

Aleksi Fornaciari

OPETTAJAT JA KANSALAISKASVATUKSEN HAASTEET 141

Mikko Hiljanen

**KOULUKUVA – SUOMALAISEN KOULUN
DEMOKRATIAKULTTUURI KEHYKSISSÄÄN 165**

Jesper Kristiansson

OPPILAIKEN VALTAISTUMINEN JA DEMOKRATIAKASVATUS 193

Minna-Kerttu Kekki

**DEMOKRATIAN ARVOSTUS KESTÄVÄN
MEDIANKÄYTÖN PERUSTANA 219**

Tero Toivanen

**DEMOKRATIA JA KOULU NOPEASTI KUUMENEVASSA MAAILMASSA
– MITEN EKOLOGISEN JÄLLEENRAKENNUKSEN AIKAKAUSI MUUTTA
DEMOKRATIAN TÄRKEYSJÄRJESTYKSIÄ JA KOULUN ROOLIA? 239**

VIITTEET 267

Matti Rautiainen

KOULUN JA DEMOKRATIAN KOMPLEKSINEN SUHDE SUOMESSA

Eletään vuotta 1979. Kuopiolaisella ala-asteella on alka-
massa ruokailun jälkeinen äidinkielen tunti, mutta luokan-
opettaja ilmoittaa, että ainekirjoitusta ei jatketa, vaan me
4.-luokkalaiset siirrymme viereiseen luokkaan, jonne on
viritelty elokuvakamera ja valkokangas. 3.-luokkalaiset on
ryhmitelty jo luokan etuosaan ja me vanhemmat oppilaat
menemme luokan takaosaan. Opettaja kehottaa meitä hil-
jentymään, sammuttaa valot ja filmi alkaa. Filmissä hymyile-
vät lapset asuvat kerrostaloissa, joiden sisäpihoilla on kauniit
leikkipaikat. Filmissä kerrottiin erityisesti lasten harrastuk-
sista, vierailtiin muun muassa uudella jäähallilla, sisäliikunta-
halleilla sekä uimahallissa. Niiden rinnalla oma koulu ilman
liikuntasalia, metsän keskellä oleva hoitamaton jalkapallo-
kenttä sekä jäädytetty alakenttä, jonka hoitaja lämmitti tal-
visin kamiinaa puukopissa, jossa saattoi vaihtaa luistimet ja
lämmittelä kovalla pakkasella, tuntui varsin vaatimattomalta
kasvu- ja harrastusympäristöltä. Elokuvasta ei keskusteltu
sen katsomisen jälkeen mitään. Kotona se sen sijaan aiheutti

melkoista ”parran pärinää” erityisesti isissä, jotka kuuluivat poliittiselta vakaumukseltaan keskusta-oikeistoon. Elokuva-kokemus jäi ainutkertaiseksi, eikä asiaan enää palattu koulussa eikä kotona. Vanhempien ja opettajien keskustelu oli johtanut yhteisymmärrykseen siitä, että moinen elokuvien katsominen oli parasta lopettaa.

Neljäsluokkalaiselle lapselle eli minulle elokuvan katsominen koulussa oli kiehtova kokemus, ja sen sisältö, ”dokumentaari” arkinen ympäristö, jossa toimi saman ikäisiä lapsia kuin itse olin, johdatti kysymään, miksei meillä ole asiat kuten noilla lapsilla? Tilanne oli kaikkienensa poikkeava ja siksi niin mieliin painuva. Muistan edelleen melko tarkasti paitsi hetkiä itse koulutilanteesta myös tuosta elokuvasta. Vasta myöhemmin olen ymmärtänyt, kuinka julma ja manipulaatiivinen interventio tuon elokuvan näyttäminen oli. Se sai mieleni kysymään juuri niitä asioita, joita sen olikin tarkoitus saada kysymään. Opettajalla olisi ollut myös vastaus siihen, kuinka tuo maailma oli saavutettavissa – vallankumouksen ja kommunismin avulla. Opettaja ei kuitenkaan sitä tehnyt tai päässyt tekemään, sillä vanhempiemme puuttuminen asiaan lienee ollut suurin syy propagandan loppumiselle. Elettiin kii-vaan koulutaisteluvuosikymmenen viimeistä vuotta. Taistelun jakolinjat kulkivat poliittisesti akselilla vasemmisto – keskust – oikeisto. Se oli myös taistelua siitä, mitä demokratia on koulussa ja kuinka siihen suhtaudumme.

Nuo historian väreet, joita tunsin ala-asteen oppilaana, olen tuntenut aina myös työssäni opettajana ja opettajankouluttajana. Aloitin työni 1990-luvulla ensin koulussa ja vuosikymmenen lopulla Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, jossa olen siitä alkaen työskennellyt yhtäjaksoisesti. Alkuvaiheessa

koin demokratiakasvatukseen kohdistuvan erityisesti kaksi vahvaa kulttuurista traditiota, jotka loivat sitä kohtaan suoraista halveksuntaa. Ensimmäinen koski opiskelijan asemaa yhteisössä. Sen ajateltiin automaattisesti olevan alisteinen opettajankouluttajan tahdolle. Esimerkiksi opiskelijan ja opettajankouluttajan välisessä ristiriitatilanteessa edellytettiin lojaalisuutta opettajankouluttajakollegaa kohtaan riippumatta itse tapauksesta. Toinen traditio kohdistui itse käsitteeseen demokratia. Se edusti edelleen monille synonyymia kommunismille, vaaraa, jota tuli vastustaa. Tilanne ei koskenut yksinomaan opettajankoulutusta. Vastaavanlaiset asenteet olivat tunnusomaisia myös koulukasvatuksessa, eivätkä ne ole kokonaan kadonneet, vaikka 2000-luku on luonut uusia edellytyksiä koulujen demokratiakulttuurin kehittämiseksi. Viime vuosien aikana myös käsitteestä demokratia on tullut salonkikelpoinen termi osana kasvatuksen ja koulutuksen maailmoja.

Demokratia ei luonnollisestikaan ole pelkkä nurkkakuntainen ja kotikutoinen ilmiö, vaan se on alituisessa vuorovaikutuksessa kansainvälisiin tuuliin, jotka heijastuvat Suomeen niin hyvässä kuin pahassa. Tätä lukua kirjoittaessani ilmestyi Maria Annalan (2021) analyysi Donald Trumpin härskeistä menetelmistä Yhdysvaltain presidentinvaaleissa perinteistä demokratiaa vastaan. Näiden menetelmien vakiintuminen politiikan uudeksi normaaliksi merkitsisi demokratian kriisiä. Samaan aikaan ruotsalainen Greta Thunberg on luonut omalla ilmastonmuutoksenvastaisella aktivismillaan toivoa erityisesti nuorten keskuudessa. Demokratian osalta Suomi ei kuitenkaan ole ollut pelkästään saajapuolena, seuraamassa ja omaksumassa tuulia maailmalta. Suomalainen peruskoulu kiinnostaa maailmalla paitsi PISA-menestyksen myös sen tasa-arvoa vahvistaneen vaikutuksen takia. Vaikka tutkimukset ovat osoittaneet koulun

tasa-arvoistavassa vaikutuksessa ongelmia 2000-luvulla (ks. esim. Ristikari ym. 2018), peruskoulun merkitys yhteiskunnallista tasa-arvoa luoneena tekijänä on varsin kiistaton. Se ei kuitenkaan ole luonut koulusta demokratiaan kasvamisen tyysijaa. Kaikkinensa demokratian ja koulun välinen suhde on kompleksinen ja erilaiset siihen vaikuttavat tekijät luovat paitsi eri suuntiin kurkottavia tavoitteita, ristiriitoja myös kompromisseja ja ratkaisuja. Niiden äärellä tämä kirja pyrkii tarjoamaan näköaloja ja ratkaisuja edistää suomalaisen koulun ja laajemminkin koulutuksen demokratiakulttuuria.

Käsittelen seuraavassa koulun ja demokratian välistä kompleksista suhdetta ensinnäkin historiallisessa kontekstissa kysymällä, miten koulun demokratiakulttuuri on Suomessa kehittynyt, ja mitkä ovat olleet ratkaisevia tekijöitä historiallisessa prosessissa. Toiseksi kiinnitän huomiota koulun demokratia-kulttuurin ja demokratian muotoihin kysymällä millaista on demokratia suomalaisissa kouluissa ja mitä lupaus demokratiasta koulussa antaa vielä odottaa tulevaisuudessa. Lopuksi avaan kirjan ideaa sekä sitä, millaisia kokonaisuuksia artikkelit luovat suhteessa toisiinsa ja esittelen lyhyesti kunkin artikkelin pääidean.

HISTORIAN PITKÄT VARJOT

Suomalaisen kansanopetuksen, aluksi kansakoulun ja sitten peruskoulun, historia on kansainvälisesti varsin poikkeuksellinen. Vaikka kansakoulua luotaessa Suomi oli Venäjän suuriruhtinaskunta, koulun kehittäminen perustui 1800-luvun puolivälissä hyvinkin radikaalille ajatukselle, jonka mukaan kaikille lapsille sukupuoleen katsomatta tuli taata mahdollisuudet

koulunkäyntiin. Sama katsottiin myös opettajankoulutuksen lähtökohdaksi ja niin Suomen ensimmäiseen opettajaseminaariin Jyväskylään luotiin kaksi osastoa. Toinen naisille ja toinen miehille. Itse opettajankoulutukseen sekä kansanopetukseen luotiin kulttuuri, joka perustui opettajan vahvalle didaktiselle osaamiselle sekä kansalaiskasvatukselle, jossa korostui vakaa, yhteiskuntaa kohtaan vahvaa sidettä tunteva yksilö. (Ks. esim. Syväoja 2004; Einonen ym. 2009.)

Uno Cygnaeuksen aikana demokratia ei ollut koulun kehittämistä määrittävä luonne, päinvastoin. Suomen suuriruhtinaskunta oli osa Venäjän valtakuntaa, jota johti yksinvaltiainen tsaari. Toki 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun yhteiskuntaan kuului liikehdintä, johon liittyivät tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vaatimukset etenkin työväenliikkeen ja naisasialiikkeen muodossa. Taulukossa 1 on kuvattu demokratian ja koulun suhdetta kansa- ja peruskouluissa 1860-luvulta 2020-luvulle. Demokratian luonteen tiivistäminen ei tuollaisenaan kuvaa koko totuutta, vaan taulukon tarkoituksena on ollut erottaa toisistaan vaiheita, jolloin demokratian ja koulun suhteessa on tapahtunut muutoksia ja tuoda esiin pelkistetysti aikakauden peruspiirre.

Kansanopetuksen ja demokratian välisessä suhteessa vaikuttaa kaksi pitkää historiallista kehityskulkua, joiden vaikutukset demokratiakasvatukseen Suomessa ovat olleet erityisen merkittävät.

Ensinnäkin koulun perustehtävän toteuttaminen ja kehittäminen on perustunut didaktis-psykologiselle kehittämisorientaatiolle. Koulua koskevat peruskysymykset ovat keskittyneet siihen, mitä ja miten koulussa tulee opiskella, ja tämän suhteen opettajakunta on ollut melko yhtenäinen. Tämä puolestaan on perustunut opettajankoulutuksen yhtenäisyyteen,

TAULUKKO 1. *Suomalaisen kouludemokratian vaiheet.*

VAIHE	AJANKOHTA	DEMOKRATIAN LUONNE
Kansakoulun 1. vaihe	1860-luku – 1917	Ei demokratiaa
Kansakoulun 2. vaihe	1917–1940-luvun alku	Valkoinen demokratia
Kansakoulun 3. vaihe	1940-luvun loppu, 1950- ja 1960-luvut	Vasemmistolaisen demokratian nousu
Peruskoulun 1. vaihe	1970-luku	Taistelu kouludemokratiasta
Peruskoulun 2. vaihe	1980- ja 1990-luvut	Kouludemokratian kuihtuminen
Peruskoulun 3. vaihe	2000-luku	Demokratian paluu ja uudelleen määritteleväminen

mikä on varmistanut ammatillisen koheesion ja tavoitteiden pysymisen oppimisessa. Yhteiskunnalliset näkökulmat ovat olleet koulun marginaalissa. Suomalainen koulu on ollut korostetusti paikka yksilöille oppia asioita, joita yhteiskunta pitää tärkeänä. Kansakoulun alussa tavoite oli oppia lukemaan, kirjoittamaan, tekemään peruslaskutoimituksia sekä muita agraarisessa yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Nykyisin lista pitää sisällään perustaitojen ja -tietojen lisäksi muun muassa kriittisen ajattelun ja tulevaisuuden taidot. Kansalaisuuskasvatus koulussa on ollut toki vahvaa, mutta se on pohjautunut ennen muuta kansalaisuuteen, jossa eettinen, intellektuaalinen ja taloudellinen autonomia ovat olleet arvostettuja tavoitteita, sen sijaan poliittinen aktiivisuus ei. (Ks. esim. Ikonen 2006; Rantala & Rautiainen 2013.)

Poliittiseen aktiivisuuteen kasvamista on hillinnyt myös toinen pitkä kehityslinja – aktiivisuuteen sisältyvät vaarat, jotka kulminoituivat 1910- ja 1970-luvun tapahtumiin. Vuoden 1918 sisällissodalla oli hyvin pitkäkantoiset vaikutukset koko yhteiskuntaan. Kasvatukselle se antoi varoittavan esimerkin siitä, mihin kansan aktiivisuus voi johtaa. Samalla koulun kansalaiskasvatuksessa vahvistettiin velvollisuutta ja isänmaallista sitoutumista yhteiskuntaan. Käytännössä tämän ilmenemismuodot saattoivat kuitenkin olla hyvin erilaisia, sillä opettajakuntaan kuului isänmaallisten järjestöjen aktiivien, kuten suojeluskuntalaisten, lisäksi työväestötaustaisia opettajia. Näiden poliittisille, lähinnä sosiaalidemokraattisille, julkisille näkemyksille ei ollut sijaa sisällissodan jälkeisessä valkoisen hegemonian lävistämässä koulussa tai opettajaseminaarissa. (Ks. esim. Ahonen 2003.)

Vasemmiston ja oikeiston väliset näkemykset koulun suunnasta tulivat näkyviksi toisen maailmansodan jälkeen, jolloin kommunistit palasivat politiikkaan. 1950-luvulta alkaen koko vasemmisto kyseenalaisti yhä voimakkaammin vallitsevan koulujärjestelmän epätasa-arvoisena, ja vaatimukset johtivat 1960-luvulla reformiin, jonka pohjalta syntyi peruskoulu. Murrosvaiheessa demokratiasta tuli yksi uuden koulun iskusanoista ja kouludemokratiasta symboli paitsi uudelle koululle myös uudelle yhteiskunnalle. Peruskoulun ensimmäisestä vuosikymmenestä tuli poliittinen taistelu siitä, millainen on koulun tulevaisuus ja samalla koko yhteiskunnan tulevaisuus.

Poliittinen taistelu symboloitui kahteen kokeiluun – kouluneuvostoihin ja Pirkkalan kokeiluun (Kärenlampi 1999; Leskinen 2016). Kouluneuvostojen synnyn taustalla olivat opiskelijoiden vaatimukset heidän vaikutusvaltansa kasvatamisesta ja mukaan ottamisesta koulun päätöksentekoon.

Kouluneuvostoista tuli 1973 virallinen osa oppikoulujen ja lukioiden päätöksentekojärjestelmää. Kouluneuvostoilla oli etenkin lukioissa todellista valtaa aina oppimateriaalien valinnasta rangaistusten asettamiseen. Kouluneuvosto koostui opiskelijoiden ja opettajien edustajista, ja siihen kohdistui iso poliittinen paine jo kauan ennen niiden syntyä. Vasemmisto näki kouluneuvostot keinona demokratisoida koulua, mikä sai oikeiston lisäksi monet opettajat varuilleen. Tilanne kärjistyi kouluneuvoston edustajien valintaan liittyvässä vaatimuksessa toteuttaa ristikkäisäänestyksen periaatetta. Sen mukaisesti opiskelijoilla oli mahdollisuus äänestää kouluneuvoston opettajajäseniä ja päinvastoin opettajilla oli oikeus äänestää opiskelijajäseniä. Opettajat ja heidän ammattijärjestönsä OAJ vastustivat ristiinäänestystä, sillä opiskelijoiden lukumäärä oli kouluissa reilusti opettajia suurempi, minkä vuoksi opiskelijoilla oli mahdollisuus valita mieleisensä opettajat kouluneuvostoon. Lopulta ristiinäänestäminen jäi harvinaiseksi valintamuodoksi, ja kouluneuvostojen asema poliittisten puolueiden taistelulentinäksi jäi niin ikään lyhyeksi, mutta hyvin kiihkeäksi osaksi kouludemokratian historiaa. Kouluneuvostojen politisoituminen johti vastareaktioihin ja vastustamiseen. Kouluneuvostoihin liittyneet demokratisoimistoiveet kääntyivät politisoitumisen myötä niiden hylkimiseksi, sillä vain osa opiskelijoista oli halukas käymään poliittista taistelua opinahjossaan. Myös työmäärä osoittautui vaativaksi. Kouluneuvostoissa käsiteltäviin asioihin perehtyminen vaati aikaa, mikä oli koulua käyville lukiolaisille vaativaa. Kun kouluneuvostojen poliittinen kuohunta laantui, myös niiden asema kuihtui. Lopullisesti ne lakkautettiin vuonna 1985. (Kärenlampi 1999.)

Pirkkalan kokeilu oli Tampereen yliopiston kehittämishanke, jota toteutettiin Pirkkalassa vuosina 1973–1975. Koulu-

hallituksen rahoittamaa kokeilua johti Peruskoulun toimivan opetussuunnitelman projekti. Kokeilu perustui marxilaiseen maailmankuvaan ja siitä johdettuun tulkintaan opetuksen järjestämisestä suomalaisessa peruskoulussa. Sen opetusmateriaaleista tunnetuimmaksi tuli viidesluokkalaisille tehty historian opetusmoniste (Penttilä 1974), joka konkretisoi Marxin historiakäsityksen historian opetusmateriaaliksi. Laaja, julkinen ja yhteiskunnallinen keskustelu kokeilusta alkoi vuonna 1975. Sen käynnisti kokoomuksen kansanedustaja Kullervo Rainio, joka kummasteli eduskunnassa erityisesti historian opetuksen avulla tapahtuvaa yksipuoleista opetusta. Häntä seurasi suuri joukko poliitikkoja, tutkijoita ja tavallisia kansalaisia, jotka Rainion tapaan hämmästelivät vahvan ideologisen opetuskokeilun olemassaoloa. Julkisen paineen myötä kokeilu keskeytettiin. (Leskinen 2016; Mertanen 2013.)

Kouluun kohdistunut vahva demokratisoitumisen aalto jätti näin jälkeensä enemmän epäluuloa kuin toivoa sitä kohtaan. Sekä kouluneuvostojen kehityssuunta että erityisesti Pirkkalan kokeilu oli osa yhteiskunnassa ollutta kiivaan poliittisen taistelun aikaa, jossa radikalisoitunut vasemmisto ja keskustaoikeistolaiset kävivät kamppailua yhteiskunnan tulevaisuudesta kaikilla yhteiskunnan sektoreilla. Koulu oli erityisen merkittävä instituutio, sillä se nähtiin mahdollisuutena rauhanomaiseen vallankumoukseen. Vaikka ajan henki ja koko yhteiskunta olivat 1970-luvulla erilaiset kuin 1910-luvulla, koulua koskevan suunnan ratkaisemisessa kävi samalla tavoin.

Koulun ja demokratian suhteen 1910- ja 1970-luvun tapahtumia voi pitää hyvin traumaattisina. 1980-luvulle tultaessa peruskoulu jatkoi kehittymistään historiallisen perinnön mukaisesti niin, että koulun rooli yksilöllisen oppimisen osalta korostui, kun taas yhteiskunnallinen, demokraattisen yhteis-

kunnan kehittämisen puoli kuihtui. Siinä missä tämän artikkelin alussa kuvaamani kokemus vasemmistolaisesta propagandasta oli osa 1970-luvun koulua, kokemukseni 1980-luvulta olivat päinvastaiset. Koulua koskevan poliittisen taistelun laannuttua 1980-luvulla, koulun olemukseen jäi varsin neutraali yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja kehittämisen eetos. Koulussa yhteiskunnallisia asioita käsiteltiin ainoastaan yhteiskuntaopin tunnilla ja sielläkin vain tietoperustaisesti. Näin koulusta kehittyi yhteiskunnallisena instituutiona pohjoismaisen demokratian ylpeyden aihe, mutta itse toiminnassa koulusta ei kehittynyt demokratian laboratoriota, kokeilukenttää.

1980- ja 1990-lukujen kouludemokratian kuiva kausi näkyi selkeästi myös siinä, kuinka demokratiakasvatukseen ja koulun demokratiakulttuuriin kuuluvista asioista puhuttiin aina 2000-luvulle saakka. Kun nykyisin puhutaan demokratiakasvatuksesta ja koulujen demokratiakulttuurista, kymmenen vuotta sitten näin ei ollut. Demokratiakasvatuksen sijaan käytettiin muun muassa termejä osallisuuskasvatus, aktiivinen ja osallistuva kansalainen sekä kansalaisvaikuttaminen. Demokratiäkäsitteen uudelleen paluuseen on vaikuttanut ennen muuta se, että olemme ajallisesti kaukana 1970-luvusta sekä lisäksi yleisistä demokratiaa kohdanneet uhkatekijät, joiden myötä katse kasvatuksessakin on kiinnittynyt demokratian vahvistamiseen.

Kouludemokratia palasi keskusteluun 2000-luvun alussa, kun nuorten passiivinen yhteiskunnallinen orientaatio nousi esiin Cived-tutkimuksen myötä (Suutarinen ym. 2001). Tilanteesta huolestuttiin laajalti, mutta keskustelua käytiin lähinnä siitä, miten nuoret tulisi saada aktiivisiksi toimijoiksi ja osallisiksi olemassa olevassa yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Niinpä monet ratkaisut pohjautuivat suomalaisen demokratian

mallintamiseen koulussa, mistä erimerkkinä oppilaskunta-toiminta. Cived-tutkimusta jatkaneet ICCS-tutkimukset (viimeisin tutkimus, ks. Mehtäläinen ym. 2017) ovat osoittaneet, että oppilaiden demokraattiset toimintamahdollisuudet ovat koulussa kehittyneet hitaasti 2000-luvun ensimmäisen kahden vuosikymmenen aikana.

Viimeisten vuosien aikana kysymys demokratian tulevaisuudesta on kasvanut julkisessa keskustelussa myös Suomessa. Siihen ovat vaikuttaneet monet asiat, erityisesti demokratiaa uhkaavien tekijöiden lisääntyminen. Valeuutiset, vihapuhe ja poliittinen populismi ovat saaneet monet huolestumaan siitä, mihin suuntaan yhteiskuntamme on menossa. Se on palauttanut keskusteluun myös demokratian haavoittuvuuden ja ikuisen keskeneräisyyden, jonka sisään rakentuu ajatus kansalaisten tarpeesta ja velvollisuudesta pitää huolta demokratiasta sekä kehittää sitä. Se on luonnollisesti lisännyt painetta vahventaa lasten ja nuorten demokratiaan kiinnittymistä koulussa. Elämmekin tällä hetkellä aikaa, jossa demokratian ja koulun suhdetta määritetään uudelleen. Toki vasta tuleva näyttää, olisiko kyse murrosvaiheesta.

KOULUDEMOKRATIAN KAPEUS

Viimeisen vuosikymmenen aikana suomalainen demokratia on saanut paljon kansainvälistä huomiota, sillä useissa demokratiaa mittaavissa vertailussa Suomen on todettu kuuluvan joko maailman kärkeen tai kärkijoukkoon. Suomi on ollut muun muassa maailman onnellisin maa (World Happiness Report) vuodesta 2017 alkaen. Monissa kansainvälisissä koulua koskevissa vertailututkimuksissa (erityisesti ICCS-tutkimukset)

tulokset eivät kuitenkaan ole olleet yhtä mairittelevia. Tämä on kiinnostava ristiriita yhteiskunnassa, jossa on vahva autonominen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka ja jonka opetussuunnitelmassa on korostettu jo vuosikymmeniä koulun keskeistä roolia demokraattisen yhteiskunnan rakentamisessa ja kehittämisessä (ks. lisää Kasa ym. 2021).

Kouludemokratiallemme on tyypillistä toteuttaa samoja demokratian toimintatapoja ja muotoja, jotka ovat laajalti käytössä yhteiskunnassamme. Siinä missä suomalaiselle demokratialle on leimaa antavaa edustuksellinen demokratia, se on sitä myös kouluissa. Oppilaskunnat ovat tästä tyypillisin esimerkki, samoin varjoaalit, joita järjestetään aina valtakunnallisten vaalien yhteydessä. Kouludemokratiassamme korostuvat muodolliset tavat ja toiminnat, ei niinkään toimintakulttuuria läpäisevät elämäntavat, joita erityisesti John Dewey (1966) ja Gert Biesta (2006; 2019) ovat kuvanneet. Todellisuus on toki kompleksinen ja monimuotoinen. Luokkahuoneet voivat samoista lähtökohdista huolimatta poiketa toisistaan erittäin paljon. Lisäksi suomalaisessa koulussa väreilee välittömän vuorovaikutuksen, matalan hierarkian ja epämuodollisen kohtaamisen henki.

Pedagogiseen vapauteen perustuvassa järjestelmässä opettajan rooli kasvattajana, myös demokratiakasvattajana, korostuu. Tähän suhteutettuna opettajakunnan sosiaalinen koheesio on Suomessa yllättävän vahva. Toisin näkemisen tavat ovat harvassa ja esimerkiksi demokratiakasvatuksen osalta vain satunnaisesti viitataan Raumalla sijaitsevaan Freinet-kouluun. Koulun pedagogiikka pohjautuu Célestin Freinet'n (1987) kehittämään pedagogiikkaan, jonka yksi peruslähtökohtia on luoda koulusta demokraattinen yhteisö, jossa lapsi voi kasvaa demokraattisen yhteiskunnan kansalaiseksi. Niinpä Freinet-kouluista käytetään myös nimitystä demokraattinen koulu.

Kysymys toisin näkemisen olemassaolosta tai olemattomuudesta on koulun ja demokratian välisessä suhteessa olennainen. Moniäänisyys ja -näkökulmaisuus voi koulussa tulla esiin vain, mikäli kykenemme asennoitumaan, ajattelemaan, keskustelemaan ja toimimaan erilaisista toisin näkemisistä käsin. Jo kolmannella vuosikymmenellä käyvä työurani opettajan-kouluttajana ja etenkin joka syksy käymäni keskustelut uusien opettajaksi opiskelevien kanssa niin luokan- kuin aineenopettajakoulutuksessa tuovat kuitenkin yhä viestiä koulusta, jossa toisin näkeminen on harvinaista (ks. myös Rautiainen ym. 2018). Oppilaiden ja opiskelijoiden kiinnostumiselle ei ole juurikaan tilaa, sillä oppimisen prosessit ovat pitkälti valmiiksi merkityksellistettyjä. Niissä ei ole tilaa toisin näkemisen mahdollisuuksille, jotka tulevat oppijoilta. Tämä on paitsi demokratian, myös oppimisen kannalta kahlitsevaa (Dewey 1913). Yhtä lailla oppimisen prosesseille on edelleen tyypillistä päätyä selkeään lopputulokseen avoimen kriittisen pohdinnan sijaan. Kysymykset, joihin oppilaat koulussa vastaavat, ovat edelleen selkeitä faktakysymyksiä, ja kriittiset, eri näkökulmista ilmiötä lähestyvät kysymykset ovat edelleen syvää marginaalia etenkin peruskoulussa. (Ks. kysymistypeistä lisää Gini-Newman & Case 2018.) Kun demokratiakansalaisuus rakentuu kiinnittymisenä yhteisen arkeen, juuri luokkahuoneen toimintatavat ja -kulttuuri ovat olennaisia. Demokratiakasvatuksen kannalta askel demokratiakasvatuksen kapeudesta leveyteen onkin siirtää katsetta koulutasolta (kuten oppilaskunnat) erityisesti luokkahuonekontekstiin.

Suomalaisessa kouludemokratian kuvassa sen kapeutta laajentaa kuitenkin epämuodollisuuden ja tasa-arvon korostamisen henki. Koulun elämän tarkkaileminen ulkopuolelta osoittaa, kuinka epämuodollisesti koulun vuorovaikutus rakentuu

oppilaiden ja opettajien välillä. Yhtä lailla tasa-arvon ajatus kasvatuksen ja koulutuksen perusarvona sekä käytännön tavoitteina on elimellinen osa opettajien identiteettiä Suomessa. Nämä molemmat eli tasa-arvoon pyrkiminen opettajan perusarvona sekä koulun välitön vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä heijastelevat suomalaisen demokratian ole-musta, sillä matalat hierarkiat ja tasa-arvo ovat suomalaisen yhteiskunnan ytimiä.

LUPAUS PAREMMASTA

Koulun ja demokratian välinen suhde perustuu ennen muuta koulun yhteiskunnalliseen sosialisatiotehtävään, jonka mukaisesti koulun tehtävä on kasvattaa lapset yhteiskunnan jäseniksi, siis demokratiassa demokratiakansalaisiksi. Demokratia-kansalaisella tarkoitetaan tässä kirjassa kansalaista, jonka elämäntapaa ohjaa demokratian perusperiaatteet ja pyrkimys luoda omalla toiminnallaan demokraattisempaa yhteiskuntaa. John Deweyn klassisen määritelmän mukaan koulun tehtävä on toimia pienoisyhteiskuntana, jossa lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus harjoitella yhteiskunnan kansalaisuutta mahdollisimman laajoin demokraattisin oikeuksin (ja velvollisuuksin), joita heillä ei alaikäisinä yhteiskunnassa ole. Millainen tämän ”pienoisyhteiskunnan” tulisi olla, onkin kompleksisempi asia. Vilkaistu demokratioihin ja niiden koulujärjestelmiin osoittaa, kuinka moninainen voi olla tulkinta demokratiasta. (Ks. esim. Suomen ja Englannin eroista Raiker & Rautiainen 2017.) Laskeutuminen yleisestä eetoksesta toiminnan tasolle kouluun osoittaa puolestaan sen, kuinka moninaiset ovat tul-kinnat luokkahuoneissa (ks. Kristiansson tässä kirjassa).

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa kou-lun ja lähiympäristön vuorovaikutusta. Demokratiakasvatuk-sen osalta puhutaan lähidemokratiasta, joka esimerkiksi Berliinissä on elimellinen osa kaupunkilaisten identiteettiä. Berliinin eri osat tarjoilevat esimerkkejä mitä erilaisimmista osallistumisen ja kansalaisvaikuttamisen muodoista. Ne ovat paitsi osa berliiniläistä identiteettiä, myös kaupungin uusiutumisen, elämisen mielekkyyden ja yhteisen elämäntavan perusta. Siksi demokratia näkyy berliiniläisessä koulussa (Rautiainen 2020). Suomalaisen kaupungin eri osissa tilanne on huomattavasti seesteisempi. Vilkkain kansalaisaktiivismin päivä on yleensä vaalipäivä, jolloin ainakin äänestyspaikkojen lähellä asuvat huomaavat lähiympäristössään tavallista poikkeavaa vilkkautta. Suomalainen lähidemokratia elää yleensä voimakkaimmin silloin, kun kotiseutua uhkaa jokin sin-ne asukkaiden mielestä kuulumaton asia, kuten voimalaitos, ohitustie tai koulun lakkauttaminen.

Kansakoulujen levitessä läpi maan niistä tuli kylien ja kaupunginosien keskuksia, jotka henkivät sivistyksen ja koulutuksen sanomaa ja loivat toiminnallaan yhteisöllisyyttä ja toivoa paremmasta huomisesta. Edelleen koulurakennukset seisovat kuin linna keskellä kyliä ja kaupunginosia, vaikka etenkin maa-seudulla rakennukset eivät enää toimi kouluina. Portista sisään kävelevät lapset näkyvät pääasiassa aamulla kouluun ja sieltä iltapäivällä kotiin kulkevana joukkoina. Aktiivinen suhde ympäristöön on hämmästyttävän ohut, ja luonteeltaan reaktiivista, ei proaktiivista. Jälkimmäisellä tarkoitetaan tässä asennetta ja toimintaa, jolla pyritään aktiivisesti kehittämään yhteiskuntaa ajatuksen samalla läpäistessä koulun koko toimintakulttuuria. Kansakoulujen aktiivinen yhteisöä kokoava henki katosi niiden toteutettua tavoitteensa kansan perussivistämisestä. Niistä

ei tullut aktiivisia lähidemokratian keskuksia, mikä olisi ollut luonnollinen jatke kansakoulujen aloittamalla tiellä siinä vaiheessa, kun peruskoulu syntyi.

Kuva koulusta lähidemokratian siemenenä ja keskuspukesta nää vaatii lähiyhteisön näkemistä uudella tavalla. Koulu aktiivisena lähidemokratian toimijana edellyttää lapsiin ja nuoriin kohdistuvan luottamuksen nostoa. Heidät tulee ajatella yhteiskuntamme aktiivisina kehittäjinä, joilla on todellisia mahdollisuuksia lähiympäristössään. Koulun osalta tämä vaatii opetus-suunnitelman edelleen kehittämistä arjessa niin, että kouluista muodostuu demokratian ja kestävän elämäntavan tyyssijoja. Tämä edellyttää ennen muuta sallivuutta, avoimuutta ja rohkeutta sekä rohkeutta kokeiluun että toimintaan niin, että tuomitsemisen sijaan korostuu kannustaminen. Demokratia-kansalaisuuteen sitoutuminen syntyy siitä, että kokee olevansa osa demokratiaa. Nuorten kohtaaminen tasaveroisena kansalaisena auttaa myös nuoria oppimaan sen, että kaikki ei aina onnistu taikka ole mahdollista, kun viesti tulee tasa-arvoisen keskustelun, ei päivittelyn muodossa. Oma lukunsa on lisäksi se, että monet nuoret ovat useissa asioissa, kuten ilmastomuutoksen vastaisessa työssä, aikuisia aktiivisempia. Lähiyhteisön asukkailta vaaditaan siten asenteen lisäksi myös haikkuutta oppia uutta.

Edellä kuvattu tarkoittaa käytännössä sitä, että kestävää ja demokraattista elämäntapaa kehittävät kaikki kouluyhteisön jäsenet, ja tämä työ näkyy ja käy vuoropuhelua lähiyhteisön kanssa niin, että siitä tulee luonnollinen osa koulun ja sen lähiympäristön toimintaa. Koska tämä vaatii aikaa, opiskelvat aiheet on sidottava elämäntapaa tukevaan ja kehittävään opiskeluun. Kansakoulut olivat aikanaan keskeinen tekijä suomalaisen yhteiskunnan sivistyksen rakentajana. Peruskoulut loivat

puolestaan perustan hyvinvointiyhteiskunnalle. Kolmannessa vaiheessa koulun on aika sitoutua radikaalimmin demokraattiseen ja kestäväan elämäntapaan.

Rakenteiden ja toiminnan osalta keskeistä on aika, jotta yhteisen elämäntavan rakentaminen voi tulla mahdolliseksi. Yhteisöjen on tehtävä tämä ratkaisu itsenäisesti, vaikka malleja ja apua toki tarjoavat muun muassa erilaiset kokeilut maailmalta, jossa koulupäivän rakenteita on uusittu kiireettömyyden aikaan saamiseksi (Yee ym. 2018). Luokkavaltuustomalli on yksi keino tuoda demokratia osaksi luokkahuoneen toimintaa (Moilanen 2019) ja Euroopan neuvoston demokraatiakulttuurin osaamisalueet puolestaan tarjoavat kiinnekohtia yhteisön kokonaisvaltaisen ja vahvemman demokratian rakentamiseen (CoE 2017; Rautiainen 2018). Kokeiluja, malleja ja hyviä käytänteitä merkittävämpää on kuitenkin intellektuaalinen opettajayhteisö, joka ottaa vastuun rakentaa vahvaa demokratiaa kouluyhteisössään ottamalla oppilaat sekä opiskelijat tähän rakennustyöhön mukaan.

KIRJAN IDEA JA RAKENNE

Kirja on suunnattu kaikille kasvatuksen ja koulutuksen parissa toimiville ammattilaisille, tutkijoille sekä yleisesti aihepiiristä kiinnostuneille. Koulun ja demokratian suhdetta on tarkasteltu kirjallisuudessa erityisesti 1960-luvulta alkaen, jolloin aihepiiriin liittyvät pamfletit tulivat erityisen suosituiksi (ks. esim. Huutomerkki-sarja). Sittenmin, erityisesti 2000-luvulla, aiheeseen liittyvät opaskirjat sekä kokeilujen kuvaukset ovat lisääntyneet samalla kun demokraatiakasvatukseen liittyvä tutkimus on saanut jalansijaa akateemisena tutkimuskohteena.

Kirja, jossa demokratiakasvatuksen lähtökohtia sekä demokratiakulttuurin vahvistamisen pedagogiikkaa käsiteltäisiin samoissa kansissa, odottaa edelleen tekijäänsä. Tämä kirja täyttää osaltaan tuota aukkoa. Osaltaan siksi, että demokratian ja koulun suhdetta voi tarkastella niin monesta näkökulmasta, että mikään kirja ei voi tehdä sitä aukottomasti, mutta onneksi kuitenkin aukkoa täyttäen. Kirja sisältää sekä teoreettisia että empiirisiä artikkeleita, ja niiden tavoite on tarjota opettajille ja kasvattajille sekä erityisesti opetus- ja kasvatusyhteisöille ajatuksia, ideoita ja reflektiopintaa oman työn kehittämiseen ja demokratiakulttuurin vahvistamiseen.

Kirjan artikkelit muodostavat kolme toisiinsa limittyvää teemakokonaisuutta, jotka kaikki käyvät keskustelua suomalaisen koulun demokratian tilasta, kukin omasta näkökulmastaan. Ensimmäiset neljä artikkelia lähestyvät koulun ja demokratian suhdetta teoriaorientoituneesti. Niiden keskiössä on demokratian ja koulun olemus. Perttu Männistö kirjoittaa artikkelissaan demokratiasta elämäntapana ja hahmottelee tästä lähtökohdasta muutoksen suuntaa suomalaiselle koululle. Männistön artikkeli toimii tämän kirjan tarkentavana johdanto-artikkelina, sillä kaikki tämän teoksen näkökulmat kiinnittyvät ajatukseen demokratiasta elämäntapana. Sari Hietamäen katse kiinnittyy demokratiaan emansipoitumiseen, jota hän lähestyy ranskalaisen filosofin Jacques Rancièren kehittämästä radikaalista tasa-arvonäkemyksestä käsin. Artikkelissaan Hietamäki peilaa Rancièren ajattelua suhteessa demokratiakasvatukseen. Utopiat ja utopiointi ovat keinoja luoda kiintopisteitä tulevaisuuteen ja hahmotella sitä, mihin haluamme pyrkiä. Olli-Pekka Moisio nostaa omassa artikkelissaan John Deweyn ja William Morrisin kasvatusta ja koulua koskevat utopiat esittelyyn ja pohtii niiden puhuttelevuutta suhteessa nykyisyyteen. Tuija

Kasa pohtii omassa artikkelissaan kriittisen ihmisoikeuskasvatuksen potentiaalia. Demokratiakasvatuksen yhteyteen liitetään suomalaisessa kontekstissa usein ihmisoikeudet ja yleisesti puhutaan demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksesta. Ne ovatkin paitsi toisiaan tukevia myös toisilleen rajoja määrittäviä, kuten erityisesti sananvapauteen liittyvissä kysymyksissä huomataan.

Toisessa osassa astutaan sisälle kouluun niin opettajien kuin oppilaidenkin maailmaan. Artikkeleissa luodaan kuvaa opettajien ja opiskelijoiden suhteesta demokratiaan ja demokratiasvatukseen ja myös mennään sisään luokahuoneisiin, jossa kasvatusta toteutetaan. Aleksi Fornaciari on tutkinut opettajien yhteiskuntasuhdetta ja luo artikkelissaan kuvan kansalaisuuteen kasvamisen suhteesta demokratiaan. Demokraattinen opettajaprofessio, jossa toteutuu demokraattisen elämäntavan ihanteita osana opettajan ammatillista ydintä, ei ole vielä jokapäiväistä arkea kouluissa. Fornaciari tarkastelee artikkelissaan sekä nykytilannetta että kehyksiä demokraattisen opettajaprofession toteutumiseksi. Mikko Hiljanen puolestaan käy läpi laajaa lukioaineistoa, jonka avulla hän piirtää kuvan demokratiakulttuurin nykytilasta lukiossa. Yli 3 500 lukiolaista vastasi kyselyyn, jossa selvitettiin heidän kokemuksiaan, käytänteitä ja näkemyksiä demokratian ja osallisuuden toteutumisesta omassa lukiossaan. Vastausten perusteella piirtyy kuva lukiokulttuurista, jossa moninaisuus ja ristiriidat elävät opiskelijoissa, mutta itse lukioiden demokratiakulttuuri nojaa perinteisiin edustuksellisiin muotoihin, ei arkisen, demokraattisen elämäntavan kehittämiseen. Jesper Kristianssonin toimintatutkimuksessa yläkoulun historian opetusta muutettiin radikaalisti, tavoitteena oppilaiden valtaistuminen. Kokeilussa oppilaille annettiin vapaus valita, mitä he opiskelevat, kunhan opiskelu on opetussuunnitelman mukaista. Artikkeli tarjoaa hyvän esimerkin siitä, kuinka

radikaalisti demokratiaa vahvistavaa pedagogiikkaa voidaan toteuttaa perusopetuksessa.

Kirjan kahdessa viimeisessä artikkelissa koulun ja demokratian nykytilaan ja tulevaisuuteen pureudutaan kahden aikakauttamme leimaavan ilmiön – median ja ympäristön – kautta. Ne muodostavat kirjan kolmannen teeman, jossa käsitellään yhteiskunnallisten ilmiöiden suhdetta kouluun. Minna-Kerttu Kekki tarkastelee omassa artikkelissaan kestävä mediankäytön perustaa argumentoimalla, kuinka arvostus demokratiaa kohtaan ja kyky toimia tämän periaatteen mukaan luo perustan median käytölle. Kysymys on erittäin keskeinen aikana, jossa vastuullisen median rinnalla erilaiset median kanavat luovat perustansa yksipuoliselle aiheen käsittelylle, valheelle sekä laajasti toiminnalle, jonka tarkoituksena on rapauttaa demokratiaa. Kirjan viimeisessä artikkelissa Tero Toivanen hahmottelee aktiivista kansalaisuutta ja siihen kasvamista koulussa voidaksemme vastata aikamme globaaleihin ympäristökysymyksiin ja ekologiseen siirtymään.

Demokratiakasvatuksen perimmäisen tehtävän koulussa voi kiteyttää yhtäältä intellektuaaliseen osaamiseen niin, että erotamme valheen todesta, huijauksen rehellisyydestä sekä toisaalta siihen, miten tukea kiinnittymistä demokraattiseen yhteiskuntaan luomalla koulun arkeen demokraattista elämäntapaa tukevaa henkeä ja toimintatapoja. Demokratia-kansalaisuus on yhdistelmä järkeä ja tunnetta. Niiden myötä syntyy vahvempi demokratia, jota eivät tee jotkut muut, vaan jokainen meistä – yksilöinä yhteisön jäseninä. Tämä syntyy sekä rakenteista että kulttuurista, jotka mahdollistavat demokratian kehittämisen ja yksilöiden kiinnittymisen demokratian aktiiviseksi kansalaiseksi.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Annala, M. 2021. Trump's attack on American democracy. Towards a new model of electoral manipulation in an established democratic republic. Fiia Working Paper 124. <https://www.fiia.fi/julkaisu/trumps-attack-on-american-democracy>. (Luettu 28.2.2021.)
- Bask, S. 2021. *Elävää ihmistä kasvattamassa. Miguel de Unamunon ihmiskäsitys ja kasvatusajattelu suomalaisessa kasvatusajattelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Biesta, G. 2006. *Beyond learning. Democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Biesta, G. 2019. *Obstinate education. Reconnecting school and society*. Leiden: Brill.
- Council of Europe (CoE). 2017. Reference Framework Competences for Democratic Culture (vol. 1–3).
- Dewey, J. 1913. *Interest and Effort in Education. Riverside Educational Monographs*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Einonen, P., Karonen, P. & Nygård, T. (toim.) 2009. *Jyväskylän yliopiston historia I. Seminaarin ja kasvatusopillisen korkeakoulun aika 1863–1966*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Freinet, C. 1987. *Ihmisten koulu*. Suom. L. Oksanen. Helsinki: Elämänkoulu.
- Garfield, G.-N. & Case, R. 2018. *Creating Thinking Classrooms*. Leading Educational Change for This Century.
- Ikonen, R. 2006. *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. SoPhi 102. Jyväskylä: Minerva.
- Kasa, T., Rautiainen, M., Malama, M. & Kallioniemi, A. 2021. 'Human rights and democracy are not self-evident': Finnish student teachers' perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review*, 4(2), 69–84. Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. *Bibliotheca Historica* 37. Helsinki: SKS.

- Leskinen, J. 2016. *Kohti sosialismia! Pirkkalan peruskoulun marxilainen kokeilu 1973–75*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Siltala.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M., & Nissinen, V. 2017. Nuorten näkemys Euroopasta nyt ja lähitulevaisuudessa. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen Eurooppa-arviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mertanen, T. 2013. Luokkasota osana opetussuunnitelmaa – Pirkkalan opetuskokeilu vuosina 1973–1975. *Kasvatus* 44 (1), 79–86.
- Moilanen, A. 2019. *Luokkavaltuusto. Opas kouludemokratian edistämiseen*. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.
- Männistö, P. 2020. The state of democracy education in Finnish primary school-education. JYU Dissertations 285. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Penttilä, A. 1974. Historia. 5. luokka. Ihmiskunnan kehityksen yleispiirteet vanhimmista ajoista nykypäiviin saakka. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston psykologian laitos.
- POPS 1970. Peruskoulun kasvatustavoitteet sekä oppiaineiden oppimäärät ja ainekohtaiset tavoitteet. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Raiker, A. & Rautiainen, M. (toim.) 2017. *Educating for Democracy in England and Finland. Principles and Culture*. London: Routledge.
- Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) 2013. *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemistumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Kasvatusalan tutkimuksia No. 64. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rautiainen, M. (toim.) 2018. *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rautiainen, M. 2020. Historian opetusta Berliinin taivaan alla. Matka demokratiakansalaisuuden sydämeen. *Kasvatus & Aika*, 14 (2), 169–174.
- Rautiainen, M., Mäensivu, M. & Nikkola, T. 2018. Becoming interested during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41 (4), 418–432.
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. 2018. Suomi lasten kasvuympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 210. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137104/URN_ISBN_978-952-343-152-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 2.12.2020.)
- Suutarinen, S., Poutiainen, A., Saari, H., Puhakka, E., & Brunell, V. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Syväoja, H. 2004. *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. Jyväskylä: PS-kustannus.