

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Männistö, Perttu; Fornaciari, Aleks; Tervasmäki, Tuomas

Title: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu

Year: 2017

Version: Published version

Copyright: © 2017 Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Männistö, P., Fornaciari, A., & Tervasmäki, T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. In A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (Eds.), *Toiveet ja todellisuus : kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (pp. 89-117). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 75.

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

Johdanto

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

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

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

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

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

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

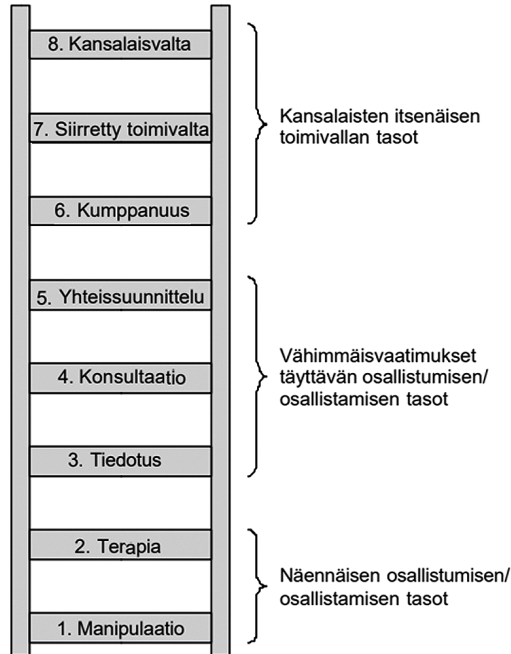
1. Miten osallisuutta on määritelty lähihistorian opetussuunnitelmadiskursseissa?
2. Miten sosiaalipedagoginen osallisuuskäsitys toteutuu perusopetuksen opetussuunnitelmissa?

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

Osallisuuden monet kasvot

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

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



Kuvio 1: Arnsteinin 8-luokkainen osallistumisasteikko

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

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

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

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

Sosiaalipedagoginen osallisuustulkinta

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

Aineisto ja analyysi

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

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

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

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

Kulttuurinen osallisuus valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa 1985–2014

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

syttyjen arvojen varaan. Opetussuunnitelmassa kuvatus kulttuuri-
piirin muodostavat valmiiksi määritellyt selkeät arvot ja arvostuk-
set, eikä niissä käytetyn retoriikan perusteella ole juuri neuvotte-
luvaraa. Yksilöille jää ainoastaan mahdollisuudeksi sisäistää nämä
näkemykset tai jäädä ulkopuolelle: ”Koulutuksen tehtävänä on vä-
littää uudelle sukupolvelle niitä arvoja, joita Suomessa pidetään
yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina” (POPS 1985, 12). Yleisesti
vuoden 1985 POPSin kulttuurikäsityksessä korostuukin suoma-
laiskansallinen, ”meidän” kulttuuri. Todettakoon kuitenkin, että
vaikka kulttuurinen identiteetti kiinnitetään vahvasti kansallisiin
arvoihin, sen ei nähdä olevan ristiriidassa kansainvälisen yhteis-
työn ja globaalin katsannon kanssa. Päinvastoin ”terveen ja tasa-
painoisen itsetunnon” nähdään rakentuvan kansallisen identitee-
tin varaan, joka on edellytys kansainväliselle yhteistyölle ja maail-
manlaajuiselle yhteisvastuulle (POPS1985, 13).

Yhdeksän vuotta myöhemmässä vuoden 1994 POPSissa kult-
tuurinen osallisuus on jo paljon monitulkintaisempi käsite ja ihmi-
sen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on ”omaksunut kohtuul-
lisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä ja kykenee hallitsemaan
elämäänsä.” Uutena piirteenä on ajatus yhteisestä pohjoismaalai-
sesta kulttuurista ja elinympäristöstä. Näiden lisäksi vuoden 1994
POPSissa todetaan, että henkinen toiminta myös kasvattaa ja *uu-
distaa* yhteisön sivistysperintöä (POPS 1994, 11). Tässä vaiheessa
ei siis puhuta enää yksimielisistä ja yhteisistä kulttuurisista totuuk-
sista, vaan hyväksytään myös asioiden muuttuminen ja kehittyminen.
Osallisuuden määrittelyyn syntyy näin hieman lisää kerroksia
verrattuna aiempaan opetussuunnitelmaan. Vuoden 1994 POPSis-
sa tuodaan esille myös kansainvälisten muutosten ja tapahtumien
vaikutus suomalaiseen kulttuuriin (POPS 1994, 13–14).

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

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

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

Taulukko 1. Kulttuurisen osallisuuden saamat sisällöt ja merkitykset perusopetuksen opetussuunnitelmissa

POPS	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014
Kulttuuri- nen osalli- suus	Kansallis- keskeinen, normittava. Yhteisiin arvoihin sitoutuminen nähdään osallisuuden ehtona.	Vähemmän normittava kuin edeltäjänsä. Pohjoismaalainen kulttuuri uutena elementtinä. Kulttuurin uudistaminen mainitaan.	Kohti prosessi- ajattelua. Yleis- eurooppalainen kulttuuri ja globaalit kehityskulut osana kulttuurista osallisuutta Kulttuuri historiallisesti muotoutuneen jatkumon tulos. Kriittisyys eksplikoituaan entistä selkeämmin.	Kulttuurinen moninaisuus näytetty rikkaute- na. Kulttuurin kehittyminen nähdään dynaamisena ja se muotoutuu sosiaalisesti monien eri toimijoiden toimesta. Sitoutuminen kansainväliseen toimijuuteen muodostaa uuden maailman-kansalaisuuden ideaa.

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

Yhteiskunta ja osallisuus

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

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

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

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

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

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

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

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

Yhteiskunnallisen osallisuuden ulottuvuudet on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Yhteiskunnallisen osallisuuden saamat sisällöt ja merkitykset perusopetuksen opetussuunnitelmissa

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

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

POPSien osallisuuspuhe sosiaalipedagogisen mallin valossa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Osallisuuden yhteiskunnalliset umpikujat

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

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

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

Kohti avarampaa osallisuuskäsitystä

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

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

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

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

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

Aineisto

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

Lähteet

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

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

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

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

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