

**Koulu demokraattisena tilana: Opettajien näkemyksiä  
koulun yhteiskunnallisesta roolista, demokratiakasvatuk-  
sesta ja koulun demokratiakulttuurista**

Jemina Nyman ja Ida-Sofia Toivonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Nyman, Jemina & Toivonen, Ida-Sofia. 2019. Koulu demokraattisena tilana: opettajien näkemyksiä koulun yhteiskunnallisesta roolista, demokratiakasvatuksesta ja koulun demokratiakulttuurista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 70 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista demokratiakulttuurin nykytilaa peruskoulun opettajien puheet heijastelevat. Tutkimme peruskoulun opettajien käsityksiä demokratiakasvatuksesta ja sen toteuttamisesta, koulun demokratiakulttuurin tilasta sekä koulun yhteiskunnallisesta roolista. Tarkoituksena on tarkastella ilmiötä haastateltavien opettajien näkemysten kautta ja syventää ymmärrystä aiheesta. Lähi-vuosina koulujen demokratiakulttuurin tilaa on pyritty kohentamaan sekä valtakunnallisilla säädöksillä että kansainvälisillä ohjeistuksilla, jonka vuoksi tämän tutkimuksen aihe on ajankohtainen. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa peruskoulun opettajaa (n=8). Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla ja aineisto analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kokivat demokratiakasvatuksen tärkeäksi välineeksi demokraattisen yhteiskunnan säilyttämisessä. Demokratiaosaamisen nähtiin vaikuttavan positiivisesti yksilöiden hyvinvointiin ja yhteiskunnan kehittymiseen, ja sen puute yhdistettiin eriarvoisuuteen ja sen lieveilmiöihin. Haastateltavat näkivät koulun paikkana, jossa on mahdollista taata demokratiaosaamisen taitoja tasa-arvoisesti kaikille. Koulujen demokratiakulttuurista rakentui kuitenkin puutteellinen kuva opettajien kuvailujen perusteella. Kaikkia osallistavan demokratiakasvatuksen toteutumisen nähtiin riippuvan opettajan omista intresseistä. Koulujen toimintakulttuuriin kaivattiin selkeämpää ohjeistusta ja yhteisiä linjauksia liittyen demokraattisiin toimiin sekä lisää avoimuutta keskustelukulttuuriin. Tutkimustulokset ovat samassa linjassa aiempien koulun demokratiakulttuuria tarkastelevien tutkimusten kanssa, jotka osoittavat demokratiakulttuurin puutteellisuuden, sillä oppilaiden osallisuuden kokemusten ja vaikutusmahdollisuuksien on todettu olevan vähäisiä ja kahtiajakautuneita. Koulujen demokratiakulttuurin kehittämiseksi kaivataan siis edelleen lisätoimia.

Asiasanat: demokratiakasvatus, koulun demokratiakulttuuri, lasten osallisuus, peruskoulu

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>DEMOKRAATTINEN YHTEISKUNTA</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Demokratia .....	8
	2.2 Edustuksellinen ja osallistuva demokratia .....	10
	2.3 Aktiivinen kansalaisuus ja lasten osallisuus.....	12
<b>3</b>	<b>DEMOKRAATTINEN KOULU</b> .....	<b>16</b>
	3.1 Koulu miniatyyriyhteiskuntana .....	16
	3.2 Demokratiakasvatus historiasta nykypäivään .....	18
	3.3 Tulevaisuuden koulu: aidon demokratiakulttuurin luominen nojaten Euroopan neuvoston kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetensseihin 22	
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	26
	4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	27
	4.3 Tutkimuksen osallistujat .....	27
	4.4 Aineiston keruu.....	28
	4.5 Aineiston analyysi.....	29
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	31
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>33</b>
	5.1 Demokraattinen koulu eriarvoisuuden purkajana .....	33
	5.2 Toiminta- ja keskustelukulttuurin puutteellisuus.....	36
	5.3 Kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetenssit opettajien kuvailuissa 41	

<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>50</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	57
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>60</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Koulu on ensisijainen yhteiskunnallinen instituutio, johon ihmiset sosiaalistetaan. Se, minkälaista viestiä osallisuudesta, vaikutusmahdollisuuksista ja toimintatavoista koulu antaa, luo kuvaa siitä, minkälaista on elää yhteiskunnan jäsenenä. John Dewey (1859-1952) onkin nimennyt koulun miniatyyriyhteiskunnaksi. Koulutus toimii yhteiskunnan välineenä tarjota kansalaisille ne tiedot ja taidot, jotka yhteiskunta määrittää tarpeellisiksi. Suomalainen koulumalli pohjaa demokratiaan, ja sen yhteiskunnallisena tavoitteena nähdään tasa-arvoistaa ja oikeudenmukaistaa kansalaistensa elämisen edellytyksiä kaikilla osa-alueilla (Rinne, Lempinen, Haltia & Kaunisto 2018 10-11). Perusopetuslakiin (628/1998) on kirjattu koulutuksen tavoitteeksi ”edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”. Mikäli koulun tehtävänä nähdään tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentaminen ja tunnustetaan sen rooli miniatyyriyhteiskuntana, tulee koulun toiminnan perustua demokraattisille käytännöille. Demokratiakasvatus ei ole yksittäinen oppiaine, vaan se toimii kasvatuksellisena lähtökohtana, joka sidotaan osaksi kaikkea opetusta ja näin se rakentaa yksilön yhteiskunnassa tarvitsemia arvoja, asenteita, taitoja ja tietoja. Demokratiakasvatus antaa aktiivisen kansalaisuuden työkaluja olla osallisena ja toimia yksilötasolla, lähiyhteisössä ja laajemmin yhteiskunnassa.

Tämän hetken yhteiskunnallinen tilanne on saanut meidät heräämään koulun yhteiskunnalliseen velvollisuuteen ja demokratiakasvatuksen merkityksellisyyteen. Demokratiakasvatuksen lisäämisen tarpeellisuudesta kielii suomalaisen yhteiskunnan eriarvoistuminen, josta osoituksena ovat muun muassa pidentynyt köyhyys, pysyvät väestöryhmien väliset terveyserot, asuinalueiden ja alueellinen eriytyminen sekä äänestämässä ja poliittisessä osallistumisessa havaittavat erot (Valtioneuvoston kanslia 2018, 12). Yhteiskunnallinen tietämys, kiinnostuneisuus ja vaikuttamisen taidot ovat polarisoituneita, mikä muodostuu demokra-

tian kannalta ongelmalliseksi: kun kaikilla ei ole yhtä paljon ymmärrystä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, valta jakautuu epätasaisesti. Demokraattisten arvojen ja taitojen, kuten kriittisen ajattelun ja medianlukutaidon tarpeen lisääntyminen näyttäytyy myös ääriajattelun ja -liikehännän kasvettua lähivuosina (Mankkinen 2017) sekä valheellisten tietolähteiden lisääntyttyä nyky-yhteiskunnassa internetin ja sosiaalisen median kehittymisen aikakaudella (ks. Hendricks & Vestergaard 2019).

Koulussa yhteiskunnallinen kahtiajakautuneisuus näkyy nuorten yhteiskunnallisessa aktiivisuudessa ja oppimiskokemuksissa. Nuorisobarometrissä 2017 havaittiin, että jo valmiiksi aktiivisten nuorten oppimiskokemukset yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta olivat erittäin positiivisia, kun taas useampi kuin joka kymmenes ei kokenut oppineensa näitä taitoja koulussa ollenkaan (ks. Tenojoki, Rantala & Löfström 2017, 144). ICCS 2016 -tutkimuksen (International Civic and Citizenship Education Study) mukaan suomalaisnuorten yhteiskunnallinen osallistuminen on keskimäärin vähäistä, ja vaikka heillä on hyvät yhteiskunnalliset tiedot, on heillä vertailumaista heikoin luottamus omiin kykyihinsä yhteiskunnallisina toimijoina (ks. Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen, 2017.) Näiden tutkimusten valossa voidaan sanoa, suomalaisen koulun demokratiakulttuurissa on kehitettävää.

Demokratiaosaamisen lisäämisen tarpeeseen on reagoitu valtakunnallisella tasolla. Uudistetussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) aktiivinen kansalaisuus ja osallisuus kietoutuvat osaksi arvoja, tavoitteita ja toimintatapoja, minkä lisäksi toimintakulttuurin kehittämistä ohjauviin periaatteisiin on merkitty oma osionsa osallisuudelle ja demokraattiselle toiminnalle. Oikeusministeriö laati vuonna 2017 demokraatiopoliittisen toimintaohjelman, jossa korostetaan ”demokratiakasvatuksen merkitystä demokratian vahvistamisessa, äänestysaktiivisuuden nostamisessa ja osallistumisen eriarvoisuuden vähentämisessä” (Oikeusministeriö 2017, 63). Myös Euroopan neuvosto (2016) on julkaissut kulttuuri- ja demokratiaosaamisen mallin koulutusjärjestelmien kasvatukselliseksi kehykseksi. Mallin demokratiaosaaminen koostuu arvoista, asenteista, taidosta sekä tiedosta ja kriittisestä ymmärryksestä ja näiden

kahdestakymmenestä osatekijästä, jotka antavat yksilöille työkaluja rauhanomaiseen elämiseen demokraattisen yhteiskunnan tasa-arvoisena ja kansalaistaidot hallitsevana jäsenenä.

Nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisen näyttäytyessä heikkona demokratiakasvatuksen lisäämisen toimista huolimatta näemme ajankohtaisena tarkastella peruskoulun demokratiakulttuuria ja demokratiakasvatusta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia merkityksiä opettajat antavat demokratiakasvatukselle ja millaisena koulun demokratiakulttuuri heille näyttyy.

## 2 DEMOKRAATTINEN YHTEISKUNTA

### 2.1 Demokratia

Demokratia määritellään yleisesti vallan ja sen käyttömahdollisuuksien suhteellisen tasapuoliseksi jakautumiseksi koko väestön kesken. Alun perin muinaisreikkalainen sana *dēmokratia* (δημοκρατία) tarkoittaakin kirjaimellisesti suomennettuna kansanvaltaa. (Rinne 2011, 9.) Demokratia on ennen kaikkea arvo, pyrkimys ja ihanne, joka nojaa tasa-arvoon ja ihmisoikeuksiin (Vesikansa 2002, 12). Dewey (1950, 87) painottaa demokratian olevan tapa elää yhdessä vuorovaikutuksessa, joka saa ihmiset vertailemaan näkemyksiään ja kehittämään uusia toimintatapoja ja näin murtamaan luokkien ja rotujen välisiä rajoja. Eskelinen (2019, 86-87) kuvaa demokratiaa mielikuvituksen kollektiivisena harjoittamisena ja kyknä kuvitella erilainen, parempi maailma.

Demokratiaa pidetään poliittisena ihanteena, minkä vuoksi monet hyvin erilaiset yhteiskunnat kutsuvat harjoittamaansa yhteiskuntamallia demokratiaksi. Demokratia-termin toimiessa kattokäsitteenä monenlaiselle hallintomallille, demokraattisesta toimintamallista on vaikeaa tehdä yhtä tarkkarajaista määritelmää. (Tomperi ja Piattoeva 2005.) Orwell (1946, 132-133) kritisoi demokratian käsitettä juuri sen rajaamattomuuden vuoksi: jos demokratian käsitettä selkeytetäisiin, se estäisi monia ihmisiä käyttämästä tätä käsitettä puolustamastaan järjestelmästä. Dahl (1989, 233) ei halunnut käyttää termiä laisinkaan, sillä hänen näkemyksensä mukaan autoritaarisissa maissa demokratia vain määritellään uudelleen, jotta sillä voitaisiin antaa legitimitetti hallitukselle. Demokratia on kuitenkin pohjimmiltaan ihanne, jonka luonteeseen kuuluu siitä käytävä keskustelu ja uudelleenrakentaminen toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, (Tomperi & Piattoeva 2005, 247-248) eikä sitä voida lukita johonkin tiettyyn muottiin.

Eskelisen (2019) mukaan nykyinen yhteiskuntajärjestelmä luo kuvaa demokratiasta pelkkänä päätöksentekojärjestelmänä, jossa yksilön mahdollisuus vaikuttaa on pieni. Suomessakin politiikka mielletään usein pelkäsi edustukselli-



seen demokratiaan liittyväksi puoluepolitiikaksi, jossa yksilön tehtävä on äänestää ja seurata politiikkaa, vaikka politiikkaan kuuluu kaikki yhteiskunnan toimintaa määrittävät ilmiöt ja asiat ja ihmisten välisen toiminta (Fornaciari & Männistö 2017a, 38). Yhteiskunnassa oikeus äänestämiseen, jota Eskelinen kutsuu demokratian pintakäytännöksi, on turvattu, mutta sillä on käytännössä vähäinen vaikutus yhteiskunnalliseen todellisuuteen, sillä demokratia on alistettu toimimaan talouden ehdoilla. Mielikuva demokratiaan sisältyvistä rajoista saa kansalaiset kritisoimaan demokratiaa, vaikka oikea kritisoinnin kohde olisi siihen luodut rajoitukset. (Eskelinen 2019.)

Utopiat voidaan nähdä keskeisenä tekijänä demokratian kehittymiselle. Bloch (1985) näkee utopian ihmistä motivoivana toivona paremmasta ja tulevaisuuden mahdollisuutena muutokselle. Eskelisen (2019) mukaan utopiat ovat demokratian edellytys, kyky kuvitella parempi yhteiskunta, uudenlaisia yhteiskunnallisia todellisuuksia ja järjestyksiä. Se, mitä me pidämme nyt itsestäänselvänä demokratiamuotona, on ollut suurimman osan historiasta utopiaa, outoa ja epärealistista unelmointia. Tarvitsemme utopioita nykyisyyden kriittiseen arviointiin ja muutokseen. (Eskelinen 2019.) Paulo Freiren (2016 [1968], 25-26) sanoin: "Yhteiskunnalliset olosuhteet ovat todellisuudessa ihmisten aikaansaannosta ja heillä on mahdollisuus niitä muuttaa. Tulevaisuus on radikaalisti avoin, mutta vain siinä tapauksessa, että ihmiset käsittävät sen avoimuuden."

Olivat demokraattiset toimintamallit mitä tahansa, aidosti demokraattisessa yhteiskunnassa kaikille turvataan mahdollisuus toimia sen sisällä. Demokratian ja siihen kuuluvien toimintamallien toimivuus vaatii Deweyn (1950, 87) mukaan äänestäjien riittävää koulutustasoa. Poliittinen tietämys ja kiinnostuneisuus korreloivat vahvasti keskenään. Poliitikasta kiinnostuneilla ja siitä perillä olevilla kansalaisilla on enemmän poliittisen vaikuttamisen kykyjä, jolloin tietotason polarisoituminen tarkoittaa myös vallan epätasaista jakautumista. (Elo ja Rapeli 2012, 275.) Demokraattinen yhteiskunta tarvitsee toimiakseen kriittisiä, tietoisia ja aktiivisia kansalaisia, jotka pyrkivät yhteistyössä rakentamaan parempaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

## 2.2 Edustuksellinen ja osallistuva demokratia

Vaikka demokratialle ei ole tarkkaa määritelmää, on olemassa tiettyjä suuntaviivoja, joiden avulla voidaan tarkastella yhteiskunnan demokraattisuutta. Modernia demokratiaa määriteltäessä ja mittareita laadittaessa on tehtävä valintoja siitä, minkälaisia ominaisuuksia siihen liitetään. (Setälä 2006, 11.) Vaikka Dahl (1989, 233) hylkäsi demokratia-termin sen epäselkeyden vuoksi, näemme hänen polyarkia-määritelmänsä kuvaavan nykyaikaista edustuksellista demokratiaa. Hän teki polyarkialle seitsemän kriteerin listan, joka edustaa myös sellaista demokraatiapyrkimystä, johon esimerkiksi suomalainen yhteiskunta (PeL 1–23 §) nojaa. Dahlin (1989, 233) listaamat piirteet ovat seuraavat:

1. Päätöksentekijät valitaan perustuslaillisilla vaaleilla
2. Päättäjät valitaan ja vaihdetaan säännöllisen usein, reilusti ja vapaissa vaaleissa, joissa ei esiinny painostusta.
3. Käytännössä kaikilla aikuisilla on oikeus äänestää.
4. Useimmilla aikuisilla on oikeus lähteä ehdolle julkisiin, vaaleilla täytettäviin virkoihin.
5. Kansalaisilla on vahvistettu oikeus ilmaisunvapauteen, etenkin poliittiseen, sisältäen mahdollisuuden kritisoida viranomaisia ja hallitusta sekä vallitsevaa poliittista, taloudellista ja sosiaalista järjestelmää ja vallitsevaa ideologiaa.
6. Kansalaisilla on pääsy eri tietolähteisiin, jotka eivät ole hallituksen tai jonkin muun yksittäisen ryhmän hallinnoimia.
7. Kansalaisilla on oikeus muodostaa ja liittyä autonomisiin yhdistyksiin, sisältäen poliittisen yhdistykset kuten puolueet ja etujärjestöt, jotka pyrkivät saamaan vaikutusvaltaa hallituksessa kilpailemalla vaaleissa ja muilla rauhanomaisilla tavoilla.

Jotta Dahlin mainitsevat ja eri maiden, mm. Suomen perustuslakiin kirjaamat ja noudattamat edustukselliset toimintamallit toimisivat käytännössä, tulisi kansalaisten tuntee ne ja niiden vaikutukset riittävän hyvin. Suomessa eletään edustuksellista demokratiaa, jossa kansa äänestää edustajat päättämään asioista, mutta onko se yksistään riittävä demokratian muoto? Urbinati (2008, 3) nostaa esiin edustuksellisen demokratian ongelmallisuuden: äänestyspäivä voi olla ainoa hetki, jolloin kansalaisella on mahdollisuus vaikuttaa, kun muina päivinä valta on edustuksellisilla instituutioilla ja poliitikoilla, jotka voivat tehdä kansan oikeustajun vastaisia päätöksiä. Edustuksellinen demokratia kaipaa rinnalleen muita osallistumisen muotoja, jotka vahvistavat demokratiaa ja kansalaisten vaikutusmahdollisuuksia.

Osallistuvassa demokratiassa kansalaisuus toteutuu arjen toiminnassa osallistumisena yhteisten ja itseä koskevien asioiden käsittelyyn pohtien, keskustellen ja toimien (Eskelinen ym. 2012, 5). Osallistuvassa demokratiateoriassa kansalaisilla on laajat mahdollisuudet osallistua poliittiseen päätöksentekoon itseään koskevissa päätöksissä. Demokratia ymmärretään kansalaisten käytännön toimintana, vastuullisena vaikuttamisena ja julkisena keskusteluna. Osallistumiseen ei teorian mukaan riitä pelkät vaalit, vaan kansalaisille tulisi tarjota vaikuttamismahdollisuuksia paikallisella ja valtiollisella tasolla esimerkiksi kansalaisaloitteilla ja kansanäänestyksillä. (Setälä 2006, 6.) Osallistuvan demokratian mallissa demokratia tulee siis lähelle ihmistä ja näyttäytyy arkipäiväisenä.

Osallistuvan demokratian teoriassa ihmisillä oletetaan olevan yhtäläiset tiedot ja taidot, eli kyky osallistua politiikkaan ja päätöksentekoon. Tämän teorian näkökulmasta demokratian ongelmaksi muodostuu taloudellinen ja koulutuksellinen eriarvoisuus, koska ihmiset asettuvat niiden pohjalta eriarvoiseen asemaan koskien poliittisen vaikuttamisen resursseja. (Setälä 2006, 8.) Poliittinen tietotaso korreloi osallistumisen ja vaikuttamisen kanssa, jolloin erot tietämyksessä tarkoittavat myös vallan epätasaista jakautumista. Pelkkä osallistumistapojen lisääminen ei siis suoraan lisää useampien ihmisten osallistumista. (Elo ja Rapeli 2012, 275.) Erilaiset demokratian osallistumismuodot voivat toimia toisiaan täy-

dentäen, mutta niiden tarkoituksenmukaisuuden takaamiseksi tarvitaan demokratiakasvatusta, jolla pyritään antamaan kaikille tarvittavat tiedot ja taidot osallistua demokraattiseen toimintaan ja luomaan yhdenvertaisuutta koulutuksellisin keinoin.

Demokratiamuotoja on siis useita, mutta tässä tutkielmassa käytämme termiä "aito demokratia", jolla emme viittaa mihinkään tiettyyn hallintomuotoon, vaan demokratiaan yhdenvertaisuuden ja yhteisön elämäntavan ihanteena. Aidossa demokratiassa kaikilla kansalaisilla on yhtäläiset mahdollisuudet elää, vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon ja näihin toimiin vaaditut tiedot ja taidot, jotka voidaan saavuttaa koulutuksen avulla. Aidossa demokratiassa kunnioitetaan tasa-arvoa, ihmisoikeuksia ja ilmaisunvapautta ja pyritään jatkuvasti kehittämään yhteiskuntaa paremmaksi utopioiden eli poliittisen mielikuvituksen avulla.

### **2.3 Aktiivinen kansalaisuus ja lasten osallisuus**

Aktiivinen kansalaisuus on keskeisessä roolissa positiiviseen kehitykseen pyrkivässä kansalaisyhteiskunnassa. Blunkettin ja Taylorin (2010, 26-28) mukaan aktiivinen kansalaisuus on liima, joka pitää yhteiskuntaa kasassa, ja siihen sisältyy yksilöiden kyky tehdä päätöksiä omissa elämässään panostaen sekä omaan hyvinvointiinsa että osallistumiseen lähiympäristössä ja yhteiskunnan tasolla. Osallistuminen ja kiinnittyminen ympäröivään maailmaan on olennaista yksilön hyvinvoinnin ja yhteiskunnan toimivuuden kannalta. Aktiivinen kansalaisuus ei ole vain yksilön ja yhteisön riippuvuussuhteen tunnustamista, vaan sivistyneen yhteiskunnan selviytymisen kannalta olennaista vastavuoroisuutta ja vastuun ottamista sekä itsestämme että muista. (Blunkett & Taylor 2010, 26-28.) Virta ja Kaihari (2011, 101-102) nimeävät aktiivisen kansalaisuuden taidoiksi yhteiskunnallisten asioiden ymmärtämisen, tuntemisen ja kiinnostuksen niitä kohtaan, oikeuksien ja velvollisuuksien tiedostamisen ja tunnustamisen, kriittisen lukutaidon ja ajattelun, vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot, kyvyn eettiseen pohdintaan ja vastuulliseen toimintaan ja tahdon edistää yhteistä hyvää.

Kaikkien lasten ja nuorten näkeminen aktiivisina toimijoina ja täysinä kansalaisina on tärkeää, kun pyritään kohti osallistavaa ja tasa-arvoista yhteiskuntaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) osallisuuden ja demokratian edistäminen on kirjattu toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviin periaatteisiin. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelmassa 2012-2015 todetaan osallisuuden tunteen syntyvän osallistumisen ja vaikuttamisen kautta niin omassa yhteisössä, lähiympäristössä kuin laajemmin yhteiskunnan tasolla. Hartin (1992, 5) mukaan osallisuus voi rakentua vain harjoitellen toiminnan avulla, eikä voida kuvitella pelkästään jonkin määritellyn ja saavutetun iän tuovan toimijuutta, vastuullisuutta ja osallisuutta ilman, että näitä taitoja on harjoiteltu toiminnan ja vastuunoton avulla. Lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua todelliseen päätöksentekoon ja tulla tunnustetuiksi aktiivisiksi toimijoiksi myös omilla sosiaalisen elämän osa-alueilla. (Thomas 2007, 211.) On tärkeää tunnistaa lasten osallistuminen laajasti eri konteksteissa ja tukea heitä niissä.

Lasten osallisuuteen keskittyvissä projekteissa toiminnan muotona on usein edustuksellinen demokratia. Ongelmallista tässä on se, että usein mukaan pyrkii ja valitaan jo valmiiksi aktiivisia, tiettyjä aikuisten suosimia piirteitä omaavia lapsia, jolloin ei tueta kaikkien lasten osallisuutta. (Thomas 2007; Dekleva & Zorga 2004, 144.; Tisdall & Davis 2004; Wyness 2009; Gretchel & Kiilakoski 2012.) Toimintaan valikoituvat lapset ovat pääsääntöisesti suosittuja, rohkeita ja koulussa menestyviä (Eskelinen ym. 2012, 61-62). Tällöin jo valmiiksi vähäosaisten ja syrjäytyneiden lasten ja nuorten ääni jää kuulematta, joka vahvistaa epätasa-arvoa lasten välillä (Wyness 2009, 535). Tällaisia edustuksellisia toimintamuotoja ovat esimerkiksi oppilaskuntien hallitukset ja Lasten Parlamentti, jonka toiminta on pitkälti kopioitu aikuisten toimintatavoista ja rajaa vallan tietyille joukolle lapsia, vaikka sen tavoite on hyvä: lasten osallisuuden ja vaikuttamisen edistäminen. Lapsiparlamentti ja muut edustukselliset toimintaelimet ollessaan yksi hyvä oppimisen ja osallistumisen muoto mukana oleville lapsille, eivät kuitenkaan edusta kaikkien lasten näkemyksiä. (Eskelinen ym. 2012, 62.)

Toinen lasten osallisuuteen liittyvä kritiikki koskee vaikuttavuutta. Monissa projekteissa, joissa ainakin nimellisesti osallistetaan lapsia ja nuoria, heille ei oikeasti anneta päätösvaltaa, vaan osallisuus näkyy monesti vain lasten ja päättäjien käymänä dialogina tai konsultaationa. (Thomas 2007, 204.) Suomalaisia tapauksia, joissa nuoret ovat pyrkineet vaikuttamaan omiin asioihinsa, ovat esimerkiksi Tuusulan nuorisovaltuuston laatima terveystietoon ja seksivalistukseen liittyvä aloite ”Kortsut kouraan koululaisille”<sup>1</sup>, jonka Tuusulan kunnanvaltuusto jätti käsittelemättä, ja 53 098 nimeä kerännyt kansalaisaloite ja koululaisjärjestöjen mielenilmaus toisen asteen maksuttomuudesta, jonka eduskunta hylkäsi muotoseikkoihin vedoten<sup>2</sup>. Tämänkaltaiset tapausesimerkit antavat kuvan asenneilmapiiristä, jossa nuorten mahdollisuutta vaikuttaa omiin asioihinsa ei pidetä tarpeeksi tärkeänä ja jossa nuorten asiantuntijuutta omien asioidensa suhteen väheksytään, mikä nakertaa nuorten luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa ja demokratiaan ylipäätään. Lasten ja nuorten tulee saada aidosti vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon (Thomas 2007, 211).

Jos osallistuminen nähdään vain tiettyinä aikuisten suunnittelemina ja järjestäminä, osallisuuteen pyrkivillä instituutioilla, kuten oppilaskunnan hallituksen toimintana, osallistuminen on rajattua ja rajoitettua (Stenvall 2018, 35) ja luo osaltaan kuvaa myös rajoitetusta yhteiskunnasta. Ylhäältäpäin rajoitettu osallisuus näyttäytyy myös uusia valtahierarkioita luovana kontrollin välineenä (Bragg 2007, 354) ja mitätöi muunlaisia osallistumisen muotoja (Alanko 2010, 58). Kun osallistuminen nähdään laajempaan, lapsen arkisena toimintana erilaisissa konteksteissa, jokaisella lapsella on mahdollisuus osallisuuteen. Thomasin (2007)

---

<sup>1</sup> Tuusulan kunnan entinen kunnanvaltuutettu Reetta Niemi kertoo kirjoituksessaan ”Esimerkki aloiteprosessin kaoottisuudesta” nuorisovaltuuston kunnanvaltuustolle tekemästä aloitteesta ”Kortsut kouraan koululaisille”, jossa nuoret pyrkivät saamaan lisää terveystiedon opetusta, seksivalistusta ja pyydettyä kondomin terveydenhoitajalta. Kunnanvaltuusto torppasi aloitteen useampaan otteeseen ja lopulta jätti asian kunnolla käsittelemättä. ”Erityisesti silmäni pisti, että valtuuston esityslistalla 1/2010 esitetyistä keskeneräisistä valtuustoaloitteista edellä mainittu aloite oli jäänyt puuttumaan. Kun kysyin asiasta, sain vastauksen, että se on jäänyt vahingossa pois listalta.” (Niemi 2012, 51-56.)

<sup>2</sup> Kansalaisaloite maksuttomasta toisen asteen koulutuksesta, eli lukiosta ja ammattikoulusta, keräsi 53 098 nimeä ja aloite lähetettiin eduskuntaan 8.5.2018 ([www.kansalaisaloite.fi](http://www.kansalaisaloite.fi) viitattu 18.4.2019). Koululaisjärjestöt osoittivat mieltään toisen asteen maksuttomuuden puolesta ennen eduskunnan täysistuntoa, jossa aloitetta käsiteltiin (Järvinen & Länkinen 2019).

mukaan osallistuminen kulkee lapsen mukana kaikissa paikoissa, joissa lapsi elää, kuten arkisissa ihmissuhteissa ja kanssakäymisessä, koulun ja päiväkodin arjessa, julkisissa palveluissa ja yhteiskunnallisissa rakenteissa. Kontekstia tärkeämpi Thomasin tulkinnassa on lasten kohtaaminen ja osallistumisen tukeminen: elinympäristön muodostama kokonaisuus, jonka viestit rakentavat kuvaa siitä, millaista on elää jäsenenä yhteisössä.

Demokratiakulttuurin ja siihen liittyvän osallisuuden avain on avoin ja turvallinen keskustelukulttuuri, jossa yhteisön jäsenet uskaltavat esittää rehellisiä näkemyksiään ja jossa ryhmä yhdessä rakentaa ja tarvittaessa muokkaa yhteisiä sääntöjä ja toimintaa. Aktiivisen osallistumisen kulttuurissa kaikki yhteisön jäsenet ovat tasa-arvoisia ja jokainen on potentiaalinen toimija: ideoija ja toteuttaja. (Vesikansa 2002, 22-25.) Lapset ovat samaan aikaan kehittyviä ja täysiä kansalaisia, joiden tulee antaa osallistua samalla antaen heille tukea kehittämisessä (Cohen 2005, 233) ja kunnioittaa osallisuuden omaehtoisuutta. Osallistavassa ympäristössä jokaisella on siis mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa. Osallisuus tulisi nähdä laajana ja lapsilähtöisenä, ja siihen liittyen tarvitaan lasten oikeuksien ja osallisuuden todellista tunnustamista sekä uskoa ja luottamusta lasten kykyihin. Virran ja Kaiharin (2011, 102) mukaan on koulun velvollisuus taata jokaiselle oppilaalle edellytykset tulla osalliseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi, vaikka on yksilön oma valinta, kuinka paljon haluaa ottaa osaa yhteisössä ja yhteiskunnassa. Osallisuuden tunne on keskeinen: yksilön tietoisuus yhteiskunnallisten asioiden suhteesta itseensä ja elämänpiiriinsä voi luoda kiinnostusta toimia ja vaikuttaa, vaikka kaikki eivät ole näkyvästi aktiivisia (Virta & Kaihari 2011, 102-103).

## 3 DEMOKRAATTINEN KOULU

### 3.1 Koulu miniatyyriyhteiskuntana

Dewey (1950) kuvaa koulua miniatyyriyhteiskuntana. Koulu toimintamalleineen edustaa oppilaille yhteiskuntaa, johon heitä sosiaalistetaan (Alanko 2010, 66). Oppilaat ammentavat oman koulunsa toimintamalleista käsityksiä yhteiskunnallista valtasuhteista ja säännöistä (Nivala 2006, 97-98) ja muodostavat vuorovaikutuksessa yhteisönsä kanssa tietynlaisen mielikuvan itsestään, taidoistaan ja osallistumisen mahdollisuuksistaan yhteiskunnassa (Haltia ym. 2018, 403). Koulussa voidaan joko osoittaa hyväksytyksi tai mitätöidä joitakin kykyjä, kulttuureja tai identiteettejä. Koulu siis määrittää toiminnallaan, mikä yhteiskunnassa koetaan arvokkaana ja mikä ei. (Siekinen 2017, 46.) Tasa-arvon näyttäytyessä yhteiskunnallisena tavoitteena, koulun tehtäväksi määrittyy yhteiskunnassa tarvittavien toimintavalmiuksien takaaminen ja tällä tavoin yksilöiden kiinnittäminen osaksi yhteiskuntaa (Gellin ym. 2012, 98-99). Mikäli koulun tehtävänä nähdään tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentaminen ja tunnustetaan sen rooli miniatyyriyhteiskuntana, tulee tällöin myös koulun toiminnan perustua demokraattisille käytännöille.

Deweyn (1950) mukaan hyvä kasvatusta perustuukin aina demokratiaan. Demokraattinen kasvatusta on kasvatusta demokratiaa varten ja demokratian avulla. Yhteiskunnassa tarvittavat toimintavalmiudet opitaan siis demokraattista toimintaa harjoittamalla. (Dewey 1923, 516-517.) Demokraattisen toimintakulttuurin ja osallisuuden luominen edellyttää kuitenkin vallan ja vastuun jakamista. Kun oppilaiden annetaan ottaa vastuuta omasta ympäristöstään, toisistaan ja oppimisestaan, heidän autonomiansa vahvistuu. (Fornaciari & Männistö 2017a, 37.) Oppilaita tulee kunnioittaa arvostamalla heidän mielipiteitään ja kokemuksiaan ja antaa heille päätösvaltaa omista ja yhteisistä asioista. Demokratian ollessa osa jokapäiväistä arkea eli elämäntapa, oppilaita kasvaa demokratiaan ja yhteisöön sitoutuneita ja niitä kehittäviä kansalaisia (Dewey 1950).



Oppilailla on peruskoulun aloittaessaan taustoistaan riippuen hyvin erilaiset valmiudet lähteä harjaannuttamaan yhteiskunnassa tarvittavia toimintavalmiuksia. Lapsen perhetaustan eli perheen sosioekonomisen aseman, perherakenteen ja kulttuuritaustan, vanhemmilta saadun tiedon ja perheen tuen on todettu vaikuttavan merkityksellisesti koulusuoriutumiseen (Miettinen 2014, 10; Thrupp 2018, 50). Lapset, joiden vanhemmilla on korkeampi koulutus ja tulotaso menestyvät koulussa paremmin (Wilkinson & Pickett 2011, 126). Tämä pätee myös vaikuttamisen ja kansalaisaktiivisuuden taitoihin. Mitä nuorempina lapsille aloitetaan opettamaan osallistumista ja vaikuttamisen keinoja, sitä todennäköisemmin he oppivat hyödyntämään näitä keinoja tulevaisuudessa (Oikeusministeriö 2014). Korkeasti koulutetuilla on useasti korkeampi poliittinen lukutaito ja tietotaso, ja heidän osallistumisensa politiikkaan on yleisempää kuin vähemmän koulutettujen (Elo & Rapeli 2012, 275-277). Se miten tutuiksi nämä asiat tulevat lapselle perheen arjessa, riippuu vanhempien poliittisesta tietämyksestä ja kodin keskustelukulttuurista.

Oppilaiden lähtökohtaisten tiedollisten ja taidollisten erojen valossa koulun rooli nousee merkittäväksi yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden rakentamisessa. Husenin (1975) mukaan tasa-arvoistavassa koulutuksessa tulee tunnistaa oppilaiden lähtökohtaiset eroavaisuudet ja muokata toimintakulttuuria niin, että kulttuurin, kielen tai sosiaalisen huono-osaisuuden luomat esteet oppilaiden mahdollisuuksien tasa-arvoiselle toteutumiselle poistuvat. Huomioimalla oppilaiden erilaiset taustat ja kulttuurit opetuksessa, poistamalla epävirallista syrjintää ja tukemalla heikommassa asemassa olevia lapsia voidaan edistää tasa-arvon toteutumista (Antikainen 2006, 235). Kun koulun ilmapiiri perustuu toisten arvostamiselle ja kunnioittamiselle eikä yksilön ominaisuuksia arvoteta, on jokaisen mahdollista rakentaa positiivinen kuva itsestään ja roolistaan yhteisössä.

Koska demokratiaan kuuluu uudistuminen ja jatkuva kehittäminen, koulutuksen tulisi valmentaa tulevaisuuteen eikä pelkästään antaa työkaluja selvitä nykyisessä yhteiskunnassa. Koulu demokraattisena miniatyyriyhteiskuntana kasvattaa oppilaita kehittämään itsestään ja yhteiskunnasta parasta mahdollista

versiota. Koulun tulisikin ohjata oppilaita tunnistamaan yhteiskunnassa vallitsevia epäoikeudenmukaisuuksia ja ristiriitoja. (Dewey 1923, 517; 1950, 94-117). Myös Freiren (2005, 75-93) mukaan kyseenalaistaminen on tärkeä osa kasvatusta: valmiin tiedon siirtämisen sijaan koulussa tulisi avata yhteiskunnan ja yhteiskunnallisen tiedon ristiriitaisuuksia ja muuttuvuutta ja tällä tavoin ohjata oppilaita kyseenalaistamaan vallitsevia todellisuuden kuvauksia ja kehittämään kriittistä ajatteluaan. Koulussa, joka miniatyyriyhteiskuntana edustaa aidosti demokraattista yhteiskuntaa, oppilaiden sosiaalisia taitoja kehitetään muodostamalla yhdessä ratkaisumalleja olennaisiksi koettuihin ongelmiin (Suutarinen 2000, 47).

### **3.2 Demokratiakasvatus historiasta nykypäivään**

Monet historian käänneet ovat vaikuttaneet siihen, millaisina peruskoulumme koulukulttuuri ja demokratiakasvatus näyttäytyvät meille tänä päivänä. Koulutuksen perustuminen tasa-arvolle on nähtävissä jo Suomen ensimmäisessä, vuonna 1866 laaditussa kansakouluasetuksessa, joka sai alkunsa tasa-arvopyrkimyksistä. Kansakoulua alettiin rakentaa nimensä mukaan koko kansalle, sukupuoleen tai säätyyn katsomatta. Tämän myötä perustettiin myös opettajankoulutus, joka avautui sekä miehille, että naisille. (Syväoja 2004, 33-37.) Opiskelijoiden valintakriteerit olivat kuitenkin hyvin tarkat, opettajiksi sopiviksi nähtiin vain aikansa ihannekansalaiset. Koulutukseen valittujen opettajien tuli olla arvoiltaan ja käytökseltään ahkeria, sovinnollisia, hurskaita, uskollisia ja nuhteettomia. Opettajien kuuliaisuutta myös valvottiin, ja esikuvallisesta käytöksestä poikenneet voitiin tuomita kurinpidollisiin rangaistuksiin. (Rantala 2011, 279.) Nämä opettajuuteen liitetyt vaatimukset ovat iskostuneet vankasti kulttuuriimme ja asenteisiimme opettajuutta kohtaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kriittinen ajattelu toistuu useasti oppimisen tapana ja tavoitteena. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen on nähty alusta alkaen kuuluvan opettajan työnkuvaan, mutta se, mihin tällä on pyritty, on muuttunut. Aikaisemmin oppilaita pyrittiin

kasvattamaan kansallismielisestä näkökulmasta kuuliaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Koulutuksen tavoitteena on edelleen kasvattaa ”kunnon kansalaisia”, mutta ajatus ihannekansalaisesta on ajan mittaan muuttunut kritiikittömästä ja kuuliaisesta aktiiviseksi ja kyseenalaistavaksi. (Rautiainen 2006, 185-186.) Fornaciari ja Männistö (2017b) toteavat, että suomalaisten opettajien ammatillinen yhteiskuntasuhde näyttää vieläkin rakentuvan vahvasti tradition kautta. Opettajiksi hakeutuvien asenteissa on yhä havaittavissa auktoriteettiolojaaliutta, kritiikittömyyttä ja neutraaliutta. (Fornaciari & Männistö 2015). Toisaalta Vuorikosken ja Räisäsen (2010, 70-73) mukaan nykypäivän opettajissa on myös havaittavissa vahvaa itsekontrollia ja suorittajuutta, jonka voidaan nähdä liittyvän yhteiskuntapolitiikan siirtymisestä uusliberalistiseen suuntaan ja markkina-ajattelun rantautumisesta yhteiskunnallisiin palvelujärjestelmiin, kuten koulutukseen.

1960- ja 1970-lukujen aikana suomalaisen koulujärjestelmän tasa-arvon edistäminen jatkui. Suomessa oli käytössä rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa oppilaat jaettiin kansa- ja oppikouluihin jo neljännen luokan jälkeen pääsykokeiden ja opettajien suositusten perusteella. Oppikouluun valituksi tulleet saattoivat myöhemmin jatkaa lukioon ja korkeakouluihin, kun taas kansakoulun jälkeen oli mahdollista suunnata ammatilliseen koulutukseen. (Pekkarinen & Uusitalo, 2012, 130.) Toisen maailmansodan jälkeinen tila ja epätasa-arvoisena pidetty rinnakkaiskoulujärjestelmä johtivat perusteelliseen koulutus uudistukseen, jossa rinnakkaiskoulujärjestelmä korvattiin peruskoulujärjestelmällä (Rautiainen 2017, 59). Uudistuksen yhtenä olennaisimpana tarkoituksena oli taata yhtäläiset koulutusmahdollisuudet perhetaustasta riippumatta.

1960- ja 1970-lukujen koulutuspoliittisten uudistusten epäonnistumisten voidaan nähdä vaikuttaneen nykypäivän koulun jokseenkin epäpoliittiseen ilmapiiriin ja yhteiskunnallisesti passiiviseen tilaan. 1970-luvulla demokratian lisäämiseksi koulussa perustettiin kouluneuvostot, joiden päämääränä oli kehittää lukiolaisten demokraattisia toimintavalmiuksia ja yhteiskunnallisia valmiuksia oppilaslähtöisesti. Uudistus toi kuitenkin mukanaan useisiin kouluihin puoluepolitisoitumisen, ja tämän myötä riitoja ja vastakkainasettelua. (Kärenlampi 1999,

92-98.) Samoihin aikoihin myös peruskouluihin tuotiin erilaisia radikalisoituneen vasemmiston kokeiluja. Demokratiakasvatuksen kumoukselliset kokeilut herättivät julkista keskustelua ja poliittisia kiistoja, jonka myötä erilaiset kokeilut lopetettiin. Tämä johti demokratiaan kasvattavien toimintamallien vähenemiseen ja politiikan kitkemiseen peruskoulusta. (Rautiainen 2017, 60-61.)

2000-luvun peruskoulu on näyttäytynyt poliittisesti passivoivana paikkana, jossa ei ole tilaa avoimelle keskustelulle tai oppilaiden todellisille vaikuttamisyrittämisille (Suutarinen 2006, 63). Tätä kuvaa vahvistavat myös useat tutkimustulokset. Vuoden 2009 International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) -tutkimuksessa mitattiin nuorten aktiivisuutta, poliittista kiinnostuneisuutta ja yhteiskunnallista tietoisuutta 38 maassa. Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että vaikka suomalaisnuorten yhteiskunnallinen tietämys on tutkimuksen maiden parhaimmistoa, yhteiskunnallinen aktiivisuus ja kiinnostuneisuus politiikkaa kohtaan ovat matalia ja nuoret näkevät vaikuttamismahdollisuutensa vähäisinä. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010). Nuorten tiedot yhteiskunnallisista asioista ja yhteiskunnallinen aktiivisuus on myös hyvin kahtiajakautunutta (Van den Berg 2010, 41-51; Myllyniemi 2008). Kahtiajakautuneisuutta näkyy myös nuorten oppimiskokemuksissa. Jo valmiiksi aktiiviset, yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuvat nuoret kokivat oppineensa vaikuttamisen taitoja koulussa, kun taas yhteiskunnallisesti passiiviset nuoret kokivat näin harvemmin. (Tenojoki, Rantala & Löfström 2017, 144.) Vuoden 2013 nuorisobarometristä ilmeni nuorten kokevan, ettei heitä kannusteta osallistumaan ja vaikuttamaan koulussa (Myllyniemi 2014).

Peruskoulun passivoivaan ilmapiiriin on kuitenkin herätty tutkimusten osoittaessa nuorten yhteiskunnallisen aktiivisuuden puutteen ja tähän on myös pyritty vastaamaan (Rautiainen 2017, 62). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014, 24) kirjattiin tavoitteet demokratiakasvatuksesta ja perusopetuslakiin (1267/2013§ 47a) tehtiin muutos oppilaiden osallisuudesta ja oppilaskunnasta: oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun kehittämiseen ja jokaisella koululla tulee olla oppilaskunta. Gellin ym. (2012, 104) kuitenkin huomauttavat, että edustukselliseen demokratiaan perustuvan oppilaskunnan

toimiessa pääasiallisena demokratian lisäämisen keinona kaikkia oppilaita koskevat vaikutusmahdollisuudet ja osallistuva demokratia koko koulun tasolla jäävät usein vähemmälle.

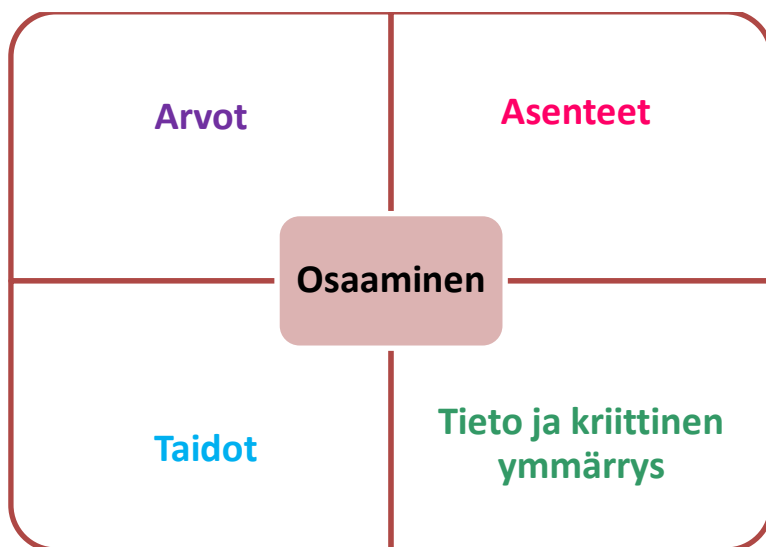
Vuoden 2016 ICCS -tutkimuksen ja vuoden 2017 nuorisobarometrin tuloksista onkin luettavissa, etteivät nuorten yhteiskunnallinen aktiivisuus, kiinnostuneisuus tai kokemukset vaikuttamismahdollisuuksista ole juuri muuttuneet (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017; Tenojoki ym. 2017). Tästä voidaan päätellä, ettei vielä tällä aikajänteellä opetussuunnitelmauudistuksella (Opetushallitus 2014) tai lakimuutoksella oppilaskuntatoiminnan kehittämisestä (1267/2013§ 47a) ole onnistuttu vastaamaan ongelmaan.

Yhdeksi syyksi nuorten yhteiskunnalliseen passiivisuuteen voidaan nähdä myös yksilön vastuuta korostava individualistinen kulttuuri. Beck ja Beck-Gernsheim (2001) ovat kirjoittaneet yhteisön tunnun katoamisesta ja individualismin noususta modernissa yhteiskunnassa, jossa yksilöiden oletetaan löytävän yksilöllisiä ratkaisuja sosiaalisesti tuotettuihin ongelmiin. Maailmassa, jossa ihmisten oletetaan olevan oman onnensa seppiä, yhteisön ja yhteiskunnan merkitys yksilölle näyttäytyy vähäisempänä. (Beck & Beck-Gernsheim 2001, 22-29.) Individualistinen kulttuuri on suurelta osin seurausta uusliberalismista, joka perustuu vapaalle taloudelle ja yksilöiden valjastamiseen talouden palvelemiselle (O'Flynn 2009, 179-185). Uusliberalistisessa yhteiskunnassa aktiivisuus voi tyydyttyä talouden ja kilpailukyvyn edistämisen hyväksi toimivaksi oman osaamisen kehittämiseksi ja myymiseksi (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015). Fornaciari ja Männistö (2017a, 41) näkevät demokratiakasvatuksen arvojen ja taloudellisteknologisessa diskurssissa esiintyvän arvomaailman välillä ristiriitaisuutta: kuinka yhdistää individualistinen kulttuuri kasvatuksen demokraattisiin päämääriin? Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista on havaittavissa samaa ristiriitaisuutta. Opetussuunnitelmassa korostetaan demokratiakasvatuksen arvoja, mutta siitä on tulkittavissa myös uusliberalistisia sävyjä: siinä korostetaan elinikäistä oppimista, yksilön vastuuta ja itseohjautuvuutta ja todetaan perusopetuksen kartuttavan "inhimillistä ja sosiaalista pääomaa" (Opetushallitus

2014, 17). Uusliberalistinen ote koulutukseen saattaa luoda haasteita demokratia-  
kasvatuksen toteutukselle, jonka pyrkimyksenä on luoda demokratiaa edistävää  
yhteisöllistä henkeä ja motivaatiota kehittää yhteiskuntaa paremmaksi. Koulu on  
osa yhteiskuntaa ja elää yhteiskunnallisten muutosten mukana. Tuntemalla ja  
ymmärtämällä historian tapahtumia ja niiden merkityksiä voidaan ymmärtää  
paremmin myös nykyisyyttä ja suunnitella tulevaa.

### **3.3 Tulevaisuuden koulu: aidon demokratiakulttuurin luomi- nen nojaten Euroopan neuvoston kulttuuri- ja demokra- tiaosaamisen kompetensseihin**

Olemme aikaisemmin esitelleet perusteluja demokratiakasvatukselle ja sen uu-  
distamisen tarpeelle. Tässä luvussa paneudumme syvällisemmin demokrati-  
kasvatuksen toteutukselliseen puoleen ja kuvailemme sellaista demokratiakult-  
tuuria, johon koulutuksen ja koulutuksella tulisi nähdäksemme tähdätä. Seuraa-  
vaksi esittelemme Euroopan neuvoston vuonna 2016 julkaiseman mallin kult-  
tuuri- ja demokratiaosaamisen kompetensseista (liite 1), jota käytämme teoreet-  
tisen viitekehyksen pohjana demokratiakulttuurin luomiselle ja tarkastelles-  
samme tutkimuksemme tuloksia. Euroopan neuvosto on Euroopan johtava ih-  
misoikeusjärjestö, jonka 47 jäsenvaltiota ovat sitoutuneet ihmisoikeuksien, de-  
mokratian ja oikeusvaltion suojaamiseksi tehtyyn ihmisoikeussopimukseen.  
Kulttuuri- ja demokratiaosaamisen malli on luotu koulutusjärjestelmien kasva-  
tukselliseksi kehykseksi, josta voidaan ammentaa tietoa koulukasvatukseen ja  
tällä tavoin edistää demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen toteutumista sekä tu-  
kea oppilaiden tasavertaisten kansalaistaitojen kehittymistä. Kulttuuri- ja demo-  
kratiaosaamisen mallissa (kuvio 1) arvot, asenteet, taidot, tiedot ja kriittinen ym-  
märitys ja näiden kaksikymmentä osatekijää (liite 1) muodostavat tarvittavan  
osaamisen demokraattiseen ja kansalaistaidolliseen elämään, jolloin yksilö kyke-  
nee hyödyntämään näitä osaamisalueita demokratiaa koskevissa ja kulttuurien-  
välisissä tilanteissa sekä vastaamaan niiden synnyttämiin vaatimuksiin, haastei-  
siin ja mahdollisuuksiin. (Euroopan neuvosto 2016, 5-6).



KUVIO 1. Euroopan neuvoston (2016) kulttuuri- ja demokratiaosaamisen nelikenttä.

Euroopan neuvoston määrittelemä demokratiakasvatus rakentuu ajatukselle demokratian käytännön mahdollisuudesta toteutua vain, kun yhteiskunnan instituutiot kuten koulut perustuvat demokratiakulttuuriin, eli demokraattisiin arvoihin, asenteisiin ja käytäntöihin. Rakentamalla koulun kulttuuri demokraattiseksi pyritään purkamaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja rakenteellista huono-osaisuutta, jotta kaikilla kansalaisilla olisi mahdollisuus olla osana yhteiskunnan demokraattisia toimintoja.

Demokratiakasvatuksen tärkeys korostuu nyky-yhteiskunnassa, jossa vastakkainasettelun, yhteiskunnan polarisaation, vihapuheen ja viharikosten on todettu lisääntyneen ja alkaneen näkyä esimerkiksi kodeissa, kouluissa ja julkisessa keskustelussa (Mankkinen 2017, 23). Syrjinnän, epäoikeudenmukaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemukset lisäävät nuorten alttiutta ääriliikkeiden viesteille ja vihapuheelle. Kun yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän tunnetta ei ole koettu omassa lähiyhteisössä, ääriliike saattaa toimia ensimmäisenä yhteisönä, joka tarjoaa nuorelle näitä kokemuksia ja sitouttaa tämän kautta mukaan toimintaansa. (Edel 2017, 7). Koulutuksella on keskeisiä tehtäviä väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä ja rauhanomaisen yhteiselon edistämisessä. Demokratiakasvatuksella voidaan haastaa mustavalkoinen ajattelu, joka on ekstremististen

ideologioiden ytimessä ja edistää tasa-arvon, ihmisoikeuksien ja solidaarisuuden toteutumista (European Trade Union Committee for Education 2019; Euroopan neuvosto 2016, 12). Kulttuurienvälinen vuoropuhelu on koulun demokratiakulttuurin toteuttamisessa erittäin tärkeää, sillä siten varmistetaan, että jokainen pääsee osaksi demokraattista keskustelua ja päätöksentekoa. Tällä tavoin edistetään myös suvaitsevaisuutta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (Euroopan neuvosto 2016, 5-6.)

Demokraattinen toimintakulttuuri rakentuu avoimelle keskustelulle ja tasa-arvoiselle osallisuudelle, jotka vaativat sitoutumista demokraattisiin arvoihin. Demokraattisessa keskusteluilmapiiirissä yksilöitä rohkaistaan kriittisten ja rehellisten näkemysten ilmaisuun, ja kaikkien mielipiteitä arvostetaan ja kuunnellaan kunnioittaen, vaikka ne eroaisivat omista. (bell hooks 2007; Vesikansa 2002.) Rautiaisen (2017, 18) mukaan kouluyhteisöjen tulisi käydä yhteinen arvokeskustelu koulun demokraattisesta luonteesta ja osallisuuden merkityksestä ja muodostaa sitä kautta oman yhteisönsä jokapäiväisen arjen toimimisen tavat. Kun toimintatavat muodostetaan demokraattisesti yhteisön vuoropuheluna, toimintatavat elävät ja muodostuvat erilaisiksi eri yhteisöissä (bell hooks 2007, 195-200).

Osallisuuden luominen edellyttää vastuun antamista oppilaille, jolloin opettajan tulee luottaa oppilaisiin ja astua pois kaikkietävästä roolistaan (bell hooks 2007). Vastuun jakaminen oppilaille johtaa kokeiluihin ja niiden kautta vääjäämättä onnistumisiin ja epäonnistumisiin, jotka ovat aina oppimiskokeimuksia ja kehittävät yhteisöä, ja ovat lisäksi demokraattisen elämäntavan perusta. (Rautiainen 2017, 18.) Demokraattista toimintakulttuuria toteuttavan opettajan työnkuvaan kuuluu siis epävarmuuden ja epäonnistumisten sietäminen, ja parhaassa tapauksessa niiden vaaliminen osana oppimisprosessia. Vastuunotto luo toimijuutta ja minäpystyvyyttä sekä sitoutumista yhteisöön ja sen arvoihin ja normeihin (Dewey 1950; Hart 1992).

Yksi demokraattisen elämän tärkeimpiä tekijöitä on kriittinen ajattelu, joka mahdollistaa demokratiaan kuuluvan uudistumisen ja ilmenevien epäkohtien



korjaamisen ja toimii siten koulun demokratiakulttuurin luomisen ja kehittämisen lähtökohtana. Kriittiseen ajatteluun kykenevä yksilö pystyy itsenäisesti muodostamaan johtopäätöksiä turvaten kriittiseen pohdintaan, tarkkoihin perusteluihin ja omaan oikeudenmukaisuudentajuunsa sen sijaan, että tyytyisi kyseenalaistamatta auktoriteettien tai erilaisten tietolähteiden antamiin johtopäätöksiin. (Fornaciari & Männistö 2017a, 43). Kriittisen ajattelun ja tiedon muodostamisen harjoitteluun kuuluu tiedon tuottaminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Keskustelu, jossa on tilaa erilaisille näkemyksille ja kritiikille, vahvistaa kriittisen ajattelun prosessien kehittymistä, jonka voidaan nähdä toimivan kaikkien oppimisen pohjana. (bell hooks 2007.) Oppilaiden ohjaamisen lisäksi opettajan tulisi harjoittaa kriittisyyttä myös omassa työssään toimintansa arvioinnissa ja opetus suunnitelman ja virallisesti sovittujen näkökulmien tulkinnassa (ks. Fornaciari & Männistö 2017a, 40.)

Tiedonkäsittelyn taitojen lisäksi osallistuminen demokraattiseen elämäntapaan vaatii tietoa ympäröivästä maailmasta (Euroopan neuvosto 2016, 7). Toimivassa demokratiassa yksilöt tietävät, miten yhteiskunta toimii ja osaavat arvioida sitä kriittisesti, ja ymmärtävät miten yhteiskunnassa voidaan vaikuttaa, ja tämän osaamisen voidaan nähdä olevan jokaisen perusoikeus ja -velvollisuus (Fornaciari & Männistö 2017a, 38). Toimivan demokratiakasvatuksen tulisi turvata tämän oikeuden toteutuminen.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista koulun demokratiakulttuurin nykytilaa peruskoulun opettajien puheet heijastelevat. Aloitamme tarkastelemalla opettajien merkityksenantoja demokratiakasvatukselle ja koulun yhteiskunnalliselle roolille. Tämän jälkeen tarkastelemme koulun toiminta- ja keskustelukulttuuria käsittelevistä kuvauksista esiin nousevia teemoja. Lopuksi peilaamme opettajien kertomuksia demokratiakasvatuksen merkityksistä ja toteuttamisesta Euroopan neuvoston (2016) kulttuuri- ja demokratiaosaamisen malliin, joka toimii tutkimuksemme teoreettisena viitekehysenä. Pyrkimyksenämme tässä tutkimuksessa on löytää uutta tietoa demokratiakasvatuksen nykytilasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä mahdollisesti sovellettavaa tietoa koulujen toimintakulttuurien kehittämiseksi.

Pyrimme saamaan vastauksia tutkimustehtävään seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Minkälaisia merkityksiä opettajat antavat demokratiakasvatukselle ja koulun yhteiskunnalliselle roolille?
2. Minkälaista demokratiakulttuurin nykytilaa peruskoulun opettajien puheet koulunsa toiminta- ja keskustelukulttuurista ja heijastelevat?
3. Miten Euroopan neuvoston kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetenssit nousevat esille opettajien kertoessa demokratiakasvatuksen toteuttamisesta ja sen merkityksistä?

Tutkimusaiheemme ja tutkimuskysymystemme valintaan ovat vaikuttaneet oma yhteiskunnallinen kiinnostuneisuutemme, perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) uudistaminen sekä havainnot nuorten yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja oppimiskokemusten kahtiajakautuneisuudesta (ks. Van den Berg 2010, 41-51; Myllyniemi 2008; Tenojoki, Rantala & Löfström 2017, 144).

## **4.2 Tutkimuksen lähestymistapa**

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimus, sillä tarkoituksenamme oli syventää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Laadullisessa tutkimusperinteessä ilmiötä pyritäänkin kuvaamaan mahdollisimman syvällisesti ja rakentamaan ilmiöstä teoreettisesti tarkoituksenmukainen tulkinta tarkastelemalla kyseisen ilmiön luonnetta, ominaisuuksia ja toimintaa esiintymisympäristössään, enemmän kuin tavoitella yleistettävyyttä (Eskola ja Suoranta 2008, 138; Patton 2002, 230; Punch & Oancea, 2014, 147). Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimustuloksemme muodostuvat tekemistämme tulkinnoista, joihin kokemusmaailmamme ja tapamme tarkastella tutkittavaa ilmiötä vaikuttavat (ks. Eskola & Suoranta 2008; Kiviniemi, 2015, 73-74; Stake, 2010, 36- 37).

Käytimme tutkimuksemme aineiston analysoinnissa sisällönanalyyttistä lähestymistapaa. Tutkimustehtävämme, aineiston keruu ja analyysi kehittyvät tutkimuksen edetessä (ks. Kiviniemi 2001, 68). Pyrkimyksenämme oli siis lähestyä aineistoa sen omilla ehdoilla, yhdistäen aineistosta esiin nousevia teemoja aikaisempaan tutkimustietoon analyysin edetessä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 133).

## **4.3 Tutkimuksen osallistujat**

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla peruskoulun opettajia kahdesta eri kaupungista. Tutkittaviksi valikoimme peruskoulun opettajia eri luokka-asteilta ja erilaisista kouluista, jotta aineistosta muodostuisi mahdollisimman monipuolinen. Haastattelukutsut lähetimme useille eri peruskoulujen rehtoreille ja

pyysimme heitä välittämään kutsut koulun opettajille. Kahdeksan opettajaa viidestä eri peruskoulusta lupautui haastatteluun. Opettajat toimivat erilaisissa opetustehtävissä eri luokka-asteilla ala- ja yläkoulun puolella ja heidän työkokemuksensa vaihteli. Laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa pyritään saavuttamaan kylläntyminen, jolloin esiin nouseva tieto alkaa toistua, eikä siten uutta tietoa tutkittavasta aiheesta ei enää synny (Eskola & Suoranta 2014, 61). Tutkimusaineistomme alkoi kylläntyä, joten koemme, että tutkimuksemme kahdeksan haastateltavaa oli riittävä määrä saavuttamaan laadullisen tutkimuksen vaatiman tietomäärän.

#### **4.4 Aineiston keruu**

Ennen aineistonkeruun aloittamista tutustuimme kirjallisuuteen tutkimastamme aiheesta ja siihen liittyviin aiempiin tutkimuksiin. Aineistokeruun toteutimme helmi- ja maaliskuussa 2019. Ennen aineistonkeruuta haimme tutkimusluvan kaupungilta, jonka jälkeen lähestyimme haastateltavia sähköpostitse. Toisessa kaupungissa, jossa haastattelimme vain yhden peruskoulun opettajia, tutkimusluvaksi riitti koulun rehtorin ja haastateltavien suostumus. Nämä saimme sähköpostitse. Haastattelupyyntöihin liitimme tiedon tutkimuksen pääpiirteistä ja tutkimuskohteesta. Toimitimme tutkimuksen osallistujille haastattelurungon luettavaksi ennen tapaamista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluna, sillä teemahaastattelun keskustelunomaisen luonteen nähdään mahdollistavan hyvän vuorovaikutussuhteen syntymisen tutkijan ja haastateltavan välille (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 48), jolloin ihmisten asioille antamat merkitykset nousevat paremmin esille ja on mahdollista keskittyä haastattelutilanteessa esiin nouseviin kiinnostaviin yksityiskohtiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48) Teemahaastattelussa on mahdollista oikaista väärinkäsitykset ja esittää tarkentavia lisäkysymyksiä ja saada siten hedelmällisempiä vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-88). Teemahaastattelun luonteen mukaisesti etenimme haastatteluissa ennakkoon valitsemiemme teemojen ja niihin liittyvien kysymysten perusteella. Haastattelumme teemat

määrittelimme tutkimuksemme teoreettista taustan perusteella (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 86-88).

Haastattelukysymykset (liite) olimme jakaneet viiteen eri teemaan, joiden haastattelukysymykset olivat ryhmiteltyinä. Haastatteluiden teemat käsittelivät 1. opettajien antamia merkityksiä demokratialle 2. aktiivista kansalaisuutta osana demokraattista yhteiskuntaa 3. opettajan roolia demokratiakasvattajana 4. koulun tukea demokratiakasvatuksen toteuttamiselle 5. demokratiakasvatus/aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluiluina ja ne äänitallennettiin. Haastatteluiden kesto vaihteli 35 minuutista tuntiin.

#### **4.5 Aineiston analyysi**

Aineistomme analyysin aloitimme sisällönanalyttisen tutkimustavan mukaisesti litteroinnilla eli äänitiedostojen kirjaamisella tekstimuotoon. Litteroimme aineistomme sanasta sanaan. Taukoja, painotuksia, äänenkorkeuksia tai vastavia puheen piirteitä emme kuitenkaan kirjanneet ylös. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 59 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Tämän jälkeen luimme litteroitua aineistoa läpi useaan kertaan, laittaen samalla merkille mielenkiintoisia, olennaisia ja teemallisesti toistuvia kohtia. Tätä kutsutaan aineiston pelkistämiseksi. Tällöin haastatteluista karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Aineisto voidaan purkaa osiin ja luokitella osat merkitsemällä ne ja etsiä tällä tavoin tutkimuskysymysten kannalta yhteisiä tekijöitä. Induktiivisessa lähestymistavassa aineistossa esiintyviä asioita yhdistellään suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja lopulta halutessaan niistä on mahdollista luoda yleistäviä koodikategorioita. (Silvasti 2014, 38–39.) Kun olimme mielestämme erottaneet kaikki mielenkiintoiset ja olennaiset osat litteroidusta aineistosta aloimme yhdistellä tekstipätkiä ja nimeämään niiden muodostamia luokkia. Luokittelu voi perustua tutkittavan ilmiön ominaisuuteen, piirteeseen tai käsitykseen. Näitä muodostuneita luokkia kutsutaan alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Alaluokkien

muodostuttua aloimme peilata niitä ilmiön teoriataustaan ja yhdistelimme alaluokista suurempia kokonaisuuksia, yläluokkia. Ensimmäisen luokittelun jälkeen päätimme peilata luokkia Euroopan neuvoston (2016) kulttuuri- ja demokratiaosaamisen mallin kompetensseihin ja rakentaa luokan sen perusteella uudelleen. Aineistomme ohjatesa tutkimuksemme etenemisen suuntaa, tarkemmat tutkimuskysymyksemme muodostuivat aineistonkeruun jälkeen, analyysin loppuvaiheilla (ks. Kiviniemi, 2015, 74.)

TAULUKKO 1. Esimerkki sisällönanalyysistä

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Politiikasta puhuminen luokassa	Koulun keskustelukulttuuri	Koulun toiminta- ja keskustelukulttuurin puutteellisuus
Politiikasta puhuminen henkilökunnan kanssa		
Sulkeutunut keskusteluilmapiiri		
Esimiehen rooli demokratiakeskustelussa		
Tyytyväisyys nykyiseen malliin		
Muutosvastarinta kouluyhteisössä		
Koulun ohjeistus demokratiakasvatukselle		

Koulun rakenteiden tuki	Koulun toimintakulttuuri	
Demokratiakasvatuksen toteutus riippuvainen opettajasta		
Ajanpuute oppilaan kohtaamisessa ja keskustelussa		
Edustuksellisuuden painottuminen demokratiakasvatuksen toimintamallina		

#### 4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyys on osa hyvää tieteellistä käytäntöä, johon kuuluu muun muassa tutkijoiden rehellisyys, huolellisuus ja avoimuus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Olemme tutkimuksemme teon alusta alkaen kiinnittäneet huomiota eettisiin kysymyksiin. Olemme pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisiä periaatteita kaikissa tutkimusprosessimme vaiheissa. Haastattelututkimuksen eettiset haasteet on perinteisesti liitetty haastateltavien suostumukseen, yksityisyyden suojaan sekä heidän suojaamiseen tutkimuksen seurauksilta. (Fontana & Frey 1994, 372.) Tiedonhankinnassa tutkijoiden avoin lähestymistapa tutkimusaihetta kohtaan korostuu: tutkimuskohdetta ei tule käyttää omaksi hyödyksi, vaan antaa tutkimukseen osallistuvien näkökul-

mien nousta esiin (Eskola & Suoranta 2014, 52). Tiedostimme omat näkemyksemme ja ennakko-oletuksemme aiheesta ja pyrimme jättämään haastattelutilanteen mahdollisimman avoimeksi, jotta haastateltavien oma ääni pääsisi kuuluviin. Kävimme myös keskustelua tutkimuskysymysten muotoilusta ja pyrimme muotoilemaan kysymyksemme neutraaleiksi, jotta ne eivät johdattelisi haastateltavia tietyn tyyppiseen vastaukseen.

Haastattelemamme opettajat olivat tietoisia tutkimuksen sisällöstä ja tarkoituksesta, mikä on osa tutkimuksen eettisyyttä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 56). Informoimme heitä tutkimuksen tarkoituksesta sähköpostitse ja ennen haastattelutilanteita lähetimme heille haastattelurungon nähtäväksi. Haastateltavat olivat myös tietoisia mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Informoimme haastateltavia myös aineiston tallentamisesta ja säilyttämisestä. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkittavien yksityisyyden suojaaminen ovat tärkeä osa tutkimuksen teon eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja antoivat suostumuksensa haastatteluiden nauhoittamiseen. Käsitelimme ja säilytimme tutkimusaineiston luottamuksellisesti, sitä ei luovutettu ulkopuolisille tai käytetty muuhun kuin tutkimustarkoitukseen.

Emme keränneet tietoja opettajien taustoista tai heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, sillä se ei näyttäytynyt tutkimuksen kannalta relevanttina. Aineisto anonymisoitiin siten, etteivät tutkimuksen osallistujien tiedot, joista heidän henkilöllisyytensä voisi päätellä, ole tunnistettavissa. Tällaisia tietoja olivat esimerkiksi työpaikkojen ja paikkakuntien nimet. Haastattelujen äänitallenteet hävitimme heti tutkimuksen valmistuttua asianmukaisesti. Olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksemme toteuttamisen avoimesti ja huolellisesti sekä viittaamaan aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen tarkasti ja kunnioittaen (ks. tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151).



## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeisimmät tulokset. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää millaista koulun demokratiakulttuurin nykytilaa opettajien puheet heijastelevat. Luvussa 5.1 peilaamme opettajien kertomuksia demokratiakasvatuksen merkityksistä ja toteuttamisesta Euroopan neuvoston (2016) kulttuuri- ja demokratiaosaamisen malliin. Luvussa 5.2 esittelemme opettajien merkityksenantoja demokratiakasvatukselle ja koulun yhteiskunnalliselle roolille. Luvussa 5.3 tarkastelemme opettajien puheita koulunsa toiminta- ja keskustelukulttuurista. Tässä alussa voi tiiviisti kuvata, miten tulosluku rakentuu. Myös tulosten kuvaaminen hyvin lyhyesti on mahdollista.

### 5.1 Demokraattinen koulu eriarvoisuuden purkajana

Opettajat toivat useasti esille huolensa oppilaiden eriarvoisista lähtökohdista ja perheiltä saadun tuen vaihtelevuudesta kertoessaan demokratiakasvatuksen merkityksistä ja koulun yhteiskunnallisesta roolista. Demokratia- ja kulttuuriosaaminen näyttäytyi opettajille yksilön yhteiskunnassa pärjäämisen ja demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämisen kannalta välttämättömänä. Koulu näyttäytyi haastateltaville ainoana paikkana, jossa on mahdollista opettaa jokaiselle lapselle yhteiskunnallisesti tärkeitä taitoja ja osallisuuden kokemuksia, ja tällä tavoin kuroa lähtökohtaisia epätasa-arvoisuuksia umpeen. Demokratia- ja kansalaisosaamiseen sisältyvien arvojen, asenteiden, tietojen ja taitojen opettaminen jää haastateltavien mukaan lopulta koulun vastuulle, sillä oppilaiden ei voida olettaa saavan näitä valmiuksia kotoa.

Jotkut perheet keskustelelee paljon asioista ja yhteiskunnallisista aiheista mutta jotkut perheet ei varmasti yhtään eli kyllä sen vastuun vaakakuppi kallistuu tänne koulun suuntaan. (H6)

Koulun rooli on tärkeä, koska olen nähnyt nykyään aika paljon semmosia, tapauksia, missä koti ei oo osannu järjestää tai ei yksinkertaisesti oo taitoja,

tai kiinnostusta tai mitä nyt lieneekään, niin silloin jää jäljelle nyt vaan sitten, koulu, missä ois sit mahdollisuus tarjota tällasia asioita. (H1)

Opettajat kertoivat huomanneensa yhteiskunnallisen eriarvoistumisen merkkejä opettamisessa kouluissa. Haastateltavat nostivat erityisen huolen aiheeksi ne oppilaat, jotka eivät ole saaneet kotoa tukea koulunkäyntiinsä sekä oppilaat, joiden demokratiaosaamisen taidot olivat jääneet luokkatasoon verraten heikoiksi. Haastateltavat näkivät koulun velvollisuutena yhdenvertaistaa, mutta haastavana tehtävänä innostaa oppilaita, jotka olivat jo passivoituneet. Yksi haastateltavista esittää huolensa yhteiskunnallisen kehityksen suunnasta ja kuvaa oppilaiden passivoitumista prosessina, jossa opetuksesta ja koulun toiminnasta kärkyiltä putoamisen seurauksena koetaan alemmuutta osaavia kohtaan ja tästä johdettuen ei enää lähdetä toimintaan mukaan ja ajaudutaan passivoitumisen kierteseen:

Että kyllä tässä jotain sellaisia merkkejä on, että pienemmäksi ja pienemmäksi menee se porukka, joka hallitsee tän jutun ja niille tulee valta ja sitten suuri osa passivoituu ja osa masentuu ja on ulkona tästä, että sitä mä pelkään että millainen yhteiskunta meillä on edessä jos ei tätä vastaan taistella. -- ei tuo helppoo oo että kuinka aikasin se [aktiivisuus, kiinnostuneisuus yhteiskunnallisia asioita kohtaan] sitten jo häviää ja millä sen sieltä sitten vielä repii jos se on hävinnyt -- Jonkun elämäntilanne on jo sellainen ja he kokee myös että heiltä puuttuu niin kuin välineet keskustella he kokee siinä jonkinmoista alemmuudentunnetta näitä kohtaan jotka sujuvasti puhuu ja esittää jo tietyllä kielellä jo tätä juttua. (H6)

Medialukutaidon, lähdekriittisyyden ja tiedon jäsentämisen merkityksiä aktiivisen kansalaisuuden taitona korostettiin eriarvoisuudesta puhuttaessa. Monesta eri mediasta tulevat vaihtelevat ja epätotuudenmukaiset viestit nähtiin riskinä suvaitsemattomuuden lisääntymiselle. Yksi opettajista yhdisti edellä mainittujen taitojen puutteen syrjäytymisriskiin ja näki peruskoulun tasa-arvoistavana vastuuna luoda kaikille edellytykset kaikille käyttää näitä taitoja.

Jos ihmisille ei taata mahdollisuutta toimia yhteiskunnassa ja lukea viestejä esimerkiks, kaikenlaisia viestejä mitä jatkuvasti tarjotaan eri tuuteista, niin

ei ehkä pysty suhteuttamaan sitä tietoa ja myöskään omia kokemuksia elämästä. Ja siis yksilön kannaltahan se pahimmassa tapauksessa tarkoittaa sitä, et voi syrjäytyä esimerkiksi tai mahdollisuudet syrjäytyä kasvavat. (H4)

Opettajat kuvasivat oman elämän ja yhteiskunnallisen passiivisuuden näyttävyyden altistavana tekijänä vihapuheeseen ja väkivaltaisiin liikkeisiin ajautumiselle. Yksi haastateltavista toi esiin näkemyksensä ääriajatteluun sortumisesta nykypäivän uhkana, mikäli demokratian arvostaminen, siihen liittyvät taidot ja tunne osallisuudesta ovat jääneet vähäisiksi:

Se on tietysti niin, että ikävä kyllä elämäntilanteetkin lapsilla vaihtelee ja se vaikuttaa. Sitten silloin kun on se heikko hetki niin mikäli tulee joku hyvä tarjous siihen kohtaan niin on se sitten asia mikä asia niin se on vähän sellainen pelottava tässä nykypäivässä et se ei tarkoita sitä että sulla menee elämässä hirveen huonosti mutta jos tulee sellainen alamäki ja sitten joku osaa oikeassa kohtaa kertoo, että hei tällainen vaihtotehtoinen niin tietysti sitten siinä kohtaa he on herkkiä ja vaikutukselle hirveen alttiita. (H8)

Toinen haastateltava korosti demokratiaosaamisen ja yhteiskunnallisten taitojen kokonaisvaltaista merkitystä yksilön hyvinvoinnille ja näki kansalaistaitojen tasavertaisen opettamisen yhteiskunnan perustavanlaatuisena velvollisuutena. Opettaja kertoi huomanneensa, että jokapäiväisessä arjessa tarvittavat kansalais-taidot, jotka saattavat monista vaikuttaa itsestäänselviltä taidoilta, puuttuvat kuitenkin monelta yhteiskuntamme jäseneltä.

-- mä näen ihmisiä jotka on vähän eri sosioekonomisessa asemassa kuin itse niin siinä huomaa että ne taidot ja tiedot on joillakin tosi heikot ja sellainen uskallus että kyllä siihen vaaditaan paljon että sun pitää tietää aika paljon yhteiskunnasta, sun oman paikkakunnan asioista että sä tiedät mihin sä voit mennä, mitä sä voit tehdä, mihin sä voit ottaa yhteyttä ja sitten osa ihmisistä ei osaa vielääkään käyttää nettiä sillä tasolla et kyllä mä näkisin että se on yhteiskunnan velvollisuus kouluttaa kaikenlaiset ihmiset siihen että he pystyy olemaan aktiivisia kansalaisia. (H7)

Demokratiakasvatuksen tuominen koko koulun tasolle ja yhteisen demokraattisen toimintakulttuurin luominen nähtiin avainasemassa syrjäytymisen ja passivoitumisen ehkäisyssä ja ylipäättään demokraattisen yhteiskunnan kehittämisessä.

Mun ajatus on se, että demokratiakasvatus on se työkalu, jolla, kun suomalainen yhteiskunta eriarvoistuu, ni parhaas tapauksessa se voi olla se työkalu, jolla pyritään estämään se kehityssuunta, näin mä voisin sanoa. (H4)

Parhaimmillaan demokratiakasvatus nähtiin yhteiskunnan suunnanmuuttajana, jolla pystytään rakentamaan tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

## **5.2 Toiminta- ja keskustelukulttuurin puutteellisuus**

Haastateltavista suurin osa näki koulun toimintakulttuurin demokratian kokonaisvaltaisen toteutumisen kannalta puutteellisena, eikä kouluilla ollut selkeää yhteistä toimintatapaa demokratiakasvatukselle. Puutteita nähtiin esimerkiksi lasten osallistamisessa ja työyhteisön keskusteluilmapiiirissä. Osa kuitenkin kuvaili toimintakulttuuria ja ilmapiiriä nykyisessä työpaikassa demokratiakasvatusta tukevaksi, sillä oman koulun muutama aktiivinen opettaja oli alkanut ajaa demokratiakasvatusta kollegoille ja koulun yhteiseen toimintaan. Kuitenkin yhteiset ohjeistukset luokkatason toimintaan puuttuivat jokaisen haastateltavan työpaikalla ja demokratiakasvatukseen kaivattiin yhtenäisempää ohjeistusta ja tasa-arvoisempaa toteutusta luokkatasolla.

Haastateltavat kuvasivat koulun demokraattista tilaa epäselväksi. Koulun rakenteissa nähtiin perinteitä noudattavia ja lasten osallisuutta rajaavia malleja. Osa haastateltavista näki, ettei oppilaiden osallistamisen tapoja aina osata tai asian merkitystä ei välttämättä kouluyhteisössä ymmärretä ja kertoi kohdanneensa muutosvastarintaa pyrkiessään viemään demokraattisempaa otetta kouluun.

Aika paljon semmosii autoritatiivisii malleja, jotka on siinä rakentees itsesään. Tosi usein on opettajana sellanen olo, et joutuu aika yksin taistelee tuulimyllyjä vastaan, et tietyl taval, ku musta kaikil aikuisil ei oo ehkä iha niin ku samanlaist käsityst siitä esimerkiks et mitä yhteiset pelisäännöt tarkoittaa, miten ne luodaan ja niin edes päin, et miten lapset niin ku osallistetaan siihen yhteisten pelisääntöjen rakentamiseen ja hyväksymiseen. (H4)

Hyvin vähän, hyvin vähän [koulun rakenteet ja ilmapiiri tukeneet demokratiakasvatusta]. Et oon mä joskus kyselly, että onko niin ku demokraattinen koulu tuttu tai demokraattinen koulumalli tuttu, ja jossain on jopa kahdettu sitä et oppilaat saa päättää liikaa. (H1)

Haastatteluissa nousi esille puheiden ja käytännön toimien välinen ero: asioihin voidaan sitoutua puheen ja ajatuksen tasolla toiminnan muuttumatta. Yksi haastateltavista toi esille sen, että demokratiakasvatuksen sisältöjen kirjaaminen ope-  
tussuunnitelmaan ei automaattisesti siirrä toimia käytäntöön, jos yhteistä toimintamallia ei tarjota opettajille tai esimies ei edellytä näitä toimia koulussa.

Mut siinä on varmaan just se, että se toimintamallien muuttaminen sitten jotenkin, koetaan ehkä semmoseks niin kun, et taas joku iso muutos ja taas pitää oppii jotain uutta ja sit se varmaan jää usein sit tollaset jutut. Mutta kun sitä ei sitten tule mistään niinkun ohjeena niin sitten se muutos tuskin tulee, et se on se. (H1)

Demokraattisen toimintakulttuurin luominen nähtiin myös taloudellisena kysymyksenä. Tavoitteiden esittämisen lisäksi uudistusten toteuttamiseen kaivattiin resursseja.

Yhden haastateltavan näkemyksen mukaan kouluissa saatetaan luottaa suomalaisen koulujärjestelmän menestykseen ja toimivuuteen, eikä demokratiakasvatuksen merkityksen syvällisen tiedostamisen puutteen vuoksi pyritä kehittämään koulun toimintakulttuuria paremmaksi.

Voi olla et meil koulussa vähän sillein uinutaan sellases itsetyytyväisyydes ja kuvitellaan et tehdään riittävästi ja eikä välttämättä kyl oikeesti tehä, että tota, mul on semmonen tunne, et ei me ehkä olla tästä asiasta oikeesti käreillä eikä tehdä välttämättä niin paljon kun voitais. (H3)

Yhteisen laajemman, kaikkia oppilaita osallistavan toimintamallin puuttuessa edustuksellisten demokratiamuotojen nähtiin monesti ajavan kouluissa demokratiakasvatuksen asemaa. Haastateltavista suurin osa oli sitä mieltä, että koulun demokratiakasvatus nojaa liikaa oppilaskunnan hallituksen toimintaan. Edustukselliset mallit näyttäytyivät yhtenä hyvänä keinona opettaa osallistumista ja demokraattista toimintaa, mutta koulun ainoana demokratiakasvatuksen muotona se nähtiin riittämättömänä.

-- ja tota, mun mielestä niin kun, sit moni ajattelee just et joku oppilaskunta, et se on nyt se, vaan se, se riittää, se on se malli, ja okei, täällä on oppilaskunta, et se on niin ku se mikä ajaa sitä demokratiakasvatusta. (H1)

Yksi haastateltavista kuvasi edustuksellisia osallistamisen muotoja, joissa vain osan oppilaista on mahdollista päästä mukaan toimintaan, myös osittain eriarvoistavina. Vallan nähtiin kasautuvan jo valmiiksi aktiiviselle pienelle joukolle, joka hakeutuu ja pääsee mukaan toimintaan vaikuttamaan ja näkemään päätöksentekojärjestelmien sisälle.

Onhan ne hienoja tilaisuuksia [kun oppilaskunnan edustajat menevät eduskuntaan] mut on se tavallaan jo tietynlaista elitismiä, se on jo tavallaan sitä, että kun pääset siihen kiinni niin innostut entistä enemmän. (H6)

Yleisesti ottaen haastateltavat pitivät itseään tietoisina demokratiakasvatukseen liittyvistä asioista, mutta eivät nähneet sen olevan koulujen ja opettajien yleinen linja. Moni opettajista oli sitä mieltä, että kunnollisen ohjeistuksen ja yhteisen toimintamallin puuttuessa demokratiakasvatuksen toteutuminen on riippuvainen opettajien omista intresseistä. Demokratiakasvatuksen laiminlyöminen nähtiin olevan helppoa ja vastuun koulun yhteisistä demokratiakasvatuksen toimista nähtiin kasautuvan tietyille, aktiivisille ja aiheesta kiinnostuneille opettajille "ja näitten sitten niin kun harteilla sitten tapahtuuko mitään vai eikö tapahu" (H1). Yhteisen linjan puuttuminen nähtiin negatiivisena asiana.

Demokratiakasvatus on hyvin paljon kiinni henkilökunnasta ja persoonasta ja että mikä opettajaa kiinnostaa ja niin se ei kyllä sais olla että sen pitäis kulkea ihmisestä riippumatta mukana tässä koulun arjessa. (H7)

Yksi haastateltavista toi esiin huolensa demokratiakasvatuksen vaihtelevasta tasosta ja siitä, että oppilaat ovat tämän suhteen eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, kenen luokalla ovat:

Se riippuu se aktiivisuus siitä opettajasta kuitenkin aika paljon niin sitten kun kaikki opettajat ei tietenkään koe sitä [demokratiakasvatusta] niin kuin yhtä tärkeeksi niin sitten välillä harmittaa se että tuntuu että jotkut luokat jää vähemmälle. (H5)

Haastatteluissa nousi esiin, että koulutuksellinen ilmapiiri näyttäytyy akateemisia sisältöjä ja tehokasta työskentelyä korostavana, jolloin yhteiselle keskustelulle ja oppilaiden kohtaamiselle ei jää niin paljon aikaa, kuin haastatellut toivoisivat. Haastateltavat kuvaavat koulun arkea kiireisenä, ja akateemisten oppimisvaatimusten nousevan usein tärkeäksi koetun yhteisen demokraattisen arvokeskustelun ja päätöksenteon edelle:

-- usein liian vähän aikaa niihin asioihin byrokraattisista syistä, mitkä oikeesti on tärkeitä. Et jos jossain olis nousemassa hyvä keskustelu, ni se jää aikataulujen takii tai akateemisten vaatimusten takii, ni siihen jää hyvin vähän aikaa. (H4)

Periaatteessa on hirveen vähän aikaa sellaiselle keskustelulle koska sitä opetettavaa ainesta on sitä on ihan hirveesti. Periaatteessa ei olis aikaa sellaiselle arvokeskustelulle yhteiselle päätöksenteolle ja sellaiselle yleiselle keskustelulle maailman tilanteesta. (H8)

Keskusteluilmapiirin pidättyväiseksi kuvanneiden opettajien kertoessa politiikan puhumisesta koulussa esille nousivat aiheen tabumaisuus ja koulun keskusteluilmapiirin jännittyneisyys. Opettajien puheenvuorot rakentavat kuvaa ilma-

piiristä, jossa harkitaan tarkasti, mitä voi sanoa ja jossa myös jätetään paljon sanomatta, "et ei oo sillein siin mieles olemassa keskustelukulttuuria, tietyl tavalla" (H4). Näkemykset politiikan puhumisesta vaihtelivat suuresti haastateltavien välillä. Opettajien näkemykset politiikasta puhumisesta ja oman poliittisen kannan esille tuomisesta opetuksessa nousivat esiin ristiriitaisina: toisaalta avoimuutta kaivattiin ja siihen pyrittiin, mutta toisaalta poliittisista asioista puhumisessa korostui vaatimus hienovaraisuudesta ja neutraaliudesta. Yksi haastateltavista kuvaili, että työpaikalla omat poliittiset näkemykset "ei saa kuulua läpi" (H2), kun taas toinen kertoi tuovansa oman poliittisen aktiivisuutensa esille ja pyrkivänsä tällä tavoin kannustamaan oppilaitaan aktiivisuuteen.

Puhuessaan omien näkemystensä esittämisestä oppilaille opettajat pitivät tärkeänä tehdä selväksi, että kyseessä on mielipide ja on olemassa myös muita mielipiteitä. Yksi haastateltavista koki koulun keskustelukulttuurin olevan liian rajoittunut demokratiakulttuurin edistämiseksi ja kaipasi lisää tilaa omien näkemysten esille tuomiseen ja keskustelemiseen työyhteisössä. Haastateltava nosti esiin keskustelukulttuurin puutteiden työyhteisössä heijastuvan myös opettaja-oppilas-suhteisiin ja toivoi koko koulun läpäisemää avoimuutta ja keskustelua ja demokraattisen kasvatuskulttuurin rakentamista yhdessä.

Pitäis [puhua politiikasta], pitää mun mielest ehdottomasti ja avoimesti, mun mielest sen ohjeistuksenki pitäis olla sellanen, et tietyl taval mun mielest niin ku ensinnäkin kollegoiden pitäis pystyy keskustelemaan toistensa kanssa avoimesti siitä asiasta mitä ne ajattelee, koska se vaikuttaa niin paljon siihen miten opetetaan mun mielestä, siellä kuitenkin opetuksen päämäärien ideologisuus on hyvin erilainen, etenkin jos sitä demokratiakasvatusta pitäis edistää, niin ois erittäin olennaista, et myöskin se tila siellä koulussa olis demokraattinen myöskin siin mielessä, että keskustelu olisi oikeasti avoin ja myös opettajien kesken ja opettajien ja oppilaiden kesken, sit siitä voitais ehkä vetää tämmönen yhteinen näkemys tai rakentaa yhteinen näkemys siitä, että mitä se demokratiakasvatus on. Jos politiikasta ei voi keskustella, demokratia tarkoittaa niin monta eri asiaa. (H4)



Haastateltavan mukaan rehtorilla on suuri rooli koulun ilmapiirin ja keskustelukulttuurin rakentumisessa. Haastateltava kuvaa koulun ihannekulttuuria sellaisena, jossa rehtori toimii demokratiakulttuurin alullepanijana ja ylläpitäjänä ja tukee opettajia demokratiakeskustelussa.

Mun mielestä esimiehellä on erittäin ratkaseva rooli siinä, et miten paljon tilaa esimies antaa ja miten paljon esimies tukee sitä, että onks ylipäätänsä demokraattinen olo -- ni parhaimmillaanhan se menee niin, et se rehtori johtaa sitä ja kasvattaa myös sitä omaa opettajaporukkaansa siihen demokratiakeskusteluun. Niin mä kokisin, et mun mielest se vois olla ihan rehtorin velvollisuus, tällasen poliittisen keskustelun ylläpitäminen. (H4)

Tärkeimpinä tekijöinä koulun toimintakulttuurin demokraattisuudelle nousivat yhdessä muodostetut toimintamallit, esimiehen tuki ja yhteinen avoin keskustelu.

### 5.3 Kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetenssit opettajien kuvailuissa

Kaikki Euroopan neuvoston neljä kompetenssia nousivat esiin haastatteluissa opettajien kertoessa kokemuksistaan ja näkemyksistään demokratiakasvatuksesta ja sille antamistaan merkityksistä. Haastateltavat toivat arvot, asenteet, taidot, tiedot ja kriittisen ymmärryksen esiin suhteellisen tasaisesti ja nämä kaikki koettiin merkityksellisinä oppilaiden tulevaisuuden sekä demokraattisen yhteiskunnan turvaamisen kannalta.

**ARVOT.** Demokratian arvostaminen nousi vahvasti esiin opettajien puheissa. Demokratia ja tasa-arvo allekirjoitettiin ja niitä pidettiin kyseenalaistamattomina. Opettajan ammatin yhteiskunnallisena päämääränä kuvattiin pyrkimystä "säilyttää ja vahvistaa demokraattista yhteiskuntaa" (H3). Demokraattiset arvot haluttiin siirtää oppilaille ja peruskoulu näyttäytyi opettajille paikkana turvata demokraattisen yhteiskunnan jatkuvuutta. Demokraattisen yhteiskunnan säilymistä ei nähty itsestäänselvyytensä, vaan sen heikkenemisestä oltiin jopa

huolissaan. Yksi haastateltavista kuvasi demokratiakasvatusta keinona siirtää yhteiskunnallisia arvoja oppilaille ja tällä tavoin turvata demokraattisen yhteiskunnan säilyvyys:

No, sillä [jos demokratiakasvatus jää koulussa vähälle] voi olla semmonen vaikutus, että sitä, yhteiskunnallisia asioita ja demokratiaa ei niin kun koeta tärkeäksi, tai semmoseks et mitä kannattais niin kun pitää yllä, et sekään ei ole niin kun niin, että se vaan on. Et kyl se katoaa, jos sitä ei niinkun pidetä yllä sitä demokratiaa, niin sen takia se ois tärkeää, että se on koulussa. (H1)

Tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeudet korostuivat kaikkien haastateltavien puheissa. Näitä kuvattiin sekä työtä ohjaavina, että henkilökohtaisesti tärkeinä arvoina, jotka toimivat pohjana omalle toiminnalle ja joita haluttiin edistää.

-- että kyllä mulla on aina ollut tällaiset asiat sekä opettajana että et mä toivon, että mä oon edistämässä sellaisia asioita kuin tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus ja se että tuo niin että ihmisiä tosissaan kohdeltaisiin tasa-vertaisesti riippumatta siitä mistä lähtökohdista se on kotoisin tai mikä heidän koulutuksensa on. (H6)

Aiemmin mainitut työtä ohjaavat arvot nähtiin yhteiskunnallisen ja kasvatuksellisen vastuun kannalta välttämättöminä sisäistää ja noudattaa. Tärkeimpinä kuvattavat arvot ja oikeudet näyttäytyivät yhdelle opettajista niin vahvoina, ettei näiden kyseenalaistamiselle haluttu antaa mahdollisuutta:

--paitsi jossain asioissa toisaalta voi olla semmonen niin kun ehdoton, et kyl mä oon ite esimerkiks jossain tietyissä, esimerkiks ihmisoikeusnäkemyksissäni niin kun tosi ehdoton, et mä en anna yhtään piirua niin ku tavallaan periksi. (H3)

Arvokasvatus näyttöytyi kehikkona kaikelle opetukselle, jonka päälle oppisisällöt tulisi rakentaa. Arvoja peilattiin koulutuksen todelliseen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja siihen, mitä opetuksessa tulisi korostaa ja mihin tulisi käyttää aikaa. Haastateltavat nostivat esiin oppilaan oman kokemusmaailman huomioimisen tärkeyden demokratiakasvatuksessa. Oppilaiden kokemus ja tietämys

omista vaikutusmahdollisuuksista epäoikeudenmukaisuuksien purkamisessa nähtiin yhteiskunnallisesti arvokkaana ja sitä haluttiin vahvistaa:

Että onko tässä tärkeätä että me opetellaan koulussa jotain että mistä korko muodostuu tai miten voidaan politiikalla vaikuttaa suhdannevaihteluihin vai onko se tärkeätä just tämä että puhutaan erilaisista asioista ja epäkohdista ja miten niihin voi vaikuttaa ja mitkä on nämä tavallisen kansalaisen mahdollisuudet. (H5)

**ASENTEET.** Asenteet kietoutuivat opettajien puheissa vahvasti yhteen arvojen kanssa. Itseensä ja omiin kykyihinsä uskomisen nähtiin luovan asennetta toimia arvostamiensa asioiden puolesta. Asennekasvatusta kuvattiin tärkeänä omiin vaikutusmahdollisuuksiin uskomisen vahvistajana ja toimijuuden tuottamisessa. Arvojen ja asenteiden sisäistäminen nähtiin merkittäväksi tietojen ja taitojen oppimisen kannalta. Yksi haastateltavista näki avoimet asenteet ensisijaisen tärkeinä oppimisen mahdollistajina:

Demokratiakasvatukseen liittyy mun mielestä ihan tosi paljon tietoja ja taitoja mut ne asenteet on niinkuin tärkeimmät kuitenkin jos on sellaiset avoimet asenteet niin sitten oppii kyllä niitä taitoja varmasti. (H5)

Avoimia, demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen vaadittavia asenteita pyrittiin synnyttämään oppilaissa lisäämällä heidän vaikuttamismahdollisuuttaan ja kannustamalla heitä omien mielipiteidensä esille tuomiseen. Yksi haastateltavista kuvasi demokratiakasvatukseen liitettyjen kuulluksi tulemisen ja vaikuttamaan pääsemisen kehittävän oppilaiden itsetuntoa, minäpystyvyyttä ja toimijuutta:

Sillä on mun mielestä tosi suuri merkitys ihan jo niiden oppilaiden itsetunnon kannalta ja minäkuvan kannalta sitten kun tulee tunne siitä että sut otetaan huomioon ja sua kuunnellaan ja pystyt vaikuttamaan ni sit se tuo mun mielestä tuo taas takaisin päin sitä että kokee itsensä tärkeeksi ja ajattelee että niillä omilla mielipiteillä on oikeesti merkitystä ja ne voi johtaa johonkin. (H5)

Asennekasvatus näyttöytyi olennaisena tulevaisuuden yhteiskunnallisen toimijuuden mahdollistajana. Asenteet yhdistettiin oppilaiden haluun käyttää koulussa opittuja tietoja ja taitoja tulevaisuudessa hyvään tarkoitukseen yhteiskunnassa toimiessaan. Asennekasvatus liitettiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin ja oppilaiden toivottiin kasvavan aktiivisiksi toimijoiksi näiden suhteen.

Se että kasvatuksessa ja opetuksessa olisi se tavoitteena että näistä lapsista tulee sellaisia kansalaisia jotka tietää oikeutensa osaa käyttää niitä ja uskalltaa. (H7)

Asenteet liitettiin vahvasti omassa elämässä pärjäämiseen. Yksi opettajista kuvaili, että "meidän yhteiskunnassa on paljon ihmisiä jotka ei kykene eikä pysty pitämään puoliaan eikä edes hakee kaikkee mitä niillä verorahoilla sitten tulis" (H6) ja toi esille asennekasvatuksen merkityksen omien oikeuksien tunnistamiselle ja avun hakemisen uskaltamiselle. Asenteiden vahvistamista kuvailtiin oleellisena aktiivisen kansalaisuuden rakentumiselle. Yhdelle haastateltavista aktiivinen kansalaisuus ja siihen liittyvät toimimisen välineet ja asenteet näyttöytyivät edellytyksenä selvitä yhteiskunnassa:

Aktiivinen kansalaisuus antaa parhaimmillaan yksilölle ison kasan sosiaalisia työkaluja selvitä ja elää tässä yhteiskunnassa. Se on se, miten mä ehkä näen sen. Et se on välttämättömyys. (H4)

**TAIDOT.** Opettajat nostivat puheissaan tärkeimmiksi demokratiaosaamisen taidoiksi vuorovaikutustaidot, analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot sekä kyvyn tarkastella asioita useasta eri näkökulmasta. Näiden taitojen uskottiin tuovan oppilaille hyvää ja työkaluja toimia elämässä. Opettajan rooli demokratiataitojen oppimisessa nähtiin hyväksyvää ja turvallista ilmapiiriä luovana ja erilaisia näkö-

kantoja mukaan tuovana keskustelun johtajana. Opettajat näkivät taitojen kehityvän toiminnan kautta ja oppilaan oman kokemusmaailman huomioiminen liitettiin myös tähän osa-alueeseen. Taitojen harjoittelu nähtiin hyväksi aloittaa jo mahdollisimman varhain ja lisätä vaativuutta lasten ikätason mukaan:

No kyl mä nään tavallaan sen, että heillä on niitä taitoja ja käsitystä siitä niin kun ne on niin kun voinu harjotella niitä asioita jo pienenä semmosessa lapsen ympäristössä ja siitä sit kasvaa pikkuhiljaa se lumipallo siitä. Et sellasen konkreettisen toiminnan kautta. (H3)

Keskustelu- ja vuorovaikutustaidot kuten muiden huomioonottaminen, kuunteleminen, neuvottelu- ja kompromissikyvyt ja yhteistyötaidot kokonaisuudessaan tulivat vahvasti esille opettajien puheissa. Opettajat näkivät tärkeänä opettaa omalla toiminnallaan, miten osoitetaan kunnioitusta ja toisen arvostamista ja ohjata siihen, miten voidaan keskustella ja esittää omia mielipiteitä loukkaamatta muita. Keskustelu- ja kuuntelutaidot yhdistettiin merkityksellisinä päivittäisen arjen toiminnan ja yhteisöllisyyden kannalta. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kuvaa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen sisäistämisen toimivan pohjana teoreettisemman tiedon rakentumiselle ja niiden harjoittelun tarvetta jo ensimmäisestä luokasta lähtien:

-- ykköstenkin kaa voi puhua sellasel tosi perustavanlaatusel tasol, et miten toisii ihmisii kohdellaan, et kuunnellaan kun toisella on puheenvuoro ja odotetaan ja ei saa huutaa toisten päälle eikä sanoo ilkeitä asioita toisista ihmisistä ja pyytää anteeks jos on loukannu toista, et perustaitoja, sellasten perus sosiaalisuuden, hyvien käytötapojen, ei perinteises mielessä vaan et miten kohdellaan toisii ihmisii, niin niiden opettaminenhan on aika ensisijasta tommoses demokratiakasvatukses jos miettii noita pienempiä tyyppjä, et sen päälle pitää tietyl taval rakentaa se myöhemmin, abstraktimpi tieto niin sanotusti. (H4)

Haastateltavien mukaan taitojen opettamisen kannalta oleellista on turvallisen, sallivan ja avoimen keskusteluilmapiiirin luominen, jossa oppilaisiin luotetaan ja heidät nähdään osaavina ja aktiivisina ja tätä kautta osoitetaan kunnioitusta heitä kohtaan. Turvallinen keskusteluilmapiiiri kuvattiin sellaiseksi, joka perustuu

kunnioittamiseen ja jossa nähdään jokaisen potentiaali, annetaan tilaa olla väärässä tulematta tuomituksi, opitaan erehdyksistä ja kehitetään omia mielipiteitä yhteisen keskustelun kautta. Keskusteluilmapiiriin panostaminen nähtiin yhtenä opettajan velvollisuutena.

--mun mielestä nuorten kanssa pitää asioista puhua oikeilla nimillä, heillä täytyy olla sellainen olo, että he voivat turvassa tuoda esiin omia mielipiteitä, se on mun tehtävä muodostaa semmonen turvallinen keskusteluilmapiiri, et sit turvallisesta keskusteluilmapiiristä on mahdollisuus tuottaa omia pohdintoja ja se on meidän niin kun tehtävä tukea sitä lapsen ja nuoren kehitystä myös tällä saralla. (H2)

Mielipiteiden muodostamisen nähtiin vaativan syy-seuraussuhteiden ja kokonais kuvan ymmärtämistä. Asioita voidaan yksinkertaistaa, mutta yleensä silloin ei saada totuudellista kuvaa. Haastatteluissa nostettiin esille asioiden monimutkaisuuden hyväksyminen ja avoimuus, jotta voi muuttaa omaa mielipidettään, jos löytyy uusi, parempi kanta. Haastateltavat kuvasivat tehtäväkseen avata keskustelua, tuoda vastavoimaa ja varmistaa, että erilaiset näkökulmat tulevat esiin ja pohditaan monia eri puolia.

Voi sanoa, että minä ajattelen noin mutta on muitakin tapoja ajatella mut tietysti mä yritän avata keskustelua, että he pohtis asioita. He on nyt kuudesluokkalaisia tällä hetkellä että he pohtis jo vähän että asiat ei välttämättä oo niin että niiden pitää pysyä jonkinlaisina tai miltä ne näyttää ja se et asioilla on hirveesti eri puolia. Et jos jotain päätöksentekookin aattelee niin ei se oo vaan et siin on joku yks asia josta päätetään vaan on hirveesti asioita jotka vaikuttaa toisiinsa et he ymmärtäis sen että nää on tosi monisyisiä ja tää elämä ja ihan yleensäkin ihan nää arjenkin päätökset mutta pikkuhiljaa kun itse tekee niit päätöksiä ja miettii niit taustoja niin ehkä sieltä sitten kumpuaa ne omatkin ne että mitä mieltä minä olen, kun tietää että on niin monia erilaisia ajatuskantoja näihin juttuihin eikä tarvii olla samaa mieltä jos osaa perustella. (H8)

Toimimalla oppiminen näyttäytyi ensisijaisena keinona kehittää demokratia- ja kulttuuriosaamisen taitoja. Opettajat kertoivat useita konkreettisia esimerkkejä

koulun arjesta, joilla taitoja voidaan harjaannuttaa. Ryhmätyötaitoja, vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja harjoiteltiin esimerkiksi mielipidekirjoituksia kirjoittamalla, pitämällä ryhmän yhteisiä kokouksia, osallistamalla oppilaita työskentelytapojen suunnitteluun ja valintaan sekä tekemällä päätöksiä yhdessä joko keskustellen tai äänestäen.

**TIETO JA KRIITTINEN YMMÄRRYS.** Medianlukutaito nousi tietoon ja kriittiseen ymmärrykseen liittyen isoksi tekijäksi opettajien puheenvuoroissa. Media-lukutaito nähtiin työkaluna, jonka avulla voidaan käsitellä ja jäsentää tietoa ja joka vähentää alttiutta esimerkiksi valemedioiden ja -uutisten tai ääriajattelun vaikutuksille. Osa opettajista ilmaisi huolensa siitä, osaavatko oppilaat tarkastella asioita kriittisesti maailmassa, jossa on lukemattomasti erilaisia tietolähteitä saatavilla. Kriittinen ajattelu nähtiin myös suvaitsevaisuuden kannalta tärkeänä osa-alueena ja se tuotiin esille erilaisten mielipiteiden ja maailmankuvien ymmärtämistä lisäävänä tekijänä. Koulun vastuu näyttäytyi opettajille erittäin tärkeänä, sillä heidän mukaansa kaikkien kotoa ei tule näitä valmiuksia.

Kriittisen ymmärryksen kehittyminen näyttäytyi opettajien puheenvuoroissa myös yhteiskunnan ja globaalien maailman ymmärtämisessä ja tulevaisuuden haasteisiin vastaamisessa. Yksi haastateltavista näki nykyisen koulukulttuurin tuottavan liikaa kuvaa siitä, että asiat tai vastaukset ovat joko oikein tai väärin, ja kaipasi asennemuutosta autoritäärisistä malleista kohti kriittistä pohdintaa ja demokraattisempaa koulujärjestelmää, jossa oppilailla on ääni ja oikeus esittää kritiikkiä myös koulun ja opettajan toimintamalleista:

Mun mielestä kriittinen ajattelu on sama asia kun itsensä haastaminen älyllisesti, ja jos opettaja tai oppilas tätä pystyy tätä toteuttamaan työssään tai koulussa oppilaana, niin sillonhan ollaan päästy valtavia harppauksia eteen päin, et jos mietitään et semmonen perinteinen ajattelu koulumallista, jossa tietoo vaan kaadetaan kannusta oppilaan päähän, niin jos me halutaan sitä, se tarkoittaa et me halutaan myöskin yhteiskunta, jossa halutaan et ihmiset on vaan tyhjiä kannuja joihin kaadetaan sisään lisää nestettä, mut se kriittinen ajattelu tarkoittaa sitä, et me halutaan rakentaa yhteiskuntaa, jossa ihmiset pystyy kyseenalaistamaan sitä jatkuvasti, miten se yhteiskunta toimii

ja alati kehittyvässä yhteiskunnassa se on erittäin tärkeää, et me pystytään vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin, ihan suomalaisen yhteiskunnan omal tasol mut myös koko maailmassa. (H4)

Ymmärrys historiasta nousi esiin oleellisena kriittisen tiedon osa-alueena. Tähän liittyen nähtiin tärkeänä ymmärtää historian luonne ja toimia lähdekriittisesti eli pohtia kuka tiedon on tuottanut ja mistä positiosta. Yksi opettajista korosti historian tapahtumien tuntemista ja laajempaa syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä demokraattisen yhteiskunnan säilyttämisessä ja kehittämisessä: tuntemalla ja ymmärtämällä historiaa voidaan pyrkiä ehkäisemään historiallisten epädemokraattisten tapahtumakulkujen, kuten ihmisoikeusrikkomusten, toistamista.

Must tiedot pitää olla hyvät, tieto historiasta, poliittisesta historiasta, onhan nää huolestuttavia tutkimustulokset tällä hetkellä, et Euroopassa on isoja prosentteja ihmisistä, jotka ei oo holokaustista kuullu, eli siis niin kun historiankirjotus joka on todenmukanen, ei poliittisesti väritynyttä tai pimitävää, mut se on tosi tärkeä, et se on must yks perus kulmakiviä siihen, et tuntee ne juuret ja mitä virheitä ihmiset on tehny, et ei niin ku lähetä toistamaan niitä. (H3)

Poliittinen päätöksenteko ja mediasta esiin nousseet ajankohtaiset tapaukset näyttäytyivät hyvänä pohjana harjoitella kriittistä ajattelua ja muodostaa omia mielipiteitä. Yksi haastateltavista kertoi myös testaavansa ja kehittävänsä oppilaidensa kriittistä ajattelukykyä esittämällä satunnaisesti oppitunneillaan virheellistä tietoa. Opettaja halusi oppilaiden tarttuvan tähän ja pyrki virheellisen tiedon esittämisen kautta tuomaan esille median ja ympäristön viestien todenperäisyyden kyseenalaistamisen tärkeyttä.

Niin sitten mä kysyin seuraavalla tunnilla että menikö teidän mielestä joku pieleen että oliko siellä jotain sellaista omituista. Niin kyllä mä aika kauan sain lypsää sitä ja mä sanoin että ehkä vasta seuraava eduskunta päättää asiasta että mitä tässä infrassa ruvetaan sitten tekemään niin siinä vaiheessa vasta joku tajusi että hei ei sillain voikaan tehdä että eihän ne rekat ja kaikki tällaiset ja siihen mä että nii-in että mieltikää vähän että ja siihen sitten joku



sanoikin että eihän opettaja saa juksata. No ei saakaan mutta tää olikin vähän sellainen, että teidän pitää kuunnella tarkemmin ja itsekin vähän miettiä. (H8)

Tuloksistamme käy ilmi, että haastattelemamme opettajat ovat yleisesti demokratiakasvatuksen arvot ja sisällöt sisäistäneitä ja niihin sitoutuneita. Demokratian säilymisestä haluttiin huolehtia koulutuksellisin keinoin ja oppilaille haluttiin luoda uskoa ja valmiuksia yhteiskunnan kehittämiseen. Tärkeimpinä arvoina nousivat ihmisoikeudet, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, jotka haluttiin välittää oppilaille. Demokratiaosaamisen nähtiin luovan tasa-arvoa ja hyviä työkaluja pärjätä elämässä, ja sen merkitystä tuotiin esiin yksilöiden ja yhteiskunnan hyvinvoinnin näkökulmasta. Yhdeksi isoksi teemaksi aineistosta nousi huoli eriarvoisuudesta ja sen lieveilmiöistä. Demokratiaosaaminen nähtiin merkityksellisenä demokraattista yhteiskuntaa rapauttavien tekijöiden, kuten ääriajattelun ja vihapuheen, ehkäisyssä. Tähän liittyen korostettiin tiedon ja kriittisen ymmärryksen merkitystä, etenkin ymmärrystä kielestä ja viestinnästä.

Tutkimuksemme perusteella kuva demokratiakulttuurin toteutumisesta haastateltavien kouluissa rakentui puutteelliseksi. Yhteiset toimintamallit ja yhteinen keskustelukulttuuri koettiin osittain vajavaisina. Opettajat toivat esille, että yhteiset demokraattiset toimintamallit perustuivat usein edustuksellisuuteen ja arjessa toteutuvan demokratiakasvatuksen nähtiin olevan opettajakohdista. Tasa-arvoisempia rakenteita toivottiin, jotta kaikilla oppilaille olisi pääsy demokraattiseen koulutukseen ja demokratiaosaamiseen. Osa opettajista kuvasi kouluyhteisön asenteita muutosvastaisiksi ja nykytilaan tyytyväisiksi. Syvällisempi sitoutuminen demokratiakasvatuksen uudistuksiin ja koulun uudistumiseen tähtäävä demokraattinen keskustelukulttuuri nähtiin puutteellisina. Haastateltavat näkivät, ettei koulun rakenteissa ollut varattu tarpeeksi aikaa oppilaiden kohtaamiselle ja demokraattiselle keskustelulle.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaista koulun demokratiakulttuurin nykytilaa peruskoulun opettajien kuvailut heijastelevat. Seuraavassa luvussa tarkastelemme tutkimustuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon, arvioimme tutkimuksen luotettavuutta sekä pohdimme mahdollisia aiheeseen liittyviä jatkotutkimus- ja soveltamishaasteita.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksissa demokratiakasvatuksen ja kulttuuri- ja demokratiaosaamisen merkitykset liitettiin hyvin vahvasti koulun yhteiskunnalliseen rooliin eriarvoisuuden purkamisessa ja oppilaiden tasa-arvoisten tulevaisuuden mahdollisuuksien rakentamisessa. Eriarvoisuus on kasvanut Suomessa (Valtioneuvoston kanslia 2018, 12), ja tämä kehityskulku näyttäytyy myös koulussa, jossa osallistuminen ja aktiivisuus jakautuvat epätasaisesti oppilaiden kesken (ks. Van den Berg 2010; Tenojoki ym. 2017). Myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat nostivat esille oppilaiden taustojen moninaisuuden, jonka he näkivät asettavan oppilaat lähtökohtaisesti tiedollisesti ja taidollisesti eriarvoiseen asemaan ja tunnistivat koulun vastuun kulttuuri- ja demokratiaosaamisen opettamisessa.

Tuloksista ilmeni, että oppilaiden perustavanlaatuiset demokratiaosaamisen, itsestä huolehtimisen ja arjen taidot näyttäytyivät opettajille varsin eritasoisina oppilaiden välillä: opettajat kokivat, että osalla oppilaista nämä taidot ovat erittäin puutteellisia. Deweyn (1923, 517; 1950, 94-117) ajatukset demokraattisen kasvatuksen tavoitteesta tunnistaa yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksia ja purkaa niitä tuli esille myös tämän tutkimuksen haastateltavien puheissa. Tuloksissa ilmi tullut koulujen keskustelukulttuurin sulkeutuneisuus rajoittaa mahdollisuutta käydä avointa keskustelua yhteiskunnan rakenteesta ja sitä kautta tehdä yhdessä havaintoja ja muodostaa käsityksiä itsen ja ympäröivän todellisuuden suhteesta. Tällaisen keskustelun ohittaminen ei edistä normien ja stereotyyppien huomaamista ja niiden purkamista.

Haastattelemamme opettajat pyrkivät vahvistamaan oppilaiden minäpystyvyyttä rakentamalla näille osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksia. Sen merkitykset liitettiin yhteiskunnassa pärjäämiseen ja itseen ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin luottamiseen ja sitä kautta toimijuuden vahvistumiseen ja osallisuuden lisääntymiseen. Opettajien näkemykset osallistumisen suhteesta yhteiskuntaan kiinnittymiseen ja yksilön hyvinvointiin ovat samassa linjassa Blunkettin ja Taylorin (2010, 26-28) näkemyksen kanssa, jonka mukaan aktiivinen kansalaisuus voi antaa ihmisille varmuutta tehdä omat päätöksensä, ja kokemus siitä, että ihmiset voivat itse vaikuttaa elämiinsä, voi johtaa isompiin muutoksiin yhteiskunnassa. Opettajat pyrkivät luomaan oppilaille kokemuksia siitä, että he ja heidän mielipiteensä ovat tärkeitä, mikä sopii yhteen Thomasin (2007) tulkinnan kanssa, jossa lasten ja heidän kokemusmaailmojensa tunnustamisesta ja arvostamisesta syntyy osallisuutta ja demokratiaa.

Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin koulun demokratiakulttuurin muodostuminen edustuksellisuuden ympärille ja kaikkia osallistavien yhteisten toimintamuotojen puute, mikä tukee aiempaa tutkimusta lasten osallisuudesta (ks. Gretchel & Kiilakoski 2012). Koulu, jossa demokratiakasvatus nojaa vahvasti edustuksellisuuteen, luo miniatyyriyhteiskuntana kuvaa yhteiskunnasta, jossa arvotetaan tietynlaisia piirteitä ja jossa yksilöiden vaikutusmahdollisuudet eivät ole tasavertaisia. Koulun yhteisten toimintamallien perustuessa vain edustuksellisuuteen ja oppilaiden osallisuuden ollessa riippuvainen opettajan omista intresseistä ja tekemistä valinnoista, ei voida olla varmoja siitä, että jokaisen oppilaan osallisuus toteutuu, eivätkä oppilaat välttämättä saa tasavertaisia mahdollisuuksia kehittää demokratiaosaamistaan.

Huoli oppilaiden pahoinvoinnista ja oppilaiden yhteiskunnallisten taitojen puutteesta nousi useasti esiin haastateltavien puheissa: demokratiataitojen puute yhdistettiin syrjäytymiseen, pahoinvointiin ja sitä kautta mahdolliseen väkivaltaiseen ääriajatteluun ajautumiseen. Opettajien huolen nouseminen ei ole yllätys nyky-yhteiskunnassa, jossa polarisaatio, vihapuhe ja viharikokset ovat lisääntyneet (ks. Mankkinen 2017, 23). Haastateltavat näkivät osallisuuden tunteen puut-

tumisen yhtenä altistavana tekijänä ääriajattelulle. Sosiaalisella integraatiolla onkin nähty olevan merkitystä väkivaltaisen ekstremismin ehkäisyssä (Edel 2017, 7). Opettajat näkivät kriittisen luku- ja medianlukutaidon ja analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot internetin tietotulvassa välttämättöminä, jotta yksilö pystyy jäsentämään maailmaa, arvioimaan kriittisesti eri tietolähteitä ja ymmärtämään asioiden monimutkaisia syy-seuraus-suhteita. Nyky-yhteiskunnassa on lukemattomia tietolähteitä, joista moni on myös valemedioita tai vale uutisia (Hendricks & Vestergaard 2019) ja myös länsimaissa lehdistönvapaus on kärsinyt (Tuomaala 2018) ja kriittinen lukutaito on siten noussut entistä tärkeämmäksi. Haastattelemamme opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat oppisivat ymmärtämään mielipiteiden moninaisuutta ja erilaisten ajattelu- ja elämäntapojen ymmärtämistä ja hyväksymistä, sekä ajattelemaan asioita laajasti monista eri näkökulmista sortumatta vaaralliseen yksinkertaistamiseen.

Kriittinen ajattelu nostettiin esille myös oman toiminnan, lähiyhteisön ja yhteiskunnan rakenteiden tarkastelussa ja epäkohtien huomaamisessa, jotka nähtiin merkittävänä yksilön ja yhteiskunnan kehittymisen kannalta. Kriittisen ajattelun ja vallitsevan todellisuuden kyseenalaistamisen merkitys demokratialle ja yhteiskunnan kehittymiselle on tunnustettu ja koulun roolin merkitystä tähän liittyen ovat korostaneet muun muassa kasvatustutkijat Dewey (1923, 517; 1950, 94-117) ja Freire (2016 [1968]). Yksi vapaan ja demokraattisen yhteiskunnan, ja koulun miniatyyriyhteiskuntana, merkeistä on sen kritisoimisen sallittavuus, mikä nousi myös tämän tutkimuksen tuloksissa esille.

Kun tarkastellaan tämänhetkistä yhteiskuntaa ja sen muutoksia, voidaan huomata länsimaisen demokratian heikentyneen. Tämän voi huomata Euroopassa äärioikeiston kasvamisesta ja esimerkiksi Puolan ja Unkarin luisumisesta autoritäärisempiin hallintoihin, joissa median ja kansalaisyhteiskunnan vapautta on rajoitettu ja joissa julkisesti lietsotaan vihaa vähemmistöjä kohtaan (ks. Varho 2017; Kauppalehti 2018). Sama kehityskulku on havaittavissa Yhdysvalloissa, jossa myös naisten oikeudet ovat vaarassa, kun osavaltiot ovat yrittäneet viedä naisilta oikeuden aborttiin (Berner 2019). Kuten tässäkin tutkimuksessa haastatellut opettajat ilmaisivat, demokratia on katoavaista, jos siitä ei pidetä kiinni ja

toimita sen vahvistamiseksi. Historia lähtee helposti toistamaan itseään, jos ei kyetä tunnistamaan virheisiin johtaneita tapahtumaketjuja ja oppimaan menneestä. Kuinka syvälle demokraattisten arvojen ja ymmärryksen tulee juurtua, että yhteiskunnan on mahdollista muodostua aidosti demokraattiseksi? Vaikka koulu on vain yksi yhteiskunnan instituutioista, ja aidon demokratian saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi tarvitaan koko yhteiskunnan panos, on koulu kuitenkin parhaimmillaan kansalaisareena, jossa erilaiset ihmiset pääsevät kohtaamaan ja oppimaan toisiltaan ja toisistaan.

Jotta osallisuuden mahdollisuudet olisivat koulussa tasavertaiset, toimintakulttuurissa tulisi olla yhteinen linja, joka perustuu demokratiaan ja lasten osallistamiseen. Uudistettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 26-29) ohjaa tavoitteissaan demokraattisen ja osallistavan yhteisen toimintakulttuurin luomiseen. Myös erilaisia valtakunnallisia ja globaaleja julistuksia ja ohjeistuksia, kuten Euroopan neuvoston (2016) dokumentti demokraatioosaamisen edellyttämistä kompetensseista, on luotu demokratiakasvatuksen edistämiseksi. Näistä tekijöistä huolimatta tutkimustuloksemme rakentavat kuvaa koulun demokratiakulttuurin epäselvästä ja koululuokittain vaihtelevasta tilasta. Yhteiset ohjeistukset demokratiakasvatuksen toteuttamiselle näyttäytyvät tuloksissamme puutteellisina, jolloin demokratiakasvatuksen ja oppilaiden osallisuuden tila on riippuvainen opettajien omista intresseistä. Tällainen demokratiakulttuuri asettaa lapset eriarvoiseen asemaan sillä perusteella, missä koulussa tai millä luokalla he ovat. Tutkimustuloksemme resonoivat aiemman tutkimuksen kanssa (ks. Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017; Tenojoki, Rantala & Löfström 2017), josta ilmenee, etteivät ohjeistusten laatiminen ja opetussuunnitelman uudistaminen ole keinoina riittäneet tuomaan aidon demokratiakulttuurin luomisen käytäntöjä kouluyhteisöihin.

Koulun keskustelukulttuuri nousi tuloksissa esille puutteellisena. Osa haastateltavista kuvasi opettajayhteisön keskustelukulttuuria tietyiltä osin sulkeutuneeksi ja toimintakulttuurin uudistamista torjuvaksi, jonka vuoksi politiikan puhumiseen työyhteisössä suhtauduttiin varauksella. Työyhteisöön kaivattiin avoi-

mempaa keskustelua politiikasta, koulun demokraattisesta luonteesta, oppilaiden osallistamisesta ja toimintakulttuurin järjestämisestä. Tämä vahvistaa kuvaa siitä, ettei kouluissa olla täysin sisäistetty Euroopan neuvoston demokratiaosaamisen kompetenssien merkityksiä tai nähdä demokraatiakulttuurin uudistamista tavoiteltavana asiana. Demokraatiakulttuurin luomisen vaatiessa yhteistä arvokeskustelua ja sen kautta yhteisen toimintakulttuurin muodostamista, edellä kuvattu avoimen keskustelun puute evää mahdollisuuden sen rakentamiselle. Jos tällainen yhteinen arvokeskustelu puuttuu, koulua tuskin voidaan kutsua aidosti demokraattiseksi instituutioksi. Tutkimustuloksista on havaittavissa, että kun yhteinen arvokeskustelu koulun demokraattisesta luonteesta ja osallisuuden merkityksestä jää toteuttamatta, Euroopan neuvoston (2016) demokratiaosaamisen kompetenssit ja perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) demokraattiset tavoitteet jäävät opettajille osin etäisiksi ja epäselviksi.

Haastateltavat toivat esiin näkemyksiään politiikan puhumisesta myös opetustilanteissa, jonka suhteen kuvailut olivat moninaisia ja osin ristiriitaisia. Tutkimustuloksista on havaittavissa, että politiikan käsittely koulussa on vaikea ja varovainen aihe, josta ei välttämättä ole olemassa selkeää yhteistä linjaa. Suomalaisen koulukulttuurin onkin nähty pyrkivän totaaliseen poliittiseen neutraaliuteen ja olevan poliittisesti passivoiva instituutio (ks. Suutarinen 2006). Jos politiikkaa pelätään opettaa ja ollaan sen suhteen turhan varovaisia, on riski, että kulttuuri- ja demokratiaosaamisen (Euroopan neuvosto 2016) edellyttämät tiedot politiikasta ja syvempi ymmärrys yhteiskunnallisesta toiminnasta ja sen syy-seuraus-suhteista jäävät vajavaisiksi.

Haastateltavat kuvailivat, että koulun ilmapiiristä on aistittavissa tyytyväisyys nykyisiin toimintamalleihin ja yleinen ajatus siitä, että toimintakulttuuri on jo tarpeeksi demokraattinen ja riittävä sellaisenaan. Tuloksissa nousi esiin myös kokemus muutosvastarinnasta liittyen koulun demokraatiakulttuurin uudistamiseen. Tässä voi havaita yhteyden aikaisempiin havaintoihin opettajien yhteiskunnallisista asenteista konservatiivisina, epäkriittisinä ja auktoriteettilojaaleina (ks. Fornaciari & Männistö 2015). Mikäli suurella osalla opettajista ammattiminä

rakentuu traditionaaliselle näkemykselle opettajuudesta, näyttäytyy tuloksissamme ilmi tullut muutosvastarintaisuus varsin luonnollisena. Opettajien mahdollinen löyhä yhteiskuntasuhde ja perinteiden vaaliminen muodostuvat ongelmallisiksi opettajan työn yhteiskunnallisen luonteen, demokraattisen kasvatuksen ja koulukulttuurin uudistamisen kannalta. Suomalainen koulujärjestelmä on ollut pitkään kansainvälisten vertailujen kärjessä (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019), mikä voi myös osaltaan vaikuttaa siihen, ettei koulussa koeta suurta kehittämistarvetta. Koulujärjestelmä saatetaan nähdä valmiina ja demokratian kehittymiselle merkitykselliset utopiat jäävät ehkä uupumaan. Haastateltavat toivat esille, että opetussuunnitelman uudistuneista tavoitteista ollaan tietoisia, mutta selkeän yhteisen ohjeistuksen puuttuessa oman toiminnan muuttaminen voi olla helppo ohittaa, jonka vuoksi demokratiakasvatuksen toteuttaminen ja lasten osallisuus saattaa jäädä vähäiseksi.

Tuloksista nousi esiin, että erilaisten byrokraattisten syiden ja akateemisten vaatimusten vuoksi koulussa jää liian vähän aikaa tärkeäksi koetuille asioille, kuten keskusteluille ja oppilaiden kohtaamiselle, eli demokratiakasvatukseen sisältyville asioille. Voi olla, että yhteiskunnallinen ilmapiiri ja opetussuunnitelman (2014) laajat tavoitteet rakentavat mielikuvaa suorituskeskeisyydestä ja tehokkaan ajankäytön vaatimuksesta, joka saattaa ajaa karsimaan aikaa vaativia vuorovaikutuksellisia ja oppilaslähtöisiä elementtejä opetuksesta. Vaikka opetussuunnitelmaan on kirjattu paljon osallisuuteen ja ilmiölähtöisyyteen liittyviä tavoitteita, vaikuttaa siltä, että usein akateemisten sisältöjen opettaminen mielletään koulutuksen ensisijaiseksi tehtäväksi. Opetussuunnitelmasta onkin tulkittavissa ristiriitaisuutta demokraattisen arvopohjan ja uusliberalistisen kilpailukyky- ja pääomapuheen välillä. Tämä saattaa luoda haasteita ja sisäistä ristiriitaa opetussisältöjen ja -käytäntöjen suunnittelulle ja toteutukselle, vaikka haastateltavien pohdinnoissa koulutuksen merkityksestä ensisijaisen tärkeäksi nostettiin oppilaiden aito kohtaaminen ja yhteinen keskustelu. Esille nousee kysymys siitä, onko demokraattisen yhteiskunnan hiipuminen väistämätöntä yksilöä korostavassa ja kilpailuun perustuvassa yhteiskunnassa, jonka osa koulu on ja jonka säännöillä se pelaa?

Koulun toimintakulttuurin uudistamiseen ja demokratiakasvatukseen kaivattiin myös taloudellisia resursseja, jotta uudistusten toteutuminen olisi realistinen tulevaisuudenkuva. Ylhäältä asetetut tavoitteet demokratiakasvatuksesta voivat jäädä kauniiksi puheiksi, jos yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ei luoda opetustyöhön olosuhteita, joissa on mahdollista panostaa demokraattiseen kasvatukseen. Mikäli koulutuksesta ja sen kehittämisestä leikataan samalla kun opettajan työnkuva muuttuu vaativammaksi, koulujen toimintakulttuurin kokonaisvaltainen uudistuminen vaikuttaa epätodennäköiseltä. Näemme demokraattisen toimintakulttuurin muutoksen toteutumisen vaativan opettajilta muutoksen merkityksen tunnistamista ja omaksumista, eli sen sisäistämistä, miksi demokraattisia uudistuksia tehdään ja mitkä ovat niiden vaikutukset yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasolla, mutta myös yhteiskunnan panosta koulutukseen riittävien resurssien muodossa.

Voimme siis todeta koulun demokratiakulttuurin näyttäytyvän puutteellisenä tehdyistä uudistuksista huolimatta. Näemme, että koulun demokratiakulttuurin muuttaminen vaatii koko kouluyhteisön tunnustusta asian perustavanlaatuiselle tärkeydelle, yhteistä arvokeskustelua ja sitoutumista muutokseen. Yhteiskunnallinen tietoisuus ja usko demokratiaan alati kehittyvänä ja muuttuvana järjestelmänä, johon kuuluu unelmointi paremmasta, saa ihmiset sitoutumaan muutokseen ja rakentamaan uutta ja erilaista, vaikka vanhojen ja totuttujen toimintamallien muuttaminen tuntuisikin haasteelliselta. Koulun mukaillessa yhteiskuntaa ja valmistaessa oppilaita tulevaisuuteen ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen koulun ei tulisi olla yksin tämän muutoksen kanssa, vaan yhteiskunnassamme olisi yleisesti hyvä pysähtyä pohtimaan tilannetta: katsoa historiaa ja yhteiskuntamme kehityssuuntaa ja miettiä minkälaista tulevaisuutta oikeastaan haluamme rakentaa. Rohkenemme esittää, että koulutus kaipaisi kokonaisvaltaista demokraattista uudistusta, joka vaatii toimenpiteitä yhteiskunnan eri tasoilla. Resursoimalla koulutukseen lisävaroja ja kasvatusalan koulutusta ja täydennyskoulutusta kehittämällä ja siihen panostamalla voitaisiin vahvistaa koulujen toimintamallien uudistusprosessia. Koulun toimintakulttuurin uudistaminen tulisi saada vahvemmin yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon, joissa



tulisi ottaa huomioon taustalla vaikuttavat taloudelliset ja poliittiset kysymykset. Haluammeko koulujärjestelmän, joka keskittyy luomaan oppilaille ominaisuuksia pärjätä nykyisillä ja kuvitelluilla tulevaisuuden työmarkkinoilla, vai haluammeko panostaa koulun tasa-arvoistavaan tehtävään ja demokraattiseen kohtamiseen ja toimintaan, joka kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua ja antaa mahdollisuuden kyseenalaistaa vallalla olevia rakenteita ja siten tarpeen tullen muuttaa niitä?

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tämän laadullisen tutkimuksen kohteena olivat peruskoulun opettajien kuvailut toteuttamastaan demokratiakasvatuksesta ja koulunsa toimintakulttuurin demokraattisuudesta. Tutkimuksemme tavoitteena ei ollut kerätä yleistettävissä olevaa tietoa, vaan tarkastella ilmiötä näiden opettajien näkökulmasta ja tuoda heidän näkemyksensä esiin. Demokratiakasvatus aihepiirinä ei ole tullut opintojemme kautta meille syvemmin tutuksi, vaikkakin perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa olemme käsitelleet perusopetuksen uutta opetussuunnitelmaa ja demokratiakasvatukseen sisältyvää lasten osallisuutta ja tutkivaa oppimista. Oma kiinnostuksemme tutkimusaiheeseen käynnistyiikin halusta syventää tietämystämme kyseisestä aiheesta. Meillä ei siis ollut tutkimuksen objektiivisuuteen oleellisesti vaikuttavia vahvoja ennako-oletuksia aiheesta lähtiessämme tutkimuksen tekoon, mikä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Asiantuntemuksemme tutkittavasta ilmiöstä onkin lisääntynyt huomattavasti tutkimuksen tekemisen myötä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden haasteet liittyvät usein laadullisen tutkimuksen luonteeseen: tutkijoiden omat kokemukset vaikuttavat tutkimuksen toteuttamiseen ja käsityksiin tutkittavasta aiheesta eli tutkijat liikehtivät tutkimusta tehdessään omien ennako-oletusten, tutkimuksen analyysin ja teoriataustan välillä. (Eskola & Suoranta 2008, 208).

Se, että laadullisesta tutkimuksesta tulee tekijänsä näköinen, on kuitenkin luonnollista (Kuusisto-Arponen 2007, 238). Opettajan työn yhteiskunnallinen

luonne näyttäytyy meille merkityksellisenä, ja tiedostimme tähän tutkimustyöhön ryhtyessämme, ettemme tee tutkimusta arvotyhjiöstä käsin. Tämän tiedostamisen pohjalta kävimme keskusteluja haastattelutilanteiden vuorovaikutuksesta ja haastattelurungon muotoilusta. Haastatteluaineistoa keräsimme paljolti ja saimme tietoa aiheesta monipuolisesti. Opettajien haastatteluissa tietyt teemat nousivat esiin toistuvasti, josta voimme päätellä aineiston olevan riittävä tutkimuksen tekemiseen, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 182.) Käsitteimme aineistomme pääosin yhdessä ja arvioimme sen tulkinnallisuutta yhdessä. Litterointiin, jonka teimme erikseen, sovimme yhdenmukaisen menettelytavan, mikä on merkityksellistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Sen, että teimme tutkimuksen yhteistyönä, voidaan nähdä vaikuttavan positiivisesti tutkimuksen luotettavuuteen, sillä virheellisten tulkintojen mahdollisuus vähenee, kun tulkitsijoita on useampi. (Patton 2002, 560.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 189) mukaan luotettavassa tutkimuksessa tutkimuksen kulku on kuvattu selkeästi ja johdonmukaisesti. Olemme Tutkimuksen teko -osiossa avanneet yksityiskohtaisesti tutkimusanalyysimme kulun ja siten selventäneet, miten olemme päätyneet esittämiimme johtopäätöksiin ja tällä tavoin tehneet tutkimuksemme siirrettäväksi. Tutkimuksen kulun kuvaamisen lisäksi myös tehtyjen valintojen perustelu lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Olemme tutustuneet tutkimuskirjallisuuteen ja perustaneet valintamme hyvälle tieteelliselle käytännölle.

Tutkimuksessamme on myös rajoitteita. Useissa haastatteluissa nousi esiin, että kyseinen opettaja toimii koulunsa oppilaskunnan ohjaavana opettajana, joten rohkenemme epäillä, että tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat keskiverto-opettajaa aktiivisempia ja yhteiskuntatietoisempia. Vodaankin pohtia, valikoituiko tutkimukseen vain yhteiskunnallisesti valveutuneita ja toimintatavoiltaan erityisen demokraattisia opettajia ja korostuivatko tämän vuoksi opettajien demokratiakasvatukselle antamat merkitykset. Haastattelemamme opettajat kuvasivat kuitenkin oman opetuksensa lisäksi koulunsa keskustelu- ja toiminta-

kulttuuria, josta teimme päätelmiä koulujen demokratiakasvatuksen tilasta. Tämän kannalta on tärkeä huomioida, että haastateltavat kuvaavat tapahtumia ja niiden kulkua aina omasta näkökulmastaan. Eritoten muiden toimijoiden tekemien valintojen ja aatteiden tulkinta on tutkimuksenteossa epävarmaa pohjaa, jonka vuoksi tuleekin muistaa, että haastateltava kertoo muiden toimintaa kuvaessaan aina yhtä lailla omista oletuksistaan ja tavoistaan jäsentää maailmaa. (Alastalo & Åkerman 2010, 321.) Myös haastattelurunko muodostui rajoitteeksi tutkimuksessamme. Halusimme haastatella opettajia mahdollisimman laajasti ja päättää tarkemmat tutkimuskysymykset vasta aineistosta esiin nousevien teemojen perusteella. Tämän vuoksi tulososioon oli haasteellista rakentaa selkeää linjaa. Toisaalta avoin haastattelutilanne mahdollisti uusien teemojen nousemisen, kuten huolen oppilaiden riskeistä syrjäytymiselle ja ääriajattelulle.

Tutkimuksemme pohjalta heräsi ideoita jatkotutkimukselle. Vaikka aihetta on tutkittu, tarvitaan jatkuvasti lisää ajankohtaista ja syventyvää tutkimusta, sillä koulu ja yhteiskunta ovat jatkuvassa muutoksessa. Tämä tutkimus rajautui vain opettajien näkökulmaan. Erityisen tärkeää olisi syventyä oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin. Haastattelun sijaan koulun arkea ja luokissa tapahtuvaa opetusta havainnoimalla aihe näyttäytyisi konkreettisemmalla tasolla. Kokonaisvaltaisempaa kuvaa peruskoulujen demokratiakulttuurin nykytilasta saisi haastatteleamalla opettajien lisäksi rehtoreita ja muuta koulun henkilökuntaa. Syventymisemme demokratiakasvatuksen historiaan kansakoulun alkuaajoista tähän päivään on voimistanut käsitystämme siitä, että koulutuksen uudistamistarpeen säistäminen vaatii yhteiskunnallista tietämystä ja ymmärrystä menneestä. Myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa on kehitetty lähivuosina, ja olisikin mielenkiintoista tutkia myös millaisia yhteiskunnallisia valmiuksia opettajaopiskelijat kokevat omaavansa ja minkälaisina heidän koulutuksestaan saamat valmiudet heille näyttäytyvät.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) 1995. Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55- 72. Viitattu 10.4.2019  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf#page=56](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf#page=56)
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 312-329.
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in Education. Scandinavian Journal of Educational Research, 50 (3), 229-243. Viitattu 28.3.2019  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830600743258#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8wMDMxMzgzMDYwMDc0MzI1OD9uZ-VVWkQWNjZXNzPXRydWVAQEAW>
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2001. Individualization Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences. London: Sage Publications.
- Berner, A-S. 2019. Yhdysvallat on harppaamassa 46 vuotta taaksepäin: osavaltiot säättävät laittomia lakeja, jotka veisivät naisilta oikeuden aborttiin. Helsingin Sanomat. Viitattu 21.5.2019. <https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000006108585.html>

- Bloch, E. 1985. Ennakoitu todellisuus - Mitä on utooppinen ajattelu ja mitä se saa aikaan. Teoksessa K.Rahkonen, & E. Sironen (toim.) Utopia, luonto, uskonto, 22-23. Helsinki: Kansan Sivistystyön Liitto.
- Blunkett, D. & Taylor, M. 2010. Active Citizenship and Labour. Teoksessa Lockyer, Andrew, and Bernard Crick. Active Citizenship : What Could It Achieve and How? Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bragg, S. 2007. "Student Voice" and Governmentality: The production of enterprising subjects? Discourse: studies in the cultural politics of education 28 (3), 343-358.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. 2015. Koko elämä töihin: koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino.
- Dahl, R. 1989. Democracy and Its Critics. New Haven: Yale University Press.
- Dekleva, B. & Zorga, S. 2004. Children's Parliaments in Slovenia. Teoksessa D. Crimmens & A. West (toim.) Having Their Say: Young People and Participation: European Experiences. Lyme Regis: Russell House.
- Dewey, J. 1923. The School as a means of developing a social consciousness and social ideals in children. The Journal of Social Forces, 1 (5), 513-517.
- Dewey, J. (1950 [1916]). Democracy and education. New York: The Macmillan Corporation.
- Edel, M. 2017. Suomi vuonna 2025. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila & L. Nissilä (toim.) Rakentavaa vuorovaikutusta. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a. Viitattu 30.4.2019 [http://www.oph.fi/download/182479\\_rakentavaa\\_vuorovaikutusta.pdf](http://www.oph.fi/download/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta.pdf)
- Elo, K. & Rapeli, L. 2012. Poliittikatietämys ja poliittinen kiinnostus. Teoksessa S. Borg (toim.) Muutosvaalit 2011. Oikeusministeriön julkaisuja 16, 2012.

- Eskelinen, T., Gretchel, A., Kiilakoski, T., Kiili, J., Korpinen, S., Lundbom, P., Matthies, A., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Ryytänen, A. ja Tasanko, P. 2012. Kunnallinen päätöksenteko. Lapset ja nuoret subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. 35-94. Teoksessa A. Gretchel & T. Kiilakoski, (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto, Julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino.
- Eskelinen, T. 2019. Demokratia utopiana ja sen vastavoimat. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Euroopan neuvosto. 2016. Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen - Eläminen yhdessä tasavertaisina monikulttuurisissa demokraattisissa yhteiskunnissa. Strasbourg: Council of Europe Publishing Viitattu 20.3.2019 <https://rm.coe.int/16806ccf11>
- European Trade Union Committee for Education. 2019. Education and Democratic Citizenship. EU CONVINCe project - EU Common Values Inclusive Education (2018-2020). Viitattu 30.4.2019 <https://www.csee-etu.org/en/policy-issues/2433-education-and-democratic-citizenship>
- Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing: The art of science. Teoksessa Y. L. Denzin (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 361-376.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa: opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. Kasvatus ja aika, 9 (4), 72-86.

- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017a. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen Nuutinen (toim.) Hyvän lähteellä - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 36– 55.
- Fornaciari, A., & Männistö, P. 2017b. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia: traditionaalista vai orgaanista toimijuutta?. *Kasvatus*, 48 (4), 353-368.
- Freire, P. 2016 [1968]. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Veiska, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino.
- Haltia, H., Rinne, R. Lempinen, S. & Kaunisto T. 2018. Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon näkymät. Teoksessa R. Rinne, N., Haltia, S. Lempinen T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – Tasa-arvoistava koulu? Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 391- 408.
- Hart, R. 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. Viitattu 20.3.2019 [http://web.gc.cuny.edu/che/cegr/documents/childrens\\_participation.pdf](http://web.gc.cuny.edu/che/cegr/documents/childrens_participation.pdf)
- Hendricks, V. & Vestergaard, M. 2019. Reality Lost: Markets of Attention, Misinformation and Manipulation. SpringerOpen. Viitattu 20.4.2019 <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/978-3-030-00813-0>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Husen, T. 1975. Social Influences on educational attainment. Research perspectives on Educational Equality. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD. Viitattu 16.4.2019  
<https://search.proquest.com/eric/docview/63978856/738472BA0DEC4212PQ/1?accountid=11774>
- Järvinen, J. & Länkinen, T. 2019. Eduskunta hylkäämässä kansalaisaloitteen maksuttomasta lukio- ja ammattikoulutuksesta. Yle Uutiset. Viitattu 18.4.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10663096>
- Kauppalehti. 2018. Unkarin ja Puolan avoin uhma on iso riski EU:lle. Viitattu 21.5.2019. <https://www.kauppalehti.fi/uutiset/unkarin-ja-puolan-avoin-uhma-on-iso-riski-eulle/b73389c9-48d5-32db-a0b1-b9eafb4d65d1>
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus, 74-88.
- Koskinen, A. L. Ilmastolakko ainakin 27 kunnassa tänään – Lapset saivat opettajan kulkemaan bussilla kouluun: "Jos tulostan paperia, tulee heti sanomista". Yle Uutiset. Viitattu 6.5.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10688030>
- Kuusisto-Arponen, A-K. 2007. Konfliktitapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 231–244.
- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta: kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013. 4 §. Viitattu 24.4.2019  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>



- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6. Viitattu 18.4.2019 [www.tietoanuorista.fi](http://www.tietoanuorista.fi).
- Mankkinen, T. 2017. Väkivaltaisen radikalisoitumisen ja ekstremismin ehkäisy. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila & L. Nissilä (toim.) Rakentavaa vuorovaikutusta. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a. Viitattu 30.4.2019 [http://www.oph.fi/download/182479\\_rakentavaa\\_vuorovaikutusta.pdf](http://www.oph.fi/download/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta.pdf)
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 22.1.2019 <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/ICCS2016-D120>
- Miettinen, R. 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. Teoksessa T. Asunmaa, R. Huttunen, & J. Vainionpää (toim.) Samalta viivalta 10 – Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2016. Jyväskylä: PS-kustannus, 39-65.
- Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & nuorisosiainneuvottelukunta Viitattu 22.1.2019 <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/05/Nuorisobarometri2008.pdf>
- Myllyniemi, S. 2014. Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Nuorisosiainneuvottelukunnan julkaisuja 50. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Niemi, R. 2012. Esimerkki aloiteprosessin kaoottisuudesta, 51-56. Teoksessa A. Gretchel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto, Julkaisuja 118. Haka-paino, Helsinki.

- Nivala, E. 2006. Kunnon kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen – Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press. 25-114.
- O'Flynn, M. 2009. Profitable ideas: the ideology of the individual in capitalist development. Boston: Brill.
- Oikeusministeriö. 2014. Avoin ja yhdenvertainen osallistuminen, Valtioneuvoston demokratiapoliittinen selonteko 2014. Oikeusministeriö. Helsinki. Viitattu 29.11.2018 [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76524/omso\\_14\\_2014\\_demokr\\_seloteko\\_2014\\_su\\_70\\_s.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76524/omso_14_2014_demokr_seloteko_2014_su_70_s.pdf)
- Oikeusministeriö, 2017. Demokratiapoliittinen toimintaohjelma. Oikeusministeriön julkaisu 7/2017. Helsinki: Oikeusministeriö. Viitattu 6.5.2019. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79279/07\\_17\\_demokratiapol\\_FI\\_final.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79279/07_17_demokratiapol_FI_final.pdf)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 24.4.2019 [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Pisa-tutkimus ja Suomi. Viitattu 23.5.2019. <https://minedu.fi/pisa>
- Orwell, G. 1946. Politics and The English Language. Teoksessa S. Orwell & I. Angus (toim.) The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell. Vol. 4, in front of your nose 1945-1950. London: Secker & Warburg.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Yhdysvallat: Sage.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. Kansantaloudellinen aikakauskirja. 108. vsk.2/2012. Viitattu 25.1.2019

<https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/images/stories/kak/KAK22012/kak22012pekkarinen.pdf>

Punch, K. F. & Oancea, A. 2014. Introduction to Research Methods in Education. 2. painos. Lontoo: SAGE Publications Ltd.

Rantala, J. 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit - onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa S. Suutarinen. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rautiainen, M. 2017. Varovaisella taipaleella. Demokratiakasvatuksen historia Suomessa. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen Nuutinen (toim.) Hyvän lähteellä. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos.

Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 8-41.

Setälä, M. 2006. Demokratiakäsite ja demokratian normatiiviset perusteet. Teoksessa S. Borg (toim.). Suomen demokratiandikaattorit. Oikeusministeriön julkaisu 2006:1. Helsinki: Oikeusministeriö. 1-10.

Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 585. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House Viitattu 10.4.2019 [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54306/978-951-39-7048-2\\_v%C3%A4it%C3%B6s16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54306/978-951-39-7048-2_v%C3%A4it%C3%B6s16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Silvasti, T. 2014. Sisällönanalyysi. Teoksessa I, Massa. Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Stenvall, E. 2018. Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Tampere University Press 2018.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Suoninen, A. Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino Viitattu 24.4.2019 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37474/978-951-39-4107-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–54.
- Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus 63-98.
- Syvöja, H. 2004. Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-kustannus
- Tenojoki, A., Rantala, J. & Löfström, J. 2017. Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Pekkarinen E. & Myllyniemi S. (toim.) Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisu. Viitattu 30.11.2018 [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri\\_2017\\_WEB.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf)

- Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights* 15(2): 199–218.
- Tisdall, K. & Davis, J. 2004. Making a Difference? Bringing Children's and Young People's Views into Policy-making. *Children and Society* 18(2), 131–142.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, M. Vuorikoski, M. Lehtovaara, N. Piattoeva, & J. Varto, 2005. *Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomaala, E. 2018. Toimittajajärjestön raportti on lohdutonta luettavaa: Suurvallat rajoittavat sananvapautta. *Yle Uutiset*. Viitattu 30.4.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10176336>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Urbinati, N. 2006. *Representative democracy principle and genealogy*. Chicago: University of Chicago press.
- Vaali- ja puolerahoitusvalvonta. 2019. viitattu 22.1.2019 [https://www.vaalirahoitusvalvonta.fi/fi/index/vaalirahailmoituksia/raportit/raportti\\_ilmoitustenmaarapuoluettain.html.stx](https://www.vaalirahoitusvalvonta.fi/fi/index/vaalirahailmoituksia/raportit/raportti_ilmoitustenmaarapuoluettain.html.stx)

- Valtioneuvoston kanslia. 2018. Eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 5.5.2019. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/334456/eriarvoraportti-21032018/fd6f37c6-04d9-44db-99bb-53d54ef1ad1f>
- Van den Berg, M. 2010. Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. Viitattu 30.11.2018 <https://blogs.helsinki.fi/socialstudieseducation/files/2012/01/Tutkimuksia-11.pdf>
- Varho, E. 2017. Analyysi: Populismi uhkaa demokratiaa – ja noudattaa aina samaa kaavaa. Yle Uutiset. Viitattu 21.5.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-9452079>
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 11–30.
- Virta, A. Kaihari, K. 2011. Maailmankansalaisen yhteiskunnallinen osaaminen. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:16, 100–104.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4), 63–81. Viitattu 5.2.2019 <file:///U:/68240-Artikkelin%20teksti-83749-1-10-20171215.pdf>
- Wilkinson, R. ja Pickett, K. 2011. Tasa-arvo ja hyvinvointi. Miksi tasa-arvo on hyväksi kaikille? Juva: HS-kirjat.
- Wyness M. 2009. Children representing children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood* 16(4): 535–552.

## LIITTEET

### Liite 1. Euroopan neuvoston kulttuuri- ja demokratiaosaamisen kompetenssit

#### Arvot

##### **Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen**

Tämä arvo perustuu yleiseen vakaumukseen siitä, että jokainen ihminen on samanarvoinen, hänellä on sama arvokkuus, hän ansaitsee saman kunnioituksen ja samat ihmisoikeudet ja perusoikeudet, ja häntä tulee kohdella tämän mukaisesti.

##### **Monikulttuurisuuden arvostaminen**

Tämä arvo perustuu yleiseen vakaumukseen siitä, että muihin kulttuuritaustoihin, kulttuurin erilaisuuteen ja monimuotoisuuteen sekä näkökulmien, näkemysten ja käytäntöjen moninaisuuteen pitäisi suhtautua myönteisesti, kunnioittaen ja niitä vaalien.

##### **Demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen**

Nämä arvot perustuvat yleiseen vakaumukseen siitä, että yhteiskuntien toiminnan ja hallinnon pitää perustua demokraattisiin prosesseihin, jotka kunnioittavat oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion periaatteita.

## Asenteet

### **Kulttuurista toiseutta ja muunlaisia uskomuksia, maailmankatsomuksia ja käytäntöjä koskeva avoimuus**

Avoimuus on asenne, joka kohdistuu eri kulttuuriryhmiin kuuluvina pidettyihin ihmisiin tai uskomuksiin, maailmankäsityksiin ja käytäntöihin, jotka poikkeavat omistamme. Siihen kuuluu toisia ihmisiä koskeva herkkyys ja uteliaisuus sekä halu olla tekemisissä muiden ihmisten ja muunlaisten maailmannäkemyksen kanssa.

### **Kunnioitus**

Kunnioitukseen kuuluu myönteinen suhtautuminen ja arvostus toista ihmistä tai asiaa kohtaan, ja se perustuu ajatukseen, että heillä tai niillä on oma luontainen merkityksensä ja arvonsa. Toisenlaiseen kulttuuritaustaan kuuluvina pidettyjen tai omasta poikkeavaa uskoa, mielipiteitä tai tapoja tunnustavien ihmisten kunnioittaminen on keskeisen tärkeää kulttuurienvälisen vuoropuhelun ja demokratiakulttuurin kannalta.

### **Kansalaisasenne**

Kansalaisasenne kohdistuu omaa perhe- tai ystäväpiiriä laajempaan yhteisöön tai yhteiskunnalliseen ryhmään, johon ihminen kokee kuuluvansa. Siihen kuuluu tunne ao. yhteisöön kuulumisesta sekä tietoisuus muista siihen kuuluvista ihmisistä ja omien tekojen vaikutuksesta heihin, solidaarisuus yhteisön muita jäseniä kohtaan ja tähän yhteisöön kohdistuva kansalaisvastuun tunne.

### **Vastuu**

Vastuu on asenne, joka kohdistuu omiin toimiin. Siihen kuuluu omia tekoja koskeva pohdiskelu, moraalisesti asianmukaiseen toimintatapaan liittyvien aikomusten määrittäminen, näiden toimien tunnontarkka toteuttaminen sekä vastuun tunteminen toiminnan tuloksista.

### **Minäpystyvyys**

Minäpystyvyys on itseä koskeva asenne. Se merkitsee myönteistä uskoa omaan kykyyn toteuttaa ne toimet, jotka ovat tarpeen tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi, sekä luottamusta siihen, että pystyy ymmärtämään asioita, valitsemaan oikeat tavat tehtävien suorittamiseksi, esteiden voittamiseksi ja maailman muuttamiseksi.

### **Epävarmuuden sietokyky**

Epävarmuuden sietokyky on asenne, joka koskee epävarmoja ja monenlaisia ristiriitaisia tulkin- toja aiheuttavia tilanteita. Siihen kuuluu tällaisten tilanteiden myönteinen arviointi ja rakentava suhtautuminen niihin.



## Taidot

### **Itsenäiset oppimistaidot**

Itsenäiset oppimistaidot ovat niitä, joita tarvitaan oman oppimisen tavoitteluun, järjestämiseen ja arviointiin omien tarpeiden mukaisesti ja itseohjautuvasti ilman muiden kehotusta. Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen

### **Analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot**

Analyttisiä ja kriittisiä ajattelutaitoja tarvitaan kaikenlaisten aineistojen (esim. tekstien, väittämien, tulkintojen, ongelmien, tapahtumien, kokemusten jne.) järjestelmällisessä ja loogisessa analysoinnissa, punnitsemisessä ja arvioinnissa.

### **Kuuntelu- ja havainnointitaidot**

Kuuntelu- ja havainnointitaitoja tarvitaan sen huomaamisessa ja ymmärtämisessä, mitä sanotaan ja miten asia sanotaan sekä muiden sanattoman käytöksen huomaamisessa ja ymmärtämisessä.

### **Empatia**

Empatia on joukko taitoja, joita tarvitaan muiden ihmisten ajatusten, uskomusten ja tunteiden ymmärtämiseen ja niihin samaistumiseen sekä maailman näkemiseen toisten ihmisten näkökulmasta.

### **Joustavuus ja sopeutumiskyky**

Joustavuus ja sopeutumiskyky ovat taitoja, joita tarvitaan omien ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen sopeuttamiseen ja säätelyyn siten, että ihminen pystyy reagoimaan tehokkaasti ja asianmukaisesti uusiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin.

### **Kielelliset, viestinnälliset ja monikielisyystaidot**

Kielellisiä, viestinnällisiä ja monikielisyystaitoja tarvitaan tehokkaassa ja asianmukaisessa kommunikaatiossa joko samaa tai toista kieltä puhuvien ihmisten kanssa sekä toimittaessa välittäjänä eri kieltä puhuvien ihmisten välillä.

### **Yhteistyötaidot**

Yhteistyötaitoja tarvitaan siihen, että voi menestyksellä osallistua muiden kanssa yhteisiin toimiin, tehtäviin ja hankkeisiin ja rohkaista muita tekemään yhteistyötä koko ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi.

### **Konfliktinratkaisutaidot**

Konfliktinratkaisutaitoja tarvitaan ristiriitojen rauhanomaiseen käsittelyyn, hallintaan ja ratkaisuun ohjaamalla kiistan osapuolet mahdollisimman hyvään ja kaikkien osapuolten hyväksyttävissä olevaan ratkaisuun.

## Tieto ja kriittinen ymmärrys

### Tieto ja kriittinen itseymmärrys

Tämä kattaa tiedon ja kriittisen ymmärryksen omista ajatuksista, uskomuksista, tunteista ja motivaatioista sekä omasta kulttuuritaustasta ja maailmankuvasta.

### Tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä

Tämä pitää sisällään tiedot ja kriittisen ymmärryksen sosiaalisesti soveliaista puheviestinnän ja sanattoman viestinnän tavoista asianomaisen omassa tai hänen puhumassaan tai puhumisissaan kielessä tai kielissä, eri kommunikaatiotyylien vaikutuksesta muihin ihmisiin sekä siitä, miten jokainen kieli ilmaisee kulttuurisesti yhteisiä merkityksiä omalla ainutlaatuisella tavallaan.

### Tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta

Tämä sisältää laajan ja monimutkaisen tietämyksen ja kriittisen ymmärryksen monilta alueilta, kuten politiikka, laki, ihmisoikeudet, kulttuuri, kulttuurit, uskonnot, historia, joukkoviestimet, taloudet, ympäristö ja kestävyys.

## **Liite 2. Haastattelurunko.**

### **1) Demokratian merkitys**

- Mikä on sinun käsityksesi aidosta demokratiasta?
- Minkälainen olisi sinun utopiyhteiskunta, jota kohti haluaisit pyrkiä?
- Mitä koet opettajan työtäsi ohjaaviksi yhteiskunnallisiksi päämääriksi?
- Miten käsität aktiivisen kansalaisuuden?
- Millaisia merkityksiä liität aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokratiaan?
- Minkälaiseksi näet koulun roolin (vrt. esim koti, harrastukset) aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa?

### **2) Aktiivinen kansalaisuus osana demokraattista yhteiskuntaa**

- Minkälaisia taitoja, tietoja ja asenteita aidosti demokraattista yhteiskuntaa rakentavalta yksilöltä (aktiiviselta kansalaiselta) mielestäsi vaaditaan?
- Millaisena oppilaiden tulevaisuuden kannalta näet aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisen?

### **3) Opettajan rooli demokratiakasvattajana**

- Mitä demokratiakasvatus mielestäsi tarkoittaa?
- Minkälainen rooli aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisella on sinun opetuksessasi?
- Pyritkö tietoisesti opettamaan/käsittämään näitä aiheita tai valitsemaan sellaisia toimintamalleja, jotka tukevat näiden taitojen kehittymistä?
- Millaisena koet politiikasta puhumisen opetuksessa?
- Minkälaisia tunteita se sinussa herättää?

### **4) Koulun tuki demokratiakasvatuksen toteuttamiselle**

- Miten teidän koulunne rakenteet ja ilmapiiri ovat tukeneet demokratiakasvattajana toimimista?
- Onko opettajille annettu selkeää ohjeistusta liittyen tähän?
- Koetko saaneesi hyvät valmiudet tähän esim. opettajankoulutuksesta tai koulunne taholta?

### **5) Demokratiakasvatus/ aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen**

-Millä keinoilla mielestäsi voidaan kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen koulussa?

-Miten aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen käytännössä näkyy jokapäiväisessä koulun ja luokan arjessa?

-Osaatko kertoa käyttämästäsi konkreettisista toimintatavoista, jotka tukevat aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamista?

-Miten koet oppilaiden suhtautuvan demokratiakasvatuksen sisältöihin ja toimintatapoihin?

-Koetko, että aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamiselle/ demokraattiselle kasvattamiselle on haasteita?

→ Jos kyllä, mitä haasteita on esimerkiksi yksilön tasolla / yhteisön tasolla tai yhteiskunnan luomat rajoitteet?

Mikäli olet huomannut demokratiakasvatuksen jäävän vähäiseksi, mitä arvelet syiksi?