Tampereen yliopisto
Johtamiskorkeakoulu

JAANA KRAPI

APAATTISISTA ALAMAISISTA AKTIIVISIKSI KANSALAISIKSI

Sisällönanalyysi toisen asteen koulutuksen
opetussuunnitelmista ja oppikirjoista 1980-luvulta nykypäivään

Valtio-oppi
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2011

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

KRAPI, JAANA: Apaattisista alamaisista aktiivisiksi kansalaisiksi. Sisällönanalyysi toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmista ja oppikirjoista 1980-luvulta nykypäivään.

Pro gradu -tutkielma, 116 s.

Valtio-oppi

Joulukuu 2011

2000-luvulla aktiivisesta kansalaisuudesta on keskusteltu paljon Suomessa ja kansainvälisestikin. Aktiivinen kansalaisuus, joka pohjautuu eniten republikanistiseen kansalaisuuteen, painottaa ihmisen yhteiskunnallista vastuullisuutta, yhteisöllistä osallistumista ja poliittista lukutaitoa. Aktiivinen kansalainen, jonka tulisi olla halukas, kyvykäs ja valmentautunut vaikuttamaan julkiseen elämään, toimii yhteisten asioiden hyväksi. Aktiiviset kansalaiset vaihtavat erilaisia näkökulmia ja neuvottelevat keskenään, jolloin he ymmärtävät, mikä on julkinen etu.

Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat, että lukio- ja ammatillisen peruskoulutuksen käyneiden välillä on eroja yhteiskunnallisessa tietämyksessä ja kiinnostuneisuudessa ja yhdeksi selittäväksi tekijäksi on esitetty koulutustaustaa ja yhteiskuntaopetuksen tasoeroa koulutusmuodoissa. Pro gradu -tutkielmani tarkastelee aktiivisen kansalaisuuden käsittelyä toisen asteen koulutuksessa 1980-luvulta nykypäivän tilanteeseen asti. Vertailen koulutusmuotojen käsittelemää kansalaisuuskäsitystä ja tutkin, nouseeko aktiivinen kansalaisuus merkittävään asemaan. Koska osallistuminen on merkittävä osa aktiivista kansalaisuutta, tarkastelen myös kansalaisen osallistumismuotoja ja niiden mahdollisia muutoksia.

Aineistoni koostuu lukio- ja ammatillisen peruskoulutuksen valtakunnallisista opetussuunnitelmien perusteista ja WSOY:n ja WSOYpron kustantamista oppikirjoista. Aineiston analyysissä käytän teorialähtöistä sisällönanalyysiä, joka on teoriaan pohjautuvaa tekstianalyysiä. Teoreettisessa viitekehyksessä olen hahmotellut nykyisiä kansalaisuuskäsityksiä ja määritellyt aktiivista kansalaisuutta. Osallistumisen olen jaotellut konventionaalisiin ja epäkonventionaalisiin muotoihin.

Lukiossa aktiivisen kansalaisuuden käsittely on lisääntynyt tasaisesti ja yhteiskuntaopin opetusmäärä on kasvanut. Ammatillisessa peruskoulutuksessa aktiivisen kansalaisuuden käsittely on aaltoillut ja yhteiskuntaopetus väheni merkittävästi vuonna 1995. Lukion opetussuunnitelmissa on aina ollut vahva painotus yhteisöllisyyteen ja osallistumisen merkitys on noussut tasaisesti. Oppikirjoissa on nähtävissä samansuuntainen kehitys, kun osallistumismuotoja esitellään nykyään enemmän ja tasapuolisemmin. Osallistumismuotojen käsittely ammatillisessa koulutuksessa on painottunut vuodesta 1995 vuoteen 2010 saakka enemmän konventionaaliseen osallistumiseen ja erityisesti järjestöosallistumiseen. Molempien koulutusmuotojen uusimmissa opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa aktiivinen kansalaisuus esitellään hyvin sekä käsitteenä että sisällöllisesti.

Tutkimustulokseni eivät kokonaan vahvista yhteiskuntaopetuksen tasoeroja koulutusmuotojen välillä. Vuodesta 1995 vuoteen 2010 saakka on ollut selkeimmät erot lukiokoulutuksen hyväksi, mutta sitä ennen ja nykyään ei pitäisi olla suuria eroja aktiivisen kansalaisuuden ja osallistumismuotojen käsittelyssä. Opetuksen sisältöön, tasoon ja toteutumiseen vaikuttavat opetussuunnitelmien ja oppikirjojen lisäksi monet muut tekijät, jotka on huomioitava tulosten yleistettävyydessä.

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO 1

2. AIKAISEMPAA TUTKIMUSTA 5

2.1. Yhteiskunnallinen tietämys ja osallistuminen 5
2.2. Koulutuksen vaikutus yhteiskunnalliseen tietämykseen ja osallistumiseen 8

3. TEOREETTINEN VIITEKEHYS 12

3.1. Kansalaisuuskäsite ja sen historia 12
3.2. Nykyiset kansalaisuuden määritelmät 15
3.3. Aktiivinen kansalaisuus 17
3.3.1. Aktiivisen kansalaisuuden määritelmä ja osallistuminen 17
3.3.2. Aktiivinen kansalaisuus, poliittinen sosialisaatio ja kansalaiskasvatus 23
3.3.3. Aktiivinen kansalaisuuden kansainvälinen vertailu 31

4. KOULUTUSASTE, OPETUSSUUNNITELMA JA OPPIKIRJA 34

4.1. Toisen asteen yleissivistävä lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus 34
4.2. Opetussuunnitelma ja sen merkitys koulutuksessa 39
4.3. Oppikirja ja sen merkitys koulutuksessa 46

5. TUTKIMUKSEN TUTKIMUSONGELMAT, AINEISTO JA METODI 52

5.1. Tutkimusongelmat 52
5.2. Tutkittavat opetussuunnitelmat 53
5.2.1. Yleissivistävän lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat 53
5.2.2. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmat 53
5.3. Tutkittavat oppikirjat 55
5.3.1. Yleissivistävän lukiokoulutuksen oppikirjat 55
5.3.2. Ammatillisen peruskoulutuksen oppikirjat 56
5.4. Metodina sisällönanalyysi 58
5.5. Tutkimuksen toteuttaminen 60

6. AINEISTON ANALYYSI 63

6.1. Aktiivinen kansalaisuus lukion opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa 63
6.1.1. Vuoden 1985 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat 63
6.1.2. Vuoden 1994 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat 67
6.1.3. Vuoden 2003 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat 72
6.2. Aktiivinen kansalaisuus ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa 79
6.2.1. Vuoden 1988 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat 79
6.2.2. Vuoden 1995 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat 83
6.2.3. Vuoden 2001 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat 87
6.2.4. Vuoden 2010 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat 91

7. JOHTOPÄÄTÖKSET 94

7.1. Aktiivinen kansalaisuus lukiokoulutuksessa 1980-luvulta nykypäivään 94

7.2. Aktiivinen kansalaisuus ammatillisessa peruskoulutuksessa 1980-luvulta nykypäivään 97

7.3. Aktiivisen kansalaisuuden vertailu toisen asteen koulutusmuotojen välillä 100

LÄHDELUETTELO 107

1. JOHDANTO

Suomalaisten usko demokratian toimivuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin puolueiden kautta on heikentynyt. Helsingin Sanomissa marraskuussa 2011 julkaistussa tutkimuksessa vain alle kolmasosa vastaajista luottaa siihen, että heidän mielipiteensä otetaan päätöksenteossa huomioon. Melkein 60 prosenttia ei usko kansalaisten mielipiteillä olevan vaikutusta päätöksenteossa, kun vastaava luku oli huhtikuussa 2011 alle 40 prosenttia. (Helsingin Sanomat 16.11.2011.)

2000-luvulla on alettu puhua yhä enemmän kansalaiskasvatuksesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta. Yhteiskunnan kansalaiskasvatus on tietoista kasvatustoimintaa, jonka tavoitteena on kasvattaa yhteiskuntaan toimintakykyisiä jäseniä. Kansalaiskasvatus välittää tietoja ja taitoja, joita kansalainen tarvitsee toimiakseen. Samalla kansalaisille tiedotetaan yhteiskunnallisen järjestyksen turvaamia sääntöjä ja käyttäytymismalleja. Aktiivinen kansalaisuus painottaa ihmisen yhteiskunnallista vastuullisuutta, yhteisöllistä osallistumista ja poliittista lukutaitoa. Aktiivisen kansalaisen tulisi olla halukas, kyvykäs ja valmentautunut vaikuttamaan julkiseen elämään yhteiskunnan eri tasoilla. (Crick 2000, 2–3; Lockyer 2003, 123; Nivala 2006, 58.)

Tutkimustehtäväni koskee aktiivisen kansalaisuuden käsittelyä peruskoulun jälkeisessä toisen asteen koulutuksessa. Vertailen sitä, miten aktiivisen kansalaisuuden käsittely on mahdollisesti muuttunut kolmen viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana eli 1980-luvulta nykypäivään. Koska määritelmää aktiivinen kansalaisuus ei välttämättä mainita lainkaan kaikissa tutkimusaineistoissani, perehdyn myös kansalaisuuskäsitteen määrittelyyn, ja tutkin, painotetaanko määritelmässä statusta vai toimintaa. Lisäksi tarkastelen sitä, mitä kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja tutkimusaineisto käsittelee. Oppiaineet, joihin keskityn opetussuunnitelmien ja oppikirjojen perusteella, ovat lukiossa yhteiskuntaoppi ja ammatillisessa peruskoulutuksessa yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaito, joka oli aikaisemmin kansalaistieto. Selvitän, onko aiheen käsittelyssä eroja koulumuotojen välillä tutkimusjaksoni aikana.

Tutkimusaihe on minulle monella tapaa läheinen. Olen tehnyt jo useita vuosia sijaisopettajan töitä niin peruskoulussa kuin lukiossakin ja suorittanut myös opettajan pedagogiset opinnot, joissa kasvatustieteet on yksi pitkä sivuaineeni. Myös pääaineopinnoissani olen perehtynyt koulutuskysymyksiin. Suoritin harjoitteluni vuonna 2010 Opetushallituksessa, jolloin tutustuin ammatillisen peruskoulutukseen ja sen arviointijärjestelmän kehityskysymyksiin. Tämän lisäksi kandinaatin tutkielmani käsitteli politiikan määrittelyä ja opetusta peruskoulussa. Nuorten yhteiskunnallisesta passivoitumisesta on puhuttu jo useita vuosia, joten halusin selvittää, miten toisen asteen koulutus käsit-

telee ja motivoi nuoria aktiivisiksi kansalaisiksi.

Toisen asteen suorittamisen aikana opiskelijat ovat noin 15–19-vuotiaita. Heidän kohdallaan on mahdollista käyttää monia erilaisia opetusmuotoja, jotka tukevat ja edistävät aktiivista kansalaisuutta. Koska lähes kaikki opiskelijat jatkavat peruskoulun jälkeen joko lukioon tai ammatilliseen peruskoulutukseen ja he jakautuvat suhteellisen tasaisesti näiden kahden koulumuodon välillä, on mielestäni järkevää tutkia näitä molempia. Samalla saan tietoa mahdollisista opetus- ja tietoeroista koulutusten välillä ja voin verrata tietoja tutkimuksiin, joissa on arvioitu koulutustason merkitystä yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Koska tutkimuksissa (ks. esim. Elo & Rapeli 2008; Elo 2009; Laitinen & Nurmi 2002; Tomperi & Piattoeva 2005.) on osoitettu, että koulun merkitys aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisessa on ollut yllättävän pieni, olen erityisen kiinnostunut siitä, onko oppimateriaaleissa tapahtunut merkittävää muutosta 1980-, 1990- ja 2000-luvulla. Varsinkin 2000-luvulla aktiivinen kansalaisuus on noussut tärkeäksi tekijäksi opetussuunnitelmissa, joten sen tulisi silloin näkyä myös oppikirjoissa.

Nykyajan nuoria pidetään yhteiskunnallisesti passiivisina. Monet heidän vanhemmistaan elivät 1960–1970-luvulla, jolloin aktiivinen poliittinen osallistuminen oli hyvin yleistä. Suomalaiset nuoret ovat olleet tyytymättömiä ja huolestuneita yleisten ja yhteisten asioiden hoitoon. Vaikka nuoret voivat ottaa kantaa näihin asioihin, sitä ei välttämättä mielletä aktiiviseksi osallistumiseksi. Nuoret eivät pyri vaikuttamaan perinteisin poliittisin keinoin, vaan heidän aktiivisuutensa on korkeinta urheiluseurojen toiminnassa. Nuorten yhteiskunnallinen ja poliittinen passiivisuus määritellään usein ongelmaksi ja välinpitämättömyydeksi, ja heidän pitäisi toimia niissä demokratian rajoissa, jotka nuoria iäkkäämmät ovat asettaneet. (Harinen 2000, 37–38.)

Karl Mannheimin sukupolviteorian mukaan juuri 17. ikävuoden aikaan nuoret ovat erityisen herkkiä ja alttiita mielen ja kollektiivisten kokemusten muotoiluun. 1900-luvun alun teollistumisesta lähtien politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen ovat kuuluneet puoluepoliittisesti sitoutuneeseen nuorisotoimintaan. Kun kiinnostus tällaista toimintaa kohtaan laski 1900-luvun loppupuolella, aloitettiin useilla toimitasoilla erilaisia nuorten osallisuushankkeita, joiden tarkoituksena on aktivoida ja kasvattaa nuoria osallistuviksi kunnon kansalaisiksi. (Kotilainen & Rantala 2008, 37.)

Vanhasen ensimmäinen hallitus aloitti vuonna 2003 kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman, joka päättyi vuonna 2006. Sen tarkoituksena oli edistää aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta. Ohjelman päätyttyä oppilaitokset nostettiin yhdeksi tärkeäksi tekijäksi tavoitteiden saa-

vuttamisessa. Oppilaitoksilla on merkittävä rooli opiskelijoiden kasvussa aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. (Oikeusministeriö 2006.) Monimutkaisessa maailmassa tietokyvyltään rajallisten ihmisten on oltava luonnostaan elinikäisiä oppijoita, koska yhteiskunnan epävarmuuden ja muutoksien vuoksi on valmistauduttava oppimaan uusia asioita (Värri 2001, 42–43).

Myös Euroopan unionissa on kiinnitetty huomiota aktiiviseen kansalaisuuteen 1990-luvun puolivälistä lähtien. 2000-luvun alussa Euroopan komissio asetti aktiivisen kansalaisuuden yhdeksi tavoitteeksi elinikäiselle oppimiselle ja oppivalle yhteiskunnalle. Komissio on määritellyt aktiivisen kansalaisuuden yhtä tärkeäksi elinikäisen oppimisen tavoitteeksi kuin työllisyyden edistämisen. (Jarvis 2008, 45, 167; Turunen 2003, 143.) Euroopassa vietettiin vuonna 2005 Euroopan neuvoston julistamaa Kansalaiskasvatuksen teemavuotta (Opetusministeriö 2005).

Koulutuksen perustehtävä on ollut tuottaa kansalaisia tulevaisuuteen. Koulutuksen tulisi seurata aikaansa, mutta sen olisi otettava myös aktiivisempi rooli tulevaisuuden suunnannäyttäjänä ja edelläkävijänä. (Luukkainen 1998, 15–16.) Koulutus pyrkii siis yhteiskunnan muuttamiseen, vaikka sen tavoitteina ovat myös sosialisaatio, konfliktien ratkaiseminen ja kansakunnan integrointi. Koulutuksen avulla kansalainen valikoituu yhteiskunnan ja työelämän eri rooleihin. (Rokka 2011, 56.)

Yhteiskunnan uusliberalisoituessa kasvatuksen ja opetustyön tavoitteet ovat muuttumassa ekonomistisiksi, jolloin ylikansallinen standardisointi ja tulosarvioinnin ideologia ovat astuneet koulumaailmaan. Koulun kasvatustehtävä tulee yhä korostumaan, ja koululta odotetaan pedagogisia ratkaisuja yhteiskunnallisiin ja sosiaalipoliittisiin ongelmiin. Koululaitoksen ja sen henkilökunnan tulisikin edistää argumentoivaa keskustelua kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta, ymmärtää merkitys kasvattajina, yhteiskunnallisina vaikuttajina ja pedagogisen vallan käyttäjinä. Tärkeää on myös huomata, että koululaitos on itse vaikuttamisen, arvioinnin ja koulutuspoliittisen vallan alaisena. (Syrjäläinen ym. 2006, 290–291.)

Opetussuunnitelma, jossa ilmaistaan tutkinnon tavoitteet, oppisisältö ja opiskelija-arvioinnin periaatteet, ohjaa oppilaitosta. Opetussuunnitelmamalleja on useita ja niitä voidaan tulkita eri tavoin, joten opetussuunnitelman määrittely on kiistanalaista, kompleksista ja alati muuttuvaa. Opetussuunnitelma esittää vain yhden tulkinnan tietorakenteesta, joka pohjautuu tiettyyn arvojärjestelmään, ja johon poliittinen päätöksenteko kohdistuu. (Heinonen 2005, 7, 9; Klein 1990, 3.)

Seuraavassa pääluvussa kerron aikaisemmista tutkimuksista, jotka liittyvät tutkielmani aihepiiriin.

Kolmannessa pääluvussa, teoreettisessa viitekehyksessä, käsittelen kansalaisuuskäsitteen historiaa ja sen nykyisiä ilmenemismuotoja. T. H. Marshall esitti jo vuonna 1950 klassisen ja paljon käytetyn kansalaisuusidean erottelun oikeudelliseksi, poliittiseksi ja sosiaaliseksi kansalaisuudeksi. Oikeudellisessa kansalaisuudessa korostetaan lakiin perustuvaa yksilöllistä vapautta. Poliittisessa kansalaisuudessa jokaisella on oikeus osallistua poliittisen vallankäyttöön. Poliittisista oikeuksista seuraa myös sosiaaliset oikeudet. Sosiaalisessa kansalaisuudessa painotetaan yksilön osuutta yhteisessä, yhteisön takaamassa turvallisuudessa ja tasapuolista resurssijakoa. (Harinen 2000, 41, 91; Jarvis 2008, 87.)

Nykyaikaista kansalaisuuskäsitystä leimaa kolmen eri aatteen traditiot. Liberalismi näkee kansalaisuuden oikeuksien kautta, jossa jokaisella on oikeuksiin perustuva tasa-arvoinen asema kansalaisena. Kommunitarismi määrittelee kansalaisuuden johonkin kuuluvana, jolloin kansalaiset jakavat keskenään kulttuurisen, etnisen tai muun kansalaisuuden ominaispiirteen yhteiskunnassa. Republikanismi pitää tärkeimpänä kansalaisen osallistumista. Kansalaisella on tarvittavat kansalaismielipiteet ja -ominaisuudet, jotta hän voi osallistua yhteiskunnassa. (Bellamy ym. 8.)

Avaan myös aktiivisen kansalaisuuden käsitettä, jolle ei ole yhtä yksittäistä hyväksyttyä määritelmää. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että aktiivinen kansalainen edistää yhteistä hyvää tai toimii jonkin yhteisen asian hyväksi (Laitinen & Nurmi 2003, 123). Käsittelen myös aktiivisen kansalaisuuden, poliittisen sosialisaation ja kansalaiskasvatuksen yhteyttä. Teoreettisen viitekehyksen lopuksi tarkastelen aktiivista kansalaisuutta kansainvälisessä kontekstissa.

Tutkielmassani neljäs pääluku käsittelee Suomen koulutusjärjestelmän toista astetta, opetussuunnitelmia ja oppikirjoja. Koska opetussuunnitelmien perusteita on määräysten mukaan noudatettava käytännön opetuksessa, tulisi opetussuunnitelmatekstin näkyä myös oppikirjoissa (Rokka 2011, 34). Viidennessä pääluvussa määrittelen tutkimusongelmat ja esittelen aineiston ja metodin. Kuudes pääluku sisältää aineiston analyysin ja viimeinen pääluku johtopäätökset, jossa keskeisten tutkimustulosten lisäksi vertailen myös tutkimustehtävääni toisen asteen koulutusmuodoissa ja niiden välillä.

2. AIKAISEMPAA TUTKIMUSTA

2.1. Yhteiskunnallinen tietämys ja osallistuminen

Nuorten alhainen kiinnostus politiikkaan on herättänyt jo pitkään keskustelua niin Suomessa kuin muuallakin ja varsinkin alhaista äänestysinnokkuutta on tutkittu paljon. Tarkastelen seuraavaksi sekä kansallisia että kansainvälisiä tutkimustuloksia yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja tietämyksestä. Monet tutkimustulokset koskevat nuoria ja heidän toimintaansa, mutta esittelen myös koulutuksen vaikutusta osallistumiseen ja tietämykseen.

Poliittista osallistumista, vaikuttamista ja tietämystä on tutkittu monin eri tavoin. Maaliskuussa 2011 julkaistussa Helsingin Sanomien teettämässä tutkimuksessa vain 31 prosenttia osasi nimetä vaalikauden 2007–2011 hallituspuolueet. Erityisesti nuoret eivät tunne hallituspuolueita. (Helsingin Sanomat 21.3.2011.) Turun yliopistossa oli käynnissä vuosina 2007–2010 Suomalaisten politiikkatietämys -tutkimushanke, jonka tavoitteena oli liittää politiikkatietämyksen tutkimus yhteiskunnalliseen tutkimuskenttään ja kehittää luotettava mittari, jolla voitaisiin tutkia politiikkatietämyksen tasoa Suomessa. Tutkimuksella pyrittiin täydentämään mielipidetutkimusten luomaa kuvaa niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat osallistumiseen. Politiikkatietämyksellä tarkoitettiin tässä yhteydessä faktatietämystä. Jo sen ensimmäisistä tuloksista ilmeni, että nuorin tutkimukseen osallistuva ikäryhmä, 18–30-vuotiaat, on tietotasoltaan selvästi muita ikäryhmiä heikompi. Tulos ei ole yllättävä, sillä monet muut tutkimukset ovat antaneet samanlaisia tietoja. (Elo & Rapeli 2008, viii, 1, 116.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa on selvinnyt, että kansalaisten politiikkatietämyksen taso on heikompi kuin mitä demokratiateoriat olettavat. Kansalaiset saattavat kompensoida tietämättömyyttään käyttämällä erilaisia oikoteitä esimerkiksi äänestämisessä. He voivat äänestää pelkästään puoluesamaistumisen mukaan tai kuuntelevat lähipiirin mielipiteitä. Tiedolliset valmiudet helpottavat tilanteeseen sopivan osallistumiskeinon valintaa. (Emt., 3–4.)

Kansalaisten asenteet ovat positiivisempia perinteisiä osallistumismuotoja kohtaan verrattuna ei-perinteisiin osallistumismuotoihin. Elon ja Rapelin tutkimuksessa perinteiset osallistumismuotojen määriteltiin liittyvän institutionalisoituihin poliittisiin prosesseihin. Tulosten perusteella mielekkäimmiksi osallistumistavoiksi sijoittuivat äänestäminen, järjestötoiminta, suorat yhteydet päätöksentekijään ja mielipidekirjoitusten kirjoittaminen. Tiedollisilla eroilla ei ollut vaikutusta suhtautumisessa perinteisiin ja ei-perinteisiin osallistumismuotoihin, joka ei ole institutionalisoitua toimintaa ja usein luonteeltaan epäsäännöllistä. (Emt., 89–90, 98–99.)

Jonna Nurmen mukaan aikaisemmin on ajateltu, että yhteiskuntaopin opetuksella ei ole vaikutusta poliittiseen tietämykseen ja osallistumiseen. Tämä on johtanut siihen, että asiaa ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Selittäviksi tekijöiksi on sen sijaan esitetty esimerkiksi nuorten älykkyys ja sosioekonominen asema. Myös se, että opetuksen vaikutusta ja tuloksia on vaikea todentaa, on voinut vähentää asian tutkimista. Vasta 1990-luvulla saatiin yhteiskuntaopin opetuksen merkityksestä myönteisempiä tuloksia, minkä johdosta asiaan on alettu perehtyä paremmin. (Nurmi 2009, 3–4.) Kimmo Elo muistuttaa kuitenkin artikkelissaan, että tutkimustulokset yhteiskuntaopin opetuksen vaikutuksesta nuorten yhteiskunnalliseen tietotasoon vaihtelevat edelleen suuresti (Elo 2009, 38–39). Tutkimusaineistona Nurmen työssä on käytetty IEA Civic Education 1999 -kyselytutkimusta.

Kansainvälisesti suomalaiset nuoret sijoittuvat hyvin yhteiskunnallisen tietämyksen vertailussa. He ovat IEA Civic Education 1999 -tutkimuksen mukaan omaksuneet hyvin poliittisen kulttuurin. Monissa maissa nuoret hallitsevat perustiedot hyvin, mutta niiden soveltaminen tuottaa vaikeuksia, esimerkiksi demokratian ja talouselämän yhtymäkohtien käsittäminen. Heillä ei ole kunnollista käsitystä kansalaisen toiminnan tärkeydestä demokratiassa. (Suutarinen 2002, 11, 13–15.) Demokratia on kuitenkin riippuvainen kansalaisten aktiivisuudesta. Haluavatko he osallistua poliittisiin prosesseihin, joissa edistetään yhteistä hyvää ja pidetään poliittiset auktoriteetit vastuullisena? (Laitinen & Nurmi 2003, 123.) Nuorten tietoja voidaan siis kuvata tosiasiatiedoksi siitä, miten asiat ovat standardikuvauksen mukaan. Tieto on tällöin valmiiksi annettua, eikä se ole käynyt läpi yksilön omaa aktiivista ajatustyöprosessia. (Löfström 2001, 13.)

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2009 eli Nuorten yhteiskunnallisen osaamisen, osallistumisen ja asenteiden tutkimus selvittää, millaisia valmiuksia nuorilla on toimia ja osallistua aktiivisina kansalaisina nykyajan yhteiskunnassa. Kymmenen vuotta myöhemmin toteutettu kansainvälinen ICCS 2009 -tutkimus jatkaa IEA Civic Education 1999 -tutkimusta, jolloin on mahdollista vertailla muutoksia tietyllä aikavälillä. Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset nuoret sijoittuvat jälleen neljän parhaan maan joukkoon yhteiskunnallisen tietämyksen vertailussa. Tiedollisessa kokeessa suomalaiset menestyvät parhaiten. Suomalaisnuorten tulokset ovat tasaisia, joten peruskoulun antama tietämys- ja koulutuspohja näyttää olevan tasa-arvoinen. Oppilaiden suoritustaso on säilynyt samanlaisena verrattuna kymmenen vuoden takaisiin tutkimustuloksiin. Vanhempien ammatillisella asemalla on merkitystä nuorten yhteiskunnalliseen tietämykseen, mutta Suomessa tämän merkitys on vertailumaiden vähäisimpiä. Nuorten yhteiskunnallinen tietämys on sitä parempi, mitä kiinnostuneempia heidän vanhempansa ovat poliittisista ja yhteiskunnallisista asioista. (Suoninen ym. 2010, 5, 23, 27, 29, 61.)

Vaikka suomalaisnuorten tietotaso on säilynyt korkeana, kansainvälisessä vertailussa he eivät ole kovinkaan kiinnostuneita politiikasta tai yhteiskunnallisista asioista. Korkeimmalla tietämystasolla osallistumiskiinnostus on suurinta. Koulutoimintoihin osallistuminen on Suomessa vähäisempää verrattuna muihin Pohjoismaihin, ja vapaa-ajalla yhteiskunnallisiin järjestöihin osallistuttiin Pohjoismaissa huomattavasti keskitasoa vähemmän. Tulos on yhteneväinen kymmenen vuoden takaisen IEA Civic Education 1999 -tutkimuksen tulosten kanssa. (Suoninen ym. 2010, 61–63.)

Euroopan unionin käynnistämässä EUYOUPART-nuorisotutkimuksessa vertailtiin kahdeksan eri EU-maan, Italian, Itävallan, Ison-Britannian, Ranskan, Saksan, Slovakian, Suomen ja Viron 16–24-vuotiaiden nuorten poliittista osallistumiskulttuuria. Tutkimuksen mukaan nuoret osallistuvat yhä moninaisemmin tavoin yhteiskunnan toimintaan. Aktiivisimmin nuoret ostavat ja boikotoivat tuotteita, allekirjoittavat vetoomuksia, osallistuvat laillisiin mielenosoituksiin ja lakkoilevat, jos perinteistä keinoa, vaaleissa äänestämistä, ei huomioida. (Paakkunainen 2007, 34–39.) European Social Survey (ESS) 2002:n mukaan mitä nuorempi äänestäjä on, sitä luultavammin hän jättää äänestämättä. Samasta tutkimuksesta selviää, että mitä vanhempi äänestäjä on, sitä voimakkaammin hän kokee äänestämisen hyvän kansalaisen tärkeänä ominaisuutena. (Borg 2005, 55.)

Konsumerismi eli poliittinen kuluttaminen, jossa joko ostetaan tai boikotoidaan tuotteita poliittisista, eettisistä tai ympäristösyistä, on nuorten kannattama toimintatapa (Paakkunainen 2007, 37). Varsinkin ylikansalliset yhtiöt, kuten Nestlé ja Shell, ovat joutuneet boikotoinnin kohteeksi. Toiminnat, jotka sisältävät väkivaltaa, rikkovat sääntöjä tai omaisuutta, ovat tuttuja kaikkialla, mutta niihin osallistuminen on vähäistä. Julkisuudessa on niputettu yhteen nuorison radikalisoituminen, jolloin erilaiset ilmiöt kuten white power -skinheadit, eläinaktivistit, sabotaasit, globalisaatiokriittiset mielenosoitukset ja itsenäisyyspäivän juhlia protestoineet kuokkavieraat nähdään yhtenä ilmiönä. Merkittävää on se, että Suomessa laittomat ja väkivaltaiset keinot mielletään tehokkaiksi toimintamuodoiksi, mutta kuitenkin vain harvat ovat käyttäneet niitä. (Tomperi & Piattoeva 2005, 255.)

Nuorisobarometri vuodelta 2002 tukee edellä mainittuja tuloksia lisäten vielä nuorten suosivan yleisönosastokirjoituksia (Saarela 2002, 46–49). ESS 2002 -tutkimuksen mukaan joka kolmas suomalainen on käyttänyt järjestöä tai yhdistystä vaikuttamiseen vuoden 2002 aikana, joka neljäs on ottanut yhteyttä poliitikkoon ja lähes yhtä moni on boikotoinut jotakin tuotetta. Vain kuusi prosenttia myöntää laittoman protestitoiminnan, ja kolme prosenttia on toiminut puolueessa tai poliittisessa ryhmässä. (Borg 2005, 59.)

On tärkeää muistaa se, että näihin toimintamuotoihin osallistuu usein vain pieni osa nuorista. Aktii-

visten ja passiivisten kuilu tuntuu vain syvenevän ja levenevän. Aktiiviset ja motivoituneet nuoret käyttävät sekä perinteisiä että uusia toimintamuotoja, mutta suurin osa nuorista ei ole kiinnostunut perinteisistä vaikutuskeinoista (Kotilainen & Rantala 2008, 38). Euroopan komission valkoisessa kirjassa mainitaan, että useat nuoret haluavat osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnallisiin päätöksiin. He eivät koe perinteisiä osallistumisrakenteita ja -keinoja omakseen vaan suosivat yksilöllisiä osallistumismekanismeja tapauskohtaisesti. (Euroopan komission valkoinen kirja 2001, 10.) Nuoret voivat jopa vieroksua julkista ja kollektiivista toimintaa ja heidän passiivisuutensa lisääntyy, koska he kokevat yksilön vaikutusmahdollisuudet lähes olemattomiksi. (Tomperi & Piattoeva 2005, 256.) Nuorilla on siis halua vaikuttaa, mutta vanhat ja viralliset keinot eivät ole nuorten kannattamia.

Mediatutkija Hannu Nieminen kritisoi joukkoviestinten roolia nuorten osallistumisaktivoimisessa. Aikaisemmin yhteiskunnassa korostettiin yksisuuntaista joukkoviestintää, mutta nykyisessä mediayhteiskunnassa painotetaan vuorovaikutteista mediaa. Koska aikuisten käsitykset perustuvat yhä yksisuuntaiseen joukkoviestintään, vaikuttamisen tavoiksi määritellään edelleen perinteiset keinot, kuten äänestäminen, yhdistystoiminta, valitukset viranomaisille ja mielipidekirjoitukset. Nuorten toivomaa vuorovaikutteisuutta ei näillä keinoin voi harjoittaa. (Kotilainen & Rantala 2008, 37–38.)

Lotta Haikkolan 14–15-vuotialle tekemän haastattelututkimuksen mukaan nuoret näkevät muut kuin perinteiset osallistumiskeinot, kuten mielenosoitukset, järjestötoiminnan ja kansalaisaloitteet lähinnä keinoina tuoda asia julkisuuteen eikä niinkään päätöksenteon osana. Median luoma kuva aktivismista saattaa heijastua tähänkin tutkimustulokseen, jonka mukaan muilla kuin perinteisillä osallistumiskeinoilla on vaikeuksia saavuttaa uskottavuutta. Nuoret kokevat kansalaisuutensa myös puutteelliseksi, koska olivat alaikäisiä. (Haikkola 144–145, 149.)

2.2. Koulutuksen vaikutus yhteiskunnalliseen tietämykseen ja osallistumiseen

Maailmanlaajuisen yhteiskuntatieteellisen tutkimusohjelman ”International Social Survey Programme (ISSP)” vuoden 2004 aineistosta selviää, että suomalaisten suosituimmat yhteiskunnalliset ja poliittiset vaikuttamismuodot ovat vetoomusten allekirjoittaminen ja kulutuskäyttäytyminen. Aktiivisimpia tässä toiminnassa ovat 21–40-vuotiaat korkeasti koulutetut naiset. Samasta tutkimuksesta selviää, että mitä matalampi koulutustaso vastaajalla on, sitä kriittisemmin hän suhtautuu suomalaiseen yhteiskuntaa ja sen toimintaan. Eniten omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa ja yhteiskunnan toimintaan uskovat korkeasti koulutetut. (Oinonen ym. 2005, 27, 29–31.)

Samasta ISSP 2004 -tutkimusaineistosta ovat kirjoittaneet myös Annmari Konttinen ja Antti Kouvo.

Heidän mukaansa poliittista luottamusta voidaan ennustaa koulutustason perusteella. Vaikka mukaan otettaisiin muita muuttujia, tuloksista selviää, että mitä korkeampi koulutus, sitä korkeampi poliittinen luottamus. Samanlaiset tulokset saatiin poliittisen vaikuttamisen osalta. (Konttinen & Kouvo 2009, 34–35, 41–42.)

Passiiviset äänestäjät, joilla on sekä matala tulotaso että matala koulutus, tuntevat itsensä selvästi poliittisesti eristäytyneimmiksi verrattuna aktiivisesti äänestäviin korkeakoulutettuihin ja korkeatuloisiin. Vastaavasti korkeakoulutetut ovat poliittisesti neljä kertaa uskollisimpia verrattuna peruskoulutuksen omaaviin. (Emt., 50.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa on esitetty, että mitä korkeampi koulutus vastaajalla on, sitä enemmän hän tietää politiikasta. Koska koulutukseen hakeutumisessa merkitsevät monet muutkin asiat kuin hakijoiden tietämystaso, koulutustaustan merkitystä ei voi pitää suoraan selittävänä tekijänä tietämykselle. Kuitenkin tietoja voidaan pitää suuntaa-antavina. Vastaajien tietämystasoon vaikuttaa monet tekijät, mutta koulutus on yksi merkittävä taustatekijä. Suomalaisten politiikkatietämys - tutkimus vahvistaa kansainvälisten tutkimusten tuloksia. Enintään ammatillisen tutkinnon suorittaneet ovat tietämystasoltaan heikompia verrattuna korkeakoulutettuihin. Kun tutkittiin sekä koulutusastetta että ikäryhmiä, huomattiin, että erityisen heikkoa tietämys on ammatillisen tutkinnon suorittaneilla 18–30-vuotiailla vastaajilla. Elo ja Rapeli päätyivät tutkimuksessaan siihen, että kyseisen ryhmän politiikkatietämyksen tasolla ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa pelkän peruskoulun käyneiden ryhmän tietotasoon verrattuna. (Elo & Rapeli 2008, 36–38). Tämä tutkimustieto on omassa tutkielmassani hyvin mielenkiintoinen. Onko niin, että ammatillisen koulutuksen yhteiskuntataidon opettaminen on lähes hyödytöntä?

Enemmistö sekä lukiolaisista että ammattikoululaisista pitää peruskoulun antaman yhteiskuntaopetuksen tietopohjaa keskinkertaisena. Poikkeuksena ovat korkean tietämystason ammattikoululaiset, jotka ovat vastanneet saaneensa peruskoulusta ennemmin hyvän tai erittäin hyvän tietotason (46 %) kuin keskinkertaisen tietotason (43 %). Ammatillisen koulutuksen opiskelijat, ovatpa he korkean tai matalan tietotason osaajia, kokevat saaneensa peruskoulussa paremman yhteiskunnallisen perustietämyksen kuin toisen asteen koulutuksessa. He ovat myös tyytymättömämpiä saamaansa yhteiskuntaopetukseen kuin lukiolaiset. Selvä enemmistö kaikista lukiolaisista kokee saavansa joko hyvän tai erittäin hyvän tietämyksen lukiokoulutuksessa. Lukiolaiset arvioivat lukiokoulutuksen yhteiskuntaopetuksen paremmaksi kuin peruskoulutuksessa, kun taas ammattikoululaiset kokevat peruskoulun yhteiskuntaopetuksen paremmaksi kuin toisen asteen koulutuksessa. Näiden tulosten perusteella voidaan päätellä, että yhteiskunnalliset valmiudet ovat kaikilla suhteellisen samat peruskoulun jäl-

keen, mutta erot syntyvät toisen asteen koulutuksen aikana. (Elo 2009, 41–42.)

Elo ja Rapeli (2008, 117) pitävät mahdollisena, että tulevaisuudessa koulutustausta erottelee yhä enemmän aktiivisia ja passiivisia kansalaisia. Elon mukaan lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa on merkittävä ero yhteiskuntaopetuksen tasossa. Lukiolaisista koulutetaan osallistuvia vaikuttajia, kun taas ammattikoululaisten nähdään olevan ennemminkin kansalaisina hallintoalamaisia, jotka toimivat oikeuksien ja velvollisuuksien mukaan. (Elo 2009, 41.)

Elon ja Rapelin kyselyssä mitataan toisen asteen opiskelijoiden politiikkatietämystä. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelijat ovat selvästi tietotasoltaan heikompia verrattuna lukiolaisiin. Kun tietämystasot jaetaan kvartaaleihin, niin tulokset paljastavat hätkähdyttävän tiedon. Lukiolaisten heikoin neljännes on samalla tasolla kuin ¾ kaikista ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista. Kyselyssä mitataan myös nuorten kiinnostusta politiikkaan. Politiikasta kiinnostuneita eli niitä vastaajia, jotka ovat valinneet joko erittäin tai jonkin verran kiinnostuneita -vaihtoehdon, on lukiokoulutuksessa 42 prosenttia ja ammatillisessa peruskoulutuksessa 27 prosenttia. Koko väestön osalta kiinnostuneisuus (59 prosenttia) on selkeästi korkeampaa. (Emt., 39–40, 42–43.)

Suomalaisten politiikkatietämys -tutkimuksen mukaan lukiolaiset keskustelevat politiikasta useammin verrattuna ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin. Juuri oppitunnit ovat keskeisin keskustelupaikka, jossa käsitellään politiikkaa ja yhteiskunnallisia asioita. Toisaalta koska nuoret keskustelevat politiikasta eniten juuri oppitunneilla, on selvää, että lukiossa keskusteluja käydään useammin, koska opetustunteja on enemmän. Merkittävä huomio on se, että vain noin 5 prosenttia ammatillisen koulutuksen opiskelijoista haluaisi opiskella enemmän yhteiskunnallisia aineita, mutta niitä ei ole tarjolla. 12 prosenttia aikoo jatkaa lisäkurssien opiskelua ja vajaa 80 prosenttia ei opiskelisi lisäkursseja. Lukiolaisista jopa 65 prosenttia voisi valita oppiaineen kursseja pakollisten kurssien lisäksi. Puolet kaikista vastaajista on sitä mieltä, että yhteiskunnallisten aineiden oppituntien lisääminen ei vaikuttaisi heidän politiikkakiinnostukseen. Yksi kolmas osa vastaajista kertoo oppituntien lisäämisen vahvistavan kiinnostusta ja vajaan 20 prosentin mielestä se vähentäisi heidän kiinnostustaan. Vastaukset ovat samansuuntaisia niin lukio- kuin ammatillisessa koulutuksessa. Toisaalta nuorten mielestä heidän käsityksiinsä vaikuttaa oppitunteja enemmän televisio, sanomalehdet ja vanhempien mielipiteet. (Koskimaa ym. 2010, 19–21, 29, 35, 37, 39.)

Aktiivisella kansalaisella tulee olla halua, kykyä ja valmiutta vaikuttaa julkisessa elämässä. Hänen täytyisi myös kyetä punnitsemaan eri näkemyksiä ja merkkejä ennen kuin hän ottaa osaa julkiseen keskusteluun ja toimintaan. Tällaisen määritelmän mukaan aktiivinen kansalaisuus on liitetty vah-

vasti korkeaan koulutustasoon. Kun on tarkkailtu aktiivisten kansalaisten vanhempien koulutustasoa Yhdysvalloissa, on huomattu, että heillä on keskimääräistä korkeampi koulutus. Korkeammin koulutetut vanhemmat keskustelevat kotona enemmän politiikasta lastensa kanssa. Mitä korkeampi koulutus kansalaisella on, sitä suurempi mahdollisuus hänellä on päästä korkeampi tasoisiin työpaikkoihin, jotka puolestaan edistävät mahdollisuutta kehittää sosiaalisia taitoja. Korkeakoulutus ja sosiaalisten taitojen kehittyminen töissä valmistavat ihmistä aktiivisen kansalaisuuden rooliin niin politiikassa kuin muussakin kansalaisyhteiskunnassa. (van der Veen & Holford 2005, 131–132.)

On hyvä muistaa, että korkeakoulutus ei takaa aktiivista kansalaisuutta tai se ei ole edellytys aktiivisena kansalaisena toimimiseen. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan esimerkiksi kirkon rooli on ollut merkittävä aktiivisen kansalaisuuden edistämisessä afroamerikkalaisten keskuudessa. (Emt., 132–133.) Lisäksi aikuiskoulutus voi edistää aktiivista kansalaisuutta. Ensinnäkin se on tärkeä voimavara kansalaisuuden opettamisessa ja toiseksi sen voidaan nähdä sekä aktivoivan kansalaisia että vahvistavan jo olemassa olevaa aktiivista kansalaisuutta. (Crowther & Martin 2005, 211.)

3. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1. Kansalaisuuskäsite ja sen historia

Kansalaisuuskäsitteen määrittely yhdellä lauseella on ainakin itselleni liian haastava tehtävä. Suomen kansalaisuuslain mukaan kansalaisuus tarkoittaa ”yksilön ja valtion välistä lainsäädännöllistä sidettä, joka määrittää yksilön aseman valtiossa ja jolla määritetään yksilön ja valtion välisiä keskeisiä oikeuksia ja velvollisuuksia”. (Kansalaisuuslaki 359/2003, 2 §.)

Roger Scrutonin kirjoittama Poliittisen ajattelun käsikirja määrittelee kansalaisen ja kansalaisuuden useammalla eri tavalla. Sen mukaan kansalainen on ”juridinen käsite yksilöstä, joka on kuuliainen valtiolle ja saa siltä suojelua”. Jokainen valtio määrittelee oman kannan siihen, minkälainen asema kansalaisella on valtiossa. Toisaalta kansalainen määritellään kirjan mukaan vastakohdaksi alamaiselle. Kansalainen voi olla vain valtiossa, jossa on määritelty kansalaisuuden oikeudet ja velvollisuudet. Alamainen voi olla minkä tahansa hallinnon vallan alaisena. Kansalaisuus yhdistetään hyvänä kansalaisena olemiseen. Silloin kansalaisen tulee olla yhteisön vastuullinen jäsen, noudattaa lakia, olla kyvykäs huomioimaan muut ja kelvollinen hoitamaan julkista virkaa. (Scruton 2007, 95–96.)

Engin F. Isin ja Patricia K. Wood toteavat, että kansalaisuus voidaan kuvata sekä erilaisina toimintoina että oikeuksien ja velvollisuuksien yhdistelminä. Toiminta voi olla kulttuurillista, symbolista tai taloudellista, kun taas oikeudet ja velvollisuudet nähdään oikeudellisina, poliittisina tai sosiaalisina. Kaikki nämä määrittelevät yksilön jäsenyyttä valtiossa. Kansalaisuus nähdään sekä toimintana että statuksena. Käytännössä kansalaisuuden käsite muodostuu näiden kahden suhteesta. (Isin & Wood 1999, 4.) Demokraattisessa järjestelmässä hyvän kansalaisen odotetaan olevan tietoinen julkisista asioista ja tarvittaessa poliittisesti aktiivinen. Jos kansalaisuus nähdään ennemminkin oikeudellisena statuksena, niin silloin kansalaiselta ei edellytetä erityistä aktiivisuutta. (Lockyer 2003, 123.)

Vaikka lapsi saa kansalaisuuden jo syntyessään, kykyjä ja tietoja kansalaisena toimimisesta hän omaksuu osaltaan koulun kautta. Koulun suorittaminen on yksi merkittävä askel yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamisessa, mutta koulunkäynnin vaatimus kansalaisuudelle on lähinnä vain moraalinen, koska kansalaisuus ei edellytä tutkintojen suorittamista. Täysivaltaisella kansalaisella on oikeuksia, mutta hänellä tulee olla niin kykyjä kuin haluja vaikuttaa ja osallistua yhteisiin asioihin esimerkiksi uudistamalla yhteiskunnan rakenteita kansalaisjärjestötoiminnan parissa sekä

suoriutua kansalaisvelvollisuuksista. Jos kansalaisen oikeuksia korostetaan liiaksi, kansalaisvelvollisuudet saattavat unohtua ja ihmisten luonnolliset sosiaaliset siteet häviävät. Koulutuksen läpikäyminen lisää kansalaisen yhteiskunnallista uskottavuutta, minkä vuoksi lasten ja nuorten painoarvo yhteiskunnallisessa päätöksenteossa on hyvin alhainen, eikä koulun tärkeää tehtävää aikuisuuteen valmistajana ole kyseenalaistettu. Kouluinstituutio lajittelee ihmisiä sosiaalisiin ja kulttuurisiin kerroksiin. Koulu voidaan nähdä välivaiheena, jonka myötä ihminen siirtyy perheestään koulutus- ja työmarkkinoille ja samalla ihminen sijoittuu erilaisiin yhteiskunnallisiin asemapaikkoihin. Tutkintonimikkeet ja niiden arvostukset määrittävät ihmisten arvoa ja statusta yhteiskunnassa. (Leino 2006, 218; Nivala 2006, 60–61, 88–89.)

Kansalaisuutta voi tarkastella monipuolisesti ja useimmiten näkökulmina ovat juridisuus, historiallisuus, poliittisuus ja sosiologisuus, mutta pedagoginen näkökulma kansalaisuuteen on saamassa yhä enemmän huomiota. Suomessa on tältä osin tutkittu muun muassa kansalaiskasvatuksen historiaa, yhteiskunnallista opetusta peruskoulussa ja nuorten omia näkemyksiä niin kansalaisuudesta, kansalaistoiminnasta kuin kansalaisuuden monikulttuurisuudesta. Monissa näissä tutkimuksissa on keskitytty yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen eli näkökulmana on ollut aktiivinen kansalaisuus. (Kurki & Nivala 2006, 14.)

Kansalaisuuskäsitteen voidaan sanoa syntyneen läntisessä maailmassa. Länsimaisen kansalaisuuskäsityksen nähdään syntyneen Ateenassa, mutta kansalaisuuden omaa historiaa löytyy myös Kiinasta, Intiasta ja Lähi-idästä. (Isin & Wood 1999, 5.) Gerard Delanty kirjoittaa siitä, miten antiikin Kreikasta periytyvä yksi kansalaisuuden piirre on poissulkevuus. Kansalaisuus perittiin ja se teki eron kansalaisten ja ei-kansalaisten välille. Kansalaisuus oli lähtökohtaisesti etuoikeus, ja tasa-arvo ei täten ollut keskeistä kansalaisuudessa, vaan alun perin sen tarkoituksena oli sulkea pois ja alistaa osaa ihmisistä. Kansalainen oli poliittinen olio, jolloin hän saattoi osallistua päätöksentekoon maantieteellisesti määritellyssä kaupunkivaltiossa. Kansalaisille alisteisia eli ei-kansalaisia olivat orjat, naiset ja lapset. (Delanty 2000, 11.) Aktiivinen kansalaisuus oli moraalinen hyve, joka saavutettiin osallistumalla julkiseen toimintaan (Crick 2000, 4).

Isin ja Wood (1999, 6) muistuttavat, että antiikin Kreikan ajan kansalaisuudessa yksilö oli alisteinen kansalaisuudelle, kun modernissa kansalaisuuskäsitteessä yksilö on olemassa ennen valtiota. Madeleine Arnotin mukaan kun nykyään puhutaan aktiivisen kansalaisuuden opettamisesta, niin siinä painotetaan käsitteen neutraaliutta esimerkiksi sukupuolen mukaan. Vaikka kansalaisuus käsitteenä saattaa sisältää maskuliinisia piirteitä ja perinteitä, nykyinen määritelmä painottaa tasapuolisesti kaikkien ihmisten toimintaa, eikä sido sitä sukupuoleen. (Arnot 2003, 116.)

Roomalaiset näkivät kansalaisuuden oikeudellisena statuksena. Tällöin määriteltiin kansalaisen jäsenyys Rooman poliittisessa yhteisössä res publicassa. Samalla erotettiin valtion ja yhteiskunnan käsite toisistaan. Kansalaiselle määriteltiin sekä oikeuksia että velvollisuuksia ja hänestä tuli lainkäytön kohde. Roomalainen kansalaisuuskäsitys ei pyrkinyt katkaisemaan antiikin Kreikasta tulevaa osallistumisen perinnettä, jossa kansalaisuus määritellään myös yksilön aktiivisena toimintana julkisessa tilassa. (Delanty 2000, 11–12.)

Keskiajalla kansalaisena oleminen tarkoitti lähinnä kaupungin asukkaana olemista, eikä kansallisuutta (Delanty 2000, 12). Isin ja Wood (1999, 34) puolestaan muistuttavat, että keskiaikaiset kaupungit eivät olleet niinkään tiiviitä yksikköjä, vaan ne koostuivat monista erilaisista yhteisöistä. Kuitenkin samoihin aikoihin alkoi kehittyä määritelmä kansalaisyhteiskunnasta, uudesta julkisesta tilasta valtion ja yhteisöjen välillä. Kansalaisuutta alettiinkin määritellä sen mukaan, mikä oli yksilön rooli kansalaisyhteiskunnassa. (Delanty 2000, 12.) Keskiaikainen kansalaisuuden määritelmä ilmensi poliittisia oikeuksia ja velvollisuuksia, aktiivista ja passiivista osallistumista ja tottelevaisuutta (Isin & Wood 1999, 35).

Renessanssi sai aikaan kansalaistietoisuuden voimistumisen käytännössä ja tämä johti aktiivisen kansalaisuuden heräämiseen teoriassa ja käytännössä. Usko hierarkkiseen yhteiskuntaan heikkeni ja toiveet tasa-arvoisesta valtiomuodosta kasvoivat. Vanhoja traditioita ei enää hyväksytty vaan haluttiin uskoa uuteen mahdollisuuteen, jossa omasta kohtalostaan saattoi päättää tietyssä määrin itse. Renessanssin aikana pyrittiin edistämään aktiivista kansalaiselämää ja Machiavelli esitti parhaaksi hallintomuodoksi republikanismia. Tämä hallintomuoto oli harvinainen, koska kansalaisilta ei välttämättä löytynyt sopivia ominaisuuksia, joiden avulla valtiota olisi suojeltu sisäiseltä erimielisyydeltä ja ulkoisilta hyökkäyksiltä. Tässä järjestelmässä kansalaisten olisi oltava kiinnostuneita julkisista asioista, nuhteettomia sekä isänmaallisia. (Heater 1990, 23–25.)

Hierarkkisen sääty-yhteiskunnan murros ja tasa-arvoisen kansalaisuuden nousu tapahtuivat suurelta osin kolmen eri vallankumouksen kautta. Poliittiset vallankumoukset 1700-luvulla Yhdysvalloissa ja Ranskassa sekä teollinen vallankumous Euroopassa nostivat esiin kansanvallan ihanteen, jolloin kansalaisen oikeuksien ajateltiin perustuvan inhimillisyyteen eikä yhteiskunnalliseen asemaan. Teollisen vallankumouksen myötä työläiset pääsivät täysivaltaisina jäseninä kansalaisten yhteisöön eikä kansalaisuutta rajoittanut taloudelliset rajoitukset. (Kurki & Nivala 2006, 18.)

Ranskan vallankumous 1700-luvun lopulla on Rogers Brubakerin mukaan muokannut paljon modernin kansalaisuuden syntyä. Hänen mukaansa vallankumous oli nelijakoinen: porvarillinen, de-

mokraattinen, kansallinen ja byrokraattinen. Porvarillisessa vallankumouksessa asetettiin tasa-arvo lain edelle ja kansalaisille taattiin laillinen oikeus yksityiseen omistukseen. Samalla edistettiin kansalaisten yhtäläisiä oikeuksia ja velvollisuuksia. Demokraattisessa vallankumouksessa keskityttiin poliittisiin oikeuksiin eikä niinkään kansalaisten tasavertaisuuteen. Poliittiset oikeudet, jotka olivat aikaisemmin olleet etuoikeus, muuttuivat yleisiksi oikeuksiksi ja ne ovat välttämättömiä poliittisesti aktiiviselle kansalaiselle. Sekä kansalaisten tasa-arvo että poliittinen osallistuminen ovat modernin kansalaisuuden selkeitä osatekijöitä. Nationalistinen vallankumous loi sekä kansallisvaltion että nationalismin. (Brubaker 1992, 39–40, 43.) 1800-luvun alussa kansakunnan merkitys muuttui lähinnä poliittiseksi ja kansakunta tarkoitti lähinnä valtiota ja toimi synonyyminä myös kansalle (Hobsbawm 1994, 27–28). Nationalistisen vallankumouksen myötä kehittyi myös käsitys ulkomaalaisista. Byrokraattisessa vallankumouksessa kansalaiselle syntyi suorat suhteet valtioon. (Brubaker 1992, 44, 48.)

1900-luvulla vakiintuneessa modernissa kansalaisuudessa kansalliseen yhteisöön kuuluvat saivat kaikki muodollisen aseman. Tässä yhteisössä jokainen kansalainen on yksilö, koska muodollinen kansalaisasema ja kansalaisen oikeudet sekä velvollisuudet kuuluivat jokaiselle ja kansalaisuuden yhteisöllinen luonne väheni. Joidenkin jäsenten aktiivinen osallistuminen yhteisön asioiden hoitamisessa ja jokaisen mahdollisuus vaikuttaa edustuksellisen demokratian kautta merkitsivät valtioyhteisön toimintaa. Ihmiset jakautuivat aktiivisen kansalaistoiminnan ja passiivisen muodollisen kansalaisuuden välillä. Kansalaisuuden määrittelyssä korostui sen oikeuksia ja velvollisuuksia sisältävä asema eikä niinkään yhteisöllinen toiminta. (Kurki & Nivala 2006, 19.)

3.2. Nykyiset kansalaisuuden määritelmät

Kuten edellä oleva kansalaisuuskäsitteen lyhyt historiakuvaus osoittaa, kansalaisuus syntyy aina tiettynä aikana ja tietyssä paikassa, jolloin se vastaa ympäristönsä erityisiin konflikteihin ja valtasuhteisiin. Tällöin sen voidaan nähdä muuttuvan myös tulevaisuudessa. Nykyisin kansalaisuuskäsitettä käytetään yleisesti maailmassa. Oli valtiomuoto sitten demokratia, oligarkia tai diktatuuri, kansalaisuus on institutionalisoitunut lähes kaikissa maissa. Toki on hyvä muistaa, että esimerkiksi kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet vaihtelevat paljon eri valtioissa. Vaikka kansalaisuuskäsite on tällä hetkellä laajasti käytetty ja hyväksytty, se ei takaa nykyisen kansalaisuuskäsitteen kestävyyttä ja stabiiliutta tulevaisuudessa. (Isin & Wood 1999, 5–6.) Moderni kansalaisuus koostuu ainakin valtion kansalaisjäsenyydestä, demokraattisen yhteiskunnan aktiivisesta jäsenyydestä ja kansallisen yhteisön jäsenyydestä (Bellamy ym. 2006, 5).

Kansalaisuuden sisältöä voidaan poliittisessa teoriassa määritellä monin tavoin. Seuraavaksi perehdyn käsitteeseen kolmen tunnetun tradition kautta. Nämä ovat liberalismi, kommunitarismi ja republikanismi. Tämä on yksi mahdollinen kategorisointi ja kaikkia kansalaisuus-näkemyksiä ei voida selkeästi luokitella näiden kategorioiden mukaan, eikä jaottelu ole siis aukoton. Kommunitaristinen ja republikanistinen näkemys haastavat dominoivaa liberalistista ajattelutapaa. (Dahlgren 2006, 268; Isin & Wood 1999, 7.) Liberalistinen traditio painottaa kansalaisten oikeuksia, kun taas kommunitaristinen ja republikanistinen kansalaisuuskäsitys pitävät osallistumista keskeisenä (Delanty 2000, 10). Näiden kolmen tradition ohella kansalaisuutta voidaan nimittää esimerkiksi kosmopoliittiseksi kansalaisuudeksi (Osler & Starkey 2005, 17). Isin ja Wood (1999, 23–24) luettelevat lisäksi monikulttuurisen, sukupuolisen, kulttuurisen ja radikaalin kansalaisuuden.

Liberalistisessa kansalaisuudessa yksilö on etusijalla verrattuna polikseen, valtioon. Kun kansalaisille on määritelty täsmälliset oikeudet, se suojelee yksilöä. Yksilö sekä ajaa omaa etuaan että suojelee oikeuksiaan. Poliittinen osallistuminen on oikeus, ja kansalainen valitsee itse, käyttääkö hän tätä oikeutta vai ei, ja milloin hän mahdollisesti käyttää sitä. Vaikka ihmiset olisivat passiivisia, heidän asemansa kansalaisena ei muutu huonommaksi eikä vaarannu. Liberalismissa oikeudet ja vapaudet ovat negatiivisia eli esimerkiksi vapauksia jostakin. Tämä näkökulma on kohdannut myös kritiikkiä, jossa esitetään, että nykyisessä poliittisessa tilassa kansalaiset haluavat myös positiivisia vapauksia, kun he haluavat ryhmänä muuttaa olemassa olevaa tilaa. Kun kansalaisilta puuttuvat vapaudet johonkin, puuttuvat heiltä oikeudet toimia. (Isin & Wood 1999, 7–8; Delanty 2000, 9.)

Kun liberalistinen käsitys kansalaisuudesta painottaa yksilöllisyyttä, *kommunitaristisessa* käsityksessä painotetaan yhteisöllisyyttä ja ryhmän solidaarisuutta (Osler & Starkey 2005, 18). Kommunitarismin mukaan yksilöt eivät ole itsenäisiä oman edun tavoittelijoita tai eristyksissä toisiinsa nähden vaan he pyrkivät yhteiseen hyvään. Kansalaiset osallistuvat yhteisten asioiden hoitamiseen ja neuvottelevat keskenään. (Isin & Wood 1999, 8.) Kansalaisen odotetaan olevan joko kansalais- tai poliittisen yhteisön jäsen. Erityisesti poliittinen yhteisö voi toteutua monella tasolla. Tällaisia esimerkkejä ovat puolue, kansakunta ja ylikansallinen ryhmittymä kuten Euroopan unioni. Kansalaisuutta harjoitetaan yhteisöissä ja niiden välillä. (Osler & Starkey 2005, 81–82.)

Republikanistinen lähestymistapa kansalaisuuteen esittelee kansalaisidentiteetin, jonka kaikki kansalaiset jakavat, kun he pyrkivät sekä yhteiseen hyvään että edistävät yksilöllisiä tavoitteita. Näin yhteiseen hyvään pyrkiminen ja oman edun tavoittelu eivät ole ristiriidassa keskenään. (Isin & Wood 1999, 8–9.) Poliittisen yhteisön on kyettävä rauhanomaisesti hallitsemaan ja käsittelemään konflikteja, joita väistämättömästi syntyy yhteiskunnissa (Osler & Starkey 2005, 18). Tämä renes-

sanssin perinteisiin tukeutuva republikanistinen perinne korostaa osallistumisen merkitystä kansalaisyhteiskunnan julkisessa tilassa. Kansalaisuus, joka painottaa osallistumista ja demokratisointia, on näin selvästi aktiivisempi verrattuna liberalistiseen traditioon. Machiavellin republikanistinen ajattelu korosti vahvaa hallintoa, jossa kansalaisuus ja demokratia liitettiin kiinteästi yhteen. Republikanistinen traditio arvostelee sekä liberalistista että kommunitaristista traditiota siitä, että ne ovat laiminlyöneet kansalaisuuden ja demokratian kiinteän yhdyssiteen. (Delanty 2000, 9–10, 31–32.)

Richard Dagger luettelee republikanistisen kansalaisen kuusi hyvettä. Tällainen kansalainen kunnioittaa yksilön oikeuksia, arvostaa autonomiaa, hyväksyy erilaiset mielipiteet ja uskomukset, käyttäytyy oikeudenmukaisesti, vaalii kansalaishistoriaa ja osallistuu aktiivisesti yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan. Muun muassa Dagger korostaa kansalaishyveen (civic virtue) ajatusta republikanismin keskeisenä käsitteenä. Hän mieltää kansalaishyveen tarkoittavan yksilön kykyä ja taitoa toimia kansalaisena. Tällainen ihminen on halukas toiminnassaan ja keskusteluissaan asettamaan julkisen hyvän yksityisen edun edelle. (Dagger 1997, 13–14, 196.) Jean-Jacques Rousseau on myös painottanut teorioissaan osallistumista julkisessa tilassa. Yksilölle kuuluu oikeuksia ja velvollisuuksia, mutta ainoastaan julkisella osallistumisella on merkitystä kansalaisuuden määrittelyssä. (Delanty 2000, 31, 34.) Rousseaun mukaan kansalaisuus tulisikin nähdä elämäntapana, jossa sitoudutaan yhteiseen hyvään ja aktiiviseen osallistumiseen julkisissa asioissa (Dagger 1997, 99).

Rousseaun kansalaisuuskäsitystä voi kuitenkin kritisoida siitä, että siihen ei kuulunut kaikkien yhteisön asukkaiden aktiivinen osallistuminen, vaan vain pieni osa kansasta määriteltiin erityisasemassa oleviksi kansalaisiksi. Esimerkiksi naiset eivät kuuluneet tähän kansanosaan. (Brubaker 1992, 42–43.) Kun liberalismissa korostettiin negatiivisia vapauksia, republikanismissa painotus on positiivissa vapauksissa, joissa pyritään itsehallinnolliseen poliittiseen yhteisöön. Kansalainen on autonominen yksilö, joka on sekä hallitsija että hallittava. Republikanistisen kansalaisuuskäsityksen haaste on se, miten säilyttää mahdollisimman suuri autonomia poliittisessa toiminnassa ja samalla estää politiikan muuttuminen yksityiseksi ja valtiojohtoiseksi. (Delanty 2000, 31–33.)

3.3. Aktiivinen kansalaisuus

3.3.1. Aktiivisen kansalaisuuden määritelmä ja osallistuminen

Aktiivinen kansalaisuus kumpuaa republikanistisesta kansalaisuuskäsityksestä. Aktiivisen kansalaisuuden määrittely ei ole yksiselitteistä ja siihen liitetään erilaisia painotuksia. Yhden määritelmän mukaan siihen kuuluu piirteitä yhteiskunnallisesta vastuullisuudesta, yhteisöllisestä osallistumisesta

ja poliittisesta lukutaidosta. Yhteiskunnallisen vastuullisuuden ja yhteisöllisen osallistumisen suhteet toisiinsa ovat hyvin läheisiä. Yhteiskunnallinen vastuu tulee esiin, kun kansalainen kiinnittää huomiota yhteiskunnan ongelmiin, omaksuu välittävän asenteen ja on sekä halukas että kyvykäs käyttäytymään tarkoituksenmukaisesti yhteiskunnassa. (Lockyer 2003, 123.) Aktiivinen kansalainen ei tarkoita vain aktivistia, vaan demokraattinen kansalaisyhteiskunta ja ihmiskunta tarvitsevat sekä aktiivisia kansalaisia että aktivisteja (Jarvis 2008, 167).

Koska aktiivisen kansalaisuuden määrittely on hankalaa, voidaankin puhua ennemmin aktiivisen kansalaisuuden tavoitteista. Aktiivisen kansalaisen tulisi olla halukas, kyvykäs ja valmentautunut vaikuttamaan julkiseen elämään, jolloin hän kykenee kriittisesti punnitsemaan ajatuksiaan ja olosuhteita ennen kuin puhuu ja toimii. Tällaista kansalaisuutta pitäisi kohdentaa erityisesti nuoriin, jotta he omaksuvat vapaaehtoistoiminnan ja julkisen palvelun parhaat traditiot. Lisäksi heitä tulisi tukea etsimään uusia toimintamuotoja, jotka ovat heille itselle luonteenomaisia. (Crick 2000, 2–3.)

Aktiivinen kansalaisuus voidaan jakaa kolmeen eri kansalaisuuteen, jotka ovat henkis-kulttuurinen, toiminnallinen ja poliittinen. Henkis-kulttuurinen kansalaisuus ei ole yhtä näkyvää kuin muut, koska se ilmenee lähinnä sivistyksellisinä, kulttuurisina ja hengellisinä aktiviteetteina. Toiminnallinen kansalaisuus toteutuu esimerkiksi yhteisöissä ja seurakunnissa. Poliittinen kansalaisuus on ollut perinteisin kansalaisuuden ilmenemismuoto, joka tarkoittaa muun muassa kunnallispoliitikoita, kansanedustajia ja puoluejohtajia. (Harju 2006, 90–93.)

Aktiivista kansalaisuutta ei voida pitää vain oikeudellisena statuksena, vaan siinä on nähtävä myös eettinen ulottuvuus. Kansalaisella on oltava aktiivinen rooli julkisessa tilassa, eikä se tarkoita vain satunnaista äänestämistä. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että kansalaisen olisi jatkuvasti uhrattava yksityiset etunsa julkisten etujen ajamiseen. Joskus uhrauksia on tehtävä, mutta yksityiset ja julkiset edut eivät voi olla aina ristiriidassa, jotta kansalaiset toimivat aktiivisesti myös yhteisen hyvän eteen. Tocquevillen mukaan aktiivisesta kansalaisesta tulee myös parempi ihminen ja hän saa osallistumisesta palkkion, eikä osallistumista julkiseen elämään tulisi nähdä velvollisuutena. (Dagger 1997, 99–101; Dahlgren 2006, 269.) John Stuart Mill tukee ajatusta, jonka mukaan aktiivisesti osallistuva yksilö kehittyy ihmisenä. Kansalaisosallistuminen lisää sekä autonomiaa että altruismia. Ihmisten autonomia lisääntyy itsehallinnollisuudesta ja altruismi siitä, että ollaan kiinnostuneita yhteisön eduista. (Heater 1990, 199.)

Aktiivinen kansalaisuus, jossa yksilöt sekä vaihtavat erilaisia näkökulmia että neuvottelevat keskenään, auttaa heitä ymmärtämään, mikä on julkinen etu. Tällöin aktiivinen kansalainen integroituu

sekä erilaisiin rooleihinsa että yksilönä yhteisöön. J. S. Mill katsoo, että kansalaisuudessa on tärkeää, että yksilö kehittää taitojaan osallistumalla aktiivisesti julkisiin asioihin. Hänen mukaansa se kehittää yksilöä älyllisellä, käytännöllisellä ja moraalisella tasolla. Näin aktiivinen kansalaisuus kouluttaa ja kasvattaa yksilöitä. Aktiivisen kansalaisuuden kautta yksilö vapauttaa kykyjään, jotka muuten saattaisivat jäädä käyttämättä. Samoin yksilöt sekä laajentavat että syventävät tietämystään siitä, miten heidän oma elämänsä liittyy muiden elämään. Yksilön pitäisi nähdä itsensä osana julkista elämää, ei niinkään erillisenä siitä. (Dagger 1997, 101–104.)

Intellektuaaliset taidot, kuten tiedon kerääminen, organisointi ja analysointi sekä perustelu- ja väittelykyky ovat perustaitoja kansalaiselle. Sen sijaan arviointi- ja harkintakyvyn kehittäminen vaatii enemmän huomioita, koska nämä taidot ovat haastavia mutta myös elintärkeitä. Kommunikointitaito on välttämätöntä, koska kansalaisuus sisältää väittelyä ja näkemysten vaihtoa. Kansalaisen tulee kyetä kommunikoimaan niin suullisesti kuin kirjallisesti, ymmärtää muiden näkemyksiä ja keskustella eriävistä näkemyksistä. Kansalaisuus toteutuu tällöin ihmisten ja ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa. Kansalaisen tuleekin kyetä organisoimaan ja osallistumaan, jotta hän saavuttaa päämääränsä. Toimintataitoja tarvitaan tehokkaaseen muutoksenhakuun ja lobbaukseen. (Heater 1990, 338; ks. myös Tomperi & Piattoeva 2005, 265–266.)

Aktiivinen kansalaisuus riippuu yksilön resursseista, arvoista ja mahdollisuuksista. Yksilö voi saada koulutuksen avulla resurssit aktiiviseen kansalaisuuteen, mutta hän ei välttämättä ole motivoitunut tai hänellä ei ole mahdollisuuksia olla aktiivinen kansalainen. Toisaalta on mahdollista, että yksilö olisi motivoitunut aktiiviseksi kansalaiseksi, mutta häneltä puuttuu siihen sekä mahdollisuudet että resurssit. Henkisen pääoman lisäksi on huomattava ulkoiset tekijät. Esimerkiksi ajan ja oikean paikan löytyminen aktiiviseen kansalaisuuteen voi olla haastavaa. (Schuller & Preston 2005, 152–153.)

Aktiivisen kansalaisuuden taso riippuu monista eri tekijöistä yhteiskunnassa. Mikä on koulutuksen taso? Kuinka laajalla alueella ja kuinka aktiivisesti joukkotiedotusvälineet toimivat? Minkälainen on kansalaisyhteiskunnan infrastruktuuri? Kuinka paljon etujärjestöjä ja muita yhdistyksiä toimii ja lisääntyykö niiden toiminta? Myös kansallinen yhtenäisyys on huomioitava seikka. Kansalaisuuden muuttuessa yhä kosmopoliittisemmaksi, tarvitaan monikulttuurista kasvatusta, jotta sekä globaalit että kansalliset demokraattiset tunteet voidaan sovittaa yhteen. (Heater 1990, 343–344.)

Kansalaisten ja kansalaiskasvatuksen, johon perehdyn tarkemmin seuraavassa alaluvussa, ei tulisi tyytyä tämän hetkiseen poliittiseen tilanteeseen ja järjestelmään, koska monet eivät ole tyytyväisiä esimerkiksi siihen, että kansalaisia ei kyetä suojelemaan globalisaation haitoilta. Kansalaiskasva-

tuksessa ei voida keskittyä vain paikalliseen toimintaan, vaan huomiota on kohdennettava lisäksi poliittiseen järjestelmään, jolla on mahdollisuus vaikuttaa myös globaalilla tasolla. (van der Veen & Holford 2005, 126.)

Peter Dahlgrenin mukaan kansalaiseksi opitaan tekemällä ja siihen vaikuttaa yksilön koko kehittyminen eikä vain hänen osallistuminen poliittisiin piireihin. Ei-poliittiset yhteydet saattavat vaikuttaa huomattavasti siihen, miten ihmiset osallistuvat ja toimivat poliittisissa yhteyksissä. (Dahlgren 2006, 273.) Keskustelu aktiivisesta kansalaisuudesta voi olla epäpoliittista. Tällöin kansalaiset nähdään yksilöinä, jotka ovat vastuullisia kuluttajia, elinikäisiä oppijoita tai sopeutuvia työntekijöitä. Näissä keskusteluaiheissa ei aina eritellä toimintakenttien valtasuhteita ja sitä, mitkä ovat kansalaisten todelliset vaikutusmahdollisuudet. (Tomperi & Piattoeva 2005, 253.)

Kansalaisuuden kolme olennaista ja toisiaan täydentävää ulottuvuutta ovat kansalaisuus statuksena, tunteena ja toimintana. Aktiivisessa kansalaisuudessa korostuu toiminnan merkitys. Kun yksilöt ovat tietoisia oikeuksistaan ja käyttävät niitä, aktiivinen kansalaisuus helpottuu. Se ei myöskään ole riippuvainen tietyn kansallisvaltion jäsenyydestä. Varsinkin 2000-luvun maailmassa monet asiat ja ongelmat ovat globaaleja eivätkä kansallisia. Koska esimerkiksi lapset ja nuoret eivät voi käyttää kansalaisen oikeuksia äänestää, täytyy aktiivisen kansalaisuuden toimintakenttää ajatella hyvin laajasti eikä vain perinteisten toimintatapoja kautta. (Osler & Starkey 2005, 9, 14–15, 29.)

Mahdollisimman monen yksilön tulisi toimia aktiivisen kansalaisuuden mukaan. Jos vain harvat osallistuvat, tavoitteisiin ei päästä. Mitä useampi ihminen on aktiivinen, sitä todennäköisemmin he toimivat yhteistoiminnallisesti. Aktiivinen kansalaisuus on vaativa kansalaisuuden muoto ja se ei aina palkitse. Jos vain harvat osallistuvat, he saattavat huomata toimivansa lähinnä muiden puolesta. Passiiviset kansalaiset nauttivat aktiivisten kansalaisten saavuttamasta julkisesta hyvästä, ja heidän ei tarvitse antaa siihen lainkaan omaa panosta. Jos aktiiviset kansalaiset eivät usko saavuttavansa toiminnallaan tavoittelemiaan hyötyjä, he eivät ota osaa julkisiin asioihin. (Dagger 1997, 109, 115.) Robert Putnamin näkemyksen mukaan mitä kiinnostuneempia ja sitoutuneempia kansalaiset ovat yhteiskunnallisesti, sitä ymmärtäväisempiä he ovat. He ovat halukkaampia tekemään uhrauksia yhteisen hyvän vuoksi ja ovat paremmin valmistautuneita kunnioittamaan ja puolustamaan muiden oikeuksia. (Johnston 2005, 57.)

Yhteisöllinen osallistuminen sijoittuu varsinkin nuorten osalta niin kouluun kuin paikallisiin yhteisöihin. Yhteisöllisessä osallistumisessa esimerkiksi koulun, paikallisten yhteisöjen ja nuorisojärjestöjen roolien tulisi olla interaktiivisia. Tällöin nuoret sitoutuvat paremmin kansalaisyhteiskunnan

instituutioihin. Samalla paikallinen hallinto tulisi demokraattisemmaksi, avoimemmaksi ja vastaanottavaisemmaksi. Poliittista lukutaitoa ei synny, jos nuorille opetetaan vain poliittisten instituutioiden rakenteita ja niiden toimintaa. Heidän tulisi oppia se, miten he voivat osallistua politiikkaan ja sen tulisi olla myös käytännössä mahdollista. Bernard Crick on määritellyt poliittista lukutaitoa ja hänen mukaansa siihen tarvitaan tietoa, taitoa ja asennetta, jolloin siinä täytyy sekä ymmärtää että osata soveltaa poliittisen elämän relevantteja käsityksiä. (Lockyer 2003, 123.)

Sekä kansallisella että paikallisella tasolla tarvitaan niin vahvaa parlamentaarista demokratiaa kuin monipuolista hallintokäytäntöä, jossa käytetään suoran demokratian keinoja. Ei ole demokratian edun mukaista, että aktiiviset kansalaiset hyväksyvät alistuvasti edustuksellisen demokratian heikentymisen ja korvaavat sitä suoralla demokratialla. Edustuksellista ja suoraa demokratiaa ei tulisikaan nähdä toisiaan poissulkevina vaihtoehtoina vaan toisiaan tukevina demokraattisen vaikuttamisen muotoina. (van der Veen & Holford 2005, 129.)

Kansalainen voi toimia erilaisissa yhteiskunnan ympäristöissä. Perinteisesti kansalaisuus nähdään muodollisena poliittisena osallistumisena, jossa vaikutetaan edustuksellisen demokratian järjestelmien avulla. Tällaista osallistumista voi tarkkailla esimerkiksi vertailemalla äänestysprosentteja eri vaaleissa tai puoluejäsenyyden suosiota. Kansalaistoiminta on kuitenkin laajempi käsite ja Suomessa on pitkä perinne kansalaisjärjestötoiminnalla. Kansalaisjärjestöt ovat usein saaneet alkunsa, kun liikkeet ovat tavoitelleet yhteiskunnallista muutosta. (Nivala 2006, 50.)

Perinteisillä yhteiskunnallisilla toimijoilla, kuten etujärjestöillä ja kirkolla, on pitkä historia keskitetysti organisoidusta kouluttamisesta niin virallisissa kuin epävirallisissa tilanteissa. Niiden toiminta perustuu jäsenyyteen ja niille ominaisiin tavoitteisiin. Uudet yhteiskunnalliset liikkeet toimivat lähinnä tieto-pohjaisesti ja ongelma-orientoidusti, eivätkä ne puolusta laajasti julkista tilaa. (Johnston 2005, 57.)

Nykyään perinteinen kansalaisjärjestötoiminta on hiipumassa, koska kiinnostus yhdistystoimintaan on vähentynyt. Kansalaisjärjestötoiminnan parissa opitaan epämuodollisella tavalla aktiivista kansalaisuutta. Kun järjestötoiminta supistuu, järjestöt lakkaavat kouluttamasta ja kasvattamasta jäseniään aktiivisiksi kansalaisiksi. Poliittiset ja yhteiskunnalliset organisaatiot eivät ole huomanneet tämän mahdollista vaikutusta, jolloin tulevaisuudessa alemmin koulutetut voivat jäädä päätöksentekojärjestelmän ulkopuolelle, jos he eivät voi kouluttautua lisää järjestötoiminnan parissa. Näin syntyy elitistinen aktiivisten joukko, joka koostuu korkeasti koulutetuista ja he syrjäyttävät ne, joilla ei

ole riittävästi henkistä pääomaa aktiiviseen kansalaisuuteen. (Nivala 2006, 51, van der Veen & Holford 2005, 133.)

Perinteisen kansalaisjärjestötoiminnan tilalle on tullut uudenlaista kansalaisaktivismia, jolla pyritään vaikuttamaan niin pieniin arkisiin asioihin kuin maailmanlaajuisiin ongelmiin. Yhden asian liikkeillä ei ole laajaa yhteiskunnallista muutosohjelmaa, vaan ne pyrkivät vaikuttamaan ihmisten arvoihin, heidän arkiseen toimintaan ja elämäntapoihin. Vaikutuskeinoina on usein suora toiminta, joka saattaa olla myös kansalaistottelemattomuutta. Tällä tarkoitetaan toimintaa, joka saattaa olla lainvastaista, aiheuttaa yleistä häiriötä tai kansalaisvelvollisuuden laiminlyömistä. Tottelemattomuus voi olla joko aktiivista tai passiivista. Median avulla pyritään saamaan poliittinen järjestelmä tai kansalaiset huomaamaan epäkohtia tai kyseenalaistamaan vallitsevia toimintatapoja, jolloin muutos olisi mahdollista. (Nivala 2006, 51.)

Kansalaistoiminta on muuttunut myös virtuaaliseksi, joka mahdollistaa maailmanlaajuisten verkostojen synnyn. Lisäksi kuluttaminen, jolla joko suositaan tai boikotoidaan tuotteita, on kasvattanut suosiotaan kansalaisosallistumisen muotona. Kuluttajakansalaisuus ja taloudellisen toiminnan valmiudet ovat nousseet merkittäviksi teemoiksi kansalaisten kasvatuksessa, jolloin sosiaalisen vastuuntunnon ja keskinäisen huolenpidon valmiuksien painottaminen on ollut vähäisempää. Perinteisen kansalaistoiminnan näkökulmasta tällaista kuluttajakansalaisuutta kritisoidaan pinnallisuudesta, yhteisöttömyydestä ja taloudellisesta epätasa-arvosta. (Emt., 51, 89.)

Poliittisen teorian historiassa on yleensä ollut selvä jako ihmisen ja kansalaisen roolien välillä. Voidaan mieltää, että moraaliset velvollisuudet toisessa näistä rooleista saattavat olla yhteen sovittamattomia toisen roolin vastaavien velvollisuuksien kanssa. (Heater 1999, 288.) Uudemmissa kansalaistoiminnan muodoissa kansalaisuus laajenee toiminnasta elämäntavaksi ja itseymmärrykseksi. Kun ihminen identifioituu esimerkiksi luonnonsuojelijaksi, hänen kansalaisuus ja toiminta saavat erityisen luonteen. Uudet yhteiskunnalliset liikkeet saattavat tavoitella juuri identiteettien ja toiminnan luomista, joilla pyritään saamaan aikaan uusi yhteiskunnallinen tila ja tunnustus elämäntavoille, jotka poikkeavat valtakulttuurista. Arkielämästä tulee politiikan näyttämö ja jokapäiväisillä valinnoilla voi olla poliittista vaikutusta. Toiminta kansalaisena muodostuu näin luonnolliseksi osaksi jokaisen omaa elämää, jolloin kansalaisuuden ja ihmisyyden erottaminen muuttuu tarpeettomaksi. (Nivala 2006, 51–52.)

Yleisesti aktiivinen kansalaisuus voidaan määritellä yhteisen hyvän puolesta toimimiseksi, jolloin aktiivinen kansalainen ottaa vastuuta yhteisistä asioista ja osallistuu niiden hoitamiseen. Käytännös-

sä se voi tarkoittaa esimerkiksi äänestämistä vaaleissa, vapaaehtois- tai järjestötoimintaa, ilmastonmuutoksen vastustamista tai oman kyläkoulun puolustamista. Aktiivisen kansalaisuuden vastakohta ei välttämättä olekaan passiivinen kansalaisuus, vaan silloin voidaan puhua kansalaisesta, joka ei ole sitoutunut mihinkään, eikä hän koe olevan osallinen missään yhteisössä. (Laitinen & Nurmi 2007, 11–12, 14.) Jotta ihmiset voivat pitää itseään aktiivisena kansalaisena, heidän tulisi olla halukkaita, kyvykkäitä ja valmistautuneita toimimaan ja vaikuttamaan erilaisilla paikallisilla ja julkisilla tasoilla (Lockyer 2003, 124). Mitä läheisimpiä ja tutumpia asiat ovat, sitä tietoisempia, huolestuneempia, aktiivisempia ja tehokkaampia yksilöt ovat niiden käsittelyssä (Dagger 1997, 127). Jotta tähän päästään, on muistettava myös tiedottamisen merkitys aktiivisen kansalaisuuden edistämisessä (Euroopan komission valkoinen kirja 2001, 12).

3.3.2. Aktiivinen kansalaisuus, poliittinen sosialisaatio ja kansalaiskasvatus

Sosialisaatio voidaan nähdä kokonaisvaltaisena suhteellisen suunnittelemattomana prosessina, kun taas kasvatus on tavoitteellisempaa toimintaa, jossa toteutetaan yksittäisempiä ja suunnitellumpia toimenpiteitä. Sosialisaatioprosessissa ihminen yhteiskunnallistuu ja tulee toimintakykyiseksi jäseneksi poliittisessa yhteisössä, kun hän omaksuu toimintatapoja, sääntöjä, normeja ja arvoja. Lisäksi hänen täytyy sisäistää sosiaalisesti jaettua tietoa, jonka avulla hän kykenee käyttäytymään yleisesti hyväksytyllä tavalla ja olemaan tarvittaessa aktiivinen yhteisössään. (Nivala 2006, 53.)

Ihmiset omaksuvat eniten poliittisia arvoja ja ideoita sosiaalisista ryhmistä, joihin he kuuluvat. Jo 1700-luvulla Rousseau esitteli näkemyksiään perheen ja koulun merkityksestä sosialisaatioprosessissa. Perheen ja koulun lisäksi sosiaalisia ryhmiä ovat vertaisryhmät, uskonnolliset ja vapaa-ajan ryhmät sekä työkaverit. (Ljunberg 2003, 135; Rush & Althoff 1972, 22.) Sosialisaatio voi olla suoraa tai autonomista. Opimme poliittisia arvoja, koska joku haluaa meidän oppivan niitä. Tällainen suora sosialisaatio on kyseessä myös useimmiten koulussa ja varsinkin oppikirjoissa. Koulussa välitetään oppilaille kulttuurillisia arvoja niin tarkoituksellisesti kuin tarkoituksettomastikin. Autonomisessa sosialisaatiossa opimme siellä, missä olemme, ja keiden kanssa olemme. (Isaak 1987, 124, 127.) Vaikka poliittinen sosialisaatioteoria painottaa enemmän sosiaalista kanssakäymistä, ohjaavat opetussuunnitelmat ja oppikirjat opettajan työtä, jolloin näiden analysointi on olennaista poliittisessa sosialisaatiossa.

Sosialisaatiokäsitteen esitteli Èmile Durkheim, ja 1900-luvun alussa muotoutui funktionalistinen sosialisaatioteoria. Tämän ajatusmallin mukaan kansalainen oli lähinnä passiivisessa roolissa ja hänen tuli sopeutua vallitsevaan yhteiskuntaan. Hänen tuli hyväksyä vallitseva yhteiskunnallinen

järjestys ja tukea omalla toiminnallaan sitä. Tämän näkemyksen mukaisesti kansalainen sosiaalistuu sekä sisäistää oikeutensa ja velvollisuutensa yhteiskunnan tapojen mukaisesti, jolloin yhteiskunta säästyy ongelmilta. Karl Marxin yhteiskuntateoriaan perustuva konfliktiteoreettinen tai kriittinen sosialisaationäkemys esittelee sosialisaation kontrolloituna toimintana, jolloin hallitseva luokka määrittelee sosialisaation tapahtuvan sen etujen turvaamiseksi. Kun kansalaisia valmistetaan yhteiskuntaan, he ovatkin sosiaalisen kontrollin alla ja joutuvat sopeutumaan alistettuun asemaansa ja vallitsevaan tilanteeseen. (Nivala 2006, 55–56.)

Mitä pidemmälle sosialisaatioprosessi etenee, sitä vahvemmiksi ja syvällisemmiksi muuttuvat ihmisen omat valmiudet muokata sosiaalista todellisuutta ympärillään. Käytännössä tämä tarkoittaa yhteiskunnan muuttamista. Sosialisaatiossa vuorovaikutteisuuden tulisi olla kaksisuuntaista, missä yhteiskunta muuttaa yksilöä ja päinvastoin. Samanaikaisesti ihminen sekä yhteisöllistyy eli kasvaa yhteisön jäseneksi että yksilöllistyy ainutlaatuiseksi toimintakykyiseksi itsekseen. Tästä vuorovaikutteisuudesta kertovat myös nykyiset sosialisaatioteoriat. Kansalaista ei nähdä vain passiivisena olentona vaan hän on myös toimiva, ajatteleva ja tunteva. Samalla kun kansalainen sosiaalistuu yhteiskuntaan, hänen tulee yksilöityä, jolloin hän kykenee erottamaan ja tuntemaan itsensä yksilöllisenä olentona. (Emt., 54, 56–57.)

Yhteiskunnassa ihmisellä on suhteita poliittisiin, sosiaalisiin ja taloudellisiin järjestelmiin. Poliittinen sosialisaatio keskittyy näiden suhteiden synnyttämiseen ja vahvistamiseen. Erityisesti poliittisen järjestelmän jäsenyyteen valmistamisessa, mikä voidaan nähdä kansallisena kasvattamisena, poliittisella sosialisaatiokäsitteellä on ollut merkittävä rooli. (Emt., 57.)

Poliittinen sosialisaatio on prosessi, jonka kautta yksilöt omaksuvat poliittisia kokemuksia, uskomuksia ja arvoja. Se kattaa kaiken poliittisen oppimisen niin suunnitellun kuin spontaanin tai virallisen ja epävirallisen. Tämä prosessi kestää koko eliniän ja uskomuksia sekä arvoja siirretään uusille sukupolville. Ihmiset siis oppivat, keitä he ovat. (Heywood 2002, 203; Tansey 2002, 107–108.) Poliittisen sosialisaation myötä ihminen sisäistää tietyn kansalaiskulttuuriin ja lisää yhteiskunnallista ja poliittista tietoisuuttaan, jolloin hänen mahdollisuutensa toimia virallisten poliittisten instituutioiden parissa kasvaa. Koululaitokset ovat tässä merkittävässä roolissa, koska valtio voi antaa kouluille tehtäväksi vahvistaa valtiomyönteistä kansallista poliittista tietoisuutta ja toimijuutta. Kun nuorista kasvaa valtiolle lojaaleja kansalaisia, yhteiskunnallinen pysyvyys ja vakaus vahvistuvat. Valtion näkökulmasta kunnon kansalainen ajattelee ja käyttäytyy yhteiskunnan jäsenenä valtion etujen mukaisesti. (Nivala 2006, 57–58.)

Sosialisaatiossa koulu on yksi tärkeä tekijä kodin ja median ohella. Koulun roolin tekee erityiseksi se, että koulu sosialisaatioympäristönä on erotettu perheestä ja sille on annettu selkeät ja tiedostetut kasvatustavoitteet, jotka ilmaistaan opetussuunnitelmissa. Koulu ei perheen tapaan ole luonnollinen sosialisaatioympäristö, vaan se on luotu yhteiskunnan jäsenten valmistamista varten ja siitä on muokattu tietoisen kasvatuksellisen vaikuttamisen ympäristö. Koulu sosiaalisena oppimisympäristönä sisältää kolme toisiinsa sidottua elementtiä, jotka ovat koulun fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen ympäristö. Koulun vaikutusta poliittisen sosialisaatioon voidaan analysoida, kun tutkitaan, mitä koulu opettaa ja miten. Tällöin tutkimuskohteita voivat olla koulun koko, laadukkuus, sijainti, rakenne ja opetussuunnitelma. (Ljunberg 2003, 141; Nivala 2006, 59; Nurmi 2002, 62; Pietarinen & Rantala 2002, 234.)

Sosialisaatioon ei liity tietoisesti asetettuja tavoitteita eikä kasvatustoimintaa, vaan se etenee sosiaalisten voimien vaikutuksesta. Toisaalta sosialisaatiota ohjaavat tiedostamattomat tavoitteet, jotka tähtäävät yhteisön jäsenyyteen valmistamiseen. Sosialisaatiolla on siis yhteys kansalaiskasvatukseen. Kansalaisuuden lähtökohtia ja tavoitteita voidaan pitää ideologisina ja poliittisina, joten kansalaisten kasvatus sisältää sekä sosiaalista että poliittista pedagogiikkaa. Kasvatuksen täytyy tällöin olla aktiivinen elementti yhteiskunnassa, joka ottaa vastaan vaikutteita yhteiskunnasta mutta myös uudistaa ja muokkaa yhteiskuntaa kansalaistensa kautta. (Kurki 2006, 133–134; Nivala 2006, 55.)

Pelkästään lakiteksteillä, julistuksilla ja poliittisilla keskusteluilla ei saada aikaan toiminnallista kansalaisuutta ja sen edellyttämiä valmiuksia ja asenteita. Siihen tarvitaan kasvatusta, joka on nähty olennaisena kahdessa merkittävässä aktiivisen kansalaisuuden ominaisuudessa. Ensinnäkin aktiivinen osallistuminen ja osallistumiskanavien luonti on ollut tärkeää aktiivisen kansalaisuuden kasvatuksessa. Toinen merkittävä tehtävä on kehittää ihmisten valmiuksia aktiivisen kansalaisuuteen. Koska aktiivinen kansalaisuus edellyttää tietoa ja ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta, lajeista ja instituutioista sekä taitoja ja toimintakykyjä, tarvitaan muutakin kuin pelkkää tiedon jakamista. Aktiivisen kansalaisuuden edistämisessä tarvitaan toiminnallisen kansalaisuuden ulottuvuutta. Se toteutuu parhaiten toiminnassa itsessään, opettelemalla käytännön vaikuttamista, päätöksentekoa ja yhteistyötä sekä osallistumalla kansalaistoimintaan. (Nivala 2006, 84.)

Kansalaisuuden ja oppimisen keskinäinen suhde on monitahoinen. Perinteisin muoto on kansalaisuuden oppiminen. Se sisältää yhteiskunnallisia aineita, joissa käsitellään historiallista ja kulttuuristа tuntemusta ja tietoja sekä keskustelua oikeuksista ja vastuista. Kansalaisuus nähdään statuksena ja siinä keskitytään lähinnä yksilöön. Sen avulla pyritään valmistamaan kansalaisuuteen ja se tapahtuu hyvin muodollisesti sekä ylhäältä alaspäin. Toisaalta oppimista voi tapahtua suoraan kansalai-

suuden kautta jokapäiväisessä elämässä. Yleisemmin tällainen oppiminen on tietoista reflektointia tai keskustelua erilaisista kansalaisuuden kokemuksista. Oppiminen on epämuodollista ja alhaalta ylöspäin suuntautuvaa. Oppiminen voi olla joko yksilöllistä tai kollektiivista ja kansalaisuus nähdään ennemmin toimintana. Kolmas muoto on kahden edellä olevien yhdistelmä, jossa opetellaan kansalaisuutta varten. Tässä mallissa etsitään kahden edellä olevan mallin yhteyksiä toisiinsa ja pyritään näkemään kansalaisuus sekä statuksena että toimintana. (Johnston 2005, 49.)

Jo Platon ja Aristoteles näkivät kansalaiskasvatuksen keskeisenä osana republikanistista ja demokraattista hallintoa. Sen tarkoituksena oli informoida asukkaita heidän velvollisuuksistaan ja edistää heidän ajatuksiaan, joita tarvitaan onnellisuuteen ja hyvään elämään. (Steele & Taylor 2005, 87.) Suomessa kansalaiskasvatuksen kysymykset saivat ensimmäistä kertaa erityisen suuren huomion Suomen itsenäistyessä ja vuoden 1918 tapahtumien johdosta. Jotta jatkossa voitaisiin välttää vuoden 1918 tapahtumat, kasvatustoimintaa haluttiin korjata ja tehostaa ja samalla turvata nuorison luottamus yhteiskuntajärjestystä kohtaan. (Jauhiainen 2003, 113.)

Valtio, jolta puuttuu aktiivisen kansalaisuuden traditio kulttuuristaan, tai joka ei kykene koulutusjärjestelmän avulla luomaan aktiivista kansalaisuutta, kohtaa monia riskejä. Äärimmäisin riski on kansalaisten tuen puute sota-aikana tai taloudellisen kriisin aikana. Todennäköisempi riski on kuitenkin yleinen lainvastaisuus tai laista piittaamattomuus yhteiskunnassa. Tämä saattaa johtaa erityisesti nuorten vieraantumiseen, tyytymättömyyteen tai epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. (Crick 2000, 149.)

Yhteiskunnallisten aineiden opettamisessa voidaan painottaa eri teemoja. Esimerkiksi ensimmäinen painotus voi olla kansainvälinen tai globaali kasvatus, toinen voi painottaa monikulttuurisuutta ja kolmas kiinnittää kansalaiskasvatuksessa huomiota yhteiskunnalliseen ja kansalliseen yhtenäisyyteen. Ongelmana on ollut se, että nämä kolme teemaa ovat ennemminkin taistelleet keskenään näkyvyydestä, kun niiden kuuluisi muodostaa yhteinen kokonaisuus ja korostaa keskinäistä luonnollista yhteenkuuluvuuttaan. Kansalaiskasvatus voi tapahtua joko jonkun yksittäisen oppiaineen kautta tai sitä voidaan opettaa eri keinoin eri oppiaineiden yhteydessä ja tämä jaottelu on muokannut sekä molempia puolustavia että vastustavia näkökulmia. (Heater 1990, 292, 341.)

Yhteiskunnan kansalaiskasvatuksessa tapahtuu tietoista kasvatustoimintaa. Kansalaiskasvatus ei rajoitu vain lapsuuteen ja nuoruuteen, vaan se voi kohdistua myös aikuisiin. Sen tavoitteena on kasvattaa yhteiskuntaan toimintakykyisiä jäseniä. Kasvatustoimintaa voi harjoittaa monet eri toimijat, erimuotoisina ja sisällöiltään vaihtelevina. Perhe, yhteiskunnan instituutiot kuten koulu ja harrastus-

toiminta sekä tiedotusvälineet ovat merkittävimpiä lasten ja nuorten kasvattajia. Esimerkiksi harrastus- ja järjestötoimintaan osallistuminen aloittaa oppimisprosessin, jossa kansalaisen valmiudet ja erityiset kansalaishyveet muovautuvat parhaiten kansalaistoiminnassa itsessään. Vaikka kouluihin on perustettu esimerkiksi oppilaskuntia ja kouluissa on panostettu kouludemokratiaan, parhaimmat oppimistulokset osallistuvasta kansalaisoppimisesta on saatu järjestöjen käytännön työn avulla. (Nivala 2006, 58–59, 61–62.)

Koulu itsessään on yhteisö ja se voidaan nähdä myös pienoisyhteiskuntana. Kasvatusfilosofi John Deweyn mukaan koulussa opitaan demokraattisia valmiuksia osallistumalla demokraattisiin käytäntöihin. Voiko demokratiakasvatusta sitten aloittaa ylhäältä päin, jos oppilaat eivät sitoudu itse siihen? On myös todettu, että mitä vähemmän vaikutusmahdollisuuksia nuorilla on koulussa, sitä passiivisempia he ovat yhteiskunnassa. (Tomperi & Piattoeva 2005, 270–271.)

Instituutioissa, kuten kouluissa, joissa opetetaan kansallisuutta, nuorten vaikutusmahdollisuudet ja oikeudet ovat yhä hyvin rajatut. Yksikään muu instituutio ei vaikuta yhtä paljon nuorten päivittäiseen elämään kuin koulu mutta silti se ei huomioi tarpeeksi nuorten omia mielipiteitä tai demokratiakäsityksiä. Koulun tehtävänä nähdään kyvykkäiden ja tuottavien kansalaisten valmistaminen ja koulujärjestelmä perustuu aikuisten auktoriteettiin, jolloin opiskelijoiden olisi osoitettava kuuliaisuutta ja tottelevaisuutta niin vanhemmille kuin opettajille. Jos nuorilla olisi käytettävissä kouluissa enemmän kansalaisuuden poliittisia oikeuksia, heidän mielipiteensä nähtäisiin oikeutettuna ja merkityksellisenä. Opetuksen ja opetusmenetelmien tulisi sisältää enemmän kriittistä tarkastelua ja koulujen omaa osallistavaa kulttuuria pitäisi edistää. Näin nuoria saataisiin rohkaistua yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Tällainen osallistava näkemys perustuu ennemminkin yleismaailmallisiin demokraattisiin arvoihin sekä kansainväliseen solidaarisuuteen kuin kansalliseen ideologiaan. Samalla kun on kehitetty nuorten yhteiskunnallista osallistumista, on tarvetta huomioida myös heidän yksilöllinen tukeminen. Aktiivisen kansalaisen on kyettävä itsenäiseen ajatteluun, luovuuteen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä tekemään valintoja ja kantamaan vastuu niistä. (Cairns ym. 2005, 194–195; Nivala 2006, 85–86.)

Tutkijat Matti Laitinen ja Kari E. Nurmi ovat tutkineet Suomen aineistoa ETGACE-tutkimuksessa. Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe -elämäkertatutkimuksessa kodin ja varhaissosialisaation merkitys korostui aktiivisessa kansalaisuudessa. Sen sijaan koulujen rooli aktiivisen kansalaisuuden synnyssä ja vakiintumisessa jäi pieneksi. Sekä koulun opetus ja oppisisällöt suuntautuivat lähinnä valmistamaan oppilaita vastaamaan hyvin koekysymyksiin, esimerkiksi ylioppilaskokeessa. Laitinen ja Nurmi tuovatkin esiin sen, että aktiiviseksi kansalaiseksi opi-

taan harjoittelemalla käytännössä erilaisia toimintamuotoja. Oppikirjan lukeminen ja kokeen läpäiseminen eivät kasvata suoraan aktiiviseksi kansalaiseksi. Toisaalta, koulun välittämä tietovaranto on heidän mielestään välttämätön, mutta pelkkä tieto ei herätä eikä ylläpidä kansalaisuutta. (Laitinen & Nurmi 2002, 30, 47.)

Koska perinteinen opettaminen, jossa keskitytään kokeen suorittamiseen, ei inspiroi oppilaita eikä tue aktiivista kansalaisuutta, on Laitisen ja Nurmen mukaan ratkaisuksi tähän tilanteeseen opetustapojen muutos, jossa opettajajohtoisesta luentomuotoisesta siirrytään työpajoihin ja muihin tapoihin, jotka liittävät oppimisen aitoihin paikallisiin, alueellisiin ja kansainvälisiin projekteihin. Muutosta opetustapoihin he ajaisivat koko koulutusrintamalle eli varhaislapsuudesta alkaen. (Laitinen & Nurmi 2002, 51.) Opettajakunnassa on näennäinen epäpoliittisuuden perinne ja Suomessa vallitsee varovainen koulukulttuuri. Tämän vuoksi opettajat ovat sosiaalistuneet tällaiseen koulukulttuuriin, vaikka he voisivat ottaa kantaa yhteiskunnallisiin asioihin omaan arviointikykyynsä luottaen. Opettajan selkeitä moraalisia kannanottoja tukee opettajan henkilökohtainen etiikka sekä opetussuunnitelmat ja laki. Yhteiskunnallisessa kasvatuksessa opettajan antama malli on tärkeämmässä roolissa kuin muissa aineissa, joten opettajan omakohtainen yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta voivat olla hyvinkin tärkeää. (Tomperi & Piattoeva 2005, 269.)

Eija Syrjäläinen, Ari Eronen ja Veli-Matti Värri ovat tutkineet opettaja-opiskelijoiden yhteiskunnallista asennetta ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksista yliopistoissa. Heidän mielestään aktiivinen kansalaisuus olisi nostettava opettajankoulutuksen pääteemaksi, koska nykyisin se ei rohkaise eikä anna riittävästi eväitä aktiiviseen kansalaistoimintaan. Opettaja-opiskelijat eivät ole itse aktiivisia osallistujia ja he ovat omaksuneet historiallisen mallikansalaisuusideaalin. Niin koululaitos kuin opettajankoulutus ovat olleet valtiolle kuuliaisia ja vahvistaneet kansalaisyhteiskunnan aineellista ja moraalista perustaa valtion toivomalla tavalla. Opettajankoulutuksen ideaalina on ollut praktinen teknikko, joka on sopeutuvainen hallintoalamainen, kun tavoitteena olisi yhteiskuntaa uudistava kriittinen intellektuelli. Parhaiten kasvatus- ja yhteiskuntatietouden kehittymistä tukevat aineet ovat opettajankoulutuksessa vain marginaaliasemassa. (Syrjäläinen ym. 2006, 288–289.)

Vasta aivan 1900-luvun lopussa ja 2000-luvulla on alettu kiinnittää huomiota kansalaiskasvatukseen ja siihen, mihin suuntaan sitä tulisi viedä. Tässä asiassa Suomella on paljon kirittävää moniin muihin maihin verrattuna. (Suutarinen 2006, 99–100, 113–114). Kansalaiskasvatuksen tyylin ja teemojen tulee olla linjassa koulun yleisten tarkoitusten ja pyrkimysten kanssa, jotka kulloinkin vallassa oleva poliittinen regiimi määrittelee ja hyväksyy. Kaikkia koulun toimintamalleja ei ole kirjoitettu opetussuunnitelmiin, joten tällaiset yhteiskunnassa vallitsevat piilo-opetussuunnitelmat ovat myös

merkittäviä ja omalla toiminnallaan koulu viestittää esimerkkiä hyvästä kansalaisuudesta. (Heater 1990, 211–212; Nivala 2006, 59.) Jyrki Hilpelä muistuttaa kansalaiskasvatuksen tarpeellisuudesta ja varoittaa sen korvaamisesta yrittäjyyskasvatuksella. Jokainen on haluamattaankin kansalainen, eivätkä yrittäjän ja asiakkaan roolit korvaa sitä. (Hilpelä 2007, 672.) Samasta asiasta kirjoittaa Peter Jarvis (2008, 105), jonka mukaan nykyinen uusliberalistinen koulutuspolitiikka kouluttaa opiskelijoista alistuvaisia työntekijöitä, jotka pärjäävät globaaleilla ja dynaamisilla työmarkkinoilla, ja heidän odotetaan olevan poliittisesti passiivisia asiakkaita, ei aktiivisia kansalaisia.

Koulussa kansalaiskasvatuksella on useampia oppimistavoitteita. Sillä pyritään vaikuttamaan oppilaiden tietoon, käsityksiin ja taitoihin. (Heater 1990, 336.) Yhdysvaltalaisen tutkijan Lance Bennetin mukaan opetus painottaa liikaa kirjallista tietoa, kun opetuksessa tulisi tarjota kaikille oppilaille kokemuksia todellisen elämän pulmista ja toiminnallisista ratkaisumalleista, joka edistäisi paremmin aktiivista kansalaisuutta (Kotilainen & Rantala 2008, 90). Koulun vallitseva arviointijärjestelmä, jossa koulumenestystä mitataan lähinnä tietokokonaisuuksien sisäistämisellä, painottaa tietoosaamista. Kun opetuksen rajallista aikaa painotetaan laajojen tietosisältöjen opetteluun, ei muulle toiminnalle, kuten keskusteluille, jää riittävästi aikaa. Arviointitapoja voi kritisoida myös siitä, että ne ohjaavat lähinnä tiedon toistamiseen eivätkä kyseenalaista ja syvennä tietämystä. (Tomperi & Piattoeva 2005, 267–268.) Tutkimani aihepiirin osalta tämä voi tarkoittaa sitä, että opiskeltavat asiat painottuvat valtiollisiin järjestelmiin, lainsäädännön ja hallinnon peruspiirteisiin, jolloin yhteiskunnan toimintaa ja vallankäyttöä kuvaavat dynaamisemmat käsitteet tai aihealueet saattavat jäädä vähemmälle huomiolle.

Derek Heaterin mielestä nuoren kansalaisen tulisi omaksua perustiedot, jotka sisältävät informaatiota siitä, miten kansalaisuuden asema ja rooli ovat historiassa muotoutuneet ja miten kansalaisuus nykyään kytkeytyy instituutioihin ja lakeihin. Koska kansalaisuus käsittelee todellisia asioita eri vaikutustasoilla, nuoren on tärkeää oppia tulkitsemaan käytännön tilanteita ja kiistoja. Jos kansalaisuus opetetaan analyyttisena ja teoreettisena käsitteenä, oppilaiden on vaikea nähdä siinä omaa henkilökohtaista roolia. Heidän tulisikin omaksua tietoa monista osallistumisen mahdollisuuksista sekä alaikäisenä että täysi-ikäisenä. (Heater 1990, 336–337.)

Hannele Cantell on väitöskirjaansa varten tutkinut erilaisia lähestymistapoja maantieteen oppimisessa ja opettamisessa. Tutkimuksen mukaan aktiivisen kansalaisuuden tavoitetta tukee parhaiten tilannesidonnainen, kontekstuaalinen, oppimis- ja opettamiskäsitys. Siinä huomioidaan oppimisen erilaiset kontekstit, sovelletaan ja sidotaan opiskeltava aihe yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja opiskelijoiden arkeen. Tällaisessa lähestymistavassa nuorten aiemmat tiedot ja käsitykset käsiteltävästä ai-

heesta liitetään uuteen ja kenties syvempään tietopohjaan. (Cantell 2006, 54–55.)

Kansalaiskasvatuksen tehtävänä on sosiaalistaa nuoria kansalaisia yhteiskunnallisiin normeihin, mutta samalla on muistettava vahvistaa autonomiaa ja kriittistä ajattelua. Toisaalta pyritään kasvattamaan yksilöä niin, että hän osaa ja kykenee toimimaan mahdollisimman ristiriidattomasti nykyisessä yhteiskunnassa. Tämä toteutui käytännössä 1900-luvun puolivälistä alkaen, kun nuorten massakoulutus yleistyi. Tallettavassa kasvatuksessa nuorista tuli kasvattaa lojaaleja, lainkuuliaisia, sopeutuvia, hillittyjä ja kunnioittavia kansalaisia. Toisaalta problemaattisessa kasvatuksessa edistetään nuoren kykyjä tiedostaa maailman epäkohtia ja pyritään siihen, että hän toimii niiden poistamiseksi. Käytännössä tämä on näkynyt siinä, että opetuksessa tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota kansalaisten oikeuksiin ja globaaliin tietoisuuteen. Ongelmia on käsiteltävä, jolloin syntyy käsitys siitä, että yhteiskunta on keskeneräinen ja kaukana ihanteellisesta. Opettaja käyttää tässä yhteiskunnallista valtaa tulkitsemalla ja toteuttamalla poliittisia tavoitteita. Kun koulussa pyritään aktiiviseen kansalaisuuteen, on opettajan sosiaalistava tehtävä erityishuomion kohteena, koska opettaja on itse osa hallintokoneistoa, joka määrittää opettajan asemaa. (Heater 1990, 206; Nivala 2006, 52, 54; Tomperi & Piattoeva 2005, 257–258, 268.)

Opettajan yhtenä tärkeänä tehtävänä on tutustuttaa ja juurruttaa oppilaat julkiseen toimintaan. Kasvatuksen avulla vaikutetaan oppilaan itseymmärrykseen ja selvennetään hänen omaa identiteettiä ja lojaalisuutta. Samalla nuoren kansalaisen tulisi ymmärtää ja käsitellä omia ennakkoluulojaan. Kansalaisuuden asennekasvatuksessa tulee ottaa esille niin muiden ihmisten kuin arvojenkin kunnioittaminen, kuten vapauden, oikeudenmukaisuuden, rehellisyyden ja altruismin. (Heater 1990, 337–338.)

Oppilaisiin vaikuttavat myös koulun ulkopuolelta tulevat asiat ja opettajan tulisi huomioida tämä toiminnassaan (emt., 205). Kansalaiskasvatusta ei tulisi nähdä vain koulun seinien sisäpuolella tapahtuvana toimintana vaan laajemmin, jolloin kasvatuksen kolmitahoisuus, joka sisältää kasvatuksellisuuden, sosiaalisuuden ja kulttuurisuuden, toteutuisi paremmin. Koulun roolin voisikin nähdä ennemmin kansalaisuutta tukevana toimintana. Koulussa nuoret kehittäisivät kansalaisuuden tärkeitä piirteitä kuten aloitteellisuutta, vastuullisuutta ja yhteistyökykyä. (Kurki 2006, 174.)

Tällä hetkellä kansalaisuusajattelua hallitsee edustuksellinen liberaalidemokratia. Kansalainen on yksityishenkilö, jonka poliittiset velvollisuudet rajoittuvat lakien noudattamiseen ja äänestämiseen. Tämä näkemys on puolestaan ristiriidassa nykyisen kansalaiskasvatuksen kanssa, joka painottaa aktiivista osallistumista. Kansalaiskasvatuksella voidaan parhaimmillaan luoda vahva demokraatti-

nen kulttuuri, joka on juurtunut kansalaisyhteiskunnan toimintaa. Yhteiskunnassa ei ole ohutta vaalikansalaisuutta, vaan kansalaisen vaikutusmahdollisuudet ovat moninaisemmat ja kaikkialla voi vaikuttaa. Tällainen kuvaus osallistuvan kansalaisuuden tukemisesta voisi olla myös koulun yksi ydintehtävä, jonka päämääränä on muiden herruudesta vapautunut ja kriittinen ihminen. (Tomperi & Piattoeva 2005, 251–252, 276–277.)

3.3.3. Aktiivinen kansalaisuuden kansainvälinen vertailu

Kansalaisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden opettamisesta ja oppimisesta on keskusteltu paljon myös kansainvälisesti ja Euroopassa on pohdittu koulutusjärjestelmän uudistamista. Kouluopetuksen laatuun ja tehokkuuteen on kiinnitetty huomiota, jotta nuoret saavat asianmukaiset tiedonhankkimistaidot ja voivat näin kehittyä aktiivisiksi ja vastuullisiksi kansalaisiksi. Sekä yleissivistävään että ammatilliseen koulutukseen kaivataan koulutusta ja sen laatua tehostavia keinoja, jotka yhdistävät opiskelun, työn ja vapaa-ajan toiminnot epävirallisten, vapaamuotoisten ja virallisten oppimiskokemusten kanssa. Kouluissa voitaisiin tarjota opiskelijoille mahdollisuutta osallistua koulutussuunnitteluun ja rohkaista osallistumaan päätöksentekoon. (Euroopan komission valkoinen kirja 2001, 30–32.)

Suomessa yhteiskunnallisen opetuksen kehittämisessä seurataan kansainvälistä suuntausta. Citizenship- tai civic education -oppiaineita on alettu korostaa esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Venäjällä sekä myös kansainvälisissä organisaatioissa kuten Euroopan unionissa ja UNESCO:ssa (Tomperi & Piattoeva 2005, 260).

Erityisesti Isossa-Britanniassa keskustelu on ollut vilkasta 1990-luvun loppupuolelta lähtien ja aiheesta löytyy paljon lähdekirjallisuutta. Lisäksi Ison-Britannian koulutusjärjestelmä on toiminut mallina Suomen koulutusjärjestelmän toisen asteen uudistuksissa, joista kerron enemmän seuraavassa pääluvussa. Sen vuoksi esittelen lyhyesti myös tämän maan tilannetta. Iso-Britannia oli Euroopan viimeisiä maita, joka lisäsi kansalaisuuden kansalliseen opetussuunnitelmaan. Syy tähän on se, että aikaisemmin sen ajateltiin olevan turhaa. Maan pitkien perinteiden piti riittää turvaamaan tärkeiden kansalaisuusarvojen oppiminen. Kuitenkin vuonna 1997 havaittiin, että julkisissa kouluissa, jota käy noin 90 prosenttia ikäluokista, ei ollut valmiuksia edistää kansalaisuus-sosialisaatiota. Koulut eivät panostaneet nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen, eikä niillä ollut mitään jatkuvia tai tehokkaita keinoja, joilla he olisivat edistäneet nuorten osallistumista yhteisössä, paikallisella tai kansallisella tasolla. (Crick 2003, 16; Jarvis 2008, 53.)

Nuorten passiivisuudesta kertoi myös vuoden 2001 parlamenttivaalit, joissa Ison-Britannian työväenpuolue sai voittonsa historiallisen alhaisella äänestysprosentilla. Nuorista, 18–24-vuotiaista, äänesti vain 44 prosenttia, kun koko väestön äänestysaktiivisuus jäi niukasti alle 60 prosentin. Viidesosa nuorista ei ollut edes rekisteröitynyt, jotta voisi äänestää. Nuorten näkemyksen mukaan äänestäminen ei kannattanut, koska heidän mukaansa sillä ei ollut mitään merkitystä. He eivät nähneet eroja puolueiden välillä ja olivat vaaleissa passiivisia. Professori Ivor Crewen tutkimuksen mukaan vuonna 1996 80 prosenttia opiskelijoista ei osoittanut mitään kiinnostusta politiikkaan. (Cairns ym. 2005, 193–194; Crick 2003, 16.) IEA Civic Education 1999 -tutkimuksesta selvisi, että englantilaiset nuoret sijoittuivat kansainvälisten keskiarvojen alapuolelle perinteisissä demokratian aktiviteeteissä, kuten äänestysinnokkuudessa, poliittiseen puolueeseen liittymisessä, politiikasta keskustelemisessa ja politiikan seuraamisessa tiedotusvälineistä (Buchanan-Barrow ym. 2005, 175). Bernard Crickin (2000, 115) mielestä aktiivisen kansalaisuuden kontekstissa alhaista äänestysinnokkuutta huolestuttavampaa on brittinuorten osallistumattomuus erilaisiin vapaaehtoisryhmiin ja -toimintoihin.

Nuorten poliittisen välinpitämättömyyden nähtiin johtuvan siitä, että nuoret eivät tienneet, miten demokraattinen järjestelmä ja hallinto toimivat. Tarvittiin opetusta, joka varustaisi heidät poliittisella lukutaidolla. Kansalaisuus-oppiaine, jolla pyritään kasvattamaan aktiivisia ja vastuuntuntoisia kansalaisia, tuli lakisääteiseksi ja näin pakolliseksi kaikissa yläkouluissa ja lukioissa vuonna 2002. Ison-Britannian nykyisissä opetussuunnitelmissa ja opiskeluohjelmissa muistutetaan kouluja siitä, että opetuksen avulla olisi varmistettava se, että kansalaisilla olisi tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä kansalaisuudestaan. Kansalaisuuttaan ja tietojaan he soveltavat samalla, kun he kehittävät vastuullisia toiminta- kommunikointi-, osallistumistaitojaan. (Cairns ym. 2005, 194; Crick 2000, 116, 120; Keast 2003, 33–34.)

Kansalaisuus, jossa määritelmän mukaan oppilaat saavat tarpeellisen tiedon kansalaisuudesta osallistumalla itse aktiviteetteihin, luo omalla toiminnallaan aktiivista kansalaisuutta. Tällöin kansalaisuuskäsite opetussuunnitelmissa ei ole vain yhteiskuntaopin tai muiden poliittisten ja yhteiskunnallisten opintojen vastuulla. Jos oppilaat tutkivat ja ilmaisevat itse tietoja sekä mahdollisia kysymyksiä ja ongelmia, heille kehittyy vastuullinen tapa toimia ja samalla oppilaat saadaan mukaan kyseisten teemojen käsittelyyn. Aktiivista kansalaisuutta opetettiin Isossa-Britanniassa näin yli 16-vuotiaille ja ohjelman nimeksi vakiintui ”Get involved – make a difference”. Kansalaisuus-oppiaineessa kiinnitetään erityisesti huomiota oppilaiden tietoihin, ymmärrykseen ja taitoihin kansalaisuuden ympärillä. Parhaimmillaan tämä vaikuttaa positiivisesti siihen, miten oppilaat osallistuvat koulun ja kunnan toimintaan sekä siihen, miten he ottavat osaa kansallisiin ja kansainvälisiin asioi-

hin. (Keast 2003, 33–34.)

Suomessa kansalaiskasvatukselle ei ole omaa oppiainetta vaan sitä voi tapahtua kaikissa oppiaineissa. Selviä kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita on annettu kansalaistaitoon, historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Koulu tuo opetuksellaan esiin asioita yhteiskunnasta, mutta yhtä merkityksellistä on se, mitä ei opeteta. Koulun kasvatusrooli ilmenee myös sen toimintatavoista. Koulu ei ole yhteiskunnasta irrallinen organisaatio vaan se toteuttaa osaltaan poliittisen kulttuurin mukaisia tehtäviä, jotka valmistavat kansalaisia yhteiskuntaan. (Nivala 2006, 59.)

Yhteiskuntatietoutta opetetaan Suomessa systemaattisimmin yhteiskuntaopissa. Varsinaisten yhteiskunnallisten aineiden osuus Suomen opetussuunnitelmista on kansainvälisesti verrattuna vähäinen. Ammatillisessa peruskoulutuksessa yhteiskunnalliset aineet on vähennetty yhteen opintoviikkoon. Aktiivisen kansalaisuuden teemoja käsitellään yleisemmin perusopetuksessa vasta kuudennella vuosiluokalla. Tavoitteena on ollut, että yhteiskunnallista kasvatusta annetaan vasta sitten, kun nuori lähestyy äänestysikää. On myös ajateltu, että nuoremmat eivät kykene ymmärtämään poliittisia käsitteitä ja prosesseja. Tosin brittiläisen tutkimuksen mukaan jo alaluokkaikäiset lapset ymmärsivät leikin avulla työhön yhteiskunnallisena instituutiona liittyviä asioita. Koska aktiiviseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi kasvaminen nähdään elinikäisenä prosessina, voisi sen aloittaa jo aikaisemmin peruskoulussa. (Tomperi & Piattoeva 2005, 262–263.)

Isossa-Britanniassa keskustellaan myös opetus- ja oppimismenetelmästä ”Service Learning”, jossa nuoret ovat paikallisten yhteisöjen palveluksessa ja oppivat tällä tavalla osallistumista aktiivisen kansalaisuuden kehyksen mukaan. Toiminnan pitää noudattaa kansallista opetussuunnitelmaa ja nuorten tulisi tällöin soveltaa oppimiaan arvoja kansalaisuudesta. Tämän tyyppistä menetelmää on käytetty myös muun muassa Yhdysvalloissa. (Annette 2003, 145.)

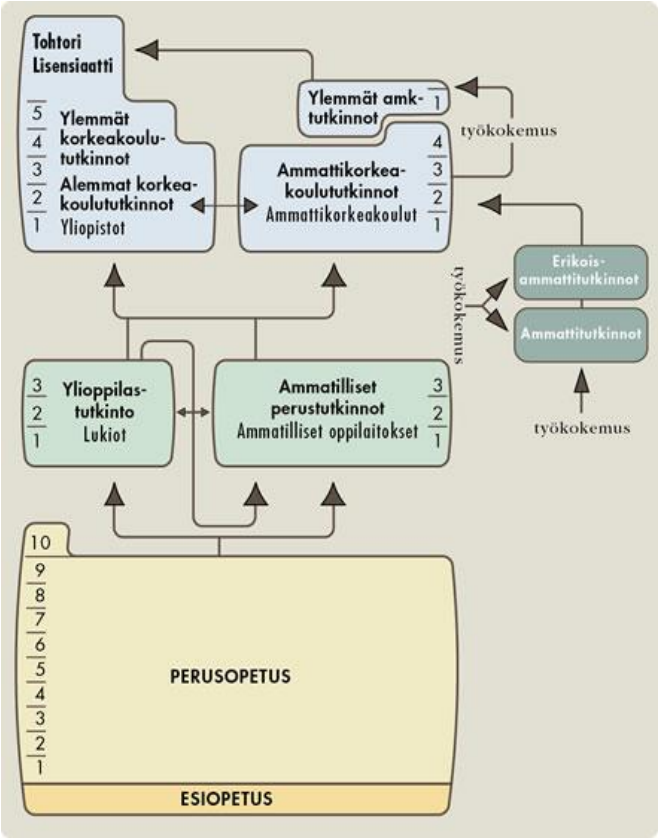
Pelkkä tiedonpuute ei yksistään selitä nuorten kiinnostuksen vähyyttä politiikkaan. Mitä huonompia kokemuksia nuorilla on politiikasta ja mitä enemmän poliittiset toimijat tekevät päätöksiä, jotka heikentävät nuorten elinoloja, sitä todennäköisemmin nuoret suhtautuvat kielteisesti politiikkaan ja yhteiskunnalliseen toimintaan. (Cairns ym. 2005, 194.) Nämä asiat ovat jälleen nousseet ajankohtaisiksi vuoden 2011 elokuun alussa tapahtuneiden Ison-Britannian mellakoiden johdosta, kun niille on yritetty etsiä selityksiä (BBC 2011).

4. KOULUTUSASTE, OPETUSSUUNNITELMA JA OPPIKIRJA

4.1. Toisen asteen yleissivistävä lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus

Suomen koulutusjärjestelmä koostuu eri asteista. Vuonna 1971 Tilastokeskus vahvisti termit *esiaste, perusaste, keskiaste* ja *korkea-aste*. Perusasteella tarkoitetaan oppivelvollisuuskoulua eli silloista uutta peruskoulua. Perusasteen jälkeisiä ja korkeakouluopintoja edeltäviä opintoja nimitettiin keskiasteen koulutukseksi. Keskiaste sisälsi laajan ja monimuotoisen, alemman ja ylemmän ammatillisen koulutuksen ja lukion. 1990-luvulla keskiasteen sijasta alettiin käyttää nimitystä *toinen aste*, jolla tarkoitettiin vain ammattikoulutusta ja lukiokoulutusta. Toista astetta ylempää koulutusta oli yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelu. (Ilomäki 2001, 29–30, 111–112.) Opetus- ja kulttuuriministeriön opetushallinnon koululuokitus on tällä hetkellä *esiaste, perusaste, toinen aste, alempi* ja *ylempi korkeakouluaste* sekä *tutkijakouluaste* (Suomen tutkintojärjestelmä 2011). Kuvio 1 esittelee tämän hetkisen Suomen koulujärjestelmän. Tutkimukseni analyysissä ja johtopäätöksissä käytän opetushallinnon koululuokituksen nykyisiä käsitteitä. Käytän myös keskiaste-käsitettä, koska se on ollut virallinen koulutusaste 1970- ja 1990-lukujen välisenä aikana.

Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmä vuosikestojen ja koulutustasojen mukaan



Lähde: Opetushallitus 2011.

Lukiolaki määrittelee *lukiokoulutuksen* tavoitteiksi opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi lukiokoulutuksen tulee antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten ja persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen tarvittavia tietoja ja taitoja. Samalla koulutus tukee opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Lukiokoulutuksen jälkeen opiskelijalla on valmiudet aloittaa opiskelu yliopistossa, ammattikorkeakoulussa ja lukion oppimäärään perustuvassa ammatillisessa koulutuksessa. (Lukiolaki 629/1998, 1§, 2§.)

Laki *ammatillisesta koulutuksesta* määrittelee koulutuksen tarkoitukseksi väestön ammatillisen osaamisen kohottamisen, työelämän kehittämisen sekä sen osaamistarpeisiin vastaamisen ja työllisyyden edistämisen. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on ammatillinen tutkinto. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 2§, 3§.)

Ammattikoulut syntyivät sunnuntai- ja käsityökouluista keskikoulujen ja lukioiden rinnakkaiskouluiksi 1900-luvun alkupuoliskolla. Tällaisella keskiasteen koulutusrakenteella oli vahva sosiaalinen tilaus, koska Suomi teollistui voimakkaasti. Yleissivistävän koulutusosan kasvua tarvittiin myös ammatillisessa koulutuksessa, koska sosiaalinen kanssakäyminen lisääntyi sekä alueellisesti että kansainvälisesti ja asia nähtiin myös tasa-arvokysymyksenä. (Ilomäki 2001, 112.)

1980-luvulla ammatillisella koulutuksella oli neljä selkeää tavoitetta. Ensimmäiseksi sen tuli laadullisesti vastata työelämän vaatimuksiin. Tästä tavoitteesta tuli keskeisin ammatillisen koulutukselle 1990-luvulla. Vielä 1980-luvun lopulla perusasteen suorittaminen riitti täyttämään usean työpaikan vaatimukset. Kymmenen vuotta myöhemmin työvoimatoimiston työpaikoista vain noin kymmenesosaan kelpuutettiin perusasteen suorittanut, kun toisen asteen koulutusta vaadittiin jo enemmistössä työpaikoista ja korkeakoulutusta kolmasosassa. 1990-luvun loppuun mennessä työpaikkojen pohjakoulutuksen vähimmäisvaatimus nousi perusasteesta toiseen asteeseen. (Jauhiainen 2003, 119; Lehtisalo & Raivola 1999, 138–139.)

Toinen ammatillisen koulutuksen tavoite oli taata koko ikäluokalle koulutusoikeus ja kolmas oli oppilaspaikkojen jakautuminen koulutusaloille sen mukaan, mikä on yhteiskunnan koulutustarve sekä työelämän ja sen vaatimusten mukaista. Neljäntenä tavoitteena oli tehostaa siirtymistä ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluihin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 138–139.)

Keskiasteen koulutusta haluttiin uudistaa 1970-luvulla ja pääpaino uudistustyössä oli opetussuunnitelmien uudistamisessa. Alun perin tavoitteena oli kehittää koulutusta yhtenäiskouluperiaatteen mu-

kaisesti, jota eduskunta esitti 1960-luvun lopussa, mutta jo 1980-luvulta lähtien lukio ja ammatillinen koulutus ovat eläneet selvästi etäällä toisistaan. Tätä kehitystä tuki valtioneuvoston periaatepäätös vuodelta 1974 ja vuonna 1978 voimaan tullut keskiasteen kehittämislaki. Siinä ammatillisesta koulutuksesta haluttiin kehittää lukion kanssa kilpaileva koulutusmuoto, jonka suoritettua on mahdollisuus korkeakouluopintoihin, mutta koulutuksen ensisijainen tehtävä oli huomioida työelämän asettamat vaatimukset ja niissä tapahtuvat muutokset. Tämä päätös merkitsi molempien koulutusmuotojen pysymistä erillään. Lukiossa uudistetut opetussuunnitelmien perusteet otettiin käyttöön vuodesta 1982 lähtien. Lukio muuttui vaiheittain kurssimuotoiseksi ja lukusuunnitelma perustui jakso-opiskeluun, jolloin lukion opiskelumuodot muuttuivat. Samalla alkoi ammatillisen koulutuksen uudistaminen, koska 1970-luvulla tehdyt uudistukset eivät monellakaan tavalla toimineet. Uudistuksen myötä ammatillisen koulutuksen opintolinjat vähenivät huomattavasti 25 laaja-alaiseen peruslinjaan vuoteen 1985 mennessä. (Ilomäki 2001, 17, 21, 25, 39; Lehtisalo & Raivola 1999, 137–139, 145.)

Ensin opiskelija valitsi yhdeni 25 peruslinjasta ja vuoden koulutuksen jälkeen hän siirtyi erikoistumislinjaan, joka oli koulu-, opisto-, tai ammatillisen korkea-asteen linja. Erikoistumislinjoja luotiin noin 250, jolloin jokainen ammatillisen koulutuksen opiskelija valitsi ensin yhden peruslinjan eli koulutusalan ja sen jälkeen eri asteisen erikoistumislinjan eli koulutuksen tason. Erikoistumisjakson kouluaste kesti 2-3 vuotta, opistoaste 3-5 vuotta ja ammatillinen korkea-aste tai ylempi opistoaste 4-6 vuotta. Yleisjakson ja yhden erikoistumislinjan kokonaisuus nimettiin koulutusammatiksi. (Ilomäki 2001, 22–23, 30–31; Lehtisalo & Raivola 1999, 140; Pernaa & Tiitta 2007, 103.)

Vuonna 1989 alkoi jälleen keskustelu peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisestä. Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen raja-aitoja haluttiin madaltaa. Tavoitteena oli lisätä koulutuksen joustavuutta, huomioida paremmin työelämän kehitys ja pienentää lukion ja ammatillisen koulutuksen arvostuseroja. Tämän myötä aloitettiin erilaisia kokeiluja, kuten lukio-ammattioppilaitos-, nuorisokoulu- ja joustavan koulutusrakenteen kokeilut. Kokeiluista saadut tulokset ja muu koulutustieto vaikuttivat vuoden 1998 koulutuslainsäädäntöön, joka ei kuitenkaan mahdollistanut toisen asteen muodollista yhtenäistymistä. Sen sijaa uusi laki takasi niin kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon kuin lukionkin suorittaneelle yleisen yliopisto- ja ammattikorkeakoulukelpoisuuden. (Ilomäki 2001, 89, 233; Lehtisalo 1994, 101–103.) Peruskoulun jälkeen saattoi hakeutua lukemaan useampaa tutkintoa yhtäaikaisesti. Monitutkintomahdollisuuden myötä opiskelija voi suorittaa samanaikaisesti esimerkiksi lukio-, ylioppilas- ja ammatillisen perustutkinnon. (Ilomäki 2001, 118; Koulutusopas 2011, 15.)

Lukiokoulutuksessa siirryttiin 1990-luvulla luokattomaan lukioon ja valinnaisuuden lisääntyminen on ollut merkittävää. Lukion opetussuunnitelmaa ja toimintaa säätelee edelleen ylioppilastutkinto, jonka uudistus tuli voimaan vuonna 1996. Lukiossa muutokset ovat tapahtuneet hitaasti ja syynä siihen lienevät kansalaisten asenteet, joiden mukaan oikeudesta lukioon ei haluta luopua ja sen muuttaminen herättää epäilyjä. (Ilomäki 2001, 61; Lehtisalo & Raivola 1999, 146–147.)

Ammatillisen koulutusjärjestelmän ongelmat eivät ratkenneet 1980-luvun uudistuksen myötä. Monet teollisuuden koulutusalat kärsivät opiskelijapulasta, opiskelijoiden heikosta motivaatiosta ja korkeista keskeyttämisluvuista. Teorian ja käytännön yhdistäminen osoittautui vaikeaksi, jolloin opiskelija ei saanut riittävää pohjaa työssä kehittymiselle eikä jatko-opiskelulle. Ammatillisen koulutuksen rinnakkaiset kulkuväylät korkeampaan koulutukseen toimivat heikosti ja moninkertainen keskiasteen koulutus vähensi aktiivisia työvuosia. (Ilomäki 2001, 52–53.)

Suomen koulutusrakenneuudistuksessa tehtiin erilaisia koulutusrakennekokeiluja ja brittiläinen toisen asteen koulutusjärjestelmä toimi merkittävänä esikuvana. Suomen toisen asteen koulutusrakenne muovautui näiden synteesinä. Asiaa väitöskirjassaan pohtiva Risto Ilomäki on tutkinut brittiläistä toisen asteen koulutusjärjestelmää, joka otettiin käyttöön vuonna 1985 ja sitä muokattiin vuonna 1992. Hänen mukaansa brittiläisellä koulutusjärjestelmällä ja Suomessa vuonna 1995 uudistetuilla ja käyttöön otetuilla toisen asteen koulutusrakenteilla on useita samankaltaisia elementtejä. Koulutusjärjestelmän on hyvä olla yhteneväinen muiden eurooppalaisten järjestelmien kanssa, jotta tutkintoja voidaan hyväksyä toisissa maissa. (Emt., 57–58, 121, 123, 226.)

Vaikka Isossa-Britanniassa ei ole samanlaista lukiojärjestelmää tai ylioppilastutkintoa kuin Suomessa, siellä on selkeä oppilaitosten tarjoama A-level tai AS-level -tutkinto, joka takaa yleisen korkeakoulukelpoisuuden. A-level tai AS-level opintoihin pääsee, jos on suoriutunut riittävän hyvin pakollisessa oppivelvollisuuskoulutuksessa, jonka tutkintoa ohjaa valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Ammatillisen koulutuksen alalta Isosta-Britanniasta löytyy hyvin samantyyppiset ja rinnasteiset tutkintomallit suomalaisen ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon kanssa. (Emt., 59, 64.)

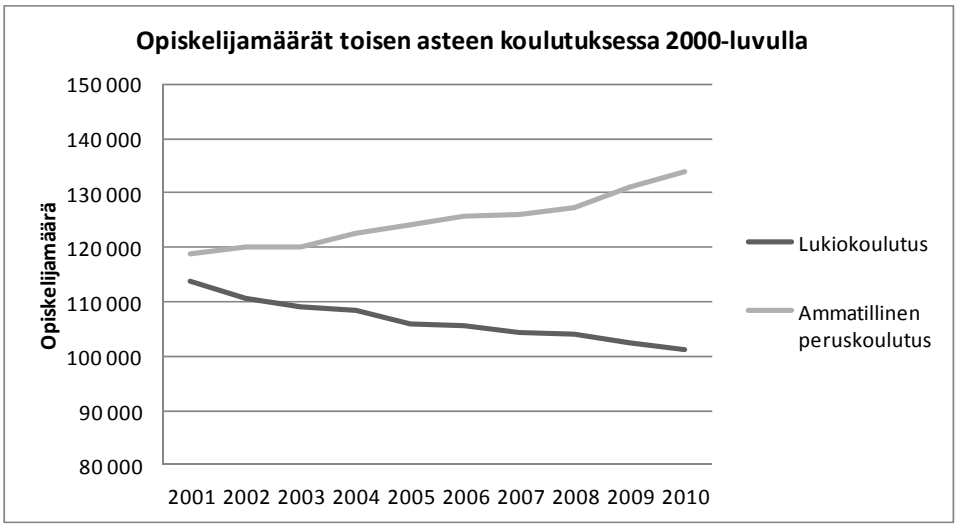
Ammattikouluverkko tiheni 1980-luvun loppuun saakka, jonka jälkeen oppilaitoksi alettiin 1990-luvulla keskittää. Koulujen omistajuus vaihtui valtiosta kunnille, kuntayhtymille ja muutamille yksityisille yhteisöille ja säätiöille. Opetussuunnitelmia uusittiin ja vuosina 1995 ja 1996 uudistettiin myös ammatillisen koulutuksen rakenne ja tutkinnot. Peruslinjat ja yleisjaksot vaihtuivat perustutkinnoiksi, joiden pituus vaihteli kahden ja kolmen vuoden välillä. Samalla opetussuunnitelmien

merkitys selkeytyi ammatillisessa koulutuksessa, vaikka uusia opetussuunnitelmia myös kritisoitiin. (Ilomäki 2001, 217; Lehtisalo & Raivola 1999, 142.)

1980-luvun loppupuolella jokaista peruskoulunsa päättävää kohden oli noin 1,2 aloituspaikkaa toisella asteella. Aloituspaikkoja lisättiin 1,4:än 1990-luvulla. Paikkoja lisättiin erityisesti ammatilliseen koulutukseen ja tavoitteena oli taata jokaiselle nuorelle jatko-opiskelupaikka ja estää näin nuorisotyöttömyyttä. Ammatillisen koulutuksen aloituspaikkoja on ollut koko tutkimusjaksoni ajan enemmän kuin lukion aloituspaikkoja. (Rinne 2001, 118.) Vuonna 1970 lukion aloitti 35 prosenttia 16-vuotiaiden ikäluokasta ja kymmenen vuotta myöhemmin osuus oli jo yli puolet ikäluokasta. Vuonna 1997 lukion aloitti noin 60 prosenttia ikäluokasta. 1990-luvulla yli 90 prosenttia nuorista jatkoi peruskoulun jälkeen toiselle asteelle. Kansainvälisesti tämä on korkea osuus, eikä 1990-luvun lama alentanut koulutusintoa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 80; Pernaa & Tiitta 2007, 105.) Ammatillisten oppilaitosten opistoasteiden muuttuminen ammattikorkeakouluiksi selittää ammatillisten oppilaitosten opiskelijamäärän laskun, koska ammattikoulut jäivät omiksi yksiköikseen toiselle asteelle. (Lehtisalo & Raivola 1999, 79–80, 142.)

2000-luvulla opetussuunnitelmaperusteinen nuorten ammatillinen peruskoulutus on lisännyt suosiotaan ja nuorten lukiolaisten määrä on puolestaan tasaisesti vähentynyt (kuvio 2). Tilastoon on laskettu kaikilla kielillä annettava toisen asteen koulutus, mutta vain nuorten osalta eli aikuiskoulutus niin lukio- kuin ammatillisessa peruskoulutuksessa ei sisälly kuvion 2 tietoihin. Tiedot ovat Opetushallituksen ylläpitämästä WERA–web-raportointipalvelusta, joka perustuu Tilastokeskuksen ja Opetushallituksen keräämiin tietoihin ja rekistereihin.

Kuvio 2. Lukio- ja ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijamäärien vertailu 2000-luvulla.



(WERA–web-raportointipalvelu 2011.)

Koska lukiokoulutus oli niin suosittua 1900-luvun loppupuolella, Suomessa on tapahtunut valtava koulutus- ja sivistystason nousu, jonka myötä koulutuksellinen tasa-arvo on vahvistunut. Kuitenkin opiskelijan sosiaalinen tausta vaikuttaa yhä hänen koulutusuraansa. Nuori jatkaa opiskelua sitä pidempään, mitä korkeampi hänen vanhempiensa koulutusaste on. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset suuntaavat todennäköisemmin lukiokoulutukseen kuin ammatilliseen koulutukseen tai lopettavat koulunkäynnin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 81–82, 146.)

4.2. Opetussuunnitelma ja sen merkitys koulutuksessa

Opetussuunnitelman käsite on moniselitteinen ja sen määrittelyssä on erilaisia keskenään kilpailevia näkemyksiä. Syrjäläinen ja Värri (2004, 31) mainitsevat opetussuunnitelman olevan esimerkiksi historiallista, poliittista, sukupuolittunutta, fenomenologista, postmodernia, elämänkerrallista, esteettistä, teologista ja institutionaalista tekstiä. Kaija Miettinen muistuttaa väitöskirjassaan, että opetussuunnitelmien taustalla vallitsee aina jokin ideologia, jonka mukaan opetussuunnitelmien laatimista ohjataan. Esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa on 2000-luvulla painotettu koulutuksen työelämävastaavuuden, alueellisen ja seudullisen yhteistyön ja koko ikäluokan kouluttamisen ideologioita. Työelämän vaatimuksilla, globaalitaloudella ja asiantuntijaohjauksella on yhä suurempi rooli nykypäivän opetussuunnitelmien laadinnassa. (Miettinen 2008, 63, 68.)

Sirkka Hirsjärven Kasvatustieteiden käsitteistö -kirjan mukaan opetussuunnitelman yleismääritelmä voisi olla ”etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet”. Vaikka oppimiskäsitykset ovat vuosikymmenten aikana muuttuneet, opetussuunnitelman tavoitteiden mukainen ja laadukas opetus on edelleen perusedellytys järjestelmällisille ja korkeatasoiselle oppimiselle. Tämän vuoksi on tärkeää arvioida sekä opetusta että oppimista, jolloin voidaan jatkuvasti kehittää opetussuunnitelmia. (Kosunen & Huusko 2002, 202–203.)

Opetussuunnitelma vaikuttaa olennaisesti niin opiskelijoihin kuin yhteiskuntaan. Se käsittelee kasvatusprosessia ja sen kehittymistä. (Klein 1990, 6.) Opetussuunnitelmateksti on totuuspuhetta, joka pyrkii tekemään tiettyjä asioita tärkeiksi ja toistettavaksi. Se kertoo vakavalla, järkevällä, harkitulla ja arvostetulla tavalla, mitä opettajuus ja koulu ovat. Tekstissä pyritään konsensukseen, jonka kaikki lukijat voivat hyväksyä ja näin se edustaa rousseaulaista kaikkien tahtoa. Kun on valittu tietty tapa esitellä asiat, se saattaa samalla sulkea pois muut tavat tai vaieta niistä. Opetussuunnitelmat ovatkin institutionaalista, hyväksymään pakottavaa ja legitiimiä tekstiä. (Simola 1995, 40.) Opetussuunnitelmissa tieto nähdään selvänä ja ristiriidattomana. Opiskeltavat asiat esitellään lähinnä aihe- ja käsitelistauksina, eikä niissä pyritä yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tiedon problematisointiin. (Tomperi

& Piattoeva 2005, 268.)

Monissa dokumenteissa, kuten opetussuunnitelmissa, käytetään sille ominaista kirjoitustyyliä. Dokumentti-genre sisältää sille tyypillisiä ja omalaatuisia tyylejä sekä yleisiä käytäntöjä ja jokaisella genrellä on oma luonteenomainen sanastonsa. Eri aloille on syntynyt omia ammattikieliä ja jo tämän avulla dokumentit voidaan erottaa toisistaan. Institutionaaliset dokumentit voidaan jopa erotella eri dokumenttityypeiksi käytetyn kielen mukaan ja institutionaalisten ja virallisten dokumenttien kieli eroaa arkipäivän kielestä. (Atkinson ja Coffey 2004, 59–60.)

On selvää, että dokumentin kirjoittaa aina joko yksi tai useampi henkilö, esimerkiksi kirjoittajaryhmä. Tosin monet institutionaaliset ja viralliset dokumentit eivät ole tunnistettavissa kenenkään tietyn ihmisen kirjoittamiksi. Anonymiteetti on osa dokumenttitodellisuuden virallista tuotantoa. Dokumentin tekijänoikeudet omistaa usein julkaiseva hallintoviranomainen. Jos dokumenttien kirjoittaja ei ole julkista tietoa, ei tekstissäkään saa olla viittauksia omiin mielipiteisiin tai uskomuksiin. (Atkinson ja Coffey 2004, 70–71.) Suomalaisissa opetussuunnitelmissa ei julkaista kirjoittajia. Näiltä osin ne ovat hyvä esimerkki anonymiteetin käytöstä institutionaalisten dokumenttien tuottamisessa.

Dokumentit on aina tehty jollekin luettavaksi ja käytettäväksi. Tällöin, ainakin epäsuorasti, niistä heijastuu lukijakohde. Kirjoitettaessa mietitään, kuka ja minkälainen lukija on, ja miten tekstin saa parhaiten muotoiltua hänelle. Lukijat voivat olla hyvinkin rajattu ryhmä tai sitten dokumentti voi olla suunnattu yleiseen tai julkiseen käyttöön. Teoriassa kuka tahansa lukutaitoinen ihminen voi lukea dokumentin, mutta vaikka teksti olisi täysin julkinen, se ei välttämättä avaudu kaikille lukijoille, jos lukijalla ei ole tarvittavaa kompetenssia. Missään tekstissä, oli se sitten kaunokirjallista tai institutionaalista, ei voida etukäteen täysin määrittää tai rajoittaa sitä, miten tekstiä luetaan. Lukeminen ei ole vain passiivista informaation vastaanottamista vaan se on aktiviteetti. Lukija tuo tekstiin aina mukaan omat kulttuuriset tietonsa, vastaavien tekstien aikaisemmat tiedot sekä oman ainutlaatuisen elämänkerran. (Emt., 70, 72.)

Opetussuunnitelman painotukset voivat kohdistua joko yhteiskuntaan, oppilaaseen tai tiedonalaan. Lisäksi opetussuunnitelmissa voi olla moraalisia näkökulmia, joten opetussuunnitelman käsite on ristiriitainen. Yhteiskuntapainotteisessa opetussuunnitelmassa huomio kiinnittyy sosialisaatioon. Opetuksessa tämän tulisi näkyä ammatillisen koulutuksen ja työkasvatuksen painotuksessa. Samoin ainejakoisuuden tulisi näyttäytyä eheytettynä opetussuunnitelmana. Opiskelijoiden ikäjakauma ja yksilöllisyys otetaan huomioon opiskelijapainotteisessa opetussuunnitelmassa. Tietopainotteinen

opetussuunnitelma puolestaan keskittyy ainejakoisuuteen. (Rokka 2011, 35.)

Kaikkien koulutusmuotojen opetussuunnitelmiin on koottu ne keinot ja toimenpiteet, joilla pyritään saavuttamaan koulutukselle asetetut tavoitteet. Laajemmin ajateltuna opetussuunnitelma sisältää opetuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja opetuksen organisoinnin. Tämä kokonaisuus yhdistää koulutusinstituution ja sen toiminnan muuhun yhteiskuntaan, kulttuuriin ja työelämään, jolloin näiden vaikutus ja arvot heijastuvat myös opetussuunnitelmiin. Nykyisiä opetussuunnitelmia on arvosteltu liiallisesta teknisyydestä ja menetelmällisyydestä, jolloin niiden yhteiskunnalliset ja kulttuuriset painotukset ovat vähentyneet. (Lehtisalo 1994, 87; Miettinen 2008, 63, 68.)

Opetussuunnitelmien laatiminen on poliittinen prosessi, johon liittyy muun muassa vallankäyttöä, kontrollia, kompromisseja ja sopimuksia (Rokka 2011, 59). Opetussuunnitelmaa tehdään ja toteutetaan moninaisessa ja interaktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Nykyisin opetussuunnitelmatutkijoiden yleinen mielipide on, että koulu ja opetussuunnitelmat eivät voi olla poliittisesti neutraaleja. Vasta 1970-luvulle tultaessa opetussuunnitelmakirjallisuudessa alettiin yleisesti puhua opetussuunnitelmien poliittisuudesta. (Pinar ym. 1995, 244.) 1980- ja 1990-luvuilla opetussuunnitelmavaltaa siirrettiin keskusvirastoilta alaspäin, kun aikaisemmin opetusministeriö hallitsi opetussuunnitelmien laadintaa. Opetussuunnitelmat ovatkin avautuneet ja yhteiskunnan moniarvoistuessa eri ryhmät voivat vaikuttaa niihin. (Ahonen 2003, 133, 135.)

Opetussuunnitelmia sitoo vahva traditio ja niihin vaikuttavat oman aikakauden arvot, uskomukset ja sosiaaliset pyrkimykset (Heinonen 2005, 14). Yhteiskunnan pyrkimyksenä on opetussuunnitelmien perusteiden avulla määrittää koulutuksen tavoitteet. Kun tavoitteet ja aikomukset julkaistaan kirjoitetussa opetussuunnitelmassa, asetetaan ne samalla julkisen keskustelun ja arvioinnin kohteeksi. Opetussuunnitelma toimii hallinnollisen ja didaktisen (opetuksellisen) sektorin välillä. Hallinnollisella sektorilla opetussuunnitelmaa määrittelee poliittinen päätöksenteko, lait ja asetukset. Toisaalta opetussuunnitelma nähdään didaktisen prosessin runkona, jonka mukaan opettaja siirtää opetussuunnitelman sisältöjä opetustilanteessa oppilaille. Opetussuunnitelman muodostuminen on niin poliittinen, sosiaalinen kuin intellektuaalinen prosessi. (Goodson 2001, 16, 29; Rauste-von Wright ym. 2003, 190.)

Opetussuunnitelmien perusteiden tulisi näkyä opetuksessa ja ne valmistuvat keskusjohtoisesti. Suomessa tämä tarkoitti aikaisemmin kouluhallitusta ja ammattikasvatushallitusta ja nykyisin Opetushallitusta. Kouluhallitus perustettiin jo 1860-luvulla ja sen toimenkuvaan kuului johtaa ja valvoa toimialaansa kuuluvaa yleissivistävää koulutointa, yleistä kirjatointa ja vapaata sivistystyötä sekä

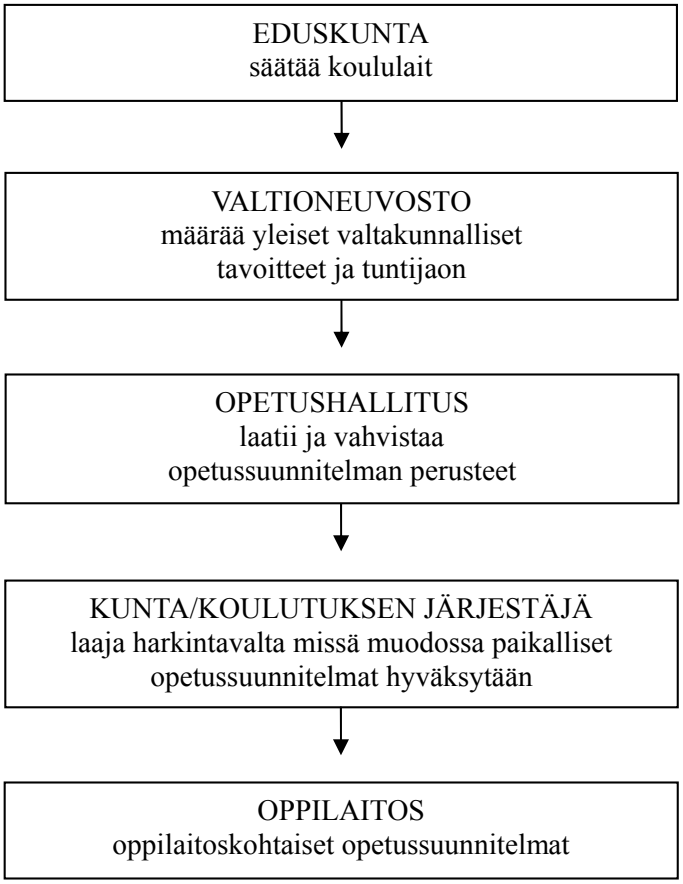
suunnitella että toteuttaa koulutuspolitiikkaa. Kouluhallituksen käytännön opetukseen vaikuttavat toimet olivat opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja tarkastustoimintaan liittyvät ohjeet ja päätökset. (Lehtisalo & Raivola 1999, 209; Rokka 2011, 14.)

Ammattikasvatushallitus perustettiin vuonna 1966 ja sen toimintapiiriin kuuluivat ammattioppilaitokset, ammatilliset kurssikeskukset, eri koulutusalojen ammatilliset oppilaitokset ja niiden opettajanvalmistuslaitokset, ammattikurssitoiminta, koulutussopimukset ja ammatilliset pätevyystutkinnot. Ammattikasvatushallituksen toimenkuvaan kuului ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien määrittely ja tarkastustoiminta muun muassa oppimateriaalien osalta. 1980-luvulla sillä oli keskeinen rooli keskiasteen uudistuksen toteuttamisessa. Nämä kaksi keskusvirastoa yhdistyivät vuonna 1991 asiantuntijavirastoksi eli Opetushallitukseksi, jonka keskeisin tehtävä on opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittäminen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 208–209.)

Perinteisesti virkamiehet valmistelevat opetussuunnitelmien perusteet ja asiantuntijat antavat aihepiiristä heille lausuntoja. Lisäksi erilaiset vaikutusvaltaiset intressiryhmät ovat kiinnostuneita ajamaan asioita opetussuunnitelmatekstiin ja tätä kautta koulujen käytänteisiin. Koulutyöstä erillään olevien asiantuntijoiden ja hallintoihmisten vahvaa roolia opetussuunnitelmatyössä on kritisoitu. Opetussuunnitelmat voivat syntyä myös komiteatyön kautta, jonka kautta valtio pystyy harjoittamaan koulutuspolitiikkaansa. Kun valtakunnan tason perusteet on määritelty, kunnat ja koulutuksen järjestäjät laativat omat suunnitelmat. Tämän jälkeen on vuorossa koulukohtaiset suunnitelmat. Opetussuunnitelmien suunnittelu on näin hierarkkista, mutta siinä pyritään harmonisoimaan sekä hallinnollista että pedagogista suunnittelua. (Miettinen 2008, 68; Rokka 2011, 16, 21, 37.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että samantasoiset pedagogiset ja hallinnolliset päätökset esimerkiksi koulutuksen yhtenäisyydestä ja oppilaan yksilöllisestä kehityksestä tehdään mahdollisimman läheisessä yhteistyössä. Tällainen pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelma on voimassa Suomessa yleissivistävässä koulutuksessa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa. (Malinen 1992, 44–45.)

Kuvio 3 selventää opetussuunnitelmajärjestelmää, joka on voimassa niin perusasteella kuin toisella asteella. Eri tasojen välillä opetussuunnitelmaa muokataan tarkoitukseen sopivalla tavalla, mutta opetussuunnitelmien vastaavuuden on oltava hyvä, jotta opetus toteutuu suunnitelmien mukaisesti. Jos vastaavuus eri tasojen välillä on heikko, käytössä on piilo-opetussuunnitelma, jota kukaan ei ole varsinaisesti suunnitellut tai tarkoittanut käytettäväksi. (Miettinen 2008, 66.)

Kuvio 3. Perusasteen ja toisen asteen opetussuunnitelmajärjestelmä.



Lähde: Lehtisalo & Raivola 1999, 245.

Opetushallitus hyväksyy opetussuunnitelman perusteet ja ne toimivat keskeisimpänä ohjausvälineenä valtakunnallisessa koulutuspolitiikassa. Kun tieto lisääntyy, opetussuunnitelmien kautta voidaan vaikuttaa opetussisältöihin, jotta ne vastaavat yhteiskunnan tavoitteita. Näin voidaan uudistaa koulua ja muuttaa opetusta. (Rokka 2011, 21, 37, 52.) Hierarkian korkeimmalla tasolla opetussuunnitelmien tavoitteina ovat lähinnä koulutuspoliittiset ja pedagogiset päämäärät. Mitä alemmaksi hierarkiassa mennään, sitä enemmän annetaan painoarvoa toiminnallisille lähitavoitteille. (Malinen 1992, 44.) Opetussuunnitelma muuttuu siis hallinnollisesta asiakirjasta käytännöllisemmäksi ja pedagogisemmaksi toimintamalliksi, mitä alempana opetussuunnitelmajärjestelmän hierarkiassa ollaan (ks. kuvio 3).

Jos opetussuunnitelmaa katsotaan lainsäätäjän näkökulmasta, se nähdään koulun toimintasuunnitelmana, jossa on koulun tavoitteet, keinot niiden saavuttamiseksi, oppiaineet, oppiaineiden tuntijako, oppimäärät ja osin opiskelija-arvostelu. Vielä muutama vuosikymmen taaksepäin opetussuunnitelmien noudattaminen oli lähinnä harkinnanvaraista, mutta nykyään se on opettajan ammatillisen pätevyyden mittari ja se takaa koulun elinehdot. Opettajien kuuluu toteuttaa opetussuunnitelmaa, ja

jos näin ei tapahdu, se voidaan tulkita virkavirheeksi. Opetussuunnitelmien valtakunnalliset tavoitteet perustuvat toisen asteen koulutusta määrittelevien lakien (L 629/1998 ja L 630/1998) päämääriin ja perustuslain (L 731/1999) mukaisiin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin. Perustuslain tavoitteiden mukaan Suomessa koulutustavoitteiden tulee olla yhdenvertaisia. Kun yhteinen sivistyspääoma on määritelty opetussuunnitelmassa, on sen saavuttaminen jokaisen kansalaisen subjektiivinen oikeus. (Ahonen 2003, 134; Rokka 2011, 37–38, 43.)

Opetussuunnitelma ei kuitenkaan aina toteudu kouluissa ja opetuksessa, jolloin ei toimita kirjoitetun opetussuunnitelman mukaisesti. Esimerkiksi toteuttamisen arvo- ja valtaesteitä ovat toteuttajan arvostukset, jotka ovat ristiriitaisia opetussuunnitelmaan nähden. Lisäksi voi olla käytännöllisiä esteitä, jolloin toteuttajilta puuttuvat voimavarat tai taidot. Psykologiset tekijät, jotka liittyvät opiskelijan tai opettajan ominaisuuksiin tai vuorovaikutustilanteisiin saattavat myös estää opetussuunnitelman toteutumisen. (Miettinen 2008, 65.) Vanhempia opetussuunnitelmia on kritisoitu etäisiksi ja vieraiksi opettajille, jolloin ne eivät näy koulutyössä. Jotkin koulut saattoivat jopa tietoisesti jättää opetussuunnitelman irralliseksi koulutyöstä ja pitivät oppikirjoja opetuksen suunnitteluvälineenä. (Syrjäläinen 1994, 13.)

Asetuksia ja päätöksiä koulutusalalla tekevät niin valtioneuvosto kuin opetus- ja kulttuuriministeriö (Hätönen 2006, 18). Ennen vuotta 1998, jolloin uudet koululait tulivat voimaan, Opetushallitus määritteli myös opetuksen valtakunnalliset tavoitteet, jotka nykyään määrittelee valtioneuvosto. Valtakunnallisella tasolla ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmä vastaa yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmää. Opetussuunnitelmien laadintavaltaa on 1980-luvulta alkaen siirretty koulutushallinnolta alaspäin. 1990-luvulta lähtien vastuuta opetuksen kehittämisestä on siirretty yhä enemmän kunnille, koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Kuntien, koulutusten järjestäjien ja oppilaitosten paikallisten opetussuunnitelmien on kuitenkin perustuttava Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteisiin. Oppilaitoksien ja opettajien vapautta järjestää opetus käytännön kannalta parhaalla mahdollisella tavalla on myös kasvatettu. (Lehtisalo & Raivola 1999, 246–247; Syrjäläinen 1994, 11).

Ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen järjestäjä voi vaikuttaa enemmän siihen, missä muodossa ja miten opetussuunnitelma hyväksytään (Lehtisalo & Raivola 1999, 246). Vuoden 1995 ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus vähensi valtakunnallista säätelyä, jolloin oppilaitosten opetussuunnitelma, opetuksen kehittäminen ja arviointi on entistä vapaampaa. Samalla opetussuunnitelma nähtiin osana oppilaitoksen toiminta- ja kehittämissuunnitelmaa, eikä vain yksittäisen opettajan opetuksen suunnitteluna. (Stenström 1997, 10–11.) Myös uudistetussa lukion opetussuun-

nitelmassa vuonna 1994 päätösvaltaa annettiin enemmän kunnalle ja oppilaitokselle. Opettajille tämä merkitsi suurempaa vastuuta ja valtaa suunnitella opetustaan. Toisaalta 2000-luvulla koulutushallinto ohjaa lukiota jälleen hieman tiukemmin. (Heinonen 2005, 17.)

Didaktiikka tarkoittaa opetusoppia ja opetussuunnitelma ohjaa didaktista toimintaa. Aluksi opetussuunnitelma nähtiin vain didaktiikan osana eikä sitä mielletty hallinnolliseksi asiakirjaksi, joka se nykyisin myös on. Opetussuunnitelman didaktiset mallit liitettiin opetusprosessin suunnitteluun. Ensimmäisen didaktisen mallin mukaan painoarvo opetusprosessin suunnittelussa voi olla joko yhteiskunnassa, oppiaineessa tai oppilaassa. Toisessa didaktisessa mallissa käsitellään opetussuunnitelman toteutumista, joka jakautuu kolmeen eri tasoon: tarkoitettuun eli kasvatusjärjestelmän, toimeenpantuun eli koulun ja toteutuneeseen eli oppilaan opetussuunnitelmaan. Stanfordin yliopiston kasvatustieteiden professori Larry Cuban on tosin esitellyt viisitasoisen opetussuunnitelman, koska opetussuunnitelma on niin moniselitteinen. Tasot ovat suositeltu, virallinen, opetettu, testien ohjaama ja opittu opetussuunnitelma. Näiden määrittelytasojen mukaan oma tutkimusaineistoni opetussuunnitelmista on joko tarkoitetun eli kasvatusjärjestelmän tasoinen tai Cubanin mukaan virallinen opetussuunnitelma. Toista didaktista mallia käytetään siis opetussuunnitelmien tutkimisessa, kun kartoitetaan, miten etukäteen sovittu opetussuunnitelma toteutuu käytännössä. Kolmannessa opetussuunnitelman didaktisessa mallissa esitellään se yhteiskunnallinen konteksti, jossa opetussuunnitelman tasot toimivat. Tämän mallin avulla kuvataan opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumista ja toteuttamista. (Heinonen 2005, 18–19; Malinen 1992, 24–26; Rauste-von Wright ym. 2003, 204; Rokka 2011, 38, 40.)

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkistella myös oppimisprosessina ja ihmisyyden kasvuna. Yhtenä opetussuunnitelman tavoitteena on tukea avoimuutta tietoa kohtaan. Tiedon vapaus ja avoimuus kuuluvat tiiviisti demokraattisen yhteiskunnan piirteisiin. Opiskelijalla on oltava mahdollisuus edistää oma tietämystään ja ymmärrystään. Tärkeää on myös opiskelijan kyky ymmärtää ja tulkita maailmaa. Jos halutaan korostaa oppijan asemaa koulutuksessa, opetussuunnitelman sijaan voitaisiin puhua oppimissuunnitelmasta. (Lehtisalo 1994, 88; Rokka 2011, 41–42.)

Ammattitaitoisen opettajan oletetaan perehtyvän kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ja toteuttavan sitä työssään. Hänen työhönsä vaikuttaa kuitenkin erilaisia ympäristö- ja tilannetekijöitä, jotka saattavat rajoittaa opetussuunnitelmien tulkintaa ja soveltamista. Toisaalta opettajan on kyettävä tasoittelemaan ja paikkaamaan opetussuunnitelmien mahdollisia ongelmia ja puutteita. Oppimisprosessissa opettajan merkitys onkin usein tärkeämpi verrattuna opetussuunnitelmaan. Opettajan ei siis kuulu olla vain opetussuunnitelman passiivinen toteuttaja, vaan hänen tulee tulkita sitä ja olla aktii-

vinen merkityksenantaja. (Kosunen & Huusko 2002, 206, 208; Lehtisalo 1994, 90.)

Pedagoginen curriculum-opetussuunnitelmamalli perustuu opiskelijan toimintaan liittyviin oppimiskokemuksiin, kasvatuksellisten ongelmien kuvaamiseen ja se antaa enemmän mahdollisuuksia paikalliseen vaikuttavuuteen ja päätöksentekoon opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelma sisältää lähes kaiken, mitä koulu tekee. Vaihtoehtona tälle on Lehrplan-opetussuunnitelmamalli. Siinä painotetaan lukusuunnitelmaa, jossa esitellään oppiaineet, niiden tavoitteet ja opetussisällöt. Jokaisesta oppiaineesta on luetteloitu käsiteltävät alueet ja sisällöt. Näin syntyy toimintasuunnitelma, joka sisältää opetuksen tavoitteet ja päämäärät sekä menetelmät, joilla ne saavutetaan. Tämä hallinnollinen malli antaa virkamiehille enemmän valtaa opetus- ja koulutoimen hallinnoinnissa ja se yhdistetään valtakunnalliseen suunnitteluun. Suomen opetussuunnitelmamalli on näiden kahden päämallin yhdistelmä, mutta se on siirtymässä yhä enemmän curriculum-mallin suuntaan. Toisaalta opetussuunnitelman perusteet ovat yleensä lukiokoulutuksessa noudattaneet oppiainepohjaista Lehrplan-mallia. Ammatillisessa koulutuksessa opetussuunnitelman lähtökohtana ei ole oppiaine vaan työelämästä kumpuavat tehtäväkokonaisuudet ja opiskelijan oppimisprosessi, jolloin opetussuunnitelma on curriculum-mallin mukainen. (Kosunen & Huusko 2002, 205; Miettinen 2008, 64; Rokka 2011, 39–40; Syrjäläinen 1994, 9; Vitikka 2009, 84.)

Kahden pääasiallisen mallin, oppiainepohjaisen Lehrplanin ja yksilölliset tarpeet huomioivan curriculumin lisäksi on olemassa kaksi muuta keskeistä opetussuunnitelmamallia, jotka sijoittuvat päämallien välimaastoon. Kompetenssipohjaisen mallin ideologia painottaa yhteiskunnallista tehokkuutta, jolloin tavoitteiden ja sisältöjen lähtökohtina ovat kompetenssikohtaiset tiedot ja taidot. Neljäs malli korostaa sosiaalisia funktioita ja sen ideologia perustuu sosiaaliseen rekonstruktionismiin. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt määrittyvät tällöin yhteiskunnallisten tarpeiden mukaan. (Vitikka 2009, 85–88.)

4.3. Oppikirja ja sen merkitys koulutuksessa

Oppikirja on teos, joka on tarkoitettu opetuskäyttöön (Lappalainen 1992, 11). Oppikirjojen tulee rakentua opetussuunnitelmien perusteille niin tekstien, kuvien kuin harjoitustehtävienkin osalta. Oppikirjan avulla pitäisi oppia ja opettajien vaatimukset ohjaavat niiden laadintaa. Oppikirjan, kuten muunkin oppimateriaalin, on samaan aikaan sekä vaalittava yhteiskunnan perinteitä ja arvoja että oltava moderni ja tuoda uusia näkemyksiä, jotka saavat opiskelijat ajattelemaan. Sisällön toivotaan kestävän opetuksessa vuosia, mutta sen täytyisi olla myös ajankohtaista. (Heinonen 2005, 29, 31.) Kokonaiset sukupolvet saattavat saada oppikirjan mukaisen näkemyksen maailmasta, joka saat-

taa erota merkittävästikin aikaisempien tai tulevien sukupolvien näkemyksistä (Selander 1991, 37).

Keskimäärin oppikirja on käytössä noin 3–4 vuotta, mutta hyvä oppikirja saattaa kestää jopa kymmenen vuotta. Toisaalta kustantamot pyrkivät uusimaan tiheämmin kirjojaan, koska he tienaavat uusilla kirjoilla, kun vanhoja kirjoja ei voi enää kierrättää. Samalla myös kilpailu kustantamoiden välillä on kiristynyt ja kehitys nopeutunut, jolloin harvaa kirjaa käytetään enää useita vuosia. (Lappalainen 1992, 14; Pingel 2010, 35–36.)

Oppikirja on kirjoitettua kieltä riippumatta siitä, onko se esinemäinen vai elektroninen. Kirjoihin pyritään saamaan yhä enemmän ja kattavammin erilaisia aiheita ja uutta tietoa. Tätä rajaa kuitenkin niiden esinemäisyys, sivumäärä ei saa lisääntyä suhteettomasti. Usein oppikirjan tekoon kuuluu tekijäryhmän ohella kustantamoiden teksti- ja kuvatoimittajia. Oppikirjaa ei tehdä yksin, ja tekstit ovat kompromissien tulosta. Useimmiten oppikirjojen tekijöinä on 3–5 kirjoittajaa, joita kustantamo on pyytänyt tuottamaan oppikirjan. Kustantamot siis valitsevat asiantuntijansa oppikirjaprojekteihinsa, jotka kestävät usein vuosia. Toki kirjoittajat voivat tarjota omiakin oppikirjatekstejään. (Karvonen 1995, 11–12; Ryhänen ym. 2009, 5.) Jos kirjailijoita on useita, on vaikea tietää, kuka on kirjoittanut tietyt osiot kirjasta (Holmén 2006, 28). Oppikirjojen osalta voidaan kuitenkin tarkastella myös kirjailijoita päinvastoin kuin opetussuunnitelmissa, koska niiden kirjoittajia ei tiedetä.

Kirjoittajaryhmä pyritään saamaan tasapuoliseksi niin sukupuolijakauman kuin esimerkiksi toisiaan täydentävien työtapojen perusteella. Käytännössä kirjoittajien joukossa on aina opettajia. Tutkijoiden tai asiantuntijoiden mukanaolo nähdään suotavana. He tuovat esille tieteenalan prioriteetteja ja lähestymistapoja. Tunnettu nimi kirjoittajana saattaa myös lisätä kirjan myyntiä. Vastuut ja velvollisuudet niin kirjoittajaryhmän sisällä kuin kirjoittajien ja kustantamoiden kesken määräytyvät aina tapauskohtaisesti. (Ryhänen ym. 2009, 6.) Uuden kirjan laatimisprosessi kestää vähintään viisi vuotta (Pingel 2010, 36).

Oppikirjamarkkinoita hallitsee tällä hetkellä neljä kustantamoa, WSOY, Otava, Tammi ja Edita. Hyvin pieni osuus markkinoista on ruotsinkielisiä kirjoja kustantavilla Söderströmillä ja Schidsillä. (Sakki 2010, 93.) 2000-luvulla oppikirjakustantamoiden edustajia pääsi mukaan opetussuunnitelmatyöryhmiin, jotka valmistelivat osaltaan esitystä uusiksi opetussuunnitelmiksi. Kansalliset opetussuunnitelmatyöryhmät olivat ainekohtaisia ja Opetushallituksen asettamia ja näiden lisäksi Opetushallitus perusti ohjausryhmän opetussuunnitelmien uudistamiseen. Johtajana työryhmissä oli Opetushallituksen virkamies ja muut jäsenet olivat opettajia, yliopiston edustajia ja oppimateriaalintekijöitä. Kustantamoiden edustuksen tavoitteena oli, että opetussuunnitelmien sisällöt siirtyisivät nope-

ammin oppikirjoihin. Toisaalta kustantajat pääsivät vaikuttamaan myös itse opetussuunnitelmiin. Taustalla vaikuttivat myös niin kirjoittajien henkilökohtaiset kuin kustantamoiden taloudelliset intressit. Kun uudet opetussuunnitelmat astuvat voimaan, uusiutuvat myös oppikirjat. Kirjojen uusitaan myös, jos yhteiskunnassa tai tutkimuksessa tapahtuu muutoksia. (Heinonen 2005, 56–57, 59; Opetushallitus 2005, 1.)

Hyvällä oppikirjan kirjoittajalla tulee olla hyvä ja tarkka kuva siitä, mitä kouluissa ja opetuksessa tapahtuu. Kun oppikirjaa kehitetään, tulisi mukana olla niin asiantuntijoita, opetuksen kehittäjiä kuin innovatiivisia opettajia, jotta voidaan ennakoida, miten opetus kehittyy ja muuttuu, ja miten tämän tulisi näkyä oppikirjoissa. (Heinonen 2005, 34.) Oppikirjan tulee perustua tutkittuun tietoon, ja kirjailijat valitsevat omien mielipiteidensä mukaan, mitä tietoa he sisällyttävät kirjaan. Toisaalta myös yhteiskunnan ilmapiiri, johon vaikuttaa niin yleinen ihmisten mielipide kuin mediakin, vaikuttaa siihen, mitä asioita ja tietoja pidetään tärkeänä. (Holmén 2006, 25–26; Sakki 2010, 91.)

Yhteiskunnalisten aineiden oppikirjojen kirjoittajat ovat usein historianopettajia ja -tutkijoita eivätkä yhteiskuntatieteiden edustajia. Ei ole tiedossa, onko syy tähän se, että historian alan asiantuntijat ovat halunneet pitää kiinni alan oppikirjoista vai se, että yhteiskuntatieteiden asiantuntijat eivät ole halunneet osallistua yleissivistävien kirjojen tuottamiseen. (Löfström 2001, 16.) Yhteiskunnalliset aineet on suhteellisen uusi oppiaine ja kaikissa maissa se ei edes ole itsenäinen oppiaine. Usein tämän oppiaineen oppikirjoissa oma poliittinen järjestelmä hyväksytään ilman kritiikkiä, mutta muiden maiden järjestelmät esitellään puutteellisimpina. (Pingel 2010, 72.)

Erityisesti lukio on ollut tiukassa hallinnon ohjauksessa, jolloin se ei ole kokenut suuria mullistuksia. Kun lukion opiskelijamäärät kasvoivat, kustantamoiden ja kirjailijoiden kiinnostus lukion oppikirjamarkkinoihin lisääntyi. Ammatillisen peruskoulutuksen oppikirjojen käyttöikä on yleensä lyhyempi kuin lukiokirjojen, koska elinkeinot muuttuvat nopeasti. (Lappalainen 1992, 152, 154.)

Oppikirja määrittelee osaltaan sen, mitä pidetään tärkeänä oppia ja samalla ne opettavat myös oppimaan. Opettaja ja koulu valitsevat nykyään käytettävän oppikirjan ja tällöin mahdolliset poliittiset tai yhteiskunnalliset näkemyserot voivat vaikuttaa valintaan. Kirja on opettajan työväline ja opiskelijan oppimisväline. Oppikirja on vain yksi osa oppimateriaalista, mutta se on yleisimmin käytetty oppimateriaali ja tärkeä väline opiskelijoiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Kun opetussuunnitelmissa kerrotaan, mitä tietoa ja miten tiedosta pitäisi puhua koulussa, oppikirjassa se on konkreettisesti määritelty. (Heinonen 2005, 29–30, 34; Holmén 2006, 25; Selander 1991, 36.) Oppikirjat sisältävät paljon muutakin kuin tekstiä, kuten kuvia, karttoja, karikatyyreja, valokuvia ja piir-

roksia (Pingel 2010, 48).

Oppikirjat sisältävät tietoa ja faktoja, mutta myös fiktionaalista tekstiä kuten loruja tai satuja. Toisaalta ne sisältävät lukemattomia normeja, sääntöjä ja käyttäytymismalleja, joita aikuiset haluavat siirtää nuoremmilleen. Tällä tavalla oppikirjat pyrkivät kiinnittämään lukijansa yhteiskunnan poliittiseen ja sosiaaliseen normistoon. Ne esittelevät globaaleja historianäkemyksiä, yhteiskuntasääntöjä ja miten ihmisten tulisi elää keskenään. Globaaleja näkemyksiä tulisi täydentää paikallisilla näkemyksillä. Oppikirjat levittävät myös ideologioita ja seuraavat poliittisia trendejä. Näitä pyritään oikeuttamaan historiallisen legitimiteetin perusteella. Oppikirjat tuleekin nähdä osana poliittiskulttuurillista kontekstia. (Emt., 7–8, 11, 14.)

Oppikirjoja on kritisoitu muun muassa lähestymistapojen, sisältämien virheiden ja epäloogisuuksien perusteella. Oppikirjojen esitystyyli on neutraalia, faktat todetaan ja kirjoittajan ääni ei kuulu. Kiistakysymyksiä tai niiden erilaisia tulkintoja ja kommentointia ei tuoda esille. Yleinen ongelma oppikirjoissa on se, että niistä jätetään yleensä pois tieteenalan kieleen olennaisesti kuuluvia piirteitä, kuten kriittisyys ja tekstin varmuusasteiden osoittaminen. Ongelmakeskeistä tekstiä ja lukijalle vihjeitä antavaa tekstiä on oppikirjoissa yleensä vain vähän ja kuvien osuus on kasvanut. Tutkija Arja Virran mukaan oppikirjatekstit eivät siis ohjaa analysointiin, eikä koulu silloin tue oppiaineelle ominaisen ajattelutavan syntyä, vaan ennemminkin painottaa yksittäistietojen opettelemista, missä tieto on esitetty valmiiksi jäsenneltynä ja konstruoituna. Tämän seurauksena nuorille ei opeteta taitoja, joita kansalainen tarvitsee kyetäkseen toimimaan ja osallistumaan demokraattisessa yhteiskunnassa. Koulu ei valmenna aktiiviseksi kansalaiseksi vaan sosiaalistaa suoraan demokratian arvoihin. (Heinonen 2005, 29, 31–32; Virta 2000, 68–69.)

Yhteiskunta säätelee oppikirjojen sisältöä sekä opetussuunnitelmilla että mahdollisilla tarkistustoimenpiteillä (Holmén 2006, 25; ks. myös Sakki 2010, 91). Oppikirjojen sisältöä on ennen valvonut kirkko ja siltä se siirtyi valtiolle. Oppikirjoihin kohdistunut valtion ennakkosensuuri kesti yli sata vuotta ja se loppui vasta vuonna 1990. Samaan aikaan oppikirjojen hyväksymismenettely lopetettiin Itä-Euroopan sosialistisissa valtioissa. Suomalaisten oppikirjojen käsikirjoitus oli hyväksytettävä joko kouluhallituksessa tai ammattikasvatushallituksessa ennen kuin oppikirjan sai painattaa. Valvonnalla pyrittiin siihen, että oppikirjojen sisältö olisi opetussuunnitelman perusteiden mukaisia. Tarkastustoimintaan kului aikaa puolesta vuodesta vuoteen, joten oppikirjojen kehitystyö ja valmistuminen hidastuivat sen takia. (Heinonen 2005, 30.)

Esimerkiksi ammattikasvatushallituksen vuonna 1982 määrittelemien oppimateriaalin hyväksy-

misohjeiden mukaan ”ammattikasvatushallitus hyväksyy sellaiset oppilaskohtaiset kirjalliset oppimateriaalit, sekä teoria- että harjoituskirjat, joille on osoitettavissa ammattikasvatushallituksen alaisesta koulutuksesta tarkka kohderyhmä”. Hyväksymishakemus tuli tehdä erikseen jokaisesta kirjasta. Hyväksymispäätös oli voimassa kolmesta viiteen vuoteen, mutta viiden vuoden voimassaoloajat olivat harvinaisia. Hyväksytyt oppikirjat luetteloitiin ja oppikirjoihin tuli kirjallinen merkintä hyväksymispäätöksestä. Hyväksymisvaatimukset koskivat kirjan vastaavuutta opetussuunnitelman perusteiden kanssa, kirjan laajuutta, sisältöä, esitystapaa sekä tehtävien laatua ja niiden sijoittamista. (Ammattikasvatushallitus 1983, 3–4, 6–10.) Viimeiset oppikirjojen hyväksymispäätökset niin lukioon kuin ammatilliseen peruskoulutukseen tehtiin lukuvuodelle 1991–1992 (Kouluhallitus 1990, Opetushallitus 1991).

Kouluhallinnon lisäksi oppikirjojen sisältöä voivat kontrolloida niin kustantamot kuin yhteisön yleiset mielipiteet. Kustantamoiden osalta on hyvä huomioida, että oppikirjakirjallisuus on niille yritystoimintaa, jolla he pyrkivät saamaan taloudellista hyötyä itselleen. Oppikirjamarkkinat eivät ole kuitenkaan täydelliset, koska tarjonta on vähäistä ja pienelle oppilasmäärälle ei kannata tuottaa oppikirjoja. Oppikirja on myytävä tuote ja sen on miellytettävä ostajaa. Oppikirjoissa esitellään yleensä valtavirtaa edustavia näkemyksiä ja niiden haastamista ei useinkaan käsitellä. (Holmén 2006, 25–26; Pinar 1995, 776–777; ks. myös Selander 1991, 48–49.)

Alun perin kirjat otettiin käyttöön helpottamaan opetusta, mutta sittemmin ne ovat alkaneet ohjata opetuksen kulkua, läksyjen tekoa ja oppilaiden ajankäyttöä. Opettajien omat kokemukset, näkemykset ja intuitio ohjaavat lisäksi opetusta. Kun oppimateriaali on keskeisessä asemassa, se muuttuu itse asiassa opetussuunnitelmaksi, kun opettaja kommentoi ja selittää kirjan sisältöä. Oppimateriaalit saattavat vaikuttaa myös opetussuunnitelmiin, varsinkin oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin. (Heinonen 2005, 14, 34, 241; Karvonen 1995, 11–12; ks. myös Holmén 2006, 23–24; Pingel 2010, 46–47.) Oppitunnin rakenne, sisällöt ja ideologiset ratkaisut saatetaan tehdä täysin oppikirjan mukaan, vaikka käytännössä näin ei tarvitsisi olla (Löfström 2001, 11).

Oppikirja on vain yksi osa opetusta, ja opetus- sekä oppimismetodit vaikuttavat paljon nuorten tietämykseen. Lukemisella tarkoitetaan nykyään paljon enemmän kuin mekaanista tapahtumaa, jossa lukija on passiivinen vastaanottaja. Helene Lehtosen mukaan (1999, 15) lukemista tulisi käyttää ajattelun ja muun toiminnan välineenä erilaisissa elämäntilanteissa, ja näin se on olennaisesti kiinnittynyt ympäröivään yhteiskuntaan. On kuitenkin osoitettu, että pelkkä tekstin lukeminen ja ulkoa opetteleminen ovat yhteydessä heikkoon poliittiseen tietämykseen. Tällöin tarvittaisiin sisäistynyttä metakognitiivista tietoa, joka tarkoittaa oivalletun tiedon soveltamista omassa toiminnassaan.

Skeemateoria puolestaan painottaa aikaisemman tiedon korostamista uuden oppimisessa. Oppimisen kannalta kokeita ja testejä kannattaa pitää kuukausittain, sillä tiheämmästä koe- ja testisyklistä ei ole ollut hyötyä. (Julkunen & Haring 2002, 85, 87; Nurmi 2002, 73–74).

Tiedon syventäminen tapahtuu usein keskustelun avulla, jolloin voidaan jakaa luovaa kekseliäisyyttä, elämänkokemusta ja perittyä kulttuurista viisautta (Suutarinen 2006, 70). Opettajan kannattaa korostaa opetuksessaan keskustelun ja materiaalin analysoinnin merkitystä. Jos näin tapahtuu, ajankohtaisia asioita, jotka harvoin ovat mustavalkoisia, voidaan yhdistää oppimateriaaliin, jolloin nuori ymmärtää oppimateriaalin ja todellisuuden välisen yhteyden. (Nurmi 2002, 73–74.)

Kansainvälistä oppikirjatutkimusta on tehty lähinnä historia, maantiedon ja yhteiskuntaopin oppikirjoista (Pingel 2010, 8). Oppikirjatutkimus on suuntautunut yleensä epäselvyyksien ja virheiden ratkaisemiseen, joten kirjojen perusrakenne ja -sisältö ovat yleensä jatkuvia ja pysyviä (Holmén 2006, 26). Oppikirjoja on tutkittu paljon, koska ne ovat niin merkittäviä oppimisprosessissa. Oppikirjatutkimus analysoi yleensä joko kirjan luotettavuutta, sen pedagogista näkökulmaa tai asiasisältöä. (Heinonen 2005, 53.)

UNESCO on asettanut vuonna 2005 tehtäväkseen auttaa jäsenvaltioitaan oppikirjojen menettelytapojen, normien ja standardien kehittämisessä, jotta koulutuksen laatua voidaan parantaa. Oppikirjatutkimuksessa on huomioitava ensinnäkin pedagoginen ympäristö. Se sisältää koulutusjärjestelmän tutkimisen, josta selviää esimerkiksi milloin kyseistä oppiainetta aletaan opettaa, opetussuunnitelman, sen laatimisprosessin ja mikä rooli opetussuunnitelmalla on opetuksessa, kuka päättää, mitä oppikirjaa käytetään ja lopuksi käsitellään kustantamoiden tilanne. (Pingel 2010, 18, 28–29.)

Oppikirjatutkimuksessa on kaksi pääsuuntaa. Didaktinen analyysi käsittelee metodologista näkemystä kirjan aiheesta ja tutkii pedagogiikkaa kirjan tekstin takaa. Sisällönanalyysi tutkii itse tekstiä: mitä se kertoo meille, onko se yhtenäistä akateemisen näkemyksen kanssa ja käsitteleekö se aiheen riittävän kattavasti. Näiden lisäksi yleisimpiä metodeja ovat kvantitatiivinen frekvenssi- ja tilaanalyysi sekä kvalitatiivinen hermeneuttinen analyysi. (Emt., 30–31, 67–68.)

UNESCO:n suosituksen mukaan yhteiskunnallisten aineiden oppikirjoissa yksi merkittävä tutkimuskohde on juuri se, painotetaanko kirjoissa joko aktiivista/yksilöllistä tai passiivista osallistumista (emt., 74). Tämä on omassa tutkimuksessani hyvin merkittävä osa-alue aktiivisen kansalaisuuden analysoinnissa.

5. TUTKIMUKSEN TUTKIMUSONGELMAT, AINEISTO JA METODI

5.1. Tutkimusongelmat

Olen lähestynyt teoreettisessa viitekehyksessäni aktiivisen kansalaisuuden käsitettä ja sen sisältöä kansalaisuuskäsityksen, sen historian ja nykyisten kansalaisuuden määritelmien kautta. Samaa mallia noudatan, kun lähestyn tutkimusongelmaani, aktiivisen kansalaisuuden käsittelyä lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa 1980-luvun puolivälistä nykypäivään. Tarkastelen ensin kansalaisuuden syntymistä, sen jälkeen vertaan, onko esitetty kansalaisuuskäsitys lähinnä liberalistinen, kommunitaristinen vai republikanistinen. Koska aktiivinen kansalaisuus perustuu toimintaan, tutkin myös kansalaisen osallistumismuotoja. Minkälaisen kuvan aineistoni antaa kansalaisen osallistumismuodoista eri aikakausina ja koulutusmuotojen välillä?

Teen ensin molemmista koulutusmuodoista pitkittäistutkimuksen ja sen jälkeen vertailen mahdollisia eroja koulutusmuotojen välillä. Syy vertailuun on selkeä. Toisessa pääluvussa käsittelin useampia tutkimuksia yhteiskunnallisesta tietämyksestä ja osallistumisesta. Tutkimustulosten mukaan ammatillisen koulutuksen saaneet ovat tietämykseltään heikompia ja osallistuvat passiivisemmin verrattuna korkeakoulutettuihin. Lisäksi tulosten mukaan ammatillisen koulutuksen saaneet eivät koe yhteiskunnallisten aineiden opetuksen juuri lisänneen heidän yhteiskunnallisia tietojaan peruskoulun opettamaan tietotasoon nähden. Onko koulutusmuotojen välillä selvä ero yhteiskunnallisten aineiden opetuksessa sisällöllisesti ja määrällisesti ja miten se on muuttunut vuosikymmenien aikana?

Aineistoani ovat molempien koulutusmuotojen opetussuunnitelmat ja oppikirjat. Tutkittavina oppiaineina ovat lukiokoulutuksessa yhteiskuntaoppi ja ammatillisessa peruskoulutuksessa vastaava opintojakso on ollut kansalaistieto, yhteiskunta- ja työelämätieto ja vuodesta 2001 lähtien yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaito. Kun tarkoitan yleisesti näitä aineita riippumatta koulutusmuodosta tai aikakaudesta, käytän nimitystä *yhteiskunnalliset aineet*.

5.2. Tutkittavat opetussuunnitelmat

5.2.1. Yleissivistävän lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat

Tutkimusaineistona minulla on keskiasteen ja toisen asteen valtakunnallisia *opetussuunnitelmien perusteita*. Ammatillisessa peruskoulutuksessa käytetään opetussuunnitelma-sanan sijasta myös tutkinnon perusteita. Käytän opetussuunnitelmien perusteiden ja tutkinnon perusteiden sijasta yleisesti pelkkää opetussuunnitelma-termiä. Tällä tarkoitan aina valtakunnallisia opetussuunnitelmien perusteita tai ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteita, en kunta- tai oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia tai tutkinnon perusteita.

Lukion osalta tutkimusaineistoni koostuu kolmesta ”Lukion opetussuunnitelman perusteet” -asiakirjasta. Nämä kolme opetussuunnitelmaa on tehty yhdeksän vuoden välein. Ensimmäinen on vuodelta 1985 ja se jäi viimeiseksi kouluhallituksen julkaisemaksi ”Lukion opetussuunnitelman perusteiksi”. Se korvasi vuonna 1982 voimaan tulleen opetussuunnitelman, joka puolestaan syrjäytti vuoden 1963 opetussuunnitelman (Kouluhallitus 1982, 1). Vuoden 1985 ”Lukion opetussuunnitelman perusteet” nojautuvat vuonna 1983 voimaan tulleeseen lukiolakiin, jonka myötä keskushallinnon rooli lukioiden säätelyssä pieneni ja koulun ylläpitäjän tuli tehdä lukiokohtainen opetussuunnitelma, jota ohjasi valtakunnallisen opetussuunnitelman ohjeet (Kouluhallitus 1985, 5–6).

Toinen tutkimani ”Lukion opetussuunnitelman perusteet” tuli voimaan vuonna 1994 ja se oli ensimmäinen Opetushallituksen julkaisema opetussuunnitelma lukioon. Tässä opetussuunnitelmassa pyrittiin osoittamaan lukiokoulutuksen valtakunnallisten tavoitteiden suunta, mutta lukioille haluttiin antaa mahdollisuus omalla harkinnallaan täsmentää tavoitteet, jolloin valtakunnalliset opetussuunnitelmat eivät kahlitsisi lukioita tai pelkistäisi todellisuutta. (Opetushallitus 1994, 11).

Kolmas ja yhä voimassa oleva ”Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003” piti ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2005. Kuten aikaisemmissakin valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa, vuoden 2003 opetussuunnitelma ohjeistaa lukioita ja koulutuksen järjestäjiä laatimaan opetussuunnitelman valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden mukaan. (Opetushallitus 2003, 2, 8).

5.2.2. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmat

Tutkimusaineistoni ensimmäinen ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelma on vuodelta 1988. Asiakirja ”Opetussuunnitelman perusteet ammatillisia oppilaitoksia varten. Yleinen osa.” on

tehty vuonna 1987 voimaan tulleen ammatillisista oppilaitoksista annetun lain mukaan. Jo vuonna 1990 on ilmestynyt samanniminen asiakirja, johon on lisätty yksi pääluku työpaikkakohtaisesta oppiohjelmasta. Vuoden 1988 ja 1990 ”Opetussuunnitelman perusteet” -asiakirjat ovat sanasta sanaan yhteneväisiä keskenään tutkimaltani osalta, joten jatkossa tutkielmässani viitatessani vuoden 1998 opetussuunnitelmiin viittaan samalla vuonna 1990 julkaistuun asiakirjaan. Kuten lukiokoulutuksessa opetussuunnitelman perusteet ohjeistavat oppilaitoksen opetussuunnitelmaa. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opetussuunnitelma jakautuu yleiseen osaan ja koulutusammatin opetussuunnitelman perusteisiin. Yleinen osa on kaikissa koulutusaloissa sama. Tutkimuskohteeni on ainoastaan yleinen osa ja erityisesti ”Kaikille yhteiset oppimäärät ja oppilaanohjaus” -osio. (Ammattikasvatushallitus 1988, 7, 9.)

Tutkittavani opetussuunnitelmien sisältö kuuluu seuraavissa opetussuunnitelmissa ammatillisen peruskoulutuksen yhteiseen osaan, joka on kaikille yhtenäinen ja pakollinen. Siinä määritellään kaikille koulutusaloille yhteiset periaatteet ja menettelytavat. Yhteiset opinnot ovat tarpeellisia ammattitaidon saavuttamiseksi ja ne täydentävät ammattitaitoa. Koulutuksen järjestäjä voi lisäksi määritellä koulutusalakohtaisia linjauksia. Yhteisten opintojen myötä opiskelijalla tulisi olla ammattialalla toimimisessa tarvittava ammattisivistys, ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeelliset tiedot ja taata valmiudet jatko-opintoihin. Niiden pohjana toimivat perusasteen opinnot. Kaikista yhteisistä opinnoista opiskelija saa arvosanan, joka tulee näkyviin päättötodistukseen. (Hätönen 2006, 13, 21, 32, 97, 115.)

Koska Opetushallitus ei enää julkaissut erikseen yleistä osaa, käytän tutkimusmateriaalina sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetussuunnitelman perusteita. Seuraava tutkimani opetussuunnitelma on tullut voimaan 1.8.1995. Uudessa opetussuunnitelmassa tutkittava oppiaineeni kuuluu yhteisiin opintoihin. Näin on myös vuoden 1995 opetussuunnitelman korvanneessa ja 1.8.2001 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 1995, 3, 5; Opetushallitus 2001, 3–4.)

Neljäs ja parhaillaan voimassa oleva ammatillisen perustutkinnon perusteet otettiin käyttöön 1.8.2010. Uudessa ammatillisen perustutkinnon perusteissa yhteiset opinnot on korvattu nimikkeellä ”Ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat” (ATTO-aineet). Tutkinnon osa on korvannut käsitteen opintokokonaisuus, eikä asiakirjan kannessa käytetä enää opetussuunnitelma-käsitettä. (Opetushallitus 2010, 3, 5–7).

5.3. Tutkittavat oppikirjat

5.3.1. Yleissivistävän lukiokoulutuksen oppikirjat

Olen rajannut tutkimusaineistoni oppikirjojen osalta WSOY:n ja WSOYpron oppikirjoihin. Tutkimusaineistoni koostuu vain tämän kustantamon oppikirjoista eri vuosikymmeniltä, koska WSOY on selvä markkinajohtaja (markkinaosuus yli 50 %) kaikilla kouluasteilla oppikirjamarkkinoiden osalta (SanomaWSOY 2009). Näin kirjat ovat eräänlaisia case-tapauksia, joihin vertaan mahdollisia opetussuunnitelmien painopisteiden muutoksia. Olen tarkistanut kouluhallituksen julkistamista Hyväksytyt oppikirjat ja muut opetuksessa käytettävät kirjat -luettelosta (vuoteen 1992 asti), että minulla on kaikki heidän hyväksymänsä kirjat tutkimusaineistossa. Koska kustantamon arkistointijärjestelmää ei ole tehty oppiaineittain, en saanut heiltä yhtenäistä listaa, jossa olisi ollut lueteltu kaikki oppikirjat.

Aineiston etsinnässä käytin Suomen kansallisbibliografia Fennica-hakupalvelua. Kansallisbibliografiaan on koottu kaikki Suomessa julkaistut kirjat. Tein tietokantaan useita eri hakuja. Hakusana oli ”yhteiskun?” ja ”kansalais?”. Tällöin kustantajana oli aina WSOY tai WSOYpro. Lisäksi suoritin sarjahakuja, jolloin hakutermit olivat ”WSOY:n opetusmateriaalia”, ”WSOY:n opetusmateriaalit”, ”WSOY ammattikirjat”, ”WSOY ammattioppikirjat”, ”WSOY kurssikirjat” tai ”WSOYpro”. Nimien perusteella etsin oppikirjoja niin lukioon kuin ammatilliseen koulutukseen. Haun aikarajaus oli aina vuodesta 1985 vuoteen 2011. Ensimmäinen lukion yhteiskuntaopin oppikirja on vuodelta 1986 ja viimeisin vuodelta 2011. Olen koonnut tiedot oppikirjojen tiedoista taulukkoon 1. Samoista oppikirjoista on useita painoksia ja aivan kaikkia en ole saanut haltuuni ja osa painoksista on lisäpainoksia, joten ne ovat vastaavia vanhempien painosten kanssa.

Taulukko 1. Tutkimuskohteina olevat pakollisten yhteiskuntaopin kurssien oppikirjat.

Kirjan nimi	**Kirjailijat**	**Vuosiluku ja painos**	**Voimassa-oleva opetus-suunnitelma**	**Muuta mainitta-vaa**
Lukion yhteiskunta-oppi: kurssi 7	Anja Laurila, Olavi Saija	1986: 1. painos	1985	
Lukion yhteiskunta-oppi: kurssi 7	Anja Laurila, Olavi Saija	1989: 3. painos	1985	
Yhteiskuntaoppi: kurssi VII	Anja Rosendahl, Olavi Saija	1993: 3. painos	1985	
Yhteiskuntaoppi: kurssi 7	Anja Rosendahl, Olavi Saija	1995: 5. painos	1994	
Muutosten Maailma 5: Valtarakennelmat, valtio ja yksilö	Seppo Hannula	2000: 3. painos (alkuperäinen v. 1999)	1994	Aikaisemmin Kustannuskiila Oy:n julkaisema
Muutosten Maailma 5: Valtarakennelmat, valtio ja yksilö	Seppo Hannula	2002: 4. painos (alkuperäinen v. 1999)	1994	Aikaisemmin Kustannuskiila Oy:n julkaisema
Suomen tie: Lukion yhteiskuntatieto	Kari Laitinen, Jarmo Rinne, Petteri Suominen	2004: 1. painos	2003	
Kansantalous tutuksi	Mirjam Koskela, Ari Rousu	2004: 11. painos	2003	Taloustieto pakolliseksi LOPS 2003:ssa, sen vuoksi ei aikaisempia painoksia.
Kansantalous tutuksi	Mirjam Koskela, Ari Rousu	2007: 13. painos	2003	
Lukiolaisen yhteiskuntatieto	Juhana Aunesluoma, Esko Heikkonen, Matti Ojakoski	2009: 1.-4. painos	2003	
Linkki 1: Lukion yhteiskuntaoppi. Yhteiskuntatieto	Juhana Aunesluoma Titta Putus-Hilasvuori, Jari Ukkonen, Laura Vuorela	2010: 1. painos	2003	
Linkki 2: Lukion yhteiskuntaoppi. Taloustieto	Jouko Marttila, Jouni Similä, Jari Ukkonen, Laura Vuorela	2011: 1. painos	2003	

5.3.2. Ammatillisen peruskoulutuksen oppikirjat

Kuten lukiokirjat myös ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallisten aineiden oppikirjat ovat markkinajohtaja WSOY:n ja WSOYpron julkaisemia. Olen tarkistanut ammattikasvatushallituksen julkistamista hyväksyttyjen oppimateriaalien luettelosta (vuoteen 1992 asti), että minulla on kaikki kustantamon kirjasarjat tutkimusaineistona. Ensimmäinen ammatillisen koulutuksen oppikirja on vuodelta 1988 ja viimeisin vuodelta 2010. Olen koonnut myös tiedot ammatillisen koulutuksen oppikir-

joista taulukkoon 2.

Taulukko 2. Tutkimuskohteina olevat pakollisten yhteiskunnallisten aineiden oppikirjat.

Kirjan nimi	**Kirjailijat**	**Vuosiluku ja painos**	**Voimassa-oleva opetus-suunnitelma**	**Muuta mainittavaa**
Keskiasteen kansa-laistieto	Erkki Aaltonen, Juha Koskela, Aimo Peltonen, Markus Sauri	1990: 6. painos	1988/1990	
Keskiasteen talous-tieto: perus- ja jatko-kurssi	Arvo Autio	1990: 1. painos	1988/1990	
Yhteispeli: Työpoli-tiikkaa	Simo Susiluoto, Airi Parviainen, Juhani Pirttiniemi, Kirsti Weissmann	1990: 2. painos	1988/1990	
Yhteispeli: Yhteis-kuntatietoa	Juhani Pirttiniemi, Katri Weissmann, Simo Susiluoto	1992: 4. painos	1988/1990	
Yhteispeli: Taloustie-toa 2	Simo Susiluoto, Juhani Pirttiniemi, Kirsti Weissmann	1992: 3. painos	1988/1990	
Yhteiskuntatalous	Mirjam Koskela, Soile Passoja, Kari Prättälä	1993: 1. painos	1988/1990	
Yhteispeli: Taloustie-toa 1	Simo Susiluoto, Juhani Pirttiniemi, Kirsti Weissmann	1994: 4. painos	1988/1990	
Kansalaisena Suo-messa ja Euroopassa	Mirjam Koskela, Soile Passoja	1996: 1. painos	1995	
Kimppa: Yhteiskunta ja työelämätieto	Arvo Autio, Eija Häkkinen	1996: 1. painos	1995	
Kansalaisena Suo-messa ja Euroopassa	Mirjam Koskela, Soile Passoja	2004: 4.-5. pai-nos	2001	
Kansalaisena Suo-messa ja Euroopassa	Mirjam Koskela, Soile Passoja	2007: 7. painos	2001	WSOYpro markki-noi edelleen kirjaa yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedon opintokokonaisuu-teen.
Talous, yhteiskunta, ihminen	Mika Orenius	2010: 1. painos	2010	Koska osassa perus-tutkinnoista uusi tutkinnon perusteet voimassa jo vuonna 2009, on kirja jul-kaistu uusien perus-teiden aikana.

5.4. Metodina sisällönanalyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkimuskohdetta, joka voi olla ilmiö tai tapahtuma. Siinä pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa ja samalla antamaan teoreettinen tulkinta jollekin ilmiölle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena tilastollinen yleistys, joten aineiston valinta tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.)

Sisällönanalyysi on sekä metodi että väljä teoreettinen kehys, joka mahdollistaa sen liittämisen erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Monet muutkin kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat jollakin lailla sisällönanalyysiin, jos niissä toteutetaan sisällön analyysiä väljänä teoreettisena viitekehyksenä. (Emt., 91.) Sisällönanalyysiä voi käyttää kaikenlaisessa verbaalin, kuvallisen, symbolisen ja kommunikatiivisen aineiston tutkimisessa. Sisällönanalyysin juuret ovat journalistisessa tutkimuksessa, kirjallisuusteoriassa ja yhteiskunnallisissa tieteissä. (Krippendorff 2004, 17.)

Ennen kuin sisällönanalyysin voi aloittaa, on itse tutkijana selvitettävä tarkasti, mikä on tutkimusaihe. Vaikka aineistosta löytyy paljon kiinnostavaa tietoa, on tutkimusta tehdessä muistettava selkeä tutkimustehtävä. Rajaus kannattaa tehdä mahdollisimman tarkasti. Omassa työssäni rajaus on hyvin tärkeää, koska aineistosta löytyy paljon tietoa ja materiaalia, jotka olisivat kiinnostavia, mutta joudun jättämään ne tutkimuskohteen ulkopuolelle. Esimerkiksi oppikirjojen kuvat, kuviot ja taulukot olisivat erityisen mielenkiintoista aineistomateriaalia, mutta rajaan ne tällä kertaa aineiston ulkopuolelle. Rajauksen jälkeen on vuorossa aineiston litterointi tai koodaaminen. Tässä toisessa vaiheessa aineistoa käydään läpi ja vain tutkimusaiheen teemat nostetaan esille. Kun olennainen tieto tutkimuskohteesta on selvillä, siirretään nämä tiedot erilleen muusta aineistosta. Kolmantena kohtana tutkijan tulee luokitella, teemoitella tai tyypitellä aineisto. Luokittelu on yksinkertaisin malli. Teemoittelussa laadullinen aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Tyypittelyssä aineistosta pyritään ryhmittelemään tiettyjä tyyppejä eli tavoitteena on yleistää näkemyksiä, jotka koskevat jotain tiettyä teemaa. Viimeisenä on vuorossa yhteenvedon kirjoittaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä diskurssianalyysin ja historiallisen analyysin tapaan. Sen avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja mahdollisimman objektiivisesti. Dokumentti voi tarkoittaa hyvin montaa erilaista asiaa, kuten kirjoja, artikkeleja, haastatteluita ja keskusteluita. Miltei siis mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali voi olla sisällönanalyysin kohteena, eikä materiaalin tarvitse olla strukturoitua. Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä. Miten

aktiivinen kansalaisuus kuvaillaan ja esitellään opetussuunnitelmissa? Miten oppikirjat ottavat kantaa kyseiseen teemaan? Tutkittavaa aineistoa pyritään kuvaamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, mutta tekstin sisältämä informaatio ei saa kadota. Hajanaisesta aineistosta pyritään saamaan selville mielekäs, selkeä ja yhtenäinen informaatio, joiden avulla tuotetaan lisää informaatioarvoa. Kerätty aineisto järjestellään, jotta johtopäätöstenteko olisi sen jälkeen mahdollista. Tutkimuksessani järjestelen tulokset aikajakson mukaan ja kahden eri koulutusvaihtoehdon mukaan. Näin on mahdollista tehdä vertailua sekä aika- että koulutusvaihtoehtoperspektiivistä. Koska sisällönanalyysin järjestetty aineisto ei tarkoita vielä tuloksia, on menetelmä kohdannut myös kritiikkiä. Tutkija voi kuvata tarkkaankin analyysiään, mutta jos hän jättää loppupäätelmät tekemättä, on tutkimus keskeneräinen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104, 108.)

Usein sisällönanalyysissä aineisto, kuten tekstit, ovat siinä muodossa kuin ne on tarkoitettu suuren yleisön luettavaksi. Tekstit on valmisteltu kohdeyleisön luettavaksi ja tulkittavaksi. Tekstejä kirjoitettaessa ja julkaistaessa ei ajatella, että ne päätyisivät tutkimusanalyysin kohteeksi. Tutkija saattaa lukea ja analysoida tekstiä erilailla kuin sen oletettu lukijaryhmä. (Krippendorff 2004, 30–31.) Tällainen tilanne on myös minun tutkimuksessani. Opetussuunnitelmat ja oppikirjat on suunnattu aivan muille kuin tutkijoille. Omat tulkintani tekstistä saattavat siis poiketa perinteisen lukijaryhmän tulkinnoista, koska tavoitteeni tekstien osalta eroavat heistä.

Institutionaaliset dokumentit ovat osaltaan sosiaalisia ja yhteiskunnallisia faktoja, kun niitä tuotetaan, jaetaan ja käytetään eri tavoin. Institutionaalisia dokumentteja voi käyttää monenlaisessa tutkimuksessa, eikä tutkimuskohteena tarvitse olla vain itse teksti ja sen sisältö. Voidaan tutkia myös sitä, miten nämä dokumentit tuotetaan, levitetään, luetaan, arkistoidaan ja kuinka laajasti dokumentteja käytetään erilaisiin tarkoituksiin. (Atkinson ja Coffey 2004, 57–58.)

Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko *aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöinen* eli *induktiivinen* sisällönanalyysi perustuu käsitteiden yhdistelyyn, jolloin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Empiiristä aineistoa tulkitaan ja päättelyn avulla edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitteitä yhdistelemällä on mahdollisuus saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tiivistetyssä mallissa aineistolähtöinen analyysi on kolmivaiheinen prosessi. Aluksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Sen jälkeen se klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi se abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta niin, että ne ovat tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisia. Aineistolähtöisyyden mukaan aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei tule olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai sen lopputuloksiin. Jos tutkittavasta aiheesta tiedetään jotain jo etukäteen, on se pyrittävä

sulkemaan analyysin ulkopuolelle mahdollisimman hyvin. Tämä on hyvin vaikea toteuttaa, koska puhdasta objektiivista analysointia on vaikea toteuttaa, koska tutkijalla on väistämättä aikaisempia tietoja ja ennakkoluuloja. (Krippendorff 2004, 36; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96, 107–108, 112.)

Ne ongelmat, jotka syntyvät aineistolähtöisessä analyysissä, pyritään ratkaisemaan *teoriaohjaavassa* analyysissä. Analyysiyksiköt valitaan tässäkin aineistosta ja analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta apuna käytetään teoreettisia kytkentöjä, jotka ohjaavat ja auttavat analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä ei kuitenkaan testata teoriaa vaan sen tehtävä on ohjata uusien ajatusmallien syntymistä. Teoriaohjaavassa eli *abduktiivisessä* päättelyssä aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vuorottelevat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, 117.)

Omassa tutkimuksessani käytän perinteisintä sisällönanalyysimallia, joka on *teorialähtöinen*. Siinä nojataan joko tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin ajatusmaailmaan. Ennen varsinaista analyysiä tutkittava ilmiö määritellään tunnetun tiedon mukaisesti ja tämä vaikuttaa myös aineiston hankintaan. Käytännössä tämä tarkoittaa analyysirungon muodostamista, jonka jälkeen sen sisälle etsitään aineistosta erilaisia luokituksia ja kategorioita. Tässä teorialähtöisessä eli *deduktiivisessa* analyysissä aineiston analyysiä ohjaa aikaisempi viitekehys, joka voi olla niin teoria kuin käsitejärjestelmä. Aineisto suhteutetaan esimerkiksi valmiiseen kategoriaan, jotka on esitelty teoreettisessa osassa. Kun kategoriat on jo valmiiksi määritelty, aineistosta etsitään vain sellaista sisältöä, jotka sopivat kategorian piiriin. (Emt., 97–98, 113, 115.)

Kvalitatiiviselle sisällönanalyysille on tiettyjä ominaispiirteitä ja nämä kaikki ominaisuudet toteutuvat omassa tutkimuksessani. Ensinnäkin sen aloittaminen vaatii paljon tutkimusaineiston lukemista ja siihen perehtymistä. Materiaalia ei saa olla liikaa, jotta se voidaan tutkia mahdollisimman tarkasti. Toiseksi siinä vaaditaan tutkijalta tulkintaa. Aineistoa pitää ilmaista uudelleen tiettyjen alan hyväksyttyjen teemojen mukaan. Kolmanneksi on muistettava, että tutkijan omat sosiaaliset ja kulttuuriset näkemykset vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen ja sen tuloksiin. (Krippendorff 2004, 17.)

5.5. Tutkimuksen toteuttaminen

Aloitan aineistoanalyysin lukemalla lukion opetussuunnitelmat ja niitä vastaavat oppikirjat ja sen jälkeen ammatillisen koulutuksen vastaavat aineistot. Merkitsen aineistoon kaikki kohdat, joissa käsitellään kansalaisuutta. Opetussuunnitelmissa yhteiskunnallisten aineiden opetussisältöjen lisäksi aineistooni sisältyvät koulutusmuotojen tavoitteet, koska niissä ilmaistaan, mitä opiskelijan taitoja, kykyjä ja valmiuksia ihmisenä tai kansalaisena koulutusmuoto pyrkii edistämään ja vahvistamaan.

Koska varsinainen tutkimustehtäväni ei liity opetussuunnitelmien ja oppikirjojen keskinäisen vastaavuuden vertailuun, analyysissäni käsittelen vastaavuutta yleisellä tasolla, enkä käsittele sitä syvällisemmin, vaikka se aineiston osalta olisi ollut mahdollista. Tutkimuksessani on tarkoitus muodostaa ennemminkin laajempi kokonaiskuva aktiivisesta kansalaisuudesta aina yhden opetussuunnitelman ja sen voimassaoloaikana julkaistujen oppikirjojen avulla. Kaikki oppikirjat ovat saman kustantajan, jonka myötä on mahdollista tutkia, miten opetussuunnitelmien muutokset ovat mahdollisesti vaikuttaneet kirjasarjoihin. Oppikirja-analyysini ei siis anna täydellistä kokonaiskuvaa kaikista yhteiskunnallisten aineiden oppikirjoista, vaan ennemminkin tarkastelen aktiivisen kansalaisuuden esiinnousua ja sen kehityskaarta lähes kolmenkymmenen vuoden ajanjaksolla.

Analyysirunkoni mukaan tarkastelen, miten aineisto määrittelee kansalaisuuden. Sen jälkeen vertaan sitä teoriassani määrittelemiin nykyisiin kansalaisuuskäsityksiin ja teemoittelen käsitykset joko liberalistisiksi, kommunitaristisiksi tai republikanistisiksi kansalaisuuskäsityksiksi painotusten mukaan eli mitä teemoista on sanottu. Varsinkin jos kansalaisuuskäsitys on republikanistinen, voi aineistosta löytyä myös aktiivisen kansalaisuuden käsite tai siihen liittyviä määritteitä.

Osoitin teoreettisessa viitekehyksessä, että aktiivinen kansalaisuus on tiukasti yhteydessä osallistumiseen ja sen vuoksi omassa tutkimuksessani tarkastelen opetussuunnitelmien ja oppikirjojen tekstisisältöjen osallistumismuotoja. Tällä hetkellä ei ole olemassa yhtä yleisesti pätevää osallistumishierarkiaa tai -typologiaa, jota voisin suoraan soveltaa työssäni (Wiberg 2006, 106). Olen tarkastellut aikaisempien tutkimuksien, kuten Suomalaisten politiikkatietämyksen, IEA Civic Education/ICCS 2009 ja EUYOUPART:n osallistumisluokittelua. EUYOUPART-tutkimushankkeen yhtenä tavoitteena oli juuri luoda kansainväliset poliittisen osallistumisen indikaattorit, joita voi käyttää tulevaisuudessa (EUYOUPART 2005, 4).

Analyysirunkoni osallistumisen osalta perustuu pitkälti EUYOUPART-tutkimuksen luokitteluihin. Yksi keskeisistä jakolinjoista osallistumisen osalta on konventionaalinen ja epäkonventionaalinen osallistuminen. Konventionaalinen osallistuminen kattaa vaali-, puolue- ja järjestöosallistumisen eli kyseessä on niin sanotun vanhan politiikan osallistumistavat. Epäkonventionaalinen osallistuminen voidaan määritellä yksilöllisiksi ja mahdollisesti radikaaleiksi toimintavoiksi niin sanotussa uudessa politiikassa. (Paakkunainen 2007, 114.) Konventionaaliset osallistumistavat liittyvät poliittisiin instituutioihin sekä voimiin ja järjestäytyneeseen toimintaan. Epäkonventionaaliset osallistumistavat voivat olla esimerkiksi laillista tai laitonta protestointia, epävirallista ja yksilöllistä kommunikointia ja mielenilmaisua arkisissakin asioissa. Lisäksi konsumerismi, Internetin tarjoama interaktiivisuus ja globaalikriittinen aktivismi ovat esimerkkejä epäkonventionaalisesta osallistumisesta. (Paakku-

nainen & Hoikkala 2007, 137; Paakkunainen & Myllyniemi 2007, 13, 15.)

Tutkimusongelmani mukaisesti merkitsen aineistoon myös kaikki osallistumismuodot, joita aineistot käsittelivät. Sen jälkeen käyn aineistot uudelleen läpi ja jaan osallistumismuodot joko konventionaalisiksi tai epäkonventionaalisiksi. Konventionaaliset osallistumismuodot jaottelen joko puolue-, vaali- tai järjestöosallistumisen luokkaan. Epäkonventionaalisissa osallistumismuodoissa luokat ovat moderni yksilöllisyys, mielenosoittaminen ja lakkoilu, konsumerismi sekä aktivismi, joka voi olla myös väkivaltaista.

Konventionaalinen ja epäkonventionaalinen osallistuminen täydentävät ja tehostavat poliittista osallistumista, eivätkä ne sulje toisiaan pois. Niiden avulla ihmiset voidaan jaotella neljään eri osallistujatyyppiin, jotka ovat apaattiset, sovinnaisosallistujat, ulkoparlamentaariset radikaalit ja täysaktivistit, jotka on jaoteltu kuviossa 4. Suurin osa kansalaisista kuuluu sovinnaisosallistujiin. (Wiberg 2006, 107–108, 110.)

Kuvio 4. Kansalaisten osallistumistyylit.

		Konventionaalinen osallistuminen	
		Ei	Kyllä
Epäkonventionaalinen osallistuminen	Ei	Apaattiset	Sovinnaisosallistujat
	Kyllä	Ulkoparlamentaariset radikaalit	Täysaktivistit

Lähde: Wiberg 2006, 107.

Konventionaalisen osallistumistavan sijasta voidaan puhua myös sovinnaisesta osallistumisesta ja epäkonventionaalisen sijasta joko epäsovinnaisesta tai protestointiosallistumisesta. Kansalaisten osallistumistyylit voidaan luokitella käyttämäni neljän sijasta yhdeksään eri tyyliin, jos osallistumisvalmiutta pisteytetään eikä käytetä kyllä–ei-jaottelua. (Pesonen & Sänkiaho 1979, 218.) Omassa tutkielmassani konventionaalinen ja epäkonventionaalinen viittaavat ennemmin tavanomaiseen ja epätavanomaiseen osallistumiseen.

6. AINEISTON ANALYYSI

6.1. Aktiivinen kansalaisuus lukion opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa

6.1.1. Vuoden 1985 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat

Lukion opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 määrittelevät lukion yleisiksi tavoitteiksi lukiolain mukaiset tavoitteet. Lukion käytyään oppilas olisi tasapainoinen, hyväkuntoinen, vastuuntuntoinen, itsenäinen, luova, yhteistyökykyinen ja rauhantahtoinen ihminen ja yhteiskunnan jäsen. Lukion toiminnalla tähdätään oppilaan persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen sekä valmiuksien antamiseen muun muassa yhteiskunnan, työelämän, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansainväliseen yhteistyöhön sekä rauhan ja sukupuolten tasa-arvon edistämisessä. Opiskelija saa lukiosta edellytyksiä elää ihmisenä eri rooleissa ja valmiuksia yhteistyöhön. Lukiolainen kykenee opetussuunnitelman mukaan jäsentämään ympäröivää todellisuutta, jolloin hänellä on terve tietoisuus omasta ja kansallisesta identiteetistä ja asemasta kokonaisuuden osana. Hän on myös kyvykäs ja motivoitunut etsimään ja löytämään tietoa, hän osaa kommunikoida, opiskella ja työskennellä sekä selviää vapaa-aikaan liittyvistä tilanteista.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman lukion yleisissä tavoitteissa kansalaisuuskäsite ei ole kovinkaan näkyvässä roolissa. Lukion tavoitteiden joukossa tosin on useita sellaisia tietoja ja taitoja, joita jokainen aktiivinen kansalainen tarvitsee. Aktiivista kansalaisuutta ei mainita käsitteenä lainkaan. *Kansalaisuuskäsite* on lähinnä *kommunitaristista* perinnettä. Teksti painottaa selkeästi yhteisöllisyyttä ja solidaarisuutta, jotka ovat kommunitaristisen kansalaisuuskäsityksen ydinajatuksia. Seuraava lainaus antaa esimerkin tällaisesta painotuksesta.

> Erityisesti huomiota kiinnitetään ihmisen arvoon ja oikeuksiin ja yksilön vuorovaikutukseen toisten ihmisten, luonnon ja kulttuurin kanssa. Korostetaan ihmisen tekemien ratkaisujen vaikutusta muihin ihmisiin, yhteiskuntaan ja luontoon ja siitä aiheutuvaa vastuuta. (Kouluhallitus 1985, 14.)

Opetussuunnitelman mukaan lukion opetussuunnitelmaan (koulukohtaiseen) voi kuulua myös *aihekokonaisuudet*. Aihekokonaisuuksien tavoitteita lähestytään kahden tai useamman oppiaineen näkökulmasta ja nämä aineet ovat usein reaaliaineita. Aihekokonaisuuksia ei ole ennalta määritelty, mutta niiden mahdollisiksi teemoiksi mainitaan ympäröivä yhteiskunta, talouselämä, luonto ja kulttuuri.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmissa *historia ja yhteiskuntaoppi* muodostavat yhden oppiaineen. Tämä oppiaine sisältää yhteensä seitsemän pakollista kurssia ja näistä kuusi on historiaa ja vain yksi

yhteiskuntaoppia, joka kattaa myös taloustiedon. Tämän vuoksi oppiaineen tavoitteissa painottuu historiallinen näkökulma. Yksi kurssi sisältää 38 oppituntia.

Historian ja yhteiskuntaopin yleiset tavoitteet ovat yhteiskuntaelämässä tarvittavien tietojen ja valmiuksien lisääminen. Tiedollisten taitojen saavuttamiseen on asetettu asteittainen tavoite, jossa ensin tiedot pyritään tietämään ja tuntemaan, toiseksi ymmärtämään ja osaamaan ja kolmanneksi hallitsemaan. Asennetavoitteissa on jälleen näkyvissä *kommunitaristinen* näkökulma, joka oli selkeä myös lukion yleistavoitteissa, joten oppiaineen ja lukion yleisten tavoitteiden välillä ei ole ristiriitaa. Historian ja yhteiskuntaopin asennetavoitteiden mukaisesti:

> Oppilas omaksuu YK:n ihmisoikeuksien julistukseen pohjaavan, inhimillisiä oikeuksia ja omantunnonvakaumusta kunnioittavan sekä toisinajatteleviin suvaitsevasti suhtautuvan elämänasenteen. Oppilaalle on kehittynyt terve itsetunto ja vastuu itsensä kehittämisestä sekä kyky itsenäiseen toimintaan. Oppilas kykenee yhteisvastuulliseen, demokraattiseen toimintaan sekä myönteisiin ihmissuhteisiin yhtä hyvin suhteessa lähiympäristöönsä kuin omaan kansaansa sekä koko yhteiskuntaan: hän kykenee toimintaan tasa-arvon, kansainvälisen yhteisymmärryksen ja rauhan puolesta. (Kouluhallitus 1985, 330.)

Opetussuunnitelmassa puhutaan myös demokraattisesta toiminnasta, ja oppimäärän tiedolliset tavoitteet sisältävät maininnan siitä, että oppilaalla tulisi olla yleiskäsitys yhteiskunnallisen toiminnan eri tekijöistä ja yhteiskunnan kehityksen eri päävaiheista. Tämä määritelmä lähestyy jo *republikanistista* kansalaisuuskäsitystä, mutta siinä ei tuoda esiin osallistumisen ja toiminnan tärkeyttä yhteiskunnan kannalta, joten selvää viittausta aktiiviseen kansalaisuuteen ei tässäkään ole. Toisaalta historian ja yhteiskuntaopin yleisten periaatteiden mukaan opiskelussa tulisi käyttää oppilaskeskeisiä aktiivisia työtapoja, jotka teoriani mukaan vahvistavat aktiivista kansalaisuutta.

Kurssikohtaiset tavoitteet on tehty Lehrplan-opetussuunnitelman mukaisesti eli ne on lähinnä luetteloitu. Yhteiskuntaopin kurssin otsikko on ”Yhteiskunnan rakennetekijät”. Se jakautuu neljään osioon, joita ovat yhteiskuntaelämän perusteet, talouselämän rakenteet ja toiminta, poliittinen järjestelmä sekä yksilö ja yhteiskunta. Yhteiskuntaelämän perusteissa on hallittava yhteiskunnallisen elämän synty ja kehittyminen luonnon asettamissa rajoissa, väestörakenne ja tuotantotoiminta. Talouselämän rakenteet sisältävät taloudellisen järjestelmän pääpiirteet. Poliittisen järjestelmän osiossa perehdytään valtiollisen ja yhteiskunnallisen järjestelmän pääpiirteisiin. Neljäs osio, yksilö ja yhteiskunta, sisältää eniten tutkimuskohteeni aihealueita. Osiossa käsitellään yhteiskunnalliset palvelut ja yhteiskunnallisen osallistumisen merkitys yhteiskunnan kehittämisessä ja se sisältää alaosion, jonka otsikko on ”Yksilön mahdollisuudet osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon”.

Näiden osioiden ja erityisesti ”Yksilö ja yhteiskunta” -osion perusteella oppikirjojen tulisi käsitellä

yhteiskunnallista osallistumista yksilön näkökulmasta. Seuraavaksi käsittelen vuoden 1985 opetussuunnitelman aikana WSOY:n julkaisemia lukion yhteiskuntaopin oppikirjoja.

Anja Laurilan ja Olavi Saijan kirjoittaman ”Lukion yhteiskuntaoppi: kurssi 7” -oppikirjan ensimmäinen ja kolmas painos ovat rakenteeltaan täysin yhtenevät. Painokset eroavat toisistaan vain hieman. Vuonna 1989 julkaistuun kolmanteen painokseen on tehty muutamia lisäyksiä ja muutoksia, mutta tutkimuskohteeni asiasisällöt vastaavat toisiaan ja muutokset ovat lähinnä lauserakenteissa. Sen vuoksi viittaan jatkossa molempiin oppikirjoihin yhtäaikaisesti. Kolmantena oppikirjana tutkin Anja Rosendahlin ja Olavi Saijan ”Yhteiskuntaoppi: kurssi VII” -oppikirjaa.

Laurilan ja Saijan oppikirjojen (vuosilta 1986 ja 1989) ja Rosendahlin ja Saijan oppikirjan (vuodelta 1993) mukaan kansalaisuus määräytyy ensisijaisesti syntymän mukaan. Vaihtoehtoisesti kansalaisuuden voi saada myös ilmoituksen tai hakemuksen kautta. Kansalaisuus määritellään kansalaisuuslakien mukaan. Kansalaisuuskäsitteeseen liitetään myös oikeudet, vapaudet ja velvollisuudet. Kansalaisen yksityisen oikeusturvan takaa rajoittamaton liikkumisvapaus sekä ”[…] hengen, kunnian, henkilökohtaisen vapauden ja omaisuuden turva” (Laurila & Saija 1986, 26; Laurila & Saija 1989, 26; Rosendahl & Saija 1993, 25). Lisäksi kansalaisilla on oikeus kotirauhaan sekä kirje-, lennätin- ja puhelinsalaisuuteen. Kansalaiset nähdään keskenään yhdenvertaisina ja heillä on uskonnon-, sanan-, paino-, yhdistymis- ja kokoontumisvapaus. Kaikissa oppikirjoissa joukkoviestintää käsittelevässä osiossa tarkastellaan uudestaan sananvapautta sekä oikeutta julkaista kirjoitettu ja kuvallinen esitys ilman ennakkosensuuria. Suomen kansalaisilla on oikeus maksuttomaan kansanopetukseen ja työhön. Vuonna 1993 ilmestyneessä kirjassa kansanopetus on korvattu perusopetus-sanalla. Myös oppivelvollisuuslakia käsitellään koulutuspolitiikan yhteydessä kaikissa oppikirjoissa.

Kaikki kolme oppikirjaa painottavat kansalaisoikeuksia enemmän kuin velvollisuuksia, joten tämä osio kirjoissa viittaa *liberalistiseen* kansalaisuuskäsitykseen, joka painottaa kansalaisuuden yksilönäkökulmaa. Uusimmassa oppikirjassa on huomioitu myös kansalaisen perusoikeuksien vahvistuminen, kun Suomesta on tullut Euroopan neuvoston jäsen ja tekstissä viitataan EY:n kansalaisuuteen, joka mahdollisesti koskee suomalaisia vuonna 1995. Kahden vanhemman oppikirjan mukaan vain tasavallan presidentti voi poikkeustilassa rajata kansalaisten perusoikeuksia. Laurilan ja Saijan oppikirjoissa kansalaisuutta käsittelevän alaluvun otsikko on ”Kansalaisoikeudet” ja niiden alla kerrotaan myös velvollisuuksista. Vuonna 1993 julkaistun oppikirjan alaluvun otsikko on ”Suomen kansalaisen perusoikeudet”. Kaikki oppikirjat mainitsevat tässä osiossa ainoaksi hallitusmuodon mukaiseksi kansalaisvelvollisuudeksi maanpuolustusvelvollisuuden. Maanpuolustusta käsitteleväs-sä tekstiosiossa velvollisuuksiin lisätään väestönsuojeluvelvollisuus ja kriisitilan aikana työvelvolli-

suus 18–55-vuotiaille sekä yleinen asevelvollisuus 16–70-vuotiaille miehille. Lisäksi yleisiä kansalaisoikeuksia käsittelevässä osiossa luetellaan kansalaisvelvoitteita, joita ovat ”[…] velvollisuus noudattaa lakeja sekä veronmaksu-, oppi-, todistamis-, luottamustehtävä-, auttamis-, ja statusvelvollisuus” (Laurila & Saija 1986, 28; Laurila & Saija 1989, 28; Rosendahl & Saija 1993, 27).

Laurilan ja Saijan vuosina 1986 ja 1989 julkaisemissa yhteiskuntaopin oppikirjojen kansalaisuuden käsittelyssä ei painoteta paljoa kansalaisen osallistumista. Oppikirjoissa viitataan kuitenkin muutamassa kohdassa yhteisiin asioihin osallistumiseen ja aivan kirjojen lopussa tätä lukion opetussuunnitelmassa mainittua ”Yhteiskunnallisiin toimintoihin osallistuminen” -osiota käsitellään vain kahden sivun verran, kun molempien kirjojen kokonaispituus on 224 sivua. Myös vuonna 1993 julkaistun Rosendahlin ja Saijan oppikirjan osallistumismuotojen käsittely on asiasisällöltään yhtenevä aikaisempien kirjojen kanssa ja osion pituus on kaksi sivua, kun koko kirjan pituus on 204 sivua. Kaikkien kirjojen alussa tuodaan esiin se, kuinka tärkeää yhteiskunnallisiin asioihin osallistuminen on. Politiikkavastaisuus ja välinpitämättömyys yhteisiin asioihin uhkaavat demokratiaa. Jos vain pieni osa osallistuu, valtiovalta ei kuulu kansalla, eivätkä kuntalaiset päätä asioista. Jotta suomalainen voisi osallistua yhteiskunnan toimintoihin, olisi hänen hallittava pelisäännöt eli hänellä täytyisi olla tietoja yhteiskunnan rakenteesta, poliittisen vallan toiminnasta ja talouselämän lainalaisuuksista. Vuoden 1993 oppikirjan mukaan ”Jokainen suomalainen voi osallistua politiikkaan eli yhteisten asioiden hoitamiseen” (Rosendahl & Saija 1993, 9). Kaikki oppikirjat huomioivat valtakunnallisen osallistumisen lisäksi kunnallisen tason vaikuttamisen ja lähidemokratian pienemmissä järjestöissä, mutta kansainvälistä osallistumista käsitellään vähemmän.

Osallistumismahdollisuudet painottuvat selkeästi konventionaaliseen osallistumiseen. Olen koonnut taulukkoon 3 oppikirjojen esittelemät konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot. Yhden asian liikkeet kuten ympäristönsuojelijat ovat esimerkki protestikäyttäytymisestä, jossa olemassa olevat vaikutuskanavat eivät ole riittäviä ja liikkeet turvautuvat lainvastaisiin toimiin. Oppikirjojen mukaan poliittiset puolueet ottavat lopulta yhden asian liikkeiden ajamat asiat ohjelmiinsa, jolloin liikkeiden ajama asia toteutuu.

Taulukko 3. Konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot vuoden 1985 lukion opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan.

Konventionaalinen osallistuminen	Epäkonventionaalinen osallistuminen
Puolueosallistuminen · Puolue organisoituna joukkojärjestönä (jäsenyys) · Puolue vaalijärjestönä · Poliittiset erityisjärjestöt esim. lapsille ja nuorille · Luottamustoiminta kunnallisella tasolla	**Moderni yksilöllisyys** · Kunnallisaloitteet ja -valitukset · Hankkia, vastaanottaa ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta (esim. lehtikirjoitus) · Keskustelu ystävien kanssa ajankohtaisista asioista · Yhteydenotto päättäjiin
Vaaliosallistuminen · Asettuminen ehdokkaaksi kunnallisissa tai valtiollisissa vaaleissa · Äänestäminen vaaleissa	**Aktivismi** · Protestikäyttäytyminen yhden asian liikkeissä
Järjestöosallistuminen · Järjestöaktivismi esim. etujärjestöt · Osallistuminen lakkoon työntekijäjärjestössä	

6.1.2. Vuoden 1994 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteissa lukion tehtävänä on tukea nuoren yksilöllistä kasvua, sukupuolten tasa-arvoa ja aikuisuuteen kypsymistä. Yleissivistyksen myötä lukiolainen saa tietoja, taitoja ja arvoja, jotka mahdollistavat hänen elinikäisen henkisen kasvun, kasvattavat itsetuntoa ja tuovat lukiolaisen elämään laaja-alaista merkitystä. Yleissivistyksen myötä yhteisön jäsenet ymmärtävät toisiaan paremmin. Monipuolinen yleissivistys koskee ihmistä, yhteiskuntaa ja luontoa, ja sitä tulee laajentaa koko elämän ajan. Opiskelija hankkii, käsittelee ja arvioi aktiivisesti tietoa ja reflektoi sitä aikaisempiin ajatus- ja toimintamalleihin. Hän tarkastelee tietoa kriittisesti ja soveltaa sitä ongelmienratkaisussa ja käytännössä.

Opetussuunnitelmassa painotetaan sekä yksilöllisyyttä että yhteisöllisyyttä: ”[…] ihminen sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä kykenee ottamaan vastuuta tulevaisuudesta, silloinkin kun on kyse perustavista arvovalinnoista” (Opetushallitus 1994, 15). Ajankohtaisia painotuksia ovat kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetin selkeyttäminen ja kansainvälistyminen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Tämä viimeinen painotus on hyvin merkittävä kohta tutkimuksessani. Opetussuunnitelman mukaan toimivassa kansalaisyhteiskunnassa kansalaisilla on keskinäinen tasa-arvo, he osallistuvat valistuneella tavalla yhteisten asioiden hoitoon, yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon. On oikeutettua tuoda julki mielipiteensä ja edistää niitä joko yksilönä tai yhteisönä sekä valvoa poliittisia päättäjiä ja viranomaisia. Opetussuunnitelman kansalaisuuskäsitys on selvästi *republikanistinen*, koska se painottaa yksilöllisyyttä, yhteisöllisyyttä ja osallistumista.

Koska kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen on yksi painotusalueista, opetussuunnitelmassa tuodaan esiin myös *aktiivista kansalaisuutta*, vaikka sitä käsitteenä ei suoraan mainita.

> Lukion toiminnan yhtenä tavoitteena on kehittää opiskelijoissaan sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisina, kriittisinä ja vastuuntuntoisina kansalaisyhteiskunnan jäseninä. Sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa. (Opetushallitus 1994, 18.)

Lisäksi koulun tulee perehdyttää lukiolaiset vaikuttamisen eri muotoihin, jakaa tietoa yhteiskunnasta, sen toimintatavoista ja yhteiskunnallisista ilmiöistä. Aktiivisen kansalaisuuden käsitettä tukee myös se, että opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus tutustua omatoimisesti yhteiskunnan eri toimintoihin ja näin harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista.

Pirstoutuneiden oppiaineiden eheyttämiseen ehdotetaan jälleen *aihekokonaisuuksia*. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan määritellä mitään teemoja aihekokonaisuuksille. Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin kukin koulu nimeää tärkeäksi kokemansa aihekokonaisuudet.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa *historia ja yhteiskuntaoppi* muodostavat edelleen yhteisen oppiaineen. Oppiaineen pakolliset kurssit, joiden kesto on keskimäärin 38 oppituntia, ovat vähentyneet kahdella verrattuna aikaisempaan opetussuunnitelmaan. Historian kurssit ovat vähentyneet neljään ja yhteiskuntaoppia on edelleen yksi kurssi.

Oppiaineen yleisissä tavoitteissa painotetaan myös aktiivisen kansalaisuuden ominaisuuksia. Opetuksen kautta tulisi ”[…] pyrkiä luomaan opiskelijaan tahtoa ja taitoa aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan ja kykyä nähdä oma toimintansa osana laajempia yhteiskunnallisia yhteyksiä” (emt., 98).

Sen sijaan yhteiskuntaopin kurssitavoite ei sisällä aktiivisen kansalaisuuden ominaisuuksia, mikä on todella yllättävää. Kuvauksen mukaan kansalaisuutta käydään läpi lähinnä oikeuksien kautta, mikä olisi *liberalistisen* kansalaisuuskäsityksen mukaista. Opetussuunnitelma ei ole enää Lehrplantyyppinen luettelo vaan siinä on kerronnallisesti selitetty tavoitteet. Kurssikuvauksen mukaan yhteiskuntaopin kurssi on:

> Valtio-oppiin ja yhteiskuntapolitiikkaan orientoiva kurssi, joka sisältää Suomen nykyjärjestelmän analyysin lisäksi myös kansainvälistä vertailua ja historiallista taustaa. Keskeisiä tarkastelukulmia ovat ihmisoikeudet, poliittiset ja sosiaaliset oikeudet sekä vallanjako ja vallankäytön valvonta. (Emt., 99.)

Vaikka itse kurssikuvaus ei anna kuvaa aktiivisen kansalaisuuden käsittelystä, yhteiskuntaopin

opiskelun luonteen ja opetuksen lähtökohdissa aktiivinen kansalaisuus tulee jälleen selvästi esiin. Määritelmän mukaan:

> Yhteiskuntaopissa on tärkeää, että opetuksessa tarkastellaan Suomen yhteiskunnallisen järjestelmän toimintaa ohjaavien säädösten ohella näiden käytännön sovelluksia. Opiskelijan tulee saada käsitys oman vaikuttamisensa mahdollisuuksista. (Opetushallitus 1994, 100.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelma on hieman ristiriitainen aktiivisen kansalaisuuden suhteen. Lukion yleiset tavoitteet, historian ja yhteiskuntaopin tavoitteet ja oppiaineen opetuksen lähtökohdat tuovat selvästi esiin osallistumisen ja vaikuttamisen tärkeyden yhteiskunnassa, mikä on selvästi *republikanistisen* kansalaisuuskäsityksen mukaista. Tämän vuoksi onkin hieman ristiriitaista, että yhteiskuntaopin kurssikuvauksessa ei mainita sanallakaan vaikuttamista tai osallistumista vaan kansalaisuuskäsitys on lähinnä *liberalistinen*, koska siinä keskitytään kansalaisen eri oikeuksiin.

Rosendahlin ja Saijan vuonna 1995 julkaistu ”Yhteiskuntaoppi: kurssi VII” -oppikirja on hyvin samanlainen vuonna 1993 julkaistun painoksen kanssa, vaikka opetussuunnitelma on uudistunut. Seppo Hannulan ”Muutosten Maailma 5” -oppikirjat vuosilta 2000 ja 2002 ovat hyvin samanlaiset keskenään. Tämän vuoksi viittaan niihin jatkossa usein samanaikaisesti.

Rosendahlin ja Saijan kirjan mukaan kansalaisuus määräytyy syntymän, ilmoituksen tai hakemuksen perusteella. Uudistuksena vanhempaan painokseen on se, että oppikirja tuo selvästi esiin myös Euroopan unionin kansalaisuuden ja mainitsee siihen liittyvän myös oikeuksia. Mistään velvollisuuksista ei puhuttu EU-kansalaisuuden yhteydessä. Suomen mukaantulo Euroopan eri järjestöihin on vahvistanut yksilön vapautta ja oikeuksia valtiovaltaan nähden. ”Muutosten Maailma 5” -oppikirjat lisäävät kansalaisuuden saamiseen vielä legitimaatio-keinon vanhempien avioituessa ennen lapsen täysi-ikäisyyttä ja isän ollessa Suomen kansalainen.

Kaikki kirjat käsittelevät huomattavasti enemmän kansalaisen oikeuksia kuin velvollisuuksia. Rosendahlin ja Saijan kirjassa esitellään kaikki samat oikeudet ja vapaudet kuin heidän aikaisemmissa kirjoissaan. Lisäksi he mainitsevat, että vuonna 1995 on tulossa voimaan uusia kansalaisen perusoikeuksia, jotka sisältävät vanhojen vapausoikeuksien lisäksi uudet perusoikeudet, jotka ovat myös taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä. Uudet perusoikeudet on listattu 24 kohdan luetteloon. Myös ”Muutosten Maailma 5” -oppikirjat käsittelevät kymmeniä eri kansalaisen perusoikeuksia. Kirja on jakanut ne neljään osaan, jotka ovat henkilökohtaiset vapausoikeudet, poliittiset oikeudet ja vapaudet, tasa-arvo-oikeudet ja neljäntenä taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset perusoikeudet. Vuoden 2002 ”Muutosten Maailma 5” -oppikirja määrittelee perusoikeuksien turvaamisen hyvinvointipalvelujen toteutumisella. Tämä määritelmä sijaitsee kunnan itsehallintoa käsittelevässä osas-

sa. Kansalaisen perusoikeuksien lisäksi käsitellään ihmisoikeuksia.

Velvollisuus-osio on kaikissa kirjoissa huomattavasti suppeampi. Edelleenkään Rosendahl ja Saija eivät mainitse muita kansalaisvelvollisuuksia kuin maanpuolustusvelvollisuuden ja velvoitteina lain noudattamisen, veronmaksu-, oppi-, todistamis-, luottamustehtävä-, auttamis-, ja statusvelvollisuuden. ”Muutosten Maailma 5” -oppikirjat luettelevat velvollisuuksiksi asevelvollisuuden, vastuun ympäristöstä, oppi- ja statusvelvollisuuden sekä yleisen lakien noudattamisen ja kunnallisten luottamustoimien vastaanottamisen.

Kaikissa oppikirjoissa tuodaan selkeämmin esille oikeus osallistua kuntalaisena. Rosendahl ja Saija ovat lisänneet alaotsikon ”Kuntalaisten osallistumisoikeus” kun aikaisemmin otsikko on vain ”Oikeudet” (Rosendahl & Saija 1993, 62; Rosendahl & Saija 1995, 62). Aktiivisen kansalaisuuden määritelmä tulee hyvin esiin ”Muutosten Maailma 5” -oppikirjoissa kunnan asukkaiden osallistumisoikeudessa: ”[…] kunnan asukkailla ja palvelujen käyttäjillä on edellytykset osallistua ja vaikuttaa kunnan toimintaan” (Hannula 2000, 139; Hannula 2002, 139). Hannula luettelee osallistumis- ja vaikuttamiskeinoiksi esimerkiksi asukkaiden mielipideselvitykset, tiedottamisen, kuulemistilaisuudet ja neuvoa-antavat kansanäänestykset. Yleisesti oppikirjoissa kannetaan huolta vallan keskittymisestä harvojen käsiin ja painotetaan mahdollisimman monien osallistumista yhteisiin asioihin.

Taulukossa 4 on kaikki samat osallistumismuodot kuin taulukossa 3, koska tutkimusaineistona oli vielä yksi Rosendahlin ja Saijan kirja vuodelta 1995. Kirjailijat eivät ole muuttaneet osallistumismuotojen esittely-osaa, vaikka opetussuunnitelma on muuttunut. Olen lisännyt myös Hannulan kirjojen osallistumismuodot taulukkoon. Vaikka taulukossa 4 konventionaalinen ja epäkonventionaalinen osallistuminen näyttää olevan suhteellisen tasapainoista, ei se kirjojen sisällön mukaan ole. Konventionaalista osallistumista käsitellään huomattavasti enemmän sivumääräisesti ja puolue-, vaali- ja järjestöosallistumista käsitellään useassa yhteydessä. Epäkonventionaaliset osallistumismuodot ovat lähinnä yksittäisiä mainintoja. Hannulan kirjoissa harmaa talous nähdään laajana yhteiskunnan vastaisena toimintana ja näin myös kansalaistottelemattomuutena.

Taulukko 4. Konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan.

Konventionaalinen osallistuminen	Epäkonventionaalinen osallistuminen
Puolueosallistuminen · Puolue organisoituna joukkojärjestönä (jäsenyys) · Puolue vaalijärjestönä · Poliittiset erityisjärjestöt esim. lapsille, nuorille, opiskelijoille ja naisille · Luottamustoiminta kunnallisella tasolla · Nuoriso- ja vanhusneuvosto	**Moderni yksilöllisyys** · Kunnallisaloitteet ja -valitukset, oikaisuvaatimukset · Valitus Euroopan ihmisoikeustuomioistuimeen · Hankkia, vastaanottaa ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta (esim. lehtikirjoitus) · Julkaista mielipiteensä eri medioissa · Keskustelu ystävien kanssa ajankohtaisista asioista · Yhteydenotto päättäjiin
Vaaliosallistuminen · Asettuminen ehdokkaaksi kunnallisissa tai valtiollisissa vaaleissa · Äänestäminen vaaleissa · Neuvoa-antava kansanäänestys niin kunnallisella kuin valtakunnallisella tasolla	**Aktivismi** · Protestikäyttäytyminen yhden asian liikkeissä · Joukkoliikkeet yhdistettynä kansalaistottelemattomuuteen esim. Greenpeace, luonnonsuojelijat, kettutytöt · Kansanliikkeet yhden asian liikkeinä
Järjestöosallistuminen · Järjestöaktivismi esim. etujärjestöt, Greenpeace (järjestöön viitattu myös kansalaistottelemattomuudella, jolloin epäkonventionaalista osallistumista) ja mielenosoittaminen järjestönä · Osallistuminen lakkoon tai mielenosoitukseen etujärjestössä	

Hannulan kirjoissa otsikko ”Vaalit ovat suoraa vaikuttamista” on hyvin mielenkiintoinen (Hannula 2000, 35; Hannula 2002, 35). Vaikka en varsinaisesti tutkikaan tekstien oikeellisuutta, otsikko voi olla harhaanjohtava. Vaaliosallistuminen ja äänestäminen ovat analyysirunkoni mukaan konventionaalista osallistumista, mitkä ovat tyypillisiä osallistumismuotoja edustuksellisessa demokratiassa, joka on demokratian rajoitettu ja epäsuora muoto. Suora demokratia perustuu taas kansalaisten suoraan, välittömään ja jatkuvaan yhteiskunnalliseen osallistumiseen. (Ks. esim. Heywood 2002, 70.)

Hannulan kirjoissa käsitellään myös kansalaisyhteiskuntaa, mitä muissa tutkimusaineistoni oppikirjoissa ei ole mainittu. Kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen oli yksi opetussuunnitelman yleisiä painotuksia. Hannula tuo esiin sen, että opiskelijoilla ei ole hyvät tiedot yhteiskunnallisista vaikutuskeinoista ja he eivät ole kiinnostuneita niistä, vaikka 1970-luvulla oli luja usko kansalaisten omaan haluun vaikuttaa. Hannula kohdentaa kansalaisyhteiskunta-määritelmän kunnalliselle tasolle eli hän näkee kansalaisen aktiivisuuden esiintyvän lähinnä paikallisella tasolla. Valtakunnallisesta tai globaalista vaikutustasosta hän ei mainitse mitään. Hänen mukaansa:

> Kaikissa kunnissa ei kuntalaisten aktiivisuuteen suhtauduta myönteisesti. […] Kuntalaisten aktiivisuuden lisääminen edellyttäisi virkamiehiltä rohkaisua eikä kuntalaisten tekemien esitysten vähättelyä. (Hannula 2000, 209; Hannula 2002, 209.)

6.1.3. Vuoden 2003 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat

Uusimman lukion *opetussuunnitelman* mukaan lukio antaa opiskelijalle valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa käsitellä asioita eri näkökulmista. Lukiolaisia tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena niin yhteiskunnassa kuin edessä olevassa työelämässä. Lukion käytyä opiskelijalla tulisi olla käsitys kansalaisen perusoikeuksista Suomessa, Pohjoismaissa ja Euroopan unionissa. Lukion myötä itsetuntemus kehittyy ja lukio tukee opiskelijan myönteistä kasvua aikuisuuteen. Lisäksi painotetaan elinikäistä oppimista ja itsensä jatkuvaa kehittämistä.

Lukio-opetuksen arvoperusta nojautuu muun muassa elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitukseen, totuuteen, inhimillisyyteen, oikeudenmukaisuuteen, avoimeen demokratiaan, tasa-arvoon ja hyvinvointiin. Lukiolaisen tulisi oppia tuntemaan oikeutensa ja velvollisuutensa ja samalla valmistautua ottamaan aikuisena vastuu omista teoistaan ja valinnoistaan. Käytännössä tämä edellyttää sitä, että lukio edistää yhteistyötä, kannustavaa vuorovaikutusta, rehellisyyttä ja lukiolaisen tulisi käytännössä kokea itse, miten yhteiset päätökset ja työ rakentavat tulevaisuutta. Lukion oppimiskäsityksen mukaan lukiolainen oppii aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan myötä. Käytännön esimerkiksi mainitaan oppilaskuntatoiminta, jonka avulla kehitetään myös työyhteisöä. Lukiolainen on vuorovaikutuksessa niin opiskelijoiden, opettajien kuin ympäristön kanssa. Oppiminen perustuu aikaisempaan tietorakenteeseen, jota hän muokkaa ja tulkitsee uuden informaation valossa. Lisäksi hänen tulisi käsitellä kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen ongelmia ja mahdollisuuksia.

Lukio-opetuksen yleisten tavoitteiden mukaan opiskelussa tulee kehittää erityisesti taitoa toimia yhdessä niin erilaisissa ryhmissä kuin verkostoissa ja tässä tarvitaan yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. Lisäksi tavoitteissa tuodaan ilmi muun muassa pyrkimys edistää opiskelijan halua ja kykyä toimia demokraattisessa yhteiskunnassa niin, että hän toimii vastuullisesti ja huomioi oman ja muiden hyvinvoinnin. Kansalainen nähdään siis sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Niin lukion yleiset tavoitteet kuin arvoperustakin tukevat *republikanistista* kansalaisuuskäsitystä ja lukion tavoitteet sisältävät monia yhtäläisyyksiä aktiivisen kansalaisuuden tavoitteiden kanssa.

Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa on määritelty kuusi eri *aihekokonaisuutta*, jotka ovat merkittäviä kasvatus ja koulutushaasteita. Nämä ovat: *aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys*, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta ja viimeisenä viestintä ja media-osaaminen. Aihekokonaisuudet tulee huomioida kaikissa oppiai-

neissa ja lukion toimintakulttuurissa.

Tutkimani aktiivinen kansalaisuus on siis noussut yhdeksi aihekokonaisuudeksi yhdessä yrittäjyyden kanssa. Aktiivinen kansalaisuus määritellään opetussuunnitelmassa seuraavalla tavalla:

> […] tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita osallistuviksi, vastuuta kantaviksi ja kriittisiksi kansalaisiksi. Se merkitsee osallistumista ja vaikuttamista yhteiskunnan eri alueilla poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen toimintaan sekä kulttuurielämään. Osallistumisen tasot ovat paikallinen, valtakunnallinen, eurooppalainen sekä globaali. (Opetushallitus 2003, 25.)

Opiskelijan tulisi tällöin paneutua demokraattisen yhteiskunnan toimintaperiaatteisiin ja ihmisoikeuksiin. Hänen tulisi myös tuntea yhteiskunnan erilaisia osallistumisjärjestelmiä, toimintatapoja ja vaikuttaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Osallistumisen tasoiksi on esitetty lähiyhteisö, kotikunta, yhteiskunta ja elinympäristö. Näissä yhteisöissä tulisi pyrkiä yhteiseen hyvään niin yksilönä kuin ryhmässä. Oman perustellun mielipiteen muodostaminen ja keskustelu siitä muiden mielipiteitä kunnioittaen kuuluvat myös aktiivisen kansalaisen tavoitteisiin. Yrittäjyyteen painottuvia tavoitteita aihekokonaisuudessa ovat aloitteellisuus, yritteliäisyys, eri yrittäjyysmuotojen, mahdollisuuksien ja toimintaperiaatteiden tunteminen, työn merkityksen ymmärtäminen yksilölle ja yhteiskunnalle sekä kuluttajan vaikutuskeinojen tunteminen ja käyttäminen.

Jotta aihekokonaisuuden tavoitteet saavutetaan, tulisi aihekokonaisuutta toteuttaa käytännön harjoittelulla ja omakohtaisilla osallistumis- ja vaikuttamiskokemuksilla. Jotta tämä on mahdollista, koulun tulee tehdä yhteistyötä muiden yhteiskunnan elimien, erilaisten järjestöjen ja yritysten kanssa. Aktiiviseen kansalaisuuteen viitataan lyhyesti myös kestävä kehitys -aihekokonaisuudessa, jossa tuodaan esiin aktiivisen kansalaisen toiminta kestävän kehityksen edistäjänä.

Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa *yhteiskuntaoppi* on oma itsenäinen oppiaine, kun se aikaisemmin muodosti yhteisen oppiaineen historian kanssa. Itsenäisenä oppiaineena yhteiskuntaopissa on kaksi pakollista kurssia, kun aikaisemmissa opetussuunnitelmissa oli vain yksi. Nämä kurssit ovat Yhteiskuntatieto ja Taloustieto.

Yhteiskuntaopin yleisten tavoitteiden mukaan yhteiskunnan rakennetta, sen keskeisiä ilmiöitä, valtaa, taloutta ja vaikuttamista käsitellään kolmen eri tason, suomalaisen yhteiskunnan, Euroopan ja maailman näkökannasta. Opetus perustuu useisiin arvoihin, joista yksi on *aktiivinen kansalaisuus*. Opetuksen tavoitteista keskeisin tutkimusongelmani näkökulmasta on kansalaisyhteiskunnan vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien tunteminen ja niiden mukaan toimiminen.

Ensimmäisessä pakollisessa yhteiskuntaopin kurssissa keskeisinä näkökulmina ovat yhteiskunnan perusrakenteiden kehitys, valta ja vaikuttaminen. Kansalaisen perusoikeudet, vaikutuskeinot ja -mahdollisuudet ovat yksi neljästä opiskelijan kurssitavoitteista. Kurssin sisällöt on luetteloitu Lehrplan-opetussuunnitelmamallin mukaisesti. Keskeiset sisällöt ovat suomalaisen yhteiskunnan kehitys, valta, vaikuttaminen, oikeusvaltio ja turvallisuusjärjestelmät ja sosiaalipolitiikka. Keskeisin tutkimuskohteeni on vaikuttaminen-osio, jonka sisällöksi on määritelty demokratia ja kansalaisyhteiskunta, globaali vaikuttaminen ja vaikuttamisen haasteet.

Toinen pakollinen kurssi, taloustieto, keskittyy nimensä mukaisesti talouselämän toimintaperiaatteisiin. Opetussuunnitelmasta ei löydy selkeää yhtymäkohtaa aktiiviseen kansalaisuuteen tai sen tavoitteisiin. Mahdollisesti kuluttajuuteen ja globalisaatioon liittyvissä asioissa voidaan viitata aktiiviseen kansalaisuuteen oppikirjoissa, mutta opetussuunnitelmasta tämä ei ilmene.

Ensimmäistä kertaa *aktiivinen kansalaisuus* esiintyy selvästi sekä *käsitteenä*, että *sisällöllisesti* lukion vuoden 2003 opetussuunnitelmassa. Aikaisemmissa opetussuunnitelmissa tarkkoja aihekokonaisuuksia ei ollut määritelty selvästi opetussuunnitelmiin, mutta nykyhetkelläkin voimassa olevassa opetussuunnitelmassa aktiivinen kansalaisuus näkyy sekä aihekokonaisuuksissa että yleisemmin lukion tavoitteissa. Kansalaisuuskäsitys ei painotu enää niin selvästi liberalistiseen perinteeseen, vaikka kansalaisuuden oikeuksien ja velvollisuuksien tunteminen sisältyy tavoitteisiin, vaan tavoitteissa tuodaan esiin myös demokraattisen toiminnan merkitystä yksilön ja yhteisön hyvinvoinnille. Lisäksi opetussuunnitelmassa painotetaan useassa kohdassa vuorovaikutus-, yhteistyö- ja viestintätaitoja, jotka ovat merkittäviä edellytyksiä aktiiviselle kansalaisuudelle.

Käsittelen ensiksi vuoden 2003 opetussuunnitelmaa vastaavat *Yhteiskuntatieto-kurssin oppikirjat*. Oppikirjat ovat Aunesluoman, Heikkosen ja Ojakosken vuonna 2009 julkaistu ”Lukiolaisen yhteiskuntatieto”, Aunesluoman, Putus-Hilasvuoren, Ukkosen ja Vuorelan vuonna 2010 julkaistu ”Linkki 1: Yhteiskuntatieto” sekä Laitisen, Rinteen ja Suomisen vuonna 2004 julkaisema ”Suomen tie: Lukion yhteiskuntatieto”.

Oppikirjat esittelevät Suomen kansalaisuuden saamisen hyvin samalla tavalla kuin vanhemmat oppikirjat. Kansalaisuuden saa syntymän, hakemuksen tai ilmoituksen perusteella. Lisäksi ”Suomen tie: Lukion yhteiskunta” -oppikirjassa mainitaan legitimaatio, ottolapsisuhteen peruste ja kansalaistaminen. Kaikki oppikirjat tuovat selvästi esiin sen, että jokainen Suomen kansalainen on myös EU-kansalainen ja hänelle kuuluu silloin samat oikeudet kuin muille EU-kansalaisille. EU-kansalaisuus tuodaan selvästi voimakkaammin esiin näissä kirjoissa kuin vanhemmissa, mikä on hyvin perustel-

tua, koska Suomen liittyminen EU:hun tapahtui vasta 1995. Vuoden 1985 opetussuunnitelmia vastanneet oppikirjat eivät käsitelleet EU-kansalaisuutta ja vuoden 1994 opetussuunnitelman aikaisissa oppikirjoissa EY-kansalaisuuteen viitattiin muutaman kerran. Lisäksi 2003 opetussuunnitelma painottaa myös Euroopan tasoista näkökulmaa niin lukion yleisissä tavoitteissa kuin yhteiskuntaopin tavoitteissa.

Oppikirjat esittelevät laajasti kansalaisen oikeuksia ja ihmisoikeuksin käsittely perusoikeuksien rinnalla on kasvanut. Kansalaisen oikeuksia esitellään edelleen huomattavasti enemmän verrattuna velvollisuuksiin. Kansalaisuuden asemaa käsitellään kaikissa kirjoissa poliittisten aatteiden ja ideologioiden valossa. Varsinkin ”Lukiolaisen yhteiskuntatiedossa” ja ”Linkki 1: Yhteiskuntatiedossa” painotetaan yksilön asemaa yhteisön jäsenenä. Yksilöt ovat vapaita kansalaisia ja he kuuluvat erilaisiin yhteisöihin. Samat oppikirjat käsittelevät myös kansalaisyhteiskuntaa, jossa yhteisöt toimivat. Oppikirjojen mukaan kansalaisyhteiskunta toimii yhteiskunnan ja valtion välissä. Kansalaisyhteiskunnan toiminnan tunteminen on yksi keskeisimmistä kohdista opetussuunnitelman yhteiskuntatiedon kurssisisällössä.

Vaikka kansalaisuutta määritellään oppikirjoissa perinteisesti oikeuksien, velvollisuuksien ja yhteisöllisyyden kautta, oppikirjat esittelevät hyvin myös aktiivista kansalaisuutta, joka on määritelty opetussuunnitelman yhdeksi aihekokonaisuudeksi. ”Linkki 1: Yhteiskuntatieto” toteaa seuraavasti: ”Suurin demokratian takaaja ja vallankäytön valvoja on aktiivinen kansalainen ja heistä koostuva kansa, joka toimii tehokkaasti vapaassa kansalaisyhteiskunnassa” (Aunesluoma ym. 2010, 78). Oppikirjan mukaan, jos kansalaiset ovat passiivisia ja eivät seuraa yhteiskunnallisia asioita, tai eivät käytä lain tuomia oikeuksia vaikuttaa, voivat kansanvallan perusteet horjua. Saman oppikirjan mukaan Suomessa aktiivinen kansalainen voi käyttää perustuslain takaamaa kansanvaltaa vaikuttamiseen. Tässä yhteydessä vaikutusmuodoiksi mainitaan, vaalit, puolue- ja yhdistysjäsenyys, mielenosoitus ja -ilmaus sananvapauteen liittyen. Kansalaisuuden *republikanistinen* traditio näkyy myös seuraavassa maininnassa: ”[…] kansalaisten on itse osallistuttava julkiseen keskusteluun, hankittava tietoa eri lähteistä ja tuotava havaitsemansa epäkohdat esille” (emt., 11–12). Tämän lisäksi kansalaisen on suhtauduttava kriittisesti vallanpitäjien toimintaan ja päätösperusteluihin.

”Suomen tie: Lukion yhteiskuntatieto” -oppikirjassa muistutetaan, että ihanteellinen aktiivinen kansalaisuus ei toteudu tällä hetkellä käytännössä, koska vaikuttamiskynnys koetaan korkeaksi ja usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja tietoihin eivät riitä, jotta kansalainen voisi vaikuttaa asioihin. Oppikirjan mukaan on ensiarvoisen tärkeää, että kansalaiset osallistuisivat yhteisön toimintaan ja kehitykseen. Osasyy vähäiseen vaikuttamiseen saattaa olla se, että ihmiset eivät miellä lähiympäris-

tönsä asioihin vaikuttamista tai elämäntapojen muutosta poliittiseksi osallistumiseksi ja aktiivisena kansalaisena toimimiseksi.

Oppikirjassa painotetaan kansalaistoiminnan merkitystä ja tuodaan näin vahvasti esille aktiivista kansalaisuutta, joka kumpuaa *republikanistisesta* kansalaisuuden traditiosta.

> Poliittinen toiminta on nykyään muuttumassa aktiivista kansalaisuutta korostavaksi ja hallinto on ottanut huolekseen mahdollistaa kansalaisille suorempia vaikuttamisen kanavia (Laitinen ym. 2004, 70).
>
> Riittää, kun joukko aktiivisia kansalaisia alkaa ajaa tärkeäksi kokemaansa asiaa ja herättämään sen tiimoilta kansalaiskeskustelua sekä pyrkii näin vaikuttamaan yleiseen mielipiteeseen (emt., 75).

Lisäksi oppikirja muistuttaa siitä, että aktiivisten kansalaisten oma-aloitteinen toiminta korostuu pluralismissa, jossa poliittisen järjestelmän toimielimet toimivat kansalaisten tahdon ja mielipiteiden mukaisesti.

Kolmas oppikirja ”Lukiolaisen yhteiskuntatieto” ei mainitse lainkaan aktiivista kansalaisuutta. Kuitenkin kirjassa kiinnitetään paljon huomiota kansalaisten vaikuttamiseen, osallistumiseen ja kansalaisyhteiskuntaan, jolloin kansalaisuuskäsitys on siltä osin myös tässä kirjassa *republikanistinen*. Oppikirjan mukaan: ”[…] on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, miten poliittiset voimat ja viime kädessä kansalaiset yksilöinä vaikuttavat ja toimivat yhteiskunnassa (Aunesluoma ym. 2009, 125).” Toisaalla kirjassa mainitaan Suomen poliittisen järjestelmän perustuvan kansalaisten yhteistoimintaan, eivätkä vaikutusmahdollisuudet rajoitu vain vaaleihin.

Koska kaikki oppikirjat korostavat kansalaisten osallistumisen tärkeyttä, on taulukossa 5 paljon sekä konventionaalisia että epäkonventionaalisia osallistumismuotoja. Osan osallistumismuotojen lisäyksestä selittää teknologian kehittyminen esimerkiksi Internetin myötä. Toisaalta opetussuunnitelma sisältää useita kohtia, jossa tuodaan esiin muun muassa vaikuttamisen tärkeys, yhteistyö sekä toiminta ryhmissä ja verkostoissa. Opetussuunnitelman mukainen tavoite siitä, että lukiolainen tuntee yhteiskunnan osallistumisjärjestelmiä ja toimintatapoja, on toteutunut monipuolisella tavalla oppikirjoissa. Lisäksi osallistumisen tasoja on esitelty monipuolisesti. Kaikissa oppikirjoissa painotetaan paikallista osallistumista kunnassa, osallistumista kansalaisyhteiskunnassa ja valtiossa sekä tuodaan esiin globaalin tason osallistumismuotoja.

Taulukko 5. Konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan.

Konventionaalinen osallistuminen	Epäkonventionaalinen osallistuminen
Puolueosallistuminen · Puolue organisoituna joukkojärjestönä (jäsenyys) · Puolue vaalijärjestönä · Poliittiset erityisjärjestöt nuorille · Nuorisoneuvosto · Luottamustoiminta ja -tehtävät erilaisilla tasoilla · Luottamus- tai virka-aseman väärinkäyttäminen · Lahjusten vastaanottaminen	**Moderni yksilöllisyys** · Kunnallisaloitteet ja -valitukset, hallintovalitus, oikaisuvaatimukset, kantelut · Julkinen keskustelu: argumentaatiota ja väittelyä, joilla vakuutetaan ja suostutellaan muita, nostetaan asioita julkiseen keskusteluun tiedotusvälineiden tai Internetin avulla · Mielipiteiden julkituominen, välitys tiedotusvälineissä esim. yleisenosastokirjoitukset lehdissä ja Internetissä, tiedotustoiminta esim. tapahtumista, kansalaisjournalismi Internetissä, (Internetin kautta globaali viestintä) · Palautteenanto Internetissä esim. sähköpostilla · Vetoomusten allekirjoittaminen ja lähettäminen, nettiadressit · Lukee lehdistä politiikkaa käsittelevää aineistoa · Keskustelu politiikasta, puheen pito · Ottaa yhteyttä virkamiehiin tai poliitikkoihin kunnallisella tai valtakunnallisella tasolla · Heikoimmassa asemassa olevan puolustaminen · Sosiaalinen media, esim. Facebook, YouTube
Vaaliosallistuminen · Asettuminen ehdokkaaksi kunnallisissa tai valtiollisissa vaaleissa · Äänestäminen vaaleissa · Työskentely vaaleissa, vaalityö · Kampanjointi (yrittää saada ystävänsä äänestämään samaa puoluetta) · Laiton vaaliosallistuminen: vaalivilppi, vaalien häirintä, äänestystulosten väärentäminen, äänten ostaminen · Neuvoa-antava kansanäänestys niin kunnallisella kuin valtakunnallisella tasolla · Internet-äänestys kunnallisella tasolla	**Mielenosoittaminen ja lakkoilu** · Lailliset mielenosoitukset, osallistuminen tai järjestäminen · Katujen, rakennusten ja tehtaiden valtaaminen
Järjestöosallistuminen · Etujärjestöt tai aatteelliset painostusjärjestöt, lobbaus · Osallistuminen lakkoon työntekijäjärjestössä · Järjestöaktivismi kansalaisjärjestöissä esim. urheiluseurat, raittiusliike, uskonnolliset liikkeet, hyväntekeväisyysjärjestöt, Luonto-Liitto ry, SETA, rasisminvastainen liike, rauhanliike · Kansainväliset kansalaisjärjestöt esim. Greenpeace, Kansainvälinen Punainen Risti, Attac, WWF, Amnesty International · Yhdistyksen perustaminen · Kaupunginosa- tai kylätoimikunta	**Aktivismi** · Maailmanlaajuiset protestiliikkeet · Kansalaisaktivismi yhdistettynä myös kansalaistottelemattomuuteen esim. ympäristöliike, eläinaktivistit, Greenpeace, luonnonsuojelijat, globalisaatiota vastustavat järjestöt · Kansanliikkeet yhden asian liikkeinä esim. ydinaseiden ja ydinvoiman vastustaminen, naisten tai mielipidevankien vapauttaminen, eläinaktivismi, asunnottomien yön järjestäjät · Muu kansalaisyhteiskuntatoiminta esim. talkoot, koulujen vanhempainillat · Internet-yhteyksien kuormittaminen · Iskulauseiden maalaaminen seiniin · Omaisuuden tai työkalujen tuhoaminen · Henkilöiden vahingoittaminen
	Konsumerismi · Kuluttaja- ja ostoboikotit, porkkanamafia

Vaikka taulukko 5 näyttää konventionaalisten ja epäkonventionaalisten osallistumismuotojen olevan edustettuna tasapuolisesti, jopa painottuneena epäkonventionaaliseen osallistumiseen, oppikirjoissa tarkastellaan asiasisällöllisesti enemmän konventionaalista osallistumista, koska esimerkiksi vaali- ja puolueosallistumista käsitellään sivumääräisesti huomattavasti laajemmin kuin esimerkiksi aktivismia ja konsumerismia. Kirjoissa tuodaan monta kertaa esiin se, että nuorten yhteiskunnallinen aktiivisuus on laskenut ja se on huolestuttavaa. Lisäksi painotetaan sitä, että monia toimintoja ja osallistumismuotoja ei mielletä lainkaan yhteiskunnalliseksi toiminnaksi tai osoitukseksi aktiivisesta kansalaisuudesta. Näiden perusteiden valossa on ymmärrettävää, että oppikirjat tuovat kattavasti ja monipuolisesti esiin erilaisia vaikuttamis- ja osallistumismuotoja.

Taulukossa 5 lueteltujen osallistumismuotojen lisäksi oppikirjoissa mainitaan eräitä laittomia osallistumismuotoja, jotka voivat olla sekä konventionaalisia että epäkonventionaalisia. Tällaisia ovat muun muassa poliittiset murhat, painostus, kiristys ja terrorismi. ”Linkki 1: Yhteiskuntatieto” -oppikirja esittää globaalille tasolle myös tulevaisuuden yhteistyömallia. Skenaariossa jokaisella maapallon ihmisellä olisi yksi ääni ja tasavertaiset osallistumismahdollisuudet yhteiseen päätöksentekoon. Yksittäisen kansalaiset voivat toki vaikuttaa globalisaatioon myös oman maan politiikan kautta ja tällöin osallistumismuodoiksi esitetään konventionaalista vaaliäänestystä tai ehdokkaaksi asettumista. Toisaalta myös toiminta järjestöissä ja kansalaisliikkeissä sekä omat kulutusvalinnat ja elintavat mahdollistavat globalisaatioon vaikuttamisen.

Yhteiskuntatieto-kurssin lisäksi yhteiskuntaopissa on pakollisena myös Taloustiedon kurssin. Tämä kurssi käsittelee nimensä ja opetussuunnitelman mukaan pääasiassa taloutta. Kolme oppikirjaa Mirjam Koskelan ja Ari Rousun ”Kansantalous tutuksi” vuosilta 2004 ja 2007 sekä Jouko Marttilan, Jouni Similän, Jari Ukkosen ja Laura Vuorelan kirjoittama ”Linkki 2: Taloustieto” liittävät kansalaisuuteen elinkeinovapauden ja verovelvollisuuden. Kaikki kirjat käsittelevät myös kansalaisjärjestöjen ja ympäristöliikkeiden roolia globalisaation vastustamisessa sekä lakon työtaistelun painostuskeinona. Nämä osallistumismuodot tulivat esiin jo yhteiskuntatieto-kurssin oppikirjoissa. ”Linkki 2: Taloustieto” esittelee myös kuluttamisen vaikuttamismuotona, koska sillä on eettisiä ja taloudellisia seurauksia. Lisäksi se ainoana lukion oppikirjana mainitsee sosiaalisen median osallistumiskeinona, jonka olen lisännyt myös taulukkoon 5. Vaikka lähtökohta kirjan tekstissä on taloudellinen, jossa kuluttajat levittävät ja vaihtavat tietojaan, mainitaan sosiaalisen median mahdollisuudet myös poliittisena vaikuttajana.

6.2. Aktiivinen kansalaisuus ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa

6.2.1. Vuoden 1988 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat

Ammatillisen peruskoulutuksen tulee antaa opiskelijalle valmiuksia, joita yhteiskunta ja työelämä sekä niiden kehittyminen edellyttävät ammattitaidon saavuttamiseen ja ylläpitämiseen sekä mahdollisiin jatko-opintoihin. Ammatillisen koulutuksen tulisi myös antaa valmiuksia opiskelijalle moniin eri taitoihin ja kykyihin. Näitä ovat muun muassa persoonallisuuden kehittäminen, elinympäristön, luonnonsuojelun, kansallisen kulttuurin, kansainvälisen yhteistyön, rauhan ja sukupuolten tasaarvon edistäminen. Yleistavoitteet eivät näiltä osin painota kansalaisuuden käsitettä. Lisäksi yleistavoitteiden mukaan opiskelija tulisi perehdyttää yrittäjyyteen, yritystoimintaan ja paikallisiin oloihin. Painotus on tässä hyvin voimakkaasti työelämässä ja yhteiskunnallinen näkemys voi sisältyä lähinnä vain paikalliseen tasoon.

Yleistavoitteet eivät myöskään rohkaise opiskelijaa toimimaan monitasoisesti yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmassa kuitenkin todetaan: ”Ammatillisen koulutuksen tulee antaa opiskelijoille laajaalaiset valmiudet työntekoon, kommunikointiin, opiskeluun ja yhteiskunnalliseen toimintaan” (Ammattikasvatushallitus 1988, 22). Opetussuunnitelma edellyttää ihmisoikeuksien ja perusoikeuksien käsittelyä sekä kansainvälisen ymmärtämyksen, rauhan ja yhteistyön edistämistä, mutta osallistumispainotusta ei opetussuunnitelmissa ole.

Vuoden 1988 opetussuunnitelmassa ammatillisen peruskoulutuksen yhteiskunnallisten aineiden oppiaine on *kansalaistieto*. Kouluasteen koulutukseen sisältyy neljä kansalaistiedon kurssia. Yhden kurssin kesto on 38 tuntia. Kansalaistiedon määrää kasvatettiin selvästi keskiasteen uudistuksessa, joka tehtiin ennen tämän opetussuunnitelman voimaantuloa. Kansalaistiedon kurssit ovat Yleisen yhteiskuntatiedon kurssi, Taloustiedon peruskurssi ja jatkokurssi sekä Työelämätiedon kurssi.

Tutkimusongelmani mukaista kansalaisuuden ja osallistumisen määrittelyä on opetussuunnitelmassa ainoastaan yleisen yhteiskuntatiedon kurssitavoitteissa. Kurssitavoite tuo selvästi esiin vaikuttamisen tärkeyden yhteiskunnassa, mikä on hieman yllättävää verrattuna ammatillisen koulutuksen yleisiin tavoitteisiin. Kurssin tavoitteiden mukaisesti opiskelijan tulisi kyetä toimimaan demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä ja ymmärtää yhteiskunta muuttuvana ja kehittyvänä järjestelmänä, johon voi vaikuttaa. Lisäksi tutkimusongelmani kannalta mielenkiintoisia tavoitteita ovat tietämys maailmanlaajuisen vuorovaikutuksen lisääntymisestä maiden, yksilön ja kansojen välillä globaalisti sekä näiden oikeuksista ja velvollisuuksista. *Liberalistista* kansalaisuuskäsitystä tuo esiin kansalaisten tär-

keimpien perusoikeuksien ja velvollisuuksien tunteminen. Toisaalta tavoitteissa on hieman myös *republikanistista* kansalaisuuskäsitystä, koska yksilön on huomioita muut yksilöt ja kansat demokraattisessa yhteiskunnassa.

Kansalaistiedon Yleisen yhteiskuntatiedon oppikirjoissa, Erkki Aaltosen, Juha Koskelan, Aimo Peltosen ja Markus Saurin ”Keskiasteen kansalaistiedossa”, Juhani Pirttinimen, Kirsti Weissmannin ja Simo Susiluodon ”Yhteispeli: Yhteiskuntatiedossa” ja Mirjam Koskelan ”Yhteiskuntataloudessa” käsitellään kattavasti kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet. Esimerkiksi ”Yhteispeli: Yhteiskuntatietoa” -oppikirja jaottelee Suomen kansalaisten perusoikeudet henkilökohtaisiin oikeuksiin, poliittisiin oikeuksiin ja vapauksiin, tasa-arvo-oikeuksiin ja taloudellisiin, sosiaalisiin ja sivistyksellisiin perusoikeuksiin. Näiden otsikoiden alle on jaoteltu lähes 20 erilaista oikeutta ja vapautta. Tässä kirjassa myös velvollisuudet ovat saaneet oman itsenäisen alalukunsa, kuten myös ”Keskiasteen kansalaistiedossa”, jonka mukaan: ”Jokaisen aikuistuvan kansalaisen tulisikin opetella tuntemaan ainakin pääpiirteittäin yhteiskunnan rakenne ja toiminta sekä sen aikuisia jäseniä koskevat oikeudet ja velvollisuudet” (Aaltonen ym. 1990, 9). Esimerkiksi kaikissa vanhemmissa lukion kirjoissa velvollisuudet oli sijoitettu oikeuksia käsittelevään alalukuun. Opetussuunnitelman mukaisesti jokainen oppikirja käsittelee myös ihmisoikeuksia ja YK:n hyväksymä Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus esitellään oppikirjoissa. Kirjoissa tuodaan esiin sama lähestymistapa kansalaisuuden saamiseen. Sen voi siis saada syntyessään, hakemuksella, vanhempiensa mukana tai avioliiton kautta.

Oppikirjojen kansalaisuuskäsitys on siis lähinnä *liberalistinen. Kommunitaristista* kansalaisuuskäsitystä tuo esiin lähinnä ”Keskiasteen kansalaistieto” -oppikirja, jonka mukaan tarvitaan yhteistoimintaa, yhteisiä sääntöjä ja sopimuksia, jotka saattavat rajoittaa yksilön oikeuksia. Näin estetään heikomman sortaminen vapauden nimissä. Muut oppikirjat eivät paljoakaan käsittele yhteisöllisyyttä.

Taloustiedon peruskurssin ja jatkokurssin kirjat, Arvo Aution Keskiasteen ”Taloustieto 1+2” ja Yhteispeli-kirjasarjan Simo Susiluodon, Juhani Pirttiniemen ja Kirsti Weissmannin ”Taloustietoa 1 ja 2” -oppikirjat käsittelevät kansalaisuutta talouden ja työelämän lähtökohdista. Kaikki kirjat tuovat esiin kansalaisen elinkeinovapauden eli oikeuden toimia yrittäjänä ja verovelvollisuuden. Työelämätiedon-kurssin oppikirjoissa, Erkki Aaltosen, Juha Koskelan, Aimo Peltosen ja Markus Saurin ”Keskiasteen kansalaistiedossa” (jälkimmäinen osa kirjasta työelämätieto-kurssia) ja Weissmannin, Pirttiniemen ja Susiluodon ”Yhteispeli: Työpolitiikkaa”, ei käsitellä lainkaan kansalaisuutta oikeuksien ja velvollisuuksien näkökulmasta.

Pääpaino osallistumisen ja vaikuttamisen käsittelyssä on opetussuunnitelmankin mukaan Yleisen yhteiskuntatiedon kurssilla. ”Yhteispeli: Yhteiskuntatieto” -kirja painottaa kansalaisen aktiivisuutta edustuksellisessa demokratiassa. Erityisesti ”Keskiasteen kansalaistieto” -oppikirja käsittelee kattavasti yksilön ja yhteiskunnan vaikutuskanavia ja tuo esiin sekä asioiden seuraamisen, tiedon ja toiminnan tärkeyden. Kirja käsittelee enimmäkseen konventionaalisia osallistumismuotoja, mutta muutamissa kohdissa esitellään myös epäkonventionaalista osallistumista valtakunnallisella tasolla, jota kansalaistiedon oppikirjoissa yleisesti käsiteltiin todella vähän. Oppikirjan mukaan:

> Erilaiset julkilausumat, kansanliikkeet, kansalaisadressit ja muut suurta yhtenäisyyttä osoittavat toimintamuodot ovat varsinkin vaalien alla osoittautuneet tehokkaiksi vaikuttamisväyliksi (Aaltonen ym. 1990, 34).

Tässäkin kohtaa on hyvä huomata, että epäkonventionaaliset toimintamuodot nähdään hyviksi juuri ennen konventionaalista osallistumista. Mielenkiintoista oli se, että ”Yhteispeli: Yhteiskuntatietoa” ei käsittele lainkaan järjestöosallistumista. Tosin kirjasarjan Työpolitiikka-kirjassa työmarkkinajärjestötoimintaa on käsitelty laajasti. Muissa yhteiskuntatieto-kurssin oppikirjoissa järjestöosallistumista on huomioitu kattavasti. Järjestöosallistumista käsitellään puolestaan erityisen paljon työelämätiedon-kurssin oppikirjoissa. Järjestöosallistuminen esitellään lähinnä ammattiyhdistystoiminnan, aatteellisten painostusryhmien ja etujärjestöjen kautta. Lisäksi käsitellään osallistumis- ja yhteistyöjärjestelmiä työelämässä. Taloustiedossa uudeksi taloudellisen vaikuttamisen muodoksi esitellään kuluttaminen. Olen koonnut taulukkoon 6 kaikkien kansalaistieto-oppikirjojen osallistumismuodot.

Taulukko 6. Konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot vuoden 1988 ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan.

Konventionaalinen osallistuminen	Epäkonventionaalinen osallistuminen
Puolueosallistuminen · Puolue organisoituna joukkojärjestönä (jäsenyys) · Puolue vaalijärjestönä · Poliittiset erityisjärjestöt esim. lapsille, nuorille ja naisille · Luottamustoiminta kunnallisella tasolla	**Moderni yksilöllisyys** · Kunnallisaloitteet ja -valitukset · Seurata, hankkia ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta (esim. kirjoittaa lehtiin, vapaa keskustelu, mielipiteidenvaihto) · Asennoitumalla myönteisesti hyväksyttyihin yhteistyö- ja rauhan pyrkimyksiin, tiedostamalla Suomen aseman ja vastuun maailmassa · Keskustelu kotona, koulussa harrastuspiireissä, työpaikalla kanssa ajankohtaisista asioista · Kansalaisadressit, julkilausumat · Ottaa yhteyttä poliitikkoihin valtakunnallisella tasolla ja seurata kotimaan ja kansainvälisen politiikan tapahtumia · Hyväntekeväisyystoiminta esim. kummilapsi, Unicef
Vaaliosallistuminen · Asettuminen ehdokkaaksi kunnallisissa tai valtiollisissa vaaleissa · Äänestäminen vaaleissa · Neuvoa-antava kansanäänestys niin kunnallisella kuin valtakunnallisella tasolla	**Aktivismi** · Kansanliikkeet
Järjestöosallistuminen · Etujärjestöt tai aatteelliset painostusjärjestöt, · Osallistuminen lakkoon, saartoon, boikottiin työntekijäjärjestön jäsenenä · Järjestöaktivismi kansalaisjärjestöissä esim. urheiluseurat, raittiusliike, luonnonsuojelujärjestö · Järjestöjen kirjelmät, lähetystöt ja lehtipropaganda · Perustaa yhdistys lakien ja hyvien tapojen mukaisten tarkoitusten ajamiseen	**Konsumerismi** · Kulutus taloudellisena voimana · Niiden maiden tuotteiden boikotointi, jotka eivät kunnioita ihmisoikeuksia

Taulukon 6 mukaan kirjat esittelisivät tasapuolisesti sekä konventionaalista, että epäkonventionaalista osallistumista. Tämä ei ole kuitenkaan koko totuus. Ensinnäkin konventionaalista osallistumista esitellään paljon enemmän sivumääräisesti ja samoja konventionaalisia osallistumismuotoja mainitaan useamman kerran. Lisäksi on hyvä huomioida vaikuttamisen eri tasot. Useat epäkonventionaaliset toimintamuodot liitetään joko paikalliseen tai globaaliin toimintatasoon. Valtakunnallisella tasolla epäkonventionaalisiksi toimintamuodoiksi mainitaan vain asioiden ja poliitikon seuraaminen, tietojen hankkiminen ja mielipideilmaisu joukkoviestimissä, julkilausumat, kansalaisadressit ja kansanliikkeet. Useimmat muut epäkonventionaaliset osallistumismuodot liittyvät kunnan tasolle tai kansainvälisiin suhteisiin. Esimerkiksi ”Yhteiskuntatalous”-kirjassa mainitaan vain yksi epäkonventionaalinen osallistumistapa valtakunnan tasolla ja se oli mielipiteenilmaisu joukkoviestimissä.

6.2.2. Vuoden 1995 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat

Vuoden 1995 opetussuunnitelma määrittelee koulutuksen tehtäväksi antaa opiskelijalle valmiuksia saavuttaa ja ylläpitää yhteiskunnan ja työelämän edellyttämän ammattitaidon. Opiskelijan tulisi omaksua laaja-alainen ammattisivistys, joka sisältää sekä ammatillisen osaamisen että yleissivistyksen. Perusvalmiuksien, hyvän ammattitaidon ja laajan ammattisivistyksen, myötä opiskelija kykenee muuntamaan osaamistaan erilaisten tehtävien vaatimusten mukaisesti. Ammattisivistys sisältää kokonaisvaltaisen käsityksen ihmisestä, yhteiskunnasta, työstä, oppimisesta ja kasvatuksesta, joihin liittyy ammatin- ja elämänhallinnan kokonaisuus.

Ammattisivistyksessä puhutaan myös kansalaisuudesta ja kansalaisuuskäsitys on lähinnä *liberalistinen*, koska yksilönäkökulma on vahva. Ammattisivistyksen myötä kehittyy arvo-osaaminen, joka tarkoittaa sisäistettyjen arvojen näkymistä opiskelijan toiminnassa ja eettistä vastuuta tasa-arvoa ajavana ammattihenkilönä, kansalaisena ja yksilönä. Kansalaisuustaitoja ja persoonallisuutta tulisi kehittää monipuolisesti. Yleisissä tavoitteissa ei kuitenkaan määritellä tarkemmin, mitä kansalaistaidoista on kyse.

Lukiokoulutuksessa käsitellyt aihekokonaisuudet sisältyvät ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmaan määritelmänä *koulutuksen ajankohtaiset tavoitteelliset teemat.* Teemoja on yhteensä kahdeksan ja ne ovat kestävä kehitys ja ympäristökasvatus, tasa-arvo, kansainvälistyminen, yrittäjyys, työsuojelu ja terveys, turvallisuus- ja liikennekasvatus, palvelu- ja kuluttajakasvatus sekä teknologiakehitys. Vaikka aktiivista kansalaisuutta ja osallistumista ei mainita itsenäisenä kokonaisuutena, niiden tavoitteisiin viitataan useammassa teemassa.

Kestävän kehityksen teemassa mainitaan sen yhteiskunnallisen ulottuvuuden tarkoittavan ihmisten yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaamista oman hyvinvoinnin luomisessa, perusoikeuksien toteuttamisessa ja elämän perusedellytysten hankkimisessa. Ympäristökasvatus-teemassa aktiivista kansalaisuutta käsitellään lyhyesti: ”Ympäristökasvatus kehittää myös kykyä toimia aktiivisena kansalaisena kestävän kehityksen edistämiseksi” (Opetushallitus 1995, 18). Tasa-arvo-teemassa käsitellään *republikanistista* kansalaisuuskäsitystä, joka tuo yhteiskunnallisen osallistumisen tärkeyden esiin. Sen mukaan:

> Toimivan kansalaisyhteiskunnan tunnusmerkkejä on kansalaisten keskinäinen tasa-arvo ja yksilöiden tahto osallistua yhteisten asioiden hoitoon, yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon. […] opiskelijalle kehittyy sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka auttavat häntä toimimaan tasa-arvoisena, aktiivisena ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. (Opetushallitus 1995, 19.)

Lisäksi kansainvälistyminen-teemassa määritellään opiskelijan tavoitteeksi hänen kasvu vastuulliseksi kansalaiseksi. Teema kiinnittää huomiota erityisesti eurooppalaiseen ulottuvuuteen ja koulutuksen tulisi antaa opiskelijalla valmiudet toimia täysivaltaisena kansalaisena ja työntekijänä EU:n alueella.

Yhteiskunnallisten aineiden kurssin nimi on *Yhteiskunta- ja työelämätieto*, jonka laajuus on yksi opintoviikko. Yksi opintoviikko vastaa opiskelijan 40 tunnin työpanosta, joten yhteiskunnallisten aineiden osuus on vähentynyt merkittävästi vuoden 1995 opetussuunnitelmassa.

Yhteiskunta- ja työelämätiedon yleisenä tavoitteena on välittää kansalaisyhteiskunnan edellyttämiä ajankohtaisia käytännön tietoja ja valmiuksia, joiden myötä voi vaikuttaa yhteiskuntaan ja työelämään, osallistua päätöksentekoon ja toimia taloudellisesti kestävän kehityksen hengessä. Samalla painotetaan Euroopan unionin luomaa kansainvälistä tasoa kansalaiselle, opiskelijalle ja työntekijällä. Kurssin tulee sisältää tietoa myös työelämän organisaatioista, osallistumisjärjestelmistä ja työntekijän roolista.

Kurssin ydinasiat ovat kansalaisuus Suomessa ja Euroopassa, vaikuttaminen ja osallistuminen yhteiskunnassa, osallistuminen työelämässä ja kansainvälistyvä talous. Kaksi ensimmäistä osiota ovat relevantteja tutkimuskohteessani. Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa -osion yksi keskeisimmistä asioista on tutustuttaa opiskelija oikeuksiinsa ja velvollisuuksiinsa Suomen ja EU:n kansalaisena. *Aktiivista kansalaisuutta ja republikanistista kansalaisuuskäsitystä* tuodaan esiin vaikuttaminen ja osallistuminen yhteiskunnassa -osiossa.

> Opiskelija tuntee vaikutusmahdollisuutensa yhteiskunnallisen päätöksenteon eri tasoilla ja alueilla niin, että kykenee ottamaan kantaa ja toimimaan demokraattisen yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä sekä osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Opiskelija osaa myös ilmaista mielipiteensä erilaisten vaikutuskanavien ja medioiden avulla ja kykenee arvioimaan kriittisesti erilaisista tietolähteistä tulevaa lähiympäristöä tai jopa maailmanlaajuisia kysymyksiä koskevaa yhteiskunnallista tietoa. (Opetushallitus 1995, 58.)

Määritelmässä tuodaan esiin sekä paikallinen, yhteiskunnallinen ja globaali osallistumistaso. Nämä kaikki voivat kuulua aktiivisen kansalaisen toimintakenttään. Myös kriittisyys on yksi aktiivisen kansalaisuuden taito.

Tutkimuskohteinani tämän opetussuunnitelman aikana on kaksi oppikirjaa: Arvo Aution ja Eija Häkkisen ”Kimppa: Yhteiskunta- ja työelämätieto” sekä Mirjam Koskelan ja Soile Passojan ”Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa”. Kirjat esittävät yhtenäisen kuvan Suomen kansalaisuuden saamisesta. Molemmat kirjat mainitsevat keinoiksi syntymän, hakemuksen ja avioliiton. Koskelan ja

Passojan kirja mainitsee lisäksi vanhempien kautta saatavan kansalaisuuden. Aution ja Häkkisen kirja käsittelee selvästi suppeammin kansalaisen oikeuksia ja velvollisuuksia ja kirja esitteleekin vain muutaman oikeuden ja velvollisuuden. Tosin työelämä-osiossa käsitellään laajasti niin elinkeinovapautta kuin verovelvollisuutta. Koskelan ja Passojan kirjassa oikeudet ja velvollisuudet esitellään tutulla kaavalla. Oikeudet on jaoteltu poliittisiin ja vapausoikeuksiin sekä sosiaalisia, taloudellisia ja sivistyksellisiä etuuksia takaaviin oikeuksiin. Jaottelun jälkeen on käsitelty monia oikeuksia ja vapauksia yksityiskohtaisesti. Ihmisoikeudet mainitaan kirjoissa edelleen. Molemmat kirjat painottavat EU-kansalaisuutta ja sen tuomia oikeuksia. Aihe on hyvin ajankohtainen Suomen EU:hun liittymisen vuoksi ja tämä on tuotu esille myös opetussuunnitelmassa.

Kansalaisten osallistumiskeinojen käsittely on oppikirjoissa esitetty hyvin eritasoisesti, joten yleiskuvan muodostaminen näistä keinoista on haastavaa. Aution ja Häkkisen kirjassa osallistumiskeinoja käsitellään todella vähän. Ainoiksi epäkonventionaalisiksi osallistumismuodoiksi mainitaan tietojen seuraaminen, aktiivisuus tietoverkkojen käytössä sekä kunnallisaloitteet ja -valitukset. Muut osallistumismuodot ovat konventionaalisia, puolueosallistuminen, äänestäminen ja jäsenyys työmarkkinajärjestössä. Sen sijaan Koskelan ja Passojan kirja esittelee lukuisia osallistumismuotoja, mutta niistäkin suurin osa on konventionaalisia. Molempien kirjojen kaikki osallistumismuodot ovat taulukossa 7.

Taulukko 7. Konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot vuoden 1995 ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan.

Konventionaalinen osallistuminen	Epäkonventionaalinen osallistuminen
Puolueosallistuminen · Puolue organisoituna joukkojärjestönä (jäsenyys) · Puolue vaalijärjestönä · Poliittiset erityisjärjestöt esim. naisille ja nuorille · Luottamustoiminta kunnallisella tasolla esim. lautakunnissa	**Moderni yksilöllisyys** · Kunnallisaloitteet ja -valitukset, oikaisuvaatimukset · Kantelu Euroopan parlamentin oikeusasiamiehelle · Valitus Euroopan neuvostolle ihmisoikeuskysymyksissä · Seurata ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta (esim. kirjoittaa lehtiin, paikallisradiot, vapaa keskustelu, mielipiteidenvaihto) · Tiedonsaanti ja mielipiteidenvaihto tietoverkkojen avulla (myös globaalisti) · Osallistumalla tiedotustilaisuuksiin, tuomalla esiin omia näkemyksiä kunnallisella tasolla · Asioiden oma-aloitteinen hoitaminen kunnallisella tasolla
Vaaliosallistuminen · Asettuminen ehdokkaaksi kunnallisissa tai valtiollisissa vaaleissa · Äänestäminen vaaleissa · Neuvoa-antava kansanäänestys niin kunnallisella kuin valtakunnallisella tasolla	
Järjestöosallistuminen · Etujärjestöt tai aatteelliset painostusjärjestöt, · Osallistuminen lakkoon työntekijäjärjestön jäsenenä · Järjestöaktivismi kansalaisjärjestöissä esim. urheiluseurat, raittiusjärjestöt, nuorisoseura- ja naisliike, uskonnolliset yhdistykset, sosiaali- ja terveysalan järjestöt, hyväntekeväisyysjärjestöt · Järjestöjen kirjelmän lähetys päättäjille, lähetystö, julkilausumat, mielipidekirjoitus lehtiin, mielenosoitus, osallistuminen lakivalmistelun komitea-työhön, lausunto komiteatyöstä, kuultavana valiokunnissa kansallisella tasolla, lobbaus EU-tasolla	

Konventionaalista osallistumista käsitellään suhteellisen samalla tavalla kuin vuoden 1988 opetussuunnitelman aikaisissa oppikirjoissa, mutta epäkonventionaalisen osallistumisen käsittely on vähentynyt selvästi. Suurin yksittäinen tekijä on se, että 1994 opetussuunnitelman aikaisissa oppikirjoissa ei käsitelty läheskään yhtä paljon kansainvälistä osallistumista, vaan se oli korvattu paljolti Euroopan unionin käsittelyllä. On myös hyvä huomata, että oppikirjoissa käsiteltiin vaikutuskeinoja kuten kirjelmän lähettämistä päättäjälle, julkilausumaa ja mielenosoitusta, mutta ne nähtiin järjestön keinoiksi vaikuttaa, ei yksittäisen kansalaisen. Nämä oppikirjat painottivatkin enemmän monipuolisempaa järjestöosallistumista kuin aiemmat ammatillisen peruskoulutuksen yhteiskunnallisten

aineiden oppikirjat. *Opetussuunnitelma* esitteli kuitenkin vahvasti myös *republikanistista* kansalaisuutta, joten kirjojen suppeat osallistumisvaihtoehdot yllättävät.

6.2.3. Vuoden 2001 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat

Ammatillisen peruskoulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijalle laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet, joita hän hyödyntää alan eri tehtävissä. Ammatillisen peruskoulutuksen oppimisympäristön tulee vahvistaa elämäntaitoja ja kehittää vastuuntuntoisia ja velvollisuuksistaan huolehtivia kansalaisia ja työyhteisön jäseniä. Koulutuksen tulee edistää myös demokratiaa, sukupuolten tasa-arvoa ja yleistä tasa-arvoa niin työelämässä kuin yhteiskunnassa. Yhteiset painotukset, jotka vastaavat aiempia koulutuksen ajankohtaisia tavoitteellisia teemoja, sisältävät paljon samoja aihealueita. Vuoden 2001 opetussuunnitelmassa nämä painotukset ovat kansainvälisyys, kestävän kehityksen edistäminen, teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen, yrittäjyys, laadukas ja asiakaslähtöinen toiminta, kuluttajaosaaminen ja seitsemäntenä työsuojelu ja terveydestä huolehtiminen.

Aikaisempaan opetussuunnitelmaan verrattuna painotusten sisällöt ovat paljon suppeammat vuoden 2001 opetussuunnitelmassa. Kansalaisuutta lähinnä sivutaan muutamassa kohdassa, eivätkä painotuksien sisällöt luo kuvaa aktiivisesta kansalaisuudesta. Kansalaisuuteen viitataan teknologia ja tietotekniikka -osiossa, jonka mukaan ammatillisen koulutuksen tulee antaa: ”[…] tarvittavat perusvalmiudet ja edellytykset tieto- ja viestintätekniikan sekä teknologian monipuoliselle hyödyntämiselle työssä ja kansalaisena” (Opetushallitus 2001, 10). Lisäksi kuluttajaosaamisen ja kestävän kehityksen osiossa opiskelijan tulisi tavoitteiden mukaisesti kyetä toimimaan työssä ja kansalaisena kuluttajien oikeuksien, velvollisuuksien ja vastuun mukaisesti sekä toimia kestävän kehityksen periaatteiden mukaan opiskelussa, työssä ja kansalaisena. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä totesin, kuluttajakansalaisuus on noussut merkittäväksi osaksi kansalaiskasvatuksessa. Tätä muutosta on myös kritisoitu perinteisen kansalaistoiminnan näkökulmasta, koska kuluttajakansalaisuus voi olla pinnallista ja taloudellisesti epätasa-arvoista, eikä siinä painotu yhteisöllisyys vaan yksilöllisyys.

Opetussuunnitelmassa määritellään myös erilaisia valmiuksia, joita opiskelijalle kehittyy. Nämä ydinosaamisen alueet ovat oppimis-, ongelmanratkaisu-, vuorovaikutus-, viestintä-, yhteistyö- sekä eettiset ja esteettiset taidot. Monet näistä taidoista ovat tarpeellisia aktiiviselle kansalaiselle, kuten olen teoreettisessa viitekehyksessä osoittanut. Taidot koskevat esimerkiksi tiedonhankintaa ja -käsittelyä, erilaisissa ryhmissä toimimista ja tähän liittyviä välttämättömiä kommunikaatiotaitoja. Tällöin kansalaisuuskäsitys on *republikanistinen*.

Vuoden 2001 opetussuunnitelmassa yhteiskunnallisia aineita opiskellaan edelleen yksi opintoviikko ja opintokokonaisuuden nimi on *Yhteiskunta-, yritys- ja työelämätieto*. Sen keskeisenä sisältönä ovat ensinnäkin yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä ja EU-kansalaisena toimiminen, toisena kotitalouksien ja yritysten keskeinen vaikutus Suomen kansantalouteen ja kolmantena työyhteisön jäsenenä ja työmarkkinoiden menettelytapojen mukaan toimiminen.

Tavoitteiden mukaan opiskelijan tulisi osata toimia aktiivisesti oppilaitoksessaan muissa toimintaympäristöissä, jotka liittyvät opiskeluun. Hänen tulisi olla selvillä myös opiskeluun ja hänen ikäkauteensa liittyvät oikeudet ja velvollisuudet sekä kansalaisen perusoikeudet ja velvollisuudet. Hänen on huomioitava se, että jokaisella ihmisellä samat kansalaisoikeudet ja velvollisuudet. Lisäksi hänen tulisi sisäistää yhteiskunnallinen vastuunsa ja toimia sen mukaisesti. Toiminta yhteiskunnan osallistuvana jäsenenä on selvä viittaus aktiiviseen kansalaisuuteen. Määritelmässä on tuotu esiin jo paikallinen ja yhteiskunnallinen taso ja lopuksi tavoitteissa mainitaan myös EU ja sen keskeisten toimintamallien tuntemus ja niiden vaikutus kansalaisen toimintaan. Tavoitteissa mainitaan myös se, että opiskelijan olisi osattava hakeutua kansalaistoimintaan. Tavoitteissa tulee esiin sekä *liberalistinen* että *republikanistinen* kansalaisuuskäsitys.

Vuoden 2001 opetussuunnitelman voimassaoloaikana WSOY Oppimateriaalit Oy on kustantanut yhtä kirjasarjaa, joka on Mirjam Koskelan ja Soile Passojan ”Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa”. Tutkimusaineistona on tästä kirjasta kaksi painosta vuosilta 2004 ja 2007. Kirjan ensimmäinen painos oli tutkimusaineistona jo vuoden 1995 opetussuunnitelman aikaisten oppikirjojen analyysissä.

Oppikirjat kuvaavat jälleen kansalaisuuden saamisen ja kansalaisuuteen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet. Vuoden 2007 painoksessa kansalaisuuden saamista on kuvattu kattavammin, koska syntymän ja hakemuksen lisäksi on mainittu myös ilmoitus yhdeksi kansalaisuuden saamiskeinoksi.

Molemmissa oppikirjoissa perusoikeudet jaotellaan poliittisiin oikeuksiin, vapausoikeuksiin ja sosiaalisia, taloudellisia ja sivistyksellisiä etuuksia turvaavat oikeudet. Tämä sama jaottelumalli oli jo kirjan ensimmäisessä painoksessa, joten perusoikeuksien käsittely on säilynyt kirjassa samansuuntaisena yli kymmenen vuotta. Yllättäen uusin painos vuodelta 2007 on supistanut kansalaisten velvollisuuksien esittelyä, kun vuoden 2004 painoksessa velvollisuudet esiteltiin täysin samalla tavalla kuin ensimmäisessä painoksessa vuodelta 1996. Molemmat oppikirjat käsittelevät EU-kansalaisuuden, mutta se sijoittuu eri paikkaan kuin Suomen kansalaisuuden määrittely. Uusimmassa eli vuoden 2007 painoksessa on lisätty oma kappale EU-kansalaisten oikeuksiin käsittelyyn.

Kansalaisuuden määrittelyssä ei tuoda esiin toiminnallista näkökulmaa. Oppikirjat määrittelevät kansalaisuuden selkeästi muodolliseksi oikeusasemaksi, joka koskee jotakin valtiota ja kansaa. Tämä sama määrittely oli esillä jo vuoden 1995 opetussuunnitelman aikaisten oppikirjojen analyysissä.

Vaikka kansalaisuutta ei liitettykään toimintaan, esitellään kirjoissa useita osallistumisvaihtoehtoja, jotka ovat nähtävissä taulukossa 8. Osallistumismuotoja on tullut selvästi lisää, mutta edelleen osallistumisessa painotetaan konventionaalisia tapoja. Järjestöosallistumista tarkastellaan yhä monipuolisesti, eikä painopiste ole enää niin voimakkaasti työmarkkinajärjestöissä, vaan kansalaisjärjestöjen rooli on vahvistunut. Oppikirjat käsittelevät enemmän niin paikallista kuin kansainvälistä osallistumista, mutta edelleen varsinkin kansainvälinen osallistuminen keskittyy EU-tasoon. Vasta vuoden 2007 oppikirjassa käsitellään globalisaatiota, joka laajentaa kansainvälistä tasoa. Molemmissa oppikirjoissa on mainittu useita Internet-osoitteita, joiden myötä kansalaisten osallistumismahdollisuuksiin voi tutustua tarkemmin. Näistä esimerkkejä ovat muun muassa www.vaalit.fi ja www.kuntaliitto.fi.

Taulukko 8. Konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot vuoden 2001 ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan.

Konventionaalinen osallistuminen	Epäkonventionaalinen osallistuminen
Puolueosallistuminen · Puolue organisoituna joukkojärjestönä (jäsenyys) · Puolue vaalijärjestönä · Poliittiset erityisjärjestöt esim. nuorille ja naisille, vapaa-aikaan ja harrastustoimintaan liittyviä yhdistyksiä · Luottamustoiminta kunnallisella tasolla esim. lautakunnissa · Nuorisovaltuusto	**Moderni yksilöllisyys** · Kunnallisaloitteet ja -valitukset, oikaisuvaatimukset · Kantelu Euroopan parlamentin oikeusasiamiehelle · Kantelu EY:n tuomioistuimeen · Seurata ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta (esim. kirjoittaa lehtiin, paikallisradiot, vapaa keskustelu, mielipiteidenvaihto, monipuolistaa ihmisten poliittista toimintaa) · Tiedonsaanti ja mielipiteidenvaihto tietoverkkojen avulla (myös globaalisti) · Osallistumalla tiedotustilaisuuksiin, tuomalla esiin omia näkemyksiä kunnallisella tasolla · Asioiden oma-aloitteinen hoitaminen kunnallisella tasolla
Vaaliosallistuminen · Asettuminen ehdokkaaksi kunnallisissa tai valtiollisissa tai EU-vaaleissa · Äänestäminen vaaleissa · Neuvoa-antava kansanäänestys niin kunnallisella kuin valtakunnallisella tasolla	**Aktivismi** · Nuorisofoorumi ja nuorten ääni -toiminta
Järjestöosallistuminen · Etujärjestöt tai aatteelliset painostusjärjestöt · Osallistuminen lakkoon työntekijäjärjestön jäsenenä · Järjestöaktivismi kansalaisjärjestöissä esim. urheilujärjestöt, nuorisoseura- ja naisjärjestöt, uskonnolliset yhdistykset, sosiaali- ja terveysalan järjestöt, hyväntekeväisyysjärjestöt, opiskelijajärjestö, oppilaskunta · Järjestöjen kirjelmän lähetys päättäjille, lähetystö, julkilausumat, mielipidekirjoitus lehtiin, mielenosoitus, osallistuminen lakivalmistelun komitea-työhön, lausunto komiteatyöstä, kuultavana valiokunnissa kansallisella tasolla, yhteydenpito viranhaltijoihin, tiedotteiden levittäminen, kampanjointi · Kansalaisjärjestöt globalisaation vastustamisessa · Perustaa yhdistys, yhdistys voi syntyä myös kv. laajan organisaation maakohtaiseksi alajärjestöksi · Kylätoimikunnat	

6.2.4. Vuoden 2010 opetussuunnitelma ja sitä vastaavat oppikirjat

Ammatillisen peruskoulutuksen yleistavoitteet pohjautuvat lakiin ammatillisesta peruskoulutuksesta (L 630/1998). Lain mukaan opiskelijasta tulisi kasvaa hyvä ja tasapainoinen ihminen sekä yhteiskunnan jäsen ja ammatillinen peruskoulutus tukee tässä opiskelijaa. Lisäksi se antaa opiskelijoille tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee jatko-opinnoissa, harrastuksissa ja persoonallisuuden kehittämisessä. Koulutuksen tulee edistää myös elinikäistä oppimista, joka tarkoittaa jatkuvaa oppimista, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunottoa ja selviytymistä työelämän muutoksissa.

Vuoden 2001 *yhteisten painotusten kokonaisuus* on vuoden 2010 opetussuunnitelmassa *elinikäisen oppimisen avaintaidot*, jotka ovat merkittävä osa ammattitaitoa. Lisäksi ne osoittavat yksilöllistä älykkyyttä ja selviytymistä erilaisissa tilanteissa sekä lisäävät ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia, jotta opiskelija kykenee seuraamaan yhteiskunnan ja työelämän muutoksia ja toimimaan muutosoloissa. Elinikäisen oppimisen avaintaitoja on lueteltu yhteensä 11 kappaletta ja viimeisenä kohtana on *aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit* -osio. Tämä avaintaito määritellään seuraavasti:

> Opiskelija tai tutkinnon suorittaja osallistuu rakentavalla tavalla yhteisön toimintaan ja päätöksentekoon. Hän toimii oikeuksiensa ja velvollisuuksiensa mukaisesti sekä työssä että arkielämässä. Hän noudattaa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakeja. Hän toimii asiallisesti ja työelämän vaatimusten mukaisesti eri kulttuuritausta omaavien ihmisten kanssa kotimaassa ja kansainvälisissä toiminnoissa. (Opetushallitus 2010, 20.)

Ensimmäistä kertaa ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmassa käsitellään varsinaisesti aktiivista kansalaisuutta. Osallistuminen yhteisön toimintaan ja päätöksentekoon on selkeästi *republikanistisen* kansalaisuuskäsityksen mukainen. Määritelmä painottaa hyvin selkeästi toimimista sääntöjen, lakien oikeuksien ja velvollisuuksien mukaisesti ja kansalaisen asema on tältä osin jälleen hyvin muodollinen, mikä viittaa hyvin vahvasti konventionaaliseen osallistumiseen.

Republikanistinen kansalaisuuskäsitys jatkuu yhteiskunnallisessa aineessa, jota on ammatillisen peruskoulutuksen vuoden 2010 opetussuunnitelmassa edelleen yksi opintoviikko ja tutkinnon osan nimi on edellisen opetussuunnitelman tapaan *yhteiskunta-, yritys- ja työelämätieto*. Tutkinnon osan tutkimusongelmaani liittyvät teemat ovat: yhteisten asioiden hoitamiseen osallistuminen oppilaitoksessa ja työssäoppimispaikassa, toimintamahdollisuuksien arviointi aktiivisena kansalaisena ja kuluttajana sekä tiedonhaku EU:sta ja kansalaisia koskevasta tiedosta. Kiitettävän tason opiskelija osaa itsenäisesti osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen ja hän tuntee, miten yhteiskunnallisia päätöksiä tehdään. Hän tietää opiskelijan ja kansalaisen merkittävimmät demokraattiset vaikuttamismahdollisuudet, oikeudet, edut ja velvollisuudet. Lisäksi hän tunnistaa kuluttajan keskeiset oikeudet

ja velvollisuudet ja osaa arvioida toimintamahdollisuuksiaan aktiivisena kansalaisena ja kuluttajana.

Vuoden 2010 opetussuunnitelmien aikana on ehtinyt ilmestyä yksi WSOYpro:n julkaisema oppikirja ammatilliseen peruskoulutukseen, Mika Oreniuksen ”Talous, yhteiskunta, ihminen”. Tutkimuskohteena on kuitenkin myös Koskelan ja Passojan ”Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa” vuodelta 2007, koska WSOYpro markkinoi kirjaa edelleen tähän oppiaineeseen ja uudempaa painosta ei ole julkaistu kirjasta.

Oreniuksen kirjassa ei käsitellä millään tavalla kansalaisuuden saamista, mutta Koskelan ja Passojan kirjassahan asiaa käsiteltiin hyvin kattavasti. Oreniuksen kirja esittelee sekä kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet, kuten tekevät Koskela ja Passojakin, joiden kirjaa olen käsitellyt tarkemmin edellisessä alaluvussa.

Aktiivinen kansalaisuus on saanut Oreniuksen kirjassa oman tekstikappaleen, joten kansalaisuuskäsitys viittaa *republikanistiseen* traditioon. Opetussuunnitelman mukainen elinikäisen oppimisen yksi avaintaito on siis huomioitu erittäin hyvin tässä oppikirjassa. Ensinnäkin kirjassa kansalaisuutta tarkastellaan kolmen eri näkökulman kautta, jotka ovat muodollinen kansalaisuus, osallistuva jäsenyys yhteiskunnassa ja kokemuksellinen kansalaisuus. Muodollinen kansalaisuus ei vielä tarkoita aktiivista kansalaisuutta mutta osallistuva jäsenyys ja kokemuksellinen kansalaisuus nähdään osana aktiivista kansalaisuutta. Kirja määrittelee aktiivista kansalaisuutta näin:

> Poliittisesti aktiivinen kansalainen osallistuu valtion toimintaan ja päätöksentekoon äänestämällä tai olemalla ehdokkaana vaaleissa. Hän voi toimia puolueissa, yhdistyksissä tai vaikkapa pitää yhteiskunnallista blogia. Olennaista on, että kansalainen kokee vaikuttavansa yleiseen mielipiteeseen. Keskustelu ystävien kansaa chatissa ja ärhäkät mielipidekirjoitukset ovat osa yleisen mielipiteen muokkausta. Osallistuva jäsenyys yhteiskunnassa tuottaa myös tunteen siitä, että omalla toiminnalla on mahdollisuus vaikuttaa yleisiin ja yhteisiin asioihin. (Orenius 2010, 108.)

Määritelmä tuo hyvin esiin osallistumismuotojen monipuolisuuden. Lisäksi mainitaan, että osallistumiseen ei ole pakkoa ja kansalainen voi nauttia perusoikeuksistaan, mutta tällöin on hyväksyttävä se, että niillä, jotka ovat aktiivisia ja osallistuvat, on valta vaikuttaa passiivisen elämään.

Taulukossa 9 on kirjojen osallistumismuodot ja siitä voi helposti havaita, että epäkonventionaalisen osallistumisen määrä on lisääntynyt. Oreniuksen kirjassa esitellään useampia yksilön oman toiminnan tapoja osallistua. Osallistumista ei määritellä läheskään niin järjestöpainotteisesti kuin muissa ammatillisen peruskoulutuksen yhteiskunnallisten aineiden oppikirjoissa. Erityisesti osallistuminen Internetin välityksellä oli merkittävässä roolissa. Vuoden 2010 opetussuunnitelman elinikäisen op-

pimisen teknologia ja tietotekniikka -avaintaidossa tuodaan esiin se, että opiskelijan tulee käyttää tietotekniikkaa monipuolisesti kansalaisena. Oreniuksen kirjassa tämä kohta on huomioitu erityisen hyvin. Internet-välitteisen osallistumisen myötä laajenivat myös kansainväliset osallistumismuodot. Molemmat kirjat keskittyivät myös globalisaatioon ja sen tuomiin osallistumismuotoihin, jossa konventionaalinen valtiollinen ja puolueosallistuminen ohitetaan.

Taulukko 9. Konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot vuoden 2010 ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan.

Konventionaalinen osallistuminen	Epäkonventionaalinen osallistuminen
Puolueosallistuminen · Puolue organisoituna joukkojärjestönä (jäsenyys) · Puolue vaalijärjestönä · Poliittiset erityisjärjestöt esim. nuorille, vapaa-aikaan ja harrastustoimintaan liittyviä yhdistyksiä · Luottamustoiminta kunnallisella tasolla esim. lautakunnissa · Nuorisovaltuusto	**Moderni yksilöllisyys** · Kunnallisaloitteet ja -valitukset, oikaisuvaatimukset · Kantelu Euroopan parlamentin oikeusasiamiehelle · Kantelu EY:n tuomioistuimeen · Seurata ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta (esim. kirjoittaa lehtiin, paikallisradiot, vapaa keskustelu, mielipiteidenvaihto, monipuolistaa ihmisten poliittista toimintaa) · Tiedonsaanti ja mielipiteidenvaihto ja -muokkaaminen tietoverkkojen avulla (myös globaalisti), keskustelu yhteiskunnallisista asioista chatissa, keskustelupalstat, yhteiskunnallisen blogin kirjoittaminen · Osallistumalla tiedotustilaisuuksiin, tuomalla esiin omia näkemyksiä kunnallisella tasolla · Asioiden oma-aloitteinen hoitaminen kunnallisella tasolla
Vaaliosallistuminen · Asettuminen ehdokkaaksi kunnallisissa tai valtiollisissa tai EU-vaaleissa · Äänestäminen vaaleissa · Neuvoa-antava kansanäänestys niin kunnallisella kuin valtakunnallisella tasolla	**Aktivismi** · Nuorisofoorumi ja nuorten ääni -toiminta
Järjestöosallistuminen · Etujärjestöt tai aatteelliset painostusjärjestöt · Osallistuminen lakkoon työntekijäjärjestön jäsenenä · Järjestöaktivismi esim. harrastusjärjestöt, urheiluseurat, ympäristö- ja luonnonsuojelujärjestöt, potilasjärjestöt, opiskelijajärjestö, oppilaskunta · Järjestöjen yhteydenpito viranhaltijoihin, tiedotteiden levittäminen, kampanjointi yhteiskunnallisella ja paikallisella tasolla · Kansalaisjärjestöt globalisaation vastustamisessa · Perustaa yhdistys, yhdistys voi syntyä myös kv. laajan organisaation maakohtaiseksi alajärjestöksi · Kylätoimikunnat	**Konsumerismi** · Eettinen kuluttaminen, eettisten kuluttajien painostuskampanjat ja ostoboikotit

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1. Aktiivinen kansalaisuus lukiokoulutuksessa 1980-luvulta nykypäivään

Tutkimustehtäväni oli aktiivisen kansalaisuuden tarkastelu toisen asteen koulutuksessa 1980-luvulta nykypäivään. Aloitin analyysini käsittelemällä ensin kansalaisuuden syntymistä, jonka jälkeen vertasin, onko esitetty kansalaisuuskäsitys lähinnä liberalistinen, kommunitaristinen vai republikanistinen.

Liberalistinen traditio painottaa kansalaisten oikeuksia, kun taas kommunitaristinen ja republikanistinen kansalaisuuskäsitys pitävät osallistumista keskeisenä (Delanty 2000, 10). Kun liberalistinen käsitys kansalaisuudesta painottaa yksilöllisyyttä, *kommunitaristisessa* käsityksessä painotetaan yhteisöllisyyttä ja ryhmän solidaarisuutta (Osler & Starkey 2005, 18). Kommunitarismin mukaan yksilöt eivät ole itsenäisiä oman edun tavoittelijoita tai eristyksissä toisiinsa nähden vaan he pyrkivät yhteiseen hyvään. Kansalaiset osallistuvat yhteisten asioiden hoitamiseen ja neuvottelevat keskenään ja kansalaisuutta harjoitetaan yhteisöissä ja niiden välillä. (Isin & Wood 1999, 8; Osler & Starkey 2005, 81–82.) *Republikanistinen* lähestymistapa kansalaisuuteen esittelee kansalaisidentiteetin, jonka kaikki kansalaiset jakavat, kun he pyrkivät sekä yhteiseen hyvään että edistävät yksilöllisiä tavoitteita. Näin yhteiseen hyvään pyrkiminen ja oman edun tavoittelu eivät ole ristiriidassa keskenään. (Isin & Wood 1999, 8–9.) Republikanistinen traditio arvostelee sekä liberalistista että kommunitaristista traditiota siitä, että ne ovat laiminlyöneet kansalaisuuden ja demokratian kiinteän yhdyssiteen. (Delanty 2000, 9–10, 31–32.)

Aktiivinen kansalaisuus on sidoksissa osallistumiseen, joten tarkastelin myös kansalaisten osallistumismuotoja. UNESCO:n mukaan kansalaisten osallistuminen on yksi merkittävimmistä tutkimuskohteista yhteiskunnallisten aineiden oppikirjoissa (Pingel 2010, 74). Jaottelin osallistumismuodot joko konventionaalisiksi tai epäkonventionaalisiksi. Johtopäätöksissä esitän myös kansalaisten osallistyylit konventionaalisen tai epäkonventionaalisen osallistumisen mukaan. Kansalaisten osallistumistyylit ovat apaattiset, sovinnaisosallistujat, ulkoparlamentaariset radikaalit ja täysaktiivit.

Aktiivisen kansalaisuuden käsittely lisääntyy tasaisesti lukiokoulutuksessa tarkasteluajanjaksollani. Osaltaan sitä selittää yhteiskunnallisten aineiden lisäys opetuksessa. Sekä vuoden 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa yhteiskuntaoppia oli yksi pakollinen kurssi osana historia ja yhteiskuntaoppi -oppiainetta. Uusimmassa opetussuunnitelmassa vuodelta 2003 yhteiskuntaopin pakollisten kurssien määrä on noussut kahteen ja tämä on lisännyt merkittävästi kansalaisen osallistumis- ja vaikuttamis-

tapojen käsittelyä ja osallistumisen merkitys julkiseen toimintaan on vahvistunut.

Vuoden *1985 opetussuunnitelmassa* aktiivinen kansalaisuus ei esiintynyt käsitteenä, eikä myöskään sisällöllisesti ja kansalaisuuskäsitys oli lähinnä *kommunitaristinen* niin lukion yleisissä tavoitteissa kuin historian ja yhteiskuntaopin tavoitteissa. Molemmat osiot painottivat kansalaisuuden yhteisöllisyyttä ja solidaarisuutta.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman aikaisten *oppikirjojen* kansalaisuuskäsitys on ennemmin *liberalistinen* kuin kommunitaristinen, koska kansalaisuuden yhteisöllisyyttä ei tuotu niin voimakkaasti esiin kuin kansalaisen oikeuksia ja velvollisuuksia. Osallistumisen käsittely on oppikirjoissa aika vähäistä, kuten asia oli opetussuunnitelmassakin. Osallistuminen yhteisten asioiden hoitoon nähtiin tärkeänä, mutta osallistumismuotoja esiteltiin vähän. Osallistumismuodot olivat selvästi enemmän *konventionaalisia* kuin epäkonventionaalisia. Osallistuminen keskittyi eniten valtakunnallisen tason keinojen esittelyyn. Kansainvälinen osallistumistaso oli lähes olematonta ja paikallinen osallistuminen tarkoitti kirjoissa kuntalaisen osallistumista. Opetussuunnitelmassa mainittiin kuitenkin niin lähiympäristön, valtakunnallinen kuin kansainvälinen osallistumisympäristö. Oppikirjojen kansalaisen osallistumistyyli on lähinnä *sovinnaisosallistuja*. Vaikka osallistumiskeinot antavat lähes apaattisen kuvan osallistumisesta, kirjojen teksteissä mainitaan osallistumisen tärkeys, joten sen vuoksi kansalaisen osallistumistyyli ei voi olla apaattinen. Koska osallistumiseen ei kuitenkaan erityisesti innostettu, voi sovinnaisosallistujasta tulla helposti apaattinen.

Vuoden *1994 opetussuunnitelma* ei mainitse aktiivista kansalaisuutta käsitteenä, mutta tekstisisältö viittaa useammassa kohdassa aktiivisen kansalaisuuden ominaisuuksiin ja tavoitteisiin. Erityisesti yksi ajankohtaisista painotuksista, *kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen*, keskittyy kansalaisten keskinäiseen tasa-arvoon, yksilöiden osallistumiseen yhteiskunnallisten asioiden hoitoon, yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon. Lukiotavoitteiden mukaisesti opiskelijoiden tulisi tutusta vaikutuskeinoihin, yhteiskuntaan ja sen toimintatapoihin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tutustuminen näihin tulisi tapahtua omatoimisesti yhteiskunnan eri toiminnoissa ja näin lukiolainen voi harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista. Omatoimisuus ja käytännönläheisyys ovat aktiivisen kansalaisuuden tyypillisiä toteuttamistapoja. Nämä erilaiset kansalaisuuden ominaisuudet ja tavoitteet noudattavat *republikanistista* kansalaisuuskäsitystä.

Historiassa ja yhteiskuntaopissa painotetaan myös aktiivisen kansalaisuuden ominaisuuksia, vaikka käsitettä ei mainitakaan. Yllättäen yhteiskuntaopin kurssitavoite ei sisällä aktiivisen kansalaisuuden ominaisuuksia vaan kansalaisuuskäsitys on *liberalistinen*, mutta oppiaineen opiskelun luonteen ja

opetuksen lähtökohdissa aktiivisen kansalaisuuden ominaisuudet esiintyvät jälleen omien vaikutusmahdollisuuksien muodossa, mikä viittaa opetussuunnitelmassa jälleen *republikanistiseen* kansalaisuuskäsitykseen.

Oppikirjat vuoden 1994 opetussuunnitelman aikana esittelevät lähinnä *liberalistista* kansalaisuuskäsitystä oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Aktiivisen kansalaisuuden ominaisuudet nähdään toteutuvan ennemmin kunnan tasolla kuin valtakunnallisesti. Lisäksi oppikirjoissa käsitellään hieman enemmän Eurooppaa osallistumistasona, koska Euroopan unioniin liittyminen oli ajankohtainen kysymys tuona aikana.

Sekä konventionaalisten että epäkonventionaalisten osallistumismuotojen käsittely lisääntyi oppikirjoissa. Vaikka lukumääräisesti esiteltiin lähes sama määrä osallistumismuotoja, puolue-, vaali- ja järjestöosallistumista käsiteltiin paljon useammassa yhteydessä ja myös laajemmin. Osallistumistyyli säilyi siis *sovinnaisosallistujana*, vaikka se painottuu jo hivenen täysaktivistin puolelle, kun 1985 opetussuunnitelman aikaiset oppikirjat kuvasivat osallistumistyyliä lähes apaattiseen tapaan. Osallistumismuotojen lisäys vahvistaa opetussuunnitelman luomaa *republikanistista* kansalaisuutta.

Nykyisessä, vuonna *2003* julkaistussa *opetussuunnitelmassa aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys* on yksi aihekokonaisuuksista. Tämän vuoksi aktiivista kansalaisuutta on määritelty opetussuunnitelmassa niin lukion aihekokonaisuuksien kuin lukion yleisten tavoitteiden esittelyssä. Aihekokonaisuudessa osallistumistasoiksi mainitaan lähiyhteisö, kotikunta, yhteiskunta ja elinympäristö. Aihekokonaisuuksien toteuttaminen tapahtuu käytännön harjoittelulla ja omakohtaisilla osallistumis- ja vaikuttamiskokemuksilla. Lukiolaisen oppimistavoitteet sekä lukion oppimiskäsitys tukevat aktiivista kansalaisuutta. Niissä mainitaan muun muassa oikeudet, velvollisuudet, vastuu omista teoista ja valinnoista, yhteistyö- ja vuorovaikutus- ja viestintätaidot, kriittisyys sekä aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta. Kansalaisuuskäsitys on selvästi *republikanistinen*, koska opetussuunnitelmassa painotetaan vahvasti aktiivista kansalaisuutta.

Yhteiskuntaopin, jonka pakollisten kurssien määrä on noussut kahteen, opetus perustuu useampiin arvoihin ja yksi niistä on aktiivinen kansalaisuus. Osallistumistasoja ovat suomalainen yhteiskunta, Eurooppa ja maailma. Osallistumistasot ovat siis laajentuneet globaaleiksi verrattuna aikaisempiin opetussuunnitelmiin.

Oppikirjat esittelevät vanhempia oppikirjoja selvästi enemmän EU-kansalaisuutta. Oppikirjat käsittelevät laajasti kansalaisen oikeuksia, ihmisoikeuksia ja EU-kansalaisen oikeuksia. Oppikirjoissa

korostetaan osallistumisen merkitystä, jonka myötä *republikanistinen* kansalaisuuskäsitys ja *aktiivinen kansalaisuus* painottuvat entistä enemmän.

Koska osallistuminen nähdään tärkeäksi niin yhteiskunnan eri tasoilla, kansalaisyhteiskunnassa kuin globaalistikin, esittelevät oppikirjat todella paljon erilaisia osallistumismuotoja. Ensimmäistä kertaa sekä konventionaaliset että epäkonventionaaliset osallistumismuodot ovat lähes tasoissa. Itse asiassa lukumääräisesti esitellään enemmän epäkonventionaalisia osallistumismuotoja, mutta sivumääräisesti konventionaaliset osallistumismuodot ovat vahvempia. Osallistumistasot ovat monipuoliset, koska oppikirjoissa painotetaan paikallista osallistumista kunnassa, kansalaisyhteiskuntaosallistumista ja valtiollisia sekä globaaleja osallistumismuotoja. Monipuolinen ja kattava osallistumismuotojen käsittely tekee oppikirjojen kansalaisen osallistumistyylistä *täysaktiivin*. Ainoastaan vuoden 2003 opetussuunnitelman aikaiset oppikirjat esittelevät monipuolisesti myös ulkoparlamentaarisen radikaalin osallistumistyyliä, koska kirjat esittelevät muun muassa monia laittomia osallistumismuotoja.

Lukiokoulutuksessa aktiivisen kansalaisuuden käsittely on lisääntynyt tasaisesti tutkimusajanjaksollani ja yhteiskuntaopin opetusmäärä on kasvanut. Lukion opetussuunnitelmissa on aina ollut vahva painotus yhteisöllisyyteen ja osallistumisen merkitys on noussut tasaisesti. Oppikirjoissa on nähtävissä samansuuntainen kehitys, vaikka yhteisöllisyyttä ei ole niissä käsitelty yhtä voimakkaasti kuin opetussuunnitelmatekstit esittävät. Republikanistinen kansalaisuuskäsitys on yleisin lukiokoulutuksen opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa ja sen rooli on vahvistunut 1990- ja 2000-luvuilla. Osallistumismuotojen käsittely on lisääntynyt koko ajan oppikirjoissa ja konventionaaliset ja epäkonventionaaliset osallistumismuodot esitellään jo lähes tasapuolisina vaihtoehtoina, kun aikaisemmin osallistuminen painottui konventionaalisempaan muotoon. Aktiivinen kansalaisuus on erittäin merkittävässä roolissa nykyisessä lukion opetussuunnitelmassa ja myös uusimmissa oppikirjoissa.

7.2. Aktiivinen kansalaisuus ammatillisessa peruskoulutuksessa 1980-luvulta nykypäivään

Aktiivisen kansalaisuuden käsittely ammatillisessa peruskoulutuksessa on ollut aaltoliikkeen tapaista. 1980-luvun lopussa yhteiskunnallisia aineita opetettiin huomattavasti enemmän kuin nykyään. Jo vuoden 1995 opetussuunnitelmissa pakollinen yhteiskunnallisten aineiden opetus vähennettiin yhteen opintoviikkoon, joten myös tämän valossa kansalaisen osallistumisesta yhteisten asioiden hoitoon, yhteiskunnallista vastuuta ja yhteisöllisyyttä ei voida käsitellä kovin kattavasti.

Vuoden *1988 opetussuunnitelma* ei rohkaise opiskelijaa osallistumaan yhteiskunnassa. Opetussuun-

nitelman yleisissä tavoitteissa tuodaan esiin kuitenkin valmiuksien antaminen yhteiskunnalliseen toimintaan. Yleistavoitteet painottavat työelämää ja yhteiskunnallista osallistumista nähdään ennemmin vain paikallisella tasolla.

Yleiset tavoitteet tuovat esiin sekä *liberalistista* kansalaisuuskäsitystä että *republikanistista*. Sama on nähtävissä yhteiskunnallisen aineen, kansalaistiedon, kurssikuvauksissa, joka painottaa sekä kansalaisen oikeuksia ja velvollisuuksia että yksilön kykyä huomioida toiminnassaan muut yksilöt ja kansat. Sen sijaan kansalaistiedon *oppikirjoissa* kansalaisuuskuva on lähinnä *liberalistinen*, joka painottaa kansalaisen perusoikeuksia ja velvollisuuksia, mutta myös ihmisoikeuksia.

Vuoden 1988 opetussuunnitelman aikaisissa oppikirjoissa oli käsitelty yllättävän paljon sekä osallistumismuotoja että -tasoja. Osallistumisen konventionaaliset muodot tulivat esille enemmän sivumääräisesti. Järjestöosallistumista käsiteltiin paljon ja painotus oli etujärjestöissä, joka on ymmärrettävää, koska opetussuunnitelmissakin korostettiin työelämän merkitystä. Suurin yllätys itselleni oli kuitenkin epäkonventionaalisten osallistumismuotojen merkittävä määrä. Usein epäkonventionaaliset osallistumismuodot liitettiin joko paikalliseen tai globaaliin osallistumistasoon ja konventionaaliset valtiolliseen osallistumistasoon. Vaikka osallistumismuotojen osallistumistasot eivät olleetkaan tasapainoisesti käsiteltyjä, antoivat oppikirjat monipuolisen kuvan kansalaisen osallistumisesta. Kansalaisen osallistumistyyli on *sovinnaisosallistuja*, joka tavoittelee täysaktivismia.

Seuraavassa *opetussuunnitelmassa* vuodelta *1995* kansalaisuuden määrittely muistuttaa *liberalistista* kansalaisuuskäsitystä. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on laaja ammattisivistys, joka sisältää kokonaisvaltaisen käsityksen niin ihmisestä kuin yhteiskunnasta. Tavoitteissa mainitaan myös kansalaistaitojen kehittäminen, mutta niiden sisältöä ei määritellä. Aktiivisen kansalaisuuden ominaisuuksia ja tavoitteita voi havaita kuitenkin koulutuksen ajankohtaisista tavoitteellisista teemoista. Esimerkiksi tasa-arvo-teemassa käsitellään *republikanistista* kansalaisuuskäsitystä, jossa tuodaan ilmi kansalaisten keskinäinen tasa-arvo ja yksilöiden osallistuminen yhteisten asioiden hoitoon, yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon ja kansainvälisyys-teemassa vastuullista kansalaisuutta.

Yhteiskunnallisessa aineessa, yhteiskunta- ja työelämätiedossa aktiivista kansalaisuutta ja *republikanistista* kansalaisuuskäsitystä käsitellään ”Vaikuttaminen ja osallistuminen” -osiossa eri osallistumismuotojen ja tasojen, jotka ovat paikallinen, yhteiskunnallinen ja globaali, kautta. Yhteiskunta- ja työelämätiedon *oppikirjat* kuvaavat kansalaisuutta lähinnä *liberalistisella* tavalla. Kirjoissa esitellään kansalaisen oikeuksia ja velvollisuuksia sekä EU-kansalaisuuden roolia, joka tuli ajankohtai-

seksi juuri vuonna 1995. Osallistuminen ei siis ole merkittävässä roolissa. Osallistumismuodot painottuvatkin oppikirjoissa konventionaalisiksi. Erityisesti kansainvälinen epäkonventionaalinen osallistumismuoto on lähes hävinnyt oppikirjoista ja tilalle on tullut osallistuminen Euroopan tasolla. Oppikirjat painottavat edelleen järjestöosallistumista ja työelämän näkökulmasta. Kansalaisen osallistumistyyli on *sovinnaisosallistuja*, vaikka osallistumisen tärkeyden käsittelyn puuttuminen voisi johtaa kansalaisen apaattiseen osallistumistyyliin.

2000-luvun ensimmäinen ammatillisen peruskoulutuksen *opetussuunnitelma* vuodelta *2001* käsittelee kansalaisuutta suppeammin niin koulutusmuodon yleisissä tavoitteissa kuin eri painotuksissa. Kansalaisuuskäsitettä on osittain korvannut kuluttajuus, joka on noussut merkittäväksi tekijäksi yleisesti yhteiskunnan kansalaiskasvatuksessa mutta ei ilman kritiikkiä. Sen sijaan opetussuunnitelman esittelemät opiskelijan valmiudet ovat monet samoja kuin aktiivisen kansalaisen valmiudet, kuten oppimis-, ongelmanratkaisu-, vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaidot.

Yhteiskunta-, yritys- ja työelämätieto on vuoden 2001 opetussuunnitelman yhteiskunnallisen aineen kurssi. Kurssitavoitteissa tuodaan esiin monia *republikanistisen* kansalaisuuskäsityksen ominaisuuksia, kuten toiminta yhteiskunnan osallistuvana jäsenenä, yhteiskunnallinen vastuu ja monitasoinen osallistuminen. Ammatillisen peruskoulutuksen yleisissä tavoitteissa näitä valmiuksia ei ollut oikeastaan lainkaan mutta yhteisissä painotuksissa kylläkin.

Oppikirjojen kansalaisuuskäsittelyssä ja osallistumismuotojen esittelyssä on monia yhtymäkohtia edellisen opetussuunnitelman aikaisiin oppikirjoihin. Kansalaisuutta käsitellään edelleen liberalistisella tavalla ja EU-kansalaisuus on saanut yhä suuremman roolin oppikirjoissa. Osallistumismuotoja on tullut lisää, mutta ne painottuvat yhä selvästi konventionaaliseen osallistumiseen. Paikallisen tason osallistumista käsitellään huomattavasti, mutta Eurooppa ja erityisesti EU kattavat kansainvälisen osallistumistason eikä muita alueita juuri mainita. Tosin vuoden 2007 oppikirjassa käsitellään globalisaatiota, joka laajentaa hieman kansainvälistä osallistumistasoa. Aikaisempien opetussuunnitelmien aikainen järjestöpainotteisuus konventionaalisessa osallistumisessa on säilynyt. Osallistumistyyli on edelleen *sovinnaisosallistuja*, eikä osallistumiskuva ole enää yhtä lähellä apaattisuutta kuin vuoden 1995 opetussuunnitelman aikaisissa oppikirjoissa.

Viimeisimmässä opetussuunnitelmassa vuodelta 2010 *aktiivinen kansalaisuus* on noussut yhdeksi *elinikäisen oppimisen avaintaidoksi* ja ensimmäistä kertaa aktiivinen kansalaisuus ja sen ohella *republikanistinen* kansalaisuuskäsitys ovat selkeästi osa ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmaa. Sen sijaan yleisissä koulutustavoitteissa ei kansalaisuutta käsitellä juuri millään tavalla, jo-

ten tämän osion kansalaisuuskäsityksestä on mahdotonta sanoa mitään.

Aktiivinen kansalaisuus sai oman alaluvun ammatillisen peruskoulutuksen vuoden 2010 opetussuunnitelman aikaisessa oppikirjassa ja tämä oli ainoa tutkimusaineistoni oppikirja, jossa aktiivista kansalaisuutta korostettiin tällä tavalla. Vaikka selvää aktiivisen kansalaisuuden käsittelyä on vajaan kahden sivun verran, muutos on huomattava aikaisempiin oppikirjoihin verrattuna. Oppikirjassa mainitaan myös, että osallistumispakkoa ei ole ja kansalaisen perusoikeuksista voi nauttia, mutta passiivisen kansalaisen on hyväksyttävä muiden eli aktiivisten kansalaisten valta passiivisenkin elämään.

Osallistumismuotojen esittelyssä on tapahtunut kolme suurta muutosta aikaisempiin oppikirjoihin verrattuna. Ensinnäkin epäkonventionaalisten osallistumismuotojen käsittely on lisääntynyt merkittävästi, mikä on täysin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Toiseksi järjestöpainotteisuus osallistumismuodoissa on selvästi heikentynyt ja tilalle on noussut paljon Internet-vaikuttamista. Kolmas suuri muutos on kansainvälisen osallistumistason vahvistuminen, jossa jo aikaisemmin mainitsemani Internet-vaikuttaminen on merkittävässä osassa. Oppikirjojen kansalaisen osallistumistyyli onkin ensimmäistä kertaa ammatillisen peruskoulutuksen puolella selvästi *täysaktiivi*.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa aktiivisen kansalaisuuden käsittely on vaihdellut tutkimusajanjaksollani. Ensimmäinen opetussuunnitelma vuodelta 1988 ja sitä vastaavat oppikirjat esittelevät monipuolisimpia kansalaisen osallistumismuotoja kuin kaksi seuraavaa opetussuunnitelmaa ja niitä vastaavat oppikirjat. Samaan aikaan yhteiskunnallisen aineen opetus väheni huomattavasti ammatillisessa peruskoulutuksessa ja se on vuodesta 1995 lähtien pysynyt samalla tasolla. Erityisesti vuosien 1995 ja 2001 opetussuunnitelmien aikaiset oppikirjat painottivat konventionaalista osallistumista ja. Yleisesti järjestöosallistuminen on ollut merkittävässä roolissa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Uusimmassa opetussuunnitelmassa aktiivinen kansalaisuus on esillä selvästi käsitteenä ja sisällöllisesti ja näin on myös opetussuunnitelman jälkeen julkaistussa oppikirjassa. Koko tutkimusajanjakson aikana opetussuunnitelmat ovat painottaneet enemmän republikanistista kansalaisuutta ja oppikirjat ennemmin liberalistista kuin republikanistista.

7.3. Aktiivisen kansalaisuuden vertailu toisen asteen koulutusmuotojen välillä

Kaikki oppikirjat esittelivät kansalaisuuden statuksena ja viittasivat Kansalaisuuslain (L 359/2003) määrittelemiin yksilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Kansalaisuutta käsiteltiin kuitenkin myös toimintana, joka korostuu aktiivisessa kansalaisuudessa. Kansalaisen vastuullista osallistumista yh-

teisten asioiden hoitoon käsiteltiin laajasti ammatillisessa peruskoulutuksessa 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa. Yhteiskunnallisia aineita opetettiinkin tällöin huomattavasti enemmän ammatillisessa peruskoulutuksessa kuin lukiossa. Opetussuunnitelmien uudistukset 1990-luvun puolivälissä muuttivat tilannetta selvästi ja siitä lähtien lukiokoulutuksessa on painotettu selvästi enemmän aktiivisen kansalaisuuden ominaisuuksia ja tavoitteita. Aktiivinen kansalaisuus nousi yhdeksi aihekokonaisuudeksi jo lukion vuoden 2003 opetussuunnitelmassa kun vastaava asia tapahtui ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmassa vasta vuonna 2010. Voidaankin sanoa, että tällä hetkellä aktiivisen kansalaisuuden asema on samansuuntainen toisen asteen koulutusmuodoissa.

Oppikirjojen osallistumismuotojen käsittelyissä on myös eroja, jotka osittain selittyvät yhteiskunnallisten aineiden opetusmäärien muutoksilla ja opetussuunnitelmatekstien painotuksilla. Konventionaalisissa osallistumismuodoissa suurin ero oli ehdottomasti järjestöosallistumisessa. Ammatillinen peruskoulutus käsitteli järjestöosallistumista selvästi enemmän lähes koko tutkimusjaksoni ajan. Painotus oli kuitenkin etujärjestötoiminnan esittelyssä, kun lukiokoulutuksessa esiteltiin enemmänkin muita järjestömuotoja. Ammatillisella puolella etujärjestöjen toimintaa käsiteltiin myös Euroopan tasolla, mitä lukiokirjoissa ei juuri ollut. Muut konventionaaliset osallistumismuodot, puolue- ja vaaliosallistuminen, käsiteltiin hyvin samalla tavalla molempien koulutusmuotojen oppikirjoissa. Oikeastaan ainoa muutos tapahtui lukion vuoden 2003 opetussuunnitelmien oppikirjoissa, jotka esittelivät puolue- ja vaaliosallistumista monipuolisemmin kuin muut toisen asteen yhteiskunnallisten aineiden oppikirjat.

Epäkonventionaaliset osallistumismuodot lisääntyivät selvästi lukiokoulutuksessa tarkasteluajanjaksollani. Sen sijaan ammatillisessa peruskoulutuksessa käsiteltiin huomattavasti enemmän ja monipuolisemmin epäkonventionaalista osallistumista vuoden 1988 opetussuunnitelmien oppikirjoissa kuin kahden seuraavan opetussuunnitelman aikana. Vasta uusimman opetussuunnitelman aikaisissa oppikirjoissa epäkonventionaaliset osallistumismuodot ovat olleet laajemmin edustettuina. Yllättävää molempien koulutusmuotojen oppikirjoissa on se, että nuorten suosimaa osallistumistapaa konsumerismia käsitellään niin vähän. Ainoastaan molempien koulutusmuotojen uusimmissa oppikirjoissa se on nähty poliittisen vaikuttamisen keinona, ja ammatillisen peruskoulutuksen vanhimmissa kansalaistiedon oppikirjoissa konsumerismi kuvattiin taloudellisena vaikutuskeinona. Kaikissa oppikirjoissa käsiteltiin yllättävän vähän mielenosoittamista ja lakkoilua. Mielenosoitukset mainittiin vain muutamissa oppikirjoissa ja lakko kuvattiin ainoastaan työmarkkinajärjestöjen työtaistelukeinoksi.

Olen luvussa 2 käsitellyt tutkimuksia, joiden mukaan korkeakoulutetut ovat aktiivisempia kansalai-

sia ja tietotasoltaan vahvempia kuin ammatillisen peruskoulutuksen käyneet. Elo esittää, että lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa on merkittävä ero yhteiskuntaopetuksen tasossa. Hänen tutkimuksen mukaan yhteiskunnalliset valmiudet ovat suhteellisen samat peruskoulun jälkeen, mutta erot syntyvät toisen asteen koulutuksen aikana. (Elo 2009 41–42.) Elo ja Rapeli (2008, 117) esittävät tulevaisuusskenaarion, jossa koulutustausta jaottelee aktiivisiksi ja passiivisiksi kansalaisiksi.

Tutkimustulosteni mukaan osallistumismuotojen käsittelyssä on eroa koulutusmuotojen yhteiskunnallisissa aineissa. Erityisesti 1990-luvun puolivälistä alkaen uusimpaan opetussuunnitelmaan asti ammatillinen peruskoulutus käsitteli oppikirjoissa todella suppeasti kansalaisen osallistumismuotoja ja kansalaisuus nähtiin muodollisena asemana oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Kuitenkin 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa ammatillinen peruskoulutus käsitteli vähintään yhtä kattavasti kansalaisuutta ja sen osallistumismuotoja kuin sen aikainen lukiokoulutuskin. Ammatillisen peruskoulutuksen vuonna 2010 voimaan tullut uusin opetussuunnitelma tasaa jälleen eroja, joten tällä hetkellä aktiivista kansalaisuutta tulisi käsitellä molemmissa koulutusmuodoissa. On kuitenkin hyvä muistaa, että ammatillisessa peruskoulutuksessa yhteiskunnallista oppiainetta opetetaan tällä hetkellä puolta vähemmän kuin lukiossa.

Tutkimustulokseni eivät suoraan vahvista olettamusta, että lukiokoulutus käsittelee aktiivista kansalaisuutta ja osallistumismuotoja kattavammin kuin ammatillinen peruskoulutus (Elo 2009, 41). Tilanne on siis vaihdellut huomattavasti eri aikakausina ja pelkkä opetussuunnitelmien ja oppikirjojen analysointi ei kerro koko totuutta yhteiskuntaopetuksen sisällöstä, menetelmistä ja toteutumisesta. Tässä kohtaa onkin hyvä palata tutkijoiden Matti Laitisen ja Kari E. Nurmen tutkimustuloksiin, joiden mukaan koulun rooli on Suomessa jäänyt pieneksi aktiivisen kansalaisuuden synnyssä ja vakiintumisessa. Pelkkä oppikirjan lukeminen ei riitä vaan tarvitaan käytännön harjoittelua eri toimintamuodoista ja tehokkainta aktiivisen kansalaisuuden opettelu on epäformaaleissa kansalaisryhmissä. Aktiivisen kansalaisuuden kehittymiseen liittyy nykyisin myös uuden informaatioteknologian ja Internetin hyödyntäminen. Osallistumistasot aktiiviselle kansalaiselle vaihtelevat paikallisesta globaaliin. (Laitinen & Nurmi 2002, 30, 47, 51). Nuorten omasta mielestä heidän omiin käsityksiin vaikuttaa koulua enemmän televisio, sanomalehdet ja vanhempien mielipiteet (Koskimaa ym. 2010, 35–36).

Onko koululla siis roolia kansalaiskasvatuksessa? Kuuluisiko koulun olla neutraali toimija eikä pyrkiä edistämään aktiivista kansalaisuutta? Kansalaisten kouluttaminen aktiiviseksi ja kunnon kansalaiseksi ei ole helppoa. Ensinnäkin voidaan kysyä, miten yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyk-

siä opetetaan. Voitaisiinko esimerkiksi historiaa ja yhteiskuntaoppia opettaa niin, että koulun tai opettajan omat arvot eivät vaikuta opetukseen? Näiden oppiaineiden tarkoituksena on lisätä oppilaiden ymmärrystä ja tietoisuutta mutta välttää moraalisia arviointeja. Politiikka miellettäisiin tieteellisenä aineena ja erotettaisiin poliittisesta kasvatuksesta, jolla vaikutetaan henkilökohtaiseen arvomaailmaan. Käytännössä koulut eivät ole näin selkeää eroa tehneet, eivätkä luultavasti tule tekemään, koska koulu välittää toiminnallaan aina omaa arvomaailmaansa. Kansalaiskasvatus sisältää tavoitteita, joiden pyrkimyksenä on edistää tiettyjä arvoja ja näkemyksiä, jotka ovat olennainen osa kansalaisuutta. (Heater 1990, 203–204, 339.)

Koulu opettaa oppilaitaan hyväksi kansalaiseksi kolmella eri tavalla. Ensinnäkin se valitsee opetusmateriaalin. Osittain valinnoissa tapahtuu myös tiedostamatonta kannanottoa, joka saattaa näkyä esimerkiksi kansallisen historian opettamisessa. Toiseksi voidaan puhua opetustavoitteista. Suomessa esimerkiksi uskonto on ollut pakollinen oppiaine ja sen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan on yhteiskunnan kannanotto jo itsessään. Viimeisenä merkittävänä vaikuttavana asiana pidetään piilo-opetussuunnitelmaa, joka näyttäytyy oppilaille joka päivä arkisessa koulunkäynnissä. (Emt., 204.)

Toinen vaikeus kansalaiskasvatuksessa on se, kuka päättää, mitä yhteiskunnallisia ja poliittisia sisältökysymyksiä koulun tulisi opettaa. Kuuluuko päätös keskushallinnolle, rehtoreille, opettajalle tai kenties oppilaiden huoltajille? Hankaluuksia syntyy, jos jonkun näiden toimijoiden prioriteetit asian yhteydessä ovat selkeässä ristiriidassa muun toimijan prioriteettien kanssa. Vaikka päätöksentekijästä päästäisiin yksimielisyyteen, on ratkaistava vielä, minkälaista yhteiskuntakuvaa koulun pitäisi opettaa. Mikä on sopiva taso nuorten poliittiselle ymmärtämiselle? Tulisiko oppilaista kasvattaa enemminkin kunnioittavia ja lojaaleja kansalaisia kuin aktiivisia ja kyselevän demokraattisia? Lisäksi voidaan esittää kysymys siitä, kasvatetaanko nuoria valtion tarpeisiin vai ennemminkin maailmankansalaisiksi. (Emt., 175, 204, 291.) Suomessa Opetushallitus määrittelee opetussuunnitelmat, joiden avulla tehdään kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelmat. Arvot ja näkemykset määrittyvät sekä valtakunnallisen että paikallisen koulutushallinnon mukaan. Oppikirjojen valinnat kuuluvat kuitenkin nykyään täysin oppilaitoksille ja niiden henkilökunnalle, kun 1990-luvan alkuun saakka kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus tarkastivat markkinoille tulleet oppikirjat.

Kolmanneksi koulun roolia kansalaiskasvatuksessa voidaan kritisoida siitä, kykeneekö se lainkaan muokkaamaan asenteita ja käsityksiä. Ovatko opetustekniikat sopivia siihen? Perinteiset opetustekniikat eivät vahvista aktiiviselle kansalaisuudelle ominaisia piirteitä, kuten oppilaiden itsekuria, aloitteellisuutta ja yhteistyökykyä. Heater mainitsee useita tutkimuksia, joiden mukaan perinteinen opetus ei ole lisännyt kiinnostusta julkisiin asioihin, halukkuutta osallistua, eikä uskoa siihen, että

osallistumisella on merkitystä. Tällainen opetus painottaa muistamista ja rationaalisuutta, jolloin helposti tyydytään yksinkertaisiin ratkaisuihin. Perinteinen opetus ei kehitä monimuotoisia oppimisen, ymmärtämisen, soveltamisen, arvioinnin ja sitoutumisen taitoja. Opettajan persoonallisuudella ja tyylillä on opetukseen merkittävä vaikutus. Toisaalta on otettava huomioon myös indoktrinaation uhka, jolloin vahvistetaan kritiikitöntä massakuuliaisuutta vallanpitäjiä kohtaan. Kykeneekö opettaja estämään omien vahvojen näkemyksien välittymisen oppilaille sellaisenaan, jos hän painottaa selkeästi poliittisen sisällön opetusta? Sekä ihanteellisen kansalaiskasvatuksen että opetuksen eettisyyden näkökulmasta tällaista toimintaa tulisi välttää. (Heater 1990, 204–205, 221, 290, 339; Kurki 2006, 174–175; Lehtisalo & Raivola 1999, 59.)

Tutkimustulokseni ei selvitä sitä, miten opetussuunnitelman ja oppikirjojen tietoja opetetaan käytännössä. Opettajilla on Suomessa suuri valta siihen, kuinka paljon he käyttävät oppikirjaa hyväksi opetuksessa vai käyttävätkö lainkaan. Oppikirjan käyttö ei siis ole pakollista, mutta se on hyvin yleistä ainakin lukiokoulutuksessa. Opetussuunnitelmia opettajien tulee noudattaa, mutta täyttä varmuutta niiden toteutumisesta käytännössä ei ole, koska suomalainen opettaja on hyvin itsenäinen työssään, eikä opetussuunnitelmien toteuttamista tai toteutumista mitata tai tutkita mitenkään säännöllisesti.

Kansalaiskasvatus ajoittuu kouluissa usein lähelle ikää, jolloin oppilas on tulossa täysi-ikäiseksi (Nivala 2006, 61). Ajankohtaa voisi kuitenkin muuttaa aikaisemmaksi. Kansalaiskasvatus voi alkaa jo varhaislapsuudesta ja jatkua koko elämän ajan. Syy tähän on se, että esimerkiksi vastuullisuuden ihannetta olisi helpompaa lujittaa nuorempien oppilaiden parissa. Murrosikäinen suhtautuu usein tällaiseen opetukseen etääntyvästi ja kyynisesti. (Heater 1990, 206; Laitinen & Nurmi 2002, 47.)

Kansalaiskasvatus on sitä tehokkaampaa aktiivisen kansalaisuuden suhteen, mitä voimakkaammin aktiivinen kansalaisuus on esiintynyt nuoren perhetaustassa. Jos yhteiskunnan perinteiset instituutiot ajavat kansalaiskasvatusta yksipuolisesti ja kritiikittömästi, nuoret saattavat alkaa jopa vastustaa aktiivista kansalaisuutta, jos heitä kasvatetaan vaihtoehdottomaan ja ennalta määrättyyn kansalaisuuteen. Murrosikäiset eivät yleensä ole äänioikeutettuja ja he jäävät muutenkin perinteisten vaikutuskanavien ulkopuolelle. Nuorille pitäisikin tarjota mahdollisuutta vaikuttaa paikallisella tasolla ja luoda enemmän vaikutusmahdollisuuksia heitä itseään koskevassa poliittisessa toiminnassa, jolloin he voivat kehittyä aktiivisen kansalaisuuden rooliin myös kansallisella tasolla. Nuoria pitäisikin rohkaista ja tukea ilmaisemaan mielipiteensä niin kouluissa kuin paikallisten yhteisöjen organisaatioissa ja toivoa tämän johtavan mielenkiinnon syntymiseen ja jatkumiseen aikuisiän kansallisessa vaikuttamisessa. Osallistuminen ja onnistumiset niissä ruokkisivat uutta aktiivisuutta. (Buchanan-

Barrow ym. 2005, 186, 188; Laitinen & Nurmi 2002, 47.) Toisen asteen opetus ei siis välttämättä olekaan kaikista otollisin aika nuoren yhteiskunnallisten ja poliittisten näkemysten oppimiseen. Lisäksi opetus pitäisi liittää käytännöllisiin ja ajankohtaisiin tapahtumiin ja ilmiöihin, jotta vaikutusmahdollisuudet koettaisiin todellisina.

Koulun toimintatapoja on saatettu arvostella ja niitä on pyritty kehittämään, mutta kouluinstituution rooli sosiaalistajana ja kasvattajana ei ole ollut kyseenalaistettuna ja koulu nähdään pysyvänä osana yhteiskuntaa. Jotta koulu kykenee vastaamaan kansalaiskasvatuksen haasteisiin, sen tulee ottaa huomioon eräitä seikkoja. Ensinnäkin kansalaiskasvatuksen on katsottava tulevaisuuteen. Maailman muutokset kiihtyvät ja opettajat eivät voi tyytyä enää vanhoihin opetusmateriaaleihin ja -metodeihin. Toiseksi on huomioita kansalaiskasvatuksen globaali ulottuvuus. Aikaisemmin kansalaisuus on nähty vahvasti kansallisesta näkökulmasta. Nykyisin kansalaisen aktiivisuus voi ilmetä niin paikallisilla, eurooppalaisilla kuin maailmanlaajuisilla toiminta-alueilla. Tällöin kiinnitetään huomiota erityisesti ihmisoikeuksiin ja niiden toteutumiseen, eikä valtion kansalaisuudella tai kansallisuuksilla ole niin suurta painoarvoa. Kosmopoliittinen maailmankansalaisuus saattaa tulevaisuudessa olla nuorten mielestä paljon kiinnostavampaa kuin perehtyminen oman yhteiskunnan asioihin. Kolmantena ja viimeisenä kohtana on kiinnitettävä huomiota kriittisyyteen. Oppilaiden olisi oltava kriittisiä, kun käsitellään moraali- ja arvokysymyksiä, jotta opetus ei olisi aivopesua vaan herättäisi ennemminkin ajatuksia oppilaissa. (Heater 1990, 208; Nivala 2006, 60, 87–88.)

Nämä kaikki tulevaisuusvisiot ovat tärkeitä. Uusimmat oppikirjat ovat huomioineet kattavasti esimerkiksi Internetin merkittävän roolin sekä opetuksessa että vaikuttamisessa. Kaikki uusimmat oppikirjat käsittelevät myös globalisaatiota, eikä aktiivista kansalaisuutta nähdä enää vain paikallisena tai valtakunnallisena osallistumisena. Opetuksen kriittisyyteen vaikuttavat suurimmalta osalta opettajan oma arvo- ja näkemysmaailma sekä käytännön opetustyö. Vaikka uusia teknologiaan pohjautuvia opetusmateriaaleja ja -metodeja on kehitetty, ei opettajan merkittävää vaikutusta voi kiistää.

Oma tutkimukseni käsitteli toisen asteen opetussuunnitelmien ja oppikirjojen luomaa kuvaa aktiivisesta kansalaisuudesta. Käyttämäni teorialähtöinen sisällönanalyysi -metodi soveltui tutkimukseeni hyvin. Täysin objektiivista sisällönanalyysiä on vaikea toteuttaa mutta tutkimukseni tulokset erosivat aikaisemmista tiedoistani ja näkemyksistäni. Koulutusmuotojen välillä ei olekaan niin suurta eroa aktiivisen kansalaisuuden käsittelyssä kuin oletin. Tutkimusaineistoni oli laaja ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien osalta täysin kattava. On hyvä muistuttaa, että kaikki oppikirjat olivat markkinajohtaja WSOY:n ja WSOYpron kustantamia, joten muiden kustantamoiden kirjoissa voidaan esittää erilaisia kansalaisuuskäsityksiä tai painotuksia kansalaisen osallistumismuodoista kon-

ventionaalisen tai epäkonventionaalisen tavan välillä. Valitsemalla kuitenkin vain yhden kustantamon oppikirjoja, pystyin paremmin vertailemaan uudistettujen opetussuunnitelmien vaikutuksia oppikirjoihin, koska usein kirjasarjat olivat markkinoilla ainakin kahden opetussuunnitelman aikana. Samalla saatoin tutkia tarkemmin aktiivisen kansalaisuuden käsittelyn kehityskaarta. Jos olisin ottanut aineistooni kaikkien kustantamoiden kirjasarjat, aineistosta olisi tullut liian laaja ja olisin joutunut rajaamaan tutkimusongelmaani huomattavasti yksityiskohtaisemmaksi.

Jotta saataisiin kattava kuva aktiivisen kansalaisuuden käsittelystä koulutuksessa, täytyisi tutkia vielä useita eri seikkoja. Laitisen ja Nurmen mukaan näitä ovat koulutuksen arvot, visiot, toimintastrategiat, vuorovaikutus oppimistilanteissa, muu opetusmateriaali, oppimistulokset ja yhteiskunnan pitkäaikainen kehityskaari. Kaikkien näiden tietojen perusteella opetussuunnitelmia tulisi uudistaa tutkimustulosten perusteella, rohkaista opettajankoulutusta aktiivista kansalaisuutta edistävään muotoon sekä kehittää monipuolista opetusmateriaalia iän mukaan eri koulutusasteille. (Laitinen & Nurmi 2002, 51.) Aiheesta olisikin kiinnostavaa tehdä jatkotutkimusta, koska koulun roolin tarkka selvittäminen aktiivisen kansalaisuuden edistämisessä vaatii monipuolista selvitystä ja pohdintaa. On hyvä myös muistaa, että koulun ohella nuoriin vaikuttavat monet muutkin tekijät, jotka voivat edistää aktiivista kansalaisuutta ja ehkäpä jopa voimakkaammin kuin koulu.

LÄHDELUETTELO

PRIMÄÄRIAINEISTO

Opetussuunnitelmat

Ammattikasvatushallitus (1988), *Opetussuunnitelman perusteet ammatillisia oppilaitoksia varten. Yleinen osa.* Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

Ammattikasvatushallitus (1990), *Opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

Kouluhallitus (1985), *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985.* Helsinki: Kouluhallitus.

Opetushallitus (1994), *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (1995), *Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Toinen aste.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2001), *Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2003), *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2010), *Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja 2010.* Helsinki: Opetushallitus.

Oppikirjat

Aaltonen, Erkki – Juha Koskela – Aimo Peltonen – Markus Sauri (1990), *Keskiasteen kansalaistieto.* 6. painos. Porvoo: WSOY.

Aunesluoma, Juhana – Esko Heikkonen – Matti Ojakoski (2009), *Lukiolaisen yhteiskuntatieto.* 1.-4. painos. Helsinki: WSOY.

Aunesluoma, Juhana – Titta Putus-Hilasvuori – Jari Ukkonen – Laura Vuorela (2010), *Linkki 1: Lukion yhteiskuntaoppi. Yhteiskuntatieto.* Helsinki: WSOYpro.

Autio, Arvo (1990), *Keskiasteen taloustieto. Perus- ja jatkokurssi.* Porvoo: WSOY.

Autio, Arvo – Eija Häkkinen (1996), *Kimppa. Yhteiskunta- ja työelämätieto.* Helsinki: WSOY.

Hannula, Seppo (2000), *Muutosten maailma 5. Valtarakennelmat, valtio ja yksilö.* 3. painos. Helsinki: WSOY.

Hannula, Seppo (2002), *Muutosten maailma 5. Valtarakennelmat, valtio ja yksilö.* 4. painos. Helsinki: WSOY.

Koskela, Mirjam – Soile Passoja – Kari Prättälä (1993), *Yhteiskuntatalous.* Juva: WSOY.

Koskela, Mirjam – Soile Passoja (1996), *Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa.* Helsinki: WSOY.

Koskela, Mirjam – Ari Rousu (2004), *Kansantalous tutuksi.* 13. painos. Helsinki: WSOY.

Koskela, Mirjam – Soile Passoja (2004), *Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa.* 4.-5. painos. Helsinki: WSOY.

Koskela, Mirjam – Soile Passoja (2007), *Kansalaisena Suomessa ja Euroopassa.* 7. painos. Helsinki: WSOY.

Laitinen, Kari – Jarmo Rinne – Petteri Suominen (2004), *Suomen tie. Lukion yhteiskuntatieto.* Helsinki: WSOY.

Laurila, Anja – Olavi Saija (1986), *Lukion yhteiskuntaoppi. Kurssi 7.* Porvoo: WSOY.

Laurila, Anja – Olavi Saija (1989), *Lukion yhteiskuntaoppi. Kurssi 7.* 3. painos. Porvoo: WSOY.

Marttila, Jouko – Jouni Similä – Jari Ukkonen – Laura Vuorela (2011), *Linkki 2: Lukion yhteiskuntaoppi. Taloustieto.* Helsinki: WSOYpro.

Orenius, Mika (2010), *Talous, yhteiskunta, ihminen.* Helsinki: WSOYpro.

Pirttiniemi, Juhani – Kirsti Weissmann – Simo Susiluoto (1992), *Yhteispeli. Yhteiskuntatietoa.* 4. painos. Porvoo: WSOY.

Rosendahl, Anja – Olavi Saija (1992), *Yhteiskuntaoppi. Kurssi VII.* 3. painos. Porvoo: WSOY.

Rosendahl, Anja – Olavi Saija (1995), *Yhteiskuntaoppi. Kurssi VII.* 5. painos. Porvoo: WSOY.

Susiluoto, Simo – Airi Parviainen – Juhani Pirttiniemi – Kirsti Weissmann (1990), *Yhteispeli. Työpolitiikkaa.* 2. painos. Porvoo: WSOY.

Susiluoto, Simo – Juhani Pirttiniemi – Kirsti Weissmann (1992), *Yhteispeli. Taloustietoa 2.* 3. painos. Porvoo: WSOY.

Susiluoto, Simo – Juhani Pirttiniemi – Kirsti Weissmann (1994), *Yhteispeli. Taloustietoa 1.* 4. painos. Porvoo: WSOY.

SEKUNDAARIAINEISTO

Ahonen, Sirkka (2003), ”Voiko opetussuunnitelma syntyä demokraattisesti? Opetussuunnitelmien syntyprosessien tarkastelua”. Teoksessa Meisalo, Veijo (toim.), *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 132–140.

Ammattikasvatushallitus (1983), *Ohjeet oppimateriaalien hyväksymisestä ammattikasvatushallituksessa*. 2. painos. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

Annette, John (2003), ”Community, Politics and Citizenship Education”. Teoksessa Lockyer, Andrew – Bernard Crick – John Annette (toim.), *Education for Democratic Citizenship.* Aldershot: Ashgate, 139–148.

Arnot, Madeleine (2003), ”Citizenship Education and Gender”. Teoksessa Lockyer, Andrew – Bernard Crick – John Annette (toim.), *Education for Democratic Citizenship.* Aldershot: Ashgate, 103–119.

Atkison, Paul – Amanda Coffey (2004), ”Analysing documentary realities”. Teoksessa Silverman, David (toim.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 56–75. Lontoo: Sage.

BBC 2011, *The competing arguments used to explain the riots.* Saatavissa <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-14483149>, luettu 9.9.2011.

Bellamy, Richard – Dario Castiglione – Jo Shaw (2006), ”Introduction: From National to Transnational Citizenship”. Teoksessa Bellamy, Richard – Dario Castiglione – Jo Shaw (toim.), *Making European Citizens. Civic Inclusion in a Transnational Context.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–28.

Borg, Sami (2005), *Kansalaisena Suomessa. Kansalaisvaikuttaminen Pohjoismaissa ja European Social Survey 2002.* Helsinki: Oikeusministeriö.

Brubaker, Rogers (1992), *Citizenship and Nationhood in France and Germany.* Cambridge: Harvard University Press.

Buchanan-Barrow, Eithne – Martyn Barrett – Samantha Clausse (2005), “British Children’s National Identification and Thinking about Citizenship”. Teoksessa Wildemeersch, Danny – Veerle Stroobants – Michal Bron Jr. (toim.), *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A learning Outlook.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 175–190.

Cairns, Liam – Peter Kemp – Bill Williamson (2005), ”Young People and Civil Society: Lessons from a Case Study of Active Learning for Active Citizenship”. Teoksessa Wildemeersch, Danny – Veerle Stroobants – Michal Bron Jr. (toim.), *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A learning Outlook.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 191–206.

Cantell, Hannele (2006), ”Aktiivinen kansalaisuus – nuoret ympäristövaikuttajina”. Teoksessa Ojanperä, Tuuli (toim.), *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen.* Helsinki: Helsingin yliopisto, 43–59.

Crick, Bernard (2000), *Essays on Citizenship.* Lontoo: Continuum.

Crick, Bernard (2003), ”The English Citizenship Order 1999: Context, Content and Presuppositions”. Teoksessa Lockyer, Andrew – Bernard Crick – John Annette (toim.), *Education for Democratic Citizenship.* Aldershot: Ashgate, 15–29.

Crowther, Jim – Ian Martin (2005), ”Learning Democracy and Activating Citizens: A Role for Universities”. Teoksessa Wildemeersch, Danny – Veerle Stroobants – Michal Bron Jr. (toim.), *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A learning Outlook.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 207–223.

Dagger, Richard (1997), *Civic Virtues: Rights, Citizenship and Republican Liberalism.* New York: Oxford University Press.

Dahlgren, Peter (2006), ”Doing citizenship: The cultural origins of civic agency in the public sphere”. *European Journal of Cultural Studies* 3, 267–286.

Delanty, Gerard (2000), *Citizenship in a global age. Society, culture, politics.* Buckingham: Open University Press.

Elo, Kimmo (2009), ”Kiinnostuksesta se lähtee… – Havaintoja äänestysikää lähestyvien nuorten politiikkatietämyksestä”. *Kasvatus* 1, 36–48.

Elo, Kimmo – Lauri Rapeli (2008), *Suomalaisten politiikkatietämys.* Helsinki: Oikeusministeriö.

Euroopan komission valkoinen kirja. EU:n nuorisopolitiikan uudet tuulet (2001). Bryssel: Euroopan yhteisöjen komissio.

EUYOUPART (2005), *Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union (EUYOUPART).* Wien: Institute for Social Research and Analysis.

Goodson, Ivor (2001), *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta.* Joensuu: Joensuu University Press.

Haikkola, Lotta (2005) ”Kunnon kansalaisia? Ikä, nuoret ja osallistuminen”. Teoksessa Aapola, Sinikka – Kaisa Ketokivi (toim.), *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 138–166.

Harinen, Päivi (2000), *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Harju, Aaro (2006), ”Aktiivinen kansalaisuus ja siihen kasvaminen”. Teoksessa Tuomisto, Jukka – Petri Salo (toim.), *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 85–112.

Heater, Derek (1990), *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education.* London: Longman.

Heinonen, Juha-Pekka (2005), *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Heywood, Andrew (2002), *Politics.* Second edition. Basingstoke: Palgrave.

Hilpelä Jyrki (2007), ”Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset?”. Teoksessa Tähtinen, Juhani – Simo Skinnari (toim.), *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.* Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 643–672.

Hobsbawm, Eric (1994), *Nationalismi.* Tampere: Vastapaino.

Holmén, Janne (2006), *Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget.* Uppsala: Uppsala Universitet.

Hätönen, Heljä (2006), *Eläköön opetussuunnitelma II. Opas ammatillisen koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille.* Helsinki: Opetushallitus.

Ilomäki, Risto (2001), *Toisen asteen koulutusrakenteen kehittyminen ja koulutusrakenteiden arviointi.* Tampere: Tampereen yliopisto.

Isaak, Alan (1987), *An Introduction to Politics.* Glenview: Scott, Foresman and Company.

Isin, Engin F. – Patricia K. Wood (1999), *Citizenship & Identity.* London: SAGE.

Jarvis, Peter (2008), *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active citizenship in a late modern age.* London: Routledge.

Jauhiainen, Annukka (2003), ”Kasvatus kansalaisuuteen – kansalaiskoulun unohdettu missio”. *Aikuiskasvatus* 2, 110–121.

Johnston, Rennie (2005), ”A Framework for Analysing and Developing Adult Learning for Active Citizenship”. Teoksessa Wildemeersch, Danny – Veerle Stroobants – Michal Bron Jr. (toim.), *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A learning Outlook.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 47–66.

Julkunen, Marja-Liisa – Minna Haring (2002), ”Tekstistä oppimaan oppiminen” Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. painos. Helsinki: WSOY, 81–96.

Kansalaisuuslaki 359/2003.

Karvonen, Pirjo (1995), *Oppikirjateksti toimintana.* Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.

Keast, John (2003), ”Citizenship in the National Curriculum”. Teoksessa Gearon, Liam (toim.), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School.* London: RoutledgeFalmer, 28–41.

Klein, M. Frances (1990), ”Approaches to Curriculum Theory and Practice”. Teoksessa Sears, James T. – J. Dan Marshall (toim.), *Teaching and Thinking About Curriculum. Critical Inquiries.* New York: Teacher College Press, 3–14.

“Kolmannes suomalaisista uskoo Sdp:n istuvan hallituksessa.” Uutinen. Helsingin Sanomat 21.3.2011.

Konttinen, Annmari – Antti Kouvo (2009), ”Political Orientations and Active Citizenship in Finland”. Teoksessa Konttinen, Annmari (toim.), *Civic Mind and Good Citizenship*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 28–56.

Koskimaa, Vesa – Kimmo Elo – Lauri Rapeli (2010), *Nuorten politiikka 2009. Katsaus suomalaisnuorten yhteiskunnallisiin kasvuympäristöihin ja politiikkakiinnostukseen.* Turku: Turun yliopisto.

Kosunen, Tapio – Jyrki Huusko (2002) ”Opetussuunnitelna opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä”. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. painos. Helsinki: WSOY, 202–226.

Kouluhallitus (1982). *Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma. Koulutus- ja täydennysosa.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus (1990), *Hyväksytyt oppikirjat ja muut opetuksessa käytettävät kirjat. Perusluettelo, lukuvuosi 1991-1992.* Helsinki: Kouluhallitus, Oppimateriaalitoimisto.

Koulutusopas 2011 Ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus sekä vapaa sivistystyö (2011). Helsinki: Opetushallitus.

Kotilainen, Sirkku – Leena Rantala (2008), *Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus.* Helsin-

ki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto.

Krippendorff, Klaus (2004), *Content analysis. An Introduction to Its Methodology.* 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

Kurki, Leena (2006), ”Kansalainen persoonana yhteisössään”. Teoksessa Kurki, Leena – Elina Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdanto kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan.* Tampere: Tampere University Press, 115–192.

Kurki, Leena – Elina Nivala (2006), ”Johdanto”. Teoksessa Kurki, Leena – Elina Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan.* Tampere: Tampere University Press, 11–24.

Laitinen, Matti – Kari E. Nurmi (2007), ”Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen”. Teoksessa Arola, Pauli – Pekka Sallila (toim.), *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–32.

Laitinen, Matti – Kari E. Nurmi (2003), ”Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa”. *Aikuiskasvatus* 2, 122–132.

Laitinen, Matti – Kari E. Nurmi (2002), ”Focus group discussions in Finland: Towards intervention strategies for active citizenship and governance education”. Teoksessa Laitinen, Matti – Kari E. Nurmi (toim.), *Developing intervention strategies for active citizenship and governance education in Finland.* Helsinki: Yliopistopaino, 19–52.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.

Lehtisalo, Liekki (1994), *Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa.* 2. painos. Juva: WSOY.

Lehtisalo, Liekki – Reijo Raivola (1999), *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle.* Porvoo: WSOY.

Lehtonen, Helene (1999), *Lukemalla oppimisen toimintatapoja peruskoulun päättövaiheessa.* Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Leino, Mare (2006), ”Koulun kautta kansalaiseksi – kollektivismin ja individualismin ristiriita”. Teoksessa Kurki, Leena – Elina Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdanto kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan.* Tampere: Tampere University Press, 193–250.

Ljunberg, Elisabet (2003), ”Politisk socialisation – ett forskningsområde som söker sin identitet”. *Politiikka* 2, 133–147.

Lockyer, Andrew (2003), ”The Political Status of Children and Young People”. Teoksessa Lockyer, Andrew – Bernard Crick – John Annette (toim.), *Education for Democratic Citizenship.* Aldershot: Ashgate, 120–138.

Lukiolaki 629/1998.

Löfström, Jan (toim.), (2001), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.

Malinen, Paavo (1992), *Opetussuunnitelmat koulutyössä.* Helsinki: VAPK-kustannus.

Miettinen, Kaija (2008), *Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa peruskoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta.* Tampere: Tampereen yliopisto.

Nivala, Elina (2006), ”Kunnon kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisena ihanteena”. Teoksessa Kurki, Leena – Elina Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdanto kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan.* Tampere: Tampere University Press, 25–114.

Nurmi, Jonna (2009), *Yhteiskuntaopin opetuksen yhteys peruskoulun oppilaiden poliittiseen tietämykseen ja osallistumiseen.* Esitelmä Politiikan tutkimuksen päivillä Tampereella 12.3.2009 työryhmässä Politiikkatietämys ja osallistuminen politiikkaan.

Nurmi, Jonna (2002), ”Nuorten poliittinen sosiaalistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä”. Teoksessa Brunell, Viking – Kari Törmäkangas (toim.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–92.

Oikeusministeriö (2006), *Tietoa kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmasta.* Saatavissa <http://www.om.fi/Etusivu/Ajankohtaista/Arkistoidutsisallot/Kansalaisvaikuttamisenpolitiikkaohjelma/Tietoaohjelmasta>, luettu 20.11.2009.

Oinonen, Eriikka – Raimo Blom – Harri Melin (2005). *Onni on olla suomalainen? Kansallinen identiteetti ja kansalaisuus.* Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus (1991), *Ammatillisen koulutuksen oppikirjat. Hyväksytyt oppikirjat 1991.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2005), *Lukion opetussuunnitelman uudistaminen vuosina 2001–2005. Opetussuunnitelmaprosessin seurantaraportti 2005.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2011), *Koulutus ja tutkinnot.* Saatavissa <http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot>, luettu 30.8.2011.

Opetusministeriö (2005), *Nuoria aktivoidaan yhteiskunnalliseen toimintaan vuonna 2005.* Saatavissa <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2005/0704/kansalaiskasvatus.html>, luettu 4.10.2011.

Osler, Audrey – Hugh Starkey (2005), *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education.* Maidenhead: Open University Press.

Paakkunainen, Kari (2007), *Nuorten poliittinen osallistuminen kahdeksassa Euroopan unionin maassa (EUYOUPART).* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Paakkunainen, Kari – Tommi Hoikkala (2007), ”Sukupolvikamppailun kutsu – Nuorten yksilöllistynyt politiikkasuhde”. Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.), *Sukupolvipolitiikka. Nuoret ja eduskuntavaalit 2007.* Helsinki: Opetusministeriö, 136–155.

Paakkunainen, Kari – Sami Myllyniemi (2007), ”Tihentyvä sukupolvipolitiikka ja aktiivisuuden kasautuminen”. Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.), *Sukupolvipolitiikka. Nuoret ja eduskuntavaalit 2007.* Helsinki: Opetusministeriö, 8–81.

Pernaa, Ville – Allan Tiitta (2007), *Sivistyksen ja tiedon Suomi.* Helsinki: Suomen eduskunta.

Pesonen, Pertti – Risto Sänkiaho (1979), *Kansalaiset ja kansanvalta. Suomalaisten käsitykset poliittisesta toiminnasta.* Juva: WSOY.

Pietarinen, Janne – Seppo Rantala (2002), ”Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen”. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. painos. Helsinki: WSOY, 227–243.

Pinar, William F. – William M. Reynolds – Patrick Slattery – Peter M. Taubman (1995), *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.* New York: Peter Lang Publishing.

Pingel, Falk (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision.* 2. painos. Pariisi: UNESCO.

Rauste-von Wright, Maijaliisa – Johan von Wright – Tiina Soini (2003), *Oppiminen ja koulutus.* Helsinki: WSOY.

Rinne, Risto (2001), ”Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen”. Teoksessa Jauhiainen, Arto – Risto Rinne – Juhani Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 91–137.

Rokka, Pekka (2011), *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet poliittisen opetussuunnitelman tekstinä.* Tampere: Tampere University Press.

Rush, Michael – Phillip Althoff (1972), *An Introduction to Political Sociology.* Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Ryhänen, Eeva-Liisa – Sirpa Wass – Juha Pihlajaniemi (2009), *Oppikirjojen kirjoittamisesta.* Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Saarela, Pekka (2002), *Nuorisobarometri 2002.* Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta.

Sakki, Inari (2010), *A Success Story or a Failure? Representing the European Integration in the Curricula and Textbooks of Five Countries.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

SanomaWSOY. *Markkinaosuudet ja kilpailijat, Suomi.* Saatavissa <http://www.sanoma.com/viewFile.aspx?id=1570>, luettu 9.4.2011.

Schuller, Tom – John Preston (2005), ”Skills, Values and Networks: Evidence on the Wider Benefits of Learning”. Teoksessa Wildemeersch, Danny – Veerle Stroobants – Michal Bron Jr. (toim.), *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A learning Outlook.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 139–154.

Scruton, Roger (2007), *The Palgrave Macmillan dictionary of political thought.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Selander, Staffan (1991), ”Pedagogic text analysis”. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa – Staffan Selander – Mauri Åhlberg, *Research on Texts at School.* Joensuu, Joensuun yliopisto, 35–88.

Simola, Hannu (1995), *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa*

1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Steele, Tom – Richard Taylor (2005), ”Citizenship and Global Chaos – Education, Culture and Revolution”. Teoksessa Wildemeersch, Danny – Veerle Stroobants – Michal Bron Jr. (toim.), *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A learning Outlook.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 87–104.

Stenström, Marja-Leena (1997), *Opetussuunnitelmauudistuksen seuranta. Toisen asteen ammatillinen koulutus.* Helsinki: Opetushallitus.

Suomen tutkintojärjestelmä (2011). Saatavissa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/koulutusjarjestelma.pdf>, luettu 2.9.2011.

Suoninen, Annikka – Pekka Kupari – Kari Törmäkangas (2010), *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS -2009 tutkimuksen ensituloksia.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Suutarinen, Sakari (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.

Suutarinen, Sakari (2006), ”Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan?”. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste.* Juva: PS-kustannus, 99–124.

Syrjäläinen, Eija (1994), *Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Syrjäläinen, Eija – Ari Eronen – Veli-Matti Värri (2006), *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa.* Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Syrjäläinen, Eija – Veli-Matti Värri (2004), “Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista”. *Tiedepolitiikka* 2, 29–32.

Tansey, Stephen D. (2002), *Politics: The Basics.* Second edition. London: Routledge.

Tomperi, Tuukka – Nelli Piattoeva (2005), ”Demokraattisten juurten kasvattaminen”. Teoksessa Kiilakoski, Tomi – Tuukka Tomperi – Marjo Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* Tampere: Vastapaino, 247–286.

Tuomi, Jouni – Anneli Sarajärvi (2009), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* 5. painos. Helsinki: Tammi.

Turunen, Jorma (2003), ”Aktiivinen kansalaisuus jäämässä EU:ssa retoriikaksi”. *Aikuiskasvatus* 2, 143.

”Tutkimus: Kansalaisten usko demokratiaan heikentynyt.“ Uutinen. Helsingin Sanomat 16.11.2011.

Van der Veen, Ruud – John Holford (2005), ”A Critical Educational Perspective on Localisation,

Governance and Citizen Education”. Teoksessa Wildemeersch, Danny – Veerle Stroobants – Michal Bron Jr. (toim.), *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A learning Outlook.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 124–138.

Vitikka, Erja (2009), *Opetussuunnitelman mallin jäsennys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Virta, Arja (2000), ”Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä”. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*, 55–85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Värri, Veli-Matti (2001), ”Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta”. Teoksessa Ropo, Eero (toim.), *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa.* Tampere: Tampereen yliopisto 33–45.

WERA–web-raportointipalvelu (2011), *Opiskelijat.* Saatavissa <https://www.data.oph.fi/wera/wera>, luettu 24.9.2011.

Wiberg, Matti (2006), *Politiikka Suomessa.* Helsinki: WSOY.