

**ARTIKKELI**

<https://doi.org/10.33350/ka.107866>

# Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopin oppikirjat deliberatiivisen demokratiateorian kritiikin valossa

Sonja Helkala & Tuukka Tomperi

*Tarkastelemme artikkelissa demokratiakasvatusta analysoimalla peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteita sekä yhteiskuntaopin oppimateriaaleja demokratiateoreettisen keskustelun näkökulmasta. Oletuksenamme on deliberatiivisten eli keskustelua ja harkintaa korostavien demokratian ihanteiden tarpeellisuus opetuksessa. Joitakin niiden piirteistä on kuitenkin teoriakeskustelussa voimakkaasti haastettu. Etenkin on arvosteltu konsensushakuisen argumentaation ylikorostumista sekä ristiriitojen ja tunteiden sivuuttamista. Sovellamme kritiikkiä suomalaiseseen demokratiakasvatukseen analysoiden opetussuunnitelmia ja oppimateriaaleja, ja kysymme, osuuko kritiikki myös niiden demokratiakäsityksiin. Analyysimme osoittaa, että aineistossa vallitsee näkemys rakentavan keskustelun tärkeydestä demokratiakasvatuksessa. Poliittisen kommunikaation muotoja ei kuitenkaan supisteta vain rationaaliseen argumentaatioon. Arvoristiriidat ja yhteiskunnalliset jännitteet esitetään keskeisiksi poliittisiksi ilmiöiksi, joskin niiden merkitystä käsitellään pinnallisesti. Poliittisia tunteita ei sen sijaan mainita opetussuunnitelmissa lainkaan, ja oppikirjoissa tunteiden ja yhteiskunnallisten teemojen yhteyteen viitataan vain satunnaisesti. Lopuksi pohdimme demokratiakasvatuksen näkymiä havaintojen pohjalta.*

## Johdanto

Deliberatiiviseksi teoriaksi on 1980-luvulta lähtien kutsuttu demokratianäkemystä, joka painottaa kansalaisten yhdessä harjoittamaa julkista harkintaa (deliberation) ja keskustelua (yleiskatsauksina Held 2006, 231–255; Herne & Setälä 2005; Setälä 2003, 131–167)<sup>1</sup>. Deli-

1 Vierasperäiselle termille on ehdotettu useita suomenkielisiä vastineita. Kotimaisten kielten keskus on Deliberatiivisen Demokratian Instituutin pyynnöstä pohtinut asiaa suosituksessaan, jossa ”keskusteleva demokratia”, ”puntaroiva demokratia” ja ”julkisen harkinnan demokratia” todetaan toimiviksi suomalaisperäisiksi vastineiksi, ja näistä ensimmäinen parhaaksi yleiskielisessä käytössä (Kotus 2015).

beratiivisissa teorioissa demokratian ytimenä ja toteutetun politiikan oikeutuksena pidetään sitä, että kansalaiset osallistuvat yhdessä – keskustellen, perustellen ja toisiaan kuunnellen – poliittiseen tahdonmuodostukseen (esim. Benhabib 1996; Fishkin 1991; 2018; Gutmann & Thompson 1996; 2004; Herne & Setälä 2005). Demokraattista politiikkaa ei tällöin mielletä toisistaan erillisten kansalaisten tai ryhmien valmiiden etujen ja mieltymysten yhteenvedoksi, vaaleissa paljastuvaksi mielipidekoosteeksi, vaan yhteistoiminnaksi, jonka aikana näkemykset myös muuttuvat, tarkentuvat ja avartuvat.

Ihanteellinen deliberatiivinen yhteiskunta on kuin ryhmä ihmisiä, jotka yhdessä toisiaan kuunnellen, näkemyksiä vertaillen ja ehdotuksia perustellen päätyvät punnittuun ratkaisuun kiistanalaisessa asiassa. Vaikka kaikki eivät olisi ratkaisua aluksi kannattaneetkaan ja vaikka yksimielisyyttä ei aina lopultakaan syntyisi, saavutetaan ainakin yhteisymmärrys siitä, että kaikki voivat hyväksyä kompromissin. Kun asiaa tutkitaan deliberaatiossa riittävästi, luotettavin tieto ja parhaat perusteet voittavat argumentaatiossa. Tällaisen demokratian pienoismalleina on käytetty esimerkiksi lähidemokratian kokeiluja, kansalaisraateja ja oikeusjärjestelmien valamiehistöjä. Deliberatiivinen demokratia on esitetty vastavoimaksi niin teknokraattiselle elitismille kuin yhteiskunnallisia ongelmia yksinkertaistavalle populismille (Gaus ym. 2020). Siihen sisältyy siis suuria poliittisia lupauksia, mutta samalla se asettaa korkeita odotuksia kansalaisten valmiuksille. Koulun demokratiakasvatuksen tehtävänä olisi tällöin mallintaa tätä deliberatiivista prosessia ja vahvistaa sille suotuisia aseita. Deliberatiivisissa ihanteissa onkin alusta saakka ollut kasvatuksellinen ulottuvuutensa:

*Parhaassa tai aidoimmassa muodossaan deliberaatio on poliittisen keskustelun prosessi, joka kuuluu kaikille. Se kehittää kaikkia kansalaisia usealla tavalla: vahvistamalla heidän älyllisiä valmiuksiaan harkita poliittisia ongelmia ja ratkaisuja; antamalla heille tilaisuuksia harjoittaa omakohtaista havainto- ja arvostelukykyään; ja opettamalla heitä moraalisesti ja kansalaisina arvokkaalla tavalla ymmärtämään toisten kansalaisten poliittisia huolia, kannustaen samalla vastavuoroiseen kunnioitukseen. (Sanders 1997, 351. Suomennos kirjoittajien.)*

Ihannekuvauksiin on suhtauduttava epäillen, mutta on kiinnostavaa, että politiikan ja kasvatuksen suhde saa tässä enemmän painoa kuin ehkä missään muussa demokratiakäsityksessä. Yhtäältä kansalaiset tarvitsevat järjeyden ja keskustelun valmiuksia. Toisaalta deliberaation harjoittaminen voi kehittää näitä taitoja ja taipumuksia. On siis luontevaa ajatella, että koulun lapsille ja nuorille tarjoaman yhteiskunnallisen opetuksen ja demokratiakasvatuksen keskeisenä tehtävänä on saattaa alkuun deliberaatiossa tarvittavien valmiuksien oppiminen. Deliberatiivisesta teoriasta onkin tullut yksi suosituimmista demokratiakasvatuksen lähtökohdista – keskusteltaessa niin kasvatusteoriasta ja demokraattisen yhteiskunnan koulutuspolitiikasta (esim. Englund 2000; Gutmann 1999) kuin yhteiskunnallisen opetuksen erityisistä pedagogisista lähestymistavoista (esim. Hess 2009; Hess & McAvoy 2015; Journell 2017).

Deliberatiivisessa demokratiassa on kuitenkin nähty ongelmia sekä periaatteessa että käytännössä. Esimerkiksi niin sanottu agonistinen demokratia- ja politiikkakäsitys on kyseenalaistanut sen konsensushakuisuuden (esim. Mouffe 2000). Poliitiikan teoreetikko Chantal Mouffin ”agonistiikassa” (kr. agon, kiista, kamppailu) vastakkainasettelut ovat poliittisuuden perusluonne, joten pyrkimys ristiriitojen ja kiistojen lakkauttamiseen on vastakkainen pluralistisen demokratian elinehdoille (Mouffe 2000; 2013; ks. myös Roman-Lagerspetz & Lagerspetz 2005). Etenkin varhaisempia deliberatiivisuuskäsityksiä on arvostel-

tu rationaalisuuden yksipuolisesta korostamisesta (esim. Hall 2007). Lisäksi on esitetty havaintoja siitä, miten deliberatiiviset käytännöt voivat eriarvoistaa osallistujia demokraattisuuden vahvistamisen sijaan. Esimerkiksi Sanders (1997) viittaa yhdysvaltalaisista valamiehistöistä tehtyihin tutkimuksiin, joissa ihmisten taustan eli luokan, rodun ja sukupuolen on todettu vaikuttavan siihen, miten juryn jäsenten harkintakykyyn suhtaudutaan. (Ks. myös Young 2000.)

Deliberatiivista teoriaa on kritisoitu vastaavasti myös demokratiakasvatuksessa. Kriitikit ovat usein nojautuneet agonistiseen demokratiakäsitykseen ja kyseenalaistaneet erityisesti luokkahuonekeskustelun konsensushakuisuuden sekä poliittisten tunteiden ja intohimojen jättämisen huomiotta. (Ks. esim. Keegan 2021; Ruitenberg 2009; Tryggvason 2018; 2019; Zembylas 2018.) Toisaalta agonistinen demokratiakasvatus on saanut vastakritiikkiä. Ristiriitoja ja vastakkainasettelun tuntemuksia korostava yhteiskuntakäsitystä on pidetty kasvatuksellisesti ongelmallisena, affektiivisia identiteettejä asiakysymysten sijaan haitallisesti korostavana, ja sen riskinä on pidetty konfliktien voimistumista entuudestaan polarisoituneessa ilmapiirissä (ks. esim. Englund 2016; Leiviskä & Pyy 2020; Yacek 2019). Agonistista ja deliberatiivista demokratiakasvatusta on myös soviteltu yhteen (esim. Ambrosio 2019; Lo 2017; Samuelsson 2018).

Kysymyksenasetteluamme pohjustaa tämä demokratiateoreettinen keskustelu. Kysymme, osuuko deliberatiiviseen demokratiaan suunnattu kritiikki myös suomalaisen demokratiakasvatuksen ydinaineistoihin eli opetus suunnitelmiin ja yhteiskuntaopin oppimateriaaleihin. Osallistumme artikkelillamme viime vuosina vilkastuneeseen suomalaisen demokratiakasvatuksen, yhteiskunnallisen opetuksen ja koulun poliittisuuden tutkimukseen (esim. Fornaciari 2020; Löfström, Virta & Salo 2017; Männistö 2020; Rautiainen 2018).

### **Deliberatiivisen teorian kritiikki tutkimustehtävän lähtökohtana**

Poliittisen toiminnan ja julkisen keskustelun realiteetit ovat vääjäämättä kaukana periaatekuvauksista ja ihanteista. Myös deliberaation kasvatuksellisissa sovelluksissa on tiedostettava, jos deliberatiivisessa teoriassa jää jotakin olennaista huomaamatta tai jos ihanteet asettavat liian korkeita odotuksia julkisen harkinnan mahdollisuuksille. Jäsennämme seuraavassa aineistoanalyysimme lähtökohdiksi kolme arvostelijoiden osoittamaa mahdollista ongelmaa.

Ensimmäkin arvostelun kohteena on ollut joistain deliberaationäkemyksistä syntyvä kuva, jossa poliittisen kommunikaation ala rajoittuu vain ilmaisutapoihin, joiden voi katsoa suoraan toteuttavan julkista harkintaa. Tätä voi nimittää poliittisen kommunikaation moninaisuuden ongelmaksi. Jos politiikan ihanne supistuu vain harkitsevaksi keskusteluksi, monia historiallisesti ja yhä keskeisiä poliittisen toiminnan, protestin ja vastarinnan muotoja saatetaan väheksyä. (Mouffe 2000; Sanders 1997; Young 2000.) Jos jotkin poliittisen kommunikaation muodot, kuten mielenosoitukset, leimautuvat äärimmäisiksi ja tarpeettomiksi, niiden välityksellä ilmaistut näkemyksetkin voidaan tulkita samoin. Tällöin myös mielenosoittajia itseään saatetaan pitää harkitsemattomina ja äärimmäisinä, ja heidän viestinsä voidaan sulkea rationaalisen keskustelun ulkopuolelle. (Young 2000, 47–49.)

Ongelmia on nähty myös deliberaation rationaalisuuden ylikorostamisessa, jolloin saatetaan jäädä huomiotta poliittisten tunteiden merkitys. Tunteiden sivuuttamista on kritisoitu erityisesti kahdesta näkökulmasta. On vaadittu, että deliberatiiviseen kansalaiskeskusteluun on mahdollista tunnepitoisempaa ilmaisua ja vuorovaikutusta pelkän rationaalisen argumentaation rinnalle (esim. Sanders 1997; Young 2000). Toisaalta tunteiden on korostettu jo

lähtökohtaisesti sekoittuvan rationaalisen ajattelun kanssa, joten niistä vapaa harkinta on mahdottomuus ja tunteet ovat aina läsnä politiikassa (esim. Hall 2007; Hoggett & Thompson 2002). Väitettä tukevat havainnot tunteita tutkivilta tieteenaloilta neurotieteistä sosiologiaan ja sosiaalipsykologiaan, sillä tunteiden ja rationaalisen ajattelun yhteenkietoutuneisuus on tiedostettu jo pitkään (ks. esim. Burkitt 2014; Damasio 1994; Duncan & Barrett 2007; Haidt 2001; Saunders 2016).

Kolmanneksi deliberatiivisia teorioita on arvosteltu niihin alun perin kuuluneesta konsensuksen tavoitteesta ja ihanteesta. Kritiikkiä on esitetty niin agonistisesta ja muista kilpailevista teoriapositioneista käsin kuin myös deliberatiivisen teorian itsensä piirissä (esim. Martí 2017; Mouffe 2000; Young 2000). Konsensusoletus ei ensisilmäyksellä vaikuta kovin tähdelliseltä kysymykseltä kasvatuksessa. Erimielisyyden ja konfliktin säilyminen aktiivisina päätöksenteon jälkeenkin on tietysti aito poliittinen ongelma joillekin deliberatiivisen ihanteen malleille, joissa ristiriidat nähdään uhkina ja päätösten oikeutuksen perustana pidetään yhteistä hyväksyntää. Pedagogisissa konteksteissa ja käytännöissä, poliittista ajattelua ja mielipiteenilmaisua harjoiteltaessa, ei ole samalla tavalla välttämätöntä lyödä lukkoon yhtä vastausta tai ratkaisua. Moninäkökulmaisuus ja erimielisyys voidaan hyväksyä keskustelujen lopputulokseksi siinä missä yksimielisyyskin. Otamme kuitenkin huomioon myös tämän kritiikin ja pidämme silmällä, miten yhteiskunnallisista ristiriidoista puhutaan ja miten yksimielisyys ja erimielisyys aineistossa näyttäytyvät.

Jaamme käsityksen deliberatiivisten ihanteiden tarpeellisuudesta demokratiakasvatuksessa, mutta myös niistä esitetty kritiikki on varteenotettavaa. Suomalaista demokratiakasvatusta on siten perusteltua tarkastella tämän teoriakeskustelun valossa. Tarkastelua voi pitää aiheellisena myös aineistolähtöisesti. Opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa näyttää nimittäin vallitsevan jaettu peruskäsitys, jossa rakentava keskustelu ja näkemysten perustelu ovat yhteiskuntaopetuksen ja demokratiakasvatuksen ytimessä. Näitä näkemyksiä ei aineistossamme nimetä deliberatiivisiksi, sillä opetussuunnitelma tai oppikirjat eivät sitoudu mihinkään demokratiateoriaan vaan ovat lajityyppinsä puolueettomuusoletuksen mukaisesti kooste erilaisia näkökulmia. Perustelevan keskustelun painottaminen viittaa kuitenkin yhteiskuntakäsitykseen, joka olettaa rauhanomaisen rationaalisen keskustelun olevan avain politiikkaan yhteisten asioiden hoitamisena. Ajattelutavan hallitsevuus erottuu kontrastia vasten: oppikirjoissa ei ole ajanmukaista eikä vallitsevien yhteiskuntakäsitysten kannalta mielekästä spekuloida esimerkiksi vallankumouksen tarpeellisuudella tai korostaa minarkistisen uusliberalismin hengessä, että tavallisten ihmisten suppeaksi poliittiseksi rooliksi riittää äänestävä vaalikansalaisuus.

On siis syytä kysyä, osuuko deliberatiiviseen teoriaan kohdistettu kritiikki myös suomalaisen demokratiakasvatuksen ydinaineistoihin: johtaako niiden rationaalisesti sovitteleva ja rakentava keskustelu arvostava yhteiskuntakäsitys siihen, että poliittisen kommunikation moninaisuus katoaa näkyvistä, tunteiden poliittinen merkitys sivuutetaan ja ristiriidat tai erimielisyys peittyvät konsensuspyrkimysten alle.

### **Aineisto: opetussuunnitelmat ja oppikirjat**

Aineistonamme ovat perusopetuksen ja lukion viimeisimmät opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, LOPS 2015; LOPS 2019) ja niihin perustuvat yhteiskuntaopin oppimateriaalit (aineistoluettelo lähteissä). Opetussuunnitelmista olemme analysoineet yhteiskuntaopin osuuksien lisäksi yleiset osiot. Oppimateriaaleja on tarkasteltu kauttaaltaan, erityisesti kiinnittäen huomiota demokraattista yhteiskuntaa, aktiivista kansalaisuutta ja vaikuttamista

käsitteleviin sisältöihin. Opetussuunnitelmien teksti ei tietenkään avaa suoraa näkymää siihen, mitä kouluissa tapahtuu, eikä oppikirjojen sisältö anna kokonaiskuvaa demokratiakasvatuksen todellisuudesta. On kuitenkin syytä muistaa, että ne kertovat koulutuksesta myös tavoilla, jotka eivät rajoitu niiden välittömään vaikutukseen opetuksen arjessa.<sup>2</sup>

Opetussuunnitelman perusteet ovat Suomessa opetuksen tavoitteita ja sisältöjä ohjaavia asiakirjoja, joiden vaikutus usein välittyy juuri oppikirjojen kautta. Toisaalta, säädösluonteensa lisäksi opetussuunnitelman perusteet ovat samalla myös kontekstissaan syntyneitä dokumentteja (Cornbleth 1990), jotka on nähtävä osana laajaa sosiokulttuurista ja historiallista oppijärjestystä, joka monin tavoin mahdollistaa, suuntaa ja rajoittaa opetuksen käytäntöjä (Tomperi 2017, 84–93). Opetussuunnitelmiin kiteytyy, mitä jonakin aikana koulukasvatuksesta ja opetuksesta voidaan ajatella – ne ovat sekä aikaansaavaa koulutuksellista valtaa että tuon vallan aikaansaannosta. Opetussuunnitelman perusteisiin ja oppikirjoihin suodattuu asioita, jotka saavat oikeutuksensa vallitsevasta aikalaisajattelusta ja maailmankuvasta sekä ihmistä, yhteiskuntaa ja oppimista koskevista käsityksistä. (Goodson 2001; 2014; Kelly 1999; Pinar ym. 1995; Tomperi 2017, 40–60.) Siten opetussuunnitelma ”sekä ilmaisee julkisesti että tukee tiettyjä rakenteisiin ja instituutioihin operationaalistuneita koulutuksen perusmerkityksiä” ollen ”yksi parhaista kouluopetuksen institutionaalistuneeseen rakenteeseen johdattavista virallisista opaskirjoista” (Goodson 2001, 20). Oppikirjat puolestaan paitsi tukeutuvat opetussuunnitelman perusteisiin, myös toimivat käytännössä opetuksen arjessa usein ”opetussuunnitelman korvikkeena” (Pinar ym. 1995, 775–780).

Tällä perusteella olemme lukeneet opetussuunnitelman perusteita ja oppimateriaaleja todistusaineistona demokratian kasvatuksellisista tulkinnoista tämän päivän suomalaisessa kouluopetuksessa. Emme aseta aineistoja minkään erityisen tulkintamenetelmän kohteeksi, emmekä esimerkiksi analysoi tekstuaalisia muotoja, retoriikkaa ja diskurssi- tai tekstilajityyppejä. Suhtaudumme aineistoon kasvatusteoreettisen tarkastelutasomme mukaisesti suoraivaisemmin käsitteellisesti ja teoreettisesti harkittuna puheena, jonka tietoisena tehtävänä on ohjata pedagogista käytäntöä ja suunnata oppimista ja jonka tarkoituksellisena merkityssisältönä on rakentaa kuvaa kohteistaan eli muun muassa demokratiasta, politiikasta ja yhteiskunnasta sekä näissä toimivista ihmisistä.

Menetelmäkirjallisuudessa usein mainittua jäsenystä käyttäen liikumme sisällönanalyysissä ennemminkin tekstien manifestilla (ilmeisellä) kuin latentilla (piiloisella) tasolla. Tosin on selvää, että analyysissä on tarkkailtava sanotun ohella myös sitä, mikä jää sanomatta. Lisäksi havaintojen teoriapohjainen tulkinta on tietenkin aina piiloiselle tasolle etenevää, koska aineistot itsessään eivät kerro, mitä päätelmiä niistä voidaan tehdä. (Schreier 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Sisällönanalyysi on siis vahvasti teoreettisen näkökulmamme ohjaamaa – aineisto ei puhu vapaasti vaan me esitämme sille suhteellisen tarkkaan rajattuja kysymyksiä. Peilaamme opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien sisältöjä deliberatiivisen teorian kritiikkiin ja kiinnitämme erityisesti huomiota siihen, kuinka opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa käsitellään tai jätetään käsittelemättä poliittisen kommunikaation ja ilmaisun moninaisuutta, poliittisia tunteita sekä ristiriitoja ja erimielisyyttä. Nämä kolme aihepiiriä muodostivat temaattiset kategoriat, joihin lähiluentamme havainnot jäsensimme. Analyysin luotettavuutta pyrimme vahvistamaan siten, että analyysivaiheessa kumpikin meistä luki aineiston erik-

---

2 Paikallinen opetussuunnitelma voi täydentää ja täsmentää valtakunnallisia perusteita, minkä seurauksena yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksessa voi olla erilaisia paikallisia painotuksia. Tässä tarkastelemme kuitenkin vain valtakunnallisia perusteita, koska ne velvoittavat kaikkia kouluja Opetushallituksen määräyksenä.

seen toisistaan riippumatta, ennen kuin yhdistimme havaintoja. Havaintojen yhteneväisyys oli hyvin ilmeistä, mikä toki kertoo paitsi jaetusta esiyymmärryksestämme myös siitä, että lähestymistapamme mukaisella analyysitasolla havaintojen tekeminen ei ollut erityisen subjektisidonnaisesti tulkinnanvaraista.

Tarkastelemme artikkelissa tutkimusajankohtana voimassa olleita peruskoulun (2014) ja lukion (2015) opetussuunnitelman perusteita sekä syksystä 2021 alkaen käyttöön otettavaa lukion uutta opetussuunnitelmaa (2019). Lukion oppikirjoista olemme tarkastelleet molempiin opetussuunnitelmiin perustuvia oppimateriaaleja. Lukion opetussuunnitelmien välillä ja siten myös useimpien oppikirjasarjojen uusien ja edellisten materiaalien välillä on hyvin vähän eroja. Opetussuunnitelmauudistuksen merkittävimmät muutokset liittyivät opiskelijoiden tukeen, korkeakoulu- ja työelämäyhteistyöhön sekä lukion oppimäärän jäsentämiseen opintopisteisiin, minkä myötä entisiä kursseja kutsutaan uudessa opetussuunnitelmassa moduuleiksi. Arvoperustaan, tavoitteisiin ja sisältöihin muutos ei kuitenkaan juuri vaikuttanut. Oppiainekohtaisesti näkyvin muutos oli laaja-alaisen osaamisen kirjoittaminen sisälle myös oppiainekuvauksiin.

Opetussuunnitelmissa olemme kiinnittäneet huomiota paitsi yhteiskuntaopin osuuksiin myös yhteisiin osiin, joista poliittisen ja yhteiskunnallisen tematiikan kannalta kiinnostavia ovat etenkin arvoperusta, toimintakulttuuri, opetuksen yleiset tavoitteet ja laaja-alaisen osaamisen aihekokonaisuudet. Esimerkiksi vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja (arvo)keskusteluun liittyviä mainintoja esiintyy näissä kaikissa, ja aktiivinen kansalaisuus tai toimijuus sekä demokratia esitetään keskeisenä osana koulutuksen arvoperustaa ja pyrkimyksiä. Voimassa olevasta tuntijaosta alkaen yhteiskuntaoppia on opetettu myös perusopetuksen vuosiluokilla 4–6 kaksi vuosiviikkotuntia, mikä olikin viimeisimmän peruskoulu-uudistuksen näkyvimpiä muutoksia. Tämän lisäksi yhteiskuntaoppia opetetaan perinteiseen tapaan vuosiluokilla 7–9 (tyypillisesti vasta peruskoulun viimeisellä luokalla) kolme vuosiviikkotuntia ja lukiossa kolme yhteistä ja yksi valtakunnallinen syventävä kurssi.

Yhteiskuntaopin oppikirjoista olemme tarkastelleet sekä perusasteen varhaisempien että myöhempien luokkien tarjolla olevat oppikirjat ja lukion osalta ensimmäisen kaikille pakollisen kurssin eli yleisesti yhteiskuntaa, politiikkaa ja vaikuttamista käsittelevän kurssin oppikirjat.<sup>3</sup> Jos oppikirjojen tueksi on ollut tarjolla aineistoja opettajille, olemme käsitelleet myös niitä. Yleisesti voi todeta, että alempien vuosiluokkien ja yhdeksännen luokan sekä lukion kirjoissa on odotettuja eroja. Nuoremmille suunnatuissa kirjoissa on tyypillistä elämyksellisempi, toiminnallisempi ja käytännönläheisempi ote, jossa etsitään esimerkit sosiaalisen vuorovaikutuksen arkisista ilmiöistä ja oppilaille tutun lähivuorovaikutuksen piiristä. Yläkouluun ja lukioon siirryttäessä asiakeskeisyys selvästi lisääntyy ja aiheissa korostuu yhteiskunnan tarkasteleminen yleisesti, institutionaalisesti ja rakenteellisesti.

Seuraavissa luvuissa käsittelemme vuorollaan kutakin analyysimme kohteeksi määrittynyttä teemaa, poliittisen kommunikaation ja ilmaisun moninaisuutta, poliittisia tunteita sekä ristiriitoja ja erimielisyyttä.

---

3 Kaksi muuta kaikille yhteistä kurssia (sitemmin moduulia) käsittelevät taloutta sekä Suomea Euroopassa ja kansainvälisessä politiikassa. Syventävän kurssin aiheena on lakitieto. Tutustuimme myös näiden kurssien oppikirjoihin katsauksellisesti, mutta totesimme, että demokratiakasvatukseen liittyviä teemoja käsiteltiin niissä vain hyvin vähän, joten jätimme ne tarkemman analyysin ulkopuolelle.

## **Poliittisen kommunikaation ja ilmaisun moninaisuus**

Yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa keskustelun merkitys, rakentava vuorovaikutus, mielipiteiden ilmaisu ja näkemysten perustelu ovat vahvasti esillä sekä ala- että yläkoulussa. Erityisesti nämä teemat esiintyvät oppiaineen tavoitteissa ja työtavoissa. Myös lukion yhteiskuntaopin opetussuunnitelma tähdentää keskustelua ja argumentointitaitoja yhteiskunnallisten ajattelutaitojen ohessa.

Yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa korostuu poliittisen kommunikaation ja ilmaisun muodoista juuri rakentava, argumentointiin perustuva keskustelu. Muita vaikuttamisen ja poliittisen ilmaisun muotoja ei yksilöidä, vaikka erilaisiin vaikuttamisen ja päätöksenteon tapoihin tutustuminen nostetaan toistuvasti esille paitsi oppiaineen tavoitteissa myös sisällössä. Vuosiluokilla 3–6 hyvän osaamisen kriteeristöissä mainitaan demokraattisessa yhteiskunnassa toimimisen perustaidoista kuunteleminen, kantaaottaminen, sopeutuminen enemmistöpäätöksiin ja vaikuttaminen lähiyhteisöissä (POPS 2014, 262). Vuosiluokkien 7–9 hyvän osaamisen kriteeristön mukaan hyvä arvosana edellyttää, että oppilas ”osaa ilmaista perustellun mielipiteensä tarkoituksenmukaisin keinoin, käyttää erilaisia vaikuttamistaitoja ja toimia rakentavasti osallistuvana kansalaisena lähiyhteisöissä.” (POPS 2014, 421)

Tiedollisten sisältöjen lisäksi yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa painotetaan kokeellisuutta niin ala- kuin yläkoulussakin. Alakoulun yhteiskuntaopin oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa mainitaan vuorovaikutuksellisten, elämyksellisten ja toiminnallisten työtapojen käytöstä esimerkkeinä simulaatiot, opetuskeskustelut, väitelyt ja draama (POPS 2014, 261). Tiedon nähdään rakentuvan tällöin vuorovaikutuksellisen ja elämyksellisen toiminnan, esimerkiksi keskustelun, muodossa. Myös yläkoulussa yhteiskuntaopin keskeiseksi työtavaksi mainitaan keskustelu ajankohtaisista aiheista (POPS 2014, 420).

Arvokeskustelu, mielipiteiden ilmaisu tai erilaisten näkökulmien vertailu esiintyvät kaikilla asteilla myös muutamissa muissa oppiaineissa, etenkin elämäntiedossa ja uskonnossa. Opetussuunnitelman yhteisissä osissa vuorovaikutus, osallisuus ja keskustelu ovat esillä runsaasti, ja ne saavat mainintoja muun muassa arvoperustassa, yleisissä tavoitteissa, laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa ja toimintakulttuurissa. Sosiaalinen vuorovaikutus saa paljon palstatilaa opetussuunnitelmissa, mutta sen käsittely jää yleensä irralleen rakenteellisista yhteiskunnallisista ristiriidoista ja poliittisista erimielisyyksistä.

Vaikka demokratiaa ja aktiivista kansalaisuutta korostetaan opetussuunnitelmissa, ”politiikan” ja ”vallan” käsitteitä ei opetussuunnitelmien yhteisissä osissa käytetä. Kumpikin sana esiintyy ohimennen vain kertaalleen. Tämäkin kuvastanee opetussuunnitelmien ja koko suomalaisen koulun varovaista epäpoliittisuutta, joka ilmenee koulukäytännöissä ylipäätään (Rautiainen 2006; Tomperi & Piattoeva 2005; Vuorikoski ym. 2003) ja myös yhteiskuntaopin sisällöissä (Löfström 2001; 2002). Näin ollen opetussuunnitelmissa ei myöskään esitetä eritellympiä kuvauksia siitä, miten ja missä muodoissa yhteiskunnallinen vaikuttaminen voisi tapahtua. Ainoastaan yhteiskuntaopin osiot sisältävät joitakin konkreettisia soiteja.

Yhteiskuntaopin oppikirjoissa poliittisen kommunikaation eri muotoja käsitellään monipuolisesti niin sisällöissä kuin tehtävissäkin. Alakoulun oppikirjoissa harjoitellaan erilaisia poliittisen ilmaisun ja kommunikoinnin muotoja toiminnallisesti, kun taas yläkoulun ja lukion oppikirjoissa painottuu enemmän kirjallinen, tietopohjainen ja itsenäinen työskentely. Alakoulun oppikirjojen tehtävissä kannustetaan runsaasti keskusteluun, mielipiteiden esittämiseen ja perusteluun, kantaaottavaan kuvalliseen ilmaisuun sekä muuhun luovaan

ilmaisuun. Omalla tasollaan erilaisten poliittisten ilmaisutapojen harjoittamisessa on kirjasarja *Me Nyt*, jonka tehtävät koostuvat valtaosin keskustelemaan ja omien mielipiteiden ilmaisuun rohkaisevista toiminnallisista harjoitteista.

Aktivoimista kannanmuodostukseen on myös yläkoulun kirjoissa, kuten *Taitaja*-sarjan Ota kantaa -tehtävissä, jotka tarjoavat keskustelukysymyksiä lukujen aiheista, ja *Yhteiskuntaoppi 9: Aktivisti* -kirjan toiminnallisissa väittelytehtävissä. Samoin kaikkiin lukion oppikirjoihin on pyritty laatimaan (joissain kirjoissa systemaattisestikin) omien poliittisten näkemysten punnitsemiseen johdattavia tehtäviä kannanottamisen, väitteiden vertailun, väittelyharjoitusten, ”ristiriitetehtävien” tai esimerkiksi mielipidekyselyiden muodossa. Etenkin *Kanta*-oppikirja sisältää monipuolisia ”Muodosta oma kantasi” -tehtäviä, joissa eritellään aiheesta esitettyjä keskenään erimielisiä lainauksia ja edetään omaan pohdintaan. Kirja erottuu muutenkin edukseen käsitellessään muita syvemmin poliittista keskustelua ja harkintaa. Se on oppikirjoista ainoa, jossa mainitaan deliberatiivisen demokratian käsite ja myös esitellään sen idea omassa alaluvussaan (*Kanta 1*, 35–36).

Yhteiskuntaopin oppikirjoja on aiemmin arvosteltu siitä, että ne tyypistävät demokratian ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen vain äänestämiseen ja muihin sovinnaisiin osallistumisen muotoihin. Kriittiseen pohdintaan ei oppilaita erityisemmin kannusteta. (Ks. van den Berg & Löfström 2011; Löfström ym. 2017.) Näyttää siltä, että uusien opetussuunnitelmien mukaisissa oppikirjoissa tätä puutetta on pyritty korjaamaan korostamalla poliittisten vaikutuskeinojen, ilmaisutapojen ja kommunikaatiomuotojen moninaisuutta. Rakentavan keskustelun merkitys korostuu tehtävien lisäksi myös oppikirjojen tekstisisällöissä. Peruskoulun oppikirjoissa keskustelun lisäksi eniten mainintoja saa äänestäminen, ja useasti ovat esillä myös mielipidekirjoitukset, adressit ja mielenosoitukset. Lukion oppikirjoissa valta ja politiikka esitetään laajoina, monissa muodoissa ja kaikkialla toteutuvina ilmiöinä. Niinpä myös poliittista vaikuttamista voi olla kaikkialla, ja se voi näkyä hyvin monenlaisissa muodoissa henkilökohtaisesta institutionaaliseen ja yksilöllisestä kollektiiviseen ilmaisuun ja toimintaan. ”Poliittista lukutaitoa” korostetaan lukion kirjasarjoissa. Kiinnostusta, tietoa ja taitoja painotetaan demokraattiselle yhteiskunnalle ratkaisevan tärkeinä kansalaisvalmiuksina.

## Poliittiset tunteet

Perusopetuksen ja lukion yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa ei mainita tunteita, eikä niissä ole vuorovaikutusta ja keskustelua lukuun ottamatta sellaisia tavoitteita tai sisältöjä, joihin poliittisten tunteiden voisi implisiittisesti nähdä sisältyvän. Perusopetuksen opetussuunnitelman yhteisissä osioissa tunteet mainitaan pariin otteeseen, mutta ei yhteiskunnallisten kysymysten ja keskustelujen asiayhteydessä. Ainakin viitteellisesti tunteet esiintyvät puhuttaessa minäkuvasta, motivaatiosta, tunnetaidoista, toisen asemaan asettumisesta ja hyvinvoinnista. Tunteita ei kuitenkaan nimetä eikä niiden merkitystä avata – ainoan poikkeuksen tekevät pari viittausta ”oivaltamisen” ja ”oppimisen iloon”.

Lukion opetussuunnitelma 2015 ei mainitse tunteita yhteisessä osassa, mutta LOPS 2019 esittää ”tunne- ja empatiataidot” yhtenä osana ”vuorovaikutusosaamista”, johon kuuluu omien tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä toisten tunteiden kuunteleminen ja kunnioittaminen. Kasvuun ja vuorovaikutukseen viittaavat huomiot ovat tyypillisempiä perusteella, kun taas lukiossa asiasisällöt korostuvat. Tosin juuri uusi opetussuunnitelma suuntaa edellistä enemmän huomiota lukiolaisten hyvinvointiin, mikä ilmenee myös opiskelijoiden ja oppimisen tuen säädösperustan vahvistamisena. Lukiossa erottuu lisäksi psykologian



oppiaine, sillä sekä pakollisen kurssin että tunteisiin päteemanaan keskittyvän valinnaisen kurssin opetussuunnitelmissa tunneaiheisiin suunnataan enemmän huomiota kuin missään muualla perus- ja lukio-opetuksessa. Poliittisia tunteita ei kuitenkaan niissäkään mainita.

Alakoulun yhteiskuntaopin oppikirjoissa tunteita käsitellään vähän. Tällöin ne liitetään pääasiassa vuorovaikutustilanteisiin, kuten kiusaamiseen, yhteistyöhön ja sääntöihin. Vuorovaikutuksen lisäksi tunteet mainitaan ohimennen tarkasteltaessa mainoksia, uutisia ja sosiaalista mediaa. Kirjasarjoissa on joko kaikkien tai joidenkin kappaleiden alussa tarinallinen osio, jossa viritäydytään ja eläydytään kertomuksen keinoin kappaleessa käsiteltävään aiheeseen. Näissä tarinoissa kohdataan usein myös tunnepitoisia tilanteita, jolloin tunteet useimmiten liittyvät välittömään sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yhteiskunnallisten aiheiden herättämiä tunteita ei alakoulun oppikirjoissa käsitellä, eikä kirjasarjojen välillä ole tässä suhteessa merkittäviä eroja. *Forum*-sarjan tueksi on tarjolla myös dramatyötapojen ideaopas kaikille luokka-asteille. Suurin osa sen sisällöstä on suunnattu historian opetukseen, eikä yhteiskuntaopin osuudessa mainita tunteita tai johdatella niiden omakohtaiseen pohtimiseen. Näin siitä huolimatta, että roolinotto, eläytyminen ja simulaatio voisivat tarjota toimivan tavan tunteiden tarkastelulle.

Yläkoulun oppikirjoissa tunteet liitetään pääasiassa mainoksiin ja mediaan sekä uhkakuviin, kuten terrorismin aiheuttamaan pelkoon. Maininnat ovat satunnaisia ja lyhyitä, eikä tunteita käsitellä oppikirjateksteissä sen laajemmin. Kuitenkin esimerkiksi *Forum 9* -kirjan vale uutisia ja mediakritiikkiä käsittelevässä katkelmassa todetaan seuraavasti: ”Ihmisten käsitykset politiikasta pohjautuvat yhä enemmän tunteiden kuin järjen varaan.” (*Forum 9*, 187.) Tästä vahvasta väitteestä huolimatta tunteet jäävät myös kyseisessä oppikirjassa yksittäisiksi maininnoiksi, eikä tunteiden ja politiikan suhdetta käsitellä edellä mainitun lainauksen lisäksi lainkaan.

Liioin lukion oppikirjoissa ei tematisoida ja pohdita tunteita. Oppikirjat eivät käsittele tunteita sen paremmin yleisesti merkittävänä poliittisena ilmiönä ja toiminnan motivoijana kuin mahdollisuutena opiskelijoiden omakohtaisten poliittisten tunnekokemusten reflektointiin. Tunteista on hyvin vähän edes satunnaisia ja pinnallisia mainintoja. Affektiivis-emotionaalisiin ilmiöihin voi tulkita viitattavan joissain yksittäisissä aiheissa. Näitä ovat ainakin media, julkisuus, imagokysymykset ja politiikan henkilöityminen, retorinen vaikuttaminen ja mielikuvien merkitys politiikassa, somekeskustelut ja netin vihapuhe sekä poliittisen tai sosiaalisen luottamuksen merkitys yhteiskunnassa. Ajankohtaisena ilmiönä nostetaan esiin populismi, jota kaikissa kirjoissa kuvataan asioita yksinkertaistavana ”kansaan vetoamisena”. Silti senkään yhteydessä ei syvennytä käsittelemään tunteiden luonnetta tai vaikutustapaa. Osin populismiin liittyen maahanmuutto ja monikulttuurisuus ovat joissain kirjoissa ainut erityisteema, jonka yhteydessä tunnekokemukset edes ohimennen suoraan mainitaan toteamalla, että julkinen keskustelu aiheesta voi olla ”kiihkeää” ja ”jyrkkää” (*Forum 1*, 77).

Poliittisten tunteiden vähäinen – oikeastaan olematon – tematisointi oppimateriaaleissa seuraa osaltaan tietysti siitä, ettei aihe esiinny opetussuunnitelmissa. Teema ei ole ollut tyyppillinen yhteiskuntaopissa aiemminkaan, joten sen sivuuttaminen ja viittausten satunnaisuus on sinänsä odotettua. Tämä periytynee osaltaan oppiaineen historiallis-institutionaalista painotuksesta, joka ei ole aina jättänyt tilaa koetun vallankäytön ja henkilökohtaisen politiikkasuhteen reflektioille (Löfström 2001; 2002). Vastaava puute on tuotu esiin monien muiden maiden deliberatiivista demokratiakasvatusta kritisoivissa puheenvuoroissa (ks. esim. Ruitenbergh 2009; Keegan 2021). Tästä huolimatta aiheen vähäisyys ja sen käsittelyn jäsentymättömyys nykyisissä oppikirjoissa on yllättävää. Tematiikka itsessään on noussut 2000-luvun julkisessa keskustelussa näkyviin monin tavoin, eikä muun muassa pelkoon,

vihaan tai myötätuntoon viittaava tunnepuhe ole lainkaan harvinaista median poliittisissa analyyseissa. Siitä esimerkkeinä ovat arvojen ja identiteettien politisoituminen liberaalien ja konservatiivisten kantojen vastakkainasettelussa, ekologisen tuhon ja terrorismin uhat ja pelot sekä populismin lisäksi muutamiin muihinkin uudempiin poliittisiin liikkeisiin yhdistetyt tunnepoliittikan piirteet. Nämä olisivat voineet näkyä opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa tunteiden yhteiskunnallisen merkityksen laajanakin käsittelynä.

### **Ristiriidat ja erimielisyys**

Perusopetuksen yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa korostetaan yhtäältä pyrkimystä yhteisymmärrykseen samalla, kun tunnustetaan erilaisten vaihtoehtojen, arvojen ja mielipiteiden olemassaolo. Yhdeksi yhteiskuntaopin tehtäväksi kuvataan oppilaiden ohjaaminen ”ymmärtämään, että yhteiskunnallinen päätöksenteko perustuu valintoihin, joita tehdään vaihtoehtojen mahdollisuuksien välillä pyrkimyksenä löytää yhteisymmärrys”. Vaikka yhteisymmärryksen saavuttaminen määrittyy poliittisen päätöksenteon päämääräksi, korostetaan tekstissä myös erilaisten mielipiteiden ja toimintavaihtoehtojen vertailua erilaisten ihmisryhmien ja arvopäämäärien kannalta. (POPS 2014, 419.) Uudessa opetussuunnitelmassa onkin todennäköisesti pyritty vastaamaan aiempiin kriittisiin puheenvuoroihin, joiden mukaan yhteiskuntaopissa ei ole käsitelty tarpeeksi mielipide-eroja ja vaihtoehtoja, jolloin vaikuttaminen näyttäytyy epäpoliittisena asioiden hoitamisena (ks. van den Berg & Löfström 2011).

Ristiriidat tai jännitteet mainitaan opetussuunnitelmien yleisissä osissa lähinnä käsittelemisen kohteena, ongelmana tai ratkaistavana asiana. Esimerkiksi lukion opetussuunnitelmien mukaan olisi pyrittävä ”rakentavaan vuorovaikutukseen” niin, että opiskelija osaa ”käsitellä ristiriitoja ja konflikteja rakentavasti ja myös sovittelun keinoin” (LOPS 2015, 36; LOPS 2019, 63). Tällöin ei kuitenkaan puhuta yhteiskunnallisista ristiriidoista vaan mikrotason sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Opetussuunnitelmista ei löydy kohtia, joissa näiden välille rakentuisi yhteys. Henkilökohtaisen poliittisuutta ja yhteiskunnallisten jännitteiden vaikutusta kouluyhteisössä ei tehdä näkyväksi.

Opetussuunnitelmissa korostetaan monesti rakentavan asenteen ja erimielisyyksistä keskustelemisen tärkeyttä. Arvojen tai näkökulmien moninaisuus tulee toistuvasti esille sekä opetussuunnitelman yhteisissä osissa että joidenkin oppiaineiden kohdalla. Kuitenkin vain yhdessä kohdassa perusopetuksen opetussuunnitelmaa arvojännitteet esitetään nimenomaan yhteiskunnallisena piirteenä. Historian opetuksesta näet todetaan, että se ”auttaa oppilaita tunnistamaan yhteiskunnassa olevia arvoja, arvojännitteitä ja niissä tapahtuneita muutoksia eri aikoina.” (POPS 2014, 415.)

Ristiriitoja koskevissa maininnoissa on muutamien lukioaineiden opetussuunnitelmissa menty hieman pidemmälle. Esimerkiksi yhteiskuntaopin tavoitteeksi on listattu, että opiskelija ”osaa muodostaa monipuolisesti perusteltuja näkemyksiä arvosidonnaisista ja kiistanalaisista yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä” (LOPS 2019, 292). Vastavasti yhteiskuntafilosofian valinnaisen kurssin (FI3) yhtenä sisältönä oli aiemmin ”yhteiskunnalliset jännitteet ja ristiriidat sekä niiden ratkaiseminen” (LOPS 2015, 163). Arvoristiriidat mainitaan myös elämäntutkimustiedossa, ja katsomusaineille tyypillisesti sekä siinä että uskonnon opetussuunnitelmissa korostetaan arvojen ja katsomusten moninäkökulmaisuutta sekä keskinäistä keskustelua ja kuuntelua. Vastavasti filosofian luonteessa korostuu kysymysten mutkikkuus ja avoimuus, omien näkemysten perustelu ja ”toisenlaisten perusteltujen näkemysten” kunnioittaminen.

Alakoulun oppikirjoissa korostetaan erilaisten mielipiteiden ilmaisemisen ja kuuntelemisen tärkeyttä. Asioista on aina monenlaisia näkemyksiä, mutta näkemyserot pyritään ratkaisemaan joko päätymällä kompromissiin tai äänestämällä. Myös yläkoulun oppikirjoissa tuodaan esille, että moniarvoinen keskustelu on politiikassa tärkeää. Esimerkiksi *Memo Yhteiskuntaoppi* -digikirjan jokaisessa pääluvussa käsitellään yhtä kappaleen teemaa vaakakuppien visualisoinnilla, jossa esitetään argumentteja jonkin väitteen puolesta ja sitä vastaan. Kirjasarjan opettajan materiaalin mukaan ”Vaakakuppien tarkoitus on korostaa sitä, että yhteiskunnallinen toiminta perustuu mielipiteisiin, joiden takana on erilaisia perusteluita ja argumentteja.” (*Memo Yhteiskuntaoppi*, sähköinen opettajan aineisto). Alakoulun oppikirjoissa eri mieltä olemista ja siihen liittyviä ratkaisuyrityksiä tarkastellaan pääasiassa lähiyhteisöjen kautta, kun taas yläkoulun oppikirjoissa moniarvoisen keskustelun merkitys on esillä erityisesti puoluepolitiikasta ja parlamentarismista puhuttaessa.

Konfliktit, ristiriidat ja jännitteet ovat lukion oppikirjoissa mukana politiikan kuvauksissa, joskin hiukan häilyvästi. Yhtäältä ristiriidat ja arvovalinnat saatetaan esittää politiikan omimmaksi olemukseksi, onhan politiikka ”ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa esiin nousevien ristiriitojen käsittelyä, ja sitä on kaikkialla, missä ihmiset kohtaavat” (*Forum 1*, 35). Toisaalta konfliktien todetaan voivan johtaa ääripäiden kärjistymiseen ja vastakkainasetteluun, jolla voi olla kielteisiä seurauksia. Tähän liittyen politiikan erityispiirteeksi on nostettu ristiriitojen purkaminen ja kompromissien etsiminen. Paradoksaalista kyllä, konsensus, kompromissit ja jännitteiden poissaolo esitetään myös yhtenä selityksenä sille, miksi kiinnostus politiikkaa kohtaan on vähentynyt. ”Syytä laskeviin käyriin on haettu puolueiden halusta etsiä poliittinen yhteisymmärrys eli konsensus. Ristiriidat ja jännitteet ajavat ihmisiä voimakkaammin uurnille. Poliittisten jakolinjojen lieventyminen nähdään äänestysaktiivisuuden laskun yhtenä syynä.” (*Jokaisen yhteiskunta*, 149.)

Deliberatiiviseen lähtökohtaan pohjautuvan demokratiakasvatuksen on nähty toisinaan painottavan liiaksi rationalistista ja konsensushakuista näkemystä demokratiasta, jolloin ristiriitojen ja erimielisyyden merkitys jää havaitsematta niin demokraattisessa yhteiskunnassa kuin luokkahuoneessakin (ks. esim. Ruitenbergl 2009). Tarkastelemisamme oppikirjoissa ristiriidat esitetään politiikan ja demokratian ominaispiirteeksi, mutta niiden käsittely jää melko pinnalliseksi. Opetussuunnitelmien tapaan korostetaan yleisluontoisesti keskustelun ja näkemysten perustelemisen tärkeyttä, mutta tätä ei konkretisoida esittämällä, mitä perustelemisen varsinaisesti tarkoittaa, mihin sen on tarkoitus johtaa tai miten sitä opetuskeskustelussa harjoitetaan. Lisäksi jää pohtimatta, mitä seuraa, jos erimielisyydet ovat perustavanlaatuisia eikä kompromissia niiden väliltä voida löytää tai jos äänestämällä saavutettu enemmistö päätös kiistetään.

### **Yhteenveto: Opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien demokratiakäsitys kriittisen keskustelun näkökulmasta**

Deliberatiivisten teorioiden kritiikkiin nähden opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tarjoama kuva demokratiasta ei ole erityisen ongelmallinen. Niissä ei rajata politiikkaa pelkästään rationaaliseksi argumentaatioksi, mikä kaventaisi poliittisen ilmaisun ja toiminnan muotoja, eikä niissä myöskään suosita konsensushakuista yhtenäisyyttä demokraattisena ihanteena. Arvoristiriidat ja näkemyserot tunnustetaan vääjäämättömiksi politiikan ominaispiirteiksi ja oppimateriaaleissa pyritään dialogin tai debatin harjoittamiseen. Poliittisten tunteiden merkitys jää kuitenkin hyvin vähäiselle huomiolle. Poliittisten ristiriitojen ja

argumentoivan keskustelun käsittely on opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa puolestaan melko pinnallista.

Opetussuunnitelmista ja oppimateriaaleista välittyy koulun demokratiakasvatuksesta kuva, jossa opetuksen ytimessä ovat ”rakentava keskustelu” ja ”näkemysten perustelu”.<sup>4</sup> Erityisesti oppimateriaaleissa käsitellään rakentavan keskustelun lisäksi myös muita poliittisen ilmaisun muotoja. Näitä ovat äänestämisen ja puolueissa vaikuttamisen ohella muun muassa mielenosoitukset ja muut protestit. Myös taloudelliset vaikutuskeinot kuten kuluuspäätökset ja boikotit mainitaan. Kansalaiskeskustelun muodoista nostetaan esiin muun muassa mielipidekirjoitukset, sosiaalinen media sekä kirjallinen ja visuaalinen luova ilmaisu. Kommunikaatiomuotojen moninaisuus on ilmeinen osa yhteiskuntaopetusta. Nykyiset deliberatiivisen teorian versiot eivät toki nekään oleta, että demokratia toteutuisi esimerkiksi ilman vaalikilvoittelua ja katuprotesteja, vaikka tavoitteena onkin perustella julkisen harkinnan foorumien vahvistamista demokratian toimintaedellytyksenä (esim. Steiner 2012, 1).

Poliittisten ristiriitojen olemassaolo huomioidaan niin opetussuunnitelmissa kuin oppikirjoissakin. Pyrkimistä erilaisia näkökulmia ymmärtävään vuorovaikutukseen pidetään tärkeänä, mutta samalla tehdään selväksi, että näkemyserot ovat oikeutettuja eikä niiden voi olettaa katoavan yhteiskunnasta. Toisaalta konflikteja ja ristiriitoja ei varsinaisesti esitetä hyödyllisessä tai myönteisessä valossa, vaikka tällainenkin näkymä voisi avautua huomattaessa, miten monet historialliset edistysaskeleet on otettu juuri yhteiskunnallisten ryhmien konfliktien seurauksena. Ristiriitojen puuttumisen arvellaan kuitenkin johtavan poliittisen kiinnostuksen vähenemiseen.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että opetussuunnitelmissa, oppiaineissa ja oppimateriaaleissa kasvatuskäytäntöjen sosioemotionaaliset piirteet jäävät irralleen poliittisista kokemuksista ja kommunikaatiomuodoista. Opetussuunnitelmissa ohjataan sosiaalisten ristiriitojen käsittelyyn, mutta asiayhteyksistä käy ilmi, että tällä viitataan oppilaiden keskinäiseen arkiseen vuorovaikutukseen, josta ei luoda yhteyttä yhteiskunnallisiin jännitteisiin. Arjen mikrososiaaliset riidat jäävät etäälle makroyhteiskunnan rakenteellisista poliittisista konflikteista. Olisi sinänsä luontevaa ilmaista näiden mikro- ja makrotasojen välisiä linkkejä myös opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa. Tällöin tunnistettaisiin, että henkilökohtainen voi olla poliittista myös koulussa ja että yhteiskunnalliset jännitteet ovat merkityksellinen osa oppilaiden kokemuksia ja arkea. Tämä olisi perusteltua yhteiskuntaopetuksessa ja demokratiakasvatuksessa riippumatta siitä, mielletäänkö agonistiseen tapaan konfliktit politiikan määritelmälliseksi tai ontologiseksi perusluonteeksi vai nähdäänkö ne empiirisemmin ilmiönä, joka on ollut yksi osa niin historiallisia kuin nykyisiä yhteiskuntia.

Poliittisia tunteita ei opetussuunnitelmissa mainita lainkaan, ja oppikirjoissa tunteiden ja yhteiskunnallisten teemojen yhteys on esillä vain satunnaisesti. Tunteiden vähäinen esiintyminen yhteiskuntaopin oppikirjoissa ja opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät ne lainkaan ilmenisi opetuksessa ja luokkahuoneessa. Yhteiskunnallisista aiheista keskusteltaessa tunteet ovat aina läsnä riippumatta siitä, käsitelläänkö niitä tietoisesti opetuksessa vai ei. Tunteiden pohtiminen olisikin demokratiakasvatuksessa monin tavoin perusteltua. Yhteiskunnalliset kysymykset herättävät lapsissa ja nuorissa suuriakin tunteita, mistä voi mainita esimerkkinä ahdistuksen ilmastokriisistä, erilaisuuden herättämät pelot,

4 Opetussuunnitelmissa johdonmukaisesti toistuva ”rakentavan” keskustelun fraasi vaikuttaa tietoiselta valinnalta. Sitä käytettiin myös nimenä Opetushallituksen julkaisemalle demokratiakasvatusoppaalle (*Rakentavaa vuorovaikutusta*), joka ilmestyi peruskoulun ja lukion uusien opetussuunnitelmien tultua käyttöön (Elo ym. 2017).

ihmisryhmien väliset epäluulot tai epäoikeudenmukaisuuden aiheuttaman suuttumuksen. Tunteet vaikuttavat selvästi poliittisten mielipiteiden muodostukseen ja niitä pyritään poliittisissa liikkeissä, muissakin kuin populistisissa, tarkoituksellisesti aktivoimaan. Tähän uusi media tarjoaa aiempaa otollisemman toimintaympäristön. Tunteet ja intohimot ovat myös keskeisessä roolissa, kun koemme jonkin asian tärkeäksi, kannamme huolta ja haluamme vaikuttaa yhteiskunnassa. Yhteiskuntaopetuksessa voitaisiin puhua tunteista myös miettien sitä, miltä tuntuu olla eri mieltä toisten kanssa tai miksi oman mielipiteen sanominen ääneen on jännittävää.

### **Järki, tunteet ja ristiriidat demokratiakasvatuksen avainkysymyksinä**

Lopuksi voi pohtia, mitä annettavaa opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tarkastelulla voisi olla demokratiakasvatuksen teorialle ja opetuskäytännöille. Nähdäksemme esittämämme analyysi tuo ainakin esiin tarpeen kiinnittää enemmän huomiota järjen ja tunteiden suhteisiin sekä ristiriitojen käsittelyyn demokratiakasvatuksessa.

Young (2000) on ehdottanut deliberaation laajentamista rationaalisen argumentaation lisäksi muillakin kommunikaatiomuodoilla. Sellaisina hän on esittänyt tervehtimisen ja toisten tunnustamisen (greeting), retoriset tehokeinot ja sävyt (rhetoric) ja henkilökohtaiset kertomukset (narrative). Sanders (1997) on kirjoittanut vastaavalla tavalla todistajanlausuntojen (testimony) arvosta poliittisessa keskustelussa, etenkin vähemmistöjen ja sorrettujen keinona tuoda julki vääryksiä ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Näitä ehdotuksia selvästi yhdistää pyrkimys tarjota deliberaation rinnalle henkilökohtaisuuden ja tunteet sallivia kommunikaatiomuotoja. Tämänkaltaiset ehdotukset sopivat hyvin yhteen kasvatuksen ja opetustyön perusluonteen kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen henkilökohtaiset ja tunteelliset ulottuvuudet ovat kasvatuksen käytännöissä vääjäämättä läsnä, ja opettajat vähintäänkin jossain määrin tiedostavat nämä ulottuvuudet esimerkiksi ryhmädynamiikan ja kasvatussuhteen kannalta.

Youngin ja Sandersin pyrkimys tuoda deliberaation rinnalle tunteellisempia kommunikaatiomuotoja pitää kuitenkin sisällään ongelmallisia taustaoletuksia deliberaation luonteesta. Monet tutkijat ovat jo pitkään painottaneet, että tunteet ovat aina läsnä deliberaatiossa, viitattiinpa sillä millaiseen harkintaan tahansa – moraaliseen, poliittiseen, esteettiseen tai jopa epistemiseen (Helm 2001; Lipman 2019; Morrell 2010; Nussbaum 2001). Esimerkiksi Hall (2007) kritisoi Youngia ja muita deliberatiivisen teorian kritikoita siitä, että he tulevat piirtäneeksi kuvaa deliberaatiosta vain rationaalisena toimintana. Hallin mukaan ei riitä, että deliberatiiviseen teoriaan lisätään ”tunnepitoisempia” kommunikointimuotoja, vaan deliberaatio itsessään tulisi nähdä toimintana, joka on erottamattomasti tunnepitoista ja rationaalista. Hall muistuttaa, että kritisoidessa deliberatiivisen demokratian rationaalista argumentointia saatetaan tahattomasti uusintaa yksipuolisen rationalistista näkemystä harkinnan luonteesta. Vaikka esimerkiksi Young selvästi näkee tunteiden ja järjen dikotomian ongelmana, Hallin mukaan hän kritiikissään itse asiassa vahvistaa dikotomiaa. Young haluaa tehdä tunteille tilaa *muiden* kommunikointimuotojen myötä, jolloin varsinainen deliberaatio mielletään edelleen puhtaasti rationaalisena toimintana. (Hall 2007.) Jos sen sijaan tiedostetaan ajattelemisen moniulotteisuus, tunneulottuvuuksien merkitys voidaan sisällyttää myös harkitsevan keskustelun kasvatuskäytäntöihin tarvitsematta silti luopua arvostelukykyä kehittävän reflektion ja demokraattisten asenteiden ihanteista (esim. Lipman 2019, 222–230, 291–302).

Tunteiden tematisointi yhteiskuntaopetuksessa ei tietenkään tarkoita sitä, että kaikkia tunneilmaisuja pidettäisiin tarpeellisina ja toivottavina tai että pyrittäisiin kultivoimaan tiettyjä poliittisia tunteita. Esimerkiksi vihan tunteista demokratiakasvatuksessa on keskusteltu paljon (esim. Martin 2018; Yacek 2019). Tunteiden merkityksen käsitteleminen ei myöskään tarkoita järkevyyden (reasonableness) tavoitteesta luopumista (ks. Young 2000, 24–25, 48–49)<sup>5</sup>. Järkevyydellä Young viittaa asennoitumiseen, jota deliberaation osallistujilta edellytetään. Sen muodostavat avoin mieli, kunnioitava suhtautuminen muihin, halu kuunnella ja ymmärtää toisia, avoimuus yhteisymmärryksen mahdollisuudelle sekä valmius tarvittaessa muuttaa omaa mielipidettä. Nämä ihanteet ja argumenttien kriittinen arvioiminen voivat säilyä opetuksen pyrkimyksinä, vaikka poliittisten tunteiden merkitys tiedostettaisiin aiempaa paremmin.

Opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit jättävät kuitenkin toivomisen varaa myös rationaalisen argumentaation osalta. Kuten totesimme, aineistossa esiintyvät viittaukset ”rakentavaan keskusteluun” ovat melko epämääräisiä, jolloin hankalimmat kysymykset väistään. Sen paremmin opetussuunnitelmissa kuin oppimateriaaleissa ei juuri lainkaan pysähdytä syventämään, mitä ”mielipiteiden perusteleva” tai ”näkökulmien vertailu” tai muut keskustelun hyveiksi esitetyt toiminnot tarkemmin ottaen ovat tai millaisin konkreettisin tavoin harkitsevaa keskustelua voisi edistää. Onko jokin perustelu toista parempi? Onko jokin näkemys oikeassa ja jokin väärässä – ja mitä tästä seuraa? Tietysti oppiainejakoisessa opetussuunnitelmassa voidaan olettaa, että oppiaineilla on omat vastualueensa, jotka tukevat toisiaan. Siten esimerkiksi argumentaation opiskelu voidaan mieltää äidinkielen ja lukiossa filosofian tehtäväksi. On silti perusteltua odottaa, että myös yhteiskuntaopin kaltainen oppiaine johdattaisi vähintäänkin argumentaation alkeisiin. Yksinkertaisimmillaan tämä voi tarkoittaa vaikkapa sitä, että mietitään, millaisia piirteitä on hyvässä argumentaatiossa (esim. johdonmukaisuus, asiassa pysyminen, väitteiden paikkansapitävyys) ja millaisia elementtejä ”perustelu” sisältää (esim. asiatietoa, arvoarvostelmia, loogista johtelua, havainnollistuksia, esimerkkitapauksia, kokemuksiin vetoamista). Erittelemällä edes hieman tarkemmin, mitä harkitsevassa keskustelussa tapahtuu, voitaisiin siirtyä epämääräisesti ”perustelevasta” mielipiteenvaihdosta järjen ja tunteen reflektion valaisemaan deliberaatioon.

Aineistostamme välittyvä kuva, että koulun yhteiskuntaopetuksessa monet näkökulmat ovat ilmeisellä tavalla oikeutettuja ja arvojen moninaisuus on sekä lähtökohta että lopputulos. Tällöin ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota sen paremmin ristiriitojen myönteiseen kuin kielteiseen merkitykseen. Jokainen saa olla mitä mieltä haluaa, kunhan vain on valmis keskustelemaan ja kuuntelemaan toisia – ja kunhan kunnioittaa koulun arvoperustaa, johon kuuluvat muun muassa ihmisoikeudet ja sukupuolinen tasa-arvo sekä syrjinnän ja rasmin torjuminen (POPS 2014; LOPS 2019). Viimeksi mainittu edellytys tuo näkyviin

5 Englannin kielessä käytetään käsitteellistä erottelua rational–reasonable, jota ei voi suoraan suomentaa. Erottelulla on juurensa muun muassa yhteiskuntafilosofiassa, argumentaatioteoriassa ja oikeusfilosofiassa, ja se esiintyy etenkin käytännöllisen järjen ja arvostelukyvyn pohdintoissa (mm. Rawls, Perelman, Toulmin, von Wright sekä esimerkiksi Matthew Lipmanin kasvatustilfilosofia). Siinä missä rationaalisuus määritetään yleensä formaalin, loogisen ja menetelmällisen järjenkäytön epäpersonaalisilla kriteereillä, reasonableness viittaa kokonaisvaltaisemmin asennoitumiseen ja arvostelukyvyn, joka ei voi toteutua vain rationaalisuuden varassa (joskin rationaalisuutta pidetään sen yhtenä edellytyksenä). Reasonableness voi viitata esimerkiksi kohtuullisuuteen (suhteessa vallitsevaan todellisuuteen, muihin ihmisiin tai johonkin kokonaisuuteen) tai tasapuolisuuteen ja reiluuteen, jossa hyvin aikomuksin suostutaan noudattamaan yhteisiä pelisääntöjä. Tässä mielessä myös Young esittää sen keskustelijoiden valmiudeksi avautua vastavuoroiseen keskusteluun.

yhteiskuntaopetuksen taustalla vaikuttavan yhtenäisyyden vaatimuksen. Tätä nykyisten opetussuunnitelmien kansalaisuusihannetta on kuvattu muun muassa monikulttuuriseksi maailmankansalaisuudeksi globaalikapitalismissa (Saari, Tervasmäki & Värri 2017). Yhteinen arvoperusta voidaan esittää opetussuunnitelmissa selviönä, sillä ne ovat itsessään säädösasiakirjoja, joissa nämä lähtökohdat määritetään. Ongelmalliseksi tämä selviö muuttuu, jos se ohjaa käsittelemään opetuksessa vain pinnallisesti argumentoivan keskustelun ja konfliktien kohtaamisen kysymyksiä.

Tässä nähdään myös konkreettisesti, miten koulun ja opetuksen toimintakehys poikkeavat poliittisen teorian ja käytännön asiayhteydestä. Demokratiateorioissa kiistellään siitä, kuka, miten ja millä oikeutuksella voi määrittää ehtoja ihmisten kanssakäymiselle, koulutus ja opetus mukaan lukien. Vasta kun näiden perustavanlaatuisen kiistojen olemassaolo tunnustetaan, voidaan siirtyä pohtimaan hankalimpia demokratiakasvatuksellisia kysymyksiä. Opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa tuodaan näkyviin arvoristiriitojen ja erimielisyyksien olemassaolo, joten niitä ei ole syytä moittia liian harmonisesta ja konfliktittomasta yhteiskuntakuvasta. Tämän pidemmälle ne eivät kuitenkaan juuri johdata, minkä seurauksena monia pedagogisesti ja poliittisesti merkittäviä kysymyksiä tuntuu jäävän auki: Miten harkitseva keskustelu ja argumentaatio voivat edetä ja millä kriteereillä niiden onnistumista voitaisiin yhdessä arvioida? Entä miten käsitellään poliittisten keskustelujen herättämiä tunteita? Miten suhtaudutaan tilanteisiin, joissa keskustelusta huolimatta jyrkät erimielisyydet säilyvät, ja joku esimerkiksi suuttuu tai kokee tulleensa torjutuksi tai vähätellyksi? Opetussuunnitelmissa olisi tarpeen havaita näiden poliittisestikin merkittävien kysymysten olemassaolo, ja oppimateriaalien soisi tarjoavan opettajille enemmän tukea niiden työstämiseen oppilaiden kanssa.

Kun esimerkiksi lukion opetussuunnitelma toteaa, että "[s]ivistykseen kuuluu taito ja tahto käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja" (LOPS 2019, 16) ja "julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä jännitteitä" (LOPS 2019, 17), jää sanomatta ääneen, että perustavanlaatuisia ristiriitoja on jo käsityksissä, jotka koskevat niin ihannetodellisuutta ("arvoja") kuin vallitsevaa todellisuuttakin ("tosiasioita"). Moninaisuuden hyväksymisen ja yhteisten perusarvojen loukkaamattomuuden yhdistelmä on liberaalissa monikulttuurisessa yhteiskunnassa tietysti vääjäämättömältä vaikuttava lähtökohta. Sille ei liene vaihtoehtoja opetussuunnitelmissa ja muissa koulutuspoliittisissa asiakirjoissa tai tämän ajan hallitsevissa kasvatusetiikoissa. Tästä huolimatta koulun demokratiakasvatuksen käytännöissä ja aineistoissa on tunnistettava ja kohdattava myös ne tilanteet, joissa perustavanlaatuiset arvonäkökohdat tai maailmankuvat ovat ratkeamattomassa ristiriidassa keskenään.

## **Lähteet**

### *Opetussuunnitelmat:*

LOPS 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

### *Yhteiskuntaopin oppimateriaalit:*

*Forum. Draamatyötapoja historiaan ja yhteiskuntaoppiin*. 2013. Ahvenisto, Inkeri & Kimanen, Anuleena. Helsinki: Otava.

- Forum. Yhteiskuntaoppi I–II*. 2016. Hämäläinen, Eenariina, Kohi, Antti, Päivärinta, Kimmo, Turtiainen, Simo & Vihervä, Vesa. Helsinki: Otava.
- Forum 1. Suomalainen yhteiskunta*. 2016. Kohi, Antti, Liuskari, Markku, Palo, Hannele, Päivärinta, Kimmo & Vihervä, Vesa. Helsinki: Otava.
- Forum 9. Yhteiskuntaoppi*. 2018. Hämäläinen, Eenariina, Kohi, Antti, Päivärinta, Kimmo & Vihervä, Vesa. Helsinki: Otava.
- Jokaisen yhteiskunta*. 2016. Aunesluoma, Juhana, Putus-Hilasvuori, Titta, Ukkonen, Jari & Vuorela, Laura. Helsinki: Sanoma Pro.
- Kanta 1. Suomalainen yhteiskunta*. 2021. Kestilä-Kekkonen, Elina, Aromaa, Vuokko, Kähkönen, Petri, Nieminen, Jaana & Salmi, Akseli. Helsinki: Edita.
- Memo. Yhteiskuntaoppi*. Hanska, Jussi, Ranta, Inari, Rikala, Juhapekka & Tirkkonen, Jari. Helsinki: Edita. Verkkoaineisto (ei vuosilukua).
- Me nyt. Yhteiskuntaoppi I*. 2016. Palmqvist, Riia, van den Berg, Marko & Rantala, Jukka. Helsinki: Edukustannus.
- Me nyt. Yhteiskuntaoppi II*. 2016. Palmqvist, Riia, van den Berg, Marko & Rantala, Jukka. Helsinki: Edukustannus.
- Uutishuone 1. Suomalainen yhteiskunta*. 2020. Aunesluoma, Juhana, Grönholm, Pauliina, Kokkonen, Ossi & Varis, Soile. Helsinki: Sanoma Pro.
- Vaikuttaja I. Alakoulun yhteiskuntaoppi*. 2017. Bruun, Jarno, Hieta, Pasi, Kokkonen, Ossi, Laurila, Mika & Mälkönen, Saara. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Vaikuttaja II. Alakoulun yhteiskuntaoppi*. 2017. Bruun, Jarno, Hieta, Pasi, Kokkonen, Ossi, Laurila, Mika & Mälkönen, Saara. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Yhteiskuntaopin taitaja 9*. 2020. Hieta, Pasi, Johansson, Marko, Kokkonen, Ossi, Piekkola-Fabrin, Hanne & Virolainen, Marjo. Helsinki: Sanoma Pro.
- Yhteiskuntaopin taitaja 9. Harjoituksia*. 2020. Hieta, Pasi, Johansson, Marko, Kokkonen, Ossi, Piekkola-Fabrin, Hanne & Virolainen, Marjo. Helsinki: Sanoma Pro.
- Yhteiskuntaoppi 4–6*. 2016. Hurme, Niko & Varis, Soile. Studeo.
- Yhteiskuntaoppi 9: Aktivisti*. 2016. Vesivalo, Antti & Värtö, Antti. Studeo.
- YH Yhteiskuntaopin kertauskurssi 1–4 (LOPS 2016)*. 2019. Asiainen, Mikko, Kontturi, Juha, Mikkola, Liisa & Vántänen, Niina. Studeo.
- YH1 Suomalainen yhteiskunta (LOPS 2016)*. 2016. Kärkkäinen, Tiina, Mäki, Sami & Vántänen, Niina. Studeo.
- YH1 Suomalainen yhteiskunta (LOPS 2021)*. 2021. Kärkkäinen, Tiina, Tuominen, Soile, Valkeapää, Ville & Vántänen, Niina. Studeo.

(Aineistoon kuuluvat myös mainittujen oppikirjojen opettajan aineistot.)

## **Kirjallisuus**

- Ambrosio, John 2019. Restoring the Political. Exploring the Complexities of Agonistic Deliberation in Classrooms. *Democracy & Education* 27 (1), Article 8 [www-lähde]. < <https://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss1/8/> > (Luettu 1.5.2021).
- Benhabib, Seyla 1996. Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. Teoksessa Benhabib, Seyla (toim.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton N.J.: Princeton University Press, 67–94. <https://doi.org/10.1515/9780691234168-005>



- Berg, Marko van den & Löfström, Jan 2011. Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet kehitysnäkymät. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 79–86 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68363> > (Luettu 1.5.2021).
- Burkitt, Ian 2014. *Emotions and Social Relations*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473915060>
- Cornbleth, Catherine 1990. *Curriculum in Context*. London: The Falmer Press.
- Damasio, Antonio 1994. *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Duncan, Seth & Barrett, Lisa Feldman 2007. Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and Emotion* 21 (6), 1184–1211. <https://doi.org/10.1080/02699930701437931>
- Elo, Satu, Kaihari, Kristiina, Mattila, Paula & Nissilä, Leena (toim.) 2017. *Rakentavaa vuorovaikutusta. Opas demokraattisen osallistumisen vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn*. Helsinki: Opetushallitus.
- Englund, Tomas 2000. Rethinking democracy and education: Towards education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies* 32 (2), 305–313. <https://doi.org/10.1080/002202700182772>
- Englund, Tomas 2016. On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies* 48 (1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119>
- Fishkin, John 1991. *Democracy and Deliberation: New Directions for Democratic Reform*. New Haven: Yale University Press.
- Fishkin, John 2018. *Democracy When the People are Thinking*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198820291.001.0001>
- Fornaciari, Aleks 2020. *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Gaus, Daniel, Landwehr, Claudia & Schmalz-Bruns, Rainer 2020. Defending democracy against technocracy and populism: Deliberative democracy's strengths and challenges. *Constellations* 27 (3), 335–347. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12529>
- Goodson, Ivor 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen*. (The Making of Curriculum, 1995.) Suom. Erja Moore. Joensuu University Press.
- Goodson, Ivor 2014. Developing Curriculum History: A British Perspective. Teoksessa William Pinar (toim.), *International Handbook of Curriculum Research*. (2. ed.) New York: Routledge, 515–520.
- Gutmann, Amy 1999. *Democratic Education*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400822911>
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis 1996. *Democracy and Disagreement*. Cambridge Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis 2004. *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400826339>
- Haidt, Jonathan 2001. The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review* 108 (4), 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Hall, Cheryl 2007. Recognizing the passion in deliberation: Toward a more democratic theory of deliberative democracy. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy* 22 (4), 81–95. <https://doi.org/10.2979/HYP.2007.22.4.81>
- Held, David 2006. *Models of democracy*. (3rd edition.) Cambridge: Polity.

- Helm, Bennett 2001. *Emotional Reason: Deliberation, Motivation, and the Nature of Value*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511520044>
- Herne, Kaisa & Setälä, Maija 2005. Deliberatiivisen demokratian ihanteet ja kokeilut. *Politiikka* 47 (3), 175–188.
- Hess, Diana 2009. *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, Diana & McAvoy, Paula 2015. *The political classroom*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Hoggett, Paul & Thompson, Simon 2002. Toward a Democracy of the Emotions. *Constellations* 9 (1), 106–126. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.00269>
- Journell, Wayne 2017. *Teaching politics in secondary education: Engaging with contentious issues*. Albany: State University of New York.
- Keegan, Patrick 2021. Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. *Journal of Social Studies Research* 45 (1). 15–14. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003>
- Kelly, A. Vic 1999. *The Curriculum*. London: SAGE.
- Kotus 2015. Suositus 'deliberatiivinen demokratia' -käsitteen suomenkielisestä vastineesta. Kotimaisten kielten keskus 9.6.2015 [www-lähde]. < [https://www.kotus.fi/files/3301/Suositus\\_deliberatiivinen\\_demokratia\\_-\\_kasitteen\\_suomenkielisesta\\_vastineesta.pdf](https://www.kotus.fi/files/3301/Suositus_deliberatiivinen_demokratia_-_kasitteen_suomenkielisesta_vastineesta.pdf) > (Luettu 1.1.2021).
- Leiviskä, Anniina & Pyy, Iida. 2020. The Unproductiveness of Political Conflict in Education: A Nussbaumian Alternative to Agonistic Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education* (pre-print). <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12512>
- Lipman, Matthew 2019. *Ajattelu kasvatuksessa*. (Thinking in Education, 2nd ed., 2003.) Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin.
- Lo, Jane C. 2017. Empowering young people through conflict and conciliation. Attending to the political and agonism in democratic education. *Democracy & Education* 25 (1), Article 2 [www-lähde]. < <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/2/> > (Luettu 1.1.2021).
- Löfström, Jan 2001. *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Löfström, Jan 2002. Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatus. Periaatekysymyksiä ja suuntaviivoja. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: PS Kustannus, 89–131.
- Löfström, Jan, Virta, Arja & Salo, Ulla-Maija 2017. *Valppaaksi kansalaiseksi. Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Martí, José Luis 2017. Pluralism and consensus in deliberative democracy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 20 (5), 556–579. <https://doi.org/10.1080/13698230.2017.1328089>
- Martin, Ryan 2018. Anger in the classroom: how a supposedly negative emotion can enhance learning. *New Directions for Teaching and Learning* 153, 37–44. <https://doi.org/10.1002/tl.20279>
- Morrell, Michael 2010. *Empathy and Democracy: Feeling, Thinking, and Deliberation*. Pennsylvania State University Press.
- Mouffe, Chantal 2000. Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Reihe Politikwissenschaft/ Political Science Series* 72, 1–17.

- Mouffe, Chantal 2013. *Agonistics. Thinking the world politically*. London: Verso.
- Männistö, Perttu 2020. *The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education*. University of Jyväskylä. Väitöskirja.
- Nussbaum, Martha 2001. *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840715>
- Pinar, William, Reynolds, William, Slattery, Patrick & Taubman, Peter 1995. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rautiainen, Matti 2006. Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–204.
- Rautiainen, Matti (toim.) 2018. *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan Neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Roman-Lagerspetz, Sari & Lagerspetz Eerik 2005. ”Poliittinen” ja perusteiden ongelma Chantal Mouffin demokriateoriassa. *Politiikka* 47 (3), 218–229.
- Ruitenber, 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>
- Saari, Antti, Tervasmäki, Tuomas & Väri, Veli-Matti 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 83–108.
- Samuelsson, Martin 2018. Education for deliberative democracy and the aim of consensus. *Democracy & Education* 26 (1), Article 2 [www-lähde]. < <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/2/> > (Luettu 1.1.2021).
- Sanders, Lynn 1997. Against deliberation. *Political Theory* 25 (3), 347–376. <https://doi.org/10.1177/0090591797025003002>
- Saunders, Leland F. 2016. Reason and emotion, not reason or emotion in moral judgment. *Philosophical Explorations* 19 (3), 252–267. <https://doi.org/10.1080/13869795.2016.1212395>
- Schreier, Margret 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Setälä, Maija 2003. *Demokratian arvo: teorit, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Steiner, Jürg 2012. *The Foundations of Deliberative Democracy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139057486>
- Tomperi, Tuukka 2017. *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia. Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Tryggvason, Ásgeir 2018. Democratic education and agonism: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education* 26 (1), Article 1 [www-lähde]. < <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/1/> > (Luettu 1.1.2021).
- Tryggvason, Ásgeir 2019. How to end a discussion: Consensus or hegemony? *Democracy & Education* 27 (2), Article 5 [www-lähde]. < <https://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss2/5/> > (Luettu 1.1.2021).

- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Yacek, Douglas 2019. Should Anger Be Encouraged in the Classroom? Political Education, Closed-Mindedness, and Civic Epiphany. *Educational Theory* 69 (4), 421–437. <https://doi.org/10.1111/edth.12378>
- Young, Iris Marion 2000. *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.
- Zembylas, Michalinos 2018. Political Emotions in the Classroom. How Affective Citizenship Education Illuminates the Debate Between Agonists and Deliberators. *Democracy & Education* 26 (1), Article 6 [www-lähde]. < <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/6/> > (Luettu 1.1.2021).

**KM Sonja Helkala** työskentelee Koneen Säätiön rahoituksella väitöskirjatutkijana Tampereen yliopistossa Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.

**KT, FM Tuukka Tomperi** työskentelee Koneen Säätiön rahoituksella vanhempana tutkijana Tampereen yliopistossa Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.