

Juho Anturaniemi & Elina Kuparinen

YHTEISKUNNALLISTA OPETTAJUUTTA SUUNNITTELEMASSA

Aktiivinen kansalaisuus ja demokratiakasvatus
Tampereen yliopiston luokanopettajan
koulutusohjelman suunnitelmissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Helmikuu 2020

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	3
2	OPETUSSUUNNITELMA YHTEISKUNNALLISEN KASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA	6
2.1	OPETUSSUUNNITELMA OSANA LUOKANOPETTAJANKOULUTUSTA	7
2.2	KANSALISAKTIIVISUUS JA DEMOKRATIAKASVATUS	9
2.3	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN DEMOKRATIAKASVATUKSEN KEHITYSTARPEET AIKAISEMMASSA TUTKIMUKSESSA	15
2.4	KRIITTINEN AJATTELU JA SEN OPETTAMINEN	20
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
3.2	TUTKIMUSMENETELMÄT	25
3.2.1	<i>Laadullinen tapaustutkimus</i>	26
3.2.2	<i>Sisällönanalyysi</i>	26
3.2.3	<i>Tutkimusaineisto</i>	28
3.2.4	<i>Aineiston teemoittelu</i>	30
3.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	31
4	ANALYYSI	33
4.1	OSALLISTAVA TOIMINTAKULTTUURI JA OPISKELIJOIDEN AKTIVOINTI.....	34
4.2	DEMOKRATIA- JA Kansalaisaktiivisuuskasvatuksen tiedot ja taidot	38
4.3	KRIITTINEN AJATTELU	40
4.4	PEDAGOGIA JA YHTEISKUNNALLINEN SUUNTAUTUMINEN	42
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	46
5.1	TULOSTEN LUOTETTAVUUS	49
5.2	AIHEITA JATKOTUTKIMUKSILLE.....	50
6	LÄHTEET	52

1 JOHDANTO

Luokanopettajan työ on monella tapaa vaativa ja haastava ammatti. Monesti arjessa opettajuutta ja opettajan ammattia pidetään kutsumuksena. Kuitenkin opettajaksi haetaan useista syistä ja opettajaopiskelijat tulevat monenlaisista taustoista. Vaikka halu työskennellä lasten kanssa, sekä monet henkilökohtaiset ominaisuudet ohjaavat useiden opiskelijoiden opettajankoulutukseen hakeutumisesta, on osalle taas yhteiskunnallinen vaikuttaminen ammatin kautta syynä opintoihin hakeutumiselle (Kela, 2014, 30).

Tämä kandidaatintutkielma on kahden tuollaisen opiskelijan tuotos. Meitä molempia motivoi aikanaan opettajaopintoihin hakeutumiseen tahto vaikuttaa kasvattajan ja opettajan roolien kautta yhteiskuntaan siirtämällä kaikki oppimme ja viisautemme seuraavalle sukupolvelle. Tahdostaan riippumatta opettajalla on vastuu toimia esikuvana ja mallina oppilaalle. Opettajankoulutuksella on siten ensiarvoisen keskeinen rooli meille toisaalta kouluttajan ja kasvattajan rooliin kasvamisessa, mutta yhtä lailla se on myös monipuolinen ja asiantuntijuuteen ohjaava koulutus.

Omien opiskelukokemuksiemme perusteella Tampereen yliopiston opettajankoulutukseen ei ole sisällynyt paljoakaan syvempään ymmärrykseen ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen pyrkivää opetussuunnitelmallista pohdintaa, vaikka yliopisto ja kasvatustieteiden tiedekunta sanovatkin verkkosivuillaan toista. Tampereen yliopiston profiloitumisen keskiössä on yhteiskunnallisuus. Yliopiston esittelysivuiltakin voi löytää jo seuraavan esittelytekstin:

Monialainen Tampereen yliopisto on vahva erityisesti yhteiskunnan ja terveydentutkimuksessa sekä opetuksessa. Yliopisto kasvattaa opiskelijoistaan kansainvälisesti toimintakykyisiä, vastuuntuntoisia akateemisia vaikuttajia ja asiantuntijoita: maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia. (<http://www.uta.fi/yliopisto>, luettu 21.11.2018)

Kasvatustieteiden tiedekunnan verkkosivuilla taas kuvaillaan opintoja ja tiedekunnan opiskelijoita seuraavalla tavalla:

Kasvatustieteiden tiedekunta on kasvatuksen ja yhteiskunnan tilaa ja muutosta tutkiva ja sivistysperustaa uudistava tutkimus ja oppimisyhteisö. Tiedekunnan toimintaa leimaavat yhteiskunnallinen proaktiivisuus sekä monitieteinen, rajat ylittävä kansainvälinen tutkimus- ja kehittämistoiminta. Toiminnassa painottuvat muuttuvat ja monikulttuuristuvat kasvatus- ja työympäristöt, opettajankoulutuksen yhteiskunnallisuus sekä kasvatuksen ja koulutuksen politiikat, rakenteet ja kulttuurit. (<http://www.uta.fi/kasvatustieteiden-tiedekunta#koulutus>, luettu 21.11.2018)

Kuitenkin eri tahot ovat jo tutkimuksissaan todenneet, etteivät luokanopettajaksi opiskelevat ole selvästikään selvillä siitä, miten he tulevassa työssään voisivat toimia yhteiskunnallisesti vaikuttavassa roolissa ja kansalaisvaikuttamisen roolimallina (Hansen 2007, 45-46). Luokanopettajakoulutuksen tämän hetkinen opetussuunnitelma ei siten välttämättä anna tarpeeksi valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kentällä.

Yliopiston tiedekunnan opetussuunnitelman sisältöön vaikuttavat monet tekijät. Yliopistot ovat itsenäisiä yksiköitä, joten niillä on myös oikeus päättää ainakin teoriasolla opetussuunnitelmien sisällöstä. Käytännössä muun muassa valtakunnallinen koulutuspolitiikka kuitenkin vaikuttaa autonomisten yliopistojen opetussuunnitelmiin monella tapaa. Tulostavoitteiden asettaminen ja rahoitusmallien luominen asettavat pohjan tietyn tyyppiselle koulutukselle, tutkimukselle ja tukitoimille, joita yliopistolta voidaan vaatia asettamalla niille tulostavoitteet ja luomalla rahoitusmalleja, joiden mukaisesti yliopistoilta voidaan vaatia tietyn tyyppistä koulutusta ja tutkimusta sekä erilaisia tukitoimia. (Karjalainen ym. 2003.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2016) julkaisema Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja - opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia on yksi näistä valtakunnallisista koulutuspolitiittisista interventioista, jotka vaikuttavat yliopistojen opetussuunnitelmatyöhön. Suomalaisen opettajankoulutuksen osaamisen kehittäminen opintojen aikana ja myöhemmin kentällä nojautuu vahvasti opettajankoulutuksen kehittämisohjelman strategiaan linjauksiin. Niissä on määritelty laaja-alaiseen

opettajan perusosaamiseen kuuluvaksi yhteiskunnallinen ja kulttuurinen aktiivisuus ja osaaminen. Samaiset teemat korostuvat myös uudistuneen Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunnan esittelysivuilla. (Ks. <https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/kasvatustieteiden-ja-kulttuurin-tiedekunta>)

Lainsäädäntö säätelee ja ohjaa myös yliopiston opetussuunnitelmia ja tutkimusta. Uusi yliopistolaki (558/2009) säädettiin vuonna 2009. Annalan, Mäkisen ja Linderin (2015, 135) mukaan yliopistoa koskevaa lainsäädäntöä on tulkittu vahvistavan elinkeinoelämän eetosta nostamalla yliopiston tehtävien, tutkimuksen ja opetuksen rinnalle yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja vaikuttavuus. Autio, Hakalan ja Kujalan mielestä suomalaiseen peruskoulutukseen ja opettajankoulutukseen tämä suuntaus ei ole vaikuttanut negatiivisesti ainakaan toistaiseksi (Autio, Hakala & Kujala 2017, 20.)

Opettajan ammatillinen identiteetti sekä opettajan omat käsitykset opettajuudesta ja opettajan työstä kehittyvät opiskelu- ja työkokemusten kautta. (Isosomppi & Leivo 2003, 104). Opetussuunnitelmalliset ratkaisut ja painotukset heijastuvat opiskelijoiden käsityksiin opettajuudestaan. Nykyinen tilanne ei mielestämme tue tarpeeksi opiskelijan kasvua opettajaksi, joka tiedostaa roolinsa yhteiskunnallisena vaikuttajana. Nähtäväksi jää, muuttuuko asia uuden opetussuunnitelman myötä.

Tutkimusraporttimme rakenne etenee tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen asettamisen kautta varsinaiseen toteutukseen. Teoreettisessa osuudessa määrittelimme keskeiset käsitteet ja perehdymme aikaisempaan tutkimustietoon koskien luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia kansalaisaktiivisina vaikuttajina, opettajankoulutusta koskevaan kritiikkiin ja yliopiston yhteiskunnalliseen tehtävään lainsäädännössä. Kuten edellä nostimme esille opetussuunnitelman suunnitteluun vaikuttavat monet tekijät. Keskitymme kuitenkin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan pelkästään opetussuunnitelman suunnitelmadokumentteja tiedostaen samalla kytkökset ympäröivään yhteiskuntaan. Teoreettisen osuuden jälkeen esittelemme tutkimuksen metodologiset lähtökohdat sekä käsittelemme ja pohdimme tutkimuksemme tuloksia. Lopuksi esittelemme johtopäätöksemme.

2 OPETUSSUUNNITELMA YHTEISKUNNALLISEN KASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen taustoja ja nostetaan esille tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Yhteiskunnallisuus on käsitteenä hyvinkin laaja ja moniselitteinen, jolla voidaan katsoa olevan monenlaisia tulkintoja. Tästä syystä tutkimusta varten yhteiskunnallisuus-termiä joudutaan hieman täsmentämään ja kohdentamaan. Käytämme yhteiskunnallisuus-termin sijaan aktiivisen kansalaisuuden ja demokratiakasvatuksen käsitteitä, joiden avulla pystymme tarkemmin kuvaamaan tutkimuksemme kohdetta. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on ymmärtää aktiivinen kansalaisuus ja siihen kasvattaminen luokanopettajan näkökulmasta, sillä tarkoituksena on tarkastella, mitä aktiivista kansalaisuutta tukevaan opettajuuteen vaaditaan, sekä miten siihen on ajateltu voitavan valmistaa luokanopettajaopinnoissa.

Tätä yhteiskunnallista otetta tarkastellessa on myös perusteltua perehtyä viimeaikaiseen suomalaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun ja tutkimuksemme keskeisiin teemoihin, joita avaamme seuraavissa alaluvuissa. jotta muodostuu selkeämpi käsitys siitä teoreettisesta ja kulttuurisesta viitekehyksestä, jonka sisällä nykyinen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) on suunniteltu ja johon myös Tampereen yliopiston kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunnan opetussuunnitelma tulee perustua.

2.1 Opetussuunnitelma osana luokanopettajankoulutusta

Käsitteenä opetussuunnitelma on monitulkintainen ja sitä on haastava tiivistää yhden määritelmän muottiin. Se voidaan muun muassa nähdä kirjaimellisesti dokumenttina, joka kertoo, mitä pitää opettaa tai se voi toimia työvälineenä kasvattajille opetukselle annettujen päämäärien saavuttamiseen. (Atjonen 2006, 76). Kelly (2009) erottaa opetussuunnitelman kolmeksi tasoksi, jotka ovat kirjoitettu, koettu sekä toteutettu opetussuunnitelma. Tutkimuksemme kannalta keskeisin on kirjoitettu opetussuunnitelma ja sen analysointi, sillä tutkimusaineistomme on Tampereen yliopiston kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunnan opetussuunnitelman suunnitelmadokumentit. Kirjoitettuna dokumenttina opetussuunnitelma on yksi keskeisimpiä koulutusta ohjaavia asiakirjoja. Siinä tuodaan esille opetukselle annetut tavoitteet, opittavat sisällöt sekä opiskelija-arvioinnin perusteet. (Atjonen 2006, 77; Heinonen 2005, 7.)

Tarkastelumme lähtökohtana tässä tutkimuksessa on käsitys opetussuunnitelmasta kasvatuksellisena asiakirjana ja sitä koskeva tutkimus pitää sisällään kaikki sen suunnitteluun ja toteuttamiseen vaadittavan toiminnan (Kelly 2004, 16-17). Viime vuosikymmenien opetussuunnitelmatutkimus on korostanut opettajan kasvavaa roolia opetussuunnitelman suunnittelijana sekä toteuttajana oppilaan tarpeiden mukaan (Kelly 2004, 207). Tämä luo myös paineita opettajankoulutukselle. Korkeakoulutuksen, myös opettajankoulutuksen, opetussuunnitelmien kehittämisessä heijastuvat taustalla koulutuksen kulttuurinen, ideologinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti (Rautiainen ym. 2014, 14; Saari ym. 2017, 98). Muutoksiin parhaansa mukaan yrittää vastata vuosikymmenittäin uudistuva Opetushallituksen johdolla laadittu peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014), joka asettaa raamit perusopetukselle ja vaatimuksia sitä toteuttamaan koulutettaville opettajankoulutuslaitoksille sekä niiden opetussuunnitelmille. Ensiarvoisen tärkeää onkin keskittyä opetussuunnitelmatyössä nykyisyyden lisäksi tulevaan, jotta muutoksia voitaisiin yrittää ennakoita.

Yhtä lailla on tärkeää tarkastella mennyttä. Opetussuunnitelman taustalla vaikuttavien arvojen ymmärtämiseksi on sisäistettävä ajatus

opetussuunnitelmasta historiallisena dokumenttina (Apple 2004, 59-62) Reformien ymmärtäminen edellyttää siten myös tietoa aiemmista reformeista ja yhteiskunnallisista olosuhteista, joissa ne on luotu. Opetussuunnitelmia ja niiden eri tasoja tarkastelemalla voidaan muodostaa käsitystä hyvästä opettajankoulutuksesta ja kasvatuksesta (Autio, Hakala & Kujala 2017, 10). Mitä asioita on korostettu ja laitettu ensisijaiseksi tai jätetty huomiotta? Näiden valintojen seurauksena muodostuu opetussuunnitelman niin sanottu näkymätön ulottuvuus, jonka olemassaolo tulee tiedostaa ja saattaa näkyväksi (Kelly 2004, 18 kirjoittajien suomennos).

Opettajankoulutuksesta puhuttaessa tässä tutkimuksessa tarkoitetaan luokanopettajia koskevaa koulutusta. Tutkimuskohteemme Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, ja samalla sen opettajankoulutus, eroaa maamme opettajankoulutuslaitoksista profiloitumalla muun yliopiston brändin mukaisesti yhteiskunnalliseksi. Suomessa opettajankoulutus on perustunut enimmäkseen psykologis-didaktiselle näkökulmalle, eikä yhteiskunnallisesti kriittistä näkökulmaa tai kytköstä ole ollut. Tampereen yliopisto on tässä poikkeus, sillä se on profiloitunut erityisesti tuon kytköksen kautta. (Rautiainen ym. 2014, 32.)

Opettajankoulutusta kehittäviä ja uudistavia hankkeita on toteutettu valtakunnallisella tasolla Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemana tasaisin väliajoin. Näiden hankkeiden merkitys on suuri, jotta opetussuunnitelma pysyisi mahdollisimman hyvin ajan hermolla. Opettajankoulutusta tutkivassa selvityksessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019) tuli ilmi, ettei yliopistoilla ole yhtenäistä määritelmää opettajille kuuluvista tehtävistä opettajankoulutuksessa. Organisoinnista vastaa opettajankoulutuksessa tiedekunnan oma yksikkö. Tämä saattaa altistaa opettajankoulutuslaitoksia eriarvoisuudelle. Se myös lisää painoarvoa tiedekunnan suunnittelevalle opetussuunnitelmalle, joiden tavoitteita opettajat pyrkivät toteuttamaan.

2.2 Kansalaisaktiivisuus ja demokratiakasvatus

Demokratiaa ja aktiivista kansalaisuutta käsiteltäessä on perusteltua tarkastella kansalaisuutta ja kansalaisuuden eri muotojen vaikutusta demokratiassa. Kansalaisuutta voidaan hahmottaa monella eri tavalla. Sen voidaan nähdä olevan jonkinlainen laeissa määritelty status, johon liittyy kansalaisuuden myöntäneen tahon liittämiä oikeuksia ja velvollisuuksia. Tätä voidaan kutsua objektiiviseksi kansalaisuudeksi. Toisaalta kansalaisuus voidaan nähdä toimintana, eli subjektiivisena kansalaisuutena, jossa oikeuksia käytetään eri tavoin kansalaisvaikuttamisessa ja -toiminnassa. Vastaavasti kansalainen, joka hyödyntää subjektiivista kansalaisuuttaan on aktiivinen tai demokraattinen kansalainen. Aktiivinen kansalaisuus on kuitenkin laaja käsite, johon voidaan liittää monenlaisia tietoja ja taitoja, asenteita sekä arvoja. Lähtökohtaisesti kuitenkin aktiivinen kansalaisuus tarkoittaa vastuunottoa yhteisistä asioista ja niiden hoitamista yhteiseksi hyväksi. (Laitinen & Nurmi 2007, 11-12). Tässä tutkimuksessa kansalaisaktiivisuuteen pyrkivä kasvatus on liitetty demokratiakasvatuksen käsitteeseen, sillä tulkitsemme molempien käsitteiden tähtäävän osallistuvaan demokratiaan. Tältä osin nämä käsitteet ovat siis lomittaisia ja käytämme niitä tämän tutkimuksen osalta rinnakkain.

Aktiivisen kansalaisuuden merkitystä on alettu korostamaan ja sen perään kuuluttamaan viime aikoina (Hansen 2007). Demokratian toteutumisen kannalta nähdään ongelmalliseksi alhainen kiinnostus osallistua demokraattiseen prosessiin ja yhteiseen toimintaan. Etenkin alhainen äänestysprosentti vaaleissa huolettaa poliitikkoja ja päätöksentekijöitä. Tähän demokratian haasteeseen on pyritty löytämään vastaus suomalaisesta koulusta. Tästä syystä Suomessakin on toteutettu monenlaisia hankkeita, joiden tarkoituksena on ollut lisätä kansalaisaktiivisuutta etenkin nuorissa tutkimalla ja kehittämällä sekä nuorten, että heidän opettajiensa kansalaistaitoja (ks. Hansen 2007, OPH 2011). (Hansen 2007). Kansalaisaktiivisuus voi yksinkertaisimmillaan olla kansalaisuuden tuomien oikeuksien käyttöä esimerkiksi äänestämällä vaaleissa, mutta

kansalaisaktiivisuuteen voidaan liittää monenlaisia tietoja, taitoja ja asenteita (Hansen 2007; Rautiainen 2005).

Demokratian voidaankin nähdä olevan muutakin, kuin pelkkä muodollisen hallinnon muoto. Kenties kuuluisin demokratian ihannetta ja toteuttamista pohtinut filosofi on John Dewey, joka on tunnettu muun muassa hänen ajatuksistaan liittyen demokratian ja kasvatuksen väliseen yhteyteen (Alanen 2013). Dewey näki demokratian koostuvan kahdesta keskeisestä prosessista: yksilön kokemusten vapaan kommunikointi erilaisissa sosiaalisissa yhteenliittymissä ja näiden kokemusten hyödyntäminen yksilöiden ja yhteisöjen oppimisprosesseissa. (Dewey 1916, 97-99; Alanen 2013, 229; Knight-Abowitz 2017, 67). Demokratia toisin sanottuna kerää yksilöiden kokemuksia, joiden vapaasta jakamisesta saadaan johdettua keinoja parantaa yhteisen ihmiskokemuksen laatua. Täten kokemuksista oppiminen on sekä demokratian päämäärä, että sen edistämisen keino (Alanen 2013, 229). Deweyn demokratian ihanteeseen kuuluu myös ajatus siitä, että jokainen pääsee osallistumaan kykyjensä mukaan yhteistoiminnan päämäärien muotoiluun. Demokraattisessa yhteiskunnassa siis jokaisella sen jäsenellä on jotain annettavaa, ja Dewey pitääkin demokratiaa ensisijaisesti kasvatusyhteisönä, jossa yksilöiden osallistuminen yhteiseen toimintaan toimii samalla heidän henkilökohtaisen kehittymisensä prosessina. (Alanen 2013, 230-232). Omien kykyjensä lisäksi yhteistoimintaan osallistuvien tulisi voida olla osana yhteistoimintaa heidän omien yksilöllisten tarpeidensa mukaan (Alanen 2013, 232; Tomperi & Piattoeva 2005, 254).

Demokratiaa opettaessa pitäisi Deweyn ajatuksia tulkiten myös pyrkiä itse toimimaan demokraattisin periaattein. Deweyn mukaan yksilöiden välinen yhteisen tiedon ja kokemuksen tuottaminen ei kuitenkaan toimi totalitaarisessa tai alistavassa ympäristössä. Mikäli yhteisön jäsenet eivät saa osallistua yhteisön yhteisten päämäärien sisällöistä päättämiseen tai heidän yksilöllisiä tarpeitaan ei huomioida, ei demokratia käytännössä toteudu. (Alanen 2013). Toisaalta taas voidaan ajatella, että demokratian toteutumiseksi yksilöiden tulisi myös osallistua aktiivisesti yhteisön toimintaan ja sen päämäärien asettamiseen. Liitämmekin tässä osin demokratian ihanteeseen aktiivisen kansalaisuuden käsitteen, sillä aktiivisen kansalaisen käsite konkretisoi tulkintamme mukaan Deweyn ajatukset yhteisön toimintaan ja sen tavoitteiden ohjaamiseen osallistuvan yksilön

ideaalista. Kansalaisaktiivisuuden ei toki tarvitse olla yksilönä toimimista, vaan esimerkiksi järjestötoimintaa tai puoluetoimintaa. Koulu- ja luokanopettajakoulutuskontekstissa tämä voisi näkyä esimerkiksi järjestöjen kanssa tehtävänä yhteistyönä.

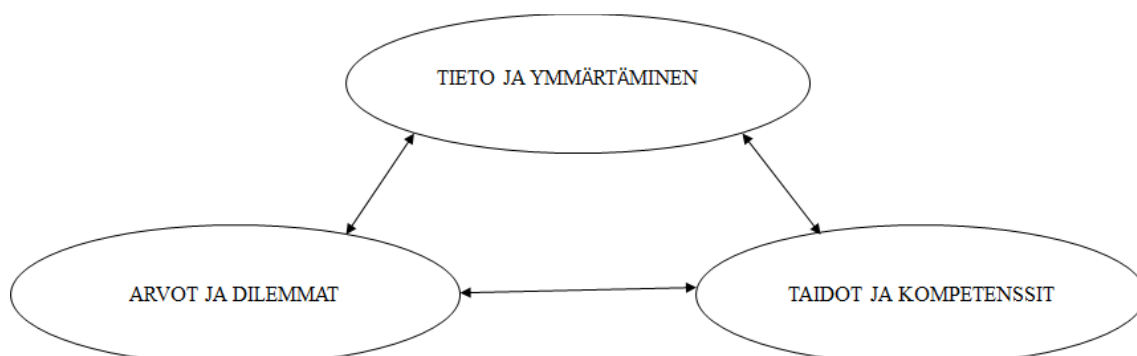
Cantell (2005, 42) nostaa koulukontekstissa kansalaisaktiivisuuden opettamisessa toiminnan ja sisältöjen kontekstualisoimista oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Tällainen lähestymistapa voisi toimia myös yliopisto-opiskelijoiden tapauksessa, kun halutaan kouluttaa tulevista opettajista aktiivisen kansalaisen mentoreita. Muutenkin näkisimme, että opettajaopiskelijoiden olisi hyvä tuntee, ideaalisesti oman kokemuksen kautta, kansalaisaktiivisuuden eri tarpeiden ulottuvuuksia.

Aktiivinen kansalaisuus on yksi asioista, joihin peruskoulun toivotaan valmistavan (POPS 2014, 261). Toisaalta todellisuus on ollut toisenlaista, sillä koululla on nähty olevan osuutta siihen, ettei politiikka ole nauttinut Suomessa erityisen suurta luottamusta (Ahonen 2005, 20). Ongelman on nähty alkavan jo peruskoulussa, sillä useissa tutkimuksissa oppilaiden omasta mielestä heidän vaikuttamisen mahdollisuutensa koulun toimintaan ovat joissain asioissa vähäiset (OPH 2011). Oppilaiden mukaan heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan ei oteta vakavasti eikä niihin reagoida koulun puolelta. Tällaisessa tilanteessa voidaankin katsoa, ettei Deweyn demokratian ihanne toteudu. Ongelmaksi voidaan erityisesti nähdä se, etteivät oppilaat pääse jakamaan kokemuksiaan edes kykyjensä mukaan, eivätkä he pääse mukaan yhteistoimintaan heidän omien tarpeidensa mukaan. Ahonen (2005) näkeekin olennaiseksi päämääräksi opettajakoulutuksessa demokratian käsitteiden omaksumista, jotta opettajat voisivat kehittää koulujen osallistumiskulttuuria, sen sijaan että estäisivät sitä.

Dewey määrittää myös demokratian tarpeet täyttävää koulutusta toteamalla, että koulutuksen tulisi antaa yksilöille henkilökohtainen kiinnostus sosiaalisiin suhteisiin ja kontrolliin, sekä ajattelun toimintatapoja, jotka tuottavat sosiaalista muutosta ilman epäjärjestystä (Dewey 1916, 115-116). Tämä näkemys on esillä myös aktiivisen kansalaisuuden ihanteessa, joihin ainakin jo mainitun kansalaisvaikuttamishankkeen suunnitteluvaiheessa lukeutui erilaisten yhteiskunnallisten toimijoiden merkityksen ymmärtäminen, oman kriittisen mielipiteen muodostaminen, omien yhteisöjen toimintaan osallistuminen tarkoituksenmukaisella tavalla, sekä yhteisön asioista vastuun ottaminen (Cantell

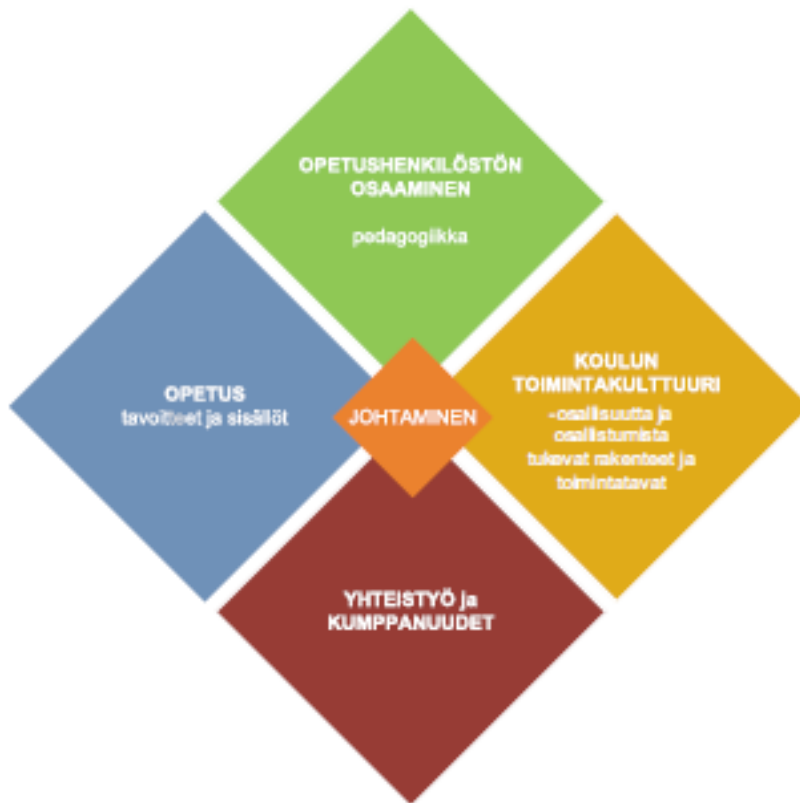
2005, 34). Aktiiviseen kansalaisuuteen kuuluu myös konfliktien sietämistä, käsittelyä ja ratkaisua, epävarmuuden ja muutosten kohtaamista, yritteliäs ja aloitteellinen toiminta, demokraattisten toimintaperiaatteiden ja ihmisoikeuksien tuntemus, sekä halu osallistua yhteiskunnan päätöksentekoon (Cantell 2005, 34). Näiden tavoitteiden ja Deweyn demokratian ihanteiden välillä voidaan nähdä olevan monenlaisia kiinnekohtia, esimerkiksi kyky kohdata ja ratkaista konflikteja demokraattisin keinoin (vrt. Deweyn ajattelun toimintatavat tuottaa sosiaalista muutosta ilman epäjärjestystä), yhteisön toimintaan osallistuminen tarkoituksenmukaisella tavalla, sekä kriittisen mielipiteen muodostaminen (vrt. Deweyn yksilön tarpeet ja kokemus). Tiivistäen käsitämme, että aktiiviseen kasvatukseen voidaan liittää ainakin tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten tarpeiden ulottuvuudet.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen oppimisen kokonaisuudessa “Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7)” yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisen olevan demokratian perusedellytys (POPS 2014, 24). Kokonaisuuden nimen mukaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotus on tulevaisuudessa. Perusopetus luo perustan oppilaan kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäväksi, aktiivisiksi kansalaisiksi (POPS 2014, 24). Kasvu huipentuu täysi-ikäisyyteen, jolloin kaikki kansalaisyhteiskunnat ja vaikuttamismahdollisuudet ovat käytettävissä. Kansalaiset eivät välttämättä ole tietoisia omista vaikuttamismahdollisuuksistaan. Tomperi ja Piattoeva (2005) nostavat esille kansalaisuuden merkitysten epäpolitisoitumisen uhkan, joka syntyy keskustelun kohdistuessa yksilöön jättäen varjoon valtasuhteet yhteiskunnan eri toimintakenttien välillä ja siten myös yksilön todelliset vaikutusmahdollisuudet yhteiskunnassa.



Kuvio 1. Aktiivisen kansalaisuuden oppiminen (2001)

Kansalaisaktiivisuutta ja demokratiakasvatusta on tutkittu laajasti ja niitä kuvaavia malleja on tehty useita. Laitinen ja Nurmi (2007, 20-21) kuvaavat aktiivisen kansalaisuuden oppimista Ove Korsgaardin kolmimallin (kuvio 1) avulla. Korsgaardin mallissa arvot ja dilemmat, taidot ja kompetenssit ja tieto ja ymmärtäminen muodostavat kolmion kärjet. Ulottuvuudet eli kolmion kärjet eivät poissulje toisiaan ja ovat riippuvaisia keskenään. Opetushallituksen teettämässä Demokratiaselvityksessä (2011, 7) kansalais- ja demokratiakasvatuksen edellytykset koulutuksessa kiteytetään alla olevassa kuviossa viiteen osa-alueeseen, jotka muistuttavat Korsgaardin mallin kolmion kärkiä. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt (vrt. Korsgaardin tieto ja ymmärtäminen) ohjaavat opettajan työtä, oppitunneille valittavia työtapoja ja materiaalien käyttöä. Opetushenkilöstön osaaminen (vrt. Korsgaardin taidot ja kompetenssit) rakentuu perus- ja täydennyskoulutuksesta ja tulee luokkahuoneessa näkyviin opettajan pedagogiikkana. Koulun toimintakulttuuri (vrt. Korsgaardin arvot ja dilemmat) ilmentää opetuksen perustana olevia arvoja sekä todentaa käytännössä ne tavoitteet, joihin lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen osalta kouluopetuksella pyritään.



Kuvio 2. OPH 2011, 7.

Tomperi ja Piattoeva (2005, 266) tiivistivät demokratiakasvatuksen muodot kolmeen toiminnalliseen tasoon: kouluopetuksen sisällöt, koulu yhteisön demokraattisuus ja toiminta kansalaisyhteiskunnassa. Puhuttaessa demokratiakasvatuksesta, on lisäksi tärkeä tiedostaa, millaisia sisältöjä demokratian ja kansalaisuuden ihanteisiin liitetään. Heidän mielestään demokratiakasvatuksen tehtävänä on tarjota mahdollisuudet kaikkien valmiuksien tavoittelulle, joita tarvitaan kansalaisten toteuttaessa perustuslain takaamaan oikeutta yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen. Pieniä nyanssieroja lukuunottamatta edellä mainitut mallit ovat laajoilta osin yhteneviä keskenään. Onnistunut demokratiakasvatus tai aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen edellyttää sitä koskevien aiheiden sulautumista tiiviiksi osaksi vahvaa demokraattista kulttuuria monella toiminnan ja ajattelun tasolla.

Kansalaisuus hyveenä sitoo poliittisen toiminnan ja kansalaisuuskasvatuksen tiukasti yhteen. Oppilaalla tulisi olla yhteiskunnallisia

taitoja, kuten taito politikoida, osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan, hallita konflikteja, käyttää valtaa, edistää tavoitteitaan, osata argumentoida ja vaikuttaa sekä olla yhteistyökykyinen. (Rokka 2011, 48; Syrjäläinen ym. 2006, 44.) Tomperin ja Piattoevan mielestä kriittisimmistä näkökulmista koulun myönteisiä mahdollisuuksia demokratiakasvatuksessa on kuitenkin turha pohtia. Koululla ei ole valtiollisena instituutiona mahdollisuuksia muuta kuin oikeuttaa vallitsevia olosuhteita. (Tomperi ja Piattoeva 2005, 265.) Koululla on siis rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa myönteisesti oppilaan demokratiakasvatukseen muuten kuin koulutuspoliittisten linjausten toisintajana. Toisaalta koululaitos pystyy ylläpitämään ja uusintamaan kulttuuristen ja poliittisten asetelmien voimasuhteeseen yhteiskunnassa (Apple 2004, 23). Valtiollinen koulu oppivelvollisuuden kautta on kuitenkin instituutio, joka tavoittaa suurimman osan kansalaisista. Sen vuoksi koulun rooli demokratiakasvattajana on keskeinen.

2.3 Luokanopettajakoulutuksen demokratiakasvatuksen kehitystarpeet aikaisemmassa tutkimuksessa

Laaja-alaiseen opettajan perusosaamiseen on määritelty kuuluvaksi yhteiskunnallinen ja kulttuurinen aktiivisuus ja osaaminen (OKM 2016, 18). Yhteiskunnallisten rakenteiden ja olosuhteiden jatkuvat muutokset heijastuvat koulutukseen. Nämä muutokset asettavat uusia vaatimuksia opettajan ammatille (Piesanen 2011, 164) Ilman asianmukaista ja ajantasaista koulutusta luokanopettajat eivät välttämättä pysty vastaamaan muutoksen tuomaan haasteeseen yhteiskunnalliselle opetukselle, jonka keskeisenä tavoitteena on auttaa nuoria ymmärtämään yhteiskuntaa, toimimaan siinä ja vaikuttamaan myös itse sen kehitykseen (Löfström ym. 2017).

Realiteetit eivät näytä vastaavan tähän muutoksen haasteeseen, sillä luokanopettajista 83 % ei koe saavansa tarpeeksi koulutusta demokratiakasvatuksen toteuttamiseen (OPH 2011,63). Demokraattisen

yhteiskunnan sosiaaliset instituutiot, kuten koulujärjestelmä, tulisi rakentua yhtä lailla demokraattiselle viitekehykselle (Kelly 2004, 215). Tämä pätee luonnollisesti myös opettajankoulutuslaitoksiin. Perinteisesti suomalaista opettajankoulutusta on kuitenkin hallinnut didaktiikkaa ja psykologista näkökulmaa korostava lähestymistapa jättäen opetustyön yhteiskunnalliset kytkennät varjoon (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 18; Rautiainen 2014, 32). Tampereen yliopiston kasvatustieteiden nykyisiin pakollisiin osaamiskokonaisuuksiin ei esimerkiksi yhteiskuntaoppi kuulu, vaikka nykyisessä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa alakoulun oppiaineisiin yhteiskuntaoppi kuuluukin (POPS 2014, 418). Tampereen yliopistossa on luokanopettajaopiskelijoiden mahdollista opiskella yhteiskuntatieteitä sivuaineena. Yhteiskuntaopin tulo alakouluun saattaa siis toisaalta innostaa luokanopettajaksi opiskelevia enemmän yhteiskuntatieteiden pariin ja kenties hankkimaan myös yhteiskuntaopin aineenopettajan kelpoisuuden.

Tarve kansalaisaktiivisuuteen kannustamiseen on myös huomioitu kansallisen tason ulkopuolella. Euroopan komission asiakirjoissa koskien opetuksen ja opettajankoulutuksen laatua ja sen parantamista *The Common European Principles for Teacher Competences* (European Commission 2005) ja *Improving the quality of TE* (Komission tiedonanto 2007) korostetaan sitä, että opettajuus tulisi sitoa tiiviisti myös ympäröivään yhteiskuntaan ja sen toimintaan. EU:n päätösten toimeenpanoelimenä Euroopan komission tiedonannoilla on myös merkitystä Suomen koulutuspoliittisiin ratkaisun sekä opetussuunnitelmiin.

Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden poliittista käyttäytymistä on myös Suomessa tutkittu jo pidemmän aikaa (esim. Räisänen 2014; Isolomppi & Leivo 2003.) Myös opettajien roolia kansalaisaktiivina ja kansalaisaktiivisuuden mentorina on tutkittu runsaasti, esimerkiksi Matti Vanhasen hallituksen aloittamassa Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa - hankkeen ohessa. Tämän hankkeen taustoja ja johtopäätöksiä kuvataan erityisesti Petteri Hansenin (2007) loppuraportissa, jossa muun muassa kuvataan aikaisemmin havaittuja puutteita opettajien ja sellaisiksi opiskelevien taidoissa kansalaisaktiivisuuden ja sen mentoroinnin osalta, sekä kehitysideoita näiden puutteiden korjaamiseksi.

Kyseisen raportin lisäksi muussakin aikaisemmassa kirjallisuudessa on nostettu ainakin seuraavat opettajien ja opettajankoulutuksen puutteet demokratiakasvatuksen suhteen:

- Poliitiikan ja sen aiheiden välttely. (Fornaciari & Männistö 2015, Hansen 2007).
- Kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan puute. (Fornaciari & Männistö 2015).
- Opettajalähtöinen, oppilaita passivoiva opetustapa. (Karjalainen ym. 2003; Fornaciari & Männistö 2015).
- Opettajien asenteet oppilaita ja omaa työnkuvaansa kohtaan. (Fornaciari & Männistö 2015, 2016; Tujula 2017).
- Koulutusinstituutioiden epädemokraattiset rakenteet. (Tujula 2017, 71-73)

Hankkeen aikana huomattiin monenlaisia puutteita opettajankoulutuslaitosten toiminnassa ja tavoissa. Opettajankoulutuslaitosten toimintakulttuurin nähtiin olevan koulumaista ja opiskelijoita passivoivaa (Hansen 2007, 87), minkä lisäksi opintojen nähtiin olevan suorituskeskeistä (Hansen 2007, 116-117; Karjalainen ym. 2003, 11-12), eli opinnot suoritettiin läpi ilman, että opiskelijat olisivat pysähtyneet esimerkiksi kritisoimaan tai osallistumaan tiedekuntien toimintaan. Tämä johtuu erityisesti opintojen sisältöjen suuresta määrästä, mikä taas aiheuttaa opiskelijoissa tiedollista ylikuormittumista ja pintapuolista oppimista (Karjalainen ym. 2003, 7-10). Näiden tekijöiden kautta olemmekin tulkinneet, että kyseinen opettajankoulutuslaitosten, ja siten myös opiskelijoiden, omaksuma toimintakulttuuri johtaa eräänlaiseen kritiikkittömyyteen tai jopa kriittisyyden välttämiseen. Opettajien ja opettajaksi kouluttautuvien kritiikkittömyyttä ja kyseenalaistamisen välttelyä on käsitelty muissakin artikkeleissa ja teoksissa. (Esim. Fornaciari & Männistö 2015, 72-86; Cantell 2005).

Opettajien ja luokanopettajien demokratiaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvissä tiedoissa, taidoissa ja asenteissa onkin havaittu aikaisemmassa tutkimuksessa paljon puutteita ja huolestuttavia merkkejä ja siihen on pyritty myös puuttumaan alan julkaisuissa (Fornaciari & Männistö 2015, 77; Rautiainen ym. 2014, 16). Jo mainitun kriittisyyden puutteen lisäksi opettajat ovat aikaisemman tutkimuksen valossa ammattikuntana konservatiivisia ja

uskollisia valtiovallalle (Räisänen 2014; Räihä 2010), sekä joissain tulkinnoissa jopa taipuvaisia elitistiseen demokratiakäsitykseen, jonka mukaan vain kykenevimmat saavat hoitaa yhteiskunnan päätöksentekoa (Fornaciari & Männistö 2016, 170). Tämä yhdistettynä koulun jo valmiiksi hierarkkiseen ja auktoriteettijohtoiseen toimintatapaan johtaa siihen, että oppilaille ei jätetä varsinaisesti todellisia vaikutusmahdollisuuksia, joskin koulukohtaisia eroja on (Tujula 2017, 82). Helposti ajaudutaankin tilanteeseen, jossa opettajat rajoittavat ja rajaavat oppilaiden vaikutusmahdollisuuden vain rajattuihin, ennalta hyväksytyihin ja varsin merkityksettömiin asioihin, kuten koulun ruokalan nimeämiseen tai juhlasalin koristeluun kevätjuhlaa varten, kuitenkin siten, että lopputulos aina hyväksytetään opettajilla (Tujula 2017, 82).

Hansenin (2007) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportissa on esitetty yhdeksän käytännön toimenpide-ehdotusta kansalaisaktiivisuuden lisäämiseksi opettajankoulutuksessa. Nämä toimenpide-ehdotukset olivat seuraavanlaisia:

- 1. Yhteiskunnalliselle keskustelulle ja vaikuttamiselle on varattava aikaa.*
- 2. Opiskelijoiden ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet ja -kanavat on tuotava selvästi esille.*
- 3. Ainejärjestöjen ja oppilaskuntien asema on vakiinnutettava osaksi oppilaitoksen päätöksentekojärjestelmää.*
- 4. Yhteiskunnallinen osallistuminen ja aktiivisuus on otettava huomioon opettajankoulutuksen pääsykokeissa.*
- 5. Kansalaisjärjestöjä ja ympäröivää yhteisöä on pyrittävä hyödyntämään entistä enemmän opetuksessa.*
- 6. Yhteisöllinen toiminta on otettava huomioon opiskelussa ja sen arvioinnissa.*
- 7. Yhteiskunnallisen kasvatuksen didaktiikkaa on kehitettävä opettajankoulutuksen osana.*
- 8. Koulutuspoliittisen ja yhteiskunnallisen pohdinnan osuutta on vahvistettava opettajanopinnoissa.*
- 9. Paikallisten, alueellisten ja valtakunnallisten opettajankoulutusverkostojen yhteistyötä pitää tiivistää.*

(Hansen 2007, 130-132)

Viimeaikaisempia kehitysideoita käsiteltiin myös Rautiaisen ym. (2014) kirjoittamassa ja Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa raportissa, missä peräänkuulutettiin myös erinäisiä seikkoja, joista erityisesti tähän tutkimukseen ja paikalliseen opetussuunnitelman suunnitteluun liittyvät kohdat ovat seuraavat.

- *Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia kehitetään siten, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjen käsittely tehostuu.*
- *Koulutuksen toteutusmuotoja kehitetään edelleen niin, että opiskelijat saavat valmiuksia monipuolisten toimintamuotojen käyttöön osallisuuden ja ihmisoikeuksiin liittyvien sisältöjen opetuksessa, myös omien opiskelu- ja harjoittelukokemustensa perusteella.*
- *Demokratian ja ihmisoikeuksien opiskelussa hyödynnetään verkkoperustaisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksia.*
- *Opettajankoulutusten toimintakulttuuria kehitetään entistä enemmän sellaiseksi, että se luo pohjan demokratia- ja ihmisoikeuskulttuurille.*
- *Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tutkimusta tuetaan ja tehostetaan.*
- *Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta opettajankoulutuksessa kehitetään valtakunnallisena opettajankouluttajien keskinäisenä yhteistyönä.*
- *Opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä tuetaan demokratia- ja ihmisoikeuskysymysten osalta.*

(Rautiainen ym. 2014, 86-88)

Näitä kehityskohteita olemme pyrkineet pitämään silmällä, kun olemme perehtyneet opetussuunnitelman suunnitelmadokumentteihin, vaikkakin olemme erityisesti painottaneet Hansenin listauksen kohtia 1 ja 5-8, sillä erityisesti niihin opetussuunnitelmalla voidaan vaikuttaa selkeimmin. On kuitenkin huomioitava, että osa kehityskohdista pureutuu kurssikohtaisiin sisältöihin, joihin kurssin vastuupettajalla on suurempi valta ja täten kyseisten kohtien (erityisesti Hansenin kohtien 5 ja 6) toteutumisen havainnointi aineistosta voi olla hankalaa. Rautiaisen listauksesta olemme myös pitäneet silmällä näitä tähän tutkimukseen liittyviä kohtia.

2.4 Kriittinen ajattelu ja sen opettaminen

Tässä tutkimuksessa kriittisen ajattelun käsite nousi keskeiseen asemaan sen aineistossa esiintyvän vahvan roolin vuoksi. Kriittinen ajattelu kuuluu luonnollisesti osaksi yliopisto-opiskelijan keskeisiä taitoja, mutta sekä aineisto, että aikaisempi kirjallisuus nostavat kriittisen ajattelun osaksi yhteiskunnallista toimintaa (Cantell 2005, 34)

Kriittiseen ajatteluun oppiminen on yksi monista korkeakoulutuksen tavoitteista (Valtonen 1999, 149). Kriittisen ajattelun tärkeyttä myöskin korostetaan monissa korkeakoulutuksen tilaa ja tarkoitusta käsittelevissä teksteissä ympäri maailman. Kriittisen ajattelun merkitystä osana korkeakoulutusta ei voida sivuuttaa tämän tutkimuksen osalta, etenkin kun kriittisen ajattelun taito on liitetty osaksi demokratiakasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden taitoja (Cantell 2005, 34).

Kriittisen ajattelun määrittelyyn on tutkimuskirjallisuudessa esitetty monenlaisia vaihtoehtoja. Käsitteenä se on yhtä monitulkintainen kuin yhteiskunnallisuus. McPeck (1981, 5) toteaa, että kriittistä ajattelua ei käytännössä ole tuottavaa opettaa, sillä kriittinen ajattelu ei ole vain yksi taito, vaan kriittistä ajattelua voidaan lähestyä monella tavalla. Hän kuvailee kriittisen ajattelun olevan harkittua skeptisyyttä, joka ei kuitenkaan ole silkkaa asioiden automaattista kyseenalaistamista. Tämä harkittu skeptisyys ja sen käyttäminen perustuu kokemukseen ja jonkinlaiseen ymmärrykseen käsiteltävästä aiheesta, sillä pelkkä kysymysten esittäminen ei ole vielä kriittisyyttä. Nimenomaan oikeanlaisten kysymysten esittäminen erottaa kriittisen ajattelun puhtaasta kyseenalaistamisesta ja kyselystä. McPeck esittääkin kriittisen ajattelun vaativan myös reflektointia skeptisyyttä, jossa käsiteltävää aihepiiriä kyseenalaistetaan oikeissa paikoissa, mikä taas vaatii jonkinlaista aihealueen ymmärrystä ja osaamista. Tästä syystä McPeck toteaa, että vaikka henkilö osaisi ajatella kriittisesti joissain tilanteissa, ei ole mitenkään itsestään selvää, että hän kykenisi siihen jokaisen aihealueen suhteen. Kriittinen ajattelu onkin, McPeck sanoo, "kriittistä ajattelua aiheesta X". (McPeck 1981, 5-10).

Salminen ja Savolainen taas kyseenalaistivat pro gradu -tutkielmassaan McPeckin tiukan tilannesidonnaisen kriittisen ajattelun käsitteen. Heidän näkemyksensä mukaan kriittiseen ajatteluun liittyi myös yleisiä ajattelun taitoja, joita voidaan käyttää yli aihepiirien. Esimerkiksi erilaisten päättelyn keinojen ja niiden soveltamisen oppiminen ovat taitoja, jotka kuuluvat myös kriittisesti ajatteluun oppimiseen. (Salminen & Savolainen 1997, 7-8). Tutkimuksessaan he olivat tutkineet luokanopettajien käsityksiä kriittisestä ajattelusta ja sen opettamisesta alakoulussa. Heidän mukaansa luokanopettajat olivat panneet merkille kriittisen ajattelun ja sen opettamisen hyödyn jo alakoululaisille, tosin vain osa haastatelluista opettajista oli nostanut kriittisen ajattelun sisällöistä muun kuin varauksellisen suhtautumisen uuteen tietoon. Oman ajattelun, mielipiteiden ja tiedon reflektion taitoja suurin osa haastatelluista nimennyt ollenkaan osaksi kriittisen ajattelu kykyjä. Huomioitavaa jo tuolloin oli, että tutkimuksessa haastatellut opettajat perustelivat kriittisen ajattelun osaamista monenlaisille medioille altistumisen, sekä yhteiskunnan muutosten vuoksi. (Salminen & Savolainen 1997, 75-77).

McPeckin ajatusta kriittisen ajattelun opettamisen turhuutta vastaan käy Salmisen ja Savolaisen lisäksi muun muassa Matthew Lipman (2003). Kuten Savolainen ja Salminen, hän peräänkuuluttaa kriittisen ajattelun opettamista myös lapsille ja näkee kriittisen ajattelun ja sen eri taitojen olevan opetettavissa jo nuorille, kuten myös aikuisillekin. Oppimisympäristöissä, kuten koululuokassa, Lipman nostaa esille kriittisen ajattelun opettamisen lähtökohdaksi opetukseen osallistuvien yhteisöllistämisen ja yhteisön merkityksen osana ajattelun opettamista. Tämän yhteisöllisyyden nähdään oleva tärkeää erityisesti kokemusten jakamisessa, mikä taas on osa jo mainittua deweylaista demokraattista opetustilannetta. (Lipman 2003, 162-165).

Tämänlainen kokemusten jakamisen mahdollisuus purkaa mielestämme McPeckin ajatusta kriittisen ajattelun opettamisen hyödyttömyyttä siinä määrin, että yksilön kokemus aihepiiristä voi olla jakamisen kautta saatua, ja siten myös tässä määrin kriittisen ajattelun yksilösidonnaisuus on McPeckin esittämää pienempää. Toisin kuin McPeck, Lipman tulkitsee kriittisen ajattelun olevan silkan prosessin lisäksi myös vahvasti itse ajattelijasta riippuvaa toimintaa, sillä juuri kriittisesti ajatteleva on itse osana valintaa siitä, milloin valjastaa kriittisyytensä, kuten kriittinen ajattelija on

itse vastuussa oman tietonsa reflektoinnista, kokemuksensa relevanssin määrittelystä ja omien tietojensa ja käsitystensä arvioinnista ja korjaamisesta. (Lipman 2003).

Lipman (2003, 212) määrittelee kriittisen ajattelun (ja ajattelijan) seuraavalla tavalla:

Kriittinen ajattelu on ajattelua, joka

1. tuottaa arvioita ja käsityksiä (judgment), koska se
2. pohjautuu kriteereihin
3. on itseään korjaavaa ja
4. on kontekstisidonnaista.

Lipmanin määritelmä pyrkii nostamaan esille ajattelijan itsensä osallisuuden vaikutuksen osana ajattelun prosessia ja tuotoksia. Lyhyesti määritelmä tarkoittaa sitä, että kriittisen ajattelun lopputulema on arvion tai käsityksen tuottaminen, joka taas on subjektiivista tietoa. Tämä tieto taas on subjektiivista, koska se pohjautuu erilaisiin kriteereihin, kuten omiin tietoihin, mutta myös lakeihin, sosiaalisiin normeihin, olettamuksiin, arvoihin ja vastaaviin tekijöihin, joista osa on ulkoapäin tulevia. Kriittinen ajattelu pyrkii myös korjaamaan itseään olosuhteiden ja todellisuuden mukaan, sekä myöskin ulkopuolisten, yhteisön jäsenten kritiikin mukaan. Kriittinen ajattelijaa osaa myös ottaa huomioon jokaisen tapauksen erityispiirteet, jotka voivat olla hyvinkin poikkeavat, ja nämä muuttujat vaikuttavat lopulliseen arvioon. (Lipman 2003, 205-220).

Yhdymme Lipmanin päätelmään, että kriittisen ajattelun osa-alueita voidaan myös opettaa kouluissa ja yliopistoissa, sillä Lipmanin määritelmän kriteereiden tuntemuksessa, itsekorjaavuuden ja kontekstisidonnaisuuden hahmottamisessa kaikissa yhteisö voidaan nähdä voimavarana, jonka kesken käytyjen keskusteluiden ja pohdintojen kautta ymmärrystä kriteereistä, omista ajatuksista ja niiden paikkansa pitävyydestä, sekä kontekstisidonnaisuuden hahmottamisesta voidaan kasvattaa paljon yksilön omaa kokemusta nopeammin ja monipuolisemmin (Lipman 2003, 225-231). Lipman (em.) esittää myös, että kriittisen ajattelun pitäisi olla oma oppisisältönsä, vaikka sen sisällyttäminen kaikkeen opetukseen onkin tärkeää. Emme ota tässä tutkimuksessa kantaa tähän mielipiteeseen, emmekä siksi myöskään erityisesti arvota

opetussuunnitelmaluonnosten tapaa sisällyttää mahdollisia kriittisen ajattelun taitoja ja sisältöjä opetukseen.

Aineistoa tutkiessa kiinnitimmekin erityisesti huomiota pelkän kriittisen ajattelun käsitteen lisäksi myös erilaisiin yhteisöllisen opetuksen ja toiminnan muotoihin, kuten myös Lipmanin esittämien kriittisen ajattelun määritelmän käsitysten tuottamisen osa-alueiden käsittelyyn opiskelun aikana. Tästä mahdollisia esimerkkejä voisivat olla esimerkiksi filosofian sisällyttäminen opintoihin, mutta erityisesti yhdessä filosofointi.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä luku käsittelee tarkemmin tutkimuksen toteutusta. Tutkimuksemme on perusluonteeltaan laadullinen tapaustutkimus ja tutkimusaineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysina. Kiviniemi luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi, joka kehittyy ja muuttuu yhdessä aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen kehittyessä tutkijoiden tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen eri vaiheet eivät myöskään ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi, 2015, 74).

Yksi laadullisen tutkimuksen haasteista voi olla tutkimuksen rajaaminen. Tässä tutkimuksessa rajaus muuttui prosessin edetessä, sillä koimme osan suunnitelmadokumenteista olevan tarpeettomia tutkimusongelmamme selvittämisen kannalta. Kiviniemi (2015, 73) korostaakin tutkimusasetelman rajaamisen tärkeyttä laadullisessa tutkimuksessa. Aineiston valintaan ja keräämiseen vaikuttavat tutkijoiden omat mielenkiinnon kohteet sekä tarkasteltava näkökulma. Mielenkiinto kohdistuu tässä tutkimuksessa siihen, miten demokratiakasvatus ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen näkyvät luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa Tampereen yliopistossa. Rajaus koskee tulkinnan osalta myös analyysia, sillä tutkijan tehtävänä on ratkaista tutkimustehtävää ja aineistosta esille nostettavia asioita koskevat kysymykset. On tärkeää tiedostaa tutkijan yksilöllinen rooli analyysin teossa ja pyrkiä perustelemaan tehdyt valinnat ja päätelmät mahdollisimman tarkasti.

Luku jatkuu tutkimuskysymysten esittelyllä ja aineistoon perehtymisellä sekä keräysmenetelmän esittelyllä. Tämän jälkeen keskitymme tutkimuksen toteutuksen vaiheisiin ja laadulliseen tapaustutkimukseen sekä sisällönanalyysiin tutkimus- ja analyysimenetelmänä. Lopuksi pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa pyritään tutkimaan, miten demokraattinen toiminta, yhteiskunnallisuus ja demokratiakasvatus näkyvät Tampereen yliopiston opetussuunnitelmatyössä. Tätä tavoitetta on pyritty lähestymään seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- Mitä demokratian periaatteista ja demokraattisen toiminnan tiedoista ja taidoista on pyritty sisällyttämään Tampereen yliopiston opettajankoulutusohjelman opetussuunnitelmaluonnoksissa?
- Miten kansalaisaktiivisuus ja demokratiakasvatus näkyvät Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman suunnitteludokumenteissa?

3.2 Tutkimusmenetelmät

Lähteestä riippuen tutkimusmenetelmästä käytetään myös käsitettä tutkimusmetodi. Tässä tutkimuksessa päädyimme käyttämään tutkimusmenetelmä-termiä. Tutkimusmenetelmä koostuu niistä käytännöistä ja tavoista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita, niin että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina (Alasuutari, 1994, 82) Se on siis suunnitelma, raamit, joiden pohjalle tutkimus rakennetaan. Lähdetessä valitsemaan tutkimusongelman ratkaisemiseksi parhaiten soveltuvaa tutkimusmenetelmää, on mietittävä, miten ja minkälaista tietoa etsitään. (Hirsjärvi ym. 2007, 178–179.) Päädyimme tutkimuksessamme käyttämään menetelmänä laadullista tapaustutkimusta, sillä tutkimuskohteena toimii selkeä rajattu yksikkö, tulevan Tampereen kulttuurin ja kasvatuksen tiedekunnan opetussuunnitelman luonnokset ja niitä kehittävän työryhmän toiminta. Määrällistä ja luotettavaa tutkimusta ei olisi ollut mielekästä tehdä pienellä otannalla. Laadullinen tapaustutkimus on hyvä vaihtoehto, sillä emme pyri tutkimuksessamme yleistämään tutkimustuloksia vaan selventämään ja tuomaan ilmi tulevan

opetussuunnitelman ja sitä suunnittelevan työryhmän käsityksiä luokanopettajaopiskelijan kansalaisaktiivisuuden tukemisessa ja kehittämisestä opintojen aikana.

3.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että yksityiskohtaista tietoa tuotetaan yksittäisistä tapauksista (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 180.) Koska tavoitteenamme oli ilmiön ymmärtäminen eikä niinkään, miten se edustaa muita tutkimuksia, soveltui tapaustutkimus lähestymistapana meille parhaiten. Tutkimus on luonteeltaan intensiivinen tapaustutkimus. Näin ollen itse tapaus, sen toimijoiden näkökulma ja tämän maailman logiikka on tutkimuksessa pääasiallisena mielenkiinnon kohteena (Eriksson ja Koistinen 2005, 15.) Oletettavasti samanlaista tietoa ja ymmärrystä ei olisi kyetty tavoittamaan määrällisen tutkimuksen mittareilla.

3.2.2 Sisällönanalyysi

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää hyvin monenlaisia aineiston analyysimenetelmiä. (Eriksson ja Koistinen 2004, 4). Tutkimuksemme analyysimenetelmänä toimii sisällönanalyysi, jota pidetään laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajarvi, 2003, 93). Sisällönanalyysi valikoitui tutkimuksen päämenetelmäksi diskurssianalyysin sijaan, sillä aineisto on tekstimuotoista. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastolliseen yleistettävyyteen, joten on perusteltua käyttää laadullista tutkimusotetta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineisto on kerätty harkinnanvaraisesti ja analyysissä on keskitytty pääasiallisesti etsimään sekä erittelemään sieltä esiin nousevia teemoja. Kyseiset teemat ovat valittu etukäteen ja ne perustuvat tutkimuksen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajarvi, 2003, 78) Analyysi on tehty teoriaohjaavasti. Teoreettisten kytöntöjen merkityksellisyys on

keskeistä tälle tutkimukselle, joten teoriaohjaava analyysi, jossa teoria toimii apuvälineenä sekä ohjaana analyysivaiheessa, oli luonnollinen valinta tässä tutkimuksessa. Teoriaohjaavalle analyysille on ominaista aiemman tiedon vaikutus, mutta tarkoitus ei ole kuitenkaan teoriaa testaava. (Tuomi & Sarajärvi 2015, 96-97.) Itse analyysi sisältää kytkentöjä teoriaan, mutta analyysissä tehdyt huomiot eivät pohjautu mihinkään yksittäiseen valmiiseen teoriaan. Analyysi on luonteeltaan aineistolähtöistä, sillä tutkimuksen tulosten uskottavuuden ja kokonaisvaltaisen arvioimisen takaamiseksi aineiston keräämis- ja analyysimetodien selostaminen on oleellista (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 20).

Sisällönanalyysi noudattaa pitkälti Tuomen ja Sarajärven esittelemän tutkimuksen analyysin etenemisen kuvausta. Ensimmäiseksi päätimme, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja koskee tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä asioita. Seuraavaksi kävimme läpi aineiston, erottelimme ja merkitsimme keskeiset ja kiinnostavat asiat. Kolmanneksi erottelimme ja kokosimme nämä asiat yhteen erilleen muusta aineistosta. Neljänneksi teemoittelimme aineiston. Valitsimme teemoittelun, sillä tutkimuksemme painottaa sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu pelkän luokittelun sijaan. Saadut tulokset liitetään analyysin avulla tutkittavaan ilmiöön. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2015.) Teemoittelussa tarkoituksena on pelkistää aineistoista löydettävät olennaiset ja tavoittaa tekstin merkityksenantojen ydinsanoma. Teemoja pyritään muodostamaan tekstin sisällön, eikä yksittäisten kohtien perusteella. Teemoja voi pyrkiä muodostamaan tutkimuskysymysten kautta, niin kuin tässä tutkimuksessa on tehty. Silloin on tärkeää huomioida, mitä tutkittavasta ilmiöstä aineistossa puhutaan. Meidän tutkijoina tehtävä on siis löytää informanttien (tässä tutkimuksessa Tampereen kasvatuksen ja kulttuurin opetussuunnitelman suunnitteludokumentit) antamat merkitykset. Moilanen & Rähä 2001, 57.) Teemoittelun tarkoituksena on Eskolan ja Suorannan mukaan nostaa esiin teemoja, joiden avulla tutkimusongelmat valaistuvat. Teemojen esiintymistä ja ilmenemistä voidaan vertailla aineistossa toisiinsa. Jotta teemoittelu onnistuisi, on empirian ja teorian välillä oltava vuorovaikutusta. Ilman ehdon täyttymistä lopputulos on köyhä kokoelma lainauksia ja tiivistettyä tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 174-175.)

3.2.3 Tutkimusaineisto

Kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari, 1994, 84). Tutkimuksemme aineistona on käytetty Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tuottamia dokumentteja koskien opetussuunnitelmaa, joka otettiin käyttöön vuoden 2019 alussa. Olisimme aikataulun puolesta voineet ottaa myös varsinaisen lopullisen opetussuunnitelman mukaan tarkasteluun, mutta opetussuunnitelma ei ollut julkisesti saatavissa vielä tarkasteltavana ajankohtana. Saimme aineiston opetussuunnitelmatyöryhmän jäseneltä huhtikuussa 2018. Tutkimuksen aineisto koostui asiakirjoista, jotka voitiin jakaa toimintaa kuvaaviin ja ohjaaviin asiakirjoihin, sekä uudistaviin ja suunnitteleviin asiakirjoihin. Toimintaa kuvaavat ja ohjaavat asiakirjat keskittyvät asettamaan strategisia ja toiminnallisia suuntaviivoja opetussuunnitelmatyölle. Uudistavat ja suunnittelevat asiakirjat pohjautuvat pääosin tiedekunnan henkilökunnan, opiskelijoiden sekä kumppaneiden välillä käytyihin keskusteluihin erilaisissa tapahtumissa (mm. opetussuunnitelmatilaisuus, kerroskahvit).

Suurin osa dokumenteista on yleistason diskurssia siitä, mitä yhteiskunnallisuus on, minkä lisäksi muutama dokumentti käsittelee tätä erityisesti luokanopettajaopinnoissa. Keskitymme tutkimuksessamme tutkimaan juuri näitä luokanopettajakoulutusta koskevia linjauksia. Dokumenteissa suunnitellaan ja muodostetaan viitekehystä tulevalle opetussuunnitelmalle. On tärkeä ottaa huomioon, että dokumentit ovat vasta alustavia ja niissä pyritään kokoamaan ja herättämään ajatuksia koskien uutta opetussuunnitelmaa.

Tutkimusaineistosta etsittiin sekä opettajankoulutuksen sisältöjä, jotka nousivat teoriasta, sekä myös tiedekunnan omia käytäntöjä. Tarkoituksena näiden kahden näkökulman valinnalle oli saada selville, mitä (kansalaisaktiivisuuskasvatuksen) sisältöjä luokanopettajaopiskelijat mahdollisesti opiskelevat ja oppivat osana opintojaan, mutta myös toteutuuko tiedekunnan toiminnassa jonkinlainen esimerkin mukainen toimintatapa, joka toimisi jonkinlaisena kokemuspohjana aktiiviseen kansalaisuuteen tuleville opettajille. Jälkimmäisen näkökulman tärkeyttä perustelimme erityisesti

aikaisemmalla teorialla luokanopettajaopintojen passivoivalla vaikutuksella (Karjalainen ym. 2003, Fornaciari & Männistö 2015, 80-81)

Aineistosta puhuttaessa käytämme sanaa "Liite" kuvaamaan käsittelemiämme asiakirjoja. Vaikka kyseinen termi on hieman hämmentävä, sillä tutkimuksemme ei sisällä varsinaisia liitteitä, tarkoitamme termillä opetussuunnitelman suunnitteluprosessin olennaisia liitteitä, jotka saimme myös käsiimme sähköpostitse liitteinä.

Aineistoon sisällytetyt asiakirjat olivat lopulta seuraavat:

- Liite 1: Yhteiskunnallisuuden määrittelyä (1 sivu)
- Liite 2: Raamit luokanopettajan ja aineenopettajan opetusharjoitteluiden kehittämiseen. (1 sivu)
- Liite 3: Edun opetussuunnitelmatyötä pohjustavat arvot. (1 sivu)
- Liite 4: Koonti opintokokonaisuuksien osaamistavoitteista (5 sivua).
- Liite 5: Tampereen korkeakoulu yhteisön yhteiset osaamistavoitteet. (3 sivua)
- Liite 6: Kooste eri malleista, työnimistä ja kehitysideoista sekä yleisistä sisällöistä ops-työn tueksi. (4 sivua)
- Liite 7: Kiitos tutkimusryhmien työpajoihin osallistumisesta! (2 sivua)
- Liite 8: Kiitos kerroskahveille osallistumisesta! (2 sivua)
- Liite 9: Kannanotto ekososiaalisen sivistyksen tueksi. Opiskelijoiden adressi ekososiaalisen kasvatuksen puolesta. (4 sivua)
- Liite 10: Kasvatustieteiden tiedekunnan toimintakäsikirja. (52 sivua)
- Liite 11: Tutkimus ja tieteellisyys opetussuunnitelmassa. (8 sivua)
- Liite 12: Terveisiä EDU OPS 2019 Opetussuunnitelmatyön kumppanuustapahtumasta. (Blogiteksti, Opinnäytetori).

3.2.4 Aineiston teemoittelu

Tarkasteltuamme aineistoa useaan kertaan, ryhdyimme etsimään edellä mainittuja, aiemmassa tutkimuksessa esille tulleita teemoja. Näitä teemoja on neljä: osallistava toimintakulttuuri ja opiskelijoiden aktivoiminen, demokratia- ja kansalaisaktiivisuuskasvatuksen tiedot ja taidot, kriittinen ajattelu ja pedagoginen asennoituminen. Aineiston teemoittelussa olisi voinut käyttää analysointiohjelmia, mutta suoritimme teemoittelun manuaalisesti. Aluksi muodostimme useiden lukukertojen jälkeen kategorioita, jotka tiivistimme lopulta neljäksi teemaksi. Kuten on aiemmin jo nostettu esille suunnitelmadokumentit nimensä mukaisesti ovat vain suuntaa antavia, joten selkeiden teemojen erottelu aineistosta oli paikoin haastavaa.

Osallistavan toimintakulttuurin ja opiskelijoiden aktivoimisen määrittelimme tarkoittavan erilaisia rakenteita, jotka mahdollistavat erityisesti opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuudet tiedekunnan, yliopiston, sekä laajemmin yhteiskunnallisiin asioihin, sekä opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua tiedekunnan toimintaan muutenkin, kuin opetukseen osallistumalla. Osallistavan toimintakulttuurin piirteitä tutkiessa kiinnitimme huomiota siihen, keille halutaan suoda mahdollisuus puhua ja osallistua, eli onko jokaisella "rivio opiskelijalla" yhtäläinen mahdollisuus osallistua aktiivisesti tiedeyhteisön asioihin päättämiseen, vai onko opiskelijoiden vaikuttaminen vain tiettyjen edustajien kautta tapahtuvaa. Etsimme myös erilaisia viittauksia siihen, miten erityisesti luokanopettajia pyritään osallistamaan tai aktivoimaan heitä koskevien asioiden käsittelyyn.

Demokratia- ja kansalaisuuskasvatuksen tiedoilla ja taidoilla käsitämme tässä tutkimuksessa kirjaimellisesti tietoja demokratiasta, sen periaatteista ja arvoista, sekä tiedot ja taidot yksilön osallistumisesta yhteiskunnan asioihin ja niiden ympärillä käytävään keskusteluun. Myös mahdollinen opintojen osana tapahtuva yhteiskunnallinen toiminta on laskettu osaksi tätä teemaa. Lisäksi myös yhteiskuntaopin ja kansalaiskasvatuksen didaktiikan sisällöt on sisällytetty osaksi tätä teemaa.

Kriittinen ajattelu sisältää erilaiset kriittisen ajattelun sisällöt, kuten oman ajattelun reflektointia, ympäröivän maailman ja sen vaikutusten omaan

toimintaan ja ajatteluun hahmottaminen, kuten myös yhteisön kautta käytävä keskustelu erinäisistä aiheista. Tässä suhteessa olemme tukeutuneet erityisesti Lipmanin (2003, 205-220) määritelmään kriittisestä ajattelusta.

Pedagogialla ja yhteiskunnallisella suuntautumisella olemme pyrkineet selittämään jokseenkin hankalasti määriteltävää didaktisten, pedagogisten, tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden kokonaisuutta, joka pyrkii osallistamaan opiskelijoita demokraattisten opetusmenetelmien käyttöön, kehittämiseen ja hyödyntämiseen. Tämä voi tapahtua esimerkin mukaisena toimintana kurssien toteutuksessa, joissa opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia kehittää toimintaansa puhtaan passiivisen kuuntelijan, tai vastaavasti luennoivan opettajan roolien ulkopuolella. Esimerkki tästä olisi opiskelijoiden osallistaminen kurssilla käsiteltävien sisältöjen päättämisessä, kun taas perinteistä opettajien ja oppilaiden välistä hierarkiaa ylläpitävä sisältö opetussuunnitelmassa olisi perinteinen luennoitsijan ja passiivisten luennoilla kuuntelijoiden asetelma, joka kulminoituu esimerkiksi tenttiin tai esseeseen, jossa opiskelijat pyrkivät muistavansa ja sisäistäneensä luennoitsijan välittämän tiedon.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus on pyritty toteuttamaan objektiivisesti ja tutkimuskohteena toimivaa ilmiötä, yhteiskunnallisuutta Tampereen yliopiston kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunnan opetussuunnitelmaa koskevissa luonnoksissa, pyritään tarkastelemaan mahdollisimman puolueettomasti ja objektiivisesti. Objektiivisuuden lähtökohtana on se, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa. (Eskola & Suoranta, 1998, 17-18.) Meidän tutkijoiden tulee tiedostaa asemamme luokanopettajaopiskelijoina ja siten myös osallisina ja vaikuttajina opetussuunnitelman kehitysprosessiin. Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan tuoda esille yhteiskunnan vallitsevaa aatemaailmaa (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 83.) Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmaluonnosten perusteella voidaan havainnoida, kuinka tärkeänä suunnitelman laatijat, tässä tutkimuksessa opettajankouluttajat, näkevät yhteiskunnallisuuden ja

demokratiakasvatuksen osana opettajien peruskoulutusta ja ammatillista kehittymistä.

Laadulliselle tutkimukselle tunnusomaista on tutkijan omiin päätelmiin perustuminen (Kivimäki 2001, 79). Tutkimusaineisto koostuu tässä tutkimuksessa suunnitelmista, jotka ovat hahmotelmia varsinaista opetussuunnitelmaa varten. Tutkija joutuu tietoisesti aina pohtimaan ja kyseenalaistamaan oman analyysinsa kattavuutta sekä valintojaan tutkimusprosessin aikana. Sen vuoksi tutkijoina pyrimme tiedostamaan mahdollisimman perusteellisesti aineiston luonteen ja ottamaan sen mahdollisimman tarkasti huomioon päätelmiä tehdessä. Tutkijan apuna eivät ole kuin omat ja kollegoiden ennakko-olettamukset, teoreettinen oppineisuus sekä arkielämän säännöt. (Eskola & Suoranta 1998, 208.) Laadullinen tutkimus on kuitenkin aina tutkijan, eli tässä tapauksessa meidän, henkilökohtaisesti rakentama konstruktio, tulkinta, tutkittavasta ilmiöstä. Kivimäki kuvailee tutkimuksen tulkinnallisen luonteen ongelmallisuutta Kari Palosen sanoja lainaamalla: "tulkinta on aina ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. (Kivimäki 2001, 82.) Tutkimuksen luotettavuus voikin parantua tutkimusparin avulla. Toinen tutkija saattaa löytää aineistolle erilaisia luokittelutapoja ja painottaa eri osa-alueita (Kivimäki 2001, 82). Me olemme tässä suhteessa onnellisessa asemassa ja koemme löytäneemme yhdessä paremmin uusia ulottuvuuksia tutkittavan ilmiön ympärille.

Tutkimus on toteutettu hyvien tutkimuseettisten periaatteiden mukaan. Saadut tulokset eivät vahingoita kenenkään yksilön hyvinvointia. Aineistona käytettiin Tampereen yliopiston kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunnan opetussuunnitelman suunnitteludokumentteja. Aineiston tarkastelu ja analyysi on pyritty rajoittamaan vain käsittämään aineistoa itseään, ei sen suunnitteluun ja kirjoittamiseen osallistuneita henkilöitä. Saimme suunnitteludokumentit suunnittelutyöryhmän vetäjältä. Yksityisyyden suojaa pidämme yllä siten, ettei tutkimuksessa nimetä erikseen ketään suunnittelutyöryhmän jäsentä tai ketään muuta suunnitteluprosessiin osallistunutta. Lisäksi aineistosta on käytännössä mahdotonta erottaa yksittäisten henkilöiden mielipiteitä, kommentteja tai lausuntoja.

4 ANALYYSI

Tässä luvussa käsitellään aineistoa aiemman tutkimuksen pohjalta muodostettujen teemojen, osallistava toimintakulttuuri, demokratia- ja kansalaisaktiivisuuskasvatuksen tiedot ja taidot, pedagoginen asennoituminen, kriittinen ajattelu, opiskelijoiden aktivoiminen perusteella. Analyysin tarkoituksena on muodostaa kuva siitä, miten demokratiakasvatus näkyy Tampereen yliopiston kulttuurin ja kasvatuksen tiedekunnan opetussuunnitelman suunnitteludokumenteissa.

Analysoitavat asiakirjat (kaksitoista asiakirjaa, jotka nimettiin analyysia varten satunnaisesti liitteiksi 1-12) voitiin jakaa kahteen eri tyyppiin: toimintaa määrittäviin asiakirjoihin, sekä uudistus- ja suunnitteluluonnoksiin. Suurin osa asiakirjoista oli uudistus- ja suunnitteluasiakirjoja, kun taas toimintaa ohjaavia asiakirjoja oli käytännössä vain kaksi. Yksi tarkastelemistamme asiakirjoista käsitteli lähinnä opetusharjoitteluiden toteuttamista ja periaatteita, joten rajasimme sen pois aineistosta, sillä halusimme keskittyä nimenomaan tiedekunnan antamaan opetukseen, joka on opiskelijoille paljon yhtenäisempää, opetusharjoittelun taas ollessa paljon vaihtelevampaa sisällöllisesti, jossa suurimmat erot harjoittelun tuottamasta kokemuksesta johtuvat harjoittelun luokasta ja harjoittelun ohjaajasta. Näin ollen aineistoon jäi yhteensä yksitoista asiakirjaa syvempää tarkastelua varten.

Aineistoa analysoidessa nopeasti kävi selväksi se, kuinka vähäisessä roolissa osa tutkimuksemme keskeisistä käsitteistä suunnitteluvaiheessa olivat. Demokratiakasvatuksen ja aktiivisuuden kansalaisuuden käsitteistöä ilmeni vain osassa dokumenteista, opiskelijoiden osallistaminen oli nostettu myös vain osassa dokumenteista, silloinkin yleensä ohimennen. Kriittinen ajattelu oli mainittu useassa asiakirjassa ja esiintyi etenkin tiedekunnan henkilökunnan suunnitelmissa. Pedagogisesta asennoitumisesta näkyi viitteitä, mutta siitä ei suoranaisesti mainittu kuin kahdessa asiakirjassa (4 & 11).

Aineiston eri lähteissä kuvattiin tiedekunnan ja koulutuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta useaan otteeseen, mutta tarkkaa keinoa vaikuttavuudelle ei tuntunut löytyvän. Kasvatustieteiden tiedekunnan toimintakäsikirjassa (Liite 10) opetuksen ja yhteiskunnallisuuden vaikuttavuuden kuvataan olevan “erittäin näkyvää”, mikä ilmenee yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisella, sekä olemalla osa aktiivisen kasvatuksen ja koulutuksen sekä työelämän tutkimusta kansallisesti ja kansainvälisesti. Näin vaikuttavuus määritellään enemmänkin tiedon tuottamiseksi ja sen jakamiseksi, ei niinkään esimerkiksi poliittiseksi toiminnaksi tai edes opiskelijoiden toiminnaksi työelämässä. Toisaalta yhteiskunnallista vuorovaikutusta arvioidaan muun muassa tutkinto-ohjelmien vetovoimaisuuden seuraamisella, urakyselyillä ja työnantajapalautteen avulla, mutta on epäselvää mitä näillä mittareilla saatu tieto kertoo yhteiskunnallisesta vuorovaikutuksesta.

4.1 Osallistava toimintakulttuuri ja opiskelijoiden aktivointi

Osallistava toimintakulttuuri nousi kirjallisuudessa yhdeksi tärkeistä opiskelijoita aktivoivaksi osa-alueeksi aktiiviseen kansalaisuuteen tukemisessa (Hansen 2007; Karjalainen 2003). Opiskelijoiden osallistaminen esimerkiksi tiedekunnan päätöksentekoon tai yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen on yksi tapa estää opiskelijoiden passivoitumista pelkiksi annetun tiedon vastaanottajiksi. Tutkimuksessa osallistava toimintakulttuuri nähdään myös eräänlaiseksi tavaksi saada opiskelijoille käytännön kokemusta käytännön demokraattisesta toiminnasta, mikä olisi mahdollisesti sekä rohkaisevaa tuleville opettajille, että tietoja ja taitoja lisäävää. Tällaista näkemystä esitettiin myös aikaisemmassa kirjallisuudessa, mutta varsinaista tieteellistä tutkimusta osallistamisen vaikutuksista opettajan ammattiin ei tietääksemme ole tehty. Toisaalta tutkimuksessamme emme pyri arvioimaan opetussuunnitelman suunnitelmien sisältöjen vaikuttavuutta.

Osallistavalla toimintakulttuurilla tarkoitamme lisäksi tiedekunnan ja opintokokonaisuuksien tasolla tapahtuvaa opiskelijoiden osallistamista laajempaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja toimintaan, ei siis vain tiedekunnan sisäisiin asioihin vaikuttamista.

Opiskelijoita osallistavaa toimintakulttuuria käsiteltiin viidessä aineiston asiakirjassa (2,3,4, 10 ja 11), joskin kaikissa niissä osallistava toimintakulttuuri oli sivuroolissa ja maininta oli kahta asiakirjaa lukuun ottamatta vain virkkeen mittainen, joten opiskelijoita osallistavan toimintakulttuurin ei täten voida katsoa olevan keskeisessä roolissa opetussuunnitelman suunnitelmissa. Aineistosta voitiin kuitenkin erottaa selkeästi kaksi erilaista osallistavan toimintakulttuurin muotoa: Opiskelijoita tutkijayhteisön jäsenenä osallistavaa ja tutkitun tiedon tuottamisen kautta tapahtuvaa yhteiskunnallista vaikuttamista.

Suunnitteludokumenteissa osallisuus oli nostettu yhdeksi Kasvatustieteiden tiedekunnan opetussuunnitelmatyötä pohjustavista arvoista (Liite 3). Osallisuutta sisältäviksi arvoiksi oli samaisessa asiakirjassa nimetty myös avoimuus, yhteisöllisyys, empatia ja rakkaus, sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Näiden arvojen voidaan tulkita kuvaavan visiota, jossa toimintaan olisi helppoa osallistua (avoimuus, osallisuus, yhteisöllisyys) ja jossa myös osallistuminen koettaisiin turvalliseksi (empatia, rakkaus, tasa-arvo). Liitteessä 5 (Tampereen korkeakoulu-yhteisön yhteiset osaamistavoitteet) mainitaan opiskelijoiden etiikan alatavoitteeksi kyvyn vaikuttaa yhteisöissä ja yhteiskunnallisesti eettisiin arvoihin perustuen ja osaamistaan hyödyntäen. Osallistava toimintakulttuuri saakin tässä mielessä kenties enemmän määritellyn arvon aseman. Toisaalta kirjallista osoitusta siitä, miten arvot siirrettäisiin käytännön toteutuksiin ei aineistosta löydy. Osallisuuden voidaan kuitenkin nähdä tavoitteena ulottuvan kasvatustieteen tiedekunnan ulkopuolelle ainakin teoreettisella tasolla.

Suoraa osallistuvaa toimintaa kuvataan liitteessä 2 ja 10. Asiakirjassa 2 keskitytään kehittämään opetusharjoitteluiden raameja. Näissä kehityskohdissa mainitaan lähinnä opiskelijan osallistuminen opettajan työhön tarkoituksenmukaisella tavalla ja mahdollisuus saada laaja-alainen kuva opettajan työstä koulu-yhteisön kehittäjänä ja yhteiskunnallisena toimijana. Toisin sanottuna vain opettajan työhön osallistuminen on välttämätöntä, mutta muu mainittu osaaminen ei ainakaan kirjoitusasun perusteella ole samalla tavalla keskiössä, sillä esimerkiksi laaja-alaisen kuvan saamiseen opettajan työstä yhteiskunnallisena toimijana on lähinnä "mahdollisuus". On mahdotonta päätellä tarkkaa syytä kyseiselle sanavalinnalle, mutta mahdollisesti tällä mahdollisuuden olemassaololla on pyritty ottamaan huomioon

opetusharjoittelukokemusten yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus ja näiden kokemusten muuttajat, joita ovat esimerkiksi ohjaaja, luokka-aste ja ohjaajan pedagoginen fokus ja kontrolli opetusharjoittelun aikana. Lisäksi resurssit voivat olla aivan eri luokkaa yliopistoon kuuluvassa normaalikoulussa tavalliseen kouluun verrattuna, joten realistisen kuvan saaminen opettajasta yhteiskunnallisena toimijana voi olla haastavaa. Toisaalta mahdollisuudella voidaan viitata myös opetusharjoittelijan omiin toiveisiin ja intresseihin harjoittelun suhteen, jolloin vastuu opettajan yhteiskunnallisen toiminnan sisällyttämisestä opetusharjoitteluun jää opiskelijan harteille. Tässä tapauksessa on vaarana, että opiskelija vain toisintaa jo vallalla olevia toimintamalleja, mikäli opiskelija ei itse ole kiinnostunut tai kykenevä kokeilemaan uudenlaista pedagogista toimintamallia (Fornaciari & Männistö 2015, 80-81).

Toisaalta taas Kasvatustieteiden tiedekunnan toimintakäsikirja määrittelee yhteiskunnallisen vaikuttamisen erityisesti olemalla aktiivisesti osana kansallista ja kansainvälistä kasvatuksen, koulutuksen, sekä työelämän muutoksen tutkimusta, sekä julkiseen keskusteluun osallistumisena (Liite 10). Samassa asiakirjassa määritellään tarkemmin yhteiskunnalliseen keskusteluun ja vaikuttamiseen olevan lähinnä kasvatustieteiden tiedekunnan opetus- ja tutkimushenkilön toimintaa, joka kumpuaa erityisesti tuotettuun tutkimuspohjaiseen tietoon.

Edellytyksenä on, että henkilöstö on aktiivisessa ja toimivassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan eri intressi- ja vaikuttajaryhmien kanssa sekä julkaisee ja esittelee tutkimustuloksia ja käy tieteellistä keskustelua eri tiedotusvälineissä ja sosiaalisessa mediassa.

Liite 10

Yhteiskunnallinen toiminta koskettaa siis lähinnä tutkijoita. Opiskelijoita tai tulevia luokanopettajia ei mainita samassa kappaleessa lainkaan. Toki koulutuksen luonteesta puhuttaessa mainitaan [ammatti]käytäntöjen tutkimukseen perustuva kehittäminen, mutta opiskelijoiden kansalaisaktiivisuuteen tai yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen ei ole keskeistä tiedekunnan yhteiskunnallisesti vaikuttavassa toiminnassa.

Opetuksen ja tutkimuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta käsittelevässä osiossa (50, Liite 10) spesifioidaan lisäksi yhteiskunnallisen vaikuttavuuden olevan "erittäin näkyvää". Käytännössä se toteutuu asiakirjan mukaan yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisella sekä olemalla aktiivisesti mukana koulutuksen, kasvatuksen sekä työelämän tutkimuksessa sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla (Liite 10, 50). Tämän kappaleen kieli ja tavoitteet siis vastaavat pitkälti sivun 47 lainauksen kieltä, mikä jättää opiskelijan tai valmistuneen luokanopettajan yhteiskunnallisen vaikuttamisen mainitsematta. Tämä siis jättäisi yhteiskunnallisen vaikuttamisen opiskelijan itsensä asiaksi.

Lisäksi seuraava kappale liittyy yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen sijoittumis- ja uraseurantakyselyt, joiden yhteiskunnallista vaikuttavuutta ei sen enempää avata (Liite 10, 50). On epäselvää miten esimerkiksi valmistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden työllisyyden ja urakehityksen nähdään liittyvän yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen.

Liitteen 10 perusteella tulkitsemme, että opiskelijat tai heidän aktivoimisensa eivät kuulu varsinaisesti tiedekunnan yhteiskunnallisen vaikuttamisen toimintaperiaatteisiin. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen nähdään enemmän henkilöstön ja tutkijoiden velvollisuudeksi. Valmistuneille opiskelijoille yhteiskunnallisen vaikuttamisen keinot rajoittuvat oman alan kehittämiseen, mikä voidaan tulkita Deweyn demokratian ihanteiden mukaiseksi toiminnaksi, lähinnä yhteisten asioiden päättämiseksi, vain hyvin rajallisesti.

Liite 11 nostaa esille ajatuksen yhteiskunnan ajankohtaisten asioiden ymmärtämisen ja niiden kautta kehittävän näkökulman omaksumisen. Tämä näkökulma on yksi konkreettinen tapa harjoittaa ja tuoda osallistumista ja opiskelijoiden omaa pohdintaa osaksi toimintaa. Tällaiset konkreettiset ajatukset toteuttaa opetussuunnitelman sisältöjä, kuten esimerkiksi opiskelijoiden aktivointia tai osallistavaa toimintakulttuuria, ovat yleisesti ottaen kovin vähäiset, sillä suunnitteludokumenteista vain Liite 11 listaa erilaisia tapoja konkretisoida suunnitteludokumenteissa pyöritettyjä käsitteitä, ihanteita ja päämääriä.

Kokonaisuutena kuitenkin kovin moni asiakirja ei listaa varsinaisia toimia osallistavan toimintakulttuurin luomiseksi. Liite 11 on tässä suhteessa poikkeus. Siinä listataan kaikki mahdolliset opetussuunnitelman kehittämispäivillä nousseet ajatukset ja ideat, joista osa painottaa hyvinkin konkreettisia ideoita, kuten tutkijoiden ja opiskelijoiden paremman yhteistyön, ajankohtaisten aiheiden

käsittelyn kursseilla ja moniyhteisöllisen toiminnan. Asiakirjassa nostetaan myös esille monia tämän tutkimuksen kirjallisuudesta nousseita teemoja ja kipukohtia, mikä toisaalta on luonnollista, onhan opetussuunnitelman kehittäjissä ollut mukana myös tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä henkilöitä.

Toisaalta on myös huomioitava, että vaikka liite 11 listaa monia tapoja kehittää opetussuunnitelmaa eri tasoilla, on liite 11 kuitenkin listaus erilaisista ajatuksista ja ideoista, joiden sisällyttäminen lopulliseen opetussuunnitelmaan tai opetussuunnitelman käytännön toteutukseen ei ole mitenkään varmaa. Liite 5, joka on julkaistu noin kaksi kuukautta liite 11:n jälkeen, kuvaa hyvinkin erilaisia päämääriä opiskelijoiden osaamiselle. Liitteen 5 kielen perusteella oppiminen sysätään opiskelijan vastuulle. Liitteessä 5 korostetaan myös paljon vahvemmin työelämää ja oman alan sisällä vaikuttamista, sekä talous- ja johtajataitoja, joille on varattu oma osionsa osaamistavoitteiden kuvauksissa. Liite 5:stä tekee merkittävän erityisesti se, että se on yliopiston konsistorin hyväksymä ja se on tarkoitettu opetussuunnitelmien laatimisen tukemiseksi.

Näin ollen aineiston perusteella toteamme, että osallistava toimintakulttuuri ja opiskelijoiden aktivointi on nostettu esille ja osaksi tulevan opetussuunnitelman päämääriä ainakin opetushenkilökunnan toimesta, mutta nämä tavoitteet tuntuvat jäävän hallinnon ja työelämän tarpeiden, sekä työelämän käytänteiden jalkoihin siinä vaiheessa, kun aletaan tekemään käytännön linjauksia. Tämä ei toki poista opettajien mahdollisuutta osallistaa opiskelijoita opettamallaan kursseilla, mutta osallistava toimintakulttuuri ja opiskelijoiden aktivointi eivät ole silti erityisen keskeisessä asemassa etenkin myöhäisemmissä suunnitteluasiakirjoissa.

4.2 Demokratia- ja kansalaisaktiivisuuskasvatuksen tiedot ja taidot

Teoriaa tutkiessa demokratia- ja kansalaisaktiivisuuskasvatuksen tietojen ja taitojen osalta luokanopettajilla ja ammattiin opiskelevilla on ollut aukkoja aihepiirin suhteen. Keskeisimmiksi kehityskohteiksi nousivat erityisesti itsenäisen ja kriittisen ajattelun opettaminen ja lisääminen (esim. Kallas ym. 2006, 153-156; Cantell 2005; Fornaciari & Männistö 2015, 80), osallistavat opetuskäytännöt, sekä demokraattisen vaikuttamisen tiedot ja taidot, joita voidaan nähdä olevan

esimerkiksi kansalaisten vaikutusmahdollisuudet myös vaalien ulkopuolella (Suoranta & Ryyänen 2016, 323-327), sekä laajemminkin demokratian periaatteiden parempi tiedostaminen (Ahola 2005, 19-33).

Aineistoa tutkiessa huomasimme pian, että itse demokratiakasvatuksen ja siihen kuuluvien tietojen ja taitojen osuus luonnosdokumenteissa oli varsin vähäistä. Liite 11 oli tässäkin suhteessa selkeiten näitä sisältöjä esille nostava dokumentti, joskin myös asiakirjat 2, 4 ja 6 käsittelivät demokratiakasvatusta ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvatusta ohimennen. Pääosin asiakirjat 2, 4 ja 6 käsittelevät kurssijakoa ja opintokokonaisuuksia, sekä näiden osaamistavoitteita.

Näistä asiakirjoista pyrimme nostamaan esille sellaiset kurssit ja kokonaisuudet, jotka toisivat demokratiakasvatuksen sisältöjä. Keskityimme erityisesti pakollisiin opintoihin, sillä ne luovat pohjan kaikille Tampereen yliopiston luokanopettajiksi valmistuneille. Löysimme tällaisia opintoja yhteensä 25 opintopisteen edestä, joiden lisäksi vapaaehtoisia opintoja liittyen koulutuspolitiikkaan, yhteiskunnalliseen kasvatukseen ja osallistavaan pedagogiikkaan oltiin suunnittelemassa. Nämä 25:n opintopisteen pakolliset opinnot liittyen demokratiakasvatuksen sisältöihin ovat jakautuneet laajasti halki opintojen. Kurssit, jotka tulkintamme mukaan liittyvät demokratiakasvatukseen löytyivät perusopinnoista (KASP2, Kasvatus ja koulutus yhteiskunnassa), aineopinnoista (mediakasvatus ja aktiivinen kansalaisuus), monialaisista opinnoista (Historia ja yhteiskuntaoppi, mahdollisesti myös Kulttuuri ja yhteisöllinen osaaminen) sekä harjoitteluista ja syventävistä opinnoista (Kansalaisuuden uudet tulkinnat ja demokratiakulttuuri). Nämä kurssit ovat kaikki mainittu asiakirjassa 6. Asiakirja 4 laajentaa asiakirjan 6 opintokokonaisuuksien osaamistavoitteita ja toistaa samoja sisältöjä.

Mielenkiintoista molemmissa asiakirjoissa on pedagogisten opintojen opintokokonaisuus, joka on 60:n opintopisteen suuruinen sivuaineopiskelijoille tarkoitettu kokonaisuus, jonka suoritettua opiskelija saa muodollisen pätevyyden aineen- tai luokanopettajan ammattiin. Pedagogisten opintojen kokonaisuudessa aktiivinen kansalaisuus, osallistava kasvatus ja yhteiskuntaa rakentava ja uudistava, yhteisöjen kanssa yhteistyössä toimiva opettaja on nostettu opintojakson osaamistavoitteissa selkeämmin ja voimakkaammin, kuin esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden opintokokonaisuuksissa. Samat kurssit on tietääksemme sisällytetty myös luokanopettajaopiskelijoiden

opintokokonaisuuksiin, mutta epäselväksi jää, heijastuuko kuvausten painotus aktiiviseen kansalaisuuteen ja demokratiakasvatukseen lopulliseen opetussuunnitelmaan, saatikka käytäntöön. Toisaalta mikäli Liite 11:n esille tuoma ajatus yhteiskunnallisuudesta opintoja läpileikkaavana tekijänä sekä yhteiskunnallisen toiminnan että yhteiskunnan tarkastelun kautta toteutuu käytännössä, voidaan puhua melkoisesta harppauksesta demokratiakasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden taitojen osalta.

Demokratiakasvatuksen ja kansalaisaktiivisuuskasvatuksen sisältöjä ja kysymyksiä on pyritty selkeästi sisällyttämään osaksi opintoja. Esimerkiksi Liite 11 peräänkuuluttaa erillisiä opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana -opintoja. Muissa dokumenteissa taas on nostettu erityisesti kriittinen ajattelu keskeiseksi yhteiskunnallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden taidoksi sekä opiskelijalle, että tulevalle opettajalle. Kuitenkin kysymykseksi jää, saavatko opiskelijat tarpeeksi tietoa ja taitoja sisäistääkseen itse demokratiakasvatuksen didaktiset ja pedagogiset keinot, saatikka onko opiskelijoilla aikaa ja mahdollisuuksia harjoitella näitä taitoja itse.

4.3 Kriittinen ajattelu

Kriittinen ajattelu oli selkeästi vahvimmin edustettuna aineistossa. Aineistoa tutkiessa kriittisen ajattelun ja kaikenlaisen kriittisen toiminnan ja osaamisen osa-alueet nostetaan vahvimmin kaikista osaamistavoitteista esille. Se on mainittu jokaisessa aineiston suunnitteludokumentissa, erityisesti niissä asiakirjoissa, joissa käsiteltiin opiskelijoiden oppimistavoitteita. Kriittinen ajattelu nostettiin esille erityisesti liitteissä 2, 4, 5, 6, 10 ja 11.

Kriittisen ajattelun nähtiin olevan olennainen osa opiskelijoiden osaamista. Kriittisen ajattelun nähtiin johtavan vahvempaan asiantuntijuuteen, vakiintuneiden (työelämän) tapojen kyseenalaistamiseen ja uudistamiseen, parempaan tutkijuuteen ja parempiin työelämän taitoihin.

Kriittinen ajattelu oli käsitetty aineistossa eri tavoin. Pääasialliset tavat, miten kriittinen ajattelu oli ymmärretty, olivat oman toimintatilan ymmärtäminen ja arvioiminen (Liite 1), kriittinen suhtautuminen tietoon ja muut tiedon käsittelyn taidot (erit. Liite 1; 3; 5), sekä yhteiskunnalliseen valvetuneisuuteen, jossa

yhteiskunnan tilaa osataan arvioida ja olla kriittisiä asioiden senhetkistä tilaa kohtaan (Liite 11).

Kasvatuksen eettisten ja yhteiskunnallisten avointen kysymysten näkyminen koulun arjessa.

Oman opetuksen tai kasvatuksen filosofinen pohtiminen...

Liite 11

Kriittisen ajattelun yhteiskunnallinen ulottuvuus, jonka laajan käsitteen alle myös aktiivisen kansalaisuuden ja demokratiakasvatuksen sisällöt kuuluvat, tulee siis suunnitelmissa esille erityisesti oman toiminnan arvioimisessa, sekä oman kentän (ja sen rajojen) tarkastelussa. Opetussuunnitelmaa suunnittelevat henkilöt näkivät kriittisen ajattelun liittyvän siis muuhunkin, kuin pelkkiin opiskelutaitoihin ja tiedon käsittelyyn.

Kriittinen ajattelu oli aineistossa kaiken kaikkiaan niin vahvasti edustettuna, että sitä voitaisiin pitää jopa pääasiallisena työkaluna myös demokratiakasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden kysymyksissä. Harvinaista oli myös se, että kriittinen ajattelu ja sen merkitys olivat hyvin samankaltaisia läpi aineiston, eikä muutoin hyvin selkeää hallinnollisten ja suunnitteludokumenttien välistä näkemys- ja kielieroa ollut havaittavissa. Kriittinen ajattelu on ollut kiinteänä ja vakiintuneena osana opetussuunnitelma-ajattelun kenttää jo pitkään. Se saattaa selittää yhdenmukaisen määrittelyn kriittiselle ajattelulle. Myös hallinnolliset dokumentit määrittelivät kriittisen ajattelun osaksi uudistavaa ja kehittäväää toimijuutta opiskelijana ja ammattilaisena.

Tavoitteena antaa opiskelijoille perusteita kriittiseen, yhteiskuntaa uudistavaan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan sekä valmiuksia tiedon itsenäiseen hankkimiseen ja soveltamiseen.

Liite 10

Kriittisen ajattelun korostuneisuutta saattaa selittää se, että opetussuunnitelman kehittäjät ovat yliopiston henkilökuntaa, tai muuten osa

yliopistoa. Tässä suhteessa tutkijoiden omat työkalut ovat vahvasti edustettuna myös suunnitteludokumenteissa, siinä missä esimerkiksi demokratiataidot ja demokratiakasvatuksen didaktiikka ovat jääneet pienemmälle huomiolle suunnitelmissa. Ovathan opiskelijatkin myös tutkijoita ainakin opinnäytteiden kirjoittamisen verran.

Kriittinen ajattelu nähtiin myös asiaksi, jota voidaan ja jota pitääkin opetella yhdessä, kuten Lipman (2003) myös esitti. Lipmanin ajatusten tavoin kriittisen ajattelun on kuvattu olevan myös joukolla tapahtuvaa pohdiskelua, jossa kehitetään myös itseään sisäisen pohdinnan ja ulkoisen palautteen kautta (Liite 11). Yhdessä harjoitettu filosofointi ja tiedon käsittely tuo myös yhteisöllisyyttä ja yhteisössä oppimista osaksi opiskelijoiden kokemusmaailmaa.

Lopulta tulimme johtopäätökseen, että kriittinen ajattelu ei yhteiskunnallisesta ja kansalaisaktiivisuuteen liittyvästä kytköksestään huolimatta ole kummallekaan alisteinen käsite aineistossa, vaan se on yhteiskunnallisuuden tapaan opintoja läpileikkaava näkökulma, enemmän kuin oma sisältönsä.

4.4 Pedagogia ja yhteiskunnallinen suuntautuminen

Tiedekunnan ja erityisesti luokanopettajaopintojen opetussuunnitelmaa tutkittaessa on mielestämme perusteltua tarkastella myös minkälaisille arvoille, näkemyksille ja tavoitteille opetussuunnitelma rakentuu. Tästä syystä tarkastelimme myös, miten opiskelijoita pyritään ohjaamaan pedagogisesti osana opintoja kohti osallistuvan demokratian ja kansalaisaktiivisuuden periaatteita. Tämän aihepiirin alle mahtuu monenlaisten perinteistä luennoivan opettajan ja passiivisten oppilaiden välistä asetelmaa vastustavien ja muuttavien taitojen, tietojen ja arvojen käsittelyn osana luokanopettajaopintoja.

Demokraattiselle toiminnalle tärkeitä taitoja näemme olevan erilaisiin demokraattisiin vaikutustapoihin tutustumista ja niiden harjoittelua, sekä demokratian periaatteiden ja arvojen ymmärtämistä ja sisäistämistä. Aikaisemmissa kehityskohteissa on nostettu juuri näiden taitojen opiskeluiden aikaisen harjoittelun tärkeys (Rautiainen 2014, 86). Tällä käsitteellä on jonkin verran päällekkäisyyttä edellisen alaluvun kanssa. Siinä missä edellinen alaluku

keskittyy nimenomaan opiskelijan hankkimaan teoreettiseen tietoon, tässä alaluvussa keskitymme tarkastelemaan käytännön tasolla suunnitelmadokumenteissa esille tulevia pedagogisia ratkaisuja sekä opettajankouluttajan että opettajaksi opiskelijan näkökulmasta.

Opetussuunnitelman yhteiskunnallisuuden edistämistä ja sitä haastavia tekijöitä tuotiin esille monesta näkökulmasta. (Asiakirja 11) Edistävästä tekijöistä erottui tekstin kohta, jossa kehoitettiin korostamaan yhteiskunnallisuus-sanaa opetussuunnitelmassa, koska Tampereen yliopisto on yhteiskunnallisesti painottunut. Tämänlainen ilmaisu sai meidät pohtimaan, onko mahdollista, että demokratiakasvatuksen periaatteet jäävät vain kauniiksi korulauseiksi opetussuunnitelmaan ilman tarttumapintaa käytäntöön, jos sanan käytön perusteena on pelkästään tiedekunnan ja yliopiston asiakirjakielen yhteen sovittaminen. Lisäksi kyseisen, kontekstista irrallisen ajatuksen esittäjän motivaatio ei ole aineiston perusteella pääteltävissä. Pyritäänkö siis lausahduksella perustelemaan kasvatustieteen tiedekunnan asemaa osana uuden yliopiston toimintaa, vai onko kyseessä esimerkiksi muistutus siitä, että myös tiedekunnan tulisi seurata yliopiston yhteiskunnallisesti painottunutta linjaa.

Myös pedagogiikan voi nähdä yhteiskunnallisena. Otetaanko muuttuva maailma vastaan vai muutetaanko maailmaa. Muutetaan!

Liite 11

Toisaalta yllä olevan sitaatin sanoma kertoo pyrkimyksestä liittää yhteiskunnalliset teemat tiiviimmin osaksi opetusta, käytäntöä. Kenties sanoja tarkoittaa, että yhteiskunnallisuutta tulee juuri korostaa opetussuunnitelmassa, koska opetus ja kasvatustiede nähdään itsessään yhteiskunnallisena ilmiönä. Yhteiskunnan muutosten tarkastelu on osa jokaista opintojaksoa, koska se nähdään pikemminkin näkökulmana kuin varsinaisena sisältönä (Liite 11). Yhteiskuntaopille ei nähdä tarvetta antaa omaa kokonaisuutta laaja-alaisiin opintoihin, koska siinä käsitellyt teemat ja sisällöt ovat luonnostaan osa kasvatustiedettä ja yhteiskunnallinen näkökulma on läsnä opintojaksosta toiseen. Kuitenkin aikaisemmassa kirjallisuudessa on peräänkuulutettu nimenomaan eksplisiittisen demokratiakasvatuksen ja yhteiskunnallisuuden sisältöjen mukaan

ottamista, sillä vaikka opettajuus ja siihen valmistava opettajuus on epäsuorasti yhteiskunnallista, ei demokratian (ja ihmisoikeuksien) käsitteitä avata juuri lainkaan opintojen aikana, vaan ne jäävät sanallistamattomiksi ja niitä pidetään kenties virheellisesti itsestäänselvinä (Rautiainen ym. 2014, 85). Varmistamalla yhteiskunnallisten teemojen ja periaatteiden, kuten aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisen näkyvyys opetussuunnitelmissa poistetaan sen pitäminen itsestään selvänä osana kasvatustieteitä, vaan päivitetään ja uusinnetaan sitä koskevaa ajattelua vastaamaan entistä paremmin opetuksen tavoitteita.

Yhtenä tiedekunnan tutkintotavoitteena oli mainittu pyrkimys kasvattaa kasvatustieteen opiskelijoista ”yhteiskunnallisesti valveutuneita asiantuntijoita”(Liite 4). Tavoitteen saavuttaminen edellyttää opettajankouluttajilta yhteiskunnallisesti asennoitunutta ilmapiiriä. Asenteet, puolin ja toisin, opettajan ja opiskelijan, vaikuttavat luonnollisesti osana opetusta tapahtuvan yhteiskunnallisen työn määrään. Ilman kiinnostusta yhteiskunnallisiin teemoihin on vaikea pitää yllä yhteiskunnallista otetta. Kasvatustieteen luontainen yhteiskunnallisuus ei siis mielestämme riitä kannattelemaan demokratiakasvatuksen periaatteita läpi opintojen ilman aktiivista tukemista tiedekunnan puolesta. Ratkaisuksi on aineistossa (Liite 11) esitetty opetussuunnitelmaan lisättäväksi jaksoja, joissa yhteiskunnallinen vaikuttaminen olisi keskeisenä osana, eikä vain taustalla. Tämän lisäksi useassa dokumentissa vallitsevana eetoksena oli pyrkimys kasvattaa oppimisympäristöt käsittämään ympäröivä maailma.

Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelman taustoja avataan varsin vähän, joskin Liite 11 tekee tässä poikkeuksen. Tulkitsemme kuitenkin, että yhteiskunnallisuutta on pyritty huomioimaan ja sen osuutta opetussuunnitelmassa on haluttu kasvattaa edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna. Opettajien yhteiskunnallisia valmiuksia on haluttu vahvistaa, joskaan erillistä yhteiskuntaopin kurssia ei ole sisällytetty opintopolkuun edelleenkään. Tahtotilaa tuntuu löytyvän erityisesti suunnitteluprosessissa mukana olleilta tiedekunnan jäseniltä, sillä etenkin Liite 11 nostaa laajemminkin yhteiskunnallisen kasvattajuuden ja yhteiskunnallisesti valveutuneet opettajat osaksi suunnitelmien päämääriä. Yhteiskunnallisuudelle on muutenkin kautta aineiston varattu palstatilaa eri asiakirjoissa, joskin käsitettä käytetään hyvinkin erilaisissa yhteyksissä. Esimerkiksi Liite 10 määrittää

yhteiskunnallisuuden toteutuvan henkilöstön tutkimuksen kautta, kun taas suunnitelmissa (Liite 11, Liite 3) yhteiskunnallisuus on liitetty myös kasvattajuuteen ja opiskelijoiden yhteiskunnallistamiseen.

Aineiston perusteella on hankalaa määrittää, onko opetussuunnitelma erityisen yhteiskunnallisesti suuntautunut, etenkin kun puhutaan demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Aineistossa on käytetty laajasti yhteiskunnallisuuden käsitettä, jonka voidaan tulkita joissain tapauksissa viittaavan demokratiakasvatuksen sisältöihin ja periaatteisiin, kun taas toisinaan termillä tunnutaan viittaavan aivan toisenlaisiin asioihin. Opetussuunnitelman suunnitteludokumenteista on havaittavissa, että vahva yhteiskunnallinen osaaminen on nähty osaksi opiskelijoiden tarvitsemia taitoja. Toisaalta selkeää linjaa siitä, miten yhteiskunnallisuus tulisi näkymään käytännön pedagogiikassa ei suunnitelmadokumenteista nouse esille. Aineiston perusteella tulkitsemme, että yhteiskunnallisuus on nähty itsestään selvänä osana kasvatustieteitä. Suunnitelmadokumenteissa on peräänkuulutettu yhteiskunnallisuuden lisäämistä kautta linjan; tutkintotavoitteissa, kielessä, pedagogiikassa, oppisisällöissä, opettajaopiskelijoiden toiminnassa ja kaiken toiminnan läpäisevänä näkökulmana.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Demokratiakasvatuksen tai aktiivisen kansalaisuuden tietoja ja taitoja etsiessämme havaitsimme, että näistä kumpaakaan ei ollut varsinaisesti sisällytetty opetussuunnitelman suunnittelumuistioihin. Peruskoulun oppiainejako asettaa selkeät puitteet yhteiskunnallisten aiheiden tarkastelulle. Täten, yhteiskuntaopin puuttuminen monialaisten opintojen kokonaisuuksista mahdollistaa ainakin teoreettisella tasolla yhteiskunnallisten aiheiden syvällisemmän käsittelyn osana tutkintoa, ei erillisenä kokonaisuutena. Yhteiskunnallisuus tulikin vahvasti esille opetussuunnitelman suunnitteluasiakirjoissa, mutta lähinnä käsitteellisellä tasolla. Kurssin opettajan vastuulle jää ottaa aktiivista kansalaisuutta tukevat teemat osaksi opetusta. Suunnitelmissa demokratian käsitteet ja demokratiakasvatus itsessään on mainittu implisiittisesti, mutta niitä ei suoraan mainita tai sisällytetä osaksi opetussuunnitelmaa. Tämä on nostettu epäkohdaksi jo aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa.

Aineiston perusteella monikäsitteiset termit, kuten yhteiskunnallisuus, kriittinen ajattelu ja demokraattisuus ovat itsestään selviä käsitteitä, vaikka niitä ei tyhjentävästi määritellä eikä konkretisoida opetussuunnitelman kontekstiin. Työryhmiin osallistuvilla oli kuitenkin tulkintamme mukaan selkeä ymmärrys näistä aiheista, mutta mielestämme vaarana onkin se, että itsestään selviä asioita ei osata ehkä sanoa ja käsitellä selkeästi opiskelijoiden kanssa, jolloin opiskelijoille ei synny kunnollista käsitystä ja osaamista näistä aiheista. Täten esimerkiksi demokratiakasvatuksesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta pitäisi puhua erikseen ja eksplisiittisesti, jotta tärkeää tietoa ja osaamista ei jää välittymättä. Tällöin tulevat luokanopettajatkaan eivät osaisi toimia demokratiakasvatuksen periaatteiden mukaisesti, sillä opiskelijoina he ovat saattaneet tehdä vääriä tulkintoja ja käsityksiä. Toisaalta aineiston muistiot on myös koostettu suunnitteluprosessiin osallistuneita varten, joten käytännön

toteutuksessa tässä tutkimuksessa nostettuja sisältöjä voidaan käsitellä eksplisiittisemmin.

Demokratian periaatteita, sekä tietoja ja taitoja on selkeästi käsitelty ja haluttu sisällyttää tulevaan opetussuunnitelmaan. Aineistosta tulee ilmi, kuinka suuri rooli henkilöstöllä oli opetussuunnitelmajärjestelyssä erilaisten tapahtumien kuten ”kerroskahvien” sekä suunnitelmapäivien kautta. Näissä tapahtumissa työryhmien jäsenet saivat suoraan palautetta muilta henkilökunnan jäseniltä sekä opiskelijoilta. Opettajilla, opetussuunnitelman täytäntöönpanijoilla sekä opiskelijoilla oli siis mahdollisuus vaikuttaa. Toisaalta painotettiin useaan otteeseen vuorovaikutteisuutta ja osallistavaa toimintaa opiskelijoiden taholta. Yhtenä esimerkkinä voidaan pitää opiskelijavoimin toteutettavaa Ylätasokeskustelufoorumia, joka on kasvanut lähivuosina merkittäväksi kanavaksi opettajien ja opiskelijoiden keskustella ja vaikuttaa. Tekstin sisältö ja sanoma erosivat toisistaan aineiston opiskelijoita osallistuvissa tekstin osissa.

Suunnitteluryhmän tahto oli osallistaa opiskelijoita päivittäiseen toimintaan enemmän, mutta hallinnollisissa asiakirjoissa, kenties niiden virallisen aseman takia, ei kuvailta opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista yliopiston toimintaan kuin opiskelun ja edustuksellisen edunvalvonnan kautta. Syvemmän tasoinen osallistaminen jää siten epävirallisten kanavien ja opiskelijaaloitteisten tapahtumien harteille.

Aineistosta oli kuitenkin selkeästi havaittavissa, kuinka paljon hallinnollisten asiakirjojen ja tiedekunnan opettajien suunnitelmien sisällöissä ja kielessä on eroa. Opetussuunnitelmaa haluttiin muuttaa useiden liitteiden mukaan jopa varsin rohkeasti kohti yhteiskuntaa ja omaa alaa kriittisesti tarkastelevaksi. Henkilökunnan suunnitelmista kuului läpi halu kehittää tiedekunnan opetusta osallistavaksi ja korostaa kasvatustieteen osaamista itseisarvona, ei pelkästään välinearvona työelämään.

Hallinnollisten asiakirjojen sisältö taas kuvaili yliopisto-opetusta ja sen tarkoitusta hyvin erilaisena. Työelämää ja työelämässä vaadittavien taitojen osaamista peräänkuulutettiin eniten. Yhteiskunnallisuuden ja kriittisyyden nähtiin liittyvän eniten oman alan sisällä toimimiseen ja vaikuttamiseen, silloinkin enemmän tiedon tuottamisen kautta, kuin konventioiden kyseenalaistajana tai muutosagenttina toimimisena. Toisaalta myös julkishallinnon alainen koulu asettaa opettajalle vaatimuksia toimia normien ja säädösten mukaisesti.

Aineistosta oli haastavaa löytää käytännön toimia, joilla olisi pyritty toimimaan itse demokraattisemmin, tai jolla opiskelijoiden aktiivista kansalaisuutta ja demokraattisen toiminnan kehitystä olisi pyritty tukemaan ja yhdessä harjoittelemaan. Toisaalta akateemisena instituutiona yliopiston tiedeyhteisön jäsenet ovat kenties tottuneempia ajattelutyöhön, joten käytännön toiminnan puutetta luonnoksissa verrattuna kriittisen ajattelun ylikorostuneisuuteen, selittää suunnitteluryhmäläisten oma kokemusmaailma, jossa esimerkiksi kriittinen ajattelu on selkeästi tärkeä työkalu. Peruskoulussa opettaminen on kuitenkin myös pitkälti käytännön toimintaa ja tutkimista, joten olisimme toivoneet enemmän selkeitä aktiivisen kansalaisuuden toiminnan muotoja, kuten demokratian asenteiden, tietojen ja taitojen käsittelyä ja niiden omaksumista osaksi opettajuutta.

Opetussuunnitelmaa käsittelevissä luonnosdokumenteissa oli paljon toistoa ja samoja teemoja. Etupäässä yhteiskunnallisuutta ja kriittistä ajattelua, nostettiin esille useissa liitteissä. Osallistavaa toimintakulttuuria varsinaisesti ei voi virallisten suunnitteludokumenttien kautta havaita helposti. Hallinnollisista asiakirjoista opiskelijoiden osallistaminen tiedekunnan toimintaan on puhtaasti edustuksellisen edunvalvonnan kautta tapahtuvaa toimintaa. Muunlainen tiedekunnan sisäinen yhteistoiminta on säilytetty opiskelijoiden ja henkilökunnan oman aktiivisuuden pohjalle. Henkilökunnan omista suunnitteluasiakirjoista on havaittavissa halu tällaiseen opiskelijoita aktivoivaan toimintaan. Myös opiskelijoiden keskuudessa on ilmennyt halua osallistua tiedekunnan sisäiseen toimintaan edunvalvonnan lisäksi kasvatustieteellisistä aiheista keskustelemalla.

Tästä esimerkkinä on muun muassa muutaman kasvatustieteen opiskelijan aloittama Ylätaso-keskustelufoorumi, joka toimii äänitorvena sekä paikkana käydä yhteistä keskustelua ja vastavuoroista vuorovaikutusta kasvatustieteellisistä ja yhteiskunnallisista aiheista tiedekunnan yhteisön sisällä.

Aineistosta opiskelijoiden osallisuudesta opetussuunnitelmaprosessissa kieli myös opiskelijoiden adressi, jossa allekirjoittaneet opiskelijat vaativat ekososiaalisen kasvatuksen ja kestäväen kehityksen sisältöjä osaksi uutta opetussuunnitelmaa.

Opettajalla on ensiarvoisen tärkeä rooli opetussuunnitelman toteuttajana ja "henkiin herättäjänä"; Byrokratian rattaat eivät pyöri alituisen muutoksen tahtiin, joten opetussuunnitelma kankeana dokumenttina vääjäämättä laahustaa

perässä. Opettaja pystyy yksilönä paremmin pysymään kehityksen aallonharjalla. Kuitenkaan ilman asianmukaisia opintojen kautta saatuja valmiuksia ja työkaluja sen valjastamiseen, opetussuunnitelma jää etäiseksi ja sen asettamat tavoitteet, kuten oppilaan yhteiskunnalliseksi kansalaiseksi kasvattaminen jää helposti saavuttamatta.

Moni asia, joita etsimme aineistosta, ei lopulta ollut läsnä aineistossa, ei ainakaan eksplisiittisesti. Kuitenkin selkeää edistystä on tapahtunut tutkimuksemme osa-alueen suhteen. Yhteiskunnallisuutta on haluttu korostaa ja opiskelijoiden tiedekunnan toimintaan osallistamiselle on havaittavissa selkeää tahtoa. Opetussuunnitelmaluonnokset ja niitä ohjaavat hallinnolliset asiakirjat jäävät kuitenkin vajaiksi esimerkiksi Rautiaisen ym. (2014, 86-88) asettamista tavoitteista lähinnä demokratian eksplisiittisen käsittelyn osalta. Samoin Deweyn demokratian ihanteista jäädään vajaaksi, sillä emme kyenneet havaitsemaan mitään selkeää tapaa, jolla opiskelijoiden kynnystä ja mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon yhteisistä asioista olisi pyritty (tai edes pystytty) parantamaan. Deweyn mallin mukaista oppivaa yhteisöä kuitenkin tunnuttiin arvostamaan ja yhteisöllisyyttä oli korostettu monissa liitteissä, vaikka yhteisöllisyyden ja osallisuuden osuus jäi vähäiseksi esimerkiksi ajattelun taitoihin nähden. Toisaalta ajattelun taidot ovat kenties keskeisemmät yliopisto-opinnoissa, ainakin Suomen yliopistoissa.

5.1 Tulosten luotettavuus

Tutkimuksemme koki prosessin aikana runsaasti muutoksia, joista suurin osa johtui oikeastaan aineistomme erityisestä luonteesta. Aineisto oli itsessään varsin rajallinen, sillä suurin osa tiedoista oli pakattu vain muutamaasi asiakirjaan, siinä missä muut sisälsivät mahdollisesti vain kuvion ja muutaman sanan. Tämän vuoksi aineiston perusteella tehtyä analyysia ei voi yleistää koko prosessia kuvaavaksi analyysiksi. Emme myöskään olleet mukana tarkkailemassa yhtäkään kokousta, jossa opetussuunnitelmaa olisi käsitelty. Täten meiltä tutkijoina on mennyt sivu suun paljon arvokasta tietoa. Toisaalta muistiot ja asiakirjat, jotka saimme, ovat näiden tapaamisten tuotoksia, joten vaikka tapaamisten aikana käsitellystä tiedosta meillä ei ole käsitystä, olemme kuitenkin

voineet perehtyä prosessiin sen aikaansaannosten kautta. Toisaalta myös se, että emme olleet seuraamassa näitä suunnittelukokouksia on kenties mahdollistanut objektiivisemmän näkökulman asiakirjojen tarkastelussa.

Aineiston analyysissä ja johtopäätöksissä korostuvat omat tulkintamme tästä aiheesta. Parina työskennellessä olemme voineet keskustella ja toisinaan jopa väitellä tulkinnoistamme. Tämä on auttanut meitä lähestymään aihetta analyttisemmin, sillä mikäli emme olleet jostain samaa mieltä, sitä ei tutkimukseen sisällytetty. Tässä mielessä uskomme tulosten olevan niin luotettavia, kuin laadullisesta tutkimuksen tulokset voivat olla.

Emme ole tutkineet myöskään lopullista opetussuunnitelmaa, joten tässä tutkimuksessa havaitut asiat on voitu jo moneen kertaan muuttaa ja kirjoittaa uusiksi lopulliseen opetussuunnitelmaan. Aineistomme on lopulta opetussuunnitelman suunnitelmista koostuvaa. Toisaalta fokuksemme on ollut prosessin aikainen toiminta, joten emme koe tätä seikkaa ongelmalliseksi.

5.2 Aiheita jatkotutkimuksille

Tampereen yliopisto yhdistyi Tampereen ammattikorkeakoulun ja Tampereen teknillisen yliopiston kanssa (Tampere3) vuonna vuoden 2019 alussa. On mielenkiintoista seurata, miten yhdistyminen vaikuttaa yhteiskunnallisuuteen kasvattamisessa. Tuoko yhdistyminen enemmän aineistoissa toivottua kosketusta työelämään ja sitä kautta myös yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen tähtääviä sisältöjä? Toisaalta jos laajeneminen ei vaikuta pakollisten opintojen sisältöön, niin vastuu jää opiskelijalle hyödyntää yhdistymisen suomat mahdollisuudet laajentaa tietotaitoaan aktiivisen kansalaisuuden osalta vapaavalintaisten opintojen muodossa. Ainakaan aineistossa Tampere3 ei näkynyt suoranaisesti juuri ollenkaan, mikä on yllättävää. Ehkä työryhmä ei kokenut sen aiheuttamaa vaikutusta luokanopettajakoulutukselle niin suureksi.

Olisi mielenkiintoista tutkia ja vertailla, miten tutkimuksemme johtopäätökset pätevät varsinaiseen opetussuunnitelmaan verrattuna. Myös kiinnostavaa olisi nähdä, miten opetussuunnitelmaprosessin aikaiset ideat ja ajatukset ovat siirtyneet lopulliseen opetussuunnitelmaan ja myöhemmin käytäntöön. Miten opiskelijat näkevät opetussuunnitelman yhteiskunnallisuuden? Minkälaiseksi opiskelijat kokevat kompetenssinsa demokratiakasvattajina uuden

opetussuunnitelman myötä? Toki edellä mainitunlainen tutkimus edellyttää ajan kulumista, jotta aineistoa olisi mielekästä kerätä. Opetussuunnitelma on ollut viime syksystä asti käytössä, joten kokemusta sen käytöstä kentällä ei ole kertynyt runsaasti.

6 LÄHTEET

- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Koulustako eväät aktiiviseen kansalaisuuteen? Teoksessa M. Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.). Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena, 19-32. Helsinki: Hakapaino.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus
- Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. Kasvatus & Aika 9(3), 134–148. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. 3rd ed., Lontoo ja New York: Routledge-Falmer
- Atjonen, P. 2006. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. ja Puhakka, J. Yhtenäisen peruskoulun tarina, 76-82. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Autio, T., Hakala, L. Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus- Keskustelunavauksia Suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Cantell, H. 2005. Kansalaisvaikuttaminen - lokaalista globaaliin, oppitunneilta oikeaan elämään. Teoksessa Rantala, J. & Siikaniva, A (toim.). 2005. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Hakapaino.
- Dewey, J. 1916. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The MacMillan Company. Julkaistu Wikisource-sivustolla. https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education (luettu 19.10.2019)
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus. Kerava: Savion kirjapaino Oy.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- European Commission. 2005. Common european principles for teacher competences. Viitattu 21.11.2018 <http://www.pef.unilj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. Kasvatus & Aika 9: 4, 72-86.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2016. Käsityksiä osallistumisen orgaanisuudesta: elitistinen demokratia koulussa. Kasvatus 2/2016, 170-175.
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa –hankkeen loppuraportti. Helsinki: Hakapaino.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksistä. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Isosomppi, L. & Leivo M. 2003. Opettaja vaikuttajana? - Juhlaseminaari Professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karjalainen, A. (toim.) 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003 Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. <http://bcbu oulu.fi/Syomitja.pdf> (Luettu 5.2.2019)
- Kela, J. 2014. Haluan luokanopettajaksi – Syitä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle, käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ja Vakava-kokeesta Tampereen yliopistossa vuonna 2014. Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Kelly, A. V. 2009. The curriculum: Theory and practice. 6. ed. London: Sage.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 68–84.

- Kivimäki, S. (2001) Tampere – naisten kaupunki? Teoksessa Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki & Riitta Pirinen (toim.) Nainen, naiseus, naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 117–141.
- Knight-Abowitz, K. “A Mode of Associated Living”: The Distinctiveness of Deweyan Democracy. Toim. Waks, Leonard J. ja English, Andrea R. John Dewey’s Democracy and Education: A Centennial Handbook. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.
- Komission tiedonanto. 2007. Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille: Opettajankoulutuksen laadun parantaminen. Viitattu 21.11.2018
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kirjelma/Documents/e_76+2007.pdf.
- Laitinen, M. ja Nurmi, K.E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Kasvatusseura. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä
- Lipman, M. 2003. Thinking in Education. 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Löfström, J., Virta, A. ja Salo, U-M. 2017. Valppaaksi kansalaiseksi- Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- McPeck, J. E. 1981. Critical Thinking and Education. Julkaisusarjassa Routledge Library Editions: Philosophy of Education. Volume 12. Iso-Britannia: Routledge, alkuperäinen julkaisija Martin Robertson & Company Ltd.
- Moilanen, P. & Rähä, P. (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 44–67.
- Moisio, O-P. & Rautiainen, M. Teoksessa: Harni, E. (toim.) 2015. Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus.

- Opetushallitus. 2011.
Demokratiaselvitys. https://www.oph.fi/download/139654_Demokratiakasvatusselvitys.pdf (Luettu 14.11.2018)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien ideota ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
<https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumien+ideoita+ja+ehdotuksia> (Luettu 5.12.2019)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OKM_2019_11_Selvitys_opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf?sequence=6&isAllowed=y. (Luettu 13.11.2019)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print.
- Rautiainen, M. 2005. Tutki, toimi ja vaikuta - lähtökohtia aktiivisen kansalaisuuden ja kansalaisvaikuttamisen käsittelemiselle opettajankoulutuksessa. Teoksessa Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.). Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Hakapaino. 53-62.
- Rautiainen, M, Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Piesanen, E. 2011. Opettajankoulutus Euroopan unionin jäsenmaiden koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Teoksessa Lasonen, J. & Ursin, J.(toim.). Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampere University Press.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät –yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html. (Viitattu 17.04.2018.)
- Saarela-Kinnunen, M. ja Eskola, Jari (2015) Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, Veli-Matti. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Tampere: Tampere University Press.
https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102970/opetussuunnitelma_valtiollisen_yhtenaisyyden_rakentajana_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 5.1.2019)
- Salminen, M. ja Savolainen, M. 1997. Kriittinen ajattelu- mission impossible? Luokanopettajien näkemyksiä kriittisestä ajattelusta ja sen opettamisesta. Pro gradu -tutkielma. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Suoranta, J. ja Ryytänen, S. 2016. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into Kustannus oy.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N., & Eronen, A. 2006. Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa: opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa Rantala, Jukka &

Salminen, Jari (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39–66. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollinen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Tampereen yliopiston esittelysivu (Yliopisto). <http://www.uta.fi/index.php/yliopisto> (Luettu 10.8.2018)

Tampereen yliopiston Kasvatustieteen tiedekunnan esittelysivu. <http://www.uta.fi/kasvatustieteiden-tiedekunta> (Luettu 10.8.2018)

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden syventävien opintojen opinto-opas, koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan opintosuunta. <https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=14336&lang=fi&uilang=fi&lvv=2018> (Luettu 10.8.2018)

Tomperi, T. ja Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen

pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Tomperi, T., Vuorikoski, M. ja Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatusta? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. ja Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Tujula, M. 2017. "Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut" – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 70-87.

Valtonen, P. 1999. Kriittiseen ajatteluun ohjaaminen ja kriittisen ajattelun arvioiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P., Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa, 149-166. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.