



**TURUN
YLIOPISTO**

Toisen asteen jakolinja tarkastelussa

Demokraattiset valmiudet ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa

Kasvatustieteen
kandidaatintutkielma

Laatija:
Ella Polari

12.5.2026
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Ella Polari

Otsikko: Toisen asteen jakolinja tarkastelussa – Demokraattiset valmiudet ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa

Ohjaaja: Jenni Tikkanen, yliopistonlehtori, KT

Sivumäärä: 32 sivua

Päivämäärä: 12.5.2026

Tiivistelmä

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin, miten demokraattiset valmiudet toteutuvat ammatillisessa koulutuksessa ja lukiokoulutuksessa. Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella niitä demokraattisten valmiuksien eroavaisuuksia, joita lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus tarjoavat. Aiemmassa tutkimuksessa ammatillisen ja akateemisen toisen asteen erot ovat liittyneet ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyteen ja esimerkiksi kriittisen ajattelun taitoihin, joita ammatillinen koulutus tarjoaa akateemista heikommin. Ammatillisen ja lukiokoulutuksen erojen on epäilty vaikuttavan myös demokratian toteutumiseen.

Tässä tutkielmassa menetelmänä toimi temaattinen laadullinen analyysi, joka toteutettiin teorialähtöisesti. Aineistona toimi lukiolaki (2018/714) ja laki ammatillisesta koulutuksesta (2017/531), lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) ja ammatillisen perustutkintokoulutuksen (2025) arvoperustat sekä lukion yhteiskuntaopin oppiaineen ja yhteisten tutkinnon osien yhteiskunta- ja työelämäosaaminen -sisällöt. Aineisto teemoiteltiin Basil Bernsteinin pedagogisten oikeuksien perusteella yksilölliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen tasoon. Demokraattisten valmiuksien toteutumista tarkasteltiin näillä kolmella tasolla.

Tutkielman tuloksena voidaan todeta, että demokraattiset valmiudet eivät toteudu samalla tavalla lukiossa ja ammattikoulussa. Eroavaisuudet näkyivät siten, että ammatillisen koulutuksen arvoperustassa ja yhteisten tutkinnon osien sisällöissä ei ollut valmiuksia yhtä laajasti kuin lukion vastaavissa kokonaisuuksissa. Keskeisinä eroavaisuuksina olivat kriittinen ajattelu ja sivistys, jotka korostuivat lukiossa. Koska koulutusten lait vastasivat toisiaan, oli ammatillisella puolella ristiriita laillisen tarkoituksen ja koulutuksen sisältöjen välillä.

Avainsanat: demokraattiset valmiudet, pedagogiset oikeudet, toisen asteen koulutus, opetussuunnitelma, yhteiset tutkinnon osat

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Aikaisempi tutkimus	6
2.1	Toisen asteen reformi ja koulutusten eroavaisuudet	6
2.2	Opetussuunnitelma ja valta	8
3	Demokraattiset valmiudet	10
3.1	Demokratian määritelmä	10
3.2	Pedagogiset oikeudet	12
3.3	Pedagogiset oikeudet demokraattisten valmiuksien pohjana	14
3.4	Demokraattisten valmiuksien määritelmä	18
4	Tutkimusasetelma	20
4.1	Tutkimuskysymykset	20
4.2	Aineisto	20
4.3	Menetelmät	22
5	Tulokset	25
5.1	Lakien ja arvoperustojen tarkastelu	25
5.2	Opetussuunnitelmien sisältöjen tarkastelu	27
5.2.1	Demokraattiset valmiudet koulutusten sisällöissä	27
5.2.2	Eroavaisuudet demokraattisissa valmiuksissa	29
5.3	Pohdinta	30
6	Tutkielman luotettavuus	35
	Lähteet	36

1 Johdanto

Kun demokratian ja yksilön oikeuksien tila heikkenee globaalisti (Nord ym. 2025; 2021), demokratian puolustamiseen ei enää riitä äänestäminen. Yksilöillä tulisi olla valmiudet toimia demokratian puolesta. Demokraattinen valtio ei kuitenkaan voi luottaa tätä tehtävää vain koteihin, vaan Suomessa on pyritty koulutuksen avulla säilyttämään demokratian arvostus ja asema ja tarjoamaan oppilaille demokraattisia valmiuksia. Toisen asteen jako ammatilliseen ja lukiokoulutukseen kuitenkin herättää kysymään, jakautuvatko nämä valmiudet tasaisesti ja ovatko kaikki nuoret samassa asemassa demokraattisessa yhteiskunnassa.

Suomessa koulutus pohjaa demokratian arvostukselle. Laissa ammatillisesta koulutuksesta (2017) ja lukiolaissa (2018) esillä ovat tasa-arvo, hyvyys ja sivistys. Koulutuksien arvoperustoissa toistuu sama. Arvoperustojen mukaan koulutukset edistävät demokratiaa ja niissä korostuvat yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys ja osallisuus. Tavoitteena on siis demokratiaa edistävä koulutus, jossa yksilöt saavat tasavertaisia mahdollisuuksia ja kokevat kuuluvansa osaksi yhteiskuntaa. Aiemman tutkimuksen pohjalta on kuitenkin syytä olla kriittinen sen suhteen, toteutuvatko demokraattiset valmiudet tasapuolisesti näissä toisen asteen koulutuksissa. Tässä tutkielmassa kysyn, miten demokraattiset valmiudet näkyvät opetussuunnitelmissa ja arvoperustoissa, ja onko lukion ja ammatillisen perustutkintokoulutuksen välillä eroavaisuuksia.

Demokratiaa on pidetty tärkeänä, sillä ihmiset jakavat samoja resursseja ja sosiaalisia ja taloudellisia tiloja. Samassa yhteiskunnassa elävien ihmisten identiteetti ja elämä on sosiaalisten suhteiden muovaama, ja yksilöt kehittyvät ja toimivat itsenäisesti samaan aikaan, kun kaikki muut tekevät samoin. (Jónsson & Garces Rodriguez 2019, 65, 66.) Jotta demokraattinen yhteiskunta toimii, tulee yhteiskunnassa ajaa yhteistä hyvää ja kunnioittaa ihmisten perusoikeuksia (Moilanen ym. 2021, 33.) Näiden katsotaan voivan toteutua vain demokraattisessa yhteiskunnassa, jossa yksilöillä on tilaa liikkua ja kasvaa (Jónsson & Garces Rodriguez 2019, 65, 66).

Demokratian avulla yhteiskuntaa muokataan, ja ei ole yhdentekevää, keitä kannustetaan toimimaan sen puitteissa ja miten. Demokraattinen yhteiskunta on deweyläisen määritelmän mukaan tasa-arvoisten yksilöiden muodostama, jotka luovat demokratiaa keskustellen ja yhteisöllisyyttä ylläpitäen. Elämäntavan ollessa demokratiaa tukeva ja siihen sidottu, yhteiskunnallinen muutos pysyy jatkuvasti liikkessa yksilöt huomioon ottaen. (Jónsson &

Garces Rodriguez 2019.) Jotta tämä voisi toteutua, tulee yksilöillä kuitenkin olla tietoja ja valmiuksia toimia yhteisössä. Tässä tutkielmassa hyödynnettävät demokraattiset valmiudet koostetaan Basil Bernsteinin pedagogisten oikeuksien ja niiden taustalla vaikuttavien heijastumien pohjalta. Valmiudet toimivat demokratian edellytyksinä (Bernstein 1996, 5, 6), mutta myös mahdollistajina.

Tulen tämän tutkielman analyysissä kiinnittämään huomiota lukion opetussuunnitelman perusteiden ja ammatillisen perustutkintokoulutuksen yhteisten tutkinnon osien (jatkossa myös: opetussuunnitelmat) sisältöihin siitä näkökulmasta, miten demokraattiset valmiudet toteutuvat niissä. Laadullisen analyysin välineenä toimivat Bernsteinin kuvaamat pedagogiset oikeudet, joista demokraattisten valmiuksien kokonaisuus muodostuu. Tutkielmassa vertaillaan sekä lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) yhteiskuntaopin pakollisia opintoja, että ammatilliseen perustutkintokoulutukseen sisältyvien yhteisten tutkinnon osien (2025) yhteiskunta- ja työelämäosaaminen -kokonaisuuksia. Pedagogisilla oikeuksilla pyritään perustelemaan opetussuunnitelmassa tapahtuvaa tiedon jakautuneisuutta ja hahmottamaan opetussuunnitelman asiakirjana, joka paljastaa sen, mitä pidetään arvokkaana tämän hetken yhteiskunnassa.

Tutkielmassa tarkastellaan ensin toisen asteen koulutuksissa tapahtuneita muutoksia ja sitä, millaisia tulkintoja koulutusten eroista ja opetussuunnitelmista on aiemmassa tutkimuksessa tehty. Sen jälkeen tarkastellaan tässä tutkielmassa käytettävää demokratian määritelmää sekä Basil Bernsteinin (1996) pedagogisten oikeuksien käsitettä. Tämän jälkeen muodostetaan tutkielman pääkäsite demokraattiset valmiudet, jota sitten menetelmäosion jälkeen sovelletaan kehyksenä aineiston analyysissä.

2 Aikaisempi tutkimus

2.1 Toisen asteen reformi ja koulutusten eroavaisuudet

Vuonna 2021 voimaan astunut oppivelvollisuuslaki teki toisen asteen suorittamisesta pakollista alle 18-vuotiaille (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 1§). Kolme vuotta lain voimaantulon jälkeen 53 prosenttia nuorista haki peruskoulun jälkeen lukiokoulutukseen ja 40 prosenttia ammatilliseen koulutukseen (Tilastokeskus 2025). Toisin sanoen valtaosa ikäluokasta jakaantuu kahteen ryhmään koulutuksen perusteella. Opetussuunnitelmien taustalla oleva laki edellyttää koulutuksilta samankaltaista yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Vedoten oppivelvollisuuslaissa (1214/2020, 1§) mainittuihin tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämiseen sekä tasa-arvon ja sivistyksen vaateeseen voi olettaa, että koulutuksissa pyritään takaamaan tasapuolisesti näiden tietojen ja taitojen kehitys.

Kun lukiolain (714/2018) asettamia tavoitteita sisällytettiin seuraavana vuonna julkaistuun lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2019a), uudistuksen tarkoituksena oli tukea opiskelijoiden hyvinvointia, jatko-opinto- ja työelämävalmiuksia sekä yksilöllisiä tarpeita ja oppimista aiempaa paremmin. Lisäksi korostettiin lukion yleissivistävyyttä sekä opintojen henkilökohtaistamista sekä toimintakulttuurin osallistavuuden kehittämistä. (Opetushallitus n.d.) Samaan aikaan ammatillisen koulutuksen reformin tarkoituksena oli liittää se entistä tiiviimmin osaksi työelämää. Keskiöön nostettiin opiskelijakeskeisyys, järjestelmän joustavuus, sekä opiskelijoiden välinen yhteistyö ja osallistaminen. (Opetushallitus 2017.)

Ennen muutosta (Opetushallitus 2015) yhteiset tutkinnon osat sisälsivät pakollisen seitsemän osaamispisteen osa-alueen sosiaalinen ja kulttuurinen osaaminen, johon sisältyi mahdollisuus valita opintoja esimerkiksi taiteen ja kulttuurin, etiikan, psykologia tai ympäristöosaamisen vaihtoehtoista (Opetushallitus 2015, 26, 36). Nykyisistä ammatillisen perustutkinnon yhteisistä tutkinnon osista tämä aihealue on poistettu kokonaan (Opintopolku, 2018).

Näin amisreformi johti ammatillisen koulutuksen ja työmarkkinoiden vahvempaan yhdistymiseen ja se kasvatti eroa lukioon, jonka koulutustehtävä on ensisijaisesti sivistyksellinen (Opetushallitus 2017; Opetushallitus 2019, 16). Jo ennen reformia oli kuitenkin havaittavissa, että lukion ja ammattikoulun välinen kuilu on kasvanut samalla, kun ammatillinen koulutus on kiinnittynyt vahvemmin osaksi työelämää (Nylund ym. 2018, 103). Työelämän tarpeet määrittelevät ammatillisen koulutuksen sisältöjä samalla kasvattaen lukion

ja ammattikoulun välistä kuilua, jota on yritetty kuroa umpeen 1970-luvulta asti (Nylund ym. 2018, 102).

Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Wallrich ym. 2021; Wheelahan 2015) on havaittu, että ammatillisen puolen opiskelijoilla oli heikommät valmiudet osallistua demokraattiseen toimintaan verrattuna samanikäisiin akateemisen linjan opiskelijoihin. On havaittu, että ammattikoulu ottaa säilöön heikommin koulussa pärjänneet nuoret, ja siten myös ne, jotka eivät ole akateemisesti kiinnostuneita tai lahjakkaita, pääsevät johonkin opiskelemaan (Wheelahan 2015, 754). Wheelahanin (2015, 755) artikkelissa todetaan, että Pohjois-Euroopassa tilanne on eri, sillä ammatilliset oppilaitokset eivät ole vain opiskelijoiden varten, vaan niillä on vahvat kytkökset työelämään ja niihin sisältyy kansalaiskasvatusta. Suomi esitetään tasa-arvon mallimaana edellä mainituilla perusteluilla ja lisäksi sillä, että oppimistulosten hajonta on muita maita alhaisempi. Artikkelin jälkeen vuonna 2018 käynnistynyt ammatillisen koulutuksen reformi (Opetushallitus 2017) aiheutti kuitenkin sisällöllisiä muutoksia esimerkiksi heikentäen yhteisten tutkinnon osien laajuutta.

Aikaisemmin Suomessa ei ole juurikaan tutkittu ammatillisen ja lukiokoulutuksen välistä kuilua (kuitenkin esim. Rosenblad & Wheelahan 2025; Pietilä 2025). Sen sijaan pohjoismaissa ja Saksassa tutkimusta on tehty lähivuosina (Wallrich ym. 2021, Nylund ym. 2017; 2018). Aiemmassa tutkimuksessa Nylund ym. (2017, 788, 803–805) vertailivat ruotsalaisen toisen asteen koulutuksia siitä näkökulmasta, miten Bernsteinin vertikaalista tai horisontaalista, eli tieteenalasisidoksista tai käytäntöön sidoksista, tietoa esiintyy. Tutkimus oli linjassa aikaisempien kansainvälisten tulosten kanssa: ammatillisen koulutuksen tarjoamat valmiudet esimerkiksi kriittiseen lukutaitoon ja aktiiviseen kansalaisuuteen olivat vastaavaa akateemista koulutusta heikommät.

Vastaava havaittiin, kun analysoitiin muutosta yhä osaamisperusteisempaan ja markkinoita palvelemaan ammatilliseen koulutukseen (Rosenblad & Wheelahan 2025). Suomi siirtyi ammisreformin myötä Wheelahanin (2015) kritisoimaan osaamisperusteisuuteen, joka on jo käytössä Anglofonisissa maissa. Muutos osaamisperusteisuuteen on johtanut siihen, että ammatillisesta koulutuksesta on tehty pelkistetympää ja tiedollisesti yksinkertaistetumpaa. Sitä on kuitenkin ollut vaikea kritisoida johtuen sen selvistä hyödyistä työmarkkinoille. (Rosenblad & Wheelahan 2025, 384.) Artikkeleissa (Wheelahan 2015; Rosenblad & Wheelahan 2025) on myös esitetty, että koulutuksien välinen kuilu saattaa olla uhka

demokratialle. Koulutuksella on sosiaalisia rakenteita uusintava vaikutus, ja siten tämä kysymys ei ole irrelevantti.

2.2 Opetussuunnitelma ja valta

Tutkielmani lähtee siitä oletuksesta, että opetussuunnitelma on vallan tuote. Se on tuotettu vallan paikoilta ja valtaa pitäviltä ja sillä on valtaa uusintava luonne. Olennaista ei kuitenkaan ole kysymys ”kenellä on valta” vaan kysymys ”kuka saa vallan” (Young 2013, 104). Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena on tarkastella opetussuunnitelmaa asiakirjana, joka kertoo yksilöihin kohdistuvista ihanteista ja niitä ohjaavista valtasuhteista.

Opetussuunnitelmassa jaettava tieto on samalla vallan jakamista. Tutkielman ytimessä on se, että opetussuunnitelmat sekä niiden arvopohjat, tarkoitukset ja tavoitteet heijastavat sitä, millaisia kansalaisia halutaan kasvattaa. Toisin sanoen edellä mainittuja kategorioita ylläpitää ja tuottaa vallasta lähtöisin oleva kontrolli (Bernstein 1996, 19). Bernstein (1996, 8) esittää, että tiedon jakautuminen eri sosiaaliryhmien välillä on paitsi valtahierarkioista lähtöisin, myös luokkaeroja uusintavaa. Määrätyt oppisisällöt osoittavat, millaista osaamista keneltäkin odotetaan tai mitä tietoja opitaan – tai ei opita.

Opetussuunnitelmaa ei siten voida pitää neutraalina tiedon muotona, vaan se on aina sidottuna tiettyihin päämääriin. Opetussuunnitelmasta voidaan tunnistaa, millaisia ominaisuuksia ja millaista ihannekansalaisuutta pidetään tavoittelemisen arvoisina (Silvennoinen ym. 2021). Siten opetussuunnitelma myös heijastaa sitä, millaisia tavoitteita ja arvoja pidetään yhteiskunnassa tärkeinä. Bernstein (2003, 192) esittää opetussuunnitelman yhtenä kolmesta muodollisesta viestinnän muodosta (*message systems*). Opetussuunnitelma määrittelee mitä pidetään olennaisena tai pätevänä tietona, samalla kun arviointi määrittelee, mikä on oikea tapa käsittää olennainen tieto. Käytännön pedagogiikka määrittelee puolestaan oikeanlaista tapaa siirtää tietoa.

Opetussuunnitelman tuottamisessa pyritään neutraaliin, konfliktittomaan kieliasuun ja yleistyksien kautta rakennetaan kuvaa ideaalista ihannekansalaisesta (Saari ym. 2017, 83, 102). Opetussuunnitelmissa kuvattujen ominaisuuksien nostaminen halutuiksi ja ideaaleiksi samalla oikeuttaa niitä ylläpitävän koulutusjärjestelmän olemassaoloa (Silvennoinen ym. 2021, 3). Opetussuunnitelmasta voi siis havaita koulutuspolitiikan ihanteelliset lopputulemat, sillä opetussuunnitelman perusteet asettaa raamit koulutuksen käytännöille. Se ohjaa koulutuksen toteuttajia paikallisen koulutuksen suunnittelussa ja on siten sitova asiakirja. (Lappalainen & Lahelma 2016, 653, 654.)

Pierre Bourdieu ja Jean-Claude Passeron esittävät, että pedagoginen toiminta (*pedagogic action*) on sattumanvaraisen valtaapitävän kulttuurin tuottama keino ylläpitää valta-asetelmia ylemmän luokan eduksi (1990, 5, 6). Näin kasvatuksellinen instituutio mahdollistaa vallan tuottamisen ja rakenteiden olemassaolon näyttäytyen samalla neutraalina ja rakenteista irrallisena. Vallalla olevaa kulttuuria kannattelevien valtasuhteiden siirtämistä opetuksen keinoin ei kyseenalaisteta, jos jokainen tulee osaksi järjestelmää, ja sisäistää sen sanoman. (Bourdieu & Passeron 1990, 65–67.) Kun koulutusjärjestelmän ja pedagogisten auktoriteettien (opettajien) asema johdetaan valtion asemasta ja tehtävästä, voidaan esittää ensin mainittujen toimivan jälkimmäisen hyväksi (Bourdieu & Passeron 1990, 66). Opetussuunnitelma voidaan siis hahmottaa tiettyjä päämääriä edistävänä asiakirjana, jolla on valtion ja siten poliittisten toimijoiden kautta kytköksiä ideologisiin päämääriin. Kun tässä tutkielmassa tarkastellaan opetussuunnitelmia, niiden ei ole tarkoitus kuvata opiskelijoiden todellisuutta tai arkea. Sen sijaan opetussuunnitelma osoittaa ne tavoitteet ja raamit, joihin opiskelijat ihannetilanteessa muotoutuvat koulutuksen käytyään.

3 Demokraattiset valmiudet

3.1 Demokratian määritelmä

Demokratiasta voidaan esittää useita määritelmiä, jotka käsittävät niin sen teknisiä puolia kuin myös kuvauksia ideaalista yhteiskunnasta tai sen arvoista. Demokratia määritellään hallintomuodoksi, jossa valta on välillisesti tai välittömästi lähtöisin valtion kansalaisista. (Moilainen ym. 2021, 32.) Demokratian määritelmää voidaan tarkastella eri teorioilla. Liberaalin demokratian teoria suosii edustuksellista valtaa, jotta päätöksiä tekevät niihin parhaiten ansioituneet henkilöt. Liberaalissa demokratiassa haasteena pidetään yksilöiden epäpätevyyttä, jonka vuoksi päätöksiä saatetaan tehdä liian heikoilla tiedollisilla valmiuksilla (Moilainen ym. 2021, 33). Liberaalin demokratian teoria on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä siksi, että se asettaa demokratian harjoittamiselle ehtoja, jotka siten sulkevat ulos osan kansalaisista (Leiviskä 2021, 10, 11).

Deliberaali demokratia eroaa liberaalista demokratiasta sillä, että sen painotus on yksilön taidoissa ajatella kriittisesti ja kyseenalaistaa auktoriteettia tarvittaessa. Deliberatiivisen demokratian ihanteessa yksilöillä on ymmärrys tasa-arvosta ja argumentaatiotaidot, joita voidaan tarvittaessa käyttää, jos esimerkiksi ihmisoikeudet ovat uhattuina. (Leiviskä 2021, 15.) Jónsson ja Garces Rodriguez (2019, 67) esittävät, että deliberatiivinen demokratia tarjoaa kyllä paremman vaihtoehdon verrattuna liberaaliin demokratiaan, mutta heidän mukaansa se ei tuo esille niitä ominaisuuksia, joita tarvitaan demokraattisen yhteisön luomiseksi. Lisäksi haasteena on se, että deliberatiivinen demokratia saattaa antaa liian suuren painoarvon yksilön sosiaaliselle statukselle tämän tiedoista riippumatta (Leiviskä 2021, 21).

Sekä liberaali että deliberatiivinen demokratia keskittyvät yksilön autonomiaan ja valmiuksiin deliberatiivisen demokratian tasolla, mutta ne eivät turvaa demokraattista tasa-arvoa tai pysty korjaamaan koulutusjärjestelmän tuottamia eriarvoisuuksia. Leiviskä (2021, 25) katsoo demokratian olevan eksklusiivinen järjestelmä, jossa jotain on väistämättä suljettava ulos toisen kustannuksella. Autonomian ja deliberatiivisten valmiuksien korostaminen on siis työntänyt sivuun tavoitteen, jonka tulisi olla ensisijainen: kansalaisten yhdenvertaisten oikeuksien toteutuminen. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa demokratia määritellään deweyläiseksi kutsutun määritelmän mukaan, joka tukee parhaiten yhteisön ja yksilön oikeuksia.

Deweyläisen määritelmän mukaan demokratiaan kuuluu vahva itseymmärryksen idea. John Deweyn mukaan nimetyssä teoriassa yksilön tarkoitus yhteiskunnassa ei ole vain mukautua siihen ja uusintaa sen luonnetta, vaan pikemminkin pitää yhteiskunnan muutos liikkeessä omien intressiensä ohjaamana. Itseymmärrys syntyy yksilön kapasiteettien ja ympäristön suhteessa, joka on edullinen yksilön hyvinvoinnille. (Wahlström 2020, 353.) Deweyläisen demokratian määritelmän mukaan demokratia syntyy toisten kanssa oppiessa (Dewey 1916), ja koulutusta ja demokratiaa ei näin kykene erottamaan toisistaan. Demokraattinen yhteiskunta on siis riippuvainen demokraattisesta koulutusjärjestelmästä. (Jónsson & Garces Rodriguez 2019, 68.)

Jónsson ja Garces Rodriguez (2019, 69–72) hahmottelivat demokraattiset valmiudet (democratic competences) Deweyn demokratian määritelmän pohjalta. Näihin demokraattisiin valmiuksiin kuuluvat keskusteluosaaminen (*discursive competence*), konfliktien ratkaisutaito (*competence for conflict resolution*), kriittisen uudelleenarvioinnin osaaminen (*competence for critical reevaluation*), taito elää yhteisössä (*competence for communal living*), kriisinkestävyys (*competence for resilience*), kyky muodostaa käsitys hyvästä elämästä (*competence for forming a conception of the good life*) ja taito kunnioittaa ihmiselämän luonnollisia rajoja (*competence for respecting the natural boundaries of human living*).

Tämä deweyläisen demokratiamääritelmän tulkinta sopii yhteen Basil Bernsteinin pedagogisten oikeuksien kanssa. Jónssonin ja Garces Rodriguezin määritelmässä näkyvät yksilöllinen ja yksilön kehitystä korostava taso keskustelu- ja ratkaisutaitojen, kriittisyyden ja kriisinkestävyuden muodossa. Yhteisöllinen ja osallisuutta korostava taso näkyy yhteisöllisen elämisen taidossa. Vaikka politiikkaan osallistumista ei suoraan mainita, Jónssonin ja Garces Rodriguezin (2019, 69) mukaan deweyläinen demokratia toimii alhaalta ylös, ja siten yksilöllinen ja sosiaalinen ulottuvuus toimivat pohjana poliittiselle toiminnalle.

Koulujärjestelmän demokraattisuus ei tarkoita sitä, että koulutus tulisi järjestää esimerkiksi vallan kolmijaon perusteella, vaan demokratia koulussa voi tarkoittaa koulun aseman vahvistamista esimerkiksi tuomalla esiin demokraattisia arvoja ja yhteistoiminnan merkitystä (Jónsson & Garces Rodriguez 2019, 69). Demokratiakasvatuksen perustumista tasa-arvoon ja keskustelemaan vuorovaikutukseen onkin yleisesti pidetty hyvänä pohjana demokratialle (esim. Hiljanen ym. 2021; Leiviskä 2021).

Demokratian asema on heikentynyt globaalisti 2000-luvulla samoin kuin mielipiteen- ja sananvapaus sekä perusoikeuksien tila (Nord ym. 2025, 840–844; ym. 2021, 29, 30). Myös

polarisaation ja disinformaation määrän todettiin nousseen, kun tarkasteltiin 2000-luvulla tapahtuneita muutoksia (Nord ym. 2025, 848, 849). Samalla ajatellaan, että demokratian olemassaolo vaatii instituutioiden ja lakien olemassaolon lisäksi jatkuvaa tukea ja toimia demokratian puolesta. Näin ajateltuna se ei riitä, että ihmiset tietävät elävänsä demokraattisessa yhteiskunnassa, vaan heidän tulee myös ymmärtää, miksi se on tärkeää. (Jónsson & Garces Rodriguez 2019, 63.) Koska demokratian luonne on toimia kansan tahdon mukaisesti, tulee kansan myös osata tehdä valintoja, jotta demokratia säilyttäisi asemansa.

Tässä tutkielmassa demokratian määritelmä on tarkoituksellisesti laaja nimenomaan siksi, että toimet perusoikeuksien ja demokratian puolustamiseksi vaativat muutakin kuin kykyä äänestää. Jónsson ja Garces Rodriguez (2019, 75) nostivat esille epäilyn siitä, että deweyläinen määritelmä on turhankin laaja ja menee jo liiaksi demokratian ulkopuolelle. He kuitenkin perustelevat käyttämäänsä laajaa näkemystä sillä, että ympäristöön ja ilmastoon kohdistuva kriisi vaatii yhä monipuolisempia tekoja, ja samoin lähes kaikki ihmisten teot vaikuttavat jollain tapaa ympäristöön. Toisin sanoen demokratian ylläpitämiseksi ei ole riittävä, että vain toimitaan sen puitteissa. Jotta voidaan ylläpitää demokraattista yhteiskuntaa, tulee kansalaisten osata tehdä päätöksiä demokratian hyväksi, ei vain demokraattisesti.

Deweyläistä määritelmää käytetään tässä tutkielmassa siksi, että se ottaa liberaalia ja deliberatiivista teoriaa paremmin huomioon yksilöiden välisen toiminnan, yhteisöllisyyden ja tasa-arvoisuuden. Siten se kiinnittyy pedagogisiin oikeuksiin, joissa yksilöiden yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet, kriittinen ajattelu, toiminta yhteisössä sekä yhteiskunnallisen järjestyksen muokkaaminen ovat avainasemassa.

3.2 Pedagogiset oikeudet

Sosiologi Basil Bernstein esitti pedagogiset oikeudet toimivan demokratian edellytyksinä. Jotta demokratia voisi toimia, ihmisillä tulisi olla kokemus siitä, että heillä on oma osansa yhteiskunnassa. Tällöin ihmiset haluavat osallistua yhteiskuntaan samoin kuin he haluavat vastaanottaa yhteiskunnan panoksen. Lisäksi ihmisillä tulisi olla luottamus siihen, että poliittinen järjestelmä mahdollistaa panoksen tai osan toteuttamisen, ja jos tämä ei toteudu, tulisi sen olla perusteltua eikä pohjautua sattumanvaraisuuteen. (Bernstein 1996, 6.) Saman järjestelmän tulisi tapahtua koulumaailmassa ja sen toteutumista voidaan tarkastella

pedagogisten oikeuksien kautta: Yksilöllinen kehittyminen (*enhancement*), osallisuus (*inclusion*) ja osallistuminen (*participation*) (Bernstein 1996, 6; suom. Luoma 2024). Yksilöllinen kehittyminen operoi yksilöllisellä tasolla, osallisuus sosiaalisella tasolla ja osallistuminen poliittisella tasolla (Bernstein 1996, 7). Pedagogisten oikeuksien avulla voidaan tarkastella koulutuksen oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta, kun katsotaan, mitkä mekanismit vaikuttavat pedagogisten oikeuksien toteutumiseen.

Yksilöllisessä kehitymisessä avautuvat ennen kaikkea kriittinen ymmärrys, mahdollisuudet sekä menneisyyden ja tulevaisuuden hahmottaminen. Bernstein hahmotti yksilöllisen kehittymisen edellytyksenä sosiaalisten, älyllisten ja henkilökohtaisten rajojen kokemiselle sekä itsevarmuuden kehittymiselle. (Bernstein 1996, 6, 7.) Toinen oikeus on osallisuus, joka viittaa osallisuuksien ulottuvuuksien (sosiaalinen, älyllinen, kulttuurinen, henkilökohtainen) lisäksi oikeuteen olla itsenäinen. Sen toteutuminen on edellytys yhteisöllisyydelle.

Kolmantena oikeutena on osallistuminen, joka viittaa keskustelun ja osallisena olemisen lisäksi konkreettisiin tuloksiin. Osallistumisen tapahtuessa täydessä muodossaan yksilö ei vain ole mukana, vaan myös luomassa järjestystä ja siten toteuttamassa yhteiskuntaa.

Osallistuminen onkin ehto kansalaisuuden toteuttamiselle (*civic practice*). (Bernstein 1996, 7.)

Bernstein esittää, että koulu heijastaa yhteiskuntaluokista ja niiden valtahierarkiasta kumpuavia arvoja, jotka näyttävät esimerkiksi kenelle puhutaan, kuka puhuu ja millaisia asioita pidetään arvokkaana (Bernstein 1996, 7). Näihin heijastumiin (*images*) kuuluvat tiedon jakautuminen (*distribution of knowledge*), resurssit (*resources*), pääsy (*access*) ja hankkiminen (*acquisition*; Bernstein 1996, 8). Eroavaisuudet heijastumisissa, tiedoissa ja resursseissa vaikuttavat pedagogisten oikeuksien toteutumiseen. Tiedon jakautuminen viittaa erilaisten tietojen jakamiseen eri ryhmille, resursseilla viitataan siihen miten materiaalisten resurssien laajuus ennustaa tiedollisia resursseja ja siten mahdollisuuksia. Pääsyyllä viitataan rakenteelliseen vinoumaan, missä tietyt laitokset ovat eri asemassa kuin toiset ja hankkiminen käytännön oppimistilanteisiin, joissa opettajan käsitykset ovat ratkaisevia. (Bernstein 1996, 8.)

Bernstein katsoi, että juuri heijastumat ohjaavat pedagogisia oikeuksia ja ne luovat pohjan oikeuksien toteutumiselle tai toteutumatta jättämiselle (Bernstein 1996, 8).

Opetussuunnitelmasta voidaan tunnistaa tiedon jakautumiseen liittyviä seikkoja, mutta erityisesti tiedon hankkimisen prosessit jäävät täysin piiloon. Näin heijastumista tarkastellaan

erityisesti resursseja mutta myös pääsyä ja tiedon jakautumista. Pedagogisten oikeuksien toteutumista voidaan arvioida siis myös siitä näkökulmasta, miten niiden edellytykset toteutuvat opetussuunnitelmissa. Seuraavaksi pedagogisia oikeuksia laajennetaan siten, että niiden kuvauksissa on otettu huomioon myös heijastumat. Näin muodostuu käsite demokraattiset valmiudet.

3.3 Pedagogiset oikeudet demokraattisten valmiuksien pohjana

Bernsteinin pedagogiset oikeudet ovat kuvailuiltaan hyvin laajat, ja ne jättävät lukijalle tulkinnanvaraa (Baines 2022, 63–65). Seuraavaksi pedagogisia oikeuksia laajennetaan vertaamalla niitä aikaisempiin tutkimuksiin, ja tekemällä tulkintoja alkuperäisestä tekstistä. Pedagogiset oikeudet tai ominaisuudet, joita niistä voidaan tunnistaa, on useissa tutkimuksissa tunnistettu demokratian pohjaksi (esim. Nuno Duarte ym. 2024; Moilanen ym. 2021). Myös Unescon Education 2030 -tavoitteista voidaan tunnistaa pedagogiset oikeudet: monipuolinen yksilöllinen kehitys sekä osallisuuden ja osallistumisen edistäminen (Unesco 2016, 7, 8, 27). Pedagogiset oikeudet kuvaavat demokratian edellytyksiä ja siten niitä voi hyödyntää demokraattisten valmiuksien pohjana.

Yksilöllinen kehittyminen

Alkuperäisessä pedagogisten oikeuksien kuvailussa (Bernstein 1996) annetaan hieman osviittaa siitä, mitä yksilöllinen kehittyminen tarkoittaa. Yksilölliseen kehittymiseen kuuluu abstrakti yhteiskunnan ja itsen hahmotus sekä kriittinen tapa ajatella. Bernstein esittää, että yksilöllisen kehittymisen myötä yksilö pystyy tarkastelemaan menneisyyttä ja tulevaisuutta sekä näkemään itsensä niiden osana. Heijastumilla kuten resursseilla ja tiedoilla on kuitenkin merkitystä yksilölliselle kehitykselle. (Bernstein 1996, 6–8.) Aiemmassa tutkimuksessa kriittinen ajattelu ja tiedot yhteiskunnan toiminnasta on todettu tärkeiksi demokratian kannalta. Nämä ominaisuudet voidaan liittää oletukseen sivistävästä kasvatuksesta, jonka avulla yksilöt voivat arvioida demokratian tilaa ja toiminnan tarvetta (Moilanen ym. 2021, 39–41.) Näin yksilöllinen kehittyminen yhdistyy seuraavaksi kuvattuun voimakkaaseen ja vertikaaliseen tietoon, sekä sivistykseen.

Yksilöllinen kehittyminen on yhdistetty sellaiseen tietoon, jota sosiologi Michael Young (2008) on kuvaillut voimakkaaksi (*powerful knowledge*) (Nuno duarte ym. 2026, 17).

Voimakas tai vahva tieto on sellaista tietoa, joka on tieteenaloihin sidoksista ja arkielämästä

poikkeavaa. Täten vahvaan tietoon kuuluvat esimerkiksi luonnontieteet, historia, filosofia ja taideaineet. (Young 2013, 118, 119.) Vaikka Bernsteinin kuvauksesta on tehty se tulkinta, että yksilöllinen kehittyminen liittyy enemmänkin tiedon käsittelyyn ja hahmottamiseen sekä yksilön taitoihin, kuten käsitteeseen voimakas ajattelu (*powerful thinking*) (Nuno duarte ym. 2026, 17), tässä tutkielmassa määritelmää on laajennettu tarkoittamaan myös sivistäviä tietoja, jotka laajentavat yksilön toimintamahdollisuuksia ja ymmärrystä.

Tiedolla ja sitä jakavalla koulutusjärjestelmällä roolinsa demokratian turvaamisessa. Bernstein esittää, että vinoumat koulutuksen sisällöissä, muodossa ja jakautuneisuudessa voivat olla uhkana demokratialle (1996, 5). Koulutuksen sisällöillä, eli tarkemmin tiedon lajilla, on merkitystä sen kannalta, millaisia mahdollisuuksia yksilölle aukeaa ymmärtää yhteiskuntaa ja toimia sen puitteissa (Wheelahan 2015, 752, 753). Young (2013, 115) pitää opetussuunnitelmatutkimuksen kannalta merkittävänä sitä, miten tietoon suhtaudutaan. Hänen ajatuksissaan keskeistä on se, että koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen edellyttää resurssien tasajaosta huolehtimista. Sen sijaan, että opetussuunnitelman tietoja kerättäisiin oppilaslähtöisesti keskittyen siihen, millainen tieto on merkityksellistä oppilaille, tulisi keskittyä siihen, mihin merkityksiin tieto antaa oppilaille pääsyn (Young 2013, 107).

Bernstein (2000) on jakanut tiedon horisontaaliseen ja vertikaaliseen tietoon. Vertikaalinen tieto on olennaista yhteiskunnan ymmärtämisen kannalta, sillä se on abstraktia ja teoreettista, ja se on sidoksissa tieteeseen ja tieteenalaan, mutta ei tiettyihin empiirisiin konteksteihin. (Nylund 2017, 792.) Vertikaalinen tieto on sisällöltään vahvasti säädeltyä ja arvioitua (Bernstein 1999, 159). Horisontaalinen tieto puolestaan on relevanttia käytännön toimien kannalta. Se on kontekstisidonnaista ja se usein opitaan käytännössä ja hyödynnetään käytännössä. Horisontaalinen tieto on suullista ja paikallista ja ristiriitoja esiintyy kontekstien välillä muttei niiden sisällä. (Bernstein 1999, 159.)

Näin vertikaalinen ja horisontaalinen tieto voidaan ymmärtää teoreettisena tietona ja käytännön tietona. Vaikka ammatillisen koulutuksen sisällöt usein lukeutuvat horisontaaliseen tietoon, niillä on vähintäänkin tieteenalapohjainen tausta (Nylund ym. 2017, 792). Onkin käytännössä tutkinnosta riippuvaista, kuinka paljon sen sisällöt käsittelevät tieteenalapohjaista tietoa, vai onko suuri osa opinnoista käytännössä oppimista. Wheelahanin (2015) mukaan ei kuitenkaan ole yhdentekevää, mihin tiedon lajeihin yksilöllä on pääsy. Hän esittää, että vertikaalinen eli teoreettinen tieto on sitä tietoa, jolla muokataan yhteiskuntaa. Pääsy ja

ymmärrys teoreettisesta tiedosta takaa sen, että yksilö hahmottaa todellisuuden rajoja ja pystyy myös paremmin osallistumaan niiden muovaamiseen. (Wheelahan 2015, 753, 754.)

Sivistys nähdään demokraattisen toiminnan yhtenä edellytyksenä. Sivistys voi sekä mahdollistaa yksilön informoidun ja kriittisen suhtautumisen että mahdollistaa muutosten toteuttamisen esimerkiksi institutionaalisella tasolla. Kaikissa demokratian määritelmissä demokraattiselta kasvatukselta ja toimintatavalta ei kuitenkaan odoteta sitä, että yksilöt lähtisivät itse aktiivisesti toimimaan tai puolustamaan demokratiaa perinteisten toimien kuten äänestämisen ulkopuolelta. Voidaan kuitenkin katsoa, että sivistynyt kansalainen hahmottaa demokratian tilan ja myös osallistuu sen mukaisesti myös muilla tavoilla. (Moilanen ym. 2021, 41). Näin yksilöllisen kehittymisen toteutumista edellyttävät sellaiset tiedolliset resurssit, jotka edistävät tiedollista sivistystä.

Yksilöllinen kehittyminen toimii myös muiden pedagogisten oikeuksien taustalla, sillä oikeus olla itsenäinen ja toimia yhteiskunnassa voi käytännössä edellyttää itsevarmuutta ja oman aseman tunnistamista. Yksilöllinen kehittyminen on yksilön kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen kehitystä, jossa yksilö tulee tietoiseksi yhteiskunnasta ja itsestään. Yksilöllinen kehittyminen esitetään itsevarmuuden kehittymisen edellytyksenä. Kun yksilöllinen kehittyminen toteutuu, yksilöllä on mahdollisuudet vaihtoehtoisten tulevaisuuksien tarkasteluun. (Bernstein 1996, 6, 7.) Aineistossa ajattelun taidot näyttäytyvät tekstimuodossa esimerkiksi verbeinä *arvioida*, *analysoida* ja *tarkastella*.

Osallisuus

Osallisuus eli pedagogisten oikeuksien sosiaalinen taso on edellytys yhteisöllisyydelle. Sen määritelmään kuuluu oikeus olla itsenäinen ja toteuttaa osallisuutta henkilökohtaisesti, älyllisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti. (Bernstein 1996, 6, 7.) Tässä tutkielmassa osallisuus hahmotetaan siten, että se kattaa sosiaalisen toiminnan toisten kanssa sekä ymmärryksen itsestä yhteisön jäsenenä. Osallisuuden toimimiseksi tarvitaan ymmärrystä omista ja toisten oikeuksista ja velvollisuuksista. Se myös edellyttää tietoja, joilla voi tulla yhteisön jäseneksi eli esimerkiksi taitoa ymmärtää julkista keskustelua ja sillä tavalla kokea osallisuutta ja yhteisöllisyyttä yhteiskunnassa. Osallisuus operoi pedagogisista oikeuksista sosiaalisella tasolla, eli se vaikuttaa yksilön toimintaan ja olemiseen yhteiskunnassa. Näin osallisuus tai osallisuuden edistäminen näyttäytyy opetus suunnitelmissa paitsi mainintoina yhteistyöstä ja yhteisöllisyydestä, myös yksilön oikeuksista ja vastuusta, jotka ohjaavat käytöstä ja luovat raameja sosiaaliselle kanssakäymiselle.

Teemoista osallisuuden kategoriaan voidaan yhdistää maininnat ihmisoikeuksista ja kansalaisten velvollisuuksista ja oikeuksista, sillä ne ovat olennaisia yksilön oikeuksien turvaamisen ja yksilöllisen toiminnan puolustamisen vuoksi, ja niiden olemassaolo ja toteutuminen ovat edellytyksiä osallistumiselle. Toisin sanoen yksilöiden tulee voida tuntea kuuluvansa yhteisöön. Tämä kattaa osittain sosiaalisen, kulttuurisen ja henkilökohtaisen ulottuvuuden. Lisäksi ulottuvuuksiin luetaan älyllinen ja kulttuurinen, joihin kuuluvaksi voidaan tulkita tiedot ja taidot, joilla yksilö osaa toimia yhteiskunnassa. Siihen voidaan lukea käytännön ymmärrys esimerkiksi julkisten palveluiden toiminnasta, mutta toisaalta yhteisöllisyyden edellytyksenä voi toimia myös abstraktimpi, vertikaalisempi tieto, jolla maailmaa voidaan tarkastella paremmin. Näin osallisuus tai osallisuuden edistäminen näyttäytyy opetussuunnitelmissa paitsi mainintoina yhteistyöstä ja yhteisöllisyydestä, myös yksilön oikeuksista ja vastuusta, jotka ohjaavat käytöstä ja luovat raameja sosiaaliselle kanssakäymiselle.

Osallistuminen

Bernstein (1996, 7) määrittää osallistumisen sillä perusteella, että yksilöt voivat osallistua yhteiskunnallisen järjestyksen muokkaamiseen. Koska opetussuunnitelmaa tarkastellessa ei saada tietoa toiminnan vaikutuksista tai oppilaiden osallistumisesta käytännössä, ei tätä osallistumisen merkittävää osaa voida tarkastella. Osallistuminen on pedagogisten oikeuksien poliittinen ulottuvuus, ja sen näkyvyyttä tarkastellaan kiinnittämällä huomio esimerkiksi mainintoihin aktiivisesta kansalaisuudesta, kansalaisvaikuttamisesta, tai muusta poliittisesta toiminnasta. Koska osallistumisen edellytyksinä toimivat tiedot yhteiskunnan toiminnasta, säilytän tähän jaotteluun myös poliittiseen toimintaan liittyvät tiedolliset valmiudet. Voidaan siis todeta, että osallistuminen edellyttää sekä käytännön ymmärrystä vaalien tai eduskunnan toiminnasta, että kriittistä ja teoreettista ymmärrystä yhteiskunnasta.

Politiikkaan osallistuminen on kuitenkin konkreettisiin demokraattisen toiminnan osa, joten sen sisällyttäminen on olennaista. Siksi osallistumisen kategoriassa keskitytään mainintoihin, jotka viittaavat esimerkiksi poliittiseen aktiivisuuteen kannustamiseen ja sitä edellyttävien tietojen takaamiseen. Jónssonin ja Garces Rodriguezin (2019) muotoilemat deweyläisen demokratian valmiudet muodostuvat siten, että niissä on havaittavissa yksilöllinen ja sosiaalinen taso. Tässä tutkielmassa poliittinen taso nähdään ikään kuin tuloksena näistä kahdesta tasosta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että demokraattiset valmiudet muodostuvat keinoista, joilla taataan demokratian jatkuvuus. Ne eivät pelkästään ohjaa toimimaan demokraattisen yhteiskunnan puitteissa ja takaa tiedollisia valmiuksia siihen, vaan ne myös kasvattavat toimimaan toisten ihmisten kanssa, kehittämään omaa ajattelua ja tekemään toimia demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Toisin sanoen ne luovat Deweyläisen määritelmän demokratiaa ja siten ylittävät ne rajat, joita liberaali ja deliberatiivinen demokratia ovat asettaneet.

3.4 Demokraattisten valmiuksien määritelmä

Tässä tutkielmassa käytetään demokraattisten valmiuksien käsitettä. Sitä voidaan verrata demokraattisiin kompetensseihin tai osaamiseen, joita on aikaisemmin käytetty vastaavassa yhteydessä suomenkielisessä tutkimuksessa. Toisaalta demokraattiset valmiudet eroavat siten, että ne rakentuvat suoraan Bernsteinin käsitteiden päälle samalla laajentaen alkuperäisiä tulkintoja. Pedagogisten oikeuksien laajempi tulkinta kiinnittää ne osaksi demokratiakasvatusta ja täydentää ne käsittämään myös tiedolliset valmiudet. Demokraattiset valmiudet ovat siis yhdistelmä pedagogisten oikeuksien tulkintaa ja niiden laajentamista demokraattisten kompetenssien kaltaisiksi.

Kompetensseilla on suomenkielisessä tutkimuksessa ja tieteellisessä keskustelussa viitattu esimerkiksi resursseihin, taitoihin, tai mihin tahansa osaamiseen tai asenteisiin, joita pidetään tärkeinä minäkin hetkenä (esim. Jääskeläinen 1999; Silvennoinen ym. 2021; Miettinen & Virkkunen 2021). Toisin sanoen kompetenssille ei ole vakiintunutta suomenkielistä käännettä, vaan se on tulkittu käyttöyhteyteen sopivaksi. Lähin suomenkielinen käännöksen kompetenssille on osaaminen, joka on määritelty TEPA-Termipankin mukaan seuraavasti: ”kokonaisuus, joka muodostuu yksilöllä olevista tiedoista ja taidoista sekä valmiuksista käyttää niitä tiettyyn tarkoitukseen” (TEPA-Termipankki 2026a).

Valmius sen sijaan on määritelty TEPA-Termipankin mukaan näin: ”varautumisen tuloksena saavutettu tila, jossa kyetään vastaamaan erilaisiin uhkiin” (TEPA-Termipankki 2026b). Sanana valmius kuvaa paremmin sitä tarpeellisuutta, jolla tällä hetkellä tulisi suhtautua demokratian puolustamiseen. Oprea ja Stephens esittävät demokraattisten valmiuksien vähimmäisvaatimuksiksi paitsi epistemistä osaamista (*epistemic competence*), eli tietoa demokratiaa tukevan äänestysvalinnan tekemisestä, myös demokraattista sitoutumista

(*democratic commitment*), eli aikomusta myös äänestää tämän tiedon mukaisesti.

Demokraattisessa valmiudessa (*competence*) keskeistä onkin yksilön halu ja *valmius* toimia demokratian tukemiseksi. (Oprea & Stephens 2024, 175.)

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani etsii vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia demokraattisia valmiuksia lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) ja yhteiskuntaopin sekä ammatillisen perustutkinnon arvoperustan ja yhteisten tutkinnon osien (2025) yhteiskunta- ja työelämäosaamisen kokonaisuuksista voidaan tunnistaa?
2. Millaisia eroavaisuuksia demokraattisista valmiuksista voidaan tunnistaa?
3. Miten oppiaineiden demokraattiset valmiudet vertautuvat niiden laillisiin tarkoituksiin?

Tutkielman tavoitteena on saada lisätietoa ammatillisen ja lukiokoulutuksen välisistä eroista tarkastelemalla opetussuunnitelmaa. Tutkielmassa tarkastellaan sitä, mitä demokraattisia valmiuksia lukion ja ammatillisen perustutkinnon arvopohjista ja sisällöistä (2019;2025) löytyy, ja mitä eroavaisuuksia niillä on. Tutkimuskysymysten avulla on siis tarkoitus ensin selvittää demokraattisiin valmiuksiin liittyviä sisältöjä laillisista tarkoituksista, arvoperustoista sekä yhteiskuntaopin ja yhteiskunta- ja työelämäosaamisen kursseista. Sitten sisältöjä vertaillaan keskenään ja katsotaan, mitä eroavaisuuksia valmiuksissa on.

4.2 Aineisto

Tutkielma toteutetaan laadullisena tutkimuksena, jossa valmiina aineistona toimivat lukiolaki (714/2018), laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017), kummankin tutkinnon arvoperustat sekä yhteiskuntaan liittyvät opinnot. Lakiteksteistä hyödynnetään koulutusten tarkoituksista kertovia osia. Lukion arvoperusta löytyy lukion opetussuunnitelman perusteista (2019) ja ammatillisten opintojen kohdalla olen tarkastellut ajoneuvoalan perusammattitutkinnon perusteista (Opetushallitus 2025, 211) löytyvää arvoperustaa. Arvoperusta on kuitenkin kaikissa ammatillisissa perustutkinnoissa sama, ja siten se kattaa koko ammatillisen toisen asteen. Arvoperustojen avulla saadaan muodostettua kuva koulutuksista yleisesti, kun taas oppiaineista saadaan konkreettisempia tietoja.

Oppisisältöjen kohdalla aineistoa on luettu aluksi silmäillen ja rajaten sen perusteella ulos esimerkiksi ammatillisen koulutuksen muut sisällöt, jotka ovat tiettyyn tutkintoon sidonnaisia ja siten koskettavat vain tiettyjä opiskelijoita. Lisäksi pois on rajattu ne oppisisällöt, jotka eivät liity demokraattisiin valmiuksiin, kuten matemaattisluonnontieteelliset aineet. Tämän jälkeen yhteisten tutkinnon osien (2025) (jatkossa yton) sisällöistä on valittu demokraattisia valmiuksia vahvistavat sisällöt. Oletuksena on, että nämä sisällöt ovat merkittävien kaikille yhteinen demokraattisten valmiuksien tuottaja ammatillisessa koulutuksessa. Sitten lukion opetussuunnitelman perusteista (2019) (jatkossa lops) on valittu ne osat, jotka ovat sisällöltään verrannollisia valittuihin yton osiin. Yhteiskuntaopin oppiaineen pakolliset kurssit on siis valittu lukion sisältöjä edustavaksi aineistoksi. Kokonaisuutena analyysin kohteeksi on valittu ne oppisisällöt, jotka voidaan selkeästi katsoa demokratiaan vaikuttaviksi.

Koska tutkielman tavoitteena on tarkastella koulutuksien eroavaisuuksia demokraattisten valmiuksien näkökulmasta, liikkeelle on lähdetty yhteisistä tutkinnon osista ja sen sisällöistä, joista voidaan tunnistaa osallistumiseen, osallisuuteen, yksilölliseen kehittymiseen sekä yhteiskunnalliseen tietoon rinnastettavia osaamisalueita tai oppimistavoitteita. Analyysin kohteeksi on valittu ammatilliseen perustutkintokoulutukseen kuuluvat yhteiset tutkinnon osat, sillä ne ovat kaikissa perustutkinnoissa samat ja katson niiden kuuluvan sellaisiin taitoihin, joita kaikkien ammattitutkintojen tekijöiden halutaan oppivan. Koska ammatillisen koulutuksen lailliset tavoitteet ovat samat kuin lukiokoulutuksen, ellei oteta huomioon ammatillisen alan omia tavoitteita, koulutuksia vertaillaan toisiinsa niiden arvopohjien ja sisällöllisten erojen kautta.

Analyysin kohteena ovat ainoastaan pakolliset oppimäärät. Tämä tarkoittaa lukion yhteiskuntaopin kursseja YH1 (suomalainen yhteiskunta), YH2 (taloustieto) JA YH3 (Suomi, Eurooppa ja muuttuva maailma) sekä yhteisistä tutkinnon osista yhteiskunta- ja työelämäosaaminen -sisältöön kuuluvia opintoja. Aineistoon valittuja opintoja ovat yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen, työelämässä toimiminen, yrittäjyys ja yrittäjämäinen toiminta ja kestävän kehityksen edistäminen. Yhteisissä tutkinnon osissa mainitut valinnaiset osaamistavoitteet koskevat vain valinnaisia kursseja, ja samoin kuin lukio-opintojen kohdalla, analyysissä hyödynnetään vain kaikille opiskelijoille pakollisia sisältöjä.

Kun siis vertaillaan yton sisältöjä vastaaviin lukion kokonaisuuksiin (esim. lukion suomalainen yhteiskunta ja taloustieto vert. yton yhteiskunnassa toimiminen ja

talousosaaminen), saadaan tietoa niistä kokonaisuuksista, jotka koko ikäluokalle ovat pakollisia. Näistä kokonaisuuksista havaitut erot demokraattisissa valmiuksissa tarkoittavat sitä, että toinen puoli ikäluokasta jää koulutukseltaan paitsi niistä tiedoista. Näin vertaillen voidaan havaita, onko demokraattisissa valmiuksissa eroja.

Lukion opetussuunnitelma pitää sisällään paljon pakollisia opintoja, joita ammatillisissa perustutkinnoissa ei ole. Se sisältää enemmän kursseja, jotka käsittelevät esimerkiksi historiaa, uskontoa, filosofiaa ja psykologiaa, jotka ovat tieteenalaan sidoksia ja joilla voidaan hahmottaa todellisuutta abstrakteilla tavoilla. On selvää, että ammatillinen perustutkinto ei erilaisen koulutuksellisen tavoitteensa vuoksi pidä sisällään yhtä laajoja sisältöjä. Tässä tutkielmassa tarkastellaan koulutuksia myös kokonaisuuksina, sillä toisen asteen koulutuksia vertaillen ei voida sivuuttaa koulutuksien sisältöjä siltä osin, miten ne ovat yhteydessä tieteenaloihin.

Vaikka lukio-opetuksen sisältöihin kuuluu paljon sellaista, joka voidaan luokitella vertikaaliseksi, tieteenalalähtöiseksi tiedoksi, niin näitä sisältöjä ei siis tarkastella suoraan. Vertailemalla kahta samankaltaista oppikokonaisuutta saadaan tietoa siitä, onko koulutuksien välillä eroja ja millaisia ne ovat. Yhteiskuntaosaaminen löytyy kummastakin kokonaisuudesta ja siten sitä tarkastelemalla päästään lähelle sitä toteutuvatko tavoitteissa luvattut sisällöt ja millaisia demokraattisia valmiuksia tuotetaan.

4.3 Menetelmät

Laadullisen analyysin avulla voidaan arvioida merkitysten rakentumista ja sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139; Puusa & Juuti 2020, 77). Näin laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tämän tutkielman tutkimuskysymyksiin, joiden tavoitteina on selvittää demokraattisia valmiuksia. Tässä tutkielmassa demokraattisten valmiuksien avulla opetussuunnitelmista etsitään todellisuuden kerroksia kuvaavia sisältöjä, joista tunnistetaan demokratialle tärkeitä merkityksiä. Tavoitteena on saada tietoa lukion ja ammattikoulun demokraattisista valmiuksista ja niiden eroista.

Tässä tutkielmassa menetelmänä toimii temaattinen laadullinen analyysi (Clarke & Braun 2017), joka toteutetaan teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä analyysissä teoria ohjaa analyysia alusta asti, ja vaikuttaa analyysin rungon muodostumiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119, 120). Temaattisessa analyysissä laadullisesta aineistosta tunnistetaan tutkimuskysymyksiin

vastaavia koodeja, joista voidaan muodostaa teemoja eli ydinajatuksia. Teemoista voidaan tehdä syvempiä tulkintoja ja kaksitasoisen analyysin avulla teemoja voidaan arvioida suhteessa koodeihin ja koko aineistoon. (Clarke & Braun 2017, 297.) Temaattinen analyysi on analyysimenetelmänä joustava, ja sitä voi myös hyödyntää kriittisessä tarkastelussa ja teorialähtöisissä analyyseissa (Clarke & Braun 2017, 297, 298), kuten tässä tutkielmassa.

Teoriataustaa ja aineistoa on yhdistelty aiempaan tutkimukseen verraten. Basil Bernsteinin luokittelun käsitettä, pedagogisia oikeuksia ja horisontaalisen ja vertikaalisen tiedon käsitteitä on hyödynnetty aiemmassa opetussuunnitelmatutkimuksessa (esim. Wheelahan 2007, Nylund ym. 2017, Heimans ym. 2022). Demokraattiset valmiudet muodostuvat pedagogisista oikeuksista, joiden määritelmät on laajennettu kattamaan sekä heijastumat, eli oikeuksien toteutumisen edellytykset, että tiedolliset valmiudet.

Analyysi etenee vaiheittain mukaillen Clarcken ja Braunin luomaa järjestystä (2006, 86–93). Ensin käydään läpi opetussuunnitelman lailliset tarkoitukset, arvopohjat, sekä sisältöjä (yhteiskuntaoppi, yhteiskunta- ja työelämäosaaminen), ja ne jaotellaan teemoihin, jotka voidaan analyysivaiheessa käydä huolellisesti läpi. Teemat jakautuvat pedagogisten oikeuksien pohjalta yksilölliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen tasoon. Jokainen teema käydään läpi teoreettisen viitekehyksen avulla ja tarkastellaan, miten aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin. Menetelmän avulla uusille havainnoille jää tilaa, ja sen avulla voidaan järjestelmällisesti poimia aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavat kohdat tarkempaa analyysia varten.

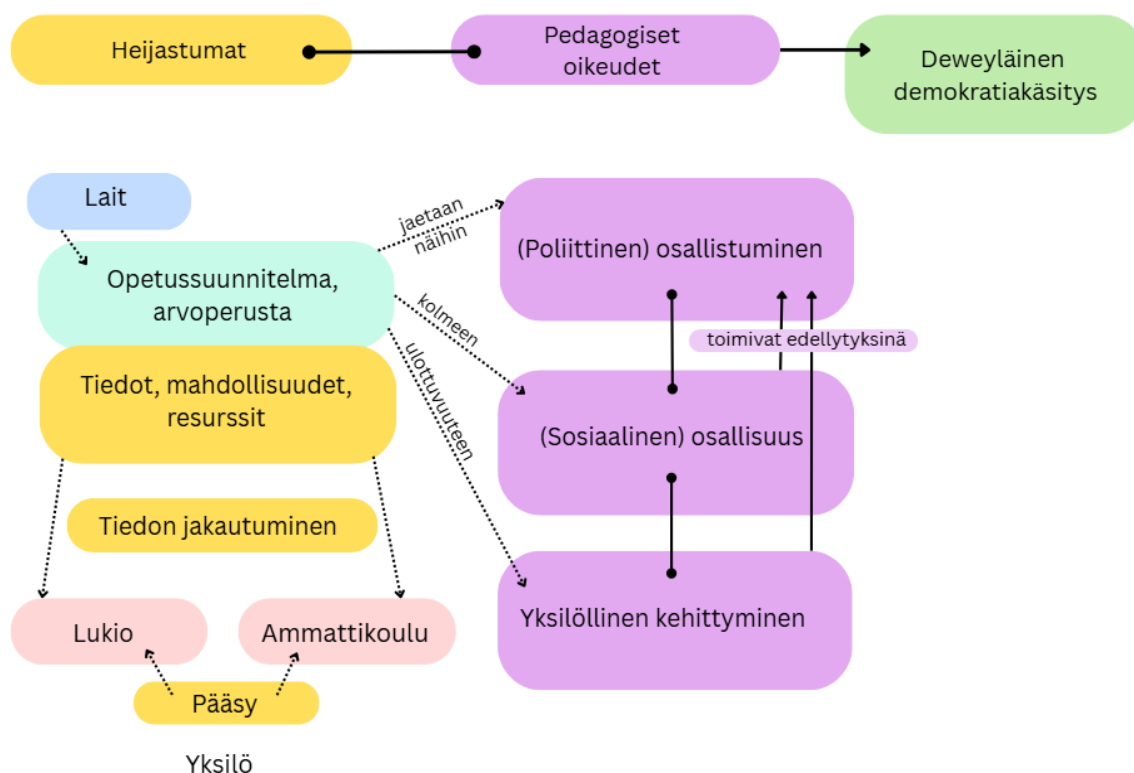
Pedagogiset oikeudet ovat osittain päällekkäisiä ja siten aineisto ei ole aina jaoteltavissa vain yhteen kategoriaan. Analyysissa on kuitenkin pyritty mainitsemaan jokainen tekstin kohta vain kerran, jotta kokonaisuus pysyy selkeänä ja että lukijalla on ymmärrys kunkin aineiston sisältöjen laajuudesta. Koska ammatillisen puolen aineistoa on selkeästi vähemmän, on aineistosta nostettu kaikki teemoja vastaavat kohdat tarkasti. Tekstin selkeyden ja toiston välttämisen vuoksi lukion sisältöjen kohdalla kaikkia yksittäisiä kohtia ei ole lueteltu. Aineiston määrien erot on kuitenkin otettu huomioon analyysivaiheessa.

Tuloksissa vertaillaan ensin laillisia tarkoituksia, jotka toimivat pohjana muille sisällöille. Sitten tarkastellaan tutkintojen arvoperustoja. Ensin vertaillaan lukiokoulutuksen arvoperustaa ja elokuussa 2026 voimaan astuvaa ammatillisen perustutkinnon arvoperustaa. Sisällöt teemoitellaan temaattisen analyysin perusteella siten, että etsitään tutkimuskysymyksiin vastaavia sisältöjä. Koska keskeisessä osassa ovat pedagogiset oikeudet (yksilöllinen

kehittyminen, osallisuus ja osallistuminen), sisällöt on teemoiteltu yksilölliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen kategoriaan, joista voidaan myöhemmin poimia demokraattisiin valmiuksiin vaikuttavat osat. Arvoperustojen jälkeen on tarkasteltu yhteiskuntaoppia ja yhteiskunta- ja työelämäosaaminen -kokonaisuutta.

Alla on kaavio, josta ilmenee aineiston ja demokraattisten valmiuksien yhdistyminen seuraavassa analyysivaiheessa. Lait luovat perustan opetussuunnitelmalle, jota arvoperusta on osana. Kaaviossa tiedot, mahdollisuudet ja resurssit ovat opetussuunnitelmaan kuuluvia sisältöjä, jotka jakautuvat lukioon ja ammattikouluun. Näin tiedot jakautuvat näihin kahteen instituutioon, joiden kautta yksilöllä on pääsy niiden tietoihin. Demokraattiset valmiudet muodostuvat heijastumien ja pedagogisten oikeuksien yhteisvaikutuksessa. Pedagogiset oikeudet voidaan yhdessä deweyläisen määritelmän kanssa tulkita siten, että yksilöllinen kehittyminen ja osallisuus tukevat osallistumista eli poliittisen tason toteutumista.

Kaavio 1: Demokraattiset valmiudet aineiston analyysissä



Kaavio on tehty Canva-verkkotyökalulla.

5 Tulokset

5.1 Lakien ja arvoperustojen tarkastelu

Tutkielmassa tarkasteltiin ensin tutkintoihin vaikuttavia lakeja, joiden avulla voi saada kuvan siitä, millaisia demokraattisia valmiuksia koulutuksen tulisi tuottaa lain puitteissa. Laissa ammatillisesta koulutuksesta (2017) todetaan tiivistetysti, että koulutuksen ja tutkintojen tarkoituksena on taata yksilölle monipuoliset mahdollisuudet ammattiin ja jatkuvaan oppimiseen mahdollistaen samalla työ- ja elinkeinoelämän toiminnan. Lisäksi laissa todetaan seuraavasti:

Tässä laissa tarkoitetun koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Koulutusta alle 18-vuotiaalle opiskelijalle suunniteltaessa, järjestettäessä ja siitä päätettäessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen etu.

Lukiolaissa (2018) todetaan sen sijaan, että ”lukiokoulutus antaa opiskelijalle valmiudet aloittaa korkeakoulututkintoon johtavat opinnot yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa”.

Lukiolaissa todetaan lisäksi näin:

Lukiokoulutuksen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijoille valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Koulutusta alle 18-vuotiaalle opiskelijalle suunniteltaessa, järjestettäessä ja siitä päätettäessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen etu.

Laillisten tarkoitusten perusteella ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on olla osana yksilön ammatillisen osaamisen kehitystä ja työelämää, ja koulutuksen muina tavoitteina esitetään niitä ominaisuuksia, jotka ovat lukiokoulutuksen ensisijaisena tarkoituksena.

Kummassakin laissa mainitaan demokraattisiin valmiuksiin liitettävä hyvyys, tasapainoisuus ja sivistys. Eroina voidaan havaita se, että lukiolaissa on maininta aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisesta, sekä valmiuksista tietojen ja taitojen lisäksi.

Ammatillisen perustutkintokoulutuksen arvoperustasta (2025) löytyi pedagogisten oikeuksien kaikkia kolmea tasoa. Yksilöllisellä tasolla mainitaan yksilön ammatillisen osaamisen kehittäminen ja uudistaminen opiskelijan tavoitteet, elämäntilanne ja tarpeet huomioiden. Lisäksi mainitaan ammatilliset ja urataidot sekä jatkuva oppiminen ja osaamistarpeiden muutoksiin vastaaminen. Ammatillinen koulutus antaa myös valmiuksia ”tehdä ratkaisuja eettisen ja kriittisen pohdinnan ja tietoon perustuvan harkinnan pohjalta”. Sosiaalisella tasolla ammatillisen koulutuksen lähtökohdiksi todetaan ihmisoikeudet ja monimuotoisuuden kunnioittaminen. Samoin todetaan, että ”ammatillinen koulutus edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, hyvinvointia ja demokratiaa”. Lisäksi nostetaan esille osallisuus, avoimuus ja yhteisöllisyys. Poliittiselle tasolle voidaan katsoa kuuluvaksi maininnat siitä, että koulutus edistää demokratiaa, ja että aktiivinen toimijuus korostuu koulutuksessa.

Yksilöllisen kehityksen tasolta lopsin (2019, 5, 6) arvoperustassa todetaan, että arvoperusta rakentuu suomalaiselle sivistysihanteelle. Sivistyksen määritelmään kuuluu ”taito ja tahto käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja ratkaisuja etsien. Sivistys ilmenee huolenpitona, avarakatseisuutena, laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena ja sitoutumisena toimintaan myönteisten muutosten puolesta”. Lisäksi todetaan, että ”lukion sivistysihanteena on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan”. Lisäksi lukio-opetus kannustaa syvälliseen yhteiskunnalliseen ja arvoihin liittyvään pohdintaan sekä luovuuteen ja sisuun.

Sosiaalisella tasolla lukio-opetuksen perustana on ”elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä ihmisarvon loukkaamattomuus”. Opiskelija muodostaa oman käsityksensä näistä ja ymmärtää toiminnan ja vastuun merkityksen niiden edistämisessä sekä ympäristökysymyksissä, kuten ilmastonmuutoksen hillinnässä. Arvoperustassa todetaan myös, että ”osallisuus, toimijuus ja yhteisöllisyys korostuvat kaikessa lukion toiminnassa”. Arvoperustassa nostetaan esiin myös yhteisön moninaisuuden ja keskinäisen huolenpidon tärkeys. Poliittisella ulottuvuudella lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta rakentuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria.

5.2 Opetussuunnitelmien sisältöjen tarkastelu

Yhteisten tutkinnon osien (2025) yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen sekä työelämässä toimiminen -opintojen sisällöistä voidaan tunnistaa erityisesti käytännön toimintaan liittyviä sisältöjä. Sisällöissä on maininnat yksilön toiminnasta, oikeuksista ja velvollisuuksista sekä työelämän oikeuksista ja velvollisuuksista. Lisäksi palveluiden käytöstä ja varautumiseen liittyvistä toimista sekä eettisten ja kestävien valintojen tekemisestä oli maininta, samoin kuin yhteiskunnan, talouden ja työmarkkinoiden toiminnan perustiedoista. Sisällöistä löytyi myös kohta, jossa mainittiin valintojen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet.

Lopsin (2019) yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteista voidaan tunnistaa esimerkiksi yhteiskunnassa toimimisen perustiedot, kuten yhteiskuntarakenteiden, hyvinvointi- ja oikeusvaltion perusteet, kansantaloustieteen käsitteet ja peruslähtökohdat. Lisäksi mainitaan, että oppilaan tulisi ymmärtää globalisaatio ja Suomen asema siinä, sekä eurooppalainen ja kansainvälinen yhteistyö. Tavoitteena on myös osata suunnitella omaa taloutta ja tehdä päätöksiä sen pohjalta. Sisällöissä mainitaan yksilön oikeudet, vaikuttamiskeinot- ja mahdollisuudet sekä perusoikeudet. Sisällöistä löytyy myös maininta aktiivisena kansalaisena toimimisesta, minkä lisäksi mainitaan yhteiskunnallinen osallistuminen, poliittisen kansalaisvaikuttamisen tarkoituksenmukainen suunnittelu, uutisten ymmärtäminen ja seuraaminen, sekä EU- ja globaalikansalaisena toimiminen.

5.2.1 Demokraattiset valmiudet koulutusten sisällöissä

Yksilöllinen kehittyminen

Ammatillisen perustutkintokoulutuksen yhteiskunta- ja työelämäosaamisen kokonaisuudesta (2025, 195–207) löytyi joitain yksilölliseen kehittymiseen kuuluvia valmiuksia. Tavoitteissa on demokratian toimintaperiaatteiden tunteminen sekä ympäristöön ja kestävyYTEEN liittyvien tietolähteiden tunnistaminen ja niiden luotettavuuden arviointi. Lisäksi samassa osiossa todetaan, että opiskelija ”ymmärtää erilaisten valintojen ja ratkaisujen taustalla olevia arvoja ja eettisiä periaatteita”. Lisäksi samassa osiossa mainitaan sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyYDEN tietäminen.

Lukion yhteiskuntaopin kokonaisuudesta (lops 2019, 252–256) löytyy yksilöllisen kehityksen teemoja, kuten yksilön ajattelua kehittäviä toimia. Sisältöihin kuuluu se, että opiskelija pystyy muun muassa ”tarkastelemaan demokratian mahdollisuuksia ja haasteita analyttisesti” sekä arvioimaan kriittisesti ”yhteiskunnallista tietoa ja yhteiskunnallisten päätösten perusteita” sekä vaikutuksia. Tiedollisesta näkökulmasta opinnoissa mainitaan esimerkiksi vallankäytön muodot, tiedot hyvinvointivaltiosta ja päätöksentekojärjestelmästä sekä mediasta ja sosiaalisesta rakenteesta. Lisäksi sisällöissä on globalisaatioon ja EU:n toimintaan liittyviä sisältöjä ja niiden arvioimista ja ratkaisujen etsimistä.

Osallisuus

Ammatillisen perustutkintokoulutuksen yhteiskunta- ja työelämäosaamisen kokonaisuudesta (2025, 195–207) voidaan tunnistaa osallisuuteen liittyviä sisältöjä kuten perus- ja ihmisoikeudet sekä velvollisuudet. Voidaan tunnistaa myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteiden tunteminen. Lisäksi mainitaan oman ja toisten turvallisuuden edistäminen ja työsuojelu ja turvallinen työyhteisö -kokonaisuudessa mainitaan kiusaamisen, häirinnän, syrjinnän ja väkivallan tunnistaminen sekä niihin liittyvät toimintatavat.

Lukion yhteiskuntaopin kokonaisuudesta (lops 2019, 252–256) voidaan osallisuuden edellytyksiksi tunnistaa erilaiset tiedot yhteiskunnan toiminnasta ja sen arvioinnista sekä perus- ja kansalaisoikeuksista. Lisäksi sisältöihin kuuluu kysymykset yhteiskuntien moninaisuudesta sekä eurooppalaisesta ja kansainvälisestä yhteistyöstä. Lisäksi osallisuuteen liittyviin tietoihin sisältyvät tiedot suomalaisesta sopimustyhteiskunnasta, väestörakenteesta ja sosiaalisesta rakenteesta.

Osallistuminen

Ammatillisen perustutkintokoulutuksen yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen -jakson sisällöissä (2025, 195–197) mainitaan kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien ja häiriötilanteissa toimimisen tietäminen.

Lukion yhteiskuntaopin YH1 kurssin tavoitteissa (lops 2019, 254) mainitaan seuraavasti: ”tavoitteena on, että opiskelija – osaa toimia aktiivisena kansalaisena sekä kiinnostuu yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta” ja ”osaa suunnitella tarkoituksenmukaisia keinoja käyttävää poliittista kansalaisvaikuttamista”. Lisäksi YH3 kurssin tavoitteissa (lops 2019, 255) on maininta siitä, että opiskelija ymmärtää vaikutusmahdollisuutensa ja osaa toimia EU- ja globaalikansalaisena.

5.2.2 Eroavaisuudet demokraattisissa valmiuksissa

Arvoperustat

Aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Wheelahan 2015) on havaittu, että ammatillisessa koulutuksessa on tiedollisia puutteita verrattuna akateemiseen koulutukseen samalla koulutustasolla. Vastaava ero on havaittavissa arvoperustojen tarkastellessa. Arvoperustojen erot demokraattisten valmiuksien osissa (yksilöllinen, sosiaalinen ja poliittinen) näyttäytyvät lähinnä sisältöinä, jotka ammatillisesta arvoperustasta puuttuvat verrattuna lopsin arvoperustaan. Kummassakin arvoperustassa mainitaan esimerkiksi eettinen pohdinta, yhdenvertaisuus ja demokratian edistäminen. Lopsin arvoperustassa mainitaan kuitenkin paljon muutakin, kuten sivistyksen, kauneuden ja hyvyyden arvostaminen.

Lisäksi arvoperustan mukaan lukio-opetus muun muassa kehittää arvo-osaamista ”käsittelemällä julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä jännitteitä”. Jännite syntyy myös siitä, että ammatillisen koulutuksen laillisessa tarkoituksessa mainittu sivistys ei löydy arvoperustasta laisinkaan. Lisäksi erona on lopsin rakentuminen ”suomalaiselle sivistysihanteelle” ja syvälliseen ajatteluun ja ihmisten väliseen kohtaamiseen liittyvät tavoitteet. Kaikkiaan ammatillinen arvoperusta painottaa työelämäkeskeisyyttä samalla, kun lukion arvoperustasta syntyy kuva sivistyneestä yhteisöstä.

Yhteiskuntaoppi ja Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen

Tiivistettynä voidaan tehdä se tulkinta, että yksilölliseen kehittymiseen liittyvää sisältöä on lopsissa enemmän ja sen osalta vaatimustaso on selvästi korkeammalla. Lopsin sisällöissä on enemmän tiedon käsittelyyn ja ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämiseen liittyviä mainintoja ja siellä painotetaan enemmän kriittistä arviointia ja lukutaitoa. Verraten aiempaan tutkimukseen tältä osin (Nylund 2017), yksilölliset kehittyminen ei toteudu samalla tavalla lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa.

Osallisuuden kannalta demokraattisissa valmiuksissa on yhtenäisyyksiä kummassakin koulutuksessa. Kummassakin koulutuksessa mainitaan perus- ja ihmisoikeudet. Näiltä osin osallisuus toteutuu samalla tavalla. Kuitenkin painotusero on selkeä. Työelämäkeskeisyys läpäisee koko ammatillisen koulutuksen (Nylund 2018; Rosenblad & Wheelahan 2025), ja samoin osallisuudesta voidaan tunnistaa työelämässä tarvittavien taitojen korostamista, samalla kun lukion sisällöissä korostuu myös Suomen ulkopuolinen yhteistyö ja toiminta.

Osallistumiseen liittyviä sisältöjä ei aineistosta löytynyt paljoakaan. Ammatillisessa koulutuksessa sisällöt liittyivät varautumiseen ja toimintaan ja vain lukion sisällöissä oli maininnat yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja aktiivisena kansalaisena toimimisesta. Muilla tasoilla näkyvät erot olivat erityisen vahvoja osallisuuden tasolla, sillä koulutusten sisällöt eivät olleet verrattavia keskenään.

5.3 Pohdinta

Tässä tutkielmassa tavoitteena oli saada tietoa ammatillisen ja lukiokoulutuksen tuottamien demokraattisten valmiuksien eroista. Aineiston perusteella demokraattisia valmiuksia voidaan tunnistaa kaikista aineiston osista, joskin sisältöjä oli selvästi enemmän lukion arvoperustassa ja yhteiskuntaopin oppiaineessa kuin ammattikoulun vastaavissa sisällöissä. Selkeimmät erot näkyivät siinä, miten lukion tavoitteissa opiskelijoiden ajattelun ja sivistyksen kehitykseen panostettiin sekä siinä, että lukion laillinen tarkoitus näin täyttyi muun analyysin tarkastelun perusteella. Ammatillisen koulutuksen sisällöissä yksilöllinen kehittyminen ja yhteisöllisyys näkyivät yksittäisinä mainintoina, ja laillisessa tarkoituksessa mainittu sivistys jäi puuttumaan sekä arvoperustasta että yhteisistä tutkinnon osista.

Aiemman tutkimuksen valossa herää kysymys, valmistellaanko saman ikäluokan opiskelijoita tarkoituksenmukaisesti eri tiedoilla. On havaittavaa, että demokraattiset valmiudet näkyvät heikommin ammatillisen koulutuksen sisällöissä, ja siten tämän tutkielman perusteella ammatillisen puolen opiskelijoille annetaan heikommat valmiudet osallistua demokraattiseen toimintaan yhteiskunnassa. Läpi aineiston voidaan havaita, että ammatillisella puolella sisältöjä on tekstimääräisesti lukiota vähemmän. Tulososion ammatillisista sisällöistä kertovissa osuuksissa on lueteltu kaikki löytyneet kohdat, mutta lukiosta kertovissa osuuksissa sisältöjä on jouduttu karsimaan. Näin on huomattava, että demokraattisten valmiuksien ero on laaja sekä sisällöltään että määrältään. Lisäksi huomio kiinnittyy siihen, että muutokset tuovat epäedullisia vaikutuksia vain ammatillisen puolen opiskelijoille. Kun ammatillinen koulutus automaattisesti sulkee ulos mahdollisuudet samanlaiseen demokraattiseen kasvuun ja toimintaan, mitä lukiosta saa, tämä jakaa ikäluokan kahtia demokraattisten valmiuksien osalta.

Aiemmassa tutkimuksessa on noussut huolta siitä, että toisen asteen koulutuksien välinen ero on kasvanut amireformin jälkeen (Nylund 2018). Tämä tutkielma toteaa saman. Koulutusten

lailliset perustat esittävät vielä suuren samankaltaisuuden, mutta arvoperustojen kohdalla ero on jo suuri. Tänä syksynä voimaan tulevan ammatillisen perustutkintokoulutuksen arvoperusta kertoo selkeästi ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhdistymisestä.

Ammatillisen koulutuksen laillisessa tarkoituksessa mainitaan niin sivistys kuin demokratian edistäminen. Kun tarkastellaan yhteisten tutkinnon osien yhteiskunta- ja työelämäosaamista, sivistykseen kuin demokratiaan viittaavia sisältöjä on kuitenkin niukasti. Yhdeksän osaamispisteen kokonaisuus, josta yhteiskunnalliseen tietoon ensisijaisesti liittyviä on kaksi, ei anna samanlaisia demokraattisia valmiuksia kuin lukio-opiskelijoille. Kuten Wheelahanin ja Rosenbladin (2015; 2025) tutkimuksissa todettiin, erot koulutuksissa voivat haitata demokratian toteutumista.

Boudieun ja Passeronin (1990, 65–57) mukaan vallan jakautuminen esitetään neutraalina. Samalla tavalla duaalimallin mukainen jako ammatilliseen ja akateemiseen näytetään neutraalina, ja tätä korostamaan lailliset tarkoitukset maalaavat koulutusten ainoaksi eroksi ammattiin valmistumisen. Sisältöjä tarkastellessa voidaan kuitenkin nähdä erot tiedoissa ja odotuksissa ja siten lailliset tarkoitukset eivät toteudu kokonaisuudessaan. Vaikka siis lailliset tarkoitukset antavat ymmärtää, että koulutukset tuottaisivat samalla tavalla demokraattisia valmiuksia, se ei pidä paikkaansa tämän tutkielman perusteella.

Yksilöllisen kehittymisen kohdalla voidaan lisäksi tehdä ero vertikaalisen ja horisontaalisen tiedon kohdalla. Paitsi että lukion sisällöissä on enemmän tietoja liittyen esimerkiksi Suomen ulkopuoliseen yhteistyöhön ja vallan muotoihin, oli ajattelun kehittymistä kuvaava kieli myös vaativampaa. Lukion oppimäärä sisältää kokonaisuutena lähes pelkkää Youngin (2013) määritelmän mukaista vertikaalista tietoa, ja siihen verrattavia sisältöjä on ammattitutkinnossa tämän tutkielman perusteella niukasti. Lukio-opiskelijoilta odotetaan myös enemmän analyttistä ja kriittistä tarkastelua kuin ammatillisen puolen opiskelijoilta. Young (2013) esittää, että opetussuunnitelman tulisi keskittyä jakamaan tietoa tasaisesti, sillä tasa-arvo toteutuu vain resurssien tasajaosta huolehtimalla. Wheelahanin (2015, 752, 753) ajatusta mukaillen voi tehdä sen päätelmän, että jos vertikaalista tietoa ei jaeta tasaisesti kaikille, ei kaikilla ole myöskään mahdollisuuksia osallistua tasaisesti yhteiskunnallisen järjestyksen muovaamiseen.

Tämän tutkielman tulokset ovat linjassa Jónssonin ja Garces Rodriguezin (2019) käsityksen kanssa. Heidän mallinnuksessaan deweyläisestä demokratiasta toiminta ja osallistuminen tapahtuvat vasta osallisuuden ja yksilöllisyyden tasojen täytyessä. Siten voidaan pitää oikean

suuntaisena sitä, että osallistumiseen liittyviä sisältöjä oli kaikkiaan vähän koko aineistossa. Lukion sisällöistä voitiin löytää joitain mainintoja kansalais- ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, mutta ammatillisella puolella vastaavia sisältöjä ei ollut. Yleisesti voidaan todeta, että yhteisten tutkinnon osien sisällöt eivät samalla tavalla rohkaise opiskelijoita yhteiskunnalliseen toimintaan, tai kuten Bernstein (1996, 7) osallistumisesta toteaa: yhteiskunnallisen järjestyksen muovaamiseen. Ammatillinen koulutus ei tarjoa samanlaisia valmiuksia demokratiaan osallistumiseen, mikä voidaan havaita myös aikaisemmista tutkimuksista (esim. Wallrich et al. 2021; Wheelahan 2015). Sikäli kun opetussuunnitelma esittää ihannekansalaisuutta, tulisi kyseenalaistaa, miksi puolta ikäluokasta ei samalla tavalla kannusteta ja ohjata toimimaan aktiivisesti yhteiskunnassa.

Siinä missä ammatillinen koulutus palvelee yhteiskuntaa ja työelämää, lukiokoulutus säilyttää itseisarvonsa. Ammatillisen perustutkinnon arvopohjassa nousevat esiin yhteiskunnan ja työelämän tarpeet. Todetaan, että koulutuksen tarkoitus on kehittää ja uudistaa työelämää ja yhteiskuntaa ja vastata niiden osaamistarpeiden muutoksiin. Arvopohjassa myös todetaan suoraan, että koulutus perustuu työelämän osaamistarpeisiin (Opintopolku 2025, 211). Lukiokoulutuksen arvoperustaa tarkastellessa ei voi havaita samanlaisia teemoja: lukio-opetuksen todetaan olevan vapaa poliittisista ja katsomuksellisista ideologioista ja koulutuksen nähdään yhteiskunnan ja kulttuurin uudistajina (lops 2019, 5, 6).

Aineiston perusteella vaikuttaa siis siltä, että tutkinnoissa rakennetaan hyvin erilaisia lopputuloksia. Lopsin arvoperustassa ja sisällössä toistuu sivistys, kauneus ja yhteisöllisyys, jotka vertautuvat sellaisenaan hyvin deweyläiseen demokratiakäsitykseen (Jónsson & Garces Rodriguez 2019). Sen sijaan näyttää siltä, että ammatillisia sisältöjä voidaan paremmin selittää liberaalin demokratiakäsityksen avulla. Liberaalin demokratiamääritelmän mukaan päätöksenteon tulisi olla pätevimpien käsissä, sillä tärkeitä päätöksiä ei voida antaa yksilöille, joilla ei ole niistä oikeita tietoja (Moilanen ym. 2021, 33). Liberaalin demokratian läpi tarkasteltuna ammatillisen ja lukiokoulutuksen erot näyttävät siten, että osalle on tarkoituksenmukaisesti tarjottu paremmat valmiudet osallistua demokraattisesti. Ammatillisia opiskelijoita ei aineistossa kannusteta yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, mikä on linjassa sen kanssa, että heille ei myöskään taata lukioon verrattavia tietoja päätöksenteon tueksi.

Kiinnostavaa on myös se, mitä lukiokoulutukseen ei sisälly verrattuna ammatilliseen koulutukseen. Yton työelämässä toimiminen- osiossa opiskelijat oppivat esimerkiksi työpaikkakiusaamiseen puuttumisesta, työsopimuksien sisällöistä ja työntekijöiden ja

työnantajien välisestä yhteistoiminnasta. Näitä samoja taitoja ei aineiston perusteella löydy lukiokoulutuksesta. Vaikka voidaan yleisesti todeta, että ammatillisen puolen opiskelijat astuvat nopeammin työelämään, kuitenkin samalla tavalla työelämään astuvat myös useimmat toiselta asteelta valmistuvat. Pohjaten Bourdieun (1984) pääoman käsitteeseen on havaittu, että ylempien luokkien lapsien kulttuurinen pääoma on sidottu vanhempien pääomaan ja koulutukseen (Kallunki & Purhonen 2017). Onko siis oletuksena se, että lukio-opiskelijat eivät joko tarvitse näitä tietoja, vai ajatellaanko heidän oppivan ne kotona. Sikäli kun kotitaustan perusteella nuorten välillä saattaa olla tiedollinen kuilu, paikataanko näillä sisällöillä ammatillisten opiskelijoiden oletettua tiedollista vajetta. Tai onko toisaalta mahdollista, että lukion käyvät nuoret jäävät vaille näitä tietoja, kun he astuvat työelämään.

Valtaa ja koulutuksen roolia yhteiskuntaa uusintavana voimana on tarkasteltu runsaasti. Bourdieu ja Passeron (1990, 65–67, 5, 6) pitävät koulua valtaapitävien kulttuurin uusintajana, joka näyttäytyy neutraalina tahona. He katsovat, että sattumanvaraiset kulttuuriset seikat ylläpitävät valtaapitävän luokan asemaa ja tämä ylläpito tapahtuu myös koulutuksen keinoin. Bernstein (1996, 6) katsoi, että pedagogisten oikeuksien avulla voidaan tarkastella sitä, voiko yhteiskunnallisen panoksen antaminen ja vastaanottaminen, ja siten hyvä demokratia, toteutua. Hän esitti, että mikäli oikeudet eivät toteudu, sen tulisi olla perusteltua eikä pohjautua sattumanvaraisuuteen. Tässä tutkielmassa on havaittu, että pedagogiset oikeudet eivät näyttäyty koulutuksissa samalla tavalla. Voidaan todeta, että panosten antaminen tai saaminen ei näin toteudu samoin kaikilla yksilöillä. Perusteluna tälle voidaan pitää duaalimallin hyödyllisyyttä, mutta onko se tarpeeksi vahva perustelu sitä vasten, että osa yksilöistä on epätasa-arvoisessa asemassa demokraattisessa yhteiskunnassa.

Demokratiakysymys ei ulotu ainoastaan yksilöiden kykyyn tehdä äänestysvalintoja. Kun tarkastellaan ammattiliittojen ahdinkoa (yle.fi 2026) rinnakkain ammatillisen reformin kanssa on kysyttävä, halutaanko alojen ammatilaisille edes antaa työkaluja toimia muutoksia vastaan. Reformia ja ammattiliittojen aseman muutosta läpivieneiden lapset kun eivät tilastollisesti mene ammattikouluun vaan lukioon (Pietilä 2025, 7). Tämän tutkielman pohjalta lukion sisällöissä kyllä havaittiin kannustamista yhteiskunnalliseen toimintaan ja aktiivisuuteen, mutta samaa ei havaittu ammatillisella puolella. Merkittävää on se, että aineiston perusteella ei löytynyt mainintaa ammattiliitoista tai työntekijän oikeuksien puolustamiseen liittyvistä toimista.

Palaan tutkielman alussa esitettyyn Youngin (2013) ajatukseen siitä, että merkittävä vällan tarkastelussa on katsoa sen jakautumista ja siten uusintavuutta. Youngin mukaan (2013, 107) tulisi kysyä, mihin merkityksiin opetussuunnitelma antaa opiskelijoille pääsyn. Tällä hetkellä toisen asteen jakolinja antaa opiskelijoille pääsyn varsin erilaisiin tietoihin ja nykyisessä duaalimallissa nuori tekee itse päätöksen akateemisen ja ammatillisen välillä. Kun valinta luotetaan nuoren käsiin, voidaan sanoutua irti valinnan kauaskantoisista vaikutuksista nuoren elämään ja mahdollisuuksiin. Demokraattinen yhteiskunta vaatii kuitenkin jokaisen yksilön panosta, joten yhteiskunnan tulisi olla myös rakennettu jakamaan tasapuoliset, demokraattiset valmiudet.

6 Tutkielman luotettavuus

Pedagogisissa oikeuksissa on se vahvuus, että ne operoivat eri tasoilla ja siten niistä voidaan kattavasti tunnistaa ne edellytykset, joita ihmisten välinen yhteiskunnallinen toiminta vaatii. Tässä tutkielmassa esitetyllä teoreettisella työkalulla, demokraattisilla valmiuksilla, on pyritty paikkaamaan tiedollisiin valmiuksiin liittyvää vajetta. Se on tehty yhdistämällä Bernsteinin heijastumien käsitteen pedagogisiin oikeuksiin. Tämä on sopivaa siksi, että Bernstein itse esittää heijastumat taustatekijöinä pedagogisten oikeuksien toteutumiseksi. Lisäksi käsitteet yhdistämällä oli mahdollista hyödyntää pedagogisia oikeuksia paremmin dokumenttianalyyseissa, joka vaatii konkretiaa ja selkeämpiä määritelmiä.

Haasteena on se, että käsitteiden yhdistäminen on perusteltu aikaisemmalla demokratiatutkimuksella, joka jätti paljon tulkinnanvaraa. Esimerkiksi tiedolliset valmiudet voi yhdistää mihin vain kolmesta oikeudesta, ja siten tässä tutkielmassa on jouduttu tekemään valintoja siinä, miten mitkäkin tiedot yhdistetään yksilöön tai sosiaaliseen tai poliittiseen toimintaan. Tämä kandidaatintutkielma on kuitenkin liian lyhyt siihen, että rajauksia tai malleja voisi tehdä sillä laajuudella ja tarkkuudella, jota aihe todella tarvitsisi.

Tämä tutkielma toteutettiin laadullisesti, ja sen teossa on pyritty läpinäkyvyyteen läpi prosessin. Tutkielman haasteellisten kohtien avaamisella ja aineiston analyysin perusteellisella selittämällä on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 140, 141). Luotettavuuden kannalta suurin haaste on ollut se, että demokraattisten valmiuksien mallia on luotu ja muokattu läpi tutkielmaprosessin, ja siten aineisto on vaikuttanut sen muotoutumiseen väistämättä. Kuitenkin malli on pyritty muodostamaan niin, että se mukailee aiempaa tutkimusta ja siten sitä voidaan luotettavasti käyttää analyysin välineenä.

Lähteet

- Baines, M. J. (2022). *Boundaries of Experience and Imagination in Arts Education: An exploration of Bernstein's Pedagogic Rights in Practice*. [Väitöskirja, University of Sunderland]. <https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/15866/>
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and culture*. (R. Nice, käänt.) Sage Publications. (Alkuperäisjulkaisu 1970)
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume I, Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul. (Alkuperäisjulkaisu 1971)
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis. (Alkuperäisjulkaisu 1996)
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Duarte, D. N., Fernandes, P., & Correia, L. G. (2026). On democracy and social justice in educational contexts following Bernstein's proposal: a systematic literature review on pedagogic rights. *Pedagogy, Culture & Society*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2425316>
- Jónsson, Ó. P., & Garces Rodriguez, A. (2021). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(1), 62–77.
- Jääskeläinen, P. (1999). Kommunikatiivinen kompetenssi tietoyhteiskunnan kansalaisuuden resurssina. *Informaatiotutkimus*, 18(3), 57–65. <https://journal.fi/inf/article/view/1589/1436>
- Kallunki, J., & Purhonen, S. (2017). Intergenerational transmission of cultural capital in Finland. *Finnish Journal of Social Research*, 10(1), 101–111. <https://doi.org/10.51815/fjsr.110769>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. (11.8.2017/531). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2017/531>
- Lappalainen, S. & Lahelma, E. (2016). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5). 650-670.
- Leaton Gray, S. (2017). The social construction of time in contemporary education: implications for technology, equality and Bernstein's 'conditions for democracy'.

- British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 60-71.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1234366>
- Lukiolaki. (10.8.2018/714). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/714>
- Luoma, T. (2024). *Eriytyvät pedagogiset oikeudet. Etnografinen tutkimus kaupunkikoulussa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bf505ed1-5fa4-4d7a-8dd4-95790be25497/content>
- Miettinen, R. & Virkkunen, J. (2021). Johan Vilhelm Snellmanin sivistyskäsitys, aikuiskasvatus ja työ. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 268–277.
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/111585>
- Moilanen, A., Kaarttinen, J., & Taneli, M. (2021). Sivistys ja demokratia. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 28–44. <https://doi.org/10.33350/ka.108971>
- Nord, M., Angiolillo, F., Good God, A., & Lindberg, S. I. (2025). State of the world 2024: 25 years of autocratization – democracy trumped? *Democratization*, 32(4), 839–864.
<https://doi.org/10.1080/13510347.2025.2487825>
- Nylund, M., Rosvall, P. Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A. S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A. M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic–vocational divide in three Nordic countries: implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- Nylund, M., Rosvall, P. Å. & Ledman, K. 2017. The vocational-academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02680939.2017.1318455?needAccess=true>
- Opetushallitus. n.d. Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoa-lukion-opetussuunnitelman-perusteiden-uudistumisesta> (Luettu 15.4.2026.)
- Opetushallitus. (2015). Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/168861_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisessa_perusk.pdf
- Opetushallitus. (6.10.2017). Ammatillisen koulutuksen reformi – tehdään se yhdessä!
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2017/ammattillisen-koulutuksen-reformi-tehdään-se-yhdessa>

- Opetushallitus. (2019a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* (Määräys 60/011/2015) <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/lukiokoulutus/6828810/tiedot>
- Opetushallitus. (2019b). Määräykset ja ohjeet. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019#:~:text=Lukion%20opetussuunnitelman%20perusteissa%202019%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%C3%A4n%20laaja%20Dalaisen%20osaamisen%2C,muun%20lukiolaissa%20tarkoitettun%20opetuksen%20tavoitteet%20ja%20keskeiset> (Luettu 15.4.2026.)
- Opintopolku. (16.12.2025). Tutkinnon perusteet. Ajoneuvoalan perustutkinto. Yhteiset tutkinnon osat (s. 195–206). Arvoperusta. (s. 211) <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10075824>
- Oppivelvollisuuslaki. (30.12.2020/1214). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2020/1214>
- Oprea, A., & Stephens, D. J. (2024). A minimal standard of democratic competence. *Politics, Philosophy & Economics*, 24(2), 169–190. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1177/1470594X241276142> (Alkuperäisjulkaisu 2025)
- Pietikäinen, P. & Mäntynen, A. (2009). Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino.
- Pietilä, P. (2025). *Äidinkielen luokka ja sukupuoli. Etnografinen tutkimus äidinkielen/suomen opinnoista osaamisperusteisessa tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/aadedb91-a7c1-4f29-b410-b9c03b7668e3/content>
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Rosenblad, N. & Wheelahan, L. (2025). The ontology of personhood and a realist critique of the policy discourse based on skills. *British Journal of Sociology of Education*, 46(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2464145>
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 83–108). Tampere university press.
- Silvennoinen, H., Kinnari, H., & Laalo, H. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot ja niiden näkyvyys perusasteen ja toisen asteen koulutuspolitiikassa Suomessa. *Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteiden tutkimus*, 3, 245–281.

- TEPA-Termipankki. (2026a). <https://termipankki.fi/tepa/fi/haku/kompetenssi> (Luettu 3.3.2026.)
- TEPA-Termipankki. (2026b). <https://termipankki.fi/tepa/fi/haku/valmius> (Luettu 4.3.2026.)
- Tilastokeskus. (13.11.2025). Tiedote. Peruskoulun päättäneistä toisen asteen koulutuksissa jatkoi 92 % vuonna 2024. <https://stat.fi/julkaisu/cm1g4budt78nk06uqdxpxrgu>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uusittu painos. Tammi.
- Unesco. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Valtioneuvosto. (20.6.2023). Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/a89b334b-2f1e-4b41-bd97-ff91a7449a7a/content>
- Wahlström, N. (2019). Democracy and curriculum—the task still before us. *European Educational Research Journal*, 19(4), 351-363. <https://doi.org/10.1177/1474904119889795> (Original work published 2020)
- Wallrich, L., West, K. & Rutland, A. (2021). Civic understanding mediates of the effect of educational tracks on voting intentions in German schools. *Citizenship, Social and Economics Education*, 20(2), 84-102 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi:2443/doi/full/10.1177/20471734211016501>>
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>