

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.107684>

Demokratia, kasvatus ja inklusion haaste – Demokratiakasvatuksen teorian uudelleenar- viointia rakenteellisen epäoikeudenmukaisuuden näkökulmasta

Anniina Leiviskä

*Tässä artikkelissa tarkastellaan demokratian inklusiivisuutta, normatiivisia reuna-
ehtoja ja demokratiakasvatuksen päämääriä John Rawlsin ja Jürgen Habermasin
demokratian teorioiden sekä niihin liittyvien demokratiakasvatuksen teorioiden
avulla. Artikkelissa puolustetaan ajatusta demokratiasta normatiivisena poliittisena
järjestelmänä, jonka keskeisinä reunaehtoina toimivat vastavuoroisuuden ja julki-
suuden periaatteet, sekä näkemystä deliberaatioon liittyvistä valmiuksista ja auto-
nomiasta demokratiakasvatuksen päämäärinä. Artikkelissa tarkastellaan liberaalin
demokratian ja demokratiakasvatuksen teorioihin kohdistunutta viimeaikaista kri-
tiikkiä ja pyritään osoittamaan, että näissä teorioissa esitetyt normatiiviset periaat-
teet ja kasvatuspäämäärät eivät kytkeydy ongelmallisiin yhteiskunnallisiin eronte-
koihin tai eriarvoisuuksiin kritiikkien kuvaamalla tavalla. Artikkelissa tuodaan kui-
tenkin esiin demokratiakasvatuksen teorian kasvava tarve huomioida koulutusjär-
jestelmän ja kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla ilme-
neviä rakenteellisia epäoikeudenmukaisuuksia.*

Johdanto

Kansainvälisessä kasvatusfilosofisessa keskustelussa demokratiakasvatuksen teoria on etenkin 1990- ja 2000-luvuilla ollut vahvasti sidoksissa liberaalin ja deliberatiivisen demo-
kratian teorioihin. Tämän vuoksi demokratiakasvatuksen päämäärät on tyypillisesti liitetty
näkemysiin jaetuista poliittisista oikeudenmukaisuusperiaatteista, julkisen mielipiteen-
muodostuksen prosesseista sekä niihin liittyvistä kansalaistaidoista ja -hyveistä (esim. Cal-
lan 1997; Gutmann 1999; Levinson 1999; Macedo 2000). Viimeaikaiset kehityskulut useis-
sa demokraattisissa yhteiskunnissa – oikeistopopulismien nousu, kansalaisten kasvava epä-
luottamus demokraattisten instituutioiden toimintaa kohtaan sekä syvenevät yhteiskunnalli-
set eriarvoisuudet – ovat kuitenkin nostattaneet liberaalin demokratian kriisiytymiseen liit-
tyvää keskustelua, joka on heijastunut myös demokratiakasvatusta koskevaan kasvatusfilo-
sofiseen keskusteluun (esim. Mounk 2018; Galston 2018). Lisäksi liberaalin demokratia-
kasvatuksen teorioihin on kohdistunut poststrukturalistisista demokratian teorioista kum-
puavaa kritiikkiä, joka on keskittynyt liberaalin demokratiakasvatuksen päämäärien ja nii-

den taustalla olevien demokratiakäsitysten haastamiseen (Biesta 2009; 2011; Ruitenberg 2009; Säfström 2010; Todd 2010).

Yksi keskeisimmistä kritiikeistä on liittynyt *inklusion* käsitteeseen: kritikoiden mukaan liberaalin ja deliberatiivisen demokratian teoriat asettavat demokraattiselle osallistumiselle ennakkoehtoja, jotka kansalaisten täytyy täyttää voidakseen tulla osaksi demokraattista järjestelmää (Biesta 2009, 104). Näin demokratia tulee sulkeneeksi ulkopuolelleen ei-rationaaliseksi mielletty yksilöt ja maailmankuvat perustellen tätä ulossulkemista demokraattisten periaatteiden rationaalisella ja jaetulla luonteella (Biesta 2009, 105). Poliittisen liberalismiin ja deliberatiivisen demokratian teorioiden keskiössä olevien periaatteiden on väitetty ylläpitävän yhteiskunnassa vallitsevia valtasuhteita ja luovan epätasa-arvoista erontekoa yksilöiden ja ryhmien välille (Säfström 2010, 611; Merry 2020, 129). Vastaavasti näihin teorioihin perustuvan demokratiakasvatuksen on argumentoitu marginalisoivan jo valmiiksi heikossa asemassa olevia ryhmiä ja ylläpitävän rakenteellista eriarvoisuutta sekä resurssien epäoikeudenmukaista jakautumista yhteiskunnassa (Merry 2018, 1).

Tässä artikkelissa väitän, että demokratian on välttämättä perustuttava normatiivisiin periaatteisiin tai reunaehtoihin, jotka mahdollistavat vallitsevien poliittisten instituutioiden ja toimintatapojen kriittisen arvioinnin sekä demokraattisten ydinarvojen, prosessien ja instituutioiden turvaamisen yhteiskunnassa. Esimerkkeinä tällaisista normatiivisista periaatteista esitän tässä yhteydessä John Rawlsin (2005 [1993], 442) ja Jürgen Habermasin (1996, 306; 2006, 9–10) teorioihin sisältyvät vastavuoroisuuden kriteerin sekä julkisuuden tai julkisen perusteltavuuden idean, jotka toimivat demokratian keskeisinä reunaehtoina heidän teorioissaan. Koska näiden reunaehtojen tarkoituksena on turvata kansalaisten yhdenvertaisten oikeuksien ja demokraattisen osallistumisen mahdollisuuksien toteutuminen, on niiden välttämätöntä sulkea näiden reunaehtojen kanssa ristiriitaiset poliittiset vaatimukset – esimerkiksi autoritääriset tai totalitaristiset pyrkimykset tai muiden yksilöiden oikeuksia loukkaavat poliittiset vaatimukset – yhteiskunnan keskeisten demokraattisten prosessien ja instituutioiden ulkopuolelle (esim. Rawls 2005 [1993], 442).

Tästä rajatusta ”eksklusiivisuudesta” huolimatta argumentoin, että liberaalin demokratian ja demokratiakasvatuksen teorioihin kohdistunut kritiikki ei ole täysin perusteltua. Autonomian ja deliberatiivisuuden päämäärät, joita kuvaan Eamonn Callanin (1997) ja Amy Gutmannin (1999 [1987]) demokratiakasvatuksen teorioiden avulla, palvelevat demokratian näkökulmasta keskeisiä normatiivisia funktioita, joita edellä mainitut kritiikit eivät riittävässä määrin huomioi. Yhdyn edellä mainittuihin kritiikkeihin kuitenkin siinä, että demokratiakasvatuksen teorioiden tulisi huomioida aiempaa paremmin koulutusjärjestelmässä ilmenevä rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus (Young, 2011), jota havainnollistan demokraattisen tasa-arvon (Anderson 2007), episteemisen epäoikeudenmukaisuuden (Fricke 2007) ja normalisaation (Young 2006) käsitteiden avulla. Argumentoin, että kasvatuksessa ja koulutuksessa ilmenevä rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus paitsi uhkaa oppilaiden demokraattiseen kansalaisuuteen liittyvien valmiuksien kehittymistä myös konkreettisesti heikentää joidenkin ryhmien demokraattisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Näin ollen rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus voi estää demokratiakasvatuksen keskeisten päämäärien toteutumisen. Johtopäätöksenä totean, että demokratiakasvatuksen teorioiden onkin huomioitava aiempaa vahvemmin koulutuksen rakenteellisia epäoikeudenmukaisuuksia ja pyrittävä niiden ehkäisemiseen turvatakseen yhdenvertaiset demokraattisen kansalaisuuden edellytykset kaikille yhteiskunnallisille ryhmille.

Artikkelin rakenne on seuraava: seuraavassa luvussa kuvaan demokratian keskeisiä normatiivisia periaatteita ja reunaehtoja Rawlsin poliittisen liberalismiin (2005[1993]) ja Habermasin deliberatiivisen demokratian (1996) teorian konteksteissa. Sen jälkeen tarkas-

telen Eamonn Callanin (1997) ja Amy Gutmannin (1999 [1987]) demokratiakasvatuksen teorioita, jotka perustuvat liberaalin ja deliberatiivisen demokratian teorioissa esitettyihin näkemyksiin demokraattisen yhteiskunnan luonteesta. Tämän jälkeen käsittelen liberaalin demokratiakasvatuksen teorioiden kohtaamaa kritiikkiä viimeaikaisessa kasvatustilosoofissa keskustelussa. Sitten esitän keskeisen argumenttini demokratian luonteesta normatiivisena ja rajallisessa mielessä eksklusiivisena järjestelmänä ja vastaan liberaalin demokratiakasvatuksen teorian kohtaamiin kritiikkeihin. Sen jälkeen tarkastelen rakenteellisen epäoikeudenmukaisuuden ilmenemistä kasvatuksessa ja koulutuksessa sekä sen vaikutuksia demokratiakasvatukseen ja demokraattisen kansalaisuuden edellytysten muodostumiseen. Lopuksi esitän artikkelini keskeiset johtopäätökset.

Demokratian normatiiviset reunaehdot Rawlsin poliittisessa liberalismissa ja Habermasin deliberatiivisen demokratian teoriassa

Liberaalin demokratian teorian keskeisimpinä edustajina pidetään tyypillisesti John Rawlsia ja Jürgen Habermasia sekä heidän seuraajiaan, erityisesti Joshua Cohenia ja Seyla Benhabibia. Habermasin ja Benhabibin teorioita kutsutaan yleensä deliberatiivisen demokratian teorioiksi siitä syystä, että niiden painopiste on demokraattisen päätöksenteon prosesseissa liberaalien oikeudenmukaisuusperiaatteiden sijaan (ks. Benhabib 1996; Habermas 1996). Rawlsin poliittisen liberalismimin ja Habermasin deliberatiivisen demokratian teorian keskiössä on kysymys demokraattisen järjestyksen oikeutuksesta arvopluralistisissa yhteiskunnissa, joissa ei vallitse yksimielisyyttä hyvää elämää koskevien kysymysten suhteen (esim. Rawls 2005 [1993], xviii). Näiden teorioiden tavoitteena on vastata kysymykseen siitä, miten moderneissa demokraattisissa yhteiskunnissa vallitseva arvojen ja katsomusten moninaisuus ja poliittiset erimielisyydet ovat sovittavissa yhteen yhteiskunnan toiminnan kannalta välttämättömien jaettujen lakien ja instituutioiden kanssa.

Rawlsin poliittisen liberalismimin keskiössä on näkemys poliittisesta oikeudenmukaisuudesta, johon kaikkien kansalaisten tulisi voida sitoutua erilaisista vakaumuksistaan riippumatta ja josta käsin kansalaiset voivat perustella näkemyksiään ja toimintaansa muille kansalaisille. Erotuksena varhaisempaan teokseensa, jossa Rawls (1999 [1971]) keskittyi muotoilemaan teoriaansa oikeudenmukaisuudesta, poliittisessa liberalismissa Rawls (2005 [1993], 10) tarkastelee oikeudenmukaisuusperiaatteiden poliittisia funktioita ja painottaa etenkin niiden itsenäistä (free-standing) roolia suhteessa yhteiskunnassa vallitseviin arvomaailmiin.¹ Itsenäisyydellä Rawls (2005 [1993], 10–11) tarkoittaa, että poliittisia oikeudenmukaisuusnäkemyksiä ei voida johtaa suoraan mistään yksittäisestä katsomuksesta käsin eikä niiden tulisi myöskään asettaa yhteiskunnassa vallitsevia arvomaailmoja keskenään eriarvoisiin asemiin.

Rawlsin mukaan erilaisia arvomaailmoja omaavat kansalaiset kykenevät sitoutumaan yhteisiin oikeudenmukaisuusnäkemyksiin² *kohtuullisen järkevyytensä* (reasonableness)

1 Rawlsin oikeudenmukaisuuskäsitys, oikeudenmukaisuus reiluutena (justice as fairness), sisältää kaksi keskeistä oikeudenmukaisuusperiaatetta: (1) oikeus yhdenvertaisiin perusoikeuksiin ja (2) sosiaalista ja taloudellista epätasa-arvoa koskeva periaate, joka on jaettavissa (a) mahdollisuuksien tasa-arvoon ja (b) eroperiaatteeseen. (ks. Rawls 1999 [1971], 53, 63, 65.) Tilan puutteen vuoksi en avaa periaatteita tarkemmin tässä. Periaatteiden tarkka sisältö ei myöskään ole keskeinen tämän artikkelin argumentin näkökulmasta.

2 Alun perin Rawls piti oikeudenmukaisuutta reiluutena (justice as fairness) liberaalien demokratioiden keskeisenä oikeudenmukaisuuskäsityksenä, mutta muutti myöhemmin kantaansa todeten, että liberaa-

nojalla. Kohtuullisella järkevyydellä Rawls (2005 [1993], 53–54) viittaa ajatukseen, että kansalaiset ovat valmiita esittämään toisilleen reiluja sääntöjä ja periaatteita yhteistoimintansa perustaksi ja noudattamaan näitä periaatteita olettaen, että myös muut noudattavat niitä. Rawls jakaa kohtuullisen järkevyyden idean vielä kahteen alakäsitteeseen, jotka kuvaavat liberaalien demokratioiden kansalaisilta edellyttämiä ominaisuuksia: vastavuoroisuuteen (reciprocity) ja näkemykseen, jota Rawls luonnehtii käsitteellä ”burdens of judgment”³ (Rawls 2005 [1993], 442). Vastavuoroisuudella Rawls (2005 [1993], 446) tarkoittaa sitä, että esittäessään tiettyjä oikeudenmukaisuusperiaatteita poliittisen toiminnan perustaksi, kansalaisten on oletettava, että myös muut voisivat omaksua nämä periaatteet tasa-arvoisina kansalaisina ja ilman ulkoista pakkoa. ”Burdens of judgment” (Rawls 2005 [1993], 54) puolestaan viittaa erilaisten arvomaailmojen moninaisuuden hyväksymiseen, eli eräänlaiseen suvaitsevaisuuteen tai näkemykseen siitä, että hyvän elämän kysymykseen voi olla monia erilaisia ja yhtä perusteltuja vastauksia.

Rawls (2005 [1993], 442) pitää kohtuullisen järkevyyden ideaa, ja etenkin vastavuoroisuuden periaatetta, reunaehtona oikeutetuille poliittisille vaatimuksille liberaalien demokratioiden kontekstissa. Liberaalien demokratioiden pluralismi ei siis ole pluralismia sinänsä, vaan nimenomaan *kohtuullisen järkevää pluralismia* (Rawls 2005 [1993], 24). On kuitenkin huomionarvoista, että Rawlsin teorian fokus on suhteellisen rajattu ja koskee ainoastaan julkisen järjen (public reason) aluetta, joka kattaa perustuslailliset välttämättömydet (constitutional essentials) sekä yhteiskunnan keskeiset oikeudenmukaisuuskysymykset (Rawls 2005 [1993], 446).⁴ Useimmat poliittiset kysymykset eivät siis kuulu vastavuoroisuuden periaatteen säätelypiiriin. Esimerkiksi toimiessaan yksityishenkilön roolissa kansalaiseen ei kohdistu samankaltaista julkisen perustelemisen vaatimusta kuin heidän toimissaan poliittisessa roolissa (Rawls 2005 [1993], 468–470). Vastavuoroisuuden periaatteen onkin lähinnä tarkoitus estää yhteiskunnan perusrakenteen alueella sellainen toiminta, joka johtaisi kansalaisten perusoikeuksien rikkomiseen. Esimerkiksi lait, jotka asettavat jonkin vähemmistön edustajat eriarvoiseen asemaan suhteessa valtaväestöön, tulisi voida perustella kyseisen vähemmistön edustajille yhteisiin oikeudenmukaisuusperiaatteisiin nojautuen. Vastavuoroisuusperiaatteen tulisi siis estää demokraattista yhteiskuntaa toimimasta tavalla, joka asettaa kansalaiset eriarvoisiin asemiin. Toisaalta, jos jokin ryhmä ei itse sitoudu vastavuoroisuuden periaatteeseen, ei se voi myöskään olettaa vastavuoroisuuteen perustuvaa kohtelua itseensä kohdistuvissa asioissa. Näin liberaali demokratia sulkee ulkopuolelleen kohtuuttomat tai suvaitsemattomat poliittiset vaatimukset, esimerkiksi uskonnollisen tai ideologisen fundamentalismin, rasistiset tai muut syrjivät näkemykset tai autoritääriset ja totalitaristiset pyrkimykset.

Habermasin deliberatiivisen demokratian teoria on puhtaammin proseduraalinen kuin Rawlsin, eli Habermas ei teoriassaan määrittele, millaisia yhteiskunnassa vallitsevien poliittisten oikeudenmukaisuuskäsitysten tulisi sisällöllisesti olla. Habermasin pyrkimyks-

leissa demokratioissa voi olla monia kilpailevia näkemyksiä oikeudenmukaisuudesta sillä edellytyksellä, että ne kaikki perustuvat vastavuoroisuuden periaatteeseen. Rawls ilmaisee muuttuneen kantansa esseessä ”The Idea of Public Reason Revisited” (alkup. 1997), joka on sisällytetty *Political Liberalism* (2005 [1993]) -teoksen laajennettuun painokseen, jota hyödynnän tässä artikkelissa.

3 Rawlsin (2005 [1993], 446) käsitteelle ”burdens of judgment” ei ole toistaiseksi esitetty suomenkielistä käännöstä.

4 Perustuslailliset välttämättömydet kattavat perustuslakiin kirjatut perusoikeudet ja -vapaudet. Keskeiset oikeudenmukaisuuskysymykset puolestaan koskevat yhteiskunnan perusrakennetta (yhteiskunnan keskeisiä instituutioita ja niiden muodostamaa järjestelmää) sekä talousjärjestelmää, jotka eivät tyypillisesti kuulu perustuslain piiriin. (Rawls 2005 [1993], 11, 35, 227–230.)

nä on pikemminkin kuvata demokraattisen päätöksenteon prosesseja ja niitä ennakkoehtoja, joiden on vallittava, jotta prosessien lopputuloksena syntyneitä poliittisia päätöksiä voitaisiin pitää lainvoimaisina (Habermas 1996, 264). Habermas (1996, 111) soveltaa demokratian teoriassaan metaeettisen teoriansa, diskurssietiikan, keskeisiä oletuksia lain ja politiikan kontekstiin ja argumentoi, että niin kutsutun diskurssiperiaatteen tulisi säädellä myös legitiimien lakien muodostamista.⁵ Sovelletuna lain kontekstiin diskurssiperiaate linjaa, että kaikilla kansalaisilla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua prosesseihin, joissa heitä koskevia lakeja säädetään. Oikeudenmukaisten demokraattisten prosessien toteutuminen puolestaan tulisi turvata kansalaisten oikeuksia koskevan järjestelmän institutionalisoinnin kautta (Habermas 1996, 122–124). Oikeuksien järjestelmä, joka kattaa yksilöoikeuksien ja -vapauksien lisäksi myös poliittiset oikeudet, näin ollen luo edellytykset oikeudenmukaisten demokraattisten prosessien toteutumiselle. Habermasin teoriassa Rawlsin kohtuullisen järjestyksen ideaa ja vastavuoroisuuden periaatetta vastaavat normatiiviset reunaehdot siis muodostuvat demokraattisen deliberaation institutionaalisisista edellytyksistä eli kansalaisten oikeuksia koskevasta järjestelmästä sekä sen mahdollistamista demokraattisista prosesseista (ks. Habermas 1996, 122–124).

Käytännössä kyseessä on kuitenkin varsin samankaltainen vastavuoroisuuden ja julkisuuden ideaan perustuva näkemys kuin Rawlsin poliittisessa liberalismismissakin: Habermasin teoriassa kansalaisten oikeuksia koskeva järjestelmä asettaa rajat formaalille demokraattiselle päätöksenteolle ja siten takaa, että säädetyt lait eivät ole ristiriidassa kansalaisten oikeuksien yhdenvertaisen toteutumisen kanssa (Habermas 1996, 298). Erotuksena Rawlsiin Habermas kuitenkin mieltää demokraattisen mielipiteenmuodostuksen laajemmaksi yhteiskunnalliseksi prosessiksi, jossa etenkin kansalaisyhteiskunnalla ja myös yksityisen piiriin kuuluvilla syillä voi olla merkittävä rooli (esim. Habermas 2006). Deliberatiivisen demokratian teoriassa yksityisen ja julkisen välinen rajanveto itsessään on demokraattisen neuvottelun alainen asia, mikä on olennaista etenkin marginalisoitujen näkökulmien esiin tuomisen kannalta (Benhabib 1996, 76; Habermas 1996, 369–373). Sekä Habermas että hänen keskeiset seuraajansa, kuten Seyla Benhabib (1996) ja John Dryzek (2000), ovat painottaneet, että kansalaisyhteiskunnan alueella demokraattinen keskustelu voi ja sen tuleekin olla säätelystä vapaampaa mahdollistaakseen myös sellaisten näkemysten esiin nousemisen, jotka ovat tulleet sivuutetuiksi formaaleissa demokraattisissa prosesseissa.

Liberaalin demokratiakasvatuksen teoriat

Rawlsin ja Habermasin teorioista inspiroituneet tai niiden kanssa samansuuntaiset kansalais- ja demokratiakasvatuksen teoriat saavuttivat vahvan aseman kansainvälisessä kasvatustilfilosofisessa keskustelussa etenkin 1990- ja 2000-luvuilla. Keskiössä näissä teorioissa on jo edellä kuvattu ajatus, että liberaali demokratia edellyttää kansalaisilta erilaisia kansalaisshyveitä sekä demokraattiseen osallistumiseen liittyviä asenteita, tietoja ja taitoja (esim. Callan 1997; Gutmann 1999). Autonomian käsite on noussut varsin keskeiseksi monissa

5 Diskurssiperiaate linjaa, että ”valideina voidaan pitää vain sellaisia normeja, joista niiden kohteena olevat henkilöt voivat saavuttaa yksimielisyyden osallistuessaan rationaaliseen diskurssiin” (Habermas 1996, 459). Rationaalisisella diskurssilla Habermas tunnetusti tarkoittaa ideaalia puhetilannetta tai perustelukontekstia, jossa vallitsevat tietyt tilanteen inklusiivisuuteen sekä argumentaation tasa-arvoisuuteen ja pakottomuuteen liittyvät ennakkoehdot. Ajatuksena on, että puhetilanteen proseduraalisten ennakkoehtojen toteutuminen takaa sen lopputuloksena syntyneiden normien validiteetin (Habermas 2001, 31, 56).

kansalaisuuskasvatuksen teorioissa, viitaten yksilöiden itsenäiseen kykyyn tehdä omaa elämänsä ja etenkin hyvää elämää koskevia perusteltuja valintoja (esim. Callan 1997, 11). Autonomian käsitteen keskeinen asema näissä teorioissa liittyy siihen, että demokraattinen järjestelmä voi olla legitiimi vain, jos kansalaiset ovat kykeneviä tekemään perusteltuja valintoja itseään koskevissa kysymyksissä ja siten antamaan suostumuksensa valtion valankäytölle heitä koskevissa asioissa (Brighouse 1998, 720). Autonomiata voidaan pitää demokraattisen osallistumisen edellytyksenä, sillä ilman kykyä perusteltuun, rationaaliseen mielipiteenmuodostukseen yksilö ei ole kykenevä ottamaan kantaa häntä itseään koskeviin poliittisiin kysymyksiin. Eamonn Callan (1997, 40), eräs Rawlsin keskeisimmistä seuraajista kasvatustieteiden alueella, argumentoi, että Rawlsin poliittisen liberalismiin täysmittainen toteutuminen edellyttää autonomisia kansalaisia.

Callan (1997, 40–41) on autonomian käsitteen ohella painottanut vastavuoroisuuteen ja *burdens of judgment* -käsitteeseen perustuvaa kansalaiskasvatusta, jonka tavoitteena on kasvattaa yksilöitä kohtuulliseen järkevyyteen. Callan (1997, 164) puolustaa yhteistä, julkista koulujärjestelmää, joka kuvastaa liberaalien demokratioiden todellista arvopluralismia ja jonka piirissä on mahdollista kehittää kansalaistaitoja ja -valmiuksia, joita demokraattinen kansalaisuus edellyttää. Callanin (1997, 177) mukaan julkisen koulujärjestelmän tulisi tukea vastavuoroisuuden ja suvaitsevaisuuden kehittymistä edistämällä erilaisten arvoa maailmojen kohtaamista sekä erimielisyyksien ylittämistä yhteisten periaatteiden ja toimintatapojen muodostamisen kautta. Koulukulttuuri, joka heijastaa ja tukee yhteiskunnallista diversiteettiä sekä mahdollistaa moninaisuuden hyväksymiseen ja kohtaamiseen liittyvien taitojen harjoittelun, on Callanin (1997, 177) mukaan edellytys kohtuullisen järkevyyden ja vastavuoroisuuden kehittymiselle.

Yhtenä deliberatiivisen demokratiakasvatuksen tunnetuimmista edustajista voidaan pitää Amy Gutmannia, jonka teorian keskiössä on näkemys demokratiakasvatuksesta ”tietoisena sosiaalisena reproduktiona” (Gutmann 1999 [1987], 14). Tällä Gutmann viittaa kasvatukseen ja koulutukseen pyrkimykseen edistää yksilöissä demokraattisen yhteiskunnan toiminnan ja jatkuvuuden kannalta keskeisiä kompetensseja ja ominaisuuksia. Gutmann (1999 [1987], 15) siis kannattaa Callanin tavoin autonomia- ja demokratiakasvatusta, jossa lapsia ja nuoria kasvatetaan omaksumaan demokraattiseen luonteeseen ja moraaliseen rationaalisuuteen liittyviä ominaisuuksia, asenteita ja toimintatapoja. Demokraattisen tai deliberatiivisen luonteen keskiössä on kyky muodostaa perusteltuja näkemyksiä ja tehdä niihin perustuvia valintoja sekä perustella näkemyksiään ja toimintaansa muille. Tällaisen demokraattisen luonteenlaadun omaavat kansalaiset ovat Gutmannin (1999 [1987], 52) mukaan demokraattisen yhteiskunnan olemassaolon ennakkoehto. Vahvasti habermasilaisissa deliberatiivisen demokratiakasvatuksen tulkinnoissa, kuten Thomas Englundin (2010; 2016) deliberatiivista demokratiakasvatusta koskevissa teksteissä, on painotettu Gutmannia voimakkaammin Habermasin argumentaatioteorian sekä diskurssietiikan mukaista kasvatustieteellistä ideaalia. Tässä ideaalissa korostuvat etenkin kyky vastavuoroiseen näkökulmanottoon, argumenttien muotoiluun ja perusteluun, sekä argumentaatiotilanteen inklusiivisuuteen, tasa-arvoisuuteen sekä konsensustavoitteeseen liittyvät taidot ja luonteenpiirteet (esim. Englund 2016, 62).

Erotuksena liberaaleihin demokratiakasvatuksen teorioihin, deliberatiivisen demokratiakasvatuksen teorioita leimaa pyrkimys tuottaa lapsille ja nuorille valmiuksia kyseenalaistaa poliittisia ja tiedollisia auktoriteetteja etenkin silloin, kun ne rikkovat kansalaisten oikeuksia tai jaettuja demokraattisia periaatteita. Demokraattinen kansalaisuus asettuu vastakodaksi sekä strategiselle oman edun tavoittelulle että sokealle auktoriteettiuskolle: demokraattiset kansalaiset puolustavat legitiimejä lakeja ja instituutioita silloinkin, kun ne eivät

palvele heidän välittömiä intressejään, mutta ovat samanaikaisesti kykeneviä vastustamaan lakeja, jotka rikkovat demokraattisia periaatteita. (Gutmann 1999 [1987], 52; Englund 2016, 62.) Deliberatiivisten ja liberaalien demokratiakasvatuksen teorioiden välistä eroa voidaan kuitenkin pitää pikemminkin painotus- kuin varsinaisena koulukuntaerona.

Yhteenedonomaaisesti voidaan todeta, että edellä kuvatut demokratiakasvatuksen teorit perustuvat ajatukseen kasvatuksesta ja koulutuksesta demokraattisen yhteiskunnan toimivuuden ja jatkuvuuden keskeisinä kulmakivinä. Kasvatuksen ja koulutuksen funktiot liittyvät näiden teorioiden kontekstissa ensisijaisesti demokraattisen yhteiskunnan ja sen toiminnan ennakoheitojen turvaamiseen. Tästä syystä molempien teorioiden painopiste on demokraattisen kansalaisuuden rakentumisessa sekä sellaisissa kasvatuspäämäärissä, jotka liittyvät demokraattisen kansalaisuuden käsitteeseen ja sen keskeisiin piirteisiin. Tämä näkemys demokratiakasvatuksesta on kohdannut viime vuosina kritiikkiä, johon keskityn seuraavassa luvussa.

Liberaalin demokratiakasvatuksen kritiikki

Liberaalin demokratian ja demokratiakasvatuksen teorioihin kohdistunutta kritiikkiä ovat nostattaneet paitsi yhteiskunnalliset ja poliittiseen kulttuuriin liittyvät muutokset myös poliittisen filosofian alueella kasvavaa suosiota nauttivat poststrukturalistiset demokratian teorit, erityisesti Chantal Mouffen (2000; 2005) agonistinen pluralismi sekä Jacques Rancière'n (esim. 2009) demokratiakäsitys. Nämä teorit ovat haastaneet liberaalien demokratian teorioiden taustalla olevan ”konsensusajattelun” eli näkemyksen siitä, että demokraattisen järjestelmän tulisi perustua jaettuihin oikeudenmukaisuusperiaatteisiin tai demokraattisten prosessien ennakoheitoihin, jotka ovat moraalisesti tai rationaalisesti oikeutettavissa. Tarkastelen tässä yhteydessä Gert Biestan (2009; 2011), Carl-Anders Säfströmin (2010) ja Michael Merryn (2018, 2020) esittämiä kritiikkejä, joita yhdistää näkemys liberaalin demokratiakasvatuksen eriarvoisuuksia tuottavasta luonteesta. Biestan kritiikki kohdistuu ensisijaisesti deliberatiivisen demokratian teorioihin Säfströmin ja Merryn kritiikin suuntautuessa laajemmin liberaalin ja deliberatiivisen demokratiakasvatuksen teorioita yhdistäviin piirteisiin.

Biesta (2009, 104) argumentoi, että deliberatiivisen demokratian teoria on inklusiivisuutta ja tasa-arvoista osallistumista painottavasta luonteestaan huolimatta paradoksaalisesti tuottanut uusia inklusioon liittyviä ongelmia. Biestan (2009, 105; 2011, 143) mukaan deliberaation ideaali luo ongelmallisen näkemyksen demokratiasta järjestelmänä, johon osallistuaan on täytettävä tietyt demokraattisen osallistumisen ennakoehdot, jotka liittyvät erityisesti rationaaliseen deliberaation kommunikaation muotona. Biesta (2009) argumentoi, että deliberatiivisen demokratian teoriassa poliittinen osallistuminen vaatii yhteiskunnan jäseniltä tiettyjä rationaaliseen argumentaatioon ja kommunikaatioon liittyviä valmiuksia, joita kaikkien yhteiskunnan jäsenten ei voida olettaa hallitsevan. Näin deliberaatiivisen demokratian teoria ylläpitää käsitystä demokratiasta ”normaalina” ja ennalta määriteltynä tilana, johon kansalaiset voidaan sisällyttää tietyin ehdoin. Biesta (2009, 107) väittää, että tällä näkemyksellä puolestaan voi olla ongelmallisia seurauksia etenkin yhteiskunnallisen tasa-arvon näkökulmasta. Luokitellessaan kansalaisia ja katsomuksia demokraattisesti hyväksyttäviin ja ei-hyväksyttäviin, demokraattinen järjestelmä tulee myös tuottaneeksi yhteiskunnallisia erontekoja ja asettaneeksi kansalaisia eriarvoisiin asemiin. Biesta (2009, 109–110; 2011, 150–151) kyseenalaistaakin näkemyksen demokratiasta ”normaalitalana” ja argumentoi, että sekä demokratia että demokraattinen kansalaisuus tulisi hahmottaa

radikaalilla tavalla avoimiksi käsitteiksi, joiden muotoa ja reunaehtoja emme voi ennalta määrittää.

Säfströmin (2010, 611) argumentaatio heijastelee Biestan esittämää kritiikkiä, vaikka keskittyäkin liberaalien ja deliberatiivisen demokratian teorioiden keskiössä olevaan konsensusajatteluun: hänen mukaansa demokratia näyttäytyy konsensusajattelun myötä tilana, joka ei itsessään ole kyseenalaistettavissa ja joka voi siten toimia syrjinnän ja ulossulkemisen välineenä. Säfströmin (2010, 611) mukaan konsensusajattelu irrottaa demokratian sen todellisista, poliittisista piirteistä, jotka liittyvät erimielisyyteen ja politiikan antagonistiin luonteeseen. Esimerkkinä tästä Säfström (2010, 611) mainitsee rawlsilaisen jaon yhteiskunnan yksityiseen ja julkiseen tilaan: hänen mukaansa kyseinen erottelu sulkee eriävät näkemykset poliittisen keskustelun ulkopuolelle ja siten riistää niiden yhteiskunnallisen merkityksen. Toisena esimerkkinä Säfström (2010, 611) mainitsee sellaiset kasvatuskäytännöt, joissa pyritään dialogin ja deliberaation myötä muodostamaan yhteisiä, mielipide- ja näkemyserot ylittäviä päätöksiä ja siten takaamaan rauhanomaisen yhteisymmärryksen eri osapuolten välillä. Säfströmin (2010, 612) mukaan tällaiset periaatteet ja toimintatavat ovat omiaan sulkemaan esimerkiksi vähemmistöryhmiin kuuluvia lapsia ja nuoria demokratian ulkopuolelle tai vaihtoehtoisesti sulauttamaan heitä vallitsevaan enemmistökulttuuriin.

Myös Merryn (2020) kritiikki mukailee edellä kuvattua argumentaatiota: hänen mukaansa liberaalin demokratiakasvatuksen teoriat antavat tilaa poliittisen erimielisyyden ilmaisemiselle vain rajatussa mielessä. Merry (2020, 128) argumentoi, että vaikka liberaalin demokratiakasvatuksen teorian edustajat tyypillisesti pitävätkin poliittisen erimielisyyden ilmaisemiseen tarvittavia kriittisen ajattelun ja poliittisen vaikuttamisen taitoja keskeisenä osana kasvatusta, ei liberaali demokratiakasvatus kuitenkaan tarjoa mahdollisuuksia laajempaan vallitsevan poliittisen järjestelmän kyseenalaistamiseen. Merryn (2020, 128) mukaan liberaalin demokratiakasvatuksen teorioille on myös ominaista nähdä julkiset kouluinstituutiot erityisinä yhteiskunnallisina saarekkeina, jotka yksinomaan ovat kykeneviä tuomaan yhteen erilaisia maailmankuvia ja katsomuksia ja siten luomaan edellytyksiä demokraattisen kansalaisuuden kehitykselle. Merry (2020, 129) argumentoi, että tämä idealisoitu näkemys julkisesta koulujärjestelmästä sivuuttaa koulujärjestelmässä vallitsevat rakenteelliset eriarvoisuudet sekä historiallisen ymmärryksen koulujärjestelmästä yhteiskuntaluokkia uusintavana ja yhteiskunnallisia erontekoa ylläpitävänä ja uudelleen tuottavana instituutiona. Seuraavissa luvuissa keskityn tarkastelemaan artikkelin ensimmäisissä luvuissa kuvattujen demokraattisten reunaehtojen normatiivista merkitystä sekä vastamaan tässä luvussa esitettyihin kritiikkeihin.

Demokratian normatiiviset rajat ja inklusion haaste

Demokratiaa on luonnehdittu ”paradoksaaliseksi” (Popper 1995 [1945], 602–603) hallinnon muodoksi: vaikka demokratian tulisikin olla mahdollisimman inklusiivinen, eli mahdollistaa kansalaisten mahdollisimman laajamittainen ja tasa-arvoinen osallistuminen poliittiseen päätöksentekoon, on sen myös väistämättä suljettava ulkopuolelleen sellaisia poliittisia vaatimuksia, jotka ovat ristiriidassa kansalaisten yhdenvertaisuuden kanssa. Demokratia sulkee ulkopuolelleen esimerkiksi totalitääriset ja autoritääriset pyrkimykset sekä sellaiset ideologiat, joiden mukaan jokin tietty uskonnollinen tai poliittinen katsomus tulisi omaksua ainoaksi vallitsevaksi doktriiniksi pluralistisessa yhteiskunnassa (Habermas 1998, 224; Rawls 2005, 442). Inklusiivisuus toisin sanoen tuo väistämättä mukanaan eksklusiivisuuden: jotakin on suljettava pois, jotta demokratia voi säilyä mahdollisimman

inklusiivisena ja ylipäättään demokraattisena järjestelmänä. Ilman normatiivisia reunaehtoja demokraattinen järjestelmä on vaarassa muuttua epädemokraattiseksi. Konkreettisena esimerkkinä tästä problematiikasta voidaan mainita tasa-arvoinen avioliittolaki ja aborttilaki, jotka liittyvät olennaisella tavalla kysymykseen siitä, millainen rooli yksityisille, esimerkiksi uskonnollisille, syille annetaan poliittisessa päätöksenteossa. Esimerkiksi rawlsilainen vastavuoroisuuden periaate pyrkii takaamaan, ettei kansalaisten tasa-arvoisia oikeuksia avioliiton solmimiseen tai ruumiilliseen itsemääräämisoikeuteen rajoiteta yksityisten, kuten uskonnollisten, syiden nojalla tai siihen perustuen, että yksilö kuuluu johonkin seksuaalivähemmistöön. Ilman tällaisia rajanvetoja mikään ei periaatteessa estäisi epädemokraattisiin tai yksityisiin syihin perustuvia perusoikeuksien loukkauksia.

Kysymys ei toisin sanoen ole niinkään siitä, tarvitseeko demokraattinen järjestelmä normatiivisia rajanvetoja – tähän nähdäkseni suhteellisen yksiselitteinen vastaus on, että *tarvitsee*, sillä ilman niitä ei oikeastaan voi olla demokratiaa – vaan pikemminkin siitä, mihin nämä rajat vedetään ja miten niitä perustellaan. Sallitaanko epädemokraattisten arvojen kannattaminen vain julkisen keskustelun alueella vai myös puoluepolitiikassa tai jopa hallituksessa? Ovatko uskonnolliset tai muut yksityiset syyt hyväksyttäviä syitä päätettäessä yksilöiden perusoikeuksista? Jokaisella ratkaisulla näiden kysymysten suhteen on joitakin seurauksia demokratialle normatiivisena järjestelmänä. Nämä seuraukset riippuvat myös lukuisista paikallisista tekijöistä, kuten kyseisen demokraattisen järjestelmän historiasta, puoluejärjestelmästä ja muista yhteiskunnallisista oloista. Joissakin tapauksissa esimerkiksi epädemokraattisia arvoja edustavan puolueen sisällyttäminen hallitukseen voi maltillistaa kyseisen puolueen kantoja, kun taas toisessa tapauksessa se voi johtaa demokraattisen järjestelmän vaarantumiseen. Liiallinen sensuuri ja sananvapauden rajoittaminen julkisen keskustelun ja puoluepolitiikan alueella ovat niin ikään demokratian vastaista toimintaa, minkä vuoksi tällaisiin toimiin on suhtauduttava varauksella.

Edellisessä luvussa kuvaamani Biestan, Säfströmin ja Merryn kritiikit eivät riittävässä määrin huomioi edellä kuvaamieni demokratian normatiivisten rajojen ja niihin liittyvien kasvatuspäämäärien positiivisia ja demokratian näkökulmasta *välttämättömiä* funktioita, vaan keskittyvät demokratian normatiivisten ulottuvuuksien dekonstruktioon. Koska kyseiset kritiikit eivät myöskään luonnostelee vaihtoehtoisia kriteerejä demokraattiselle rajanvedolle, ne eivät viime kädessä onnistu vastaamaan demokratian kannalta olennaisiin kysymyksiin, kuten siihen, miten epäoikeudenmukainen tai epädemokraattinen poliittinen toiminta voidaan erottaa demokraattisesta ja oikeudenmukaisesta poliittisesta toiminnasta. Voidaksemme esittää vallitsevaan yhteiskuntatilaan tai instituutioiden toimintaan kohdistuvaa perusteltua kritiikkiä, on kuitenkin oltava joitakin normatiivisia kriteerejä, joista käsin vallitsevien instituutioiden toimintaa voidaan tarkastella. Edellä kuvatut Rawlsin ja Habermasin vastavuoroisuuden ja julkisuuden periaatteet sekä deliberaation ennakkoehdot pyrkivät toimimaan tällaisina kriteereinä. Kuten olen edellä kuvannut, Rawlsin teoriassa vastavuoroisuuden periaate edellyttää, että kansalaisten on nojaututtava perusteluissaan periaatteisiin, jotka myös muut, erilaisia ja keskenään erimielisiä poliittisia, uskonnollisia ja muita ideologisia näkemyksiä omaavat kansalaiset voisivat periaatteessa hyväksyä (Rawls 2005 [1993], 446). Myös Habermasin teoriaan sisältyy vastaava reunaehto, joka kytkeytyy julkisen perusteltavuuden ideaan sekä oikeuksien järjestelmän asettamiin demokraattisen päätöksenteon rajoihin (esim. Habermas 2006, 8).

Voidaan tietysti ajatella, että ylläpitäessään tiettyjä normatiivisia rajanvetoja demokraattinen järjestelmä voi tahattomasti sulkea ulkopuolelleen ryhmiä, joiden tulisi periaatteessa voida osallistua demokraattiseen päätöksentekoon. Tästä syystä etenkin deliberatiivisen demokratian teorioissa on painotettu kansalaisyhteiskunnan roolia demokraattisessa mieli-

piteenmuodostuksessa: esimerkiksi Habermasin (1996, 307) mukaan laajemman julkisen keskustelun, etenkin kansalaisyhteiskunnan alueella tapahtuvan mielipiteenmuodostuksen, on mahdollistettava marginalisoitujen ryhmien näkökulmien esiin pääseminen. Tämä on erityisen tärkeää tapauksissa, joissa marginalisaatio on tapahtunut moraalisesta näkökulmasta sattumanvaraisista syistä – esimerkiksi sukupuolen, sukupuolisen suuntautumisen, yhteiskuntaluokan, etnisen taustan, ihonvärin tai vammaisuuden vuoksi – eikä siksi, että tietyt ryhmät itse esittäisivät muiden yksilöiden perusoikeuksia loukkaavia vaatimuksia (kuten vaikkapa rasististen näkemysten tapauksessa). Kypsä demokraattinen järjestelmä toimii deliberatiivisen demokratian teorian edustajien (esim. Habermas 1996; Benhabib 1996; Dryzek 2000) mukaan niin, että se on avoin kansalaisyhteiskunnassa käytävälle keskustelulle ja nostaa tästä keskustelusta esiin erilaisia, muun muassa vähemmistöjen esittämiä näkemyksiä ja kannanottoja, jotka eivät välttämättä muutoin saisi osakseen riittävää huomiota, ja tuo nämä näkemykset formaalin poliittisen päätöksenteon piiriin. Esimerkiksi kansalaisaloite on konkreettinen poliittinen instrumentti tällaisen vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi. Kansalaisyhteiskunnan ei myöskään oleteta toimivan tiukan deliberatiivisen ideaalin mukaisesti, vaan hyvin erilaisia poliittisen mielenilmaisun muotoja, jopa kansalais-tottelemattomuutta, on tarkasteltava potentiaalisesti legitimeinä kannanottoina yhteiskunnan eriarvoistavia tai moraalisesti kyseenalaisia toimintatapoja kohtaan.

Esimerkiksi Biestan kritiikki ei riittävässä määrin huomioi tätä deliberatiivisen demokratian teoriaan sisältyvää näkemystä kansalaisyhteiskunnasta ja sen roolista demokraattisessa politiikassa. Demokraattinen järjestelmä on deliberatiivisen demokratian teorian näkökulmasta aidosti demokraattinen vain, mikäli vähemmistöjen vaikuttamisen mahdollisuudet poliittisessa päätöksenteossa toteutuvat tosiasiallisesti. Muussa tapauksessa demokraattista järjestelmää on korjattava esimerkiksi erilaisia kansalaisvaikuttamisen kanavia lisäämällä, vahvistamalla vähemmistöjen edustusta erilaisissa päättävissä elimissä tai monipuolistamalla poliittisen mielipiteenilmaisun muotoja. Edellisessä luvussa kuvatut kritiikit eivät myöskään huomioi muun muassa Seyla Benhabibin (1996, 76) esittämää näkemystä deliberaation ennakoheitojen avoimesta ja neuvottelunalaisesta luonteesta, vaikka tämä näkemys nimenomaan haastaa kritiikin perustana olevan ajatuksen näiden ennakoheitojen staattisesta tai ennalta-asetetusta luonteesta. Käytännössä tämä neuvottelunalaisuus voisi tarkoittaa esimerkiksi julkista keskustelua siitä, onko demokraattisen keskustelun perustuttava kaikkien ymmärrettävissä oleviin ja huolellisesti perusteltuihin argumentteihin, vai voiko demokraattinen keskustelu ja mielipiteenmuodostus sisältää vaikkapa rauhanomaista kansalaistottelemattomuutta, populistista retoriikkaa, vihapuhetta tai poliittisten tunteiden ilmaisua. Habermas (1998, 70) toteaa jopa perustuslain takaamien perusoikeuksien olevan viime kädessä demokraattisen mielipiteenmuodostuksen vaikutuspiirissä, joten demokraattisen vaikuttamisen ja neuvottelun mahdollisuudet ulottuvat hänen teoriassaan varsin pitkälle demokraattisen järjestelmän ytimeen.

On kuitenkin huomionarvoista, että tämä neuvottelunalaisuus ei ole yksiselitteisesti positiivinen asia, vaan tekee demokratiasta samanaikaisesti vahvan ja haavoittuvan; vahvan siinä mielessä, että se sallii näkemyksen demokraattisesta politiikasta prosessina, jossa epäoikeudenmukaiset lait ja toimintatavat voivat ainakin periaatteessa vähitellen korvautua oikeudenmukaisemmilla. Heikon puolestaan siinä mielessä, että mitä enemmän valtaa luovutetaan demokraattisille prosesseille, sitä vähemmän demokraattinen järjestelmä voi suojella yksilöitä esimerkiksi enemmistön autoritääristä ja epädemokraattista vallankäyttöä vastaan. Kuten olen edellä kuvannut, Rawlsin teoriassa painopiste on liberaaleissa oikeudenmukaisuusperiaatteissa, mikä tekee siitä deliberatiivista demokratiaa vahvemman yksi-

lönoikeuksien turvaamisen näkökulmasta, mutta toisaalta tarjoaa vähemmän mahdollisuuksia yhteiskunnan perusrakenteen uudistumiselle demokraattisten prosessien myötä.

Demokratiakasvatuksen päämäärien oikeutus

Edellä olen esittänyt, että demokraattisen yhteiskunnan toiminnan turvaaminen edellyttää normatiivisia rajanvetoja sen suhteen, mitä voidaan pitää demokratian piirissä hyväksyttävänä. Vastaavasti argumentoin, että demokratiakasvatuksen tulisi edistää tulevissa kansalaisissa sellaisia valmiuksia, jotka liittyvät näiden rajojen ylläpitämiseen ja mahdollistavat tarvittaessa myös näihin rajoihin liittyvän kriittisen keskustelun. Perustellakseni tätä väitettä tarkastelen seuraavaksi liberaalin ja deliberatiivisen demokratiakasvatuksen teorioihin liittyviin kasvatuspäämääriin, etenkin autonomiaan ja deliberaation valmiuksiin, kohdistettua kritiikkiä. Missä määrin näiden valmiuksien tai ominaisuuksien edistämiseen tähtäävää demokratiakasvatusta voidaan pitää eriarvoisuutta tuottavana Biestan, Säfströmin ja Merryn kuvaamalla tavalla?

Autonomian käsitteeseen liittyvää keskustelua käytiin runsaasti jo Callanin ja Gutmanin teorioiden ilmestymisen aikaan. Tuolloin keskustelu keskittyi siihen kysymykseen, edellyttävätkö liberaalin demokratian näkökulmasta riittävien kansalaistaitojen omaksuminen välttämättä autonomista persoonaa tai autonomiaan tähtäävää luonnekasvatusta vai tarjoaisiko yleisempien kriittisen ajattelun taitojen harjoittaminen riittävät lähtökohdat demokraattiseen kansalaisuuteen (Brighouse 1998; Callan 2000). Autonomiakasvatusta nimittäin potentiaalisesti heikentää esimerkiksi traditionaalisten tai konservatiivisten maailmankuvien asemaa ja edustusta yhteiskunnassa, koska autonomiset yksilöt eivät tyypillisesti valitse heidän vapauksiaan ja mahdollisuuksiaan rajoittavaa elämäntapaa (Gutmann 1999 [1987], 44–45). Vastauksena tähän kritiikkiin voidaan todeta, että liberaalin demokratian tarkoitus ei ole ensisijaisesti vaalia ja ylläpitää mahdollisimman laajaa maailmankatsomusten kirjoa yhteiskunnassa, etenkin näihin katsomuksiin sitoutuneiden yksilöiden tahdosta riippumatta. Keskeisemmäksi arvoksi liberaalissa demokratiassa nousee kyky arvioida ja tehdä itsenäisesti erilaisia hyvään elämään liittyviä ratkaisuja ja siten myös irtautua esimerkiksi perhetaustan kautta omaksutusta arvomaailmasta (Brighouse 1998, 730). Lisäksi autonomiset yksilöt ovat kykeneviä kyseenalaistamaan demokraattisten instituutioiden toimintaa ja lakeja silloin, kun ne eivät kohtele kansalaisia tasa-arvoisesti tai oikeudenmukaisesti (Gutmann 1999 [1987], 52). Autonomian toisin sanoen voidaan nähdä pikemminkin edistävän kuin heikentävän sellaista erimielisyyden ilmaisua, jota edellä kuvatuissa kritiikeissä pidetään demokratian kannalta keskeisenä.

Myös demokraattiseen deliberaatioon liittyvistä dispositioista voidaan lähtökohtaisesti argumentoida samaa: nämä valmiudet, kuten kyky muotoilla ja esittää argumentteja, kyky perustella näkemyksiä ja vaatia muilta vastaavia perusteluja, sekä suvaitsevaisuus, vastavuoroisuus ja muiden näkökulmien huomioon ottaminen lähtökohtaisesti lisäävät erilaisiin ryhmiin kuuluvien yksilöiden poliittisen vaikuttamisen mahdollisuuksia niiden rajoittamisen sijaan. Iris Marion Young, jonka näkemyksiin etenkin Biestan kritiikki pääasiallisesti perustuu, on kuitenkin argumentoinut rationaalisen deliberaation ideaalin johtaneen eräänlaiseen ”sisäiseen eksklusioon”, jolla Young (2000, 55) tarkoittaa marginalisoitujen toimijoiden, kuten naisten ja vähemmistöjen, näkökulmien sivuuttamista demokraattisessa keskustelussa. Youngin (2000, 55) mukaan tämä sivuuttaminen on seurausta siitä, että rationaalinen argumentaatio kommunikaation muotona ei ole marginalisoiduille ryhmille ominainen eivätkä he siksi saa ääntään kuuluviin deliberaatioon perustuvissa prosesseissa.

Vaikka allekirjoitankin Youngin huomion erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien erilaisista vuorovaikutustavoista, on vaikea hyväksyä väitettä, että marginalisoidut ryhmät eivät olisi periaatteessa täysin kykeneviä omaksumaan deliberaatioon liittyviä valmiuksia, mikäli koulutus tarjoaa heille edellytykset näiden valmiuksien kehittämiseen. Deliberaation priorisoinnille on nimittäin syynsä, jotka liittyvät juuri demokratian reunaehtoihin: kuten Benhabib (1996, 83) toteaa vastauksessaan Youngin (1996) kritiikkiin, deliberaation tai julkisen perustelemisen korvaaminen yksityisillä syillä tai ilmaisutavoilla voisi pahimmillaan johtaa mielivaltaisuuteen ja kyvyttömyyteen turvata kansalaisten tasa-arvoisia oikeuksia. Deliberaation priorisointi perustuu ajatukseen, että pyrittäessä tekemään poliittisia päätöksiä, jotka koskevat kaikkia kansalaisia eivätkä vain tiettyä yhteiskunnallista ryhmää, yksilöiden ja ryhmien on perusteltava näkökulmansa sellaisiin periaatteisiin nojautuen, joihin myös muut ryhmät voisivat periaatteessa sitoutua tai jotka he ainakin kykenevät ymmärtämään. Demokraattinen kansalaisuus edellyttää väistämättä tällaista kykyä, ellemmme halua mieltää demokratiaa ainoastaan erilaisten identiteetti- tai ryhmäkohtaisten valta-intressien taistelulentäksi.

Youngin kanssa samansuuntaista kritiikkiä on esittänyt myös Nancy Fraser (1990), jonka kritiikki kuitenkin kohdistuu erilaisten kommunikaation muotojen sijaan demokraattisen keskustelun osanottajien erilaisiin *sosiaalisiin statuksiin*. Fraser (1990, 60–61) tavoittaa Youngia ja Biestaa paremmin liberaalin ja deliberatiivisen demokratiakasvatuksen teorioihin liittyvät mahdolliset ongelmakohtat: kyse ei ole niinkään siitä, että julkinen perusteleminen tai argumentaatio kommunikaation muotona itsessään asettaisivat erilaisia yksilöitä eri-arvoisiin aseisiin demokraattisten prosessien osanottajina. Kyse on siitä, että esitettyjen argumenttien tai perusteiden luonteesta ja laadusta riippumatta eri ryhmiin kuuluvien yksilöiden näkemyksiä arvotetaan eri tavoin heidän erilaisista sosiaalisista statuksistaan johtuen. Miranda Fricker (2007, 9–10) on kuvannut vastaavaa ilmiötä käsitteellä episteeminen epäoikeudenmukaisuus (epistemic injustice), joka viittaa toimijan uskottavuuden kyseenalaistamiseen ja näkökulmien sivuuttamiseen hänen sosiaalisen identiteettinsä perusteella. Sosiaaliseen identiteettiin tai statukseen perustuva epäoikeudenmukaisuus voi toisin sanoen johtaa siihen, että vaikka yksilöllä olisi demokratiakasvatuksen tarjoamat valmiudet perusteltujen näkemysten esittämiseen ja puolustamiseen, hänen näkemyksensä sivuutetaan tai niille ei anneta painoarvoa hänen sosiaalisesta statuksestaan johtuen.

Episteeminen epäoikeudenmukaisuus, ja yleisemminkin sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla ilmenevä systemaattinen epäoikeudenmukaisuus, tyypillisesti heijastelee yhteiskunnassa vallitsevaa laajempaa rakenteellista epäoikeudenmukaisuutta (structural injustice, Young 2011), joka estää konkreettisesti tai materiaalisesti joidenkin ryhmien edustajia tavoittelemasta poliittisesti tai sosioekonomisesti merkittäviä positioita yhteiskunnassa ja siten kiinnittää heidät suhteellisen pysyvästi alempiin sosiaalisiin statuksiin. Rakenteellisella epäoikeudenmukaisuudella viitataan tässä yhteydessä yksittäisistä toimijoista riippumattomaan, ei-intentionaaliseen instituutioiden toimintaan tai laajoihin sosiaalisiin prosesseihin, jotka systemaattisesti estävät joitakin yksilöitä ja ryhmiä toteuttamasta kykyjään tai tavoittelemasta päämääriään samalla salliessaan ja edistäessään toisten ryhmien vastaavia pyrkiämyksiä (Young 2011, 52).

Demokratiakasvatuksen näkökulmasta keskeistä on, että rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus on merkittävä demokraattisen tasa-arvon (democratic equality) toteutumisen este. Demokraattisella tasa-arvolla viitataan Elizabeth Andersonin (2007, 596) esittämään ajatukseen, jonka mukaan kaikilla kansalaisilla tulisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet edetä demokraattisesti vaikutusvaltaisiin aseisiin yhteiskunnassa, ja demokraattisen yhteiskunnan tulisi palvella kaikkien kansalaisten, eikä vain tiettyjen rajattujen ryhmien, intressejä.

Kuten Anderson (2007, 596–597) toteaa, vaikka kaikilla kansalaisilla on muodollisesti yhdenvertaiset poliittisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet, pääsy poliittisesti vaikutusvaltaisiin aseisiin on kiinteästi sidoksissa sosiaaliseen ja ekonomiseen pääomaan sekä etuoikeuksiin, joista monet liittyvät koulutukseen. Etenkin yhteiskunnissa, joissa koulutusjärjestelmä on vahvasti segregoitunut ja vain harvoilla on mahdollisuus arvostettuun tai korkeatasoiseen koulutukseen, koulutus usein uusintaa vallitsevaa yhteiskuntaluokkajakoja. Demokraattisesti vaikutusvaltaisten positioiden ollessa avoimia vain ylempien luokkien edustajille – Andersonin (2007, 596) sanoin yhteiskunnan ”eliitille”, joka koostuu muun muassa poliitikoista, virkamiehistä ja yritysjohtajista – näennäisesti demokraattinen päätöksenteko on vaarassa pelkistyä palvelemaan vain kapean yhteiskunnallisen sektorin intressejä.

Sinänsä perustellut, demokraattisen yhteiskunnan näkökulmasta olennaiset demokratiakasvatuksen päämäärät, kuten yksilöllinen autonomia ja kyky demokraattiseen deliberatioon, eivät siis välttämättä riitä takaamaan yhteiskunnan oikeudenmukaista toimintaa ja demokraattista tasa-arvoa, mikäli yhteiskunnan rakenteelliset epäoikeudenmukaisuudet, mukaan lukien rakenteellisesti epäoikeudenmukainen koulutusjärjestelmä, estävät joitakin ryhmiä pääsemästä demokraattisesti vaikutusvaltaisiin positiioihin tai tuomasta näkemyksiään esiin demokraattisissa prosesseissa. Toisin kuin tässä artikkelissa kuvatut kritiikit esittävät, autonomian ja deliberation taitojen kaltaiset demokratiakasvatuksen päämäärät eivät siis itsessään tuota eriarvoisuuksia; kyse on nähdäkseni pikemminkin siitä, että nämä sinänsä demokratian kannalta keskeiset ominaisuudet eivät välttämättä yksin riitä takaamaan demokraattisen tasa-arvon toteutumista.

Näin ollen pidänkin Merryn (2020) esittämää kritiikkiä Biestan ja Säfströmin kritiikkejä perustellumpana: hänen kuvaamansa koulutusjärjestelmän rakenteelliset epäoikeudenmukaisuudet nimittäin luovat merkittäviä esteitä demokraattisen kansalaisuuden rakentumiselle ja yhdenvertaisten demokraattisten mahdollisuuksien toteutumiselle. Elämme yhteiskunnissa, joissa kaikilla ei ole tasa-arvoisia demokraattisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia opetussuunnitelman tai koulutuksen sisältöjen tasolla tarjotuista kansalaisvalmiuksista huolimatta. Kuten Merry kuvaa (2020), yhteiskunnalliset instituutiot, koulutusjärjestelmä mukaan lukien, eivät useinkaan toimi demokraattisten periaatteiden edellyttämällä tavalla vaan asettavat kansalaisia erilaisiin positiioihin mielivaltaisten piirteiden, kuten sukupuolen, yhteiskuntaluokan, ihonvärin tai sukupuolisen suuntautumisen perusteella. Tästä syystä demokraatiakasvatuksen teorioiden tulisi edellä kuvattujen kasvatuspäämäärien ohella kiinnittää enenevässä määrin huomiota siihen, miten kasvatuksessa ja koulutuksessa voidaan torjua demokraattisen tasa-arvon toteutumista estävää rakenteellista epäoikeudenmukaisuutta.

Demokratiakasvatust ja rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus

Tähän asti esittämäni demokraatiakasvatusta koskeva argumentaatio voidaan kiteyttää seuraavasti: liberaalin ja deliberatiivisen demokraatiakasvatuksen teorioiden keskeiset ongelmat eivät liity niinkään niiden esittämien kasvatuspäämäärien ongelmalliseen luonteeseen, vaan siihen, että niiden fokus on yksinomaan demokraatiakasvatuksen tuottamisessa kansalaisvalmiuksissa demokraattisen osallistumisen rakenteellisten edellytysten sijaan. Kuten edellä argumentoin, kyky autonomiaan ja deliberatioon ovat välttämättömiä demokraattisen yhteiskunnan näkökulmasta: stabiili ja oikeudenmukainen, yhdenvertaisten oikeuksien kunioittamiseen perustuva demokratia edellyttää kansalaisilta kykyä vastavuoroisuuteen ja

poliittisten näkemysten julkiseen perusteluun kaikkia koskettavissa poliittisissa kysymyksissä. Kansalaisvalmiuksien tuottamiseen tähtäävä demokratiakasvatus ei kuitenkaan yksinään riitä turvaamaan kansalaisten yhdenvertaisia oikeuksia tai demokraattisen vaikuttamisen mahdollisuuksia, vaan sen lisäksi tarvitaan myös demokraattiseen tasa-arvoon vaadittavia rakenteellisia edellytyksiä. Anderson (2007, 597) kuvaa omassa teoriassaan tällaisena edellytyksenä K-12 -koulutusjärjestelmää, joka takaa kaikille pääsyn korkeakoulutukseen ja jossa painopiste on etenkin marginalisoitujen ryhmien riittävän koulutustason turvaamisessa, mikä puolestaan mahdollistaa heidän pääsynsä yhteiskunnan ”eliittiin”.

Koulutusjärjestelmän segregoituminen on muodostumassa demokraattisen tasa-arvon haasteeksi myös Suomessa. Yksi havaittava kehityskulku liittyy koulujen ja koulualueiden kasvavaan eriytymiseen etenkin pääkaupunkiseudulla, jossa koulujen väliset erot ovat muuta maata merkittävämpiä. Etenkin maahanmuuttajataustaiset ja muut sosioekonomiselta statukseltaan huonompiosaiset lapset ovat ensisijaisia kärsijöitä tämänkaltaisissa kehityskuluissa, sillä koulujen eriytyminen on usein sidoksissa koulutuksen laadun heikkenemiseen huonomaineisilla koulualueilla muun muassa pätevän henkilökunnan rekrytoimiseen ja riittävän erityis- tai kieliopetuksen tarjoamiseen liittyvien haasteiden seurauksena (esim. Kurki 2019; Peltola 2021). Tästä seuraa, etteivät näillä alueilla koulua käyvät lapset välttämättä saa täysin samanlaisia edellytyksiä peruskoulutuksessa kuin lapset, joiden vanhemmilla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa lastensa koulutukseen esimerkiksi asuinpaikan valinnan myötä. Asuinalueiden jatkuva eriytyminen ja varallisuuserojen kasvu ennakoivat tällaisten koulutuksen segregatioon liittyvien kehityskulkujen voimistumista Suomessa. Esimerkiksi kieli- tai kulttuurivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kohtaaman rakenteellisen rasmin ja syrjinnän ohella heikommat koulutukseen liittyvät mahdollisuudet voivat merkittävästi heikentää vähemmistöön kuuluvien oppilaiden edellytyksiä saavuttaa yhteiskunnallisen toimijuuden näkökulmasta keskeistä sosiaalista statusta (Kurki 2019). Vaikka Suomessa demokraattisen vaikuttamisen mahdollisuudet eivät olekaan niin suoraan yhteydessä yhteiskuntaluokkaan kuin monissa muissa demokratioissa, myös Suomessa korkea koulutus on yhteydessä korkeampiin työmarkkina-asemiin ja erilaisiin poliittisesti merkittäviin positioihin. Näin ollen demokraattisen tasa-arvon ja demokratian inklusiivisuuden todellinen toteutuminen edellyttää rakenteelliseen epäoikeudenmukaisuuteen puuttumista esimerkiksi sosioekonomisen ja alueellisen segregatation ehkäisemisen muodossa. Tämän artikkelin tarkoitus ei kuitenkaan ole kuvata tähän ehkäisemiseen liittyviä konkreettisia toimia, vaan pikemminkin tuoda esiin se huomio, että demokratiakasvatuksen teoria ei voi sivuuttaa rakenteellisten tekijöiden merkitystä demokraattisen kansalaisuuden ennakkoehtoien hahmotelussa.

Huomion kohdistaminen rakenteellisiin tekijöihin ei kuitenkaan tarkoita, että mitään ei olisi tehtävissä demokratiakasvatuksen sisältöjen tasolla: edellä kuvattujen demokraattiseen kansalaisuuteen liittyvien valmiuksien lisäksi demokratiakasvatus voi pyrkiä ehkäisemään rakenteellisen epäoikeudenmukaisuuden seurauksia esimerkiksi vahvistamalla kasvatuksen, koulutuksen ja kansalaisyhteiskunnan välistä yhteyttä. Kuten jo edellä deliberatiivisen demokratian teoriaa kuvatessani totesin, Habermasin ja hänen seuraajiensa teorioissa kansalaisyhteiskunnalla, eli erilaisilla järjestöillä, kansalaisaktiivisilla sekä julkisella keskustelulla, on merkittävä rooli etenkin marginaalisessa asemassa olevien ryhmien näkökulmien esiin tuomisessa (esim. Benhabib 1996; Dryzek 2000; Habermas 1996). Demokratiakasvatuksen tulisikin formaalin demokraattisen järjestelmän tuntemuksen ohella tarjota oppilaille monipuolisia mahdollisuuksia tutustua erilaisiin kansalaisvaikuttamisen ja julkisen keskustelun kanaviin ja tapoihin heidän omista sosiaalisista positioistaan käsin. Kansalaisaktiivis-

mi on osoittautunut Suomessakin merkittävaksi mielipidevaikuttamisen muodoksi erilaisissa vähemmistöjen oikeuksiin liittyvissä kysymyksissä.

On kuitenkin tärkeää painottaa, että marginalisoitujen ryhmien näkökulmien esiin nostamisen ei tulisi olla yksin näiden ryhmien vastuulla, vaan demokraattisten instituutioiden, mukaan lukien koulutusjärjestelmän, tulisi tunnistaa ylläpitämiään eriarvoisuuksia ja puuttua niihin aktiivisesti niin rakenteiden kuin koulutuksen arkipäivän ja käytäntöjenkin tasolla. Edellä kuvaamani rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus heijastuu ja on kiinteästi yhteydessä erilaisiin kasvatukseen ja koulutuksen sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden tasolla toteutuviin epäoikeudenmukaisuuksiin, joita esimerkiksi Fricker (2007) kuvaa jo mainitsemani episteemisen epäoikeudenmukaisuuden käsitteellä. Young (2006, 95) puhuu vastavan kaltaisista sosiaalisen vuorovaikutuksen ilmiöistä normalisaation (normalization) käsitteen avulla: koulutusjärjestelmä ja muut demokraattiset instituutiot saattavat hyödyntää valtaväestölle ominaisia tapoja, tottumuksia, kielenkäyttöä ja sosiaalista identiteettiä standardina, jonka perusteella vähemmistöryhmiin kuuluvia yksilöitä arvioidaan. Tämän seurauksena marginalisoituihin ryhmiin kuuluvat yksilöt jäävät vaille sosiaalista tunnustamista ja heihin saattaa kohdistua stigmatisaatiota heidän valtaväestöstä poikkeavista sosiaalisista identiteeteistään johtuen.

Tällaiset kasvatukseen ja koulutuksen arkipäivässä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevät epäoikeudenmukaisuuden muodot saattavat estää etenkin marginalisoituihin ryhmiin kuuluvien oppilaiden demokraattisen kansalaisuuden rakentumista. Epäoikeudenmukaisen kohtelun kohteeksi joutuminen nimittäin heikentää yksilön kykyä autonomiseen toimijuuteen, jota aktiivinen kansalaisvaikuttaminen edellyttää. Kasvatukseen ja koulutukseen sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ilmenevä epäoikeudenmukaisuus voi siis rakenteellisten tekijöiden tavoin estää demokratiakasvatukseen sisällöllisten tavoitteiden, kuten autonomian sekä deliberaation taitojen ja aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvien ominaisuuksien kehittymistä. Marginalisoitujen ryhmien edustajiin kohdistuvat ennakkoluulot ja stigmatisointi saattavat estää yksilöitä tavoittelemasta sellaisia sosiaalisia positioita, joihin demokraattisen vaikuttamisen mahdollisuudet yhteiskunnassa yleensä liittyvät: epäoikeudenmukaisen kohtelun kohteeksi joutuvat oppilaat saattavat muodostaa jo varhaisessa vaiheessa kokemuksen marginaalisesta asemastaan yhteiskunnassa, jolloin heidän uskonsa omiin demokraattisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiinsa heikkenee (esim. Nelson 2010). Tästä syystä demokratiakasvatukseen teorioiden tulisi aiempaa vahvemmin kiinnittää huomiota paitsi rakenteisiin, jotka estävät demokraattisen tasa-arvon toteutumista, myös kasvatukseen ja koulutukseen arkipäivässä ilmenevään epäoikeudenmukaisuuteen, joka entisestään vahvistaa rakenteellisten epäoikeudenmukaisuuksien vaikutuksia ja on siten vaarassa tehdä tyhjäksi demokratiakasvatukseen keskeisiä, autonomiaan ja kansalaisvaikuttamiseen liittyviä tavoitteita.

Näihin epäoikeudenmukaisuuden muotoihin on mahdollista puuttua monin keinoin: kuten Krassimir Stojanov (2018, 43–44) kuvaa, esimerkiksi maahanmuuttajataustaisuuteen liittyvien kokemusten laatu ja seurannaisvaikutukset riippuvat pitkälti siitä, miten kyseiseen ryhmään kuuluvat oppilaat tulevat kohdatuiksi kouluissa. Sen sijaan, että oppilaan kulttuurinen tai kielellinen tausta nähdään puutteena, opettajien on mahdollista kiinnittää positiivista huomiota siihen jatkuvaan kielelliseen ja kulttuuriseen ”käännöstyöhön”, jota monet oppilaat suorittavat arjessaan normaalin koulutyönsä lisäksi. Näin edellytykset demokraattisen kansalaisuuden kehittymiseen voivat olla toisenlaisia kuin ympäristössä, jossa oppilaat joutuvat jatkuvasti alttiiksi edellä kuvatuille epäoikeudenmukaisuuden muodoille.

Johtopäätökset

Tämän artikkelin tavoitteena on ollut puolustaa näkemystä demokratiasta normatiivisena poliittisena järjestelmänä, jonka keskeisinä reunaehtoina toimivat vastavuoroisuuden ja julkisuuden tai julkisen perusteltavuuden periaatteet. Olen argumentoinut, että ilman tällaisia normatiivisia reunaehtoja demokraattista yhteiskuntaa ja siihen liittyviä arvoja, instituutioita ja toimintatapoja on mahdotonta säilyttää pitkällä aikavälillä. Demokratia on toisin sanoen inklusiivisuudessaan eksklusiivinen järjestelmä: jotakin on väistämättä suljettava pois, jotta kaikkein keskeisimmät demokraattiset arvot, etenkin kansalaisten yhdenvertaisten oikeuksien toteutuminen, voidaan turvata. Olen argumentoinut, että liberaalin ja deliberatiivisen demokratiakasvatuksen teorioihin kohdistuneet kritiikit eivät ole riittävässä määrin huomioineet demokraattisten periaatteiden tai demokratiakasvatuksen päämäärien normatiivisia funktioita vaan keskittyneet näiden periaatteiden ja päämäärien dekonstruktioon. Tällä dekonstruktioilla on kuitenkin vaaransa, sillä sen myötä menetetään kyky esittää valitsevien instituutioiden toimintaan kohdistuvaa perusteltua kritiikkiä sekä mahdollisuus tunnistaa epädemokraattisia ja epäoikeudenmukaisia toimintatapoja ja poliittisia vaatimuksia.

Olenkin esittänyt, että demokratiakasvatuksen teorioiden keskeinen ongelma ei ole niiden normatiivisessa luonteessa tai kasvatuspäämäärissä sinänsä, vaan pikemminkin siinä, että niiden fokus on ollut liian rajattu: liberaali tai deliberatiivinen demokratiakasvatus ja siihen liittyvät kasvatuspäämäärät, kuten yksilöllinen autonomia ja demokraattisen deliberation valmiudet, eivät vielä yksin riitä turvaamaan demokraattista tasa-arvoa, vaikka sinänsä ovatkin demokraattisen yhteiskunnan näkökulmasta keskeisiä ja välttämättömiä kansalaisvalmiuksia. Niiden riittämättömyys johtuu ennen kaikkea niistä yhteiskunnassa vallitsevista rakenteellisista ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla ilmenevistä epäoikeudenmukaisuuksista, joita myös koulutusjärjestelmä tuottaa. Koulutusjärjestelmän rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus ja koulujen arjessa ilmenevät syrjivät käytänteet, kuten normalisaatio (Young 2006) ja episteeminen epäoikeudenmukaisuus (Fricker 2007), voivat estää etenkin marginalisoituihin ryhmiin kuuluvien oppilaiden demokraattiseen kansalaisuuteen liittyvien valmiuksien kehitystä sekä heidän konkreettisia mahdollisuuksiaan demokraattiseen vaikuttamiseen tavalla, joka uhkaa demokraattisen tasa-arvon toteutumista. Demokratiakasvatuksen onkin aiempaa vahvemmin kiinnitettävä huomiota rakenteellisen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvän epäoikeudenmukaisuuden ehkäisemiseen erilaisilla rakenteellisilla ja kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin liittyvillä ratkaisuilla. Nämä ratkaisut eivät kuitenkaan ole ristiriidassa deliberatiivisen ja liberaalin demokratiakasvatuksen teorioiden esittämien kasvatuspäämäärien kanssa, vaan pikemminkin luovat parempia edellytyksiä niiden täysmittaiselle toteutumiselle.

Kirjallisuus

- Anderson, Elizabeth 2007. Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics* 117 (4), 595–622. <https://doi.org/10.1086/518806>
- Benhabib, Seyla 1996. Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. Teoksessa Benhabib, Seyla (toim.), *Democracy and Difference*. Princeton: Princeton University Press, 67–94. <https://doi.org/10.1515/9780691234168-005>
- Biesta, Gert 2009. Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion. Teoksessa Katz, Michael, Verducci, Susan & Biesta, Gert (toim.), *Education,*

- Democracy and the Moral Life*. Dordrecht: Springer, 101–112. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8626-7_8
- Biesta, Gert 2011. The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education* 30 (2), 141–153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Brighouse, Harry 1998. Civic Education and Liberal Legitimacy. *Ethics* 108(4), 719–745. <https://doi.org/10.1086/233849>
- Callan, Eamonn 1997. *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198292589.001.0001>
- Dryzek, John 2000. *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Englund, Tomas 2010. Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy. Teoksessa Murphy, Mark & Fleming, Ted (toim.) *Habermas, Critical Theory and Education*. New York and London: Routledge, 19–32. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119>
- Englund, Tomas 2016. On Moral Education through Deliberative Communication. *Journal of Curriculum Studies* (48) 1, 58–76.
- Fraser, Nancy 1990. Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text* 8 (3), 56–80. <https://doi.org/10.2307/466240>
- Fricker, Miranda 2007. *Epistemic Injustice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Galston, William 2018. The Populist Challenge to Liberal Democracy. *Journal of Democracy* 29(2), 5–19. <https://doi.org/10.1353/jod.2018.0020>
- Gutmann, Amy 1999 [1987]. *Democratic Education. Revised edition*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400822911>
- Habermas, Jürgen 1996. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Translated by William Rehg. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1564.001.0001>
- Habermas, Jürgen 1998. *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Translated by Ciaran Cronin. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Habermas, Jürgen 2001. *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics*. Translated by Ciaran Cronin. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- Habermas, Jürgen 2006. Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy* 14 (1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00241.x>
- Kurki, Tuuli 2019. *Immigrant-Ness as (Mis)Fortune? Immigrantisation through Integration Policies and Practices in Education*. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.
- Levinson, Meira 1999. *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Macedo, Stephen 2000. *Diversity And Distrust: Civic Education In A Multicultural Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merry, Michael 2018. Citizenship, Structural Inequality and the Political Elite. *On Education. Journal for Research and Debate* 1(1), 1–5 [www.lähde]. < https://www.oneducation.net/wp-content/uploads/2018/03/10.17899_on_ed.2018.1.1.pdf > (Luettu 29.3.2021).
- Merry, Michael 2020. Can Schools Teach Citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41 (1), 124–138. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242>
- Mouffe, Chantal 2000. *The Democratic Paradox*. London & New York: Verso Books.

- Mouffe, Chantal 2005. *On the Political*. Abingdon & New York: Routledge.
- Mounk, Yascha 2018. *The People vs. Democracy: Why Our Freedom Is in Danger and How to Save It*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674984776>
- Nelsen, Peter 2010. Oppression, Autonomy and the Impossibility of the Inner Citadel. *Studies in Philosophy and Education* 29 (4), 333–349. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9187-6>
- Peltola, Marja 2021. Everyday Consequences of Selectiveness. Borderwork in the Informal Sphere of a Lower Secondary School in the Metropolitan Area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education* 42 (1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Popper, Karl 1995 [1945]. *The Open Society and Its Enemies*. London & New York: Routledge.
- Rancière, Jacques 2009. *Hatred of Democracy*. Translated by Steve Corcoran. London: Verso Books.
- Rawls, John 1999 [1971]. *Theory of Justice. Revised Edition*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, John 2005 [1993]. *Political Liberalism. Expanded Edition*. New York: Columbia University Press.
- Ruitenbergh, Claudia 2009. Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education* 28 (3), 269–281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Stojanov, Krassimir 2018. Educational Justice and Transnational Migration. *Journal of Global Ethics*, 14 (1), 34–46. <https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1498370>
- Säfström, Carl Anders 2010. The Immigrant Has No Proper Name: The Disease of Consensual Democracy within the Myth of Schooling. *Educational Philosophy and Theory* 42 (5–6), 606–617. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00688.x>
- Todd, Sharon 2010. Living in a Dissonant World: Toward an Agonistic Cosmopolitics for Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29 (2), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9171-1>
- Young, Iris Marion 1996. Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. Teoksessa Benhabib, Seyla (toim.), *Democracy and Difference*. Princeton: Princeton University Press, 120–135. <https://doi.org/10.1515/9780691234168-007>
- Young, Iris Marion 2000. *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, Iris Marion 2006. Taking the Basic Structure Seriously. *Perspectives on Politics* 4 (1), 91–97. <https://doi.org/10.1017/S1537592706060099>
- Young, Iris Marion 2011. *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.

FT, Dosentti Anniina Leiviskä työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa yleisen ja aikuiskasvatustieteen yliopistonlehtorina.