

VALTIO-OPPI

YHTEISKUNTATIETEIDEN TIEDEKUNTA

LAPIN YLIOPISTO

Kuinka tehdä oppikirjakansalainen

Kansalaisuuden hallinnallisuus lukion yhteiskuntaopin
oppi- ja opetusmateriaaleissa

Jussi Lyttinen (0278670)

2018

Pro-Gradu –tutkielma

Ohjaaja: Tapio Nykänen

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppikirjakansalaisuuden rakentuminen: kansalaisuuden hallinnallisuus lukion yhteiskuntaopin oppi- ja opetusmateriaaleissa.

Tekijä: Jussi Lyttinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Valtio-oppi

Työn laji: Pro gradu -työ X Sivulaudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 66

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Kansalaisuuden käsite on jatkuvassa uudelleenmäärittelyn ja muutoksen liikkeessä. Vuoden 2015 valtakunnallisiin lukion opetussuunnitelmien perusteisiin on ilmestynyt aktiivisen kansalaisuuden käsite, tai vaatimus nuoren kansalaisen erilaisista aktiivoinneista yhteiskunnan elinvoimaisuuden hyväksi. Opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laaditaan myös oppilaiden oppikirjat, sekä opettajien tueksi tarkoitettut opettajan materiaalit. Tässä tutkielmassa tarkastelen lukiossa tapahtuvaa kansalaiskasvatusta tukevia yhteiskuntaopin oppi- ja opetusmateriaaleja. Aineistona käytän kahta pakollisiin yhteiskuntaopin kursseihin laadittua oppikirjaa sekä kyseisten kurssien saman kirjasarjan opettajan materiaaleja.

Tutkielmani tarkoitus on selvittää aineistossa rakentuvan kansalaisuuden hallinnallisia piirteitä. Hyödyntämäni sosiaaliseen konstruktionismiin lukeutuva hallinnan analytiikka on Michel Foucault'n tutkimuksista liikkeelle lähtenyt, usean teoreetikon edelleen kehittämä teoreettinen viitekehys, jonka avulla tarkastellaan sitä tapaa, jolla me hallitsemme itseämme ja tulemme hallituksi.

Analyysimetodini koostuu kahdesta eri tekstianalyysin tavasta. Ensiksi aineiston reippaan sivumäärän vuoksi olen hyödyntänyt usein sisällönanalyysissa käytettyä luokittelun tapaa koostaakseni aineiston analysoitaviin osiin. Tämän jälkeen olen hyödyntänyt diskurssianalyysia yhdessä hallinnan analytiikan työkalujen kanssa selvittääkseni sen, miten kansalaisuus aineistossa diskursiivisesti rakentuu, mitkä ovat kansalaisen subjektipositiot ja millainen on kansalaissubjektius, sekä sen mitä tämä subjektius kertoo kansalaisuuden hallinnan taustalla olevista hallinnan rationaliteeteista.

Aineiston kansalaisuuden hallinnallisuus koostuu pääosin kolmesta selkeästi tunnistettavasta rationaliteetista. Liberaali hallinta, welfaristinen hallinta sekä uusliberaali hallinta muodostavat aineistossa kansalaissubjektin; eräänlaisen ideaalin kansalaisuuden, johon nuorta ohjataan, painostetaan ja kannustetaan. Tämä ohjaaminen, painostaminen sekä kannustaminen tapahtuu nuoren elämän- ja taloudenhallinnan ongelmallistamisen avulla, sekä riskin, haavoittuvuuden ja epävarmuuden strategisella käytöllä. Kaikkea tätä tukee myös aineiston maalaama käsitys globaalin talouden ennustamattomuudesta. Nuoren kansalaisen tulee olla *talouden ja elämän riskeistä sekä epävarmuudesta itse selviytyvä ja niihin varautuva, poliittisesti aktiivinen sekä vakaa veronmaksaja.*

Avainsanat: oppimateriaalit; oppikirjat; kansalaisuus; aktiivinen kansalaisuus; hallinta; hallinnan analytiikka

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1. Johdanto	1
1.1. Kansalaiskasvatus valtakunnan tasolla.....	1
1.2. Mitä on aktiivinen kansalaisuus?	2
2. Tutkimusasetelma	4
2.1. Aineisto.....	4
2.2. Kuinka analysoida tämän kaltaista aineistoa?.....	7
2.3. Aineiston luokittelu ja analyysimetodit.....	10
2.4. Diskurssianalyysi.....	12
3. Aikaisempi oppikirjatutkimus	13
3.1. Missä tutkimusta tehdään?	13
3.2. Diskurssianalyttistä oppikirjatutkimusta	15
3.3. Normatiivisemmän suunnan tutkimusta.....	15
3.4. Kysely- ja haastattelututkimusta	22
3.5. Oppikirjakritiikin haasteita	26
4. Analyysin teoreettinen perusta	28
4.1. Sosiaalinen konstruktionismi.....	28
4.2. Hallinta	29
4.3. Kansalaissubjekti	33
5. Kansalaisuus työelämässä ja taloudessa	35
5.1. Tietotaitokansalainen.....	35
5.2. Työelämän poikkeavuudet kansalaisen elämän ja tulevaisuuden riskeinä.....	38
5.3. Kuluttajakansalainen	41
6. Kansalainen ja kansalaisyhteiskunta	44
6.1. Yhteisöt, kansalaisyhteiskunta ja valtio.....	44
6.2. Syrjäytymisen varoittava esimerkki.....	45
6.3. Kansalainen hyvinvoinnin takaajana	46
7. Kansalaisen vallankäytön ehdot	49
7.1. Tieto mahdollistaa vallankäytön ja vaikuttamisen	49

7.2. Vapaan kansalaisen sallitut vaikuttamiskeinot	50
8. Yhteenveto	53
8.1. Subjektius kertoo hallinnan rationaliteeteista	53
8.2. Mitä sitten?	57
8.3. Jatkotutkimusmahdollisuuksia, sekä tutkielman heikkoudet ja vahvuudet	59
Lähteet.....	62

1. Johdanto

1.1. Kansalaiskasvatus valtakunnan tasolla

Tässä tutkielmassa tutkin lukion yhteiskuntaopin opetuksessa käytettävien oppikirjoissa ja opetusmateriaaleissa esiintyviä käsityksiä kansalaisuudesta. Kansalaisuuden merkitys on jatkuvan kamppailun kenttä; käsitettä määritellään kaiken aikaa uudelleen ja siihen liitetään uusia toiveita, oletuksia ja odotuksia. Tämä on kutakuinkin se mitä sosiaalisen konstruktionismin mukaan tapahtuu kaikessa käsitteellistämässä, eikä vähiten näin yhteiskunnallisesti keskeisen käsitteen kohdalla (Jokinen 1999, 40; Burr 1995, 4). Näin tapahtuu myös kasvatuksen piirissä. 2000-luvun saatossa kasvatustieteen ammattilaisiin sanastoon on juurtunut käsite *aktiivinen kansalaisuus* sekä käsitteen vähemmän julkilausuttu puolisko *passiivinen kansalaisuus*. Käsitteen ilmaantuminen ajoittuu samoihin vuosiin, kun valtiovalta alkoi kantaa kasvavissa määrin huolta kansalaisten, erityisesti nuorten kansalaisten, osallistumisesta edustuksellisen demokratian toimintaan. Huoli ei sinänsä ollut aiheeton kahdestakin syystä. Ensinnäkin edustuksellisessa demokratiassa päättäjien asema perustuu sen lainvoimaisuuden lisäksi legitimitettiin, joka uudistetaan aika ajoin vaaleilla. Äänestysprosentin laskiessa päättäjien legitimitetti koko kansan edustajina tulee kyseenalaiseksi. Toiseksi vuosituhaten taitteessa saatiin merkkejä siitä, etteivät tulevat äänestäjäskupolvet olleet järin kiinnostuneita politiikasta ja kansalaisvaikuttamisesta. Vuonna 1999 tehdyn Kansainvälisen IEA/Civics Nuori kansalainen – tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten tiedot demokratiasta ja demokraattisen valtion toiminnasta olivat tuolloin hyvällä tolalla, mutta ”suomalaisnuoret ovat todella vähän kiinnostuneita politiikasta”. Suomen nuorissa oli tuolloin vähiten politiikasta kiinnostuneita nuoria muihin 28 tutkittuun maahan verrattuna. Myös ”suomalaisnuorten kiinnostus kansalaistoimintaan ja luottamus omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa” oli tuolloin vähäistä. (Ojanperä 2005, 3; Ahonen 2005, 20.)

Reaktionä kansalaisaktiivisuuden laskusuhdanteeseen toteutti Vanhasen hallitus vuosina 2003–2007 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman. Sen tavoitteena oli ”vahvistaa kansalaisten osallisuutta ja vaikuttamista, sekä parantaa demokratian toimivuutta”. Ohjelma oli luonteeltaan

poikkihallinnollinen ja sitä toteutettiin useassa eri ministeriössä. (Oikeusministeriö 2007, 2–3.) Poliittikaohjelma kohdistui erityisesti koulu- ja kasvatustiloihin, sillä koululaitoksen tuli pitää huolta edustuksellisen demokratian uskottavuudesta suoran asennekasvatuksen keinoin sekä kehittää koulujen osallistumiskulttuuria ja kouludemokratiaa (Ahonen 2005, 19). Opetusministeriö, yhtenä ohjelman toteuttajista, asetti keskiöön opettajankoulutuksen. Syynä tähän lienee opettajan rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä; opettaja on tärkein kasvatuksesta vastaava henkilö koululaitoksissa. Tällä saralla merkittävin toimenpide oli Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke, joka tuotti runsaasti materiaalia opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen käyttöön. Hankkeen piirissä toteutettiin myös varsinaista koulutusta kansalaisvaikuttamisen sisällyttämisestä opetukseen. Hanke poiki lukuisia pro-gradu töitä sekä useita väitöskirjoituksia. (Oikeusministeriö 2007, 7–8.) Kansalaisvaikuttaminen kouluissa ja aktiivisen kansalaisuuden välittäminen tuleville sukupolville on yhä suosittu aihe kasvatustutkimuksen piirissä. Tutkimus keskittyy pitkälti opettajankoulutuksen sisältöihin, opetustilanteeseen, opettajien ja oppilaiden kokemuksiin tai yleisesti ottaen kansalaisvaikuttamisen tematiikkaan (esim. Hansen 2007; Suutarinen 2006; Rantala & Siikanen 2005). Aihepiirin tutkimusta kouluissa käytetyistä oppi- ja opetusmateriaaleista on hyvin vähän.

Aktiivisen kansalaisuuden käsitteen yleistymisen kasvatustutkimuksen piirissä voi havaita esimerkiksi tarkastelemalla käsitteen käytön muutosta vuoden 2003 ja 2015 lukion opetussuunnitelmien perusteissa. Vuoden 2015 dokumentissa aktiivisen kansalaisuuden edistäminen liitetään lähes jokaiseen oppiaineeseen tavalla tai toisella, kun vuonna 2003 käsitettä käytettiin huomattavasti vähemmän. (Opetushallitus 2003; Opetushallitus 2015.)

1.2. Mitä on aktiivinen kansalaisuus?

Kuten on kansalaisuuden käsitteenkin kohdalla, ei myöskään aktiivisen kansalaisuuden käsitteellä ole yleistä määritelmää. Käsitteen merkitys ei ole ainakaan vielä vakiintunut, vaan se on määriteltävissä usein eri tavoin eri tarkoituksia varten. Käsitettä viljellään laajalti ja jokaisella

määrittelevällä henkilöllä tai taholla on käsitteen esittämiseksi omat sanastonsa ja kriteerinsä. Esimerkiksi liberaalin individualismin ja kommunitarismin perinteissä aktiiviselle kansalaisuudelle annetaan varsin erilaisia toimintamalleja ja asemia suhteessa valtioon. Liberaalin individualismin aktiivinen kansalainen on valtiosta erillään oleva yksilö, joka osallistuu valtion toimintaan tietyllä tavalla uusintaen sitä, ja saa vastineeksi ”organisaation jäsenyyden hyödyt”, kun taas kommunitarismin perinteessä aktiivinen kansalainen ymmärretään osana poliittista yhteisöä, jossa heillä on mahdollisuus muodostaa oma henkilökohtainen ja sosiaalinen identiteettinsä jaettujen perinteiden ja yleisesti tunnustettujen instituutioiden puitteissa. (Lawson 2001: 163–166.) Käsite kulkee myös toisinaan eri nimikkeillä erityisesti yhteiskuntatieteissä, sillä usein se määritellään eri tutkimusperinteistä kumpuavien sanastojen avulla. Yleisesti ottaen kuitenkin puhutaan uuden tyyppisestä kansalaisuudesta, jonka subjekti on kansalaistoimintaan osallistuva ja demokratiaa jatkuvasti uudistava ja kehittävä kriittisesti ajatteleva kansalainen. Joissain puheenvuoroissa aktiivisen kansalaisen vastakohtana esiintyy ”passiivinen” tai ”alamaiskansalainen” (ks. esim. Vesikansa 2002). Aktiivisena kansalaisena olemiselle ei näytä olevan kasvatustieteiden piirissä yleisesti hyväksyttyä vaihtoehtoa, tai ainakin sen antiteesi, passiivinen kansalaisuus, on erittäin epätoivottua. Passiivisuus, ja sitä kautta riippuvaisuus muiden tai yhteiskunnan tuesta ymmärretään suureksi yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. (Saastamoinen 2006, 53.) Tämän kaltainen jyrkkä dualismi tekee käsitteen tutkimisesta politiikkatieteilijälle erityisen kiinnostavaa. Aihepiirin tutkiminen on tärkeää varsinkin, kun kyse on käsitteestä, joka on juurtunut kokonaisia sukupolvia kouluttavien kasvatustieteiden toimintaa määrittäviin sanastoihin.

Aktiivinen kansalainen on selkeästi jonkinlainen kasvatustavoite tai ihanne, mutta samalla se on ikään kuin kattokäsite, jonka alle mahtuu useita ideoita ideaalikansalaisen roolista ja toiminnasta. Kansalaisuuden käsitteen avaaminen uudelleenmäärittelylle aktiivisen kansalaisuuden myötä luo mahdollisuuden, että mukaan tarttuu muutakin painolastia ja vaikutuksia, kuin alkuperäiset tavoitteet (jos sellaisia on mahdollista edes osoittaa). On perusteltua kysyä, mitä vaikutuksia käsitteen käytöllä voi olla koululaitoksissa? Keitä esimerkiksi ovat ne, jotka eivät syystä tai toisesta täytä aktiivisen kansalaisen määritelmää? Kaikilla kansalaisilla ei välttämättä ole resursseja tai halua toimia tietynlaisena aktiivisena kansalaisena. Kansalaisvaikuttamisen

edistäminen on varmasti toimivan demokratian kannalta oleellista, mutta onko diskursiivinen jako “aktiivisiin” ja “passiivisiin” kansalaisiin tarpeellista tai hyödyllistä? Millaisia oletuksia passiivisen kansalaisen arvosta ja asemasta aktiivisen kansalaisuuden representaatioihin sisältyy?

2. Tutkimusasetelma

2.1. Aineisto

Tutkielmani erityinen tarkastelun kohde on aktiivinen kansalaisuus lukion kansalaiskasvatuksen kontekstissa, sillä aktiivinen kansalaisuus on nykyisin eksplisiittisesti lukio-opetuksen kasvatustavoite (Opetushallitus 2015, 34–37). Opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet teksteinä ovat hyvin normatiivisia, erityisesti sisältöjen osalta; niillä on selkeä yhteys opetuksen suunnitteluun kouluissa. En kuitenkaan tutki varsinaista opetusta tai opetustilannetta, vaan nimenomaan opetuksessa käytettäviä ja sitä määrittäviä tekstikokonaisuuksia ja niissä esitettyä tietoa pureutumalla käytettyyn kieleen. Aineistona käytän opettajalle laadittuja opetusmateriaaleja, opiskelijoille tehtyjä oppikirjoja sekä tausta-aineistona valtakunnallisia Lukion opetussuunnitelmien perusteita vuodelta 2003 ja 2015. Opetussuunnitelmien perusteet jäävät varsinaisen analyysini ulkopuolelle. Käytän ainoastaan kaikille lukiolaisille pakollisille kurseille (YH1 – Suomalainen yhteiskunta ja YH2 – Taloustieto) tarkoitettuja materiaaleja ja oppikirjoja; nämä kurssit ovat lukiolaiselle tarjotun yhteiskuntatiedon vähimmäismäärä, ja kurssien aiheet käsittelevät aktiivisen kansalaisuuden kannalta useita keskeisiä teemoja, esimerkiksi yhteiskuntajärjestystä, poliittista vaikuttamista, talouden olemusta sekä kansalaisen toimintaa nykytaloudessa.

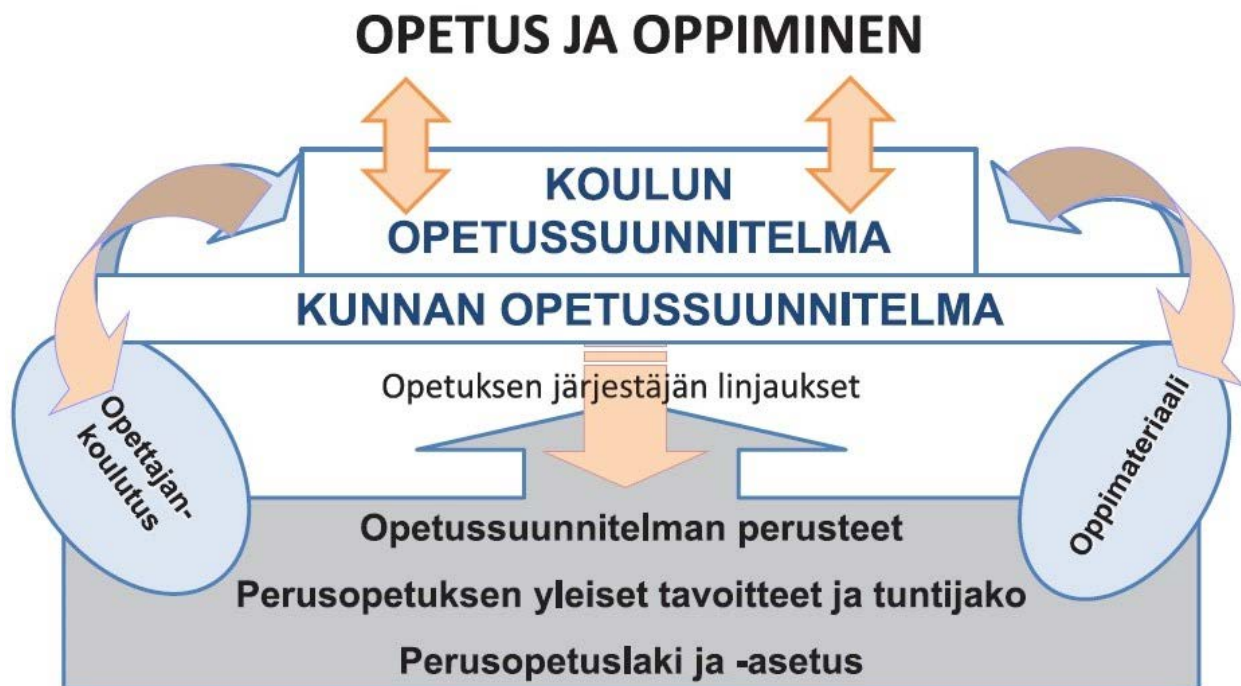
Valitsin lukiossa käytettävät materiaalit niiden monipuolisten sisältövalikoimien vuoksi, mutta myös siksi, että lukio on merkittävä valtakunnallisesti säädelty yleissivistävä koulutusinstituutio. Aineistona käyttämäni oppikirjat ovat WSOY pro Oy:n (myöhemmin yrityskaupan kautta

Sanoma Pro) Linkki-sarjan kirjat *Linkki 1: lukion yhteiskuntaoppi: yhteiskuntatieto, sekä Linkki 2: lukion yhteiskuntaoppi: taloustieto*. Alun perin tarkoitukseni oli käyttää aineistona ainoastaan oppikirjoja, mutta tutkielman teon aikana kävi selväksi, ettei opettajan materiaaleja tai valtakunnallisia opetussuunnitelmien perusteita voi sivuuttaa. Usein on nimittäin niin, että saman kustantajan oppilaille laaditut oppikirjat ja opettajalle laaditut opetusmateriaalit on laadittu vastaamaan toisiaan siten, että ne tunnollisesti opetuksessa käytettynä voivat muodostaa täysin toimivan ja helposti seurattavan opetussuunnitelman. Tällä tarkoitan tietynlaista opettamisen ja oppimisen käytännön käsikirjoitusta, jota voi seurata niin oppilas kuin opettajakin. Kokonaisuutena opetus- ja oppimateriaalit ovat didaktisesti sellaisenaan käytettäviä, toteutusta vailla valmiita opetussuunnitelmia. Oppimateriaalit tuotetaan yksityisellä sektorilla, ja Suomessa enimmäkseen suurten painotalojen toimesta, jolloin oppimateriaalit kilpailevat keskenään. Tässä kilpailussa helppokäyttöisyys on luonnollisesti kovaa valuuttaa. Opettajan materiaalit kyseisiin kursseihin sain digitaalisina versioina käyttööni suoraan kustantajalta, ja ne edustavat samaa kirjasarjaa oppikirjojen kanssa.

Opetus- ja oppimateriaaleilla on siis potentiaalisesti merkittävä vaikutus opetukseen, erityisesti mikäli opettajan omat resurssit eivät riitä opetussuunnitelman sisältöjen kokoamiseen ”omin käsin”. Sisällöltään ne ovat valtakunnallisen lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaisia, ja pyrkivät toteuttamaan niiden asettamia tavoitteita. Lukion opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2015 ovatkin tutkielmaani taustoittavaa aineistoa; ne sijaitsevat lähempänä kasvatusalaa määrittäviä valtiollisia instituutioita. Varsinaista analyysia en tausta-aineistostani tee, vaan sen merkitys on antaa aineistolleni konteksti. Aineistovalinnoillani pyrin saamaan jonkinlaisen läpileikkauksen yhteiskuntaopin opetusta määrittävien tekstien sisältämästä kansalaiskasvatuksesta lukioissa. Opetussuunnitelman perusteet sekä oppi- ja opetusmateriaalit heijastavat omilla tavoillaan yhteiskunnallista keskustelua ja ovat osa samaa kokonaisuutta, ja tutkimukseni yleistä kontekstia; kansalaiskasvatusta. Opetussuunnitelman perusteet määrittävät opettajan toimintaa (ja oppimateriaaleja); oppimateriaalit puolestaan ovat suora osa opiskelijan oppimiskokemusta. Tässä tutkielmassa minulla ei ole resursseja tarkastella sitä, miten opettajat käytännössä kompetenssiinsa nojaten hyödyntävät materiaaleja, tai miten opetussuunnitelmien perusteet heijastuvat opetukseen. Tämän tutkielman kannalta on kuitenkin olennaista taustoittaa

se, millainen on opetus- ja oppimateriaalien luonne, ja mikä on niiden asema suhteessa lukion kansalaiskasvatukseen.

Yhteiskuntaoppi, niin kuin sitä opetetaan peruskouluissa ja lukioissa, on yhteiskuntatieteisiin liittyvä oppiaine. Usein kuulee sanottavan, että yhteiskuntaoppi pohjaa yhteiskuntatieteisiin. Jossain määrin näin varmasti onkin, ovathan yhteiskuntaopin aineopettajat useimmiten opiskelleet yhteiskuntatieteitä, pois lukien muodollisesti epäpätevät sijaiset tai väliaikaisesti ainetta opettavat henkilöt. Myös oppiaineen oppimateriaalit ovat useimmiten yhteiskuntatieteellisen koulutuksen saaneiden laatimia. Yksi yhteiskuntaopin ja yhteiskuntatieteen välinen keskeisin ero on niiden funktiossa, siis siinä, mitä varten ne ovat pohjimmiltaan tulleet olemaan. Yhteiskuntaoppi on nimensä mukaisesti oppi, ei tiedettä. Sen tarkoitus opettavana kouluaineena on valmistaa nuoria toimimaan yhteiskunnassa siten, kuin kansalaisen halutaan toimivan. Tarkoitus on normatiivinen; oppiaine pyrkii vaikuttamaan siihen, miten asioiden tai ihmisten tulisi olla ja elää, ja siten puolustamaan ja luomaan tiettyjä asiointiloja ja moraalisia arvoja.



Tietyt sisällölliset ja pedagogisetkin suuntaviivat oppiaineelle annetaan valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa, mutta luonnollisesti ne realisoituvat vasta opetuksessa. Tällöin keskeisiä elementtejä ovat opettajan laatima opetussuunnitelma ja käytettävissä olevat opetus- ja oppimateriaalit. Oppimateriaalit, joita tässä tutkielmassa tutkin, ovat vaikutussuhteessa niin opetussuunnitelman perusteisiin kuin käytännön opetukseenkin. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan laadittuina teksteinä ne välittävät opetussuunnitelman perusteiden sisältöä ja pedagogiikkaa opetukseen. Toisaalta opettajien käyttäminä tuotteina niiden tosiasiallista vaikutusta määrittää keskeisesti se, miten opettaja materiaaleja opetuksessaan hyödyntää; kuinka keskeisesti opettaja tukeutuu materiaaleihin tuntikohtaisesti, mutta myös suunnitellessaan koko vuoden opetussuunnitelmaa?

Oppimateriaalien luonnetta pohtiessa on myös olennaista kysyä, miten niitä luetaan? Mitä esimerkiksi opiskelija tai opettaja odottaa oppimateriaalien tarjoamalta tiedolta? Onko vakiooletuksena että esimerkiksi oppikirjan tiedot ovat automaattisesti totta? Onko oppikirjaa ensinnäkään mielekästä lukea, tai käyttää opetuksessa ilman oletusta siitä, että sen sisältämät tiedot ovat enimmäkseen totta? Pätevän opettajan on kompetenssiinsa nojaten varmasti mahdollista kyseenalaistaa oppimateriaalien tarjoamaa tietoa, ja jopa hyödyntää kyseenalaistamista osana opetusta. Ilman ohjausta lukiolaisella ei resursseja tällaiseen välttämättä ole. Laajasti käytössä oleva didaktinen järjestely, jossa opetusjakson kuluessa tai sen päättyessä järjestetään koetilanne tai useita, joihin vaadittavaa tietomäärää kerrataan usein oppimateriaaleista, ajaa opiskelijaa lukemaan oppimateriaaleja totuutena, joka pitää sisäistää, tai vähintään opetella ulkoa. Näistä syistä oppikirjoilla on oltava jonkinlainen totuusarvo.

2.2. Kuinka analysoida tämän kaltaista aineistoa?

Hyödynnän tutkielmassani Foucault'laisen hallinnan analytiikan käsitteellisiä työkaluja. Hallinnan analytiikan sisältämä valtakäsitys periytyy Foucault'ltä. Foucault'n mukaan valta ei sijaitse missään tietyissä paikassa jonkin ryhmän tai yksilön hallussa, vaan se toimii ja on läsnä kaikkien ihmisten välisissä vuorovaikutuksissa (Foucault 1998, 68–72; Kaisto & Pyykkönen

2010, 10). Valta on myös luonteeltaan diskursseja tuottavaa; se tuottaa edellyttämänsä todellisuuden ja tiedon (Kaarre 1994). Kasvatus- ja koulutusinstituutioilla on valtava potentiaali muovata ihmisiä sellaiseksi kansalaisiksi, kuin hallinnan kannalta on tarkoituksenmukaista; se lienee niiden tarkoituskin. Ymmärrän kansalaiskasvatuksen hallinnalliseksi kokonaisuudeksi, jolla on tekninen ulottuvuus hallinnan käytännöllisenä ilmenemiskeinona. Hallinnan tekniikat ja teknologiat jäävät kuitenkin tutkielmassani sivuosaan. Jatkotutkimuksia aiheesta ajatellen: voisi olla Keskeisimmät teoreettiset käsitteet tutkielmassani ovat rationaalisuudet ja subjektius.

Hallinnan rationaalisuus tai rationaliteetti – vapaasti käännettynä “järkevyy” tai “hallinnallisen järkeilyn tyyli” – jonka kautta (aktiivinenkin) kansalaisuus puhutaan totuudeksi ja mahdollistetaan siihen puuttuminen sekä hallinta, on subjektiuden ohella toinen keskeinen analyttinen työkaluni tässä tutkielmassa. Tutkimuskysymykseksi se taipuu näin: miten (aktiivinen) kansalaisuus tehdään aineistossa järkeväksi ja hallittavaksi? Rationaalisuudet ovat järjestelmällisiä järkeilyn tapoja. Ne pyrkivät olemaan selkeitä, systemaattisia ja ilmeisiä sen suhteen, miten asiat ovat ja miten niiden tulisi olla. Nämä järkeilyn tavat koskevat sitä, miten hallintaa tulisi harjoittaa missäkin ja milloinkin. Rationaalisuuksilla on neljä tunnistettavaa piirrettä. Ensinnäkin niillä on moraalinen muoto, sillä ne sisältävät käsityksiä legitiimeistä auktoriteeteista ja periaatteista sekä ideaaleista, jotka ohjaavat auktoriteettien harjoittamista. Toiseksi niillä on episteeminen luonne eli tiedollinen luonne; ne artikuloidaan suhteessa siihen miten hallinnan kohteet ymmärretään, perustuen tieteelliseen tietoon tai muuhun asiantuntijatietoon. Kolmanneksi niiden kielellisyydellä tai idiomaattisuudella tarkoitetaan sitä, että ne käyttävät tietynlaista kieltä tai sanastoa; sanontoja, puhetapoja ja muotokieltä. Idiomaattisuus ja käytetty kieli onkin keskeinen tutkimuksen kohde hallinnan analytiikassa; hallinnan analytiikan tutkimuksella on tällöin paljon yhtymäkohtia diskurssianalyysin kanssa. Kielen kautta on mahdollista tunnistaa ja luokitella hallinnan rationaliteettia. Neljänneksi rationaalisuuksien kieli ja logiikka on käännettävissä ajasta, asiayhteydestä ja paikasta toiseen ja ne voivat saada useita erilaisia teknisiä ilmenemismuotoja. Rationaalisuudet ovat keskeinen osa hallinnan edellyttämää totuuden muotoa ja eettistä pohjaa. Kuten Rose asian ilmaisee: ”Hallinta on tuomittu etsimään auktoriteetin auktoriteetilleen.” (Rose 1999, 26–27, 46–51; Dean 1999, 11–12; Kaisto & Pyykkönen 2010, 25; Miller & Rose 2008, 58–61.)

Koska yhteiskuntaopin opetuksen kohde on nimenomaan opiskelijayksilö, tarkastelen myös aineiston opiskelijalle tarjoamaa kansalaisuussubjektia. Toinen tutkimuskysymykseni kuuluukin seuraavasti: millaisia subjektipositioita opiskelijalle aineistossa tarjotaan? Lukion yhteiskuntaopin YH1 – Suomalainen yhteiskunta ja YH2 – Taloustieto -kurssien tavoitteita ovat mm. että opiskelija:

- ymmärtää suomalaisen yhteiskunnan perusrakenteet paikallisella ja valtiollisella tasolla
- tuntee kansalaisen perusoikeudet, vaikuttamiskeinot ja –mahdollisuudet sekä kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta
- pystyy tarkastelemaan yhteiskuntaa ja sen kehitystä analyttisesti erilaisista näkökulmista
- tuntee hyvinvointiyhteiskunnan perusteet ja pystyy vertailemaan erilaisia hyvinvointimalleja Pohjoismaissa, Euroopassa ja muualla maailmassa
- osaa arvioida kriittisesti yhteiskunnallista tietoa ja yhteiskunnallisten päätösten perusteita paikallisella ja valtiollisella tasolla sekä niiden vaikutuksia eri väestöryhmien ja yhteiskunnallisten toimijoiden kannalta
- osaa tehdä taloudellisia päätöksiä, hallita omaa talouttaan ja tarkastella taloudellisia kysymyksiä myös eettiseltä kannalta ymmärtäen Suomen kytkeytymisen globaaliin talouteen
- ymmärtää työnteon ja yrittäjyyden merkityksen taloudessa ja yhteiskunnassa
- tuntee kansantalouden perusteet, keskeiset käsitteet ja teoriat sekä ymmärtää talouselämän rakenteita ja toimintaperiaatteita
- osaa arvioida kriittisesti taloutta koskevassa keskustelussa esitettyjä argumentteja
- osaa tarkastella talouspoliittisten ratkaisujen erilaisia vaihtoehtoja ja analysoida niiden taustoja ja vaikutuksia

(Opetushallitus 2015, 178–179).

Tavoitteet määrittävät opiskelijan ja tulevan kansalaisen toivottua toimintaa. Kansalaisyksilön tavoite onkin aktivoimisen lisäksi kansalaisen tietty kontrollitavuus: opettajan tulee ehkäistä sellaisia tilanteita ja sellaista aktiivisuutta, jotka aiheuttavat ”ylilyöntejä” ja konflikteja (Hansen 2007, 40). Subjektuutta ja subjektipositioita tarkastellessani kiinnitän huomioni erityisesti kansalaisen toivottuihin ja ei-toivottuihin toimintamalleihin sekä

kansalaiselle tarjottuihin vaikuttamisen keinoihin ja kanaviin; mitkä vaikuttamisen keinot ovat suotavia ja mitkä kiellettyjä? Kun kyse on tekstianalyysistä, on mahdotonta pureutua muutoin kuin hyvin spekulatiivisesti yksilössä tapahtuvaan subjektioon eli tiedonmuodostukseen; sitä en siis tee.

Tämän tutkielman puitteissa en näe syytä oppimateriaalien sisältämän tiedon totuudellisuuden, yleisen laadun tai käyttökelpoisuuden kyseenalaistamiseen sinällään. Materiaaleja laativat usein tieteenalallaan akateemisesti ansioituneet henkilöt ja ne on räätälöity erityisesti opetuskäyttöön soveltuviksi. En ole myöskään kiinnostunut siitä, miten hyvin opetuskäyttöön laadittu ja koostettu tieto vastaa todellisuutta tai siitä onko se pedagogisesti toimivaa. Tarkastelen sitä, millaisten tiedonmuodostelmien ja rationaalisuuksien kautta oppimateriaalien sisältämä, erityisesti kansalaisuutta koskeva tieto esitetään totena. Se seikka, että aineistoni osat - opetussuunnitelman perusteet, oppimateriaalit ja opettajan materiaalit - on tehty juuri kansalaisten kasvattamisen työkaluiksi, tekee niistä kiehtovia kohteita analyysille, sillä ne ovat luonteeltaan eksplisiittisesti hallinnallisia.

Oma tutkijapositioni on aihetta melko lähellä. Sijaisopettajana toimiessani olen usein kiireen vuoksi, tai osaamiseni ulkopuolella olevia oppiaineita opettaessani ollut useasti valmiiden opetusaineistojen varassa, ja yhtä lailla tietoa välittäessäni tukeutunut myös oppilaiden oppikirjoihin. Opettajan ei aina ole mahdollista tempaista päivän epistolaa kasaan omatoimisesti, vaikka ammatillista kunnianhimoa löytyisikin. Tällöin valmiit materiaalit ovat korvaamaton apu ja helpotus, mutta samalla myös jotain, joka määrittää opetusta merkittävästi. Niillä voi olla myös suuri merkitys koko vuoden opetussuunnitelmaa laadittaessa.

2.3. Aineiston luokittelu ja analyysimetodit

Primääriaineistoni tekstimassan luokittelussa ja pilkkomisessa analysoitaviin osiin olen hyödyntänyt niin kutsuttua aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tässä menetelmässä aineisto

pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja koostetaan lopulta loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–118.) Itse analyysissä ja suhtautumisessani aineistoon tekstinä olen soveltanut diskurssianalyysiä teoreettisen analyysikehykseni rinnalla; diskurssianalyysi, sekä tulkintakehykseni keskeiset käsitteet ja teoreetikot ponnistavat Foucault'n käsitteellisestä perinnöstä, joten näiden yhteensovittaminen oli luontevaa. Tässä luvussa puhun pääasiassa primääriaineistostani: oppimateriaaleista ja opettajan materiaaleista.

Aloitin luokittelun muodostamalla raaka-aineiston, johon poimin oppikirjoista ja opetusmateriaaleista kaikki lauseet ja lauserykelmät, joissa puhuttiin kansalaisuudesta. Tämän jälkeen luokittelin aineistoa edelleen määrällisesti. Luokittelu perustui siihen, missä eri konteksteissa kansalaisuudesta puhuttiin määrällisesti eniten. Tässä vaiheessa valikoimieni kansalaisdiskurssin kontekstit ovat pitkälti aineistolähtöisiä; pyrin tietoisesti välttämään teoreettisen viitekehyseni tuomista analyysiin. Tein luokittelun tällä tavoin siitä syystä, että aineistotekstin määrä on melko suuri, ja se sisältää lukuisia eri aihekokonaisuuksia. Mikäli aineistonani olisi ollut jokin spesifimpää aihealuetta käsittelevä tekstiaineisto, ei aineistolähtöiselle luokittelulle olisi välttämättä ollut tarvetta. Luokittelu oli siis minulle tapa pilkkoa aineisto analysoitaviin ja hallittaviin osiin. Näitä osia tulkitessani kävi viimeistään selväksi aineistoni hallinnallinen olemus. Aineistosta oli erotettavissa opiskelijalle tarjottuja subjektipositioita, sekä hallinnallista järkeilyä. Tässä vaiheessa löin lukkoon tutkielmani keskeisen teoreettiseksi viitekehukseksi hallinnallisuuden tematiikan, jonka käsitteistöön nojaten lähdin tulkitsemaan edellä mainittua kansalaisdiskurssia. Tämän lisäksi näin tarpeelliseksi hyödyntää hallinnallisuuden tutkimisen työkaluja kehittäneiden ajattelijoiden - Nikolas Rosen, Peter Millerin, Mitchell Deanin sekä David Chandlerin - teoreettista kirjallisuutta. Foucault'n tapaan heidänkin teoreettisten käsitteidensä pohja on usein empiirisessä tutkimuksessa. Analyysikehykselleni uskollisena kirjoitin analyysini rationaliteetin ja subjektin käsitteiden ympärille. Ensimmäisen analyysiluvun olen rakentanut kansalaiselle tarjottujen subjektipositioiden tarkastelun ympärille, ja toisessa sitä, millaisiin rationaliteetteihin tai “järkeistämisen tapoihin” kansalaisuus aineistossa liittyy. Analyysilukujen kappalerakenne seuraa raaka-aineistosta tekemääni luokittelua. Analyysiluvut 5–7 on jaoteltu erilaisten kansalaiselle tarjottujen subjektipositioiden mukaan, kun taas luku kahdeksan sisältää yhteenvedon aineiston

sisältämistä subjektipositioista pääteltävissä olevista rationaliteeteista, ja pohtimaan niiden läsnäolon merkitystä.

2.4. Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi on väljä kielen tutkimuksen traditio, joka rakentuu diskurssin käsitteen ympärille. Diskursseiksi voidaan kutsua niitä käsittekokonaisuuksia tai tiedonmuodostelmia, joita sosiaalisissa prosesseissa yleisesti ottaen muodostetaan tai muodostuu. Diskursseja syntyy ja uusiutuu kaikenlaisessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Ne määrittävät kommunikaatiotamme, ja kommunikaatiomme määrittää niitä. Yksittäistä diskurssia voidaan kuvata vaikkapa kokoelmaksi lauseita, jotka kielellisesti muodostavat objektin. Diskurssi viittaa joukkoon kielellisiä toimenpiteitä, jotka jollain tavoin yhdessä tuottavat tietynlaisen version tietyistä tapahtumista tai asioista. Esimerkiksi tietyt merkitykset, metaforat, representaatiot, kuvat, tarinat ja lausunnot voivat konstruoida esimerkiksi (englantilaisen kulttuurin kontekstissa) ketun metsästyksen joko haittaeläimen kannan hoitona, eläintenoikeuksien loukkauksina, varakkaiden vapaa-ajan harrastuksena tai terveellisenä ulkoilun muotona. (Burr 1995, 48–51.) Diskurssi on siis sosiaalinen konstruktio; jotain jonka ihmiset keskenään konstruovat ja ylläpitävät. Diskurssin käsite sekä diskurssianalyysi sijoittuvat siis selkeästi sosiaalisen konstruktionismin teoreettis-metodologiseen viitekehykseen.

Diskurssianalyttisen metodin kohteena on siis kieli. Kielenkäyttö ymmärretään konkreettisena tekona ja toimintana, eikä erottelua “sanojen ja tekojen” välillä tehdä (Juhila & Suoninen 1999, 238–239). Perinteisestä sisällönanalyysistä se eroaa siinä, ettei kielellisiä toimijoita kohdella “informantteina”, tiedonantajina, joiden ajateltaisiin paljastavan kuulijalle tai lukijalle eksplisiittisesti asenteitaan, mielipiteitään ja kulttuuriaan tai muita ulkoisia faktoja. Analyysi kohdistetaan esimerkiksi siihen, miten toimijat tekevät asioita ymmärrettäväksi kielenkäytöllään, tai millaiseksi asiat kielenkäytöllä tuotetaan. Yleisesti lähdetään liikkeelle esimerkiksi siitä, millaisella sanastolla tiettyä ilmiötä kuvataan. (Suoninen 1999, 17–19.) Tässä tutkielmassa lähdin kartoittamaan kansalaisuudesta käytettyä sanastoa, ja sanastojen luokitteluprosessin kautta

paikantamaan käytetyn kielen ilmiantamia hallinnan rationaliteetteja ja subjekteja. Varsinainen teoriaan nojaava analyysini on siis rationaliteettien ja subjektuuden idiomaattisuuden tai kielellisen puolen tarkastelua (Rose 1999, 27; Miller & Rose 2008, 59). Käsitän oppi- ja opetusmateriaaliaineiston koherenttina toimijana. Vaikka aineisto koostuu kahdesta eri teoksesta ja niiden opetusmateriaaleista, on niillä taustallaan sama painotalo, osittain samat tekijät ja ne ovat osa samaa oppiainetta ja kirjasarjaa.

3. Aikaisempi oppikirjatutkimus

3.1. Missä tutkimusta tehdään?

Oppikirjatutkimus järjestyy Suomessa jokseenkin siten, että tieteenaloilla, jotka linkittyvät olennaisesti johonkin opetettavaan aineeseen, ja joista valmistuu opettajia tehdään näiden aineiden oppikirjoista paljon opinnäytetason tutkimusta. Huomattavasti harvemmin tehdään aiheesta väitöskirjoja tai laajempia tutkimushankkeita. Pirjo Hiidenmaa arvioi vuonna 2015, että noin 95 prosenttia oppimateriaalien tutkimuksesta on opinnäytetöitä. Opinnäytetyön tarkoitus ja arvo on opiskeltavan alan traditioihin syventyminen, sekä metodien soveltamisen opettelu. Tämä ei toki tee kaikkien opinnäytteiden argumentointia ja tuloksia tyhjäksi; jokaista tutkielmaa ja tutkielmien esittämiä väittämiä tulee arvioida erikseen. Ikävä tosiasia kuitenkin on, ettei oppimateriaalien systemaattista tutkimusta ei Suomessa harjoiteta missään, ja yhteiskuntatieteissä opinnäytetutkimustakin on hyvin vähän. Kustantajat toki tekevät omia tutkimuksiaan opettajille ja oppilaille liittyen käyttökokemuksiin ja käyttävät saamiaan tietoja tuotekehitykseen, mutta julkista tietoa ne eivät ole. (Ruuska 2014, 84; Hiidenmaa 2015, 27–28.)

Yliopistoissa eniten tutkimusta on tehty kasvatustieteissä, sekä äidinkielen että vieraiden kielten oppiaineissa. Tutkimus on enimmäkseen laadullista tekstianalyysia, joskin jonkin verran on haastateltu oppikirjojen loppukäyttäjiä, eli opiskelijoita tai opettajia. Teksti on keskeisin

tarkastelun kohde; kuvitusta tarkastelee vain murto-osa tutkielmista. Hiidenmaa arvioi 90-luvulta näihin päiviin kestäneen kiinnostuksen oppimateriaalien tutkimiseen johtuvan osittain laadullisten (erityisesti sisällön ja esitystapojen) analyysimenetelmien kehityksestä, ja liittää sen niin kutsuttuun kielelliseen käänteeseen. Oppikirjatutkimuksessa tarkastellaan siis esimerkiksi sitä, "mitä otetaan kerrottavaksi, miten asioita nimetään, miten niitä perustellaan, mitä nostetaan tärkeimmäksi, mikä esitetään sivuseikkana, kenen näkökulmasta asiaa katsotaan". Aiemmin 60- ja 70-luvuilla oppimateriaaleja tutkittiin paljon osana peruskoulu-uudistusta. (Hiidenmaa 2015, 27–32.)

Useassa oppiaineessa tutkitaan myös ns. piilosisältöjä. Piilosisällöillä tarkoitetaan asioita, tapoja ja käytäntöjä, jotka sisältyvät opetukseen, mutta eivät ole osa kirjallista ja julkista opetussuunnitelmaa tai sisälly eksplisiittisesti oppimateriaaleihin. Koska materiaalit tuovat opetukseen suuren osan sisällöstä, on niitä yhdessä opetussuunnitelmien kanssa tarkastelemalla mahdollista tutkia myös piilosisältöjä. Joissain tapauksissa voidaan puhua myös piilo-opetussuunnitelmasta, mikäli halutaan tarkastella piilo-opetus -ilmiötä laajempänä kokonaisuutena (Heinonen 2005, 18). Piilosisällöt ja piilo-opetussuunnitelma ovat saman ilmiön eri puolia; asioita, jotka sisältyvät opetukseen osanottajien tiedostamatta ja ilman eksplisiittistä mainintaa.

Anneli Kauppinen on haastatellut kokeneita opettajankouluttajia oppikirjoihin liittyen, ja kerännyt siten tietoa opiskelijoiden havaitsemista puutteista oppikirjoissa. Tämän perusteella Kauppinen on muodostanut eri kategorioita; mitkä osa-alueet voivat olla oppikirjoissa ongelmallisia tai puutteellisia. Ensimmäisenä hän mainitsee asiasisällön ongelmat, joihin lukeutuu tiedon virheellisyys, puutteellisuus, vanhentuneisuus tai epä johdonmukaisuudet tekstissä. Esimerkiksi tyylin vaihtelu, jolloin joiltain osin teksti voi olla "löyhää, kosiskelevaa tekstiä" ja toisaalla liiankin asiapitoista. Oppikirjoissa voi olla niin sanotun piilotekstin ongelmia, joilla tarkoitetaan esimerkiksi oppikirjan sisältämiä kyseenalaisia oletuksia yhteiskunnasta, ilmiöistä tai ihmisistä; esimerkkinä vaikkapa ihmisryhmien yksipuolinen tai homogeeninen kuvaaminen. Piilotekstin käsite liittyy selkeästi piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen, jolla tarkoitetaan julkilausumattomia vaatimuksia ja käytänteitä, jotka sisältyvät opetukseen.

Piilote teksti on ilmiön tekstuaalinen puoli. Kauppinen kyselyn perusteella hän mainitsee myös tekstin rakenteen ja tyylin ongelmat, joilla tarkoitetaan erinäisiä kielen ja tekstin rakenteen epäjohdonmukaisuuksia, kuten tiedon pirstaleisuutta tai sitä, että tietoa ei suhteellisteta ympäröivään maailmaan. (Kauppinen 2006, 205–206.)

Kauppinen puhuu myös oppimisprosessiin liittyvistä ongelmista. Oppimisprosessi on toki laajempi kokonaisuus, eikä toki ole ainoastaan oppikirjan sisällöstä riippuvaa aluetta. Kuitenkin esimerkiksi oppikirjojen tehtävät vaativat lähinnä erityisesti tietämistä, nimeämistä ja kuvaamista, joka vaikuttaa oppimisprosessiin. Edesauttavatko edellä mainitut asioiden syvällistä ymmärtämistä? Myös tekstiä tukevassa kuvituksessa ja muussa typografiassa nähtiin ongelmia esimerkiksi relevanttiudessa suhteessa tekstiin. (Kauppinen 2006, 204–206.) Tämän kaltainen oppikirjojen puutteiden ryhmittely tulee ymmärtää nimenomaan ryhmittelynä ja oppikirjakritiikin työkaluna, ei listana puutteista joita löytyy jokaisesta oppikirjasta.

3.2. Diskurssianalyttistä oppikirjatutkimusta

Useissa yhteyksissä oppikirjatutkimuksen kentällä viitataan Pirjo Karvosen väitöskirjaan *Oppikirjateksti toimintana* vuodelta 1995. Paljon on tapahtunut 22 vuoden kuluessa. Digitalisaatio on muuttanut ja muuttaa oppimateriaaleja jatkuvasti. Karvosen väitöskirja, jonka aineistona ovat kuusi lukion biologian ja maantiedon kirjaa, on edelleen hyvä ja perustavanlaatuinen tutkimus oppimateriaaleissa käytetystä kielestä.

Väitöstutkimus sijoittuu sosiaalisen konstruktionismin tutkimusperinteeseen. Karvonen tarkastelee oppikirjatekstejä, kuten tekstejä yleensäkin sosiaalisen konstruktionismin piirissä tarkastellaan: sosiaalisen todellisuuden rakentamisen välineenä (Karvonen 1995, 22). Tutkimuksen teoriatausta muodostuvat systeemis-funktionaalisesta kieliteoriasta ja kriittisestä tekstianalyysistä. Karvonen tarkastelee aineistoaan kielitieteellisellä painotuksella; genren, diskurssin ja intertekstuaalisuuden käsitteiden avulla, ottaen myös huomioon, että tekstit

esiintyvät sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissaan. Tekstianalyysiään hän kutsuu nimellä tekstilähtöinen diskurssianalyysi. Menetelmänä (diskurssianalyysinä) se vaikuttaisi olevan lähempänä kielitiedettä kuin yhteiskuntatieteitä. (Karvonen 1995, 39–43, 47–54.)

Väitöskirja on jatkoa Karvosen lisensiaatintyölle, joka selvitti oppikirjatekstien kieliopillisia ja tekstuaalisia ominaisuuksia, myös aineisto on sama. Verratessaan lisensiaatintyössään oppikirjatekstien kieltä yleistajuisten tiedeartikkelien kieleen hän oivalsi, että oppikirjatekstien kieli on sanastoltaan erittäin abstraktia; tekstit kuvaavat usein prosesseja, suhteita ja ominaisuuksia. Myös sivulauseita käytetään oppikirjateksteissä vähän vertailuaineistoon nähden; suurin osa oppikirjatekstien virkkeistä koostuu yhdestä yksinkertaisesta päälauseesta.

Väitöskirjassaan Karvonen pyrkii selvittämään laajempaa kysymystä siitä, millaista oppikirjateksti on ja mikä säätelee tekstin kielessä olevia merkityksiä ja niitä toteuttavia kieliopillisia ja tekstuaalisia valintoja; myös niitä, jotka hän lisensiaatintyössään havaitsi. Toisin sanoen hän tutkii oppikirjatekstin genreä; tapaa esittää tiettyjä temaattisia sisältöjä. (Karvonen 1995, 45–47.)

Karvosen väitöskirjasta selviää, että väitöksen julkaisun aikaan oppikirjoja on tutkittu tekstianalyyttisin välinein vain vähän, ja lähinnä normatiiviselta kannalta; millaista tekstin tulisi olla. On keskitytty mm. ymmärrettävyyteen ja luettavuuteen. Toisin sanoen on kysytty millaisia oppikirjojen tulisi olla jotta ne olisivat kunkin kouluasteen oppijalle luettavia ja ymmärrettäviä. Karvosen tutkimus on nähdäkseni enemmän deskriptiivistä perustutkimusta, joka tekee siitä harvinaisen ja valtavirrasta poikkeavan oppikirjatutkimuksen saralla. (Karvonen 1995, 33.)

Väitöskirjan keskeisiä tuloksia ovat tarkat huomiot oppikirjatekstin tavasta opettaa oppiainetta, sekä oppikirjatekstien intertekstuaalisuuden luonteesta. Oppikirjan keino pyrkiä opettamaan sitä, miten ilmiöitä eri tieteenaloilla tarkastellaan, on opettaa lukijalle tälle tarkastelulle sopiva tekninen kieli; tieteen sisäinen diskurssi. Konkreettisimmin tämä tapahtuu opettamalla tieteen

termistöä, niiden merkityksiä ja käyttöyhteyksiä. Oppikirjatekstin kieli myös eroaa muista kielenkäyttötavoista, joten oppisisällön ja sanaston lisäksi opittavaa on luultavasti myös kielenkäyttötavassa itsessään. (Karvonen 1995, 161–163.)

Oppikirjatekstien intertekstuaalinen luonne toimii siten, että oppikirjatekstin ilmiöt osoitetaan perustelluiksi ja motivoituiksi toisaalla. Perustelut tekstin sisältämälle informaatiolle sijaitsevat muualla, eräällä tavalla piilotekstinä, ja ne otetaan annettuina. Teksti siten harvoin asettuu "keskusteluun sellaisten tekstien kanssa, joiden kanssa, joiden kanssa ne olisivat erimielisiä tai joita ne tarkentaisivat tai korjaisivat". Tässä havainnossa ilmenee myös hyvin esimerkki piilotekstin luonteesta. Oppikirjateksti keskustelee lähinnä saman mielisten tekstien kanssa. Nämä piilotekstit eivät välttämättä ole missään olemassa sellaisenaan, vaan oppikirjatekstikin tekee osansa niiden luomisessa. (Karvonen 1995, 108–109.)

Toinen esimerkki diskurssianalyttisestä oppikirjatutkimuksesta on Sinikka Aapolan, Tuula Gordonin ja Elina Lahelman artikkeli *Citizens in the Text* teoksessa *The International Handbook on the Sociology of Education* vuodelta 2003. Artikkelin esittelee tutkimuksen, jossa on tarkasteltu suomalaisia, ruotsalaisia, brittiläisiä ja yhdysvaltalaisia yläasteen tai vastaavan tason biologian oppikirjoja ja niiden representaatioita nuoruudesta; tarkastelun keskeisiä huomion kohteita ovat seksuaalisuus, ruumiillisuus ja aikuiseksi/kansalaiseksi tuleminen. Pääpaino on suomalaisissa oppikirjoissa. Biologian oppikirjat on valittu aineistoksi siksi, koska niissä käsitellään fyysiseen ruumiiseen liittyviä seikkoja, sekä myös ruumiin sosiaalista puolta. Aineiston oppikirjat on julkaistu vuosina 1994–2000. Pohjustusta artikkeliin on kirjoitettu tausta-aineistona käytetyistä suomalaisista yhteiskuntaopin oppikirjoista, jotka eivät ole osa tutkimuksen analysoitua aineistoa. Tutkimus sijoittuu sosiaaliseen konstruktionismiin: oppikirjojen representaatioita tarkastellaan juuri konstruktiona. Tarkemmin tutkimus sijoittuu myös feministiseen ja diskurssianalyttiseen tutkimusperinteeseen kiinnittäessään huomiotaan keskeisiin sukupuolittuneisiin ilmiöihin jotka ilmenevät diskursseissa oppikirjoissa. Feministiselle politiikantutkimukselle keskeistä on oletus poliittisesta vallasta laajasti läsnä olevana, tässä tapauksessa se tarkoittaa poliittisen vallan läsnäoloa kaikissa oppimateriaaleissa. (Aapola, Gordon & Lahelma 2003, 383–386.)

Artikkelissa esitetään yleistynyt näkemys ja peruste oppikirjatutkimukselle: oppikirjat vaikuttavat opetukseen vahvasti ja muodostavat usein tosiasiallisen lukujärjestyksen. Artikkelin kirjoittajat arvelevat, että tämä johtuu Suomessa kouluorganisaation keskittämisen vahvasta perinteestä opetussuunnitelmien, sekä 1990-luvun alkuun asti myös oppikirjojen suhteen; opettamisen malli ja suunnitelma on kenties totuttu hakemaan jostain keskitetystä lähteestä. (Aapola, Gordon & Lahelma 2003, 383–384.)

Artikkelin kirjoittajat keskeisimmät tutkimuskysymykset ovat seuraavan laiset: Kuinka aineistoteksti määrittelee nuoruutta? Kuinka ne rakentavat eroja sukupuolien välille? Millaisia subjektipositioita nuorille rakennetaan? Kansalaisen subjektipositio on tutkielman keskeinen operationaalinen käsite, ja näiden positioiden nähdään syntyvän diskursseissa. Jotkin positiot ovat rajoitetumpia ja toiset taas avoimempia toimijuudelle ja neuvottelulle. Artikkelin mukaan keskeinen opiskelijan positio aineistossa on vastuuta, vapauksia ja velvollisuuksia oppiva, tuleva kansalainen. Oppikirjoissa on artikkelin mukaan kuitenkin vahvasti läsnä tyypillinen aikuinen-lapsi auktoriteettisuhde: lukija käsitetään passiivisena eikä hänen oleteta hyödyntävän toimijuuttaan kansalaisena. (Aapola, Gordon & Lahelma 2003, 383–386, 394)

Tutkijoiden huomioiden mukaan suomalaisissa oppikirjoissa on nähtävillä selkeä maskuliinisuuden tai feminiinisuuden ruumiillisuuden ideaali; nämä näyttäytyvät oletettuina fyysisinä ominaisuuksina, kuten miesten suurena kokona ja lihasvoimana, tai naisten ”kurveina”. Oppikirjoissa heteronormatiivisuus on yleisestikin selkeää. Seksuaalisuus typistetään heteroseksuaalisiin suhteisiin, jossa naisen ja miehen sukupuolielimet kohtaavat; ei niinkään kahden henkilön intiiminä kohtaamisena. Artikkelin analyysin tulokset ovat melko yksiselitteisiä: biologian oppikirja käsittelee nuoruutta, seksuaalisuutta ja ruumiillisuutta lähinnä biologisten prosessien näkökulmasta. Sukupuolten väliset erot nähdään lähinnä biologisina. Tämä on sinänsä varsin ymmärrettävää, ja johtunee koululaitoksemme tiukoista ja selkeistä oppiainerajoista; biologia pitäytyy biologisissa prosesseissa ja käsittelee seksiäkin tässä tapauksessa lähinnä lisääntymisen kannalta. Sukupuolen kokemuksellisuutta ei myöskään avata laisinkaan. (Aapola,

Gordon & Lahelma 2003, 394–395.)

Artikkelin tuntuu jättävän jälkeensä kysymyksen siitä, pitäisikö sosiaalinen kansalaisuus ja nuoruuden biologisten prosessien yhteydet kulttuuriin ja sosiaaliseen maailmaan olla osa biologian opetusta? Onko ongelmallista, että seksuaalisuutta käsitellään biologiassa vain tästä näkökulmasta? Oppiainerajojen ollessa tiukat, paikkaako jokin toinen oppiaine, kuten terveystieto, yhteiskuntaoppi, uskonto tai elämänskatsomustieto tämän näkökulman suppeutta?

3.3. Normatiivisemmän suunnan tutkimusta

Jotkut tutkijat ottavat tutkimuksensa perusteella vahvemmin kantaa siihen, millaisia oppimateriaalien tulisi tietyiltä osin olla. Usein tarkastellaan tai kritisoidaan jotain tiettyä oppimateriaalin aspektia, kukin tutkija toki oman osaamisalueensa mukaan. Tällainen kritiikki voi vaikuttaa oppimateriaalien tekijän silmissä tarkoitukselliselta virheiden ja ongelmien osoittamiselta, ottamatta huomioon oppimateriaalin onnistumisia (ks. esim. Ruuska 2014). Kokonaisvaltaisempi, monien eri alan tutkijoiden tekemä oppikirjojen tutkimus olisikin varmasti kustantajalle ja oppikirjan tekijöille hedelmällisempää palauteaineistoa. Voidaan hyvin kysyäkin, olisiko oppikirjojen kustantajien kenties hyödyllistä osallistua tämän kaltaisten laajojen tutkimushankkeiden rahoittamiseen osana tuotekehitystä? Oppikirjojen kustannusala koostuu nykyään lähinnä isoista kustantamoista; kaksi suurinta kustantajaa SanomaPro ja Otava teettävät 90 % oppikirjoista (Tossavainen 2013, 29).

Mirjamaija Mikkilä-Erdmann, Erkki Olkinuora ja Eija Mattila ovat tarkastelleet oppimis- ja opetuskäsityksen muuttumista oppikirjoissa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on yhä yleinen paradigma kasvatustieteissä, mutta näkyi myös käytännössä vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa. Vuonna 1999 *Kasvatus* -lehdessä julkaistussa artikkelissaan *Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille* he esittelevät tutkimustaan, jossa he ovat ottaneet selkoa siitä, näkyykö konstruktivistisen oppimiskäsityksen

tuleminen opetussuunnitelmiin myös oppikirjoissa. Tutkimuksensa perusteella he päätyvät melko selkeisiin toimenpide-ehdotuksiin, joten voisi sanoa, että jo sen perusteella tutkimus on normatiivista.

Tutkijat luonnehtivat vuonna 1999 suomalaista opetuskulttuuria oppikirjakeskeiseksi: syynä kenties kirjallista opetusta painottava perinne, pitkä standardoidun opetussuunnitelman aikakausi sekä tasa-arvotavoitteiston tuottama yhdenmukaistamispyrkimys. Oppimateriaalit opettajanoppaineen ja valmiine kokeineen, voi käytännössä määrittää sisältöjen lisäksi myös didaktisen etenemistavan. He viittaavat myös havaintoihin siitä, että mikäli opettaja nojaa kritiikittömästi kirjaan auktoriteettina sisältöjen ja didaktiikan suhteen, niin se välittyy myös oppilaan tapoihin rakentaa tietoa: vastuu oppimisesta siirretään opettajalle, ja sisältöihin suhtaudutaan kritiikittömästi (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437–439.) Onko ongelma siis oppikirjojen tiedonkäsityksessä ja tavassa tarjota oppimisen mallia, vai opettajan taidoissa ja osaamisessa? Kenties näin on molemmissa. Oppikirja tosin on se, johon viime kädessä voidaan - ja tulisikin voida - nojata, mikäli opettajan pätevyys ei ole opetustilanteessa ajan tasalla tai käytettävissä.

Tutkimus kartoitti 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen julkaistujen peruskoulussa käytettyjen luonnon- ja ympäristötiedon, maantiedon ja biologian oppikirjojen tekstin tuottamisen taustalla olevaa tiedonkäsitystä; millaisen tiedon konstruoinnin ne mahdollistavat? Tarkastelun kohteena oli myös se, miten hyvin oppikirjojen tiedonkäsitys vastaa niitä konstruktivisia tavoitteita ja ajatuksia, joita opetussuunnitelmauudistus toi mukanaan? (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 440.)

Jälkibehavioristinen oppimis- ja tiedonkäsitys näkyy oppikirjoissa vielä mm. johdatteluna faktakeskeiseen ajatteluun. Muutoin on selvää, että tutkimuksen aineistona toimineet oppikirjat ovat siirtymässä konstruktionismin suuntaan. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus onkin pyrkinyt tietoisesti pois jälkibehaviorismista ja siirtynyt konstruktivistisen tiedonkäsityksen suuntaan. Oppikirjojen faktakeskeisyys on ongelmallista, sillä "Postmodernissa yhteiskunnassa

jatkuva tiedontulva tekee mahdottomaksi ”keskeisten” faktojen ottamisen jäsennysperiaatteeksi”. Oppi- ja tieteenalan ulkopuolisia ”keskeisiä” faktoja on taatusti useita ja ne voivat olla keskenään ristiriidassa. (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 445–446.)

Olennaista olisi artikkelin kirjoittajien mukaan konstruktivisen mallin mukainen opetus (ja sitä myötä oppimateriaalit), joka ohjaisi oppijan ymmärtämään miten kunkin tieteenalan tieto on tuotettu, ja auttaa siten oppijaa ”tulemaan oman ymmärryksensä arkkitehdiksi”. Olisi myös syytä kirkastaa valtakunnan tasolla, mitkä ovat luonnontieteellisen sivistyksen ydinsisällöt. (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 446.) Tutkimuksen tulosten perusteella tutkijakolmikko Erdmann, Olkinuora ja Mattila päätyvät tiettyihin suosituksiin koskien luonnon- ja ympäristötiedon, maantieteen sekä biologian oppimateriaaleja.

Perustekstien tulisi pitäytyä ydinsisällöissä, joiden keskeisintä sisältöä olisivat tieteen tai tiedonalan peruskäsitteistö, sekä se, miten niitä voidaan soveltaa maailman ja tieteenalan ymmärtämisessä. Tieteen tai tiedonalan käsitteistöä tulisi siten eri tehtävissä hyödyntää esimerkiksi tiedon etsimiseen ja muokkaamiseen sekä autenttisten, koulumaailman ulkopuolisten ongelmien ratkaisussa. Myös opettajanoppaiden tulisi olla vähemmän mekaaniseen toimintaan ohjaavia, vaan haastaa opettajaa käyttämään myös pedagogista osaamistaan. Osaltaan tarkoitus olisi herättää opettajassakin yleisesti oppimateriaalitietoisuutta. (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 447.)

Ajatukset tieteenalan ydinsisällöistä on kenties ongelmallinen. Millä kriteereillä kustakin tieteenalasta tiivistetään ydinsisällöt ja käsitteet? Mikä kussakin tieteessä on olennaista ja tärkeää opetettavaksi tuleville sukupolville? Yhteiskuntatieteiden piirissä ajatus ydinsisällöistä tai olennaisista lapsille ja nuorille opetettavista asioista on ongelma, johon en löytänyt kenenkään hakeneen vastausta. Käsittäakseni ensimmäinen haaste on siinä, että yhteiskuntatiede on pohjimmiltaan lähempänä filosofiaa, kuin monet fyysistä maailmaa mittaavat tieteet.

3.4. Kysely- ja haastattelututkimusta

Oppimateriaalien loppukäyttäjien - oppilaiden, opiskelijoiden ja opettajien - näkemyksiä on tutkittu myös kustantamoiden tuotekehitystyön ulkopuolella. Eräs esimerkki on Jukka-Pekka Heinosen väitöskirja vuodelta 2005. Väitöksen aineisto koostuu peruskoulun opettajille tehdyistä kyselylomakkeista ja teemahaastatteluista. Tutkimus pyrkii luomaan kokonaiskuvan vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeisestä opetussuunnitelmatyöstä ja oppimateriaalien vaikutuksesta koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja opetukseen. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston kautta on pyritty saamaan esiin opettajien käsityksiä asiasta sekä heidän omakohtaisia kokemuksiaan. Heinosen mukaan oppimateriaalien tutkiminen on äärimmäisen tärkeää erityisesti murrosvaiheissa, kuten vuoden 1994 kaltaisten, suurten valtakunnallisten opetussuunnitelmallisten uudistusten aikana. Hän ihmettelee sitä, miten vähän oppimateriaaleja on tutkittu Suomessa, mutta toteaa myös, että oppimateriaalit nähdäänkin Suomessa usein toisen luokan kysymyksenä opetusta kehitettäessä. Opetustoimen säästöpainotte vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmauudistusten aikoihin vaikeuttivat uusien oppimateriaalien hankkimista. (Heinonen 2005, 241–242, 61.) Voi hyvällä syyllä kysyä miten on mahdollista, että maailman vauraimpiin kuuluvassa, koulutuksensa laadustaan kuuluisassa maassa ei ole varaa resursoida nykyaikaisiin oppimateriaaleihin eikä niiden tutkimiseen riittävästi. Kenellä sitten on?

Kvantitatiivisen aineiston analyysillä Heinonen pyrki havainnollistamaan opetustyöstä, oppimateriaaleista, opetusmenetelmistä ja vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen koulukohtaisesta implementoinnista syntyneiden käsityksien välisiä kvantitatiivisia yhteyksiä. Tutkimuksensa kvalitatiivisessa osiossa pureuduttiin opettajien käsityksiin siitä, missä määrin opetussuunnitelmauudistus ja oppimateriaalit vaikuttivat heidän opetustyöhönsä, opetusmenetelmiinsä, oppimateriaalivalintoihinsa sekä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. (Heinonen 2005, 77–78.) Mielenkiintoisesti tutkimuksen teoreettinen viittekehysten avaaminen jää melko olemattomaksi: se lainataan melko suoraan eräästä aiemmasta toisesta oppimateriaalitutkimuksesta (Mikkilä & Olkinuora 1995). Keskeistä käsitteistöä kuvataan kyllä monipuolisesti, mutta vain ohimennen viitataan tutkielman liittyvän "moderniin kognitiivisen oppimisen tutkimukseen" (Heinonen 2005, 67–68).

Kvalitatiivisen analyysin perusteella Heinonen jakoi aineistojensa opettajat neljään eri tyyppiin sen mukaan, miten he suhtautuivat oppikirjoihin, opetussuunnitelmatyöhön ja opetussuunnitelman muutoksiin. Nämä tyypit ovat 1) yksilölliset uudistajat, 2) oppimateriaaleihin tukeutuvat opettajat, 3) opetussuunnitelmalliset uudistajat ja 4) tavoitetietoiset uudistajat. Yksilölliset uudistajat ovat opettajia, joiden opetustyöhön opetussuunnitelmauudistuksella ei ollut vaikutusta, ja jotka kehittävät opetustaan omaehtoisesti. Oppimateriaaleihin tukeutuvien opettajien kohdalla oppimateriaalien vaikutus oli suurinta; he harjoittivat opetusta oppimateriaalien mukaisessa järjestyksessä, ja opetussuunnitelma tukeutui vahvasti oppimateriaaleihin. Opetussuunnitelmalliset uudistajat tekivät opetussuunnitelmansa suurilta osin valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta, jolloin materiaalien vaikutus oli vähäisempi, ja menetelmät muuttuneet oppilaskeskeisimmiksi; tämä olikin opetussuunnitelmauudistuksen yksi tavoite. Lopuksi tavoitetietoiset uudistajat käsittivät opetussuunnitelmauudistuksen korostavan muutosprosessia itseään, ja sen mukanaan tuomaa arvojen, opetuksen merkityksen ja tavoitteiden tarkastelua. He opettivat käyttäen oppikirjaa valikoiden ja järjestivät opetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (Heinonen 2005, 67–68.)

Oppikirjojen pohjalta opetussuunnitelmansa laativat opettajat pitivät arvossa oppimateriaalien työtä helpottavia ominaisuuksia. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että oppikirjavetoisesti tehdyt opetussuunnitelmat, opettajan työtä helpottavat oppimateriaalit ja opettajajohtoisuus ovat yhteydessä ilmiöinä yhteydessä toisiinsa. Tämä antaa pontta 20 vuotta aiemmin tehdyille oivallukselle (Kansanen & Uusikylä 1982), jonka mukaan oppimateriaalin runsas käyttö ja siihen pohjautuva opetus sekä opettajajohtoiset opetusmenetelmät liittyvät yhteen. (Heinonen 2005, 226).

Opettajat toivovat oppimateriaaleilta monipuolisuutta ja uusia virikkeitä opetukseen; erilaisia tapoja järjestää niin oppilas- kuin opettajajohtoisia opetustilanteita. Hyvän oppimateriaalin tulee olla selkeä, innostava ja motivoiva, auttaa riittävästi opetuksen eriyttämisessä, tukea

monipuolisesti erilaisten opetusmenetelmien käyttöä ja helpottaa opettajan työtä esimerkiksi hyvien opettajan oppaiden kautta. Eriyttämällä tarkoitetaan opetuksen ja oppimisen järjestämistä erilaisille oppijoille ja oppimistavoille sopivaksi. Luokanopettajat painottivat erityisesti hyviä opettajan materiaaleja. Heinonen arvelee, että tämä johtuu luokanopettajien opettavien oppiaineiden suuresta määrästä: oppiaineiden monenkirjavat tietomäärän lisäksi opetusmenetelmät voivat olla eri oppiaineissa eri tavalla käyttökelpoisia, jolloin asiantuntijuuden vaatimus on jo melkoinen. Hyvä opettajan opas voi olla arvokas työkalu opetuksen vaihtuessa jatkuvasti oppiaineesta toiseen. (Heinonen 2005, 128, 132, 227–228.)

Opettajajohtoiset menetelmät ovat opettajien käsitysten mukaan yhä yleisimpiä, mutta ovat myös joidenkin opettajien kohdalla muuttumassa oppilaskeskeisemmiksi. Tutkimuksen mukaan myös oppilaskeskeiset uudet oppimateriaalit ovat tukeneet tätä – vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen tavoittelemaa – muutosta. Erityisesti ne opettajat, jotka pitivät opettajan pedagogisia taitoja tärkeinä, korostivat opetuksessaan myös oppilaskeskeisiä ja oppimaan oppimista tukevia opetusmenetelmiä. (Heinonen 2005, 226, 228.)

Yksi keskeisin tutkimustulos oli, että oppikirjoilla on ollut keskeinen rooli koulukohtaisia opetussuunnitelmia tehtäessä useiden opettajien kohdalla. Tämä johtunee Heinosen mukaan siitä, että oppimateriaalit konkretisoivat opetussuunnitelman perusteiden abstrakteiksi jääviä tavoitteita. Tällöin oppikirjat esimerkiksi määrittävät opetettavat asiat, etenemisjärjestyksen sekä opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä. Käytettiin oppikirjaa miten vain, opiskeltavat asiat opiskeltiin usein oppikirjasta; sieltä myös otettiin sisältöä ja ideoita muihin oppimistapoihin. (Heinonen 2005, 228, 241.) Heinosen mukaan useissa tutkimuksissa oppikirjasidonnaista opetusta pidetään haitallisena oppimiselle. Heinonen argumentoi, että mikäli tarkastelemme opetusta oppikirjasidonnaisuus - ei-oppikirjasidonnaisuus -akselilla saadaan opetuksesta todella mustavalkoinen kuva. Tällöin jää usein huomiotta se, että oppikirjan käyttötapa vaihtelee lukuisten oppiaineiden ja opettajien opetustapojen välillä todella paljon. (Heinonen 2005, 232–233.)

Ajallisesti tuoreempaa oppimateriaalitutkimusta edustaa Inkeri Sutelan artikkeli *Konkretian vaikeus: Lukion taloustieto, talouskasvu ja kestävä kehitys lukiolaisten silmin - onko oppikirjalla väliä?* Sutela on kyselytutkimuksessaan selvittänyt tiettyjä oppimateriaalien sisällöllisiä seikkoja ja niiden merkitystä oppilaiden näkemyksiin. Hänen tutkimuksensa tarkasteli kestävä kehityksen ja talouskasvun teemoja kahdessa taloustiedon oppikirjassa, joista toinen kuuluu myös oman pro graduni aineistoon. Sutela on tutkinut kestävä kehityksen toteutumista opetuksessa; miten opiskelijat kurssin käytyään ymmärsivät talouskasvun ja kestävä kehityksen välisen suhteen: ovatko nämä kaksi yhdistettävissä vai keskenään ristiriidassa? Missä määrin oppikirjat vaikuttivat opiskelijoiden käsityksiin talouskasvun ja kestävä kehityksen suhteesta? (Sutela 2015, 21.) Tällöin voidaan myös tarkastella sitä, onko opetussuunnitelmien perusteiden tavoite kestävä kehityksen käsittelystä kurssilla toteutunut (Sutela 2015, 24).

Tutkimuksen aineistona on kysely, johon ovat vastanneet lukiolaiset joiden käymillä yhteiskuntaopin taloustiedon kursseilla on käytetty Linkki, tai Forum -sarjan oppikirjaa. Kirjasarjojen näkökulmassa kestävä kehitykseen on eroavaisuuksia, joten tutkimus selvitti myös, oliko käyttäjäryhmien näkemyksissä eroja. Aineiston on kerätty vuosina 2012–2013 kurssin vasta käyneiltä opiskelijoilta. Vastauksia on 213 kpl kymmenestä eri oppilaitoksesta. (Sutela 2015, 24–25.) Kestävällä kehityksellä Sutela tarkoittaa sosiaalisen/kulttuurisen, taloudellisen sekä ekologisen kestävyden sopusuhteellista tilaa. Käsitteen muotoilussaan hän tukeutuu Steve Connellyn, Robert Goodlandin ja Herman Dalyn tulkintoihin kestävästä kehityksestä. Tämä on tutkimuksen keskeinen teoreettinen käsite, jota vasten reflektoidaan analyysin tuloksia. (Sutela 2015, 21–22.)

Tutkimustulokset ovat melko yksiselitteisiä. Opiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että kestävä kehityksen ja talouden toimijat jäävät passiivimuotoisiksi, eivätkä konkretisoidu. Tämä voi johtua esimerkiksi huonosta käsitteen avaamisesta ja kuvaamisesta näissä oppikirjoissa. (Sutela 2015, 29, 35.) Lisäksi kestävä kehityksen ja talouskasvun yhdistäminen tapahtuu vastaajien keskuudessa melko abstraktilla tasolla; käytäntö jää epäselväksi. Toisin sanoen opiskelijoilla ei ole tiedossa miten kestävä kehityksen ja talouskasvun yhdistämisen käytännön toimet ovat. Huolestuttavasti myös jopa neljännes lukiolaisista käsittelisi taloutta kokonaan erillään etiikasta.

Aiheen monimutkaisuudesta huolimatta Sutela sanoo asian olevan kuitenkin niin keskeinen tulevaisuuden, että se tulisi käsitellä kattavasti ja havainnollistaa käytännössä. (Sutela 2015, 33.)

Opiskelijoiden vastausten perusteella kysyttäessä tärkeimmistä tiedonlähteistä kurssikokeisiin valmistautuessa oppikirja nousi selkeästi tärkeimmäksi verrattuna eri medioihin. Sutela kuitenkin tulkitsee, että itsessään oppikirja on tutkimuksessa ilmenneiden näkemysten takana vain harvoin; enemmän vaikuttanee itse opetus, sekä oppilaan oma tausta. (Sutela 2015, 34–45.)

3.5. Oppikirjakritiikin haasteita

On useita syitä, miksi oppikirja- ja oppimateriaalitutkimus tai kritiikki ei ole Suomessa kovin suosittua. Yksi syy voi olla laajempien tutkimushankkeiden puute, joka voi puolestaan johtua siitä, että ne jäävät opettavien oppiaineiden ja käyttäytymistieteiden rajalle ei kenenkään maalle. Kyse on siis tällöin siitä, ettei Suomessa ole olemassa akateemista instituutiota, jolla olisi tiedonintressiä, metodeja ja resursseja tutkia oppimateriaaleja; erityisesti niitä jotka eivät ole suorassa yhteydessä jonkin instituutiolle läheisen koulutusalan sisältöön. (Ruuska 2014, 84–85.) Anneli Kauppinen esittääkin ilmoille kysymyksen: mikseivät alansa asiantuntijat arvioi oman alansa oppikirjoja tieteellisiin tai yleistajuisiin julkaisuihin? Yksi ongelma on hänen mukaansa luultavasti se, että oppikirjojen arviointi kokonaisuutena vaatii monipuolista asiantuntemusta, kun pitäisi arvioida samalla asiasisältöä, kieltä, tyyliä, taittoa, kuvitusta ja pedagogista soveltuvuutta. Tehtävän laajuus on melko tyrmäävä yhdelle henkilölle. Kauppinen toteaaakin, että oppikirjakritiikin alalla tarvittaisiin enemmän ja monipuolisempaa kritiikkiä, jossa mukana olisi eri alueiden asiantuntijoita. Luontevinta olisikin hänen mukaansa, että kritiikki ja arviointi tehtäisiin materiaaleja käyttävien tahojen suunnalta, erityisesti opettajilta. (Kauppinen 2014, 209.)

Moniasiantuntijuuden vaatimus on omalla tavallaan esillä myös tutkittaessa yhteiskuntaopin oppikirjoja. Yhteiskuntatieteen suhde yhteiskuntaopin oppikirjoihin kun on hieman monimutkaisempi kuin monen muun peruskoulu- ja lukiotasolla opetettavan aineen kohdalla,

sillä kouluissa opetettavan yhteiskuntaopin alle mahtuu useita eri tiedon ja tieteen kategorioita, joilla ei ole yhtä yhtenäistä ja koherenttia vastaavaa instituutiota yliopistomaailmassa. Yhteiskuntaopin alle kuuluvat aihealueet kuten talous, lakitieto, kansalaisvaikuttaminen, politiikka ja yleinen yhteiskuntatieto. Esimerkiksi taloustiede ja oikeustiede ovat suomalaisissa yliopistoissa yhteiskuntatieteistä selkeästi erillisiä instituutioita. Yhteiskuntaopilla ei näissä institutionaalisissa puitteissa olekaan hyviä mahdollisuuksia olla yhtä tiivistä suhdetta yhteiskuntaopin oppiaineeseen, niin kuin monella muulla tieteenalalla vastaavasti on. Yhteiskuntatieteellä onkin huomattavasti enemmän yhteistä lukiossa opetettavan filosofian oppiaineen kanssa. Kenties tästä syystä oppikirjatutkimusta tai oppikirjakritiikkiä ei yhteiskuntatieteissäkään harjoiteta systemaattisesti, eikä järin paljon irrallisina opinnäytetöinäkään, vaikka metodeja ja mahdollisuuksia sille olisikin. On selvää, että yhteiskuntatieteillä, ja erityisesti politiikkatieteillä olisi tarjota uusi ja mielekäs tutkimusperinne oppimateriaalitutkimukseen, varsinkin kun tekstianalyysin työkalut ovat tieteenalan piirissä kovassa suosiossa. Tällä tutkielmalla pyrin muun muassa koettelemaan joitain politiikkatieteissä käytettyjä välineitä oppikirjatekstin analyysissä.

Pysyykö monipuolinen oppikirjojen ja oppimateriaalien tutkimus digitalisaation murroksen ja muutoksen mukana? Onko se edes mahdollista nykyisillä tutkimuspanostuksilla ja systemaattisen tutkimusperinteen puuttuessa? Jukka-Pekka Heinonen arveli vuonna 2005, että oppikirjan itsensä tulevaisuus formaattina on samansuuntainen kirjan kanssa: perinteinen oppikirja ja sähköinen oppimateriaali tuskin sulkevat toisiaan pois, vaan pikemminkin täydentävät toisiaan modernissa oppimisympäristössä (Heinonen 2005, 240–241). Oppimateriaalien digitalisaatio on nykypäivänä – vuonna 2017 – jo vakiintunut ilmiö. Tämä ei sinällään aiheuta juurikaan haasteita oppimateriaalien yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle, jonka piirissä analyysimenetelmät ovat moninaiset. Tosin jossain määrin aineisto voi olla aiempaa pirstaleisempaa, kun yhtä keskitettyä aineistoa ei kirjan muodossa välttämättä enää ole.

4. Analyysin teoreettinen perusta

4.1. Sosiaalinen konstruktionismi

Tutkielmani kannalta keskeiset teoreetikot ja heidän tutkimuksensa asettuvat selkeästi sosiaalisen konstruktionismin piiriin. On siis perusteltua sanoa, että sosiaalinen konstruktionismi on myös tämän tutkielman teoreettis-metodologinen viitekehys. Sosiaalinen konstruktionismi tutkimusperinteenä keskittyy erityisesti sosiaalisissa, ihmisten välisessä toiminnassa tapahtuvaan merkitystenantoon. Kieli on keskeisin sosiaalisen toiminnan muoto, ja siten tärkeä sosiaalisen konstruktionismin tutkimuskohde. Tässä tutkielmassa olen kiinnittänyt huomiota juuri opiskelijoille tarjottuun tietoon, jolloin tutkimuksen kohteena on kirjoitettu kieli. Kirjoitettu kieli ilman kehollista elementtiä on nykypäivänä merkittävä tiedon välittämisen tapa. Analysoimalla oppi- ja opetusmateriaalien itsestään selvää ja annettua tietoa on mahdollista tehdä näkyväksi itsestään selvän tiedon sisältämiä valtasuhteita ja hallinnallisuutta; esimerkiksi tehdä selkoa niistä rationaliteeteista, joiden avulla jokin tieto tehdään järkeväksi ja itsestään selväksi. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 13–14; Dean 1999, 35–38).

Vivien Burrin mukaan voidaan erottaa muutamia sosiaalisen konstruktionismin ydinteesejä, tai ainakin seikkoja, joita sosiaalisen konstruktionismin tutkimusperinteessä tällä hetkellä pidetään tosina. Ensinnäkin itsestään selvältä vaikuttavat kategoriat ja luokittelut, joihin maailman jaamme, eivät välttämättä viittaa todellisiin eroavaisuuksiin ja jakolinjoihin. Objekteissa itsessään ei välttämättä ole mitään, mikä erottaisi ne toisistaan. Pikemminkin käsitteet ja kategoriat joita käytämme, ovat historiallisesti ja kulttuurisesti erityisiä ja relatiivisia. Käsitteet ja kategoriat eivät siis ole historiattomia ja universaaleja, vaan riippuvat meidän tapauksessamme erityisesti kulttuurisesta kasvuympäristöstämme, ja siinä tapahtuvista sosiaalisista prosesseista; tietoa maailmasta ylläpidetään sosiaalisissa prosesseissa. Tietomme ja tapamme ymmärtää maailma ei siis ole mutkaton seuraus suorasta objektiivisesta maailman havainnoinnista, vaan pitkän historiallisen prosessin läpikäymä tapa ymmärtää kokemaamme; sen lisäksi sosiaalisissa prosesseissa tapahtuu jatkuvasti “neuvotteluita”, joissa asioille annetaan merkityksiä. (Burr 1995,

2–5.) Tällaisen relatiivisen ja historiallisesti erityisen, mutta itsestään selvänä ja universaalina näyttäytyvän tiedon tutkiminen ja avaaminen tarkastelulle on tyypillinen tapa harjoittaa sosiaalisen konstruktionismin tutkimusperinnettä.

Sosiaalisissa prosesseissa neuvoteltua tietoa ja tapoja ymmärtää maailmaa voi olla lukemattomia erilaisia, ja siten voidaan puhua useista mahdollisista sosiaalisista rakennelmista. Jokainen sosiaalinen rakennelma (konstruktio) tuottaa tai suosii tietynlaista sosiaalista toimintaa. Esimerkiksi ymmärrys mielisairauksista on muuttunut ajan saatossa, siten myös niiden hoito ja hoitoon liittyvä toiminta. Ymmärrys ei kuitenkaan muutu toiminnaksi ilma kieltä ja sen performatiivista luonnetta: kieli luo määritelmiä ja määrittelee toiminnan ääriiivat (Burr 1995, 2–5.) Tämän tutkielman kontekstia ajatellen voidaan sanoa, että kansalaisuuden konstruktiolla oppi- ja opetusmateriaaleissa on merkitystä, koska sillä on yhteys tulevien kansalaissukupolvien käsityksiin yhteiskunnasta, ja siten näiden sukupolvien yhteiskunnalliseen toimintaan.

Näkemykset tiedon kulttuurisesta erityisyydestä ja historiallisuudesta sekä kielen konstruktiiivisesta voimasta ovat keskeisiä erityisesti Michel Foucault'n tuotannossa (Burr 1995, 8). Useat tämän tutkielman kannalta keskeiset käsitteet - diskurssi, valta, hallinta ja hallinnan rationaliteetit - ovat Foucault'n kehittämiä. Tutkielmani teoreettisen kirjallisuuden edustajat nojaavat vahvasti Foucault'n teoreettiseen käsiteperintöön. Nikolas Rosen, Peter Millerin, Mitchell Deanin ja David Chandlerin teokset hallinnan tematiikasta voidaan nähdä jatkumona Foucault'n lähestymistavalle.

4.2. Hallinta

Puhuttaessa termistä *hallinta* on hyvä selventää arkiselta vaikuttavan sanan merkitystä politiikkatieteissä. Hallinnan (ransk. *gouvernement*, engl. *government*) käsitteen luonne tulee esiin Foucault'n luentosarjoista tehdyissä koosteissa *Security, Territory, Population* vuosilta 1977–1978 ja *The Birth of Biopolitics* vuosilta 1978–1979. Ensimmäisessä luentosarjassa hän

käsittelee valtion “hallinnallistumista”, ja siirtymistä suvereenista hallitsijan vallasta hallinnan aikakauteen. Jälkimmäisessä Foucault muotoilee nykymuotoisen liberaalin hallinnan rationaliteettia. Foucault’n keskeisten teoreettisten käsitteiden muotoilu perustuu empiirisiin aineistoihin ja huomioihin. Useat teoreetikot, kuten Rose ja Dean, tekevät erottelun Foucault’n määrittämän liberaalin hallinnan ja nykymuotoisen uusliberaalin hallinnan välillä. Erottelu esimerkiksi liberaalin ja uusliberaalin hallinnan välillä on tärkeä, sillä se kielii erilaisista tavoista rationalisoida vallan harjoittamista sekä niitä instrumentteja, tekniikoita ja käytäntöjä, joihin vallankäyttö linkittyy (Rose 1999, 28).

Foucault’n mukaan liberaali hallinta toimintana on ikään kuin säästeliästä hallitsemista; hallitsemista mahdollisimman vähillä voimavaroilla - olivat ne sitten fyysisiä tai poliittisia voimavaroja - ja mahdollisimman vähin suorin interventioin (Foucault 2008, 14–50). Hallitseminen, erillään hallinnasta, tarkoittaa suurempaa ja näkyvämpää vallankäyttöä, jossa esimerkiksi valtio toimii julkisin ja julkilausutuin interventioin (Foucault 2009, 161). Hallinta puolestaan on vallankäytön muotona vähemmän näkyvää, sillä sen tehokkuus ja interventiot perustuvat suoran ja näkyvän vallankäytön sijasta subjektien tuottamiseen: valtion tapauksessa esimerkiksi sellaisten kansalaissubjektien, jotka ovat sisäistäneet valtion poliittiset päämäärät, ja siten toteuttavat niitä. Hallinta on tehokasta vain siinä määrin kuin se saa toimijat näkemään itsensä tiettyjen ominaisuuksien kautta. Hallinnan varsinaisena tavoitteena onkin saada ihmiset itse ohjaamaan itseänsä ja sisäistämään hallinnan kannalta oikeat päämäärät. Hallintavalta tuleekin siis nähdä *keskeisesti* subjekteja tuottavana voimana. (Selkälä 2005, 95–96.) Toimiakseen hallinnan tulee siis olla yksilöivää ja yksilöllistä. Hallinnan kohteet tulee saada ymmärtämään itsensä esimerkiksi tietynlaisina kansalaisina, kuluttajina, työläisinä tai opiskelijoina; erilaisina yksilöinä, erilaisina subjekteina. Vaikka hallinta on usein epätäydellistä, ja voi johtaa ennalta-arvaamattomiinkin lopputuloksiin, on se aina laskelmoitua ja johdonmukaista toimintaa. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 11.)

Liberaali hallinta on erityisesti vapauden kautta hallintaa siinä mielessä, että vapaus ymmärretään hallitun ja hallitsijan välisenä suhteena. Hallinta tuottaa, manageroi ja säännöstelee vapautta (Foucault 2008, 60–70). Vapauden kautta hallinta tarkoittaa kansalaisen asettamista kauemmas

valtion auktoriteetista, toimimaan vain lain rajoittamana. Kuitenkin samalla yksilöiden/kansalaisten julkista ja yksityistä käyttäytymistä hallinnoimaan on ilmestynyt muita keinoja. Näitä ovat esimerkiksi järki, siveellisyys, kuri ja järjestys; käytännössä hallinnoinnin tekevät näitä edistävät instituutiot. Vapauden kautta hallinta välttää sen, että hallitaan “liikaa” - jolloin häiritään tai tuhotaan perheiden, markkinoiden ja yhteisöjen omaehtoisia, vastuullisia toimintamahdollisuuksia - tai se, että hallitaan liian vähän - jolloin hallinnan mahdollistavien tekijöiden; siveellisyyden, järjestyksen ja tuottavuuden (jne.) edellytysten perustamisessa ei onnistuta. (Rose 1999, 65–75.) On kenties virheellistä sanoa, että hallinta tuottaa yksilölle vapautta ja vastuuta sopivassa suhteessa; oikeammin hallinta pyrkii aikaansaamaan tietynlaista vapautta ja vastuullistamaan yksilöä tavoilla, jotka ovat linjassa hallinnan spesifien pyrkimyksien kanssa (esim. Dean 1999, 160). Ihmisiä siis voidaan ohjata tai suostutella käyttäytymään tietyllä tavalla vapaina. Olkoon kyseessä negatiivinen tai positiivinen vapaus; se ei ole keskeistä, vaan keskeisiä ovat rationaliteetit, niiden tavat luoda subjekteja sekä käytännöt, joilla tuetaan ja tuotetaan kulloistakin vapautta ja vapaita subjekteja. Vapaus ei ole marmoriin kaiverrettu pysyvä käsite, vaan sitä määritellään uudestaan jatkuvasti erilaisten järkevyyksien (rationaliteettien) kautta.

Hallinnan analytiikan teoreetikot Nikolas Rose, Peter Miller ja Mitchell Dean ovat keskiössä tämän tutkielman analyysikehyksessä. Edellä mainitut ovat kehittäneet Foucault’n liberaalin ja uusliberaalin hallinnan teoriaa osaltaan eteenpäin ja kehittäneet uusia käsitteitä hallinnan tutkimiseksi yhteiskunnan eri osa-alueilla. Nojaan joissain analyysini kansalaisuuden tulkinnoissani David Chandlerin käsitykseen uusliberaalista subjektiudesta ja kansalaisuudesta, sekä uusliberaalista hallinnan muodosta.

Chandlerin mukaan Uusliberalismin (ts. uusliberaalin politiikan ja käytäntöjen) nousu sijoittuu 1970-luvulle. Uusliberalismi nähdään joko pääasiassa taloudellisena ilmiönä, jonka polttoaineena toimivat kasautuvan pääoman tarpeet tai auktoriteetikriisissä olevan liberaalin valtion keinona palauttaa valtaansa suhteessa laajempaan yhteiskuntaan uudenlaisten interventioiden ja säännösten kautta. (Chandler 2016, 9–10.) Sovellettaessa uusliberaalin hallinnan teoriaa pohjoismaiseen tai suomalaiseen kulttuurikontekstiin on otettava huomioon se, että useiden

teoreetikkojen empiiriset tutkimukset on tehty anglosaksisessa kulttuurikontekstissa. Uusliberalismin nousun sijoittuminen 1970-luvulle liittyy olennaisesti esimerkiksi Margaret Thatcherin valtakauten Isossa Britanniassa: Thatcherin hallinnon toimet nähdään usein kategorisesti uusliberaalin ideologian käytännön ilmentymänä. Tarkasteltuna uusliberalismia hallinnan käytäntönä ideologian sijaan, Thatcherin hallinnon, tai thatcherismin voidaan ajatella kyenneen luomaan subjektipositioita, jotka lävistivät useita eri yhteiskuntaluokkia ja joista käsin maailma oli ymmärrettävissä. (Larner 2000, 5–25.) Thatcherin hallinnon toimet ovat keskeinen osa anglosaksisessa maailmassa havainnoitua hallinnan uusliberalistista käännettä (Saastamoinen 2006, 65). Suomen tapauksessa vahvaa ja yhtä nopeaa siirtymää perinteisestä hyvinvointivaltiosta uusliberaaliin suuntaan ei ole toistaiseksi tapahtunut, ja hyvinvointivaltion perinne on vielä vahva; joskin joitain merkkejä eri suuntaan on nähtävissä ainakin viime vuosien hallitusohjelmien kielessä (Hellman, Monni & Alanko 2017). Vaikka hyvinvointivaltion perinne olisikin vahva, ei se tarkoita etteikö Suomessa esiintyisi uusliberaalia hallintaa ja sen käytäntöjä; tätä tutkielmaa tehdessäni löysin aineistostani niitä useita.

Kuten hallintavallan yleensäkin katsotaan tekevän, myös uusliberaali hallinta toimii nimenomaan subjektien toimijuuteen vaikuttamalla, ja subjektien yhteiskunnallista aktiivisuutta jatkuvasti kehittäen ja muokaten. Chandlerin mukaan, vaikka uusliberaali valtio pyrkiikin itseään hallinnoiviin ja kehittäviin yksilöihin, se ei ole perinteisen klassisen liberalismien mukainen valtio, jonka ainut funktio olisi jättää jälkeensä rationaalisia itsestään sekä yhteisöistään vastuullisia yksilöitä. Uusliberaali valtio on aktiivinen ja interventioita tekevä valtio. Interventiot kohdistuvat subjektiin: ne problematisoivat subjektien toimintatapoja ja vaativat yksilöiden osallistumista normalisoiviin, terapeuttisiin ja koulutuksellisiin toimiin. Eri keinoin pyritään saamaan aikaan optimiyksilöitä; voimaantuneita, itsevarmoja, sopeutuvia ja yrittäjämentaaliteetillä varustettuja subjekteja. (Chandler 2016, 11–12.)

Uusliberaalin hallinnan rationaliteetin päämääränä oleva subjekti, tai subjektien muodostama yhteisö on ennen kaikkea sopeutumiskykyinen (engl. *resilient*). Tällä tarkoitetaan yksilön tai yhteisön ominaisuutta olla kykeneväinen sopeutumaan vallitseviin - henkilökohtaisiin tai yhteiskunnallisiin - olosuhteisiin, ja hyväksymään henkilökohtainen sekä yhteiskunnallinen

muutos olennaisena osana itseymmärrystä ja itsen kehitystä. Tällainen joustavuus on normatiivinen ideaali, johon yksilön tulee pyrkiä jatkuvasti. Joustavuuden ja sopeutumiskyvyn tasoa voi arvioida vain verrannollisesti; toiset yksilöt tai yhteisöt ovat muutoksen edessä sopeutuvaisempia kuin toiset. Mitä erilaisimpiin olosuhteisiin ja muutoksiin kykenemme sopeutumaan ja mitä tehokkaammin sen teemme, sitä "joustavampia" olemme, ja siten lähempänä ideaalia uusliberaalia kansalaiskuva. (Chandler 2016, 14–15; Chandler 2016, 30.)

Kuten on hallinnalle tyypillistä, myös uusliberaali hallinta kurkottaa yksilöihin ja kansakuntiin päin ongelmallistamisen kautta (Miller & Rose 2008, 61–63). Uusliberaalin hallinnan ongelmallistamisen kohde on haavoittuvainen yksilö (engl. *vulnerable*). Haavoittuvaisuudella tarkoitetaan yksilön kykenemättömyyttä tehdä rationaalisia ja oikeita valintoja elämässään. Haavoittuvaisten yksilöiden huonot valinnat nähdään yhteiskunnallisten ongelmien juurisyynä. Tällöin myös yhteiskunnalliset ongelmat, kuten rikollisuus tai työttömyys, nähdään asioina, jotka voidaan ratkaista tuottamalla subjekteja, jotka ovat vähemmissä määrin haavoittuvia, ja enemmissä määrin sopeutumiskykyisiä sekä kykeneviä tekemään rationaalisia valintoja. Haavoittuvuuden ja sopeutumiskyvyn käsitteet kulkevat käsi kädessä uusliberaalin hallinnan diskurssissa: ne ovat käsitteitä joiden eri sisarkäsitteillä ja alakategorioilla pyritään luomaan subjekteja, jotka eivät ole pelkästään sopeutumiskykyisiä yhteiskunnan osia. Ideaali uusliberaali subjekti käsittää myös yksilöiden sijaitsevan *haavoittuvuus – sopeutumiskyky* -akselilla. (Chandler 2016, 121–125.) Haavoittuvuuden sisarkäsitteitä ovat aineistossa esimerkiksi syrjäytyminen ja pitkäaikaistyöttömyys.

4.3. Kansalaissubjekti

Oppimateriaalien ja opetuksen tavoitteena on kasvattaa tai ohjata opiskelijaa kansalaisuuteen. Näin tullaan väistämättä rakentamaan tietynlaista subjektia. Analyysiluvuissani tarkastelen aineiston kansalaissubjektia hallinnan analytiikan välinein. Tällöin tarkastelen sitä kieltä, jota kansalaisuudesta kirjoitetussa oppimateriaalitekstissä käytetään, sekä sitä miten hallinta tällöin mahdollistetaan. Hallinta toimii vain, jos sen kohteet – tässä tapauksessa opiskelijat – ”kokevat ja

tunnistavat itsensä halutulla tavalla sekä ohjaavat itseään käyttäytymään odotusten mukaisesti” (Kaisto 2010, 55). Siispä otan tarkastelun kohteeksi niitä kansalaisuuteen tai kansaan liittyviä oletuksia, sekä odotuksia, joita kansalaiseen kohdistetaan. Oppimateriaalit puhuttelevat kansalaista tai tulevaa sellaista; niiden eksplisiittinen tarkoitus on vaikuttaa nuoren opiskelijan itseymmärrykseen ja tuottaa tietynlaisia subjekteja:

Nuoret tarvitsevat tietoa pärjätäkseen yhteiskunnassa ja osatakseen toimia oikein opiskelijoina, kuluttajina ja työntekijöinä. Lisäksi jokaisen on tunnettava oikeutensa ja velvollisuutensa Suomen kansalaisina. (Linkki 1, 3)

Oppikirja-aineistossa kansalaiselle tai kansalaissubjektille annetaan useita eri subjektipositioita. Merkittävimmät näistä liittyvät työhön, kuluttamiseen, kansalaisvaikuttamiseen sekä näissä rooleissa toimivan kansalaisen asemaan hyvinvointiyhteiskunnan takaajana. Eri positiot antavat myös vihiä eri subjektiuksien taustalla olevista rationaliteeteista. Seuraavissa analyysiluvuissa erittelen aineistossa esiintyviä kansalaisen rooleja ja positioita sekä kansalaissubjektin suhdetta yhteiskuntaan. Pohdin myös paikoin sitä, mitä eri roolit ja oppimateriaaleissa ilmenevät subjektipositiot mahdollistavat hallinnan näkökulmasta.

5. Kansalaisuus työelämässä ja taloudessa

5.1. Tietotaitokansalainen

Koulutus ja tieto talouden toiminnasta nähdään oppimateriaaleissa keskeisinä menestyksellisen elämän edellytyksinä. Koulutus ja taloustieto mahdollistavat hyvän ja arvostetun ammatin sekä taloudellisesti turvatuun tulevaisuuteen. Sinänsä puhe koulutuksen tärkeydestä on ymmärrettävää, sillä lukion yleissivistävän koulutuksen tarkoitus on valmentaa jatko-opintoihin korkeakouluissa. Sitä mikä on arvostettu työpaikka, tai millä tavoin koulutus korreloi palkkatason kanssa, ei aineistossa tule ilmi. Keskeistä on kuitenkin koulutuksen, palkan ja arvostetun yhteiskunnallisen aseman keskinäisriippuvuus:

Yhteiskunnallinen asema on Suomessa riippuvainen koulutuksesta. Arvostettuja työpaikkoja on rajallinen määrä. (Linkki 1, 42)

Koulutus kannattaa Suomessa myös taloudellisesti. Jokainen opiskeluvuosi parantaa palkkatasoa tulevaisuudessa. (Linkki 1, 42)

Aiheeseen liittyvän pohdintatehtävän mallivastauksessa todetaankin koulutuksen johtavan aina ”tiettyyn ammattiin” ja suomalaisten luokka-asemien perustuvan ”pitkästi ammatteihin”. Korkeakoulutetut, joilla on hyvä ammatti ”muodostavat yhteiskunnan ylimmät luokat”. Mielenkiintoisesti omistussuhteiden ja luokka-asemien välisiä syy-yhteyksiä ei aineistossa lukijalle avata. Taloustieto puolestaan on aineistossa jotain, jonka avulla tulevaisuuden suunnittelu ja taloudellisen epävarmuuden sietäminen on helpompaa:

Talouden ymmärtäminen auttaa myös epävarmuuden kanssa elämistä. Yllätyksiä on helpompi kestää, kun pystymme hahmottamaan talouden suuria linjoja ja kansainvälisiä kehityskulkuja. (Linkki 2, 3)

Mitä paremmin ymmärrämme verotusta, yritystoimintaa ja talouden lainalaisuuksia, sitä viisaampia päätöksiä osaamme oman rahankäyttömme kannalta tehdä. Taloustiedon opiskelu kannattaa, sillä talousasioiden hyvä hallinta auttaa säästämään ja vaurastumaan. (Linkki 2, 3)

Taloustieto antaa hyödyllisiä välineitä jokaisen oman talouden ja tulevaisuuden hallintaan. (Linkki 2, 3)

Käytännön toimeksi epävarmuudelta suojautumiseen tarjotaan taloudellisen itsehallinnan keinoja, kuten säästämistä, sijoittamista sekä konkreettisimmillaan tulo- ja menoarvion tekemisen harjoittelua ja hyödyntämistä:

Talouden pitoa pitää harjoitella koko elämän ajan. [...] Jo nuorena kannattaa harjoitella oman tulo- ja menoarvion eli **budjetin** pitämistä. Budjetti voi olla yksinkertaisimmillaan paperille tehty kaksiosainen sarakkeisto, johon kirjataan odotettavissa olevat tulot ja menot seuraavan kuukauden ajalta. [...] Jos kuukauden lopulla tulot ja menot ovat arvoltaan yhtä suuria, voi todeta tyytyväisenä oman budjetin olevan tasapainossa. (Linkki 2, 37)

Budjetin kautta henkilökohtainen talous ja taloudenpidon puutteet on mahdollista tehdä näkyväksi, laskettavaksi ja siten hallittaviksi, hyvin samalla tavoin, kuin yrityksen kustannusten vakiointiin tähtäävä kirjanpito (Hopwood & Miller 1994, 98–102). Tässä tapauksessa ei kuitenkaan muulle taholle kuin yksilölle itselleen. Kyse on hyvin arkisesta toimesta, joka on varmasti ollut tuttu toimenpide jo ennen kuin kukaan keksi puhua liberaalista tai uusliberaalista hallinnasta. Tämän tutkielman ja hallinnan kontekstissa se kuitenkin on yksi osa tietynlaista itsen hallinnan ohjelmallisuutta, joka tähtää taloudellisesti autonomisen kansalaisen olemassaoloon.

Esimerkkinä ensiluokkaisesta taloustiedon omaksumisesta aineistossa esitetään fiktiivisen esimerkkihenkilön Simo Sijoittajan tapaus. Simo on nuori, ”mutta on päättänyt aloittaa säästämisen ajoissa”. Motivaationa on Simon tietoisuus siitä, että väestön ikääntymisen aiheuttaman eläkepommin vuoksi ei ”eläkevaroja riitä tulevaisuudessa kaikille niin paljon kuin nykyisille eläkeläisille”. Tässä yhteydessä esitetään lista taloudenpidon piirteistä, jotka indikoivat henkilökohtaisen talouden olevan ”retuperällä”. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi laskujen avaamatta jättäminen, velan maksu velalla, rahan lainaaminen ystäviltä tai perheiltä ja pankkitilin jatkuva ylittäminen. Simo Sijoittaja on eksplisiittisesti ilmaistu ideaali talouttaaan hallinnoivasta

kansalaisesta; hän varautuu fatalistiseen tulevaisuuden taloudelliseen epävarmuuteen henkilökohtaisen taloutensa hallinnoinnin keinoin.

Taloudellisista tiedoista ja taidoista sekä kouluttautumisesta yleensäkin kertovissa oppimateriaalien teksteissä ilmenee selkeää itsen hallinnan ohjelmallisuutta (Helen 2010, 44–47). Ohjelmallisuus ilmenee tässä tapauksessa koko yhteiskuntaa koskevinä taloudellisina riskeinä, joihin tarjotaan selkeää ratkaisumallia yksilön taloudellisen itsehallinnan keinoin; yksilölle tarjotaan ongelma ja ratkaisu samassa paketissa. Paikoin pyrkimykset ohjata yksilöä itsehallintaan ovat ilmiselviä, paikoin vähemmän julkilausuttuja. Itsen hallinnan toivottu lopputulema on subjekti, joka on motivoitunut elämän mittaisesti kouluttamaan ja kehittämään itseään, sekä suojaamaan itseään taloudellisilta riskeiltä tekemillään rationaalisilla valinnoilla.

Elämän ja sen tulevaisuuden epävarmuutta siis helpotetaan yksittäisen kansalaisen tekemillä toimenpiteillä. Näitä toimia ei toki tule vähätellä; eikä tämän tutkielman tarkoitus ole ottaa kantaa siihen, ovatko säästämiseen, sijoittamiseen tai hyvään taloudenpitoon tähtäävät neuvot ja ohjeet käyttökelpoisia nyky maailmassa. Merkittävää on se, että nämä toimet ovat jotain, jonka nuoren kansalaisen on tehtävä suojautuakseen talouden ja tulevaisuuden epävarmuudelta, joka puolestaan nähdään oppimateriaaleissa fatalistisena voimana, jota ei voi muuttaa, vaan johon tulee sopeutua. Tämän kaltaisen subjektiuden tuottamisen pyrkimykset ovat merkki uusliberaalista hallinnasta, ja sen pyrkimyksestä tuottaa vallitseviin - tässä tapauksessa taloudellisiin - olosuhteisiin pääasiassa *sopeutuvia* subjekteja (engl. *resilient* subject). Uusliberaali hallinta ilmenee nimenomaan tämän kaltaisina kansalaista voimaannuttavina, hänen kykyjenrakentamistaan ja vapauttamistaan tukevinä käytäntöinä, jotka mahdollistavat uusliberaalin subjektin ottavan vastuun itsestään ja yhteisöstään ilman merkittävää valtion tukea, kuten esimerkiksi jo mainittu Simo Sijoittaja, joka valmistautuu jo nuorena suomalaisen eläkejärjestelmän tulevaisuuden häiriöihin. (Chandler 2016, 11–15.)

Jotkin kansalaiselle tarjotut toimintamallit kytkeytyvät kansalaisen oman edun ohella laajempiin ennustettuihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja uhkakuviin, joita voisi kutsua ajateltavissa oleviksi

tulevaisuuksiksi. Näitä ovat esimerkiksi niin kutsuttu eläkepommi ts. väestön ikärakenteen muutos ja sen seurauksena työelämän ”joustot” sekä vaikeasti ennustettavat talouskriisit ja suhdannevaihtelut, jotka johtavat sosiaalietuuksien leikkauksiin ja verotuksen kiristämiseen:

Taloukasvun ylläpitäminen käy työvoiman supistuessa entistä vaikeammaksi. Tuotannon ja kasvun ylläpitämiseksi tarjolla on lähinnä kolme vaihtoehtoa: tuottavuuden lisääminen tekemällä työtä entistä paremmin ja tehokkaammin, pidentämällä työssäoloaika tai houkuttelemalla maahan uutta työvoimaa ulkomailta. (Linkki 2, 162)

Huonoina vuosina valtio ja kunnat velkaantuvat voimakkaasti, mutteivät yleensä säästä riittävästi hyvinä aikoina. Työttömyyden kasvaessa verotulot vähenevät ja sosiaalimenot kasvavat. Erotus paikataan yleensä velalla. Tasapainoon pääseminen edellyttää myöhemmin verojen nostoa ja menojen leikkaamista. (Linkki 2, 136)

Erityisesti taloudenhallinnallisten keinojen hyödyt konkretisoituvat tulevaisuuden uhkakuviissa ja ajateltavissa olevissa tulevaisuuksissa, ja ne ovat keskeinen osa aineiston itsen hallinnan ohjelmia.

5.2. Työelämän poikkeavuudet kansalaisen elämän ja tulevaisuuden riskeinä

Työelämästä kerrottaessa oppimateriaaleissa tärkeimmiksi kansalaisen elämää määrittäviksi seikoiksi muodostuvat koulutuksen ja tulevan työelämän muodostama jatkumo. Poikkeavuudet tässä jatkumossa nähdään riskeinä kansalaisen koko tulevaisuuden kannalta. Näitä poikkeavuuksia ovat vanhemmuus, työttömyys sekä nykypäivän julkisessa keskustelussa paljon näkyvillä oleva syrjäytyminen. Riskin käsite mahdollistaa tietynlaista hallintaa; se on tapa tuottaa todellisuutta laskelmoidussa ja hallittavassa muodossa. Kun tämä yhdistetään ”riskejä vähentäviin” tekijöihin, voidaan luoda helposti ymmärrettäviä ja toteutettavia käyttäytymismalleja. (Dean 1999, 177) Oppimateriaaleissa riskipuhe toimii juuri näin; aineistossa esitetään yksilön elämän kannalta valtavia riskejä, jotka kasaantuvat ja lisäävät muita riskejä, sekä toimia jotka vähentävät riskejä:

Työtön henkilö velkaantuu helposti, koska päivittäisistä menoista on hankala selviytyä työttömyyskorvauksilla. Tällöin kiusaus erilaisten pikaluottojen ottamiseen voi kasvaa. Työttömyys voi pitkittyessään aiheuttaa syrjäytymistä työelämästä ja koko yhteiskunnasta. Monet kärsivät masennuksesta, koska kokevat itsensä työttöminä tarpeettomiksi työtä arvostavassa yhteiskunnassa. Yli vuoden yhtämittaisesti työttömänä olleen **pitkäaikaistyöttömän** työtaito ja mahdollisuus kilpailla vapautuvista työpaikoista on heikko. Työmarkkinoilla arvostetaan osajia, joilla on alan viimeinen tietous. He nappaavat vapautuvat työpaikat pitkäaikaistyöttömien edestä. (Linkki 2, 38)

Pitkäaikaistyöttömäksi ajautuvat erityisesti ikääntyneet ja alemman koulutustason saaneet henkilöt, joiden osaamiselle ei ole työmarkkinoilla kysyntää. Pitkäaikaistyöttömiä uhkaa ammattitaidon ruostuminen ja ajautuminen lopullisesti syrjään työmarkkinoilta. (Linkki 2, 140)

Alle 25-vuotiaiden **nuorisotyöttömyys** on erityisen vaikea haaste: jos opiskeluvuosien jälkeen ei pääse työhön kiinni, koko tulevaisuus voi näyttää epävarmalta. (Linkki 2, 39)

Nuorisotyöttömyys liittyy yleensä opintojen jälkeiseen vaiheeseen, jolloin siirrytään koulusta työmarkkinoille. Jos nuori ei näytä pääsevän lainkaan työelämän alkuun, ongelma on vakava. Silloin on vaarassa syrjäytyä työelämästä kokonaan. (Linkki 2, 140)

Työelämää käsitellään oppimateriaaleissa lähinnä työelämän häiriötekijöiden ja uraputken katkeamisen tuottamien ongelmien kautta. Työttömyys nähdään kansantalouden häiriötekijänä, mutta ennen kaikkea henkilökohtaisena riskinä, joka toimii porttiteoriamaisesti väylänä kansalaisen velkaantumiseen, masennukseen sekä syrjäytymiseen työelämästä ja yhteiskunnasta. Työttömyyden henkilökohtainen tragedia ja sen ongelmallisuus elämänhallinnan kannalta toistuu mantrana erityisesti taloustiedon oppimateriaaleissa. Kansalainen voi kuitenkin suojata itseään työttömyydeltä koulutuksen avulla, sillä se ”vähentää työttömäksi jäämisen riskiä”.

Jos tarkastelemme riskiä hallinnallisena työkaluna, huomaamme käsitteen monikäyttöisyyden: riskin keskeinen piirre on se, ettei se koskaan poistu kokonaan. Riskillä on aina määrällinen ulottuvuutensa, jota voi pyrkiä välttämään, vähentämään tai minimoimaan, mutta jota ei voi poistaa. Riskin laadullisen olemuksen variaatiot ovat puolestaan lähes rajattomia: riskejä voidaan

osoittaa olevan niin yksilön terveydessä, taloudenpidossa, elämänhallinnassa tai vaikka jokaisessa ylitetyssä suojaussuhteessa. Hallinnallisena työkaluna riski myöskin läpäisee väestön paremmin, kuin esimerkiksi yhteiskuntaluokka, turvallisuus tai vaaranalaisuus, sillä jokaisen henkilön elämän voidaan katsoa sisältävän laadultaan erilaisia riskejä. Tämä tekee riskistä tehokkaan hallinnan työkalun, kun jokin asia esitetään ja ymmärretään riskinä, samalla mahdollistetaan eri tavoin riskiin - ja siten yksilön henkilökohtaiseen elämään ja toimintaan - puuttuvia toimia. Suojatietä ylittäessänne muistakaa katsoa oikeaan, vasempaan ja vielä kerran oikeaan. (Dean 1999, 166–170.) Jälleen kerran oppimateriaalit tarjoavat ongelman – joka vieläpä polarisoidaan “syrjäytymisenä työelämästä lopullisesti/kokonaan” – riskin muodossa, ja ratkaisumallin riskejä vähentävän koulutuksen muodossa. Tarkoitukseni tässä ei ole kritisoida koulutusta, vaan tuoda ilmi se, miten valtava potentiaali riskidiskurssilla voi olla, sekä esimerkin siitä miten siitä voidaan johtaa yksilön elämään puuttumisen käytäntöjä. Näillä käytännöillä puolestaan voidaan pyrkiä ohjaamaan tietynlaiseen kansalaisuuteen; näin aineistonani olevat oppimateriaalit tekevätkin.

Palkkatyö esitetään aineistossa elämänlaadun takeena. Mielenkiintoista aineistossa onkin, ettei työn merkitystä kansalaiselle tai yhteiskunnalle avata muutoin kuin työttömyyden kautta; työ merkityksellistyy ainoastaan yksilölle. Aineistossa ei myöskään käsitellä muita työn muotoja, kuten vapaaehtoistyötä tai kotona tehtävää työtä. Näiden työn muotojen merkitys kansantalouteen jää myös käsittelemättä. Vapaaehtoistyö ilmenee arvokkaana lähinnä aktiivisen kansalaisvaikuttamisen kontekstissa.

Toinen esitetty poikkeama työelämään tai uraputkeen muodostuu vanhemmuudesta. Vaikka perheen perustaminen nähdään osana kansalaisten elämää – ja naisten kohdalla lasten synnyttäminen jopa itsestäänselvyytenä – on vanhemmuus ongelma ja riski uraputken kannalta. Riski kohdistuu juuri työelämän katkeamiseen ja sen seurauksiin, ja sen muodostaa lasten hoitoon otettu aika. Perheen perustamista ei suorasanaisesti todeta riskiksi, mutta implikaatiota siihen suuntaan on:

Lasten synnyttäminen kuuluu naisten aikuisuuteen. Nuorten naisten on siksi miehiä

vaikeampi saada vakituista työpaikkaa. (Linkki 1, 42)

Suomessa isät käyttävät vähemmän mahdollisuutta jäädä isyysvapaalle kuin esimerkiksi naapurimaassa Ruotsissa. Varsinkaan yksityiset työnantajat eivät aina katso hyvällä nuoren isän isyysvapaata. (Linkki 1, 43)

Perheen perustamista tai perhe-elämää käsitellään tämän lisäksi näissä oppimateriaaleissa ainoastaan kuluttajuuden näkökulmasta, kun puhutaan kotitalouksien merkityksestä kansantaloudessa. Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan perhe-elämää ja vanhemmuutta käsitelläänkin laajemmin terveystiedon oppiaineessa. Tämä voi osaltaan selittää yhteiskuntaopin oppimateriaalien vähäistä kerrontaa perhe-elämästä. Silti näistä muutamistakin lauseista näkyy läpi melko stereotyyppinen ajattelu miesten ja naisten rooleista perhe- ja työelämässä.

5.3. Kuluttajakansalainen

Oppimateriaalit käsittelevät myös kuluttamista ja rahankäyttöä. Kuluttaminen nähdään kansalaiselta odotettuna, kansantaloutta tukevana ja sitä kehittävänä toimintana. Kansalainen, joka kuluttaa varojaan, on ”markkinoiden kuningas” ja markkinavoima, joka jalostaa yritystoimintaa ja määrittää kilpailua; teema toistuu läpi aineiston. Kuluttajakansalainen on selkeästi liberalismiin subjekti; häntä rohkaistaan käyttämään vapauttaan markkinoilla, joiden ymmärretään tottelevan markkinoiden luontaisia mekanismeja (Foucault 2008, 28–32).

Osana kotitaloutta olemme kaikki talouden vaikuttajia. Ostopäätöksillä, ostamatta jättämisellä tai boikotoimalla jotakin tuotetta tai yritystä kotitaloudet voivat vaikuttaa talouteen voimakkaasti. (Linkki 2, 30)

Talvitakkia etsivät kuluttaja on **markkinavoima**: hänen ostopäätöksensä sanelee, minkälaisia talvitakkeja on järkevää tuottaa ja mihin hintaan. Markkinavoimat voidaan määrittellä toimijoiksi, jotka omalla toiminnallaan vaikuttavat markkinoiden kehitykseen. (Linkki 2, 10)

Kuluttajakansalaisen odotetaan myös harjoittavan vapauttaan eettisesti paikallisella ja globaalilla tasolla; kyseessä näyttäisi olevan interventio vapaan kuluttajuuden ohjaamiseksi eettisesti hyväksyttävän ja kotimaisen tuotannon suosimiseen:

Täydellistä talvitakkia etsivä kuluttaja saattaa sopivan takin löydettyään pysähtyä pohtimaan takin alkuperää. Kotimaisuus on Suomessa yleensä koettu laadun takeeksi, mutta hintavertailun jälkeen jossain kaukaisemmassa maassa valmistettu takki saattaa tuntua houkuttelevammalta vaihtoehdolta. Samalla on kuitenkin pohdittava oston eettisiä ja taloudellisia seurauksia: työllistänkö suomalaisia työntekijöitä suosimalla kotimaisuutta? Kuinka voisin varmistaa, onko tuotteen valmistuksessa käytetty lapsityövoimaa tai tuhottu ympäristöä? (Linkki 2, 18)

Kuluttamisen ohella kansalaisen odotetaan olevan säästeliäs ja sijoittavan varojaan tuottavasti. Erityisen huolen kohteena säästämisen suhteen ovat nuoret. Nuorten velkaantuminen nähdään kasvavana ongelmana: velkaongelmia aiheuttavat erityisesti pikavipit, kännykkälaskut ja luottokorttien holtiton käyttö. Oppimateriaaleissa käsitys nuorten kyvystä käyttää rahojaan on kaksijakoinen. Ensinnäkin todetaan, että ”tutkimusten mukaan suurin osa nuorista hoitaa kuitenkin omaa talouttaan vastuullisesti”. Tähän myös kannustetaan vahvasti. Toisaalta nähdään, että nuoret ovat holtittomalle rahankäytölle erityisen alttiita:

Käsitys normaalista kuluttamisesta voi vääristyä, kun media esittelee huippurikkaiden uusimpia hankintoja. Pikavipit, kulutusluotot ja luottokortit voivat johtaa yli omien varojen elämiseen ja velkaantumiseen. (Linkki 2, 36)

Nuorten velkaantuminen on lisääntynyt 2000-luvulla. Velkaongelmien taustalla vaikuttavat usein melko pienet maksamattomat laskut kuten kännykkälaskut ja pikavipit, jotka siirtyvät lopulta perintätoimiston hoidettaviksi. (Linkki 2, 36)

Aiheeseen liittyvän tehtävän ratkaisumallissa ehdotetaan nuorten velkaantumisen syyksi nimenomaan ”helpon rahan” tarjontaa. Se, että taloutta koskevissa teksteissä nuorten oletetaan lähtökohtaisesti tarttuvan helppoihin luottoihin, ja elävän yli varojensa kertoo, ettei käsitys

nuorten taloudenpidosta ole kovin rohkaiseva. Nuori nähdään taloudenpidon kannalta holhottavana ja haavoittuvana yksilönä; taloudenpitoon annetaankin aineistossa poikkeuksellisen paljon selkeitä toimintaohjeita. Yleisellä tasolla oppimateriaaleissa esitetään, että suomalaiset eivät ole kovin velkaantuneita, mutta että velkaantuminen on nousussa. Säästeliäisyyteen ja varovaisuuteen lainanotossa kannustetaan; aineistossa esiintyy myös ajatus siitä, että säästämisen tulisi olla lähtökohtaisesti myös tuottavaa:

Taloudellisesti hyvinäkin aikoina kotitalouksien olisi hyvä muistaa varovaisuus lainanotossa, sillä taloudelliset suhdanteet ja korot saattavat muuttua nopeasti. Pelkästään suuren asuntolainan koroista voi tulla kotitaloudelle merkittävä menoerä. Vanha suomalainen sananparsa, ”velka on veli otettaessa, veljenpoika maksettaessa”, pätee edelleen. (Linkki 2, 36)

Viime aikoina on kuitenkin oltu huolestuneempia siitä, että suomalaiset eivät sijoita varojaan tuottavasti. Pankkisäästäminen on melko turvallista, mutta ei kovin tuottoisaa. (Linkki 2, 33)

6. Kansalainen ja kansalaisyhteiskunta

6.1. Yhteisöt, kansalaisyhteiskunta ja valtio

Yhteiskunnan sosiaalinen rakenne esitetään aineistossa monitasoisena. Ensinnäkin jokainen yksilö toimii ja elää yhteisöissä, jotka voivat ovat käytännössä mitä tahansa useammasta kuin yhdestä henkilöstä koostuvia ryhmiä, ja joiden toiminta tai olemus vaihtelee kaveriporukasta suuriin kansalaisjärjestöihin. Näin on riippumatta siitä, mitä ”korostetaanko yhteiskunnassa individualismia vai kollektiivisuutta”. Toiseksi yhteisöt lasketaan kuuluvaksi kansalaisyhteiskuntaan. Kansalaisyhteiskunta on puolestaan osa yhteiskuntaa, jonka käsitetään olevan ”yläkäsité, yhteisöjen yhteisö”. Valtion asema nähdään osittain yhteiskunnan ulkopuolisena:

Valtion voidaan siis myös katsoa olevan muun yhteiskunnan yläpuolella, koska sillä on muita yhteiskunnan osia suurempi määräysvalta. (Linkki 1, 65)

Kansalaisyhteiskunnassa toimivat yksilöt ja yhteisöt ”vapaana valtion määräysvallasta”, kunhan ryhmät ”noudattavat Suomen lakia”. Ajatus on sinänsä paradoksaalinen, sillä lakien säätäminen on keskeinen osa valtion määräysvaltaa. Tällainen subjektin asemointi suhteessa valtioon on hyvin tyypillinen liberaali, yksilöön ja subjettiin kohdistuva hallinnan käytäntö, joka toimii mahdollisimman vähin suorin interventioin (Foucault 2008, 14–50).

Nämä eri tasot näyttäytyvät kansalaisen toiminnan näkökulmasta erilaisina toiminnan tiloina, joihin kansalaisella on enemmän tai vähemmän tilaa ja mahdollisuuksia toimia. Kansalaiselle esitetyt toiminnan tilat ovat yksilötaso, yhteisöt ja kansalaisyhteiskunta. Valtiossa kansalaisen toimintamahdollisuudet ovat rajoitetut. Kansalaisella on ”oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa valtioon ja vallanpitäjiin”, kun taas valtio on ”yhteiskunnan osa, joka käyttää tietyllä alueella omintakeista ja pysyvää valtaansa”. Keskeisin - nimenomaan *aktiivisen* kansalaisen - poliittisen toiminnan areena onkin kansalaisyhteiskunta.

6.2. Syrjäytymisen varoittava esimerkki

Kansalainen, joka ei elä yhteisöissä tai on muutoin yhteiskunnan ulkopuolella, määritellään aineistossa eksplisiittisesti syrjäytyneeksi:

Jotkut ihmiset voivat eristäytyä yhteisöistä omiin oloihinsa ja sitä kautta syrjäytyä yhteiskunnasta. (Linkki 1, 16)

Syrjäytyminen merkitsee sitä, että ihminen jää yhteisön normaalin elämän ulkopuolelle, sivuun yhteiskunnasta. (Linkki 1, 44)

Syrjäytymiselle altistaviksi riskeiksi oppimateriaaleissa luetaan esimerkiksi asunnottomuus, työttömyys, päihderiippuvuus tai mielenterveysongelmat. Syrjäytyneen esitetään elävän usein avustusten varassa ja velkaantuvan. Lakonisesti todetaan, että ”syrjäytymiseen liittyy usein yksinäisyys ja toivottomuus”. Kyseessä on kansalaisen kannalta kaikin puolin surkea ja ei toivottu tila. Muita ei toivottuja tiloja, jotka näyttävät aineistossa syrjäytyneiden sisarkäsitteinä ovat huono-osaiset ja vaikeasti työllistettävät. Yhteistä näille ihmisryhmille ovat vaikeudet yksilöiden elämän- ja taloudenhallinnassa, sekä sijainti yhteiskunnan ulkopuolella. Huono-osaisuus nähdään myös sosiaalisesti periytyvänä; erikoista on, ettei oppimateriaalien mukaan tässä ryhmässä edes koulutus välttämättä toimi lääkkeenä sosiaalisen aseman parantamisessa:

Sosiaalinen periytyvyys merkitsee sitä, että huonoista oloista lähtöisin oleva ihminen ei pysty yrityksistä ja tuesta huolimatta nousemaan sosiaaliluokassaan, vaan pysyy köyhänä. Tähän ei auta edes kaikille yhteinen koulutus. Yhteiskunnan monimutkaisuus asettaa niin suuria vaatimuksia, että huono-osaiset eivät pysty parantamaan asemaansa ja elämäänsä. Kun on totuttu tiettyyn elämäntyyliin, ei muuta tietä ulos tilanteesta osata etsiäkään. (Linkki 1, 45)

Syrjäytynyt kansalainen näyttää elämän- ja taloudenhallinnan kyvyiltään aktiivisen

kansalaisen vastaparina; yksilönä, jolla lähtökohtaisesti ei ole valmiuksia elämäntilanteensa parantamiseen. Syrjäytyminen nähdään yksilön elämänhallinnan pettämisenä, tai sitten sosiaalisista tekijöistä johtuvaksi, joiden vaikutukset nähdään deterministisenä. Aineiston teksteissä syrjäytymisestä näkyikin selvimmin diskursiivinen jako hyväosaisiin, aktiivisiin kansalaisiin sekä huono-osaisiin ja passiivisiin kansalaisiin.

Näen esitykset syrjäytymisestä eräänlaisena hallinnan työkaluna; ns. varoittavana esimerkkinä siitä, mitä tapahtuu kun yksilön elämänhallinta pettää. Syrjäytyminen esitetään aineistossa nimenomaan elämänhallinnallisena ongelmana, ja ympäristön vaikutus deterministisenä. Tällainen näkemys maalaa melko synkän tilannekuvan, jossa syrjäytymättä selviävät ainoastaan ne, jotka ovat lähtökohdiltaan suhteellisen hyväosaisia ja/tai harjoittavat elämänhallintaansa oikein; elämänhallinnan harjoittaminen oikein jääkin ainoaksi tarjotuksi toimintamalliksi. Syrjäytymisen tematiikka on hallinnalle tyypillistä problematisointia. Millerin ja Rosen mukaan hallinnan historia voitaisiinkin yhtä hyvin nähdä problematisoinnin, tai "ongelmallistamisen" historiana. Hallinnan ideaalit ovat olennaisesti näkyvillä niissä ongelmissa, joihin se pyrkii puuttumaan. (Miller & Rose 2008, 61–63.) Voisi kenties sanoa, että kriisi on hallinnan mahdollisuus. Tässä tapauksessa syrjäytymis -ilmiön rakentamisella tämän kaltaisella kielellä ja sanastolla pyritään selkeästi iskostamaan lukijaan tehokkaita aktiivisen yksilön elämän- ja taloudenhallinnan käytäntöjä, tai halua pyrkiä omaksumaan sellaisia. Tämä tapahtuu nimenomaan rakentamalla ja tuomalla näkyviin tietynlaista elämän- ja taloudenhallinnallista haavoittuvuutta (köyhyys, alhainen koulutus) joka voi johtaa syrjäytymiseen (ks. Chandler 2016, 121–125).

6.3. Kansalainen hyvinvoinnin takaajana

Kansalaisen nähdään olevan vastuussa henkilökohtaisen hyvinvointinsa lisäksi myös yhteiskunnan hyvinvoinnista ja hyvinvointivaltion toiminnasta:

Kansanvaltaisissa yhteiskunnissa kansalaisilla on suuri vastuu yhteiskuntansa hallinnosta

ja hyvinvoinnista. Siksi kansalaisilla on oltava riittävät tiedot yhteiskunnasta. (Linkki 1, 3)

Hyvinvointivaltion toiminta edellyttää kansalaisilta vastavuoroisuutta: erilaisina veroina kerätyt varat palautuvat kansalaisille palveluiden ja tulonsiirtojen muodossa. Tämä edellyttää kansalaisilta veronmaksukykyä ja –halua. (Linkki 1, 50)

Verotuksen suhteen oppimateriaaleissa ei esiinny merkittävää konfliktia verotettavan ja verottajan välillä; kansalaiset saattavat olla tyytymättömiä korkeaan verotukseen, mutta ymmärtävät verotuksen olevan heidän etujensa mukaista. Pikemminkin päinvastoin esiintyy vahva puheenparsi yleisestä mielipiteestä tai kansalaisten yksimielisyydestä ja yhteisymmärryksestä siitä, että korkea verotus on tarpeellista ja yleishyödyllistä. Tällainen kielenkäyttö on vahvassa kontrastissa uusliberaalille hallinnalle tyypilliselle subjektille, jota esiintyy oppimateriaalien teksteissä talouden- ja elämänhallinnasta. Verotuksesta ja sen funktiosta kertovissa teksteissä ilmeneekin oppimateriaaleissa myös toisenlaista subjektiutta. Tässä kansalainen esitetään niin sanottuna “welfaristisena” subjektina. Welfarismi, kuten Miller & Rose käsitteen tiivistävät, on “hallintaa sosiaalisesta näkökulmasta”, joka on erotettavissa omanlaisekseen hallinnalliseksi rationaliteetiksi. Welfarismin kansalainen ymmärretään sosiaalisena olentona jonka mahdollisuudet ja velvollisuudet artikuloidaan sosiaalisten vastuiden ja solidaarisuuden kielellä. Yksilö ymmärretään integroituna yhteiskuntaan kansalaisena, jolla on sosiaalisia tarpeita, ja jonka hyvinvoinnin takaaja on valtio. Kansalaisen ja yhteiskunnan välillä on ikään kuin sopimus, jossa molemmilla on yhteisiä ja yhtäläisiä tarpeita ja velvollisuuksia. Kyse on hallinnan tyylistä, jota harjoitetaan erityisesti hyvinvointivaltion kontekstissa, jossa kansalainen on ikään kuin “saarrettu” erilaisilla hallintajärjestelyillä, jotka pyrkivät turvaamaan, ohjaamaan ja kontrolloimaan häntä (Helen 2010, 41–42; Miller & Rose 2008, 17–18, 48.) Tässä tapauksessa kansalainen on jo saarrettu muilla kansalaisilla, joiden esitetäänkin olevan hyvin motivoituneita huolehtimaan hyvinvointivaltion maksukyvyistä, korkeintaan hieman sosiaalisista vastuistaan jurnuttaen:

Kansalaisten mielestä verot ovat useimmiten vastenmielisiä. Suurin osa suomalaisista maksaa kuitenkin veronsa kuuliaisesti. Jos verojaan ei maksa ja jää siitä kiinni, joutuu maksamaan veronsa kovennettuna. Harva suomalainen haluaa sitä paitsi luopua

hyvinvointiyhteiskunnan eduista. (Linkki 2, 107)

Verojärjestelmäkin on hyvä, jos se vain on siedettävä. Tyytyväisyyttä verojärjestelmään ei kansalaiselta odoteta. Tavallaan verojärjestelmän luonne ymmärretään annettuna tai epäpoliittisena; verojärjestelmä muuttuu poliittiseksi vasta sitten, kun sillä tehdään politiikkaa:

Suomalaiset haluavat verotukseltaan myös oikeudenmukaisuutta, jolloin sen tulisi ottaa huomioon henkilön maksukyky kohtuullisella tavalla. Mielipiteet siitä, mikä on kohtuullinen taso eriävät ja siksi veroilla tehdään myös politiikkaa. Yleisesti ottaen voidaan kuitenkin todeta, että verojärjestelmä on hyvä, kun se on siedettävä mahdollisimman monen näkökulmasta. Harva henkilö on verotukseensa täysin tyytyväinen. (Linkki 2, 107)

Verotuksen ja sitä kautta tulonsiirtojen merkitystä yksilölle perustellaan muun muassa kuvaajalla, jossa esitetään ne ikävuodet, joina kansalainen on hyvinvointivaltion tulonsiirtojen suhteen ”saamapuolella” ja ”nettomaksajana”. Kuvaajassa X-akselin muodostavat ikävuodet, kun taas Y-akseli on muodostavat yksioikoisesti merkinnöillä ”Saa” (+) ”Maksaa” (-). Kansalainen muuttuu kuvaajan mukaan saamapuolelta nettomaksajaksi 19–20 vuoden iässä, ja jälleen saamapuolelle 64–65 vuoden ikäisenä. Mielenkiintoisen kuvaajasta tekee se, ettei siinä ole merkitty lähdeettä; oppikirjan muissa graafisissa kuvaajissa lähde on merkitty poikkeuksetta. Kyseessä ei siten vaikuta olevan tilastotietoon perustuva kuvaaja vaan hyvinvointivaltion kansalaisen ideaalinen elämäнкаari, mitä tulee tulonsiirtoihin. Tämä ideaalitila esitetään kritiikittömästi totuutena; ideaalikansalainen on nettomaksaja noin 45 vuotta:

Yhteiskunnan palvelut ja tulonsiirrot vaihtelevat suuresti eri elämänvaiheissa. Kansalainen on ”saamapuolella” lapsuudessaan ja nuorena aikuisena, mutta ”nettomaksaja” työssäkäyvänä keski-ikäisenä, kunnes sitten vanhuudessa taas saa ansaitsemansa palvelut ja tuet yhteiskunnalta. (Kuvaajaa selittävä kuvateksti, Linkki 1, 51)

7. Kansalaisen vallankäytön ehdot

7.1. Tieto mahdollistaa vallankäytön ja vaikuttamisen

Oppimateriaaleissa tiedon ja vallan suhde on läheinen. Tieto ja valta nähdään yhteneväisenä; mitä enemmän kansalaisella on tietoa, sitä enemmän on valtaakin.

Yhteiskuntaa hallitaan tiedolla: niillä joilla on eniten tietoa, on suuremmat mahdollisuudet hallita muita. Tämän vuoksi kamppailu yhteiskunnallisesta vallasta on myös kamppailua tiedosta. (Linkki 1, 9)

Valta on yksilön tai ryhmän kykyä vaikuttaa toisten ihmisten käyttäytymiseen tiettyyn suuntaan. (Linkki 1, 72)

Aiheeseen liittyvässä tehtävässä, jossa kysytään ”Miksi tieto on valtaa?”, mallivastauksissa esitetään että näin on, koska päätöksiä ”perustellaan usein tutkitulla tiedolla”, ja että siten ”tiedolla hallitaan muita”. Tiedon määrän lisäksi yhteiskunnassa esitetään esiintyvän kamppailua siitä, ”kenen tiedot pitävät paikkansa ja kenen ei”. Kansalaisen onkin osattava luovia tietoyhteiskunnassa ja osattava erottaa toisistaan luotettava ja epäluotettava tieto.

Mitä paremmin yksittäinen kansalainen on perillä siitä, miten asioista päätetään, sitä paremmat keinot hänellä on vaikuttaa. (Linkki 1, 89)

Avoimeksi aineistossa jää, millaista on epäluotettava tai luotettava tieto. Myöskään keinoja tai toimintamalleja epäluotettavan ja luotettavan tiedon erottamiseen toisistaan oppimateriaaleissa ei tarjota. Painottamalla tiedon merkitystä kansalaisen vaikutusmahdollisuuksien suhteen oppikirja tulee samalla perustelleeksi olemassaoloon: oppikirja toimii keskeisenä tietolähteenä silloin, kun opiskelija lukee kokeisiin, kertaa kappaleita seuraavaa tuntia varten, tekee tehtäviä ja etsii tietoa. Samalla oppikirjaa ei myöskään sijoiteta millään tavoin kamppailuun siitä, mikä on luotettavaa tietoa ja mikä ei, vaan se näyttäytyy näennäisen neutraalina ja luotettavana tiedonlähteenä; epäluotettava tieto on oppikirjan ulkopuolella.

7.2. Vapaan kansalaisen sallitut vaikuttamiskeinot

Kansalaisen tulee olla myös poliittisesti aktiivinen. Kansalaisen aktiivisuus nähdään ymmärrettävästi demokratian kannalta kriittisenä. Yhteiskunnallisiin asioihin aktiivisesti vaikuttavien kansalaisten vastaparina ovat passiiviset kansalaiset. Jako passiivisiin ja aktiivisiin kansalaisiin on aineistossa hyvin jyrkkä:

Suurin demokratian takaaja ja vallankäytön valvoja on aktiivinen kansalainen ja heistä koostuva kansa, joka toimii tehokkaasti vapaassa kansalaisyhteiskunnassa. Mikäli kansalaiset passivoituvat, eivät seuraa yhteiskunnallisia asioita, eivätkä käytä heille laissa taattuja oikeuksia vaikuttaa, kansanvallan perusteet horjuvat. (Linkki 1, 78)

Kaikki kiteytyy kuitenkin viime kädessä siihen, onko kansalaisella halua hankkia tietoa ja käyttää sitä. Onko kansalainen aktiivinen vai toisten määräysvaltaan tahdottomasti alistuva lammas, joka tyytyy vain valittamaan toisten tekemistä päätöksistä? (Linkki 1, 89)

Jyrkällä kielenkäytöllä pyritään provosoimaan nuorta kansalaista vaikuttamaan antamalla poliittisen aktiivisuuden osalta kaksi ajateltavissa olevaa polarisoitua kansalaisuuden mallia; kuka meistä haluaa olla alistuva lammas? Vaalit nähdään keskeisimpänä poliittisen vaikuttamisen väylänä ja tapahtumana, jolloin kansalaiset “luovuttavat valtaansa” äänestämilleen edustajille. Äänestämisen tärkeyttä korostetaan, ja nuori ikäluokka on selkeä kohderyhmä:

Demokratioissa järjestetään vaaleja, jotta kansalaiset pääsisivät valitsemaan mielestään parhaat mahdolliset päättäjät oman kansan keskuudesta. Äänestäjät luovuttavat osan vallastaan valitsemilleen edustajille. (Linkki 1, 80)

Jos enemmistö kansasta ei osallistu päätöksentekoon, ei käytä oikeuttaan äänestää vaaleissa ja näin mahdollisuutta päästä eroon huonoista päätöksentekijöistä, valtaa käyttää Suomessa vähemmistö. Mikäli äänestysikäiset nuoret eivät esimerkiksi äänestä vaaleissa, he luovuttavat suosiolla omaa valtaansa vanhemmalle väestönosalle. Kansalaisten passiivisuus on vallanpitäjien etu, sillä silloin valtaa siirtyy kansalta päättäjille. Päättäjien ei tällöin pahimmassa tapauksessa tarvitse enää piitata kansan enemmistön tahdosta. (Linkki 1, 79)

Ne kansalaiset, jotka eivät äänestä, luovuttavat siis valtaansa niille, jotka äänestävät ja heidän valitsemilleen edustajille. Äänestämisen nähdään olevan ”perinteisin ja joidenkin mielestä hyväksytyin vaikuttamisen keino”. Vaikuttaminen on kuitenkin jotain, mitä kansalaisen tulee tehdä jatkuvasti. Vaalit ovat pääasiallinen keino vaikuttaa ihmisryhmään nimeltä ”päättäjät”, ”vallanpitäjät” tai ”edustajat”. Aineistossa kansalaisia ja päättäviä tahoja erottaa kansalaisvaikuttamisen esitetty dynamiikka, jossa kansalaisen osa on vaikuttaa päättäviin tahoihin ja päätöksentekoon, jotta ”toimenpiteisiin ryhdytään”. Yksilöllä tulee olla tiettyjä taitoja ja tietoja, jotta hän kykenisi täysivaltaiseen kansalaisvaikuttamiseen. Nämä tiedot ja taidot ovat olennaisia, jotta kansalainen voisi tehdä kansalaisvaikuttamisessaan rationaalisia ja hyviä valintoja:

Olisi siis hyvä olla perillä siitä, mitä valmistellaan, kuka valmistelee, kehen voi ottaa yhteyttä ja missä vaiheessa. Myös muiden vaikutuskeinojen joustavasta hyödyntämisestä tämän kaiken ohella tulisi olla selvillä. (Linkki 1, 89)

Tulevaisuuteen vaikuttaminen edellyttää vaikeita valintoja ja usein luopumista joistakin tärkeinä pidetyistä arvoista. Jotta valintoja voidaan tehdä, on eri ryhmien etuja ja tavoitteita sovittava yhteen. Poliitikkojen tehtävänä on tehdä näitä valintoja. Äänestäjien on puolestaan varmistettava, että toimenpiteisiin on ryhdytty. (Linkki 1, 187)

Oppimateriaalien mukaan kansalainen vaikuttaa politiikan asialistaan ja päätöksentekoon kansalaisyhteiskunnan kautta tiettyjä keinoja käyttäen. Näitä ovat äänestämisen lisäksi muun muassa julkiseen keskusteluun vaikuttaminen perinteisen tai sosiaalisen median avulla, boikotit, mielenilmaukset, oikaisuvaatimukset, kantelut sekä jotkin laittomat, laillisuuden rajamailla sijaitsevat tai ”sovinnaisuuden rajoja” koettelevat keinot, kuten esimerkkinä käytetyn Greenpeacen toiminta:

(Kuvateksti) Greenpeace on tunnettu siitä, että se osaa hyödyntää median ja näkyvyyden ympäristöasioita ajaessaan. Greenpeacen toiminta on usein suoraa toimintaa ja laillisuuden rajoilla. Toukokuussa 2008 Greenpeace käynnisti Suomessa kampanjan Nesteen palmuöljydieseliä vastaan, sillä kyseisen polttoaineen tuottaminen tuhoaa sademetsää ja kiihdyttää osaltaan ilmastonmuutosta. Osa mielenosoittajista oli pukeutunut

orankipukuihin sanomaa tehostaakseen. (Linkki 1, 89, Kuvateksti)

Monet liikkeet koettelevat sovinnaisuuden rajoja, kun ne tarttuvat suoraan toimintaan. Tällaisena suorana toimintana voidaan pitää vaikkapa talojen valtaamista tai Greenpeacen aktivistien loikkimista apinapuvuissa huoltoaseman katolla. (Linkki 1, 89)

Kansalaiselle tarjotut toimintamallit eivät ole kokonaan vaihtoehtottomia (vaikkakin rajattuja), eikä niitä esitetä aina kansalaisen velvollisuuksina, vaan ne näyttäytyvät nimenomaan vapauksina toimia tietyllä tavalla; esimerkiksi vapautena vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin:

Kansalaisella on myös valtaa, sillä perustuslain mukaan Suomessa valta kuuluu kansalle. Suomessa aktiivinen kansalainen voi käyttää tätä valtaa vaikuttamiseen: valita vaaleilla vallanpitäjät, liittyä puolueisiin ja yhdistyksiin, osoittaa mieltä ja ilmaista mielipiteensä sananvapauden turvin. (Linkki 1, 61)

Valtio ei voi lopettaa laillisesti toimivaa yhdistystä. Kansalaiset voivat toimia niissä vapaasti, ajaa niiden avulla itselleen tärkeitä asioita esimerkiksi vaikuttamalla mielipideilmastoon median välityksellä tai suorilla yhteydenotoilla päättäjiin. (Linkki 1, 87)

Oppimateriaalien esittämä kansalainen on määritelty vapaaksi valtion suorasta määräysvallasta niin kansalaisvaikuttamisen kuin taloudellisen toiminnankin saralla, joskin toki kaiken toiminnan tulee tapahtua lain rajoissa. Näin ymmärrettynä ainoa seikka, joka voisi jollain tavoin rajoittaa kansalaisen poliittista toimintaa on yksilön oma passiivisuus vapauksiensa harjoittamisessa.

8. Yhteenveto

8.1. Subjektius kertoo hallinnan rationaliteeteista

Oppimateriaaleissa piirtyvät hallinnan intentiot nuoren kansalaisuuteen liittyen. Aineistossa esiintyy useita eri itsen hallinnan ohjelmia, joiden avulla tuotetaan ajateltavissa olevaa kansalaisuutta ja kansalaisen toimintamalleja (Kaisto & Pyykkönen 2010, 18–19). Ohjelmallisuus on aineistossa näkyvimmillään silloin, kun puhutaan suorasanaisesti siitä, mitä kansalaiselta odotetaan, miten ja missä kansalaisen tulee toimia tai siitä, millainen on ideaali kansalainen. Vähemmän ilmiselviä, mutta lukuisempia, ovat lukijalle ehdotetut käytännön toimintamallit, joilla vedotaan yksilön omaan etuun tai vapautteen toimia tietyllä tavalla. Tietyllä tavalla toimien voi esimerkiksi vaurastua, saada hyvän työpaikan ja välttää syrjäytymisen. Hallinnan läsnäolo aineistossa ei tarkoita, että kirjan tekijöiden tarkoituksena olisi välttämättä jollain tavoin hallinnoida ja manipuloida opiskelijoita. On selvää, ettei tekijöille ole minkäänlaista hyötyä myötävaikuttaa lukijoiden subjektiuteen suuntaan tai toiseen; pikemminkin heidän tulee parhaansa mukaan sopeutua valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin lukio-opetukselle.

Hallinnan läsnäolo voidaan ymmärtää paremmin, kun hallinta ajatellaan kaiken läpäisevän vallan näkökulmasta käsin kysymyksenä siitä "kuinka me hallitsemme itsejämme" tai "kuinka meidän tulisi hallita muita ja itseämme". Näkemykset ja vastaukset edellä mainittuihin kysymyksiin välittyvät hallinnan rationaliteettien kirjosta kirjan tekijöiden kautta kirjan lukijoille. Mikäli todella halutaan löytää vastaus siihen, miksi hallinta on läsnä aineistossa ja miksi se on sellaista kuin se on, on ajelehdittu tämän tutkielman ulkopuolisille vesille. Silloin tulisi luultavasti tarkastella oppimateriaaleja ohjaavaa aineistoa, eli opetussuunnitelmien perusteita sellaisten teoreettisten lukulasien läpi, joilla pyritään vastaamaan kysymykseen ”miksi” (ks. Rokka 2011).

Kansalaissubjektin kartoituksen myötä voidaan todeta, että aineistossa esiintyy pääpiirteittäin kolmenlaista hallinnan rationaliteettia, jotka ovat osin päällekkäisiä, mutta joilla järjeistetään

subjektin itsehallintaa tietyillä kansalaisuuden osa-alueilla. Erityisesti liberaalin ja uusliberaalin hallinnan rationaliteetin välinen ero on hyvin epäselvä, sillä vapauttaan tietyllä tavalla harjoittava yksilö on keskeinen molemmille, ja molemmat pyrkivät luomaan tietyllä tavalla vapaita, vaihtelevissa määrin vastuutettuja subjekteja. Uusliberaali hallinnan rationaliteetti nähdäänkin hallinnan teoriaperinteessä liberaalin jatkumona, tai reaktiona liberaalin hallinnan kyvyttömyyteen turvata kansalaisiaan. Uusliberalistinen reaktio on siis turvaamisen sijaan pyrkiä luomaan joustavia ja sopeutumiskykyisiä kansalaisia: subjektin ymmärretään käyttävän riskejä hyödykseen ja varautumalla niihin, ottavan riskejä ja oppivan niistä. Tulkinnat tämän suhteen kuitenkin vaihtelevat (Chandler 2016, 9–12).

Useiden rationaliteettien esiintyminen samassa aineistossa alleviivaa ajatusta, ettei rationaliteetteja tule ymmärtää toisiaan seuraavina ajanjaksoina, vaan erilaisina tapoina perustella hallintaa ja tuottaa sille käytäntöjä. Kullakin rationaliteetilla on historiallisuutensa, mutta tietynlainen hallinnallinen järki voi palata kummittelemaan yllättävän pitkänkin historian takaa. Esimerkki toistuvasta hallinnallisuudesta ovat länsimaisessa historiassa toistuvat kurivallan muodot, joita käytettiin niin kutsutun työttömän "liikaväestön" hallinnointiin, esimerkiksi 1800-luvun kiihtyvän teollistumisen aikakaudella (Saastamoinen 2006, 56–68). Nämä keinot ovat jossain määrin verrannollisia nykypäivän poliittisiin toimiin työttömien hallinnoinnissa: legitiimit, väliaikaisesti työttömät pyritään erottelemaan "laiskureista", joskin 1800-luvun keinoja kevyemmin ottein; kurivalta ei suinkaan ole tullut tiensä päähän. Aineistossa rationaliteetit toimivat yhtäaikaisesti, mutta mielenkiintoista on, että ne toimivat aineistossa eri konteksteissa. Vaikuttaa todellakin siltä, että kansalaisen halutaan hallitsevan itseään useisiin erilaisiin järkevyyksiin nojaten, riippuen täysin siitä mistä hänen elämänsä alueesta on kulloinkin kyse. Päällekkäiset hallinnan rationaliteetit ovat myös osittain ristiriidassa keskenään. On epäselvää, millaiseen valtioon kansalaisen halutaan kasvavan; sellaiseen, jossa 45 vuoden työputken jälkeen jokainen pääsee sosiaalietuuksissa saamapuolelle, vai sellaiseen, jossa eläkejärjestelmän häiriöihin tulee alkaa varautua jo nuorena. Tämä voidaan nähdä myös pedagogisena ongelmana; ristiriitainen tieto, erityisesti elämänhallinnallisissa kysymyksissä todennäköisesti vain lisää opiskelijan epävarmuutta.

Liberaalin hallinnan tunnusmerkkejä esiintyy erityisesti puhuttaessa kansalaisesta poliittisena vaikuttajana: valtio esitetään ei-interventionistisena toimijana, joka antaa kansalaistensa toimia kansalaisyhteiskunnassa vapauksiaan harjoittaen. Liberaali hallinta asettaa tällä tavoin kansalaisen vapaaksi valtion auktoriteetista, toimimaan vain lain rajoittamana. Uusliberaali subjekti ilmenee erityisesti puhuttaessa yksilön suhteesta talouden ja elämän lukuisiin riskeihin. Yksilön elämässä nähdään olevan epävarmuutta, ja kansalainen esitetään elämän- ja taloudenhallinnallisesti haavoittuvana erilaisille riskeille ja uhkakuville. Yhdistettynä haavoittuvan kansalaisen kuvaan ovat toimintamallit, joilla pyritään epävarmuuteen sopeutumiseen erilaisin elämän- ja taloudenhallinnan keinoin. Tämä on uusliberaalin hallinnan käytäntö; sen pyrkimys ei ole niinkään subjektin turvaaminen olosuhteilta, vaan subjektin tekeminen sopeutumiskykyiseksi ja joustavaksi suhteessa vallitseviin taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. (Chandler 2016, 11–12.) Sopeutumiskyvyllään yksilön tulee mahdolliseksi selvitä laajemmista ympäröivän yhteiskunnan muutoksista, kuten eläkejärjestelmän pettämisestä sekä yksilön kohtaamista ongelmista kuten syrjäytymisestä, työttömyydestä tai yleisesti ottaen taloudellisesta ahdingosta. Edellä mainitut yksilöä kohtaavat ongelmat nähdään myös merkittävässä määrin yksilöstä lähtöisinä, ei laisinkaan sosiaalisina ongelmina tai yhteiskunnallisina epäkohtina.

Welfaristinen hallinnan rationaliteetti ilmenee aineistossa puheena kansalaisesta veronmaksajana ja sosiaalietuuksien vastaanottajana. Veronmaksun suhteen kansalaisesta esitetään vahva ideaalikansalaisen malli, joka toimii nettoveronmaksajana 45 vuotta. Kansalainen on myös ympäröity muilla kansalaisilla, jotka maksavat veroja mielellään ja ymmärtävät sen olevan etujensa mukaista. Oletuksena on tietysti nettomääräisen veronmaksun mahdollistava työnteko. Welfaristinen hallinta on aineistossa vahvaa, tai ainakin vahvaan asemaan pyrkivää, sillä se esittää kokonaisvaltaisen näkemyksen ihmisen elämänkaaresta valtiossa ja yhteiskunnassa. Tyypillistä tämän kaltaiselle hallinnalle onkin kansalaissubjekti, joka on “saarrettu erilaisilla hallintajärjestelyillä, -toimilla ja -väliintuloilla, jotka turvaavat hänen elämisensä, pitävät huolta sekä kontrolloivat ja ohjaavat häntä (Helen 2010, 42).

Aineistossa ilmenevä uusliberaali hallinnan rationaliteetti käyttää riskiä, epävarmuutta ja

haavoittuvuutta strategisesti. Yleinen kuva maailman- ja kansantaloudesta esitetään luonteeltaan epävarmana ja vaikeasti ennakoitavana. Deterministinen talouspuhe muodostaa aineiston riskidiskurssin perustan, jolle rakentuu myös puhe erilaisista riskeistä ihmisen elämänlaadun takaajalle: palkkatyölle ja urakehitykselle. Syrjäytyminen esitetään pohjattomana kuiluna, josta on äärimmäisen vaikea päästä takaisin tavallisen kansalaisuuden pariin. Nuorelle lukijalle osoitetaan myös selkeästi hänen potentiaaliset elämännhallinnalliset haavoittuvuutensa; pikavipit, velkaantuminen, vähäinen koulutus sekä tuudittautuminen vallitsevan taloustilanteen pysyvyyteen.

Nämä ovat ne tavat jolla uusliberaali hallinnan rationaliteetti toimii. Olkoon aineiston käsitys maailman- ja kansantaloudesta kuinka todenmukainen hyvänsä, olennaista on ymmärtää sen sisältämän talousdiskurssin itseään toteuttava luonne. Mikäli onnistutaan luomaan subjekteja, joiden toiminta suuntautuu talousjärjestelmän fatalistiseen epävarmuuteen valmistautumiseen, saadaan subjekteja, jotka valmistautuvat talousjärjestelmän fatalistiseen epävarmuuteen. Tällaiset subjektit eivät välttämättä edes ymmärrä vallitsevan talousjärjestelmän kontingenttia luonnetta, tai sitä, että vallitsevaa talousjärjestelmää voidaan poliittisin toimin muuttaa. Tämä on ongelmallista, sillä eikö sivistysvaltioksi itseään kutsuvan valtion kansalaisten tulisi kyetä kritisoimaan, korjaamaan ja tarpeen vaatiessa muuttamaan vallitsevia – eikä ainoastaan henkilökohtaisia – olosuhteita?

Taloudellinen determinismi ei ole tämän tyyppisen hallinnallisuuden ainoa ongelmakohta. Ongelmallista on myös se, mitä ideaaleja kansalaisuuteen aineistossa liittyy. Ideaalikansalaisuus on sinänsä tarpeellista. On olemassa joitain yhteiskunnallisen toiminnan ideaaleja, jotka nähdään hyvinä ja pyrkimyksiemme arvoisina. Mutta mitä ne sitten ovat, ja mitä niistä on järkevää liittää kansalaisuuden käsitteeseen? Aineiston kansalaiskuvan perusteella kansalaisuuteen tulisi liittää ainakin ideaaleja elämän- ja taloudenhallinnallisista kyvyistä, sekä kyvystä työllistyä.

Tällaiset kansalaisuuteen liitetyt ominaisuudet tai ideaalit ovat ongelmallisia. Mitä nimittäin tapahtuu silloin, kun kansalaisuus riippuu tekijöistä, jotka muuttuvat ihmisen elämänkaaren

aikana useita kertoja? Onko vaikkapa elämän- ja taloudenhallinnaltaan heikossa tilanteessa oleva mielenterveyskuntoutuja tai yksinhuoltaja vähemmän kansalainen kuin joku muu? Useat ovat elämänsä aikana työttömiä, sairaita ja köyhiä. Monet myös syntyvät sairaina, vammaisina tai köyhinä. Usein vastoinkäymiset aiheuttavat väliaikaisia tai pitkäaikaisia ongelmia itse kunkin elämässä ja taloudessa. Täyttääkseen primäärifunktionsa – ihmisten integroiminen kansaan tai valtioon – kansalaisuuden tulisi olla ihmisiä kokoava käsite, jonka jokainen voi kokea läpi elämänsä riippumatta tällaisista kontingenteista seikoista. Kansalaisuuden tulisi hakea ideaalinsa jostain muualta, kuin yksilöiden elämäntilanteittain suurissa määrin vaihtelevista kapasiteeteista.

Koska hallinnan rationaliteetit ovat aineistossa osin päällekkäisiä ja selkeästi kontekstisidonnaisia, on mahdotonta väittää aineiston olevan kirjoitettu vain yhdenlaisesta "hallintamielestä" käsin. Hallinta ei ilmiönä yleisestikään toimi ainoastaan hegemonisena diskurssina tai "mahtikäskynä". Hallinnallinen vallankäyttö on tietynlaisten subjektien suosimista, niihin ohjaamista ja niiden muokkaamista (Kaisto & Pyykkönen 2010, 18). Tätä voidaan toteuttaa kulloistenkin päämäärien mukaisesti minkä tahansa rationaliteetin mukaan. Juuri tällä tavoin aineistossa rakennetaan suomalaista nuorta kansalaista; *talouden ja elämän riskeistä sekä epävarmuudesta itse selviytyvää ja niihin varautuvaa, poliittisesti aktiivista sekä vakaata veronmaksajaa.*

8.2. Mitä sitten?

Mitä sitten, jos oppikirjoissa on tämän tutkielman esiin tuomaa hallinnallisuutta? Voidaanko tästä tutkielmasta tai potentiaalisesta laajemmasta tutkimuksesta samansuuntaisilla lähtökohdilla juontaa normeja tai ohjeita oppikirjojen laadintaan?

Se on haastavaa. Lukiotason oppikirjat genrenä pyrkivät melko essentiaalisen tiedon tarjoamiseen. Jos yhteiskunnallisten ilmiöiden pohdintaan otetaan lukion yhteiskuntaopin

tunneilla työkaluksi käyttöön sosiaalisen konstruktionismin oletus tiedon anti-essentiaalisesta luonteesta, ei kyseessä ole enää yhteiskuntaoppi, vaan yhteiskuntatiede. Mitä mieltä lukiolaiselle sitten olisi yhteiskunnallisten ilmiöiden hallinnan analyttisestä tarkastelusta, jonka perusta on sosiaalisessa konstruktionismissa? Sanotaan, että Foucault pyrki hallinnan käsitteen avulla johonkin emansipatoriseen päämäärään; jotta tiedostamalla hallinnan kohteena olemisensa ihmiselle jäisi mahdollisuus vastarintaan tai "taitoon olla olematta liiaksi hallittu" (Kaisto & Pyykkönen 2010, 19). Näen, että tavoite on jokseenkin samansuuntainen kouluissa jo opetetun mediakriittisyyden kanssa, mutta tulokulma on erilainen, ja kriittisyyden "spektri" on laajempi. Erilaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä ja diskursseja tulisi dekonstruoida yhteiskuntaopin opetuksessa, sen sijaan, että niitä vain toistettaisiin.

Itse toivoisin, että hallinnallisuus olisi yksi niistä käsitteistä, jonka läsnäolon ja merkityksen yhteiskuntaopin oppikirjojen kirjoittajat itse tiedostaisivat. Hallinnan analytiikka on käypä työkalu tietokirjailijan kriittiseen itsereflektioon: perusteellisesti tehtynä se vähintäänkin raottaa yhteiskunnallisten itsestänselvyyksien kontingenttia luonnetta, jolloin (oppi)kirjailija voi välttyä yhteiskunnallisten diskurssien kritiikittömältä uusintamiselta, ja siten kenties johdattaa lukijansa (opiskelijan/oppilaan) ”taitoon olla olematta liiaksi hallittu”.

Hallinnan analytiikan (ja laajemmin sosiaalisen konstruktionismin) kysymyksenasetteluin voidaan pyrkiä myös täyttämään useita lukion opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita yhteiskuntaopin kohdalla. Perusteita tulkitessani näen ainakin kolme tapaa hyödyntää hallinnan analytiikkaa. Opetussuunnitelman perusteissa pyritään siihen, että nuori "ymmärtää yhteiskunnan olemuksen ja muutoksen historiallisen kehityksen tuloksena", "tuntee yhteiskuntaa koskevan tiedon muodostumisen perusteet sekä hallitsee keskeisen yhteiskunnallisen ja taloudellisen käsitteistön" sekä "osaa muodostaa perusteltuja näkemyksiä arvosidonnaisista ja kiistanalaisista yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä". Esimerkiksi kun puhutaan yhteiskunnan olemuksesta historiallisen kehityksen tuloksena, puhutaan historiallisesta kontingenssista; yhteiskunta voisi - ja voi tulevaisuudessa – olla toisinkin. Tällainen ajattelutapa avaa väylän purkaa vallitsevia yhteiskunnallisia itsestänselvyyksiä. Kun puhutaan yhteiskunnallisen tiedon muodostumisesta, voitaisiin samaan hengenvetoon puhua diskurssien muodostumisesta ja

asiantuntijavallasta. Ja kun puhutaan perustelluista näkemyksistä arvosidonnaisista, yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä, olisi vain eduksi pohtia vaikkapa erinäisten perusteluiden juuria, eli sitä millaiseen järkeilyyn tai rationaalisuuteen kulloinkin nojataan.

8.3. Jatkotutkimusmahdollisuuksia, sekä tutkielman heikkoudet ja vahvuudet

Tämän tutkielman vahvuuksiksi luen oivallukseni valjastaa hallinnan analytiikka tarkastelemaan opetusta, sekä pyrkimykseni kirjoittaa mahdollisimman ymmärrettävää tekstiä. Näen, että olen onnistunut avaamaan hallinnan analytiikan teemoja ja teoriaa paikoin jopa kansankielisesti. Olen myös käyttänyt laajasti hallinnan analytiikasta kirjoitettua lähdemateriaalia analyysini perustana. Heikkoudeksi luen lievät epäselvyydet metodin suhteen. Haasteena on ollut analyysia tehdessä hahmottaa erityisesti se, mistä milloinkin alkavat, ja mihin milloinkin päättyvät sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi; metodien lähdekirjallisuus antaa usein vaikutelman, että ne ovat tekstuaalisen informaation analyysimeteodeina melko lähellä toisiaan, ja molemmilla viitataan lopulta melkoiseen analyysikäytäntöjen kirjoon.

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut ilmiötä nimeltä opetus, ymmärrettynä laajemmin kuin pelkkänä opetustilanteena. Lähdin tarkoituksenmukaisesti etsimään aineistokseni opetusta määrittävää tekstimassaa; opetusmateriaalit kattavatkin suurimman osan opetusta määrittävistä teksteistä valtakunnallisten opetussuunnitelmien lisäksi. Tämän lisäksi on olemassa toki myös koulu- ja oppiainekohtaisia opetussuunnitelmia, mutta niiden laajuus ja luonne riippuvat täysin niistä laativista opettajista. Mikäli lähdetään tutkimaan opetusta tekstianalyysin keinoin, lienevät valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja opetusmateriaalien kirjo luontevimpia aineistoja laajan kokonaiskuvan saamiseksi. Pekka Rokan väitöskirja vuosien 1989, 1994 ja 2004 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmien temaattisista muutoksista on mainio esimerkki opetuksen laajan yleiskuvan tutkimuksesta (Rokka 2011). Rokka erittelee tutkimuksessaan sitä miten koulu pyrkii sopeuttamaan oppilaan yhteiskuntaan, mitä tietoja ja taitoja häneltä vaaditaan, sekä sitä,

mitkä teemat opetussuunnitelmien perusteissa ovat politisoituneita.

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat puolestaan pohjaavat valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin, ja voivat tutkimuskohteena valaista tutkijalle sitä, miten valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa kaavailtu opetus käytännön tasolla toteutetaan – tai valaisevat opetusta määrittävien hallinnallisten tekstien seuraavaa tasoa lähempänä käytäntöä – joskin lopullinen toteutus tapahtuu aina opetustilanteessa, jota on mahdoton tutkia pelkän tekstianalyysin keinoin. Ikkunoita opetukseen ovat luonnollisesti myös siihen osallistuvat henkilöt: opettajat toimeenpanijoina ja oppilaat varsinaisina kohteina. Näin voidaan tarkastella opetusta esimerkiksi henkilöiden kokemusten kautta.

Tulokulmia opetukseen on lukemattomia, ja onkin selvää, että tämä tutkielma on pintaraapaisu jopa omassa sarjassaan; kansalaisuuden hallinnallisuuden tutkimisessa opetusmateriaalien kirjossa. Olen melko varma, että se on myös ensimmäisiä pintaraapaisuja: eräänlainen hallinnan analytiikan työkalujen koetteleminen tämän tapaisten aineistojen tutkimisessa. Nämä työkalut soveltuvat tämän tyyppisen aineiston analyysiin vallan mainiosti, ja tilaa olisi maailmassa vielä laajemmallekin tutkimukselle; näkemykseni mukaan vielä melko lailla samoilla kysymyksenasetteluilla. Oppi- ja opetusmateriaalit ovat edelleen valtaosin suuria ja koherentteja tekstimassoja, useimmiten kirjoja tai muita lisäaineistoja, joten tekstianalyysin metodit riittävät. Kenties jonkinlainen graafinen analyysi voisi vielä toimia tekstianalyysin rinnalla täydentäen sitä. Oppimateriaalit eivät myöskään ole vielä saaneet Suomessa – koulutuksen globaalissa mallimaassa – sitä huomiota jonka ne ansaitsevat ollessaan merkittäviä, käytännön opetusta ja oppimista, ohjaavia tekstejä.

Hallinnan analytiikan keinoin voisi tutkia myös muuta opetukseen liittyvää hallinnallisuutta. Eriyisen sopivaa olisi tutkia *rationaliteettien* ja *subjektiivuden* ohella hallinnan *teknistä* ulottuvuutta; niitä konkreettisia keinoja, joilla oppilaan toiminta ja teot muutetaan laskelmoitavaksi ja/tai hallittavaksi yksiköiksi. Tähän liittyvät mm. koe- ja todistusarvioinnin numeerinen ulottuvuus, mutta myös muut oppilaan toiminnan arvioinnin keinot. Olisi myös

mielekäästä tutkia näistä arvioinnin keinoista johdettavia puuttumisen keinoja, kuten vaikkapa jälki-istuntoa, kasvatust keskusteluita, henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS-käsite), sekä yleisesti ottaen sitä, millä tavoin oppilaan toimia voidaan ongelmallista ja siten mahdollistaa puuttuminen, sekä mitä kullakin puuttumisella pyritään saamaan aikaan. Hallinnan analytiikan tutkimusperinteelle tällainen tutkimussuunta olisi arvokas, mikäli sillä voitaisiin tarkemmin selvittää kasvatust instituutioiden hallinnallista luonnetta.

Lähteet

Aapola, Sinikka; Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003) Citizens in the Text? International Presentations of Citizenship in Textbooks. Teoksessa Ari Antikainen & Carlos Alberto Torres (toim.) *The International Handbook on the Sociology of Education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers inc., 381–397.

Ahonen, Sirkka (2005) Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa Jukka Rantala & Anu Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia No. 3. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitos, 19–32.

Aunesluoma, Juhana; Putus-Hilasvuori, Titta; Ukkonen, Jari; Vuorela Laura (2010) *Linkki 1: lukion yhteiskuntaoppi: yhteiskuntatieto*. Helsinki: WSOY Pro Oy.

Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge: London.

Chandler, David (2016) Debating Neoliberalism: The Exhaustion of the Liberal Problematic. Teoksessa David Chandler & Julian Reid *The Neoliberal Subject: resilience, adaptation and vulnerability*. London; New York: Rowman & Littlefield International, 9–16.

Chandler, David (2016) Resilience: The Societalization of Security. Teoksessa David Chandler & Julian Reid *The Neoliberal Subject: resilience, adaptation and vulnerability*. London; New York: Rowman & Littlefield International, 27–50.

Chandler, David (2016) The Self-Construction of Vulnerability. Teoksessa David Chandler & Julian Reid *The Neoliberal Subject: resilience, adaptation and vulnerability*. London; New York: Rowman & Littlefield International, 121–144.

Dean, Mitchell (1999) *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. SAGE Publications: London.

Foucault, Michel (2009) *Security, Territory, Population. Lectures at The Collège de France, 1977–78*. New York: Palgrave Macmillan.

Foucault, Michel (1998) *Seksuaalisuuden historia: Nautintojen käyttö, Tiedontahto, Huoli itsestä*. Helsinki: Gaudeamus.

Foucault, Michel (2008) *The Birth of Biopolitics: Lectures at The Collège de France, 1978–1979*. New York: Palgrave Macmillan.

Hansen, Petteri (2007) *Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä: kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa –hankkeen loppuraportti*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia N:o 10. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Heinonen, Jukka-Pekka (2005) *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitos, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Helén, Ilpo (2010) Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: Foucault’lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Jani Kaisto & Miikka Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 27–48.

Hiidenmaa, Pirjo (2015) Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa Helena Ruuska, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 28–39.

Hopwood, Anthony G. & Miller, Peter (1994) *Accounting as Social and Institutional Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jokinen, Arja (1999) Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.

Juhila, Kirsi & Suoninen Eero (1999) Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233–252.

Kaarre, Samuli (1994) Foucault: historian totuuden ja vallan filosofi. *Niin & Näin* 94:2. Verkkojulkaisu. <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn942-06.pdf> (Haettu 16.5.2017).

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (1982). *Opetussuunnitelman toteutuminen: tulokset ja johtopäätökset*. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimusselosteita N:o 41.

Kaisto, Jani (2010) Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa Jani Kaisto & Miikka Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 49–70.

Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (2010) Johdanto: Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa Jani Kaisto & Miikka Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 7–26.

Karvonen, Pirjo (1995) *Oppikirjateksti toimintana*. Jyväskylä: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, Anneli (2006) Oppikirjakritiikin mahdollisuudet. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Raimo Jussila & Annika Nissinen (toim.) *Hyvä kirja*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 203–210.

Larner, Wendy (2000) Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy* 63, 5–25. <http://spe.library.utoronto.ca/index.php/spe/issue/view/521> (haettu 5.1.2018).

Lawson, Helen (2001) Active Citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal* 12:2, 163–178.

Hellman, Matilda; Monni, Marjukka & Alanko, Anna (2017) Declaring, shepherding, managing: The welfare state ethos in Finnish government programmes, 1950-2015. *Research on Finnish Society* Vol. 10, 9–22.

Marttila, Jouko; Similä, Jouni; Ukkonen, Jari & Vuorela, Laura (2011) *Linkki 2: lukion yhteiskuntaoppi: taloustieto*. Helsinki: Sanoma Pro.

Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki (1995) *Oppikirjat ja oppiminen*. Turku: Turun Yliopisto.

Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija; Olkinuora, Erkki & Mattila, Eija (1999) Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30:5, 436–449.

Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008) *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.

Oikeusministeriö (2007) *Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/76042> (Haettu 16.11.2017).

Ojanperä, Tuuli (2005) *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja.

Opetushallitus (2003) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus (2015) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Next Print Oy.

Rantala, Jukka & Siikaneva, Anu (toim.) (2005) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Rokka, Pekka (2011) *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Rose, Nikolas (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press: Cambridge.

Ruuska, Helena (2014) Ei oppikirja ojaan jouda. Teoksessa Tommi Inkinen, Markku Löytönen & Anne Rutanen *Kirja muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat ry.

Saastamoinen, Mikko (2006) Riskitodellisuus ja aktiivisen kansalaisuuden ihanne. Teoksessa Mikko Saastamoinen & Pekka Kuusela (toim.) *Kansalaisuuden ääriviivoja*. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino, 53–84.

Selkälä, Arto (2005) Genealoginen näkökulma identiteetin tutkimukseen postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Riitta Laajala & Tapio Nykänen (toim.) *Identiteetti ja maailman kokeminen, Symposiumtektejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 89–104.

Suoninen, Eero (1999) Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Eero Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.

Sutela, Inkeri (2015) Konkretian vaikeus: Lukion taloustieto, talouskasvu ja kestävä kehitys lukiolaisten silmin - onko oppikirjalla väliä? *Nuorisotutkimusseura* 33:1, 19–37.

Suutarinen, Sakari (2006) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste*. PS-Kustannus: Jyväskylä.

Tossavainen, Timo (2013) Kuka päättää, mitä koulussa opetetaan? *Tieteessä tapahtuu* 31:1, 28–31.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Livonia Print: Latvia.

Vesikansa, Sari (2002) Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina – artikkeleita osallisuudesta*. Humanistinen ammattikorkeakoulu: Suomen kuntaliitto, 11–30.