

Jenna Rantanen

# DEMOKRATIAKASVATTAJIKSI OPPIMASSA?

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä  
opettajankoulutuksesta saamistaan valmiuksista  
demokratiakasvatukseen

# TIIVISTELMÄ

Jenna Rantanen: Demokratiakasvattajiksi oppimassa? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettajankoulutuksesta saamistaan valmiuksista demokratiakasvatukseen

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma

Huhtikuu 2020

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla on opettajankoulutuksessa saamistaan valmiuksista demokratiakasvatukseen. Tutkimuksessa selvitettiin, miten demokratiakasvatusta käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa, millaisia demokratiakasvatuksen toteuttamiseen tähtääviä valmiuksia luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa opintojensa aikana ja koetaanko koulutuksesta saadut valmiudet riittäviksi. Lisäksi tutkittiin, mitkä tekijät vaikuttavat käsityksiin saatujen valmiuksien tasosta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa demokratiakasvatus on nostettu yhdeksi koulutuksen ydintavoitteista, joten tutkija koki aiheelliseksi perehtyä siihen, miten luokanopettajaopiskelijoita koulutetaan demokratiakasvattajan tehtävään.

Demokratiakasvatus käsitetään tässä tutkimuksessa sekä demokratiaan kasvattamisen että demokratian kautta kasvattamisen näkökulmasta. Demokratiaan kasvattamisessa olennaista on demokratiaan liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettaminen, kun taas demokratian kautta kasvattamisessa merkityksellisenä nähdään osallistuminen demokraattisiin prosesseihin. Yksinkertaisimmillaan demokratiakasvatusta voi kuvata pyrkimyksenä kasvattaa ihmisestä demokraattisen yhteiskunnan jäsen.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2020 haastattelemalla opintojensa loppuvaiheessa olevia tai vähintään neljännen vuosikurssin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Lopullinen aineisto koostui neljästä teemahaastattelusta. Tutkimusote oli laadullinen ja sisälsi piirteitä fenomenografisesta tutkimuksesta.

Tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat kokivat demokratiakasvatuksen sisällöt opinnoissaan vähäisiksi. Omat valmiudet demokratiakasvatukseen nähtiin kumpuavan suurimmaksi osaksi muualta kuin opinnoista. Tästä huolimatta kolme neljästä haastateltavasta kuvaili koulutuksesta saamiaan valmiuksia riittäviksi. Kokemuksiin omista valmiuksista vaikuttivat motivoituneisuus, kokemukset järjestötoiminnasta sekä opetusharjoitteluista saatu käytännön kokemus. Aikaisemmin ei ole juurikaan tutkittu luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia demokratiakasvatuksellisten valmiuksien riittävydestä, joten tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksessa onnistuttiin tuottamaan uutta tietoa. Muilta osin tutkimuksen tulokset vastasivat aikaisempia tutkimuksia.

Avainsanat: demokratia, demokratiakasvatus, luokanopettajakoulutus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>MITÄ ON DEMOKRATIAKASVATUS?</b> .....	<b>6</b>
2.1	DEMOKRATIAN MÄÄRITTELY.....	6
2.2	DEMOKRATIAKASVATUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	7
2.3	DEMOKRATIAKASVATUS NYKYISISSÄ PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA .....	9
2.4	DEMOKRATIAKASVATUKSEN HAASTEET .....	11
<b>3</b>	<b>DEMOKRATIAKASVATUKSEN SISÄLLÖT JA ROOLI LUOKANOPETTAJIKSI OPISKELEVIEN OPINNOISSA</b> .....	<b>14</b>
3.1	DEMOKRATIAKASVATUS JA LUOKANOPETTAJAKOULUTUS .....	14
3.2	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS TAMPEREEN YLIOPISTOSSA DEMOKRATIAKASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA.....	16
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>18</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIELMAN METODOLOGISET VALINNAT .....	18
4.2	AINEISTON KERÄÄMINEN .....	20
4.2.1	<i>Kohdejoukon valinta ja yhteydenotot</i> .....	20
4.2.2	<i>Teemahaastattelujen rakenne ja toteutus</i> .....	21
4.3	AINEISTON ANALYYSI .....	22
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
5.1	POHJATIEDOT DEMOKRATIAKASVATUKSESTA.....	23
5.2	DEMOKRATIAKASVATUKSEN KÄSITTELY LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN OPINNOISSA ...	24
5.3	LUOKANOPETTAJAN ROOLI DEMOKRATIAKASVATTAJANA.....	26
5.4	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOULUTUKSESTA SAADUT VALMIUDET DEMOKRATIAKASVATUKSEEN.....	27
5.5	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITYSKOHDAT DEMOKRATIAKASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA.....	29
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	31
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	34
6.3	KÄYTÄNNÖN SOVELLUTUSMAHDOLLISUUDET JA JATKOTUTKIMUSTARPEET.....	36
<b>7</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>38</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>42</b>
	LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUIJEN RUNKO .....	42
	LIITE 2: ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSISTA .....	43

# 1 JOHDANTO

Kipinä tutkimuksen aiheeseen syntyi keväällä 2019. Elettiin vaalien supervuotta, ja samana keväänä järjestettiin sekä eduskuntavaalit että eurovaalit. Vaalien alla käydyssä keskustelussa korostui vanha tuttu puheenaihe: Miten saada nuoret kiinnostumaan politiikasta? Vaikka nuorten kiinnostuksesta yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja demokratian edistämiseen oltiin huolestuneita, nähtiin samanaikaisesti, kuinka nuoret ottivat vahvan roolin ilmastoliikkeen edistäjinä. Ilmastolakkoihin osallistui laajasti lapsia ja nuoria alakoulun ensimmäisistä luokista lähtien. Tämä herätti kouluissa keskustelua: annetaanko ilmastolakkoiluun lupa, vai onko kouluun tulematta jättäminen ilmastolakkoilun takia rangaistavaa? Minkälaista yhteiskunnallista aktiivisuutta kouluissa ylipäättään pitäisi tukea?

Nykyisissä opetussuunnitelmissa ja koulutuksen kehittämishankkeissa kasvatusta yhteiskunnallisesti aktiiviseen kansalaisuuteen toteutetaan demokratiakasvatuksen periaatteiden kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa” (Opetushallitus, 2014, s. 16). Kasvatusta ja koulutusta nähdään avaintekijöinä, kun puhutaan demokratiaan kasvattamisesta ja aktiiviseen kansalaisuuteen kannustamisesta. Tämä asettaa tärkeän roolin kouluissa toimiville opettajille. Siksi yhtenä opettajakoulutuksen tehtävänä on antaa tuleville opettajille riittävät valmiudet demokratiakasvatukseen toteuttamiseen. (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen, & Virta, 2014.)

Tästä huolimatta opettajankoulutuksessa näkyy yhä haluttomuus ottaa kantaa yhteiskunnallisiin asioihin (Fornaciari & Männistö, 2015). Suuri osa peruskoulun opettajista ei myöskään koe saaneensa tarpeeksi taustatietoa, jotta voisi toimia demokratiakasvattajana (Männistö, 2018). On siis tärkeää selvittää, vastaako luokanopettajakoulutus demokratiakasvatukseen tarpeisiin riittävällä tavalla.

Luokanopettajaopiskelijoiden opintoja on demokratiakasvatuksen näkökulmasta tutkittu aikaisemminkin (ks. esim Rautiainen, ym., 2014; Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2006), mutta useista tutkimuksista puuttuu luokanopettajaopiskelijoiden oma näkemys koulutuksen antamista valmiuksista demokratiakasvatuksen toteuttamiseen käytännön opetustyössä. Halusinkin tutkimuksellani perehtyä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin omasta koetusta pätevydestään demokratiakasvatuksen suhteen, ja tutkia kokevatko luokanopettajaopiskelijat saavansa koulutuksesta riittävät valmiudet siihen. Tavoitteenani on tutkia, miten demokratiakasvatusta käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa ja mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin riittävistä tai riittämättömistä taidoista demokratiakasvatuksen toteuttamisen osalta.

# 2 MITÄ ON DEMOKRATIAKASVATUS?

## 2.1 *Demokratian määrittely*

Jotta voidaan puhua demokratiakasvatuksesta, on tarpeen määrittellä, mitä demokratia käsitteenä tarkoittaa. Usein demokratian käsitteellä viitataan tietynlaiseen hallintojärjestelmään, joka perustuu kansanvaltaan ja jossa toteutuvat sellaiset piirteet kuten vapaat vaalit, vapaus mielipiteen ilmaisuun ja lehdistönvapaus (Tomperi & Piattoeva, 2005, s. 247). Rajatummin demokratian voi ymmärtää äänestysten pohjalta tehtävinä enemmistöpäätöksinä sekä oikeutena osallistua päätöksentekoon ja valita valtaa käyttävät päättäjät (Löfström, Virta & Salo, 2017). Demokratiakasvatuksen näkökulmasta demokratian määrittely pelkän yhteiskuntajärjestelmän kautta ei kuitenkaan riitä.

Demokratian voi myös ymmärtää yhteisesti kommunikoidun kokemuksen ja yhteiselämän muotona ja näin ollen muunakin kuin yhteiskuntajärjestelmänä (Dewey, 2007). Tästä näkökulmasta katsottuna demokratia todentuu vain ihmisten toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, ja juurtuu ihmisten käsityksiin hyvästä elämästä, hyvästä kansalaisuudesta ja kriittisestä ajattelusta (Tomperi & Piattoeva, 2005, s. 247–248).

James Tarrant (1989) puolestaan analysoi demokratiaa jakaen sen markkina- ja moraalidemokratiaan. Markkinademokratiassa korostetaan yksilön saamaa hyötyä yhteiskunnallisen toiminnan motivaationa. Sen sijaan moraalidemokratiassa yksilöllä on osansa julkisen moraalin rakentamisessa. Tämän käsityksen mukaan ihmiset tekevät valintoja siten, että he huomioivat päätöksensä hyödyt ja haitat suhteessa yhteiskunnan toimintaan. Moraalidemokratiassa ihmiset siis eivät siis tee päätöksiä vain oman asemansa pönkittämisen vuoksi, vaan ovat sitoutuneita toimimaan yhteisten arvojen pohjalta. Yhteisen hyvän edistämiseksi kansalaisilta odotetaan rationaalista ja kriittistä kansalaisuutta. Tarrant (1989) puolustaakin juuri moraalidemokratiaa

koulutuksen yhtenä lähtökohtana kriittisten ja demokraattisten kansalaisten kasvattamiseksi.

Tämän tutkielman puitteissa, ymmärränkin demokratian joustavana käsitteenä, jolla kuvataan ihannetta tasa-arvoisesta, vapaasta, aktiivisesta, vuorovaikutteisesta ja arvoihin juurtuvasta yhteiskunnallisesta toiminnasta. Nämä arvot ja toiminnat ovat osa myös demokraattista hallintojärjestelmää, jonka ytimessä ovat kriittiset, rationaaliset sekä moraalisesti toimivat kansalaiset.

## *2.2 Demokratiakasvatuksen lähtökohdat*

Demokratiakasvatuksen keskiössä voidaan nähdä olevan ihmisten demokraattiset oikeudet ja vastuut sekä osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan. Tämän käsityksen pohjalta korostuu käsitys aktiivisesta kansalaisuudesta, jossa ihmisellä on valmiudet ymmärtää politiikkaa, ajatella kriittisesti ja osata kommunikoida tarkoituksenmukaisesti. (Rautiainen, ym., 2014.) Yksinkertaisimmillaan demokratiakasvatuksen lähtökohtana on tavoite kasvattaa ihmisistä demokraattisen yhteiskunnan jäseniä (Männistö & Fornaciari, 2017, s.37).

Demokratiakasvatusta voi lähestyä education for democracy -tyylisten ajattelun kautta, jossa kasvatetaan nimenomaan demokratiaa ja demokratiassa toimimista varten (Biesta, 2007). Tällöin demokratiakasvatus nähdään jakautuvan kolmeen tehtävään. Ensimmäinen tehtävä on demokratiaan ja demokraattisiin prosesseihin liittyvän tiedon opettaminen. Toinen demokratiakasvatuksen tehtävä puolestaan liittyy demokraattisten taitojen omaksumiseen. Tällaisina taitoina pidetään esimerkiksi harkintakykyä, yhteistyötaitoja ja erilaisuuden ymmärtämistä ja sen kanssa toimimista. Kolmas tehtävä on tukea positiivisen asenteen omaksumista demokratiaa kohtaan (Biesta, 2007).

Yllä mainitun kaltainen näkemys demokratiakasvatuksesta näyttäytyy myös Euroopan neuvoston (2016) määrittelemissä kulttuuri- ja demokratiaosaamisen osa-alueissa, jotka on ryhmitelty arvoihin, asenteisiin, taitoihin ja tietoihin. Omaksuttaviin arvoihin ja asenteisiin on nostettu muun muassa ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen, demokratian ja oikeudenmukaisuuden arvostaminen, kunnioitus erilaisia ihmisiä ja mielipiteitä kohtaan sekä usko omia

kykyjä ja vaikuttamismahdollisuuksia kohtaan. Omaksuttavissa taidoissa korostetaan puolestaan analyttisiä ja kriittisiä ajattelutaitoja, empatiaa ja konfliktinratkaisutaitoja. Tietojen osalta taas korostetaan moniulotteista ymmärrystä ja kriittisyyttä maailmasta, ymmärrystä kielten ja viestinnän yhteiskunnallisesta roolista sekä omien maailmankatsomusten kriittistä tarkastelua (Euroopan neuvosto, 2016).

Demokratiakasvatuksen voi nähdä myös kasvatuksena demokratian kautta (education through democracy) (Biesta, 2007). Tällöin demokraattinen kasvatus antaa nuorille demokraattisia kokemuksia ja mahdollistaa demokraattisten rakenteiden ja prosessien luomisen kouluissa. Tämänkaltaista demokratiakasvatusta peräänkuulutti myös Dewey (2007), jonka mukaan paras tapa kouluttaa demokratiaa varten on demokraattisen osallistumisen kautta. Siksi on tärkeää, millaisen vaikutelman koulu yhteisönä antaa yksilöille vaikuttamisesta ja yhteisöllisyydestä (Tomperi & Piattoeva, 2005). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunnistetaan edellä mainittu demokratiakasvatuksen puoli: opetussuunnitelmassa on mainittu, kuinka oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin, ja että koulu yhteisön tulee kannustaa demokraattiseen vuorovaikutukseen, josta oppilaskuntatoimintaa voi pitää yhtenä esimerkkinä (Opetushallitus, 2004, s. 28).

Demokratiakasvatuksen näkökulmasta kriittinen ihminen voi toimia ainoana kasvatuksen ihanteena. Näin ollen kasvatuksen tuleekin antaa valmiuksia kriittisyydelle, joka puolestaan koostuu seuraavista ominaisuuksista: mielikuvituksen rohkeudesta, valmiuksista ja halukkuudesta ajatella itsenäisesti ja osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan, asiantuntemuksesta, autonomisuudesta ja itsetuntemuksesta (Tapio Puolimatka, 1996).

Demokratiakasvatuksesta puhuttaessa on hyvä huomioida sen eroavaisuus kansalaiskasvatuksesta. Näistä puhutaan usein synonyymeina, mutta termit eivät ole täysin yhteneväisiä (Männistö & Fornaciari, 2017). Kansalliset intressit ja käsitykset hyvästä kansalaisuudesta voivat olla rajustikin ristiriidassa demokraattisten toimintamallien kanssa. Kansalaiskasvatuksen sisällöt määrittävätkin yhteiskuntien omien normien pohjalta (Rautiainen, ym., 2014). Kuitenkin nykyisellään demokratiakasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen voidaan nähdä kytkeytyvän vahvasti yhteen ainakin Suomessa.



### *2.3 Demokratiakasvatus nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta demokratiakasvatus näyttäytyy yhtenä koulutuksen kulmakivistä (Opetushallitus, 2004). Perusopetuksen arvopohjassa ja tehtävissä nostetaan näkyvästi ja useasti esiin perusopetuksen rooli demokratian, demokraattisen aktiivisen kansalaisuuden ja osallisuuden edistäjänä. Demokratian lisäksi arvoissa korostetaan mm. ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, kestäväää elämäntapaa ja kulttuurista moninaisuutta. (Opetushallitus, 2014). Nähdäkseni nämä kaikki voidaan kuitenkin lukea demokratiakasvatustakin läpäiseviksi arvoiksi.

Demokratiakasvatuksen näkökulma ei rajaudu perusopetuksen opetussuunnitelmassa vain nimettyihin arvoihin ja tehtäviin, vaan sitä pyritään tuomaan esiin myös osaamistavoitteissa ja opetussisällöissä siirryttäessä luokka-asteelta toiselle (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelman tavoitetaso demokratiakasvatuksen suhteen on korkealla, kuten seuraavaksi esittelemistäni vuosiluokkien mukaisista osaamistavoitteista voidaan huomata.

Perusopetuksen vuosiluokilla 1–2 oppilaita rohkaistaan jo kriittiseen ajatteluun ja asioiden kyseenalaistamiseen (Opetushallitus, 2014, s. 99–101). Tähän pyritään sekä monilukutaidon edistämisen kautta että oppimaan oppimisen tavoitteen kautta. Oppilaiden kanssa käsitellään esimerkiksi Lapsen oikeuksien sopimuksen pääperiaatteita ja pohditaan miten nämä periaatteet heidän elämässään näyttäytyvät. Lisäksi korostetaan oppilaskuntatoiminnan tärkeyttä ja sitä, että oppilaat ovat alusta alkaen mukana suunnittelemassa omaan opiskeluunsa liittyviä asioita. (Opetushallitus, 2014, s. 99–101.)

Perusopetuksen vuosiluokilla 3–6 demokratiaa käsitellään jo konkreettisemmin oppisisältöjen kautta ja myös oppilaiden omaan rooliin yhteiskunnallisina vaikuttajina perehdytään enemmän kuin varhaisemmilla vuosiluokilla (Opetushallitus, 2014, s. 155–163). Demokraattiseen järjestelmään ja sen peruseriaatteisiin perehdytään selkeimmin historian ja yhteiskuntaopin opetussisällöissä, mutta myös esimerkiksi äidinkielessä kannustetaan aktiiviseen toimijuuteen erilaisten tekstimuotojen kautta. Opetussuunnitelman mukaan oppilaita kannustetaan tekemään valintoja omista lähtökohdistaan käsin ja miettämään sellaisia tekoja, joiden kautta oppilaat voisivat itse vaikuttaa

myönteisen muutoksen puolesta. Vaikuttaminen ja osallistuminen nähdään kouluissa tärkeänä osana yhteisöllisyyden luomista (Opetushallitus, 2014, s. 155–163).

Perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 demokratiakasvatusta syvennetään edelleen ja oppilaiden kiinnostusta yhteiskunnallisia asioita kohtaan pyritään vahvistamaan (Opetushallitus, 2014, s. 281–442). Toimintaa demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä harjoitellaan sekä omassa luokka- ja kouluyhteisössä, oppilaskunnassa että muiden lähiyhteisön toimijoiden kanssa. Näillä kokemuksilla pyritään tukemaan oppilaiden itsetuntoa, oma-aloitteisuutta ja rohkeutta vastuulliseen toimintaan. Elämäkatsomustiedon tavoitteisiin on kirjattu jo hyvin kunnianhimoinen tavoite täysivaltaisesta demokraattisesta kansalaisuudesta. Yhteiskuntaopissa paneudutaan yhteiskunnan ja oikeusvaltion periaatteisiin ja toimintaan sekä rakenteisiin ja vallankäyttöön. Demokratiakasvatuksellisia oppisisältöjä löytyy myös mm. äidinkielestä, historiasta ja kuvataiteesta (Opetushallitus, 2014, s. 281–442).

Demokratiakasvatuksen pitäisi siis Suomessa toteutua varsin hyvin ainakin teoreettisella tasolla. Kehitettävää lienee kuitenkin edelleen, sillä hallitusohjelmassa ja sille alisteisissa kehittämishankkeissa korostetaan lasten ja nuorten osallisuuden ja siten demokratiakasvatuksen vahvistamisen tarvetta. Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan on esimerkiksi kirjattu tavoite yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistamisesta ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien vahvistamisesta (Valtioneuvosto, 2019, s. 164–175). Samoihin tavoitteisiin pohjaa Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma (VANUPO), jonka teemoiksi on otettu syrjäytymisen ehkäiseminen ja osallisuuden vahvistaminen (OKM, 2020).

Nykyisin demokratiakasvatuksen vaatimus lähtee siis vahvasti valtiojohton tasolta. Tämä on merkittävää, sillä vielä 1970-luvulla kouluneuvostodebatin aikaan nuoret itse olivat niitä, jotka demokratiaa kouluihin vaativat (Kärenlampi, 1999). Vaikka asetelma on näin ollen kääntynyt päinvastaiseksi, on demokratiakasvatuksen toteutumisessa edelleen monia haasteita valtiojohton myötävaikutuksesta huolimatta.

## 2.4 Demokratiakasvatuksen haasteet

Opetussuunnitelma ei kerro koko totuutta siitä, mitä opetus on käytännössä. Männistö (2018) toteaa, että vaikka teoriassa peruskoulu pohjaa vahvasti demokraattisille ajatuksille, eivät tutkimukset osoita, että koulujen todellisuudessa toteutettaisiin sellaista kasvatusta, jota demokraattiset aatteet läpäisisivät. Opetus- ja kulttuuriministeriön Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelmassa 2020–2023 (VANUPO) myönnetäänkin, että demokratiakasvatuksen vahvistamiselle on edelleen tarvetta, ja että opettajien osaamistaso aiheen tiimoilta vaihtelee paljon (OKM, 2020).

Eräs selkeä demokratiakasvatuksen haaste on, miten demokratiaa ja demokraattisten sekä yhteiskunnallisen osallistumisen muotoja opetuksessa käsitellään. Oppikirjojen lähestymistapa kyseisiin teemoihin on monesti instituutiokeskeinen ja yhteiskuntaopin opetuksessa käsitellään usein vain perinteisiä yhteiskunnallisen osallistumisen muotoja kuten äänestämistä (Löfström, Virta & Salo, 2017; Tomperi & Piattoeva, 2005). Yhteiskunnallisen kontekstin tuominen osaksi opetusta on kuitenkin yksi hyvän demokratiakasvatuksen edellytyksistä ja siksi opetuksessa pitäisi käsitellä myös sosiaalisia konteksteja, valtaa ja politiikan ilmiöitä (Fornaciari & Männistö, 2017).

Oppikirjat sekä opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan juuri reflektoi näitä taustatekijöitä, joita yhteiskunnalliseen toimintaan liittyy (Löfström, ym., 2017). Sen sijaan demokratia ja sen rakenteet esitetään oletettuina lähtökohtina, jotka ovat jo saavutettuja ja valmiita (Tomperi & Piattoeva, 2005 s. 267). Onkin huomionarvoista, että yhtäältä lapsia ja nuoria halutaan kasvattaa aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen, mutta toisaalta yhteiskunnan rakenteet esitetään sellaisina, joita ei tarvitse muuttaa. Kuten Löfström ja kumppanit (2017) tuovat esiin, ei nykyisessä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ole järkevää sosiaalista nuoria kansalaisuuteen, jossa vain sopeudutaan nykytilanteeseen. On siis aiheellista kysyä, kannustaako demokratiakasvatus kouluissa sittenkin passiiviseen kansalaisuuskuvaan, jossa vaikuttamisen paikat saattavat näyttäytyä ainoastaan äänestämisenä vaaleissa.

Demokratiatietojen suhteen peruskoulun opetussuunnitelman mukainen opetus näyttäisi toimivan, sillä viimeisimmän ICCS-tutkimuksen (International Civic and Citizenship Study, 2016) mukaisesti suomalaisnuorten tulokset niissä

osuuksissa, joissa mitataan yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja ovat olleet menestyksekkäitä. Nuoret ovat osanneet eritellä yhteiskunnallisten instituutioiden toimintaperiaatteita ja demokraattisia arvoja, mutta eivät ole osoittaneet halukkuutta toimia näiden pohjalta. Toisaalta nuoret myös epäilevät tietämyksensä tasoa ja osallistumistaitojaan (Löfström, ym., 2017; Männistö 2018). Euroopan neuvoston demokraatiakulttuurin kompetensseihin (2016) heijastellen vaikuttaisi siltä, että kehitettävää on etenkin asenteiden suhteen ja vielä tarkemmin nuorten minäpystyvyyden kannustamisessa.

Minäpystyvyyden kokemuksiin demokratia- ja kansalaisuustaitojen suhteen saattaa vaikuttaa se, että monet demokraattiset sisällöt tuodaan opetuksessa esille vasta yhdeksännellä luokalla (Rokka, 2011, s.132–135). Se, että demokraattiset sisällöt ovat kattavia ja laajoja opintojen loppuvaiheessa, eivät paikkaa yhteiskunnallisen opetuksen puutteita opintojen alkuvaiheissa. Esimerkiksi VANUPO:n kehittämishankkeet painottuvat lähinnä yläkouluun ja toiselle asteelle. Vaikka aiemmin mainitut perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet osoittavatkin, että demokraatiakasvatusta on ainakin tarkoitus käsitellä jo ensimmäisillä luokilla, on syytä kyseenalaistaa, toteutuuko tämä käytännössä.

Oppilaita on vaikea kannustaa vaikuttamaan ja osallistumaan päätöksentekoon myös silloin, jos koulujen demokratia näyttäytyy pinnallisena (Löfström, ym. 2017). Vaikka demokratia- ja osallisuuskasvatus ovat opetussuunnitelmien ytimessä, on usein käynyt niin, että oppilaita ei ole otettu mukaan erilaisten projektien sisältöjen tai tavoitteiden suunnitteluun, vaan ne on suunniteltu aikuisten toimesta jo valmiiksi. Oppilaat on sivuutettu vaikuttamisen paikoilta toiminnan kohteiksi ja näin ollen he eivät koe, että heidän mielipiteillään olisi aidosti vaikutusta (Löfström, ym. 2017).

Demokraatiakasvatuksen yhtenä ongelmana näyttäytyykin, että kasvatus on edelleen aikuisista lähtevää ja aikuisten ehdoilla toteutettua toimintaa. Opettajilla ja rehtoreilla on merkittävä rooli siinä, millaiseksi koulujen demokraatiakulttuuri muotoutuu: annetaanko esimerkiksi oppilaskuntien vaikuttaa oikeasti merkittäviin asioihin, vai näkyykö niiden rooli vain teemapäivien kuten ystävänpäivän tai vapun ohjelman suunnittelussa. (Rautiainen & Räihä, 2012.) Osallistavuuteen pyrkivän kasvatuksen näkökulmasta on ongelmallista, jos juuri opettajalähtöinen opetus toimii demokraatiakasvatuksen lähtökohtana, sillä se asettaa oppilaslähtöiset metodit toisarvoisiksi (Fornaciari & Männistö, 2016). Koulujen

kulttuuria on vaikea muuttaa demokraattisempaan suuntaan, jos takerrutaan asetelmaan, jossa oppilaan rooli on vain oppia ja opettaja tekee muut päätökset (Rautiainen & Rähä, 2012). Pahimmillaan opettajavetoisuus voi edistää autoritaarisen kulttuurin ja autoritaaristen asenteiden muodostumista (Tomperi & Piattoeva, 2005). Tämä ongelma saattaa liittyä opettajien tarpeeseen kontrolloida luokkaympäristöä, mikä puolestaan voi johtua opettajien käsityksistä, että he tietävät mikä on lapsille parasta (Männistön, 2018).

Vaikka epätasa-arvoinen valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä on tietyiltä osin väistämätöntä, voi tätä valta-asetelmaa parantaa keskinäiseen luottamukseen panostamalla (Rautiainen, 2017). Jos oppilas kokee, että hänen mielipiteillään ja teoillaan on merkitystä silloinkin, kun ne ovat lopputuloksen kanssa vastakkaisia, on luottamus hyvissä kantimissa. Luottamuksen saamiseen vaaditaan kuitenkin se, että oppilaat otetaan mukaan kouluyhteisön kehittämiseen ja että heille annetaan aitoa vastuuta (Rautiainen, 2017).

# 3 DEMOKRATIAKASVATUKSEN SISÄLLÖT JA ROOLI LUOKANOPETTAJIKSI OPISKELEVIEN OPINNOISSA

## *3.1 Demokratiakasvatus ja luokanopettajakoulutus*

Opettajankoulutuksen perinteessä demokratian ja ihmisoikeuksien asema on ollut vähäinen. Nyky-yhteiskunnassa demokratian kehittämistä ja vaalimista voi kuitenkin pitää yhtenä tärkeimmistä yhteiskunnallisista tavoitteista, ja koulutuksella on tämän toteuttamisessa tärkeä rooli. Siksi myös jokaisen opettajan tulisi omata demokratiakasvatuksen taidot, ja opettajankoulutuksen tulee varmistaa, että nämä taidot omaksutaan (Rautiainen, ym., 2014). Suuri osa peruskoulun opettajista ei kuitenkaan koe omaavansa tarpeeksi taustatietoa toimiakseen demokratiakasvattajana (Männistö, 2018). Opettajankoulutuksesta saadut valmiudet ja työelämässä tarvittavat taidot eivät siis demokratiakasvatuksen osalta täysin kohtaa.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa käsitellään demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyviä asioita varsin vähäisesti (Rautiainen, ym., 2014, s. 85). Luokanopettajakoulutuksessa kuitenkin käsitellään demokratiakasvatusta tukevia teemoja, esimerkiksi kasvatustieteen sosiologisissa ja filosofisissa opinnoissa, osallistavan pedagogiikan sisällöissä sekä monialaisiin opintoihin liittyen yhteiskuntaopin ja katsomusaineiden sisällöissä. Tästä huolimatta demokratiakasvatukselliset näkökulmat usein hautautuvat muiden sisältöjen alle, eikä näitä näkökulmia myöskään aina konkretisoida opetuksessa (Rautiainen, ym., 2014). Konkretisoinnin ongelma näkyy esimerkiksi siinä, että monet opettajaopiskelijat saattavat harjoitteluissaan tai sijaisena toimiessaan toteuttaa osallistavaa opetusta, mutta eivät välttämättä ajattele toteuttavansa demokratiakasvatusta (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2006).

Demokratiakasvatuksen näkökulmasta haastavaa on se, että opettajankoulutus ei pyri systemaattisesti laajentamaan opettajien ymmärrystä yhteiskunnasta ja demokratiasta. Esimerkiksi uusliberalismin voittokulku ja työkeskeinen käsitys kansalaisuudesta ovat edistäneet koulun roolia lähinnä taitavien työntekijöiden tuottajana kuin yhteiskunnallisten vaikuttajien kasvattajana (Fornaciarin & Männistön 2016). Vaikka opettajankoulutuksen sisällöt ovat vuosien kuluessa kehittyneet, on vallalla oleva näkökulma opettajan työhön edelleen kapeahko: didaktinen osaaminen ja opettavan aineen sisältöjen hyvä hallinta koetaan riittäviksi pedagogisiksi taidoiksi (Fornaciari & Männistö, 2015).

Koulutuksessa tulisikin kiinnittää enemmän huomiota opettajiin kohdistuviin yhteiskunnallisiin odotuksiin demokraattisessa yhteiskunnassa (Männistö, 2018). Opettajien pitäisi pystyä analysoimaan yhteiskunnallisia ilmiöitä ja sen pohjalta arvioimaan ja muokkaamaan opetuksen sisältöjä (Fornaciari & Männistö, 2015; Rautiainen, 2006). Kriittinen pedagogiikka, jossa ajatus opettajan roolista yhteiskunnallisena vaikuttajana on lähtökohtana, antaisikin hedelmällisen perustan opettajien demokratiakasvatuksellisten taitojen kehittämiseksi. (Fornaciari & Männistö, 2015).

Luokanopettajakoulutukseen kohdistuvasta kritiikistä huolimatta Syrjäläisen ja kumppanit (2006) havaitsivat tutkimuksessaan, että runsas 90 prosenttia vastanneista luokanopettajiksi opiskelevista opiskelijoista tunnisti oman roolinsa yhteiskunnallisena vaikuttajana. Opiskelijat myös näkivät demokraattiset arvot sellaisina, joihin oppilaita on hyvä kasvattaa. Opiskelijoiden kertomuksissa kuitenkin korostui, että opettajien on varottava, ettei pyri muokkaamaan oppilaiden ajatusmaailmaa liikaa, etenkin poliittisiin mielipiteisiin liittyen (Syrjäläinen, ym., 2006).

Tarkasteltaessa luokanopettajakoulutusta demokratiakasvatuksen näkökulmasta tulee ottaa huomioon myös se, millaiset mahdollisuudet opiskelijoilla on vaikuttaa opintoihinsa ja yliopiston toimintakulttuuriin. Demokratiakasvatuksellisten taitojen kehittymisen kannalta on olennaista päästä harjoittelemaan ja harjoittamaan omia osallistumisen mahdollisuuksiaan siinä yhteisössä, jossa elää (Rautiainen, 2006, s.201). Syrjäläisen ja kumppanien (2006) tutkimuksessa opiskelijat kokivat yleisesti ottaen asemansa opettajankoulutuksessa hyväksi, mutta kokemukset konkreettisista

vaikuttamisen mahdollisuuksista vaihtelivat. Palautteen antamisen suhteen opiskelijat kyseenalaistivat, onko palautteella edes mitään merkitystä toimintatapojen kehittämisen kannalta. Myös yliopiston toimielimissä kuten tiedekuntaneuvostoissa opiskelijoiden mahdollisuudet vaikuttaa voivat olla hyvästä määrällisestä edustuksesta huolimatta heikot, kun verrataan muihin neuvoston jäsenryhmiin (Aaltonen & Sumelles 2006). Opettajankoulutuslaitosten demokratian syvyydessä onkin kehitettävää: nyt on mahdollistettu vaikuttamisen paikat, mutta opiskelijoiden kuulemisessa on edelleen parantamisen varaa (Rautiainen, ym., 2014).

### *3.2 Luokanopettajakoulutus Tampereen yliopistossa demokratiakasvatuksen näkökulmasta*

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma koostuu luokanopettajaopiskelijoiden, varhaiskasvatuksen opiskelijoiden sekä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden yhteisestä kandidaattiohjelmasta sekä kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopinnoista (Tampereen yliopisto, 2019). Opetussuunnitelmakaudella 2017–2019 kasvatustieteiden maisteriopinnot jakautuivat vielä kolmeen opintosuuntaukseen, joita olivat koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan opintosuunta, kasvatuksen, opetuksen ja oppimisympäristöjen opintosuunta sekä aikuis- ja ammattikasvatuksen opintosuunta (Tampereen yliopisto, 2017). Uudessa opetussuunnitelmassa näistä suuntauksista kuitenkin luovuttiin ja opintosuuntien teemat sulautettiin osaksi yhteisiä sisältöopintoja.

Tampereen yliopiston opettajankoulutus eroaa suomalaisista opettajankoulutuslaitoksista vahvalla yhteiskunnallisella profiloitumisellaan. Yleisesti opettajankoulutus on rakentunut didaktispsykologiselle perinteelle, mutta Tampereella erityisesti kasvatuksen yhteiskunnalliset kytkökset ovat opettajankoulutuksen läpileikkaava teema (Rautiainen, ym. 2014, s. 32). Vaikka Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman opetussuunnitelma on ehtinyt vaihtua muutamaankin otteeseen Rautiaisen ja kumppanien (2014) tekemän tutkimuksen jälkeen, yhteiskunnallinen painotus opinnoissa yhä ajankohtainen.



Nimenomaisesti demokratiakasvatus mainitaan vain aineopintojen KASA03 Mediakasvatus- ja aktiivinen kansalaisuus -nimisellä kurssilla. Kurssin osaamistavoitteina on muun muassa ymmärtää mediakasvatuksen lähtökohtia kansalais- ja demokratiakasvatuksessa, kyetä suunnittelemaan mediakasvatusta yhteiskunnallisen osallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden tukijana ja oppia monilukutaitoa sekä sen opettamista (Tampereen yliopisto, 2019).

Kasvatustieteiden perusopinnoissa demokratiakasvatukseen linkittyviä teemoja voidaan nähdä käsiteltävän kahdella kurssilla. KASP01 Kasvatuksen ja koulutuksen filosofiset ja historialliset lähtökohdat -kurssilla tarkastellaan yhteiskunnallisten muutosten ja ideologioiden vaikutusta kasvatukseen. KASP02 Kasvatus ja koulutus yhteiskunnassa -kurssilla puolestaan käydään läpi yksilön, koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita. Tiedetaustaltaan opintojaksot perustuvat koulutusfilosofiaan, -politiikkaan ja -sosiologiaan (Tampereen yliopisto, 2019).

Luokanopettajien monialaisiin opintoihin, joissa opiskellaan opetettaviin aineisiin kuuluvia teemoja, demokratiakasvatus liittyy siten, että aineiden sisältöihin tutustutaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta (Tampereen yliopisto, 2019). Täten, esimerkiksi yhteiskuntaopin, historian ja katsomuksellisten aineiden monialaisia opintoja voidaan käsitellä demokratiakasvatuksen kautta (Rautiainen, ym., 2014).

Myös syventävien opintojen puolella koulutukseen on mahdollista sisällyttää koulutuspolitiikkaan, -sosiologiaan ja -filosofiaan pohjaavia kursseja ja näin syventää demokratiakasvatuksellista ajattelua. Lisäksi KASS27 Laaja-alaisten taitojen opetus ja arviointi -kurssin voidaan katsoa sivuavan demokratiakasvatusta, sillä kurssin tavoitteena on syventää opiskelijoiden tietämystä perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisista osaamistavoitteista (Tampereen yliopisto, 2019).

Kuten jo luvussa 2.4 todettiin, on opetussuunnitelman perusteella kuitenkin haastavaa arvioida demokratiakasvatuksen toteutumista käytännön opetustyössä ja osittain samat haasteet pätevät yliopistotasollakin. Luokanopettajakoulutuksen kurssikuvaukset ja osaamistavoitteet eivät myöskään kerro yliopiston toimintakulttuurin demokraattisuudesta.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## *4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkielman metodologiset valinnat*

Tutkimukseni päätehtävänä on selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on koulutuksesta saamistaan valmiuksista demokratiakasvatuksen toteuttamiseen käytännön opetustyössä. Tätä pyrin selvittämään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten demokratiakasvatusta käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa?
2. Millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijat ovat mielestään saaneet luokanopettajakoulutuksesta, ja millaisia valmiuksia heidän mielestään olisi pitänyt saada demokratiakasvatuksen osalta?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, ovatko luokanopettajaopiskelijat mielestään saaneet luokanopettajakoulutuksesta riittävät vai riittämättömät valmiudet demokratiakasvatuksen toteuttamiseen?

Päädyin laadulliseen tutkimukseen, sillä koin sen tarkoituksenmukaisimpana tapana perehtyä tutkittavieni näkemyksiin koulutuksesta saamistaan valmiuksista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on tuoda esiin tutkittavien näkökulma ja heidän omat näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi, 2018). Koin tämän myös omassa tutkimuksessani tärkeäksi, sillä vaikka demokratiakasvatusta on tutkittu paljon (ks. esim. Fornaciari & Männistö, 2015; Männistö, 2018, Rautiainen, ym., 2014) ei asiaa ole juurikaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksien osalta tutkittu.

Laadullista tutkimusta on monenlaista (Kiviniemi, 2018: Tuomi & Sarajärvi, 2018), mutta tiettyjä yhtäläisyyksiä kuitenkin löytyy. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että tutkimusongelma tarkentuu tutkimusprosessin aikana koko ajan, ja tutkimuksen alussa saattaakin olla vain joitakin johtoajatuksia, joiden

pohjalta tutkimusta lähdetään edistämään (Kiviniemi, 2018). Näin ollen laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen, vaan tarkoituksena on tarkastella aineistoa ja siitä kumpuavia asioita monitahoisesti. Lisäksi laadullisia tutkimuksia yhdistää muun muassa se, että aineisto kootaan autenttisisissa tilanteissa, suositaan ihmisiä tiedon keruun välineinä ja käytetään tutkimusmetodeja, joilla ihmisten oma ääni pääsee esiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009)

Tutkimuksessani on myös piirteitä fenomenografisesta tutkimuksesta. Fenomenografiassa tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ja sen tavoitteena on kuvailla ja analysoida näitä käsityksiä sekä niiden keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Omassa tutkimuksessani en kuitenkaan keskity pohtimaan, mistä tutkittavien erilaiset käsitykset ja näkemykset kumpuavat, vaan kuvailen pelkistetympin, millaisia erilaisia näkemyksiä demokratiakasvatukseen ja sen toteuttamiseen saatuihin valmiuksiin liittyy.

Aineistoni päätin kerätä teemahaastatteluilla. Teemahaastattelussa valitaan etukäteen keskeiset teemat, jotka haastatteluissa käydään läpi. Teemojen pohjalta voidaan tehdä myös tarkentavia lisäkysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelulla on monia positiivisia puolia: Haastattelun etuna on joustavuus, sillä haastattelijalla on mahdollisuudet toistaa kysymys, selventää ilmauksia ja käydä reaaliaikaista vuorovaikutusta haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelussa tutkittava on aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli, jolla on mahdollisuus tuoda esiin itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelu soveltuu myös tilanteeseen, jossa tiedetään, että tutkimus tuottaa monitahoisia vastauksia. Haastattelun toteuttaminen erityisesti teemojen kautta strukturoidun haastattelun sijaan nähdään tuovan haastateltavan äänen vielä yksityiskohtaisemmin kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 35–48).

## 4.2 Aineiston kerääminen

### 4.2.1 Kohdejoukon valinta ja yhteydenotot

Tutkimuksen kohdejoukoksi rajasin opintojensa loppupuoliskolla olevat, vähintään neljännen vuosikurssin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat. Rajauksen lähtökohtana oli, että jo opintojensa loppupuoliskolla olevat opiskelijat saattaisivat osata kertoa laajemmin valmiuksistaan demokratiakasvatukseen, ja ovat mahdollisesti reflektoineet omia opettajan kompetenssejaan enemmän kuin aivan opintojensa alussa olevat opiskelijat. Opintojensa loppupuoliskolla olevat luokanopettajaopiskelijat ovat mahdollisesti myös harjoittelujen kautta päässeet toteuttamaan demokratiakasvatusta.

Kohdejoukkoni opiskelijoita lähestyin tutkimuspyynnöllä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön OKA ry:n sähköpostilistan kautta. Pyysin myös tutkimuspyyntöäni välitettävän muissa OKA:n relevanteissa tiedotuskanavissa, kuten ainejärjestön Facebook-ryhmissä sekä WhatsApp- ja Telegram-keskusteluryhmissä. Sähköpostissa lähettämäni tutkimuspyyntöön sain sähköpostiyhteydenoton yhdeltä opiskelijalta, joka oli halukas haastatteluun. Kun lisähaastateltavia ei kahden viikon jälkeen ollut tiedossa enempää, välitin lyhyempää versiota tutkimuspyynnöstä OKA:n sisäisiin keskustelukanaviin, kuten vuosikurssikohtaisiin WhatsApp-ryhmiin, ystäväni välityksellä. Kerroin myös tiedekuntamme opiskelijoiden yhteisessä Telegram-keskusteluryhmässä etsiväni haastateltavia tutkimukseen. Näiden toimien jälkeen sain yhteydenotot Telegram-sovelluksessa kolmelta opiskelijalta, jotka olivat halukkaita haastatteluun. Yksi heistä kuitenkin joutui perumaan osallistumisensa sairastumisen takia, eikä uutta haastattelu-aikaa saatu järjestettyä. Lopulta turvauduin muutamaan suoraan yhteydenottoon, ja laitoin Telegramin kautta viestiä opiskelijoille, joiden tiesin kuuluvan kohderyhmään. Näistä yksi suostui haastatteluun.

Lopulta haastattelin siis neljää luokanopettajaopiskelijaa, joista kolme haastattelua toteutettiin tapaamalla kasvotusten ja yksi haastattelu Skypen välityksellä. Alkuperäinen tavoitteeni oli haastatella kuutta opiskelijaa. Koska halukkaiden haastateltavien löytäminen oli suunniteltua haastavampaa ja aikaa

tutkimuksen toteuttamiseen oli niukasti, tyydyin neljään haastatteluun. Kaikesta huolimatta, koin, että neljästäkin haastattelusta kertyi tarpeeksi aineistoa analyysiäni varten, sillä kaikki haastateltavat refleктоivat kysymyksiäni kattavasti.

#### 4.2.2 Teemahaastattelujen rakenne ja toteutus

Rakensin teemahaastattelut viiden teeman varaan: pohjatiedot demokratiakasvatuksesta, demokratiakasvatus luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa, opettajan rooli demokratiakasvattajana, luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset saamistaan valmiuksista demokratiakasvatukseen sekä luokanopettajakoulutuksen kehityskohdat. Teemahaastattelua varten tein myös tarkemmin muotoiltuja apukysymyksiä edellä mainittujen teemojen pohjalta. Haastattelun rakenne on esitelty tarkemmin liitteessä 1.

Ennen haastattelun alkamista kävin kaikkien haastateltavien kanssa läpi kandini aiheen, miten käsittelen kerättävän aineiston ja miten varmistan haastateltavien anonymiteetin. Tapaamiset kestivät keskimäärin noin 40 minuuttia, joista itse haastattelun osuus oli noin 30 minuuttia. Tämä osoittautui riittäväksi ajaksi haastatteluille, sillä kaikkiin teemoihin ja kysymyksiin sain varsin kattavia ja pohdiskelevia vastauksia. Tiiviin haastatteluajan ansiosta haastattelu ei myöskään lähtenyt rönsyilemään, vaan kaikki haastatteluista saatu aineisto oli tarkoituksenmukaista ja merkittävää tutkittavan aiheen kannalta.

Haastattelumenetelmässä on joustavaa se, että kysymyksiä ei välttämättä tarvitse esittää samassa järjestyksessä, vaan tutkija voi haastattelun etenemisen suhteen käyttää omaa harkintaansa. Tutkija voi käyttää harkintaansa myös siinä, kysyykö hän kaikkia suunniteltuja kysymyksiä kaikilta haastateltavilta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tämänkaltaista harkintaa käytin myös omissa haastatteluissani. Pääosin teemat käytiin läpi samassa järjestyksessä kaikkien haastateltavien kanssa, mutta yhdessä haastattelussa haastateltava toi esiin luokanopettajakoulutuksen kehityskohtia jo aiemmissa vastauksissaan, joten minulla ei enää ollut tarvetta käydä teemaa erikseen läpi. Kahdessa haastattelussa haastateltavat myös palasivat hetkeksi johonkin aikaisempaan teemaan täydentääkseen vastauksiaan. Riippuen siitä, millaisia vastauksia haastateltavat esittivät, saatoinkin poiketa suunnitelluista apukysymyksistä, kun koin sen tarpeellisenä vastausten kattavuuden kannalta.

### 4.3 Aineiston analyysi

Aineistoni päätin analysoida teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tapaan aineiston ehdoilla, mutta abstrahointivaiheessa aineisto kiinnitetään teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esimerkkejä analyysini etenemisestä olen koonnut liitteeseen 2. Harkitsin myös fenomenografisen analyysin tekoa, mutta koin sisällönanalyysin tämän tutkimuksen puitteissa hedelmällisempänä, sillä omassa tutkimuksessani eri käsitysten kontekstuaalisuus ei ole yhtä vahvassa asemassa. Sisällönanalyysiä tehdessäni pidin kuitenkin mielessä, että haastateltavat ovat antaneet käsitteille omat merkityksensä, jotka saattavat erota toisistaan vahvastikin.

Sisällönanalyysi avulla pyritään saamaan yleiskuva tutkitusta ilmiöstä, tiivistämällä tietoa ja nostamalla esiin aineistosta ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi lähteekin liikkeelle teemoittelusta, jossa aineisto ryhmitellään pienempiin osiin (Eskola, 2018). Koska keräsin aineistoni teemahaastatteluilta, oli aineiston järjestäminen teemoihin melko vaivatonta. Joihinkin teemoihin vastauksia kuitenkin saattoi löytyä myös jonkin toisen teeman ja kysymyksen alta, joten luin aineistoni huolella ja siirsin vastauksia, kun koin sen tarpeelliseksi. Tätä tapahtui esimerkiksi niiden haastattelujen kohdalla, joissa haastateltavat olivat palanneet täsmentämään aikaisempaa vastaustaan.

Seuraavaksi siirryin aineiston tyypittelyyn, jonka avulla aineistosta pyritään löytämään yleisempiä tyyppejä, jotka kuvaavat vastauksia laajemmin (Eskola, 2018). Tässä kohtaa kiinnitin huomiota vastausten yhtäläisyyksiin ja eroavaisuuksiin ja tarkastelin millaiset sisällöt aineistossa toistuvat.

Lopuksi poimin aineistostani mielestäni tärkeimmät kohdat, jotka kuvaavat aineistoa selkeimmin. Eskolan (2018) mukaan tutkija voi painottaa joko aineiston mielenkiintoisempia kohtia tai sen tasapuolista kuvaamista. Itse kallistuin poimimaan ne kohdat, jotka koin tutkimukseni kannalta mielenkiintoisimmiksi ja kuvaavimmiksi.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset haastattelurunkoni mukaisessa järjestyksessä. Johtopäätöksissä puolestaan sidon havaintojani aikaisempaan teoriaan ja muodostan yleisemmän kuvan siitä, mitä tutkimuksessa saatiin selville.

# 5 TULOKSET

## 5.1 *Pohjatiedot demokratiakasvatuksesta*

Haastateltavien määrittelyt sille, mitä demokratiakasvatus tarkoittaa heidän mielestään, vaihtelivat paljon. Vastauksista on kuitenkin karkeasti muodostettavissa kaksi kategoriaa: kuvaukset sosialisoitumisesta demokraattiseen yhteiskuntajärjestelmään sekä laajempi arvonäkökulma.

Vastauksissa, joissa kuvaukset painottuivat sosialisoitumiseen demokraattiseen yhteiskuntajärjestelmään, demokratiakasvatus näyttäytyi kasvatustoimintana, jossa opetetaan länsimaisen demokratian piirteistä, kuten äänestamisestä sekä eri vaalien merkityksestä. Osassa vastauksista demokratiakasvatuksen teemat liitettiin myös vahvasti tiettyihin oppiaineisiin, erityisesti historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Lisäksi kansalaistaitojen opettamisen merkitys nostettiin esiin.

”— että kertoo mitä demokratia on, miten Suomessa toimii demokratia ni alakoulussa tämä, ja sitten ehkä just semmosta niinku käytännön esimerkkejä että mikä on äänestys ja miksi äänestetään.” (H3)

Arvonäkökulman puitteissa demokratiakasvatuksen nähtiin kytkeytyvän laajempiin merkityksiin kuin vain yhteiskuntajärjestelmään. Näiden vastausten näkökulmasta demokratiakasvatuksen tehtävinä nähtiin muun muassa yhteisöllisyyteen, tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen ja osallisuuteen kasvattaminen.

”Mä nään sen demokratiakasvatuksen ennen kaikkea semmosena niinku sosiaalisena oikeudenmukaisuutena. — Ja mun mielestä on tosi tärkeitä nimenomaan ymmärtää se niitten oikeuksien kannalta myös semmosena velvollisuutena. Et mikä velvollisuus esimerkiks yhteiskunnan yksilöillä on sen yhteisön hyvinvoinnin ja yhteisön hyvän rakentamisessa.” (H1)

Vastaukset eivät kuitenkaan rakentuneet pelkästään jommankumman kategorian varaan, vaan yleisesti vastauksista löytyi piirteitä sekä järjestelmä- että arvonäkökulmasta. On myös huomattava, että haastateltavien käsitykset

demokratiakasvatuksesta selkeästi laajenivat haastattelujen etenemisen myötä. Haastattelun loppupuolella haastateltavat pohtivatkin paljon monipuolisemmin esimerkiksi demokratiakasvatuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä demokratiakasvatuksen merkitystä koulujen sekä yliopiston toimintakulttuureissa.

## *5.2 Demokratiakasvatuksen käsittely luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa*

Riippumatta siitä, miten haastateltavat itse demokratiakasvatuksen määrittelivät, oli kaikkien haastateltavien mielestä demokratiakasvatusta käsitelty varsin vähän luokanopettajaopinnoissa. Yhteinen näkemys oli myös se, että demokratiakasvatuksen tematiikat näyttäytyvät eri opintokokonaisuuksiin integroituina ja piilotettuina. Demokratiakasvatuksen käsitettä ei välttämättä ole edes juuri avattu.

”—Ja miten sitten demokratiaa käsitellään ni aika silleen piiloisesti, että ehkä se jotenkin näyttäytyy semmosena yleisenä arvona siellä pohjalla, jota ei tarte enää kritisoida tai kyseenalaistaa tai käydä läpi. Et se ehkä otetaan semmosena itseisarvona.” (H1)

”Tosi vähän. Tai niinkun, ehkä se on yhdistetty enemmän, integroitu niinkun hyvin vahvasti moniin aiheisiin, että on just semmonen, just näissä laaja-alaisissa opin- niissä kokonaisuuksissa, mut silleen niinku yhtenä aiheena demokratiakasvatusta ei oo ollu.” (H3)

Vastaukset kurseista tai opintokokonaisuuksista, joissa demokratiakasvatusta olisi käsitelty, vaihtelivat paljon. Osa mainitsi, että monialaisissa opinnoissa etenkin elämänkatsomustiedossa, historiassa ja yhteiskuntaopissa aihetta on mahdollisesti käsitelty, kun taas yhden haastateltavan mukaan esimerkiksi yhteiskuntaoppi ei hänen opiskeluaikanaan kuulunut monialaisiin opintoihin vielä ollenkaan. Mainintoja saivat myös kasvatustieteen ja mediakasvatuksen kurssit. Yksi haastateltava oli tehnyt kandidaatintyönsä demokratiakasvatukseen liittyen. Kenenkään mielestä demokratiakasvatusta ei kuitenkaan ollut käsitelty selkeästi jollakin tietyllä kurssilla.

Eräs haastateltava toi esiin yliopiston toimintakulttuurin ja koulutuksen käytänteiden merkityksen demokratiakasvatuksen piirteiden omaksumisessa.



”Ehkä niinkun mä veikkaan et jotenkin tällöinen demokratiakasvatus on myös yliopisto-opettajilla ehkä. Tai se on semmonen vallitseva ilmapiiri, että jos sä opetat ni se kuuluu ajatella, että sä oot demokraattinen, demokraattikasvattaja yhtä lailla tuolla — että jollain kursseilla saatetaan just antaa jotain vaikuttavuutta, että pystytään just valitsemaan itse mitä tekee. —  
—Että yliopistolla sitä ainakin huomaa kun tulee kaikki vaalit tiedekunta- tai mikä tää on tää, ylioppilaskuntavaalit TREYhyn ja hallituksiin ni sitä kauttahan se on demokratiaa että. Jotenkin ehkä yliopistolla on se maine tai mikä ainakin itsellä on, että kannustetaan siihen vaikuttamiseen ja demokratiaan.” (H3)

Toinen haastateltava puolestaan oli sitä mieltä, että yliopiston ja luokanopettajakoulutuksen toimintakulttuuri ei kannusta demokratiakasvatuksen periaatteiden omaksumiseen.

”— aika tommosta ei nyt autoritääristä mut ylhäältä johdettua kuitenkin tää meidän opettajankoulutus on. Että on hyvin selkeet että tällä tavalla tehdään ja näin tehdään ja se tulee hyvin vahvasti niinku sieltä.” (H2)

Opetusharjoitteluiden kohdalla haastateltavat näkivät, että mahdollisuudet päästä harjoittelemaan demokratiakasvatusta käytännössä vaihtelevat sen mukaan, millaisia harjoitteluja sattuu kohdalle. Osa oli päässyt tekemään harjoittelua vaalien aikana ja opettamaan yhteiskuntaopin tai historian sisältöjä, joissa oli käsitelty demokratian syntyä ja demokratiaa järjestelmänä. Osalla haastateltavista tällaista harjoittelua ei ollut osunut kohdalle.

Kaksi haastateltavaa kertoi, että opetusharjoittelua tarjoavien koulujen ilmapiiri ei myöskään aina ole kovin kannustava, mikäli demokraattisempia toimintatapoja haluaisi luokassa toteuttaa. Demokratiakasvatuksen opettelu nähtiinkin jäävän opiskelijan omalle vastuulle. Harjoittelujen ohjaajien kommentit ovat viitanneet siihen suuntaan, että osallistavammat opetustavat ovat ideana hienoja, mutta eivät käytännössä toimi.

”— jos halusit opetella tai niinku opettaa semmosella pienemmällä, esimerkiks osallistavammalla ja semmosella matalan hierarkian opetustyyllillä ni jotkut opettajat saatto esimerkiks olla ihan suoraan, että ei välttämättä kannata, että tää ei pakosti toimi — (H4)

”Mulla on tästä semmonen esimerkki, et mä olin harjoittelussa ja meillä oli sit semmonen tunti, me siis niinku saatiin leikkiä niitten lasten kanssa. Ja me sit aateltiin mun harkkaparin kanssa, että okei että annetaan niiden lasten itse päättää, että mitä ne haluaa siellä tunnilla tehdä. Ja sit siitä tuli jotenki semmonen vähän hädellä ja ne päätti sillee vähä huonosti sen jutun ja sit me ei oltu ihan tyytyväisiä sen tunnin kulkuun. Ja sit tää harkkaohjaaja sano meille palautekeskustelussa, että kaikkein paras tapa hoitaa tällösiä valintamahdollisuuksia on antaa niille oppilaille näennäinen

valintamahdollisuus. Että opettaja valitsee niinku kolme hyväksi havaittua tapaa ja sitten ne lapset saa päättää tästä. Ja mä muistan, siis mä oon vielä tänäkin päivänä miettiny monta kertaa tätä keskustelua — et eihän toi noin voi mennä.” (H1)

### 5.3 Luokanopettajan rooli demokratiakasvattajana

Kaikki haastateltavat arvottivat opettajan demokratiakasvattajan roolin hyvin korkealle. Eräs haastateltava nosti demokratiakasvatuksen jopa yhdeksi tärkeimmistä luokanopettajan tehtävistä. Toinen haastateltava puolestaan pohti, ettei näe edes vaihtoehtona sitä, etteikö opettaja työssään edistäisi demokratiaa.

Tärkeänä pidettiin sitä, että opettaja demokratiakasvattajana näyttää itse esimerkkiä ja toimii demokraattisesti. Opettajan demokraattisella toiminnalla tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että osaa kuunnella muita, antaa sijaa erilaisille mielipiteille ja luo mahdollisuuksia kompromisseihin. Suuri osa haastateltavista toi esiin, että vaikka opettajan kuuluu tietyissä, pedagogista asiantuntijuutta vaativissa tilanteissa, toimia auktoriteettina ja käyttää valtaa, on opettajan myös osattava luopua valta-asemastaan. Oppilaille olisi myös suotava mahdollisuus päättää koulutukseen liittyvistä asioista, kuten oppitunnin toteuttamisen tavoista. Tärkeänä pidettiin sitä, että oppilailla olisi aitoja vaikuttamisen mahdollisuuksia ja että oppilaiden päätöksillä olisi todellista merkitystä.

”— yks lähtökohta on heti se, et oppilailla pitää olla oikee valta puuttua oikeisiin asioihin tietty siinä määrin ku he pystyy tai niinku mitkä heidän kykynsä on. — Et opettajalla tietty on se oma autonomia esimerkiksi suunnitella omaa opetustaan ja niin ees päin. Mut esimerkiks — jos vaikka puhutaan nyt vaikka tämmösestä ilmiöoppimisesta ni miksei hän vois vaikka etukäteen sanotaan vaikka lokakuussa kysyä oppilailta et päätetään yhdessä, niinku keskustellaan ja sitte äänestetään et minkälaiseen ilmiöön sit keväällä tutustutaan tässä ilmiöoppimisessä ja sit oppilaat voi siinä päättää ja opettaja voi sitä sitten tavallaan lähtee sitä seuraavan lukuvuoden tai lukukauden ilmiö tällasta teemaa niin vaikkapa kehittää sen oppilaiden tahdon pohjalta —” (H4)

”— koitetaan tuoda niitä positiivisia näkyviä tuotoksia siitä vaikuttamisesta, että oppilaille ei tule vain se tunne että hei mä laitoin x:n lapulle ja siitä ei tapahtunut yhtään mitään. Ni se on ehkä semmosta mikä niinkun epämotivoi sitä oppimista sen asian suhteen jos siitä tulee vaan semmonen tarpeeton, turha.” (H3)

Kuvaukset siitä, millaisia haastateltavat itse kokevat olevansa demokratiakasvattajina olivat pääosin myönteisiä. Vastauksissa korostui etenkin motivoituneisuus demokratiakasvattajana toimimista kohtaan sekä oma rooli

tasa-arvon edistäjänä ja yhteiskunnallisesti valveutuneiden oppilaiden kasvattajana. Vaikka joistakin vastauksista nousi esiin myös epävarmuus siitä, onko vastaaja itse tarpeeksi taitava demokratiakasvattaja, kaikilla oli ainakin halu kehittää itseään ja usko omaan kykyyn oppia demokratiakasvattajaksi.

#### *5.4 Luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksesta saadut valmiudet demokratiakasvatukseen*

Haastateltavien vastauksissa demokratiakasvatukseen saaduista valmiuksista nousi esiin varsin erilaisia asioita. Luokanopettajakoulutuksen pohjalta saaduiksi valmiuksiksi nostettiin yleiset pedagogiset valmiudet, joiden kautta myös demokratiakasvatusta pystyisi opetustyössä toteuttamaan. Lisäksi mainittiin kriittisen ajattelun oppimisen tärkeys sekä koulutuksesta saatu teoriapohja, joiden koettiin auttavan ainakin siinä, että on tullut tietoiseksi demokratiakasvatuksen mahdollisuuksista.

”Just tavallaan se että jos haluaa lähteä opettamaan jotain aihetta vaikka Suomen demokratiasta tai muusta demokratiasta ni on saanu ne valmiudet että millä mä löydän sen tiedon, mitä mun pitää opettaa. Tai ne pedagogiset ratkaisut että miten mä opetan tän asian. — Ehkä niinkun noita keinoja, väyliä, ajattelun laajuutta on oppinu täällä koulussa tai yliopistossa.” (H3)

”—Et ehkä enemmänkin se valmiuksien saaminen on tapahtunu semmosella yleisteoriapohjalla ja sit semmosella niinku että. On esitetty esimerkiks yleisiä tämmösiä niinku miten koulu toimii, tämmösiä niinku teorioita ja sit niistä on ehkä itse noukkinu hyviä ideoita tai tämmösiä niinku kasvatustilfilosofioita jotka sit sopii omaan ajatusmaailmaan.” (H4)

Yhteistä vastauksilla oli kuitenkin se, että kenenkään mielestä omat demokratiakasvatuksen valmiudet eivät muotoutuneet puhtaasti luokanopettajakoulutuksen perusteella. Suurin osa koki koulutuksesta saatuja valmiuksia tärkeämmäksi oman kiinnostuneisuuden ja sen, että on perehtynyt aiheeseen vapaa-ajallakin esimerkiksi demokratiakasvatusta käsittelevän kirjallisuuden kautta. Myös järjestötoiminnan merkitys nousi esiin monissa vastauksissa. Eräs haastateltava näkikin omien valmiuksiensa pohjautuvan juuri järjestöissä toimimiseen ja siihen, että on saanut kokemuksia asioihin vaikuttamisesta.

”Joo no mä ehkä aattelen että tää järjestömaailma missä on tullut aika paljon pyörittyä ni se tietty antaa aika paljon niinku valmiuksia opettaa aika monenlaisia vaikuttamistaitoja ja ehkä ne vaikuttamistaidot liittyy nimenomaan tähän demokratiaan kasvattamiseen tai siihen et miten demokraattisissa ympäristöissä voi vaikuttaa niin niihin nyt tietenkkin tulee tosi paljon tietotaitoo ja kompetenssia järjestöpuolelta —” (H2)

Neljästä haastateltavasta yksi vastasi, ettei osaa arvioida omien valmiuksiensa riittävyttä demokratiakasvatuksen suhteen suuntaan tai toiseen, mutta muut kolme haastateltavaa kokivat omaavansa riittävät valmiudet. Kaikilla haastateltavilla kuitenkin liittyi omiin valmiuksiin myös epävarmuuksia. Eräs haastateltava sanoikin, että kokee kyllä valmiuksiensa olevan riittävät, mutta ei kovin korkeatasoiset:

”No emmä tiä must tuntuu et ylipäättäen mä oon tämmönen riittämätön opettaja, mut kyl mä sanoisin et kyl ne on mulla ehkä henkilökohtaisesti riittävät, mut ei ehkä ihan korkeella tasolla. Et tavallaan silleen, että kyllä siitä alkuun pääsee ja voi niinku lähtee rakentaa mut kyl se on niinku, et kyl ne taidot on tullu jostain ihan muualta ku meidän opettajankoulutuksesta.” (H2)

Toinen haastateltava puolestaan alkuun pohti taitojensa riittävyttä, mutta kun kysyin tarkemmin, kokeeko hän pystyvänsä toteuttamaan opetussuunnitelman mukaista demokratiakasvatusta, muuttui vastaus myönteisemmäksi.

H1: Vaikee sanoa. Mä haluaisin sanoa, että mulla on [riittävät valmiudet], mut ei se kyllä tän koulutuksen ansioita oo, jos mulla ois (nauraa). — Mutta kyl mua sillee jännittää se, et enhän mä niinku, en mä tiä, millasta se kouluarki tulee olemaan.

K: Koetko kuitenkin, että pystyisit opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden mukaisesti demokratiakasvattajana toimimaan?

H1: On joo. Kyllä mä koen niin.

Epävarmuudet omien demokratiakasvatuksellisten valmiuksien riittävydestä linkittyvätikin pääasiallisesti kahteen seikkaan: aiemmin mainittuihin kokemuksiin siitä, ettei luokanopettajaopinnoissa juuri käsitellä demokratiakasvatusta sekä siihen, ettei ole käytännön kokemusta koulun arkitodellisuudesta ja siitä millaista on toimia pidempiaikaisesti tietyn luokan kanssa. Viimeisimmästä opetuskerrasta oli osalla myös kulunut suhteellisen pitkä aika.

”En mä oo koskaan päässy kokeileen et millasta tämmönen pitkäjänteinen demokratiakasvatus on. Et tota vaikee sanoo et minkälaiset valmiudet itellään on, kun ei voi tietää ennen, ku on päässy kokemaan. Mut uskoisin et

mä ainakin tiedostan ne sisällöt ja sen demokratiakasvatuksen niinkun ongelmakohdat ja kipukohdat paremmin, ku moni muu luokanopettaja saattais esimerkiksi tunnistaa, joilla ei olis tällasta harjaantuneisuutta joko oman tutkimuksen tai muuten oman kiinnostuksen vuoksi. Et tietoa löytyy mut en tiiä osaisinko kuinka hyvin heti ainakaan valmistumisen jälkeen niin siirtää niitä käytäntöön niitä tietoja tästä demokratiakasvatuksesta ja sen haasteista.” (H4)

Haastateltavien myönteisiin kokemuksiin valmiuksien riittävydestä vaikutti kokemukset siitä, miten on opetusharjoittelussa tai opettajan sijaisena päässyt kokeilemaan demokratiakasvatusta. Myös aiemmin mainitut järjestökokemukset ja muu motivoituneisuus koettiin valmiuksien rakentumisen kautta olennaisina tekijöinä.

”Kyl mä koen [että on riittävät taidot]. Että jos pysty yhdessä harkassakin vähän koittamaan sitä — jossa pysty pitämään semmosta demokratiakasvatusta vaikuttamista, päätöksentekoa, niin. Kun sekin voi toimia just hyvin pienillä keinoilla et sä voit integroida sen moneen erilaiseen tuntiin ja antaa niille oppilaille vaikuttamisen mahdollisuuksia. — Että niin, kyl mä koen et mä pystyisin.” (H3)

## ***5.5 Luokanopettajakoulutuksen kehityskohdat demokratiakasvatuksen näkökulmasta***

Haastateltavat toivat esiin monia kehityskohtia, joihin luokanopettajakoulutuksessa pitäisi paneutua, jotta opiskelijat saisivat monipuolisemmin valmiuksia demokratiakasvatuksen toteuttamiseen. Haastavaksi koettiin etenkin se, että demokratiakasvatuksen sisältöjä ja merkitystä ei opettajankoulutuksessa juurikaan sanallisteta, vaan demokratiakasvatuksen oletetaan olevan koulutuksen yleisenä arvopohjana. Haasteelliseksi koettiin se, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan paljon demokraattisesta toiminnasta ja oppilaiden osallistumisen tärkeydestä, mutta opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan anneta työkaluja siihen, miten oppilaiden osallistavuutta voisi kouluissa taitavasti toteuttaa.

”— Et joo opsissa lukee, että osallistetaan oppilaita jo aikasemmassa vaiheessa ja siinä suunnittelussa mut sit tavallaan sitä ei kyl sanallisteta tai anneta mitään työkaluja että mitenkä se tapahtuu. Et mitenkä me voidaan toimia siinä ristipaineissa et meillä tulee ops joka kertoo kaikki teemat mitä meidän pitää käsitellä ja sit meillä on mahdollisesti koulus oppikirjat, mitä toivotaan, että käytetään ja sitten niinku pitäis tässä vielä jotenki osallistaa niitä opiskelijoita tai oppilaita — et miten ne haluaa oppia tai mistä asioista

ja mistä suunnasta voidaan vaikka kattoo niit ilmiöitä, ni tavallaan sitä taitoo ei tuu.” (H2)

Kahdessa haastattelussa nostettiin esiin myös kurssitoteutusten, etenkin massaluentojen haasteet, sillä niiden ei juurikaan katsota kannustavan vuorovaikutteisuuteen opiskelijoiden ja luennoitsijoiden välillä. Massaluentojen haasteena nähtiin myös se, että luennoitsijasta tulee helposti tiedon portinvartija, jolloin opiskelija saa puolestaan kuuntelijan ja omaksujan roolin. Tämän puolestaan nähtiin johtavan siihen, että luokanopettajaopiskelijan voi olla vaikea omaksua osallistavia opettamisen keinoja, jos niistä ei itse saa koulutuksessa kokemuksia ja esimerkkejä.

”Että se että yliopistollakin toimittaisiin sillä lailla, että se oma toiminta olis jo semmonen, niinku lois tavallaan kokempohjan siitä vähän tämmösestä erilaisesta työskentelystä. Vähän niinku perinteistä luennointiovetusta poikkeavasta toiminnasta ni se ois kanssa mun mielestä semmonen keskeinen juttu siinä, että miten tota saatais sitten lisättyä tämmösiä niinkun demokratiakasvatuksen valmiuksia.” (H4)

Opettajankoulutusta kritisoitiin myös liiasta ainevetoisuudesta ja substanssiosaamisen korostamisesta. Näin ollen laaja-alaisille ja läpileikkaaville kokonaisuuksille, kuten demokratiakasvatukselle, nähtiin olevan vähemmän tilaa opinnoissa. Myös oman opettajaidentiteetin äärelle pysähtyminen nähtiin opinnoissa haastavana. Toisaalta harvalta haastateltavalta tuli suoranaisia ehdotuksia, mitä luokanopettajaopintojen sisällöistä voisi jättää vähemmälle, mikäli demokratiakasvatusta haluttaisiin opinnoissa korostaa tai lisätä.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä omista valmiuksistaan demokratiakasvatukseen luokanopettajakoulutuksen pohjalta. Halusin selvittää, miten demokratiakasvatusta luokanopettajien opinnoissa käsitellään, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa opintojensa aikana, ovatko saadut valmiudet heidän mielestään riittävällä tasolla ja myös mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden näkemyksiin koulutuksesta saaduista valmiuksista. Tutkimusaineistoni keräsin teemahaastatteluilta ja haastattelin neljää opintojensa loppupuolella olevaa luokanopettajaopiskelijaa. Aineistoni analysoin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimukseni mukaan haastatteleman luokanopettajaopiskelijat kokevat, että demokratiakasvatusta käsitellään opinnoissa vain vähän ja he näkivätkin omien valmiuksiensa demokratiakasvatuksen toteuttamiseen käytännön opetustyössä kumpuavan pitkälti muualta kuin itse opinnoista. Tästä huolimatta saadut valmiudet koettiin suurimmaksi osaksi riittäviksi. Näkemyksiin omista valmiuksista vaikuttivat muun muassa korkea motivoituneisuus, kokemus järjestötoiminnasta sekä opetusharjoittelussa saatu käytännön kokemus.

Lähtökohtaisesti Tampereen yliopisto mahdollistaa demokratiakasvatukselle hedelmälliset lähtökohdat. Opiskelijoilla on edustus yliopiston tärkeimmissä toimielimissä ja useissa pienemmissäkin työryhmissä. Tampereen yliopiston koulutusstrategiaan (2019) onkin kirjattu, että yhteisöllinen toimintakulttuuri rakentuu opiskelijoiden aktiiviseen osaamiseen ja että opiskelijoiden tulee saada osallistua heitä koskevien asioiden kehittämiseen. Koulutuksessa on tarjolla useampia koulutuspolitiikkaa, -sosiologiaa ja -filosofiaa käsitteleviä kursseja, ja juuri tällaiset sisällöt on nähty yhteiskunnallisen tiedostavuuden ja näin ollen myös demokratiakasvatuksellisten valmiuksien

kannalta olennaisiksi (ks. esim Fornaciari & Männistö, 2015; Tomperi & Piattoeva, 2005).

Tästä huolimatta luokanopettajaopiskelijoiden haastattelujen mukaan demokratiakasvatus näkyy opettajanopinnoissa vähäisesti, ja sitä käsitellään harvoin omana teemanaan. Haastateltavat toivat esiin myös opettajankoulutuksen demokratiasisältöjen implisiittisen luonteen. Nämä näkemykset ovatkin linjassa Rautiaisen ja kumppanien (2014) tutkimushavaintojen kanssa. Kenties juuri demokratiakasvatuksellisten teemojen hajaantuneisuus opettajankoulutuksen sisällöissä, vaikuttaa kokemuksiin siitä, että demokratiakasvatusta on liian vähän. On mahdollista, että sisältöjen demokratianäkökulmaa ei aina tunnisteta, vaikka sitä opetuksessa pyrittäisiinkin tuomaan esiin (kts. esim Syrjäläinen, ym., 2006).

Luokanopettajaopiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksien suhteen haastateltavilla oli jonkin verran eriäviä näkemyksiä. Yhtäältä yliopiston koettiin kannustavan vaikuttamiseen ja demokratiaan, mutta toisaalta nähtiin, että opetus on ajoittain ylhäältä johdettua ja että yksittäisen kurssin toimintatapoihin voi olla vaikea vaikuttaa. Myös opetusharjoittelukouluina toimivien normaalikoulujen toimintakulttuuria kritisoitiin. Samankaltaisia ajatuksia on havaittavissa Syrjäläisen ja kumppanien (2006) tutkimuksessa: osa opiskelijoista oli tyytyväisiä omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa yliopistolla, osa koki omat vaikuttamisen mahdollisuutensa rajoitetuiksi, osaa ei puolestaan edes kiinnostanut vaikuttaa omiin opintoihinsa tai yliopistoon liittyvissä asioissa. On myös havaittu, että yliopistossa vaikuttamisen paikoille päätyvät usein samat aktiiviset opiskelijat, kun taas ns. riviopiskelijoille kynnyks nostaa kehityskohteita esiin muodostuu korkeammaksi (Aaltonen & Sumelles, 2006). Tämä pitänee paikkaansa myös tämän tutkimuksen näkökulmasta. Yliopistoilla onkin varmasti kehitettävää siinä, miten ns. riviopiskelijoiden ääni saataisiin paremmin kuuluviin ja miten heitä saataisiin myös aktivoitua yliopiston kehitystoimintaan osallistumisessa.

Tässä tutkimuksessa ei ollutkaan yllättävää, että haastateltavat kokivat saaneensa valmiudet demokratiakasvatukseen pitkälti muualta kuin luokanopettajakoulutuksesta. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajien sekä opettajaopiskelijoiden yhteiskuntatietoisuus ja valmiudet kansalaisvaikuttamiseen muodostuvat usein opettajien oman harrastuneisuuden sekä perhe- ja ystäväpiirin pohjalta (Syrjäläinen, ym., 2006; Tomperi & Piattoeva,



2005). Vaikuttaakin luontevalta, että myös demokratiakasvatuksen kompetenssit nähtiin pohjautuvan enemmän näihin edellä mainittuihin koulutuksen ulkopuolisiin tekijöihin. Haastateltavat kokivat kuitenkin saaneensa luokanopettajakoulutuksesta sellaisia yleisiä valmiuksia, jotka auttavat myös demokratiakasvattajaksi kehittyemisessä. Näitä valmiuksia olivat haastateltavien mukaan esimerkiksi oppimaan oppimisen taidot, ajattelun laajuuden ja kriittisyyden kehittyminen sekä tietoisuus erilaisista koulutusjärjestelmän kipukohdista kuten oppilaiden eriarvoisuudesta.

Mielenkiintoista oli, että vaikka haastateltavat moneen otteeseen kritisoivat luokanopettajaopintoja ja niiden sisältämän demokratiakasvatuksellisen näkökulman vähyyttä, koki suurin osa haastateltavista saaneensa riittävät valmiudet toimia demokratiakasvattajana. Vaikka tämän tutkimuksen pohjalta ei voida vetää syy-seuraus-suhteita, näiden haastattelujen kohdalla näytti siltä, että he, joiden pohjatiedot demokratiakasvatuksesta olivat monipuolisemmat ja jotka olivat vapaa-ajallaankin perehtyneet aiheeseen, olivat epävarmempia omista valmiuksistaan kuin he, jotka näkivät demokratian ja demokratiakasvatuksen suppeammin. Tämä voisi johtua siitä, että demokratiakasvatukseen perehtyneemmät haluavat itsekin toimia näiden periaatteiden mukaan ja näin ollen asettavat itselleen kovempia tavoitteita demokratiakasvatuksen käytännön toteuttamiselle. Myös käsitykset siitä, mitä tarkoittaa riittävät valmiudet vaihtelivat haastateltavien kohdalla. Toisille riittävät valmiudet näyttivät tarkoittavan sellaisia taitoja, joiden pohjalta pääsee alkuun, toisille tällaiset perusvalmiudet eivät riittäneet alkuunkaan.

Kaiken kaikkiaan haastatteluissa tuli paljon esille niitä asioita, joita jo aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Fornaciari & Männistö, 2015; Rautiainen, ym., 2014; Syrjäläinen, ym., 2006) on tunnistettu luokanopettajakoulutuksen ja demokratiakasvatuksen haasteiksi: esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen sisältöihin vaikuttamisen haasteellisuus, demokratiakasvatuksellisten kurssisisältöjen vähäisyys sekä koulujen vastahankaisuus osallistavampien opetusmenetelmien harjoittamiseen. Tutkimukseni kuitenkin valaisi opiskelijoiden omia näkemyksiä heidän saamistaan valmiuksista demokratiakasvatuksen toteuttamiseen, ja juuri tätä näkökulmaa ei aikaisemman kirjallisuuden perusteella ole juurikaan tutkittu. Tutkimukseni osoittaa, että demokratiakasvatuksen tematiikkaa on tarpeen tutkia vielä runsaasti lisää.

Yhteiskunnallisesti tiedostavat, kriittiset, pedagogisesti lahjakkaat ja osallistavat opettajat ovat yhteiskuntamme demokraattisen tulevaisuuden kannalta tärkeässä roolissa. On yliopistojen tehtävä varmistaa, että tällaisten opettajien valmistuminen on luokanopettajakoulutuksen pohjalta realistisesti mahdollista.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tarkastella neljän kriteerin kautta, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus.

Uskottavuutta tarkastellessa tutkijan tulee pohtia, vastaavatko hänen omat tulkintansa tutkittavien käsityksiä aiheesta. Juuri tulkintojen tekemistä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen haastavimpana vaiheena. (Eskola & Suoranta, 1998). Olenkin Eskolan ja Suorannan kanssa samaa mieltä tulkintojen tekemisen haastavuudesta. Ennen aineiston keruuta, olin jo perehtynyt teoriaan huolellisesti ja kehittänyt tiettyjä ennakko-oletuksia tutkittavasta aiheesta. Haastateltavat puolestaan olivat perehtyneet demokratiakasvatukseen vaihtelevasti ja kertoivat ajatuksistaan omien käsitystensä ja kokemustensa pohjalta. Analyysia tehdessäni minun pitikin pohtia, heijastuuko tulkintani todella haastateltavien vai omien näkemysteni pohjalta. On myös otettava huomioon, että kolme neljästä haastateltavista olivat minulle entuudestaan tuttuja, mikä on saattanut vaikuttaa tekemiini tulkintoihin heikentäen tulkintojeni objektiivisuutta. Toisaalta koen, että tutkittavien tuttuudella ei ollut suurta vaikutusta, sillä en aikaisemmin ole keskustellut heidän kanssaan demokratiakasvatuksesta tai laajemmin heidän ammatillisiin kompetensseihinsä liittyvistä teemoista, joten heidän kertomat asiat tulivat minullekin esiin aivan uusina. En myöskään haastattelut kyseisiä henkilöitä eri tavalla, kuin itselleni entuudestaan tuntematonta henkilöä.

Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkijan oma tausta vaikuttaa väistämättä tutkimukseen ja havainnointiin, sillä tutkija luo tutkimusasetelman ja myös tulkitsee sitä (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tekemäni tulkinnat eivät siis ole ainoita mahdollisia tulkintoja, ja joku toinen tutkija voisi vetää tuloksista erilaisia johtopäätöksiä. Edellä mainittujen syiden pohjalta halusinkin tulososiossa tuoda esiin haastateltavien omia sitaatteja, jotta heidän

oma ajattelunsa pääsisi autenttisemmin näkyviin, ja kenties minunkin tekemäni päätelmät olisivat lukijalle läpinäkyvämpiä.

Seuraava luotettavuuden kriteeri on tutkimustulosten siirrettävyys, joka liittyy siihen, kuinka yleistettävissä tulokset ovat laajempaan populaatioon. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyys ei ole tutkimuksen tarkoituksena, ja kuten Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, laadullisessa tutkimuksessa yleistykset eivät ole todellisuuden monitahoisuuden vuoksi edes mahdollisia. Myöskään tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää laajempaan populaatioon tai yliopistokoulutukseen. Tutkimukseni otos oli lisäksi varsin pieni (4 henkilöä), haastateltaviksi suostuneet olivat mahdollisesti keskimääräistä kiinnostuneempia demokratiakasvatuksesta ja he kertoivat näkemyksistään omien kokemustensa ja käsitystensä valossa. Laajemmalla otoksella toteutettuna, tutkimuksen tulokset olisivat saattaneet olla erilaisia. Kuten todettua, tutkimukseni tavoitteena ei ollut yleistettävien tulosten saaminen, vaan kerryttää ymmärrystä demokratiakasvatuksesta luokanopettajakoulutuksen antamien valmiuksien valossa. Tästä näkökulmasta katsoen tutkimukseni tuottaa uutta tietoa, vaikka laajempia johtopäätöksiä sen pohjalta ei voidakaan muodostaa.

Kolmas luotettavuuden kriteeri liittyy tutkimuksen varmuuteen, jota voi lisätä ottamalla huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta, 1998). Eräs ennakoimaton tekijä oman tutkimukseni kohdalla liittyi haastateltavien löytämiseen. Vaikka minulla oli ajatuksia siitä, miten voisin lähestyä potentiaalisia haastateltavia, oli vaikeaa ennustaa, kuinka kauan haastateltavien löytämiseen menee aikaa. Oma aikatauluni oli tässä kohtaa varsin tiukka, minkä takia epäonnistuneille sattumuksille ei juuri ollut tilaa. Pysin varautumaan kuitenkin siten, että suunnittelin runsaasti eri väyliä, joiden kautta voisin löytää sopivia haastateltavia. Olin myös valmis rajaamaan aineistoni kokoa.

Eskolan ja Suorannan (1998) viimeinen luotettavuuden kriteeri on tutkimuksen vahvistuvuus, mikä tarkoittaa sitä, että tulkinnot saavat tukea myös aikaisemmista tutkimuksista. Tämä kriteeri tutkimukseni kohdalla täyttyy ainakin osittain, sillä osa saaduista tuloksista oli selkeästi linjassa demokratiakasvatusta aikaisemmin tarkastelleiden tutkimusten kanssa. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset koulutuksesta saamistaan valmiuksista demokratiakasvatukseen käytännön opetustyössä on kuitenkin aihe, jota ei aikaisemman kirjallisuuden

perusteella ole juurikaan tutkittu, mikä loi haasteita saatujen tutkimustulosten sitomiseen aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan.

### *6.3 Käytännön sovellusmahdollisuudet ja jatkotutkimustarpeet*

Tutkimukseni tuloksia voisi käyttää apuna luokanopettajakoulutuksen sisällön kehittämiseen. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa opetussuunnitelmat uudistetaan seuraavan kerran vuonna 2021, jolloin olisi mahdollisuus tarkastella myös demokratiakasvatuksen osuutta luokanopettajakoulutuksessa. Haastattelemi luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että demokratiakasvatuksen näkökulmaa ei nykyisissä opinnoissa juurikaan sanoiteta ja itsekin löysin tämänhetkisestä opetussuunnitelmasta vain yhden kurssin, jossa demokratiakasvatus mainitaan. Uusien kurssikuvausten kohdalla voisi näin ollen pohtia, olisiko tarkempaan muotoiluun demokratiakasvatuksen osalta tarvetta ja mahdollisuutta.

Kirjallisen opetussuunnitelman sisällön uudistamisen lisäksi on syytä pohtia demokraattisen opetuksen toteuttamista käytännössä ja sitä, edistääkö tämänhetkiset opetusmenetelmät demokratiakasvatuksellisten valmiuksien kehittymistä luokanopettajaopinnoissa. Kuten tämän tutkimuksen haastatteluissakin kävi ilmi, tulevan luokanopettajan on vaikea lähteä toteuttamaan demokraattisempaa opetustapaa, mikäli omissa opinnoissa ei ole esimerkkiä tai kokemusta sellaiseen saanut.

Tutkimukseni osoittaa lisäksi jatkotutkimuksen tarpeita. Olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, kuinka paljon pohjatiedot demokratiakasvatuksesta vaikuttavat kokemuksiin omien demokratiakasvatuksellisten valmiuksien riittävydestä. Tutkimuksessani vaikutti siltä, että mitä enemmän aiheesta tietää, sitä epävarmempi omista valmiuksistaan on, ja tätä hypoteesia voisikin testata laajemmalla otoksella. Ylipäätään syy-seuraus-suhteiden selvittäminen demokratiakasvatuksen valmiuksien syntymisen osalta olisi kiinnostavaa tutkia.

Jatkossa kokemuksia valmiuksista demokratiakasvatukseen voisi myös tutkia selkeämmin fenomenologisella otteella ja selvittää syvemmin, mistä erot kokemuksissa johtuvat. Omassa tutkimuksessani en päässyt vielä syvälle

haastateltavien kokemusmaailmoihin, mutta fenomenologinen tutkimusote saattaisi valaista aihetta peremmin.

Lisäksi olisi mielenkiintoista toteuttaa pitkittäistutkimus siitä, miten valmiudet demokratiakasvatukseen vuosien varrella kehittyvät. Demokratiakasvatuksen valmiuksien kehittymistä voisi tutkia luokanopettajakoulutuksen eri vaiheissa ja myös työelämään siirtymisen jälkeen. On kuitenkin selvää, että lisätutkimusta demokratiakasvatuksesta siihen saatujen valmiuksien näkökulmasta tarvitaan vielä lisää. Muuten on hyvin mahdollista, että kehityshankkeet demokratiakasvatuksen lisäämiseksi kouluissa jäävät vain ontoiksi toiveiksi.

# 7 LÄHTEET

- Aaltonen, J. & Sumelles, K. (2006). Opettajaksi opiskelevan mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 125–134). Jyväskylä: PS-kustannus
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Dewey, J. (2007) [1916]. *Democracy and education*. Sioux Falls, S.D: NuVision Publications
- Eskola, J. (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan neuvosto. (2016) *Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen. Eläminen yhdessä tasavertaisina monikulttuurisissa demokraattisissa yhteiskunnissa* (tiivistelmä). Haettu 22.3.2020 osoitteesta <https://rm.coe.int/16806ccf11>
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 72–86. Luettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68556/29828>
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2016). Käsitteitä osallistumisen organisuudesta: elitistinen demokratia kouluissa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47(2), 170–175. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1779897>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.  
Luettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>
- International Civic and Citizenship Education Study. (2016). *Becoming Citizens in a Changing World*. Springer International Publishing. Luettu 9.4.2020 osoitteesta: <https://www.springer.com/gp/book/9783319739625>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kärenlampi, P. (1999). *Taistelu kouludemokratiasta: Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura
- Löfström, J., Virta, A., & Salo, U. (2017). Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. *Historiallis-Yhteiskuntatiedollisen Kehittämiskeskuksen Tutkimuksia*, 15. Helsinki
- Männistö P. (2018). Käyttämättömien mahdollisuuksien maa – Demokratiakompetenssit ja peruskoulu. Teoksessa M. Rautiainen, O. Moisio & P. Männistö (toim.), *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (s. 28–37). Luettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60058/978-951-39-7594-4.pdf>
- Männistö P. & Fornaciari, A. (2017). Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä* (s. 36–55). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. Tavoitteena nuorten merkityksellinen elämä ja

osallisuus yhteiskunnassa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 2020:2. Helsinki. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-697-3>

Puolimatka, T. (1996). *Kasvatus ja filosofia* (2., uud. p.). Helsinki: Kirjayhtymä.

Rautiainen, M. (2006). Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 185–204). Jyväskylä: PS-kustannus

Rautiainen, M. (2017). Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila & L. Nissilä (toim.) *Rakentavaa vuorovaikutusta: Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisenradikalismien ennaltaehkäisyyn*. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a. Opetushallitus.

Rautiainen, M., & Räihä, P. (2012) Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture. *Journal of Social Science Education*, 11(2) doi:10.4119/jsse-594

Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75251>

Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä* (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto) Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>

Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V. (2006). *Opettajaksi opiskelevien kertomaa : opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Tampereen yliopisto. (2017) *Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma*. Luettu 29.3.2020 osoitteesta: <https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=161&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2018&koulid=396>



- Tampereen yliopisto. (2019). *Kasvatustieteiden koulutus*. Luettu osoitteesta 29.3.2020: <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/koulutukset/otm-22a8b2d1-d614-4046-a2d8-1fcb5b6d33f9?year=2019>
- Tampereen yliopisto. (2019). *Tampereen korkeakouluyhteisön koulutusstrategia*. Luettu 29.3.2020 osoitteesta: [https://content-webapi.tuni.fi/proxy/public/2019-04/tampereen\\_korkeakouluyhteison\\_koulutusstrategia.pdf](https://content-webapi.tuni.fi/proxy/public/2019-04/tampereen_korkeakouluyhteison_koulutusstrategia.pdf)
- Tarrant, J. (1989). *Democracy and education*. Aldershot: Avebury
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 247–286). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto. (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma. Osallistava ja osaava Suomi – Sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3> (luettu 11.2.2020)

# LIITTEET

## *Liite 1: Teemahaastattelujen runko*

### **Pohjatiedot demokratiakasvatuksesta**

- Mitä demokratiakasvatus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä teemoja demokratiakasvatus mielestäsi käsittelee?

### **Demokratiakasvatus luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa**

- Miten aihetta on käsitelty opinnoissa vai onko?
- Tuleeko mieleen selkeitä kursseja tai opintokokonaisuutta, jossa aihetta käsitelty?
- Demokratiakasvatus harjoitteluissa

### **Käsitykset opettajien roolista demokratiakasvattajana**

- Koetko demokratiakasvatuksen tärkeänä?
- Miten itse toimisit demokratiakasvattajana luokassa?

### **Käsitykset omista valmiuksista demokratiakasvattajana toimimiseen koulutuksen pohjalta**

- Millaiset valmiudet olet mielestäsi saanut? Millaisia valmiuksia pitäisi saada
- Saako riittävät valmiudet, vai riittämättömät?
- Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että koet saavasi riittävät/riittämättömät valmiudet?

### **Kehityskohdat luokanopettajakoulutuksessa demokratiakasvatuksen näkökulmasta**

- Mitä vaaditaan, että kaikille tulisi riittävät valmiudet?
- Tuleeko joitakin asioita painottaa enemmän/vähemmän?

## Liite 2: Esimerkki aineiston analyysistä

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa järjestin haastateltavien vastaukset allekkain teemoittain alla olevan esimerkin mukaisesti.

Haastateltava	Vastaukset	Teema
H1	Musta tuntuu, että sitä <b>1. käsitellään aika vähän</b> . Et mä ennen tätä haastattelua ehin miettiä sitä demokratiakasvatusta yleisesti ottaen ja musta tuntuu et aika paljon mä oon oppinu niinku omien kiinnostusten kohteiden kautta. Ja nyt on tietysti ehkä enemmän ihmisillä heränny semmonen kiinnostus ylipäättään semmosta sivistystä ja kansalaisuutta kohtaan. Mutta onhan se tosiasia et kasvatustieteiden monialaset opinnot, mitä luokanopettajat käy, ni ne on tosi jotenkin semmoset substanssi-aineopinnot. Ja miten siellä sitten <b>2. demokratiaa käsitellään niin ni aika sillee piilosesti</b> , että ehkä se jotenkin näyttäytyy semmosena yleisenä arvona siellä pohjalla, jota ei tarte enää kritisoida tai kyseenalaistaa tai käydä läpi. Et se ehkä otetaan semmosena itseisarvona	Miten demokratiakasvatusta luokanopettaja-opiskelijoiden opinnoissa käsitelty?
H2	No mä koitin täs tänään aamulla oikein pohtia, <b>1. että miten tätä aihetta on käsitelty, enkä kyllä löytänyt hirveesti vastauksia</b> . Voi olla että sitä sivuttiin niinkun jossain vaiheessa niitä monialasia ja sit se oli varmaan siellä ensimmäisenä vuonna. --Et kyllähän meillä on ollu sitä niinku niit <b>3.monialasia opintoja, jossa sit myös historiaa ja yhteiskuntaoppia</b> on käsitelty mut en kyllä itse koe sieltä oikeestaan mitään saaneeni, koska en siitä mitään muista	
H3	<b>1.Tosi vähän</b> . Tai niinkun, ehkä se on <b>2. yhdistetty enemmän, integroitu</b> niinkun hyvin vahvasti moniin aiheisiin, että on just semmonen, just näissä <b>3. laaja-alaisissa kokonaisuuksissa</b> , mut silleen niinku yhtenä aiheena demokratiakasvatusta ei oo ollu. Että sekin riippuu tosi vahvasti myös siitä että minkälaisissa <b>4.harkoissa</b> on ollut.--	
H4	Tota tota mun käsittääkseni niin se <b>1. ei oo ollu ihan kauheen vahvasti esillä</b> . Sanotaan sillä tavalla että, mun näkemyksen mukaan niin käsitetasolla ollaan puhuttu niinku demokratiakasvatuksesta ja sit ehkä löyhällä aasinsillalla siihen liittyy ehkä vähän <b>4. kriittinen pedagogiikka</b> ja tämmönen . Et se on ehkä aikasemmin liitetty tää demokratiakasvatus ja tämmönen niin se on ehkä liitetty tämmöseen <b>4. medialukutaitojuttuun</b> aikasemmin et ymmärretään niinkun lukea mediaa kriittisesti ja sitä sitten hyödyntää päätöksenteossa tai omassa tämmösessä kansalaistoiminnassa, mut hyvin vähän sitä on sit muuten ollu mun mielestä. Et sitä ei oo ehkä sitä ees <b>2. pääasiassa sitä demokratiakasvatuksen käsitettä suoraan avattu</b> ainakaan sillon ku mä oon käyny näitä kursseja ja ollu esimerkiks opetusharjoituksissa--	

Analyysin seuraavassa vaiheessa etsin vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja tein muodostin vastauksista yleisimpiä tyyppisiä.

Muodostetut tyypit

1. Demokratiaa on käsitelty opinnoissa vähän

2. Demokratiakasvatus opinnoissa integroituna, ei käsitellä omana teemanaan
3. monialaiset/laaja-alaiset opinnot esimerkkeinä opinnoista, joissa demokratiakasvatusta käsitelty jonkin verran
4. Muut esimerkit, missä demokratiakasvatusta käsitelty: kriittinen pedagogiikka, medialukutaito, harkat

Teemoittelun ja tyypittelyn jälkeen muodostin analyysini:

”Riippumatta siitä, miten haastateltavat itse demokratiakasvatuksen määrittelivät, oli kaikkien haastateltavien mielestä demokratiakasvatusta käsitelty varsin vähän luokanopettajaopinnoissa. Yhteinen näkemys oli myös se, että demokratiakasvatuksen tematiikat näyttäytyvät eri opintokokonaisuuksiin integroituina ja piilotettuina. Demokratiakasvatuksen käsitettä ei välttämättä ole edes juuri avattu.”

Lopuksi tulokset sidottiin aikaisempaan teoriaan, kuten teoriaohjaavaan analyysiin kuuluu:

*”Tästä huolimatta luokanopettajaopiskelijoiden haastattelujen mukaan demokratiakasvatus näkyy opettajanopinnoissa vähäisesti, ja sitä käsitellään harvoin omana teemanaan. Haastateltavat toivat esiin myös opettajankoulutuksen demokratiasisältöjen implisiittisen luonteen. Nämä näkemykset ovatkin linjassa Rautiaisen ja kumppanien (2014) tutkimushavaintojen kanssa. Kenties juuri demokratiakasvatuksellisten teemojen hajaantuneisuus opettajankoulutuksen sisällöissä, vaikuttaa kokemuksiin siitä, että demokratiakasvatusta on liian vähän. On mahdollista, että sisältöjen demokratianäkökulmaa ei aina tunnisteta, vaikka sitä opetuksessa pyrittäisiinkin tuomaan esiin (kts. esim Syrjäläinen, ym., 2006).”*