



OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

Yläkoulun opettajat ja demokratiakasvatus

Käsitykset, resurssit ja toteuttamismahdollisuudet

Elina Kestilä-Kekkonen, Josefina Sipinen ja Aino Tiihonen (toim.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2024:3

Yläkoulun opettajat ja demokratiakasvatus

Käsitykset, resurssit ja
toteuttamismahdollisuudet

Elina Kestilä-Kekkonen, Josefina Sipinen ja Aino Tiihonen (toim.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö Helsinki 2024

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö

This publication is copyrighted. You may download, display
and print it for Your own personal use. Commercial use is prohibited.

ISBN pdf: 978-952-263-981-3

ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2024

Yläkoulun opettajat ja demokratiakasvatus Käsitykset, resurssit ja toteuttamismahdollisuudet

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2024:3

Teema

Koulutus

Julkaisija

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Tekijä/t

Venla Hannuksela, Maria Kekkonen, Elina Kestilä-Kekkonen, Miikka Korventausta, Josefina Sipinen, Aino Tiihonen, Mikko Tujula ja Salla Vadén

Toimittaja/t

Elina Kestilä-Kekkonen, Josefina Sipinen ja Aino Tiihonen

Yhteisötekijä

Tampereen yliopisto

Kieli

suomi

Sivumäärä

87

Tiivistelmä

Koulujen demokratiakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaista demokraattisen yhteiskunnan jäseniä ja tukea kansalaisten yhdenvertaisten osallistumismahdollisuuksien toteutumista. Opettajat ovat avainasemassa demokratiakasvattajina, sillä peruskoulun avulla voidaan pyrkiä tasaamaan pääosin perhetaustasta juontuvia eroja politiikkaan kiinnittymisessä.

Tässä tutkimusraportissa tarkastellaan yläkoulun opettajien käsityksiä koulujen ja opettajien roolista demokratiakasvatuksessa ja opettajien omista resursseista toteuttaa sitä opetuksessaan. Raportti tuottaa myös tietoa siitä, miten opettajat demokratiakasvatusta käytännössä toteuttavat.

Tutkimus perustuu keväällä 2023 yläkoulun opettajille tehtyyn kyselytutkimukseen (n=299). Kyselytutkimuksen kysymykset pohjautuvat yläkoulun opetussuunnitelman perusteisiin ja kansainväliseen ICCS-aineistoon. Osa kysymyksistä on laadittu tätä tutkimusta varten.

Tutkimuksen mukaan opettajat uskovat demokratiakasvatuksen mahdollisuuksiin tukea nuorten yhteiskunnallista osallistumista ja pitävät luokkiensa keskusteluilmapiiriä melko avoimena. Toisaalta vähemmistö kokee saaneensa opettajakoulutuksesta työkaluja demokratiakasvatuksen toteuttamiseen.

Tämä on akateeminen tutkimus. Julkaisun sisällöstä vastaavat tiedon tuottajat, eikä tekstisisältö välttämättä edusta opetus- ja kulttuuriministeriön näkemystä.

Asiasanat

demokratiakasvatus, opettajat, yläkoulu, kyselytutkimus

ISBN PDF

978-952-263-981-3

ISSN PDF

1799-0351

Julkaisun osoite

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-981-3>

Högstadielärare och demokratifostran Uppfattningar, resurser och genomförandemöjligheter

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2024:3**Tema**

Utbildning

Utgivare

Undervisnings- och kulturministeriet

Författare

Venla Hannuksela, Maria Kekkonen, Elina Kestilä-Kekkonen, Miikka Korventausta, Josefina Sipinen, Aino Tiihonen, Mikko Tujula och Salla Vadén

Redigerare

Elina Kestilä-Kekkonen, Josefina Sipinen och Aino Tiihonen

Utarbetad av

Tammerfors universitet

Språk

finska

Sidantal

87

Referat

Målet med demokratifostran i skolorna är att fostra elever till medlemmar av ett demokratiskt samhälle och bidra till medborgarnas jämlika möjligheter till deltagande. Lärarna spelar en nyckelroll som demokratifostrare eftersom grundskolan kan sträva efter att jämna ut skillnader i politiskt engagemang.

Denna forskningsrapport granskar högstadielärarnas uppfattningar om sin egen och skolornas roll i demokratifostran och sina egna resurser för att genomföra den i sin undervisning. Dessutom ger rapporten information om hur lärare i praktiken genomför demokratifostran.

Forskningen baseras på en enkätundersökning som genomfördes våren 2023 bland högstadielärare (n = 299). Frågorna i enkätundersökningen utgår ifrån läroplanen och på den internationella ICCS-databasen. En del av frågorna har anpassats för denna studie.

Studien visar att lärare över lag tror på möjligheterna med demokratifostran att stödja ungdomars samhälleliga deltagande och anser att de upprätthåller ett ganska öppet diskussionsklimat. Dock upplever en minoritet att lärarutbildningen har gett dem verktyg för att genomföra demokratifostran.

Detta är en akademisk undersökning. De som producerar informationen ansvarar för innehållet i publikationen. Textinnehållet återspeglar nödvändigtvis inte undervisnings- och kulturministeriets ståndpunkt.

Nyckelord

demokratifostran, lärare, högstadium, enkätundersökning

ISBN PDF

978-952-263-981-3

ISSN PDF

1799-0351

URN-adress<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-981-3>

Lower Secondary School Teachers and Civic Education Perceptions, Resources, and Implementation Opportunities

Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2024:3 **Subject** Education

Publisher Ministry of Education and Culture

Author(s) Venla Hannuksela, Maria Kekkonen, Elina Kestilä-Kekkonen, Miikka Korventausta, Josefina Sipinen, Aino Tiihonen, Mikko Tujula and Salla Vadén

Editor(s) Elina Kestilä-Kekkonen, Josefina Sipinen and Aino Tiihonen

Group author Tampere University

Language Finnish **Pages** 87

Abstract

The goal of civic education in schools is to cultivate citizens of a democratic society and promote equality in participation. The role of teachers is crucial in this regard, as comprehensive schools can potentially reduce inequalities in political engagement.

This academic report explores how lower secondary school teachers (grades 7–9) perceive their own role and school's role in civic education and their ability to achieve its goals in their teaching. The study also analyses how teachers implement civic education in practice.

The study is based on a survey that was directed to lower secondary school teachers in the spring 2023 (n = 299). The survey questions are based on the curriculum and the international ICCS study. Some survey questions are designed for this study.

According to the study, teachers generally hold positive attitudes toward civic education as a means of supporting youth's political participation and believe their classroom climate is open. However, a minority feels to have received adequate resources during their teacher training to effectively implement civic education.

This is an academic research publication. The content is the responsibility of the producers of the information and does not necessarily represent the view of the Ministry of Education and Culture Finland.

Keywords civic education, teachers, lower secondary school, survey

ISBN PDF 978-952-263-981-3

ISSN PDF 1799-0351

URN address <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-981-3>

Sisältö

Esipuhe	7
Förord	9
Preface	11
Kirjoittajat	13
1 Johdanto	14
1.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	14
1.2 Demokratiakasvatuksen nykytila Suomessa.....	16
1.3 Tutkimuksen rakenne.....	19
1.4 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät.....	20
2 Koulun merkitys poliittisessa sosialisatiossa	25
3 Opettajien käsitykset demokratiakasvatuksesta	38
3.1 Opettajien demokratiakasvatusta koskevat käsitykset	39
3.2 Demokratiakasvatukselle asetetut tavoitteet ja kansalaisuusihanteet.....	45
3.3 Opettajien rooli demokratiakasvattajina	49
3.4 Yhteenveto	52
4 Opettajaopinnoista saatujen valmiuksien ja yhteiskunnallisen keskusteluilmapiirin heijastuminen demokratiakasvatukseen	57
4.1 Opinnoista saadut valmiudet toteuttaa demokratiakasvatusta.....	58
4.2 Kokemus yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiristä.....	63
4.3 Yhteenveto	72
5 Avoin luokahuoneilmapiiri osana demokratiakasvatusta	76
5.1 Aiempi tutkimus avoimesta luokahuoneilmapiiristä.....	76
5.2 Opettajien arviot avoimen luokahuoneilmapiirin toteutumisesta omassa opetuksessaan.....	78
5.3 Yhteenveto	83

ESIPUHE

Demokratia, oikeusvaltio sekä perus- ja ihmisoikeudet muodostavat yhdessä arvopohjan, jolle suomalainen yhteiskuntajärjestys rakentuu. Suomen perustuslaki antaa vahvan suojan jokaisen yksilön ihmisarvolle ja koskemattomuudelle sekä muille perusoikeuksille. Julkisen vallan tehtävänä on perustuslain nojalla edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon.

Demokratialla on Suomessa vahvat perinteet ja korkea arvostus myös nuorten keskuudessa. Viimeaikaisten tutkimusten ja arvioiden mukaan Suomea vaivaa kuitenkin osallistumisen paradoksi. Kansalaiset luottavat julkisiin instituutioihin ja tyytyväisyys demokratiaan on korkealla, mutta monet eivät usko omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa poliittisiin prosesseihin.

Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus näkyy vahvasti peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa ja on pitkään ollut osa suomalaisten koulujen arkea. Vuodesta 2016 eteenpäin perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmaperusteet ovat nostaneet demokraattista osallisuutta vahvistavan ja yhteisöllisyyttä edistävän toimintakulttuurin keskiöön, ikään kuin sateenvarjoksi kaikelle koulun toiminnalle. Myös osallisuus näkyy opetussuunnitelmissa. Osallisuus on yhteisöllisyyden edellytys. Lapsilla ja nuorilla on oltava tunne, että heitä kuunnellaan ja että he voivat aidosti vaikuttaa erilaisiin asioihin koulussa ja lähiympäristössä. Kouluyhteisön tulee yhdessä luoda rakenteet ja motivoivat keinot, joilla tätä toteutetaan.

Käsillä oleva tutkimus tarkastelee yläkoulun opettajien käsityksiä omasta ja koulujen roolista demokratiakasvatuksessa ja heidän omista resursseistaan toteuttaa sitä opetuksessaan. Raportti tuottaa myös tietoa siitä, miten opettajat demokratiakasvatusta käytännössä toteuttavat.

Demokratian puolustaminen ja turvaaminen edellyttää pitkäjänteistä, ylivaalikautista kehittämistyötä. Valtioneuvosto linjasi marraskuussa 2022 antamassaan periaatepäätöksessä pitkän aikavälin tavoitteistaan suomalaisen demokratia-politiikan kehittämiseksi. Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelma vuosille 2019–2023 sisälsi useita kirjauksia, jotka koskivat demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen edistämistä muun muassa vuoteen 2025 ulottuvan, hallinnonalat

ylittävän demokraatiohjelman yhteydessä. Pääministeri Orpon hallituksen tavoitteena on vahvistaa demokratiaa, osallisuutta ja luottamusta yhteiskunnassa. Hallitusohjelman mukaan ”uusia keinoja vaalia näitä perusarvoja tarkastellaan ennakkoluulottomasti”. Hallitus työskentelee osallistavan ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta ja torjuu eriytymiskehitystä. Hallitus tukee akateemisen tutkimuksen vapautta sekä edistää yhteiskunnallista vuoropuhelua. Sen rooli on tärkeä myös koulujen demokraatiakasvatuksessa sekä demokraatia- ja ihmisoikeuskasvatuksen hyvien käytäntöjen kehittämisessä.

Tutkimuksen ovat toteuttaneet Tampereen yliopiston politiikan tutkimuksen Suomen Akatemian rahoittaman EPIC-projektin (Koulutuksen merkitys kansalaispätevyuden kehittämisessä – Education, Political Efficacy and Informed Citizenship) tutkijat. Lämmin kiitos kaikille tähän tutkimukseen osallistuneille.

Tammikuu 2024

Opetus- ja kulttuuriministeriö

FÖRORD

Demokratin, rättsstaten samt de grundläggande och mänskliga rättigheterna bildar tillsammans en värdegrund som den finländska samhällsordningen bygger på. Finlands grundlag ger ett starkt skydd för varje individs människovärde och integritet samt för andra grundläggande fri- och rättigheter. Den offentliga makten har till uppgift att med stöd av grundlagen främja individens möjligheter att delta i samhällelig verksamhet och påverka beslutsfattande som gäller honom eller henne själv.

Demokratin i Finland har starka traditioner och en hög uppskattning också bland unga. Enligt färskta undersökningar och bedömningar finns det dock en paradox gällande deltagande i Finland. Medborgarna litar på de offentliga institutionerna och man är tillfredsställd med demokratin, men många tror inte på sina egna möjligheter att påverka de politiska processerna.

Demokrati- och människorättsfostran syns starkt i grundskolans och gymnasiets läroplaner och har länge varit en del av de finländska skolornas vardag. Från och med 2016 har läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen placerat en verksamhetskultur som stärker den demokratiska delaktigheten och främjar samhörigheten i centrum, som ett paraply för hela skolans verksamhet. Också delaktighet syns i läroplanerna. Delaktighet är en förutsättning för gemenskap. Barn och unga ska ha en känsla av att de blir hörda och att de genuint kan påverka olika saker i skolan och i närmiljön. Skolgemenskapen ska tillsammans skapa strukturer och motiverande metoder för att genomföra detta.

Den aktuella undersökningen granskar lärarnas uppfattningar om sin egen och skolornas roll i demokratifostran och om deras egna resurser att genomföra den i undervisningen. Rapporten ger också information om hur lärarna i praktiken genomför demokratifostran.

För att demokratin ska kunna försvaras och tryggas krävs långsiktigt utvecklingsarbete över valperioder. Statsrådet fastställde i sitt principbeslut från november 2022 sina långsiktiga mål för utvecklandet av den finländska demokratipolitiken. Statsminister Sanna Marins regeringsprogram för 2019–2023 innehöll flera skrivelser om främjande av demokrati- och människorättsfostran bland annat i

samband med det förvaltningsövergripande demokratiprogrammet som sträcker sig till 2025. Statsminister Orpos regering har som mål att stärka demokratin, delaktigheten och förtroendet i samhället. Enligt regeringsprogrammet "granskas nya sätt att fördomsfritt värna om dessa grundläggande värderingar". Regeringen arbetar för ett inkluderande och rättvist samhälle och bekämpar differentieringsutvecklingen. Regeringen stöder den akademiska forskningens frihet och främjar den samhälleliga dialogen. Dess roll är också viktig inom skolornas demokratifostran och utvecklingen av god praxis inom demokrati- och människorättsfostran.

Undersökningen har genomförts av forskare från projektet EPIC (utbildningens betydelse för utvecklingen av medborgarkompetensen – Education, Political Efficacy and Informed Citizenship), som finansieras av Finlands Akademi. Ett varmt tack till alla som deltagit i undersökningen.

Januari 2024

Undervisnings- och kulturministeriet

PREFACE

Democracy, the rule of law, fundamental, and human rights together form the value base on which the Finnish social order is built. The Constitution of Finland provides a strong protection for the human dignity and integrity of every individual and for other fundamental rights. Under the Constitution, it is the duty of the public authorities to promote an individual's opportunities to participate in societal activities and influence decision-making concerning him or her.

Democracy has strong traditions and has a high level of appreciation among young people in Finland. According to recent studies and assessments, however, Finland is suffering from a paradox of participation. Citizens trust public institutions and are very satisfied with democracy, but many do not believe in their own possibilities to influence political processes.

Democracy and human rights education is strongly reflected in the curricula of comprehensive schools and general upper secondary schools and has long been part of the daily lives of Finnish schools. Since 2016, the core curriculum for basic education and general upper secondary education has put the operating culture that strengthens democratic inclusion and promotes a sense of community at the centre, as an umbrella for all school activities. Inclusion is also reflected in the curriculum. Inclusion is a prerequisite for a sense of community. Children and young people must feel that they are listened to and that they can genuinely influence different things at school and in their immediate surroundings. The school community must together create structures and motivating means to implement this.

This study examines the views of secondary school teachers on their own role and the role of schools in democracy education and their own resources in implementing it in their teaching. The report also provides information on how teachers implement democracy education in practice.

Defending and safeguarding democracy requires long-term development work extending over several government periods. In its resolution of November 2022, the Government outlined its long-term objectives for the development of democracy policy in Finland. The Government Programme of Prime Minister

Sanna Marin for the years 2019-2023 included several entries on the promotion of democracy and human rights education, for example in connection with the cross-administrative democracy programme extending until 2025. The objective of Prime Minister Orpo's Government is to strengthen democracy, inclusion and trust in society. According to the Government Programme, "new ways of fostering these fundamental values will be examined with an open mind. The Government works towards an inclusive and just society and combats segregation. The Government supports the freedom of academic research and promotes social dialogue. It also plays an important role in democracy education at schools, and the development of good practices in democracy and human rights education.

The study was carried out by researchers from the EPIC project (Educational, Political Efficacy and Informed Citizenship) funded by the Research Council of Finland. I would like to extend my warmest thanks to all those who participated in this study.

January 2024

Ministry of Education and Culture

KIRJOITTAJAT

Venla Hannuksela, PM, valtio-opin väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

Maria Kekkonen, YTK, EPIC-hankkeen tutkimusassistentti, Tampereen yliopisto

Elina Kestilä-Kekkonen, VTT, valtio-opin Tenure Track -professori,
EPIC-hankkeen johtaja, Tampereen yliopisto

Miikka Korventausta, KM, kasvatustieteen väitöskirjatutkija, Turun yliopisto

Josefina Sipinen, YTT, FM, valtio-opin tutkijatohtori, Tampereen ja
Helsingin yliopisto

Aino Tiihonen, YTT, valtio-opin tutkijatohtori, Tampereen ja Turun yliopisto

Mikko Tujula, KT, demokratiakasvatuksen asiantuntija, eduskunnan kanslia

Salla Vadén, YTM, valtio-opin väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

1 Johdanto

Aino Tiihonen, Elina Kestilä-Kekkonen, Josefina Sipinen ja Mikko Tujula

1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Suomen Akatemia myönsi vuonna 2019 rahoituksen Tampereen yliopiston tutkimushankkeelle Koulutuksen merkitys kansalaispätevyyden kehittämisessä – *Education, Political Efficacy and Informed Citizenship* (EPIC). Hankkeessa on neljän vuoden ajan (2019–2023) tutkittu tiiviisti suomalaisnuorten sisäistä kansalaispätevyyttä eli heidän uskoaan omiin kykyihinsä ymmärtää politiikkaa ja osallistua siihen. Erityisenä kiinnostuksen kohteena hankkeessa on ollut se, missä määrin koulutus, ja erityisesti toisella asteella tarjottava demokratiakasvatus, tasaa tai vaihtoehtoisesti jopa kasvattaa perhetaustasta juontuvia eroja nuorten, ja myöhemmin aikuisten sisäisessä kansalaispätevyydessä ja muussa poliittisessa kiinnittymisessä. Toisin sanoen hankkeen tavoitteena on ollut selvittää, mikä on suomalaisen peruskoulun ja sen jälkeisten koulutuspolkujen merkitys aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa huomioiden, että suomalaista koulutusjärjestelmää on tyyppillisesti kiitetty siitä, että se on onnistunut tasaamaan perhetaustasta kumpuavaa eriarvoisuutta.

Oikeusministeriö julkaisi tutkimusraportin *Nuoret kansalaiset: Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevyydestä* elokuussa 2022 (Kestilä-Kekkonen & Tiihonen 2022, toim.). Raportti pohjautui EPIC-hankkeen keräämään nuorille suunnattuun kyselytutkimukseen.

Tämä käsillä oleva tutkimusraportti puolestaan suuntaa huomion koulujen demokratiakasvatukseen ja siitä vastuussa oleviin opettajiin kysyen, (1) millaisia käsityksiä opettajilla on demokratiakasvatuksesta ja koulujen roolista siinä, (2) millaisiksi opettajat kokevat omat resurssinsa toteuttaa demokratiakasvatusta omassa opetuksessaan, ja (3) millaisin keinoin opettajat sitä käytännössä toteuttavat.

Tutkimusraportin empiiriset havainnot pohjautuvat EPIC-hankkeen keväällä 2023 toteuttamaan kyselytutkimukseen, johon vastasi yhteensä 299 yläkoulun opettajaa 184 koulusta ympäri Suomea.

Koulujen demokratiakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaista demokraattisen yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä. Ajatuksena on, että demokratiaan kasvaakseen oppilaille on koulussa tarjottava sekä demokratiapetusta että demokraattista

kasvatusta. Demokratiaopetus keskittyy käsittelemään demokratian ”faktoja”, kuten arvoja ja toimintatapaa. Sen sijaan demokraattinen kasvatusta pitää sisällään demokraattista pedagogiikkaa, jossa kasvatustapahtumat perustuvat demokraattisille käytännöille (Männistö & Fornaciari 2017). Tässä tutkimusraportissa demokratia- kasvatusta lähestytään edellä kuvatulla tavalla kokonaisvaltaisesti ajatellen, että demokratiakasvatusta pitää sisällään sekä pedagogisen että sisällöllisen osa-alueen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) heijastuu ajatus aktiivisen kansalaisen ideaalityypistä Suomessa sekä demokraattisen yhteiskunnan arvojen läpileikkaavuudesta kaikissa opetuskokonaisuuksissa. Julkilausutun opetussuunnitelman lisäksi koulussa opitaan myös niin kutsutun ”piilo-opetussuunnitelman” välityksellä, jolla tarkoitetaan arvojen ja normien välittämistä tavoilla, joista ei ole erikseen sovittu (Meighan & Harber 2007). Demokratiakasvatusta ja sen toteuttaminen asettaakin monenlaisia uusia ja muuttuvia haasteita opettajan työhön. Alati muuttuva demokraattinen yhteiskunta ja uusien yhteiskunnallisten asioiden politisoituminen ja polarisoituminen luovat omat lisähaasteensa demokratiakasvatuksen tavoitteiden asettamiselle ja niiden saavuttamiselle käytännön opetustyössä (Männistö & Fornaciari 2017, 37).

Vaikka edellisen, Sanna Marinin johtaman hallituksen hallitusohjelmaan sisältynyt kansallinen demokratiaohjelma 2025 piti sisällään lukuisia demokratiakasvatusta tehostamista koskevia toimia (Männistö 2023), viimeaikaiset tutkimukset ja selvitykset ovat antaneet viitteitä siitä, että opettajat kaipaavat nykyistä enemmän työkaluja demokratiakasvatusta jalkauttamiseen omassa työssään (Gretschel ym. 2023). Opetussuunnitelma on ohjeistuksiltaan kohtalaisen väljä, joten se antaa opettajille itsenäisen aseman oman opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Raiker ym. 2017; ks. myös Ahola 2018). Tutkimalla opettajien käsityksiä demokratiakasvatuksesta yleensä ja heidän näkemyksiään omasta roolistaan sen jalkauttajina saadaan tärkeää tietoa demokratiakasvatusta tilasta Suomessa.

Kouluissa tarjottava demokratiakasvatusta on hyvin tärkeää kansalaisten yhdenvertaisten osallistumismahdollisuuksien toteutumiseksi. Tutkimukset osoittavat kiistatta, että vanhempien poliittinen kiinnittyminen eli poliittiseen järjestelmään kohdistuvat asenteet ja poliittinen osallistuminen periytyvät heidän lapsilleen (Gidengil ym. 2021; Jennings ym. 2009; Kestilä-Kekkonen ym. 2023a; 2023b). Esimerkiksi EPIC-hankkeen vuonna 2021 yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa keräämästä kyselyaineistosta havaitaan, että reilusta 5000 nuoresta kolmannes (33 %) kertoo keskustelevänsä vanhempiensa kanssa poliittisista tai yhteiskunnallisista asioista vähintään viikoittain, vajaa kolmannes (30 %) vähintään kuukausittain ja yli kolmannes (37 %) ei koskaan tai hyvin harvoin. Kotona käydyllä keskustelulla on suora yhteys nuorten poliittiseen kiinnostukseen: viikoittain vanhempiensa kanssa

politiikasta keskustelevista nuorista jopa kaksi kolmesta (64 %) kertoo olevansa erittäin tai melko kiinnostunut politiikasta. Sen sijaan ei koskaan tai harvoin kotona politiikasta keskustelevien nuorten keskuudessa vastaava osuus on vain 15 prosenttia (Kestilä-Kekkonen ym. 2023c). Toisin sanoen lapset ja nuoret saavat kotoaan hyvin erilaiset eväät ymmärtää politiikkaa ja vaikuttaa itseään koskeviin ja itselleen tärkeisiin päätöksiin.

Opettajien rooli demokratiakasvattajina on keskeinen, sillä peruskoulu on ainut julkinen instituutio, jonka avulla voidaan pyrkiä tasaamaan eroja politiikkaan kiinnittymisessä koko ikäluokan osalta. Myönteinen havainto on, että edellä mainitun kyselytutkimuksen mukaan nuorten kokemus avoimesta yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiiristä luokassa samoin kuin opettajien kannustus ovat yhteydessä korkeampaan sisäiseen kansalaispätevyyteen (Hannuksela ym. 2022). Yhteys opettajan kannustuksen ja sisäisen kansalaispätevyyden välillä on vahvin etenkin niiden nuorten keskuudessa, joiden kotona politiikasta ja yhteiskunnallisista asioista keskustellaan vähiten. Tulos antaakin viitteitä siitä, että opettajan yhteiskunnalliseen osallistumiseen rohkaisevalla asenteella on merkitystä koti-taustasta kumpuavien kiinnittymiserojen tasoittajana.

1.2 Demokratiakasvatuksen nykytila Suomessa

Mikko Tujula

Demokratiakasvatukseen perehtyneet tutkijat ovat alkaneet erityisesti 2010-luvulla huolestua demokratiakasvatuksen tilasta ja esimerkiksi demokratiakasvatuksen sekä kriittisen ajattelun taitojen saamasta liian vähäisestä huomiosta peruskouluissa ja opettajankoulutuksessa (esim. Fornaciari & Männistö 2015; Gretschel ym. 2023; Harju 2013). Demokratiakasvatuksen tilaan kohdistunut huoli on levinnyt myös valtiovallan edustajiin ja tilanteen parantamiseksi on tehty monenlaisia toimenpiteitä. On perustettu työryhmiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020), kirjoitettu kansallinen demokratiaohjelma (Männistö 2023), korostettu demokratiakasvatusta opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014), tuotu yhteiskuntaoppi oppiaineeksi alakouluun (Valtioneuvosto 422/2012) ja tehty oppilaskuntatoiminnasta pakollista peruskoulussa (Perusopetuslaki 628/1998). Lisäksi kouluja velvoittavat esimerkiksi perustuslaki (Perustuslaki 731/1999) ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus (YK), jotka molemmat velvoittavat antamaan lapsille mahdollisuuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Voidaankin todeta, että opetussuunnitelman, tuntijaon, lakien ja sopimusten suhteen demokratiakasvatuksen tilanne on Suomessa varsin hyvä.

Huoli demokratiakasvatuksen tilasta on siis noussut esille ja tilanteeseen on pyritty reagoimaan. Osa edellä mainituista toimenpiteistä on ehtinyt vaikuttaa pidempään ja osa vain hetken aikaa. Tilanteen paraneminen ei tapahdu nopeasti. Varsinkin kouluissa tehtävät muutokset vievät pitkän ajan ja niiden vaikutuksia on vaikea ennakoida etukäteen. Suomalaista demokratiakasvatusta on tutkittu kohtalaisen vähän, mutta eri tutkimukset ja selvitykset maalaavat tilanteesta kohtalaisen selkeähkön tilannekuvan.

Suomalaisen demokratiakasvatuksen on nähty painottuvan varsin voimakkaasti edustukselliseen demokratiaan, minkä taustalla on vaikuttanut ajatus siitä, että ihmisillä pitäisi olla tietynlaisia taitoja ja ominaisuuksia, jotta he pystyisivät osallistumaan julkiseen keskusteluun ja päätöksentekoon (Männistö 2020). Edustukselliseen demokratiaan painottuva demokratiakasvatus on kuitenkin ongelmallista, sillä demokratiakasvatuksen tavoitteena ei tulisi olla ainoastaan uusien äänestäjien kasvattaminen, vaan myös laajaan yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen tukeminen.

Edustukselliseen demokratiaan painottunut demokratiakasvatus on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että yhteiskunnallinen vaikuttaminen kasautuu Suomessa vain pienelle joukolle nuoria. Tämä pieni joukko osallistuu ja vaikuttaa hyvin aktiivisesti, kun taas passiivisemmat nuoret ovat todella passiivisia (Myllyniemi 2014; Pekkarinen & Myllyniemi 2019.) Aikaisempien tutkimusten perusteella suomalaisilla nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset tiedot ja yleinen kiinnostus politiikkaa kohtaan on kasvussa (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 23). Tästä huolimatta nuoret eivät usko omiin kykyihinsä yhteiskunnallisina toimijoina eivätkä ole erityisen kiinnostuneita poliittisesta osallistumisesta. Myöskään koulussa tapahtuva osallistuminen ei innosta. (Borg & Vadén 2022; Kestilä-Kekkonen ym. 2022; Mehtäläinen ym. 2017)

Koulu on lapsille ja nuorille hyvä paikka saada merkityksellisiä kokemuksia vaikuttamisesta. Koulussa tapahtuva osallistuminen on useiden tutkimusten perusteella yhteydessä halukkuuteen olla yhteiskunnallisesti aktiivinen tulevaisuudessakin (Reicher & Print 2018; Mager & Nowak 2012). Vuoden 2023 Kouluterveyskyselyssä 11 prosenttia kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista koki, että heillä on hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa. Neljäs- ja viidesluokkalaisista 47 prosenttia oli osallistunut koulunsa asioiden suunnitteluun. (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus 2023)

Oppilaskuntatoiminta on yksi näkyvimmistä demokratiakasvatuksen muodoista peruskouluissa. Peruskouluissa oppilaskuntatoiminta on ollut pakollista vuodesta 2014 asti. Oppilaskuntatoiminta on nähty varsinkin valtiovallan puolesta yhtenä hyvänä ratkaisuna lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen kiinnostuksen edistämiseksi. Oppilaskuntatoimintaa on tutkittu Suomessa hyvin

vähän, mutta tulosten perusteella se näyttäytyy varsin opettajajohtoisena ja tapahtumapainotteisena. Ongelmallista on myös se, että toiminnassa on usein mukana vain hyvin pieni osa koulun oppilaista. (Tujula 2017) Demokratiakasvatuksen näkökulmasta oppilaskuntatoiminnan fokusta tulisi siirtää oppilaskunnan hallituksesta yksittäisiin luokkiin. Oppilaskuntatoiminnalle on selkeistä puutteistaan huolimatta kuitenkin paikkansa ja on hyvä, että toiminta on peruskoulussa pakollista (Tujula 2023).

Oppilaskuntatoiminta ei toki ole ainoa demokratiakasvatuksen muoto peruskoulussa. Demokratiakasvatus toteutuu myös osana esimerkiksi yhteiskuntaopin opiskelua. Huomionarvoista on myös se, että yhteiskuntaopin lisäksi kaikkien muidenkin oppiaineiden tunneilla on merkitystä yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja kiinnostuksen herättämisen suhteen. Oppitunneilla kannattaa kiinnittää huomiota erityisesti avoimen luokahuonekeskustelun rakentumiseen. Suomalaisilta kahdeksasluokkalaisilta kerätyn ICCS 2016 -tutkimusaineiston perusteella avoin luokahuonekeskustelu oli yhteydessä oppilaiden halukkuuteen keskustella poliittisista ja yhteiskunnallisista asioista vanhempiensa ja ystäviensä kanssa sekä osallistua nyt ja tulevaisuudessa koulussa tapahtuvaan vaikuttamistoimintaan (Tujula ym. 2021).

Rehtoreilla on suuri merkitys koulussa tapahtuvan demokratiakasvatuksen toteutumisessa. Rehtorit voivat omalla toiminnallaan tukea ja mahdollistaa mutta myös vaikeuttaa demokratiakasvatuksen toteuttamista. Parhaimmillaan rehtori kannustaa uusien demokraattisten menetelmien käyttöönottoon ja sitouttaa opettajia demokratiaa tukevaan toimintakulttuuriin (esim. Tujula 2022). Pohjoismaisille rehtoreille tehdyn kyselytutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että rehtorit priorisoivat oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä ja pitävät demokraattiseen osallistumiseen liittyviä asioita selkeästi vähemmän tärkeinä (Seland ym. 2021).

Demokratiakasvatuksen näkökulmasta on positiivista, että tutkimuksen valossa suomalaiset peruskoulut näyttäytyvät varsin tasaveroisina kasvualustoina yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle (Tujula ym. 2021). Positiivista on myös se, että oppilaskuntatoimintaa kehitetään varsin aktiivisesti monessa koulussa. Viime vuosien aikana kouluissa on tapahtunut myös menetelmällistä kehitystä, kun esimerkiksi luokkavaltuusto on levinnyt erityisesti joihinkin alakouluihin. Luokkavaltuusto on yksittäisen koululuokan kokous, jossa opettaja ja oppilaat keskustelevat yhteisistä asioista ja tekevät luokkaa koskevia päätöksiä. Luokkavaltuusto antaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella vaikuttamista heitä itseään koskevilla oikeilla asioilla heidän omassa luokkayhteisössään. (Moilanen 2019; Moilanen 2020)

Yksittäisissä kouluissa on myös otettu käyttöön tulevaisuusverstas koko koulun vaikuttamismenetelmänä. Tulevaisuusverstasmenetelmä voi tukea koulujen tekemää demokratiakasvatusta onnistuneesti, sillä sen avulla voidaan parhaimmillaan tarjota merkityksellisiä vaikuttamiskokemuksia todella monelle oppilaalle. Tulevaisuusverstas on myös perinteiseen oppilaskuntatoimintaan verrattuna varsin oppilasvetoinen. (Tujula 2022)

Demokratiakasvatuksella ja erityisesti kouludemokratialla on oma historiallinen painolastinsa (Rautiainen 2018). 1970-luvun kouludemokratian haamut ovat kuitenkin hälvenneet ja koulut ja yhteiskunta ovat lähentyneet toisiaan. Esimerkiksi Opetushallitus on korostanut, että kouluissa saa ja kuuluu käsitellä poliittisia asioita. Koulujen kannalta onkin erinomaista, että demokratiakasvatustyötä tehdään koulujen ja opettajankoulutuksen lisäksi myös useissa järjestöissä. Järjestöt tuottavat kouluille materiaaleja ja järjestävät koulutuksia. Positiivista on myös se, että eduskunnassa on viime aikoina haluttu panostaa demokratiakasvatukseen aikaisempaa enemmän. Kehitystä on siis tapahtunut ja useat tahot tekevät demokratiakasvatuksen eteen töitä. Tehtävää kuitenkin riittää, sillä lasten ja nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuksen ja osallistumisen tukeminen ei ole helppo tehtävä.

Suomalaisten opettajien käsityksiä demokratiakasvatuksesta ei ole juurikaan tutkittu. Opettajilla on kuitenkin oleellinen rooli demokratiakasvatuksen toteuttajina. Tämä tutkimusraportti tarjoaakin tärkeää tietoa kaikille demokratiakasvatuksen parissa työskenteleville toimijoille.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimusraportti jakautuu johdantoluvun jälkeen neljään lukuun. Luvussa 2 Elina Kestilä-Kekkonen ja Josefina Sipinen pohtivat teoriakirjallisuuden valossa, miksi koululla on tärkeä rooli niin kutsuttuna poliittisen sosialisoinnin agenttina eli paikkana, jossa nuoret oppivat ja omaksuvat poliittisen osallistumisen ja osallisuuden kannalta keskeisiä tietoja, asenteita ja käyttäytymismalleja. Luvussa 3 Miikka Korventausta tarkastelee opettajien käsityksiä demokratiakasvatuksesta yleisesti sekä sitä, miten opettajat kokevat oman roolinsa demokratiakasvattajina. Luvussa 4 Salla Vadén ja Aino Tiihonen analysoivat, millaisiksi opettajat kokevat omat resurssinsa toteuttaa demokratiakasvatusta osana opetustyötään, ja millaiset valmiudet tähän tehtävään he ovat saaneet opettajaopinnoistaan. Lisäksi luvussa tarkastellaan yhteiskunnallista keskusteluilmapiiriä ja sitä, missä määrin opettajat kokevat voivansa käsitellä yhteiskunnallisesti arkojakin aiheita ilman pelkoa oppilaiden vanhempien tai paikallisyhteisön kritiikistä. Raportin päättävässä luvussa 5 Venla Hannuksela ja Maria Kekkonen tutkivat, miten opettajat toteuttavat

demokratiakasvatusta käytännössä eli rakentavat niin kutsuttua avointa luokka-huoneilmapiiriä. Kunkin luvun keskeisimmät havainnot ja niiden pohjalta tehdyt suositukset on koottu luvun lopussa olevaan infolaatikkoon.

1.4 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tutkimusraportin empiirinen analyysi pohjautuu keväällä 2023 yläkoulun opettajille tehtyyn kyselytutkimukseen (n = 299), jolla kartoitettiin muun muassa vastaajien näkemyksiä demokratiakasvatuksen tavoitteista, opettajan roolista demokratiakasvatuksessa ja opettajien resursseista toteuttaa demokratiakasvatusta omassa työssään. Kyselylomakkeen kysymykset pohjautuvat porrastetusti vuosina 2017–2019 yläkouluissa käyttöönotetun opetussuunnitelman perusteisiin ja kansainväliseen ICCS-aineistoon (*International Civic and Citizenship Education Study*), ja osa kysymyksistä on tutkimusryhmän suunnittelemia.

Lupa kyselytutkimuksen toteuttamiselle haettiin yhteensä 39 kunnasta eri puolilta Suomea. Tutkimukseen valittiin mukaan samat kunnat, joissa toteutettiin EPIC-hankkeen yhdeksäsluokkalaisten poliittista kiinnostumista tarkastelevan seurantatutkimuksen ensimmäinen vaihe keväällä 2021 (Sipinen 2022). Kaikki koulut, joihin tutkimusryhmä otti yhteyttä, eivät halunneet olla mukana tutkimuksessa. Kun noin 30 koulua kieltäytyi osallistumasta, otokseen jäi yhteensä 184 koulua. Otokseen kuului suomenkielisiä kouluja 32 tutkimuskunnasta, ruotsinkielisiä kouluja 14 kunnasta ja muutama kansainvälinen koulu. Opettajat vastasivat kyselyyn anonyymisti, eikä tutkimusaineistosta voida erottaa missä kunnassa ja koulussa vastaajat työskentelevät. Aineistossa on kuitenkin tieto maakunnasta, jossa vastaajan työpaikka sijaitsee.

Linkki sähköiseen kyselyyn lähetettiin opettajille joko henkilökohtaisesti, mikäli opettajien sähköpostiosoitteet olivat julkisesti saatavilla, tai vaihtoehtoisesti koulun rehtoria pyydettiin välittämään kutsu tutkimukseen oman koulunsa opettajille. Tutkimusaineiston keruu toteutettiin aikavälillä 6.2.–17.3.2023.

Lomakkeen täytti kokonaisuudessaan 299 opettajaa yhteensä 18 maakunnasta. Vastaajista seitsemän kymmenestä (71 %) toimi opettajana suomenkielisessä koulussa, neljännes (26 %) ruotsinkielisessä koulussa ja loput (2,3 %) koulussa, jossa opetuskieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Kolmannes vastaajista oli miehiä ja kaksi kolmasosaa naisia. Pieni osa oli muunsukupuolisia tai ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Mukana oli vastavalmistuneita ja useita kymmeniä vuosia opettajan urallaan toimineita opettajia.

Tutkimuksessa hyödynnetään pääasiassa kuvailevia tilastollisia menetelmiä kuten ristiintaulukointia. Raportin tilastollisissa tarkasteluissa käytetään kahta taustamuuttujaa, joista ensimmäinen koskee opetuskokemusta lukuvuosina mitattuna ja toinen opetettavaa ainetta. Tällä tavoin selvitetään, eroavatko opettajien näkemykset demokratiakasvatuksesta riippuen siitä, kuinka kauan he ovat toimineet opettajina tai mitä ainetta he yläkoulussa pääasiallisesti opettavat. Kyselyn lopussa opettajille annettiin mahdollisuus jättää kirjallista palautetta kyselystä ja terveisiä tutkimuksen tekijöille, mikä kerrytti ilahduttavan suuren määrän pitkiäkin avoimia vastauksia. Joitain tällä tavoin saatuja vastauksia on nostettu raportissa esiin tilastollisten analyysien tueksi.

Tutkimusraportin tilastolliset analyysit ja niihin pohjautuvat kuviot on laatinut EPIC-hankkeen tutkimusassistentti, YTK Maria Kekkonen Tampereen yliopistosta. Lisäksi Maria on vastannut valmiin raportin oikoluvusta. Esitämme Marialle suuret kiitokset huolellisesta työstä.

Eryyisesti haluamme kiittää kyselyyn osallistuneita kouluja ja niissä työskenteleviä opettajia, jotka tekivät tämän tutkimuksen tekemisestä mahdollisen. Kiitokset myös opetus- ja kulttuuriministeriölle ja erityisesti opetusneuvos Anna Mikanderille hyvästä yhteistyöstä. Kiitämme lisäksi erityisasiantuntija Liisa Männistöä oikeusministeriöstä, joka osallistui raportin ideointiin ja suunnitteluun.

Kyselytutkimusaineisto tarjotaan pysyvässäilytykseen Tietoarkistoon, mistä se on myöhemmin saatavilla jatkotutkimusta varten.

Lähteet

- Ahola, Heikki (2018) Yhtä joukkoa? Tarkastelussa suomalaisen peruskoulun opetushenkilöstön poliittinen arvomaailma. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Borg, Sami & Vadén, Salla (2022) Kansalaispätevyys ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Aino Tiihonen (toim.) Nuoret kansalaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevydestä. Helsinki: Oikeusministeriö, 98–122.
- Fornaciari, Aleks & Männistö, Perttu (2015) Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9:4, 72–86.
- Gidengil, Elisabeth, Lahtinen, Hannu, Wass, Hanna, & Erola, Jani (2021) From Generation to Generation: The Role of Grandparents in the Intergenerational Transmission of (Non-)Voting. *Political Research Quarterly* 74:4, 1137–1151.

- Gretschel, Anu, Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Tarvainen, Kai (2023) Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus Suomessa: Tilannekuva ja suositukset 2023. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:24. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Hannuksela, Venla, Korventausta, Miikka & Sipinen, Josefina (2022) Luokkatovereiden, opettajien ja yhteiskuntaopin opetusmenetelmien yhteys kansalaispätevyyteen. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Aino Tiihonen (toim.) Nuoret Kansalaiset: Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten nuorten kansalaispätevyydestä. Helsinki: Oikeusministeriö, 80–97.
- Harju, Aaro (2013) Demokratiatalkoita tarvitaan. *Aikuiskasvatus* 33:1, 52–54.
- Jennings, M. Kent, Stoker, Laura & Bowers, Jake (2009) Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. *The Journal of Politics* 71:3, 782–799.
- Kestilä-Kekkonen, Elina, Sipinen, Josefina, Rapeli, Lauri & Vadén, Salla (2023a) The Role of Political Engagement of Parents in Reducing the Gender Gap in Political Self-Efficacy. *European Journal of Politics and Gender*.
- Kestilä-Kekkonen, Elina, Sipinen, Josefina & Söderlund, Peter (2023b) The Role of a Politically Engaged Mother in Narrowing the Gender Gap in Political Self-Efficacy. *West European Politics*.
- Kestilä-Kekkonen, Elina & Tiihonen, Aino (toim.) (2022) Nuoret kansalaiset: Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten nuorten kansalaispätevyydestä. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Kestilä-Kekkonen, Elina, Sipinen, Josefina, Tiihonen, Aino, Borg, Sami, Hannuksela, Venla, Kestilä, Laura, Korventausta, Miikka, Porkkala, Silja, Söderlund, Peter, Vadén, Salla & Kekkonen, Maria (2023c) Finnish Adolescents Political Engagement Panel (FAPEP) – Seurantatutkimus nuorten poliittisesta kiinnostumisesta [sähköinen tietoaaineisto].
- Kestilä-Kekkonen, Elina, Vadén, Salla, Sipinen, Josefina & Korventausta, Miikka (2022) Kansalaispätevyys ja poliittinen sosialisatio. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Aino Tiihonen (toim.) Nuoret kansalaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevyydestä. Helsinki: Oikeusministeriö, 29–45.
- Mager, Ursula & Nowak, Peter (2012) Effects of student participation in decision making at school: a systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review* 7:1, 38–61.
- Mehtäläinen, Jouko, Niilo-Rämä, Mikko & Nissinen, Virva (2017) Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Meighan, Roland & Harber, Clive (2007) *A sociology of educating* (5. painos). Australia: Bloomsbury Publishing.
- Moilanen, Antti (2019) *Luokkavaltuusto: Opas kouludemokratian lisäämiseen*. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.

- Moilanen, Antti (2020) Luokkavaltuuston edellytykset ja vaikutukset: Narratiivinen kirjallisuuskatsaus. *Kasvatus* 51:4, 481–495.
- Myllyniemi, Sami (2014) *Vaikuttava osa: Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto.
- Männistö, Perttu & Fornaciari, Aleksi (2017) *Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet*. Teoksessa Perttu Männistö, Matti Rautiainen ja Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus kasvatus- ja opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 36–55.
- Männistö, Perttu (2020) *The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education*. JYU Dissertations 307. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Männistö, Liisa (2023) *Kansallinen demokratiaohjelma 2025 – Seurantareportti. Hallituskauden 2019–2023 toimenpiteet ja vaikuttavuuden arviointi*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020) *Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen kehittämisen ohjausryhmä*. Saatavilla: <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM035:00/2020> (haettu 24.10.2023).
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014(96)*. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (haettu 24.10.2023).
- Pekkarinen, Elina & Myllyniemi, Sami (2019) *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (haettu 24.10.2023).
- Perustuslaki 731/1999. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (haettu 24.10.2023).
- Raiker, Andrea, Mäensivu, Marja & Nikkola, Tiina (2017) *The role of the teacher in educating for democracy*. Teoksessa Andrea Raiker ja Matti Rautiainen (toim.) *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture*. Routledge. Routledge Research in International and Comparative Education, 27–41.
- Rautiainen, Matti (2018) *Varjosta valoon? Opettajankoulutus ja demokratian näkyväksi tekemisen vaikeus*. Teoksessa Matti Rautiainen (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 38–41.
- Reichert, Frank & Print, Murray (2018) *Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school*. *Educational Review* 70:3, 318–341.

- Seland, Idunn, Huang, Lihong, Arensmeier, Cecilia, Bruun, Jens & Löfström, Jan (2021) Aims of Citizenship Education Across Nordic Countries: Comparing School Principals' Priorities in Citizenship Education 2009–2016. Teoksessa Heidi Biseth, Bryony Hoskins ja Lihong Huang (toim.) Northern Lights on Civic and Citizenship Education – A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS. Amsterdam: IEA, 43–63.
- Sipinen, Josefina (2022) Aineisto. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Aino Tiihonen (toim.) Nuoret kansalaiset: Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevyyydestä. Helsinki: Oikeusministeriö, 23–28.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2023) Kouluterveyskysely 2023. Saatavilla: <https://public.tableau.com/app/profile/.kouluterveyskysely/viz/Lastenjanuorten-terveysjahyvinvointi/Navigointisivu> (haettu 24.10.2023).
- Tujula, Mikko (2017) ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. Kasvatus & Aika 11:4, 70–87.
- Tujula, Mikko (2022). Tulevaisuusverstaan mahdollisuudet kouludemokratian toteuttamisen välineenä alakoulussa. Ainedidaktiikka 6:2, 3–23.
- Tujula, Mikko (2023) Aktiiviseksi koulussa ja yhteiskunnassa – Kouludemokratian toteuttaminen peruskoulussa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 165. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tujula, Mikko, Rautopuro, Juhani, Löfström, Jan & Niilo-Rämä, Mikko (2021) Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä. Nuorisotutkimus 39:3, 36–57.
- Valtioneuvosto 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp445848816> (haettu 24.10.2023).
- YK. YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (haettu 24.10.2023).

2 Koulun merkitys poliittisessa sosialisaatiossa

Elina Kestilä-Kekkonen ja Josefina Sipilinen

Tutkijat ja päättäjät ovat jo pitkään pohtineet syitä nuorten alhaiselle poliittis-yhteiskunnalliselle osallistumiselle. Esimerkiksi vaaleissa nuorten äänestysaktiivisuus on matalaa, ja he ovat aliedustettuina niin puolueiden ehdokaslistoilla kuin vaaleissa valittuina päättäjinä (Stockemer & Sundström 2022; SVT 2021; SVT 2023).

Kansalaisten osallistuminen kansalaisyhteiskuntaan on viime vuosikymmeninä käynyt läpi merkittävän muutoksen, kun uusien osallistumiskanavien syntyminen etenkin digitaalisen- ja viestintätekniiikan kehityksen myötä on muuttanut politiikan tekemistä, seuraamista ja siihen osallistumista (Grasso 2016; Hellsten 2003; Kestilä-Kekkonen 2013; Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017; Rättilä & Rinne 2017). Osa tutkijoista onkin esittänyt, että nuoria koskeva huolipuhe on ylimitoitettua, sillä nuorten aktiiviseksi kansalaisuudeksi tulkittava arkinen osallistuminen ja kokemus osallisuudesta jäävät tutkimuksessa liian usein huomiotta kapean kansalaisuusikäsitteen vuoksi (Bäcklund & Kallio 2012; Rytioja & Kallio 2018).

Optimisti voisikin ajatella, että vaali- ja puoluedemokratian ylikorostaminen peittää alleen sen, että nuoret osallistuvat toisin – kuten tekemällä valintoja ostojen ja kulutus päätöksissään tai osallistumalla yhteiskunnalliseen keskusteluun sosiaalisessa mediassa – eikä nuorten yhteiskunnallisesta kiinnostuksesta siksi tarvitse olla huolissaan. Kuitenkin samat eriarvoisuuskuilut nousevat esiin sekä niin sanotuissa uusissa poliittisen osallistumisen muodoissa että perinteisissä osallistumisen tavoissa, ja nämä kuilut ovat vahvasti koulutukseen perustuvia. Vähiten koulutetut osoittavat entistä vähemmän kiinnostusta politiikkaa kohtaan ja erot yhteiskunnallisessa tietämyksessä kasvavat (Borg & Kestilä-Kekkonen 2017).

Ei tule myöskään unohtaa, että nuorten ääni päätöksenteossa kuuluu todennäköisimmin silloin, kun he osallistuvat sekä perinteisesti edustukselliseen demokratiaan vaaleissa että vaikuttavat monipuolisesti myös vaalien välillä esimerkiksi suoran ja osallistuvan demokratian keinoin ja muutoin kansalaisyhteiskuntaan osallistumalla. Vaikka myös osallistumattomuus on demokratiassa yksilön oikeus, yhteiskunnan tulee huolehtia siitä, ettei se johdu osallistumistaitojen puutteesta, vieraiksi koetuista osallistumiskanavista ja -tavoista tai kokemuksesta, ettei nuorilla ole sananvaltaa poliittisiin päätöksiin (esim. Henn & Foard 2014; Häikiö & Snellman

2017). Erityisen huolestuttavaa on varhainen eriytyminen. Esimerkiksi nuorten kokemukset siitä, missä määrin he kokevat ymmärtävänsä politiikkaa ja kykenevänsä vaikuttamaan siihen, eroavat jo 15-vuotiaissa perheen taloudellisen tilanteen mukaan (Tiihonen ym. 2022).

Mutta miten aktiivinen kansalaisuus muotoutuu? Millaisessa yhteiskunnallisessa ilmapiirissä nuoret kiinnittyvät politiikkaan? Tutkimukset ovat osoittaneet, että nuorten ja nyt keski-ikää lähestyvien, 1980–1990-luvulla syntyneiden alhainen osallistumisaste länsimaissa selittyy ainakin osittain varhaisten sosialisatioprosessien kautta (Grasso 2016). Esimerkiksi 1960–1970-luvuilla aikuistuneita on luonnehdittu ”protestisukupolveksi”, jonka osallistuminen on yhä vanhemmallakin iällä aktiivista ennen kaikkea siksi, että he nuoruudessaan omaksuivat maailmankuvan, jossa poliittinen osallistuminen on paitsi oikeus myös velvollisuus ja siten keskeinen osa kansalaisuutta (Della Porta & Diani 2006; Grasso 2016, 113; Jouhki 2020, 287–288). Myöhempien sukupolvien avainkokemukset sen sijaan eivät vastaavalla tavalla ohjaa poliittiseen osallistumiseen – ainakaan perinteisessä mielessä.

Toisin sanoen, vaikka poliittinen kiinnittyminen voi olla osin geneettistä – lapsi voi periä esimerkiksi sosiaalisuuden piirteitä, jotka edesauttavat myöhemmin hänen poliittista osallistumistaan (Fowler ym. 2008; Hatemi ym. 2009) – poliittiset arvot, asenteet ja käyttäytymismallit omaksutaan kuitenkin pääosin sosialisatioprosessissa, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden yhteiskunnan jäsenten ja instituutioiden kanssa (Hyman 1959; Jennings ym. 2009; Neundorf & Smets 2017; Tomperi 2012). Erityiset merkityksellisiä nuorelle ovat niin sanotut kriittiset (formatiiviset) vuodet, jolloin nuoret oppivat toimimaan yhteiskunnan jäsenenä, sekä jäsenyyden mukanaan tuomat vastuut ja velvollisuudet (Flanagan 2013). Kriittisinä vuosina poliittisten käyttäytymismallien muodostumisessa on yleisesti pidetty ikävuosia 17–25 (Neundorf & Smets 2017), mutta viimeaikaiset tutkimukset viittaavat siihen, että käyttäytymismallit muotoutuvat jo tätä aiemmin (esim. Arens & Watermann 2017). Sosiaaliset verkostot, nuoruuden avainkokemukset ja ”ajan henki” jättivät leimansa 60- ja 70-luvuilla nuoruutensa eläneisiin samoin kuin ne jättivät jälkensä myöhempimpiinkin sukupolviin (ks. myös Purhonen 2008; Wass 2007; Virtanen 2001).

Vaikka elämänkaaren eri vaiheet, kuten kumppanin löytäminen, perheen perustaminen ja työelämään siirtyminen, voivat joidenkin kohdalla lisätä aktiivisuutta, toisten kohdalla taas passiivisuus voi jopa lisääntyä ja jäädä pysyväksi (esim. Wray-Lake ym. 2014). Neundorf ja Smets (2017) havainnollistavat poliittisen sosialisatioprosessia kirjahyllyvertauksella. Lapsuuden ja nuoruuden aikana omat kokemukset, keskustelut ja eri lähteistä omaksuttu tieto ja mallit kertyvät kunkin mentaaliseen kirjahyllyyn. Kun kirjahylly hiljalleen täyttyy, sinne ei lopulta mahdu

enempää. Kirjahyllyn kirjat määrittävät poliittista orientaatiota tästä eteenpäin, sillä nuoruudessa omaksuttu maailmankuva säilyy useiden tutkimusten mukaan varsin muuttumattomana myöhemmällä iällä (Sears & Funk 1999).

Nuoruuden aikana tapahtuva maailmankuvan muotoutuminen siis vaikuttaa siihen, millainen yhteiskunnallinen toimija nuoresta kasvaa ja tukeeko hän järjestelmää, jonka sääntöjen mukaan hänen oletetaan elävän. Poliittisen sosialisoinnin tutkimuksen pioneeri Herbert Hymanille (1959), kuten myöhemmillekin tutkijoille, poliittisen sosialisoinnin tutkimus onkin ollut keino ymmärtää poliittisten järjestelmien jatkuvuutta eli sitä, miten yksilöt omaksuvat suhtautumisensa vallitsevaan poliittiseen järjestelmään ja sen normirakenteeseen.

Poliittisen sosialisoinnin yksilössä käynnistävät ja sitä ylläpitävät niin kutsutut sosialisointiaagentit, joita ovat perheen lisäksi koulu, ystävät ja media (Ljungberg 2003). Lisäksi yksilön poliittiseen sosialisointiin vaikuttavat yhteiskunnalliset lähtökohdat, kuten koulutus, yhteiskuntaluokka, asuinpaikka ja sukupuoli (Abendschön 2013). Sosialisointi voi olla joko horisontaalista eli tietyn ikäryhmän sisällä tapahtuvaa tai vertikaalista eli sukupolvelta toiselle siirtyvää (Gordon & Taft 2011; Wass 2007). Yksilön kehittyessä sosialisointiaagentit vaikuttavat yksilöön eri tavoin: niiden vaikutus voi olla päällekkäistä (esim. Easton & Dennis 1969) tai joskus jopa keskenään ristiriitaista (Jennings ym. 2009). Esimerkiksi koulun ja perheen vaikutus sosialisointiaagentteina on nuoren elämässä samanaikaista ja limittäistä.

Perhettä on pidetty 1950-luvulta lähtien ylivertaisena sosialisointiaagenttina (Hyman 1959) ja näin ajatellaan akateemisessa tutkimuksessa pitkälti edelleen. Perheen vaikutus nuoreen on monitahoinen: se ei siirrä ainoastaan poliittisia käyttäytymismalleja ja asenteita, vaan myös taloudellista, inhimillistä ja sosiaalista pääomaa (Brady ym. 2015). Perheissä poliittisten käyttäytymismallien siirtymisen tapahtuu lähinnä kolmella tavalla. Näistä ensimmäinen, yhteiskunnallisen aseman siirtymisen, korostaa vanhempien sosioekonomista asemaa ja koulutusta (esim. Scholzman ym. 2012; Verba ym. 2005). Toisin sanoen lapset eivät peri vain vanhempiensa käyttäytymismalleja, vaan esimerkiksi turvatumman taloudellisen aseman ja sitä kautta usein korkeamman koulutuksen (Siegel-Stechler 2021). Korkeammin koulutetuissa perheissä lapset saavat yleensä enemmän myös politiikkaa ja yhteiskuntaa koskevia syötteitä (Jennings ym. 2009; Verba ym. 2005), jota myös asuinympäristö omalta osaltaan vahvistaa. Esimerkiksi äänestysvarmuuteen vaikuttaa paitsi sosioekonominen asema ja yhteiskuntaluokka myös etninen tausta, uskonto ja alueellinen identiteetti (Lahtinen ym. 2019; Grasso & Giugni 2022). Perheet myös vaikuttavat nuoren koulutuspolun valintaan (Bernelius & Huilla

2021; Bernelius & Kosunen 2023; Kosunen & Seppänen 2015), ja valittu kouluympäristö opiskelijatovereineen saattaa puolestaan olla merkittävässä roolissa nuoren sosialisatioprosessissa opiskelun aikana ja sen jälkeen (Persson 2015).

Lapset oppivat vanhemmiltaan luonnollisesti myös sosiaalisen oppimisen kautta (Bandura 1977). Sosiaalisessa oppimisessa lapsi tai nuori omaksuu sekä tietoisesti että tiedostamatta vaikutteita ympäristöstään ja sopeuttaa omat asenteensa, käsitöksensä ja toimintatapansa ympäröivää yhteiskuntaa vastaaviksi. Esimerkiksi äänestämistä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhemman koulutus ei välttämättä ole yhtä merkityksellinen äänestämisen periytyemisessä kuin se, että vanhempi käy itse äänestämässä (Gidengil ym. 2016). Lisäksi sukupuolella on merkitystä, sillä lapset perivät herkemmin äitinsä käyttäytymismallit kuin isänsä (Shulman & DeAndrea 2014; Bhatti & Hansen 2012; vrt. Abendschön 2013). Kuitenkin nykyisissä poliittisen sosialisatioteorioissa korostuu yhä enemmän perheessä tapahtuva keskustelu ja erityisesti sen vuorovaikutteisuus, ja keskustelun on osoitettu ennustavan esimerkiksi lasten tulevaisuuden äänestyskäyttäytymistä (esim. Gimpel ym. 2003; Verba ym. 2005). Poliittisen käyttäytymisen siirtymistä ei enää nähdä ainoastaan imitointina, vaan vanhemmat voivat myös aktiivisesti kannustaa lapsiaan osallistumaan (Siegel-Stechler 2021). Myös lasten rooli aktiivisina toimijoina perheissä on tunnustettu. Lasten nostaessa keskusteluun yhteiskunnallisia kysymyksiä kotona myös vanhemmat joutuvat usein kartuttamaan tietoaan näistä kysymyksistä (McDevitt & Chaffée 2002). Tässä koulun osuus keskustelun käynnistäjänä on merkittävä.

Siinä missä poliittis-yhteiskunnallisesti aktiiviset kodit voivat antaa nuorille hyvät edellytykset aktiiviseen kansalaisuuteen, poliittisesti passiivisissa perheissä kasvaneet nuoret jäävät herkemmin ilman näitä edellytyksiä. Mikäli perheen rooli nuoren poliittisessä sosialisatiossa jää heikoksi, nuoren on helpompi jäädä passiiviseksi itsekkin tai vaihtoehtoisesti omaksua asioita kodin ulkopuolelta. Siten esimerkiksi kouluopetuksella tai ystäväpiirillä voi olla merkittävä yhteys poliittiseen tietämykseen ja aktiivisuuteen (Gimpel ym. 2003; Jennings ym. 2009; Nurmi 2002, 87).

Nuori viettää suuren osan ajastaan opiskelutovereiden ja opettajien ympäröimänä koulussa. Koulu on merkittävä sosialisatioagentti myös siitä syystä, että se on ainoa instituutio, joka tuo yhteen koko ikäluokan perheen yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta ja jossa tarjottuun demokratiakasvatukseen voidaan yhteisesti ja julkisen vallan kautta vaikuttaa (Quintelier 2010). Siten on tärkeää pohtia, miten koulu rakentaa nuorten käsitystä niin yhteiskunnan valtarakenteista kuin yksilön vaikutusmahdollisuuksista ja -kanavista.

Lapset ja nuoret saavat koulussa tietoa politiikasta ja yhteiskunnasta, minkä lisäksi koulu kasvattaa myös toimintatapojensa kautta: sekä koulun organisaatio että työskentelytavat oppitunneilla ja niiden ulkopuolella toteuttavat kansalaisia yhteiskuntaan valmistavia tehtäviä (Hiljanen ym. 2022; Nivala 2006, 59; Rautiainen ym. 2022). Esimerkiksi oppilaskuntatoiminta, nuorten ottaminen mukaan koulun päätöksentekoon sekä koulujen ja muiden instituutioiden avoin yhteistyö luovat perustan aktiiviselle kansalaisuudelle (Doganay 2012, 27; Kaihari ym. 2023). Demokratiakasvatuksen tavoitteena on ohjata nuoria ottamaan kantaa ja muuttamaan yhteiskunnan epäedullisia kehityskulkuja. Kriittisyyttä, autonomiaa ja aktiivista kansalaisuutta harjoitellaan korostamalla pedagogisissa valinnoissa argumentointia ja laajan ymmärryksen rakentamista maailmasta ja yhteiskunnasta (Männistö & Fornaciari 2017).

Vaikka kouluilla on keskeinen rooli poliittisen sosialisoinnin areenana, empiiriset tutkimukset ovat kuitenkin antaneet viitteitä siitä, että politiikasta voidaan keskustella kouluissa yllättävän vähän (Hess & McAvoy 2014). Opettajat saattavat esimerkiksi välttää kiistanalaisia aiheita peläten erimielisyyksiä tai syytöksiä puolueellisuudesta (Hess 2009; Hess & McAvoy 2014, 4; Ho ym. 2017). Puoluepoliittisesti värittyneiden, 1970-luvulla nähtyjen kouludemokratiakokeilujen seurauksena politiikka muuttui aikoinaan suomalaiskouluissakin alkuinnostuksen jälkeen ei-toivotuksi alueeksi ja se haluttiin karsia kouluympäristöstä (Jouhki 2020, 288). Tämän seurauksena oppilaiden mahdollisuudet osallistua politiikkaa käsittelevään keskusteluun, ymmärtää erilaisia näkökulmia ja muokata omia poliittisia identiteettejään saattoivat jäädä vähäisemmiksi. Onkin aiheellista kysyä, saavatko nuoret koulusta riittävästi tietoa poliittisista ideologioista ja siitä, miten poliittista valtaa Suomessa jaetaan ja käytetään? Gretschel ym. (2023, 38) esimerkiksi tuovat esille, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen osalta opettajankoulutuksen opetustarjonta vaihtelee suuresti yliopistoittain, mikä voi heijastua opettajien edellytyksiin toteuttaa sitä omassa työssään (ks. myös Hiljanen ym. 2021).

Yhdeksänvuotisen peruskoulun jälkeen kaikille yhteinen koulutuspolku eriytyy, kun nuoret siirtyvät toisen asteen koulutukseen. Koulutuspolun valintaan vaikuttavat keskeisesti nuoren kiinnostuksen kohteet, hänen perheensä ja ystävänsä (Härkönen 2010; Saari 2016). Toisaalta suomalainen peruskoulujärjestelmä tasaa perhetaustoista johtuvia eroja ja lisää sosiaalista liikkuvuutta, eikä perhetausta siten yksin määritä toisen asteen koulutusvalintaa (Pekkarinen & Uusitalo 2012). Koulutusvalinta kuitenkin ohjaa nuoret erilaisille poluille yhteiskunnallisten asioiden painotuksen suhteen, sillä eri koulutuspolut tarjoavat nuorille erilaiset edellytykset yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Esimerkiksi lukiolaissa ja laissa ammatillisesta koulutuksesta on myös havaittavissa yksi kriittinen eroavaisuus, kun niissä kuvataan koulutuksen tarkoitusta:

*”[Ammatillisen] (...) koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja **yhteiskunnan jäseniksi** (...)” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 2, lihavointi kirjoittajien)*

*”Lukiokoulutuksen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja **aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi** (...)” (Lukiolaki 2018/714 § 2)*

Ammattikoulujen ja lukioiden yhteiskuntaopin opetussuunnitelmat poikkeavat toisistaan sekä määrällisesti että sisällöllisesti siten, että lukioissa yhteiskuntaopin opetus on laajempaa ja monipuolisempaa kuin ammatillisessa koulutuksessa. Siinä missä ammattikoulussa harjoitellaan ensisijaisesti kyseiseen ammattiin valmistavia taitoja ja ohessa pyritään antamaan valmiudet toimia perusoikeuksien ja velvollisuuksien mukaisesti, lukiolaisista kasvatetaan aktiivisia kansalaisia, joiden odotetaan olevan kykeneviä ja halukkaita vaikuttamaan yhteiskunnan kehitykseen (ks. myös Elo 2009).

Vaikka edellytykset yhteiskunnallisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiseen eriytyvät toisella asteella, yhä useammat tutkimukset viittaavat siihen, että kauaskantoisia eroja nuorten poliittisessa kiinnittymisessä havaitaan jo viimeistään yläkoulukäisten keskuudessa ja myös paljon tätä aiemmin (Abendschön & Tausendpfund 2017; Arens & Watermann 2017; Kestilä-Kekkonen & Tiuhonen 2022; Mennes ym. 2023; Schulz ym. 2018). Siten demokratiakasvatukseen kannattaa panostaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa, kun koulutuspolku on vielä kaikille yhteinen. Ymmärrys siitä, miten politiikka ja yhteiskunta toimivat, sekä mahdollisuudet vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen ovat jokaisen perusoikeuksia ja -velvollisuuksia.

Nuoruuden aikana tapahtuva maailmankuvan muotoutuminen vaikuttaa siihen, millainen yhteiskunnallinen toimija nuoresta kasvaa.

Perhetausta heijastuu voimakkaasti nuorten poliittiseen kiinnittymiseen: mitä korkeampi vanhempien sosioekonominen asema, sitä todennäköisemmin heidän lapsensa kiinnittyvät politiikkaan.

Koulu on keskeinen poliittisen sosialisoinnin agentti, sillä se on yhteiskunnassa lähes ainoa taho, jolla on mahdollisuus tasata perhetaustasta juontuvia eroja poliittisessä kiinnittymisessä ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa.

Kouluissa myös yhteiskunnallisesti passiivisista kodeista tulevat nuoret saavat paitsi tietoa politiikasta ja yhteiskunnassa myös harjoittelevat demokraattista elämäntapaa.

Koulujen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus eriytyy vahvasti viimeistään toisella asteella, joten yhteiskunnallisesti aktiivisen elämäntavan edellytyksiä tulee rakentaa jo varhaisessa vaiheessa, kun koulutuspolku on vielä kaikille yhteinen.

Världsbilden formas under ungdomsåren, och denna utveckling påverkar hurdan samhällelig aktör den unga personen blir.

Familjebakgrund avspeglas kraftigt i unga människors politiska engagemang: ju högre föräldrarnas socioekonomiska ställning är, desto troligare är det att deras barn engagerar sig i politik.

Skolan är en central agent för politisk socialisation eftersom den är nästan den enda samhällliga aktören som har förmåga att jämna ut skillnader i politiskt engagemang som härstammar från familjebakgrunden och främja ungdomarnas utveckling till aktiva medborgare.

Skolan kan ge även unga från samhällspassiva hem inte bara information om politik och samhälle utan också möjligheter att träna ett demokratiskt levnadssätt.

Skolornas undervisning i demokrati- och mänskliga rättigheter differentieras starkt senast på andra stadiet, så förutsättningarna för ett demokratiskt levnadssätt bör byggas redan i tidig ålder, när utbildningen fortfarande är gemensam för alla.

Lähteet

- Abendschön, Simone (toim.) (2013) *Growing into politics: Contexts and timing of political socialization*. Colchester, England: ECPR Press.
- Abendschön, Simone & Tausendpfund, Markus (2017) Political Knowledge of Children and the Role of Sociostructural Factors. *American Behavioral Scientist* 61:2, 204–221.
- Arens, A. Katrin & Watermann, Rainer (2017) Political efficacy in adolescence: Development, gender differences, and outcome relations. *Developmental Psychology* 53:5, 933–948.
- Bandura, Albert (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Bernelius, Venla & Huilla, Heidi (2021) Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisu* 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto, 41–48.
- Bernelius, Venla & Kosunen, Sonja (2023) “Three Bedrooms and a Nice School”—Residential Choices, School Choices and Vicious Circles of Segregation in the Education Landscape of Finnish Cities. Teoksessa Martin Thrupp, Piia Seppänen, Jaakko Kauko ja Sonja Kosunen (toim.) *Finland’s Famous Education System*. Singapore: Springer, 175–191.
- Bhatti, Yosef & Hansen, Kasper M. (2012) Leaving the Nest and the Social Act of Voting: Turnout among First-Time Voters. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties* 22:4, 380–406.
- Borg, Sami & Kestilä-Kekkonen, Elina (2017) Viisi väitettä osallistumisesta. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Paul-Erik Korvela (toim.) *Poliittinen osallistuminen: vanhan ja uuden osallistumisen jännitteitä*. Jyväskylä: SoPhi, 52–76.
- Brady, Henry E., Schlozman, Kay Lehman & Verba, Sidney (2015) Political mobility and political reproduction from generation to generation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 657:1, 149–173.
- Bäcklund, Pia, & Kallio, Kirsi Pauliina (2012) Poliittinen toimijuus julkishallinnon lapsi- ja nuorisopoliittisessa osallistumisretoriikassa. *Alue Ja Ympäristö* 41:1, 40–53.
- Della Porta, Donatella & Diani, Mario (2006) *Social Movements: An Introduction* (2. painos). Oxford, Blackwell.
- Doganay, Ahmet (2012) A curriculum framework for active democratic citizenship education. Teoksessa Murray Print ja Dirk Lange (toim.) *Schools, curriculum, and civic education for building democratic citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, 19–40.
- Easton, David & Dennis, Jack (1969) *Children in the political system*. New York: McGraw-Hill.
- Elo, Kimmo (2009) Kiinnostuksesta se kaikki lähtee... Havaintoja äänestysikää lähestyvien nuorten politiikkatietämyksestä. *Kasvatus* 40:1, 36–48.

- Flanagan, Constance A. (2013) *Teenage citizens: The political theories of the young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fowler, James H., Baker, Laura A. & Dawes, Christopher T. (2008) Genetic variation in political participation. *American Political Science Review* 102:2, 233–248.
- Gidengil, Elisabeth, Wass, Hanna & Valaste, Maria (2016) Political socialization and voting: the parent-child link in turnout. *Political Research Quarterly* 69:2, 373–383.
- Gimpel, James G., Lay, J. Celeste & Schuknecht, Jason E. (2003) *Cultivating democracy*. Washington: Brookings Institution Press.
- Gordon, Hava R. & Taft, Jessica K. (2011) Rethinking youth political socialization: teenage activists talk back. *Youth and Society* 43:4, 499–527.
- Grasso, Maria & Giugni, Maro (2022) Intra-generational inequalities in young people's political participation in Europe: The impact of social class on youth political engagement. *Politics* 42:1, 13–38.
- Grasso, Maria T. (2016) *Generations, political participation and social change in Western Europe*. Routledge.
- Gretschel, Anu, Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Tarvainen, Kai (2023) *Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus Suomessa: Tilannekuva ja suositukset 2023*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:24. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Hatemi, Peter K., Funk, Carolyn L., Medland, Sarah E., Maes, Hermine M. Silberg, Judy L., Martin, Nicholas G. & Eaves, Lindon J. (2009) Genetic and environmental transmission of political attitudes over a life time. *The Journal of Politics* 71:3, 1141–1156.
- Hellsten, Villiina (2003) Uusi politiikka ja poliittisen osallistumisen moninaistuminen: haaste edustukselliselle demokratialle? Teoksessa Kari Paakkunainen (toim.) *”Kyllä politiikalle, mutta...”: Nuoret ja eduskuntavaalit 2003*. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusseura, 62–83.
- Henn, Matt & Foard, Nick (2014) Social differentiation in young people's political participation: the impact of social and educational factors on youth political engagement in Britain. *Journal of Youth Studies* 17:3, 360–380.
- Hess, Diana E. (2009) *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, Diana E., & McAvoy, Paula (2014) *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hiljanen, Mikko, Karisto, Roosa, Keijonen, Jenny, Kouhia, Tilda & Oikari, Niilo (2022) *Tavoitteena demokratia? Opetussuunnitelmien perusteet ja demokratiakasvatus*. Teoksessa Ninja Hienonen, Päivi Nilivaara, Milja Saarnio ja Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelija ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus, 280–290.

- Hiljanen, Mikko, Tallavaara, Riitta, Rautiainen, Matti & Männistö, Perttu (2021) Demokratiakasvatuksen tiellä? Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi. *Kasvatus & Aika* 15:3–4, 350–368.
- Ho, Li-Ching, McAvoy, Paula, Hess, Diana ja Gibbs, Brian (2017) *Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies*. Teoksessa Meghan McGlinn Manfra ja Cheryl Mason Bolick (toim.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley and Sons, Inc., 319–335.
- Hyman, Herbert H. (1959) *Political socialization: a study in the psychological of political behavior*. New York: Free Press.
- Häikiö, Liisa & Snellman, Karita (2017) Marginaalisessa yhteiskunnallisessa asemassa olevien nuorten osallistuminen. Teoksessa Pia Bäcklund, Jouni Häkli ja Harry Schulman (toim.) *Kansalaiset kaupunkia kehittämässä*. Tampere: Tampere University Press, 118–136.
- Härkönen, Juho (2010) Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 51–66.
- Jennings, M. Kent, Stoker, Laura & Bowers, Jake (2009) Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. *The Journal of Politics* 71:3, 782–799.
- Jouhki, Essi (2020) *Teinikuntatoiminnan sukupolvet: muistitietohistoria oppikoulujen koululaisliikkeestä 1950–1970-luvuilla*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kaihari, Kristina, Engelholm, Maj-Len, Aikoma, Tiina & Korhonen, Anjuli (toim.) (2023) *Hyviä toimintatapoja osallistumisen toteuttamiseen peruskouluissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kestilä-Kekkonen, Elina (2013) Puoluedemokratian haasteet Euroopassa: Syrjäyttävätkö uudet poliittisen osallistumisen muodot edustuksellisen demokratian? Teoksessa Tuomas Forsberg ja Tapio Raunio (toim.) *Politiikan muutos*. Tampere: Vastapaino, 41–75.
- Kestilä-Kekkonen, Elina & Korvela, Paul-Erik (2017) Vaali- ja puolueosallistumisesta demokratiainnovaatioihin: Syventyykö vai heikentyykö demokratia? Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Paul-Erik Korvela (toim.) *Poliittinen osallistuminen: Vanhan ja uuden osallistumisen jännitteitä*. SoPhi, 8–29.
- Kestilä-Kekkonen, Elina & Tiihonen, Aino (toim.) (2022) *Nuoret kansalaiset: Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten nuorten kansalaispätevydestä*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Kosunen, Sonja & Seppänen, Piia (2015) The transmission of capital and a feel for the game. *Acta Sociologica* 58:4, 329–342.
- Lahtinen, Hannu, Erola, Jani & Wass, Hanna (2019) Sibling similarities and the importance of parental socioeconomic position in electoral participation. *Social Forces* 92:2, 702–724.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531> (haettu 30.10.2023).

- Lukiolaki 714/2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> (haettu 30.10.2023).
- Ljungberg, Elisabeth (2003) Politisk socialisation – ett forskningsområde som söker sin identitet. *Politiikka* 45:2, 133–147.
- McDevitt, Michael & Chaffée, Steven (2002) From top-down to trickle-up influence: Revisiting assumptions about the family in political socialization. *Political Communication* 19:3, 281–301.
- Mennes, Hester I., van de Werfhorst, Herman G., Dijkstra, Anne Bert & Munniksma, Anke (2023) Are schools' qualification and civic outcomes related? The role of schools' student composition and tracking. *Education, Citizenship and Social Justice* 18:3, 263–279.
- Männistö, Perttu & Fornaciari, Aleks (2017) Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa Perttu Männistö, Matti Rautiainen ja Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus kasvatus- ja opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 36–55.
- Neundorf, Anja & Smets, Kaat (2017) Political Socialization and the Making of Citizens. Teoksessa Oxford Handbooks Editorial Board (toim.) Oxford Handbook Topics in Politics (1. painos). Oxford University Press.
- Nivala, Elina (2006) Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa Leena Kurki ja Elina Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 25–114.
- Nurmi, Jonna (2002) Nuorten poliittinen sosiaalistuminen – poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Viking Brunell ja Kari Törmäkan-gas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–92.
- Pekkarinen, Tuomas & Uusitalo, Roope (2012) Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 108:2, 128–139.
- Persson, Mikael (2015) Education and Political Participation. *British Journal of Political Science* 45:3, 689–703.
- Purhonen, Semi, Hoikkala, Tommi, & Roos, Jeja-Pekka (toim.) (2008) Kenen sukupolven kuulut? Suurten ikäluokkien tarina. Helsinki: Gaudeamus.
- Quintelier, Ellen (2010) The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education* 25:2, 137–154.
- Rautiainen, Matti, Hiljanen, Mikko & Männistö, Perttu (toim.) (2022) Lupaus paremmasta: Demokratia ja koulu Suomessa. Helsinki: Into Kustannus.
- Rytioja, Anni, & Kallio, Kirsi Pauliina (2018) Opittua käsitteistöä vai koettua yhteiskunnallisuutta? Pohdintoja nuorten kansalaisuudesta politiikkakyselyjen valossa. *Sociologia* 55:1, 6–27.

- Rättilä, Tiina & Rinne, Jarmo (2017) Ei osallistumista vaan vaikuttamista! Asukasaktiivit paikallisina toimijoina ja asuinympäristön kehittäjinä. Teoksessa Pia Bäcklund, Jouni Häkli ja Harry Schulman (toim.) Kansalaiset kaupunkia kehittämässä. Tampere: Tampere University Press, 99–117.
- Saari, Anna-Loviisa (2016) Vanhempien osallistuminen peruskoulunsa päättävän nuoren koulutusreitivalintaan. Teoksessa Mira Tuononen ja Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No. 14, 51–68.
- Schlozman, Kay Lehman, Verba, Sidney, & Brady, Henry E. (2012) The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy. Princeton University Press.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Losito, Bruno, Agrusti, Gabriella & Friedman, Tim (2018) Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International report. Cham: Springer.
- Sears, David O., & Funk, Carolyn L. (1999) Evidence of the Long-Term Persistence of Adults' Political Predispositions. *The Journal of Politics* 61:1, 1–28.
- Shulman, Hillary C. & DeAndrea, David C. (2014) Predicting Success: Revisiting Assumptions about Family Political Socialization. *Communication Monographs* 8:3, 386–406.
- Siegel-Stechler, Kelly (2021) Parent encouragement and young adult voting behavior: A potential outcomes approach. *Youth & Society* 53:5, 764–783.
- Stockemer, Daniel & Sundström, Axel (2022) Youth without representation: The absence of young adults in parliaments, cabinets, and candidacies (1. painos). University of Michigan Press.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021) Kunnallisvaalit [verkkojulkaisu]. Ehdokkaiden ja valittujen tausta-analyysi 2021, 1. äänestäneet kuntavaaleissa 2021. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/kvaa/2021/05/kvaa_2021_05_2021-07-13_kat_001_fi.html (haettu 19.10.2023).
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2023) Äänioikeutetut, ehdokkaat ja valitut puolueittain ikäluokan sekä sukupuolen mukaan eduskuntavaaleissa, 2011–2023. Saatavissa: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__evaa/statfin_evaa_pxt_13sr.px/ (haettu 19.10.2023).
- Tiihonen, Aino, Söderlund, Peter & Kestilä, Laura (2022) Perheen taloudellisen tilanteen, sosioekonomisen aseman ja perherakenteen yhteys nuoren kansalaispätevyyteen. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Aino Tiihonen (toim.) Nuoret kansalaiset: Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevyydestä. Helsinki: Oikeusministeriö, 60–75.
- Tomperi, Tuukka (2011) Poliittinen sosialisatio perheissä. Tutkimuksen perinteestä nykynäkyymiin. *Nuorisotutkimus* 29:3, 3–28.

- Verba, Sidney, Schlozman, Key L. & Burns, Nancy (2005) Family ties: understanding the intergenerational transmission of political participation. Teoksessa Alan S. Zuckerman (toim.) *The social logic of politics: personal networks as contexts for political behavior*. Philadelphia: Temple University Press, 95–113.
- Wray-Lake, Laura, Rote, Wendy M., Benavides, Celina M., Victorino, Christine (2014) Examining developmental transitions in civic engagement across adolescence: Evidence from a national U.S. sample. *International Journal of Developmental Science* 8:3–4, 95–104.
- Virtanen, Matti (2001) *Fennomanian perilliset: Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Wass, Hanna (2007) Generations and Socialization into Electoral Participation in Finland. *Scandinavian Political Studies* 30:1, 1–19.

3 Opettajien käsitykset demokratiakasvatuksesta

Miikka Korventausta

Opetussuunnitelma määrittää yleisellä tasolla raamit koulussa tapahtuvalle opetukselle ja muulle toiminnalle. Sen lisäksi myös oppimateriaalit ja käytössä olevat tilat ovat yhteydessä siihen, millaisia aiheita opetuksessa voidaan käsitellä ja työskentelytapoja hyödyntää. Näistä opetuksen reunaehdoista huolimatta opettajat käytännössä vastaavat oppituntien sisällöistä ja toimintatavoista – erityisesti Suomessa, jossa opettajilla on työssään vahva autonomia (Raiker ym. 2017). Demokratiakasvatuksen sisältöjä ei ole suoraan määritelty opetussuunnitelmissa, vaikka siihen liittyviä tavoitteita niissä epäsuorasti onkin kirjattuna. Siten demokratiakasvatuksen käytännön toteutus kytkeytyy opettajan henkilökohtaisiin arvoihin ja käsityksiin demokratiasta ja kansalaisuudesta. Opettajien tekemät demokratiakasvatukselliset valinnat taas ovat edelleen yhteydessä demokratiakasvatuksen tuloksiin, kuten esimerkiksi siihen, miten oppilaat ymmärtävät demokratian ja kansalaisuuden (Westheimer & Kahne 2004).

Samoin kuin käsitys demokratiasta myös käsitys demokratiakasvatuksesta antaa tilaa erilaisille tulkinnoille (ks. esim. Setälä 2003). Siihen liittyvät merkitykset ja sisällöt voivat sisältää keskenään myös ristiriitoja, joiden punninta edellyttää opettajalta poliittista ajattelua, vaikka itse opetuksen tuleekin Suomessa olla ”puoluepoliittisesti sitouttamaton” (Opetushallitus 2014, 16). Miten opettajan tulisi suhtautua esimerkiksi tilanteeseen, jossa oppilaat päättävät osallistua kouluajalla mielenosoitukseen? Entä jos oppilaat haluavat kouluajan ulkopuolella ottaa haltuun koulun tiloja osoittaakseen mieltään? Vastaus näihin kysymyksiin ei ole yksiselitteinen vaan riippuu muun muassa siitä, millaisena opettaja näkee ihanne-demokratian ja -kansalaisen toiminnan. Koska opettajien käsitykset demokratiakasvatuksesta heijastuvat koulujen käytännön toimintaan ja siihen, millaisia kansalaisia koulu yhteiskuntaan kasvattaa ja sosiaalistaa, on tärkeää ymmärtää, millaisia opettajien käsitykset demokratiakasvatuksesta ovat.

Tässä luvussa tarkastellaan kyselytutkimuksen valossa opettajien näkemyksiä koulun demokratiakasvatuksesta, jota lähestytään kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisenä esitellään tuloksia liittyen opettajien yleisiin demokratiakasvatusta koskeviin käsityksiin. Tämän jälkeen tarkastellaan, minkälaisia tavoitteita

ja kansalaisuusihanteita demokratiakasvatuksen tulisi opettajien mielestä palvella. Viimeisenä tutkitaan opettajien näkemyksiä omista rooleistaan demokratiakasvattajina.

Kussakin alaluvussa vastausjakaumia tarkastellaan ryhmittelemällä opettajat erikseen opetuskokemusvuosien ja heidän opettamiensa aineiden perusteella. Opettajat jaetaan opetuskokemusvuosien perusteella kolmeen ryhmään: opetuskokemus 5 vuotta tai vähemmän, 6–19 vuotta tai 20 vuotta tai enemmän. Tämän jaottelun lisäksi vastauksia tarkastellaan aineenopettajaryhmittäin, jolloin nähdään, eroavatko yhteiskuntaopin opettajien, muiden lukuaineiden opettajien sekä taito- ja taideaineiden opettajien näkemykset toisistaan. Jaottelun tausta-ajatuksena on erottaa taito- ja taideaineiden opettajat lukuaineiden opettajista, koska opetetut aineet eroavat toisistaan lähestymistavoiltaan. Eri oppiaineryhmien opettajilla voi tästä syystä olla erilaisia näkemyksiä demokratiakasvatuksesta, vaikka sen tavoitteet ylittävätkin oppiainerajat.

3.1 Opettajien demokratiakasvatusta koskevat käsitykset

Peruskoulun demokratiakasvatus, josta Suomessa käytetään usein myös yhdistelmätermiä demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus, on ollut laajenevan tutkimuksen ja kehittämisen kohteena viime vuosina (ks. esim. Gretschel ym. 2023; Moilanen 2019; Männistö 2020; Rautiainen ym. 2022). Kuitenkin opettajien käsityksiä demokratiakasvatuksesta on Suomessa tutkittu varsin vähän, vaikka tutkimusta aiheen liepeillä onkin tehty. Esimerkiksi kansainvälisissä *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) -tutkimuksissa on selvitetty opettajien käsityksiä yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteista (Mehtäläinen ym. 2017; Suoninen ym. 2010). Viimeisimmän ICCS-tutkimuksen mukaan enemmistö opettajista valitsee yhteiskunnallisen kasvatuksen tärkeimpien tavoitteiden joukkoon oppilaiden kriittisen ja itsenäisen ajattelun edistämisen (82 % vastaajista), ympäristöön kohdistuvan arvostuksen ja huolenpidon edistämisen (56 % vastaajista) sekä oppilaiden konfliktitilanteiden ratkaisuun liittyvien kykyjen ja taitojen kehittämisen (52 % vastaajista). Kaikkein harvimmoin opettajat valitsevat tärkeimpien tavoitteiden joukkoon poliittista osallistumista varten tarvittavien valmiuksien antamisen (3 % vastaajista) (Mehtäläinen ym. 2017).

Opettajien kansalaisuus käsityksiä on Suomessa tutkittu hyödyntäen esimerkiksi Westheimerin ja Kahnen (2004) kansalaistyypittelyä (johon nojataan myös tämän tutkimuksen alaluvussa 3.2). Fornaciari ja Rautiainen (2020) havaitsivat, että suomalaisia luokanopettajia voidaan luonnehtia henkilökohtaista vastuuta ottaviksi sekä oikeudenmukaisuutta korostaviksi kansalaisiksi. Sen sijaan heidän ajattelussaan

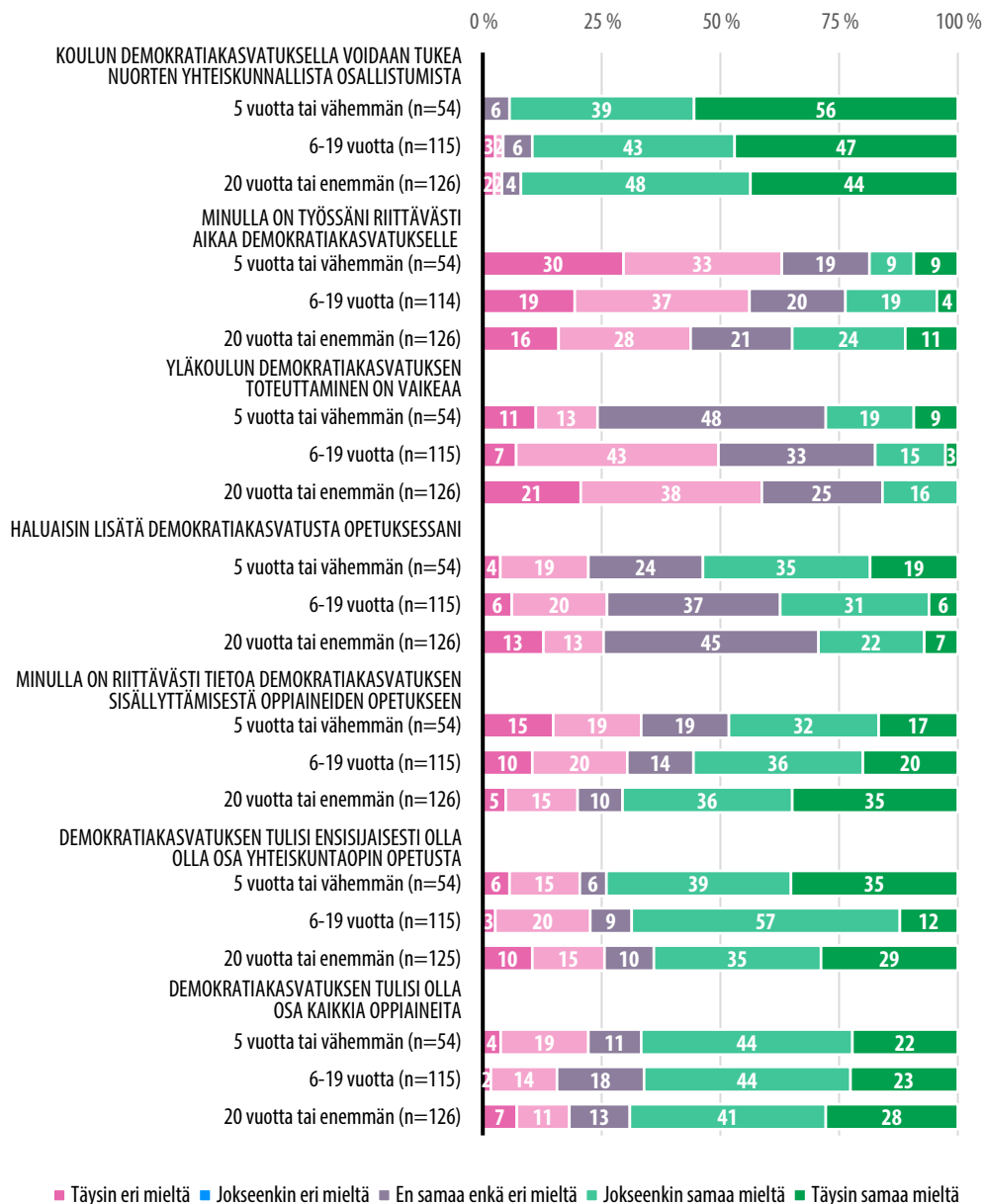
ei näy osallistuvan kansalaisuuden ihanne. Tulos on linjassa edellä mainittujen ICCS-tutkimustulosten kanssa ja viittaa siihen, etteivät suomalaisten opettajien käsitykset myöskään demokratiakasvatuksen tavoitteista painota poliittista tai yhteiskunnallista osallistumista.

Nykyinen asiantila on ymmärrettävissä osana historiallista kehityskulkua. Suomalainen koulutus oli 1900-luvun alkuvuosikymmenien aikana vahvasti kytköksissä valtiolliseen tavoitteeseen yhtenäistää kansakuntaa (Rantala 2010). Tämä tavoite näkyi esimerkiksi siinä, että opettajien yhteiskunnallisten näkemysten yhdenmukaisuutta ja ”oikeamielisyyttä” pyrittiin kontrolloimaan valikoimalla opettajia heidän poliittisen taustansa perusteella (Rantala 1997; Okkonen 2023). 1960-luvulta lähtien suomalaisessa koulutuksessa nähtiin kouludemokratia-kokeilujen aalto, jolloin vasemmistolainen politiikka nousi kouluissa aiempaa avoimemmin esille. Aikakausi kuitenkin päättyi 1980-luvulla poliitikkojen vastustukseen, jonka jälkeen suomalainen opettajakunta on pyrkinyt esiintymään ammattiroolissaan korostuneen puolueettomana (Räisänen 2014). Myös opettaja-opiskelijat ovat olleet sitä mieltä, että opettajan rooli on olla neutraali ja poliittisesti pidättyväinen (Syrjäläinen ym. 2006). Tällaisesta näkökulmasta yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja osallistumisen voidaan nähdä olevan jotenkin sopimatonta virkamiehelle (Rantala 2010) ja siitä syystä välteltävä teema opetuksessa (Fornaciari & Rautiainen 2020). Vähemmistö myöskään opettajaopiskelijoista näkee yhteiskunnallisten päämäärien edistämisen tärkeäksi työssään (Kuusisto & Rissanen 2023).

Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa demokratiakasvatus toimii ikään kuin sateenvarjona kaikelle koulun toiminnalle (Kaihari ym. 2023). Demokraattisen toimintakulttuurin tulisi opetussuunnitelman mukaan ulottua kaikkien koulun toimintaan, ja kouluopetuksen tulisi edistää kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen (Opetushallitus 2014). On kuitenkin koulukohtaisesti päätettävissä, miten demokraattinen toimintakulttuuri näkyy koulun arjessa. Opettajilla ja rehtoreilla on näiden toimintatapojen määrittelyssä vahva vastuu, vaikka myös koulun oppilaat ja muu henkilökunta voivat osallistua niiden suunnitteluun. Vaikka opetussuunnitelma on velvoittava asiakirja, sen kirjauksia voi tulkita eri tavoilla. Tässä luvussa kiinnostuksen kohteena ovatkin ne näkemykselliset erot, joita opettajilla on demokratiakasvatuksesta.

Opettajien yleisiä käsityksiä demokratiakasvatuksesta on selvitetty kyselyssä seitsemällä väittämällä, joihin opettajat ovat vastanneet viisiluokkaisella Likert-asteikolla (täysin eri mieltä–täysin samaa mieltä) (kuvio 1). Väittämien tarkoituksena on yleisellä tasolla selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miten laajaa demokratiakasvatuksen tulisi olla, miten helppoa tai vaikeaa se on, ja miten demokratiakasvatuksella voidaan tukea nuorten yhteiskunnallista osallistumista.

Kuvio 1. Opettajien yleiset näkemykset demokratiakasvatuksesta. Tarkastelu opetuskokemuksen mukaan (% vastaajista).



Yleisesti ottaen kuviosta 1 havaitaan, että opettajat ovat varsin yksimielisiä siitä, että koulun demokratiakasvatuksella voidaan tukea nuorten yhteiskunnallista osallistumista. Näin kokee yhdeksän kymmenestä vastaajasta. Kuviosta myös havaitaan, että mitä kokeneempia opettajat ovat, sitä harvemmin he kokevat demokratiakasvatuksen vaikeaksi. Vain alle viidesosa (16–18 %) 6–19 vuotta ja 20 vuotta

tai enemmän opettaneista opettajista ajattelee demokratiakasvatuksen olevan vaikeaa. 5 vuotta tai vähemmän opettaneista puolet ei ota kantaa suuntaan tai toiseen, mutta heidän keskuudessaan demokratiakasvatuksen vaikeaksi kokevien osuus on selvästi suurempi kuin urallaan pidemmälle ehtineiden keskuudessa. Suuri ”ei samaa eikä eri mieltä” olevien joukko voi kertoa myös siitä, että vastaajat eivät välttämättä osaa erityisen hyvin hahmottaa, mitä demokratiakasvatuksella tarkoitetaan tai missä määrin he sitä toteuttavat opetuksessaan. On kuitenkin luonnollista, että uransa alkuvaiheessa olevat opettajat eivät vielä välttämättä ole ehtineet kiinnittäneet huomiota demokratiakasvatukseen, joka ei välttämättä ole myöskään näkynyt osana heidän omia korkeakouluopintojaan (ks. luku 4). Kokeneemmillä opettajilla on taas ollut jo työuransa aikana aikaa ja mahdollisuuksia oppia aiheista, joita ei välttämättä käsitelty heidän opettajaopintojensa aikana.

Samaan aikaan 5 vuotta tai vähemmän opettaneet haluavat kuitenkin eniten lisätä demokratiakasvatusta opetuksessaan. Yli puolet (54 %) heistä on joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa, kun taas noin kolmasosa 6–19 vuotta opettaneista (37 %) ja 20 vuotta tai enemmän opettaneista (29 %) haluaa lisätä demokratiakasvatusta opetuksessaan. Voidaankin tulkita, että uransa alkuvaiheessa olevat opettajat rakentavat vielä tässä vaiheessa omaa opettajuuttaan. Kokeneet opettajat sen sijaan jo tietävät tarkemmin mitä haluavat. He ovat myös voineet jo päästä tilanteeseen, jossa he tekevät työssään niitä asioita, joita kokevat tärkeiksi.

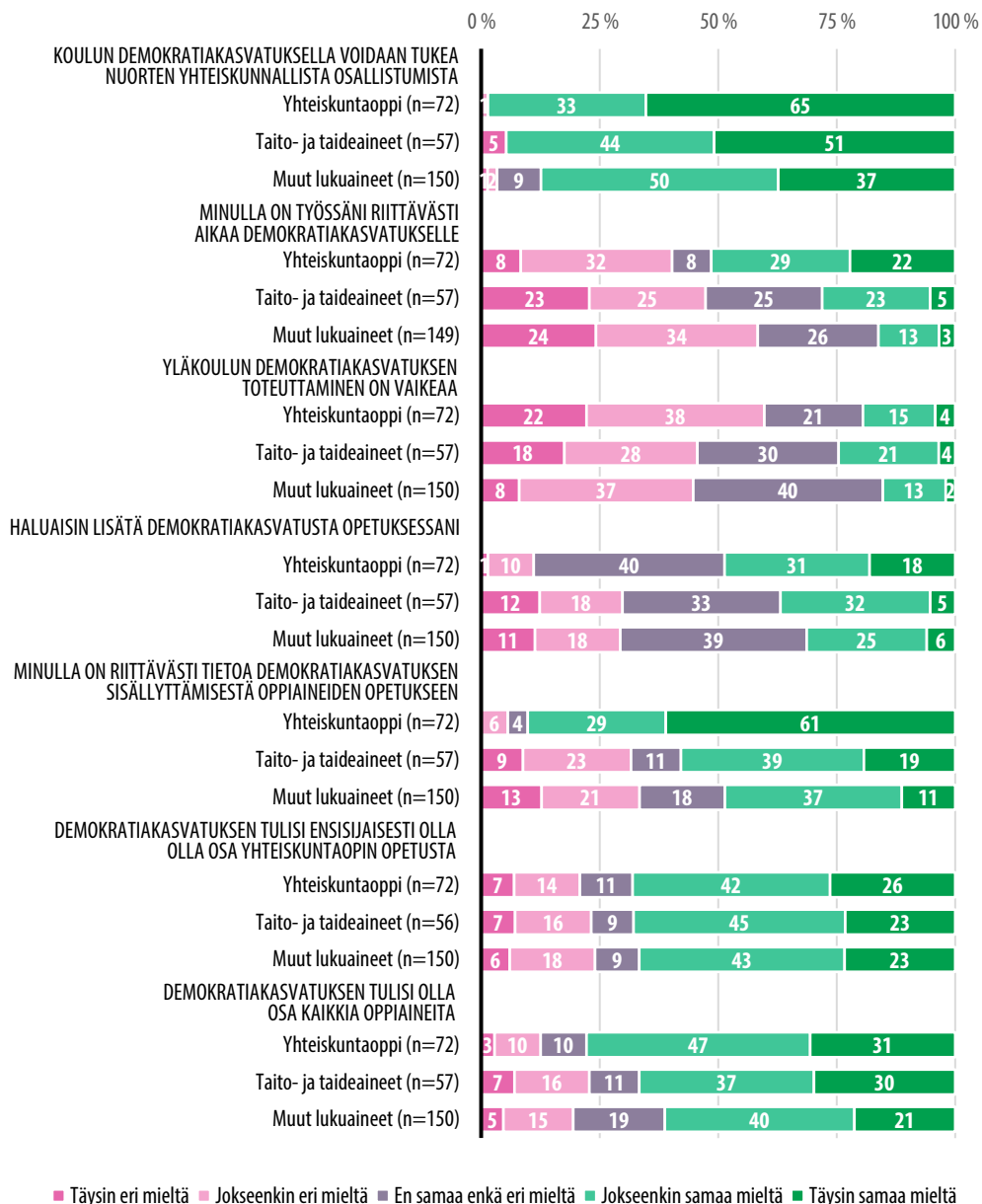
20 vuotta tai enemmän opettaneet opettajat ajattelevat vähemmän opetuskokemusta omaavia useammin, että heillä on riittävät tiedot demokratiakasvatuksen sisällyttämisestä opetukseen. Eniten opetuskokemusta omaavista seitsemän kymmenestä on täysin tai jokseenkin samaa mieltä omien taitojensa riittävydestä. Sen sijaan vähemmän opetuskokemusta omaavista näin ajattelee noin puolet. Havainto vastaa odotuksia, sillä kokemuksen voidaan ajatella heijastuvan myös osaamiseen. Demokratiakasvatukseen liittyviin resursseihin keskitytään tarkemmin raportin luvussa 4.

Pieniä eroja vastaajaryhmien välillä havaitaan myös sen osalta, tulisiko demokratiakasvatuksen olla ensisijaisesti osa yhteiskuntaopin opetusta. Enemmistö kaikkien ryhmien opettajista ajattelee näin, mutta 5 vuotta tai vähemmän opettaneet (74 %) ovat väittämästä samaa mieltä hieman useammin 6–19 vuotta opettaneet (69 %) tai 20 vuotta tai enemmän opettaneet (64 %). Samalla enemmistö opettajista kuitenkin ajattelee, että demokratiakasvatuksen tulisi olla myös osa kaikkia oppiaineita.

Huolestuttavaa kuitenkin on, että valtaosa vastaajista kokee, että heillä ei ole työssään riittävästi aikaa demokratiakasvatukselle. 5 vuotta tai vähemmän opettaneista ja 6–19 vuotta opettaneista opettajista vain noin viidesosa on sitä mieltä, että heillä on työssään riittävästi aikaa demokratiakasvatukselle. Eniten opetuskokemusta omaavien

keskuudessa käytettävissä olevaa aikaa riittävänä pitävien osuus on muita ryhmiä suurempi, mutta heistäkin näin ajattelee vain joka kolmas. Tulos herättää esiin kysymyksen siitä, mitä ja millaista demokratiakasvatus opettajien mielestä on käytännössä. Onko demokratiakasvatus aihe, joka vaatii erillistä "ajan raivaamista" opetusaikatauluihin vai ajatellaanko sen olevan osa koulun arkea ja päivittäistä toimintaa?

Kuvio 2. Opettajien yleiset näkemykset demokratiakasvatuksesta. Tarkastelu opetettavan aineen mukaan (% vastaajista).



Seuraavaksi yleisiä demokratiakasvatukseen liittyviä käsityksiä tarkastellaan vertailemalla niitä eri aineenopettajaryhmien välillä. Kuviosta 2 havaitaan, että kaikki aineenopettajaryhmät suhtautuvat yleisesti ottaen myönteisesti demokratiakasvatuksen mahdollisuuksiin tukea nuorten yhteiskunnallista osallistumista. Erot vastauksissa näkyvät lähinnä mielipiteen esittämisen varmuudessa: yhteiskuntaopin opettajat vastaavat useammin olevansa täysin samaa mieltä väittämän kanssa (65 %) kuin taito- ja taideaineiden (51 %) ja muiden lukuaineiden (37 %) opettajat.

Yhteiskuntaopin opettajat pitävät myös demokratiakasvatukselle käytettävissä olevaa aikaa riittävämpänä kuin muiden aineiden opettajat. Noin puolet yhteiskuntaopin opettajista on täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa, kun taas vastaavasti ajattelee noin neljäsosa taito ja taideaineiden ja muiden lukuaineiden opettajista. Huomionarvoista myös tämän väittämän kohdalla on se, että noin neljäsosa taito- ja taideaineiden ja muiden lukuaineiden kuin yhteiskuntaopin opettajista valitsee vastaukseksi keskimmäisen ”ei samaa eikä eri mieltä” -vaihtoehdon, kun taas yhteiskuntaopin opettajat ovat varmempia mielipiteissään.

Kolme viidestä yhteiskuntaopin opettajasta on eri mieltä väittämästä, jonka mukaan demokratiakasvatus olisi vaikeaa. Vastaavasti hieman alle puolet muiden aineiden opettajista on tätä mieltä.

Opettajaryhmien välillä on suuria eroja siinä, miten riittävinä he pitävät tietojaan demokratiakasvatuksesta. Yhdeksän kymmenestä yhteiskuntaopin opettajasta kokee, että hänellä on riittävästi tietoa demokratiakasvatuksen sisällyttämisestä oppiaineensa opetukseen. Noin puolet taito- ja taideaineiden (58 %) sekä muiden lukuaineiden opettajista (48 %) pitää tietojaan riittävinä. Tulokset ovat melko odotettuja, sillä yhteiskuntaopin opettajat kokevat myös saaneensa enemmän koulutusta demokratiakasvatukseen liittyen verrattuna muiden aineiden opettajiin (ks. luku 4).

Kaikki aineenopettajaryhmät ajattelevat yhdenmukaisesti siitä, tulisiko demokratiakasvatuksen olla ensisijaisesti osa yhteiskuntaopin opetusta. Noin kaksi kolmasosaa vastaajista kaikissa aineenopettajaryhmissä on samaa mieltä väitteen kanssa. Toisaalta aineenopettajaryhmien välillä on eroja siinä, kuinka usein he ajattelevat, että demokratiakasvatuksen tulisi olla osa kaikkia oppiaineita. Noin neljä viidesosaa yhteiskuntaopin opettajista ajattelee, että demokratiakasvatuksen tulisi olla osa kaikkia oppiaineita. Vaikka taito- ja taideaineiden sekä muiden lukuaineiden opettajien keskuudessa osuus ei ole yhtä korkea, silti enemmistö (61–67 %) heistäkin ajattelee, että demokratiakasvatuksen tulisi olla osa kaikkia oppiaineita. Puolet yhteiskuntaopin opettajista ja noin kolmannes muiden aineiden opettajista haluaisi lisätä demokratiakasvatusta opetuksessaan.

3.2 Demokratiakasvatukselle asetetut tavoitteet ja kansalaisuushanteet

Kuten edellä esitetyt tulokset osoittavat, opettajat suhtautuvat demokratiakasvatukseen yleisesti ottaen myönteisesti. Tätä havaintoa seuraava täsmäntävä kysymys on kuitenkin olennaista esittää. Mitä kukin kyselyyn vastannut opettaja itse asiassa ajattelee, kun häneltä kysytään demokratiakasvatuksesta? Millaista kansalaisuutta demokratiakasvatuksen tulisi opettajien mielestä edistää?

Opettajille lähetetyn kyselylomakkeen saatekirjeessä demokratiakasvatus määriteltiin viittaamalla yleisesti lasten ja nuorten kasvattamiseen demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi. Tämä laaja määritelmä jättää vastaajalle tulkinnanvaraa yhtäältä sen suhteen, millaisen demokraattisen yhteiskunnan hän kokee toivotunlaisena, ja toisaalta sen suhteen, millaiseksi yhteiskunnan jäseneksi ja kansalaiseksi lapsi tai nuori tulisi ihanneltilanteessa kasvattaa. Koska kansalaisuuden harjoittaminen kytkeytyy olennaisesti toimivaan demokratiaan, myös hyvään kansalaisuuteen liittyvät tulkinnat ohjaavat sitä, millaista demokratiakasvatuksen tulisi olla.

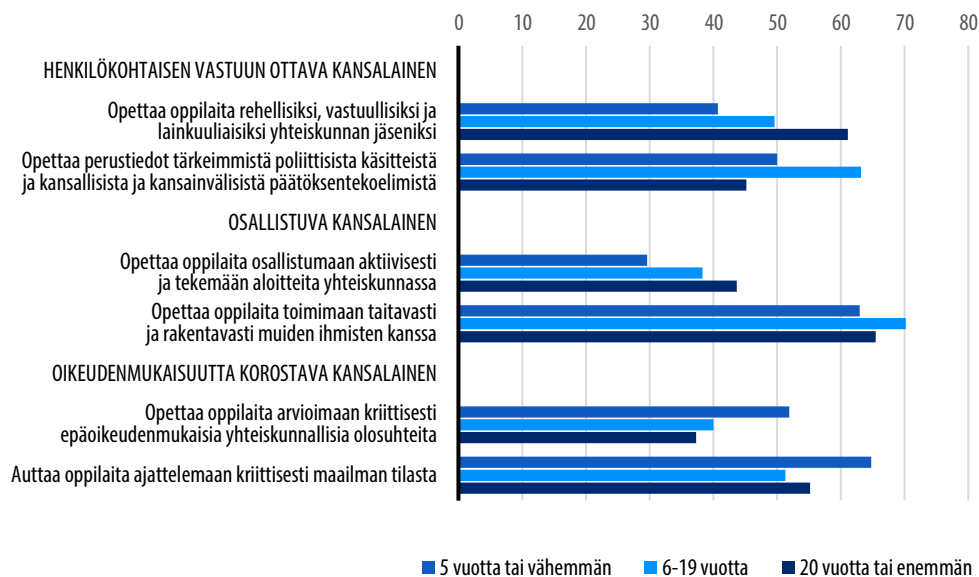
Demokratiakasvatukseen linkittyviä tausta-ajatuksia voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta, mutta tässä tutkimuksessa demokratiaan ja kansalaisuuteen liittyviä käsityksiä jaotellaan sen perusteella, mitä kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä on hyvä kansalaisuus ja miten hyvän kansalaisen tulisi heidän mielestään toimia. Näiden näkemysten voidaan nähdä olevan yhteydessä myös heidän laajempiin käsityksiinsä hyvästä yhteiskunnasta (Westheimer & Kahne 2004). Kyselyssä opettajille esitettiin kuusi väittämää demokratiakasvatukselle asetetuista tavoitteista, jotka on lainattu ja käännetty suomeksi Weinbergin (2020) Iso-Britanniassa toteuttamasta tutkimuksesta. Alkuperäinen Likert-asteikko on tässä kyselyssä muutettu kuitenkin muotoon, jossa vastaajia pyydetään valitsemaan kuuden väittämän joukosta heidän mielestään kolme tärkeintä demokratiakasvatukselle asetettua tavoitetta.

Väittämien tausta-aineistona on Westheimerin ja Kahnen (2004) luoma jaottelu kolmesta erilaisesta kansalaisuustyyppistä. Lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisten käsitykset ”hyvästä kansalaisuudesta” voivat erota toisistaan ja tämä koskee myös opettajia. Kolme kansalaisuustyyppiä ovat henkilökohtaisen vastuun ottava kansalainen (personally responsible citizen), osallistuva kansalainen (participatory citizen) sekä oikeudenmukaisuutta korostava kansalainen (social-justice oriented citizen). Jaottelua on hyödynnetty myös aikaisemmin Suomessa. Sen avulla on tutkittu luokanopettajia kansalaiskasvattajina ja havaittu, että erilaiset kansalaisuustyyppit näkyvät myös suomalaisessa perusopetuksen

opetussuunnitelmassa (Fornaciari & Rautiainen 2020). Näistä syistä jaottelua voidaan pitää soveltuvana myös suomalaisten yläkoulun opettajien demokratiakasvatukseen liittyvien kansalaisuusihanteiden tutkimukseen.

Kutakin kansalaisuustyypin ihannetta on mitattu kahdella väittämällä (ks. kuvio 3). Henkilökohtaisen vastuun ottava kansalainen toimii yhteisöissään vastuullisesti. Tähän tähtäävä demokratiakasvatusta painottaa kasvatusta rehellisyyteen, vastuullisuuteen ja lainkuuliaisuuteen. Jaottelun mukaan tämä kansalaisuustyypin se edellyttää myös tiedollista ja käsitteellistä ymmärrystä politiikan päätöksentekelimistä. Osallistuvan kansalaisen ideaali on yhteydessä ajatukseen siitä, että toimiva demokratia edellyttää ihmisen aktiivista toimintaa yhteiskunnan eri tasoilla. Tällainen toiminta taas edellyttää kansalaiselta taitoja toimia yhdessä muiden kanssa rakentavasti. Oikeudenmukaisuutta korostava kansalainen taas ajattelee, että ennen yhteiskunnallista toimintaa on olennaista analysoida kriittisesti niitä yhteiskunnallisia olosuhteita, jotka tuottavat ongelmia. Näiden olosuhteiden analysointi taas edellyttää taitoa analysoida kriittisesti maailman tilaa.

Kuvio 3. Opettajien tärkeimmät demokratiakasvatukselle asettamat tavoitteet. Tarkastelu opetuskokemuksen mukaan (% vastaajista valinnut kolmen tärkeimmän tavoitteen joukkoon).



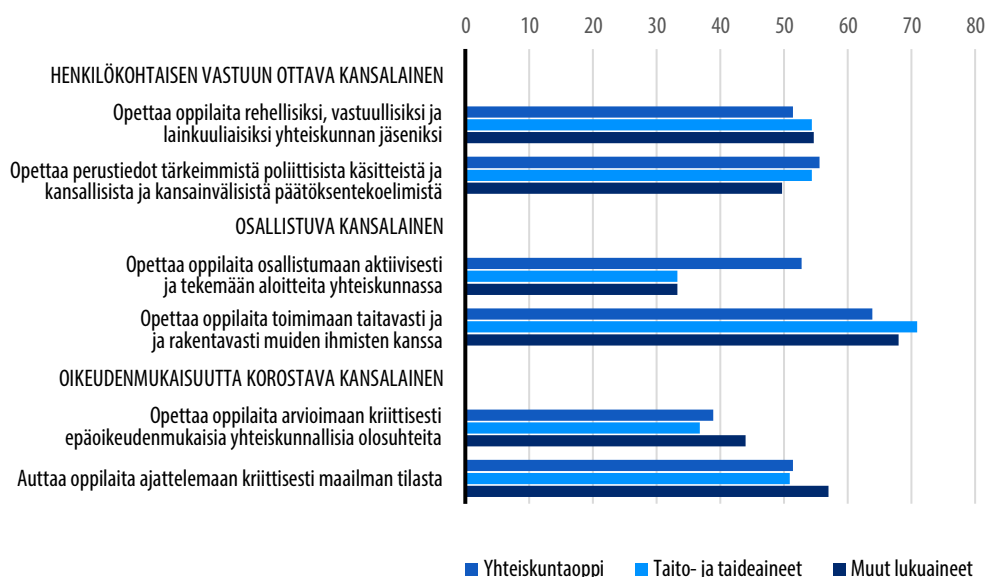
Kuviosta 3 havaitaan, että erityisesti 6–19 vuotta ja 20 vuotta tai enemmän opettajien vastauksissa painottuu henkilökohtaisen vastuun ottavan kansalaisuuden ihanne. Kolme viidestä eniten opetuskokemusta omaavasta opettajasta valitsee kolmen tärkeimmän demokratiakasvatukselle asetetun tavoitteen joukkoon tavoitteen opettaa oppilaita rehellisiksi, vastuullisiksi ja lainkuuliaisiksi yhteiskunnan jäseniksi, kun taas 6–19 vuotta opettaneista tämän tavoitteen valitsee puolet ja 5 vuotta tai vähemmän opettaneista noin kaksi viidestä.

Lähes kaksi kolmesta 6–19 vuotta opettaneesta taas valitsee tärkeimpien tavoitteiden joukkoon sen, että demokratiakasvatuksessa tulisi opettaa perustiedot tärkeimmistä poliittisista käsitteistä ja kansainvälisistä päätöksentekokeleistä. 5 vuotta tai vähemmän opettaneet (50 %) ja 20 vuotta tai enemmän opettaneet (45 %) valitsevat tämän tavoitteen harvemmin kolmen tärkeimmän tavoitteen joukkoon.

On kiinnostavaa, että vähiten opetuskokemusta omaavat (52–65 %) käsittävät molemmat oikeudenmukaisuutta korostavan kansalaisen ihanteeseen linkittyvät tavoitteet tärkeämmiksi kuin 20 vuotta tai enemmän opettaneet (37–55 %) ja 6–19 vuotta opettaneet (40–51 %).

Osallistuvaan kansalaisuuteen kytkeytyvä tavoite oppilaiden opettamisesta aktiiviseksi ja aloitteelliseksi kansalaisiksi näyttäytyy tulosten valossa keskimäärin kaikkein vähiten tärkeältä tavoitteelta. Vastaajajoukossa etenkin lyhyimmän opetuskokemuksen omaavista opettajista vain joka kolmas nosti tämän tavoitteen kolmen tärkeimmän joukkoon. Samalla kuitenkin toinen osallistuvaan kansalaisuuteen kytkeytyvä tavoite oppilaiden opettamisesta toimimaan taitavasti ja rakentavasti muiden ihmisten kanssa on keskimäärin suosituin tavoite.

Kuvio 4. Opettajien tärkeimmät demokratiakasvatukselle asettamat tavoitteet. Tarkastelu opetettavan aineen mukaan (% vastaajista valinnut kolmen tärkeimmän tavoitteen joukkoon).



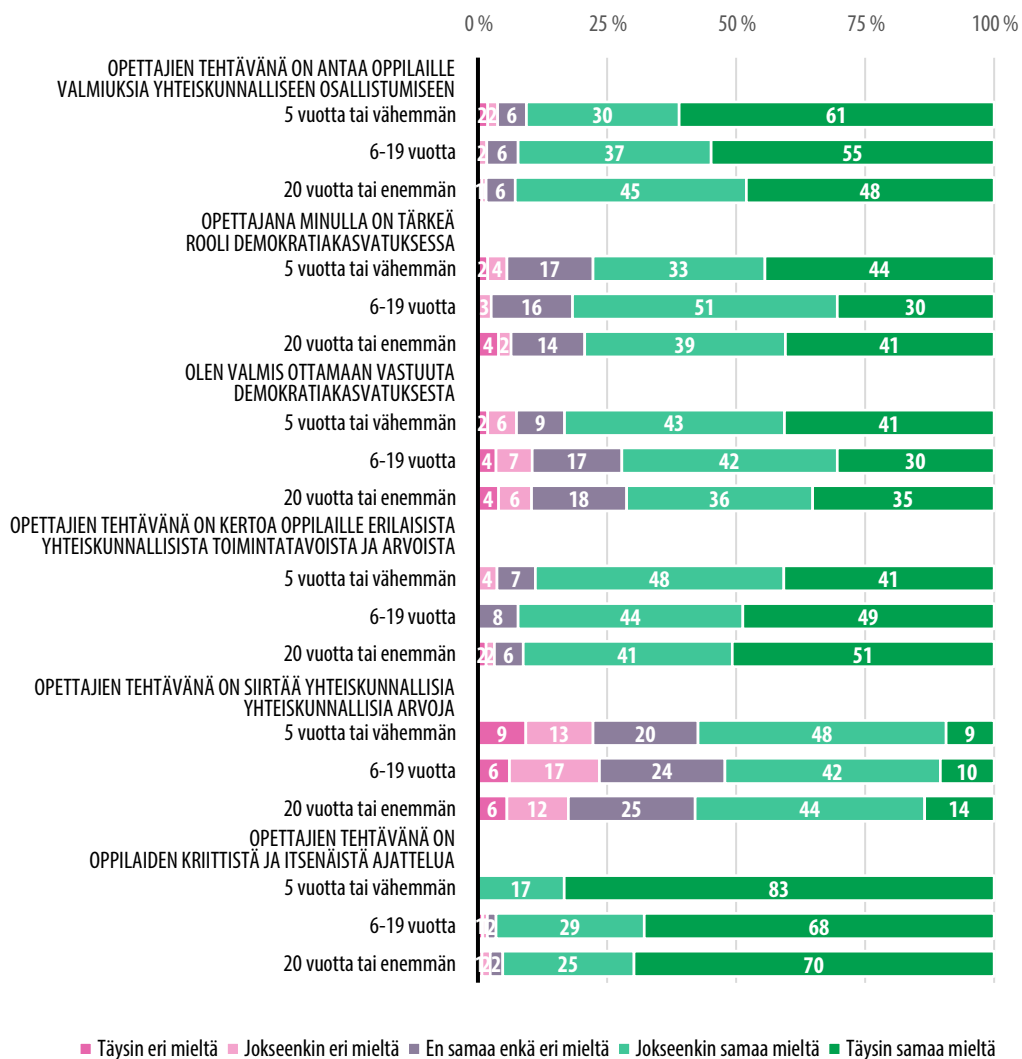
Kuviosta 4 havaitaan, että eri oppiaineiden opettajat ajattelevat hyvin yhdenmukaisesti demokratiakasvatukselle asetetuista tärkeimmistä tavoitteista. Kuitenkin yhteiskuntaopin opettajat ajattelevat taito- ja taideaineiden ja muiden lukuaineiden opettajia selvästi useammin, että demokratiakasvatuksen tulisi opettaa oppilaita osallistumaan aktiivisesti ja tekemään aloitteita yhteiskunnassa. Kiinnostava havainto on myös se, että kyseinen tavoite on yhteiskuntaopin opettajien keskuudessa toiseksi suosituin, kun taas taito- ja taideaineiden ja muiden lukuaineiden opettajat valitsevat sen kaikista kuudesta tavoitteesta harvimmoin kolmen tärkeimmän tavoitteen joukkoon. Yhteiskuntaopin opettajien keskuudessa osallistuvan kansalaisen ideaali on siten suosituin kuin muiden oppiaineiden opettajien keskuudessa.

Kun verrataan aineenopettajaryhmittäin kaikkia demokratiakasvatukselle asetettavia tavoitteita toisiinsa, niin yleisimmin opettajat valitsevat tärkeimpien tavoitteiden joukkoon tavoitteen opettaa oppilaita toimimaan taitavasti ja rakentavasti muiden ihmisten kanssa. Kaikissa aineenopettajaryhmissä noin kaksi kolmasosaa vastaajista valitsee tämän tavoitteen kolmen tärkeimmän tavoitteen joukkoon. Seuraavaksi suosituimmiksi nousevat väittämät, joiden mukaan demokratiakasvatuksen tulisi "auttaa oppilaita ajattelemaan kriittisesti maailman tilasta", "opettaa oppilaita rehellisiksi, vastuullisiksi ja lainkuuliaisiksi yhteiskunnan jäseniksi" sekä "opettaa perustiedot tärkeimmistä poliittisista käsitteistä ja kansallisista ja kansainvälisistä päätöksentekokeleimistä". Noin puolet (50–57 %) kaikkien aineenopettajaryhmien vastaajista valitsee nämä tavoitteet kolmen tärkeimmän tavoitteen joukkoon.

3.3 Opettajien rooli demokratiakasvattajina

Seuraavaksi esitellään opettajien näkemyksiä sekä omasta roolistaan että yleisesti kaikkien opettajien roolista demokratiakasvattajina. Aihetta mitattiin kyselyssä yhteensä kuudella väittämällä, joihin opettajat vastasivat viisiluokkaisella Likert-asteikolla (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Kysymyspatteristo käännettiin KU Leuvenin toteuttamasta “Civic and Intercultural Competencies of Preservice Teachers in a Longitudinal Perspective”-kyselystä.

Kuvio 5. Opettajien rooli demokratiakasvatuksessa. Tarkastelu opetuskokemuksen mukaan (% vastaajista).



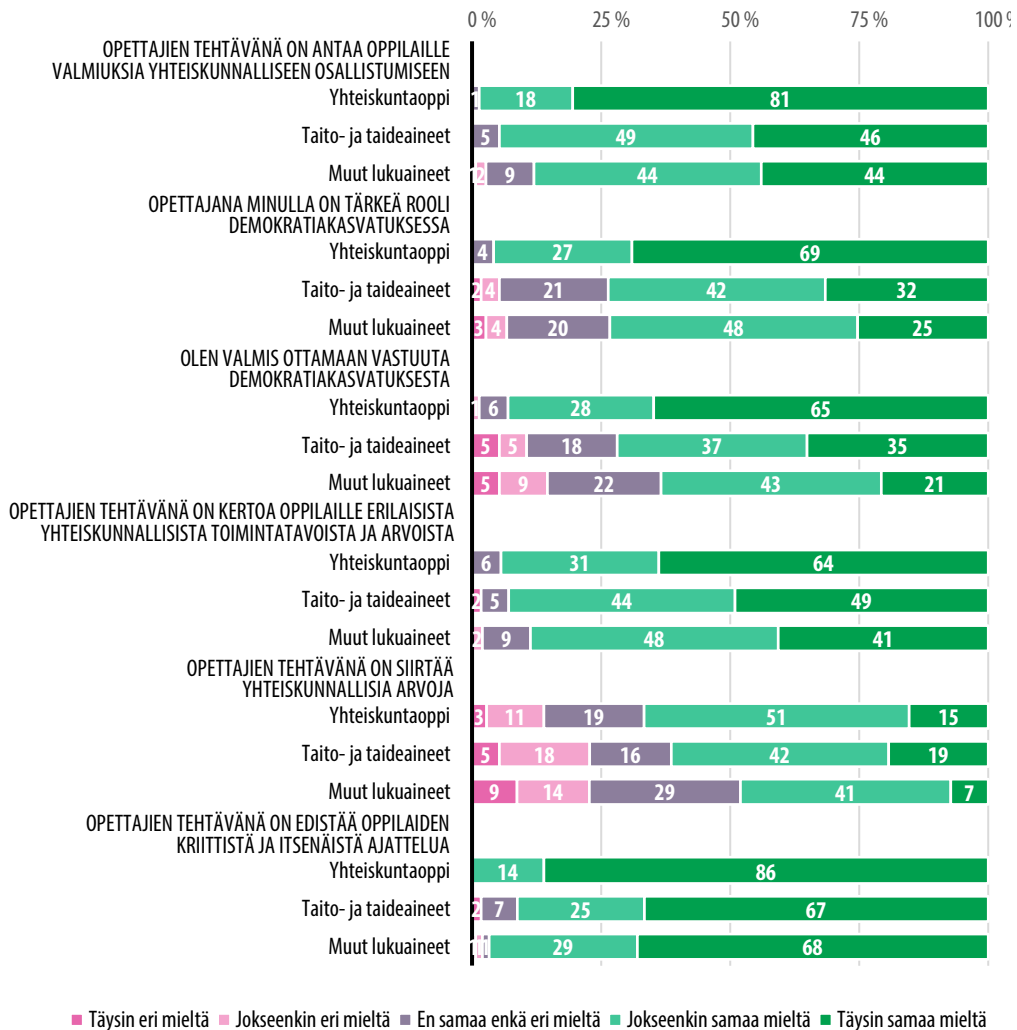
Havaintojen lukumäärät: Opetuskokemuksesta 5 vuotta tai vähemmän (n=54), 6–19 vuotta (n=115), 20 vuotta tai enemmän (n=126).

Kuviosta 5 havaitaan, etteivät opettajien näkemykset omasta roolistaan demokratia-kasvattajina eroa opetuskokemusvuosien perusteella. Kaikissa vastaajaryhmissä, ja kaikkien väittämien kohdalla, yli puolet vastaajista on joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä opettajan roolia koskevien väittämien kanssa. Ainoastaan väittämän ”opettajan tehtävänä on siirtää yhteiskunnallisia arvoja” kohdalla vastausjakauma hieman hajautuu: noin puolet vastaajista on samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas noin viidesosa ajattelee, että opettajan tehtävänä ei ole siirtää yhteiskunnallisia arvoja. Muiden väittämien kohdalla vähintään noin neljä viidesosaa vastaajista on joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä.

Yksittäisiä väittämiä koskien on kiinnostavaa, että lähestulkoon kaikki vastaajat ovat samaa mieltä siitä, että opettajien tehtävänä on edistää oppilaiden kriittistä ja itse-näistä ajattelua. Vähiten opetuskokemusta omaavien keskuudessa tämä näkemys on erittäin vahva, sillä yli neljä viidestä on väittämästä täysin samaa mieltä.

Yhdeksän kymmenestä vastaajasta kaikissa ryhmissä on täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että opettajien tehtävä on antaa oppilaille valmiuksia yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä siitä, että opettajien tehtävänä on kertoa oppilaille erilaisista yhteiskunnallisista toimintatavoista ja arvoista. Neljä viidestä (77–81 %) ajattelee heillä itsellään olevan tärkeä rooli demokratiakasvatuksessa ja on valmis ottamaan siitä vastuuta.

Kuvio 6. Opettajien rooli demokratiakasvatuksessa. Tarkastelu opetettavan aineen mukaan (% vastaajista).



Havaintojen lukumäärä: Yhteiskuntaoppi (n=72), taito- ja taideaineet (n=57), muut lukuaineet (n=150).

Siinä missä opettajakokemus vuosissa mitattuna ei ole yhteydessä käsityksiin opettajan roolista demokratiakasvatuksessa, erot opetettavan aineen mukaan ovat puolestaan varsin selviä (kuvio 6). Yhteiskuntaopin opettajat (69 %) ovat muita opettajia (25–32 %) huomattavasti useammin täysin samaa mieltä siitä, että heillä on tärkeä rooli demokratiakasvattajina. He ovat myös muita opettajia valmiimpia ottamaan vastuuta demokratiakasvatuksesta: neljä viidestä on täysin samaa mieltä siitä, että opettajien tehtävänä on antaa oppilaille valmiuksia yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Muissa aineenopettajaryhmissä näin ajattelee alle puolet vastaajista.

Yhteiskuntaopin opettajat ajattelevat myös yleisellä tasolla muita aineenopettajia vahvemmin, että opettajien tehtävänä on kertoa oppilaille erilaisista yhteiskunnallisista toimintatavoista ja arvoista sekä edistää oppilaiden kriittistä ja itsenäistä ajattelua. Kuitenkin näiden väittämien kohdalla noin 90 prosenttia vastaajista kaikissa aineenopettajaryhmissä on joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämien kanssa, joten pääasiallisesti kaikissa aineenopettajaryhmissä jaetaan yhden-suuntainen näkemys yhteiskunnallisten toimintatapojen ja arvojen oppimisen sekä kriittisen ajattelun merkityksestä demokratiakasvatuksessa.

Edellä mainittuja tuloksia voidaan pitää odotettuina, sillä demokratiakasvatukseen lukeutuvat sisällöt ovat vahvimmin esillä yhteiskuntaopin opetuksessa. On kuitenkin myönteistä, että yli puolet kyselyyn vastanneista taito- ja taideaineiden ja muiden lukuaineiden opettajista on myös sitä mieltä, että heillä on tärkeä rooli demokratiakasvattajina, ja että he ovat myös valmiita ottamaan siitä vastuuta.

3.4 Yhteenveto

Analyysin tuloksia voidaan pitää demokratiakasvatuksen näkökulmasta pääosin myönteisinä, sillä enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista suhtautuu suopeasti sekä demokratiakasvatukseen että omiin mahdollisuuksiinsa toteuttaa sitä. Lähestulkoon kaikki kyselyyn vastanneet opettajat sekä kaikissa opettajakokemuksen että opetettavan aineen perusteella jaotelluissa ryhmissä suhtautuvat myönteisesti demokratiakasvatukseen mahdollisuuksiin tukea nuorten yhteiskunnallista osallistumista. On kuitenkin syytä pitää mielessä, että tähän kyselytutkimukseen ovat todennäköisemmin vastanneet demokratiakasvatuksesta kiinnostuneet kuin siihen vähemmän orientoituneet opettajat. Tästä syystä hedelmällisempää on tarkastella esimerkiksi juuri opettajakokemuksen pituuden ja opetettavan aineen mukaisia eroja.

Tutkimuksesta havaitaan, että mitä kokeneempia opettajat ovat, sitä harvemmin he kokevat demokratiakasvatuksen vaikeaksi. 20 vuotta tai enemmän opetuskokemusta omaavat opettajat ajattelevat myös vähemmän opetuskokemusta omaavia useammin, että heillä on riittävät tiedot demokratiakasvatuksen sisällyttämisestä opetukseen. Tulos on odotuksenmukainen, sillä opetuksesta kertyneen kokemuksen voidaan ajatella heijastuvan myös osaamiseen.

Yhdeksän kymmenestä yhteiskuntaopin opettajasta pitää riittävinä tietojaan demokratiakasvatuksen sisällyttämisestä oppiaineensa opetukseen. Tulosten perusteella erityisesti muiden kuin yhteiskuntaoppia opettavien opettajien

demokratiakasvatusta käsitteleviin täydennyskoulutuksiin olisikin suositeltavaa lisätä panostuksia, sillä vain noin puolet taito- ja taideaineiden ja muiden lukuaineiden opettajista pitää demokratiakasvatukseen liittyviä tietojaan riittävinä.

Tärkeä havainto on myös se, että vain vähemmistö kyselyyn vastanneista opettajista ajattelee, että heillä on työssään riittävästi aikaa demokratiakasvatukselle. Näin ajattelee noin puolet yhteiskuntaopin opettajista ja vähemmistö muiden aineiden opettajista. Kuitenkin noin puolet yhteiskuntaopin opettajista ja kolmasosa muiden oppiaineiden opettajista haluaisi lisätä demokratiakasvatusta opetuksessaan. On ymmärrettävää, että opettajien työhön ja ajankäyttöön kohdistuu lukuisia vaatimuksia, ja opettajat kokevat tuntikehysten puitteissa vaikeaksi ehtiä toteuttamaan kaikkia tärkeinä pitämiään asioita. Vaikka demokratiakasvatus voidaan kokea vaikeaksi sisällyttää jo valmiiksi kiireiseen koulutyöhön, se voidaan kuitenkin nähdä myös toimintakulttuuriin ja arjen toimintaan liittyvinä yhteisöllisinä käytäntöinä, joiden ei välttämättä tarvitse vaatia erityisesti minkään uuden kokonaisuuden lisäämistä opetukseen. Esimerkiksi Opetushallituksen koordinoimassa Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen pilottihankkeessa toteutetut, ja erillisessä julkaisussa esitellyt käytänteet tarjoavat useita malleja siitä, miten eri tavoin demokratiakasvatusta voidaan toteuttaa erilaisissa kouluissa (Kaihari ym. 2023).

Kyselyyn vastanneet opettajat ajattelevat hyvin yhdenmukaisesti demokratiakasvatukselle asetetuista tärkeimmistä tavoitteista. Kuitenkin esimerkiksi yhteiskuntaopin opettajat ajattelevat muiden aineiden opettajia useammin, että demokratiakasvatuksen tulisi opettaa oppilaita osallistumaan aktiivisesti ja tekemään aloitteita yhteiskunnassa. Yleisesti opettajat ajattelevat, että heidän tehtävänä on antaa oppilaille valmiuksia yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä kertoa erilaisista yhteiskunnallisista toimintatavoista ja arvoista. He kokevat myös roolinsa tärkeäksi demokratiakasvatuksessa ja ovat valmiita ottamaan siitä vastuuta. Yksittäisiä väittämiä koskien on huomionarvoista, että lähestulkoon kaikki opettajat ovat joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että opettajien tehtävänä on edistää oppilaiden kriittistä ja itsenäistä ajattelua.

Enemmistö sekä kaikissa opetuskokemuksen että opettavan aineen perusteella jaotelluissa opettajaryhmissä ajattelee, että demokratiakasvatuksen tulisi ensisijaisesti olla osa yhteiskuntaopin opetusta. Samaan aikaan enemmistö opettajista kuitenkin ajattelee, että demokratiakasvatuksen tulisi olla myös osa kaikkia oppiaineita. Tuloksia voidaan pitää odotettuina, koska demokratiaan liittyvät sisällöt painottuvat opetussuunnitelmassa eniten yhteiskuntaopin sisällöissä. Samalla siihen liittyviä käytänteitä voidaan kuitenkin toteuttaa myös kaikessa muussa kouluopetuksessa.

Tulosten perusteella demokratiakasvatuksen mahdollisuuksia muiden oppiaineiden kuin yhteiskuntaopin opetuksessa tulisi nostaa enemmän esille. Opettajien olisi tärkeää saada lisää tietoa siitä, miten demokratiakasvatuksellisia käytänteitä voidaan hyödyntää yhtä lailla kaikissa oppiaineissa. Koulutusta demokratiakasvatuksesta olisi hyvä sisällyttää sekä opettajankoulutukseen että tarjota sitä myös opettajien täydennyskoulutuksissa. ICCS-tutkimuksessa on havaittu, että vain vähemmistö opettajista on osallistunut ylipäätään yhteiskunnallisia aihepiirejä ja taitoja käsittelevään opettajankoulutukseen (Mehtäläinen ym. 2017). Myös opetta- jaopiskelijat ovat esittäneet vahvan toiveen, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tulisi olla vahvemmin osa opettajankoulutusta (Kasa ym. 2021).

Opettajat suhtautuvat myönteisesti demokratiakasvatuksen mahdollisuuksiin tukea nuorten yhteiskunnallista osallistumista.

Opettajat ovat valmiita ottamaan vastuuta demokratiakasvatuksesta ja kokevat roolinsa tärkeinä demokratiakasvatuksessa.

Opettajilla on monipuoliset näkemykset siitä, mitkä ovat demokratia- kasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita.

Kokeneilla ja uransa keskivaiheessa olevilla opettajilla on paremmat tiedot demokratiakasvatuksesta kuin noviiseilla.

Erytisesti muiden kuin yhteiskuntaoppia opettavien opettajien demokratiakasvatusta käsittelevään opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen olisi suositeltavaa lisätä panostuksia.

Lärarna ser positivt på möjligheterna med demokratifostran för att stödja unga människors samhällseliga deltagande.

Lärarna är beredda att ta ansvar för demokratifostran och upplever sin roll som viktig inom demokratifostran.

Lärarna har varierande synpunkter på vilka som är de viktigaste målen med demokratifostran.

Erfarna och lärare mitt i karriären har bättre kunskaper om demokratifostran än nybörjare.

Ökade satsningar på lärarutbildning och fortbildning om demokrati- och demokratiska värderingar rekommenderas, särskilt för lärare som undervisar i andra ämnen än samhällslära.

Lähteet

- Fornaciari, Alekski & Rautiainen, Matti (2020) Finnish teachers as civic educators: From vision to action. *Citizenship Teaching & Learning* 15:2, 187–201.
- Gretschel, Anu, Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Tarvainen, Kai (2023) Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus Suomessa: Tilannekuva ja suositukset 2023. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:24. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Kaihari, Kristina, Engelholm, Maj-Len, Aikoma, Tiina & Korhonen, Anjuli (toim.) (2023) Hyviä toimintatapoja osallistumisen toteuttamiseen peruskouluissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Kasa, Tuija, Rautiainen, Matti, Malama, Mia & Kallioniemi, Arto (2021) Human rights and democracy are not self-evident: Finnish student teachers' perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review* 4:2, 69–84.
- Kuusisto, Elina & Rissanen, Inkeri (2023) Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus* 54:4, 385–398.
- Mehtäläinen, Jouko, Niilo-Rämä, Mikko & Nissinen, Virva (2017) Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Moilanen, Antti (2019) Luokkavaluusto: Opas kouludemokratian lisäämiseen. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.
- Männistö, Perttu (2020) The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education. *JYU Dissertations* 307. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Okkonen, Ville (2023) Kaavailut kansakoulunopettajainkoulutuksen sisäännoton poliittisista rajauksista ja vasemmistolaisten opettajien valvonta 1950- ja 1960-lukujen taitteessa. *Historiallinen Aikakauskirja* 121:2, 189–199.
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014(96). Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (haettu 20.10.2023).

- Raiker, Andrea, Mäensivu, Marja & Nikkola, Tiina (2017) *The Role of the Teacher in Educating for Democracy*. Teoksessa Andrea Raiker ja Matti Rautiainen (toim.) *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture*. Lontoo: Routledge, 27–41.
- Rantala, Jukka (1997) *Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rantala, Jukka (2010) *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Rautiainen, Matti, Hiljanen, Mikko & Männistö, Perttu (toim.) (2022) *Lupaus paremmasta: Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus.
- Räisänen, Mirka (2014) *Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Setälä, Maija (2003) *Demokratian arvo: Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoninen, Annikka, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari (2010) *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Syrjäläinen, Eila, Värri, Veli-Matti, Piattoeva, Nelli & Eronen, Ari (2006) "Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa" – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa Jukka Rantala ja Jari Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 39–66.
- Weinberg, James (2020) *Politics in schools: 'What exists' and 'what works'?* Project Report for the UK Democracy Fund. Lontoo: Joseph Rowntree Reform Trust.
- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004) *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. *American Educational Research Journal* 41:2, 237–269.

4 Opettajaopinnoista saatujen valmiuksien ja yhteiskunnallisen keskusteluilmapiirin heijastuminen demokratiakasvatukseen

Salla Vadén ja Aino Tiihonen

Opettajankoulutuksella on keskeinen asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Opettajankoulutuksessa pidetään tärkeänä opettajien pedagogista autonomiaa, asiantuntijatietoa sekä vähäistä hierarkiaa. Sen tärkeimpänä tehtävänä on luoda pohja opettajan ammatin itsenäiselle harjoittamiselle (Hiljanen ym. 2021). Vaikka demokratia- ja ihmisoikeudet muodostavat suomalaisen yhteiskunnan perustan, näiden arvojen ja toimintatapojen käsittelyn on havaittu olevan opettajankoulutuksessa vielä 2020-luvullakin melko vähäistä. Huolestuttavinta on eri opettajankoulutusyksiköistä valmistuvien opettajien erot valmiuksissa toteuttaa demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta omassa työssään (Gretschel ym. 2023).

Tässä luvussa tarkastellaan opettajien valmiuksia toteuttaa demokratiakasvatusta osana opetustyötään erityisesti heidän opettajaopintojensa näkökulmasta. Toisin sanoen keskiössä on se, missä määrin opettajat itse kokevat, että heidän opintonsa ovat tarjonneet heille valmiuksia demokratiakasvatuksen toteuttamiseen.

Viime vuosina voimistunut yhteiskunnallinen polarisaatio (Kekkonen & Ylä-Anttila 2021) ja keskusteluilmapiirin koettu kärjistyminen (Eronen ym. 2022) ovat voineet saada opettajat pohtimaan erityisen tarkasti, miten yhteiskunnallisista asioista tulisi puhua ja millaisia seurauksia sillä voi olla heille ja heidän työyhteisölleen. Tästä syystä luvun jälkimmäisessä osassa tarkastellaan erikseen opettajien kokemuksia yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiristä ja siitä, kokevatko opettajat, että eri tahot asettavat heille paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä opetuksessa.

4.1 Opinnoista saadut valmiudet toteuttaa demokratiakasvatusta

Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen painoarvoa on Suomessa viime vuosina yleisesti kasvatettu kaikilla kouluasteilla. Toistaiseksi on kuitenkin vain vähän tietoa siitä, millaiset edellytykset opettajilla on toteuttaa demokratiakasvatusta omassa työssään. Viimeisen kymmenen vuoden aikana tehdyt selvitykset ja tutkimukset ovat antaneet jopa huolestuttavia viitteitä siitä, että opettajankoulutuksen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksessa on selviä puutteita (Rautiainen ym. 2014; Gretschel ym. 2023).

Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamassa selvityksessä *Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa* Rautiainen ym. (2014) toteavat, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus eivät ole riittävästi esillä opettajankoulutuksessa. Ongelmallista on, että opettajankoulutuksessa ihmisoikeuksille ja demokratialle keskeisiä arvoja ja kysymyksiä pidetään itsestäänselvyyksinä, eikä niistä keskustella tai niiden sisältöä konkretisoida. Vaikka nämä sisällöt ovat implisiittisesti läsnä opettajankoulutuksessa, ne eivät ole systemaattisesti osa toimintakulttuuria. Lisäksi ihmisoikeuksia ja demokratiaa koskevien opetussisältöjen siirtyminen opettajankoulutuksessa opiskeleville riippuu pitkälti opetushenkilökunnan kiinnostuksesta ja sitoutumisesta näihin aihealueisiin. Tämän vuoksi valmistuvat opettajat saavat vaihtelevat taidot demokratiaa ja ihmisoikeuksia koskevien sisältöjen opettamiseen opiskelupaikastaan riippuen (Rautiainen ym. 2014, 85).

Lähes kymmenen vuotta myöhemmin tilanne on sisältöjen suhteen jonkin verran parantunut, mutta niiden jalkauttaminen käytäntöön ei ole vieläkaan toivotulla tasolla. Gretschelin ym. (2023) tuoreessa selvityksessä todetaan, että vaikka yliopiston opettajankoulutus nykyisellään pitää sisällään paljonkin demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyviä sisältöjä, niitä tulisi sitoa paremmin demokratia- ja ihmisoikeuskasvatukseen. Esimerkiksi demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyviä kysymyksiä käydään läpi tyypillisemmin yksilöllisestä kuin yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Myös demokratian kannalta keskeisiä taitoja käsitellään opettajankoulutuksessa, mutta niiden suhdetta demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen ei täsmennetä eikä niitä avata osana demokratiakansalaiseksi kasvamista. (Gretschel ym. 2023, 107)

Demokratiakasvatuksen asemaa opettajankoulutuksessa horjuttavat myös yliopistojen toimintatavat. Opettajankoulutusta sääntelee aikaisempaa enemmän yliopistojen yleinen toimintakulttuuri, jossa painottuvat tehokkuuden ilmapiiri ja vaativat tulosodotukset. Vaikka yliopistojen toiminnassa painotetaan periaatteessa

myös osallisuutta, tehokkuusajattelu vaikuttaa sekä opiskelijoiden että opettajankouluttajien mahdollisuuksiin ja halukkuuteen toimia yhteisössä. Lisäksi johtajien asema on korostunut, minkä vuoksi heidän näkemyksensä vaikuttavat voimakkaammin toimintakulttuuriin. Johtajien aseman voimistuminen luo opettajankoulutuslaitosten toimintaan ennakoimattomuutta, sillä johtajavaihdosten myötä painotukset voivat muuttua. Tämä vaikuttaa erityisesti opettajankoulutuslaitoksen kykyyn opettaa demokratiakasvatusta, koska kasvatustieteiden yksiköissä on useimmiten vain vähän demokratiakasvatukseen erikoistuneita tutkijoita ja opettajankouluttajia. (Gretschel ym. 2023, 108)

Demokratiakasvatukseen erikoistuneiden tutkijoiden ja opettajankouluttajien vähyyttä selittää muun muassa sen kehittämiseen valittu suunta. Suomessa opettajankoulutusta on kehitetty painottamalla voimakkaasti opettamisen didaktista ja kasvatopsykologista ulottuvuutta, jolloin opetuksen sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus on jäänyt vähemmälle huomiolle. Opetuksen yhteiskunnallisen puolen tuntemista ei ole myöskään painotettu valittaessa professoreja ja muita opettajakoulutuksen yksikköjen henkilökuntaa. (Raiker ym. 2017, 37). Tämä on johtanut tilanteeseen, jossa opettajankoulutuksen yksiköissä on vain vähän teeman erikoistuneita opettajankouluttajia ja/tai tutkijoita ja demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus on käytännössä edelleen vain muutaman henkilön varassa.

Aikaisemmat selvitykset osoittavat, että eri opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden välillä on eroja demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen toteutumisessa opettajankoulutusohjelmissa, ja viime vuosina erot ovat jopa enemmän lisääntyneet kuin kaventuneet. Eri opettajankoulutusyksiköissä ihmisoikeus- ja demokratiakasvatukseen liittyvien aiheiden tutkimus- ja kehittämistyö on edennyt epätasaisesti, mitä on kiihdyttänyt yliopistoilta vaadittu selkeämpi profiloituminen. Tämän seurauksena demokratiakasvatuksen kehittämistä ja tutkimista on jatkettu niissä opettajankoulutuksissa, joissa on jo aikaisemmin ollut vastaavaa toimintaa. Sen sijaan yksiköt, joissa tällaista työtä ei ole tehty, eivät edelleenkään suuntaudu voimakkaasti demokratiakasvatukseen (Hiljanen ym. 2021; Kasa ym. 2021).

Voimistuneet erot opettajankoulutusohjelmien välillä ovat tyypillisiä suomalaiselle opettajien ja opetuslaitosten autonomiaa korostavalle kulttuurille, jossa opetussuunnitelmia kontrolloidaan vain vähän ja niiden kehittämisessä painottuu voimakkaasti yksiköiden henkilökunnan kiinnostuksen kohteet ja vähemmän systemaattinen instituutiotason suunnittelu (Gretschel ym. 2023, 29; Kasa ym. 2021). Tästä seuraa, että eri yksiköistä valmistuneilla opettajilla on hyvin erilaiset valmiudet toteuttaa demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta omassa työssään, kun he astuvat työelämään (Gretschel ym. 2023, 108). Koska opettajankoulutusta tarjoavien

yksiköiden erot ovat yleisesti kehittyneet viime vuosikymmenen aikana suuremmiksi, myös demokratiakasvatusta koskevat erot ovat käyneet jyrkemmiksi (Hiljanen ym. 2021, 351).

Kuten edellä mainittiin, opettajankoulutusyksiköiden ja opettajien autonomiaa painotetaan Suomessa voimakkaasti. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että yliopistojen opettajankoulutusyksiköt päättävät itsenäisesti opetussuunnitelmistaan, eikä muutoksia niihin voi ajaa läpi keskusjohtoisesti. Tämän vuoksi demokratiakasvatuksen roolia opettajankoulutusyksiköissä on pyritty vahvistamaan kohdentamalla lisäresursseja nimenomaan demokratiakasvatuksen kehittämiseen (Hiljanen ym. 2021, 351). Viime vuosien aikana on rahoitettu erilaisia hankkeita esimerkiksi demokratia- ja ihmisoikeuskasvatukseen liittyvän materiaalin kartoittamiseen, korkeakoulujen välisen yhteistyön tukemiseen ja demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta käsittelevien korkeakouluopintojen kehittämiseen (ks. esim. Kasa 2019; Männistö ym. 2017).

Yläkoulun opettajat ovat pääosin aineenopettajia, jotka ovat opiskelleet pääaineenaan opetettavaa ainetta (Opetusalan ammattijärjestö 2023). Myös tämän raportin pohjana toimivaan, yläkoulun opettajille suunnattuun kyselyyn vastanneista opettajista neljä viidestä (83 %) kertoi olevansa koulutukseltaan aineenopettaja. Aineenopettajan pätevyysvaatimukseen kuuluu ylempi korkeakoulututkinto, joka sisältää vähintään 60 opintopisteen laajuiset opetettavan aineen opinnot sekä vastaavan laajuiset pedagogiset opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Aineenopettajan pedagogiset opinnot koostuvat kasvatustieteen perusopinnoista (25 op) ja opettajan pedagogisista aineopinnoista (35 op) ja ovat laajuudeltaan huomattavasti suppeammat kuin esimerkiksi varhaiskasvatuksen- tai luokanopettajan vastaavat (Gretschel ym. 2023, 31).

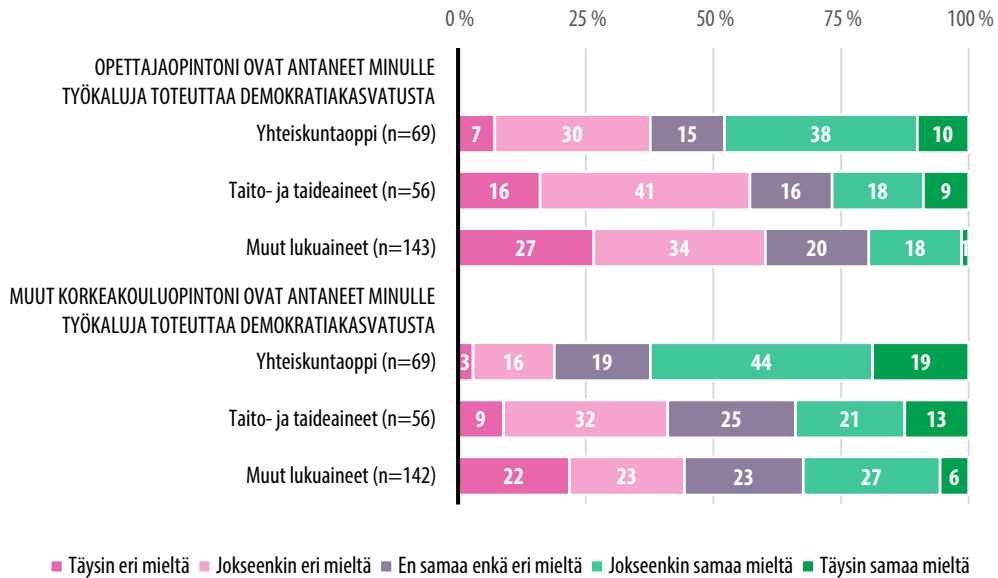
Opetettavan aineen opinnot eivät sinällään sisällä näkökulmia demokratiakasvatukseen, vaan näiden aihealueiden tulisi nousta käsittelyyn aineenopettajille pakollisissa pedagogisissa opinnoissa. Näin ollen kaikilla aineenopettajilla tulisi lähtökohtaisesti olla sama lähtötaso toteuttaa demokratiakasvatusta riippumatta heidän pääaineestaan. Kuten edellä on huomautettu, opettajankoulutuslaitosten välillä on kuitenkin suuria eroja siinä, miten demokratiakoulutuksen sisältöjä toteutetaan opettajankoulutuksessa, jolloin aineenopettajiksi valmistuvien välillä todennäköisesti ilmenee vastaavia, eri opettajankoulutuslaitoksiin kytkeytyviä eroja. Lisäksi on mahdollista, että esimerkiksi yhteiskuntaopin aineenopettajaksi opiskelevat ovat laajemminkin kiinnostuneita yhteiskunnallisista aiheista ja valitsevat niihin liittyviä opintoja enemmän osaksi tutkintoaan. Tämä saattaa näkyä suurempana valmiutena toteuttaa demokratiakasvatusta opettajana.

Kuviossa 7 tarkastellaan opettajien näkemyksiä siitä, miten he kokevat yhtäältä opettajaopintojensa ja toisaalta muiden korkeakouluopintojensa antaneen heille työkaluja toteuttaa demokratiakasvatusta. Tarkastelu on tehty opetettavan aineen mukaan. Siinä missä kaikista vastaajista neljännes (26 %) on samaa mieltä väittämästä ”opettajaopintoni ovat antaneet minulle työkaluja toteuttaa demokratiakasvatusta”, yhteiskuntaopin opettajista tätä mieltä on lähes puolet. Taito- ja taideaineiden opettajista vastaava osuus on alle kolmannes ja muiden lukuaineiden opettajien osalta noin viidennes.

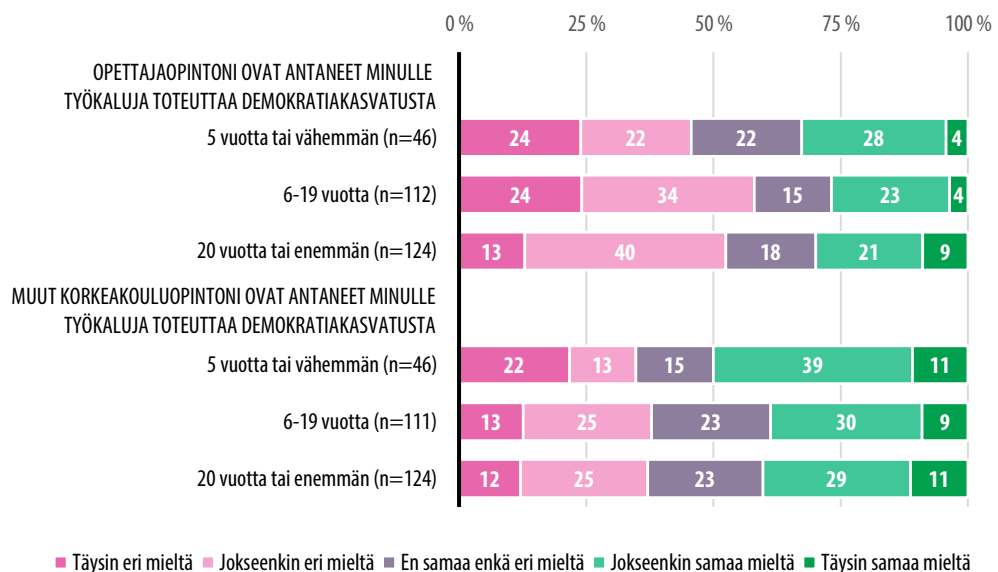
Tulokset toistuvat samankaltaisina, kun tarkastellaan opettajien arvioita muiden kuin opettajaopintoihin kuuluvien opintojen antamista valmiuksista toteuttaa demokratiakasvatusta. Kaikkien vastaajien osalta hieman harvempi kuin kaksi viidestä (38 %) on tästä samaa mieltä. Yhteiskuntaopin opettajista kuitenkin lähes kaksi kolmesta (63 %) kokee muiden opintojensa antaneen työkaluja toteuttaa demokratiakasvatusta.

Vaikuttaakin loogiselta, että opettajat, jotka ovat opiskelleet pääaineenaan yhteiskunnallisia aihealueita, kokevat muita opettajia voimakkaampaa valmiutta toteuttaa demokratiakasvatusta, joskin kaikki aineenopettajat ovat opiskelleet laajuudeltaan samansuuruiset pedagogiset opinnot. Yhteiskuntaopin opettajiksi opiskelevien laajempi kiinnostus yhteiskunnallisia aiheita kohtaan voi ohjata heitä kiinnittämään huomiota demokratiakasvatukseen liittyviin kysymyksiin pedagogisissa opinnoissa muita aineenopettajaopiskelijoita enemmän. Lisäksi tämä kiinnostus voi suunnata yhteiskuntaopin opettajiksi opiskelevia valitsemaan enemmän yhteiskunnallisiin aiheisiin liittyviä kursseja opintoihinsa. Tämä voisi selittää, miksi yhteiskuntaopin opettajat kokevat etenkin muiden kuin opettajakoulutuksen korkeakouluopintojen antaneen heille valmiuksia toteuttaa demokratiakasvatusta.

Kuvio 7. Opettajien näkemys siitä, missä määrin opettaja- ja korkeakouluopinnot ovat antaneet työkaluja demokratiakasvatukseen toteuttamiseen. Tarkastelu opetettavan aineen mukaan (% vastaajista).



Kuvio 8. Opettajien näkemys siitä, missä määrin opettaja- ja korkeakouluopinnot ovat antaneet työkaluja demokratiakasvatukseen toteuttamiseen. Tarkastelu opetuskokemuksen mukaan (% vastaajista).



Kuviossa 8 on tehty vastaava tarkastelu opettajan opetuskokemuksen mukaan. Tulokset osoittavat, että opetuskokemuksesta riippumatta noin kolmannes vastanneista kokee opettajaopintojen antaneen heille työkaluja demokratiakasvatuksen toteuttamiseen. Huomionarvoista on, että 6–19 vuotta opettaneista lähes kaksi kolmasosaa raportoi olevansa joko täysin tai jokseenkin eri mieltä väittämästä, jonka mukaan opettajaopinnot ovat antaneet työkaluja demokratiakasvatuksen toteuttamiseen. Viisi vuotta tai vähemmän opettaneista vastaava osuus on hieman alle puolet ja 20 vuotta tai enemmän opettaneista hieman yli puolet. Toisin sanoen suurempi osa opettajista kokee, että opettajaopinnot eivät ole antaneet heille työkaluja toteuttaa demokratiakasvatusta.

Sen sijaan muiden korkeakouluopintojen koetaan antaneen enemmän työkaluja toteuttaa demokratiakasvatusta kaikissa opetuskokemuksen mukaisissa ryhmissä. Erityisesti tämä näkyy viisi tai alle viisi vuotta opettaneiden ryhmässä, jossa puolet arvioi saaneensa muista korkeakouluopinnoistaan kuin opettajaopinnoistaan työkaluja demokratiakasvatuksen toteuttamiseen. Vastaavasti 6–19 vuotta opettaneista noin kaksi viidesosaa ja 20 vuotta tai enemmän opettaneista niin ikään kaksi viidesosaa arvioi saaneensa muista korkeakouluopinnoista työkaluja demokratiakasvatukseen. Aineiston perusteella kyselyyn vastanneet yläkoulun opettajat ovat siis kokeneet saaneensa enemmän työkaluja demokratiakasvatukseen muista korkeakouluopinnoista kuin opettajaopinnoistaan, joskin ero on maltillinen, noin kymmenen prosenttiyksikköä.

4.2 Kokemus yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiiristä

Opettajan roolille on ollut tyypillistä maltillisuus ja eräänlainen taka-alalle jääminen yhteiskunnallisesta keskustelusta (esim. Raiker ym. 2017, 37; Rähä 2010). Opetuksen tulee olla Suomessa puoluepoliittisesti sitoutumatonta ja suomalaista opettajuutta onkin läpi sen historian leimannut pyrkimys puolueettomuuteen ja neutraaliuteen (Fornaciari & Männistö 2015, Raiker ym. 2017, 37). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 kuitenkin linjaa, että yhteiskunnallisista asioista tulee puhua myös kouluissa (Opetushallitus 2014). Käytännössä tämä tarkoittaa keskustelua esimerkiksi poliittisten päätösten takana vaikuttavista arvoista ja tavoitteista.

Opettajien yhteiskunnallista tehtävää määritellään esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa esitetään, minkälaisille arvoille opetuksen tulee pohjautua. Näitä arvoja ovat esimerkiksi elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen, demokratia, aktiivinen yhteiskunnallinen toimijuus, yhdenvertaisuus, hyvinvointi ja kestävä kehitys (Opetushallitus 2011; Opetushallitus 2014). Opettajilta

edellytetään opetussuunnitelmaan sitoutumista ja sen osoittamien arvojen edistämistä (Opetushallitus 2011), jolloin opetussuunnitelmaan kirjattujen arvojen tulisi ohjata myös yhteiskunnallisen aiheiden käsittelyä. Toisin sanoen opetus ei ole arvo-neutraalia, vaikka se pyrkii olemaan puoluepoliittisesti sitoutumatonta. Opettajan työ on siten leimallisesti yhteiskunnallinen tehtävä (Tomperi & Piattoneva 2005).

Yhteiskunnallinen ja poliittinen ilmapiiri ovat kuitenkin alituudessa liikkeessä, mikä tekee opettajien yhteiskunnalliseen keskusteluun rohkaisevasta tehtävästä haasteellisen. Vaikka opettaja on ammattiroolinsa ohella kansalainen, hänen on tuotava monipuolisesti esiin erilaisia näkemyksiä korostamatta omia mielipiteitään ja asenteitaan. Opetussuunnitelma ei olekaan ainoa taho, joka voi ohjata opettajien tapaa käsitellä yhteiskunnallisesti arkoja aiheita. Koulujen opetuksesta käydään usein kiivasta kamppailua ja koulujen kaksoisrooli toisaalta yhteiskunnan uusintajina ja toisaalta muutosta tavoittelevina instituutioina tuo jatkuvaa jännitettä erilaisten tavoitteiden välille (Tomperi & Piattoneva 2005). Opettajat joutuvat työskentelemään tilanteessa, jossa he ovat usean tahon vaikutuspyrkimysten kohteena. Paineita voivat luoda opetussuunnitelman lisäksi myös oppilaiden vanhemmat, kollegat, paikallisyhteisö ja yhteiskunta laajemmin. Eri toimijoiden mahdollisesti ristiriitaiset toiveet ja odotukset voivat vähentää opettajien halua käsitellä yhteiskunnallisesti vaikeita aiheita mahdollisten epäsuotuisien seurauksien vuoksi (Hess 2009; Hess & McAvoy 2014).

Viime vuosina Suomessakin kasvanut yhteiskunnallinen polarisaatio (Kekkonen & Ylä-Anttila 2021) ja keskusteluilmapiirin koettu kärjistyminen (Eronen ym. 2022) saattaa lisätä opettajien tasapainoilua sen suhteen, miten yhteiskunnasta tulisi puhua ja millaisia seurauksia sillä voi olla heille ja heidän työyhteisölleen. Keskusteluilmapiirin kärjistymistä kuvaa esimerkiksi E2 tutkimuslaitoksen tekemä tutkimus, jonka mukaan noin puolet suomalaisista on kyllästynyt yhteiskunnallisista asioista puhuttaessa esiintyvään vastakkainasetteluun eikä halua sen vuoksi osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Etenkin sosiaalisessa mediassa kielenkäytön arvioidaan olevan kovaa ja keskustelun menevän usein henkilökohtaisuusien tasolle. (Eronen ym. 2022) Viime vuosina on käyty keskustelua myös opettajiin internetissä kohdistuvan häirinnän mahdollisesta yleistymisestä (Kröger 2023; Virtanen 2022). Yleisen yhteiskunnallisen keskusteluilmapiirin kärjistymisen lisäksi opettajat voivat kokea painostusta myös suoraan oppilailtaan tai oppilaiden vanhemmilta, jotka saattavat valvoa opetuksen sisältöä tai kokea oikeudekseen vaatia opettajilta palveluja tai yksilöllistä opetusta (Kantonen 2004; Kröger 2023).

Varsinaisesti opettajien poliittisuutta, poliittisia arvoja sekä asenteita tai puoluekantoja käsittelevää tutkimusta on tehty Suomessa 2000-luvulla vähän. Tämän on nähty kielvän suomalaisen peruskoulun puoluepoliittisuuden neutraaliuden

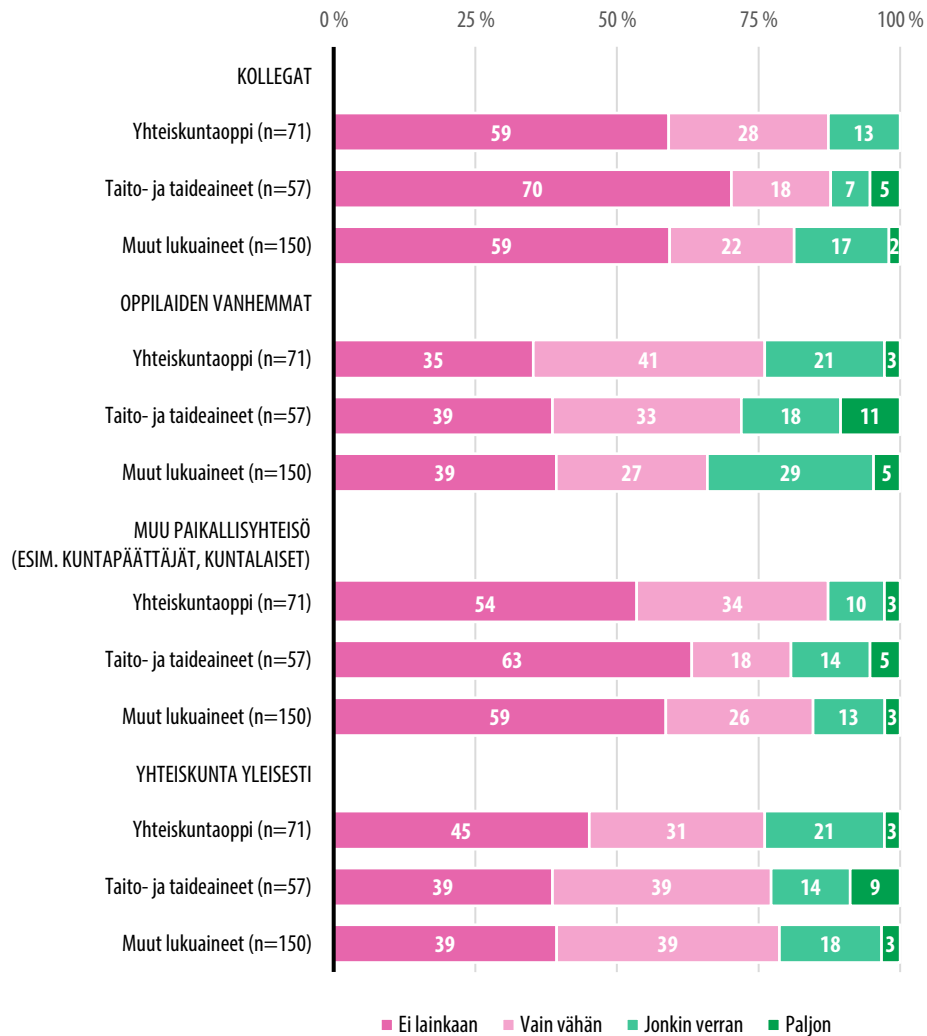
myytistä (Rantala 2010). Vähäinen tutkimus, jota aiheesta on tehty, antaa viitteitä siitä, että opettajien puoluekannat ovat keskittyneitä eduskuntapuolueista kokoomukseen, vihreisiin ja keskustaan. Samalla opettajien on havaittu olevan poliittisilta arvoiltaan ja asenteiltaan enemmän vasemmisto–oikeisto-ulottuvuuden vasemmalle laidalle kallellaan ja lisäksi he ovat usein monikulttuurisuuden ja ilmasto-toimien kannattajia (Ahola 2018).

Puoluepolitiikan välttäminen heijastuu myös Jyväskylän yliopiston opettaja-opiskelijoille suunnatusta kyselystä. Kyselyyn vastasi sekä luokanopettaja-opiskelijoita ja aineenopettajiksi opiskelevia. Vastaaajista yli neljä viidestä ajatteli, että heidän arvonsa saavat näkyä opettajan työssä, mutta vain yksi viidestä kertoi haluavansa olla avoin omista poliittisista kannoistaan (Kekki 2023). Vastauksissa näkyy mahdollisesti opettajien pyrkimys erottaa toisistaan arvot ja toisaalta poliittiset näkemykset, joita ei pidetä tervetulleina peruskoulussa. Opettajan haastavaksi tehtäväksi tuleekin paitsi toteuttaa opetussuunnitelman perusteisiin kirjattua arvo-pohjaa (Opetushallitus 2023), myös navigoida omien arvojensa ja poliittisten näkemysten kanssa omassa opettajan työssään (Kekki 2023).

Kuvioissa 9 ja 10 tarkastellaan opettajien kokemuksia eri tahoilta tulevista paineista välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä. Havainnot on esitetty ensin opetettavan aineen mukaan (kuvio 9) ja tämän jälkeen opettajan opetuskokemuksen mukaan (kuvio 10). Yleiskuva on, että eniten kyselyyn vastanneille opettajille paineita luovat oppilaiden vanhemmat ja toiseksi eniten yhteiskunta yleisesti. Vähiten paineita opettajiin kohdistuu kollegoiden ja paikallisyhteisön taholta.

Kuviosta 9 havaitaan, että kyselyyn vastanneet yhteiskuntaopin opettajat kokevat muita aineita opettavia hieman vähemmän painetta välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä kollegoiden, oppilaiden vanhempien ja paikallisyhteisön taholta. Erot opetettavan aineen mukaan ovat tosin varsin pieniä ja voivat liittyä esimerkiksi siihen, että yhteiskuntaopin opettajat saattavat tuntea vahvempaa asiantuntijuutta yhteiskunnallisissa kysymyksissä, mikä suojaa heitä muiden taholta tulevilta odotuksilta tai paineilta. Kuitenkin kaikki vastaajat opetettavasta aineesta riippumatta kokevat suunnilleen saman verran paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä yhteiskunnan taholta. Keskimäärin hieman alle neljännes kokee yhteiskunnan yleisesti luovan paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen asioiden käsittelyä.

Kuvio 9. Opettajien kokemus siitä, luovatko kollegat, oppilaiden vanhemmat, paikallisyhteisö tai yhteiskunta yleisesti paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä. Tarkastelu opetettavan aineen mukaan (% vastaajista).

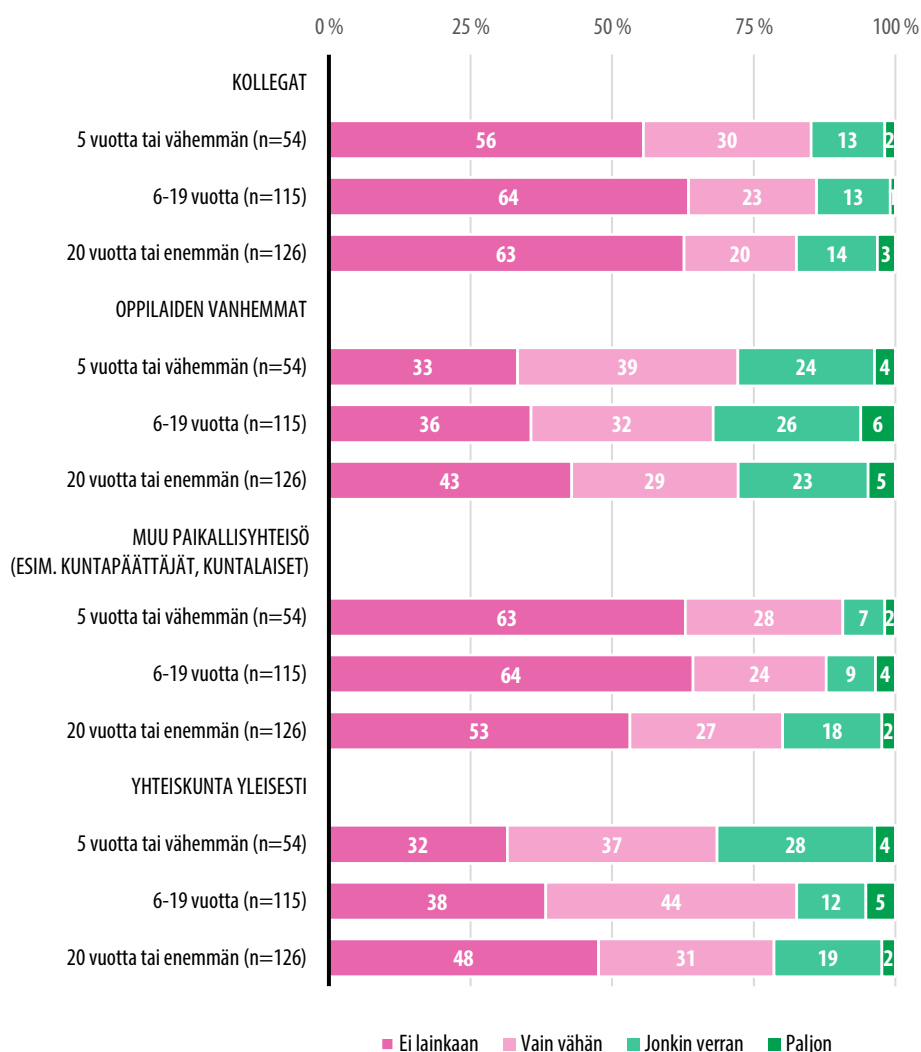


Kuvio 10 osoittaa, että 5 vuotta tai vähemmän opettaneet kokevat kollegoiden aiheuttavan heille hieman enemmän paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä verrattuna enemmän opetuskokemusta omaaviin. Pidempään opettaneet kokevat puolestaan oppilaiden vanhempien ja yhteiskunnan yleisesti aiheuttavan heille vähemmän painetta kuin vähemmän kokeneet kollegansa. Erot eivät ole kuitenkaan erityisen suuria. Sen sijaan yli 20 vuotta opettaneet kokevat muun paikallisyhteisön luovan painetta välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä hieman useammin kuin vähemmän kokeneet kollegansa. Yli 20 vuotta opettaneista joka viides kokee

itseensä kohdistuvan paikallisyhteisön taholta paljon tai jonkin verran paineita, kun vastaavat osuudet ovat 6–19 vuotta opettaneiden ryhmässä noin 13 prosenttia ja alle viisi vuotta opettaneiden joukossa vain noin yhdeksän prosenttia.

Yleisesti voidaan sanoa, että opetuskokemuksesta riippumatta vain hyvin pieni osa opettajista (2–6 %) kertoo kokevansa paljon painetta kollegoiden, oppilaiden vanhempien, paikallisyhteisön tai yhteiskunnan taholta. Suurin osa vastaajista on kokenut edellä mainituilta tahoilta tulevaa painetta välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä vain vähän tai ei lainkaan.

Kuvio 10. Opettajien kokemus siitä, luovatko kollegat, oppilaiden vanhemmat, paikallisyhteisö tai yhteiskunta yleisesti paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyä. Tarkastelu opetuskokemuksen mukaan (% vastaajista).



Kuvioissa 11 ja 12 tarkastelussa on väittämiä liittyen opettajien kokemuksiin yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiiristä ja heidän halustaan ja mahdollisuuksistaan osallistua siihen. Kuviossa 11 tarkastelu on tehty opetettavan aineen mukaan ja kuviossa 12 opetuskokemuksen mukaan.

Kaikista vastaajista hieman vajaa kaksi kolmesta (60 %) kokee voivansa ilmaista vapaasti poliittisia mielipiteitään yleisesti ja paikallisyhteisössä, mutta kolmannes (33 %) on myös jossain määrin huolissaan tämän seurauksista. Noin kolmannes (32 %) kertoo välttävänsä tietoisesti keskusteluja ristiriitaisista aiheista. Kaksi viidestä (41 %) on samaa mieltä väittämästä ”voimakkaan vastakkainasettelun vuoksi en halua osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun”.

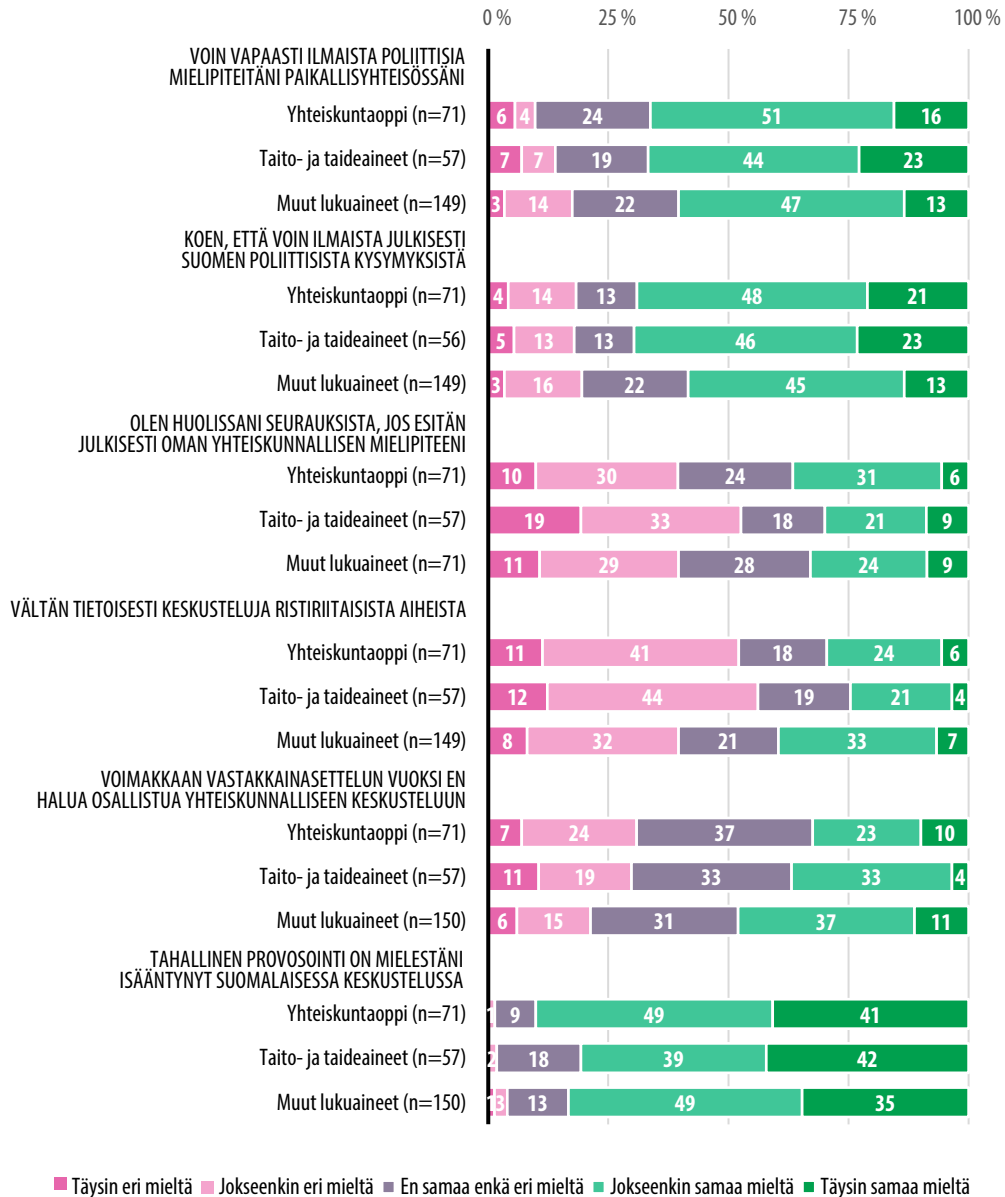
Suoraa yhteyttä opetettavan aineen ja koetun yhteiskunnallisen keskusteluilmapiiirin välillä ei juuri havaita. Kuvion 11 perusteella näyttää lähinnä siltä, että erityisesti muiden lukuaineiden opettajat kokevat, etteivät he halua voimakkaan vastakkainasettelun vuoksi osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Heistä näin ajattelee noin puolet, siinä missä esimerkiksi yhteiskuntaopin opettajista kolmannes. Lisäksi muiden lukuaineiden opettajat kertovat yhteiskuntaopin sekä taito- ja taideaineiden opettajiin verrattuna useammin välttävänsä tietoisesti keskustelua ristiriitaisista aiheista. Opettajien varautunut suhtautuminen omaan mielipiteen- ilmaisuun ja sen mahdollisiin negatiivisiin seurauksiin tulee esille myös kyselyn avovastauksissa:

”Opettajana sinun tulee olla hieman varovainen, kuinka ilmaiset itseäsi virallisesti tai sosiaalisessa mediassa.” (Alkuperäinen vastaus: ”I egenskap av lärare bör man vara lite försiktig hur man uttrycker sig officiellt eller på sociala medier.”)

Opettajien haluttomuutta osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja esittää poliittisia mielipiteitään julkisesti saattaa selittää opettajilta odotettu puolueettomuus. Eräs kyselyyn vastannut opettaja toi esille, että oppilaiden mahdollisuus oppia tarkastelemaan asioista useasta näkökulmasta voisi vaarantua, jos opettaja ilmaisisi vahvasti omia poliittisia mielipiteitään:

”Koen, että opettajana se, että minulla olisi omat varsin vahvat poliittiset mielipiteet ja suuntautuminen asettaisivat minut hankalaan asemaan, kun haluaisin opettaa oppilaitani tarkastelemaan kokonaiskuvaa useasta näkökulmasta ja tekemään itse omat johtopäätöksensä ja mielipiteensä. Siksi en usein kerro välttämättä omaa mielipidettäni asiaan, vaan keskustelen oppilaiden kanssa asiasta monesta näkökulmasta.”

Kuvio 11. Opettajien kokemukset yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiiristä ja omista mahdollisuuksistaan osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tarkastelu opetettavan aineen mukaan (% vastaajista).



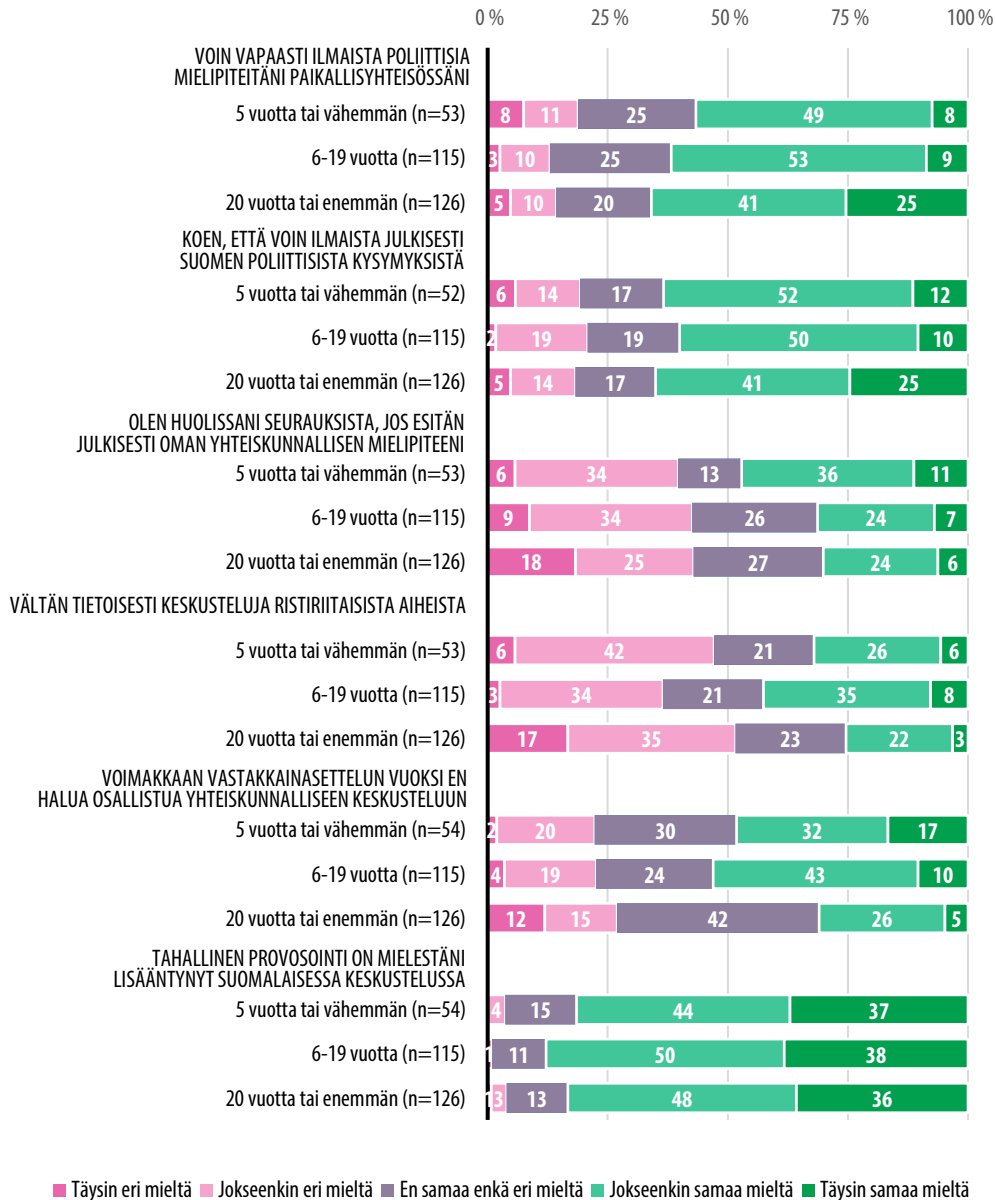
Siinä missä opetettavalla aineella ei ole suoraa yhteyttä koettuun yhteiskunnalliseen keskusteluilmapiiiriin, opetuskokemuksen suhteen yhteys on jossain määrin havaittavissa. Kuvioista 12 nähdään, että opettajat, joilla opetuskokemusta (ja siten usein myös ikää) on eniten (20 vuotta tai enemmän), ovat useimmin täysin samaa mieltä

siitä, että he voivat ilmaista poliittisia mielipiteitään. He myös kertovat vähemmän opettaneisiin verrattuna harvemmin välttelevänsä keskustelua ristiriitaisista aiheista. Korkeintaan viisi vuotta opettaneet sen sijaan ovat pidemmälle opettajanuralla ehtineisiin verrattuna selvästi useammin huolissaan seurauksista, joita julkinen mielipiteen esittäminen voisi aiheuttaa.

Ylivoimainen enemmistö kyselyyn vastanneista opettajista opetuskokemuksesta riippumatta kokee, että tahallinen provosointi on lisääntynyt suomalaisessa keskustelussa. Opettajien turhautuminen etenkin sosiaalisessa mediassa käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun näkyy myös seuraavassa avovastauksessa:

”Poliittiseen keskusteluun osallistuminen on tärkeää. Sosiaalisessa mediassa se on kuitenkin hyödytöntä ja turhaa. Jos sinulla on mielipide, joka eroaa toisen mielipiteestä, toinen lopettaa keskustelun ja jatkaa kertoen uudestaan oman kantansa kiinnittämättä huomiota perusteluihin. Jos keskustelun tason aleneminen jatkuu samaa vauhtia, kun on tapahtunut koko 2000 luvun ja ”väärä” mielipide demonisoidaan sitä kuuntelematta ja arvioimatta, on seurauksena demokratian alasajo.”

Kuvio 12. Opettajien kokemukset yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiiristä ja omista mahdollisuuksistaan osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tarkastelu opetuskokemuksen mukaan (% vastaajista).



4.3 Yhteenveto

Tässä luvussa on tarkasteltu opettajien näkemyksiä siitä, millaisia työkaluja opettajat kokevat saaneensa demokratiakasvatukseen korkeakouluopinnoistaan sekä sitä, millaisia vaikutuksia yhteiskunnallisella keskusteluilmapiiirillä voi olla demokratiakasvatuksen toteuttamiseen.

Huolestuttava havainto on, että kyselyyn vastanneista opettajista vain joka neljäs kokee saaneensa työkaluja demokratiakasvatukseen opettajaopinnoistaan. Tulosten perusteella tilanne on tosin saattanut viime vuosina kohentua, sillä korkeintaan viisi vuotta opettaneet kokevat saaneensa demokratiakasvatukseen hieman enemmän valmiuksia korkeakouluopinnoistaan kuin kokeneemmat kollegansa. Toisaalta vastauksiin saattaa vaikuttaa myös se, että tässä vaiheessa opinnot ovat vielä kohtalaisen tuoreessa muistissa.

Yhteiskuntaopin opettajat arvioivat saaneensa muiden aineiden opettajia huomattavasti enemmän työkaluja demokratiakasvatukseen opettajaopinnoista ja muista korkeakouluopinnoista. Tämä saattaa selittyä yhteiskuntaopin opettajien mahdollisesti laajemmalla yhteiskunnallisella kiinnostuksella, mikä voi ohjata heitä kiinnittämään huomiota demokratiakasvatukseen liittyviin kysymyksiin pedagogisissa opinnoissa. Lisäksi yleinen kiinnostuneisuus voi suunnata yhteiskuntaopin opettajiksi opiskelevia valitsemaan enemmän yhteiskunnallisiin aiheisiin liittyviä kursseja osaksi korkeakouluopintojaan.

Lisäksi tulokset osoittavat, että opettajille eniten paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen asioiden käsittelyä luovat oppilaiden vanhemmat ja yhteiskunta yleisesti ja hieman vähemmän muu paikallisyhteisö ja kollegat. Pidempi opetuskokemus vaikuttaa suojaavan opettajia yhteiskunnan ja oppilaiden vanhempien luomilta paineilta. Tämän lisäksi yhteiskuntaopin opettajat kokevat vähemmän paineita kollegoiden, paikallisyhteisön ja oppilaiden vanhempien taholta, mikä voi liittyä siihen, että he kokevat voimakkaampaa asiantuntijuutta yhteiskunnallisissa kysymyksissä.

Viimeisenä tarkastelussa olivat opettajien kokemukset yhteiskunnallisesta keskusteluilmapiiiristä ja omista mahdollisuuksistaan osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Merkittävä osa kyselyyn vastanneista opettajista kokee huolta poliittisten mielipiteiden ilmaisusta vaikkakaan niistä puhuminen ei valtaosalle näyttäydä kiellettyinä tai mahdottomana. Vastaajat katsovat, että yhteiskunnallinen keskusteluilmapiiiri on kiristynyt ja ylivoimainen enemmistö kokee, että tahallinen

provosointi on lisääntynyt suomalaisessa keskustelussa. Kaikkein kokeneimmat opettajat pitävät yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumista hieman helpompina kuin heidän vähemmän kokeneet kollegansa.

Vain joka neljäs vastaaja kokee saaneensa työkaluja demokratia-
kasvatukseen opettajaopinnoistaan.

Yhteiskuntaopin opettajat kokevat saaneensa huomattavasti muiden
aineiden opettajia enemmän valmiuksia demokratiakasvatukseen
korkeakouluopinnoistaan.

Eniten paineita välttää yhteiskunnallisesti arkojen asioiden käsittelyä
opettajille luovat oppilaiden vanhemmat ja yhteiskunta yleisesti sekä
hieman vähemmän muu paikallisyhteisö ja kollegat.

Valtaosa opettajista kokee voivansa ilmaista julkisesti poliittisia mieli-
piteitään, mutta noin kolmasosa on huolissaan tämän seurauksista.

Endast var fjärde respondent upplever att de har fått verktyg för
demokratifostran från sina lärarstudier.

Lärare i samhällslära anser sig ha betydligt fler färdigheter för
demokratifostran jämfört med lärare i andra ämnen från sina
högskolestudier.

De största påtryckningarna för lärare att undvika att behandla
samhälleligt känsliga ämnen kommer från elevernas föräldrar och
samhället i allmänhet, och något mindre från den övriga lokala
gemenskapen och kollegorna.

De flesta lärare känner att de kan uttrycka sina politiska åsikter
offentligt, men ungefär en tredjedel är oroliga för konsekvenserna om
de väljer att göra så.

Lähteet

- Ahola, Heikki (2018) Yhtä joukkoa? Tarkastelussa suomalaisen peruskoulun opetushenkilöstön poliittinen arvomaailma. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (haettu 27.10.2023).
- Eronen, Eija, Jutila, Karina & Pitkänen, Ville (2022) Miten meillä menee? Katsaus suomalaisten mielenmaisemaan. E2 Tutkimuksen katsauksia 1/2022. Helsinki: E2 Tutkimus.
- Fornaciari, Aleks & Männistö, Perttu (2015) Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. Kasvatus & Aika 9:4, 72–86.
- Gretschel, Anu, Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Tarvainen, Kai (2023) Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus Suomessa: Tilannekuva ja suositukset 2023. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:24. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Hess, Diana E. (2009) *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, Diana E., & McAvoy, Paula (2014) *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hiljanen, Mikko, Tallavaara, Riitta, Rautiainen, Matti & Männistö, Perttu (2021) Demokratiasvatuksen tiellä? Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi. Kasvatus & Aika 15:3–4, 350–368.
- Kantonen, Päivi (2005) "Tulosajattelu tuli kouluihin". Kaleva 28.5.2005. Saatavissa: <https://www.kaleva.fi/tulosajattelu-tuli-kouluihin/2061288> (haettu 30.10.2023).
- Kasa, Tuija (2019) Ihmisoikeudet, demokratia, arvot ja dialogi kasvatuksessa – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämishankkeen (2018–2019) loppuraportti. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kasa, Tuija, Rautiainen, Matti, Malama, Mia & Kallioniemi, Arto (2021) Human rights and democracy are not self-evident: Finnish student teachers' perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review* 4:2, 69–84.
- Kekki, Minna-Kertti (2023) "Tulevaisuuden opettajat uskaltavat puhua arvoistaan – mutta eivät politiikasta". Kehittämiskeskus Opinkirjo 22.2.2023. Saatavissa: <https://opinkirjo.fi/2023/02/22/tulevaisuuden-opettajat-uskaltavat-puhua-arvoistaan-mutta-eivat-politiikasta/> (haettu 30.10.2023).
- Kekkonen, Arto & Ylä-Anttila, Tuomas (2021) Affective blocs: Understanding affective polarization in multiparty systems. *Electoral Studies* 72, 1–12.
- Kröger, Tanja (2023) "Ei mitään rajaa". Yle 2.10.2023. Saatavissa: <https://yle.fi/a/74-20051968> (haettu 27.10.2023).

- Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa (2017) Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Opetusalan ammattijärjestö (2023) "Opettajana perusopetuksessa". Saatavissa: <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/> (haettu 27.10.2023).
- Opetushallitus (2011) Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014(96). Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (haettu 27.10.2023).
- Opetushallitus (2023) "Saako koulussa puhua politiikkaa? Kysymyksiä ja vastauksia yhteiskunnallisten asioiden käsittelystä koulussa". Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/saako-koulussa-puhua-politiikkaa-kysymyksia-ja-vastauksia-yhteiskunnallisten-asioiden> (haettu 27.10.2023).
- Raiker, Andrea, Mäensivu, Marja & Nikkola, Tiina (2017) The role of the teacher in educating for democracy. Teoksessa Andrea Raiker ja Matti Rautiainen (toim.) Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture. Routledge. Routledge Research in International and Comparative Education, 27–41.
- Rantala, Jukka (2010) Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Virta, Arja (toim.) (2014) Demokratia ja ihmisoikeudet - Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Räihä, Pekka (2010) Koskaan et muuttua saa! Luokanopettaja-koulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Acta Universitatis Tamperensis 1559. Tampere: Tampere University Press.
- Tomperi, Tuukka & Piattoneva, Nelli (2005) Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? — kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–287.
- Virtanen, Janita (2022) "Wilma-viestit saavat vanhemmat ja opettajat tolaltaan, oman lapsen käytöstä ei uskota todeksi". Helsingin Sanomat 17.12.2022. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009273610.html> (haettu 27.10.2023).

5 Avoin luokkahuoneilmapiiri osana demokratiakasvatusta

Venla Hannuksela ja Maria Kekkonen

5.1 Aiempi tutkimus avoimesta luokkahuoneilmapiiristä

Koululla on tutkitusti mahdollisuus myötävaikuttaa oppilaidensa poliittis-yhteiskunnalliseen kiinnittymiseen (Beaumont 2011; Reichert 2016; Campbell 2008; Sohl & Arensmeier 2015). Yhteiskunnallisten asioiden opetuksen määrän ja laadun lisäksi aiempi tutkimus nostaa esiin avoimen luokkahuoneilmapiirin eli oppilaiden mahdollisuuden keskustella politiikasta avoimesti ja mielipiteiden moninaisuutta kunnioittaen (Manganelli ym. 2015). Toisin sanoen avoin luokkahuoneilmapiiri viittaa turvalliseen ja kannustavaan demokraattiseen ympäristöön, jossa nuoret oppivat kokemuksen kautta, miten politiikasta voi keskustella ja miten mielipiteiden moninaisuutta voi suvaita ja arvostaa. Näin nuoret voivat nähdä ja harjoitella politiikassa tarvittavia taitoja, oppia uutta tietoa ja saada uusia näkökulmia (Campbell 2008; Knowles & McCafferty-Wright 2015; Levy 2013; Sherrod ym. 2010).

Oppilaiden kokeman avoimen luokkahuoneilmapiirin on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden poliittiseen tietämykseen (Alivernini & Manganelli 2011; Knowles & McCafferty-Wright 2015; Persson 2015), poliittiseen luottamukseen (Claes ym. 2012; Claes & Hooghe 2017), poliittiseen suvaitsevaisuuteen (Miklikowska ym. 2022) ja aikomuksiin osallistua yhteiskunnallisesti (Hooghe & Dassonneville 2013; Quintelier & Hooghe 2015; Weinberg 2022). Positiivinen yhteys näkyy myös tarkasteltaessa avointa luokkahuoneilmapiiriä luokkatasolla. Toisin sanoen avoin luokkahuoneilmapiiri vaikuttaisi hyödyttävän myös niitä nuoria, jotka eivät itse koe ilmapiiriä erityisen avoimeksi eivätkä itse osallistu keskusteluun aktiivisesti (Campbell 2008; Deimel ym. 2020; Kudrnáč & Lyons 2018).

Lisäksi avoin luokkahuoneilmapiiri näyttäisi vahvistavan erityisesti heikommasta sosioekonomisesta asemasta tulevien tai vähemmän politiikasta koulun ulkopuolella keskustelevien nuorten poliittista kiinnittymistä (Beaumont 2011; Campbell 2008; Kudrnáč & Lyons, 2018; Weinberg 2022). Koska muut sosialisatio-agentit (kuten perhe ja muu lähipiiri) kiinnittävät näitä nuoria politiikkaan heikommien, koululla on mahdollisuus tasoittaa kotitaustoista johtuvia eroja poliittisessä kiinnittymisessä. Tämä yhteys on havaittu myös EPIC-hankkeen aiemmassa, suomalaisia yhdeksäsluokkalaisia käsittelevässä tutkimuksessa (Hannuksela ym. 2022).

Avointa luokkahuoneilmapiiriä voidaan luonnehtia yhdeksi pedagogiseksi ratkaisuksi huoleen nuorten yhteiskunnallisen osallistumishalukkuuden vähenemisestä ja osallistumisen eriytyemisestä eri väestöryhmien välillä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan luokkahuoneilmapiirin tulisi yleisesti kehittää oppilaiden sosiaalista kanssakäymistä, yhteisöllisyyden rakentumista, ryhmadynamiikkaa, tunnetaitoja ja kunnioitusta toisia kohtaan (Opetushallitus 2014). Vaikka opetussuunnitelma ohjaa opettajien työtä, suomalaiselle koulujärjestelmälle on kuitenkin ominaista opettajien vahva autonomia (esim. Schulz ym. 2018), joka mahdollistaa opetusmenetelmien ja toimintatapojen merkittävän vaihtelun koulujen ja luokkien välillä.

Käytännössä avoin luokkahuoneilmapiiri rakentuu opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa (Campbell 2008; Maurissen ym. 2018). Opettajat voivat motivoida ja rohkaista oppilaita osallistumaan luokassa ja laajemminkin yhteiskunnallisesti, minkä lisäksi opettajat toimivat myös demokraattisina roolimalleina oppilailleen (Beaumont 2011; Campbell 2008; Sohl & Arensmeier 2015). Tutkimuksissa on havaittu läheisiltä auktoriteettihahmoilta saadun tunnustuksen vahvistavan demokratia-asenteita (Flanagan ym. 2007), mikä korostaa opettajien merkitystä oppilaiden kuuntelemisessa ja huomioimisessa.

Toisaalta opettaja ei voi luoda vuorovaikutteista keskustelua luokkaan yksinään, ja oppilaiden oppimisen kannalta heidän olisi tärkeä sekä nähdä vertaisten osallistumista että osallistua itse (Bandura 1977: 28, 66; Sherrod ym. 2010). Avointa luokkahuoneilmapiiriä mitataankin tyypillisesti sekä oppilaiden että opettajien toiminnan kautta. Oppilailta on esimerkiksi kysytty, missä määrin luokan oppilaat ottavat esille ajankohtaisia yhteiskunnallisia asioita keskusteltaviksi luokassa ja missä määrin he ilmaisevat myös eriäviä mielipiteitään. Opettajien toimintaa puolestaan on arvioitu kysymällä esimerkiksi, missä määrin opettaja rohkaisee oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään, kannustaa heitä tekemään itsenäisiä päätöksiä, tarkastelee opetuksessaan asioita eri näkökulmista ja kannustaa oppilaita keskustelemaan asioista erilaisia mielipiteitä edustavien ihmisten kanssa (Campbell 2008; Schulz ym. 2018).

Avoimen luokkahuoneilmapiirin kokemukset ovat yhteydessä kokemuksiin opettajien ja oppilaiden välisistä rakentavista ja arvostavista suhteista (Maurissen ym. 2018), kuten esimerkiksi oppilaiden kokemukseen opettajien reilusta kohtelusta (Eckstein & Noack 2014). Myös oppilaiden vahvempi kokemus luokkaan kuulumisesta on yhdistetty avoimempaan luokkahuoneilmapiiriin (Eckstein & Noack 2014).

Tutkimuksissa on selvitetty myös oppilaiden taustaominaisuuksien, kuten heidän perheensä sosioekonomisen aseman ja etnisen vähemmistötaustan, vaikutusta kokemuksiin avoimesta luokkahuoneilmapiiristä. Esimerkiksi Deimel ym. (2020) havaitsivat, että luokissa, joissa oppilaat tulevat keskimäärin heikommin

toimeentulevista ja matalammin koulutetuista perheistä, luokkahuoneilmapiiri koetaan harvemmin avoimeksi kuin keskimäärin hyväosaisemmista taustoista tulevista oppilaista koostuvissa luokissa. Tämän on arveltu johtuvan oppimispolkujen eriytyemisestä tai siitä, että koulut tiedostamattaan tarjoavat enemmän osallistumismahdollisuuksia oppilaille, joilla arvioidaan olevan parhaat lähtökohdat hyödyntää niitä (Deimel ym. 2020). Sama havainto on tehty luokissa, joissa oppilaat tulevat useista eri etnisistä taustoista, minkä on ajateltu liittyvän mielipiteiden suurempaan moninaisuuteen, joka tekee sensitiivisten aiheiden käsittelystä haastavampaa ja vähemmän miellyttävää (Campbell 2007). Luokkahuoneilmapiirin onkin havaittu olevan vähemmän avoin luokissa, joissa poliittiset mielipiteet ovat polarisoituneet (Knowles 2020).

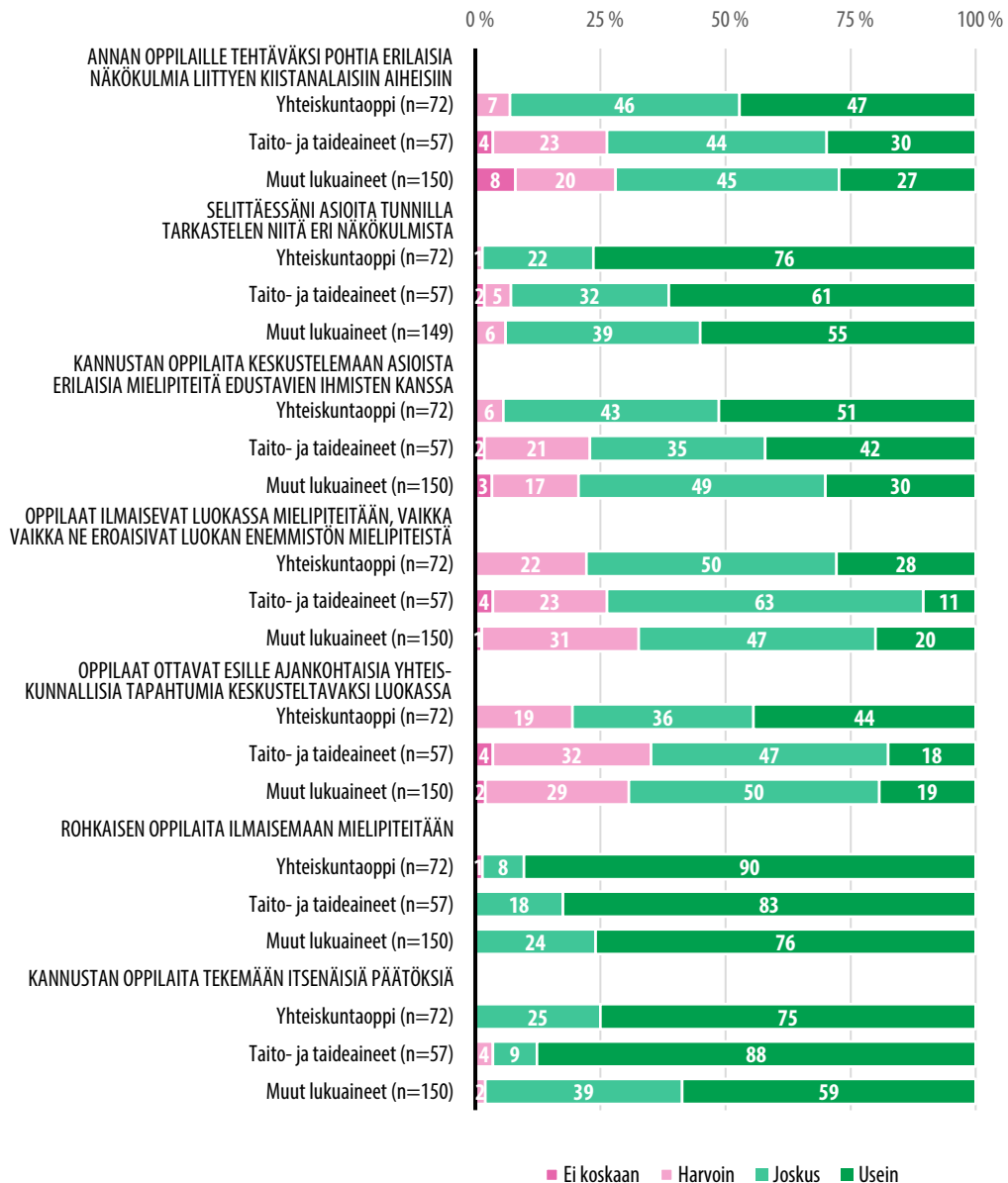
Kansainvälisen tutkimuksen tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä Suomeen, jossa erot opetuksen laadussa koulujen välillä ovat pieniä (Kosunen ym. 2016; OECD 2019). Kuitenkin myös Suomessa on havaittu, että matalamman sosioekonomisen aseman perheistä tulevat nuoret voivat saada kotoaan heikommat eväät poliittiseen kiinnittymiseen (Tiihonen ym. 2022). Lisäksi Suomi muuttuu nopeaa vauhtia etnisesti yhä moninaisemmaksi maaksi, ja opettajan ammattitaito kaikkien oppilaiden rohkaisemisessa ja moninaisuutta kunnioittavan ilmapiirin luomisessa korostuu entisestään.

EPIC-hankkeen yhdeksäsluokkalaisia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että suomalaiset yhdeksäsluokkalaiset kokevat luokkansa ilmapiirin pääosin melko tai erittäin avoimeksi ja opettajansa suurelta osin melko tai erittäin kannustaviksi, mutta oppilaiden välistä vaihtelua ilmenee. Esimerkiksi ruotsinkielisissä kouluissa luokkahuoneilmapiiri koetaan keskimäärin avoimemmaksi kuin suomenkielisissä kouluissa. Lisäksi politiikasta harvoin kotona keskustelevat nuoret kokevat opettajansa jonkin verran vähemmän kannustaviksi kuin nuoret, joiden kotona politiikasta keskustellaan useammin (Hannuksela ym. 2022).

5.2 Opettajien arviot avoimen luokkahuoneilmapiirin toteutumisesta omassa opetuksessaan

Kyselytutkimuksessa yläkoulun opettajat saivat arvioitavakseen seitsemän väittämää, joilla mitattiin avoimen luokkahuoneilmapiirin rakentumista vastaajan opetuksessa. Nämä väittämät on esitetty kuvioissa 13 ja 14. Pääkysymys kuului seuraavasti: ”Kuinka usein seuraavia asioita tapahtuu opetuksessasi yläkoululuokilla 7–9?”. Vastauskaala oli neliluokkainen sisältäen vastausvaihtoehdot ”ei koskaan”, ”harvoin”, ”joskus” ja ”usein”.

Kuvio 13. Keinot luoda avointa luokkahuoneilmapiiriä. Tarkastelu opetettavan aineen mukaan (% vastaajista).



Kuviossa 13 esitetään tulokset opetettavan aineen mukaan. Siitä nähdään, että yhteiskuntaopin opettajat kertovat sisällyttävänsä avoimen luokkahuoneilmapiirin osa-alueita opetukseensa hieman useammin kuin muiden aineiden opettajat. Noin

puolet (47 %) yhteiskuntaoppia opettavista antaa oppilailleen usein tehtäväksi pohtia erilaisia näkökulmia liittyen kiistanalaisiin aiheisiin. Vastaava osuus muita aineita opettavien keskuudessa on 27–30 prosenttia.

Yhteiskuntaoppia opettavista vastaajista kolme neljästä (76 %) kertoo usein tarkastelevansa tunnilla asioita eri näkökulmista, kun taas taito- ja taideaineita opettavista vastaava osuus on kolme viidestä (61 %) ja muita lukuaineita opettavista hieman yli puolet (55 %).

Yhteiskuntaoppia opettavat osoittavat suurempaa aktiivisuutta myös siinä, kannustavatko he oppilaitaan keskustelemaan asioista erilaisia mielipiteitä edustavien ihmisten kanssa: puolet yhteiskuntaoppia opettavista vastaajista katsoo usein toimivansa näin, kun taito- ja taideaineita opettavista tätä mieltä on kaksi viidestä (42 %) ja muita lukuaineita opettavista vajaa kolmannes (30 %).

Yhteiskuntaopin opettajat ovat muiden aineiden opettajiin verrattuna useammin sitä mieltä, että oppilaat ilmaisevat luokassa mielipiteitään, vaikka ne eroaisivat luokan enemmistön mielipiteistä. Silti yhteiskuntaopin opettajatkään eivät pidä tätä erityisen yleisenä. Heistä reilu neljännes (28 %) kokee näin tapahtuvan usein, siinä missä muiden lukuaineiden opettajista tätä mieltä on joka viides (20 %) ja taito- ja taideaineiden opettajista joka kymmenes (11 %).

Yhteiskuntaoppia opettavista lähes puolet (44 %) kokee, että oppilaat ottavat usein esille ajankohtaisia yhteiskunnallisia tapahtumia keskusteltavaksi luokassa. Muiden aineiden opettajista tätä mieltä on vajaa viidennes. Toisaalta avovastauksista käy ilmi, että myös esimerkiksi kielten opetuksen ohessa käydään keskustelua demokratiasta ja yhteiskunnasta:

”Saksan kielen opettajana nykyinen oppimateriaali tarjoaa pohjaa keskustelulle demokratiasta. Oppilaita kiinnostaa kovasti Berliinin muuri, kylmä sota, Stasi, Saksojen jako ja yhdistyminen jne. Kysymyksiä satelee ja usein toteavat, että demokratiassa hienointa on, ettei tarvitse pelätä seuraamuksia, jos esittää kritiikkiä jotain asiaa tai olosuhteita kohtaan.”

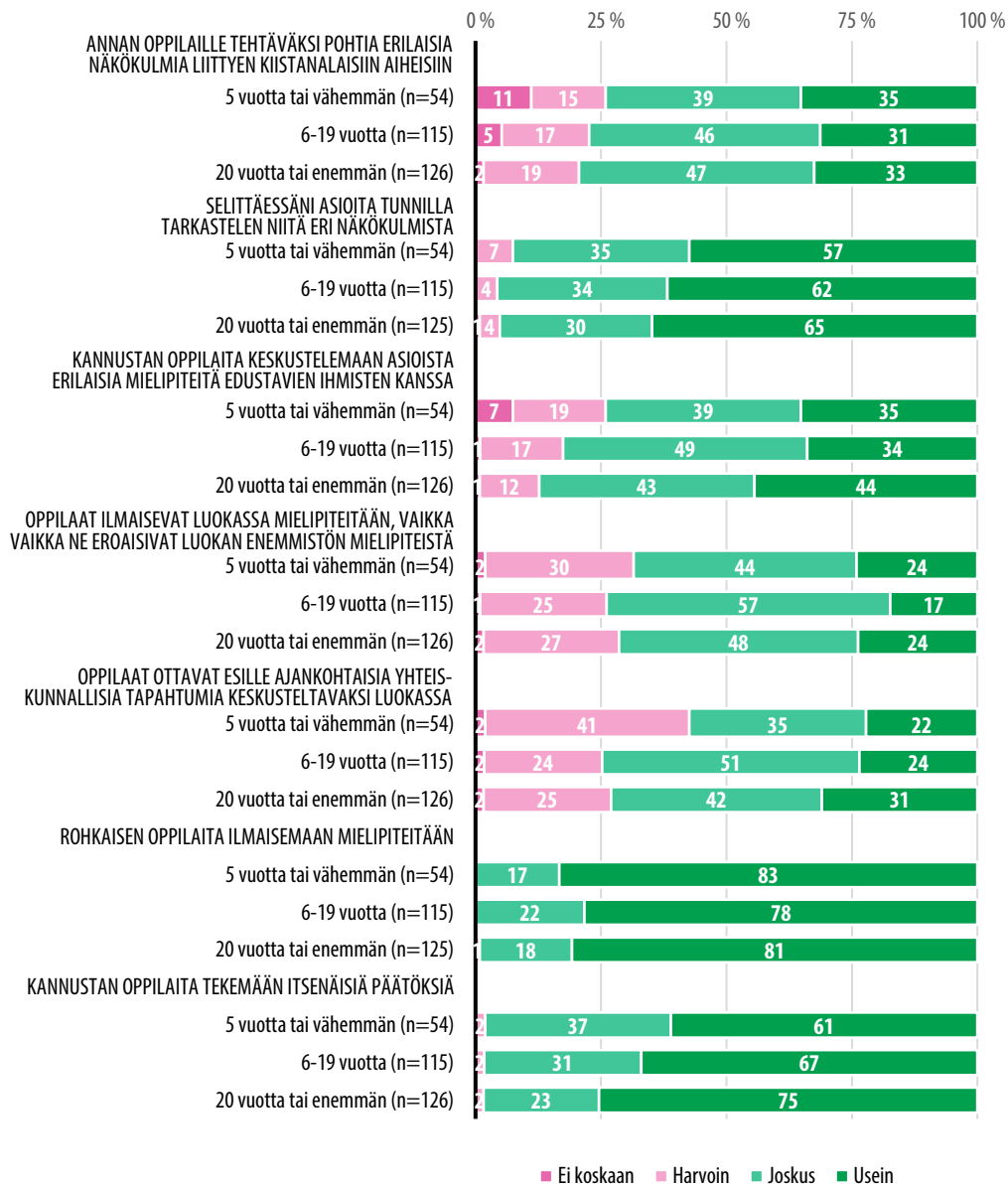
Opettajilta kysyttiin myös, missä määrin he rohkaisevat oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään ja kannustavat heitä tekemään itsenäisiä päätöksiä. Suurin osa opettajista kertoo tekevänsä näin usein, mutta tässäkin havaitaan pieniä eroja opettettavan aineen mukaan. Yhteiskuntaoppia opettavista yhdeksän kymmenestä kertoo rohkaisevansa oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään usein, kun taas taito- ja taideaineita opettavista näin toimii noin neljä viidestä ja muita lukuaineita opettavista kolme neljästä. Muista väittämistä poiketen taito- ja taideaineita opettavat kertovat

kannustavansa oppilaitaan tekemään itsenäisiä päätöksiä hieman useammin (88 %) kuin yhteiskuntaoppia opettavat (75 %). Muita lukuaineita opettavista vastaajista näin on ilmoittanut toimivansa reilu puolet (59 %).

Yleisesti ottaen yhteiskuntaoppia opettavat nousevat demokratiakasvatuksen käytännön toteutumisen suhteen hieman aktiivisempaan rooliin kuin muita aineita opettavat. Erot eivät kuitenkaan ole erityisen suuria, vaan avointa luokkahuoneilmapiiriä rakennetaan yläkouluissa yli oppiainerajojen.

Opettajien näkemyksiä avoimen luokkahuoneilmapiirin toteutumisesta on myös aiheellista verrata EPIC-hankkeessa kerättyihin yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiin avoimen luokkahuoneilmapiirin toteutumisesta (Hannuksela ym. 2022). Ensimmäinen havainto on, että oppilaisiin verrattuna suurempi osuus opettajista ajattelee avoimen luokkahuoneilmapiirin osa-alueiden toteutuvan opetuksessa. Tämä voi kuvastaa sitä, että opettajakyselyn otokseen on valikoitunut jonkin verran demokratiakasvatusorientoituneempia opettajia kuin Suomen opettajakunta keskimäärin. Toisaalta kyselyyn vastanneet opettajat arvioivat luokkahuoneilmapiiriä avoimemmaksi nimenomaan opettajien toimintaa koskevien väittämien osalta kuin oppilaiden toimintaa koskevien väittämien osalta, kun taas suhde oppilaskyselyssä oli päinvastoin. Tämä kuvastaa sitä, että opettajilla ja oppilailla voi myös olla erilaisia näkemyksiä siitä, mikä esimerkiksi ylipäätään on yhteiskunnallista keskustelua tai siihen rohkaisemista ja mikä määrä tällaista keskustelua ja siihen rohkaisemista on ”paljon”. Kuten esimerkiksi Rytioja ja Kallio (2018) tuovat esille, aikuisten käsitys nuorten yhteiskunnallisesta toimijuudesta on usein turhan kapea.

Kuvio 14. Keinot luoda avointa luokahuoneilmapiiriä. Tarkastelu opetuskokemuksen mukaan (% vastaajista).



Kuviossa 14 on esitetty opettajien näkemyksiä avoimen luokahuoneilmapiirin toteutumisesta opetuskokemuksen mukaisissa luokissa. Yleisesti ottaen erot eivät ole tältä osin erityisen suuria, mutta kokeneimmat opettajat kertovat hieman muita useammin kannustavansa oppilaita keskustelemaan erilaisia mielipiteitä edustavien ihmisten kanssa ja tekemään itsenäisiä päätöksiä. Lisäksi pisimpään opettaneet

kokevat esimerkiksi viisi vuotta tai vähemmän opettaneisiin verrattuna useammin tarkastelevansa asioita tunnilla eri näkökulmista, mikä kertoneekin ennen kaikkea opetuskokemuksen mukanaan tuomasta ammattitaidosta ja -varmuudesta. Samalla pidempään opettaneet myös kokevat vähemmän opetuskokemusta omaaviin kollegoihinsa verrattuna useammin, että oppilaat ottavat ajankohtaisia yhteiskunnallisia asioita keskusteltavaksi luokassa.

Kaiken kaikkiaan kyselytutkimukseen osallistuneet opettajat pitävät luokahuoneilmapiiriä luokissaan keskimäärin varsin avoimena, etenkin oman toimintansa osalta. Siinä missä vastauksissa havaitaan vain pieniä eroja opetuskokemuksen mukaan, opetettavan aineen suhteen eroja löytyy. Yhteiskuntaopin opettajat kokevat muiden aineiden opettajia useammin, että avoimen luokahuoneilmapiirin osa-alueet toteutuvat heidän opetuksessaan. Myös tutkimuksen avovastauksissa tunnistetaan sekä haasteita että kehittämismahdollisuuksia:

”Näiden asioiden käsittely on nykyään hankalaa ja aiheuttaa yleensä aina jonkinlaisen kohun, että yritän olla aina varovainen siinä, etten liiaksi ilmaise vahvoja mielipiteitä asioista oppilaille. Yritän sen sijaan kertoa oppilaille erilaisten asioiden hyviä ja huonoja puolia (jokaisessa asiassa/päätöksessä on molempia) ja yrittää kertoa heille, että päätösten vaikutuksia pitää osata tarkastella pitkälle ja rehellisesti. Loppupeleissä uskon parasta olevan se, jos oppilaat oppivat ajattelemaan itse.”

”Myös uskonnon ja elämäntietämisen opetukseen lisää koulutusta demokratiakasvatukseen. Ihmisoikeudet [ovat] tärkeä osa uskonnon opetusta.”

5.3 Yhteenveto

Tässä luvussa on tarkasteltu keinoja, joilla opettajat luovat yläkouluissa avointa luokahuoneilmapiiriä. Kyselyyn vastanneiden opettajien käsitys avoimen luokahuoneilmapiirin toteutumisesta heidän luokissaan on melko valoisa etenkin opettajan omaa roolia koskevien väittämien osalta. Enemmistö vastaajista kertoo usein rohkaisevansa oppilaita ilmaisemaan omia mielipiteitään, kannustavansa heitä tekemään itsenäisiä päätöksiä ja tarkastelevansa asioita eri näkökulmista selittäessään niitä oppitunneilla. Noin kolmannes myös arvioi usein kannustavansa oppilaita keskustelemaan eri mielipiteitä edustavien ihmisten kanssa ja antavansa oppilaille tehtäväksi pohtia erilaisia näkökulmia kiistanalaisiin aiheisiin. Lisäksi noin neljännes opettajista kokee, että oppilaat ottavat ajankohtaisia yhteiskunnallisia

asioita keskusteluun ja ilmaisevat eriäviä mielipiteitään usein, ja vajaa puolet joskus. Vähäistä luokkahuoneilmapiiirin avoimuutta ilmaisevat ”harvoin” ja ”ei koskaan” -vastaukset ovat kautta linjan harvinaisia.

Opettajien käsitykset luokkahuoneilmapiiirin avoimuudesta näyttävät erityisen myönteisiltä siinä valossa, että vastaajajoukkoon kuului kaikkien aineiden eikä vain yhteiskuntaopin opettajia. Yhteiskuntaopin opettajat erottuvat aktiivisempina avoimen luokkahuoneilmapiiirin rakentajina kuin muiden aineiden opettajat, mikä selittyy heidän roolillaan yhteiskunnallisten asioiden opettamisessa. Kuitenkin myös muiden aineiden opettajista valtaosa ilmoitti toteuttavansa avoimen luokkahuoneilmapiiirin menetelmiä joskus tai usein. Opetuskokemuksen osalta erot puolestaan ovat pieniä, tosin yli 20 vuotta opettaneet opettajat vaikuttavat kannustavan oppilaitaan useimmin keskustelemaan eri mielipiteitä edustavien ihmisten kanssa.

Tulosten yleistettävyyttä kuitenkin heikentää se, että koska kyselytutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, kyselyyn vastanneet ovat todennäköisesti kiinnostuneempia politiikasta ja demokratiakasvatuksesta kuin yläkouluopettajat keskimäärin. Niin kouluissa kuin opettajankoulutuksessa on kuitenkin tärkeää huolehtia siitä, että jokainen opettaja saa hyvät edellytykset toteuttaa demokratia- kasvatusta työssään. Lisää tutkimusta aiheen osalta tarvittaisiin etenkin siitä, millaiset seikat yhtäältä tukevat opettajia avoimen luokkahuoneilmapiiirin edistämisessä ja millaiset seikat tätä työtä puolestaan vaikeuttavat.

Opettajat pitävät luokkiensa luokkahuoneilmapiiiriä pääosin varsin avoimena: valtaosa toteuttaa avoimen luokkahuoneilmapiiirin menetelmiä joskus tai usein.

Opettajat kokevat toimivansa itse avoimen luokkahuoneilmapiiirin mukaisesti useammin kuin oppilaat toimivat.

Yhteiskuntaopin opettajat pitävät luokkahuoneilmapiiiriä luokissaan avoimempina kuin muiden aineiden opettajat.

Opetuskokemuksen osalta merkittäviä eroja luokkahuoneilmapiiirissä ei ilmene.

Lärarna anser klassrumsklimatet vara tämligen öppet i sina klasser: majoriteten förverkligar ibland eller ofta de metoder som är förknippade med öppet klassrumsklimat.

Lärarna tycker att de själva agerar för öppet klassrumsklimat mer aktivt än vad eleverna gör.

Lärarna i samhällslära betraktar klassrumsklimatet i sina klasser som mer öppet än lärarna i andra ämnen.

Det finns inga märkvärdiga skillnader i klassrumsklimatet angående lärarnas undervisningserfarenhet.

Lähteet

- Alivernini, Fabio & Manganelli, Sara (2011) Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3441–3445.
- Bandura, Albert (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Beaumont, Elizabeth (2011) Promoting Political Agency, Addressing Political Inequality: A Multilevel Model of Internal Political Efficacy. *The Journal of Politics* 73:1, 216–231.
- Campbell, David E. (2007) Sticking Together: Classroom Diversity and Civic Education. *American Politics Research* 35:1, 57–78.
- Campbell, David E. (2008) Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior* 30, 437–454.
- Claes, Ellen & Hooghe, Marc (2017) The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study. *Journal of Political Science Education* 13:1, 33–45.
- Claes, Ellen, Hooghe, Marc & Marien, Sofie (2012) A Two-Year Panel Study among Belgian Late Adolescents on the Impact of School Environment Characteristics on Political Trust. *International Journal of Public Opinion Research* 24:2, 208–224.
- Deimel, Daniel, Hoskins, Bryony & Abs, Hermann J. (2020) How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology* 40:2, 146–166.
- Eckstein, Katharina & Noack, Peter (2014) Students' Democratic Experiences in School: A Multilevel Analysis of Social-Emotional Influences. *International Journal of Developmental Science* 8, 105–114.

- Flanagan, Constance A., Cumsille, Patricio, Gill, Sukhdeep & Gallay, Leslie S. (2007) School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology* 99:2, 421–431.
- Hannuksela, Venla, Korventausta, Miikka & Sipinen, Josefina (2022) Luokkatovereiden, opettajien ja yhteiskuntaopin opetusmenetelmien yhteys kansalaispätevyyteen. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Aino Tiihonen (toim.) *Nuoret Kansalaiset: Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten nuorten kansalaispätevyydestä*. Helsinki: Oikeusministeriö, 80–97.
- Hooghe, Marc & Dassonneville, Ruth (2013) Voters and Candidates of the Future: The Intention of Electoral Participation among Adolescents in 22 European Countries. *Young* 21:1, 1–28.
- Knowles, Ryan T. (2020) Ideological composition of the classroom: testing the effects of polarization on perceptions of open classroom climate among students in five countries. *Educational Psychology* 40:2, 167–185.
- Knowles, Ryan T. & McCafferty-Wright, Jennice (2015) Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research* 39, 255–269.
- Kosunen, Sonja, Bernelius, Venla, Seppänen, Piia & Porkka, Miina (2016) Pupil admission to lower secondary schools and mechanisms of school segregation in urban Finland. *Urban Education*. Published online before print October 21, 2016.
- Kudrnáč, Aleš & Lyons, Pat (2018) Can political inequality be reduced in the classroom? Testing the compensation hypothesis and the BFLPE on youth civic competence. *School Effectiveness and School Improvement* 29:2, 204–224.
- Levy, Brett L. M. (2013) An Empirical Exploration of Factors Related to Adolescents' Political Efficacy. *Educational Psychology* 33:3, 357–390.
- Manganelli, Sara, Lucidi, Fabio & Alivernini, Fabio (2015) Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of applied developmental psychology* 41, 8–18.
- Maurissen, Lies, Claes, Ellen & Barber, Carolyn (2018) Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education* 21, 951–972.
- Miklikowska, Marta, Rekker, Roderik & Kudrnac, Ales (2022) A Little More Conversation A Little Less Prejudice: The Role of Classroom Political Discussions for Youth's Attitudes toward Immigrants. *Political Communication* 39:3, 405–427.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II), Annex B1, version 2. Saatavissa: <https://doi.org/10.1787/888934038647> (haettu 23.6.2021).
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014(96). Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (haettu 28.10.2023).

- Persson, Mikael (2015) Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data. *Political Psychology* 36:5, 587–601.
- Quintelier, Ellen & Hooghe, Marc (2013) The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education* 39:5, 567–589.
- Reichert, Frank (2016) How Internal Political Efficacy Translates Political Knowledge Into Political Participation: Evidence From Germany. *Europe's Journal of Psychology* 12:2, 221–241.
- Rytioja, Anna, & Kallio, Kirsi Pauliina (2018) Opittua käsitteistöä vai koettua yhteiskunnallisuutta? Pohdintoja nuorten kansalaisuudesta politiikkakyselyjen valossa. *Sosiologia* 55:1, 6–27.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Losito, Bruno, Agrusti, Gabriella & Friedman, Tim (2018) Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report. Cham: Springer.
- Sherrod, Lonnie R., Torney-Purta, Judith & Flanagan, Constance A. (toim.) (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. John Wiley & Sons. Hoboken, New Jersey.
- Sohl, Sofia & Arensmeier, Cecilia (2015) The school's role in youths' political efficacy: can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education* 30:2, 133–163.
- Tiihonen, Aino Söderlund, Peter & Kestilä, Laura (2022) Perheen taloudellisen tilanteen, sosioekonomisen aseman ja perherakenteen yhteys nuoren kansalaispätevyyteen. Teoksessa Elina Kestilä-Kekkonen ja Aino Tiihonen (toim.) *Nuoret kansalaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevyydestä*. Helsinki: Oikeusministeriö, 29–45.
- Weinberg, James (2022) Civic education as an antidote to inequalities in political participation? New evidence from English secondary education. *British Politics* 17, 185–209.

OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

Meritullinkatu 10
PL 29, 00023 Valtioneuvosto
p. 0295 16001
okm.fi

ISSN 1799-0351 PDF
ISBN 978-952-263-981-3 PDF