



Käräjäoja Elena

Kansalaisuus ja kansalaiskasvatus opetus suunnitelmassa – tarkastelussa perusopetuksen yleis-
sivistävä perusta, tehtävä ja yleiset tavoitteet

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kansalaisuus ja kansalaiskasvatus opetussuunnitelmassa – tarkastelussa perusopetuksen yleissivistävä perusta, tehtävä ja yleiset tavoitteet (Elena Käräjäoja)

Kandidaatintutkielma, 49 sivua, 0 liitesivua

Kesäkuu 2022

Suomalaisen peruskoulutuksen tulisi antaa kaikille lapsille ja nuorille sellaiset valmiudet, joilla taataan yhteiskunnan jatkuvuus. On kuitenkin nähtävissä, että kiinnostus, tarve ja itseluottamus aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen puuttuu isolta osalta nuorista. On esitetty, että tutkimusta ja konkreettisia toimenpiteitä aktiiviseksi kansalaiseksi kasvuun tulee tehdä jo ennen äänestysikää. Tämän tutkielman tavoitteena on vastata kysymykseen, miten kansalaisuutta ja kansalaiskasvatusta käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitussa yleissivistävässä perustassa, perusopetuksen tehtävässä ja yleisissä tavoitteissa. Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, ja aineistona tutkimuksessa on käytetty vuonna 2014 laadittua opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman käyttö aineistona tuo tutkielmaan myös opetussuunnitelmatutkimuksen vivahteita.

Tutkielmassa teoreettisena viitekehystenä ovat kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen käsitteet. Käsitellen kansalaisuutta statuksena, toimintana sekä tunteena ja lisäksi käsitellen myös maailmankansalaisuutta. Tuloksissa käsitellen, kuinka eri kansalaisuuden näkökulmat näkyvät opetussuunnitelmassa ja millaisia kansalaiskasvatuksellisia teemoja opetussuunnitelmasta löytyy.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opetussuunnitelmassa kansalaisuutta käsitellään statusajattelun mukaan yksilöllisesti, mutta myös yhteisöllisyyttä ja osallisuutta korostetaan vahvasti. Kansalaisen toimintaa, vastuita ja velvollisuuksia harjoitellaan koulu- ja lähiyhteisöissä toimien. Koulussa tuetaan myös ihmisyyteen kasvua, jonka voidaan nähdä liittyvän ihmisoikeuksien ja elämän kunnioittamiseen. Kansalaisuuden tunnetta käsitellään suomalaisen kulttuuriperinnön arvostamisen kautta, mutta samalla opetus herättää kiinnostusta ja kunnioitusta myös muita kulttuureja kohtaan. Opetuksessa tunnistetaan se, että globalisoitunut maailma vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan toimintaan, kehitykseen ja hyvinvointiin. Kansalaiskasvatukselliset teemat opetussuunnitelmassa näkyvät siinä, että lapsi käsitetään koulussa kansalaiseksi kasvatettavana ihmisenä, ei vielä täysivaltaisena kansalaisena. Opetussuunnitelma mainitsee, että perusopetuksella on perustavanlaatuinen tavoite yleissivistyksen luontiin. Lisäksi mainitaan useita yhteiskuntaa eteenpäin vieviä ominaisuuksia, johon peruskoulu kasvattaa. Näitä ovat esimerkiksi oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus sekä elinikäisen oppimisen taidot ja kriittinen ajattelu.

Lähdekirjallisuuden ja aineiston avulla olen saanut hyvän katsauksen aiheeseen. Tutkimuksessa ei tarkastella kuitenkaan koulun varsinaisia käytäntöjä ja tarkastelussa opetussuunnitelmasta on vain pieni osa. Rajauksen tein kandidaatintyön laajuuden vuoksi ja, se voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkielman teossa on noudatettu hyviä tieteellisiä käytäntöjä.

Avainsanat: kansalaisuus, kansalaiskasvatus, opetussuunnitelma

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkielman toteutus	7
2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys.....	7
2.2 Kirjallisuuskatsaus	7
2.3 Opetussuunnitelmatutkimus ja opetussuunnitelma tutkimuksen aineistona	8
3 Keskeiset käsitteet	11
3.1 Kansalaisuus	11
3.1.1 <i>Kansalaisuus statuksena</i>	11
3.1.2 <i>Kansalaisuus toimintana</i>	14
3.1.3 <i>Kansalaisuus tunteena</i>	16
3.1.4 <i>Maailmankansalaisuutta kohti?</i>	18
3.2 Kansalaiskasvatus	21
4 Tulokset	28
4.1 Kansalaisen status opetussuunnitelmassa	28
4.2 Kansalaisen toiminta opetussuunnitelmassa	30
4.3 Kansalaisuus tunteena opetussuunnitelmassa	32
4.4 Maailmankansalaisuus opetussuunnitelmassa	34
4.5 Kansalaiskasvatuselliset teemat	36
5 Pohdinta	39
Lähteet	44

1 Johdanto

Kiinnostukseni kansalaisuuteen ja kansalaiskasvatukseen kandidaatintutkielman aiheena heräsi kesän 2021 kuntavaalien myötä. Olin itse pitkän aikaa keväällä ja kesällä 2021 altistunut poliittiselle ja yhteiskunnalliselle tiedolle, sekä etsin tietoa myös itse. Jollain tapaa oletin, että vertaiseni nuoret aikuiset olisivat myös yhtä kiinnostuneita asioista. Vaalitulos kuitenkin yllätti; äänestysprosentti oli vain 55,1 prosenttia, eli hieman yli puolet äänioikeutetuista kansalaisista äänestivät (Kuntaliitto, 14.6.2021). Sama alhaisen äänestysaktiivisuuden trendi jatkui myös alkuvuoden 2022 aluevaaleissa, jossa äänestysprosentti oli vain 47,5 prosenttia (Strömberg, 24.1.2021). Erityisen huolissani ja myös yllätynyt olin siitä, että kuntavaaleissa 18–30-vuotiaiden äänestysaktiivisuus oli selkeästi alhaisempi kuin esimerkiksi keski-ikäisillä tai kaikista eniten äänestäneillä yli 70-vuotiailla (Suomen virallinen tilasto, 13.7.2021).

Tämän valossa aika-ajoin käytävä keskustelu äänestysikärajan alentamisesta on mielenkiintoinen; esimerkiksi Oikeusministeriö (8.6.2010) on ehdottanut tiedotteessaan, että äänestysikärajan alentaminen voisi aktivoida nuoria. Toisaalta esitetään, että nuorten kypsyys ja tietopohja äänestämiseen on heikko (Oikeusministeriö, 8.6.2010). Myös suomalaisten politiikkatietämystä tutkineessa tutkimuksessa on nähty, että 18–30-vuotiaat uhkaavat jäädä niin kutsuttuun poliittiseen paitsioon niin osallistumisaktiivisuuden kuin tietämyksenkin osalta, lukuun ottamatta korkeakoulutettuja (Elo & Rapeli, 2008, s. 116).

Kiinnostukseni tätä tutkielmaa kohtaan ei kuitenkaan pyöri vain poliittisen vaikuttamisen tai äänestämisen ympärillä, vaan siinä miten kansalaisuus ja sen tuomat oikeudet, vastuut, vaadittavat taidot ja sekä kansalaisuuden käsitteen eri nyanssit ymmärretään. Tähän liittyvät vahvasti myös ihmisoikeus- ja tasa-arvo-asiat sekä miten ellettävä aika vaikuttaa kansalaisen käsitteen määrittelyyn. Globalisoitunut maailma muuttaa kansalaisuutta niin maailmanlaajuisesti kuin oman kansamme sisällä. Globalisoituneessa yhteiskunnassa ja maailmassa toimimiseen, sekä maailman ymmärtämiseen ja käsittelyyn, tarvitaan tietoja ja taitoja (Jarvis, 2001). Myös jokainen meistä on enemmän tai vähemmän maailmankansalainen, sillä globaalissa maailmassa useat yhteiskuntiin vaikuttavat tekijät kuten talous, politiikka, ilmastoasiat tai kriisit eivät kosketa vain meitä itseämme, vaan kaikkia (Nussbaum, 2011, s. 97). Esimerkiksi koronapandemia, kansalaisten jakautuminen ideologisesti kahteen tai useampaan leiriin eri maissa ja kansainvälisesti, ihmisoikeuksia, kuten vähemmistöjen ja naisten oikeuksia puolustavat liikehdinnät ja keskustelut, sekä käynnissä oleva Ukrainan sota ovat vaikuttaneet näiltä osin aihevalintaani.

Syy kansalaisosallistumisen puutteeseen tai vähyyteen ei ole aina pelkästään siinä, etteivätkö suomalaisnuoret osaa tai taida yhteiskunnallisia taitoja. Esimerkiksi nuorten yhteiskunnallisia tietoja, osallistumistumista ja asenteita tutkineessa kansainvälisessä ICCS 2016-tutkimuksessa suomalaisnuoret olivat kärkisijoilla (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen, 2017, s. 20; Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 33). On kuitenkin esitetty, että suomalaisnuorten kiinnostus, tarve ja itseluottamus kovin aktiiviseen kansalaisosallistumiseen puuttuu isolta osalta nuorista. Suomalaisnuoret eivät luota kykyihinsä yhteiskunnallisina toimijoina muiden maiden nuoriin verrattuna (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen, 2017, s. 91; Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 34). Myös Lieberkind ja Bruun (2021) kuvaavat pohjoismaiden nuoria poliittisessa ja yhteiskunnallisessa osallistumisessa passiivisiksi ja vetäytyviksi.

Koululla on tärkeä kansalaisena toimimisen ja osallistumisen alkeiden opettamisessa (Antikainen, Rinne & Koski, 2021). Tutkijat pitävät mahdollisuutena sitä, että erityisesti koulutustasolla tulee tulevaisuudessa olemaan merkitystä siinä, kuinka aktiivisia tai passiivisia kansalaiset ovat. He ehdottavat, että sekä tutkimusta ja konkreettisia toimenpiteitä tulee kohdistaa poliittiseen sosialisaatioprosessiin, jotta voidaan selvittää millä tavoin kiinnostusta ja kasvamista politiikkaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen voidaan tukea jo vuosia ennen varsinasta äänestysikää (Elo & Rapeli, 2008, s. 116–117).

Koulu ei kuitenkaan ole ainoa kansalaiskasvattaja, ja sitä voidaan pitää kansalaiskasvattajana myös toissijaisena (Laitinen & Nurmi, 2007). Laitinen ja Nurmi (2007) mainitsevat harrastustoiminnalla ja kodilla olevan huomattavasti suurempi merkitys kansalaiseksi kasvussa, ja myös Tomperi (2011) mainitsee, että perheellä on hyvin vahva merkitys niin sosialisaatiossa kuin poliittisessa sosialisaatiossa. Tomperi (2011) lisää, että suuri osa aikuisiän poliittisesta asennoitumisesta sisäistetään lapsuudenperheestä. Lisäksi suomalaisen perusopetuksen yhteiskunnallista tehtävää tuottaa kvalifikaatioita - eli tietoja, taitoja, kykyjä, asenteita ja arvoja, joita tarvitaan demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen - on kritisoitu. Esimerkiksi kvalifikaatioiden kautta suomalainen perusopetus pyrkii siihen, että sen läpikäyneet lapset ja nuoret turvaavat yhteiskunnan jatkuvuutta niillä tiedoilla ja taidoilla, joita opetetaan yhteiskunnassa toimimisesta. Voidaan kuitenkin nähdä, että kvalifikaatiot menettävät arvoaan elinikäisen oppimisen maailmassa ja yhteiskunnassa. (Antikainen, Rinne & Koski, 2021)

Koulu on paikka, jossa lapset ja nuoret viettävät ison osan ajastaan, ja koulun voidaan nähdä ”tasaavan” kodin ja vertaisryhmien kasvatustuloksia, niin hyvässä kuin pahassa (Nussbaum, 2011, s. 61). Jos kuitenkin otetaan huomioon nuorten passiivisuus yhteiskunnallisessa osallistumisessa, halu ja tarve edistää nuorten kasvamista aktiiviseen kansalaisuuteen, sekä kritiikki koulun tuottamista kvalifikaatioista ja kansalaiskasvattajan asemasta, pohdin, tulisiko perusopetuksen tavoitella järjestelmällisemmin nykyajan kansalaiseksi kasvamista?

Tarkastelen tässä kandidaatintutkielmassani kansalaisuutta ja kansalaiskasvatusta peruskoulun yleissivistävän perustan, tehtävän ja yleisten tavoitteiden kautta. Tutkin, miten edellä mainittuja käsitteitä ja sisältöjä käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tarkastelen tutkimusaiheittani peruskoulun näkökulmasta siksi, sillä aihetta valitessa huomasin, kansalaisuutta on käsitelty paljon aikuisuuteen liittyvänä terminä, sekä kansalaiskasvatusta ja yhteiskunnallista osaamista myös enemmän nuorten aikuisten ja aikuisten näkökulmasta.

2 Tutkielman toteutus

2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tässä kandidaatintyössä haluan selvittää, miten kansalaisuutta ja kansalaiskasvatusta käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, tarkemmin perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitussa yleissivistävässä perustassa, perusopetuksen tehtävässä ja yleisissä tavoitteissa. Tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen määritelmistä. Tämän jälkeen tarkastelen kuinka määrittelemäni käsitteet näkyvät opetussuunnitelmassa. Lopussa pohdin aihetta.

Käytän tutkielmassani tällä hetkellä käytössä olevaa, vuonna 2014 laadittua ja 2016 käyttöön otettua opetussuunnitelmaa (Opetushallitus [OPH], 2014). Tutkimuskysymykseni on:

- Miten kansalaisuutta ja kansalaiskasvatusta käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitussa yleissivistävässä perustassa, perusopetuksen tehtävässä ja yleisissä tavoitteissa?

2.2 Kirjallisuuskatsaus

Tutkielmani on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, tarkemmin kirjallisuuskatsaus on kuvaileva. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aiheesta tehdään yleensä yleiskatsaus, ilman tarkkoja sääntöjä. Aineistot kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ovat yleensä laajat, eikä niiden valintaa ole rajoitettu metodisesti. Tutkittavaa ilmiötä kuvataan laaja-alaisesti. Myös ilmiön ominaisuuksia voidaan luokitella (Salminen, 2011, s. 6). Kangasniemi ja kumppanit (2013) lisäävät, että kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoitus on usein etsiä vastauksia niihin kysymyksiin, mitä ilmiöstä tiedetään. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voi käyttää monipuolisesti, esimerkiksi käsitteellisen ja teoreettisen kehyksen luomiseen, teorian muodostamiseen, erityiseen aiheeseen liittyvän tiedon kuvaamiseen, haasteiden tunnistamiseen tai tietyn alueen teorian ja tutkimuksen historiallisen kehityksen tarkasteluun.

Olen kuvannut tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti, sekä myös luokitellut sen ominaisuuksia, joka on kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle ominaista. Laaja-alainen ilmiön kuvaaminen näkyy kandidaatintyössäni siten, että annan teoreettiseen viitekehykseeni liittyviin käsitteisiin eri näkökulmia. Tarkastelen myös, kuinka nämä eri näkökulmat ilmenevät opetussuunnitelmassa.

Etsin myös vastausta tutkimuskysymykseeni, tämän tutkimuksen ilmiöön. Olen käyttänyt kirjallisuuskatsausta tutkielman toteutuksessa erityisesti aiheesta liittyvän tiedon kuvaamiseen sekä osittain myös haasteiden tunnistamiseen.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa myös erilaisiin orientaatioihin, joista olen käyttänyt narratiivisen kirjallisuuskatsauksen orientaatiota. Narratiivisuudella tarkoitetaan kuvailevaa otetta aiheen käsittelyyn. Kuvailevan orientaation mukaisesti käsiteltävästä aiheesta annetaan laajaa kuvaa, ja tietoa järjestetään käsiteltäväksi ja johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa voidaan pyrkiä myös kriittisyyteen (Salminen, 2011, s. 7). Annan aiheestani laajan kuvan, olen pyrkinyt järjestämään sen luettavaksi ja järjestelmälliseksi kokonaisuudeksi. Olen tuonut kandidaatintyöhöni myös aiheeseeni liittyviä kriittisiä näkökulmia.

2.3 Opetussuunnitelmatutkimus ja opetussuunnitelma tutkimuksen aineistona

Koska tutkimuksessani tutkitaan tutkimieni asioiden ja ilmiöiden suhdetta ja ilmenemistä opetussuunnitelmassa, on tutkimuksessani myös hieman opetussuunnitelmatutkimuksen aineksia. Kandidaatintutkielma on opetussuunnitelmatutkimuksen kannalta kuitenkin rajallinen. Autio, Hakala ja Kujala (2017) määrittelevät opetussuunnitelmatutkimusta kansainväliseksi, monitieteiseksi pyrkimykseksi ymmärtää kasvatusta ja kasvatustodellisuuden kokonaisuutta. Opetussuunnitelmatutkimuksella informoidaan kansallisia opetussuunnitelmauudistuksia, koulutuksen poliittista suunnittelua, päätöksentekoa, opettajien koulutusta sekä opettaja käytännön arkea.

Opetussuunnitelmatutkimusta voidaan pitää myös omana akateemisena tutkimusalanaan. Se ei ole alisteinen pelkästään kasvatustieteelle ja kasvatustiedettä määritteleville kasvatuksen filosofialle, historialle, psykologialle ja sosiologialle, vaan se hyödyntää edellä mainittuja tieteenaloja intertekstuaalisesti ja tieteidenvälisesti. Tällä tavoin opetussuunnitelmatutkimuksella saadaan koulutuksesta myös kattavampaa ja poikkileikkaavampaa käsitystä, kuin mainituilla erityistieteillä erikseen (Autio, 2017). Lisäksi Autio (2017) mainitsee, että opetussuunnitelmatutkimuksella voidaan virittää mahdollisuutta koko koulutusjärjestelmän perusteelliseen ja kattavaan analyysiin kansallisesti ja kansainvälisesti. Opetussuunnitelmatutkimuksen avulla saadut analyysit ovat liitettävissä myös yhteiskunta- ja kulttuuridynamiikan tekijöiksi.

Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta minua itseäni eniten tässä tutkielmassa ja sen teossa kiinnostaa se, kuinka opetussuunnitelmatutkimuksella laajennetaan opettajien ja opettajaksi opiskelevien ymmärrystä oman työnsä periaatteista, sitoumuksista ja niitä ohjaavista periaatteista. Opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa myös tuoreita tapoja tarkastella koulutusta, kasvatusta ja subjektin muotoutumista.

Tarkastelen tässä kandidaatintyössä vuonna 2014 laadittua opetussuunnitelmaa, joka on otettu käyttöön vuosiluokkien 1–9 osalta joustavasti elokuun 2016 ja elokuun 2018 välillä (OPH, 2014, s. 1). Perusopetusta pidetään koulutusjärjestelmän kivijalkana ja esiopetuksesta alkavana koulutusjatkumona. Perusopetuksen tarkoitus on tarjota oppilaille mahdollisuus laajaan yleisivistykseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen sekä myös jatkokouluttautumiseen toiselle asteelle. Opetuksessa oppilaita ohjataan löytämään omat vahvuutensa sekä rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. Perusopetuksen tehtävä on opettaa ja kasvattaa, mutta sen tehtävät ovat myös yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja tulevaisuuteen tähtääviä (OPH, 2014, s. 14).

Yhteiskunnan tavoitteena on määritellä opetussuunnitelman avulla tavoitteet koulutukselle sekä taata niiden toteuttaminen. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää siltana hallinnollisen, eli poliittisen päätöksenteon ja lakien asetusten laatimisen, ja didaktisen sektorin välillä. Opetussuunnitelmasta on nähtävillä sekä virkamiesvalta että didaktinen osaaminen. Perusopetuksen suunnitelmien laadintaa ohjaa Opetushallitus. Tähän ohjaamiseen kuuluu vallankäyttöä, jota tuetaan pedagogisella argumentaatiolla (Rokka, 2011, s. 36).

Valtakunnalliset tavoitteet sidotaan opetussuunnitelmassa perustuslain tavoitteisiin sekä lain asettamiin yleisiin suomalaisen yhteiskunnan tavoitteisiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa pyritään takaamaan ihmisen oikeudet ja vapaudet, turvataan ihmisoikeuksia sekä edistetään oikeudenmukaisuutta. Käytännön työn tulee olla yhteneväisiä ihmisoikeuksien kanssa. Myös koulutuksellista tasa-arvoa ja elinikäistä oppimista tavoitellaan (Rokka, 2011, s. 38). Koulu on yksi niistä tekijöistä, jotka muokkaavat lapsen ajattelua ja tunne-elämää. Opetuksen sisältö ja menetelmät vaikuttavat lapsen mieleen monimuotoisesti ja vahvasti. Olennaisesti myös kotikasvatuksella ja vertaisryhmillä on suuri vaikutus. Koulun voidaan nähdä sekä heikentävän että vahvistavan kodin ja vertaisryhmien kasvatustuloksia, sekä hyviä että huonoja. (Nussbaum, 2011, s. 61)

Opetussuunnitelmaa aineistona käyttämällä ja sitä analysoimalla voidaan tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita. Opetussuunnitelmassa tiivistyvät vallitsevat käsitykset kaikille keskeisistä kasvatuksen tavoitteista, sekä yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista tarpeista.

Opetussuunnitelmassa nämä ilmaistaan usein luonnollisesti neutraalisti. (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017)

Olen työssäni tarkastellut opetussuunnitelmasta vain osaa. Käsittelen kansalaisuutta ja kansalaiskasvatuksellisten teemojen ilmenemistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleissivistävässä perustassa, perusopetuksen tehtävässä ja yleisissä tavoitteissa. Yleissivistävä perusta, perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet sisältävät opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet, arvoperustan, oppimiskäsityksen, perusopetuksen tehtävän, opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (OPH, 2014, s. 14–25).

3 Keskeiset käsitteet

Työssäni keskeisiä käsitteitä ovat kansalaisuuden sekä kansalaisyhteiskunnan käsitteet. Olen käsitellyt kansalaisuutta neljän eri näkökulman kautta. Tämän jälkeen käsitteelen kansalaisyhteiskunnasta omassa alaluvussaan.

3.1 Kansalaisuus

Kansalaisuus on historiallinen idea, joka on toistunut kaikissa yhteiskunnissa omilla tavoillaan. Kansalaisuuden ajatus on muotoutunut eri aatteiden ja olosuhteiden mukaan. Nykyinen moderni käsitys kansalaisuudesta on muodostunut länsimaissa vasta 1900-luvun alussa (Kurki & Nivala, 2006). Kansalaisuuden käsitettä kirjallisuudesta tarkastellessani huomasin, että kansalaisuus on monisyinen käsite, ja sitä voidaan määrittellä erilaisista näkökulmista. Huomasin, että kirjallisuudessa kansalaisuuden käsitteen määrittelyä oli jaettu osiin monipuolisen ymmärtämisen vuoksi. Käytän tässä teoriaosuudessa Oslerin ja Starkeyn (2005) tapaa jakaa kansalaisuus statukseen, toimintaan ja tunteeseen (s. 9). Tämä jälkeen käsitteelen kansalaisuuden käsitteen ja ajatuksen muuttumista maailmankansalaisuuden kautta.

3.1.1 Kansalaisuus statuksena

Kansalaisuuden ymmärtäminen statuksena on kansalaisuuden ymmärtämistä juridisen tulkinnan kautta. Kaikki maailman ihmiset ovat laillisesti jonkin maan kansalaisia riippumatta siitä, minkä kokoinen maa on tai millainen maan poliittinen järjestelmä on. Yksinkertaisimmillaan kansalaisuus statuksena on sitä, että jokaisella kansalaisella on kansallisessa yhteisössään oikeuksia, mutta myös vastuita (Osler & Starkey, 2005, s. 10; Korsgaard, 2001a). Myös Suomen kansalaisuuslaki (16.5.2003/359) määrittelee kansalaisuuden statuksena; kansalaisuus on yksilön ja valtion välinen lainsäädännöllinen side, joka määrittää yksilön asemaa valtiossa. Kansalaisuudella määritellään myös yksilön ja valtion välisiä keskeisiä oikeuksia ja velvollisuuksia. Nivala (2006) lisää myös, että jokaisella valtiolla on kansainvälisten säädösten mukaisesti oikeus määrittellä, millaisia edellytyksiä ja juridisia kriteerejä sille, kenet voidaan hyväksyä valtion kansalaiseksi.

Kansalaisuus statuksena liberaaleissa demokraattisissa, usein läntisissä, maissa kuvastaa yksilön suhdetta yhteiskuntaan (Osler & Starkey, 2005, s. 10; Heater, 1999, s. 4). Kansalaisuuden ymmärtäminen statuksena sekä näin ollen myös yksilön suhteena yhteiskuntaan on yleisin ja

hallitseva tapa tarkastella kansalaisuutta (Osler & Starkey, 2005, s. 10; Kurki & Nivala, 2006). Kansalaisyhteiskunta antaa jäsenilleen suojaa ja turvaa lakien, määräysten ja oikeuslaitoksen avulla, tarjoaa koulutusta, terveydenhuoltoa sekä infrastruktuurin (Osler & Starkey, 2005, s. 10). Kansalaisuus on siis muodollinen asema, jonka myötä henkilö saa tasavertaiset juridiset, poliittiset ja sosiaaliset oikeudet ja velvollisuudet (Kurki & Nivala, 2006). Bellamy (2008) kuvaa kansalaisuuden myötä tarjoutuvia oikeuksia, turvaa ja palveluita ilmaisemalla kansalaisuuden olevan sen tuomien etuoikeuksien nauttimista (s. 1). Vastapalveluksena oikeuksien nauttimisesta kansalaiset osallistuvat maksamalla veroja yhteiskunnan palveluiden rahoittamiseksi, ja joissakin maissa, kuten Suomessa, myös asepalvelukseen osallistumalla (Osler & Starkey, 2005, s. 10). Heater (1990) lisää, että kansalaisen poliittinen jäsenyys, virallinen status, on myös merkki yksilön integroitumisesta poliittiseen järjestelmään (s. 246).

Statusajatukseen kansalaisuudesta liittyy ajatus vapaudesta poliittisen kontrollin alla. Siihen voidaan liittää myös ajatus yleisestä vapaudesta, solidaarisuudesta ja tasa-arvosta. Kansalaisten uskotaan tuolloin olevan itsenäisesti ajattelevia ja myös kykeneviä haastamaan ja muuttamaan kansan johdossa olevien henkilöiden toimintaa (Osler & Starkey, 2005, s. 10). Kuuselan (2006) mukaan liberaaleissa valtioissa korostetaan myös kansalaisen oikeudellista ja poliittista puolta. Heaterin (1999) mukaan liberaalissa kansalaisuustraditiossa, joka istuu moderniin, länsimaalaiseen kansalaisuuden käsitykseen statuksena, kansalaista pidetään autonomisena, itsemääräävänä henkilönä, jonka ei tarvitse osallistua kansalaisyhteiskunnan toimintaan, kuten esimerkiksi politiikkaan, jos yksilö ei halua osallistua siihen. Yksilö nauttii valtion ja kansan oikeuksista ja vastapalveluksena maksaa veroja, jotta yhteiskunnan palvelut ja turva on hänen saatavillaan. Kansalaisyhteiskunta ei puutu yksilön elämään, ellei siihen ole perustavanlaatuista tarvetta (s. 6). Myös Kuusela ja Saastamoinen (2006) kirjoittavat, että yksilön vapautta liberalistisessa kansalaisuuskäsityksessä on se, että valtio ja kansalaisyhteiskunta rajoittavat mahdollisimman vähän yksilön toimintaa. Pykett, Saward ja Schaefer (2010) lisäävät, että liberaalissa kansalaisajattelussa kansalainen antaa myös muiden kansalaisten nauttia oikeuksistaan, vapauksistaan sekä antaa heidän tavoitella haluamiaan asioita.

Yksi tunnetuimpia moderneja kansalaisuuden määritelmiä on sosiologi T. H. Marshallin (1950) tapa esittää kansalaisuus kolmijakoisena (s. 10–11). Kansalaisuuden kolmijakoinen määritelmä istuu kansalaisuuden statusmääritelmään. Marshallin (1950) määritelmässä kansalaisuuteen kuuluu siviilioikeudet, jotka koostuvat yksilönvapaudesta, sananvapaudesta, ajattelun- ja uskonnonvapaudesta sekä oikeudesta omistaa, tehdä sopimuksia sekä saada myös itselleen oi-

keutta (s. 10). Toisena kansalaisuuteen kuuluu poliittiset oikeudet, joilla hän tarkoittaa äänioikeutta, oikeutta asettua ehdolle poliittisiin tehtäviin sekä toimia niissä. Kolmas ulottuvuus on sosiaaliset oikeudet, jotka kattavat oikeudet taloudellisesta, sosiaalisesta ja sivistyksellisistä perusoikeuksista. Tähän liittyvät myös kohtuullinen sosiaalinen turvallisuus, elintaso sekä koulu- tus (Marshall, 1950, s. 11; Laitinen & Nurmi, 2003). Marshallin määritelmää on kutsuttu kuitenkin passiiviseksi ja yksityiseksi näkemykseksi kansalaisuudesta. Määritelmää on kritisoitu myös siitä, ettei se mainitse vapauksien lisäksi velvollisuuksia laisinkaan. (Laitinen & Nurmi, 2003) Lisäksi Heater (1999) mainitsee teorian olevan muun muassa liian optimistinen, eikä se ota huomioon vähemmistöjä tai naisia, jälkimmäisessä erityisesti huomioiden teorian synty- ajankohta 1900-luvun puolella välissä (s. 19–20).

Kurki ja Nivala (2006) kirjoittavat, että yksilöllistä suhdetta valtioon korostava tapa määritellä kansalaista poisti kansalaisuudesta yhteisöllisyyden luonteen. Heaterin (1999) mukaan yhteisöllisyyden luonteen hiipumisen myötä kansalaiset eivät myöskään identifioi itseään osaksi kansaa tai valtiota tai tunne ylpeyttä siihen kuulumisesta. Tämä johti siihen, että valtioyhteisön toimintaan osallistuivat vain jotkin aktiiviset jäsenet ja muut ylläpitivät ihannetta siitä, että kaikki yhteisön jäsenet nauttivat edustuksellisesta demokratiasta. Osa kansalaisista on näin ol- len aktiivisia ja osa passiivisia (s. 6–7). Osa kansalaisista voi syystä tai toisesta kokea kansalai- sena osallistumisen myös merkityksettömäksi ja niin kutsutusti antavat muiden päättää puoles- taan (Bellamy, 2008, s. 11).

Toisaalta on myös huomioitava, että jokaisessa demokraattisessa valtiossa kaikkien kansalais- ten tasavertaisten sosiaalisten ja poliittisten oikeuksien, vapauksien ja tasa-arvon toteutuminen on ennemminkin tavoite kuin tosiasia. Asia ei näin ollen riipu kiinnostuksesta, vaan mahdolli- suudesta vaikuttaa. Esimerkiksi vahvasti nationalistisesti väritynyt politiikka tai poliittinen lii- kehdintä voi jättää muun muassa maahanmuuttajat kansalaisyhteiskunnan oikeuksien, palvelui- den ja velvollisuuksien ulkopuolelle (Osler & Starkey, 2005, s. 11). Kuuselan (2006) mukaan kansalaisuuden tarkastelussa tehdäänkin usein erottelua kansalaiseksi tuleminen ja kansalaisena olemisen välillä, vaikka näiden asioiden välillä ei varsinaisesti olekaan tarkkaa rajaa. Maahan- muuttajien lisäksi myös rikolliset, vammaiset tai esimerkiksi mielenterveyden kanssa kamppai- levat ihmiset ovat sellaisia, jotka eivät välttämättä kansalaisina nauti täyttä kansalaisyhteisön jäsenyyttä tai heidän oikeutensa toteutuvat heikosti (Kuusela, 2006). Myös lapset, jotka esimer- kiksi syntyessään saavat kansalaisuusstatuksen, ovat ennen täysi-ikäistymistään kansalaisina vajaavaltaisia ja heitä pidetään ensisijaisesti ihmisinä, jotka valmistetaan, opetetaan ja kasvate- taan kansalaisiksi (Nivala, 2006). Näin ollen kansalaisuuden ymmärtäminen statuksena käsittää

sekä poliittisen että juridisen näkökulman, ja siitä väitellään demokraattisissa yhteiskunnissa alati (Osler & Starkey, 2006, s. 11).

3.1.2 Kansalaisuus toimintana

Kansalaisuuden toimijuus- ja statusnäkökulmilla on dynaaminen suhde. Kansalaiset ovat inhimillisiä toimijoita, joilla on tunne siitä, että he voivat vaikuttaa asioihin. He käyttävät juridisen aseman tuomia oikeuksiaan toimimalla yksin ja yhdessä yhteiskunnassa, ja toimivat myös puolustaakseen muiden, kuin itsensä oikeuksia (Osler & Starkey, 2005, s. 14; Pykett, Seward & Schaefer, 2010). Toisaalta myös kansalaiset, jotka eivät ole juridisesti kansalaisia, voivat osittain osallistua yhteisten asioiden ajamiseen, hoitamiseen ja niihin vaikuttamiseen yhteiskunnassa ja eri yhteisöissä (Osler & Starkey, 2005, s. 14). Kansalaisuus ei ole toiminnan näkökulmasta katsottuna vain passiivinen tila, jossa ihminen nauttii oikeuksistaan (Welton, 2001). Kansalaisuus osallistumisena tai osallistuvana jäsenyytenä tarkoittaa aktiivista toiminnallista jäsenyyttä yhteiskunnassa ja yhteisöissä (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 14).

Aktiivinen, demokraattinen ja poliittinen kansalaisuus kuuluvat kansalaisuuteen toimintana, ne ovat sekä rinnakkaisia että päällekkäisiä. Aktiivisella kansalaisuudella viitataan toimintaan, joka on yhteisöllistä, ja sitä tapahtuu vapaamuotoisesta kampanjoinnista organisoituun järjestötoimintaan (Niemelä, 2012, s. 65). Demokraattinen ja poliittinen kansalaisuus taas tarkoittavat sitä aktiivisen kansalaisen toiminnan osaa, jossa ihminen käsitetään poliittisen yhteisön jäsenenä, ja joka osallistuu ja vaikuttaa yhteiskunnan päätöksentekoon eri asteilla, omasta lähiympäristöstä aina kansainvälisiin järjestöihin asti (Niemelä, 2012, s. 65; Nivala, 2006; Bellamy, 2008, s. 3). Poliittinen kansalaisuus voidaan usein käsittää aktiiviseksi politiikan harjoittamiseksi, joskin poliittisen kansalaisen toiminnalla usein viitataan löyhästi kansalaisen julkiseen toimintaan, joka liittyy laajempaa ihmisjoukkoa koskeviin asioihin. Tämän vastakohtana voidaan pitää yksityistä toimintaa, joka on ihmisen yksityisen elämän toimintaa (Kurki & Nivala, 2006; Nivala, 2006).

Politiikka, poliittinen toiminen ja löyhemmin julkinen toiminen on kansalaisen nauttima yksilön oikeus, ja se koskettaa laajasti ihmiselämän kaikkia osa-alueita sekä niiden tarkastelua ja hoitamista (Nivala, 2006; Kurki & Nivala, 2006). Näkyvin tapa kansalaisen poliittista toimintaa ja julkista osallistumista on äänestämisen demokraattisissa vaaleissa, mutta myös ilmaisella muutoin mielipidettään yhteisistä asioista, kampanjoimalla ja tukemalla asioita, jotka koskevat omaa ja yhteisön elämää sekä asettumalla ehdolle vaaleihin (Bellamy, 2008, s. 3). Löfström,

Virta ja Salo (2011) pitävät olennaisena sitä, että aktiivinen kansalainen ymmärtää demokratian käsitteenä ja toimintana, sekä myös sen, että demokratia on muutakin kuin äänestyksiä, joiden pohjalta tehdään enemmistöpäätöksiä. Demokratiaan kuuluu myös se, että kansalaiset voivat päättää siitä, mistä päätetään ja millaisia agendoja ja asioita päätöksentekotilanteisiin otetaan (s. 21). Kansalaisen aktiivista tietämystä ja osallistumista kansalaisyhteiskunnassa tehtäviin päätöksiin ja päätöksentekoprosesseihin voidaan pitää merkinä siitä, että yksilö on kansalainen, eikä subjekti (Leydet, 2017).

Demokratian ohella myös ihmisoikeudet ja niiden ymmärtäminen ovat kytköksissä kansalaisena toimimiseen. Ihmisen tulee ymmärtää olevansa yksilönä yhteiskunnassa suhteessa myös muihin. Yksilö osallistuu vapaasti yhteiskunnan toimintaan itse, mutta myös muiden kanssa esimerkiksi harjoittamalla politiikkaa tai osallistumalla sosiaalisesti, kulttuurillisesti tai taloudellisesti. Kansalaisella on oikeuksia ja velvollisuuksia yhteisöille, valtiolle ja myös suhteessa toisiin kansalaisiin. Kansalaisuus toimintana sisältää ymmärrystä tasa-arvosta ja solidaarisuudesta toisia kohtaan (Osler & Starkey, 2005, s. 15; Heater, 1990, s. 185). Kansalaisena toimimisen voidaan nähdä myös edistävän osallisuutta (Osler & Starkey, 2005, s. 15). Korsgaardin (2001b) mukaan kansalaisuuden ydintä onkin juuri yhteisöön kuuluminen ja sen ymmärtäminen, että kansalainen on aina ”kanssakansalainen”, joka elää muiden kanssa. Hän lisää, että kaikissa yhteiskunnissa on aina ollut omat tapansa tuottaa ja toteuttaa yhteistä elämää, ratkaista konflikteja sekä olla toisten kansalaisten kanssa, olivat ne sitten oman yhteiskunnan kansalaisia tai sen ulkopuolelta.

Osler ja Starkey (2005, s. 16) sekä Pykett ja kumppanit (2010) lisäävät, että myös itsensä yhteiskunnallisista asioista ajan tasalla pitämisen sekä vallalla olevien tahojen kyseenalaistamisen on kansalaisen aktiivista toimintaa. Ajan tasalla pysymiseen ja kyseenalaistamiseen vaikuttavat suurelta osin kuitenkin se, että kansalaisella on oikeus ja vapaus monipuolisiin tietolähteisiin, kuten riippumattomaan lehdistöön ja internettiin. Lisäksi Bellamyn (2008) mukaan sillä, että kansalainen tiedostaa oikeutensa sekä tiedostaa, että kansalainen voi toimia kansalaisena, on merkitystä siihen, kuinka he käsittävät ja noudattavat kansalaisen vastuita, kuten veronmaksamista, yhteisesti päätettyjen lakien noudattamista tai esimerkiksi asevelvollisuuteen osallistumista (s. 3). Osler ja Starkey (2005) mukailevat ajatusta tietoisuudesta ja kansalaisen toimisen kyvyistä käyttämällä toimivallan tunteen käsitettä. Toimivallan tunne saa kansalaiset usein tekemään asioita luonnollisesti yhteisen hyvän vuoksi ja myös muiden puolesta (s. 16).

3.1.3 Kansalaisuus tunteena

Kansalaisuus tunteena on sitä, että ihminen tuntee olevansa osa kansalaisten yhteisöä (Osler & Starkey, 2005, s. 11). Oslerin ja Starkeyn (2005) mukaan kansalaisuuden tunteen voidaan nähdä kuuluvan myös osaksi ihmisen identiteettiä (s. 13). Heater (1990) käyttää kansalaisuuden tunteesta sosiaalisen identiteetin käsitettä ja kertoo sen muodostuvan kansalaisten välillä tapahtuvan vastavuoroisen toiminnan ja prosessien kautta, jotka integroivat samankaltaiset ihmiset ja näin ollen myös erottavan itsestään erilaiset ja ulkopuoliset ihmiset (s. 182). Myös Löfström, Virta ja Salo (2017, s. 13) liittävät kansalaisuuden tunteen ihmisen identiteettiin ja määrittelevät kansalaisuuden tunnetta myös koetun jäsenyyden kautta.

Ihmisten, kansalaisten, välinen yhteenkuuluvuuden tunne kumpuaa yhteisistä kiinnostuksenkohteista, alueellisuudesta sekä ylpeydestä. Yhteiset kiinnostuksen kohteet ja yhdistävät tekijät ovat usein kulttuurisidonnaisia, kuten perinteitä, etnisyyttä tai elämäntapaa (Heater, 1990, s. 182). Kansalaisuudesta tunteena on kysymys siis siitä, keihin ihminen samaistuu (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 14). Kansalaisuutta ja yhteisöllisyyttä myös vahvistetaan tietoisesti esimerkiksi kansallisten juhlien ja median avulla (Osler & Starkey, 2005, s. 11). Historiallisesti kansallista kulttuurista yhteenkuuluvuuden tunnetta on rakennettu luomalla positiivista yhteiskunnallista tunnetta mutta samalla tämä on tarkoittanut myös valtion sisäisten kulttuuristen variaatioiden tukahduttamista. Kulttuuriseen tukahduttamiseen kuuluu muun muassa vähemmistökielien käytön kieltäminen, kulttuurien mitätöiminen sekä valtaväestöstä eriävien kulttuurien ja sen edustajien järjestelmällinen sorto (Nivala, 2006).

Kansalaisuuden määrittelyminen tunteen, koetun jäsenyyden tai identiteetin kautta on usein kaikista kompleksisista tapoista selittää tai ymmärtää kansalaisuutta. Määritelmä sisältää yksilöllisen näkökulman, kollektiivisen näkökulman sekä sosiaalistumisen ja integraation elementtejä (Leydet, 2017). Myös nykyaika antaa oman mausteensa kansalaisuuden käsittämiseen tunteena; on yhä vaikeampaa määritellä pelkästään tunteen perusteella, kuka kuuluu kansankunnan tasolla ”meihin” ja kuka ulkopuolisiin, erilasiin, ”heihin”. Yhden kansan sisällä elää nykypäivänä ihmisiä erilaisista etnisistä taustoista, kansallisuuksista, uskonnoista ja yhteiskuntaluokista, jolloin kansallisen valtioyhteisön sisällä kaikki kansalaiset eivät ole useinkaan samaa kansaa (Heater, 1990, s. 183; Nivala, 2006). Nämä edellä mainitut asiat voivatkin määrittää ihmiset identiteettiä enemmän, kuin juridinen kansalaisuus (Heater, 1990, s. 183). Myös Osler ja Starkey (2005) yhtyvät ajatukseen kirjoittamalla, ettei juridinen kansalaisuus itsessään aina tuota

kansalaisuuden tunnetta. Yhdessä valtiossa tai kansakunnassa elävät erilaiset ihmiset voivat kokea kuuluvansa joko osittain tai kokonaan myös osaksi jotakin pienempää tai suurempaa yhteisöä tai kansaa. Tämä yhteisö tai kansanosia voi olla esimerkiksi pienempi tai suurempi maantieteellinen alue tai paikallisyhteisö. Yksilöiden tunne kansallisuudesta on siis vaihtelevaa (s. 12).

Myös sellaisia henkilöitä, jotka haluavat kuulua kansalaisyhteiskuntaan, voidaan tietoisesti tai tiedostamatta sulkea ulos, ajatteleamalla, että he eivät täytä kansalaisuuden kriteerejä (Osler ja Starkey, 2005, s. 13). Tällöin valtaväestö sulkee osan kansalaisista kansan ulkopuolelle omaksi vähemmistöryhmäkseen (Nivala, 2006; Bellamy, 2008, s. 52). Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat henkilöt, ja etniseltä, uskonnolliselta tai kielelliseltä taustaltaan valtaväestöstä poikkeavat. Jos tasavertaisuus ei kaikilta osin toteudu kansalaisten välillä, voivat osa kansalaisista tuntea olevansa kansakunnasta tai yhteiskunnasta ulkopuolisia. Tämä vaikuttaa myös kansalaisena toimimisen haluun, ja haluun osallistua yhteiskunnan toimintoihin, kuten vaikuttamiseen ja äänestämiseen. Näin ollen sillä, että osa kansalaisista ei tunne kuuluvansa yhteiskuntaan, on vaikutusta myös niihin, jotka tuntevat kuuluvansa kansaan ja niihin, jotka ovat valittu edustamaan kansaa esimerkiksi poliittisessa päätöksenteossa (Osler & Starkey, 2005, s. 13).

Yksilön tuntema tunne kansalaisuudesta voi peittää tai mennä päällekkäin joidenkin yksilön identiteettiin kuuluvien aspektien kanssa (Heater, 1990, s. 183). Kansalaisella voi olla risteäviä siteitä esimerkiksi toisiin valtioihin, alueisiin ja ihmisryhmiin, jolloin ihmisen identiteetti on monisyinen ja monikerroksinen (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 14). Esimerkiksi toisen polven maahanmuuttajanuori on yhtä lailla Suomen kansalainen kuin aina Suomessa asunut kantasuomalainen ikäihminen, mutta he voivat tuntea kansalaisuutta hyvin eri tavoin ja heidän identiteettinsä ja kansalaisuuden tunteensa eroavat toisistaan. Heater (1990) kertoo, että vastakkaiset tai keskenään erilaiset tunteet identiteetistä voivat synnyttää yksilössä voimakkaita tunteita, tai jopa vastakkaisasettelua, liittyen esimerkiksi naisten alistamiseen, ulkomaalaistaustaisten syrjimiseen, rasismiin, sotiin tai luokkaeroihin. Kansalaisuudella ja sen tuomalla yhteisöllisyyden tunteella voidaan kuitenkin helpottaa edellä mainittuja ikäviä tunteita ajan saatossa. Kansalaisuuden ei kuitenkaan tulisi peittää alleen ihmisen omia identiteetin ominaisuuksia – tällöin voitaisiin puhua jopa totalitarismista (s. 183–184).

Nyky-yhteiskunnan ja kansallisvaltioiden moninaisuus tiedostaen, voitaisiin nähdä, että olisi kannattavampaa käsittää kansallisuuden tunne ennemminkin yleisten oikeudellisten ja poliittisten periaatteiden kunnioittamisena, kuin perinteisiä kansallisuutta kuvaavien tunnusmerkkien, kuten yhteisen historian tai kulttuurin merkityksen korostamisen, kautta (Leydet, 2017). Löfström, Virta ja Salo (2017) nostavat esiin ajatuksen kulttuurisen kansalaisuuden ajatuksen käyttöönotosta, joka liittyy siihen, että valtaväestöstä eriävien ihmisten kulttuuri-identiteetit otettaisiin huomioon yhteiskunnassa paremmin. Perusteet löytyvät valtakulttuurin tavasta usein hyljeksi vähemmistökulttuureja. Monet länsimaat esimerkiksi teettävät kansalaisiksi pyrkiville testejä siitä, kuinka hyvin he tuntevat uuden kotimaansa historiaa ja kulttuuria. On usein vannottava myös ”valoja” uutta kansalaisuutta saadessaan. Tämä voi kieliä siitä, että monissa maissa globalisaation synnyttämät muutoksen kansalaisten rakenteeseen koetaan uhkana, ja että oma kulttuuri nähdään ylempiarvoisena, kuin toisen (s. 15).

Valtaväestön asenteet ja toiminta kansakunnan sisällä eläviä vähemmistöjä kohtaan vaikuttavat siis suuresti siihen, tuntevatko he olevansa osa yhteiskuntaa ja kansaa. Vaikka he olisivatkin juridisesti kansalaisia, tarvitaan kansalaisuuden tuntemiseen muutakin, kuin status. Valtaväestön tulee kiinnittää huomiota asenteisiinsa ja toimintaansa. Lisäksi valtion tulee sitoutua kansalaistensa tasa-arvoisuuden, osallisuuden ja ihmisoikeuksien toteutumiseen, sekä myös rasmin kitkemiseen edistääkseen kaikkien kansalaisuuden tunnetta. Tätä voidaan tehdä esimerkiksi koulutuksen, tarkemmin kansalaiskasvatuksen, kautta (Osler & Starkey, 2005, s. 13–14). Mitä useammalla kansalaisella on vahva tunne siitä, että hän kuuluu kansalliseen ja poliittiseen yhteisöön, vahvistuu näin ollen sosiaalinen yhteenkuuluvuus mutta myös halu vaikuttaa kansan ja valtion asioihin (Leydet, 2017).

3.1.4 Maailmankansalaisuutta kohti?

Kansalaisuutta voidaan pitää historiallisena prosessina, johon sisältyy aina erilaisten aikakausien mukaisia kamppailuja siitä, millaisia oikeuksia ja vapauksia ihmisillä on, ja kuinka tasa-arvo ja yhteisöllisyys kansan sisällä toteutuu. Yksinkertaistettuna; kamppailua käydään kansalaisuuden puolesta (Osler & Starkey, 2005, s. 16). Kansalaisuudella on ollut tapana muuttua erottelevasta tekijästä kohti yhdistävää tekijää. Kansallisvaltion sisällä kansalaisuus oli aluksi keino erotella ihmisiä, kun taas nykypäivänä kansalaisuus ymmärretään ihmisten tasa-arvoa välittävänä tekijänä. Kansainvälisesti kansalaisuutta on käsitelty erottavana tekijänä eri kansojen ja valtioiden välillä (Heater, 1990, s. 246). Sillä, mihin kansalaisuudella viitataan, riippuu

aina vallalla olevista poliittisista, sosiaalisista sekä taloudellisista olosuhteista ja ideologisista virtauksista (Nivala, 2006).

Kansalaisuuden yksilöllisyyttä tarkastelevaa näkökulmaa on haastettu esimerkiksi sanomalla, että valtio on joko liian suuri tai liian pieni yhteisö määrittämään kansalaisuutta. Toisaalta siis nähdään, että ihmiset ennemmin kokevat kansalaisuutta pienemmässä ryhmässä, kuten etnisessä ryhmässä, mutta toisaalta moderni kansalaisuus on paljolti pirstaloitunut kansallisvaltion ja erilaisten yhteisöjen rajojen yli (Kurki & Nivala, 2006). Kansalaisen yhteisöksi voidaan laajimmillaan määritellä koko ihmiskunta. Ihmiskunnan jäsenenä ihminen on maailmankansalainen, mutta kaikki eivät välttämättä tiedosta asiaa (Nivala, 2006).

Maailmankansalaisuudelle ei ole yhtä kansainvälistä teoriaa tai sitä määrittävää lakijärjestelmää, eikä erityistä globaalia kansalaisyhteiskuntaa ole varsinaisesti olemassa (Heater, 1990, s. 229; Kuusela, 2006). Toisaalta nähdään, että maailmankansalaisen toiminnan keskiössä eivät olekaan tietyt määritellyt institutionaaliset tai poliittiset tekijät tai organisaatiot, vaan moraalinen vastuuntunto (Nivala, 2006). Kansalaisuutta globaalilla mittakaavalla tarkastellaan kuitenkin usein valtioiden, mutta myös esimerkiksi yritysmaailman ja erilaisten kansainvälisten instituutioiden kautta (Heater, 1990, s. 257). Globalisaatio, jota on suomennettu muun muassa maailmanlaajuistumisen tai maapalloistumisen käsitteillä, liitetään pääoman, työn, teknologian ja tavaroiden vapaaseen liikkumiseen. Globalisaatio koskettaa myös poliittista toimintaa, kansainvälisiä organisaatioita ja kansanliikkeitä, valtioiden välistä yhteistyötä sekä kulttuuria (Nivala, 2006). Ihmiset kohtaavat nykymaailmassa toisiaan helpommin kielimuureista, kansallisista tai maantieteellisistä rajoista huolimatta. Kansat ovat myös riippuvaisia muista kansoista, joita eivät välttämättä ole koskaan tavanneet, sillä teknologiset, ekologiset, uskonnolliset ja poliittiset kysymykset ovat kansainvälisiä (Nussbaum, 2011, s. 97).

Vaativuutensa vuoksi maailmankansalaisuus on ihmisten liikkumisen lisääntymisen myötä tullut kansainvälisyyttä, kielitaitoa, sujuvaa siirtymistä kulttuurista toiseen sekä yleistä avoimuutta. Maailmankansalaisuutta korkeammalla tasolla ovat moraalinen ja henkinen sitoutuminen ihmiskunnan palvelemiseen esimerkiksi ihmisoikeustalouksissa sellaisissakin paikoissa, jotka ovat henkilölle itselleen kaukaisia (Nivala, 2006). Myös Heater (1999) määrittelee maailmankansalaisuuden käsittämisen jatkumoa kuvaten, että vaativuutensa vuoksi ihminen tuntee olevansa osa universaalista ihmisyyttä, tämän jälkeen ihminen kokee olevansa vastuussa moraalisesti maailmasta sekä siinä elävistä olennoista, niin humaaneista kuin ei-humaaneista. Tämän jälkeen ihminen ymmärtää, että hänen tulee elää ylikansallisia lakeja kunnioittaen ja

lopulta myös näkee ylikansallisten lakien ja poliittisen auktoriteetin vahvana tarpeena ihmiskunnalle ja osallistuu myös asioiden kehittämiseen (s. 136).

Myös identiteetti, osallistuminen ja kulttuuri ovat globaalissa kansalaisuudessa puhuttavia tekijöitä (Nivala & Kurki, 2006). Siinä missä kansalaisuus käsitetään usein yksilön suhteena tiettyyn yhteiskuntaan tai kansallisvaltioon, määrittelee Heater (1990) yksilön suhdetta maailmaan ennemminkin yksilön moraalisenä velvollisuutena tunnistaa muiden ihmisten ihmisarvo ja oikeudet, sekä saada myös vastavuoroisesti oma ihmisarvonsa ja oikeutensa tunnustetuksi (s. 257). Myös Osler ja Starkey (2005) määrittelevät maailmankansalaisuuden identiteetin muodoksi, joka liittyy universaaleihin arvoihin, globaaliin järjestelmään, ja jonka vahvistajana toimii ylikansallinen identiteetin tunne (s. 20). Nivala (2006) mukailee ajatuksia mainitsemalla, että maailmankansalaisuuteen johtaa se, että ihminen tiedostaa oman ihmisyytensä niin, että hän kokee toiminnassaan olevansa osa luonnollisesti tasavertaista ja toisistaan riippuvaista maailmaa muiden ihmisten kanssa. Hän jatkaa, että maailmankansalaisen oikeudet ja velvollisuudet ovat ihmisoikeuksia, eikä maailmankansalaisuus sulje ulkopuolelleen toisistaan eriäviä yhteisöjä. Heater (1999) mainitsee myös universaalin moraalin hyväksymisen (s. 137).

Maailmankansalaisuus on käsite, jota voitaisiin pitää ihmiskunnan homogeenisuuden ymmärtämisen välineenä (Heater, 1990, s. 246). Maailmankansalaisuus ei pyri ihmisten ja väestöjen universaaliin samanlaisuuteen, vaan se yhdistää ajatuksia moninaisesta maailmasta (Nivala, 2006). Ihminen voi myös kokea olevansa kotonaan monessa eri maassa, kuin vain omassa kotimaassaan (Heater, 1999, s. 137). Maailmankansalaisuudella ja globalisaatiolla on kuitenkin myös merkitys paikallisten yhteisöjen kasvussa, sillä samalla kun kansallisvaltion merkitys murtuu, korostuvat lokaalit yhteisöt (Nivala, 2006).

Maailmankansalaisuutta voidaan pitää epäisänmaallisena ajatuksena kansalaisuudesta ja koulutuksella on tiettyinä aikakausina haluttu välittää vain nationalistisiin ajatuksiin perustuvaa kansalaiskasvatusta (Osler & Starkey, 2005, s. 19–20) Osler ja Starkey (2005) mainitsevat myös, että maailmankansalaisuutta vastustavia ideologioita on edelleen vahvasti olemassa. Esimerkiksi poliittiset puolueet, jotka ovat ajatusmaailmaltaan nationalistisia, edistävät toiminnallaan sitä, että kansalaisuus määritellään vain yhteen kansallisvaltioon kuuluvan kiintymyksen ja velvollisuuksien kautta. Nationalistisen ajattelun voidaan nähdä lisäävän niin kutsuttua muukalaisvihaa, sillä kansallisvaltion kansalaisten ja ulkomaalaisten välille tehdään tarkka raja (s.

20). Nivala ja Kurki (2006) pohtivat lisäksi sitä, kuinka yksilö voi aidosti tuntea olevansa maailmankansalainen, jos toiminnan alueena on koko maailma ja yhteisön jäsenet ovat yhteydessä toisiinsa lähinnä virtuaalisesti.

3.2 Kansalaiskasvatus

Toisena keskeisenä käsitteenä olen työssäni käyttänyt kansalaiskasvatusta. Kansalaiskasvatus on väljästi määriteltynä yhteiskunnassa tapahtuvaa tietoista kasvatustoimintaa. Sitä toteutetaan monien eri toimijoiden taholta, eri muotoisena sekä sisällöltään moninaisena ja sen tavoitteena on toimintakykyinen yhteiskunnan jäsen (Nivala, 2006).

Länsimaisessa poliittisessä historiassa on kautta aikain haluttu tehdä teoreettista eroa ihmisen ja kansalaisen välille. Kasvatuksellisesti asiaa on tarkasteltu niin, että syntyessään ihminen ei ole vielä varsinaisesti kansalainen kansalaisen statuksesta huolimatta, vaan hän kasvaa ja häntä kasvatetaan kansalaiseksi – eli siis valmistetaan ja opetetaan toimimaan ja elämään poliittisessä yhteisössä (Nivala, 2006). Jo antiikin kreikassa kansalaisuuden käsitteen ja olemuksen muotoutuessa huomattiin, että kansalaiskasvatukselle on tarve. Antiikin kreikan filosofit näkivät, että sosiaalisuus on ihmisenä olemisen tärkeimpiä piirteitä, ja kun ihminen sosiaalistuu yhteiskunnan jäseneksi, tulee hänestä myös kansalainen. Sosiaalistumiseen kuuluu eläminen suhteessa yhteiskunnan instituutioihin ja organisaatioihin kuten perheeseen, koulujärjestelmään, oikeuslaitokseen, tuotantojärjestelmään, yhteiskunnan vallan- ja päätöksenteon järjestelmiin (Arola, 2003, s. 4). Kansalaiskasvatus oli antiikin kreikassa, mutta myös myöhemmin, vain ylemmän eliitin oikeus. Alempien kansalaisluokkien todellisuus kuitenkin heijastui koulujärjestelmään, jonka myötä kansalaiskasvatuksesta on tullut kaikkien oikeus, ja nykypäivänä sen katsotaan olevan jo välttämätön osa kaikkien oppivelvollisten koulutusta (Heater, 1990, s. 246).

Kansalaiskasvatus on tietoista kasvatustoimintaa, jolla tähdätään yhteiskunnan jäsenten valmentamiseen kansalaisuuden asettamiin vaatimuksiin (Arola, 2003, s. 4). Kansalaiskasvatuksen on nähty olevan oma erityinen osa kasvatusta, jolle yhteiskunnalliset lähtökohdat asettavat tavoitteet (Nivala, 2006). Kansalaiskasvatus käsitteenä ei määrittele sitä, missä, miten ja millä sisällöillä kansalaiskasvatusta tehdään. Kansalaiskasvatusta annetaan peruskouluissa sekä yleissivistävissä ja ammatillisissa kouluissa. Tällöin kansalaiskasvatus on jokaisen kansalaisen

perussivistykseksi tarkoitettua. Kansalaiskasvatusta annetaan myös kansan- ja työväenopistojen toiminnan kautta, nuorisoseuratoiminnassa, urheilujärjestöissä, osuustoimintaliiketoiminnassa, sekä poliittisten puolueiden ja järjestöjen toiminnan kautta (Arola, 2003, s. 5).

Peruskoulussa kansalaiskasvatusta voi olla eri oppiaineisiin sisällytettynä riippuen siitä, millaisia tietoja, taitoja ja asenteita koulujärjestelmän on haluttu tukevan. Myös koulun muussa toiminnassa, kuten oppilaskunta- ja kummioppilastoiminnassa opitaan kansalaisuudesta ja kansalaisena toimimisesta (Arola, 2003, s. 4). Kansalaiskasvatuksen tehtävä on kehittää ihmisessä niitä ominaisuuksia, joita olemassa olevassa yhteiskunnassa toivotaan, jotka ylläpitävät yhteiskunnan tasapainoa ja kehittävät sitä haluttuun suuntaan (Nivala, 2006). Nussbaum (2011) mainitsee, että kansalaiseksi kasvattaminen ei kuitenkaan ole koulutuksen ainoa tavoite, vaan suurpiirteisemmin koulutus antaa ihmisille edellytykset harjoittaa ammattia ja viettää antoisaa elämää (s. 23).

Kansalaiskasvatuksen minimitalvoitteena pidetään kansalaisen oikeuksien toteuttamisen edellyttämien tiedollisten ja taidollisten valmiuksien tarjoamista. Tämä tarkoittaa sitä, että kansalainen oppii tuntemaan asemansa sekä siihen kuuluvat oikeudet, velvollisuuden ja toimintamahdollisuudet. Edellytyksenä on, että yksilö tuntee ja ymmärtää yhteiskunnan keskeiset institutiot ja organisaatiot sekä niiden toimintaperiaatteet (Nivala, 2008, s. 145). Kansalaisuuden oikeudet ja vastuut ovat lakien määrittelemiä. Kansalaisuuden ydintä on, että jokainen kansalainen käyttää oikeuksiaan, mutta on myös tietoinen kansalaisuuden vastuista. On oletettavaa, että kansalaiskasvatuksen tulisi antaa opetusta kansalaisena toimimiseen liittyvistä perustuslaeista, erilaisia kansalaisia koskevista laeista sekä kansainvälisistä laeista (Heater, 1990, s. 247).

Kansalaiskasvatuksessa painottuukin usein faktapohjainen opetus yhteiskunnasta, sen laeista, rakenteista, hallinnollisista ja poliittisista toimintakäytännöistä sekä kansalaisen asemasta suhteessa valtioon (Nivala, 2008, s. 145). Tietoja omaksutaan myös yhteiskunnassa toimimalla, kehittämällä opittuja perustaitoja. Osallistumaan opitaan osallistumalla (Nivala, 2008, s. 145; Niemelä, 2011, s. 243). Nussbaumin (2011) mukaan kaikissa maailman demokraattisissa maissa lasten ja nuorten tulee kasvaa kykeneviksi osallistumaan valtionsa toimintaan, jossa ihmisten tulee ottaa selvää tärkeistä asioista tehdäkseen päätöksiä niin äänestäjinä kuin edustuselinten jäseninä tai viranhaltijoina (s. 24).

Kansalaiskasvatuksessa yleensä tärkeintä on opettaa ensin yksilön oman yhteiskunnan ja valtion laillisia ja poliittisia perusteita ja toimintaa, ennen kuin käsitellään kansalaisuutta esimerkiksi globaalilla tasolla. Kun yksilö on ymmärtänyt oman kansallisvaltionsa toiminnan ytimen

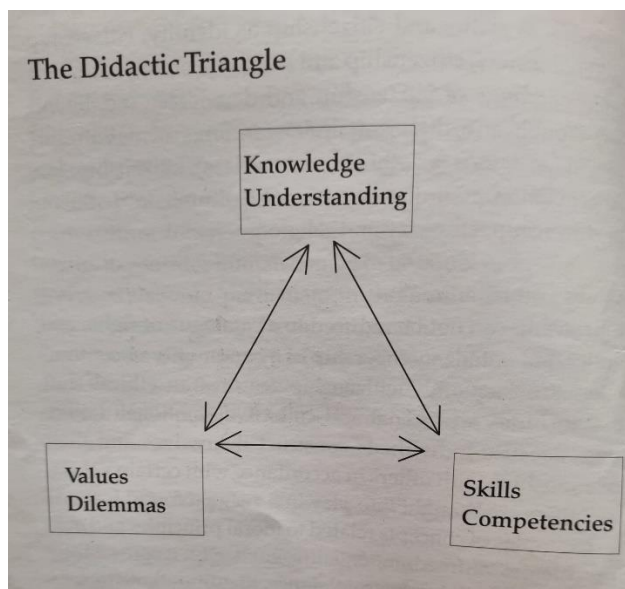
ja sen näkymisen arjessa, voidaan globaalikansalaisuutta tuoda opetukseen antamalla oppilaan kehitystason mukaisia esimerkkejä globaalista kansalaisuudesta. Esimerkit voivat liittyä esimerkiksi maahanmuuttoon, etnisiä vähemmistöjä koskeviin asioihin tai vaikkapa ulkomaanmatkailuun (Heater, 1990). Karhuvirta ja Lestinen (2015) mainitsevat kansalaiskasvatuksen globaaliin näkökulmaan lisäksi monikulttuurisuuden ja liikkuvuuden osa-alueet. Nivala (2008) lisää myös, että kansalaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on kriittisen ajattelun ja toiminnan valmiuksien kehittäminen. Tällöin yksilö oppii ajattelemaan itse ja toimimaan oman ajattelunsa pohjalta (s. 148).

Kansalaiskasvatus, joka tähtää laajemmalle, kuin yksilön oikeuksien toteuttamiseen, korostaa yksilön monimuotoisen osallistumisen valmiuksia. Yhteiskunnan ja yhteisöjen toimintaan osallistuminen on sosiaalista toimintaa, ja kasvatuksellisesti se edellyttää ihmiseltä tiettyjä valmiuksia, mutta myös tuottaa itsessään sellaista. Eli vaikka toisaalta korostetaan, että eri yhteisöjen jäsenten tulee olla valistuneita ajattelijoita, päätöksentekijöitä ja toimijoita, niin toisaalta nähdään, että osallistuminen toimintaan itsessään kasvattaa ja kehittää sosiaalista valistuneisuutta ja valmiuksia. Konkreettisten toimintavalmiuksien sijasta tulisikin korostaa oikeastaan osallistumasta ohjaavan asenteellisen perustan rakentamista (Nivala, 2008, s. 146). Niemelän (2011) mukaan kansansivistyksessä, kansalaiskasvatuksessa, on tärkeää, että ihminen saa itse kehittää omat tiedolliset, taidolliset, eettiset, taiteelliset, sosiaaliset ja toiminnalliset potentiaalinsa omien kykyjensä mukaisesti niin, että hän pääsee alkuun koko elämän kestävässä vastaamisessa kysymyksiin siitä, kuka on ja keihin kuuluu. Tämän myötä ihminen löytää omaehtoiset tavat toimia ja vaikuttaa omien näkemystensä pohjalta omissa yhteisöissään, yhteiskunnassa sekä ihmiskunnan jäsenenä (s. 225).

Niemelä (2012) kuvaa, että kansalaiskasvatukseen sisältyy asioita, jotka pitää opettaa ja osata, mutta toisaalta aktiiviseen kansalaisuuteen kuuluu asioita, joista jokaisella kansalaisella odotetaan omaa näkemystä ja harkintaa. Hän käyttää esimerkkinään perustuslakia, jota voi opettaa, mutta toisaalta perustuslaki kannustaa oman harkinnan käyttämiseen muun muassa sananvapauden, yhdistymisvapauden, omantunnonvapauden ja osallistumisoikeuden saralla (s. 67). Arola (2003) painottaa, että kansalaiskasvatus ei ole valistusta, jota tehdään sillä näkökulmalla, että valistuneet henkilöt levittävät järkiperaistä tietoa niille, jotka eivät ole valistuneita. Kansalainen nähdään kansalaiskasvatuksessa aktiivisena toimijana suhteessa valtioon, jonka omat valinnat vaikuttavat siihen, millaista suhdetta hän rakentaa yhteiskuntaan ja valtioon. Kansalaiset ovat kansalaiskasvatuksessa lähtökohtaisesti aktiivisia yhteiskuntaan osallistuvia ihmisiä (s. 4).

Niemelän (2011) mukaan kansalaisena kasvamisen perusta on sivistyskykyisyys, mutta sivistyminen edellyttää opettamisen ja dialogisissa suhteissa ilmaistavien odotusten tuen. Kansalaiskasvatuksen ja sivistämisen ydintä on kommunikatiivinen, interaktiivinen ja intersubjektiivisuutta korostava ajattelu. Kommunikaation lisäksi tarvitaan myös luovaa ja uudistavaa yhteyttä valalla oleviin traditioihin (s. 225).

Käytännössä kansalaiskasvatuksessa etsitään jatkuvasti välitys- ja sivistyspedagogiikan tasapainoa (Niemelä, 2011, s. 226). Välitys- ja sivistyspedagogiikan suhdetta voidaan kuvata Ove Korsgaardin (2001a) kuvaaman didaktisen kolmion avulla (Korsgaard, 2001a; Niemelä, 2012, s. 67; Laitinen & Nurmi, 2007).



Kansalaiskasvatuksen didaktinen kolmio. (Korsgaard, 2001a, s. 14)

Kolmion kärjen muodostavat tieto ja ymmärtäminen, oikealla alhaalla ovat taidot ja kompetenssit ja vasemmalla arvot ja dilemmat (Korsgaard, 2001a). Kolmion kaikissa kärjissä tarvitaan sekä opettajaehtoista että omaehtoista oppimista, sekä myös tietoja mutta myös jokaisen omia kannanottoja ja näkemyksiä. Didaktista kolmiota sovelletaan yhteiskunnan sekä globaalin toiminnan eri sektoreilla. Tämä tarkoittaa myös sitä, että kansalaiskasvatus on moniulotteisuutensa vuoksi myös aiempaa vaativampaa (Niemelä, 2012, s. 68; Laitinen & Nurmi, 2007). Didaktisen mallin eri kärjet eivät sulje pois toisiaan ja ne ovat myös riippuvaisia toisistaan (Korsgaard, 2001a).

Tiedot ja ymmärrys käsittävät alleen kansalaisena toimiseen kuuluvat tiedot oikeuksista ja velvollisuuksista, sekä tietämyksen yhteiskunnassa elämisen säännöistä, ihmisoikeuksista, laeista ja politiikasta. Tietojen ja ymmärryksen piiriin kuuluu myös tieto siitä, miten nykyajan maailma toimii, johon ihminen toisaalta tarvitsee tietoa myös historiasta ja kulttuurista (Korsgaard, 2001a). Tähän kolmion kärkeen kuuluu myös demokraattisen kansalaistoiminnan tunteminen. Laajaa tietoperustaa pidetään ensiarvoisen tärkeänä yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta (Korsgaard, 2001a; Niemelä, 2012, s. 68; Laitinen & Nurmi, 2007). Kun kansalaiskasvatuksen kontekstissa keskustellaan demokraattisesta osaamisesta, sillä viitataan yksilön taitoon ymmärtää yhteiskunnallisia asioita, sekä sitä, miten yksilö asennoituu yhteiskuntaan ja politiikkaan. Demokraattinen ymmärrys käsittää myös tietämystä poliittisista prosesseista ja normeista, sekä sen, että ihmisellä on luottamusta omiin taitoihinsa ja valmiuksiinsa esimerkiksi politiikan saralla. Demokraattisesti ymmärtävä ihminen myös kykenee osallistumaan rakentavasti päätöksentekoon yhteisistä asioista (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 22). Korsgaard (2001a) lisää, että tietoihin ja ymmärrykseen kuuluu myös kansalaisuuden ymmärtäminen statuksena ja identiteettitehtijänä, markkinatalouden ymmärtämistä, erilaisten kansalaisuustraditioiden ja yksilöiden ymmärtäminen sekä monikulttuurisuuden teemojen tietämys.

Arvot ja dilemmat koskevat yhteisöjen eettisiä- ja tunneulottuvuuksia (Niemelä, 2012, s. 68). Kansalaisuus ei ole vain oikeuksia ja velvollisuuksia, vaan osallisuutta yhteisöihin. Arvoihin ja dilemmoihin kuuluu käsitys siitä, että yksilöt rakentavat itseään suhteessa muihin, ja tämä on kytköksissä myös identiteettiin (Korsgaard, 2001a). Kansalaisuuden tarkastelu edellyttää myös eettistä näkökulmaa, jossa tarkastellaan henkilökohtaista sitoutumista ja tunnesidettä yhteisöön ja yhteiskuntaan (Laitinen & Nurmi, 2007). Tämän kolmion kärjen pohdinta koskettaa pohdintaa vapaudesta, yhdenvertaisuudesta, vastuista ja oikeuksista, solidaarisuudesta, ihmisyydestä, yhteisöstä, identiteetistä, etnisyydestä, uskonnosta ja sukupuolesta (Korsgaard, 2001a; Niemelä, 2012, s. 68).

Kolmas kärki, *taidot ja kompetenssit*, koskettavat sitä, että kansalaisuus ei ole vain tietoa ja arvoja, vaan myös taitoja ja kompetenssia toimia. Toimintaan kuuluu muun muassa kyvyt dialogiseen keskusteluun, muiden kanssa yhdessä elämiseen, konfliktinratkaisuun väkivallattomasti ja neuvotellen, väittelytaidot, erilaisuuden huomaaminen ja hyväksyntä, sekä myös kykyä käyttää informaatio- ja kommunikointiteknologiaa (Korsgaard, 2001a; Niemelä, 2012, s. 68; Laitinen & Nurmi, 2007). Taitojen ja kompetenssien alueen teemoja ovat myös kriittinen ajattelu, ymmärrysten jakaminen, osallistuminen, toiminnan analysointi sekä argumentaatiotaidot (Korsgaard, 2001a).

Aktiivista kansalaisuutta voidaan pitää kansalaiskasvatuksen tavoitteena. Kansalaisuuden määrittelyä ohjaavista hyveistä keskeisinä voidaan pitää aktiivisuutta ja autonomisuutta, ja eri yhteyksissä eri asiantuntijoiden suusta kuullaan usein, kuinka ihminen voi omalla aktiivisuudellaan vaikuttaa elämäänsä (Saastamoinen, 2006). Niemelän (2011) mukaan aktiivista kansalaisuutta on se, että ihminen ymmärtää, ettei hänen olemassaoloaan määritä satunnaiset suhteet, vaan hän tiedostaa asemansa elämän kokonaisuudessa. Ymmärtämisen nähdään johtavan aktiiviseen toimintaan, jolloin ihminen alkaa kehittää omalta osaltaan kansallista kulttuuriaan, joka on dialektisessa prosessissa muiden kulttuurien kanssa, ja joka taas edistää ihmisyyden ja ihmiskunnan kehitystä (s. 202). Jarvis (2001) lisää, että aktiivinen kansalaisuus on ihmisen toimintaa monimutkaisessa, globalisoituneessa yhteiskunnassa. Se vaatii sekä tietoja että taitoja.

Lähtökohtana aktiiviselle kansalaiselle on se, että ihminen toimii yhteisen hyvän vuoksi, joka tarkoittaa vastuun ottamista yhteisistä asioista ja osallistuu niiden hoitamiseen. Käytännössä aktiivinen kansalaisuus on esimerkiksi äänestämistä tai ehdokkuutta vaaleissa, vapaaehtoistyötä, lähipalveluiden käyttöä, kuluttamista ja puolustamista, toimimista erilaisissa yhdistyksissä tai järjestöissä tai esimerkiksi yrittäjyyttä (Laitinen & Nurmi, 2007; Niemelä, 2011, s. 242). Niemelä (2012) yksinkertaistaa ajatusta sanomalla, että aktiivinen kansalaisuus on kaikkea yhteisöllistä toimintaa, organisoidusta järjestötoiminnasta vapaamuotoiseen kampanjoitiin, eri osallistumisen tasoilla. Aktiivinen kansalainen käyttää laissa säädettyjä mahdollisuuksia osallistumiseen, osallisuutensa tukemiseen sekä vaikuttamiseen. Suomen lainsäädäntö takaa jokaiselle yksilölle periaatteessa laajat mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa (s. 64).

Jarvisin (2001) mukaan aktiiviseen kansalaisuuteen tarvitaan arvoja, asenteita ja tunteita, jotka toimivat motivoijina aktiiviseen kansalaistoimintaan. Aktiivinen kansalaisuus kehittyy kulttuurin mukana ja kulttuurissa elämällä sekä aktiivisen kansalaisen potentiaaleja harjoittamalla - sitä pitää oppia ja opettaa. Saastamoinen (2006) mainitsee että jo lapsena tulee olla aktiivinen ja mainitsee esimerkkinä aktiivisuudesta harrastuksiin hakeutumisen. Harrastuksiin hakeutumisen hän näkee edistävän valmiuksia selviytyä tulevaisuuden ankarasta kilpailusta.

Kansalaiskasvatuksessa tulee pohtia, millaisia toimintavalmiuksia ja ominaisuuksia kansalainen tarvitsee nyt, mutta eritoten tulevaisuudessa yhteiskunnassa toimiessaan (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 17). Löfström, Virta ja Salo (2017) kertovat, että kansalaisia on kahdenlaisia; velvollisuudentuntoisia ja toimivia kansalaisia. *Velvollisuudentuntoinen kansalainen* kannattaa usein perinteisiä tapoja osallistua politiikkaan, esimerkiksi äänestämistä. Hänellä on luottoa po-

liittisiin johtajiin sekä mediaan, ja hän tekee vaikuttamistyötä puolueiden ja ammattiyhdistystoiminnan kautta. *Toimiva kansalainen* taas ei luota perinteisiin tai ensisijaisiksi opetettuihin vaikuttamismuotoihin- tai kanaviin poliittisesti tai mediassa. Hän mieluummin liittyy erilaisiin verkostoihin ja kommunikoi muun muassa sosiaalisessa mediassa. Toimivalle kansalaiselle on tärkeää olla sosiaalisesti aktiivinen, sekä eettisesti ja omilla elämänpolitiikan valinnoilla vaikuttava henkilö. Nämä kuvatut kansalaiset eivät ole vastakohtia keskenään, vaan erot voidaan mieltää muun muassa sukupolvierojen kautta. Nuoret usein toimivat eri tavoin kuin vanhemmat henkilöt, eivätkä ikätekijät sulje esimerkiksi perinteisen vaikuttamisen keinoja nuoremmalta kansalaiselta pois (s. 17–18).

Koulua kansalaiskasvattajana on kritisoitu ja esitetty esimerkiksi epäilyksiä, joiden mukaan kansalaiskasvatus on manipulaatiota tai indoktrinaatiota. Epäilyksen perustuvat kokemukseen, joissa kansalaiskasvatusta antaneet henkilöt ovat painostaneet opetettavilleen omia poliittisia tai yhteiskunnallisia päämääriään. Myös koulutusjärjestelmän tarkoitusta tuottaa kvalifikaatioita, uusintaa vallitsevan yhteiskunnan käsityksiä, ajattelua ja toiminnan tapoja kritisoidaan esimerkiksi sosiologisessa tutkimuksessa (Antikainen ym., 2021). Antikainen ja kumppanit (2021) toteavat, että koulutusjärjestelmän tuottavat kvalifikaatiot ovat menettämässä arvoaan elinikäisen oppimisen maailmassa ja oppivassa yhteiskunnassa – koululaitos ei enää muodosta tiedon auraa.

Myös Niemelä (2011) painottaa, ettei muodollinen koulutus tuota aktiivista kansalaisuutta, joskin hän näkee, että koulu on hyvä yhteisöpohja aktiivisuuden kehittymiselle (s. 243). Myös Laitinen ja Nurmi (2007) pitävät koulun tarjoamaa kansalaiskasvatusta ja aktiiviseksi kasvattamista jokseenkin toissijaisena ilmaisemalla koulun olevan ”ambivalentti sosiaalijaja”. He mainitsevat esimerkiksi harrastustoiminnalla ja kodilla olevan huomattavampi merkitys aktiiviseksi kansalaiseksi kasvussa. Jarvis (2001) lisää, että erityisesti aktiivisen kansalaistoiminnan opettamisessa tiedot ja taidot käsitetään usein erillisinä, ja tietojen nähdään olevan toiminnan liikkeelle panija – ikään kuin taidot olisivat vain tiedon soveltamista arjessa. Aktiiviseksi kansalaiseksi oppiminen ja opettaminen vaatii kuitenkin myös itsessään aktiivista toimintaa. Mitä enemmän ihminen on aktiivinen, sitä paremmin he oppivat aktiivisiksi kansalaisiksi. Jarvis (2001) mainitsee että kansalaisuudesta oppiminen ei välttämättä ole tie siihen, että alkaisimme toimimaan kansalaisina.

4 Tulokset

Tässä kappaleessa käsittelen kuinka kansalaisuutta ja sen eri näkökulmia sekä kansalaiskasvatuksen teemoja käsitellään opetussuunnitelman perusteissa mainitussa yleissivistävässä perustassa, perusopetuksen tehtävässä sekä yleisissä tavoitteissa. Jatkossa käytän selkeyden vuoksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista nimitystä *opetussuunnitelma*. Kuten jo tutkielman toteuttamista käsittelevässä luvussa mainitsin, yleissivistävä perusta, perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet kattavat sisälleen opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet, arvoperustan, oppimiskäsityksen, perusopetuksen tehtävän, opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (OPH, 2014, s. 14–25).

Tulososion selkeyden vuoksi koen tarpeelliseksi avata laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Nämä tavoitteet ovat tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta mutta myös tietojen ja taitojen käyttämisen kykyä tilanteiden edellyttämällä tavoilla. Laaja-alaisen osaamisen tarve kumpuaa ympäröivän maailman muuttumisesta, ja siitä että ihmisenä kasvu, opiskelu, työskentely ja kansalaisena toimiminen nykyään ja tulevaisuudessa edellyttää tiedon- ja taidonalojen ylittävää sekä yhdistävää osaamista. Kussakin oppiaineessa rakennetaan osaamista niiden omien tiedon- ja taidonalojen sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen (OPH, 2014, s. 20).

Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on yhteensä seitsemän, ja ne on mainittu opetussuunnitelmassa sekä auki kirjoitettuna että koodeilla L1-L7. Osaamiskokonaisuudet ovat toisiinsa liittyviä. Niiden tavoitteena on tukea perusopetuksen tehtävän mukaisesti ihmisenä kasvamista ja edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden sekä kestävän elämäntavan edellyttävää osaamista. Oppilaita myös rohkaistaan arvostamaan itseään ja tunnistamaan omat erityislaatunsa, vahvuutensa sekä kehittymisen mahdollisuutensa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet otetaan huomioon eri oppiaineiden tavoitteissa sekä keskeisiä sisältöalueita määriteltäessä (OPH, 2014, s. 20).

4.1 Kansalaisen status opetussuunnitelmassa

Oleennaista kansalaisuuden ymmärtämisenä statuksena on kansalaisuuden juridinen tulkinta, kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet sekä yksilön suhde yhteiskuntaan. (Osler & Starkey 2005, s. 10; Korsgaard, 2001a) Suomessa on viimeisen 30–40 vuosikymmenen ajan ollut vallalla liberalistinen kansalaisuusajattelu, jossa korostetaan yksilön oikeuksia yhteisön jäsenenä

ennemmin kuin kansalaisen velvollisuuksia yhteisöä kohtaan. Myös opetussuunnitelman perusteissa yhteisöä ja yksilöä on käsitelty aikojen saatossa eri tavoin (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 16). Vaikka liberaaliin kansalaisajatuksen kuuluukin se, että kansalainen voi halutessaan olla osallistumatta yhteiskunnan toimintaan (Heater, 1999, s. 6) ja yksilöllisyyden korostamiseen voi liittyä riski itsekeskeisyydestä, vaaditaan opetussuunnitelmassa kuitenkin yhteisöllisyyttä ja sosiaalisuutta (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 16).

Opetussuunnitelmaan kirjatussa perusopetuksen arvoperustassa mainitaan, että perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itsearvoisesta merkityksestä, ja että jokaisella oppilaalla on oikeus itse kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Hänelle tulee tarjota yksilöllistä tukea sekä häntä tulee kuulla ja arvostaa kouluyhteisössä (OPH, 2014, s. 15). Tämän voi nähdä korostavan yksilöllisyyttä. Toisaalta samalla mainitaan, että yksilöllisyyden kunnioittamisen ohella osallisuuden kokemus on tärkeä, ja koulun tulee tarjota mahdollisuuksia rakentaa toimintaa ja hyvinvointia yhteistyössä muiden kanssa (OPH, 2014, s. 15). Kurjen ja Niivalan (2006) pelko siitä, että yksilöllinen suhde valtioon poistaisi yhteisöllisyyden tunteen kansalaisuudesta, ei ole huomattavissa opetussuunnitelmassa.

Myös esimerkiksi oppimiskäsitystä käsittelevässä luvussa oppilaita kannustetaan itsenäiseen mutta vahvasti myös yhteiseen tavoitteiden asetteluun, työskentelyyn ja ongelmanratkaisuun (OPH, 2014, s. 17). Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisissa tavoitteissa käsitellään kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Siinä käsitellään sekä henkilökohtaista kasvua ihmisenä, kansalaisena, sekä myös sitä, että jokainen elää toisten ihmisten, mutta myös esimerkiksi luonnon kanssa (OPH, 2014, s. 19).

Kansalaisuuteen statuksena kuuluu myös se ajatus, että kun henkilö on jonkin maan kansalainen juridisesti, hän nauttii saamistaan oikeuksista, mutta hänellä on myös velvollisuuksia vastapalveluksena yhteiskunnalle (Bellamy, 2008, s. 1; Osler & Starkey, 2005, s. 10). Vaikka opetussuunnitelmassa ei sanantarkkaan mainita juuri yhteiskunnassa ilmeneviä vastuita, voidaan nähdä, että esimerkiksi kouluyhteisön toimintaan ja hyvinvoinnin rakentamiseen yhdessä liittyvät kohdat, sekä yhteistä työskentelyä, oppimista ja ongelmanratkaisua koskevat kohdat ohjaavat oppilasta sitä kohti, että yhteisessä olemisessä, tekemisessä ja myös yhteiskunnassa tulee toimia yhteisten velvoitteiden mukaan (OPH, 2014, esim. s. 15, 17, 20, 23, 24).

Statusajatuksen kuuluu myös se, että kansalainen on itsenäisesti ajatteleva ja toimiva henkilö, jota ei hallita yhteiskunnan taholta paljoo ja hänen annetaan tavoitella haluamiaan asioita (Osler & Starkey, 2005, s. 10; Pykett, Saward & Schaefer, 2010). Tätä ajatusta opetussuunnitelmassa

käsitellään perusopetuksen arvoperustassa, joka korostaa lapsen kunnioittamista sellaisena kuin on. Myös opetussuunnitelmassa kerrottu oppimiskäsitys korostaa sitä, että oppilaan omat kiinnostuksenkohteet, arvostukset, työskentelyn tavat, tunteet ja kokemukset ja käsityksen oppijana ohjaavat oppilaan toimintaa ja motivaatiota (OPH, 2014, s. 15, 17). Lisäksi laaja-alaisten osaamistavoitteiden tarkoituksena mainitaan, että kaikissa seitsemässä osaamisalueessa on olennaista kannustaa oppilaita oman erityislaatunsa, vahvuuksiensa sekä kehitysmahdollisuuksiensa tunnistamiseen (OPH, 2014, s. 20).

4.2 Kansalaisen toiminta opetussuunnitelmassa

Kansalaisuutta toiminnan näkökulmasta oli ehdottomasti kinkkisintä tarkastella, koska perusopetuksen opetussuunnitelman kohteena ovat alaikäiset lapset ja nuoret. Useita kansalaisen toimintaan liittyviä asioita vasta harjoitellaan tai niihin ohjataan peruskouluvaiheessa. Opetussuunnitelma edellyttää koulun varustavan oppilaat sellaisilla valmiuksilla, että he kykenevät toimimaan yhteiskunnan osallistuvina jäseninä tulevaisuudessa (Karhuvirta & Lestinen, 2015; Antikainen ym., 2021). Osler ja Starkey (2005) näkevät, että lapset ja nuoret nauttivat kansalaisuuden tuomista oikeuksista vaikka heillä ei olisi täysiä mahdollisuuksia harjoittaa kansalaisuuttaan. Vaikka heillä ei olisi vielä äänioikeutta, he voivat osallistua eri asioiden puolesta kampanjointiin tai asioiden puolesta puhumiseen esimerkiksi huoltajien, ystävien tai kouluyhteisön avulla (s. 15). Tämä kappale käsittelee lähtökohtaisesti sitä, miten kansalaisen toimintaan opetellaan ja ohjataan opetussuunnitelman mukaan.

Kansalaisuus toimintana on sitä, että kansalaisella on tunnetta ja osaamista siitä, että he voivat vaikuttaa asioihin. Ihminen käyttää oikeuksiensa tuomia mahdollisuuksia siihen, että hän puolustaa omia ja muiden oikeuksia (Osler & Starkey, 2005, s. 14; Pykett, Seward & Schaefer, 2010). Opetussuunnitelmassa ja peruskoulun kontekstissa vaikuttamiseen liittyvät tunne ja osaaminen ilmenee siinä, että perusopetuksen arvoperustan mukaisesti oppilaille tarjotaan kokemuksia osallisuudesta sekä oman (koulu)yhteisönsä hyvinvoinnin ja toiminnan rakentamisesta. Muiden ja omien oikeuksien puolustaminen näkyy niin ikään arvoperusteissa. Koulussa tuetaan ihmisyyden kasvua, joka tarkoittaa pyrkimystä muun muassa hyvyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan, sekä toisen asemaan asettumisen taitoa sekä elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamista, joka on kytköksissä omien ja muiden oikeuksien puolustamiseen (OPH, 2014, s.15).

Myös valtakunnallinen tavoite tarpeellisten tietojen ja taitojen antamisesta koskettaa tunnetta ja osaamista asioihin vaikuttamisesta. Perusopetuksen tavoitteena on näet antaa oppilaille laaja yleissivistys, sekä eri tietoja ja taitoja läpileikkaavaa ja yhdistävää osaamista. Taitojen merkitystä korostetaan erityisesti (OPH, 2014, s. 19). Laaja-alaisista osaamistavoitteista itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen osaamisalue (L3) sekä vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden osaamisalue (L7) koskettaa sekä omaan että muiden elämään omilla valinnoilla vaikuttamista, toki lapsena, mutta myös tulevaisuudessa. Kouluuyhteisön sanotaan tarjoavan turvalliset puitteet vaikuttamisen harjoitteluun ja mainitaan myös, että perusopetus tarjoaa edellytykset sille, että oppilaat tulisivat kiinnostuneiksi yhteiskunnan asioista (OPH, 2014, s. 22, 24).

Aktiivinen, demokraattinen ja poliittinen kansalaisuus ovat kansalaisuutta toimintana. Aktiivinen toiminta on laajasti eri tasoilla tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa, demokraattinen ja poliittinen kansalaisuus taas enemmän yhteiskunnan päätöksentekoon osallistumista (Niemelä, 2012, s. 242; Nivala, 2006; Bellamy, 2008, s. 3). Oppimiskäsitystä koskevassa luvussa kerrotaan, että opetussuunnitelma kokonaisuudessaan on laadittu sen oppimiskäsityksen mukaan, että oppilas on aktiivinen toimija (OPH, 2014, s. 17). Yhteisöllisiä ja aktiivisia toiminnan muotoja ei mainita harjoiteltavan tietyissä paikoissa tai tietyillä yhteiskunnan tasoilla, mutta opetussuunnitelmassa mainitaan kuitenkin kouluuyhteisö sekä väljästi koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö (OPH, 2014, s. 14). Demokratia puolestaan mainitaan muun muassa perusopetuksen tehtävässä, jossa kerrotaan, että opetus edistää kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Valtakunnallisissa perusteissa mainitaan opetuksen vaalivan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (OPH, 2014, s. 18, 19).

Bellamyn (2008) mukaan kansalaisen poliittinen ja julkinen aktiivinen toiminta käsitetään usein äänestämisenä tai muutoin politiikkaan osallistumisena (s. 3), mutta on sanomatta selvää, että peruskoulun kontekstissa nämä eivät ole vielä mahdollisia. Mahdollista peruskoululaisella on kuitenkin oman mielipiteensä ilmaisu yhteisistä asioista, kampanjointi ja itseään ja yhteisöään koskevien asioiden tukeminen (Osler & Starkey, 2005, s. 15).

Kansalaisen toimintaan kuuluu myös yhteiskunnallisista asioista jatkuva oppiminen ja ajan tasalla pysyminen, joka määrittyy paljolti sen kautta, että kansalaisella on oikeus ja vapaus manipuloi tietolähteisiin (Pykett, Saward & Schaefer, 2010; Osler & Starkey, 2005, s. 16). Jatkuvan oppimisen ja ajan tasalla pysymiseen liittyy ehdottomasti elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen mainitaan olevan erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. Elinikäisen

oppimisen taitoja vahvistetaan oppimaan oppimisen taitoja kehittämällä. Laaja-alaisen osaamisen luvussa on omistettu myös oma osaamistavoitteensa elinikäiselle oppimiselle ja kehittyemiselle; ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) (OPH, 2014, s. 15, 17, 20).

Kansalaisen toimintaan kuuluvat myös ihmisoikeusasiat ja niiden ymmärtäminen, sekä käsitys että, ihminen on yksilönä suhteessa muihin ihmisiin (Osler & Starkey, 2005, s. 14; Heater, 1990, s. 185). Perusopetuksen arvoperustassa mainitaan perusopetuksen rakentuvan elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle, sekä perusopetuksen sanotaan antavan perusta ihmisoikeuksia kunnioittavaan kansalaisuuteen. Opetuksen tehtävä on kasvattaa oppilaita tuntemaan ihmisoikeuksia. Valtakunnallisissa tavoitteissa mainitaan myös elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen, sekä laaja-alaisessa osaamistavoitteessa L2, joka käsittelee kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Osaamistavoitteessa mainitaan koulutyön edistävät suunnitelmallisesti ihmisoikeuksien ja erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista, arvostamista niiden mukaista toimintaa (OPH, 2014, s. 16, 18, 21).

4.3 Kansalaisuus tunteena opetussuunnitelmassa

Kansalaisuuden käsite sekä ihmisen kokemus kansalaisuudestaan on Suomessa kytkeytynyt kansallisidentiteettiin. 1800-luvulla Suomessa syntyi käsitys siitä, että suomalaiset ovat etnisesti ja kulttuurisesti erillinen kansakunta ja Suomen kansalaisuus tarkoittaa, että henkilö on kansakunnan jäsen. Tästä historiallisesta ajatuksesta on peräisin nykypäivänäkin se ajatus, että kansalaisuuden katsotaan tarkoittavan kansallisuuden kanssa samaa asiaa, jolla viitataan etnokulttuuriseen ryhmään, ”suomalaisiin”. (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 14) On mielenkiintoista kuitenkin huomata, että opetussuunnitelman käsitys suomalaisesta kansallisidentiteetistä ja kansalaisuudesta tunteena on hyvin progressiivinen. Perusopetuksen arvoperustassa nimitetään mainitaan, että perusopetus rakentuu suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on moninainen ja muodostunut eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetus tukee lapsen oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä herättää kiinnostusta myös muita kulttuureja kohtaan (OPH, 2014, s. 16).

Lisäksi opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisissa tavoitteissa mainitaan, että perusopetus edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankasvatuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden sekä länsimaisen humanistisen perinteen tuntemista ymmärtämistä (OPH, 2014, s. 19). Laaja-alaisessa osaamistavoitteessa, joka käsittelee kulttuurista osaamista (L2),

mainitaan, että oppilaita ohjataan tunnistamaan ja arvostamaan elinympäristöään, kulttuuriperintöään sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. Välittömästi tämän jälkeen kuitenkin kerrotaan, että oppilaita tulee ohjata näkemään kulttuurien moninaisuus myönteisenä voimavarana (OPH, 2014, s. 21). Vaikka kristilliset ja länsimaalaiset perinteet viittaavat suomalaisuuteen, ei suomalaisuutta itsessään kansallisuuden tunteena mainita laisinkaan. Opetussuunnitelmasta voidaan myös tulkita, että vaikka omia juuriaan kannustetaan tunnistamaan ja arvostamaan, ovat ne kuitenkin osa nykyistä, monikulttuurista yhteiskuntaa.

Kansalaisuuden tunteeseen kuuluu se, että kansalainen tuntee olevansa osa kansalaisten yhteisöä. Kansalaisuus on myös iso osa identiteettiä (Osler & Starkey, 2005, s. 11, 13). Kansalaisuuden myötä muodostuva sosiaalinen identiteetti tapahtuu kansalaisten välisen vastavuoroisen toiminnan kautta, joka integroi samankaltaisia ihmisiä mutta myös erottaa erilaisia ja ulkopuolisia (Heater, 1990, s. 182). Kansalaisuutta tunteena ja identiteettitekijänä käsitellään opetussuunnitelmassa perusopetuksen arvoperustassa, jossa mainitaan, että oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan ja paikkaansa maailmassa. Samalla kun oppilas luo suhdetta itseensä, oppilas luo suhdetta myös muihin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin (OPH, 2014, s. 15).

Opetussuunnitelman tekstistä voidaan olettaa, että opetussuunnitelman mainitsema identiteetin luominen ei lähtökohtaisesti sulje ulkopuolelleen muita, jotka olisivat erilaisia. Vaikka perusopetuksen tehtävässä kuvataan, että opetuksen kulttuuritehtävä on tukea oppilaiden omaa kulttuuri-identiteettiä ja kulttuurisen pääoman rakentumista, halutaan samalla edistää myös monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista (OPH, 2014, s.18). Opetussuunnitelmassa tunnistetaan se, että yhden kansan sisällä on paljon erilaisia ihmisiä esimerkiksi eri etnisistä taustoista, uskonnoista, yhteiskuntaluokista (Nivala, 2006). Lisäksi kansalaisella voi olla risteäviä, päällekkäisiä identiteettiä ja kansalaisuuteen kuuluvia siteitä (Heater, 1990, s. 183; Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 14).

Heaterin (1990) mukaan nykyaika tuo haasteita kansalaisuuden määrittämiseen tunteena, sillä ei ole selkeää, kuka kuuluu kansan sisällä ”meihin” ja heihin” (s. 183). Opetussuunnitelmassa tätä ei kuitenkaan nähdä niinkään haasteena, vaan ennemminkin rikkautena, sillä opetussuunnitelmassa kirjoitetaan hyvin positiiviseen sävyyn siitä, kuinka perusopetuksessa kohtaavat eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset, jonka kautta perusopetuksessa tutustutaan monenlaisiin tapoihin, katsomuksiin ja yhteisöllisiin käytänteisiin. Asioita opitaan näkemään toisen

olosuhteista ja elämäntilanteesta. Lisäksi kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen yli menevän oppimisen nähdään luovan edellytykset aidolle yhteisöllisyydelle ja vuorovaikutukselle (Opetussuunnitelma, 2014, s. 16).

4.4 Maailmankansalaisuus opetussuunnitelmassa

Heater (1990) kirjoittaa, että nykypäivän lasten ja nuorten kansalaiskasvatus on jatkuvasti kääntymässä perinteisestä kansalaiskasvatuksesta kohti maailmankansalaiseksi kasvattamista. Myös opettajat auttavat lapsia ja nuoria ymmärtämään, että he ovat valtion kansalaisen lisäksi myös maailmankansalaisia (s. 246). Globalisoitunutta maailmaa ja maailmankansalaisuutta käsitellään kuitenkin opetussuunnitelmassa verrattain vähän. Tämä selittyy varmasti osittain sillä, että muun muassa eri kulttuureja, uskontoja ja katsomuksia, elämisen tapoja ja ihmisiä käsitellään enemmän osana omaa kansaa, kuten edellisestä alaluvusta voidaan lukea, eikä itseä tai esimerkiksi suomalaisia osana maailmankansaa.

Kurki ja Nivala (2006) kirjoittavat, että nykypäivänä kansalaisuus on pirstaloitunut kansallisen valtion ja esimerkiksi etnisten rajojen yli (Kurki & Nivala, 2006). Kansalaisen yhteisöksi yhden valtion sijasta voidaan laajimmillaan määritellä koko ihmiskunta, jolloin ihminen on maailmankansalainen (Nivala, 2006). Kansalaisuuden pirstaloituminen nähdään opetussuunnitelmassa ilmaisemalla, että koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa koulun toimintaan sekä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin. Maailman muutoksia opitaan kohtaamaan avoimesti, arvioimaan kriittisesti, sekä myös ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. Perusopetuksessa toteutetaan globaalikasvatusta, joka luo edellytykset oikeudenmukaiseen ja kestäväan kehitykseen Yhdistyneiden kansakuntien asettamien kehityksen tavoitteiden mukaisesti (OPH, 2014, s. 18).

Nussbaum (2011) kertoo, että maailmankansalaisuuteen kasvattaminen vaatii historian, maantieteen, kulttuurintutkimuksen, oikeushistorian, politiikan ja uskonnon oppimista. Eri näkökulmien tulee täydentää toisiaan ja kokonaisuuksien tulee syventyä koulutuksen mennessä eteenpäin. Samalla hän painottaa, että kaiken oppimiseen tarvitaan myös kriittisen ajattelun taitoa ja oppimista (Nussbaum, 2011, s. 105, 107). Perusopetuksessa ei päästä kaikkiin Nussbaumin ehdottamiin maailmankansalaiseksi kasvattamisen vaatimuksiin. Ajatusta kuitenkin sivuaa se, että perusopetuksen tehtävässä mainitaan, että opetus lisää ymmärrystä kulttuurien moninaisuudesta, ja auttaa hahmottamaan kulttuureita, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumona, jossa

jokainen on toimija (OPH, 2014, s. 18). Kuitenkin kriittistä ajattelua korostetaan monessa kohdassa, kuten perusopetuksen arvoperustassa, jossa kerrotaan, että perusopetuksen arvoperustaan kuuluu arvokeskustelu ja sen kautta myös oppilaan omien ja hänen kohtaamiensa arvojen kriittinen pohdinta sekä myös tiedon kriittinen käyttö. Lisäksi opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä kriittisen ajattelun nähdään kehittyvän yhdessä oppiessa (OPH, 2014, s. 15, 17).

Maailmankansalaisuuden keskiössä eivät välttämättä ole institutionaaliset tai poliittiset tekijät vaan moraalinen vastuuntunto (Nivala, 2006). Perusopetuksessa yhteistä moraalista vastuuntuntoa käsitellään sen kautta, että perusopetuksen tarkoitus on antaa perusta ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen. Moraaliseen vastuuntuntoon voidaan nähdä kuuluvan myös arvokasvatus, joka löytyy opetussuunnitelman arvoperusteista. Kohdassa kerrotaan, että arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa (OPH, 2014, s.16, 15).

Opetussuunnitelmasta voidaan nähdä, että maailmankansalaisuutta käsitellään sen ”vaatimattomimmilla” tavalla maailmankansalaisuus on kansainvälisyyttä, kielitaitoa, kulttuurista toiseen siirtymistä ja avarakatseisuutta (Nivala, 2006). Ajatusta vaatimattomimman tason maailmankansalaisuudesta voidaan opetussuunnitelmasta nähdä esimerkiksi sen mainitsemisella, että perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle (OPH, 2014, s. 16). Myös kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaisessa osaamisalueessa (L2) mainitaan vain, että oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kielellisesti, kulttuurisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Opetuksessa edistetään kulttuurisesti kestäväää elämäntapaa ja monimuotoisessa ympäristössä toimimista, joka edellyttää kulttuuriselle osaamille perustuvaa ihmisoikeuksien kunnioittamista, arvostavaa vuorovaikusta sekä itsensä että näkemysten ilmaisua (OPH, 2014, s. 21).

Nussbaumin (2011) mukaan kielten opettelu on maailmankansalaiseksi opettamisessa usein laiminlyöty tehtävä. Hänen mukaansa lapsen ja nuoren tulisi oppia ainakin yhtä vierasta kieltä oman äidinkiелensä lisäksi (s. 109). Tätä ajatusta tuetaan opetussuunnitelmassa opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisissa tavoitteiden kohdassa esittämällä, että oppilaalle tarpeellisia tietoja ovatkin muun muassa maailmankuvan avartuminen, muulla kuin omalla äidinkielellä oppiminen (OPH, 2015, s.19).

4.5 Kansalaiskasvatuselliset teemat

Kansalaiskasvatukset juuret länsimaisessa historiassa perustuvat siihen ajatukseen, että vaikka ihminen on syntyessään jo kansalainen, hän ei ole sitä virallisesti – hänet tulee kasvattaa kansalaiseksi ja aktiiviseksi toimijaksi yhteiskuntaan (Nivala, 2006) Myös opetussuunnitelma implikoi tätä määrittelemällä, että on jokaisen oikeus kasvaa täyteen mittaansa yhteiskunnan jäsenenä. Myös ihmisyyteen kasvu on mainittuna perusopetuksen arvoperustassa. (OPH, 2014, s. 15).

Kansalaiskasvatuksen nähdään olevan erityinen osa kasvatusta niin oppiainesisältöihin sisällytettynä, kuin koulun muussakin toiminnassa. Sitä tehdään koulujen lisäksi myös yhteiskunnan muiden tahojen toimesta, jotka liittyvät koulun ulkopuolisiin toimijoihin ja lapsen vapaa-aikaan (Nivala, 2006; Arola, 2003, s. 4–5). Kansalaiskasvatusta on perusopetuksen perustavanlaatuisen tavoite yleissivistyksen luomisesta. Myös valtakunnallisissa tavoitteissa opetusta tarkastellaan kokonaisuutena, joka rakentaa nykyajassa tarvittavaa yleissivistystä (OPH, 2014, s. 14). Koulun kansalaiskasvatuksessa ja opetuksessa otetaan huomioon myös kansalaiskasvatusta tekevät muut tahot – yhteistyötä tehdään kotien ja yhteisöjen kanssa, sekä koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista käytetään resurssina. Myös lähialueen elinkeinoelämään tutustutaan. (OPH, 2014, s. 14, 19, 23).

Kansalaiskasvatus kehittää ihmisessä niitä ominaisuuksia, jotka ylläpitävät ja vievät yhteiskuntaa eteenpäin (Nivala, 2006). Opetussuunnitelmasta tällaisia ominaisuuksia on lueteltu roimasti. Esimerkiksi totuus, hyvyys, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, rauha sekä kestävä kehitys voidaan nähdä yhteiskuntaa ylläpitävinä sekä eteenpäin vievinä ominaisuuksina, ja näitä opetellaan peruskoulutuksessa. Lisäyksenä oppimaan oppiminen, elinikäinen oppiminen sekä yhteistyö-, ryhmä-, ja vuorovaikutustaidot, pitkäjänteisen ja järjestelmällisen työskentelyn oppiminen (OPH, 2014, s. 15–25). Kuitenkin erityisesti osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävä tulevaisuuden rakentamisen laaja-alainen osaamisalue (L7) painottaa kansalaiskasvatuksen ominaisuuksia, jotka ylläpitävät yhteiskuntaa ja vievät sitä eteenpäin. Siinä mainitaan, että perusopetus luo osaamis pohjaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi. Perusopetus luo edellytykset sille, että oppilaat ovat kiinnostuneita kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioista, ja saavat tietoa ja kokemusta kansalaisyhteiskunnan toimintaan osallistumisesta sekä vaikuttamisesta. Opetuksessa kannustetaan pohtimaan yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja kestävä elämäntapaa. Oppilaiden omien valintojen, elämäntavan ja tekojen merkitystä itselle, muille ja yhteiskunnalle

ohjataan tunnistamaan. Opetuksessa pohditaan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä sekä omien yhteisöjen sekä yhteiskunnan toimintatapoja, niiden arviointia ja muuttamista (OPH, 2015, s. 24).

Kansalaiskasvatuksessa on tärkeää, että ihminen kehittää omia tiedollisia, taidollisia, eettisiä, taiteellisia, sosiaalisia ja toiminnallisia potentiaalejaan omien kykyjensä mukaisesti. Näin hän löytää sen, kuka on, mihin kuuluu ja myös omat tapansa toimia ja vaikuttaa yhteiskunnan eri tasoilla (Niemelä, 2011, s. 225). Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti mutta yhdessä muiden kanssa (OPH, 2014, s. 17).

Koulutuksen on kansalaiseksi kasvun lisäksi, ja myös osana sitä, tarkoitus antaa ihmisille edellytykset harjoittaa ammattia ja viettää antoisaa elämää (Nussbaum, 2011, s. 23). Tämä näkyy erityisesti laaja-alaisten tavoitteiden työelämätaitojen ja yrittäjyyden osaamisalueessa (L6), jossa olennaista kansalaiskasvatuksen kannalta on se, että oppilaita ohjataan kohti myönteistä asennetta ja kiinnostusta työtä ja työelämää kohtaan (OPH, 2014, s. 23–24).

Kansalaiskasvatuksen minimitavoite on kansalaisen oikeuksien toteuttamiseen edellyttävien tieto- ja taitovalmiuksien antaminen. Tärkeää on ymmärtää myös yhteiskunnan keskeiset instituution ja niiden toiminta. Kansalaiskasvatuksessa painottuu faktapohjainen opetus yhteiskunnan toiminnasta ja toimintaan myös osallistutaan – toimimista opitaan toimimalla (Nivala, 2008, s. 145; Niemelä, 2011, s. 243). Näissä opetussuunnitelman osissa, joita tarkastelen, ei päästä vielä niin konkreettiselle tasolle kansalaiskasvatuksellisissa teemoissa, että tulisi ilmi, millaista opetusta ja mitä sisältöjä koulun kansalaiskasvatus itse asiassa opettaa. Kuitenkin minimitavoitteeseen liittyviä tekijöitä on mainittu. Näitä ovat esimerkiksi vuorovaikutustaidot, ongelmanratkaisun taidot sekä yksin että yhdessä, luovan ja kriittisen ajattelun taidot, hyvät tavat, sekä monilukutaito että tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (OPH, 2014, s. 16, 17, 21, 22, 23).

Lisäksi kansalaiskasvatuksen tavoitteena on kriittisen ajattelun ja toiminnan valmiuksien kehittäminen (Nivala, 2008, s. 148). Kriittisestä ajattelusta puhutaan opetussuunnitelmassa yhdessä muun muassa oppimisen, muuttuvan maailman käsittelyn, argumentoinnin, päättelyn ja johtopäätösten tekemisen, kuluttamisen ja mainonnan ja monilukutaidon yhteydessä (OPH, 2014, s. 17,18, 20, 22).

Kansalaiskasvatuksen aktiivisen kansalaisen ihanteeseen kuuluu se, että ihminen on aktiivinen, autonominen, omaan elämäänsä vaikuttava henkilö. Tähän kuuluvat myös vastuu yhteisistä asioista ja globalisoituneessa yhteiskunnassa toimiminen (Saastamoinen, 2006; Niemelä, 2011; Jarvis, 2001). Aktiivista kansalaisuutta luodaan opetussuunnitelmassa muun muassa mainitsemalla, että osallisuus sekä yhteisen toiminnan ja hyvinvoinnin rakentaminen ovat tärkeitä arvoja (OPH, 2014, s. 15). Saastamoinen (2006) kannustaa lapsia jo varhaisessa vaiheessa olemaan aktiivinen ja Jarvis (2001) painottaa, ettei vain kansalaisuudesta oppiminen tuota aktiivisuutta, vaan sitä opitaan aktiivisuuden kautta (Jarvis, 2001). Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen osaamisalueessa (L7) mainitaan, että yhteiskunnallinen osallistuminen on toimivan demokratian perusedellytys, ja että osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja voi oppia vain harjoittelemalla. Kouluyhteisön mainitaan tarjoavan tähän turvallisen ympäristön. Ikä- ja kehitystaso huomioiden, oppilaat saavat käyttää oikeuttaan osallistua päätöksentekoon. Oppilaille annetaan kokemuksia vaikuttamisesta, päätöksenteosta ja vastuullisuudesta, sekä heitä ohjataan hahmottamaan sääntöjen ja sopimusten merkityksiä. Oppilaat pääsevät ilmaisemaan omia näkemyksiään koulussa ja koulun ulkopuolella, sekä saavat mahdollisuuksia harjoitella neuvottelua, sovittelua sekä kriittistä tarkastelua (OPH, 2014, s. 24).

Itseluottamuksella on keskeinen osa ja edellytys yhteiskunnallisessa osaamisessa. Itseluottamuksen tukeminen yhteiskunnallisen kasvatuksen kontekstissa jää kuitenkin usein huomioidmatta. Itseluottamus rakentuu yhteiskunnallisen osaamisen kontekstissa yksilön mahdollisuudesta toimia ja soveltaa yhteiskunnallista tietämystään. Onnistumisen kokemusten saanti on itseluottamuksen kannalta olennaista, ja ilman itseluottamusta kansalaisesta ei ehkä koskaan tule täysin aktiivista kansalaista. (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 22).

5 Pohdinta

Liberaalit kansalaisuuden tulkinnat ovat muokanneet nykyisen käsityksemme kansalaisuudesta (Heater, 1999, s. 44). Liberalistista kansalaisuuskäsitystä voidaan pitää yleisesti hyväksyttävänä, ja sen mukaiseen kansalaisuuteen pyritään aktiivisesti kasvattamaan. Toisaalta nykypäivänä voidaan tunnistaa yhä enemmän erilaisia näkemyksiä siitä, mitä kansalaisen rooliin sisältyy tai voi sisältyä, ja kansalaisuuden käsitteen tulee laajentua. Kansalaisuuden käsitteen laajenemisen myötä myös ne, jotka eivät ole juridisesti kansalaisia, voitaisiin nähdä kansalaisina. Yhteiskunnan hyvinvointia ja menestymistä edistää se, että otamme kansalaisten joukkoon myös kansan ”ulkopuolisia” ihmisiä. Kansalaisuutta on käsitelty myös kulttuurisen kansalaisuuden kautta, jossa korostuu aito oikeus olla mukana kulttuurissa omana, erilaisena itsenään. Lisäksi kansalaisuuden perinteistä määritelmää pidetään miehisenä; vaikka Suomessa tasa-arvo asioissa ollaan pitkällä, on edelleen olemassa rakenteita, jotka sortavat muita sukupuolia. Lisäksi kansalaisuutta voidaan käsitellä intiimin, seksuaalisen ja sukupuolien kautta, joihin kuuluvat oikeudet tunteisiin, näkemyksiin, ihmissuhteisiin sekä omaan ruumiiseen ja sukupuoleen (Harju, 30.11.2020).

Uudet, erilaiset ja mielestäni myös tarpeelliset tavat ymmärtää kansalaisuutta näkyvät myös opettajan työssä. Vaikka Löfströmin, Virran ja Salon (2017) mukaan opettajan odotetaan työssään myös edistävän tietynlaista kansalaisihannetta, on heidän mielestään tärkeää, että opettaja ja kasvattaja pohtii normatiivista kansalaiskäsitystä ja sen historiallista muutosta, sekä myös einnormatiivisia kansalaistyyppejä ja niiden erottelua. Historiallisten muutosten ja kansalaisuuspsykologian tarkastelu antaa näkemystä siihen, että ihmiset toteuttavat elämäänsä ja kansalaisuuttaan eri tavoin (s. 16). On tärkeää, että opettaja tarkastelee ja tutustuu erilaisiin kansalaiskäsityksiin, mutta ajattelen itse, ettei opettajan tarvitse edustaa vain tietynlaista kansalaisihannetta. Oman kokemukseni mukaan opettajankoulutuksessa painotetaan nykyään yhä enemmän sitä, että yhdenlaista opettajan mallia ei ole olemassa. Samalla ajattelen, että opettajan ei tarvitse olla tietynlainen kansalainen. Vaikka opettaja ei saa tuoda työssään esille esimerkiksi omia kansalaisvaikuttamiseen tai kansalaisena osallistumiseen liittyviä henkilökohtaisia arvoja tai ideologioita, voi opettaja kuitenkin toiminnallaan ja opetuksellaan edistää sitä, että hän antaa mallia moninaisesta tavasta olla osana yhteiskuntaa ja vaikuttaa siihen.

Virallinen kansallisella tasolla laadittu opetussuunnitelma on yksi keino edistää positiivista kansalaisuuden tunnetta ja samaistumista kansallisvaltioon. Globalisoitumisen ja maahanmuuton myötä kuitenkin yhä useampi oppilas, opiskelija ja kansalainen saa koulutuksensa useammasta, kuin yhdestä valtiosta. Tähän vaikuttaa esimerkiksi maahanmuutto ja vaihto-opiskelu. Tuloksena voi olla, että yksilöt tuntevat samaistuvansa ja kuuluvansa useampaan kansallisvaltioon (Osler & Starkey, 2005, s. 12). Valtaväestön toiminta yhteiskunnan sisällä eläviä ja olevia vähemmistöjä kohtaan vaikuttavat paljon siihen, tuntevatko he olevansa osa yhteiskuntaa. Mitä useampi ihminen tuntee kuuluvansa osaksi kansallista ja poliittista yhteisöä, vahvistuu yhteenkuuluvuus ja näin ollen myös halu vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin (Osler & Starkey, 2005, s. 13; Leydet, 2017). Koen, että nykyinen opetussuunnitelma on onnistunut positiivisen kansalaisuuden tunteen ja jokseenkin myös kansallisvaltioon samaistumisen ohella. Jos perusopetus kasvattaa opetussuunnitelman mukaisia kansalaisia, olemme hyvällä polulla siihen, että kaikki yhteiskunnassa olevat tuntevat kuuluvansa osaksi yhteiskuntaa.

Kansalaisuuteen ja kansalaiskasvatukseen kuuluu olennaisesti kansalaisena vaikuttaminen, osallistuminen ja toimiminen. Löfström, Virta ja Salo (2017) määrittelevät yhteiskunnallista vaikuttamista ja yhteiskunnallisiin asioihin osallistumista voidaan luokitella sovinnaisiin ja epäsovinnaisiin muotoihin. Sovinnaista osallistumista on muun muassa vaaleissa äänestämisen, ehdolle asettuminen, järjestöissä toimiminen, vapaaehtoistoiminta ja yhteydenpito päättäjiin. Epäsovinnaiseksi toiminnaksi katsotaan muun muassa mielenosoittaminen, boikotointi tai vaikkapa julkisten rakennusten valtaus (s. 18). Heater (1990) jatkaa ajatusta kertomalla, että kansalaiskasvatukseen kuuluvan poliittisen toiminnan opettaminen koulussa on vahvasti väritynyt koulujärjestelmän ja opetussuunnitelman mukaisten arvojen mukaiseksi. Myös yleinen poliittinen ja koulutuspoliittinen ilmapiiri ja traditio vaikuttaa vahvasti poliittisen toiminnan opettamiseen ja siitä oppimiseen. Opetussuunnitelma ja poliittinen ilmapiiri vaikuttaa myös siihen, millaisen käsityksen lapsi tai nuori saa haluttavasta tai hyväksyttävästä poliittisesta toiminnasta (s. 212).

Opetussuunnitelmassa ei suoraan mainitakaan muun, kuin kouluyhteisön sisällä tapahtuvaa vaikuttamista, tai vaikuttamisen keinoja. Voidaan kuitenkin päätellä, että opetussuunnitelmassa korostuu perinteinen ja sovinnainen vaikuttaminen ja siihen kasvatus. Epäsovinnaisia pidettyjä toiminnan muotoja on kuitenkin harjoitettu Suomessa ja maailmalla viime aikoina suhteellisen paljon, ja ne saavat usein myös mediahuomiota. Parhaimmillaan epäsovinnaiseksi nähdyllä vaikuttamisen keinoilla voidaan tähdätä hyviin tarkoituksiin, ja positiiviseen yhteiskunnan ja

maailman muuttumiseen. Nämä keinot ovat nykypäivää. Pohdin, olisiko opetussuunnitelmasakin joskus tilaa myös mainita jokseenkin epäsovinnaisina pidettyjä vaikuttamiskeinoja.

Erilaisten vaikuttamisen keinojen lisäksi sananvapautta käsitellään opetussuunnitelmissa ja koulutuksessa suhteellisen vähän. Syyn voidaan nähdä olevan siinä, että opettajien kansalaiskasvatuksellinen osaaminen voi olla heikkoa, ja opettajilla ei ole tarpeeksi valmiuksia opettaa esimerkiksi historiallista, poliittista tai yhteiskunnallista osaamista. Myös se, että esimerkiksi poliittisia oikeuksia on käsitelty opetuksessa enemmän kuin sananvapautta, voi johtua siitä, että useissa länsimaissa koulujärjestelmä itsessään vaatii lapsilta ja nuorilta kuria ja kuuliaisuutta. Kouluissa ikään kuin pelätään sitä, mitä oikeuksista kertominen ja opettaminen voi oppilaissa aiheuttaa kouluympäristössä (Heater, 1990, s. 260–261). Kuuliaisuuteen liittyen Nussbaum (2011) siteeraa kasvatusfilosofi Deweytä, sanomalla että tavanomaiset oppimismenetelmät ovat ongelmallisia, sillä ne passivoivat oppilaita. Koulua pidetään paikkana, jossa kuunnellaan ja otetaan vastaan informaatiota, mutta ei niinkään analysoida tietoa tai ratkaista ongelmia aktiivisesti. Passiivisen kuuntelun kautta kriittisen ajattelutaidot eivät kehity, vaan surkastuvat (s. 83). Vaikka suomalaisessa opetussuunnitelmassa on huomattavissa, se että opetusta ja kasvatusta tehdään monipuolisilla menetelmin ja oppilaita pidetään aktiivisina toimijoina, emme voi tietää varsinaisista käytännöistä ilman käytännön kokemista ja näkemistä. Samalla olisi mielenkiintoista tietää, millaiset valmiudet opettajilla on kansalaiskasvatukseen.

Tulevana opettajana kansalaiskasvatuksen ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvun näkökulmasta on tärkeää tarkastella sitä, miten koulun pedagogiset ratkaisut edistävät yhteisöllistä toimintaa. On tutkittava muun muassa opetussuunnitelmassa ilmaistua oppimiskäsitystä, millaisina toimijoina oppijat nähdään sekä millaista opetuksellista vuorovaikutusta perusopetuksessa käytetään (Karhuvirta & Lestinen, 2015). Pedagogisten ratkaisujen lisäksi on tarkasteltava pedagogien herkkyyttä oppilaan omille ajatuksille aktiiviseen kansalaisuuteen ja kansalaiskasvatuksen sisältöihin liittyen. Tähän liittyykin olennaisesti itsetoiminnallista ja omaehtoista oppimista tukeva tasa-arvoinen pedagoginen suhde. (Niemelä, 2012, s. 67)

Lapsia on usein vaikea hahmottaa autonomisina toimijoina, joka aiheuttaa haasteita sille, miten lasten yhteiskunnallista osallistumista hahmotetaan. Lapset toimivat usein institutionaalisissa yhteyksissä kuten koulussa, perheessä tai muissa järjestelmissä, joihin heidät ”laitetaan” (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 31). Lapsia ja nuoria tulisi kansalaisina kunnioittaa ja kuunnella tässä hetkessä, eikä niin, että heitä pidetään tulevaisuuden vaikuttajina. Lasten ja nuorten kan-

salaisuus tulee usein käsitellyksi vain aikuisten ehdolla, eikä heitä välttämättä oteta yhteiskunnalliseen keskusteluun tai heitä koskeviin asioihin mukaan vaikuttamaan. (Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 31)

Harju (30.11.2020) näkeekin, että lasten näkeminen kansalaisina on yksi uusi tapa käsittää kansalaisuutta. Vaikka lapsi on kansalaisena erilainen kuin aikuinen, ovat he kuitenkin tulevaisuuden täysivaltaisia kansalaisia. Lasten tulisi kasvaa kansalaisuuteen lapsuudesta lähtien, jota edistetään sillä, että heitä kuullaan ja heidän oikeuksiaan kunnioitetaan. Opetussuunnitelma ei ohjaa kovin suureen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tai politiikan harjoittamiseen oletettavasti lasten alaikäisyyden ja ei-täysivaltaisen kansalaisuuden vuoksi. Mietin kuitenkin, tulisiko koulussa oppia juurikin aiemmin mainitsemiani epäsovinnaisina pidettyjä, tai paremminkin ei-perinteisiä osallistumisen, vaikuttamisen, aktiivisuuden ja toiminnan muotoja. Esimerkiksi opetussuunnitelma ei vielä mainitse rauhanomaista mielen osoittamista tai sosiaalista mediaa vaikuttamisen keinona, jotka ovat lapsille mahdollisia vaikuttamiskeinoja sekä nyt, että tulevaisuudessa. Uskon, että monipuolisten ja nykyaikaisten vaikuttamisen keinojen oppiminen vaikuttaa siihen, millaisella kynnyksellä lapset ja nuoret lähtevät vaikuttamaan aikuisiässä.

Tiedostin jo ennen tutkielman kirjoittamisen aloittamista, että kansalaisuuteen ja kansalaiskasvatuksen teemoihin liittyy useita näkökulmia, joista kaikista saisi kirjoitettua oman kandidaatintyön, gradun tai vaikkapa väitöskirjan. Kiinnostavia aiheita ja näkökulmia teoreettisen viitekehyksen sisältä ja sen ulkoa jäi suuresti käsittelemättä. Rajaaminen oli tärkeää, mutta myös haastavaa ja jokseenkin epämieluisaa työtä tehdessä. En ole työssäni käsitellyt esimerkiksi lapsen kansalaisuutta tai syvemmin demokratiakasvatus, ja rajasin myös opetussuunnitelman käsittelyn hyvin pieneen alueeseen sen vuoksi, että työn laajuuden on kuitenkin vastattava kandidaatintyön laajuutta.

Olen käyttänyt työssäni luotettavia lähteitä ja viitannut niihin asianmukaisesti ja tekijöitä kunnioittaen. Työssäni olen käyttänyt monipuolisesti vanhempia lähteitä, jotka ovat olleet relevantteja tutkimukseni kannalta, ja myös uudempaa tutkimustietoa ja näkemyksiä aiheeseeni. Luotettavuutta olisi työssäni lisänneet vielä viime vuosina tehdyt tutkimukset aiheesta. Rajasin opetussuunnitelma-aineistoa niin, että käsittelin vain suhteellisen pientä osaa opetussuunnitelmasta. Tämä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Olen pyrkinyt luotettavien, akateemisten ja vertaisarvioitujen lähteiden löytämiseen niin kansainvälisten kuin kotimaistenkin lähteiden osalta.

Pro gradu tutkielman aiheita tämän työn teemoista kumpuaa paljon. Minua kiinnostavat tällä hetkellä esimerkiksi aiheet siitä, millaisia kansalaiskasvatuksellisia teemoja eri oppiaineista löytyy ja miten kansalaiskasvatusta kouluissa käytännössä toteutetaan. Tähän liittyen myös opettajien osaamisen aiheeseen liittyen olisi kiinnostava tutkimuskohde. Uusi kansalaiskäsitteitä ajatellen lisäksi olisi kiinnostavaa tietää, millä tavoin esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa tai aikuisten perusopetuksessa näkyvät kansalaisuus ja kansalaiskasvatus.

Lähteet

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arola, P. (2003) *Tavoitteena kunnan kansalainen: koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191*. Helsinki: Yliopistopaino. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19795/tavoitte.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Autio, T. (2017) Johdanto. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17–58). Tampere: Tampere University Press.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 7–16). Tampere: Tampere University Press.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Elo, K. & Rapeli, L. (2008). *Suomalaisten politiikkatietämys*. Helsinki: Oikeusministeriö. Haettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76133/omju_2008_6_suom_politiikkatietamys.pdf;jsessionid=AA727B851033F96F3FC72C30B252D57F?sequence=1
- Harju, A. (30.11.2020). Kansalaisuuden käsite on liian ahdas. *Kansalaisyhteiskunta*. Haettu osoitteesta <https://kansalaisyhteiskunta.fi/tietopankki/kansalaisuuden-kasite-on-liian-ahdas/>
- Heater, D. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Lontoo: Longman group.

Heater, D. (1999). *What is citizenship?*. Cambridge: Polity Press.

Jarvis, P. (2001). Active citizenship and lifelong learning. Teoksessa O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (toim.), *Learning of democratic citizenship* (s. 82–96). Kööpenhamina: Association for World Education and the Danish University of Education.

Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P., Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 2013, 25 (4), 291–301. Haettu osoitteesta <https://elektra-helsinki.fi/pc124152.oulu.fi:9443/se/h/0786-5686/25/4/kuvailev.pdf>

Kansalaisuuslaki 16.5.2003/359. Annettu Helsingissä 16.5.2003. Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030359>

Karhuvirta, T. & Lestinen, L. (2015). Aktiiviseksi alakoulussa – merkityksellistä osallistumista oppilaskunnassa tai globaalikasvatusjärjestöjen kanssa? *Nuorisotutkimus* 33 (3–4), 4–19. Haettu osoitteesta <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2015/3-4/aktiivis.pdf>

Korsgaard, O. (2001a). Introduction. Why has citizenship become such a vogue word? Teoksessa O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (toim.), *Learning of democratic citizenship* (s. 9-14). Kööpenhamina: Association for World Education and the Danish University of Education.

Korsgaard, O. (2001b). The struggle regarding citizenship. Teoksessa O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (toim.), *Learning of democratic citizenship* (s. 66-80). Kööpenhamina: Association for World Education and the Danish University of Education.

Kuntaliitto (14.6.2021). Kuntavaalien äänestysprosentti jäi historiallisen alhaiseksi kaikenkokoisissa kunnissa. Tiedote. Haettu osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/tiedotteet/2021/kuntavaalien-aanestysprosentti-jai-historiallisen-alhaiseksi-kaikenkokoisissa>

Kurki, L. & Nivala, E. (2006). Johdanto. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan* (s. 11–24). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Kuusela, P. (2006). Kansalaisuus, modernisaatio ja globaali aika. Teoksessa M. Saastamoinen & P. Kuusela (toim.), *Kansalaisuuden ääriärijoja. Hallinta ja muodonmuutoksen myöhäismodernilla ajalla* (s. 26–52). Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuusela, P. & Saastamoinen, M. (2006). Kansalaisuuden ulottuvuudet. Teoksessa M. Saastamoinen & P. Kuusela (toim.), *Kansalaisuuden ääriärijoja. Hallinta ja muodonmuutoksen myöhäismodernilla ajalla* (s. 9–25). Helsinki: Yliopistopaino.
- Laitinen, M., & Nurmi, K. E. (2003). Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. *Aikuiskasvatus*, 23(2), 122–132. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93474/52152>
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2007). Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.), *Koulussa kansalaiseksi: Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri* (s. 11–32). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Leydet, D. (2017). "Citizenship", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (toim.) Haettu osoitteesta <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/citizenship/#DimeCiti>
- Lieberkind, J. & Bruun, J. (2012). The Reserved Young Citizens of the Nordic Countries. Teoksessa H. Biseth, B. Hoskins, L. Huang (toim.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education. A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS* (s. 19-41). Springer International Publishing AG. Haettu osoitteesta <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-66788-7.pdf>
- Löfström, J., Virta, A. & Salo, U-M. (2017). *Valppaaksi kansalaiseksi: Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233471/Valppaaksi_kansalaiseksi.pdf?sequence=1

- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press. Haettu osoitteesta http://www.jura.uni-bielefeld.de/lehrstuehle/davy/wustldata/1950_Marshall_Citizenship_and_Social_Class_OCR.pdf
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55995>
- Niemelä, S. (2012). *Aktiivisen kansalaisen perusaineksia*. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51756/1/KY2012-1_NakemyksiaNiemela.pdf
- Niemelä, S. (2011). *Sivistyminen: sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. (Väitöskirja) Helsinki: Kansanvalitusseura ja Snellman-instituutti.
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalinajan hyvinvointiyhteiskunnassa: Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. (Väitöskirja) Kuopio: Snellman-instituutti. Haettu osoitteesta https://www.academia.edu/38717598/Kansalaiskasvatus_globaalinajan_hyvinvointiyhteiskunnassa_Kansalaiskasvatuksen_sosiaalipedagoginen_teoriatehys
- Nivala, E. (2006). Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan* (s. 25–114). Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Nussbaum, M. C. (2011). *Taloukasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Oikeusministeriö. (8.6.2010). Äänestysikärajan alentaminen voisi aktivoida nuoria. (Tiedote). Haettu osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/-/aanestysikarajan-alentaminen-voisi-aktivoida-nuoria>

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Pykett, J., Saward, M., & Schaefer, A. (2010). Framing the Good Citizen. *The British Journal of Politics and International Relations*, 12(4), 523–538. Haettu osoitteesta <https://doi-org.pc124152 oulu.fi:9443/10.1111/j.1467-856X.2010.00424.x>
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83–108). Tampere: Tampere University Press.
- Saastamoinen, M. (2006). Riskitodellisuus ja aktiivisen kansalaisuuden ihanne. Teoksessa M. Saastamoinen & P. Kuusela (toim.), *Kansalaisuuden äärioviivoja. Hallinta ja muodonmuutoksen myöhäismodernilla ajalla* (s. 53–84). Helsinki: Yliopistopaino.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Strömberg, J. (24.1.2021). Aluevaalien äänestysprosentti 47,5 on demokratian kannalta synkkä, sanoo vaaliasiantuntija Sami Borg. *Yle*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-12282892>
- Suomen virallinen tilasto. (13.7.2021). Kunnallisvaalit. Ehdokkaiden ja valittujen tausta-analyysi 2021, 1. Äänestäneet kuntavaaleissa 2021. (verkkojulkaisu) Helsinki: Tilastokeskus.

Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/til/kvaa/2021/05/kvaa_2021_05_2021-07-13_kat_001_fi.html

Tomperi, T. (2011). Poliittinen sosialisatio perheissä: tutkimuksen perinteestä nykynäkymiin. *Nuorisotutkimus* 29(3), 3–28. Haettu osoitteesta <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2011/3/poliitti.pdf>

Welton, M. R. (2001). Perspectives on citizenship in the age of information. Teoksessa O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (toim.) *Learning of democratic citizenship* (s. 16-43). Kööpenhamina: Association for World Education and the Danish University of Education.