

DEMOKRAATTISEN KULTTUURIN KOMPETENSSIT - VIITEKEHYS



Osa 3

Toteutusohjeistus

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

DEMOKRAATTISEN KULTTUURIN KOMPETENSSIT - VIITEKEHYS

Osa 3

Toimeenpano-ohjeistus

Opetussuunnitelma

Pedagogiikka

Arviointi

Opettajankoulutus

Demokratiaosaamisen laaja-
alainen toteuttamismalli

Väkivaltaiseen ekstremismiin
ja terrorismiin johtavan
radikalisoitumisen vastustuskyvyn
vahvistaminen

Ranskankielinen versio: *Cadre de référence
des compétences pour une culture de la
démocratie – Volume 3*

Tulossa

Kirjoittajat vastaavat tässä teoksessa
ilmaistuista mielipiteistään, jotka eivät
välttämättä heijasta Euroopan neuvoston
virallista näkemystä.

Kaikki oikeudet pidätetään. Mitään
julkaisun osaa ei saa kääntää, jäljentää
tai välittää missään muodossa tai
millään keinoin, sähköisesti (CD-Rom,
Internet jne.) tai mekaanisesti, mukaan
lukien valokopiointi, tallentaminen tai
tietovarastointi- tai hakujärjestelmä, ilman
viestintäpääosaston antamaa kirjallista
etukäteislupaa

(F-67075 Strasbourg Cedex Ranska tai
publishing@coe.int).

Valokuvat: iStockphoto.com Kannen
design ja suunnittelu Asiakirja- ja
julkaisutuotannon osasto
(SPDP), Euroopan neuvosto

Council of Europe Publishing F-67075
Strasbourg Cedex <http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8575-4
(Kolmen osan laatikko)

© Euroopan neuvosto, huhtikuu 2018

Sisältö

ESIPUHE	5
ALKUSANAT	7
KIITOKSET	9
I LUKU - DEMOKRATIAKULTTUURI-KOMPETENSSIT (CDC) JA OPETUSSUUNNITELMA	11
II LUKU - CDC-KOMPETENSSIT JA PEDAGOGIIKKA	25
III LUKU - CDC-KOMPETENSSIT JA ARVIOINTI	51
IV LUKU - CDC-KOMPETENSSIT JA OPETTAJANKOULUTUS	75
V LUKU - CDC-KOMPETENSSIT JA KOKO KOULU -AJATTELU	89
VI LUKU - CDC-KOMPETENSSIT JA VÄKIVALTAISEEN ÄÄRIAJATTELUUN JA TERRORISMIIN JOHTAVAN RADIKALISMIN VASTUSTUSKYVYN VAHVISTAMINEN	101

Demokraattisen kulttuurin kompetenssimalli on kuvattu tiivistetysti tämän julkaisun lopussa olevassa taitelehdessä.

Esipuhe

Demokraattisen lait ja instituutiot voivat toimia tehokkaasti vain jos niiden perustana on demokratiakulttuuri. Koulutus ja kasvatus ovat tässä avainasemassa. Tämä oli eräs Euroopan neuvoston vuonna 2005 Varsovassa pidetyn hallitusten päämiesten kolmannen huippukokouksen johtopäätöksistä, ja niiden pohjalta järjestöimme sai tehtäväkseen ”edistää demokratiakulttuuria kansalaistemme keskuudessa”. Tässä suhteessa oleellista on varmistua siitä, että nuoret saavat sellaiset tiedot, arvot ja kyvyt, joiden varassa heistä voi tulla modernien ja moninaisten demokraattisten yhteiskuntien vastuullisia kansalaisia.

Jäsenmaat ovat sittemmin ryhtyneet asiassa moniin toimiin. Selvä painopiste ja ymmärrys kansalaisuuskasvatuksen yhteisistä päämääristä on kuitenkin puuttunut. Demokratiaosaamisen viitekehyksen tarkoituksena on selkeyttää tätä tilannetta.

Euroopassa viime aikoina koetut monet terrori-iskut osoittavat, että tämä on selvästi tarpeen. Koulutukseen ja kasvatukseen on panostettava osana pidemmän aikavälin väkivaltaisen ääriajattelun ja radikalisoitumisen ehkäisytöitä, mutta työn on alettava nyt. Tässä valossa Brysselissä vuonna 2016 järjestetty Euroopan neuvoston opetusministerikonferenssin 25. istunto otti osaamis- eli kompetenssimallin (viitekehyksen 1. osa) yksimielisen tyytyväisenä vastaan.

Käsillä oleva viitekehys on valmisteltu Euroopan neuvoston jäsenmaissa ja niiden ulkopuolella käytyjen laajojen kuulemisten ja testausten pohjalta. Se rakentuu demokraattisten yhteiskuntiemme yhteisille periaatteille. Siinä yksilöidään välineet ja kriittinen ymmärrys, jotka oppijoiden tulisi omaksua koulutuksen kaikilla tasoilla, jotta heille muodostuisi osallisuuden tunne ja jotta he voisivat myötävaikuttaa ja antaa panoksensa niihin demokraattisiin yhteiskuntiin, joissa elämme. Se tarjoaa koulutusjärjestelmille yhteisen painopisteen kunnioittaen samalla pedagogisten lähestymistapojen moninaisuutta.

Viitekehyksen tarkoituksena on tukea jäsenmaita kehittämään avointa, suvaitsevaista ja monimuotoista yhteiskuntaa koulutuksen ja kasvatuksen keinoin. Toivon jäsenmaiden ottavan tämän välineen käyttöön ja hyötyvän siitä.

Thorbjørn Jagland

Euroopan neuvoston pääsihteeri

Alkusanat

Millainen on huomisen yhteiskunta, jossa lapsemme elävät? Nykyhetkessä järjestettävällä koulutuksella on merkittävä rooli, kun pyritään vastaamaan tähän kysymykseen. Koulutuksella ja kasvatuksella on oleellinen merkitys tulevaisuuden rakentamisessa. Ne heijastelevat sitä maailmaa, jollaista haluamme valmistaa tuleville sukupolville.

Demokratia on yksi Euroopan neuvoston kolmesta pilarista, eikä järjestön jäsenvaltioiden piirissä pitäisi olla pienintäkään epäilystä siitä, että se säilyy myös tulevien yhteiskuntiemme keskeisenä perustana. Vaikka instituutiomme olisivatkin vakaita, ne toimivat aidosti demokraattisella tavalla vain, jos kansalaisemme ovat täysin tietoisia paitsi äänioikeudestaan, myös instituutioitamme ilmentävistä arvoista. Koulutusjärjestelmiemme ja koulujemme tehtävänä on kasvattaa nuorista aktiivisia, osallistuvia ja vastuullisia yksilöitä: monimutkaisissa, monikulttuurisissa ja nopeasti muuttuvissa yhteiskunnissamme se on vähintä mitä voimme tehdä. Kun lisäksi kvanttilaskennan ja tekoälyn vaikutus lisääntyy kaikilla aloilla, on sitäkin tärkeämpää, että lapsillamme on ne arvot, asenteet, taidot, tiedot ja kriittinen ymmärrys, joiden nojalla he pystyvät tekemään vastuullisia päätöksiä tulevaisuudestaan.

Euroopan neuvoston demokratiaosaamisen viitekehyksen valmistelun lähtökohtana on ollut näkemys siitä, että koulutusjärjestelmien, oppilaitosten ja korkeakoulujen tulisi ottaa yhdeksi keskeiseksi tehtäväkseen oppijoiden valmistaminen demokraattiseen kansalaisuuteen. Oppijoiden on tunnettava edessään olevat haasteet ja ymmärrettävä päätöstensä seuraukset sekä oltava perillä siitä, mitä he voivat tehdä ja mihin heidän ei pidä ryhtyä. Tähän tarvitaan paitsi tietoa, myös relevanttia osaamista. Viitekehyksen tavoitteena on määrittellä tällaiset kompetenssit.

Kolmiosainen julkaisu avaa ja syventää demokratiaosaamisen viitekehyksen kokonaisuutta.

Ensimmäinen osa kattaa kompetenssimallin, jonka on määrittänyt monitieteinen kansainvälinen asiantuntijaryhmä laajan tutkimusmateriaalin ja kuulemisten perusteella. Osaamiseen kuuluu kaikkiaan 20 kompetenssia, jotka on jaettu neljään alueeseen – arvot, asenteet, taidot sekä tieto ja kriittinen ymmärrys. Niihin liittyy tietoa kompetenssimallin taustoista, sen laadintatavasta ja siitä, miten sitä on tarkoitus käyttää.

Toisessa osassa määritellään kunkin kompetenssin osalta oppimisen tavoitteet kuvaajien avulla. Näiden kuvaajien tarkoituksena on auttaa kasvattajia ja opettajia suunnittelemaan oppimistilanteita, joissa he pystyvät havainnoimaan oppijoiden

toimintaa suhteessa ao. kompetenssiin. Kuvaajia pilotoitiin vapaaehtoisissa kouluissa 16 jäsenmaassa, ja testaajina oli opettajia .

Kolmannessa osassa on ohjeistus siitä, miten kompetenssimallia voidaan käyttää kuudessa eri kasvatuksellisessa yhteydessä. Lisälukuja julkaistaan työn edetessä.

Viitekehys tarjoaa välineen kehittää erilaisia opetusmenetelmiä demokratiaosaamisen yhteisen tavoitteen vahvistamiseksi käytännössä. Suosittelemme kasvattajia ja opettajia tutustumaan koko viitekehukseen, jotta he voivat valita parhaiten yksilöllisiin tilanteisiin ja tarpeisiin soveltuvan lähestymistavan.

Olen erittäin ylpeä voidessani esitellä demokratiaosaamisen viitekehysten jäsenmaillemme. Työhön on paneuduttu syvällisesti, ja se on perustunut avoimeen kuulemiseen. Toivon, että viitekehystä käytetään laajasti siinä hengessä, johon se on tarkoitettu: tukena pyrkimyksissämme kehittää tulevaisuuden yhteiskunnastamme sellaista, jossa toivomme lastemme elävän.

Snežana Samardžić-Marković

Euroopan neuvoston demokratian pääosasto

Kiitokset

Kirjoittajaryhmä

Demokratiaosaamisen viitekehyksen on laatinut Euroopan neuvoston koulutusosasto, joka teki yhteistyötä seuraavien kansainvälisten asiantuntijoiden kanssa:

Martyn Barrett

Luisa de Bivar Black

Michael Byram

Jaroslav Faltýn

Lars Gudmundson

Hilligje van't Land

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Milica Popović

Călin Rus

Salvador Sala

Natalia Voskresenskaya

Pavel Zgaga

Euroopan neuvoston koulutusosasto

Osastopäällikkö: Sjur Bergan

Koulutuspolitiikkajaoston päällikkö: Villano Qirazi

Johtava projektipäällikkö: Christopher Reynolds

Avustajat: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Työtä tukeneet tahot

Euroopan neuvoston koulutusosasto on erityisen kiitollinen seuraavien henkilöiden tarjoamasta vahvasta tuesta:

- ▶ Andorran ruhtinaskunnan pysyvä edustaja Euroopan neuvostossa 2012–2017
- ▶ Germain Dondelinger[†], Jindřich Fryč ja Etienne Gilliard, Euroopan neuvoston koulutuspolitiikan ja -käytäntöjen ohjauskomitean puheenjohtajat 2012–2018
- ▶ Ketevan Natriashvili, Georgian varaopetusministeri.

Demokratiaosaamisen viitekehysten valmistelu on saanut taloudellista ja muuta tukea Andorran, Belgian, Kreikan, Kyproksen, Norjan ja Tšekin tasavallan opetusministeriöiltä.

Koulutusosasto haluaa myös kiittää European Wergeland -keskusta ja Timișoaran kulttuurienvälistä instituuttia niiden tarjoamasta suuresta avusta koulutus- ja pilotointivaiheissa.

Muut valmisteluun osallistuneet

Euroopan neuvoston koulutusosasto on hyvin kiitollinen seuraavien henkilöiden korvaamattomasta palautteesta ja muusta panoksesta demokratiaosaamisen viitekehysten valmistelussa.

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Birzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlshvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Lopuksi koulutusosasto haluaa vielä kiittää kompetenssi- ja oppilaitosten pilotoineita lukuisia opettajia, opettajankouluttajia ja oppilaitosten rehtoreita antaumuksellisesta yhteistyöstä.



I luku -

Demokratiakulttuuri- kompetenssit (CDC) ja opetussuunnitelma

Yhteenveto sisällöstä

- ▶ Kenelle tämä luku on tarkoitettu?
- ▶ Tarkoitus ja yleiskatsaus
- ▶ CDC-malli ja opetussuunnitelma
- ▶ Opetussuunnitelman määritelmät, muodot, lähestymistavat ja järjestäminen
- ▶ CDC-viitekehysten käyttö opetussuunnitelmissa
- ▶ Opetussuunnitelmien suunnittelu ja kehittäminen
- ▶ Suositukset
- ▶ Tukiaineistoa
- ▶ Kirjallisuutta

Kenelle tämä luku on tarkoitettu?

Tämän opetussuunnitelmaa koskevan luvun tärkeimpänä kohderyhmänä ovat koulutuspoliitikot, rehtorit, dekaanit tai koulutusjohtajat, ministeriö-, alue- tai paikallisviranomaistason opetussuunnitelmien laatijat, opettajat ja oppijat.

Tarkoitus ja yleiskatsaus

Luvun tarkoituksena on tarkastella sitä, miten opetussuunnitelmien laadinnasta ja kehittämisestä sekä opetussuunnitelmien uudistamisesta vastaavat voivat käyttää demokratiakulttuurikompetenssien (CDC) muodostamaa mallia opetuksessa; miten sitä voi käyttää esimerkiksi jo olemassa olevan opetussuunnitelman auditoinnissa tai jatkokehityksessä tai uuden opetussuunnitelman laadinnassa.

Luvussa käsitellään ja määritellään erilaisia opetussuunnitelmia sekä tahoja, jotka tekevät opetussuunnitelmien luonnetta ja sisältöä koskevia päätöksiä: aina lakisääteisten opetussuunnitelmien tasolta opettajien ja oppijoiden niitä koskevien päätösten tasolle. Käytämme käsitettä ”lakisääteinen opetussuunnitelma” viittaamaan määräysten mukaiseen opetussuunnitelmaan, jonka toimivaltainen hallinto on hyväksynyt opetuksen sisällöt määrittävänä lakina. Lakisääteistä opetussuunnitelmaa on noudatettava kouluissa.

Opetussuunnitelmia voidaan tuottaa eri lähtökohdista, kuten esimerkiksi opittavan tiedon tai hankittavien kompetenssien näkökulmasta. Demokratiakulttuurikompetenssien (CDC) muodostamaa viitekehystä voi käyttää kaikista lähtökohdista. Opetussuunnitelmat voidaan myös sovittaa tiettyä opetusta ja oppimista koskeviin pedagogisiin malleihin ja metodologioihin, ja tässä luvussa käsitellään sitä, miten CDC-mallia voidaan käyttää valitun pedagogian ja metodologian mukaisesti esimerkiksi projektityössä tai oppiaineiden rajat ylittävissä aiheissa.

Luvussa esitellään myös tavat käyttää CDC-mallia erilaisten opetussuunnitelmien auditointiin ja tekemiseen eri päätöksentekotasolla – kansallisesta paikalliseen ja oppiainekohtaisesta luokkatasoon. Viimeksi mainitulla opetussuunnitelmatasolla kiinnitetään erityistä huomiota korkea-asteen koulutuksen erityistilanteeseen.

CDC-malli ja opetussuunnitelma

CDC-malli kuvaa arvot, asenteet, taidot sekä tiedot ja kriittisen ymmärryksen, jota yksilö tarvitsee ollakseen ”demokraattisen kulttuurin/yhteiskunnan/ryhmän” aktiivinen jäsen. Malliin kuuluu eri osaamis- eli kompetenssitasojen kuvaajat (ks. viitekehysten 2. osa). Kuvaajat kattavat vain opittavissa, opetettavissa ja arvioitavissa olevia arvoja, asenteita, taitoja sekä tietoja ja kriittistä ymmärrystä.

Nuoret saattavat hankkia näitä kompetensseja oppimalla niitä epävirallisia teitä sen kokemuksen pohjalta, jota heillä on yhteiskunnastaan ja maailmastaan. Niitä voidaan myös oppia epävirallisen eli nonformaalin kasvatuksen keinoin opettajan tai muun fasilitoijan avustuksella. Siinä tapauksessa opettajilta ja fasilitoijilta edellytetään oppimisympäristön tarjoaman tuen eli affordanssin järjestelmällistä ja periaatteellista suunnittelua.

CDC-mallia voidaan käyttää suunnittelussa ja analysoitaessa ja auditoitaessa olemassa olevia suunnitelmia ja niiden toteutusta ja erityisesti niiden kohteena olevia oppimistuloksia.

Oppijoilta odotettuja oppimistuloksia voidaan verrata kompetenssikuvaajiin ja niitä vastaavaan käyttäytymiseen. Kompetenssikuvaajia voidaan myös käyttää formaalissa ja nonformaalissa arvioinnissa, kun halutaan todentaa oppimistulosten saavuttaminen, kuten arviointia koskevassa III luvussa selitetään.

Olemassa olevien opetussuunnitelmien käytön lisäksi mallia voidaan käyttää nimeämään opetussuunnitelman osia ja oppimistuloksia, joita edellytetään uudelta opetussuunnitelmilta. Tällöin kiinnitetään vastaavaa huomiota toteutukseen ja arviointiin.

Opetussuunnitelman määritelmät, muodot, lähestymistavat ja järjestäminen

Määritelmät

Opetussuunnitelmalla on monta määritelmää, jotka perustuvat erilaisiin opetus- ja koulutuskäsitteisiin. Perinteisesti opetussuunnitelma on ollut suunnitelma siitä, miten tiettyä oppiainetta tai opiskeltavaa aluetta opetetaan luokkaopetuksessa. Nykyään opetussuunnitelma nähdään suunnitelmana, jolla kehitetään oppijoiden oppimista monenlaisten kokemusten kautta oppilaitoksen sisällä joko luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella.

Käsillä olevassa luvussa ”opetussuunnitelma” määritellään ensi kädessä seuraavasti: ”suunnitelma oppimisesta”, jota tapahtuu paitsi tietyssä luokassa tai aiheessa mutta myös oppilaitoksessa, kuten koulussa, yliopistossa tai muussa laitoksessa, jonka painopiste on opetuksessa tai koulutuksessa kokonaisuudessaan. Yksilöidymmin opetussuunnitelma viittaa oppimisen suunnitelmaan, jonka muotona on oppimistulosten, -sisältöjen ja -prosessien kuvaus tietyn opintojakson aikana.

Opetussuunnitelma voidaan myös määritellä yksinkertaistaen tietyn oppilaitoksen oppijoiden kokemusten kokonaisuudeksi, josta osa on suunniteltua ja osa ei ole. Tähän määritelmään viitataan myös tässä luvussa.

Opetussuunnitelmien muodot ja päätöksentekotasot

Opetussuunnitelmien tekemisessä ja kehittämisessä keskeinen kysymys on se, kuka niistä päättää. Kun opetukseen liittyvä päätöksenteko on keskitettyä, ”oppimisen suunnitelmana” pidettyä opetussuunnitelmaa koskevan päätöksen tekee opetuksesta vastaava viranomainen tai sen nimeämät elimet. Hajautetussa päätöksenteossa oppilaitos ja opettajat päättävät opetussuunnitelman (ts. koulukohtainen opetussuunnitelman) sisällöstä ja päämääristä.

CDC-malli voi vaikuttaa opetussuunnitelmiin monilla päätöksentekotasolla: järjestelmän, laitosten, oppiaineen tai luokkatasolla sekä oppijan tasolla.

”Oppimisen suunnitelmalla” on kullakin tasolla erityispiirteensä ja -muotonsa. Järjestelmän tasolla opetussuunnitelmasta määrää toimivaltainen viranomainen,

joka määrittelee sen, mitä kussakin opetuksen vaiheessa on opittava. Lakisäateistä opetussuunnitelmaa kehittävät oppilaitostasolla opettajat ja pedagogiset johtajat, jotka soveltavat sitä koulunsa puitteissa opetuksellisten tarpeiden mukaan.

Lakisäateistä ja laitoskohtaista opetussuunnitelmaa kehitetään edelleen oppiaine- tai luokkatason näkökulmasta ja sitä sovelletaan opetusta koskevista suunnitelmissa ja oppimateriaaleissa. Opettajat – ja joissain tapauksissa oppijat – tulkitsevat lakisäateistä ja laitoskohtaista opetussuunnitelmaa ja toteuttavat sitä käytännössä. Lopulta oppijat ovat opettajien tekemän opetussuunnitelman kohteina ja rakentavat ja kehittävät sen nojalla kompetenssejaan.

Näin ollen opetussuunnitelma on rakennelma, joka on suunniteltu, laadittu ja muutettu tiettyssä asiayhteydessä ja tiettyyn aikaan, ja CDC-mallia voidaan käyttää joko kokonaisuudessaan tai osina minkä tahansa tason opetussuunnitelman työstämisessä.

Kuten yllä on todettu, opetussuunnitelman toinen merkitys viittaa kaikkiin oppijoiden oppilaitoksessaan saamiin kokemuksiin, ja tätä aihetta käsitellään erikseen V luvussa koko koulu -ajattelun ja -lähestymistavan yhteydessä.

Opetussuunnitelmaa koskevat lähestymistavat

Oppimisen suunnitelmana toimivan opetussuunnitelman laatimista voidaan lähestyä monella eri tavoin, ja niistä kolme tyyppiä on usein nähtävissä eri Euroopan maissa: tieto-, tavoite- ja kompetenssiperustainen opetussuunnitelma. Jokainen näkökulma määrittää opetussuunnitelmaa jäsentävän keskeisen tekijän, josta muut opetussuunnitelman osat seuraavat.

Opetussuunnitelma on perinteisesti nähty tietoperusteisesti, josta lähtökohdasta sitä on suunniteltu. Tämän lähtökohdan mukaan asiaperusteista ja käsitteellistä tietoa (deklaratiivinen eli asiatiieto) pidetään tärkeimpänä, vaikka muitakin tietotyyppejä otetaan mukaan, kuten proseduraalinen tieto eli taidot, metakognitiivinen tieto ja asennetieto. Oleellista on yksittäisen opetussuunnitelman tarkoitusta palvelevana pidetyn tiedon valinta ja luokittelu.

Tavoiteperusteinen opetussuunnitelma lähtee siitä, että oppijoilta odotettavan käyttäytymisen mukaan määritellyt tavoitteet jäsentävät ja ohjaavat oppiaineita koskevan opetussuunnitelman sisältövalintoja. Opetussuunnitelma muotoillaan tämän pohjalta aikomuksina siitä, mitä oppijoiden tulisi oppia päästääkseen määriteltuihin tavoitteisiin. Tämän lähestymistavan aiemmassa versiossa tavoitteet määriteltiin opettavan aineksen perusteella, esimerkkinä kemian aihepiiriin kuuluva tieto tai kokeiden suorittamiseen vaadittavat taidot. Myöhemmin tämän lähestymistavan painopiste siirtyi oppimiseen, jolloin tavoitteet muotoillaan sen perusteella, millaista käyttäytymistä oppijoiden pitäisi osoittaa. Muotoilu voi tämän jälkeen muuttua selkeään ilmaukseen ”kompetensseista”, joita oppijoiden odotetaan hankkivan; esimerkiksi kompetenssi ”suunnitella ja suorittaa kemiallisia kokeita omien hypoteesien validoimiseksi”.

Kompetenssiperustainen opetussuunnitelma on näin ollen seuraava vaihe tavoiteperusteisesta opetussuunnitelmasta. Se asettaa oppimisen ja oppijat opetussuunnitelman keskiöön ja käyttää oppiala- tai oppiainekohtaisia kompetensseja

ja/tai oppiainerajat ylittäviä kompetensseja. Oppimisen suunnitelmana toimiva opetussuunnitelma laaditaan tyypillisesti toteamalla, mitä oppijat ”osaavat tehdä” oppiaineen tai joitain tai kaikki oppiaineet sisältävän kompetenssikonaisuuden opiskelun pääteeksi. Kompetenssien tarkasteleminen oppijoiden ”osaamisena” mahdollistaa oppijan suorituksiin keskittyvän ja siten arvioiden havaittavissa oleviin seikkoihin perustuvan arvioinnin.

Tässä lähestymistavassa kompetenssien (arvot, asenteet, taidot sekä tieto ja kriittinen ymmärrys) katsotaan olevan suhteessa toisiinsa. Toimiessaan osaavasti ihminen ottaa käyttöön asiaankuuluvat arvot, asenteet, taidot sekä tiedon ja kriittisen ymmärryksen tietyssä tilanteessa esimerkiksi tulkitakseen ilmiötä, analysoidakseen ja ratkaistakseen ongelman tai ehdottaakseen vaihtoehtoisia ratkaisuja.

CDC-malli on luotu kompetenssiperusteisesta opetussuunnitelmanäkökulmasta, mutta käytännössä mikään näkökulma ei ole olemassa yksinomaan tai puhtaassa muodossaan. Todellisuudessa näitä opetussuunnitelmaa koskevia lähestymistapoja on usein yhdistelty, ja siksi onkin tärkeää huomata, että CDC-mallia voidaan käyttää kaikissa lähestymistavoissa.

Tietoperusteisen opetussuunnitelman kohdalla sen laatijat voivat esimerkiksi painottaa tiedon ymmärtämisen merkitystä. Siinä tapauksessa opettajat korostaisivat tietoa arvoista (deklaratiivinen tieto) ja opettaisivat oppijoita analysoimaan ja pohtimaan arvoja sen sijaan, että pyrkisivät vakuuttamaan oppijoita hyväksymään ja osoittamaan tiettyjä arvoja koskevaa osaamistaan. Arvojen kriittinen ymmärtäminen ei velvoita opettajia tai oppijoita omaksumaan tai hylkäämään tiettyjä arvoja.

Opetussuunnitelman järjestäminen

Oppimissuunnitelmana toimiva opetussuunnitelma voidaan järjestää oppiaineittain tai oppialoittain, opintoalueittain, oppiainerajat ylittäviin aiheisiin tai projekteihin siten, että niistä jokaisessa hankitaan osaamista, kuten CDC-mallissa kuvattuja kompetensseja. Luettelossa on vain opetussuunnitelman järjestämisen päätyypit.

- ▶ **Oppiaineet tai oppialat** Opintosuunnitelma voidaan järjestää perinteisten oppiaineiden kuten matematiikka, kieliaine, fysiikka, historia, filosofia jne. mukaan, ja kaikki oppiaineet voivat liittyä CDC-kompetensseihin. Esimerkiksi matemaattiset taidoilla, joita ovat mm. arvioiden tekeminen, kaavojen tunnistaminen, suhteellisuuden päättely tai tietoteknisten välineiden käyttö, on liittymä CDC-kompetensseihin, sillä ne edellyttävät oppijoilta kriittistä ajattelua ja omien ajatusten ilmaisemista.
- ▶ **Opintoalueet** Opintoalue on oppimisen näkökulmasta rajattu käsitteellinen tila, joka ei perustu oppiaineisiin/oppialueisiin. Oppiminen määritellään näin sen perusteella, mitä tarvitaan jonkin kokemustyyppin, esim. kuvallinen tai liikuntakasvatus, luonnontieteet, yhteiskuntatieteet taikka tiettyjen kompetenssien tai taitojen muodostaman ryhmän – kuten elämisen taidot – hankkimiseen.
- ▶ **Oppiainerajat ylittävät aiheet ja kompetenssit** Oppiainerajat ylittävät aiheet voidaan ymmärtää ilmiöinä tai ongelmina/ kysymyksinä, kuten ”demokratiakasvatus”, ”ympäristö- tai ekologinen kasvatus”, ja ”rauhankasvatus”. Ilmiöpohjaisen tai ongelmalähtöisen oppimisen lähestymistavan mukaan

opetus ja oppinen perustuvat reaali maailman ilmiöihin ja suuriin kysymyksiin holისტisesta näkökulmasta. Lähtökohta on esittää oppijoita kiinnostavia kysymyksiä tai ongelmia. Opetussuunnitelma rakennetaan näiden ilmiöiden tai kysymysten varaan, kuten esim. "muuttoliike" tai "vesi- ja ruokahuolto", joiden ympärille eri oppiaineet integroidaan. Pedagogisista menetelmistä tähän opetussuunnitelmatyyppiin sopivat parhaiten kyselevä oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen, projektioppiminen ja portfolio työ.

Opintosuunnitelmia organisoidaan myös oppiainerajat ylittävien kompetenssien pohjalta; esimerkkeinä demokratiakompetenssit, viestintäkompetenssit ja oppimaan oppimisen kompetenssit.

Tässä opintosuunnitelmamallissa oppiainerajat ylittäviä kompetensseja opettavat kaikki opettajat kaikissa oppiaineissa tai opintoaloilla. "Avainkompetenssien" odotetaan kehittyvän oppiainerajat ylittävänä opetussuunnitelman kompetensseina, ja tämän opintosuunnitelmamuodon odotetaan ylittävän opetussisältöajattelussa sekä oppiaine- että opetusalakohdittaiset rajat

Jokainen opintosuunnitelmamalli antaa tietyn käsitteellisen tilan ja ajan oppimiselle, jonka katsotaan soveltuvan tietylle opetuksen tasolle. Valtiovalta ja/tai julkishallinnon viranomaiset päättävät, mitä yhtä opetussuunnitelmatyyppiä tai useampien yhdistelmää ne pitävät parhaana opetuksen jäsentämiseen ja järjestämiseen. Ne tekevät päätökset oppimisen luonnetta koskevan näkemyksensä ja opittavina pitämiensä asioiden perusteella ja harkiten sitä, mikä yksittäinen lähestymistapa tai niiden yhdistelmä soveltuu parhaiten heidän tarkoituksiinsa.

CDC-viitekehysten käyttö opetussuunnitelmissa

CDC-mallia kokonaisuudessaan tai sen osia voidaan käyttää auditointi-, suunnittelu- ja kehitysvälineenä kun opetussuunnitelmaa halutaan rikastaa. Ennen kuin CDC-malli otetaan käyttöön opetussuunnitelmatyössä, on kuitenkin vastattava kysymykseen, millaista demokraattisen kansalaisuuden ja demokratiakulttuurin opetusta oppilaitokset haluavat suunnitella toteutettavaksi opetuksen ja oppimisen keinoin. CDC-mallin käyttäjien on pohdittava viitekehysten tavoitteita suhteessa oman opetus- ja kasvatusjärjestelmänsä tavoitteisiin ja erityisesti oppilaitosten ja niiden oppiaineiden, opintoalojen tai minkä tahansa niissä vallitsevan järjestelmän päämäärien suhteen.

CDC-mallin rikastuttaman opintosuunnitelman tavoitteet ja perusteet painottavat sitä, miten tärkeää on kasvattaa lapsia ja nuoria elämään demokraattisessa yhteiskunnassa yhdenvertaisina ja toisiaan kunnioittavina. Opetussuunnitelman tavoitteita ja sen sisällöllisiä valintoja määrittävät osaksi demokratia- ja ihmisoikeusperiaatteet, ja näin ollen opintosuunnitelma on suunnattu ja liittyy oppijoita ja opettajia yhdistäviin jokapäiväisiin elävän elämän tilanteisiin ja yhteyksiin.

Auditointi

Auditointi on ensimmäinen askel. Käsillä olevassa tekstissä auditointi määritellään opetussuunnitelman järjestelmälliseksi tarkasteluksi lähtien sen päämäärien ja tarkoitusperien ilmaisemisesta ja edeten pedagogiaan ja lopulta arviointiin. Tavoitteena on varmistaa kaikkien osatekijöiden yhdenmukaisuus, kattavuus ja läpinäkyvyys.

CDC-viitekehystä käyttämällä kaikista yllä kuvatuista opetussuunnitelman tasoista vastaavat tahot voivat arvioida opetussuunnitelma-asiakirjojaan ja tunnistaa – opetussuunnitelman tyypistä tai järjestämisestä riippumatta – kulttuurienvälisessä ja demokraattisen kansalaisuuden opetuksessaan alueet, joissa on parantamisen varaa. Ihannetapauksessa auditoinnin pitäisi paljastaa, missä määrin, millä tavoin ja missä koulu-uransa kohdassa oppijat hankkivat demokraattisen kulttuurin kompetensseja.

Suunnittelu

CDC-malli soveltuu määritelmällisesti parhaiten kompetenssipohjaiseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman tekemisen keskiössä on tämän lähestymistavan mukaan oppiminen; toisin sanoen oppijat ovat opetussuunnitelman osien valinnan keskipisteessä. Opetussuunnitelman laatijoiden on hahmotettava, valittava ja muotoiltava opetussuunnitelman osat tavalla, joka mahdollistaa opetussuunnitelman lähtökohtien, sisältöjen ja opetuskäytäntöjen yhdenmukaisuuden. Euroopan neuvosto on muissakin yhteyksissä edistänyt demokraattisen kansalaisuuden aktiivista oppimista (vrt. www.coe.int/en/web/educ). Viitekehyksen tehtävänä ei ole kuitenkaan suosia yhtä tiettyä opetussuunnitelmanäkemyksiä.

Kompetenssit riippuvat asiayhteydestä (yksilön kompetenssit kehittyvät ja niitä tarvitaan eri yhdistelminä eri tilanteissa). Ne ovat myös ajasta riippuvia (yksilön kompetenssit kehittyvät ajan myötä) sekä tilanneriippuvaisia (yksilön kompetenssi pitää voida siirtää tilanteesta toiseen).

Oppijoiden sisäiset voimavarat ja kompetenssit voivat vaihdella ja tulla eri yhteyksissä eri tavoin esiin. Näin ollen yksi oppimissuunnitelmana pidetyn opetussuunnitelman sisällön valintakriteeri voisi olla se, että toteutettavien opetussuunnitelmien tulisi heijastella ja liittyä läheisesti jokapäiväisiin tosielämän kysymyksiin.

Demokraattisissa kulttuureissa yksilöt myös toteuttavat kompetenssejaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja siksi tärkeä kompetenssi onkin ”tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä”. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöt ovat tietoisia ja pystyvät käyttämään yhteisössä sopivia sanallisia ja ei-sanallisia viestintätapoja kielillä tai kielivarianteilla, joita he tiettyssä tilanteessa tarvitsevat.

Suunnitteluperiaatteet

Opetussuunnitelma-asiakirjojen ja CDC-kompetenssien kehittämiseen liittyvien oppimiskokemusten suunnittelussa on tietyt periaatteet: .

- ▶ **Relevanssi (asiaankuuluvuus).** Kaikki minkä tahansa muotoista, esimerkiksi oppiaine- tai opiskelualakohtaista opetussuunnitelmaa laativat ovat vastuussa paitsi oppimisesta ja oppiaineeseen kuuluvien kompetenssien kehittymisestä, myös demokraattisen kulttuurien kompetenssien oppimisesta ja kehittymisestä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kun opettajat laativat opetussuunnitelmia, he valitsevat oman oppiaineensa opetusohjelmasta (oppimäärästä tai aineen opetussuunnitelmasta) sen, minkä katsovat olevan tarkoituksenmukaista omille oppijoilleen. Tässä he voivat myös käyttää CDC-viitekehystä ja valita asiaankuuluvat CDC-kompetenssit ja integroida ne oppiainekohtaisiin kompetensseihin ja muodostaa näin CDC- ja oppiainekohtaisten kompetenssien klustereita.

- ▶ **Opetussuunnitelman ylikuormittamisen välttäminen.** Opetussuunnitelman laatimisen keskeisiä ongelmia on uusien opetussuunnitelmaosien valinta ja niiden liittäminen jo olemassa oleviin opetussuunnitelmatavoitteisiin ja -sisältöihin. Tässä mielessä CDC-kompetenssien käyttö tiettyjen oppiaineiden opetussuunnitelman muuttamiseksi tai rikastuttamiseksi voi aiheuttaa sen, että opetussuunnitelma uhkaa ylikuormittaa. Kyse ei kuitenkaan ole uuden aineksen lisäämisestä opetussuunnitelmaan, vaan pikemminkin sen suunnittelemisesta, mikä on realistista käytettävissä olevan ajan rajoissa. CDC-kompetensseista valittavan aineksen pitää olla asiaankuuluvaa ja liittyä saavutettavaksi tarkoitettuihin kokonaistavoitteisiin. On keskeisen tärkeää luoda valittujen osien määrässä tasapaino, sillä oppijat tarvitsevat aikaa ja mahdollisuuksia CDC-kompetenssien kehittämiseen.
- ▶ **Johdonmukaisuus ja läpinäkyvyys.** Johdonmukaisuudella tarkoitetaan tässä tavoitteiden, opetussuunnitelman lähtökohdan ja siihen valittujen osien välistä suhdetta. CDC-mallista tehtävien valintojen tulee vastata oppiaineen tietoja ja taitoja, ja oppiainekohtaisten ja CDC-mallin mukaisten kompetenssien keskinäinen suhde on tehtävä läpinäkyväksi. Tämän jälkeen valittujen kompetenssien klusterit suhteutetaan johdonmukaisesti ja läpinäkyvästi opetussuunnitelman kokonaistavoitteisiin. On tärkeää avata oppiainekohtaisten ja CDC-kompetenssien klusterit sekä niillä tavoiteltavat päämäärät, jotta voidaan vähentää opettajien ja oppijoiden keskuudessa syntyvää vastarintaa ja väärinymmärrystä.
- ▶ **Vertikaalinen ja horisontaalinen yhdenmukaisuus.** Valittujen osien vertikaalinen ja horisontaalinen johdonmukaisuus on keskeisen tärkeää opetussuunnitelman laadinnassa. Horisontaalinen johdonmukaisuus varmistaa sen, että CDC-mallin kompetensseihin liittyvä oppiminen yhdessä opetussuunnitelman osassa näkyy johdonmukaisesti myös sen toisissa osissa tietynä aikana. Vertikaalinen johdonmukaisuus varmistaa puolestaan sen, että kompetenssit kehittyvät ja laajenevat ajan myötä.
- ▶ **CDC-kompetenssien etenevä kehittyminen.** Suunnitellessaan eri opetuksen tasoilla odotettavien kompetenssien etenevää kehittymistä (ts. hioutumista tai paranemista) ja/tai laajenemista opetussuunnitelman tekijät voivat päättää, mitkä kompetenssit soveltuvat paremmin nuorille ja mitkä taas vanhemmille oppijoille. Demokraattisen kulttuurin kompetenssit voidaan sitten järjestää spiraalimaiseksi opetussuunnitelmaksi, jossa tiettyihin kompetensseihin palataan uudestaan ja uusia kompetensseja lisätään ajan myötä. Oppijat voivat kehittää kaikkia kompetenssejaan edelleen läpi elämänsä. Tästä syystä on tärkeää, että oppijat oppivat ymmärtämään CDC-kompetensseja ja kehittymään itsenäisiksi ja sitoutuneiksi elinikäisiksi oppijoiksi.
- ▶ **Kieli ja vuoropuhelu.** Opetussuunnitelman kirjoitustyö edellyttää tarkoitusperiä ilmaisevaa täsmällistä sanastoa lukijoiden tulkinnan helpottamiseksi ja väärinkäsitysten välttämiseksi. Opetussuunnitelmatekstin synnyttäminen ja kirjoittaminen edellyttää osallistavia menettelyjä. Kaikkien mukanaolijoiden – etenkin niiden joihin opetussuunnitelma kohdistuu – pitäisi saada äänensä kuuluviin ja jopa voida osallistua sisältöä koskevaan päätöksentekoon. Opetussuunnitelman kirjoitustyöhön osallistuminen edellyttää sitä, että osallistujat ymmärtävät tekstin jokaisen sanan ja käsitteen sisällön samalla tavoin läpi koko prosessin. Oppilaitosten tulee varmistua siitä, että jos ne ovat oikeissa

ottaa käyttöön aidosti demokraattisen opetussuunnitelmien laadintakulttuurin, niiden organisaatorakenteet ja menettelyt sallivat tällaisten osallistuvien ja painotetusti läpinäkyvien ja johdonmukaisten menettelyjen käytön.

- ▶ **CDC-kompetenssien asettaminen asiayhteyteen** Demokraattisen kulttuurin kompetensseja on tulkittava niissä kansallisissa, kulttuurisissa ja institutionaalisissa yhteyksissä, joissa opetussuunnitelman mukaista opetusta annetaan. Painopisteen tulee olla tosielämän ongelmien tai kysymysten ratkaisemisessa. Tosielämän kysymykset näyttäytyvät paikallisissa yhteyksissä, eri tavoin ja erimuotoisina, ja niillä on omat erityiset historialliset juurensa, perusteensa ja syynsä. Jotkut niistä näkyvät eri asiayhteyksissä, kuten esimerkiksi äärimmäisenä väkivaltana tai kiusaamisena. Demokraattisten ja ihmisoikeuksien perusarvoja voidaan kuitenkin tuoda esiin kaikissa tapauksissa ja kehittää CDC-kompetensseja paikallisten tosielämän kysymysten ratkaisujen edistämiseksi. Viitekehystä voidaan siis käyttää ja soveltaa paikallisolosuhteiden mukaisesti.
- ▶ **CDC-kompetenssien turvalliset oppimisympäristöt.** CDC-kompetensseissa on eräitä arkaluontoisia ja kiistanalaisia puolia, ja opetussuunnitelmien laadintaan on sisällytettävä sen suunnittelu, miten luodaan turvallinen keskustelu- ja väittely-ympäristö ja miten hallitaan mahdollisia konflikteja ja erimielisyyksiä rauhanomaisesti (ks. V luku, joka käsittelee koko koulu -ajattelua).

Kompetenssien yhdistäminen ryhmiksi

On epätodennäköistä, että demokraattisen kulttuurin kompetensseja sovellettaisiin yksittäin, toisistaan erillään. Osaava käyttäytyminen näyttäytyy todennäköisesti kompetenssiryhmiä joustavasti yhdistelemällä ja tavalla, joka vastaa tiettyjen tilanteiden esiintuomiin erityisiin vaatimuksiin. Opetussuunnitelman laadinnassa ja kehittämisessä yhdistelemisajatus tarjoaa pohjan, jolla kompetenssit voidaan yhdistää kaikkiin opetussuunnitelman oppiainealueisiin käyttämällä erityisiä kunkin alueen kannalta oleellisia kompetenssien alaryhmiä. Tällä tavoin CDC-kompetenssit voidaan nimenomaisesti sisällyttää suunnittelu- ja kehitystyöhön, vaikka kansalaisopetuksen kurseja ei olisikaan itsenäisenä opetussuunnitelman osana.

Ryhmitelyihin kompetensseihin voidaan viitata yksittäisten oppiaineiden opetussuunnitelma-asiakirjoissa, ja niitä voidaan myös liittää oppilaitosten perustehtävää koskeviin yleisiin lausumiin. Ei ole tarpeen määritellä pysyviä kompetenssiryhmittelyjä, vaan yleisten periaatteiden kertominen – ehkä esimerkkien avulla valotettuna – auttaa opettajia ottamaan vastuuta ja ryhtymään omien asiayhteyksiensä ja oppijoiden tarpeiden mukaiseen ryhmittelyyn.

Opetussuunnitelmien suunnittelu ja kehittäminen

CDC-viitekehyyksen käyttö lakisääteisen opetussuunnitelman laadinnassa ja kehittämisessä

Kuten viitekehyyksen 1. osassa on todettu, koulutuksella on monia tarkoituksia: henkilökohtaisen kehityksen tukeminen, laajan ja edistyneen tietopohjan luominen yhteiskunnassa ja oppijoiden valmistaminen työmarkkinoille. Koulutuksen ja opetuksen tehtävänä on myös valmentaa yksilöt elämään aktiivisina demokratiakansalaisina.

Demokraattisen kulttuurin kompetenssit voikin siksi nähdä avainkompetensseina, joita tulee kehittää läpi kaikkien opetussuunnitelman aineiden ja opintoalueiden. Tässä mielessä kaikkien oppiaineiden kaikki opettajat ovat vastuussa CDC-kompetenssien opetuksesta, oppimisesta ja arvioinnista. Toisaalta CDC-kompetenssit voivat olla yksittäisen oppiaineen keskiössä, kuten kansalaistaito, yhteiskuntatieteet tai yhteiskuntaoppi.

Opetussuunnitelman järjestelmätasolla sen laatijat voivat valita kompetensseja (joko oppiaineperusteisesti tai oppiainerajat ylittävästi) CDC-mallin pohjalta. Uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa voidaan myös ryhmitellä oppiaineikohtaisia tai oppiainerajat ylittäviä kompetensseja yhteen CDC-mallin mukaisten kompetenssien kanssa.

Nykyisen lakisääteisen opetussuunnitelman auditointi on aina ensimmäinen askel. Kun koulutusjärjestelmässä on demokraattinen kansalaiskasvatus oppiaineena tai opintoalueena, joka kattaa erilaisia yhteiskunnallisia opinaloja tai demokraattisia oppiainerajat ylittäviä kompetensseja, CDC-kompetensseja voidaan käyttää välineenä sellaisten ulottuvuuksien löytämiseksi, joita lakisääteinen opetussuunnitelma ei mahdollisesti vielä kata, kuten esim. laki ja ihmisoikeudet, tai erityiset kompetenssit ja opetussuunnitelmat, joita nykyohjelmaan ei ole vielä valittu.

CDC-mallin käytön tulee ohjautua kunkin koulutusjärjestelmän opetussuunnitelman perusteista ja päätöksistä siitä, millainen demokraattinen tieto ja kompetenssit ovat hyödyllisimpiä tietyssä yhteydessä. Viitekehys voi auttaa käsitteellistämään, analysoimaan ja pohtimaan opetussuunnitelmaa eri tavoilla ja siten valitsemaan opetussuunnitelman osia uusista näkökulmista. Tämä saattaa merkitä tapaa hahmottaa ja käsitteellistä opetussuunnitelmaa muusta kuin oppialanäkökulmasta; voidaan esimerkiksi siirtyä globaalimpaan ja monimutkaisempaan tapaan valita lakisääteisen opetussuunnitelman osia.

Esimerkki hyvästä käytännöstä - Romania

Osallistava kansalaisuus on uuden yhteiskunnallisen opetuksen opetussuunnitelman ydin yläkouluasteen opetuksessa ja sen oppimistoiminnoissa. Uusi opetussuunnitelma tähtää siihen, että oppijoiden kompetenssit kehittyvät yhteistyössä toisten kanssa ja että he ottavat vastuuta päätöksentekoprosesseista, käyttävät erityistä hankittua yhteisöjä koskevaa tietoa ja välineitä sellaisten seikkojen, tapahtumien, ajatusten ja prosessien kriittiseen tarkasteluun, jotka kuuluvat opiskelijoiden oman henkilökohtaiseen tai eri ryhmien ja yhteisöjen elämään.

Esimerkki hyvästä käytännöstä - Ukraina

Uusi kompetenssipohjainen kansallinen opetusohjelma otettiin käyttöön vuonna 2016. Siinä esitetään yleiset oppimispäämäärät (ns. "koulusta valmistuneen muotokuva") sekä kahdeksan kompetenssia, joita pitää kehittää läpi kaikkien oppiaineiden ja tasojen. Demokraattinen kansalaisuus on yksi näistä kahdeksasta kompetenssista. Ukrainan kansallinen opetussuunnitelma on laadittu ja esitetty ensi kertaa etenevän oppimisen muodossa. Se alkaa kompetenssipohjaisten oppimistavoitteiden määrittämisestä koulun 2. luokalle, sitten 4., 6., 9. ja 12. luokalle (viimeinen on koulusta valmistuminen). Euroopan neuvoston CDC-mallia käytettiin opetussuunnitelmaluonnoksen työstämisessä yhteiskunta-aineiden ja historian osaryhmässä.

CDC-viitekehyksen käyttö oppilaitoksen opetussuunnitelman laadinnassa ja kehittämisessä

Demokraattisen kulttuurin kompetensseja ei opita ainoastaan opetuksen kautta, vaan oppijoiden laajempien koulukokemusten kautta, joissa näkyy opetussuunnitelma ”kokemusten kokonaisuutena”. Tästä syystä oppialojen väliset, koko oppilaitoksen kattavat tai kansainväliset projektit, opiskelijoiden osallistuminen oppilaitoksen hallintoon tai opiskelijajärjestöihin jne. ovat tärkeässä roolissa tarjotessaan oppijoille mahdollisuuksia oppia ja kehittää CDC-kompetensseja.

CDC-kompetensseja sisältävän oppilaitoksen opetussuunnitelman kehittäminen edellyttää laitoksen johdon sitoutumista tämälntyyppisen oppimisen edistämiseen sekä johdon ja opettajien välistä yhteistyötä ja koordinaatiota.

Esimerkki hyvästä käytännöstä - Andorra

Yläkoulun globaalit hankkeet Andorran yläkoulu, 12- ja 13-vuotiaat

Yksi hanke lähtee yhteiskuntatieteellisestä ja toinen luonnontieteellisestä ongelmasta. Jokaisen koulun oppiaineen sisällöt valitaan lakisääteisestä opetussuunnitelmasta siten, että ne ratkaisevat tai auttavat ratkaisemaan kyseiset yhteiskunnalliset tai luonnontieteelliset ongelmat. Hankkeita kehitellään viikoittain kahdessa 2-3 tunnin tapaamisessa viikon aluksi ja loppuksi. Hankkeiden menetelmä on aina yhteistyö, ja kaikkien hankkeiden tiedot kerrotaan ja jaetaan koulun kaikille luokkaryhmille ja myös naapurustolle. Kukin hanke kestää neljästä viiteen viikkoa, ja jokaisen kouluvuonna on kuusi globaalia yhteiskunnallista ja kuusi globaalia luonnontieteellistä hanketta. Esimerkkejä ao. hankkeista: monikulttuurisen yhteisasumisen haasteet, ekosysteemit ja ihmisen vaikutus.

Heidän vastuullaan on rakentaa oppilaitoksesta demokraattinen ympäristö, jossa oppivat voivat osallistua laitoksen toimintaan ja hallintoon.

Jotta demokratiakompetensseja voidaan opettaa ja kehittää laitoksen omaa demokratiakulttuuria, opettajien on tehtävä koordinoitua yhteistyötä sellaisten oppimistilaisuuksien järjestämiseksi, joissa oppijat voivat hankkia ja harjoitella CDC-kompetenssejaan. Seuraavassa on tapauskuvaus, jossa CDC-mallia käytetään oppiainerajat ylittävien kompetenssien kehittämisen suunnittelussa ja jossa opettajat tekevät ja toteuttavat opetussuunnitelmaa oppilaitostalolla.

CDC-viitekehyksen käyttö oppiaineen tai oppiainerajat ylittävän opetussuunnitelman laadinnassa ja kehittämisessä

Oppiainekohtaiset tai oppiaineiden väliset opetussuunnitelmat eivät ole pelkästään oppimissuunnitelmia, vaan ne sisältävät myös toimintoja ja tehtäviä, joita ei ole oppikirjoissa tai muissa opetusmateriaaleissa. Lisäksi kaikki oppijoiden oppimiskokemukset - vuorovaikutus ja elämä luokassa - ovat osa opetussuunnitelmaa. Opettajat tunnistavat näin oppijoiden tarpeet ja toimivat opetussuunnitelman laatijoina, joilta tulevat ehdotukset toimintojen ja tehtävien taikka projektien toteutusjärjestyksestä.

CDC-mallia voidaan käyttää tässä yksittäisen luokkatoiminnan suunnitteluun - esim. simulaatio, keskustelu, selitys tai monimutkaisemmat hanketyyppiset tehtävät tai luokkatyön ja paikallisyhteisössä tehtävän toiminnan yhdistävät ohjelmat. CDC-mallia voi myös käyttää opetuksen ulkopuolisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sellaista voi olla yhteisöpalvelu tai palveluoppiminen taikka pelkästään koulun ulkopuolinen toiminta kuten vapaaehtoistyö.

Näissä tehtävissä, toiminnassa tai hankkeissa CDC-kompetensseja voidaan kehittää erillään tai yhdessä oppiainekohtaisten kompetenssien kanssa taikka oppiainerajat ylittävinä teemoina ja kompetensseina. Nämä ja CDC-kompetenssit voivat olla toisiinsa liittyviä, ja oppiainekohtaisia kompetensseja voidaan käsitellä ryhminä CDC-kompetenssien kanssa opetussuunnitelman laadinnan tarkoituksissa. Ryhmiä muodostetaan tietyn asiayhteyden kansallisen, alueellisen tai paikallistason oppimistarpeiden täyttämiseksi.

CDC-kompetensseja voidaan opettaa, oppia ja arvioida demokraattisten, kulttuurienvälisten ja tosielämän kysymysten kautta. Opetuksessa on oleellisen tärkeää luoda luokkaan turvallinen keskustelu- ja väittely-ympäristö ja ratkoa mahdolliset konfliktit ja erimielisyyden rauhanomaisesti.

Kaikissa näissä lähestymistavoissa opettajat toimivat opetussuunnitelmien laatijoina ja kehittäjinä sekä avoimen että piilossa olevan opetussuunnitelman osalta, mutta oppijoilla voi myös olla oma sanottavansa näissä prosesseissa. Heille voidaan tarjota mahdollisuus osallistua halutessaan päätöksentekoon siitä, mitä ja millä tavoin heidän on opittava. Tämä voi perustua lainsäädännöllisiin opetussuunnitelman vaatimuksiin tai olla opettajien käyttämä pedagoginen ja opetusmetodin osatekijä. Koska luokan demokraattinen ympäristö ja kulttuuri edellyttää oppilailta tiettyä mukanaoloa ja omaan oppimiseen liittyvää valintaa, tällainen opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen on rikas CDC-kompetenssien toimeenpanotapa.

Esimerkki hyvästä käytännöstä - Portugal

Projekti "Me ehdotamme!" Kansalaisuus ja innovaatio yläkoulu- ja ammattikoulutuksen maantiedon opetuksessa (15 v.) Tämä kansallinen hanke toteutetaan lukuisissa kouluissa. Sen tavoitteena on tunnistaa paikallisia ongelmia, joihin oppilaat ehdottavat ratkaisuja. Hanke lähtee siitä, että oppilaat tunnistavat paikallisongelmia, joista he tulevat tietoisiksi. He valitsevat pienryhmissä tärkeimmät koulua ja sen lähiasuinalueita koskevat ongelmat; he hakevat ja saavat tietoa suoraan kaupunginjohtajalta ja tekevät pienen tutkimuksen valitusta ongelmasta ehdottaakseen sen ratkaisua.

Korkeakoulutuksessa tilanne on hiukan toinen. Yliopistoautonomian ja akateemisen vapauden periaatteet näyttäytyvät siinä, miten itsenäisesti kurssien opintosuunnitelmia voidaan tehdä. Korkeakoulutason opettajat ja professorit yleensä päättävät vapaasti oppiainekohtaisten opetussuunnitelmien laadinnasta ja valinnasta. Heidän suunnittelemansa kurssit ottavat huomioon tutkimukselliset prioriteetit ja yhteiskunnalliset kysymykset, ja niillä täytyy olla myös työelämäyhteys. CDC-kompetenssien kehittäminen olisi myös sisällytettävä korkeakoulutuksen oppiainekohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa.

CDC-viitekehyksen käyttö oppijoiden oman oppimisen suunnittelussa

Oppijoiden ei pitäisi olla pelkästään opetuksen keskiössä, vaan heidän pitäisi myös ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan esimerkiksi tunnistamalla omat oppimistarpeensa ja mielenkiinnon kohteensa. Heidän pitäisi olla aloitteellisia ja sitoutua erilaisiin hankkeisiin. Tässä tapauksessa oppijat voivat olla omien opetussuunnitelmiansa laatijoita, jos he tunnistavat ja ovat tietoisia niistä kompetensseista, joista he haluaisivat oppia lisää. He voivat ottaa myös arvioijan rooliin kokoamalla omat parhaat tuotoksensa vaikkapa portfolioon.

He voivat oppia oppimisyhteisössä, jossa heidän äänensä kuuluu, ja he voivat hallita omaa oppimistaan. He voivat osallistua aktiivisesti omaa oppimistaan koskevaan päätöksentekoon opittuaan yhteistoiminnalliset menetelmät - oppimalla suhtautumaan avoimesti ja ymmärtämään toisia. He voivat osallistua myös oppilaitostasoiseen päätöksentekoon opettajien ja pedagogisen johdon kanssa ja myötävaikuttaa oppilaitoksen demokraatiakulttuuriin.

Suosituks

Koulutuspolitiikan päättäjille

- ▶ Demokratian ja demokraattisen kansalaisuuden asemoiminen koulutuksen ja lakisääteisen opetussuunnitelma tavoitteiden ytimeen.
- ▶ Riittävän tuen antaminen koulutusjohtajille, opettajille, oppijoille ja muille koulutuksen ja opetuksen sidosryhmille CDC-kompetenssien käytössä ja sisällyttämisessä kaikkiin opetussuunnitelmamuotoihin.
- ▶ Opettajien ottaminen mukaan päätöksentekoon ja lakisääteisen opetussuunnitelman laatimiseen.

Rehtoreille, dekaaneille tai koulutusjohtajille

- ▶ Demokratian ja demokraattisen kansalaisuuden asemoiminen koulutuksen ja opetuksen ja oppilaitoksen opetussuunnitelma tavoitteiden ytimeen.
- ▶ Sidosryhmien, etenkin opettajien ja oppijoiden ottaminen mukaan päätöksentekoon ja oppilaitoksen opetussuunnitelman laatimiseen.
- ▶ Riittävän tuen antaminen opettajille ja oppilaille CDC-kompetenssien käytössä ja sisällyttämisessä opetukseen ja oppimiseen.
- ▶ Uusien demokraattisen ja osallistavien rakenteiden ja menettelyjen luominen ja jo olemassa olevien kehittäminen demokraatiakulttuurin mahdollistamiseksi kaikissa oppilaitoksissa

Opetussuunnitelman kehittäjille

- ▶ Lakisääteisen opetussuunnitelman auditointi olemassa olevien demokratia- ja kansalaiskompetenssien tunnistamiseksi ja CDC-kompetenssien käyttö sen kehittämiseksi tai tarvittaessa nykyisen opetussuunnitelman muuttamiseksi.
- ▶ Sidosryhmien ottaminen mukaan päätöksentekoon opetussuunnitelman laatimiseen.

Opettajille

- ▶ Asianmukaisen, demokratia-arvoja kunnioittavan ja kaikille oppilaille soveltuvaan yksitulkintaiseen oppimisteoriaan perustuvan pedagogian ja opetusmetodin valitseminen.
- ▶ Demokraattisen oppimisilmaston luominen.
- ▶ Arvioinnin yhdistäminen opetukseen ja oppimiseen, koska ne ovat toisistaan riippuvaisia ja niillä on sama perusta, ottaen myös huomioon CDC-kompetenssit ja käyttäen niitä.
- ▶ Oppijoiden rohkaiseminen osallistumaan aktiivisesti omaa oppimistaan koskevaan päätöksentekoon.

Tukiaineistoa

(2009), *Curriculum in development*, SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, The Netherlands.

Council of Europe (2005), *The school: a democratic learning community*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Teaching controversial issues*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Council of Europe, Strasbourg.

Kirjallisuutta

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. and Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, London.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, Paris.



II luku - **CDC-kompetenssit ja pedagogiikka**

Yhteenveto sisällöstä

- ▶ Kenelle tämä luku on tarkoitettu?
- ▶ Tarkoitus ja yleiskatsaus
- ▶ Sisältö ja avainkäsitteet
- ▶ Menetelmät ja lähestymistavat
- ▶ Kompetenssikuvaajien käyttö
- ▶ Eteenpäin suuntaavat johtopäätökset
- ▶ Lähdeviitteet
- ▶ Tukiaineistoa
- ▶ Liitteet

Kenelle tämä luku on tarkoitettu?

Tämä luku on tarkoitettu kaikille koulutus- ja opetusalan ammattilaisille ja erityisesti kaikkien eri oppiaineiden käytännön luokkatyötä tekeville, opettajille ja opiskelijoiden opettajille, opettajakouluttajille, opetussuunnitelmien kehittäjille, poliittisille päättäjille, koulujen johtajille alakoulun, yläkoulun ja toisen asteen tasoilla sekä korkea-asteen laitosten opetushenkilökunnalle.

Tarkoitus ja yleiskatsaus

Luvun tavoitteena on tukea ja antaa välineitä opettajille, jotka haluavat integroida CDC-kompetensseja käytännön työhönsä. Luvussa kiinnitetään huomiota moniin erilaisiin menetelmiin ja pedagogisiin lähestymistapoihin, joita voidaan käyttää CDC-kompetenssien kehittämisessä ja jotka perustuvat demokratiakulttuuriosaamisen viitekehyksen 1. osassa linjattuihin yleisiin ohjeistuksiin ja periaatteisiin.

CDC-malli voi myötävaikuttaa innovatiivisten ja luovien mahdollisuuksien kehittämiseen, sillä koulun oppiainerakenteen mukaisesti opetettuja kompetensseja voidaan täydentää toisilla, demokraattisen toiminnan kykyä kehittäville kompetensseilla.

Se miten hyvin onnistutaan sisällyttämään oppimiseen ja opetukseen toimintaa, jonka tarkoituksena on ottaa huomioon demokratiakulttuuria edistävät arvot ja kehittää sitä koskevia asenteita, taitoja sekä tietoa ja kriittistä ymmärrystä, riippuu siitä, miten hyvin opettajat voivat suunnitella ja kehittää tällaista opetustoimintaa ja soveltaa sitä omiin ja oppilaidensa tarpeisiin.

Demokratiakulttuurikompetensseja voidaan kehittää osana koulun perustoimintaa ja kaikissa oppiaineissa. Opettajien ei missään nimessä tarvitse luopua siitä, mitä he nytkin tekevät, mutta heitä kehoitetaan pohtimaan nykyisen käytäntönsä rikastuttamista lisäämällä CDC-ajattelu opetukseensa. Näin ollen tämä luku:

- ▶ selittää erilaisia ja erityisiä pedagogisia periaatteita sekä kompetenssien opettamiseen ja kehittämiseen liittyviä valintoja sekä niiden taustaperusteita;
- ▶ hahmottelee suositellut pedagogiset menetelmät ja lähtökohdat kompetenssien opettamiseksi ja kehittämiseksi;
- ▶ tarjoaa opettajalle tukiaineistoa ja ehdottaa oppimis/opetustoimintaa moniin eri opetustyyliin.

Sisältö ja avainkäsitteet

”Pedagogia” on terminä tässä laajimmassa merkityksessään viittaamassa koko oppimisprosessiin järjestämiseen. Pedagogian painopiste on siinä, miten opetus, oppiminen ja arviointi järjestetään suhteessa opetussuunnitelmaan. Käsillä olevassa luvussa ei puhuta arvioinnista tai koko koulu -ajattelusta, sillä niitä käsitellään omilla luvuissaan. Tässä luvussa puhutaan siitä, miten opettaja ja oppija kytkeytyvät toisiinsa ja opetussuunnitelmaan.

CDC-kompetenssien kehittyminen voidaan ymmärtää sekä eksplisiittisesti aihepiirinä että implisiittisesti läpikäyvässä näkökulmana, joka on integroitu kaikkiin koulussa

tapahtuviin opetus- ja oppimisprosesseihin yhteisen vastuun puitteissa. Yhteinen opetusvastuu määrittää sen, mitä lasten tulee oppia, ja se mahdollistaa monien sidosryhmien yhteistyön matkalla kohti jaettuja päämääriä: vanhemmat, kansalaisyhteiskunta ja nuoret itse tekevät yhteistyötä ja osallistuvat päätöksiin siitä, mitä arvoja, asenteita, taitoja sekä tietoa ja kriittistä ymmärrystä on asianmukaista ja tärkeää tarjota lapsille ja nuorille tiettyssä yhteiskunnassa tietyinä aikana.

Alla kuvatut pedagogiset lähestymistavat soveltuvat CDC-kompetenssien kehittämiseen, mutta samalla ne luovat miellyttävämpiä ja turvallisempia oppimisympäristöjä, joissa voidaan käsitellä järjestelmien väkivaltaisia, syrjiviä ja demokratianvastaisia rakenteita. Opettajien voi olla helppo tuntee CDC-kompetenssit omikseen ja samalla helpommin yhdistää niihin omat käytäntönsä ja arvonsa ja näin välttää jatkamasta mahdollisia syrjiviä käytäntöjä. Ne saattavat jopa lisätä opettajien tietoisuutta mahdollisista ennakkoluuloistaan ja -asenteistaan ja antaa heille toisenlaisen, vivahteikkaamman näkökulman oppijoihin. Opettajat ja muut asianomaiset sidosryhmät voivat käyttää näitä pedagogisia lähestymistapoja myös arvioidakseen omaa päivittäistä käytännön toimintaansa:

- ▶ arvioida millä tasolla he tekevät eri asioita;
- ▶ tunnistaa sen, mitä he luulevat tekevänsä mutta eivät todellisuudessa tee;
- ▶ pohtia sitä, mitä he voisivat tehdä;
- ▶ keskittyä siihen, miten tekemistä voisi parantaa.

Seuraavat kysymykset voivat ohjata pohdiskelua oppimisprosessien järjestämisestä.

- ▶ Missä määrin mielestäsi oma opetuksesi edistää oppijoiden kasvamista aktiivisiksi /ihmisoikeuksia kunnioittaviksi kansalaisiksi?
- ▶ Kuinka usein opiskelijoillasi on mahdollisuus ilmaista omia ajatuksiaan/kuulla eri näkökulmia ja keskustella eri käsityksistään luokassa?
- ▶ Kuinka usein ihmisoikeuksia, demokraattista kansalaisuutta, oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja oikeusvaltioperiaatetta koskevat kysymykset tulevat esiin luokissa, joita opetat?
- ▶ Miten nykyinen käytäntösi edistää oppijoiden aktiivisen kansalaisuuden mahdollistavien älyllisten, henkilökohtaisten ja yhteisöllisten voimavarojen kehittymistä?
- ▶ Varaatko oppijoille aikaa tehdä yhdessä heidän ymmärrystään vahvistavaa yhteistyötä, joka myös harjoituttaa heidän yhteisöllisiä taitojaan ja edistää näin sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä prosesseja ja tuloksia?
- ▶ Kuinka usein opetuksessa on mukana käytännön toimintaa ja kokemuksellisia lähestymistapoja?
- ▶ Tuotko tehokkaasti oppijoiden aiemmat kokemukset osaksi opetustasi?

CDC-kompetensseihin liittyvät pedagogiset lähestymistavat ja menetelmät rohkaisevat oppijoita aktivoitumaan kokemusten, etsinnän, haasteiden, analyysin, vertailun, pohdinnan ja yhteistyön kautta. Ne näkevät oppijat kokonaisina persoonallisuuksina ja haastavat heitä tiedollisesti, tunteiden ja kokemusten kautta (pää, sydän ja kädet). Käytetyt menetelmät, viestintätyyli ja strategiat sisältävät itsessään valtavasti mahdollisuuksia demokratiakompetenssien kehittämiseen. Siitä huolimatta opettajilla

on monia tapoja osallistua CDC-kompetenssien kehittämiseen. Opettajat ja opettajakouluttajat voivat käyttää CDC-viitekehystä aktiivisesti opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa; he voivat keskittyä opetuksen sisältöön käyttämällä opetussuunnitelmanäkökulmia, joissa voidaan käsitellä kulttuurienvälistä ymmärrystä, ihmisoikeuksia, oikeudenmukaisuutta jne. läpi koko olemassa olevan opetussuunnitelman siten, että sitä muokataan yksittäisen kurssin sisällä taikka yhteistoiminnassa useamman oppiainealueen kesken. CDC-ajattelu voidaan ottaa mukaan kaikkiin koulun oppiaineisiin.

Demokraattisen kansalaisuuden kompetensseja voidaan kehittää sekä oppimisprosessista lähtien että opetuksen sisältöön keskittyen. Usein opetustoiminnassa kehitetään CDC-kompetensseja sekä sisällön että prosessin osia yhdistämällä. Oppijoiden CDC-kompetenssien kehittymisen suunnittelu ja toteuttaminen on näin ollen tärkeää kaikille oppimisen tukemisen kanssa työtä tekeville. Useimpiin tapauksiin on sovellettavissa tiettyjä suunnitteluperiaatteita. Fasilitoivat opettajat suunnittelevat opetustoimintaansa siten, että se mahdollistaa seuraavaa:

- ▶ **Kokemus.** Sopiva tapa kehittää kunnioituksen ja avoimuuden asenteita ja empatiaa on tarjota kokemuksellisen oppimisen mahdollisuuksia. Kokemus voi olla todellinen tai kuviteltu; oppijat voivat kokea niitä esimerkiksi peleissä, toiminnoissa, perinteisessä tai sosiaalisessa mediassa, kasvokkain tapahtuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa tai kirjeenvaihdossa. Opettajat voivat valita oppilailleen kirjoja tai järjestää heille mahdollisuuksia laajemman yhteisön, asuinalueiden, alueiden ja maiden kohtaamiseen joko fyysisesti tai verkko-yhteyksin; he voivat myös järjestää tapahtumia ja kansainvälisiä nuorisotapaamisia. Esimerkiksi historianopettajat voivat suunnitella draamallisia rekonstruktioita tai toimintoja, joiden tarkoituksena on kehittää moninäkökulmaisuutta. Kaikki nämä esimerkit saattava tarjota vertailuun ja analyysiin perustuvia oppimismahdollisuuksia.
- ▶ **Vertailu.** Oppijat hyötyvät usein "erilaisuuden" kohtaamisesta. Oppijat usein vertaavat itselleen tuntematonta totuttuun ja näkevät vieraan "outona", "huonompana" tai jopa "sivistymättömänä". Opettajien on oltava tietoisia tällaisista arvovertailuista ja korvattava ne ymmärrystä edistävänä vertailuna, joka on samanlaisuuksien ja erilaisuuksien toteamista niitä tuomitsematta sekä toisen tilanteeseen asettumista. Toisin sanoen oppijoita voidaan rohkaista kehittämään ymmärrystä siitä, että heille normaalina näyttäytyvä voi olla outoa jonkun toisen näkökulmasta ja päinvastoin ja että kumpikin on yksinkertaisesti erilainen vain joiltain osin ja samanlainen toisissa kohdin. Oppijat näin ollen pohtivat ja vertailevat tietoisesti omia arvojaan ja asenteitaan toisten vastaaviin ja tulevat tietoisemmiksi tavastaan hahmottaa todellisuutta.
- ▶ **Analyysi.** Samanlaisuuksien ja eroavaisuuksien taustalta löytyy tapoja, ajatuksia, arvoja ja uskomuksia. Fasilitoijat voivat tukea oppijoitaan analysoimaan sitä, mikä voisi olla heidän havainnoimiensa muiden tekojen ja puheiden taustalla. Tähän voidaan päästä esimerkiksi huolellisella keskustelulla ja analyysillä, kyselymenetelmien tai kirjallisten ja audio/viedeolähteiden avulla. Analyysi voidaan sitten kohdistaa takaisin oppijoihin, jotta he voivat kyseenalaistaa omia tapojaan, arvojaan ja vakaumuksiaan.
- ▶ **Pohdinta, reflektio.** Vertailulle, analyysille ja kokemukselle on varattava pohdinta-aikaa ja -tilaa, jotta kriittinen tietoisuus ja ymmärrys voi kehittyä. Fasilitoijien on

varsinkin epävirallisen ja virallisen opetuksen puolella varmistuttava siitä, että tämä aika ja tila annetaan tarkoituksellisella ja suunnitellulla tavalla.

- ▶ Opettajat voivat esimerkiksi pyytää oppilaita keskustelemaan kokemuksistaan, kehottaa heitä pitämään kirjaa omasta oppimisestaan ja kirjoittaa, piirtää, jakaa tai muulla tavoin reagoida oppimaansa. Vanhemmat voivat myös hiljaa kuunnella kun lapset puhuvat kokemuksestaan.
- ▶ **Toiminta.** Pohdinta voi olla ja sen tulisivin olla pohjana toiminnalle, kuten ryhtyminen vuoropuheluun tai yhteisiin toimiin toisten kanssa. Fasilitoijat voivat ottaa vastuun yhteistoimintaan rohkaisemisesta tai jopa sen johtamisesta. Tällaista voi olla esimerkiksi "koko koulu" -ajattelun mukainen koulun yhteisöllisen tai fyysisen ympäristön parantaminen tai koulujen väliset kumppanuudet (ks. V luku, joka käsittelee tätä lähestymistapaa).

Menetelmät ja lähestymistavat

Tässä kappaleessa esitellään yksityiskohtaisesti kahdeksan esimerkkialuetta, joilla opettajat ja opettajien kouluttajat voivat ryhtyä toimeen halutessaan soveltaa CDC-ajattelua opetukseensa.

Prosessiin liittyvät menetelmät ja lähestymistavat

- Demokraattisten asenteiden ja käyttäytymisen muokkaaminen
- Demokratiaprosessit luokkaopetuksessa
- Yhteistoiminnallinen oppiminen
- Projektioppiminen
- Palveluoppiminen

Jokainen opettaja voi käyttää näitä kahdeksaa menetelmää ja lähestymistapaa oppijoiden demokratiakulttuurikompetenssien kehittämisessä – tarvitsematta siihen ulkopuolista laitoksen panosta tai tukea. Luettelon viisi ensimmäistä menetelmää kehittävät CDC-kompetensseja oppimisprosessin järjestämistavan pohjalta, kun taas kolme viimeistä liittyvät erityisiin sisältöihin.

Prosessiin liittyvät menetelmät ja lähestymistavat

Opettajat voivat painottaa CDC-viitekehityksen käyttöönotossa johtamansa tai oppilaille suosittelemansa oppimisprosessin rakennetta. Jotta CDC-kompetenssit kehittyisivät, erityistä huomiota tulee kiinnittää oppimisprosessin vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja yhdenvertaisuuteen.

Demokraattisten asenteiden ja käyttäytymisen muokkaaminen

Tapa, jolla opettajat viestivät ja ovat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, vaikuttaa suuresti oppijoille muodostuviin arvoihin, asenteisiin ja taitoihin. Demokraattisia arvoja, asenteita ja taitoja ei opita yksistään muodollisessa demokratiaa käsittelevässä opetuksessa, vaan ne vaativat myös harjoittelua.

Arvot siirtyvät epäsuorasti opettajan toiminta- ja viestintätavan kautta. Opettajat voivat tulla tietoisemmiksi päivittäisessä työssään välittämistään ja heijastamistaan sekä opittavista arvoista, asenteista, taidoista, tiedosta ja kriittisestä ymmärryksestä. Opettajien valinnat voivat tukea – tai estää – oppijoissa kehittyvän demokraattisen eetoksen syntymisen. Euroopan neuvoston kestäviä demokraattisia yhteiskuntia tukevien arvojen ja periaatteiden välittäminen tapahtuu luokkaopetuksessa etenkin opettajien ja oppilaiden suhteiden kautta, ei niinkään opetussuunnitelman voimalla. Tekemällä oppiminen ja kokemusoppiminen saavat opiskelijat mukaan kokemuksen, haasteiden ja pohdinnan prosessiin, jolla on tärkeä merkitys CDC-kompetenssien kehittämisessä. Opettajat voivat asenteillaan, käyttäytymisellään ja käytännöllään luoda turvallisen oppimisympäristön, puuttua syrjintään ja tukea humanististen ydinasioiden yksilöllistä oppimista.

Kun kaikki oppimisprosessiin osallistuvat voivat suunnitella päämääriä, sisältöjä, oppimateriaaleja, oppimisen ja opetusohjelmien arviointia ja neuvotella niistä, luodaan olosuhteet, joissa opettajien ja oppilaiden roolit voivat muuttua ja he voivat irtautua perinteisistä kouluopetuksen rooleista. Tällä tavoin syntyy demokraattista oppimista demokratiaa varten, ja demokraattisesti käyttäytyvät opettajat myötävaikuttavat oppijoiden CDC-kompetenssien kehittymiseen.

Opettajat voisivat pohtia sitä, miten hyvin heidän käytännön toiminnassa näkyvät kaikki CDC-mallin arvot. Kun opettaja esimerkiksi haluaa tutkia sitä, miten hänen oma ”reiluuden” arvonsa näyttäytyy päivittäisissä toiminnoissa opiskelijoiden kanssa, voikin kokeilla uudenlaista tähän arvoon perustuvaa tapaa, pilotoida ja pohtia sitä. Jos opettaja haluaa mennä vielä pidemmälle, hän voi kerätä tietoja haastatteleamalla opiskelijoita tai tekemällä heidän piirissään kyselyn siitä, miten uusi käytäntö on muuttanut luokkatilannetta ja analysoida näitä tietoja pohjaksi omaa käytäntöään koskevalle uudelle tutkimuskierrokselle. Tämä syklissä etenevä toiminnan tutkiminen luo opettajille mahdollisuuden pohtia ja parantaa omia käytäntöjään ja tulla muutostoimijoiksi matkalla kohti demokraattisempaa koulukulttuuria, joka antaa oppijoille välineet kasvaa itsenäisiksi demokraattisiksi kansalaisiksi.

Oppimisympäristöt vaikuttavat opiskelijoiden sitoutumiseen ja oppimiseen. On tärkeää vaalia avoimia turvallisia tiloja, jotka mahdollistavat syrjimättömän ja tehokkaan oppimisen ja auttavat hallitsemaan vaikeita vuoropuhelu- tai tunneperäisiä ajatustenvaihtotilanteita ja joissa oppijat voivat luottavaisesti ilmaista ajatuksiaan ja eriäviä mielipiteitään. Koko koulu- ajattelussa opiskelijoiden turvallisuus ja hyvinvointi ovat keskeisiä asioista (ks. V luku, joka käsittelee koko koulu -lähestymistapaa). Opettajat hyötyvät yhteistyöstään ja heidän luottamuksensa kasvaa asteittain vaikeisiin asioihin puuttumisessa ja riskinotossa, ja tämä edistää opettajan omia ja oppilaiden CDC-kompetensseja (ks. IV luku opettajakoulutuksesta). Luokan hallinta, konfliktien ehkäisy, yhteinen päätöksenteko, yhteinen vastuu oppimisesta, luokkaviestintätyylin kunnioittaminen jne. otetaan käyttöön CDC-mallin arvojen, asenteiden ja taitojen opettamiseksi holistisesti ja vapaana oppimisjärjestyksen noudattamistehtävästä. Holistinen näkökulma näyttäytyy opetus- ja arviointimenettelyjen yhdenmukaisuutena.

Näin ollen ”väline on viesti”. Valittu väline vaikuttaa siihen, miten vastaanottaja ymmärtää viestin. Käytetty menetelmä opettaa tiettyjä arvoja ja asenteita riippumatta menetelmän sisällöstä ja painopisteestä. Esimerkiksi sallivia, syrjimättömiä menetelmiä käyttävän opettajan viesti oppijoille on merkityksellinen: ”olette kaikki tärkeitä ja

arvokkaita”, ”me voimme kaikki oppia toisiltamme”. Tämä on kriittisen tärkeää erityisesti kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisissa luokissa, joissa tarvitaan oppijoiden erityisiä kulttuurisia taustoja arvostavia pedagogisia lähestymistapoja. Toisaalta suurimman osan ajasta luokan edessä luennoimassa seisovat ja taululle kirjoittavat opettajat välittävät myös vahvan viestin heitä kuunteleville ja muistiinpanoja tekeville oppijoille: ”minulla on tieto”, ”teidän tehtävänne on passiivisesti oppia ja seurata”. Tämä viesti on tehoton kulttuurienvälisen ja demokraattisten arvojen, asenteiden, taitojen, tietojen ja kriittisen ymmärryksen kehittämisessä.

Omien käytäntöjen perusteellinen tiedostaminen vaatii uteliaisuutta, motivaatiota ja kykyjä. Suurin osa opettajista haluaakin vahvasti toimia syrjimättömästi ja tehdä parhaansa oppijoidensa eteen. He ymmärtävät, että kaikki oppiminen tapahtuu suhteissa, ja mielekäs oppiminen tapahtuu yhteiseen suuntaan pyrkivissä suhteissa. CDC-kompetensseja kehittävät opettajat saattavat olla valmiimpia muuttamaan omia tapojaan olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja linjaamaan arvonsa ja käytäntönsä samansuuntaisiksi. Tähän he pääsevät oppimalla uutta itsestään yksilöinä ja opettajina, tulemalla tietoisemmiksi ammatillisesta ja henkilökohtaisesta identiteetistään ja tarkoituksestaan sekä opettajina että ihmisinä.

Kun opettajat sisällyttävät päivittäisiin käytäntöihinsä demokraattisten asenteiden ja käyttäytymisen muokkauksen, he soveltavat CDC-arvoja. He tarkoituksellisesti kehittävät tietoisuuttaan omista arvoistaan, linjaavat käytäntönsä arvojensa mukaisiksi ja tukevat seuraavien kompetenssiklustereiden kehittymistä:

- Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen
- Kulttuurisen monimuotoisuuden arvostaminen
- Demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen
- Toisten ihmisten kunnioittaminen ja arvostaminen, heitä kohtaan tunnettu empatia
- Kuuntelu ja havainnointi tuomitsematta
- Avoimuus toisia kohtaan
- Epäselvyyden sietäminen

Demokratiaprosessit luokkaopetuksessa

Tehokas tapa oppia monia CDC-kompetensseja on demokratiaprosessien omakohtainen kokeminen. Suora demokratiaprosessikokemus myös voimaannuttaa oppijoita ja innostaa heitä käyttämään näitä kompetensseja luokassa, koulussa ja yhteiskunnassa. Näiden demokratiaprosessikokemusten tulisi olla osa laajempaa kouluelämää (kuten V luvussa koko koulu -ajattelun käsittelyssä todetaan), ja ne voivat toteutua luokkaympäristössä koulutyön ja opetusprosessin hallinnan osana.

Luokissa on monia arkitilanteita, joissa on tehtävä valintoja ja päätöksiä. Päätökset voi tehdä opettaja tai ”vahvimmat” tai ”parhaat” oppilaat auktoritatiivisesti tai ne voidaan tehdä demokraattisia menettelyitä noudattaen. Konfliktin tai erimielisyyden voivat ratkaista vahvimmat tai voidaan etsiä ”kaikki voittavat”-ratkaisua neuvotellen tai sovitellen.

Opettaja voi määritellä luokan säännöt tai niistä voidaan päättää demokraattisesti oppilaiden oman pohdinnan ja keskustelun jälkeen. Opettaja voi nimittää opiskelijat, joilla on tietyt vastuut luokassa, tai luokkatoverit voivat valita heidät demokraattisesti. Oppilaiden ääni voidaan saada paremmin kuuluviin yksinkertaisin keinoin kuten "ehdotuslaatikko" (joka voi olla myös verkkoväline), johon jokainen opiskelija voi jättää ajatuksiaan, ehkä myös nimettömänä. Näin toimien opettaja edistää vaikuttavasti oppilaiden CDC-kompetenssien kehittymistä luomalla ja käyttämällä luokkatasolla menettelyjä, jotka varmistavat oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden toteutumisen ja tarjoavat kaikille nuorille mahdollisuudet.

Demokraattisia prosesseja voi myös soveltaa opetus- ja oppimismenetelmien osana monissa eri aihepiireissä. Opetustoimintaan voi sisältyä simuloituja vaaleja mahdollisine näyteltyine kampanjointeineen, leikkiparlamentteja, leikkioikeudenkäyntejä, eri vaihtoehtojen välisiin valintapäätöksiin liittyvien oikeudenmukaisten menettelyjen määrittelemine ja käyttö, auktoriteettiaseman testaamiseen liittyviä roolipelejä ja simuloituja (kuten päivä kaupunginjohtajana), vapaa puheoikeus (journalistin työn simulointi) jne. Kaikki nämä menetelmät voivat tähdätä opetussuunnitelman tiettyihin oppimis päämääriin samalla kun ne kehittävät CDC-kompetensseja.

Demokratiaprosesseja kokemalla oppijat kehittävät seuraavia kompetenssiklustereita:

- Demokratian, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen
- Vastuullisuus ja yhteisöllisyys
- Viestintä-, yhteistyö- ja konfliktinratkaisutaidot
- Tieto ja kriittinen ymmärrys demokratiasta ja politiikasta.

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisia oppimisprosesseja ja oppimisperiaatteita käyttämällä opettajat kehittävät paitsi oppilaiden tai opiskelijoiden yhteistyötaitoja, myös avoimuutta kohdata kulttuurista toiseutta, kunnioitusta, vastuuta, epävarmuuden sietokykyä sekä kuuntelu- ja havainnointitaitoja ja konfliktinratkaisutaitoja. Yksittäiset opettajat tai opettajapienryhmät voivat alkaa muuttaa käytäntöjään opettelemalla ja kokeilemalla yhteistyö- ja kokemustenvaihtoprosessia kokeiluihin rohkaisevassa ympäristössä. Yhteistyön tekeminen mahdollistaa avoimuuden ja muutosmyönteisen motivaation kehittymisen, mikä on opettajia voimaannuttava prosessi.

Soveltamalla yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita omassa työssään opettajat purkavat perinteisiä luokkatyökäytäntöjä ja karistavat harteiltaan perittyjä ja syvään juurtuneita ajatuksia ja uskomuksia oppimisesta ja oppijoista raivaten samalla tieltään hierarkkisia, tuomitsevia ja epädemokraattisia järjestelmiä ja muuttaen luokkatyökäytäntöjä. Rakenteelliset muutokset johtavat muutoksiin opettajien asenteissa, taidoissa, tiedossa ja kriittisessä ymmärryksessä mutta samalla myös oppilaiden suorituksissa ja suhteissa, ja tämä puolestaan auttaa saavuttamaan yhteisöllisiä tuloksia. Yhteistyö on yhteisöllisen koheesion tärkeä osatekijä: se luo yhteyksiä ihmisten välille.

Yhteistyön lisääminen antaa tilaa henkilökohtaiselle kasvulle ja muutokselle ja edistää suvaitsevuuutta ja toisten kunnioittamista.

Tämän mahdollistamiseksi on oltava rakenteita. Luokan ryhmä- tai parityöskentely tehostuu, jos kiinnitetään huomiota näissä ryhmissä tapahtuvaan todelliseen vuorovaikutukseen. Näin varmistetaan siitä, että oppijat kehittävät yhteistyötaitojaan. Tehokasta yhteistoiminnallista oppimista tapahtuu, kun oppimisprosessi on jäsennetty ja järjestetty tiettyjen yhteistyöperiaatteiden mukaisesti. Ne voivat auttaa tarkastelemaan, arvioimaan ja vahvistamaan tarjolla olevaa oppimistoimintaa.

Myönteinen keskinäinen riippuvuus: kaikkien on oltava mukana

Luokassa, jossa ei ole yhteistoiminnallisia rakenteita, opettaja voi laittaa oppilaat tekemään itseksensä omia työpapereitaan. Yksin ja kilpailutilanteissa työskentelevät oppilaat eivät auta tovereitaan parempiin tuloksiin. Tosiasiassa he toivovat salaa toisten tekevän huonoa työtä, jotta näyttäisivät itse vertailussa paremmilta. Sellaisessa tilanteessa oppija ponnistelee yksin oppiakseen jotain tai hallitakseen jonkin taidon. Yksin työskentelevä oppilas saattaa turhautua eikä koe saavansa vertaistukea. Sen sijaan luokkatilassa yhdessä ja yhteistyössä toimivat oppilaat tekevät työn yhdessä valmiiksi, ja kukin vuorollaan yrittää ratkaista ongelmaa samalla kun kumppani neuvoo tai auttaa. Heillä on yhteinen päämäärä löytää ratkaisuja, vastauksia ja selityksiä; he tietävät, että yhden saavutus on myös toisen saavutus. Tässä tilanteessa oppilas, jolla on vaikeuksia oppimisessa, todennäköisemmin yrittää enemmän ja tulee vedetyksi mukaan suorittamisen myönteiseen kehään.

Yksilöllinen tulosvastuu: ei piilottelua!

Opettajajohtoisessa kysymys- ja vastausmallissa opettaja kohdistaa kysymyksensä koko luokalle. Sitten osa oppilaista reagoi ja osoittaa toiveensa saada vastata. Opettaja antaa vain joillekin oppilaille siihen mahdollisuuden. Vaikka vastaamisvuoron saaneilta oppilailta odotetaan yksilöllistä julkista suoritusta, kaikkien oppilaiden ei kuitenkaan tarvitse vastata ja osa on jopa helpottunut, kun joku toinen vastaa. Sen sijaan yhteistoiminnallisessa rakenteessa opettaja kysyy tai antaa tehtävän, ja jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua tehtävän suorittamiseen, jolloin yksittäisen oppilaan panosta ja yritystä arvostetaan. Tässä prosessissa jokaisen oppilaan on valmisteltava yksilöllinen julkinen suoritus joka kierroksella. Vaitelaita ja pidättyviä oppilaita tuetaan, ja heillä on mahdollisuus pohtia muiden ryhmän jäsenten kanssa vastaustensa hiomista ennen kuin heitä pyydetään vastaamaan. Muissa yhteyksissä vetäytyvät oppilaat ovat toiminnassa mukana.

Yhdenvertainen mukanaolo: syrjimätön osallistuminen

Opettaja esittelee aiheen ja pyytää oppilaita ”keskustelemaan aiheesta ryhmissä”. Tulos on odotettavissa: sanavalmiimmat ja ulospäin suuntautuneet oppilaat tai ne, joilla on aiheesta voimakkaita mielipiteitä, ovat eniten äänessä. Hiljaisemmat tai sisäänpäin kääntyneemmät oppilaat tai ne, joilla ei ole erityisiä aiheita koskevia tunteita, osallistuvat keskusteluun vain vähän tai ei lainkaan. Sen sijaan yhteistoiminnallisen toiminnan suunnitellut opettaja antaa kaikille oppilaille mahdollisuuden osallistua yhdenvertaisesti esimerkiksi antamalla jokaisen oppilaan vuorollaan seistä ryhmäläistensä haastateltavana. Tällä tavoin myös muuten osallistumattomat oppilaat saadaan aktiivisesti mukaan.

Samanaikainen vuorovaikutus: lisääntyvä oppilaskohtainen osallistuminen

Kun opettaja kysyy yhdeltä oppilaalta kerrallaan 30 oppilaan luokassa, tuloksena on se, että vain yksi ainut luokan 30 oppijasta tarjoaa panostaan ja on aktiivisesti mukana, ja muut 29 oppijaa ovat vain katsojina. Esimerkki: opettaja haluaisi oppijoiden harjoittelevat lukemista, ja näin he yksi kerrallaan lukevat ääneen, jotta opettaja voisi arvioida ja neuvoa. Jos luokalla 30 oppilasta ja oppitunnin pituus on 50 minuuttia, tunnin aikana jokainen oppilas saa lukea ääneen alle kaksi minuuttia! Yhteistoiminnallisessa mallissa opettaja jakaa oppilaat pareiksi, jotka vuorotellen lukevat toisilleen. Opettaja kulkee luokassa parilta toiselle arvioimassa ja neuvomassa. Tässä tapauksessa jokainen oppilas pääsee lukemaan ääneen pitkän ajan, ja opettaja lisää omia arviointi- ja neuvontamahdollisuuksiaan.

Opettajan ei ole mahdollista saada oppilaita tulemaan keskenään toimeen vain sanomalla, että ”ennakkoluulot ja syrjintä ovat pahasta”. Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteistoiminnallisten periaatteiden käyttö opetuksessa vähintään kaksi tuntia koulupäivästä – esimerkkinä tämän kappaleen liitteenä kuvattu ”palapeliluokahuone” – vähentää oppilaiden välisiä jännitteitä ja aggressioita ja ehkäisee väkivaltaa sekä onnistuu vähentämään konflikteja ja lisää myönteisiä tuloksia. Tämän lähestymistavan omaksuneiden opettajien mukaan menetelmä ei pelkästään auta oppilaita hallitsemaan paremmin oppisisältöjä vaan se myös vaimentaa suuresti luokan sisäisiä vihamielisiä ja suvaitsemattomia asenteita.

Yhteistoiminnalliset periaatteet edistävät myös parempaa oppimista heterogeenisissä luokissa. Kun oppilaat työskentelevät pienryhmissä, he ovat vuorovaikutuksessa ja toimivat toistensa tukiresursseina. Oppilaat, jotka eivät ehkä osaa lukea odotetun tasoisesti ja/tai jotka eivät osaa opetuskieltä sujuvasti, saattavat ymmärtää paremmin ja pystyä tekemään tehtävät, jolloin heillä on paremmat mahdollisuudet osallistua ryhmän työhön. Yhteistoiminnallinen oppiminen voi kuitenkin aiheuttaa tilanteita, joissa huonosti menestyvät ja/tai sosiaalisesti eristäytyvät oppilaat jäävät syrjään ryhmän vuorovaikutuksesta. Näissä tapauksissa opettajan tulee siksi tietoisesti tukea yhteistoiminnallista oppimista yhdenvertaisuuden takaamiseksi ja olemassa olevien koulutus- ja yhteiskunnallisten epäoikeudenmukaisuuden sudenkuoppien välttämiseksi.

Miten opettaja voi tietää, noudattaako oppimistoiminta oppijoiden osallistamisen periaatteita? Osa seuraavista kysymyksistä vastaa kriteereitä, joilla oppimis- ja opetustoimintaa voidaan arvioida ja auttaa opettajaa suunnittelussa:

- ▶ Onko oppijoiden mahdoton suorittaa tehtävänsä ja saavuttaa päämääränsä tekemättä yhteistyötä toisten kanssa?
 - Voivatko osallistujat ja eri pienryhmät käyttää toistensa työtä ja ajatuksiaan hyödyksi?
 - Päästäänkö keskinäiseen riippuvuuteen tavoitteiden asettelulla, tehtävän, roolien, tukiresurssien tai muiden keinojen avulla?
- ▶ Täyttävätkö oppimistoimet oppijoiden tarpeet ja toiveet?
 - Ovatko jokaisen oppijan yksittäiset tehtävät kaikille selvät ja pystyykö opettaja/fasilitoija selvästi seuraamaan, mitä kunkin oppija tekee tai on tehnyt oppimisprosessin aikana?

- Onko oppimisprosessiin suunniteltu kumppanuuspohjaisia tai tukevia yhteistoiminnallisia rooleja?
- ▶ Onko oppimisprosessi rakennettu siten, että se edistää kaikkien oppijoiden yhdenvertaista osallistumista?
 - Voiko jokainen oppija tulla helposti mukaan ja osallistua aktiivisesti toimintaan?
 - Ovatko toiminnan luonne ja käytettävissä olevat resurssit tarpeeksi erilaisia, jotta yhdenvertaisuus voidaan saavuttaa?
- ▶ Voiko jokainen oppija osallistua/saavuttaa henkilökohtaiset oppimistavoitteensa?
 - Onko suunnitellun oppimistoiminnan aikana käynnissä monia samansuuntaisia vuorovaikutustilanteita?
 - Voiko vuorovaikutusten lukumäärää lisätä?
 - Ovatko kaikki oppijat henkilökohtaisesti mukana jokaisessa oppimisprosessin vaiheessa?

Näissä prosesseissa mukana olevat oppijat kehittyvät eri kompetenssiklustereissa:

- Avoimuus toisten uskomuksille ja ajatuksille
- Vastuu omasta toiminnasta
- Itsenäiset oppimistaidot
- Empatia, joka kohdistuu toisten ajatuksiin, uskomuksiin ja tunteisiin
- Joustavuus ja sopeutumiskyky
- Yhteistyötaidot
- Konfliktinratkaisutaidot
- Tieto ja kriittinen itseymmärrys

Projektioppiminen

Projektioppiminen eli projektien ja hankkeiden kautta oppiminen on CDC-kompetenssien kehittämiseen erityisen hyvin sopiva lähestymistapa, koska sen avulla voidaan hankkia asenteiden, taitojen, tietojen ja kriittisen ymmärryksen yhdistelmiä ja kehittää arvoja. Menetelmää voidaan käyttää yksittäisessä oppiaineessa mutta se on myös erittäin sopiva oppiaineiden rajat ylittävässä työtavassa ja läpileikkaavien kysymysten käsittelyssä.

Projektioppimisen mahdollisuudet toteutuvat parhaiten työskenneltäessä pienryhmissä ja/tai yhden luokan kesken. Projektiohjelma rakennetaan tavallisesti asteittain monen viikon aikana toteutuvaksi:

- ▶ opiskeltavan aiheen tai avoimen kysymyksen valinta ja työn suunnittelu;
- ▶ tiedon kerääminen ja sen järjestäminen, päätöksenteko (johon kuuluu yksilöiden vastuu, ryhmän yhteistyö ja mahdollisten eri näkökulmien tai erimielisyyksien käsittely);
- ▶ lopputuloksen valmistelu (sen muoto voi olla moninainen, esim. juliste, video, podcast, julkaisu, nettisivu, portfolio, teksti, esitys tai tapahtuma);

- ▶ lopputuloksen esittely;
- ▶ oppimiskokemuksen pohdinta.

Valitusta aiheesta riippuen voidaan myös kehittää CDC-mallin mukaisia elementtejä 'tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta'-osiosta. Kun aiheeseen liittyy kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus, prosessi voi myös kannustaa erilaisuuden arvostamiseen sekä eroja ja toiseutta koskevaan avoimuuteen.

Opettajalla on projektioppimisprosessissa fasilitoijan rooli. Oppilaat seuraavat opettajan ohjeita seuraavaksi läpikäytävistä vaiheista, mutta sisällöstä oppilaat päättävät suurelta osin itse. Opettajan pääasiallinen väline on kysymys, ei vastaus. Yllä kuvatut periaatteet ovat silti päteviä, ja opettaja seuraa sitä, miten hyvin ryhmä tekee yhteistyötä. Opettajan tulee kannustaa oppilaita yhteistyöhön, toistensa tukemiseen, palautteen antamiseen ja sen pohtimiseen, mitä ovat saaneet selville ja millaista on heidän välisensä vuorovaikutus.

Valitusta aiheesta riippumatta tässä prosessissa mukana olevat oppijat kehittävät seuraavia kompetenssiklustereita aihetta koskevan tietojen hankinnan ja taitojen oppimisen lisäksi:

- itsenäiset oppimistaidot ja minäpystyvyys: oppijat lähtevät itse hakemaan tiedonlähteitä, varmistamaan niiden luotettavuuden ja järjestämään tiedonkeruuprosessin ja lopputuloksen laatimisen;
- analyttisen ja kriittisen ajattelun taidot: tämä liittyy tiedon ymmärtämisen, käsittelyn ja järjestämisen lisäksi myös oppimisprosessin pohtimiseen;
- kuuntelu- ja havainnointitaidot, etenkin tiedonkeruuvaiheessa;
- empatia, joustavuus ja sopeutuvuus, yhteistyötaidot ja konfliktinratkaisutaidot sekä kunnioitus, vastuullisuus ja epäselvyyden sietokyky;
- viestintätaidot: suullinen ja kirjallinen taito, puhuminen muiden edessä, monikielisyys;
- tieto ja kriittinen ymmärrys itsestä, kielestä ja viestinnästä, erityisesti oppimisprosessin pohtimisvaiheessa.

Palveluoppiminen

Palveluoppiminen on myös tehokas tapa kehittää kaikkia CDC-kompetensseja, koska siinä oppijoilla on mahdollisuus liittää luokkaopetuksessa saatu tieto ja kriittinen ymmärrys mielekkääseen, tosielämän kysymyksiin kohdistuvaan toimintaan. Tämän liittymän avulla tieto, kriittinen ymmärrys ja taidot vahvistuvat ja kehittyvät edelleen, ja samalla syntyy prosesseja, jotka stimuloivat asenteisiin ja arvoihin liittyvää kehitystä ja kriittistä tietoisuutta. Palveluoppiminen on enemmän kuin vapaaehtoistyötä yhteisössä. Siinä on kyse siitä, että tehdään vapaaehtoistyötä tiettyjen ennalta suunniteltujen vaiheiden mukaisesti. Opettajan tärkeänä tehtävänä on järjestää ja fasilitoida prosessia pitämällä samalla kiinni vahvasti oppijakeskeisestä lähestymistavasta ja antamalla oppijoille mahdollisuuden tehdä päätökset ja toimia oman mielensä mukaan yhteistyössä tovereidensa kanssa.

Palveluoppiminen on yksi projektioppimisen muoto, ja siksi samanlaiset etenevät vaiheet kuvaavat prosessia:

- ▶ Yhteisön tarpeiden arviointi ja nähtyjen parannus- tai muutostarpeiden tunnistaminen;
- ▶ Tulevien tehtävien valmistelu, johon kuuluu tiedon kerääminen, yhteisön keskeisten sidosryhmien tunnistaminen ja yhteydenotot, kysymyksen käsittelyvaihtoehtojen analyysi ja toiminnan suunnittelu;
- ▶ Toimeen ryhtyminen mielekkäässä vapaaehtoistoiminnassa, mikä vahvistaa oppimista sekä arvojen, asenteiden, taitojen, tietojen ja kriittisen ymmärryksen kehittymistä. Toiminta voi olla monenlaista, kuten esimerkiksi:
 - suora tuki tarpeessa olevalle tuensaajaryhmälle (esim. käynti vanhusten hoivayksikössä, opetustoiminnan järjestäminen heikommassa asemassa olevien alueella asuville leikki-ikäisille, lahjojen antaminen vapaaehtoistyötä tekeville);
 - välillinen tuki tai muutos yhteisössä (esim. leikkikalujen kerääminen huonommassa asemassa olevia lapsia tukevalle kansalaisjärjestölle, leikkipuiston seinämän maalaaminen lapsiystävällisemmäksi, nettialustan tai sovelluksen luominen, jotta yhteisön vanhusväestö voi sen kautta pyytää vapaaehtoisapua, varainkeräys paikallisen ohjelman tueksi);
 - muutokseen vaikuttaminen (esim. vaikuttaminen paikallisviranomaisten julkiseen politiikkaan, paikallisten asukkaiden varoittaminen tietyistä riskeistä tai kansalaisten käytöksen muuttamiseen tähtäävä vaikuttaminen);
- ▶ Työn ja sen tulosten esittely yhteisössä ja saavutusten juhlistaminen;
- ▶ Oppimiskokemuksen pohtiminen mieluiten jo prosessin kuluessa ja tehdyn työn arvioiminen sekä siitä tehtävät johtopäätökset ja suositukset, joilla vastaavan toiminnan tehokkuutta voidaan tulevaisuudessa parantaa.

Vaikuttavassa palveluoppimisessa on monia piirteitä, jotka myötävaikuttavat kaikkien CDC-mallin arvojen, asenteiden, taitojen sekä tiedon ja kriittisen ymmärryksen kehittymiseen:

- ei pelkästään yhteisöllisyys vaan myös vastuullisuus, avoimuus, empatia, havainnointitaidot sekä maailmaa koskeva tieto ja kriittinen ymmärrys, jotka kehittyvät keskittymällä mielekkäisiin kysymyksiin ja vastaamalla yhteisön aitoihin tarpeisiin;
- minäpystyvyys, analyyttisen ja kriittisen ajattelun taidot: toiminnan ja päätöksen teon kautta oppijat voimaantuvat suunnittelemaan ja järjestämään prosessin eri vaiheet;
- epäselvyyden tietokyky, itsenäiset oppimistaidot ja kriittinen ajattelu: oppijat saavat mahdollisuuden tutkia ja kokea eri vaihtoehtoja, oppia virheistä ja pyrkiä parhaaseen ratkaisuun;
- yhteistyö- ja konfliktinratkaisutaidot sekä joustavuus ja sopeutumiskyky, viestintätaidot: oppijoiden on tehtävä yhteistyötä, tuettava toisiaan ja voitettava erimielisyytensä;

- tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta: luokkaopetuksessa opittujen käsitteiden, tiedon ja taitojen yhteys yhteisötoiminnan taustatarpeisiin tulee selväksi;
- avoimuus kulttuuriselle toiseudelle, kuuntelutaidot, kielelliset ja viestinnälliset taidot: mahdollisuus kommunikoida monien paikallisten sidosryhmien kanssa ja puhua julkisesti saavutuksista;
- arvoihin liittyvä pohdinta sekä tieto ja kriittinen itseymmärrys: sen varmistaminen, että kaikki oppijat saavat tukea pohtiessaan prosessin antia, omaa motivaatiotaan ja tapaa, jolla he voivat siirtää opitun tuleviin kokemuksiin.

Sisältöön liittyvät menetelmät ja lähestymistavat

CDC-kompetenssien kehittämistä ei tarvitse nähdä kielten, matematiikan, luonnontieteiden perustaitojen tai muiden kouluaineiden kuten vaikkapa historian, maantiedon, liikunnan tai nykykielten opetuksen kanssa kilpailevana. On äärimmäisen tärkeää antaa tämän päivän Euroopan lapsille ja nuorille oleelliset arvot, asenteet, taidot, tiedot ja kriittinen ymmärrys, joita he tulevien sukupolvien yksilöinä että yhteisöinä tarvitsevat oman elämänsä ohjaamisessa ja sen välttämässä, että toistaisimme historian virheet ja katastrofit. Opettajilla on laajat mahdollisuudet sisällyttää erilaisia CDC-kompetenssien kehittämisen kannalta tärkeitä aiheita opetukseen. Alla kuvatuissa esimerkeissä toteutustapa voi vaihdella iän, luokka-asteen tai -tason ja oppilaiden mieltymyksen sekä luokkatilanteen mukaan.

Nykyisen opetussuunnitelman käyttö – oppiainealueilla

Tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti opetettuina kaikki oppiaineet voivat nykyisen opetussuunnitelmansa puitteissa sisältää oppimistoimia, joilla oppijoille opetetaan demokraattiseen kulttuuriin vaikuttamiseen tarvittavia arvoja, asenteita, taitoja, tietoja ja kriittistä ymmärrystä. Houkutuksesta ”sirotella” CDC-kompetenssien opetusta sinne tänne ja omistaa jokunen oppitunti vuodessa vaikkapa kulttuurienvälisen kompetenssin tai demokraattisen kansalaisuuden tapaisille aiheille voi olla kielteisenä ja väistämättömänä seurauksena pintapuolisuutta, joka sekä hämärtää että hajottaa perustavanlaatuisen tärkeitä viestit. Parempi lähestymistapa on ryhmäopetus ja se, että suunnitellaan prosesseja, joilla opetussuunnitelma kattaa koko CDC-mallin ja sitä käsitellään oppiainekohtaisen opetussuunnitelman risteyskohdissa.

Ensinnäkin kaikissa kouluaineissa voidaan käyttää lyhyitä jäätä murtavia ja ryhmäyttämistekniikoita ja muita tiiminrakennus- ja arviointiaktiviteetteja, joilla varmistetaan se, että luokasta tulee yhdessä oppimiseen motivoituneempia oppijoita tukeva yhteisö, jonka jäsenet luottavat toisiinsa ja haluavat tehdä yhteistyötä.

Opettajat voivat oppia menetelmiä, joilla olemassa olevasta opetussuunnitelmista löydetään tähän mahdollisuuksia. Kulttuurienvälinen, demokraattiseen kansalaisuuteen tähtäävä ja ihmisoikeuskasvatus ovat esimerkiksi aiheita, joita voidaan lähestyä tietyissä aineissa – historia, yhteiskuntaoppi, kansalaistaidot – mutta kaikki kouluaineet voivat tukea CDC-kompetenssien kehittymistä, myös kieli ja kirjallisuus, matematiikka, luonnontieteet, historia, maantiede, kuvaamataito, teatteri, nykykielet, liikunta, musiikki tai tieto- ja viestintäteknikka ICT.

Alla on konkreettisia esimerkkejä muutamista oppiaineista - kieli ja kirjallisuus, matematiikka, maantieto ja luonnontieteet.

Kieli ja kirjallisuus

Kielen ja kirjallisuuden opettajat voivat valita yhteiskunnallisia kysymyksiä käsitteleviä tekstejä, joita voivat olla esimerkiksi syrjintä, rotu, sukupuoli ja väkivalta, ja tarkastella sitä, miten kirjailijat ja runoilijat lähestyvät yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyksiä ja käynnistävät näin yhteiskunnallisten asioiden ja moraalikysymysten tutkiskelua. Luetun ymmärtämisen harjoitukset voivat perustua teksteihin, jotka tukevat asioiden tarkastelua monista eri näkökulmista. Toiset tekstit voivat auttaa oppijoita tiedostamaan psykologisia ilmiöitä, joita heissä voi tiedostamattaan olla ja näin auttaa heitä pohtimaan omaa suhdettaan (ja mahdollista omaa sokeaa uskoaan) auktoriteetteihin, ryhmän tai väkijoukon käytökseen tai vertaispaineeseen.

Matematiikka

Matematiikan opettajat voivat välittää tietoa eri sivilisaatioiden tuoman tiedon historiallisesta merkityksestä. He voivat myös ottaa matemaattisten laskuharjoitusten pohjaksi esimerkkejä tämän päivän väestötilastoista. He voivat teettää harjoituksia, joissa luokittelu auttaa oppijoita tulemaan tietoisemmiksi kognitiivisista reflekseistä, kuten stereotyyppioista, tai toimintaa, joka auttaa oppijoita ymmärtämään, että niinkin monimutkainen yksilö kuin ihminen ei ole typistettävissä yhdeksi ulottuvuudeksi, kuten sukupuoli, etninen tausta, taloudellinen asema, sukupuolinen suuntautuminen, uskonto tai ammatti.

Annoin oppilaileni taulukon, jossa jokaisella rivillä oli eri funktio. Jokaisessa sarakkeessa oli ominaisuus, jonka nojalla funktio voitiin luokitella (sillä on tai ei ole jokin piirre). Esimerkiksi oliko funktio parillinen, pariton, nouseva, vähenevä, jatkuva, injektio, origon läpi menevä vai toteuttiko se ehdon: $f(a+b) = f(a)+f(b)$.

Kun opiskelijat täyttivät tautukon joko "kyllä" tai "ei" vastauksin, he totesivat miten vaikeaa oli löytää ainuttakaan ja yksinkertaistakaan kaikille yhteistä ominaisuutta tai riviä, jota mikä tahansa yksittäinen piirre kuvaisi ainutkertaisesti. Ja eikö silti ole niin, että suurin osa suvaitsemattomuudesta johtuu oletuksesta, että "kaikilla ryhmän Y ihmisillä on piirre X"?

Matemaattiset yhtälöt voivat myös opettaa suvaitsemattomuudesta. Tämä voidaan helposti sovittaa muille matematiikan tunneille vaihtamalla taulukon rivien ja sarakkeiden otsikot. Alemmilla luokkatasoilla oleville oppilaille voidaan antaa funktioiden sijasta yksinkertaisia kokonaislukuja käyttäviä versioita (1-10). Numeroihin liittyvät mahdolliset "ominaisuudet" voivat olla esimerkiksi sitä, onko numero parillinen, jaoton, yhdistetty, neliö, perfect, kolmiomainen, Fibonacci vai kertoma.

Maantiede

Maantiedon opettajat voivat ottaa esiin suvaitsevaisuus/maahanmuutto -kysymyksen innovatiivisesti: voidaan esimerkiksi puhua omasta maastaan paremman elämän toivossa lähteneestä henkilöstä, jolloin oppijat voivat tutkia hänen kotimaataan (talous, topografia, väestö), katsoa matkareittiä, tutkia läpikulkumaiden karttoja ja topografiaa jne.

Näillä toiminnoilla voidaan rohkaista oppijoita arvioimaan sitä, miten heidän oma maansa on muodostunut monien kansojen kamppailuiden tuloksena. Ilman maantiedon tuntemusta meillä on tapana pitää itseämme keskuksena ja muuta maailmaa periferiana. Kun katsellaan vanhoja karttoja, joissa keskiajan kartanpiirtäjät koristivat heille tuntemattomia laajoja alueita oman mielikuvituksensa tuotteilla, voidaan lisätä tietoisuutta stereotyyppien tapaisista seikoista ja ymmärrystä siitä, että omat näkökulmat eivät ole maailman keskiössä. Seurantatoimintaa voisi olla se, että oppilaat tutkivat omia kaupunkejaan ja asuinalueitaan tunnistaakseen ja ymmärtääkseen niiden etniset ja yhteiskunnallistoloudelliset jakolinjat, näkymättömät rajat sekä niiden syntyhistoriat.

Luonnontieteet

Luonnontieteiden opettajat voivat integroida opetussuunnitelmaan monia alueita, joilla voidaan lähestyä syrjintää ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta koskevia aiheita ja ongelmia. Esimerkiksi oppitunti ilmanlaadusta voi auttaa oppijoita vertaamaan ja analysoimaan eroja ja eriarvoisuutta ilmansaasteista aiheutuvaan sairastuvuudessa ja kuolleisuudessa, myös ottaen huomioon luokan ja rodun tyyppisiä tekijöitä, jotka määrittävät sen, missä elämme, työskentelemme ja käymme koulua.

Tiimiopetus ja integroidut opetussuunnitelmat

Sen lisäksi mitä kukin opettaja voi tehdä tietyn oppiaineen puitteissa, useamman eri aineen opettajan yhteistyö voi johtaa arvokkaisiin ja vaikuttaviin uusiin CDC-kompetenssien kehittymistuloksiin. Yhteistyötä voivat tehdä useammat saman luokan opettajat, jotka koordinoivat omaa CDC-kompetensseja vahvistavaa työtään, mutta myös eri luokkien kanssa työskentelevät opettajat, joita tuetaan kumppanuussuhteisiin ja yhteistyöhön CDC-kompetenssien kehittymiseen johtavassa oppimistoiminnassa.

He voivat myös yhdessä suunnitella laajempia projektityyppisiä oppimistoimia tai käsitellä eri oppiaineiden näkökulmasta ja pidemmän aikajakson kuluessa CDC-kompetenssien kannalta erityisen oleellisia laaja-alaisia aihepiirejä, kuten ihmisoikeuksia, sukupuolten yhdenvertaisuutta, kestävästä kehityksestä, yhteiskunnalliskulttuurista ja kielellistä moninaisuutta, syrjinnän ja väkivallan ehkäisyä jne.

Koordinaation pitäisi ihannetapauksessa olla osa koulun laajempaa suunnitelmaa, ja V luvun koko koulu -ajattelun yhteydessä käsitellään tapoja järjestää tämä niin, että sen vaikutukset CDC-kompetenssien kehittymiseen ovat mahdollisimman suuret.

Piilo-opetussuunnitelmaan puuttuminen

Piilo-opetussuunnitelma on erittäin usein status quo, jota ei kyseenalaisteta. Koska viitekehys perustuu läpinäkyvyyden, johdonmukaisuuden ja kattavuuden periaatteille ja katsoo demokraattisia oppimisprosesseja holistisesta näkökulmasta, on tärkeää, että koulut tarkastelevat piilokäytäntöjään ja piiloviitekehystään ja sovittavat koulunsa eetoksen CDC-arvojen ja asenteiden mukaiseksi.

Kaikki opetettava kantaa yhteiskunnallisia konnotaatioita. Sukupuoleen, etniseen tai rotutaustaan liittyvät ennakoasenteet ovat tavallisimpia opetussuunnitelmien ja niiden koulukäytön epäkohtia.

Opettajien tulisi tiedostaa tämä ja pyrkiä aktiivisesti tunnistamaan omissa yhteyksissään opettamiaan tahattomia viestejä. Opettajilla voi olla taipumusta valita materiaaleja rajallisesta määrästä lähteitä, mikä vahvistaa yhteiskunnallista epätasa-arvoa tai kulttuurista dominanssia sekä stereotyyppioita ja syrjintää.

Monet matematiikan ja luonnontieteiden opettajat ovat esimerkiksi ehdottomasti sitä mieltä, että heidän opetuksessaan ei ole mitään yhteiskunnallisia sivumerkityksiä. Oppilaille annetaan matematiikassa ratkaistavaksi ”tehtäviä”, joilla harvoin on mitään tekemistä todellisen elämän kanssa. Näiden piilo- tai epäsuorien viestien, todennäköisesti myös tahattomien viestin tuloksena monet oppilaat helposti ajattelevat, että sisältö ei ole oleellinen heidän elämässään. He saattavat menettää kiinnostuksensa sekä työhön että matematiikkaan kokonaisuudessaan, kun sillä ei näytä olevan mitään liittymää todellisuuteen. Monissa tutkimuksissa esitetään, että matematiikan asettaminen takaisin sosiaalisiin yhteyksiin on yksi tapa vastata tällaiseen ”piilo-opetussuunnitelmaan”.

Toinen tapa torjua piilo-opetussuunnitelman hiljaisia viestejä on kiinnittää tarkkaa huomiota opetusmateriaaleissa käytettyihin tausta-aineistoihin ja kuvitukseen. Jos esimerkiksi kirjallisuustunneilla ei koskaan käsitellä eri elämäntilanteita ja maantieteellisistä taustoista peräisin olevia kirjailijoita tai jos kielten oppikirjat sisältävät kuvia ja kertomuksia vain keskiluokkaisista perheistä turistikohteissa, voi hyvin ajatella oppilaiden olevan piilo-opetussuunnitelman kohteina ja kysyä, saavatko tiedon ja kulttuurin valtarakenteet opettajat jatkamaan syrjiviä käytäntöjä.

Kompetenssikuvaajien käyttö

Sekä prosessiin että sisältöön painottuvien oppituntien ja toimintojen suunnittelussa opettajilla on käytettävissään joukko validoituja ja porrastettuja kuvaajia. Kuvaajien käyttötapoja ja vältettävää mahdollista väärinkäyttöä kuvataan viitekehyksen 1. osassa, ja sen 2. osassa on lisätietoa sekä kuvaajaluettelo. Ne ovat erityisen tärkeitä CDC-pedagogiikassa, koska kuvaajat on muotoiltu oppimistulosten kielellä ja niitä voidaan pitää viitemateriaalina, kun määritellään erilaisten oppimistoimien oppimistuloksia. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää siihen, että useimmissa tapauksissa kompetenssiklusteria vastaavia kuvaajia pitää yhdistellä tietyn opetustoiminnan suunnittelussa. Liitteessä on esimerkkejä siitä, miten kuvaajia voi yhdistää erityyppisiin opetustapoihin ja oppimiseen.

Eteenpäin suuntaavat johtopäätökset

Opettajat voivat käyttää laajasti erilaisia CDC-kompetenssien kehittämiseen soveltuvia pedagogisia lähestymistapoja ja luoda näin miellyttävämpiä ja turvallisempia oppimisympäristöjä, joissa voidaan käsitellä väkivaltaisia, syrjiviä ja demokratian vastaisia rakenteita luokkatilanteissa. Suunnittelemalla ja pyrkimällä CDC-kompetenssien kehittämiseen oppilaissa ja arvioimalla heidän toimintaansa oppimisen fasilitoija-opettajat painottavat viitekehyksen periaatteita ja ottavat käyttöön pedagogisia lähestymistapoja ja menetelmiä, jotka rohkaisevat oppijoita aktivoitumaan kokemuksen, keksimisen, haasteiden, analyysin, vertailun, pohdinnan ja yhteistyön avulla. Opettajat ottavat oman koululuokkaroolinsa uuteen tarkasteluun voidakseen

nähdä oppijat kokonaisina persoonina ja saada lasten pää, sydän ja kädet mukaan toimintaan. Näin he kehittävät parhaita käytäntöjä oppijoiden itsenäisyyden ja vastuuntunnon kasvattamiseen demokratiakulttuurikompetenssien oppimisessa.

Lähdeviitteet

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York.

Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/16802f726a>, noudettu 19.12.2017.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous class-rooms*, Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. et al. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, pp. 80-86.

Council of Europe (2010), *White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity"*, Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, noudettu 19.12.2017.

Kagan S. and Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of Statistics Education* Vol. 15, No. 1, pp. 1-21.

McLuhan M. and Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, London.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (1st edn), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), "Using 'objects' to object to objectification", available at www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectificationHaettu 19.12.2017

Lisäaineistot

Euroopan neuvosto

Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen paketti

Democratic governance of schools (2007): <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (2009): <https://rm.coe.int/16802f726a>.

School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (2010): <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Living Democracy manuals, EDC/HRE Vols. 1-6 (2007-11): www.coe.int/en/web/edc/

Nuorisosektori

All equal all different, Education pack: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hates peech online through human rights education (2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Compassito: manual on human rights education for children: www.eycb.coe.int/compassito/.

Compass: manual for human rights education with young people: www.coe.int/compass.

T-kits, series of training handbooks: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

Pestalozzi-ohjelma

A selection of training units from the Pestalozzi Programme trainer training modules for education professionals: www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources.

Creating an online community of action researchers (Pestalozzi series No. 5) (2017): <https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

Developing intercultural competence through education (Pestalozzi series No. 3) (2014): <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>.

Education for change – Change for education: teacher manifesto for the 21st Century of the conference The Professional Image and Ethos of Teachers (2015): <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=6733>.

TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (Pestalozzi series No. 4) (2015): www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf.

Muita hyödyllisiä linkkejä

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>

<http://wegrowteachers.com>

<https://euroclio.eu/resource-centre/educational-resources/>

www.edutopia.org

www.learntochange.eu/blog/

www.salto-youth.net

www.teachthought.com

www.tolerance.org

Käytännön esimerkkejä

Tässä osiossa käsitellään tukimateriaaleja ja ehdotetaan erinäisiä oppimiseen ja opetukseen liittyviä toimintoja, joiden tarkoituksena on opettaa ja kehittää taipumuksia, taitoja sekä tietoa ja kriittistä ymmärrystä ja arvioida oppimisjaksoja toimintojen vaikuttavuuden kannalta. Tarkoituksena on parantaa niiden rakennetta, sisältöä tai tulevaa käytettävyyttä jokaisessa tässä luvussa esitellyssä lähestymistavassa.

- ▶ Yhteistoiminnallisen oppimisen esimerkki: palapeliluokka
- ▶ Projektioppimisen esimerkki: projektikansalainen
- ▶ Kriittisten ajattelutaitojen kehittymistä koskeva esimerkki

Palapeliluokka: esimerkki yhteistoiminnallisesta oppimisrakenteesta

Palapeliluokka on yhteistoiminnallinen oppimistekniikka. Tekniikan 40-vuotisen historian aikana sitä on käytetty menestyksellä koulujen rotu- ja etnisten konfliktien vähentämisessä ja myönteisten tulosten lisäämisessä. Esimerkissämme on neljän oppilaan ryhmiä, mutta sitä voi käyttää myös kolmijäsenisille ryhmille tai parityöskentelyssä. Opettajien tulee välttää liian isoja ryhmiä, joissa oppijat eivät pysty yhdenvertaiseen mukanaoloon ja osallistumiseen. Prosessin valmisteluvaiheessa opettajat jakavat oppitunnin sisällön osiin, joiden lukumäärä vastaa perustettavia ryhmiä (esimerkissämme neljä).

1. vaihe (10-15 minuuttia)

- ▶ Luokka jaetaan "kotiryhmiin", joissa on korkeintaan 3 tai 4 oppilasta. Tässä esimerkissä on neljä neljän jäsenen ryhmää A, B C ja D. Jokaiselle ryhmälle annetaan seuraavan kohdan mukaiset roolit ja annetaan oppijoille ohjeeksi keskittyä itse tehtävään, mutta myös rooliinsa ryhmätyössä.
- ▶ Jaetaan toivottua oppimissisältöä sisältävät tehtävät: jokaisen "kotiryhmän" jäsenet saavat eri osan tehtävänannosta.
- ▶ Jokaiselle oppilaalle annetaan tehtäväksi opetella osuutensa: he lukevat ensin tehtäväpaperinsa itseksensä.

2. vaihe (20 minuuttia)

Muodostetaan väliaikaisia "asiantuntijaryhmiä": nämä ovat uusia oppilasryhmiä (tässä esimerkissä neljä), joissa on yksi jäsen kustakin "kotiryhmästä". Tässä esimerkissä on seuraavat ryhmät:

- ▶ Asiantuntijaryhmässä 1 on jäseninä A1, B1, C1 ja D1, jotka ovat tutustuneet osioon 1
- ▶ Asiantuntijaryhmässä 2 on jäseninä A2, B2, C2 ja D2, jotka ovat tutustuneet osioon 2
- ▶ Asiantuntijaryhmässä 3 on jäseninä A3, B3, C3 ja D3, jotka ovat tutustuneet osioon 3
- ▶ Asiantuntijaryhmässä 4 on jäseninä A4, B4, C4 ja D4, jotka ovat tutustuneet osioon 4

3. vaihe (15 minuuttia)

- ▶ Oppilaat palaavat takaisin "kotiryhmiinsä" A, B, C ja D. Opettaja pyytää jokaista "asiantuntijaa" (eli tietyn sisältöosion parissa työskennellyttä ryhmän jäsentä) esittelemään työnsä ja "asiantuntijaryhmän" kokemuksesta nousseet tulokset kotiryhmän muille jäsenille. Tällä tavoin kaikki kotiryhmän jäsenet saavat syvällisempää tietoa sisällöstä. Tämä työvaihe tuottaa kaikille ryhmän jäsenille ymmärryksen omasta materiaalista sekä niistä tuloksista, joita on tullut esiin "asiantuntijaryhmän" keskusteluissa.
- ▶ Ryhmiä valvotaan tarkasti havainnoiden vuorovaikutusta: opettaja rohkaisee itsenäiseen työhön ja puuttuu siihen vain tarvittaessa. Hän fasilitoi työprosessia ja kaikkien oppilaiden mukaan ottamista ja osallistumista vain, jos havaitsee vaikeuksia.

4. vaihe (20 minuuttia)

Tehtävän purku: jokainen ryhmä antaa palautteensa. Ryhmillä saattaa olla tähän nimetty henkilö tai kaikki voivat toimia yhdessä. Keskustellaan kysymysten pohjalta. Ehkä pidetään pieni koe.

Roolien jakaminen ryhmissä

Pienryhmien ohjaaja usein vain sanoo luokan oppilaille, että näiden tulee muodostaa ryhmät tehtävän suorittamiseksi. Ryhmillä ei ole mitään jäsentynyttä keskinäistä riippuvuussuhdetta, ei yksittäisten jäsenten tulosvastuuta, ja viestintätaitoja pidetään joko annettuina tai niitä ei oteta huomioon. Toisiaan ryhmä tai ohjaaja saattaa nimetä yhden johtajan. Painopisteessä on tehtävä, ei oppija tai sosiaalinen prosessi, ja siksi on tilanteessa on vähemmän mahdollisuuksia CDC-kompetenssien kehittämiseksi kuin yhteistoiminnallisessa jäsentyneessä ryhmätyössä.

Roolin jakamisessa yksi mahdollisuus on seuraavanlainen:

- a. Kullekin ryhmälle annetaan erivärisiä huopakyniä, joiden lukumäärä on sama kuin ryhmän jäsenten (tässä esimerkissä vaikkapa punainen, sininen, vihreä ja musta). Jäseniä pyydetään valitsemaan yksi väri.
- b. Pyydetään tietyn värin valinneita osallistujia nostamaan kätensä: heille annetaan roolit/tehtävät. Jokaiselle väriryhmälle annetaan vuoron perään yksi seuraavista rooleista. Oppilaita pyydetään kertomaan oma tehtävänsä koko ryhmälle sen varmistamiseksi, että kaikki ovat ymmärtäneet tehtävän. Sama prosessi toistetaan kunkin värin/roolin/tehtävän kohdalla:

Esimerkkejä kunkin ryhmän jäsenen mahdollisista rooleista:

Suuntaajat: heidän tehtävänsä on helpottaa ryhmäprosessia ja pitää ryhmä annetun tehtävän parissa. Suuntaaja voi esimerkiksi säännöllisesti varmistua siitä, että työn tulokset vedetään yhteen, mikä auttaa tehtävässä etenemistä.

Kannustajat: heidän tehtävänä on varmistua siitä, että kaikki ryhmän jäsenet ovat yhdenvertaisesti mukana ja osallistuvat ryhmään. Kannustaja voi esimerkiksi rohkaista hiljaisia jäseniä ilmaisemaan itseään ja pyytää puheliaita jäseniä vaikenemaan tarvittaessa.

Kellottajat: Heidän tehtävänsä on auttaa pienryhmää pysymään aikataulussa etsimällä yhteisiä ratkaisuja ja näin auttaa ryhmää löytämään tehokkaita tapoja tehtävän suorittamiseen ja päättämiseen annetussa aikataulussa. Kellottaja esimerkiksi auttaa pienryhmän jäseniä kehittämään nopeampi tapoja toiminnan loppuunsaattamiseksi.

Kirjoittajat: heidän tehtävänä on varmistaa, että jokaisen ryhmän jäsenen ääni otetaan huomioon ja kirjataan ylös.

Tutkittavasta aiheesta riippumatta ja siitä saadun lisätiedon lisäksi tämä prosessi myötävaikuttaa monen kompetenssin kehittymiseen.

Kompetenssi	Kuvaajat
Vastuu	Tekee vaaditut työt aikataulussa Noudattaa määräaikoja
Minäpystyvyys	Ilmaisee uskovansa omiin kykyihinsä ymmärtää asioita Ilmaisee uskovansa omiin kykyihinsä viedä loppuun suunnittelemansa toimet
Epävarmuuden sietokyky	Suhtautuu vaivattomasti uusiin tilanteisiin Ilmaisee olevansa halukas ottamaan huomioon ristiriitaista tai epätäydellistä tietoa ilman, että automaattisesti hylkää sen tai tekee ennenaikaisia johtopäätöksiä
Itsenäiset oppimistaidot	Suoriutuu oppimistehtävistä itsenäisesti Etsii uutta tietoa koskevaa lisäselvitystä tarvittaessa muilta
Analyttisen ja kriittisen ajattelun taidot	Pystyy tunnistamaan analysoitavina olevissa aineistoissa olevia loogisia suhteita Osaa tehdä johtopäätöksiä tiettyä väitettä analysoimalla
Kuuntelu- ja havainnointitaidot	Kuuntelee muita aktiivisesti Kuuntelee muita tarkkaavaisesti
Joustavuus ja sopeutumiskyky	Muuttaa omia toimiaan päämäärän saavuttamiseksi, jos jokin ei mene suunnitelmien mukaisesti Muuttaa vuorovaikutustyyliään tehokkaammaksi tarvittaessa Muuttaa tapansa selittää jotain ajatusta, jos tilanne sitä vaatii
Kielelliset, viestinnälliset ja monikielisyystaidot	Pystyy saamaan sanottavansa perille Pyytää puhujaa toistamaan sanomansa, jos se jäi epäselväksi

Kompetenssi	Kuvaajat
Yhteistyötaidot	Luo myönteisiä suhteita toisiin ryhmän jäseniin Toimiessaan ryhmän jäsenenä hoitaa oman osansa ryhmän työstä
Konfliktinratkaisutaidot	Pystyy auttamaan muita konfliktien ratkaisussa vahvistamalla näiden ymmärrystä mahdollisista vaihtoehdoista
Tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä	Osaa kuvata joitain vaikutuksia, joita eri kielityyleillä voi olla sosiaalisissa ja työtilanteissa Osaa kuvata eri viestintätyylien toisiin ihmisiin kohdistuvia sosiaalisia vaikutuksia Osaa selittää, miten äänensävy, katsekontakti ja kehonkieli voivat helpottaa viestintää

Projektioppimisen esimerkki: projektikansalainen

Projektikansalainen on projektipohjainen menetelmä, jota käytetään monissa maissa kansalaistaitojen opetuksessa lukuisten CDC-kompetenssien osien kehittämisessä.

Luokka tai oppijajoukko osallistuu 10-12 viikon ajan seuraavat vaiheet sisältävään prosessiin, jossa painopisteessä on paikallisyhteisöön liittyvä ja julkispolitiikan keinoin ratkaistavissa oleva paikallinen ongelma.

- ▶ Yhteiskuntapolitiikan (julkispolitiikan, yleisen järjestyksen) käsitteen ymmärtäminen ja paikallisyhteisöön vaikuttavien seikkojen luettelointi.
- ▶ Julkispolitiikan keinoin ratkaistavissa olevan, yhden yhteisöä koskevan ongelman valinta. Oppijat tekevät valinnan demokraattisia päätöksentekoprosesseja käyttäen.
- ▶ Valittua ongelmaa koskevan tiedon kerääminen eri lähteistä, kuten asianmukaisesta alueesta vastaavat paikallisviranomaiset, ongelman kohteena olevat kansalaiset, asiantuntijat, kansalaisyhteiskunnan sidosryhmät, Internet jne. Tieto järjestetään, jotta voidaan analysoida mahdollisia ratkaisuja, päättää ehdotettavasta tavasta puuttua siihen julkispolitiikan keinoin sekä tehdä suunnitelma asian ajamiseksi kohti valittua ratkaisua.
- ▶ Neliosaisen portfolion ja esityksen tuottaminen:
 - ongelman kuvaus ja selitys siitä, miksi se on tärkeä ja kenen vastuulla on siihen puuttuminen;
 - analyysi muutamasta mahdollisesta ratkaisusta sekä niiden eduista ja haitoista;
 - kuvaus ehdotetusta julkispoliittisesta keinosta, sen odotetusta vaikutuksesta, kustannuksista, käyttöönottomenetelmästä ja siitä, että se on yhdenmukainen ihmisoikeusperiaatteiden ja kansallisten ja eurooppalaisten juridisten puitteiden kanssa;

- asian ajamiseen tähtäävän suunnitelman linjaaminen; selitys siitä, mitä kansalaiset voivat tehdä vakuuttaakseen vastuussa olevat viranomaiset hyväksymään ehdotetut julkispoliittiset toimet.
- ▶ Oppijoiden järjestämän paikallisen kokouksen ja mahdollisten laajempien julkisten tilaisuuksien tulosten esittely.
- ▶ Pohdinta arvoista, asenteista, taidoista, tiedosta ja kriittisestä ymmärryksestä, joita on kehittynyt koko prosessin aikana.

Oppijoiden on työskenneltävä monissa vaiheissa yhdessä pienemmissä ryhmissä, oltava monenlaisessa vuorovaikutuksessa erinäisten yhteisön sidosryhmien kanssa, viestittävä ja selitettävä toisille tuloksiaan ja ehdotuksiaan ja ylipäätään hallinnoitava koko prosessia.

Tämä prosessi kehittää kaikkia projektioppimisen kohdalla mainittuja CDC-kompetensseja. Lisäksi se edistää demokraattisten päätöksentekomenettelyiden käyttöä, keskittymistä julkiseen politiikkaan ja julkilausuttuun vaatimukseen noudattaa perustuslaillisia, lainkäyttö- ja ihmisoikeusstandardeja. Se kannustaa seuraavien kompetenssien kehittymiseen:

- Ihmisarvon ja ihmisoikeuksien arvostaminen
- Demokratian, oikeusjärjestyksen, oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltion arvostaminen
- Yhteisöllisyys sekä tieto ja kriittinen ymmärrys ihmisoikeuksista, demokratiasta, oikeudenmukaisuudesta ja politiikasta
- Tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta: tämä riippuu oppijoiden valitsemista aiheista, jotka voivat liittyä ympäristöön, kestäväan kehitykseen, kulttuuriseen monimuotoisuuteen, siirtolaisuuteen, mediaan, jne.

Analyttisten ja kriittisten ajattelutaitojen kehittäminen

Analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot edustavat ylimpiä kognitiivisia tasoja. Nämä oleelliset taidot ovat poikkileikkaavasti tarpeen kaikissa oppiaineisiin kuuluvissa asioissa. Kriittiseksi ajattelijaksi kasvaminen on henkilökohtainen matka. Jokainen yksilö kulkee tässä oman prosessinsa. Kriittistä ajattelua tapahtuu, kun oppijat kokevat, analysoivat, arvioivat, tulkitsevat ja syntetisoivat tietoa ja käyttävät luovaa ajattelua väitteen muodostamiseen, ongelman ratkaisemiseen tai johtopäätöksen tekemiseen. Tämän prosessin tulos vaihtelee oppijasta toiseen: ”Rakennan tietoa itselleni”.

Eräitä pedagogisia lähestymistapoja

Kun analyttisten ja kriittisten ajattelutaitojen piirteisiin kuulu se, että opetus ottaa huomioon yksittäisen oppijan oppimistarpeet, opettajien on ehkä hyvä pohtia seuraavaa:

- ▶ Analyttisiin ja kriittisiin ajattelutaitoihin kuulu laaja joukko lähestymistapoja ja oppimisstrategioita; tavoitteena on edistää oppimista tiedon tai kokemuksen käsittelyn kautta, mikä on enemmän kuin tietojen ja faktojen mieleen painamista.

- Yksi tulokulma on omien oppimistulosten tunnistaminen. Tässä tarkoituksessa (i) katsotaan kuvaajia ja valitaan yksi, esimerkiksi "185 - Asettaa vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen ennen päätöksentekoa"; ja (ii) jaetaan tulos opetettavissa/oppittavissa oleviin tehtäviin, kuten ajatusten "luettelointi", ajatusten "valitseminen", valittujen ajatusten "järjestykseen pano", valinnan ja järjestyksen "perusteleminen" ja tähän liittyen "pätöksenteko".
- Monimutkaisempi lähestymistapa on (i) kahden kuvaajan yhdistäminen. Esimerkiksi yhdistelmä "203 - Osaa arvioida aineistojen perustalla olevia ennakkokäsityksiä ja oletuksia" ja "180 - Osaa arvioida tietoa kriittisesti"; (ii) valitaan erilaisia kirjallisia, visuaalisia, audio- ja/tai digitaalisia aineistoja; ja (iii) esitetään selkeä kysymys, herätetään epäily tai käytetään johdattelua. Tässä lähestymistavassa oppijat keskittyvät a) lajittelemaan eri aineistot, b) purkamaan niiden sisällön merkitystä ja tutkimaan taustaoletuksia ja c) tekemään johtopäätöksiä välitetyn tiedon paikkansapitävyydestä.
- ▶ Valitusta lähtökohdasta riippumatta voidaan soveltaa erilaisia ohjeistusstrategioita ottamalla huomioon yksittäisten oppijoiden kiinnostuksen kohteet tai vahvuudet.
- ▶ Tietoisuus omista käytännöistä auttaa opettajia luottamaan itseensä, parantamaan suoritustaan ja antamaan merkityksellistä palautetta oppijoille. Vaarana tässä voivat olla oppijoiden työtä koskevat ennakkokäsitykset; omat oletukset (totena pidetyt ennakkokäsitykset/uskomukset) voivat vaikuttaa myöhempiin arvioihin.

On tärkeää, että opetusalan toimijat ovat tietoisia omista sanattomista ennakkokäsityksistään, tekevät työtä empatian ja empaattisen viestinnän lisäämiseksi ja välttävät kielteistä vuorovaikutusta oppijoiden kanssa. On hyödyllistä kysyä itseltään:

- Kuinka voin olla tietoisempi sisäisistä ennakkokäsityksistäni?
- Oletanko jotain sellaista mitä minun ei pitäisi?
- Ovatko oletukseni loogisia ja reiluja?



III luku - **CDC-kompetenssit ja arviointi**

Sisällön yhteenveto

- ▶ Kenelle tämä luku on tarkoitettu?
- ▶ Tarkoitus ja yleiskatsaus
- ▶ Miksi arviointi on tärkeää?
- ▶ Eräitä arviointia koskevia kysymyksiä
- ▶ Arvioinnin periaatteet
- ▶ Arviointilähtökohtia
- ▶ Asiyhteyden merkitys CDC-kompetenssien arvioinnissa
- ▶ Kompetenssiklusterien dynaaminen luonne
- ▶ Kuvaajien käyttö
- ▶ Arviointimenetelmät
- ▶ Esimerkkejä kompetenssiklusterien dynamisesta luonteesta
- ▶ Johtopäätökset
- ▶ Kirjallisuutta

Kenelle tämä luku on tarkoitettu?

Luku on suunnattu seuraaville lukijaryhmille:

- ▶ opettajat kaikilla opetuksen tasoilla;
- ▶ opettajien kouluttajat;
- ▶ opetuksen arvioinnista vastaavat poliittiset päättäjät;
- ▶ ammattimaiset testien laatijat, jotka suunnittelevat arviointeja käytettäväksi demokratiakulttuuriosaamisen viitekehukseen liittyen (jäljempänä ”viitekehys”).

Tarkoitus ja yleiskatsaus

Luvun alussa on käsitteellisiä selityksiä ja johdanto avainperiaatteisiin, jotka tulee ottaa huomioon arvioitaessa CDC-kompetensseja. Sen jälkeen tutkitaan viitekehysten arvopohjasta kumpuavia vaikutuksia arviointikäytäntöihin. Seuraavana on kuvaus erilaisista arviointilähestymistavoista ja -menetelmistä, jonka jälkeen käsitellään niiden vahvuuksia, haasteita ja riskejä. Luvun lopussa on esimerkkejä siitä, miten dynaamisten kompetenssiklustereiden arviointia voi tehdä. Lisäksi on kirjallisuusuosituksia.

Miksi arviointi on tärkeää?

Jos viitekehystä käytetään opetus- ja koulutusjärjestelmissä ja sitä sovelletaan järjestelmällisesti koulujen ja luokkaopetuksen käytäntöihin, on tärkeää arvioida oppijoiden edistymistä, suorituksia ja taitoa. Tämä johtuu siitä, että arviointi antaa oppimisprosessista elintärkeää tietoa, jota opettajat voivat käyttää oppijoiden jatkossakin tapahtuvan edistymisen tukemiseen. Lisäksi arvioinnilla on merkittäviä vaikutuksia oppijoiden ja opettajien käyttäytymiseen; he pitävät arvioitavia opetussuunnitelman osia tärkeämpinä ja kiinnittävät niihin enemmän huomiota. CDC-kompetenssien arviointi on siksi tärkeää, jotta viitekehys tulee tehokkaasti sisällytettyä viralliseen opetukseen ja sitä myös edistetään sen yhteyksissä.

Viitekehysten tavoitteena on myötävaikuttaa oppijoita voimaannuttavien opetuskäytäntöjen kehittämiseen, ja tästä syystä sopivien arviointikäytäntöjen ja -menetelmien valinta vaatii erityishuomiota. Jotkin arviointimenetelmät saattavat olla hyödyllisiä oppijoiden suoritusten mittaamisessa muilla alueilla, mutta ne eivät välttämättä sovi demokraattisiin käytäntöihin ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen keskittyvään opetukseen ja oppimiseen. Jotkin menetelmät eivät ole myöskään läpinäkyviä, suhtautuvat oppijoihin epäkunnioittavasti (tai ne nähdään sellaisina) ja saattavat loukata oppijoiden henkilökohtaista koskemattomuutta ja tulevaisuudennäkymiä. Tästä syystä on äärettömän tärkeää, että viitekehysten käyttäjät valitsevat asianmukaiset arviointitavat ja -menetelmät.

Eräitä arviointia koskevia kysymyksiä

Arviointi ja arvostelu

Arviointia koskeva arkikielenkäytön vakava ongelma on se, että ”arviointia” pidetään ”testauksen” synonyyminä, vaikka testaus on vain yksi arvioinnin muoto.

Toinen ongelma on se, että ”arviointi” ja ”arvioiminen, evaluointi” sotkeutuvat toisiinsa, joka on sitäkin yleisempää siksi, että tietyissä kielissä - kuten ranskan ”évaluation” – samaa sanaa käytetään merkitsemään sekä arviointia että evaluointia.

Tässä luvussa sana ”arviointi” (englannin *assessment*) viittaa oppijoiden taitotason tai saavutusten ja suoritusten järjestelmälliseen kuvaukseen ja/tai mittaamiseen kun taas ”evaluointi” (englannin *evaluation*) tarkoittaa opetusjärjestelmän, laitoksen tai ohjelman (joka voi olla monivuotinen opinto-ohjelma, muutaman päivän luentosarja tai vain yksi oppitunti tai oppimistoimi) järjestelmällistä kuvausta ja/tai sen tehokkuuden mittaamista. Arviointi ja evaluointi liittyvät toisiinsa, sillä arviointien tuloksia voidaan käyttää evaluoinnin osatekijänä. Arviointi auttaa opettajia ymmärtämään, missä määrin, jos ollenkaan, opetusprosessi todellisuudessa tukee heitä kohteena olevien kompetenssien kehittämisessä. Näin ollen se antaa tietoa opetuksen seuraavien vaiheiden suunnitteluun ja korjauksiin. Evaluoinnin tietyt osat käsitellään tämän osan pedagogiaa, opettajankoulutusta ja koko koulu -ajattelua koskevissa luvuissa.

Arvioinnin tarkoitusperät

Arvioinnilla voi olla paljon erilaisia tarkoituksia. Seuraava luettelo eri tarkoituksista ei ole tyhjentävä, ja jokainen niistä voi olla olemassa itsenäisesti tai yhdessä toisten kanssa:

- ▶ Oppijoiden kompetenssien kehittymisen etenemisen kuvaaminen ja ymmärtäminen.
- ▶ Sen päättelyminen, etenevätkö oppijat pyrkimyksissään hallita kohteena olevia kompetensseja.
- ▶ Oppijoiden nykyisen edistymisen ja tulevien oppimistavoitteiden tunnistaminen, jotta opetus voidaan jatkossa räätälöidä siten, että oppijoiden on mahdollista saavuttaa tavoitteet.
- ▶ Oppijoiden mahdollisesti kokemien oppimisvaikeuksien tunnistaminen, jotta opetus voidaan jatkossa räätälöidä siten, että se auttaa oppijoita voittamaan vaikeudet.
- ▶ Opettajien käytäntöjen evaluointi, jotta voidaan antaa palautetta siitä, miten opetusta voisi korjata paremman tehokkuuden saavuttamiseksi.
- ▶ Tietyn opetusta ja oppimista koskevan toimenpiteen tai ohjelman tehokkuuden evaluointi.

Yksittäisen arvioinnin tulosta voidaan käyttää useammassa tarkoituksessa, ja arviointituloksia voidaan käyttää eri tavoin ja kaikissa opetus- ja oppimisprosessien vaiheissa.

Arviointi oppijoiden voimaannuttamisessa

Viitekehykseen vaikuttaa Euroopan neuvoston omaksuma demokraattista kansalaisuutta ja ihmisoikeuksia koskevan kasvatuksen (EDC/HRE) kokonaisnäkökulma, jossa kiinnitetään erityistä huomiota oppijoiden voimaannuttamiseen demokraattisina kansalaisina. Viitekehyksen kolme kantavaa periaatetta ovat läpinäkyvyys, johdonmukaisuus ja kattavuus, ja sen näkökulma demokraattisiin oppimisprosesseihin on holistinen (ks. pedagogiaa käsittelevä II luku) ja painottaa oppilaitosyhteyksiä (koko koulu -ajattelu, V luku).

Tämä merkitsee sitä, että opetusprosessien ja -kontekstien tulisi heijastella demokratia- ja ihmisoikeusarvoja ja palvella kaikkien CDC-kompetenssien kokemuksellista oppimista. Voimaannuttamisen eri ulottuvuuksilla on erityisiä vaikutuksia CDC-kompetenssien arvioinnissa.

Ensinnäkin CDC-kompetenssien opetusta, oppimista ja arviointia tulisi tarkastella yhdessä, ja niistä tulisi muodostua yksi johdonmukainen prosessi. Opetus- ja oppimismenetelmien on oltava asianmukaisia arvioinnin kohteena olevien kompetenssien kehittymisen kannalta. Esimerkiksi yhteistyötaidot kehittyvät parhaiten opetustoiminnassa, joka mahdollistaa ja rohkaisee oppijoita yhteistyöhön. Tämä tarkoittaa sitä, että yhteistyön pitäisi olla myös osa arviointiprosessia. Mahdollisuudet olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, olla mukana keskusteluissa ja osallistua päätöksentekoon luovat tilanteita, joissa oppijan yhteistyökyvyt näkyvät ja arvioija voi niitä havainnoida.

Toisaalta holistinen näkökulma viittaa opetus- ja arviointimenetelmien johdonmukaisuuteen. Esimerkiksi yhteistoiminnalliseen oppimismenetelmään (ks. pedagogiaan käsittelevässä II luvussa oleva kuvaus) perustuvaa oppimisjaksoa voi seurata arviointitapa, jossa oppijoiden oma reflektio omista suorituksistaan yhdistyy vertaisarvioihin, jolloin voidaan ylläpitää keskinäisen tuen ja luottamuksen ilmapiiriä. Empatia on toinen esimerkki. Jotta empatia ja kunnioitus voi kehittyä, oppijoilla on oltava mahdollisuus asettua ”toisen ihmisen nahkoihin”, mikä puolestaan vaikuttaa arviointikäytäntöön.

Edellä olevat esimerkit liittyvät voimaantumiseen ja voimaannuttamiseen. Ensinnäkin arvioinnin pitäisi sekä antaa oppijoille mahdollisuus tulla tietoisiksi omasta suoritustensa tai CDC-kompetenssien hallinnan tasosta että pohtia tähän tulokseen johtanutta oppimisprosessia. Toiseksi arvioinnin pitäisi määrittää se, mitä vielä tarvitaan näiden kompetenssien vahvistamiseksi. Kolmanneksi arvioinnin pitäisi antaa oppijoille mahdollisuus asianmukaisiin omaa oppimistaan koskeviin toimiin. Toisin sanoen arvioinnin pitäisi myötävaikuttaa oppijoiden oman oppimisprosessinsa omistajuuteen.

Tässä tarkoituksessa arvioinnin pitäisi perustua periaatteisiin, joiden nojalla oppijat voivat kokea menettelyn pätevänä, luotettavana, oikeudenmukaisena, läpinäkyvänä ja kunnioittavana. Seuraavassa osiossa esitellään nämä periaatteet.

Arvioinnin periaatteet

Jotta oppijat ja pienten oppijoiden vanhemmat tai huoltajat voivat hyväksyä saamansa ja/tai annetun opetuksen arvioinnin, tiettyjen kriteerien täyttyminen on tärkeää. Niitä ovat validiteetti, luotettavuus, oikeudenmukaisuus, läpinäkyvyys, käytännöllisyys ja kunnioittavuus.

Pätevyys/validiteetti

Validiteetti tarkoittaa sitä, että arvioinnin tulee tarkasti kuvata ja/tai mitata oppijan taitotasoa tai kohteena olevien oppimistulosten saavuttamista eikä mitään muita satunnaisia tuloksia tai asiaankuulumattomia tekijöitä. Validi arviointi arvioi sitä, mitä sen on tarkoituskin arvioida. Esimerkiksi tietyn CDC-ryhmän arviointiin tarkoitettu arviointitehtävä saattaa edellyttää, että oppija ymmärtää kielellistä aineistoa ja

tuottaa sanallisen vastauksen. Tehtävä saattaa kuitenkin todellisuudessa arvioida oppijoiden kielellistä kompetenssia eikä demokraattisia kompetensseja, ja tuloksena voi olla, että vain kielellisesti osaavammat oppijat saavat demokratiataidoissa korkeat pisteet. Sama tilanne on silloin, jos oppilaiden aktiivisuuden määrää mitataan arviointitehtävässä, jossa oppijoilta vaaditaan yhteistyötä, vuorovaikutusta ja keskustelua tovereiden kanssa, jolloin näiden oppijoiden persoonallisuus onkin demokratiakompetenssin sijasta arvioinnin kohteena.

Viitekehysyhteyksissä on erittäin tärkeää käyttää arviointimenetelmiä, jotka arvioivat nimenomaan oppijoiden demokratiakompetensseja, ei mitään tahattomia tekijöitä. Vain validit arvioinnit mahdollistavat täsmällisten ja oikeudenmukaisten johtopäätösten tekemisen oppijan taitotasosta tai saavutetuista tuloksista. Pätemättömiä, ei-valiideja arviointimenetelmiä ei tule käyttää, koska ne tuottavat harhaanjohtavia kuvauksia oppijoiden tiettyjen kompetenssien tasosta. Tämä ohjaa oppijoiden tulevan oppimisen väärään suuntaan, rapauttaa heidän luottamustaan opetusprosessiin tai jopa vaarantaa heidän lisäoppimishalunsa.

Yleinen väärinkäsitys on, että validiteetti koskee vain kvantitatiivista arviointia. Myös muut tekijät kuin pisteet tai arvosanat voivat olla ei-valiideja. Laadulliset eli kvalitatiiviset arvioinnit voivat myös olla sitä, jos epäoleellisia tekijöitä pääsee vaikuttamaan arviointiin.

Luotettavuus/reliabiliteetti

Luotettavuus merkitsee sitä, että arvioinnin tulee tuottaa yhdenmukaisia ja pysyviä tuloksia. Luotettavan arvioinnin tuloksiin voi luottaa, ja tulokset toistuvat samoina, mikäli toinen arvioija käyttäisi samaa arviointimenettelyä saman oppijan kohdalla.

Arviointi voi olla epäluotettava monista syistä. Arvioija voi olla esimerkiksi väsynyt tai hänellä ei ole selvää kuvaa arvioinnin kohteena olevien oppimistulosten tarkasta merkityksestä. Jos sama arvioija ei olisi niin väsynyt tai olisi paremmin perillä kaikkien oppimistulosten merkityksestä, saatettaisiin saada eri tulokset.

Luotettavuus/reliabiliteetti on eri asia kuin pätevyys/validiteetti. Vaikka arviointimenetelmän tiedetään olevan luotettava, se ei mahdollisesti ole pätevä (ts. se ei ehkä kuvaa tarkasti haluttujen oppimistulosten saavuttamista vaan jotain muuta tahatonta tekijää, kuten oppijan kielitaitoa tai persoonallisuutta, kuten edellä todettiin). Toisaalta epäluotettava arviointi ei voi olla pätevä. Tämä johtuu siitä, että jos arviointimenettely on epäluotettava, jokin muu tekijä kuin oppijan kompetenssitaso (esimerkiksi arvioijan vireystaso) vaikuttaa arvioinnin tulokseen.

Monesti ajatellaan, että luotettavuus eli reliabiliteetti koskee vain kvantitatiivisia arviointeja – samalla tavoin kuin validiteetin kohdalla. Näin ei ole. Kvalitatiivisten arviointien tulokset voivat myös olla luotettavia tai epäluotettavia. Ne ovat esimerkiksi epäluotettavia silloin, jos arvioitsijan arvioit vaihtelevat ajan myötä tai ovat epäjohdonmukaisia.

Oikeudenmukaisuus

Oikeudenmukaisuus merkitsee sitä, että arvioinnin tulee olla oikeudenmukainen eikä se saa suosia tai syrjiä mitään ryhmää tai ketään yksilöä. Oikeudenmukainen arviointimenetelmä varmistaa sen, että kaikilla oppijoilla on väestötaustastaan tai muista piirteistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osoittaa kompetenssitasoan.

Arvioinnin epäoikeudenmukaisuus voi johtua monista syistä. Esimerkiksi arviointi, joka edellyttää oppijoilta mahdollisuutta käyttää kotonaan laajoja tietolähteitä, voi syrjiä niitä, joilla tällaisia mahdollisuuksia ei ole. Arviointi, joka edellyttää oppijoilta taustatietoja kulttuurisen enemmistöryhmän kulttuurista, syrjisi vähemmistöryhmien oppijoita. Epäoikeudenmukaisia ja heikommassa asemassa olevia tai erilaisiin vähemmistöihin kuuluvia oppijoita syrjiviä arviointimenetelmää ei pidä käyttää.

Koska CDC-kompetenssien arvioinnin tulisi olla oleellinen osa demokraattisia oikeuksia heijastelevia ja oppijoita voimaannuttavia oppimisprosesseja, on tärkeää noudattaa oikeudenmukaisuuden periaatetta.

Läpinäkyvyys

Tämä tarkoittaa sitä, että oppijoiden pitäisi saada etukäteen yksitulkintaista, tarkkaa ja selvää tietoa arvioinnista. Läpinäkyvä arviointi on sitä, että oppijoille annetaan etukäetietoa arvioinnin tarkoituksesta, arvioinnin kohteena olevista oppimistuloksista, käytössä olevista arviointimenettelyistä sekä -kriteereistä. Menetelmät, jotka edellyttävät oppijoilta arvailua siitä, mitä heiltä vaaditaan hyvään suoritukseen pääsemiseksi, eivät ole läpinäkyviä.

Läpinäkyvyys on tärkeä demokraattisia prosesseja ja kulttuuria leimaava periaate. Tästä syystä CDC-kompetenssien arvioinnin tulee aina seurata tätä periaatetta ja käyttää kaikkien oppijoiden ymmärrettävissä olevia menetelmiä.

Käytännöllisyys

Käytännöllisyyden periaate tarkoittaa sitä, että jokaisen käytetyn arviointimenetelmän tulee olla toteuttamiskelpoinen tilanteessa käytettävissä olevien resurssien, ajan ja käytännöllisten seikkojen rajoissa. Käytännöllinen arviointimenettely ei vaadi kohtuuttomia oppijan tai arvioijan käytettävissä olevien resurssien tai ajan näkökulmasta. Jos menetelmä on huonosti käytettävä ja siinä on tätä koskevia rajoituksia, se on helposti myös epäluotettava ja ei-validi.

Kunnioittavuus

Demokratiakulttuurikompetenssien kehittymisen yhteyksissä erityisen tärkeä periaate on kunnioittavuus. Kunnioittavuuden leimaama arviointi voi motivoida arvioitavia hyväksymään ja ymmärtämään arvioinnin ja sen tarkoituksen. Tämä periaate pätee kaikkiin viitekehykseen liittyviin arviointeihin. Koska kunnioittavuuden periaate ei tavallisesti sisälly arviointiperiaatteisiin, sitä käsitellään tässä muita periaatteita yksityiskohtaisemmin.

Arviointimenettelyin tulee aina kunnioittaa arvioinnin kohteena olevan oppilaan arvoa ja oikeuksia. Oppijoiden oikeudet on määritelty Euroopan ihmisoikeussopimuksessa¹ ja Lapsen oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa², ja niihin kuuluvat muun muassa ajatuksen-, omantunnon- ja uskonnonvapaus, ilmaisunvapaus ja syrjimättömyysvapaus. Yhtä tai useampia oppijoiden oikeuksia rikkovia arviointimenetelmiä tai -menettelyitä (eikä mitään muita opetuskäytäntöjä) ei tule käyttää.

1. Osoitteessa www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

2. Osoitteessa www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf.

Euroopan ihmisoikeussopimusta koskevassa tulkinnassaan Euroopan ihmisoikeustuomioistuin nimenomaisesti sallii ilmaisunvapauden jopa tapauksissa, joissa ilmaistuja näkemyksiä pidetään loukkaavina, järkyttävinä tai häiritsevinä, sillä ilmaisunvapaus on yksi demokraattisen yhteiskunnan oleellisista peruspiirteistä. Tuomioistuin on kuitenkin myös sitä mieltä, että suvaitsemattomuuteen perustuvaa vihaa levittävien, lietsovien, edistävien tai oikeuttavien ilmaisumuotojen kohdalla voi olla tarpeen niiden sanktioiminen tai jopa estäminen. Tämä johtuu siitä, että kulttuurisesti moninaisen demokraattisen yhteiskunnan perustana on myös suvaitsevaisuus ja kaikkien ihmisten yhdenvertaisen arvon kunnioittaminen.³

Kunnioittavuuden periaate näin ollen merkitsee, ettei oppijoita rangaista tai kritisoida arvioinnissa pelkästään siksi, että heidän arvioinnissa ilmaisemansa mielipiteet ovat loukkaavia, järkyttäviä tai häiritseviä. Oppijoita voidaan kuitenkin kritisoida arvioinnissa, jos heidän näkemystensä ilmaisu levittää, lietsoo, edistää tai oikeuttaa suvaitsemattomuuteen perustuvaa vihaa. Jos he ilmaisevat vihapuhetta, heidät tulee haastaa ja tällainen puhe käyttää oppimiskokemuksena, jonka avulla voidaan etsiä keinoja auttaa oppijaa kehittämään empatiaa, keskinäistä kunnioitusta ja käsitystä kaikkia koskevasta ihmisarvosta. Kunnioittavasti hoidettu arviointi voi tehdä ongelmallisesta käytöksestä opetus- ja kasvatusprosessin käännekohtan.

Kunnioittavuuden periaatteessa ei ole kyse pelkästään oppijoiden ihmisoikeuksien kunnioittamisesta vaan myös heidän ihmisarvonsa kunnioittamisesta. Näin ollen viitekehykseen liittyvissä arvioinnissa pitäisi myös noudattaa seuraavia yleissääntöjä:

- ▶ Oppijoihin ei pitäisi kohdistaa jatkuvaa koko ajan tapahtuvan arvioinnin painetta.
- ▶ Oppijoilla on oikeus yksityisyyteen ja luottamuksellisuuteen etenkin omien arvojensa ja asenteittensa kohdalla.
- ▶ Kun oppijoille kerrotaan arvioinnin tuloksista, on tarpeen olla hienotunteinen.
- ▶ Oppijoille arvioinneista annettavan palautteen tulee keskittyä myönteisiin tuloksiin kielteisten sijasta ja etenkin oppijoiden saavutuksiin eikä niinkään puutteisiin.
- ▶ Voi olla tapauksia ja kysymyksiä, joissa arviointia ei pidä tehdä, koska asia tai aihe on liian herkkä asianomaisille oppijoille.
- ▶ Tulee olla erityisen varuillaan tapauksissa, joissa arvioinnin tulosta käytetään päätöksenteossa oppijan jatkosta seuraavalla koulutustasolla.

Lisäksi viitekehyksen käyttäjien on syytä pohtia oppijoiden arvon kunnioittamisen näkökulmasta sitä, onko heillä oikeus siihen, että heidän aiemmissa kehitysvaiheissaan osoittamat arvot, asenteet, uskomukset ja käyttäytyminen unohdetaan. Voidaan ajatella, ettei oppijoiden arvoista, asenteista ja uskomuksista pidetä mitään pysyvää rekisteriä, koska se rikkoisi heidän oikeuttaan yksityisyyteen. Voidaan myös toisaalta ajatella, että vain hyväksyttävien tai myönteisten arvojen, asenteiden ja uskomusten pitäisi näkyä arviointirekistereistä (ja ettei näiden rekistereiden siksi pitäisi dokumentoida mitään ei-hyväksyttävää puhetta tai käytöstä, joka olisi loukannut tai pyrkinyt loukkaamaan muiden arvoa tai ihmisoikeuksia, koska dokumentointi voisi myöhemmin haitata oppijaa). Kolmas mahdollisuus on se, että jos oppijat käyttäytyvät tai heillä on arvoja, asenteita tai uskomuksia, jotka ovat demokraattisessa mielessä ei-hyväksyttäviä,

3. Ks. Euroopan ihmisoikeustuomioistuin (2106), *Hate speech* (Vihapuhe), Euroopan neuvosto, Strasbourg. Osoitteessa www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf.

mutta sitten kehittyvät tästä eteenpäin, heillä tulee olla oikeus siihen, että heidän aiempi käytöksensä, arvonsa, asenteensa tai uskomuksensa poistetaan heidän oppimisrekisteritiedoistaan. Viitekehyksen käyttäjien on syytä pohtia eri mahdollisuuksia ja päättää sitten toimintatavasta, joka parhaiten soveltuu heidän oman opetuksensa yhteyksiin. Heidän tulee myös aina muistaa varmistaa, että arvioinneissa kunnioitetaan arvioitavan oppijan arvoa ja oikeuksia.

Viitekehykseen perustuvissa arvioinneissa opetushenkilöstön on näin ollen syytä tehdä huolellisia päätöksiä arvioinneista, joissa oppijat esittävät ihmisarvon ja -oikeuksien, kulttuurisen monimuotoisuuden arvostamisen tai demokratian, oikeudenmukaisuuden, reiluuden, yhdenvertaisuuden ja oikeusvaltioperiaatteen vastaisia näkemyksiä. On erittäin tärkeää, että tällainen vastustus otetaan huomioon arvioinnissa vain, jos oppija levittää, lietsoo, edistää tai oikeuttaa suvaitsemattomuuteen perustuvaa vihaa.

On vielä huomautettava, että näistä kuudesta arviointiperiaatteesta neljää koskee muutakin kuin arviointimenetelmiä. Ne koskevat myös arviointitulosten perusteella tehtävien johtopäätösten riittävyttä ja asianmukaisuutta. Ei-valideja, epäluotettavia, epäoikeudenmukaisia tai epäkunnioittavia päätelmiä oppijoista ei koskaan pidä tehdä arvioinneissa, jotka on tehty viitekehyksen yhteyksissä. Jos esimerkiksi käytetään oppijan arvioinnin tuloksia siten, että katsotaan oppijan olevan enemmän tai vähemmän pätevä kuin useimmat muut ikätasoiset oppijat, tehdään ei-validi johtopäätös, jos ei ole käytettävissä tietoa saman arvioinnin kohteena olevien oppijoiden muodostaman näytteen tuloksista. Samalla tavoin yhden luokan oppijoiden arviointitulosten yleistäminen siten, että esitetään summittaisia väittämiä mies- ja naispuolisten oppijoiden taikka enemmistö- ja vähemmistöryhmien eroista, ovat sekä ei-validia että epäoikeudenmukaista.

Arviointilähtökohtia

Sen lisäksi, että viitekehyksen käyttäjät pohtivat kuvattujen kuuden arviointiperiaatteiden vaikutuksia, heidän tulee miettiä CDC-kompetenssien arvioinnissa käyttämäänsä erityistä lähestymistapaa. Arviointia katsotaan monesta eri näkökulmasta, ja jotkut niistä ovat dikotomisista, toiset taas jatkumoita. Arviointityyppejä voidaan yleisellä tasolla luonnehtia näitä dikotomioita ja jatkumoita käyttämällä.

Taulukko 1: Käsitteet ja eroavaisuudet

Merkittävä painoarvo (esim. valtakunnalliset kokeet)	Kevyt painoarvo (esim. luottamukselliset portfoliot)
Saavutus ja/tai suoritus (esim. kurssin päättökoe)	Taito (esim. koulun ulkopuolinen tosielämätilanne)
Normipohjainen (esim. seuraavan opintotason valintakoe)	Kriteeripohjainen (esim. kompetenssiprofilia osoittava portfolio)
Summatiivinen (esim. kurssin päättökoe)	Formatiivinen (esim. kurssin puoliväliarvio)
Objektiivinen (esim. tietokoneistettu testi)	Subjektiivinen (esim. käyttäytymisen havainnointi)

Merkittävän ja kevyen painoarvon arviointi

Suuren ja pienen painoarvon arvioinnin väliin muodostuu yksi tärkeä jatkumo. Merkittävän painoarvon arvioinneista saatuja tuloksia käytetään tärkeisiin oppijaa koskeviin päätöksiin, ja siksi niillä on merkittäviä seurauksia oppijan kannalta. Valtakunnalliset kokeet, joiden todistusten perusteella avataan ovia jatko-opintoihin tai työpaikkoihin, ovat tämän jatkumon painavassa päässä. Portfoliot tai oppimispäiväkirjat, jotka ovat oppijan ja niiden lukemiseen luvan saaneiden kannalta luottamuksellisia, ovat jatkumon kevyessä päässä, koska niiden nojalla muut eivät tee päätöksiä. Arvioinnit, joissa opettaja antaa palautetta ainoastaan oppilaalle – joko arvosanan tai ei – ovat jatkumon keskivaiheilla, mikä koskee myös muita ”toisten tekemiä arviointeja”, joista saadaan erilaista palautetta. ”Vertaisarviointi” – jossa havainnot ja palaute on yksityistä – on lähempänä kevyttä päätä, samoin kuin ”itsearviointi”. ”Opettajan tekemä arviointi” kokeissa, joiden arvosanat ovat julkisia, on lähellä jatkumon painavaa päätä, etenkin jos se vaikuttaa koulutusjärjestelmässä etenemiseen ja muihin elämässä vastaantuleviin mahdollisuuksiin. Viitekehyksen käyttäjien on hyvä pohtia sitä, missä määrin painoarvoltaan raskaampia arviointeja tulee käyttää. Voidaan päätellä, että on tärkeää irrottaa demokratiakansalaisuuteen tähtäävä opetus toissijaisena pidetystä opetusaineuksesta, ja tämä tapahtuu parhaiten käyttämällä painavan pään arviointeja. Näillä arvioinneilla on todennäköisemmin merkittäviä vaikutuksia sekä opettajien että oppijoiden käyttäytymiseen. Jos johonkin aiheeseen ei kohdistu painoarvoltaan tärkeää arviointia, sen merkitystä myös todennäköisemmin aliarvioidaan eikä se saa opettajilta ja oppijoilta vaatimaansa huomiota. Jos arvioinnilla on kuitenkin suuri painoarvo, on oleellista, että siinä käytetyt menetelmät ovat sekä hyvin luotettavia että hyvin valideja. Oppijan tulevaisuutta koskevien päätösten tekeminen epäluotettavien tai ei-validien arviointitulosten nojalla olisi epäeettistä. Näin ollen päätös ottaa käyttöön merkittävän painoarvon arvioita tulee tehdä vain, jos katsotaan, että käytettävissä on luotettavia ja valideja arviointimenetelmiä.

Käänteisesti voidaan ajatella, että viitekehyksen kannalta ainoat sopivat tyypit ovat lähellä jatkumon kevyttä päätä ja että merkittävän painoarvon arviointeja ei pitäisi koskaan käyttää, jotta kunnioittavuuden periaatetta voidaan noudattaa. Tämä näkökulma voi olla erityisen sopiva arvioitaessa oppijoiden arvoja, etenkin ajatellen sitä, mitä yllä on todettu oppijoiden ajatuksen-, omantunnon- ja uskonnonvapaudesta. Täsmälleen sama järjeily voi koskea myös oppijoiden asenteiden arviointia, sillä asenteet paitsi muodostuvat monista osatekijöistä ja niiden keskinäisistä suhteista, ovat myös monitahoisia ja henkilökohtaisia. Näin ollen asenteiden arviointia voisi pitää pikemminkin henkilön kuin hänen kompetenssiensa arviointina, ja siten painavan pään arviointi voisi vahingoittaa henkilöä ja hänen tulevaisuuden mahdollisuuksiaan.

Viitekehyksen käyttäjien on syytä pohtia eri arviointityyppien yhdistelmää, jossa kevyen pään arviointeja käytetään vain arvojen ja asenteiden arviointiin kun taas janan raskaamman pään arviointeja taitoihin, tietoon ja kriittiseen ymmärrykseen.

Suoritusten ja taidon arviointi

Opettajan tekemä arviointi kohdistuu tavallisesti suorituksiin, jolloin opettaja pyrkii selvittämään, kuinka paljon oppija on opetuksesta oppinut. Arviointi on tavallisesti

tiukasti sidoksissa oppimäärään tai opinto-ohjelmaan esim. oppikirjan sisällön mukaisesti. Suoritusten arviointi on erilaista kuin taitojen arviointi, jossa selvitetään oppijan osoittaman suorituksen tasoa yleisesti viittaamatta mihinkään erityiseen kurssisisältöön. Osaamisen arviointi on usein sidoksissa tiedon, ymmärryksen ja taitojen osoittamiseen luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa, esimerkiksi simuloinneissa tai paikallisyhteisössä toteutetuissa hankkeissa. Tästä syystä taitojen arviointi on työnantajien kannalta hyödyllistä, ja siksi sen painoarvo voi olla korkea. Taidon arviointi ottaa huomioon opetuksen ja oppimisen tuloksena syntyneen suoriutumisen, mutta siinä ovat myös mukana koulun ulkopuoliset oppimistulokset.

Viitekehysten käyttäjien on syytä pohtia eri mahdollisuuksia ja päättää sitten toimintatavasta, joka parhaiten soveltuu heidän oman opetuksensa yhteyksiin. Heidän tulee myös aina pitää mielessä sen varmistaminen, että arvioinneissa noudatetaan kunnioittavuuden periaatetta. Sekä suoritusten että osaamisen arviointi voi sopia CDC-kompetensseille, koska niiden käyttötarkoitukset ovat erilaiset: antaa opettajille ja oppijoille tietoa oppijoiden oppimisjakson onnistumisesta ja kertoa opettajille, mahdollisille työnantajille ja muille sidosryhmille yksilöiden laajemmista kyvyistä. Jos osaamisen arviointia on kuitenkin tarkoitus käyttää kerrottaessa ulkopuolisille sidosryhmille oppijoiden laajemmista kyvyistä, on olleellisen tärkeää käyttää tässä erittäin luotettavaa ja valideja menetelmiä, koska arvoinnin tuloksilla on niin suuri painoarvo. On niin ikään tärkeää ottaa kunnioittavuuden periaate huomioon käytettäessä painoarvoltaan raskaampia menetelmiä, jotta niitä käytettäisiin vain, kun ne kunnioittavat oppijan arvoa ja oikeuksia.

Normi- ja kriteeriperusteinen arviointi

Arviointitehtävien suorituksista, olipa kyse testeistä tai muuntyyppisestä arvioinnista, voidaan antaa arvosana joko normi- tai kriteeriperusteisesti. Normiperusteisessa arvioinnissa verrataan yksilön suoriutumista asianomaisen vertaisoppijoista muodostuvan viiteryhmän suorituksiin. Viiteryhmän suoritukset standardisoidaan normaali- eli Gaussin käyrän jakaumalla. Siinä pieni joukko on lähellä käyrän alkupäätä, suurin osa keskikohdan (keskiarvon) kummallakin puolella ja toinen pieni vähemmistö käyrän yläpään lähellä. Arvioimalla yksilön arvosanaa koko viiteryhmän tuloksiin asianomaisen suoritus voidaan asemoida koko mahdollisen suoriutumisen kuvaajaan suhteutettuna. Tämä on kuitenkin mahdollista ja jakautumista kuvaava käyrä laatia vain silloin, jos yksilön ja vertaisryhmän tehtävät ovat samat ja ne on tehty samoissa olosuhteissa. On myös tärkeää, että vertaisryhmästä ja koko heidän kykyjensä kirjosta on muodostettu laaja ja edustava näyte, jotta jakauma voidaan määritellä. Vertaisryhmällä on niin ikään oltava samat demografiset piirteet kuin testattavilla yksilöillä. Näin ollen normiperusteisen arviointitavan käyttö edellyttää hyvin paljon valmistelevaa työtä.

Kohorttiperusteinen on normiperusteisen arvioinnin alatyyppejä. Tällöin oppijan suoriutumista arvioinnissa verrataan muiden hänen ryhmänsä (kohortin) oppijoiden suorituksiin, ja vain tietty osa arviointiin osallistuvasta kohortista voi saada tietyt arvosanat (esim. vain 30 % voi saada keskiarvoa paremman, 40 % keskimääräisen ja 30 % keskiarvoa huonomman arvosanan). Koska oppijan tulos ei riipu pelkästään omasta suorituksesta vaan myös kohorttiin kuuluvien muiden oppijoiden tuloksista, täysin sama suoritustaso voi johtaa huomattavan erilaisiin arvosanoihin kohortista riippuen.

Viitekehystä varten laadittuja kuvaajia voidaan käyttää kolmen eri osaamistason - perustaso, keskitaso ja edistynyt taso - arviointikriteereinä. Kuvaajille on tehty laaja testausprosessi sen varmistamiseksi, että ne ovat luotettavia ja valideja ja tarjoavat tällaisinaan lujan perustan kriteeriperusteiselle arvioinnille.

Kriteeriperusteisessa arvioinnissa oppijoiden suoriutumista arvioidaan ennalta määrättyjen kriteerien nojalla. Tulos määrittyy pelkästään oppijan oman suoriutumisen perusteella eikä suhteessa muiden oppijoiden arviointitehtävän tulosten mukaan. Kriteeriperusteiden käyttö taitojen arvioinnissa edellyttää kasvavien taitotasojen kuvaamista, ja kunkin taito/osaamistason kriteerit on yksilöitävä selvästi ja yksiselitteisesti. Osaaminen voidaan kuvata holistisesti tai se voidaan pilkkoa pienempiin osiin.

Voidaan esittää näkemys, jonka mukaan oppijoiden asettaminen järjestykseen normiperusteisesti tai kohorttiperusteisesti on kunnioittavuusperiaatteen vastaista, koska menetelmät eivät kohdistu oppijaan, hänen kykyihinsä ja siihen, mitä voidaan vielä lisätä ja vahvistaa koulutusprosessin edetessä. Sen sijaan, että yksittäiselle oppijalle muodostuisi käsitys hänen omista kyvyistään, normi- ja kohorttiperusteisessa arvioinnissa voi syntyä tunne puutteellisuudesta ja kilpailunäkökulmasta. Varsinkin huonosti menestyvien oppijoiden kohdalla tämä voi olla erityisen lannistavaa. Viesti "Katso, kommunikaatiotaitosi ovat parantuneet viime kerrasta" voi latistua, jos lisäviesti on "mutta olet yhä keskimääräistä alemmalla tasolla".

Yhteistoiminnallisten oppimisperiaatteiden näkökulmasta normi- ja kohorttiperusteisen arvioinnin haittapuolena on se, että oppilaita ei niinkään rohkaista etsimään jokaisen parhaita puolia, vaan heitä kannustetaan keskinäiseen vertailuun ja kilpailuun. Näiden huolenaiheiden valossa viitekehysten käyttäjien on hyvä pohtia, onko normi- tai kohorttiperusteisten menetelmien käyttö CDC-arvioinnissa paikallaan.

Formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi (ts. oppimista varten tehtävä arviointi) on prosessi, jossa kerätään ja tulkitaan tietoa yksilön oppimisen laajuudesta ja menestyksellisyydestä. Oppija ja/tai opettaja voi käyttää tätä tietoa lisäoppimistavoitteiden asettamisessa ja tulevien oppimistoimien suunnittelussa. Formatiivisen arvioinnin tarkoitus lähtee siitä, että oppijat hyötyvät palautteena annettavista tuloksista. Tämä edellyttää oppijoiden oppimista, hankittavia kompetensseja ja oppimismahdollisuuksia koskevan tietoisuuden lisäämistä. Kriteerit on yksilöitävä muotoon, joka hyödyttää jatkosuunnittelua, toisin sanoen niin on oltava riittävät tarkat tunnistamaan korjattavat heikkoudet ja kehitettävät vahvuudet.

Formatiivinen arviointi poikkeaa summatiivisesta (siis oppimisen arvioinnista), sillä jälkimmäisen tarkoituksena on tehdä yhteenvedo oppijan suorituksista tai osaamisesta tietynä ajankohtana. Summatiivista arviointia käytetään usein tietyn pinto-ohjelman päätteeksi, joskin sitä voidaan käyttää myös ohjelman kuluessa antamaan oppijoille ja/tai opettajille käsitys suoriutumisesta tai taidoista siinä kohtaa ohjelmaa. Summatiivinen arviointi voi olla kriteeriperusteista, normiperusteista tai kohorttiperusteista. Toisinaan summatiivista arviointia pidetään korkean painoarvon arviointia vastaavana. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole esimerkiksi silloin, kun

summatiivista arviointia tehdään kesken opinto-ohjelman pelkästään tuottamaan tietoa oppijan nykyisestä suoritus- tai taitotasosta.

Vaikka käsitteitä ”formatiivinen” ja ”summatiivinen” käytetään usein siten, että ne näennäisesti kuvaisivat eri arviointityyppejä, yhden arvioinnin tulosta voidaan silti käyttää useammassakin tarkoituksessa. Tästä syystä ao. termit eivät kuvaa eri arviointilajeja, vaan pikemminkin yhdestä arvioinnista saatavan tiedon erilaisia käyttökohteita. Samalla arviointimenetelmällä koottu sama tieto on ”formatiivista”, jos sitä käytetään oppimisen ja opettamisen apuna. ”Summatiivista” se on puolestaan silloin, kun sitä käytetään oppimisesta tehtäviin yhteydenvetoihin ja raportteihin. Sekä formatiivinen että summatiivinen arviointi voi sopia CDC-kompetensseille tarkoituksista riippuen.

Subjektiivinen ja objektiivinen arviointi

Koska arvojen ja asenteiden arvioiminen on herkkä alue, subjektiivisen ja objektiivisen arvioinnin ero on tältä osin hyvin tärkeä. Ensin mainittua arviointia pidetään tavallisesti henkilön tekemänä (arvioija voi olla opettaja, oppija itse, vertaisoppija tai ulkopuolinen arvioitsija), ja tämän henkilön subjektiivisuus voi vaikuttaa heidän harkintaansa, kun taas objektiivisessa arvioinnissa ajatellaan, että arvioivan henkilön tietoista tai tiedostamatonta subjektiivisuutta ja mahdollista ennakoasennetta ei ole.

Subjektiivinen arviointi yhdistetään usein kvalitatiiviseen tietoon, jota on saatu oppijoiden suorituksista siten, että opettaja tai muu arvioitsija lukee tuotettua tekstiä tai havainnoi käyttäytymistä tavallisesti kriteereiden pohjalta. Subjektiivisia päätelmiä voi syntyä kuitenkin myös kvantitatiivisen tiedon keruussa, esim. arviointiasteikkoja käytettäessä. Subjektiivinen arviointi edellyttää opettajilta tai muista arvioitsijoilta kunnollista koulutusta käytettävien arviointimenetelmien hallinnassa. Jos heillä ei sitä ole, vaarana on että arvioinnin luotettavuus vaarantuu.

Objektiivinen arvio liitetään usein kvantitatiiviseen tietoon, jota kysymyksiin tai vastaaviin herätteisiin vastaavat oppijat tuottavat. Vain yksi vastaus on tuolloin oikein ja sen oikeellisuus on helposti tarkistettavissa; monissa tapauksissa tarkastuksen tekee ihminen (opettaja, oppija, vertaisoppija tai ulkopuolinen arvioitsija), joskin toisinaan tarkistus voi olla koneellinen (esim. tietokoneohjelma). Objektiivista arviointia voi kuitenkin kvantitatiivisen tiedon lisäksi tehdä myös kvalitatiivisesta tiedosta. Näin on silloin, kun kvalitatiivisen tiedon tulkinnessa tai koodaamisessa käytetyt luokitukset on selkeästi ja yksiselitteisesti määritelty ja ne jättävät hyvin vähän tilaa epäselvyyksille tai henkilökohtaisille tulkinnoille (esim. jos selkeitä ja läpinäkyviä kriteereitä sovelletaan portfolion arviointiin, se voi olla objektiivinen).

Viitekehyksen kuvaajia voidaan käyttää luomaan yhteistä ymmärrystä oppijoiden arviointikriteereistä. Tästä syystä ne voivat auttaa vahvistamaan eri arvioitsijoiden tekemän arvioinnin luotettavuutta ja siten myös objektiivisuutta.

Nimellisvaliditeetti ja koherenssi

Useimmissa koulutukseen liittyvissä arvioinnissa tarvitaan nimellisvaliditeettia osana opetuksen, oppimisen ja arvioinnin välisen koherenssin, yhdenmukaisuuden osana - kuten yllä on todettu. Tämä merkitsee sitä, että oppijoille annettujen arviointitehtävien

tulisi muistuttaa oppimisessa käytettyjä tehtäviä ja niiden pitäisi olla myös merkityksellisiä sen suhteen, miten kompetensseja käytettäisiin koulun ulkopuolella. Oppijoiden pitäisi voida nähdä tämä itse.

Nimellisvaliditeetti on erityisen tärkeä asia CDC-kompetenssien arvioinnissa. Oppija odottaa näkevänsä oppimansa asian merkityksen oman yhteiskuntaelämänsä kannalta. Joidenkin arviointiperiaatteiden noudattaminen voi olla vaikeampi varmistaa käytettäessä ”tosielämän” arviointitehtäviä, joilla on hyvä nimellisvaliditeetti, mutta on silti tärkeää pitää kiinni nimellisvaliditeetin periaatteesta.

Yhteenveto

Viitekehysten käyttäjien on syytä ottaa huomioon monia seikkoja arviointilähestymistavan valinnassa. Valinnoissa on huomioitava monia kysymyksiä, jotka liittyvät arvojen, asenteiden, taitojen, tiedon sekä kriittisen ymmärryksen arviointiin. Tietyllä kompetenssiryhmälle sopiva tapa ei välttämättä sovi toiselle. Lisäksi kaikkien arviointimenetelmien on oltava valideja, luotettavia, oikeudenmukaisia, läpinäkyviä, käytännöllisiä sekä arvioitavana olevien oppijoiden arvoa ja oikeuksia kunnioittavia.

Asiayhteyden merkitys CDC-kompetenssien arvioinnissa

Yllä olevien yleisten huomioiden lisäksi arviointimenetelmän valintaa tulee leimata yksityiskohtaisempi harkinta, joka seuraa viitekehukseen kuuluvien kompetenssien piirteistä ja siitä, miten oppijat ne todennäköisesti hankkivat.

Oppijat eivät hanki niitä todennäköisesti lineaarisesti, ja ne eivät ole luonteeltaan sellaista, mitä ihminen saa yhdessä tietystä hetkestä ja sitten säilyttää itsellään loppuelämänsä ajan. Kompetenssi määritellään kyvyksi ottaa käyttöön ja hyödyntää merkityksellisiä arvoja, asenteita, taitoja, tietoja ja/tai ymmärrystä, joilla voidaan vastata asianmukaisesti ja tehokkaasti demokraattisten ja kulttuurienvälisiin tilanteisiin liittyviin vaatimuksiin, haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Tästä seuraa, että konteksti, asiayhteys on aina äärettömän tärkeä arvioinnissa.

Opetus- ja koulutustilanteissa on laajasti erilaisia yhteyksiä ja tilanteita, joissa CDC-kompetensseja voidaan ottaa käyttöön, kehittää ja osoittaa. Lisäksi kompetensseja voidaan ilmaista eri tavoin eri konteksteissa. Tästä syystä yhden ainoan kompetenssiarvioinnin tekeminen yhdessä kontekstissa ei ole riittävää. Opettajien ja muiden arvioitsijoiden tulee havainnoida kompetensseja eri aikoina ja eri tilanteissa. Heidän otettava myös huomioon se, että tietty tehtävä tai opetustilanne voi aktivoida monen sellaisen kompetenssin yhteispelin, joita ei voida arvioida yksittäin. Tämä merkitsee sitä, että yleisen arvioinnin sijasta tai jopa kaikkien 20 kompetenssin toistuvien arviointien sijasta opettajien tulisi pyrkiä luomaan oppijoiden kompetenssiprofileja monissa eri konteksteissa.

Lisäksi suoritusten arvioinnin ja taitojen/osaamisen arvioinnin ero on tässä merkityksellinen. Kuten olemme nähneet, suoritusten arviointi keskittyy oppijoiden suoriutumiseen suhteessa tiettyyn opetustoimintaan, tehtävään tai ohjelmaan, kun taas taitojen arviointi heijastaa kompetenssien omaksumista oppimislähteestä

riippumatta. Opettajat ovat usein kiinnostuneempia suoriutumisen arvioinnista, mutta tämän viitekehyksen käyttäjien on hyvä pohtia, pitäisikö arvioinnin kohdistua enemminkin taitoihin, koska koulua laajemman yhteiskunnallisen, kansalais- ja poliittisen maailman kontekstit ovat erityisen tärkeitä ja merkittäviä viitekehyksen merkityksissä.

Kaikki arvioinnissa käytettävät kontekstit liittyvät yksittäisiin erityistilanteisiin, joissa arviointia tapahtuu. Arviointikonteksteja ei voi yksilöidä abstraktisti, ja viitekehyksen käyttäjien pitääkin siksi tunnistaa itse omien paikallisten tilanteittensa parhaiten arviointitarkoituksiin sopivat kontekstit.

Kompetenssiklusterien dynaaminen luonne

CDC-kompetenssien lisävaikeutena on se, että yksilöiden on otettava kompetenssinsa käyttöön ja hyödynnettävä niitä dynaamisesti, jotta hei voivat vastata asianmukaisesti ja tehokkaasti tiettyihin tilanteisiin liittyviin vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Demokraattiset ja kulttuurienväliset tilanteet eivät ole staattisia. Ne muuttuvat ja kehittyvät sulavasti, kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja mukauttavat käyttäytymistään tilanteen vaihtuvien vaatimusten mukaisesti.

Näitä muutoksia tehdessään heidän on usein sopeutettava käyttäytymistään ottamalla käyttöön ja hyödyntämällä muitakin kompetensseja ja jättämällä toisia käyttämättä tilanteen muututtua. Esimerkkejä siitä, miten kompetensseja on sovellettava klustereina joustavasti ja dynaamisesti, on esitetty Esimerkit-osiossa sivuilla NN ja NN.

Tämä näkemys oppijoiden kompetensseista asettaa haasteita arvioinnille. Siitä seuraa, että oppijoille on annettava paitsi taito soveltaa kompetenssejaan demokraattisissa ja kulttuurienvälisissä tilanteissa, myös kyky sopeuttaa niiden soveltamista uusien tilanteiden mukaisiin olosuhteisiin niiden ilmetessä. Näin ollen arvioinnin on tuotettava kuva siitä, miten osaavasti ja taitavasti oppija ottaa käyttöön ja soveltaa asiaankuuluvien kompetenssien klusterit eri konteksteissa, ja myös siitä, miten taitava hän on mukauttamaan näitä kompetensseja ao. kontekstien olosuhteiden muuttuessa. Tämä merkitsee sitä, että pelkän staattisen kuvan oppijan kompetensseissa yhtenä ajankohtana tuottavat arviointimenetelmät ovat todennäköisesti riittämättömiä.

Viitekehtyksen käyttäjien on tarpeen valita arviointimenetelmiä, jotka sopivat kompetenssiklusterien dynaamisen käytön havaitsemiseen eri kontekstien sisällä ja välillä sekä pystyvät myös tuottamaan oppijan suoritusprofiilin.

Kuvaajien käyttö

Viitekehykseen on laadittu kaikkien 20 kompetenssin kuvaajat. Ne ovat sarja myönteisiä kuvaajia havainnoitavissa olevasta käyttäytymisestä, joka osoittaa henkilön saavuttaneen tietyn taito- ja osaamistason tietyssä kompetenssissa. Ne on muotoiltu käyttämällä ”oppimistulosten” kieltä. Näin ollen niitä voi käyttää arviointitarkoitusten lisäksi myös opetussuunnitelman tekemisen ja pedagogisen suunnittelun tarkoituksissa, ja siten ne auttavat luomaan yhdenmukaisuutta.

Kuvaajissa yksilöidyn käyttäytymisen havainnointiin perustuvat arvioinnit voivat osoittaa oppijoiden taitoja ja osaamista, jos niitä tehdään kohtuullisen ajan kuluessa

erilaisissa tilanteissa. Arvioinnit voivat myös osoittaa teemoja, joihin opettajien pitää keskittää toimenpiteensä, ja niitä voidaan myös käyttää opetustoiminnan suunnittelun ohjaamisessa. Toisin sanoen kuvaajiin perustuvia arviointeja voidaan käyttää sekä summatiivisiin että formatiivisiin tarkoituksiin.

On tärkeää välttää käyttämästä kuvaajia väärin arvioinnissa. Kuvaajaluetteloa ei pidä käyttää muistilistana, johon merkitään oppijan osoittama käyttäytyminen, tai laskea kokonaisarvosanaa siltä pohjalta. Päämääränä ei ole se, että oppijat saadaan osoittamaan mahdollisen montaa kuvaajien sinänsä yksilöimää käyttäytymistä. Pikemminkin niitä pitäisi käyttää arvioimaan osaamista ja taitoa sekä oppijan edistymistä. Tämä tulee tehdä menetelmin, jotka tunnistavat kompetenssiklusterien profiileja silloin kun ne otetaan dynaamisesti käyttöön, niitä sovelletaan ja muokataan monissa eri konteksteissa.

Lisätietoa kuvaajien käytöstä ja väärinkäytöstä arvioinneissa on viitekehyksen I osassa (ks. VII luku "Kuvaajat - niiden käyttö ja tarkoitukset").

Arviointimenetelmät

Oppijoiden arvojen, asenteiden, taitojen, tiedon ja kriittisen ymmärryksen arviointiin on olemassa monia mahdollisia arviointimenetelmiä. Niitä ovat mm. tarkistuslistat, pisteytys- ja lajittelutehtävät, Likert-asteikot, monivalintakysymykset, itse tuotettua vastausta edellyttävät kysymykset, tilanearviointitestit, tietokoneavusteiset arvioinnit, avoimet päiväkirjat, reflektiopäiväkirjat, koostetut omaelämäkerralliset reflektiot, havainnointiarvioinnit, dynaamiset arvioinnit, projektiperusteiset arvioinnit ja portfolioarvioinnit.

Osalla yllä olevista menetelmistä ei kuitenkaan pystytä kuvaamaan kompetenssiklustereiden dynaamista käyttöönottoa, hyödyntämistä ja joustavaa mukauttamista eri yhteyksissä. Sen vuoksi ne eivät sovellu oppijoiden kompetenssien arviointiin tässä viitekehyksessä kuvatulla tavalla. Tällä perusteella soveltumattomia menetelmiä ovat tarkistuslistat, pisteytys- ja lajittelutehtävät, Likert-asteikot, monivalintakysymykset, itse tuotettua vastausta edellyttävät kysymykset ja tilanearviointitestit. Tietokoneavusteiset arvioinnit voivat periaatteessa olla asianmukaisia, mutta ne edellyttävät saatavilla olevaa ohjelmaa. Kaikki muut menetelmät voivat sisältää moninaisissa yhteyksissä tapahtuvan kompetenssiklustereiden aktivoinnin, soveltamisen ja joustavan mukauttamisen arvioinnin.

Viitekehyksessä olevia kuvaajia voidaan käyttää arvioinnin jäsentämisessä. Tämä johtuu siitä, että ne tarjoavat yhdenmukaisen viitepohjan, jolla oppijan käyttäytymistä voidaan arvioida ja yksilöidä kunkin 20 kompetenssin kolmella eri osaamis- ja taitotasolla.

Avoimet päiväkirjat, reflektiiviset päiväkirjat ja omaelämäkerralliset reflektiot/autobiografiset pohdiskelut

Nämä menetelmät edellyttävät sitä, että oppija sanoittaa ja reflektoi omaa käyttäytymistään, oppimistaan ja kehittymistään. Tuotos on tavallisesti kirjallinen teksti, mutta se voi sisältää myös sanatonta itseilmaisua tai taiteellisia ilmaisutapoja.

Oppija voi jäsentää reflektiot vapaasti tai käyttämällä etukäteen yksilöityä muotoa, joka on suunniteltu siten, että reflektiot tuottavat näyttöä tietyistä arvioinnin kohteina olevista oppimistuloksista. Kun siis käytetään näitä menetelmiä CDC-kompetenssien arvioinnissa, tämä muoto voi edellyttää oppijoita jäsentämään kertomuksiaan tai reflektointejaan siten, että ne koskevat ja heijastelevat kaikkia heidän eri tilanteissa tai yhteyksissä käyttämiään kompetensseja ja sitä, miten he ovat niitä soveltaneet tai muokanneet tilanteiden kehittyessä.

Päiväkirjojen ja omaelämäkerrallisen reflektion vaikeutena on kuitenkin se, että ne ovat helposti alttiita sosiaalisesti toivotulle vastaustavalle. Toisin sanoen oppijat saattavat kirjata vain sisältöjä, jollaisiin arvelevat arvioitsijan suhtautuvan myönteisesti. Tästä syystä riittävän validiteetin varmistaminen voi olla haaste päiväkirjojen tai autobiografisten aineistojen käytölle arviointitarkoituksissa, jos arvioinnit tekee joku muu kuin oppija itse.

Havainnoiva arviointi

Havainnoivassa arvioinnissa opettaja tai muu arvioitsija havainnoi oppijoiden käyttäytymistä monissa eri tilanteissa selvittääkseen, missä määrän oppija käyttää kompetenssiklustereita asianmukaisesti ja aktiivisesti mukauttaa klustereita tilanteen muuttuviin olosuhteisiin. Voidakseen käyttää menetelmää arvioitsijalla on oltava suunnitelma niistä lukuisista tilanteista, joita oppija voi kohdata. Arvioijan tulee myös kirjata ylös oppijan käyttäytyminen näissä tilanteissa. Kyse voi olla kirjallisesta muistiinpanosta joko jäsenneylle havainnointilomakkeelle tai avoimempi logi, johon kirjataan oppijan käyttäytymisen kuvaus. Havainnoitava käytös voidaan vaihtoehtoisesti myös nauhoittaa audio- tai videotallenteen muodossa, jolloin arviointi voi tapahtua vasta tapahtuman jälkeen.

Havainnoivan arvioinnin mahdollinen heikkous on siinä, että arvioitsijan keskittyminen, ennakkokäsitykset ja odotukset voivat vaikuttaa, minkä vuoksi oppijasta saatetaan luoda valikoiva käsitys ja epäasianmukaisia johtopäätöksiä. Tässä suhteessa luokan tai ryhmän koolla voi olla suuri merkitys. Eri tilanteissa tai yhteyksissä tehtävien arvioiden välille voi myös syntyä epäjohtonmukaisuutta. Toisin sanoen havainnoivan arvioinnin tyydyttävän luotettavuuden takaaminen saattaa olla haaste.

Dynaaminen arviointi

Dynaamisessa arvioinnissa opettaja tai muu arvioitsija tukee oppijaa aktiivisesti arviointiprosessin aikana, jotta oppija voisi osoittaa parhaan mahdollisen osaamis- ja taitotasonsa. Tämä saadaan aikaan, kun oppija asetetaan tiettyihin suunniteltuihin tilanteisiin tai yhteyksiin, joissa opettaja on häneen vuorovaikutuksessa. Oppijan on jatkuvasti kommentoitava omaa käyttäytymistään, käyttämiään kompetensseja ja sitä miten hän niitä mukauttaa tilanteen edetessä ja muuttuessa. Arvioitsija esittää kysymyksiä oppijan kommenteista ja antaa sanattomia ja suorasanaisia kehoituksia; arvioitsija myös analysoi ja tulkitsee oppijan suoritusta ja antaa tarvittaessa palautetta. Arvioitsijan käytös voi saada oppijan suoriutumaan paremmalla osaamistasolla kuin mitä olisi nähty ilman tukea.

Tällä menetelmällä on rajatimmat käyttöalueet havainnoivaan arviointiin verrattuna; dynaamisessa arvioinnissa käytettävien tilanteiden on sallittava vuorovaikutus

arvioitsijan kanssa. Jos esiin houkuteltu suoritus edellyttää lisäksi jatkuvaa arvioitsijan tukea, menetelmän yleinen validiteetti voi olla rajallista. Dynaamiseen arviointiin kohdistuu täsmälleen samat luotettavuushaasteet kuin havainnoivaan arviointiin.

Projektiperusteinen arviointi

Tässä kappaleessa projektiperusteinen arviointi määritellään oleelliseksi projektioppimisen osaksi (erotuksena opiskelijaprojektien lopussa tehtävästä arvioinnista). Arviointitapaa voidaan käyttää sen varmistamiseksi, että oppijat ovat toiminnassa mukana paitsi koulussa, myös laajemmin yhteiskunnassa, kansalaisyhteiskunnassa tai poliittisessa maailmassa.

Näin ollen projektiperusteinen oppiminen (ks. tämän osan CDC-kompetensseja ja pedagogiaa käsittelevä II luku) soveltuu erittäin hyvin silloin, kun oppiminen ja arviointi yhdistetään yhteen ja samaan prosessiin. Jotta oppijat suoriutuvat mahdollisimman hyvin, projektien on perustuttava heille mielekkäisiin, heitä aktivoiviin ja heidän näkökulmastaan nimellisvalideihin kysymyksiin tai tilanteisiin. Ne on jäseneltävä siten, että oppijoiden on sovellettava arvoja, asenteita, taitoja, tietoja ja kriittistä ymmärrystä lukuisissa erilaisissa tilanteissa. Projektit voivat olla joko yksilökohtaisia tai muiden oppijoiden kanssa yhteistyössä tehtäviä, ja ne voivat edellyttää oppijoilta omaa suunnittelu- ja laadintatyötä, päätöksentekoa, tutkivaa toimintaa ja ongelmanratkaisua osana projektia. Projektin tai hankkeen tuloksena syntyy tavallisesti merkittäviä tuotoksia. Oppijoilta voidaan myös edellyttää sekä projektityön että oppimisprosessin dokumentoimista sekä kriittistä itsereflektiota. Menetelmän käyttö edellyttää, että projektit on suunniteltu on tehty tavalla, jolla projektin tuotokset ja dokumentaatio tuottavat tietoa tavoista ottaa kompetenssiklusterit käyttöön ja hyödyntää niitä eri yhteyksissä sekä siitä, miten klustereita on muokattu ajan myötä projektissa vastaan tulleissa tilanteissa.

Projektiperusteisessa arvioinnissa on kuitenkin myös omat haittapuolensa. On esimerkiksi vaikea tietää, ottaako oppija projektin kuluessa käyttämiään kompetensseja käyttöönsä myös projektin ulkopuolisissa tilanteissa. Tässä on kyse validiteettiongelmosta. Lisäksi opettajien ja muiden arvioitsijoiden voi olla vaikea arvioida projekteista syntyneitä tuotoksia ja dokumentaatiota, ja arviointi voi myös viedä paljon aikaa. Arviointien luotettavuus voi olla alhaisella tasolla, jos opettajilla ei ole riittävästi koulutusta niiden tekemiseen.

Portfolioarviointi

Portfolio on järjestelmällinen, kumuloituva ja jatkuva oppijan tuottama aineistokokoelma, joka syntyy näyttönä hänen oppimisestaan, edistymisestään, suorituksistaan, panostuksestaan sekä osaamisestaan ja taidoistaan. Aineistot valitaan lisättäviksi tiettyjen ohjeistusten mukaisesti, ja oppijan on selitettävä ja pohdittava portfolion sisältöä. Ohjeistuksissa yksilöidään arvioitavat kompetenssit sekä oppimistulokset ja arviointikriteerit, jotka portfolion tulee todentaa. Ne voivat myös määritellä ne asiayhteydet, joista portfolion sisältö tulee hakea. Ohjeissa voidaan lisäksi täsmentää, että portfolioon tulee lisätä aineistoa tiettyssä muodossa ja että talletetun näytön tulee olla tietyn tyyppistä. Näin ollen ohjeet voidaan laatia varmistamaan, että oppijat tuottavat näyttöä kompetenssien käyttöönotosta,

hyödyntämisestä ja joustavasta mukauttamisesta monissa eri yhteyksissä ja tilanteissa. Sähköisellä portfoliolla on se lisäetu, että oppijat voivat sisällyttää siihen sähköisiä sisältöjä, kuten audio- ja multimediatiedostoja. Portfoliot voidaan räätälöidä tiettyjen oppijoiden, opetustasojen, koulutusohjelmien ja opetuskontekstien tarpeisiin.

CDC-kompetenssien arvioinnissa portfolioiden käytöllä on monia etuja:

- ▶ niiden avulla oppijat voivat osoittaa osaamistaan, ja samalla ne tarjoavat lisäkehittymistä edistävät tukirakenteet;
- ▶ ne kannustavat oppijoita kriittiseen oman suoriutumisen itsearviointiin;
- ▶ ne sallivat oppijoiden edetä omissa tahdissaan;
- ▶ ne voivat auttaa oppijoita dokumentoimaan omien kompetenssiensa kehittymistä samalla, kun kompetensseja sovelletaan, muokataan ja sopeutetaan monissa luokan tai koulun sisällä tai ulkopuolella ilmenevissä yhteyksissä;
- ▶ ne antavat oppijoille mahdollisuuden arviointiaineistojen omistajuuteen;
- ▶ niitä voidaan käyttää sekä summatiivisiin että formatiivisiin arviointitarkoituksiin.

Portfolioihin liittyy se haittatekijä, että ne voivat olla alttiita 'sosiaalisesti toivottava tekijä'-ajattelulle, kun oppijat valitsevat tai muuttavat portfolioidensa sisältöä siten, ettei siellä ole muuta kuin heidän arvionsa mukaan arvioitsijan mielestä suotavaa materiaalia.

Portfolioiden arviointi edellyttää erityistä arvioitsijakoulutusta, ja se voi olla ao. koulutusta vailla olevalle opettajalle hyvin vaikeaa; tästä johtuen luotettavuus voi olla alhaisella tasolla. Portfolioarviointi voi myös vielä erittäin paljon aikaa.

Arvioinnin validiteetin ja luotettavuuden (reliabiliteetin) maksimointi

CDC-kompetenssien arvioinnissa käytettävästä menetelmästä riippumatta on olemassa toimenpiteitä, joilla arvioinnin validiteetti ja reliabiliteetti voidaan saada mahdollisimman korkealle tasolle. Niitä ovat mm.:

- ▶ opettajille tarjottava arviointiperiaatteita sekä validiteetti- ja reliabiliteettihukia koskeva koulutus jokaisen erillisen arviointimenetelmän osalta;
- ▶ koko osaamishaitaria koskevista arviointiesimerkeistä muodostuva tietopankki;
- ▶ moderointikokoukset, joissa käytetään nimettömänä tehtäviä arviointeja (ts. arvioitsija ei tiedä, kenen oppilaan suoritusta tai tuotoksia hän on arvioimassa);
- ▶ opettajien arvioiden vertailu, niistä keskusteleminen ja koko osaamisaluetta koskevat ratkaisut;

Kun arviointeja käytetään painoarvoltaan merkittäviin tarkoituksiin, lisätoimia ovat:

- ▶ eri oppilaitosten opettajien väliset keskustelut käytäntöjen ja arviointistandardien vertailemiseksi;
- ▶ säännölliset/ajoittaiset arviointimenetelmän/-muotojen/-menetelmien katselmukset, jotta niitä voidaan sopeuttaa muuttuneisiin konteksteihin/ opetustilanteisiin, jolloin arviointiesimerkkejä jaetaan oppilaitosten kesken;
- ▶ ulkopuolinen moderointi.

Kenen tulisi tehdä arvioinnit?

Usein oletuksena on, että arviointien tekijöiden pitää olla opettajia tai erityiskoulutettuja arvioitsijoita. Arvioinnit voi kuitenkin tehdä myös yksi tai useampi vertaisoppija tai jopa oppijat itse; voidaan käyttää yhteisarviointia (jossa vertaisoppijat tai oppija tekee itse arvioinnin, mutta osa lopullisen arvion kontrollista säilyy kuitenkin opettajalla).

Vertaisarvioinnilla ja itsearvioinnilla on etunsa, koska niiden avulla oppijat saavat paljon paremman ja selkeämmän käsityksen arviointikriteereistä (ja siten myös oppimistuloksista) sekä odotetusta työn laadusta, ja myös oppijoiden oppimisprosessiin osallistumisen taso voi parantua. On kuitenkin tärkeää varmistaa, etteivät validiteetti ja reliabiliteetti vaarannu, kun arvioinnin tekee joku muu kuin koulutettu opettaja tai arvioitsija. Tästä syystä yhteisarviointi on hyvin houkutteleva vaihtoehto.

Esimerkkejä dynaamisista kompetenssiklustereista

Tässä kappaleessa on kaksi esimerkkiä kuvaamassa sitä, kuinka demokraattisessa kompetenssissa on kyse kompetenssiklusterien dynaamisesta käyttöön ottamisesta ja siitä, että niitä sovelletaan ja mukautetaan joustavasti ja dynaamisesti demokraattisten tilanteiden tarpeiden mukaisesti. CDC-kompetenssien opetuksessa tulee kannustaa dynaamisten kompetenssiklusterien oppimiseen ja käyttöön, kun taas niiden arvioinnissa on käytettävä menetelmiä, joissa havaitaan kompetenssiklusterien joustava käyttöön ottaminen, hyödyntäminen ja mukauttaminen tilanteiden tarpeiden mukaisesti.

ESIMERKKI 1⁴

Laajempaan yhteisöön liittyvät toiminnot ja ohjelmat soveltuvat erityisen hyvin kehittämään kompetenssiklustereita, jotka yhdistävät uuden tiedon hankkimisen ja kriittisen ymmärryksen kokemusperäiseen taitojen, asenteiden ja arvojen kehittämiseen. Vieraiden ihmisten ja ilmiöiden kohtaaminen tarjoaa myös mahdollisuuden itsereflektioon ja asenteiden muokkaamiseen.

Ensimmäisessä esimerkissä koulu tekee paikallisyhteisön uskonnollista moninaisuutta koskevan projektin. Oppijat valitsevat yhden kaupungissa esiintyvän uskonnon, jota he tutkivat viikon mittaan. Ensin he lukevat tätä uskontoa koskevaa kirjallisuutta ja pohtivat kriittisesti sitä, miten tätä uskontoa esitetään eri medioissa. Seuraavaksi puheena olevan uskonnon harjoittamisen paikoissa vieraillaan pienissä oppijaryhmissä. Tässä heillä on etnografinen havainnointitehtävä, ja he käyvät keskusteluja uskonnollisen yhteisön jäsenten ja uskonnollisten johtohenkilöiden kanssa. Lopuksi oppijat tekevät ryhmätyötä voidakseen esitellä tätä uskontoa ja sen yhteisöä koskevat tuloksensa ja kokemuksensa tovereilleen.

Prosessin kuluessa aktivoituu, käytetään ja muokataan useita kompetensseja seuraavasti.

4. Esimerkin on antanut Claudia Lenz, Norjan teologiakoulu, Norja

Alun opiskeluvaiheessa kehittyi monia kompetensseja:

- Tieto ja kriittinen ymmärrys kulttuurista, uskonnosta ja historiasta
- Itsenäiset oppimistaidot
- Analyttinen ja kriittinen ajattelu

Vierailulla yhteisön uskonnon harjoittamispaikkaan/uskonnollisen yhteisön jäsenten kohtaaminen aktivoi toista kompetenssiklusteria:

- Tieto ja kriittinen ymmärrys kulttuurista, uskonnosta ja historiasta
- Kuuntelu- ja havainnointitaidot
- Kunnioitus
- Viestintätaidot,

Uskonnollisen elämyksen kohtaaminen todennäköisesti haastaa, on vastakkainen tai ristiriidassa joidenkin oppijoiden olemassa olevien oletusten kanssa. Tämä edellyttää erästä keskeistä viiteryhmän kompetenssia:

- Epävarmuuden sietokyky

Kun sitten tehdään esitys opiskelutovereille, oppijat kehittävät seuraavaa:

- Yhteistyötaidot
- Viestintätaidot
- Minäpystyvyyys

Koko prosessi kattaa seuraavat kompetenssit:

- Kulttuurista toiseutta ja muunlaisia uskomuksia, maailmankatsomuksia ja käytäntöjä koskeva avoimuus
- Kansalaisnäkökulma
- Kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen

Arviointi

Edellä olevassa esimerkkitapauksessa voitaisiin käyttää monia arviointimenetelmiä ja niiden yhdistelmiä. Koko toimintaa voitaisiin arvioida projektiperusteisesti. Oppijat voisivat saada tiettyjä tehtäviä kunkin projektin vaiheen aikana ja niiden jälkeen työstettäväksi. Näin he voivat dokumentoida ja pohtia omaa oppimisprosessiaan ja kykyään sovittaa kompetenssinsa tilanteen mukaan. Oppijat voisivat myös pitää oppimispäiväkirjaa ja seurata ohjeita, jotka keskittyvät tiettyihin kehittyviin ja sovellettaviin arvoihin, asenteisiin, taitoihin, tietoon ja kriittiseen ymmärrykseen. Lisäksi he voisivat käyttää ohjattua itsearviointivälinettä reflektionsa tukena; esim. *Autobiography of intercultural encounters*⁵⁵. Koska osa projektista tehdään pienryhmissä, oppijat voisivat myös antaa toisilleen palautetta ja arvioida toistensa kompetensseja. Tämä tekisi CDC-kompetenssien kuvaajat heille entistä tutummiksi. Näistä eri toiminnoista tulevat tuotokset voitaisiin myös yhdistää laajempaan portfolioon, jota kootaan pidemmän ajan kuluessa (esim. koko kouluvuoden ajan).

5. Ks: www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

Esimerkki 2⁶

Nykyinen matematiikan opetus edistää matemaattista ymmärrystä, joka on paljon muuta kuin 1900-luvun faktojen ja menetelmien ulkolukua. Nytemmin painopisteenä on kehittää oppijoiden matemaattisten taitoja ja mielenlaatua, joita tarvitaan tehtäessä yhteistyötä muiden kanssa autenttisten elävän elämän ongelmien matemaattisessa analyysissä. Kyky olla mukana matemaattisissa keskusteluissa ja väittelyissä on keskeisen tärkeää, jotta ongelmanratkaisussa voi edetä ja tulkita ja esitellä tuloksia.

Esimerkki tästä lähestymistavasta on projekti, jossa oppijat käyttävät matemaattista päättelyä paikallisten vesihuoltoa koskevien kysymysten (esim. saatavuus, pula, saastuminen tai tms.) tutkimiseen. Oppijat käyttävät ja kehittävät verrannollisia ja algebrallisia päättelytaitojaan, vahvistavat tilastollista tietoa ja laajentavat ymmärrystään matemaattisista esitystavoista. Oppilaat lähtevät omasta vedenkulutuksestaan ja laskevat kunkin yksittäisen oppijan, oppijaryhmän ja koko luokan kodeissa syntyvän "vesijalanjäljen". Näitä tuloksia verrataan tiettyjen mallien tai mahdollisten ongelmien tunnistamiseksi. Oppijaryhmät jatkavat tästä tutkimaan omien yhteisöjensä vesikysymyksiä, joista he valitsevat yhden syvennettäväksi kansalliselle ja globaalille tasolle. Omien tulostensa pohjalta ja perusteltujen (matemaattisten) argumenttien tuella oppijat kehittävät ratkaisuja valittuun paikalliseen vesiongelmaan.

Oppijat voivat myös testata ratkaisujaan kokeellisesti (joko luokassa tai paikan päällä) ja esitellä tuloksia yhteisölle, ryhtyä tietoisuuden lisäämiseen tähtääviin toimiin ja puhua tietyn itse tutkimansa vesihuolto-ongelman ratkaisun puolesta.

Koko prosessi aktivoi CDC-kompetensseja. Esimerkiksi keskusteluihin osallistavien oppijoiden on pystyttävä esittämään matemaattista päättelyään toisten seurattavissa olevalla tavalla, etsimään muita näkökulmia ongelman käsittelyyn, olla avoimia sen suhteen, mitä muilla saattaisi olla tarjottavana sekä esittää kysymyksiä, jotka auttavat heitä selvittämään jonkun toisen ajattelutapaa. He aktivoivat seuraavia kompetensseja:

- Kulttuurista toiseutta ja muunlaisia uskomuksia, maailmankatsomuksia ja käytäntöjä koskeva avoimuus
- Kuuntelu- ja havainnointitaidot
- Epävarmuuden sietokyky
- Yhteistyötaidot
- Viestintätaidot

Ratkaisujen etsiminen ja löytäminen uusiin ongelmiin pitää sisällään erilaisten näkökulmien vertailun ja suhteuttamisen, uuden ymmärryksen hankkimisen, jotta pystyy käsittelemään uutta materiaalia sekä sisällöstä sekä sisällöstä neuvottelemisen muiden kanssa. Seuraavat kompetenssit aktivoituvat:

- Analyttisen ja kriittisen ajattelun taidot
- Kunnioitus
- Konfliktinratkaisutaidot.

6. Esimerkin ovat antaneet Manuela Wagner ja Fabiana Cardetti, University of Connecticut, USA.

Oppijat oppivat tekemään kriittisiä arvioita selvästi ilmaistujen kriteerien perusteella. He oppivat tukemaan päätelmiä argumentein, joissa käytetään matemaattisesti kestäviä näkemyksiä ja joiden tukena ovat heidän omat tulkintansa ja vuorovaikutus ongelmaan liittyvien merkittävien asioiden kanssa. Seuraavat kompetenssit aktivoituvat:

- Tieto ja kriittinen ymmärrys kulttuurista, uskonnosta ja historiasta
- Yhteisöllisyys
- Minäpystyvyys
- Itsenäiset oppimistaidot

Arviointi

Koska tässä toisessa esimerkissä on kyse sekä CDC- että muista oppiainekohtaisista kompetensseista, arvioinnissa voitaisiin käyttää menetelmien yhdistelmiä. Oppijat voisivat työstää erillisiä, eri kompetenssiklustereita kattavia tehtäviä läpi projektin ja reflektoida oppimisprosessiaan oppimispäiväkirjan avulla. Projektin päätteeksi sekä oppiainekohtaisia taitoja ja tietoja että tiettyjä CDC-kompetensseja voitaisiin arvioida esitelmien ja suullisten ja kirjallisten kokeiden avulla. Voitaisiin myös käyttää itsearviointia, vertaisarviointia ja/tai yhteisarviointia. Opettajat voisivat antaa omien havaintojensa ja oppijoiden raporttien perusteella oppijoille formatiivista palautetta näiden vahvuuksista ja heikkouksista sekä kehitysmahdollisuuksista. Vaihtoehtoisesti tai edellisen lisäksi opettaja voisi käyttää dynaamista arviointitapaa ja kannustaa oppijoita pyrkimään ylemmälle suoritus- tai osaamistasolle. Tässäkin tapauksessa eri toiminnoista tulevat tuotokset voitaisiin myös yhdistää laajempaan portfolioon, jota kootaan pidemmän ajan kuluessa.

Johtopäätökset

Minkä tahansa CDC-kompetenssin arvioinnissa on tärkeintä, että se on oppijoita voimaannuttavien oppimisympäristöjen ja -prosessien osa – sen pitäisi kannustaa ja tukea oppijan itsetuntoa ja auttaa löytämään lisäoppimisen näkymiä.

Arvioinnin pitää aina perustua valideihin, luotettaviin, oikeudenmukaisiin, läpinäkyviin ja käytännöllisiin menetelmiin. Kun arvioidaan CDC-kompetensseja, on kuitenkin myös keskeisen tärkeää varmistaa, että käytettävät menetelmät kunnioittavat oppijoiden arvoa ja oikeuksia. Lisäksi oikeudenmukaisuudella ja lähinäkyvyydellä on erityinen merkitys CDC-kompetenssien arvioinnissa. Jokainen näistä periaatteista poikkeava arviointikäytäntö on itsessään ristiriidassa sellaisen opetuksen ja kasvatuksen standardien ja arvojen kanssa, jonka pyrkimyksenä on vahvistaa ja edistää demokraattisia arvoja ja ihmisarvon ja ihmisoikeuksien kunnioittamista.

CDC-kompetenssien arviointi voi auttaa lisäämään demokraattisen kansalaisuuden ja ihmisoikeusopetuksen asemaa ja näkyvyyttä koulutusjärjestelmissä, joita hallitsevat mitattavissa olevat oppimistulokset. Summatiivisissa ja korkean painoarvon lähestymistavoissa on sekä riskejä että haasteita (erityisesti arvojen ja asenteiden suhteen), ja ne ovat seurausta erittäin ratkaisevan tärkeästä tarpeesta suojata oppijoiden ajattelun-, omantunnon- ja uskonnonvapautta.

Pohtiessaan viitekehyksen yhteyksiin soveltuvaa asianmukaista arviointia, opetusalan ammattilaisten on pidettävä mielessä eri lähestymistapojen ja menetelmien vahvuudet ja heikkoudet. Menetelmien yhdistelmät, joihin kuuluu myös itse- ja vertaisarviointia, voivat useimmissa tapauksissa olla käyttökelpoisimpia.

Ulkopuolisten sidosryhmien tekemät arvioinnit voivat tuottaa lisätietoa oppijakohorttien kokonaissuoriutumisesta ja edistymisestä ja anonymisoituna niillä voidaan välttää tiettyjä yksittäiseen oppijaan liittyviä riskejä.

Ulkopuolinen arviointi voi olla erityisen hyödyllinen arvioitaessa tietyn koulutusjärjestelmän, -laitoksen tai -ohjelman vaikuttavuutta. Kun demokraattista koulutusta tarkastellaan holistisesti, CDC-kompetenssien arviointi voi olla myös arvokas tietolähde, jolla opettajat voivat arvioida omaa opetustaan. Lisäksi se voi auttaa heitä opetusprosessien suunnittelussa ja arvioimisessa.

Kirjallisuutta

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE rubrics*, AAC&U, Washington DC, available at www.aacu.org/value-rubrics, haettu 23.12. 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, London.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, London.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), "Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment", *International encyclopedia of education* (3rd edn), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, London.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



IV luku - **CDC-kompetenssit ja opettajankoulutus**

Sisällön yhteenveto

- ▶ Kenelle tämä luku on tarkoitettu?
- ▶ Tarkoitus ja yleiskatsaus
- ▶ Miksi CDC-mallilla on merkitystä opettajankoulutuksessa ja opettajakouluttajien kannalta?
- ▶ CDC-viitekehyksen integrointi ja soveltaminen opettajankoulutuksessa
- ▶ Käytäntöä – miten tavoitteet saavutetaan?
- ▶ Suosituksia
- ▶ Kirjallisuutta

Kenelle tämä luku on tarkoitettu?

Tämä luku on osoitettu opettajaksi hakeutuville ja jo palveluksessa oleville opetusalan ammattilaisille ja opettajankoulutuslaitoksille, koulutuspolitiikan asiantuntijoille, koulujen johtajille sekä koulujen opettajille ja opetusharjoittelijoille.

Käsitettä ”opettaja” käytetään tässä kappaleessa yleisessä merkityksessä, ja se kattaa kaikki sekä virallisessa että nonformaalisissa opetusprosessissa mukana olevat opetusalan ammattilaiset. Samalla tavoin ”koulun” käsite viittaa kaikkiin koulutuslaitoksiin, kun taas ”opettajankoulutuslaitos” tarkoittaa kaikkia (yliopistoasteen ja muita) laitoksia, jotka harjoittavat sekä palvelusuhdetta edeltävää että palvelusuhteen aikaista opettajien koulutustoimintaa.

Tarkoitus ja yleiskatsaus

Kappaleessa selostetaan opettajan palvelusuhdetta edeltävän (ensi-) että sen aikaisen (jatko-) opetuksen ja koulutuksen roolia CDC-viitekehukseen perustuvan opetuksen edistämisessä ja toteuttamisessa. Siinä selostetaan sitä, miksi CDC-malli on merkityksellinen opettajankoulutuksen ja opettajien kouluttajien kannalta. Painotamme myös CDC-mallin kaksinaista opettajankoulutuksellista ulottuvuutta: CDC sekä tulevien että jo työssä olevien opettajien kannalta ja CDC opettajankoulutuslaitosten näkökulmasta. Lisäksi käsitellään CDC-viitekehysten integrointia ja soveltamista opettajankoulutukseen. Opettajat pyrkivät arkityössään antamaan laadukasta opetusta omilla oppiainealueillaan; heitä haastetaan kuitenkin myös soveltamaan ja toteuttamaan koulutusjärjestelmän taustalla olevia arvoja (esim. ihmisoikeudet, demokratia, kulttuurinen moninaisuus, oikeudenmukaisuus ja oikeusvaltioperiaatteet). Jotta näihin haasteisiin voidaan vastata tehokkaasti, on tärkeää muistaa tieto, taidot ja kompetenssit, jotka eivät asetu kapeiden oppiainerajojen sisään. CDC-lähestymistavan soveltaminen merkitsee sitä, että nämä haasteet eivät jää pelkästään yksittäisen oppiaineen (kuten kansalaistaito, historia, elämäkatsomustieto) varaan. CDC-lähetysmistapaa tulee sen sijaan soveltaa yleisesti ja läpikäyvästi tulevien ja jo työssä olevien opettajien opetuksessa ja koulutukseen. Tässä kohdassa yritetään myös vastata muutamiin avainkysymyksiin, jotka koskevat CDC-viitekehysten soveltamista opettajankoulutuksessa.

Mukana on myös kolme hyvä käytäntö -esimerkkiä eri Euroopan maista ja eri näkökulmista; ne voivat innostaa yksittäisiä laitoksia toteuttamaan CDC-periaatteita ja kehittämään uusia käytäntöjä. Lopussa on muutamia suosituksia koulutuspolitiikan asiantuntijoille ja opettajankoulutuslaitoksille sekä koulujen johdolle ja jo työssä oleville ja tuleville opettajille. Mukana on myös kirjallisuusehdotuksia.

Miksi CDC-mallilla on merkitystä opettajankoulutuksessa ja opettajakouluttajien kannalta?

CDC-lähestymistapa jäisi pelkäksi teoriaksi, jos ei olisi asianmukaista opetusta saaneita ja koulutettuja opettajia; vain opettajat pystyvät toteuttamaan sitä kentällä. CDC-lähetysmistapa koskee koulujen oppilaiden ja opiskelijoiden lisäksi myös tulevien opettajien valmistautumista ja jo työssä olevien opettajien ammatillista kehittymistä.

Yliopistotason opettajankoulutuslaitokset voivat niin ikään olla tärkeässä roolissa, kun CDC-ajattelua toimeenpannaan yleisellä tasolla korkea-asteen laitoksissa.

Tästä syystä opettajankoulutuslaitosten (yksiköiden) rooli on hyvin monimutkainen ja monitahoinen: ne eivät pelkästään kouluta opettajia hyödyntämään CDC-viitekehystä tehokkaasti kouluissa ja muissa oppilaitoksissa (”tekninen” puoli), vaan antavat heille joukon kompetensseja, joita tarvitaan elämiseen yhdessä demokraattisina kansalaisina moninaisissa yhteiskunnissa (”sisällöllinen” puoli). Itse demokraattisten ja moninaisten yhteiskuntien arjessa menestyksekkäästi toimivat opettajat täyttävät parhaiten roolinsa myös luokahuoneessa. Tässä mielessä opettajankoulutuslaitokset vastaavat tulevien opettajien opetukseen ja koulutukseen tähtäävistä vahvemmista opinto-ohjelmista ja siitä, että jo ammatissa toimiville opettajille tarjotaan korkealaatuisia työnaikaisia kursseja, uusia opetusmateriaaleja ja apuneuvoja, uusia opetusmenetelmiä jne. On yhtä lailla tärkeää olla mukana tutkimus- ja innovaatiohankkeissa, jotka luovat pohjaa nykykäytäntöjen parantamiselle sekä kouluissa että itse opettajankoulutuslaitoksissa.

Siksi on tarpeen korostaa CDC-mallin kahta eri ulottuvuutta opettajankoulutuksessa: yhtäältä CDC-kompetenssit auttavat tulevia ja nykyisiä opettajia voittamaan monet haasteet kouluissa ja luokissa ja toisaalta ne ovat yhtä tärkeitä opettajankoulutuslaitoksille ja opettajia kouluttaville, joilla on samat haasteet mutta korkeammalla koulutusasteella ja hiukan eri näkökulmasta.

Toisin sanoen opettajien ja opettajien opettajien on kehitettävä itsekkin näitä kompetensseja voidakseen opettaa lapsia ja nuoria aikuisia tavoilla, jotka edistävät CDC-kompetenssien kehittymistä. Heidän kasvattajan (muttei pelkästään) roolinsa edellyttää, että he:

- ▶ arvostavat ihmisarvoa ja -oikeuksia, kulttuurista moninaisuutta, demokratiaa, oikeudenmukaisuutta ja oikeusvaltioperiaatetta;
- ▶ ovat avoimia kulttuuriselle toiseudelle ja toisten uskomuksille, elämäkatsomuksille ja tavoille sekä ovat kunnioittavia, vastuullisia, yhteisöllisiä jne.;
- ▶ kehittävät itsenäisiä oppimistaitoja, erityisesti analyyttisen ja kriittisen ajattelun taitoja sekä yhteistyö-, konfliktinratkaisu- ja muita niihin liittyviä taitoja;
- ▶ kehittävät tietoa ja kriittistä ymmärrystä itsestään, kielestä, viestinnästä ja maailmasta.

Koska kompetenssi saavutetaan aina neljän eri ulottuvuuden – arvot, asenteet, taidot ja tieto/kriittinen ymmärrys – eri puolten yhteispelin tuloksena, CDC-viitekehyksellä on holistinen lähestymistapa. Näin ollen kaikkiin sen puoliin tulee kiinnittää niiden edellyttämä huomio.

On korostettava uudemman kerran, että tulevien ja jo ammatissa toimivien opettajien ja opettajakouluttajien CDC-kompetenssien kehittyminen on oleellinen osa ammatillista koulutusta, ja siksi prosessin jatkuva (itse)reflektio ja (itse)arviointi on äärimmäisen tärkeää.

CDC-mallin käyttö ammatillisessa kehittämisessä

Opettajat voivat oman ammattiin tähtäävän tai jo ammatissa toimimisen aikana tapahtuvan koulutuksensa aikana pohtia omien CDC-kompetenssiensa kehittymistä. Tätä voi tehdä vaikkapa oppimispäiväkirjojen tai -logien avulla. Niissä opetusharjoittelija/opettaja säännöllisesti pohtii:

- mitä kompetenssien osia kehitetään tietyllä kurssilla, opinto-ohjelmassa tai erityisessä toiminnassa;
- mikä on oma kompetenssitaso;
- mitä he voivat vielä tehdä näiden kompetenssien kehittämiseksi.

Opettajaksi opiskelevat ja opettajat voivat käyttää kuvaajia itsereflektiossa ja -arvioinnissa. Tällä tavoin he myös tutustuvat kompetenssiuitekehysten eri osiin, mikä helpottaa niiden soveltamista omaan opetukseen.

Sen lisäksi, että tavoitteena on laadukas opetus koulun eri oppiaineissa, opettajien opetuksen ja koulutuksen keskeinen tehtävä on parantaa kompetensseja opetussuunnitelman, pedagogian, arvioinnin ja koko koulu- ajattelun alueilla. CDC-kompetenssien kehittymistä ja sitä koskevia aiheita näillä erityisalioilla käsitellään tämän teososan I, II, III ja V luvuissa. Tästä syystä nämä luvut sekä erinäiset tämän IV luvun kappaleet tulisi ottaa huomioon siitä huolimatta, että ne usein koskevat ensisijaisesti oppivelvollisuusopetusta; yleiset periaatteet ja ohjeistukset ovat helposti siirrettävissä opettajankoulutuksen erityisosalalla.

CDC-viitekehysten integrointi ja soveltaminen opettajankoulutukseen

Tämän luvun yhtenä päämääränä on tukea opettajankoulutuslaitoksia ja niiden sidosryhmiä kiinnittämällä huomiota CDC-mallin toteuttamisessa tarvittaviin rakenteisiin, menettelytapoihin ja käytäntöihin. Kansallinen opetuslainsäädäntö määrittelee aina mm. koulujärjestelmän taustalla olevat arvot ja sisältää ihmisoikeudet, demokratian, kulttuurisen moninaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja oikeusperiaatteen varmistamista edellyttävät säädökset. Opettajat haastetaan soveltamaan ja toteuttamaan niitä käytännön opetuksessa, ja siksi pelkästään hyvä tietämys opetettavasta oppiainealueesta on heikko pohja eikä yksinään riitä niiden täyttämiseen arkihaasteiden ohella. Tästä syystä suositellaan, että CDC-mallin integrointi ja soveltaminen on jatkuvasti mukana opetusharjoittelijoiden (siis tulevien opettajien) opetuksessa ja koulutuksessa ja ammatissa toimivien (nykyisten opettajien) ammatilliseen kehitykseen tähtäävässä koulutuksessa. Tässä avainasemassa ovat sekä opiskelijoiden että ammatissa toimivien opettajien oppilaitokset ja ammatilliset kehitysohjelmat.

Opetusharjoittelijoiden ja ammatissa toimivien opettajien koulutus on järjestetty hyvin eri tavoin eri puolilla Eurooppaa, jopa eräiden kansallisten järjestelmien sisällä. Monet maat ovat vastikään päättäneet, että tulevien opettajien tutkinto on maisteritasoinen, mutta näin ei ole kaikissa maissa eikä kaikkien opettajaroolien kohdalla. Myös laitoskonteksteissa on eroja: opettajankoulutusohjelmia on sekä yliopistoissa että

muuntasoisissa laitoksissa. Opettajankoulutuksessa on sekä rinnakkaisia että perättäisiä malleja. Kaikilla lähestymistavoilla on omat etunsa ja haittansa.

Erityisen tärkeää tämä on aineopettajien koulutuksessa. Siinä kapean opetusalan ulkopuolelle jäävä tieto, taidot ja ymmärrys saattavat usein jäädä huomiotta. CDC-lähestymistavan soveltaminen opettajankoulutukseen merkitsee sitä, ettei näitä seikkoja rajata tiettyjen aineiden opinto-ohjelmiin (kuten esim. kansalaistaito, historia, elämänkatsomustieto). CDC-lähetysmistapaa tulee sen sijaan soveltaa läpikäyvästi tulevien ja jo työssä olevien opettajien opetuksessa ja koulutuksessa yleisesti.

Tätä korostetaan erityisesti käsiteltäessä Euroopan maiden koulutuslainsäädännössä ilmeneviä opetuksen kokonaisuusmääriä (ks. I ja V luku). Tämä opetuksen arvopohja liittyy kattavaan ajatukseen opetuksesta: *Bildung*-ihanne, elämänmittainen prosessi, joka sallii ihmisten tehdä itsenäisiä päätöksiä elämästään, suhtautua toisiin yhdenvertaisina ihmisinä ja olla heidän kanssaan merkityksellisessä vuorovaikutuksessa. Kaikki opettajat ja opettajakouluttajat, riippumatta oppiaineesta, myötävaikuttavat tähän kasvatukselliseen päämäärään. Se, miten tämä liittyy tiettyihin oppiaineisiin, ei kuitenkaan saisi jäädä pelkästään vaistonvaraiseksi. CDC-viitekehys tarjoaa konkreettista tukea opettajankoulutuslaitoksille ja yksittäisille opettajakouluttajille kattavien opetusohjelmien ja pedagogian laatimisessa (ks. I ja II luku). Lisäksi se voi auttaa opetusharjoittelijoita kehittämään tietoisuuttaan opettajaroolinsa täydestä laajuudesta ja ammattietoksesta.

Opettajaksi opiskelevien ja jo ammatissa toimivien opettajien koulutus on tärkeä erottaa toisistaan. Näiden kahden opettajankoulutuksen vaiheen roolit ovat hyvin erilaiset, ja siksi ne on huolellisesti erotettava toteutettaessa CDC-periaatteita käytännön opetuksessa. Opiskelijoiden opetuksen tuli erityisesti, joskaan ei kokonaan, pyrkiä valmentaa tulevia opettajia ymmärtämään CDC-kompetenssien merkitys riippumatta heidän omasta oppiaineestaan ja varmistaa, että he kykenevät toimimaan tämän lähestymistavan mukaisesti jokapäiväisessä koulutyössä. Ammatissa toimivien koulutuksessa tulisi keskittyä erityisesti, muttei pelkästään, erityisillä opetustasoilla ja -ympäristöissä nyt kohdattavien erityistilanteiden haasteisiin ja auttaa ammatissa olevia opettajia pätevoitymään ja lisäämään ammattimaisuuttaan arkityössä. Jokaisessa koulussa monen eri ikäryhmän opettajat työskentelevät yhdessä, ja heidän opetusharjoittelunsa ja ammatillinen jatkokoulutuksensa on monelta osin hyvin erilaista. Monet ammatissa toimivien opettajien opetusmallit, joihin kuuluvat myös käytännön opettajayhteisöt, voivat ja niiden pitää kuroa näitä eroja umpeen. Tässä suhteessa ammatillisella jatkokoulutuksella on erityisen suuri merkitys opettajien CDC-kompetenssien kehittymiselle.

Tästä seuraa se, että opettajankoulutuksen eri muodoissa on erilaisia tapoja viedä CDC-ajettelu opetussuunnitelmaan (ks. I luku, esim. kohta CDC-viitekehysten käyttö opintosuunnitelmissa). Eri lähestymistapoja on punnittava huolellisesti ja ne on mukautettava sitten oppilaiden ja opiskelijoiden ikäryhmien mukaiseen pedagogiseen työhön. CDC-viitekehysten toteuttaminen edellyttää motivaatiota ja sitoutumista, näkökulman vaihtoa – opettajallahan on monia eri rooleja – sekä opettajien henkilökohtaista ja yhteistä vastuuta. Tässä suhteessa opettajankoulutuslaitosten roolista voi syntyä lukuisia tärkeitä kysymyksiä, joihin tulee vastata.

Tärkein kysymys on: mitä opettajankoulutuslaitokset voivat tehdä ja mitä niiden tulisi tehdä tässä suhteessa? Ne voivat ja niiden tulee:

1. tukea ammatissa toimivia opettajia laadukkaasti ja tehokkaasti ammatillisten jatkokurssien, opetusmateriaalien kehitystyön, opetusmenetelmien edistämisen jne. avulla;
2. vahvistaa omia kurssejaan, joilla tulevia opettajia opetetaan ja koulutetaan;
3. tehdä opettajankoulutuslaitoksissa tutkimusta ja innovaatiotyötä, jolla vahvistetaan niiden opinto-ohjelmien tutkimusperusteista luonnetta ja informoidaan poliitikkoja, ohjelmien kehittäjiä ja muita sidosryhmiä.

Seuraava tätä aluetta koskeva asia on opettajankoulutuslaitosten monimutkainen ja moninainen rooli; niiltä vaaditaan seuraavaa:

- a. motivoida ja tukea jo ammatissa toimivia ja tulevia opettajia ja opettajakouluttajia (siis näiden laitosten opetushenkilöstöä), jotta he kehittävät omia demokratiakulttuurikompetenssejaan ja ovat näin omassa tätä aluetta koskevassa päivittäisessä työssään valmiimpia auttamaan opiskelijoita, opetusharjoittelijoita ja ammatissa jo olevia kehittämään arvoja, asenteita, taitoja ja ymmärrystä, joita on kuvattu CDC-mallissa (ks. I osa);
- b. kouluttaa ja uudelleen kouluttaa jo ammatissa toimivia ja tulevia opettajia, jotta he kykenevät edistämään CDC-kompetenssien kehittymistä ja kulttuurienvälistä vuoropuhelua kouluissa olevien lasten ja nuorten kanssa tehtävässä (tulevassa) arkityössään.
- c. ottaa CDC-kompetenssien kehittäminen ja kulttuurienvälinen vuoropuhelu laitoksensa tehtäviin (ks. V luku); näiden kompetenssien kehittämisessä ei ole kyse vain kursseilla tapahtuvan tiedon siirtämisestä opiskelijoille ja/ tai jo ammatissa toimiville opettajille, vaan kyse on laitoksesta kaikkine tarkoituksineen ja toimintoineen.

Moninainen rooli herättää lukuisia kysymyksiä, joihin laitosten on yritettävä vastata, jotta ne pystyvät vastaamaan CDC-kompetenssien kehittämishaasteisiin; niitä ovat esimerkiksi:

- ▶ Onko CDC-kompetenssit integroitu asianmukaisesti olemassa olevaan opetussuunnitelmaan?
- ▶ Ovatko opettajakouluttajat tietoisia ja riittävästi valmistautuneita tämän tehtävän suorittamiseen?
- ▶ Kiinnittävätkö he riittävästi huomiota tähän ulottuvuuteen jokapäiväisessä työssään?
- ▶ Onko tehtävä lähinnä annettu määräyksenä vai onko se muotoiltu siten, että se edellyttää luovuutta ja akateemista vapautta?
- ▶ Onko tehtävä integroitu heidän tutkimus- ja innovaatiotyöhönsä? Ottavatko he opiskelijat siihen mukaan?
- ▶ Käsitelläänkö tehtävää ikään kuin se kuuluisi vain niille akateemisen henkilöstön jäsenille, joita se suoraan koskee eri demokraattiseen kulttuuriin liittyvillä kursseilla (esim. kasvatustilfilosofia, -sosiologia, kansalaiskasvatus, etiikka, opetus ja media), vai ymmärretäänkö se laajempaan tehtävänä, jota pitäisi sellaisena käsitellä kaikilla oppiainealueilla)? Millä tavoin?

- ▶ Ammatissa jo toimivien kurssit: Onko kaikilla ammatissa toimivilla opettajilla opettavasta oppiaineesta riippumatta mahdollisuus osallistua CDC-opetukseen; liittyykö koulutus heidän omaan opetuskäytäntöönsä ja luokan haasteisiin?

Luettelo ei ole kattava ja siksi muitakin kysymyksiä voidaan käsitellä ja niistä voidaan keskustella eri ympäristöissä, maissa ja eri opetustasoilla.

CDC-kompetenssit olemassa olevien kurssien tai opinto-ohjelmien muuttamisessa

Jos opettajankoulutuslaitos tai tiedekunta päättää sisällyttää demokratianäkökulman järjestelmälliseksi osaksi olemassa olevia kursseja tai opinto-ohjelmia, CDC-mallia voidaan käyttää kattavan ja tasapainoisen tuloksen aikaansaamiseksi.

Olemassa olevia kursseja voi ensivaiheessa arvioida käyttäen kompetenssimallin 20 osatekijää:

- Mitkä kompetenssit ovat jo mukana joko sisällössä, opetusmenetelmissä tai opiskelijatoiminnassa/tehtävissä?
- Mitkä osatekijät puuttuvat?

Seuraavassa vaiheessa voidaan lisätä sisältöä, muuttaa opetusmenetelmiä tai ottaa mukaan tehtäviä, jotka kohdistuvat muihin kompetensseihin tai jopa koko mallin kattamaan kokonaisuuteen.

Jos opinto-ohjelmia muutetaan, näillä kahdella vaiheella saavutetaan parempi yhdenmukaisuus ja ohjelmassa olevien eri kurssien välinen synergia.

Yksittäisten laitosten onnistuminen CDC-kompetenssien kehittämisessä riippuu siitä, miten näihin ja vastaaviin kysymyksiin vastataan. Kun ajatellaan opettajankoulutuslaitosten toimintaa, niissä voidaan ryhtyä seuraaviin mahdollisiin toimintamuotoihin:

- ▶ tiedon jakaminen laitoksista, jotka ovat saaneet tunnustusta hyvistä käytänteistä tällä alueella (kansallisesti ja kansainvälisesti);
- ▶ rohkaiseminen tarkoituksellisten pilottiprojektien tekemiseen (laitoksen pilottiryhmät; laitosten väliset yhteistyörakenteet; yhteistyö opettajankoulutuslaitosten ja koulujen välillä paikallisesti, alueellisesti kansallisella ja Euroopan/kansainvälisellä tasolla);
- ▶ sen tunnustaminen, että on tarpeen integroida CDC-kompetenssit opinto-ohjelmiin ja/tai kursseihin monin eri tavoin, sisällyttää osallistuminen ja yhteisöllinen vapaaehtoistyö oleellisena osana opintopisteitä (esim. ECTS) tuottaviin ohjelmiin/kursseihin: CDC-kompetenssien kehittäminen voi toisinaan olla tehokkaampaa, kun toiminta/osallistuminen laitoksen alueen taloudelliseen, yhteiskunnalliseen ja poliittiseen tasoon ja laajempaan toimintaympäristöön on integroitu muodollisiin opinto-ohjelmiin ja/tai kursseihin.

Opinto-ohjelmien ja /tai kurssien osalta voidaan aloittaa monia mahdollisia CDC-kompetenssien kehittämistoimintoja kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa:

- ▶ ammatissa toimivien opettajien erikoistumiskurssien kehittäminen ja tarjoaminen (asiaankuuluvasti eriytettyinä, esim. yhteiskuntaopin ja muiden oppiaineiden opettajille; eri tasoja opettaville opettajille);

- ▶ tarpeellisten osioiden/aiheiden lisääminen ja toteuttaminen olemassa olevien opettajaksi opiskelevien kurssien osaksi (pakolliset kurssit);
- ▶ erikois-, jatko- ja/tai valinnaiskurssien suunnittelu ja tarjonta (esim. maisteritaso), jotka voisivat kohdistus (tuleviin) opettajiin, jotka jatkossa omaksuvat tiedonjakajaroolin (koordinaattorin roolin) yksittäisten koulujen tasolla;
- ▶ asiaankuuluvien aiheiden edistäminen opettajakoulutuksen ja kasvatustieteen tohtoriopintojen tasolla.

CDC-kompetenssien käyttö kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja opettajien toiminnan tutkimisessa

Opettajankoulutuslaitokset tekevät tutkimustyötä vaihtelevassa määrin. Joissain maissa opettajankoulutustiedekunnat ovat yliopiston osa ja niillä on myös maisteri- ja tohtorihjelmat, jolloin opetushenkilökunnalla on mahdollisuus oman tutkimustyön tekemiseen. Näissä tapauksissa CDC-kompetenssit voivat olla monien eri aihepiirien empiirisen tutkimuksen viitekehys, kuten tavat, joilla kompetenssiklusterit kehittyvät tietyissä oppiaineissa tai oppiainerajat ylittävässä kouluopetuksessa tai miten koulut toimivat demokraattisten koulurakenteiden puitteissa jne. Tästä tutkimuksesta saatavaa tietoa voidaan puolestaan käyttää opettajien valmistavassa koulutuksessa tai jo ammatissa toimivien opettajien kursseilla.

Jos laitoksella ei ole annettu tutkimusoikeutta, opettajat voivat käyttää CDC-kompetensseja oman opetuskäytäntönsä järjestelmällisessä reflektoinnissa esimerkiksi toimintatutkimuksen muodossa.

Oppilaitokset voivat auttaa tässä haastavassa työssä ohjaamalla teoksen kolmen osan toimeenpanossa. Kompetenssimallin lisäksi (ks. I osa), CDC-kompetenssien kuvaajat voivat olla suureksi avuksi, etenkin kun on kyse edistyneen tason kuvaajista (ks. II osa). Opinto-ohjelmien, kurssien ja muun toiminnan uudistamisessa ja/tai uudelleenjärjestämisessä III osan muut luvut voivat olla hyödyksi: opintosuunnitelmien järjestäminen ja laatiminen (ks. I luku), pedagogiset menetelmät ja lähestymistavat (ks. II luku), CDC-kompetenssien arviointien erityiskysymykset (ks. III luku) sekä koko koulu- ajattelu CDC-kompetenssien kehittämisessä (ks. V luku). Opettajankoulutusohjelmien erityiskontekstissa voi tärkeällä sijalla olla myös väkivaltaisen ääriilikeajattelun ja terrorismin vastustamiskyvyn vahvistaminen (VI luku).

Monen Euroopan maan opettajankoulutuslaitosten yhteistyötä tulee erityisesti rohkaista; tässä tarkoituksessa Erasmus+ -ohjelma on erittäin suositeltava ja tarkoituksenmukainen. Tämäntyyppistä toimintaa tukee tietenkin moni muukin käytettävissä oleva ohjelma. Etenkin EU:n Comenius-ohjelma voi tukea CDC-kompetenssien kehittämistä laitoksissa ja opettajien parissa; se mahdollistaa opetusalan ammattilaisille erityisiä opintomatkoja, joilla voidaan jakaa hyviä käytänteitä ja kehittää vahvoja verkostoja.

CDC-viitekehysten toimeenpano opettajankoulutuslaitoksissa ja sitä seuraava CDC-kompetenssien kehittäminen on haastava tehtävä. Tätä vaativaa työtä helpottaa merkittävästi se, jos laitoksen tarkastelevat järjestelmällisesti yllä käsiteltyjä kysymyksiä, suhteuttavat niitä omaan käytäntöönsä ja muotoilevat niitä sen

mukaan, etsivät kattavia vastauksia niihin ja tältä pohjalta valmistelevat oman strategiansa CDC-kompetenssien kehittämiseksi.

Käytäntöä – miten tavoitteet saavutetaan?

Vaikka edellä on juuri todettu, että CDC-viitekehyksen toimeenpano on haastava tehtävä, on kuitenkin tiedostettava, ettemme enää ole pitkän ja tuntemattoman polun alkumetreillä. On jo tehty paljon, ja tällä alueella voimme oppia paljon toisiltamme. Alla on kolme käytännön esimerkkiä alan hyvistä käytännöistä.⁷

Tapaus n. 1: Tuunausprojekti

Yllä esitimme yhtenä tärkeänä kysymyksenä seuraavaa: Integroidaanko CDC-kompetenssit olemassa oleviin opetussuunnitelmiin asianmukaisesti? Yksittäisten opettajankoulutuslaitosten eteen voi tulla vaikea kysymys mm. siitä, kuinka laatia kompetenssien kehittämiseen ja oppimistuloksiin keskittyvä opetusohjelma. Tuunausprojekti (joka käynnistyi vuonna 2000 ja on yhä meneillään; ks. alla oleva nettisivu) voi olla suureksi avuksi: projektin alkuperäisenä tarkoituksena oli ”tuunata” korkea-asteen opinto-ohjelmia eri tieteenaloilla kaikkialla Euroopassa, ja myöhemmin levisivät onnistuneesti kaikkialle maailmaan. Hankkeen ensimmäisen vaiheen alussa yhtenä alueena oli opettajankoulutus. Hankkeen tuloksina on mm. kaksi ”tuunattua” avainkompetenssiluetteloa (yleiset ja ainekohtaiset kompetenssit), joita opettajankoulutuslaitoksen voivat soveltaa opintosuunnitelmissaan. Näissä luetteloissa on mm. lukuisia CDC-kompetensseihin liittyviä osaamisalueita. Lisätietoja on Tuning Project (2009) sivuilla 40 ja 42-43.

Monet Euroopan opettajankoulutuslaitoksen ovat modernisoineet ja/tai päivittäneet opinto-ohjelmiaan tältä pohjalta ja tehneet niistä keskenään yhteensopivia ja vertailukelpoisia. Nämä laitokset todennäköisesti ottavat nykyisen CDC-viitekehyksen helpommin käyttöön, koska joillain niistä on jo varsin paljon tähän liittyvää kokemusta. Ne voisivat myös osallistua vastaavissa pyrkimyksissä ja antaa neuvoja laitoksille, joilla ei tätä kokemusta vielä ole.

Lisätietoa on osoitteessa: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

Tapaus n 2: Opiskelijaverkosto ”Elämä on moninaisuutta” (*Leben ist Vielfalt*)

Edellä olemme jo korostaneet sitä, miten tärkeää on saada yhteys kaikkiin opettajankoulutuksen toimijoihin ja saada heidät mukaan. Todettiin, että CDC-kompetenssien kehittäminen tulisi integroida tutkimus- ja innovaatiotyöhön ja että opetusharjoittelijoiden tulisi olla mukana toiminnassa. Elämä on moninaisuutta -verkosto on esimerkki hyvästä käytännöstä tällä alueella: ryhmä opetusharjoittelijoita ja jo ammatissa toimivia opettajia perusti sen vuonna 2011 yhteistyössä Saksan Nordrhein-Westfalenissa toimivan maahanmuuttajataustaisten opettajien verkoston (*Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*) kanssa. Mukana oli myös saksalaisen Paderbornin yliopiston kasvatustieteen tutkimuksen ja opettajankoulutuksen yksikkö

⁷ Source: Annex 1 to the final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission, 2017: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3d-fa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, pp. 99-102.

(*Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ*). Verkostosta tuli rekisteröity yliopistoryhmä vuonna 2016 ja se toimii Paderbornin yliopistossa, vaikkakin sen toiminnot eivät rajoitu itse yliopistoon vaan ulottuvat kaikkialle ympäröivään Paderbornin yhteisöön ja kaupunkiin.

Verkoston tärkein kohderyhmä ovat opettajaksi opiskelevat (tulevat opettajat), mutta myös ammatissa toimivat ja muut asianomaiset ryhmät, kuten yliopistohenkilöstö.

Verkosto oli alkujaan tarkoitettu maahanmuuttajataustaisille opettajaksi opiskeleville, mutta sen painopiste laajeni nopeasti kattamaan kaikki opiskelijat. Verkoston tärkein päämäärä on valmistaa opettajaksi opiskelijat opettamaan monimuotoisille luokille. Tarkemmin sanoen verkosto auttaa opettajaksi opiskelevia kehittämään kulttuurienvälistä herkkyyttä, ideoimaan ja edistämään kulttuurienvälisten käytäntöjen toteuttamista kouluissa. Se toimii myös keskustelu- ja ajatustenvaihtoforumina, jolla voidaan käsitellä monimuotoisten luokkien opetuksen haasteita ja lähestymistapoja. Se myös tarjoaa opettajaksi opiskeleville erityistä tietoa ja käytännön esimerkkejä.

Lisätietoja: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921

Tapaus n.3: Alaluokkien oppilaiden monimuotoisuuteen vastaaminen

Nykyopettajia kouluissamme kohtaamista ongelmista yksi vaikeimmista on opettaminen yhteiskunnallisten, kielellisten, kulttuuristen ja muiden erojen leimaamassa luokassa. Ovatko opettajakouluttajat tietoisia ja riittävästi valmistautuneita tämän tehtävän suorittamiseksi? Maltalla toteutettu Alaluokkien oppilaiden monimuotoisuuteen vastaaminen -niminen projekti tuotti tärkeää kokemusta tällä alueella. Malli kehitettiin alun perin vuonna 1995 Maltan alaluokkien opettajille ja sen tarkoituksena oli valmistaa opettajia ottamaan vammaisoppilaat mukaan opetukseen. Kun vuodesta 2002 alkaen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut merkittävästi ja kun kuvaan tuli myös Comenius-projekti vuosina 2002, painopiste siirtyi pyrkimykseen vastata oppilaiden yhä lisääntyvään etniseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Kurssi oli ensin valinnainen ja sittemmin pakollinen Maltan yliopiston ala-asteopettajien koulutusohjelmissa kasvatustieteen kandidaattiopintoja suorittavien toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille. Lokakuusta 2016 se on ollut oleellinen osa uutta opettamisen ja oppimisen maisterintutkintoa. Sen tarkoituksena on valmistaa opettajaksi opiskelevia opettamaan eri taustoista tulevia oppilaita. Opettajaksi opiskeleville tarjotaan sekä teoreettista tietoa että käytännön kokemuksia moninaisuudesta.

Toiminnassa on kaksi pääelementtiä: teoreettinen ja käytännön koulutus. Ensimmäisen lukukauden aikana opettajaksi opiskeleville tarjotaan tietoa moninaisuudesta ja osallistamisesta sekä lähestymistavoista, joilla näitä kysymyksiä voi käsitellä luokassa; esimerkkeinä on mm. yksilöllinen oppimissuunnitelma (IEP) (johon sisältyy oman tausta reflektointia, keskusteluja ja ryhmätöitä). Toisella lukukaudella opettajaksi opiskelevat suorittavat kuuden viikon opetusharjoittelunsa, ja tuolloin heidän tulee tunnistaa oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas, jolle laadittu yksilöllinen oppimissuunnitelma toteutetaan, jotta oppilas saadaan mukaan opetusprosessiin.

Lisätietoa on osoitteessa "Opetusohjelman kuvaus PRE2806 Alaluokkien oppilaiden monimuotoisuuteen vastaaminen", Maltan yliopisto, 2015, www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Suosituksset

Yleistä

- ▶ CDC-mallin opetukseen soveltamisen ja kehittämisen lähtökohtana ovat motivoituneet, asianmukaisesti tuetut ja hyvin koulutetut opettajan kaikilla opetuksen tasoilla, mukaan lukien opettajien kouluttajat opettajankoulutuslaitoksissa. Edellytyksenä sille, että opettaja on onnistuneella tavalla pedagogisesti sitoutunut oppilaisiinsa ja opiskelijoihinsa, on opettajan itsensä kanssa tekemä työ: opettajan sekä opettajia kouluttavan on itse kehitettävä demokraatiakulttuurikompetenssejaan. Tätä tulee pitää tärkeänä osana kouluun perustuvaa jatkuvaa ammatillista kehittymistä (toteutettuna esimerkiksi käytäntöyhteisö- tai toiminnantutkimus- tms. muodossa) eikä pelkästään opettajankoulutuslaitosten tehtävänä. Kaikkien toimijoiden pitää näin ollen pyrkiä vaikuttamaan omilla toimillaan ja eri tasoilla opettajien tätä koskevien kompetenssien vahvistamiseksi.

Koulutuspolitiikan toimijoille

- ▶ Opetusohjelmien ja/tai kurssien järjestämistä koskevien kansallisten (tarvittaessa alueellisten ja/tai paikallisten) strategioiden ja säädösten tarkasteleminen siitä näkökulmasta, missä määrin ne tarjoavat opettajaksi opiskeleville ja/tai ammatissa toimiville opettajille CDC-kompetensseja laajentavaa ja syventävää osaamista. Reagoiminen tarkastelun tuloksiin asianmukaisesti.
- ▶ Toimintasuunnitelman laatiminen CDC-viitekehyksen toimeenpanemiseksi kansallisessa koulutusjärjestelmässä; tässä yhteydessä erityistä huomiota tulee kiinnittää opintovaiheessa olevien ja jo toimivien opettajien koulutukseen ja tehdä läheistä yhteistyötä sekä opettajankoulutuslaitosten että koulujen kanssa.
- ▶ Tarpeellisten taloudellisten ja henkilöstöresurssien tarjoaminen CDC-viitekehyksen toimeenpanoon ja etenkin edellytysten tarjoaminen ammatissa toimivien koulutukseen kaikilla aloilla ja tasoilla.

Opettajankoulutuslaitoksille

- ▶ Oman opettajankoulutustarjonnan ja kurssien tarkasteleminen ja huomion kiinnittäminen tulevien opettajien (opettajaksi opiskelevien) erityistarpeisiin suhteessa ammatissa toimiviin opettajiin, ja näiden ryhmien opetusohjelmien mukauttaminen tätä vastaavasti.
- ▶ Nykyisten opinto-ohjelmien ja/tai kurssien laajuuden ja syvyyden tarkasteleminen sen suhteen, miten ne tarjoavat tuleville opettajille (opettajaksi opiskeleville) ja/tai ammatissa toimiville opettajille mahdollisuuden laajentaa ja syventää kompetenssejaan tällä alueella. Reagoiminen tarkastelun tuloksiin asianmukaisesti.
- ▶ Sen varmistaminen, että CDC-kompetensseihin liittyvät aiheet ovat säännöllisesti laitosten päätöstentekoelinten asialistalla; ao. tulosten tarkastelu ja mahdollisten opetusohjelmiin ja tutkimus- ja/tai kehitysprojekteihin tehtävien parannusten harkitseminen (mukaan lukien toiminnan tutkimus ammatissa olevien opettajien kanssa ja/tai tohtoroitumiseen tähtäävät tutkimushankkeen tarvittaessa).
- ▶ Riittävän huomion kiinnittäminen CDC-asioihin kontakteissa koulujen ja muiden laitosten kanssa, jossa opiskelijat suorittavat harjoitteluaan ja/tai

joissa valmistuneet ovat työssä; heidän tarpeittensa ja havaintojensa huomioon ottaminen opinto-ohjelmien ja muun asiaankuuluvan toiminnan parantamiseksi.

- ▶ Tulevat opettajat/opettajiksi opiskelevia sekä jo ammatissa toimivia opettajia on tuettava avoimuuden kehittämisessä; kansainväliset opiskelijavaihto-ohjelmat ja jo ammatissa toimivien opettajien ohjelmat voivat suuresti edistää tämän päämäärän toteuttamista.
- ▶ Huomion kiinnittäminen säännönmukaisten ohjelmien ja kurssien lisäksi myös yhteistyöhön erilaisen muun toiminnan järjestämisessä (esim. kesäkurssit, nuorisoleirit, erilaiset työpajat, toiminnantutkimushankkeet yhteistyössä opettajien kanssa).

Rehtoreille ja koulujen johdolle

- ▶ Demokratiakulttuurin rakentaminen kouluun ennen mitään muuta.
- ▶ Niitä CDC-aiheita koskevien haasteiden huomioon ottaminen, joita koulun opettajat kohtaavat työssään, asianmukaisten ammatissa toimiville opettajille tarjottavien koulutusten ja kurssien, työpajojen ja muun toiminnan tunnistaminen, koulun opettajien auttaminen näiden toimintojen järjestämisessä ja niiden osallistumisen rahoittamisessa.
- ▶ Niitä CDC-aiheita koskevien haasteiden huomioon ottaminen, joita koulun opettajat kohtaavat työssään, heidän tukemisensa ja rohkaisemisensa perustamaan opintopiirejä, jotka voisivat parantaa heidän osaamistaan tällä alueella.
- ▶ Sen varmistaminen, että CDC-aiheet ovat säännöllisesti koulun pedagogisten kokousten asialistalla; tulosten analysointi ja tarpeiden ja havaintojen raportointi asianomaisille opettajankoulutuslaitoksille, koulutuspolitiikasta vastaaville ja muille sidosryhmille.
- ▶ Ammatissa toimivien koulun opettajien koulutusmahdollisuuksien (koulussa ja kouluun perustuen) sekä opettajien ammatillisen kehityksen takaaminen parhaalla mahdollisella tavalla.

Ammatissa toimiville opettajille

- ▶ Niiden CDC-asioihin liittyvien haasteiden huomioon ottaminen, joita työssä kohdataan. Tutustuminen asiaankuuluvien kurssien, työpajojen, työssäoppimiskoulutuksen ja muiden toimintojen tarjontaan ammatissa olevien opettajien koulutusjärjestelmän joko omassa koulussa tai maassa.
- ▶ Niiden CDC-asioihin liittyvien haasteiden huomioon ottaminen, joita opettajat koulussa (tai tietyn oppiainealueen opettajat lähikouluissa jne.) kohtaavat. Tätä aluetta koskevien kompetenssienne parantamiseen tähtäävien opintopiirien perustaminen.
- ▶ Toimintatutkimushankkeiden aloittaminen pedagogisen työn rinnalla; jos mahdollista, opettajanvalmistuslaitosten ottaminen mukaan näihin hankkeisiin.
- ▶ CDC-osaamisen parantamiseen erilaisten epävirallisten toimintojen kautta tähtääviin mahdollisuuksiin tutustuminen; esimerkiksi osallistuminen opettajana kesäkouluihin, nuorisoleireihin, työpajoihin jne.

Opettajaksi opiskeleville.

- ▶ Sen selvittäminen, mitä mahdollisuuksia demokratiakulttuurikompetenssien parantamiseen sisältyy opinto-ohjelmiin; erityisen huomion kiinnittäminen ilmoittautumisaikoihin.
- ▶ Sen selvittäminen, mitkä demokratiakulttuurikompetenssien parantamismahdollisuudet antaisivat tilaisuuden osallistua vaihto-ohjelmiin, kuten EU:n Erasmus+ -ohjelma.
- ▶ Sen selvittäminen, mitä mahdollisuuksia demokratiakulttuurikompetenssien parantamiseen on tarjolla epävirallisen toiminnan kautta (myös kansalaisjärjestöjen järjestäminä). Näitä voivat olla kesäkoulut, nuorisoleirit, työpajat jne.

Kirjallisuutta

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf, noudettu 17.12.2017.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

CDC supporting documents on curriculum, pedagogy, assessment and on preventing radicalisation and violent extremism.

Council of Europe (2009), *Key competences for diversity*. Final conference of the Council of Europe project "Policies and practices for teaching sociocultural diversity" (2006-2009), 26-28 October 2009, Oslo, Norway. Directorate general IV – Directorate of Education and Languages, Strasbourg, 11 September 2009, available at [www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf), noudettu 17.12.2017.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. and Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, Council for Cultural Co-operation (CDCC) project "Education for democratic citizenship", Council of Europe, Strasbourg, 19 July 2000, available at www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf, noudettu 17.12.2017.

European Commission (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), European Commission, DG Education and Culture Brussels, available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, noudettu 17.12.2017.

European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, available at

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, noudettu 17.12.2017.

OECD (2016), *Global competency for an inclusive world*, Programme for International Student Assessment, OECD, Paris, available at www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf, noudettu 17.12.2017.

Print M. and Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), "Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes", *Journal of Social Science Education* Vol. 4, No. 3, pp. 39-49, available at www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994, noudettu 17.12.2017.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, available at www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf, noudettu 17.12.2017.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf, noudettu 17.12.2017.



V luku - **CDC-kompetenssit ja koko koulu -ajattelu**

Sisällön yhteenveto

- ▶ Kenelle tämä luku on tarkoitettu?
- ▶ Tarkoitus ja yleiskatsaus
- ▶ Koko koulu -ajattelun lisäarvo
- ▶ Avainkäsitteet
- ▶ Miten koko koulu -ajattelua sovelletaan käytännössä oppijoiden CDC-kompetenssien kehittämiseen
- ▶ Eteenpäin katsovia johtopäätöksiä
- ▶ Resurssit

Kenelle tämä luku on tarkoitettu?

Tämä luku on suunnattu kaikille koulujen sidosryhmille – koulujen rehtoreille, opettajille, muulle henkilöstölle, opiskelijoille, vanhemmille ja paikallisyhteisöjen toimijoille, joihin kuuluvat paikalliset koulutuksesta vastaavat viranomaiset, sekä kansalaisjärjestöille, vanhempienyhdistyksille, kouluneuvostoille jne.

Vaikka aihepiirinä on erityisesti koko koulu -ajattelu, suuri osa tästä luvusta koskee myös korkea-asteen koulutuslaitosta koko laitosta koskevan ajattelun mukaisesti.

Tarkoitus ja yleiskatsaus

Luku käsittelee koko koulu -ajattelun lisäarvoa koulun demokratiakulttuurin kehittämisessä sekä niitä kompetensseja, joita oppijoiden tulee hankkia osallistuakseen tehokkaasti demokratiakulttuuriin ja elääkseen rauhanomaisesti keskenään kulttuurisesti moninaisissa demokraattisissa yhteiskunnissa.

On olemassa varsin mittava määrä näyttöä siitä, että koko koulu -ajattelutavalla, jossa demokratia-arvot ja ihmisoikeusperiaatteet integroidaan opetukseen ja oppimiseen, hallintoon ja koulun yleiseen ilmapiiriin, vaikuttavat merkittävästi nuorten oppijoiden kokemukseen demokraattisista kompetensseista sekä näiden kompetenssien kehittämiseen ja soveltamiseen.

Luvussa puhutaan myös koko koulu -ajatteluun yleensä liitettävistä avainkäsitteistä: opetus ja oppiminen, koulun hallinto ja kulttuuri sekä yhteistyö lähiyhteisön kanssa. Luvussa on muutamia esimerkkejä siitä, kuinka CDC-malliin kuuluvat kompetenssiklusterit voivat toimia näillä kolmella alueella. Siinä tarkastellaan myös koko koulu -ajattelun soveltamisen mahdollisia etuja oppijoiden demokratiakulttuurikompetenssien ja demokraattisen koulutuskulttuurin kehittämisessä sekä viime kädessä kestävä ja osallistavan demokraattisen yhteiskunnan kehittämisessä.

Koko koulu -ajattelun lisäarvo

Mikä on lisäarvo, joka saavutetaan koko koulu -ajattelun soveltamisessa, kun pyritään demokraattisen koulutuskulttuurin ja oppijoiden CDC-kompetenssien kehittämiseen? CDC-kompetenssit ovat tärkeitä paitsi oppijoille, myös koululle laitoksena ja yhteiskunnalle kokonaisuutena. Jotta kansalaiset voivat osallistua vaikuttavasti demokratiakulttuuriin ja elää rauhanomaisesti keskenään kulttuurisesti moninaisissa demokraattisissa yhteiskunnissa, heidän pitää pystyä tunnistamaan ja noudattamaan demokraattisia periaatteita. Nämä periaatteet on muodollisesti esitetty Euroopan neuvoston demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koskevassa peruskirjassa.

Jotta demokratia ja ihmisoikeudet toteutuvat yhteiskunnan arjessa, niiden täytyy olla todellisuutta myös koulujen arjessa. Usein juuri koulut tarjoavat nuorille ensimmäisen perheen ulkopuolisen tilaisuuden kehittää ja harjoittaa demokraattisia kompetenssejaan, joita he tarvitsevat ollakseen aktiivisesti mukana ja elääkseen yhdessä moninaisissa yhteiskunnissa.

Demokratian ja ihmisoikeuksien toteuttaminen koulun arjessa ei tapahdu pelkästään luokkaopetuksessa. Se on kaikkien kouluelämän osien tehtävä. Esimerkiksi

osallistuminen yhteiseen päätöksentekoon ja koulun hallintoon auttaa kaikkia koulussa toimijoita, erityisesti nuoria, saamaan käytännön tietoa demokraattisista prosesseista ja osallistumismenettelyistä mikä lisää heidän luottamustaan niihin. Se rohkaisee heitä käyttämään omia demokratiakompetenssejaan luottavaisemmin.

Koko koulu -ajattelu suhteessa CDC-kompetensseihin varmistaa sen, että kaikki kouluelämän puolet – opetussuunnitelmat, opetusmenetelmät ja -resurssit, johtamis- ja päätöksentekorakenteet ja -menettelyt, politiikka ja käyttäytymiskoodit, henkilöstön keskinäiset suhteet ja toisaalta suhteet opiskelijoihin, kouluajan ulkopuoliset toiminnat ja yhteisösuhteet – heijastelevat demokraattisia ja ihmisoikeusperiaatteita. Tämä puolestaan voi auttaa luomaan turvallisen oppimisympäristön, jossa näitä periaatteita voidaan tutkia, kokea ja jopa haastaa rauhanomaisesti.

Koko koulun saaminen mukaan luomaan myönteistä ja turvallista oppimisympäristöä voi vaikuttaa myönteisesti myös oppijoiden suoriutumiseen ja jopa parantaa heidän tyytyväisyyttään. Oppijat, jotka kokevat olevansa osa kouluyhteisöä ja joilla on hyvä suhde vanhempiinsa ja opettajiinsa, todennäköisesti suoriutuvat paremmin koulussa ja ovat myös tyytyväisempiä elämäänsä.

Avainkäsitteet

Koko koulu -ajatteluun kuulu se, että kaikki koulun sidosryhmät ovat aktiivisesti mukana ja sitoutuneita. On oleellista, että koulun hallinto, opettajat, oppilaat ja vanhemmat sekä paikallisyhteisön jäsenet tekevät yhteistyötä ja ponnistelevat samaan suuntaan.

Kouluelämässä on monia eri puolia. Koko koulu -ajattelussa on pohdittava vähintään kolmea avainaluetta, kun pyritään kehittämään koulun demokratiakulttuuria ja oppijoiden CDC-kompetensseja: opetus ja oppiminen, koulun hallinto ja kulttuuri sekä yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa.

Nämä alueet eivät ole kokonaan irrallaan toisistaan vaan myös päällekkäisiä, ja siksi yhdellä alueella tehtävät toimet vaikuttavat myös toisiin. On kuitenkin tärkeä muistaa, että demokraattisesti toimivan koulun luominen eli siis demokraattisten ja ihmisoikeusperiaatteiden tuominen mukaan kaikkeen, on asteittaista ja vie aikaa.

Samoin on pohdittava sitä, että CDC-kompetensseja ei todennäköisesti oteta käyttöön yksi kerrallaan. Osaava käytös syntyy todennäköisesti joustavasta kompetenssiklusterien käytöstä ja on vastaus tiettyihin vaatimuksiin yksittäisissä tilanteissa. Tämä koskee kaikkia kolmea aluetta, kuten alla olevista laatikoista nähdään.

Opettaminen ja oppiminen

Koulun virallinen ohjelma, johon kuuluu opetussuunnitelma ja tuntisuunnittelu, opetus- ja oppimismenetelmät ja koulun ulkopuolinen toiminta, tarjoaa mahdollisuudet demokratiasta ja ihmisoikeuksista oppimiseen formaalilla tasolla.

CDC-kompetensseja voi sisällyttää opetussuunnitelman tasolla koulun opetusohjelmaan:

- ▶ uutena oppiaineena tai kurssina;
- ▶ eri opetussuunnitelmaan kuuluviin eri oppiaineisiin;
- ▶ oppiainerajat ylittävänä teemana, joka sisältyy kaikkiin tai joihinkin opetussuunnitelman aineisiin.

Lisätietoa on I luvun opetussuunnitelmaa käsittelevässä osassa.

Opetus- ja oppimismenetelmillä ja oppimisympäristöillä voi olla suuri vaikutus oppijoiden CDC-kompetenssien kehittymiseen etenkin, kun oppijoille tarjotaan mahdollisuus kokea luokassa, miten demokratia ja ihmisoikeudet toimivat. Tämä voidaan tehdä seuraavasti:

- ▶ varmistetaan, että luokka on turvallinen tila, jossa oppilaat tuntevat pystyvänsä keskustelemaan myös ristiriitaisista näkemyksistään avoimesti. Tämä toteutuu luomalla avoin, osallistava ja kunnioittava luokkaympäristö, jossa luokan oppilaat pystyvät jakamaan kokemuksiaan, ilmaisemaan mielipiteitään ja tunteitaan ja johon oppilaat osallistuvat noudattaen itse määrittelemiään pelisääntöjä, kuten toisten kuuntelu ja kunnioittaminen.
- ▶ luodaan oppilaille mahdollisuus osallistua omaan oppimiseensa, esim. vertaisarvioinnin, oppilaiden itse laatimien kysymysten tai yhdessä tehtävän selvitystyön avulla;
- ▶ edistetään yhteisoppimisen muotoja kaikissa opetussuunnitelman osissa käyttämällä erilaisia ryhmä- ja tiimityön muotoja, esim. parityöskentely, pienryhmä- ja muut ryhmätyöt.
- ▶ etsitään tapoja, joilla opettajat voivat tehdä yhteistyötä CDC-kompetenssien sisällyttämiseksi opetussuunnitelmaan kautta linjan, ja pohtia sitä, miten heidän käytäntönsä helpottaa tai estää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoista oppimista sekä tehdä toimintatutkimusta, joilla kehitetään CDC-kompetenssien sisällyttämisen omistajuutta heidän opetuksessaan ja arviointikäytännöissään;
- ▶ luodaan mahdollisuuksia oppilaille saada myönteisiä ja korkealaatuisia osallistumiskokemuksia projekteissa, joissa kokemusta haetaan oppilaille itselleen tärkeistä aiheista;
- ▶ tarjoamalla oppilaille mahdollisuus saada tietoa ja tarkastella vaihtoehtoisia katsantokantoja, auttaa heitä miettimään ja keskustelemaan omista poikkeavista vaihtoehtoisista näkökulmista, osallistua ryhmä- ja laitoskohtaiseen päätöksentekoon ja ryhtyä toimiin, joiden tarkoituksena on saada aikaan muutosta kyseessä olevissa asioissa.

Lisätietoa on II luvun pedagogiaa käsittelevässä osassa.

Koulun ulkopuolinen toiminta on tärkeä alusta demokratiakompetenssien kehittymiselle ja harjoittamiselle ja myös koulun ja yhteiskunnan asioihin aktiivisesti osallistumiselle. Esimerkiksi:

- ▶ suunnitellaan ja toimeenpannaan koko koulua tai sen osaa koskeva toiminta, joka koskee demokratiakansalaisuus- ja ihmisoikeuskasvatuksen osa-alueita; esim. yhteisöohjelma tai selvitys asuinympäristön taloudellisista olosuhteista.
- ▶ organisoidaan koulun ulkopuolisia demokratiakansalaisuus- tai ihmisoikeuskasvatukseen liittyviä ryhmiä, toimintoja tai projekteja, joissa keskustellaan yhteiskunnasta tai nuorten toimintaryhmistä.

Demokratian opettamisen ja oppimisen harjoittaminen saattaa tuoda esiin kompetenssiklustereita. Keskustelu arasta tai kiistanalaisesta aiheesta turvallisessa ympäristössä, jossa kaikki mielipiteet ja näkökulmat saavat kuulua samalla kun rohkaistaan eri katsantokannoista lähtevään tarkasteluun, saattaa:

- tukea minäpystyvyyden ja empatian kehittymistä;
- edistää analyyttisen ja kriittisen ajattelun taitoja;
- kehittää epävarmuuden sietokykyä
- vaikuttaa demokratian ja oikeudenmukaisuuden arvostamiseen;
- vahvistaa tietoa ja kriittistä ymmärrystä keskustelun kohteena olevasta aiheesta.

Koulun hallinto ja kulttuuri

Koulun organisaatiokulttuuri voi auttaa koulu yhteisön jäseniä vaikuttamaan koulun johtamis- ja hallintotapaan; kyse on suhtautumisesta johtajuuteen, visioon, hallintojärjestelmään ja päätöksentekomenettelyihin sekä oppilaiden osallistumiseen ja yleiseen työskentelyilmapiiriin. Demokraattinen ote koulun johtamiseen auttaa luomaan avoimen ja luottavaisen ilmapiirin koulussa ja parantaa siellä työskentelevien välisiä suhteita.

Koulun ilmapiiri, joka on osallistava, turvallinen ja lämminhenkinen, jossa henkilöstön keskinäiset suhteet ja toisaalta suhteet opiskelijoihin ovat myönteiset ja jossa jokainen kokee olevansa osa kokonaisuutta ja heidän ihmisoikeuksiaan kunnioitetaan, on paremmin omiaan kehittämään CDC-kompetensseja. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi koulun hallinto, opettajat, vanhemmat, oppilaat ja muut sidosryhmät voivat yhdistää voimansa ja tehdä koulun hallinnosta ja ympäristöstä demokraattisemman. Tämä koskee sen johtamis- ja päätöksentekotapaa, koulun politiikkaa, sääntöjä ja menettelytapoja, oppilaiden osallistumista ja yleistä koulu ympäristöä. Tämä voi sisältää alla ehdotetun tapaisia konkreettisia toimia.

Johtaminen ja koulun hallinto (ml. koulun suunnittelu, arviointi ja kehittäminen)

- ▶ Kehitetään johtamistyyliä, jonka pohjana on ihmisoikeuksien, demokraattisten periaatteiden, yhdenvertaisen kohtelun, osallistavan päätöksenteon ja vastuullisuuden arvot.
- ▶ Rohkaistaan kaikkien sidosryhmien osallistumista koko koulu -ympäristön tarkasteluun myös siitä näkökulmasta, onko sillä kyky edistää demokraattista kansalaisuutta ja ihmisoikeuksien kunnioittamista . Tähän sisältyy ohjelmien yhdenmukaisuus, koulun ulkopuolinen toiminta ja koulun hallinto. Välineitä voivat olla arviointikokoukset, havainnoinnit, kontaktit oppilaiden edustajiin, koko koulua koskevat kyselyt sekä vanhemmilta ja yhteisötoimijoilta saatava palaute yms.

Päätöksenteko

- ▶ Luodaan osallistavia päätöksentekorakenteita ja -menettelyitä; esimerkiksi opettajien, oppilaiden ja vanhempien mahdollisuus vaikuttaa asialistoihin

ja osallistua politiikkaa koskeviin päätöksiin kouluneuvostojen jäsenyyden, työryhmien, asiakohtaisen ryhmätyön tai kuulemisten kautta.

Politiikka, säännöt, menettelytavat

- ▶ Laaditaan ja korjataan koulun politiikkasääntöjä heijastamaan demokraattisen kansalaisuuden ja ihmisoikeuksien periaatteita. Tähän sisältyvät myös yleiset politiikkaperiaatteet, jotka koskevat yhdenvertaisuutta ja seksuaalista suuntautumista sekä erityiset toimenpiteet, kuten kiusaamisen vastaiset ohjelmat.
- ▶ Otetaan käyttöön toimivat koulua koskevat säännöt, jotka takaavat yhdenvertaisen kohtelun ja mahdollisuudet kaikille oppilaille, opettajille ja muille henkilökunnan jäsenille heidän etnisestä taustastaan, kulttuuri-identiteetistään, elämäntavastaan tai vakaumuksestaan riippumatta; luodaan käytännöt rauhanomaiseen ja osallistavaan konfliktien ja riitojen ratkaisuun.

Oppilaiden ja opiskelijoiden osallistuminen

- ▶ Luodaan oppilaille mahdollisuus ilmaista oma käsityksensä heitä koskevista asioista sekä koulussa että laajemmissa yhteyksissä sekä osallistua koulua ja yhteisöä koskevaan päätöksentekoon esim. luokkakeskusteluiden, oppilas- ja opiskelijakuntien, kyselyjen tai aloitelaatikoiden, työryhmä- ja politiikkaryhmien jäsenyyden, kouluneuvostojen ja väittelykerhojen kautta.
- ▶ Varmistetaan, että oppilaita osallistavat toimintatavat ovat aitoja siten, että osallistuminen on vaikuttamista ja vastuunottoa ja että osallistumisen ehdot ja rahoitustavat tehdään selviksi, jotta voidaan välttää näennäisosallistumista tai teeskentelyn vaikutelmaa.

Oppilaiden ja opiskelijoiden osallistuminen ja muut päätöksenteossa mukana olemisen muodot vaikuttavat suuresti CDC-kompetenssien kehittymiseen, koska ne tarjoavat mahdollisuuden kokemuseräiseen oppimiseen eli jonkun asian myötä oppimiseen. Tämä kouluelämän ulottuvuus auttaa kehittämään lukuisia kompetenssiklustereita, joita ovat mm.:

- Yhteisöllisyys, vastuu ja minäpystyvyys
- Analyttisen ja kriittisen ajattelun taidot ja viestintätaidot
- Tieto ja kriittinen ymmärrys politiikasta (pätöksentekomekanismeista)
- demokratian ja oikeudenmukaisuuden arvostaminen.

Yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa

Koulun suhteet laajempaan yhteisöön, ml. vanhemmat, viranomaiset, kansalaisjärjestöt, yliopistot, yritykset, media, terveydenhuollon työntekijät ja muut koulut, voivat auttaa koulun demokratiakulttuurin vaalimisessa. Kansalaisjärjestöjen kanssa kumppanuussuhteissa olevat koulut voivat esimerkiksi hyötyä uusista koulutusmahdollisuuksista, asiantuntijavierailuista ja projektituesta. Läheiset yhteisöyhteydet voivat myös auttaa kouluja ottamaan käsiteltäväksi tärkeitä yhteisökysymyksiä. Koulut ja yhteisö voivat tehdä monenlaista yhteistyötä.

Vanhempien ja yhteisön osallistuminen

- ▶ Rohkaistaan demokratiakansalaisuus- ja ihmisoikeuskasvatuksen aloilla asiantuntevia vanhempia tai yhteisön jäseniä antamaan panoksensa opetukseen ja oppimiseen vapaaehtois pohjalta, esim. juristien, terveydenhuollon ammattilaisten, poliitikkojen tai hyväntekeväisyystyötä tekevien ominaisuudessa.
- ▶ Edistetään opiskelijaprojekteja, joiden tarkoituksena on ratkoa esimerkiksi henkilökohtaiseen turvallisuuteen, nuorisorikollisuuteen, vanhus- tai haavoittuvassa asemassa olevaan väestöön liittyviä yhteisön ongelmia tai haasteita.

Koulujen väliset kumppanuudet

- ▶ Perustetaan koulujen välinen verkosto resurssien ja kokemusten jakamiseksi.
- ▶ Jos koulut ovat kulttuurisesti tai uskonnollisesti homogeenisiä, luodaan yhteistyö- ja oppimisyhteyksiä muiden koulujen kanssa, jotta oppilaille olisi merkityksellistä vuorovaikutusta ja kontakteja muita etnisiä taustoja ja uskontoja edustavien opiskelijoiden ja oppilaiden kanssa.
- ▶ Edistetään verkkovuoropuhelua muiden maiden koulujen oppilaiden kanssa, jotta nuoret voivat keskustella yhteiskunnallisista, kulttuurisista ja globaaleista aiheista monesta eri kansallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta ja ehkä myös ryhtyä yhdessä toimeen asioissa, jotka ovat oppilaiden yhteisen huolen aiheena.

Kumppanuus yhteisön instituutioiden kanssa

- ▶ Luodaan kumppanuussuhteita esim. kansalaisjärjestöjen, nuorisojärjestöjen, korkea-asteen oppilaitosten jne. kanssa, jotta voidaan vahvistaa koulun demokratiakansalaisuus- ja ihmisoikeusasioiden opetusohjelmaa sekä koulussa että sen ulkopuolella.
- ▶ Luodaan kumppanuussuhteita paikallisiin viranomaisiin, jotta voidaan kannustaa opiskelijoiden osallistumista nuoria edustaviin virallisiin hallintorakenteisiin, kuten nuorisoneuvostot tai paikalliset kunnat, tai rohkaista paikallisviranomaisia selvittämään proaktiivisesti opiskelijoiden ajatuksia kansalaisia koskevista ja nuorten elämän kannalta tärkeistä kysymyksistä. Näin voidaan edistää nuorten aktiivista kansalaisuutta ja poliittista osallistumista.
- ▶ Luodaan kumppanuussuhteita paikallisyhteisön uskonnollisiin ja vakaumuksellisiin järjestöihin, jotta voidaan helpottaa nuorten käyntejä uskonnollisissa organisaatioissa ja uskonnon harjoittamispaikoissa ja samoin uskonyhteisöjen vierailuja kouluilla.
- ▶ Luodaan kumppanuus- ja toimintasuhteita ihmisoikeusasioita edistävien ryhmien kanssa, esim. LGBTQ-yhteisö, rasmin vastaiset, naisten ja lasten oikeuksia ajavat ryhmät ja muut ryhmät, joiden teemoihin opiskelijat osoittavat kiinnostusta.

Laajempaan yhteisöön liittyvät toiminnot ja ohjelmat soveltuvat erityisen hyvin kehittämään kompetenssiklustereita, jotka yhdistävät uuden tiedon hankkimisen ja kriittisen ymmärryksen kokemusperäiseen taitojen, asenteiden ja arvojen kehittämiseen. Vieraiden ihmisten ja ilmöiden kohtaaminen tarjoaa myös

mahdollisuuden itsereflektioon ja asenteiden muokkaamiseen. Esimerkiksi oppilaiden projektit, joiden tarkoituksena on ratkoa yhteisön ongelmia tai haasteita voisivat:

- vaikuttaa yhteisöllisyyteen, vastuuseen ja minäpystyvyyteen;
- vahvistaa empatiaa;
- kehittää joustavuutta ja sopeutumiskykyä sekä yhteistyötaitoja;
- edistää tietoa ja kriittistä ymmärrystä omasta itsestä ja kulttuurista, yhteiskunnasta ja ympäristöstä.

Alla on muutama esimerkki mahdollisista koko koulu -ajattelun soveltamisen hyödyistä CDC-kompetenssien kehittämisessä oppilas-, koulu- ja yhteisötaasoilla.

Yksilöt

- ▶ Lisääntynyt empatia oppilaiden keskuudessa.
- ▶ Parempi oppilaiden keskinäinen ja oppilaiden ja opettajien jne. välinen yhteistyö
- ▶ Oppilaat kuuntelevat enemmän toisiaan.
- ▶ Vahvempi vastuuntunto (omasta oppimisesta ja kouluympäristöstä).
- ▶ Kasvanut yhteisöllisyys (oppilaat ovat kiinnostuneempia yhteisön asioista).
- ▶ Oppilaat käyttäytyvät kunnioittavammin toisiaan ja opettajiaan kohtaan.

Koulut/luokka

- ▶ Opettajat soveltavat demokratiakansalaisuus- ja ihmissuhdekasvatusta luottavaisemmin.
- ▶ Tunneilla, joilla on demokratiakansalaisuus- ja ihmisoikeuskasvatuksen elementtejä, on useammin käytössä vuorovaikutteisempi opetus- ja oppimismenetelmä.
- ▶ Myönteisempi avoimuuteen ja luottamukseen perustuva koulun oppimisympäristö.
- ▶ Parempi yhteistyö mm. oppilaiden ja opettajien, opettajien ja toisten opettajien, koulun hallinnon ja henkilöstön sekä opettajien ja vanhempien välillä.

Yhteisö

- ▶ Kumppanuussuhteet kansalaisjärjestöihin ja paikallisviranomaisiin luovat oppilaille mahdollisuuksia kokea demokratian toimintaa käytännössä.
- ▶ Kumppanuussuhteet paikallisyhteisöjen toimijoiden kanssa tuovat opettajille lisää koulutusmahdollisuuksia ja asiantuntijatukea demokratia- ja ihmisoikeusaiheisten ohjelmien toteuttamisessa.

Miten koko koulu -ajattelua sovelletaan käytännössä oppijoiden CDC-kompetenssien kehittämiseen

Koko koulu -ajattelun soveltaminen CDC-kompetensseihin operatiivisella tasolla siirtää painopisteen pelkästään yksilöllisten kompetenssien kehittämisestä demokratiakompetenssiklusterien oppimisen ja harjoittelun mahdollistavan demokraattisen oppimisympäristön rakentamiseen.

Tästä näkökulmasta CDC-kompetenssit ja koko koulu -ajattelu tarjoavat kouluille arvokkaan demokratisoitumiseen tähtäävän kehitysnäkökulman. Siinä otetaan huomioon kouluelämän avainalueet, kuten opetus ja oppiminen, koulun hallinto ja kulttuuri sekä yhteisön kanssa tehtävä yhteistyö. Tällä tavoin demokraattisen koulutuskulttuurin ja oppijoiden CDC-kompetenssien kehittymisestä tulee koulun missio.

Koko koulu -ajattelun soveltamiseen on kouluissa monia eri teitä. Alla on lueteltu muutamia keskeisiä periaatteita ja viisi mahdollista soveltamisvaihetta.

Keskeiset periaatteet

- ▶ *Paikallisten olosuhteiden ja työtapojen kunnioittaminen.* Yhteiskuntaa ei voi pakottaa omaksumaan demokraattista kulttuuria ulkopuolelta käsin, vaan sen on rakennettava kansalaisten oman toiminnan kautta; samoin ei demokraattinen koulutuskulttuuriakaan synny ulkoa pakottamalla, vaan kaikkien sidosryhmien on oltava mukana sen rakentamisessa.
- ▶ *Kaikkien sidosryhmien voimaannuttaminen kehittämään omat ratkaisunsa haasteisiin tilannearvion perusteella.* Ei ole olemassa mitään yhtä patenttiratkaisua kaikkiin eri laitoksissa ja maissa olevien yksilöiden haasteisiin. Kun arvioidaan koulun nykytilannetta ottaen huomioon sen tarpeet ja kapasiteetin, keskeiset sidosryhmät ymmärtävät paremmin erityishaasteet ja saavat mahdollisuuden kehittää omia rätätalöityjä toimiaan. Tämä puolestaan lisää omistajuuden tunnetta ja muutosmotivaatiota.
- ▶ *Tekemällä oppimiseen rohkaiseminen kaikkien sidosryhmien osallistumisella.* Demokraattiset kompetenssit kehittyvät parhaiten, kun niitä harjoitetaan päivittäin mm. osallistavan päätöksenteon, kunnioittavien ja yhdenvertaisten suhteiden ja demokraattisten opetus- ja oppimismenetelmien avulla. Tämä edellyttää sitoutunutta kumppanuutta kaikilta sidosryhmiltä – opiskelijat, opettajat, koulun johto ja vanhemmat sekä paikallisviranomaiset ja muut yhteisön toimijat. Tämä on myös selitys sille, miksi on tärkeää nähdä oppilaitokset kokonaisuuksina demokraatiakulttuurin oppimisen ja edistämisen näkökulmasta.
- ▶ *Valmiuksien parantamisen sisällyttäminen koulun suunnitteluprosessiin.* Koulutuskulttuurin muutokset ovat kestävämpiä kun ne ovat osa koulun muodollista suunnitteluprosessia.
- ▶ *Paikallishankkeiden ja -aloitteiden tukeminen pitkällä aikavälillä.* Muutosvastarinnan voittaminen ja koulun suhteiden ja käytäntöjen muuttaminen vie aikaa ja vaivaa. Systeminen muutos ei synny yhdellä yrittämällä. Pitkäaikainen tuki on keskeisen tärkeää kouriintuntuvien tulosten ja kestävien vaikutusten saavuttamiseksi.

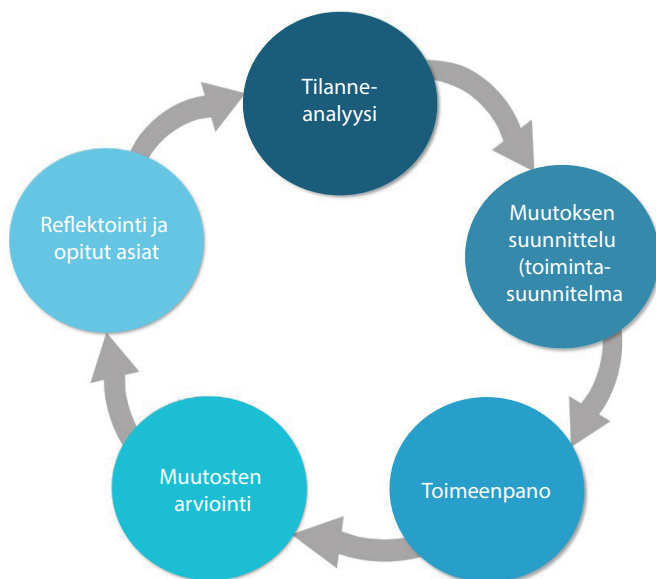
Viisi soveltamisvaihetta

Alla on kuvattu viisi askelta, jotka demokraattisemmaksi haluava koulu voi ottaa, kun se soveltaa koko koulu -ajattelua demokraattisen koulutuskulttuurin sekä oppijoiden CDC-kompetenssien kehittämiseksi.

1. Tehdään tilanneanalyysi sen tunnistamiseksi, miten demokratia- ja ihmisoikeusperiaatteet on sisällytetty kouluelämään, ja selvitetään myös

vahvuudet ja heikkoudet. Kaikki sidosryhmät osallistuvat (ts. koko koulu-arviointi, SWOT-analyysi).⁸

2. Tunnistetaan mahdolliset muutosalueet ja laaditaan toimintasuunnitelma, jossa on konkreettiset toimet näihin muutoksiin pääsemiseksi (esim. CDC odotettuna oppimistuloksena).
3. Toteutetaan toimintasuunnitelma koko kouluyhteisön kanssa.
4. Arvioidaan etenemistä ja työn vaikutuksia.
5. Kerrotaan opituista asioista kaikille mukana olleille sidosryhmille sekä toisille kouluille ja suunnitellaan lisätoimia niitä vastaavasti.



Eteenpäin katsovia johtopäätöksiä

On suositeltavaa, että kaikki koulun sidosryhmät pohtivat koko koulu- ajattelun soveltamisen lisäarvoa pyrittäessä demokraattisen koulutuskulttuurin ja oppijoiden CDC-kompetenssien kehittymiseen. On olemassa paljon tutkimusnäyttöä siitä, että kun oppijat kokevat oppimisympäristön demokraattisten ja ihmisoikeusarvojen ja -periaatteiden tutkimisen, ymmärtämisen ja kokemisen kannalta turvalliseksi, he myös todennäköisemmin:

- ▶ ovat kansalaistaidoiltaan korkeammalla tasolla;
- ▶ tukevat demokraattisia arvoja;
- ▶ kehittävät ymmärrystä omista oikeuksistaan ja toisiin ihmisiin kohdistuvista vastuistaan;
- ▶ tukevat paremmin muiden oikeuksia;

8. Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats eli vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat.

- ▶ osoittavat kehittyneempiä kriittisen ajattelun ja pohdinnan taitoja;
- ▶ kehittyvät identiteetiltään myönteisemmiksi ja sosiaalisesti vastuullisiksi;
- ▶ kehittävät kuunteluun, kunnioitukseen ja empatiaan perustuvia myönteisiä ja yhteistoiminnallisia suhteita keskuudessaan;
- ▶ ottavat vastuun omista päätöksistään;
- ▶ kehittyvät myönteisesti yhteiskunnan osallistuvuutta ja moninaisuutta koskevista asenteista;
- ▶ aktivoituvat poliittisesti ja yhteiskunnallisesti;
- ▶ kokevat olevansa vaikuttavia kansalaisia, jotka kyseenalaistavat maailmassa vallitsevaa epäoikeudenmukaisuutta, epätasa-arvoa ja köyhyyttä;
- ▶ ovat tulevaisuudessa mukana demokraattisessa toiminnassa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että koko koulu -ajatuksen pohjalta demokraattisen koulutuskulttuurin ja oppijoiden CDC-kompetenssien kehittämisen on merkittävät mahdollisuudet tukea nuoria heidän matkallaan tietäviksi, ajatteleviksi, vastuullisiksi, aktiiviksi ja voimaantuneiksi kansalaisiksi.

Resources

Amnesty International (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Amnesty International, London: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Council of Europe (2007), *Democratic governance of schools*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Council of Europe (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies “Democracy at school and human rights in action”*, Huddleston T. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*: www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Covell K. (2013), “Children’s human rights education as a means to social justice: a case study from England”, *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

European Commission/Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe*: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe.

Institute of Education UCL, Hunt F. and King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*, Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme 'Learning Democracy and Human Rights'*, commissioned by the Council of Europe and the European Wergeland Centre, United Kingdom: www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015, Making reforms happen*: www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III), Students' well-being*, OECD Publishing, Paris.

OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR and UNESCO (2009), *Humanrights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice*: www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universities of Sussex and Brighton: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

The European Wergeland Centre (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HRE-WHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-AND-VIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools*, UNICEF, New York: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf.

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, UNICEF, Geneva: www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf; provides a short comparison of three existing programmes including impact and challenges, pp. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF, London: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/.

Van Driel B., Darmody M. and Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxembourg: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. and Gollob R. (2009), "Participation in formal education: no false promises, please!", *Coyote Issue 14*, March, Council of Europe and European Commission: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>.



VI luku -

CDC-kompetenssit ja väkivaltaiseen ääriajatteluun ja terrorismiin johtavan radikalismiin vastustuskyvyn vahvistaminen

Sisällön yhteenveto

- ▶ Kenelle tämä luku on tarkoitettu?
- ▶ Tarkoitus ja yleiskatsaus
- ▶ Miksi viitekehyksellä on merkitystä radikalisoitumisen vastustuskyvyn kasvattamisessa?
- ▶ Radikalisoitumisen, väkivaltaisen ääriajattelun ja terrorismin määritelmät
- ▶ Radikalisoitumisprosessin vaihtelevuus
- ▶ Radikalisoitumiseen mahdollisesti johtavat olosuhteet
- ▶ Radikalisoitumisen vastustuskyky
- ▶ Viitekehyksen merkitys radikalisoitumisen vastustuskyvyn vahvistamisessa
- ▶ Käytäntöä – miten tavoitteet saavutetaan?
- ▶ Suositukset
- ▶ Resurssit
- ▶ Kirjallisuutta

Kenelle tämä luku on tarkoitettu?

Tämä luku on suunnattu:

- ▶ poliittisille päättäjille ja politiikan tekijöille, joiden vastuualueita ovat demokraattinen hallintotapa, julkiset viranomaiset, yhteiskunnallinen integraatio ja koheesio, poliisitoimi, turvallisuus ja koulutus;
- ▶ opetusalan ammattilaisille, joiden vastuualueita ovat yhteiskunnallinen integraatio ja koheesio, opiskelijoiden hyvinvointi ja turvallisuus (esim. oppilaitosten rehtorit ja ylempi opetushenkilöstö);
- ▶ opetusalan ammattilaisille;
- ▶ vanhemmille, vanhempien yhdistyksille ja kouluneuvostoille;
- ▶ poliisille, turvallisuuspalveluiden jäsenille ja muille valtiovallan toimijoille, joiden tehtäviin kuuluu väkivaltaisen ääriajattelun ja terrorin ehkäiseminen.

Väkivaltaiseen ääriajatteluun ja terrorismiin johtavan radikalisoitumisen käsittelyssä on tässä luvussa nimenomaisesti vältetty teknistä sanastoa ja ilmaisuja, jotta asiat olisivat ymmärrettävämpiä myös ei-asiantuntijalukijoille.

Tarkoitus ja yleiskatsaus

Tässä luvussa selitetään, miksi demokraatiakulttuuriosaamisen viitekehukseen (jäljempänä: viitekehys) perustuvalla koulutuksella on keskeinen rooli väkivaltaiseen ääriajatteluun ja terrorismiin johtavan radikalisoitumisen ehkäisyssä ja vastustamisessa. Viitekehys korostaa sitä, nuoret voidaan koulutuksen keinoin varustaa demokraattisen kulttuurin kompetensseilla (CDC). Nämä kompetenssit vahvistavat yksiköiden kestävyyttä ja vastustuskykyä niissä olosuhteissa, joissa radikalisoituminen voi alkaa. Ne vahvistavat heissä halua vastustaa epäinhimillistä käyttäytymistä ja väkivallan käyttöä konfliktien ratkaisukeinona. Näiden kompetenssien kehittyminen antaa yksilöille myös kyvyn ja halun vaikuttaa myönteisesti osallistuvaan yhteiskuntaan ja saada muutosta aikaan väkivallan sijasta rauhanomaisen demokraattisen mielenilmaisun ja toiminnan kautta.

Jotta tämä lähestymistapa toimisi, valtion laitosten tulee varmistua siitä, että niiden rakenteet kuulevat kansalaisten huolia ja vahvistavat niiden legitimitettä harkitsevan vuoropuhelun ja vahvan demokraattisen osallistumisen kautta. Muutkin toimet ovat tarpeen laajempien, mm. syrjäytyneen väestön vähäosaisuutta, syrjintää ja ulkopuolisuutta koskevien ongelmien käsittelemiseksi. Strategian keskeinen piirre on se, että luodaan demokraattinen ja ihmisoikeuksien varaan rakennettu yhteiskunta.

Tässä luvussa puhutaan lähestymistavasta, joka tähtää väkivaltaiseen ääriajatteluun johtavan radikalisoitumisen estämiseen (sen sijaan, että käytettäisiin koulutusta ja kasvatusta radikalisoitumisen purkukeinona silloin, kun kehitys on jo käynnissä). Toisin sanoen viitekehysten lähtökohta on ennaltaehkäisevä (reaktiivisen sijasta).

Luvussa käsitellään kahta Euroopan neuvoston julkaisemaa toimintaohjelmaa: Terrorismiin johtavan väkivaltaisen ääriajattelun ja radikalisoitumisen torjunnan toimintaohjelma sekä Osallistavien yhteiskuntien rakentamista koskeva toimintaohjelma.

Miksi viitekehysellä on merkitystä radikalisoitumisen vastustuskyvyn kasvattamisessa?

Viitekehys on merkityksellinen radikalisoitumisen mahdollistavien olosuhteiden vastustuskyvyn kasvattamisessa, koska viitekehysten kompetenssit ovat juuri niitä, joita nuoret tarvitsevat osatakseen:

- ▶ analysoida kriittisesti, arvioida, kyseenalaistaa ja hylätä väkivaltaisen ääriajattelun ja terrorismin leimaamat viestit, propaganda ja retoriikan;
- ▶ välttää yksinkertaistavaa "me vastaan he"-päätelmiä ajattelussaan, ymmärtää yhteiskunnallisten ja poliittisten asioiden monimutkaisuutta ja hyväksyä sen, ettei näitä asioita aina voida pätevästi käsitellä yksinkertaistetuin vastauksin tai ratkaisuin;
- ▶ mielikuvituksensa avulla tajuta, ymmärtää ja arvostaa muiden ihmisten vakaumuksia, näkökulmia ja maailmankuvia ja tunnustaa sen, että muiden ihmisten näkökulmat voivat olla aivan yhtä päteviä kuin heidän omansa, kun niitä tarkastellaan näiden toisten tilanteesta käsin;
- ▶ ymmärtää ja käsittää, että väkivallattomat demokraattiset keinot ovat tehokkaampia välineitä kansalaisten näkemysten ja mielipiteiden rauhanomaisessa ilmaisussa, mielipide-erojen hallinnoinnissa ja poliittisten ja yhteiskunnallisten asioiden edistämässä;
- ▶ arvostaa ihmisarvoa ja -oikeuksia, kulttuurista moninaisuutta, demokratiaa, oikeudenmukaisuutta ja oikeusvaltioperiaatetta.

Radikalisoitumisen, väkivaltaisen ääriajattelun ja terrorismin määritelmät

Tässä kuvatut neljä avaintermiä (radikalisoituminen, ääriajattelu (ekstremismi), väkivaltaisen ääriajattelu ja terrorismi) ovat kiistanalaisia ja eri kirjoittajat käyttävät niitä viittaamaan erilaisiin taustakäsitteisiin. Tässä luvussa näitä neljää termiä käytetään seuraavissa erityismerkityksissään, ja niiden tarkoitus on kuvata niiden suhdetta ihmisoikeus- ja demokratiakäsitteisiin.

Mitä on radikalisoituminen?

Radikaali henkilö ajaa yhteiskunnallisen tai poliittisen järjestelmän perustavanlaatuista ja pitkälle menevää muutosta tai uudelleenjärjestelyä. Termillä tarkoitetaan siksi paitsi niitä, jotka turvautuvat väkivaltaan syvällekäyvissä uudistuspyrkimyksissään, myös niitä, jotka edistävät legitiimien ja rauhallisten keinojen käyttöä tässä päämäärässä. Tässä luvussa meidän kiinnostuksemme kohteena ovat kuitenkin vain radikaalit, jotka puhuvat väkivaltaisen ääriajattelun ja terrorismin puolesta tai käyttävät näitä keinoja yhteiskunnallisissa tai poliittisissa muutospyrkimyksissään. Näin ollen tämän luvun tarkoituksissa "radikalisoituminen" määritellään prosessiksi, jonka kautta yksilö siirtyy tukemaan, edistämään, auttamaan tai käyttämään väkivaltaista ekstremismia tai terrorismia yhteiskunnallisen tai poliittisen muutoksen aikaan saamiseksi.

Mitä on ääriajattelu eli ekstremismi?

Ihmisoikeusnäkökulmasta termi ”ekstremismi” voidaan määritellä kannaksi, joka poikkeaa erittäin suurelta osin yhteiskunnan valtavirran normeista, omaksuu erittäin epätavanomaisia uskomuksia, jotka ovat ristiriidassa valtavirran käsitysten kanssa tai jonka tavoittelemat päämäärät tai edistämät keinot päämäärien saavuttamiseksi ovat kohtuuttomat. Jos äärimmäiseen, ekstremistiseen kantaan liittyvä käyttäytyminen ei sinänsä riko tai vaaranna muiden ihmisten ihmisoikeuksia tai ei pyri samaan aikaan epädemokraattista yhteiskunnallista tai poliittista muutosta, tätä kantaa tulee kunnioittaa. Euroopan ihmisoikeussopimus (Yleissopimus ihmisoikeuksien ja perusvapauksien suojaamiseksi, ECHR) mukaan ekstremistisen kannan omaksuvilla yksilöillä on oikeus, kuten kaikilla muillakin, ajatuksen-, omantunnon- ja uskonnonvapauteen, ilmaisunvapauteen ja syrjimättömyyteen riippumatta siitä, miten epätavalliselta tai oudolta heidän kantansa muista vaikuttaa.

Tämän kannan omaksuneita on kuitenkin rajoitettava tapauksissa, joissa ekstremisti vaarantaa, uhkaa tai rikkoo muiden ihmisoikeuksia ja vapauksia, käyttää epädemokraattisia keinoja tai tähtää epädemokraattiseen yhteiskunnalliseen tai poliittiseen muutokseen. Asetettujen rajojen tulee olla laeissa määriteltyjä, muiden demokraattisen yhteiskunnan suojelun kannalta tarpeellisia ja tarpeeseen nähden oikeasuhtaisia.

Mitä on väkivaltainen ääriajattelu/ekstremismi?

”Väkivaltainen ekstremismi” on ääriajattelua, joka hyväksyy, edistää tai käyttää väkivaltaa. Väkivaltaisella ekstremisillä ei välttämättä ole läpinäkyvää yhteiskunnallista tai poliittista tavoitetta. Sitä voidaan esimerkiksi käyttää tietyn rodullisen, etnisen, kansallisen, uskonnollisen tai muun kulttuuriryhmän jäseniin kohdistuvan vihan ilmaisemiseen. Väkivalta kohdistuu heihin suoraan ilman mitään nimenomaista mietittyä tavoitetta. Monilla väkivaltaisilla ekstremisteillä on kuitenkin taustalla olevia yhteiskunnallisia tai poliittisia päämääriä, joihin he pyrkivät väkivaltaa käyttämällä.

Väkivallan kohdistaminen toisiin ihmisiin on syvimmällä mahdollisella tavalla epädemokraattista ja toisten kunnian ja oikeuksien perustavanlaatuisin loukkaus. Väkivaltaista ekstremismia tulee vastustaa ja ehkäistä missä tahansa demokraattisessa yhteiskunnassa.

Mitä on terrorismi?

Terrorismi on ilmiönä monimutkaisempi kuin väkivaltainen ekstremismi – se on väkivaltaisen ekstremismin erityistyyppi, jonka päämääränä on luoda kauhua poliittisten tavoitteiden edistämiseksi. Terminä ”terrorismi” voidaan määritellä ilman laillisia tai moraalisia estoja olevaksi väkivaltaiseksi toiminnaksi tai sen uhaksi, jonka tarkoituksena on aiheuttaa pelkoa, kammoa, ahdistusta tai kauhua väestössä. Terrorismissa väkivallan välittömät uhrin valitaan joko satunnaisesti tai valikoidusti kohdeväestöstä tarkoituksena välittää uhkaan perustuva poliittinen viesti. Tämän viestin tarkoituksena on manipuloida sen kohdeyleisöä (joko valtiovalta, suuri yleisö tai sen osa) ja pelotella, lannistaa, järkyttää, polarisoida, provosoida tai pakottaa tätä yleisöä siinä toivossa, että tästä seuranneen epävarmuuden tulos on rikostekijän toivoma tila.

Terrorismia ovat vuosien kuluessa käyttäneet monenlaiset toimijat yksittäisistä henkilöistä aina valtion osan, valtiotason, valtion sponsoroimiin ja ylikansallisiin toimijoihin (valtiotason terrorismia on käytetty valloitus sodissa ja väestön ja opposition alistamisessa).

Väkivaltaisen ekstremismin ja terrorismin tarkoitusperät

Väkivaltaista ekstremismiä ja terrorismia on käytetty vuosien mittaan moniin eri radikaaleihin tarkoitusperiin. Ne eivät liity pelkästään yhteen tarkoitusperään tai aatteeseen eivätkä ne ole mikään uusi ilmiö, vaan ovat olleet läsnä eurooppalaisissa yhteiskunnissa läpi historian.

Tässä luvussa on kyse väkivaltaiseen ekstremismiin ja terrorismiin johtavasta radikalisoitumisesta riippumatta tavoitteena olevasta erityisestä tarkoitusperästä.

Radikalisoitumisprosessin vaihtelevuus

Radikalisoitumisprosessin tutkimus on osoittanut, ettei ole mitään yhteistä polkua, jota kulkemalla radikalisoituneet yksilöt etenevät kohti väkivaltaista ekstremismiä tai terrorismia. Ei ole myöskään mitään yhtä psykologista profilia tai demografisten piirteiden yhdistelmää, joka olisi sama niiden yksilöiden kohdalla, jotka ovat siirtyneet väkivaltaisen ekstremismin tai terrorismin piiriin. Radikalisoituneet henkilöt edustavat monia erilaisia sosiaalisia taustoja, ja heillä on monenlaisia henkilökohtaisia motiiveja lähteä väkivaltaisen ekstremismin tai terrorismin tielle. He ovat myös kokeneet monia eri olosuhteita tai tilanteita, jotka ovat joko työntäneet tai vetäneet heitä väkivaltaiseen ekstremismiin tai terrorismiin. Aivan samat olosuhdetekijät, jotka saattavat työntää yhden yksilön kohti radikalisoitumista, voivat koskea monia muitakin, jotka eivät kuitenkaan radikalisoitu.

Lisäksi radikalisoituminen ei ole välttämättä mikään suoraviivainen lineaarinen prosessi, johon liittyy asteittainen mutta vähin erin syvenevä sitoutuminen väkivaltaiseen ekstremismiin tai terrorismiin ja jonka päätepisteenä olisi kääntyminen väkivallan aatteeseen. Eräät yksilöt seuraavat sen sijaan epämääräisempää ja monimutkaisempaa polkua, jossa he ajautuvat väkivaltaisen ekstremismin rajalla siirtyen puolelta toiselle arjessaan kohtaamista erityisistä ympäristöistä ja ihmisistä riippuen.

Lisäksi kaikki väkivaltaiseen ekstremismiin tai terrorismiin päätyneet eivät kuitenkaan välttämättä harkitse itse tekemänsä väkivaltaisia tekoja – väkivaltaisen ekstremismin tai terrorismin leimaamaan tarkoitusperään kääntyneet voivat hyvin olla monin eri tavoin mukana tai sitoutuneita aatteeseen. Jotkut voivat olla valmiita ja halukkaita käyttämään väkivaltaa, toiset taas vain apuna väkivallan käytössä (esim. hankkimalla varoja tai tavaraa väkivallantekojen toteuttaville), kun taas toiset voivat puhua väkivallan käytön puolesta mutteivät silti ole itse halukkaita olemaan mukana tai auttamaan väkivallan tekemisessä. Väkivaltaisissa ekstremisti- ja terroristiryhmissä, kuten missä tahansa muissakin sosiaalisissa ryhmissä, on tavallisesti hyvin paljon sisäistä erilaisuutta. Vaikka näin onkin, on tärkeää todeta, että väkivaltaisen ekstremismin tai terrorismin tukemisella on samat moraaliset ja juridiset seuraukset kuin itse väkivaltaisiin tekoihin syyllistymisellä.

Radikalisoitumiseen mahdollisesti johtavat olosuhteet

Tutkimus on osoittanut radikalisoitumiseen johtavien olosuhteiden olevan moninaisia. Nämä olosuhteet voidaan jakaa kahteen päätyyppiin: altistavat ja mahdollistavat olosuhteet. Seuraavia kuvauksia luettaessa tulee pitää mielessä, että erilaiset olosuhteiden osatekijät ja niiden yhdistelmät toimivat eri tavoin eri yksilöiden tapauksissa eikä mikään olosuhde itsessään johda todennäköisesti radikalisoitumiseen. Vaikka tämä olosuhdetekijäjoukko olisi laajakin, se ei vielä välttämättä vie yksilöä väkivaltaiseen ekstremismiin ja terrorismiin, erityisesti silloin, jos ao. yksilöllä on ne kompetenssit, jotka tekevät hänet vastustuskykyiseksi väkivaltaisen ekstremistiselle ja terroristiselle propagandalle ja retoriikalle.

Seuraavat olosuhdekuvaukset perustuvat kaikissa tapauksissa tutkimuskirjallisuudesta saatuun näyttöön. Näistä olosuhteista lähemmin kiinnostuneiden lukijoiden tulisi tutustua lähteisiin, jotka ovat tämän luvun lopussa kohdassa ”Kirjallisuutta”.

Altistavat olosuhteet

Radikalisoituminen voi seurata yhdestä tai useammasta seuraavassa luetelluista olosuhteista, jotka vaihtelevat henkilökohtaisista yhteiskunnallisiin ja poliittisiin. (On myös huomattava, että tällä järjestyksellä ei ole mitään erityistä merkitystä.)

Ongelmallinen perhetausta

Eräissä tapauksissa ihmiset kasvavat perheissä, joilla on suhderistiriitojen, perheväkivallan, vanhempien päihteiden käytön tai psyykkisten sairauksien tai lapsiin kohdistuvan väkivallankäytön leimaama historia. Henkilöt, joiden perheissä on ollut yksi tai useampi tällainen piirre, eivät ole todennäköisesti saaneet asianmukaista älyllistä, tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyvä tukea kehityksensä aikana. Heillä on todennäköisemmin ollut kokemusta huonosta valvonnasta ja kovasta ja arvaamattomasta kurinpidosta. Näistä taustoista tulevilla on todennäköisemmin ollut kouluun liittyviä epäonnistumiskokemuksia ja myös todennäköisemmin rikollista käyttäytymistä ja suurempi taipumus väkivaltaan ja aggressiivisuuteen.

Vieraantuminen muista ihmisistä tai yhteiskunnasta

Vanhemmista tai muista perheenjäsenistä vieraantuminen, muista etäännyminen, kokemus toisista ihmisistä eristäytymisestä, tunne siitä, ettei kuulu mihinkään sosiaaliseen ryhmään ja vieraantuminen yhteiskunnasta voi johtaa tunne-elämän epävarmuuteen, haavoittuvuuteen ja yksinäisyyteen. Sosiaalisesti vieraantuneet voivat olla alttiita radikalisoitumaan, koska väkivaltaisten ääriyhmien jäsenyys tarjoaa helposti niitä ystävyys- ja toveruussiteitä, joita nämä yksilöt ehkä tarvitsevat.

Oman identiteetin vaikeudet

Ihmisillä on joskus epäselvä, hämmentynyt, epävarma tai epävakaa identiteetti, jolloin heillä ei ole selkeää ja varmaa tunnetta omasta itsestään eivätkä he ole varmoja, miten he voisivat kuvata tai määritellä itsensä, mikä tarkoitus heidän elämällään on ja mitkä heidän todelliset kiinnostuksen kohteensa ovat tai mitä heidän tulisi tulevaisuudessa tavoitella. Identiteetin epävarmuus voi tietyllä hetkellä koskea vain

osaa omakuvasta tai se voi olla laajempaa ja koskea monia eri tekijöitä. Tämän tyyppiset identiteettivaikkeudet ovat tavallisia nuoruusvuosina ja varhaisessa aikuisiässä, ja ne voivat liittyä itse-epäilyyn, epävarmuuden ja epävakauden tunteisiin. Koska väkivaltaiset ekstremisti- ja terroristijärjestöt tarjoavat varmuuden tunnetta ja ne voivat antaa jäsenilleen aatetta koskevaan kiihkeään lojaliteettiin perustuvan vahvan identiteettikokemuksen, ne voivat olla houkuttelevia niistä henkilöistä, joilla on vaikeuksia oman identiteettinsä kanssa.

Yksinkertaistettu ajattelutapa

Ihmisten ajattelun- ja järjelytavoissa on merkittävää vaihtelua. Eräillä se on erittäin yksinkertainen. Nämä yksilöt pitävät yksinkertaisista, täsmällisistä ja selkeistä vastauksista eivätkä halua kysymyksiinsä epämääräisiä tai ehdollisia vastauksia. He käyttävät yliyksinkertaistettua "me vastaan he" -järjelytapaa ajatellessaan yhteiskunnan eri ryhmiä, ja muut nähdään helposti joko ystävinä tai vihollisina. He yleistyvät lavealla siveltimellä ja jättävät poikkeukset ja vaihtoehdot omaan arvoonsa, hylkäävät nopeasti kilpailevat näkemykset ja ovat usein haluttomia muuttamaan omaa ajattelutapaansa. On todettu, että tällä tavoin yksinkertaistettusti ajattelevat ihmiset hakeutuvat helpommin konflikteihin, tekevät epätodennäköisemmin yhteistyötä ja kompromisseja konfliktien ratkaisemiseksi, eivät tunne empatiaa muihin yhteiskunnallisiin ryhmiin kuuluvia kohtaan ja omaksuvat todennäköisemmin dogmaattisia ja autoritäärisiä kantoja. On myös todettu, että tällä tavoin ajattelevat ihmiset hyväksyvät todennäköisemmin väkivaltaisen ekstremismin.

Myönteisten roolimallien ja vaihtoehtoisten näkemysten puuttuminen

Joillain yksilöillä ei ole kasvuvuosinaan myönteisiä roolimalleja ja he kohtaavat vain rajallisesti eri näkemyksiä ja näkökulmia arkiympäristöissään. Heillä ei ole kotonaan tai koulussa tilaisuutta kuulla arvoja, asenteita tai yhteiskunnallisia asioita koskevia analyysejä, pohdintaa tai vuoropuhelua. Kun ihminen on kosketuksissa muihin altruistisen ja kunnioittavan käytöksen malleina toimiviin tai asioista tietäviin ihmisiin tai kohtaa muiden ihmisten tai lukemisen kautta monenlaisia ajatuksia, mielipiteitä ja tekstejä, tämä voi kääntää väkivaltaista ekstremismiä harkitsevan pois tältä tieltä. Jos ihmisellä ei ole näitä mahdollisuuksia, väkivaltaiseen ekstremismiin kääntymisen on todennäköisempää.

Rasismi ja syrjintä

Kun henkilön oman rotu-, etnisen tai uskonnollisen ryhmän jäsenet joutuvat yhteenään kohtaamaan rasismia, syrjintää ja vihamielisyyttä tai kun ihminen on itse usein kokenut henkilökohtaista häirintää, joutunut rotunsa, etnisen taustansa tai uskontonsa perusteella huonon kohtelun tai hyökkäyksen uhriksi, hän saattaa olla taipuvaisempi radikalisoitumaan. Tämä johtuu siitä, että rasismin ja syrjinnän synnyttämät nöyryytyksen, katkeruuden ja vihan tunteet voivat toimia merkittävinä väkivaltaiseen ääriajatteluun kääntymisen motiiveina.

Köyhyys ja syrjäytyminen

On mahdollista, että rasismi ja syrjintä johtavat työttömyyteen tai alityöllistymiseen. Tästä voi puolestaan seurata taloudellista niukkuutta, sosiaalisen liikkuvuuden

pysähtymistä, rajallisia sosio-ekonomisia mahdollisuuksia, ulkopuolisuutta ja syrjäytymistä. Kaikki nämä tilanteet voivat altistaa radikalisoitumiselle. Kokemus sosiaalisen liikkuvuuden pysähtymisestä ja rajallisista mahdollisuuksista voi syntyä myös ilman rasismia ja syrjintää, esimerkiksi enemmistöryhmässä olevien vähäosaisten piirissä.

Kun omaa asemaansa toisiin vertaavat ihmiset tajuavat, että he ovat tässä vertailussa paljon heikommilla kuin pitäisi ja näkevät tekijöitä, jotka estävät heidän pääsyänsä valtavirtayhteiskuntaan ja kokevat, ettei heillä ole mahdollisuuksia saada menestystä ja vaurautta tulevaisuudessa, epäoikeudenmukaisuuden ja epätasa-arvon tunne voi synnyttää laajasti erilaisia tunteita, kuten turhautumista, katkeruutta ja vihaa. Nämä tunteet voivat olla radikalisoitumisen motivaatio, etenkin silloin, jos yksilö uskoo, ettei hänen henkilökohtainen tilanteensa voi parantua laillisin keinoin.

Vääryydet ja epäoikeudenmukaisuudet

Radikalisoitumisen motiiveja voi olla muitakin kuin rasismi, syrjintä, köyhyys ja syrjäytyminen. Muista epäoikeudenmukaisuuksista nouseva ärtymys, paheksunta ja viha voivat myöskin toimia prosessin motiiveina. Esimerkiksi vääryyden kokemus, joka johtuu poliisista, mediasta tai sen puolueellista tavasta käsitellä vähemmistöasioita, suuttumus ihmisoikeusloukkauksista, valtion ulkopoliitikasta ja toiseen maahan hyökkäämisestä aiheutuva vihamielisyys, suuttumus tai jopa viha sekä valtiohallinnon politiikan aiheuttama tekopyhyyskokemus voivat kaikki motivoida epäoikeudenmukaisuuden vastaiseen toimintaan. Oman kulttuuriryhmän jäseniin kohdistuneen epäoikeudenmukaisuuden synnyttämä vääryyden tunne voi olla erityisen voimakas motivoiva tekijä. Vakavaa epäoikeudenmukaisuutta ja sen syyäitä kohtaan katkeruutta tuntevat ihmiset lähtevät todennäköisemmin väkivaltaisen ekstremismin tielle.

Pettymys poliitikkoihin ja perinteiseen politiikkaan

Perinteisiä poliittisia prosesseja kohtaan tunnetaan tällä hetkellä laajaa pettymystä, ja valtavirtapoliitikan nähdään usein olevan kansalaisten arkihuolista ja -elämästä etäällä olevan eliitin käsissä. Jos valtavirtapoliitikkojen katsotaan epäonnistuvan kansalaisten huoliin vastaamisessa tai uskotaan, että poliitikkojen toimet eivät riitä vastaamaan huolenaiheisiin merkityksellisesti, siitä voi seurata epäluottamusta poliitikkoihin ja tyytymättömyyttä poliittiseen järjestelmään. Tämä voi johtaa turhautumisen ja voimattomuuden tunteisiin, muiden vaalimien demokraattisten normien hylkäämiseen ja vaihtoehtojen, mahdollisesti myös väkivaltaista ekstremismia sisältävien toimintatapojen omaksumiseen.

Pettymys demokraattisiin kansalaisosallistumisen muotoihin

Ihmiset voivat myös kokea pettymystä ja kyynisyyttä suhteessa demokraattisiin kansalaisosallistumisen muotoihin. He voivat esimerkiksi katsoa, että institutionaaliset kanavat ovat tehottomia heidän omien näkökulmiensa esiintuomisessa ja että heillä ei ole mitään mielekästä vaikutusta politiikkaan. Seurauksena voi olla tunne voimattomuudesta, eikä henkilö näe mitään järkeä osallistua perinteisiin poliittisiin toimiin (kuten äänestäminen tai yhteydenotto omaan edustajaansa) tai vaihtoehtoihin rauhanomaisiin poliittisen toiminnan muotoihin (esim. osallistuminen protesteihin,

vetoomusten allekirjoittaminen). Näissä olosuhteissa väkivaltaisen ekstremistiryhmän jäsenyys voi tuottaa voimaantumisen tunteen, jota ei muualta saa.

Mahdollistavat olosuhteet

Kun ihminen on edennyt henkilökohtaista radikalisoitumispolkuaan yhden tai useamman altistavan tekijän seurauksena, väkivaltaiseen ekstremismiin tai terrorismiin siirtyminen voi tapahtua, kun hän kohtaa yhden tai useamman mahdollistavat olosuhdetekijän.

Tilanteissa on usein kyse väkivallan käyttöä oikeuttavan ideologian kohtaamisesta.

Kosketus väkivaltaiseen ääri-ideologiaan sosiaalisessa ryhmässä, joka tarjoaa yhteisöllisyyden ja kuulumisen tunteen

Yhteydet samanhenkisiin ihmisiin (joita voivat olla perheenjäsenet, paikallisen yhteisön tai uskonnollisen ryhmän jäsenet tai tyytymättömän syrjäytyneen ryhmän jäsenet) voivat tarjota ystävyysuhteita ja vertaishyväksynnän tunteen. Väkivaltaisen ekstremistiryhmän kautta syntyneet ystävyudet voivat tarjota tunteen johonkin kuulumisesta ja paikata sosiaalisen vieraantumisen vaikutusta. Tätä kautta tapahtunut radikalisoituminen voi tapahtua ns. "haavoittuvuuspaikoissa", kuten uskonnollisissa käännytys- tai muissa tilanteissa, jotka ovat viranomaisilta näkymättömissä, joissa uudet osallistujat saattavat hämmentyä tai huolestua ja tuntea itsensä turvattomiksi tai ahdistuneiksi. Toisinaan ryhmien johtajat tai karismaattiset hahmot vetävät uudet tulokkaat ryhmään ja toivottavat heidät tervetulleiksi. Vaihtoehtoisesti muutama ryhmän jäsen voi toimia roolimallina, joka auttaa ylläpitämään yksilön sitoutuneisuutta alkuvaiheessa, helpottaa heidän siirtymistään ryhmään ja perehdyttävät heitä väkivaltaiseen ääriajatteluun ja uskomuksiin. Tulokas voi olla erittäin vastaanottavainen näille ajatuksille, jos hänellä on jo entuudestaan samanlaisia väärydenkokemuksia kuin muilla ryhmän jäsenillä ja jos hän samaistuu niihin, joiden katsotaan olevan uhreja.

Kosketus väkivaltaiseen ääri-ideologiaan Internetin tai kirjallisen materiaalin kautta

Radikalisoituminen voi tapahtua myös siten, että väkivaltaiselle ääri-ideologialle eli ekstremismille altistutaan Internetissä tai esitteiden ja muun kirjallisen materiaalin kautta. Henkilö voi olla vastaanottavainen Internetissä tai kirjallisessa aineistossa vastaan tulevalle ideologialle, mikäli se auttaa häntä käsittelemään omia katkeruudentunteitaan tai henkilökohtaisia yhteiskunnallisia tai poliittisia kokemuksiaan. Väkivaltaiset ääri-ideologiat tavallisesti legitimisoivat äärikantansa liioittelemalla oman ryhmänsä ja väkivallan kohteena olevien eroja käyttämällä "me vastaan he" -viitekehystä. Tietenkin ideologian tarkka sisältö vaihtelee ääriryhmästä toiseen, mutta suurin osa väkivaltaisista ääri-ideologioista kuvaa ja ylistää väkivallan käyttöä kunniallisena ja arvokkaana toimintana. Väkivallan oikeutus perustuu yleensä sortokertomukseen, jonka mukaan "he" hyökkäävät "meitä" vastaan, mikä pakottaa väkivaltaiseen vastaukseen ja kuvaa väkivallan tarpeellisenä ja vaikuttavana keinona saavuttaa ryhmän tavoitteet. Ideologia siis rakentuu kollektiivisen identiteetin varaan, joka puolestaan perustuu kertomukseen väkivaltaisesta taistelusta, jonka väkivallan selitetään oleva "puolustuksellista". Oikeutus perustuu hyvän ja pahan käsitteiden

uuteen määrittelyyn, ja tämä auttaa voittamaan henkilön mahdolliset väkivallan puolustamiseen tai käyttöön liittyvät moraaliset esteet. Lisäksi väkivaltaiset ääri-ideologiat usein riisuvat väkivaltansa kohteen ihmisyydeltä ja rinnastavat heidät eläimiin, mikä entisestään vähentää ryhmän jäsenten mahdollisia väkivallan käyttöön liittyviä moraalisia tunnontuska.

Eräät väkivaltaiset ekstremisti- ja terroristiryhmät ovat kehittyneet äärimmäisen taitaviksi käyttämään Internetiä oman ideologiansa levittämisessä.

Näille ryhmille on Internetin käytöstä paljon hyötyä. Internetin etuja ovat sen helppokäyttöisyys, pienet kustannukset, vähäinen sääntely, anonymiteetti, nopeat tietovirrat, interaktiivisuus ja potentiaalisesti valtava yleisö. Se on myös erittäin joustava, joten heti kun viranomaiset poistavat yhdelle sivustolla olevan propagandan, sama materiaali voidaan välittömästi ladata toiselle nettisivustolle.

Kosketus henkilön muita psykologisia perustarpeita täyttävään väkivaltaiseen ääri-ideologiaan

Väkivaltaiset ääri- tai terroristi-ideologiat voivat myös houkutelaa joitain ihmisiä siksi, että ne täyttävät muita psykologisia perustarpeita. Esimerkiksi oman henkilökohtaisen identiteettinsä kanssa kamppailevat, hämmentyneet tai omasta minästään epävarmat taikka turvattomuudesta ja itse-epäilystä kärsivät saattavat saada väkivaltaisesta ääri- tai terroristi-ideologiasta itselleen selvän ja vakuuttavan psykologisen painopisteen ja muutoin ehkä puuttuvan tarkoituksen tunteen. Ideologia voi antaa heille myös tunteen hallinnasta ja voimaantumisesta sekä itsekunnioituksesta. Ideologiaan sitoutuminen voi vielä vahvistua, jos asianomainen uskoo, että radikaalin, uhmakkaan tai väkivaltaisen kielen käyttäminen ja toiminta kohottaa hänen sosiaalista statustaan omassa ympäristössään.

Kosketus moraaliseen, uskonnolliseen tai poliittiseen heräämiseen innostavaan väkivaltaiseen ääri-ideologiaan

On myös todettu, että radikalisoituminen tapahtuu toisinaan silloin, kun asianomainen kohtaa moraalista, uskonnollista tai poliittista heräämistä stimuloivia ideologioita. Näin voi käydä, jos ideologian mukaan on moraalinen tai pyhä velvollisuus nousta aseisiin puolustamaan uhreiksi joutuneita ihmisiä, joihin yksilö samaistuu. Joissain tapauksissa herääminen saattaa yksinkertaisesti olla jo olemassa olevan uskonnollisen sitoutuneisuuden syvenemistä, joka johtaa henkilön yhä tiukempaan uskonnonharjoitukseen; toisissa herääminen voi olla kääntymys täysin uskonnottomasta tilasta kohti erittäin tiukan ja ankaran uskomus- ja vakaumusjärjestelmän omaksumista. Vaikka tällaisen heräämisen on todettu olleen hyvin keskeinen tekijä joiden ekstremistien ja terroristien radikalisoitumisessa, monet muutkin ihmiset kokevat hyvin samanlaisia moraalisia, uskonnollisia tai poliittisia herätyksiä silti radikalisoitumatta, ja on epäselvää miksi vain jotkut mutteivät kaikki etene ekstremismiin tai terrorismiin tämän seurauksena.

Kosketus seikkailua, jännitystä ja sankaruutta tarjoavaan väkivaltaiseen ekstremistipropagandaan

Etenkin nuoret miehet saattavat radikalisoituaan kun he kohtaavat ideologioita, joiden myönteinen emotionaalinen vetovoima perustuu siihen, että ne tarjoavat

sankaruusnäkyvän ja tunteen seikkailusta, innostuksesta, riskistä, jännityksestä ja vaarasta. Juuri nämä houkuttimet voivat vedota nuoriin miehiin, jotka ovat vielä kehittymässä ja tutkailemassa omaa maskuliinisuuttaan. On todettu, että terroristipropaganda usein käyttää hyväkseen tätä houkuttelevuutta esitellessään terroristien koulutusleirit tavalla, joka hämmästyttävästi muistuttaa luontoseikkailuympäristöjä, joissa nuoret voivat hakea jännitystä ja vaalia kunnian ja sankaruuden fantasioita. Jotkut väkivaltaiset ekstremisti- ja terroristiryhmät ovat kehittyneet äärimmäisen näppäriksi räätälöimään verkkomateriaalinsa ja videonsa nuorelle yleisölle.

Heidän videoeditointekniikkansa on ehkä lainattu valtavirtatelevisiosta ja elokuvista, kuvattu väkivalta voi olla käsikirjoitettua ja näyteltyä ja sotateatteri saattaa olla muutettu näyttämöksi, joka muistuttaa ”pelitilaa”. Nämä sofistikoituneet menetelmät vahvistavat verkkovideoiden houkuttelevuutta nuorten silmissä. Toisinaan jännityselementti ei houkuta pelkästään nuoria miehiä. Jotkut nuoret naiset saattavat tuntea vastaavaa houkutusta (esim. ajatus matkustamisesta toiseen maahan tukemaan sankarillisia etulinjan taistelijoita, uhrautuva hengellinen elämä kalifaatissa).

Edellä kuvatut mahdollisten olosuhteiden kategoriat eivät tietenkään sulje toisiaan pois, ja onkin todennäköistä, että yksittäistapauksissa ihminen radikalisoituu kohdatessaan propagandaa, joka vastaa erittäin moniin näistä tarpeista samanaikaisesti. Esimerkiksi yksi ainoa propagandavideo voi tarjota sen katsojalle yhtä aikaa tunteen kuulumisesta, oman poliittisen katkeruuden tulkinna auttavan kertomuksen, tarkoituksen ja voimaantumisen tunteen, itsekunnioitusta ja vielä päälle seikkailun, jännityksen ja sankaruuden houkutuksen.

Lisäksi on vielä uudemman kerran korostettava, että yksilöt harvoin radikalisoituvat vain yhden yksittäisen altistavan tai mahdollistavan tekijän perusteella. Radikalisoituminen onkin usein seurausta monien toisiinsa erilaisin ja joskus monimutkaisin tavoin kietoutuvien olosuhteiden yhdistelmien seurauksena. Tämä riippuu asianomaisen omista erityisistä olosuhteista. Lisäksi eri olosuhdetekijöiden yhdistelmät toimivat eri tavoin eri henkilöiden kohdalla. Ihmisille voi kuitenkin tarjota sisäisiä resursseja, jotka auttavat heitä sietämään näitä olosuhteita. Näin toimien radikalisoitumista ei tapahdu edes moninkertaisten olosuhdetekijöiden vallitessa. Viitekehys tarjoaa tavan vahvistaa yksilöiden sietokykyä suhteessa sekä altistaviin että mahdollistaviin radikalisoitumisen olosuhteisiin.

Vaikka tässä luvussa keskitytään analyysin yksilötasoon (koska tällä tasolla viitekehystä myös käytetään oppijoiden vastustuskyvyn vahvistamisessa), ei tule unohtaa sitä, että institutionaaliset rakenteet, epätasa-arvo, syrjintä, rasismi ja köyhyys ovat tärkeitä radikalisoitumiseen johtavien olosuhteiden edistämisessä. Näin on erityisesti silloin, kun institutionaaliset rakenteet eivät pysty vastaamaan vähäosaisuuden ja köyhyyden ongelmiin, kun ne ovat epätasapainossa siten, että ne jättävät heikommassa asemassa olevat ulkopuolelle tai kun kohtelevat tiettyjä vähemmistöryhmiä syrjivästi ja epäoikeudenmukaisesti. Toisin sanoen institutionaaliset rakenteet voivat itsekin vaikuttaa yksilöiden syrjäytymiseen, heidän ulkopuolisuuden kokemukseensa ja näin ollen myös radikalisoitumiseen.

Vastustuskyvyn käsite

“Vastustuskyky” viittaa tilanteisiin, joissa yksilöt kehittyvät normaalisti tai toimivat tehokkaasti, vaikka heidän asemansa olisikin ollut hyvin heikko ja olosuhteet epäsuotuisat. Ihmiset ovat yleisesti kestäviä ja vastustuskykyisiä, sillä monet onnistuvat löytämään strategioita, joilla he kestävät kohtaamiaan, jopa hyvinkin epäsuotuisia olosuhteita ja saavuttavat usein sosiaalisesti toivottavia tuloksia vakavista vastuksista huolimatta. Kielteisiä tai sosiaalisesti epätoivottavia tuloksia tulee, kun ihmiset eivät onnistu löytämään sopivia strategioita epäsuotuisissa olosuhteissa pärjäämiseksi.

Näin voi käydä, jos olosuhteet ovat poikkeuksellisen vihamieliset, jos henkilö ei saa riittävää sosiaalista tukea ympäristönsä ihmisiltä tai jos hänellä ei ole psyykkisiä resursseja löytämään sopivia strategioita tullakseen toimeen vastoinkäymistensä kanssa.

Radikalisoitumisen vastustuskyvyn kehittäminen

Radikalisoitumisen vastustuskyky näkyy siinä, kun yhden tai useamman radikalisoitumiselle altistavalle tai mahdollistavalle tekijän kohdanneet ihmiset eivät kuitenkaan liu’u väkivaltaisen ekstremismin tai terrorismin puolelle. Tutkimus on osoittanut, että voidaan tehdä monia asioita, joilla vahvistetaan ihmisten kykyä vastustaa radikalisoitumista. Niitä ovat seuraavat.

Väkivaltaisen ekstremismin ja terrorismin riisuminen glamourista

Väkivaltaisen ekstremismin ja terrorismin glamour voidaan sammuttaa riisumalla siitä sen mystiikka ja selittämällä, millaista on todellisuudessa olla väkivaltaisen ääri- tai terroristijärjestön jäsen. Voidaan esimerkiksi selittää, miten nämä järjestöt manipuloivat jäseniään, vääristelevät totuutta ja välittävä valheellista tietoa, miten ne innostavat jäseniään väkivaltaisiin tekoihin. On myös mahdollista kertoa, miten järjestöön liittyminen vaikuttaa rekrytoitujen arkielämään ja perhe- ja ystävyys-suhteisiin. Ihmisten informoiminen väkivaltaisen ekstremismin ja terrorismin kovasta todellisuudesta ei ehkä kuitenkaan riitä lujittamaan radikalisoivan ideologian ja propaganda vastustuskykyä – ihmisten täytyy myös kriittisesti pohtia sitä, miten perustavanlaatuisesti väkivaltaiseen ekstremismiin ja terrorismiin mukaan lähteminen muuttaisi heidän omaa elämänsä ja heidän läheistensä elämää, jos he päättäisivät lähteä tälle tielle.

Väkivaltaisen ekstremismin tarinoiden purkaminen osiinsa ja vastakkaisten tarinoiden tarjoaminen

Vastustuskykyä voidaan myös vahvistaa dekonstruoimalla eli purkamalla väkivaltaisten ääri- ja terroristijärjestöjen tyypillisesti käyttämät yksinkertaistetut “me vastaan he” -kertomukset. Niiden tilalle voidaan tarjota vastakertomuksia, jotka käsittelevät etenkin järjestöihin liittymisen taustamotiiveina olevaa katkeruutta ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Vastakertomuksissa on oltava vahvoja väkivaltaisen ekstremismin vastaisia argumentteja. Niiden tulee selittää, missä ne

ovat väärässä, ja tarvittaessa on tarjottava väkivaltaideologiaa kumoavia tarkkoja teologisia perusteita. Vastakertomukset tuskin toimivat, jos niitä levittävät vain vähän luottamusta nauttivat viranomaistahot tai auktoriteettihahmo. Ne vaikuttavat paljon todennäköisemmin, jos lähteenä on kunnioitettuja ja luotettuja yhteisön jäseniä, joiden nähdään olevan hallinnosta vai valtiovallasta riippumattomia.

Monimutkaisen ajattelutavan harjoittelu

Kuten edellä on todettu, yhteistä väkivaltaiseen ekstremismiin lähteneille on se, että he ovat omaksuneet vahvoihin yksinkertaistuksiin perustavan ajattelutavan. Nämä ihmiset eivät pidä epäselvistä tai ehdollisista vastauksista vaan heillä on tapana suosia yksinkertaisia vastauksia, joiden perusteella he tekevät laajoja yleistyksiä torjuen vaihtoehtoiset tai kilpailevat näkökannat.

On todettu, että yksinkertaistavaa ajattelutapaa suosivat ihmiset voidaan kuitenkin opettaa monipuolisempaan ajatteluun. Yhdessä tällaisessa esimerkkinä kuvatussa koulutuksessa osallistujia pyydetään tunnistamaan yhden asian ympäriltä useampia näkökulmia, sitten miettimään näiden kaikkien tunnistettujen näkökantojen (joiden joukossa voi olla myös väkivaltaisia ekstremistisiä näkökulmia) taustalla olevia arvoja ja lopulta rakentamaan kattava viitekehys, jossa selitettäisiin sitä, miksi ihmisillä on niin monenlaisia käsityksiä asiasta. On todettu, että tällainen koulutus voi merkittävästi lisätä ihmisten yhteiskunnallisen ajattelun moninäkökulmaisuutta. Jotta koulutus toimisi, se ei saa olla ohjailevaa (eli preskriptiivistä), vaan sen tulee antaa osallistujille mahdollisuus kehittää omaa itsenäistä ajatteluaan ja kannustaa heitä pikemminkin keräämään omaa tietoaan, avoimesti tutkimaan laajaa erilaisten näkemysten joukkoa ja arvioimaan niitä kriittisesti sekä sietämään ja hyväksymään sen, ettei monimutkaisuus yhteiskunnallisiin ja poliittisiin kysymyksiin ole yksiselitteisiä vastauksia.

Propagandan tunnistamiseen ja purkamiseen tähtäävä koulutus

Radikalisoitumisen vastustuskykyä voidaan myös vahvistaa antamalla erityiskoulutusta siihen, miten poliittinen ja ideologinen propaganda tunnistetaan ja voidaan purkaa. Propagandan purkaminen, dekonstruktio, edellyttää taitoa arvioida muita itsenäisiä tietolähteitä, etenkin propaganda sisällöille vaihtoehtoisia kertomuksia. On myös osattava nähdä ja dekonstruoida propaganda tuottajien taustamotiivit, pyrkimykset ja tarkoitusperät. Tämä puolestaan edellyttää ymmärrystä ja kykyä tulkita propaganda tuottamisen laajempia poliittisia ja yhteiskunnallisia yhteyksiä. Asianomaisten tulee myös pystyä kokoamaan analyysien tulokset yhteen johdonmukaisesti voidakseen arvioida tarkastelun kohteena olevaa propagandaa. Oppijat voivat saada nämä tärkeät kompetenssit, kun heille annetaan propaganda koskevaa opetusta.

Verkkolukutaitoa koskeva koulutus

Kuten yllä on todettu, Internet on väkivaltaisten ääri- ja terroristijärjestöjen keskeinen tieto- ja propagandalähde. Sitä käytetään myös suorassa viestinnässä potentiaalisten uusien jäsenten kanssa. Internet voi toimia ”kaikupohjana”, joka vahvistaa ja lujittaa ekstremistisiä ja terroristisia uskomuksia. Verkkolukutaidon opettaminen on äärimmäisen tärkeää, jotta ihmiset pystyvät tajuamaan paitsi Internetissä vastaan

tulevan materiaalin kirjaimellisen sisällön, myös sen viestinnälliset tarkoitukset. Heillä on lisäksi oltava taitoa tunnistaa Internetin keksityt uutiset (esim. tarkastamalla kuka on kirjoittaja, tukevatko tarinassa annetut tietolähteet todella esitettyjä näkemyksiä, etsimällä muita itsenäisiä tietolähteitä tarinan sisällön vahvistamiseksi, tarkastamalla käytettyjen valokuvien päivämäärät jne.).

Ihmiset tarvitsevat myös taitoja tunnistaa verkon grooming- eli houkuttelutekniikat, joita väkivaltaiset ääri- ja terroristijärjestöt käyttävät. Näiden järjestöjen grooming on usein katsojassa voimakasta vihantunnetta herättävän vahvasti havainnollistavan kielen ja kuvituksen käyttöä. Siinä annetaan myös tarkasti räätälöityä tietoa, joka on tarkoituksellisesti laadittu vastaamaan mahdollisten rekrytoitavien henkilökohtaisiin tarpeisiin (esimerkiksi johonkin kuulumisen tarve, itsekunnioitus, sosiaalinen status tai seikkailu). Verkossa tapahtuva grooming johtaa tyypillisesti vuorovaikutteiseen viestintään chatissä, eri foorumeilla tai some-alustoilla, ja niillä järjestöt pystyvät tarkkailemaan mahdollisesti rekrytoitavia uusia jäseniään ja asteittain muokkaamaan viestintää niin, että se lisää houkuttavuuttaan näiden silmissä ja lopulta vetää heidät mukaansa. Verkkolukutaidon opettaminen on oleellisen tärkeää, jotta tarjotaan ne tarpeelliset kompetenssit, joiden avulla verkossa mahdollisesti vastaan tulevaan väkivaltaisten ääri- ja terroristijärjestöjen viestintään pystytään suhtautumaan asianmukaisesti.

Poliittisten näkemysten demokraattisia ilmaisutapoja koskeva koulutus

Yksilöiden radikalisoitumisen vastustuskykyä voidaan myös vahvistaa tarjoamalla heille koulutusta monimutkaisten yhteiskunnallisten ja poliittisten asioiden tarkastelussa ja tutkimisessa, poliittisten näkemysten, turhautumien ja valituksenaiheiden väkivallattomien ja demokraattisten ilmaisukeinojen käytössä sekä poliittisessa järjestäytymisessä ja yhteiskunnan parantamiseen tähtäävässä toiminnassa. Monasti nuorten tyytymättömyyden ja valituksen aiheet (jotka voivat koskea esim. ihmisoikeusrikkomuksia, maiden tekemät kansainvälisen lain vastaiset teot, puuttumattomuus selvästi syrjivään politiikkaan) voivat olla hyvin perusteltuja, ja nuorten on opittava miten näitä asioita tutkitaan ja ymmärretään kriittisesti ja millaista mielekästä politiikkaa niiden kohdalla voidaan ajaa. Demokraattinen kansalaisuuskasvatus (EDH) ja ihmisoikeuskasvatus (HR) ovat keskeisen tärkeitä näissä tarkoituksissa tarvittavien kompetenssien edistämässä.

Nuoret eivät aina ole tietoisia kaikista niistä mahdollisuuksista, joita voidaan käyttää näkemysten saattamiseksi vallanpitäjien tietoon. Kyse ei ole vain äänestämisestä ja omille vaaleissa valituille edustajille kirjoittamisesta, vaan myös osallistumisesta rauhanomaisiin mielenosoituksiin ja marsseihin, vetoomusten allekirjoittamisesta, mediayhteydenotoista ja artikkelin ja blogien julkaisemisesta, uuden kampanjaryhmän muodostamisesta, somen käytöstä poliittisiin tarkoitukseen, poliittisiin lobbaus- ja kampanjajärjestöihin liittymisestä, poliittisiin varainkeruutapahtumiin osallistumisesta jne. Lisäksi tietystä yhteiskunnallisesta asiasta tai aiheesta huolta kantavat voivat järjestäytyä yhteisöllisiin toimintaryhmiin, tehdä vapaaehtoistyötä, ryhtyä varainkeruu- tai muihin toimiin poliittisen tai yhteisöllisen järjestön tai kansalaisjärjestön hyväksi, lahjoittaa tavaroitaan tai aikaansa hyväntekeväisyysjärjestöille, harjoittaa kuluttaja-aktivismia boikotoimalla

tai mieluiten ostamalla tiettyjä tuotteita, jne. Lyhyesti sanottuna on valtavasti mahdollisuuksia ilmaista poliittisia näkemyksiä, ajaa poliittisia ja yhteiskunnallisia asioita ja tuntee, että antaa oman panoksensa. Kun on kyse asioista, joita tapahtuu muissa maissa, vaihtoehtoja on vielä muitakin, kuten kansainvälisten hyväntekeväisyysjärjestöjen tai kansalaisjärjestöjen kanssa tehtävä työ, joka voi tarjota myös mahdollisuuksia matkustamiseen ja vapaaehtoistyöhön ulkomailla. EDC- ja HRE-koulutusta voi siis käyttää antamaan nuorille laajasti eri kompetensseja, joita tarvitaan panostettaessa poliittiseen toimintaan rauhanomaisin ja demokraattisin keinoin.

Viitekehityksen merkitys radikalisoitumisen vastustuskyvyn vahvistamisessa

Kaikki yllä esitellyt ja radikalisoitumisen vastustuskyvyn vahvistamisessa tehokkaiksi koetut menetelmät tähtäävät sellaisten kompetenssien kehittämiseen, että asianomaisilla on kyky suojella itseään radikalisoitumiselle altistavilta ja mahdollistavilta olosuhteilta.

Näitä kompetensseja vaalimalla ja tätä kykyä vahvistamalla olosuhteille altistumisesta muutoin seuraavat kielteiset vaikutukset minimoidaan ja niiden sijasta saavutetaan sosiaalisesti toivottavia, myönteisiä tuloksia.

Menetelmien kohteena olevat kompetenssit

Eri menetelmien kohteena olevia erillisiä kompetensseja kuvataan seuraavassa. Väkivaltaisen ekstremismin ja terrorismin riisuminen glamourista antaa ihmisille tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä niistä seuraa käytännössä ja saa heidät pohtimaan kriittisesti omaa itseään ja sitä, mitä tällaisiin järjestöihin liittyminen merkitsisi heidän omille henkilö- ja perhesuhteilleen ja tulevaisuudelleen. Väkivaltaisen ekstremistisen narratiivin purkamisen ja vastakertomusten tarjoamisen tarkoituksena on saada ihmiset analysoimaan ja arvioimaan kriittisesti yksinkertaistavia ”me vastaan he” -kertomuksia ja olemaan avoimia vaihtoehtoisille kertomuksille ja yhteiskunnallisten ja poliittisten asioiden selityksille. Ihmisten kouluttaminen käyttämään monitahoisempaa ajattelutapaa tarkoittaa sitä, että heitä autetaan kehittämään omaa itsenäistä ajatteluaan – keräämään itse tietoa, olemaan avoimia laajalle joukolle muita näkemyksiä ja tutkimaan niitä, arvioimaan niitä kriittisesti ja kehittämään omaa epävarmuuden sietokykyään eli hyväksymään sen, ettei ole mitään yhtä vastausta monimutkaisiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin kysymyksiin.

Propagandan tunnistamiseen ja dekonstruktioon liittyvä koulutus antaa kyvyn analysoida ja arvioida kriittisesti propagandaa ja myös tarkastella itsenäisesti muita tietolähteitä. Se vahvistaa myös asianomaisten kykyä ymmärtää mediassa olevia viestejä (etenkin mitä tulee viestien tuottajien taustamotiiveihin, aikomuksiin ja tarkoitukseen), propaganda tuottajien viestintästrategioita sekä niitä poliittisia ja yhteiskunnallisia yhteyksiä, joissa propagandaa tuotetaan. Verkkolukutaidon opettaminen niin ikään kannustaa ja tukee monien kompetenssien kehittymistä. Niitä ovat mm. kyky ymmärtää Internetiin aineistoa lataavien viestintätarkoituksia, analysoida ja arvioida näiden aineistojen sisältöä, arvioida muita itsenäisiä tietolähteitä sekä ymmärtää verkon kieli- ja viestintäprosesseja.

Omien poliittisten näkemysten ilmaisussa käytettävien demokraattisten keinojen opettamisen tarkoittaa sitä, että asianomaiset saavat tietoa ja ymmärrystä demokratiaprosesseista ja lansäädännöstä, ymmärtävät mitä viestintä on (eli miten viestintä pitää kohdistaa ja räätälöidä kohdeyleisölleen) sekä oppivat taitoja sovitaa oma viestintänsä asianmukaisesti. Opetuksen tulisi ihannetapauksessa antaa oppijalle myös yhteistyötaitoja ja konfliktien ratkaisutaitoja (jotta he voivat ryhtyä demokraattiseen toimintaan kanssaihminen kanssa), yhteisöllisyyden tunnetta (jotta heillä on alttiutta ryhtyä demokraattiseen toimintaan), vastuuta (jotta he ryhtyvät vain vastuulliseen toimintaan) ja minäpystyvyyden tunnetta (jotta he tuntevat voivansa saavuttaa päämääränsä ainakin osittain demokraattisen toiminnan kautta).

Radikalisoitumisen vastustuskykyä vahvistamisessa vaikuttavat menetelmät siis vahvistavat seuraavia kompetensseja:

- ▶ Tieto ja kriittinen ymmärrys väkivaltaisesta ekstremismistä ja terrorismista
- ▶ Tieto ja kriittinen ymmärrys itsestä
- ▶ Analyttisen ja kriittisen ajattelun taidot
- ▶ Avoimuus muille uskomuksille ja näkökulmille
- ▶ Itsenäiset oppimistaidot
- ▶ Epävarmuuden sietokyky
- ▶ Tieto ja kriittinen ymmärrys mediasta
- ▶ Tieto ja kriittinen ymmärrys politiikasta ja laista
- ▶ Tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä
- ▶ Kieli- ja viestintätaidot
- ▶ Yhteistyötaidot
- ▶ Konfliktinratkaisutaidot
- ▶ Yhteisöllisyys
- ▶ Vastuu
- ▶ Minäpystyvyys

On huomattava, että kaikki kompetenssit ensimmäistä lukuun ottamatta kuuluvat viitekehykseen. Viitekehysten mukaan on 20 kompetenssia, joita ihmiset tarvitsevat toimiakseen demokraattisesti ja kulttuurienvälisesti kompetentteina kansalaisina (ks. tämän teoksen 1. osa). Niihin kuuluvat kaikki muut paitsi ensimmäinen yllä luetelluista kompetensseista.

Kompetensseihin kuuluu monia asenteita, taitoja, tietoja ja kriittistä ymmärrystä. On syytä huomata, että siinä ei ole mukana arvoja. Ne ovat kuitenkin keskeinen osa viitekehystä. Lisäksi EDC- ja HRE-koulutusten tarkoituksena on nimenomaan voimaannuttaa oppijat arvostamaan ihmisoikeuksia, kulttuurista moninaisuutta, demokratiaa ja oikeusvaltioperiaatetta. Euroopan neuvoston (2010) demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koskeva peruskirjan määritelmän mukaan EDC eli kasvatusta demokraattiseen kansalaisuuteen tarkoittaa koulutusta, kasvatusta, tietoisuuden lisäämistä, tietoa, käytäntöjä ja toimintaa, joilla oppijoille pyritään antamaan tietoa, taitoja ja ymmärrystä ja kehittämään heidän näkemyksiään ja käyttäytymistään

siten, että he saavat edellytykset käyttää ja puolustaa demokraattisia oikeuksiaan ja vastuitaan yhteiskunnassa arvostaen monimuotoisuutta ja osallistuen aktiivisesti demokraattiseen toimintaan demokratiaa ja oikeusvaltioperiaatetta edistävällä ja suojaavalla tavalla. Peruskirjan mukaan HRE eli ihmisoikeuskasvatus tarkoittaa koulutusta, kasvatusta, tietoisuuden lisäämistä, tietoa, käytäntöjä ja toimintaa, joilla oppijoille pyritään antamaan tietoa, taitoja ja ymmärrystä ja kehittämään heidän asenteitaan ja käyttäytymistään siten, että he saavat edellytykset osallistua yleismaailmallisen ihmisoikeuskulttuurin rakentamiseen ja puolustamiseen yhteiskunnassa ihmisoikeuksia ja perusvapauksia edistävällä ja suojaavalla tavalla.

Koko koulu -ajattelun käyttö kompetenssien kehittämisen edistämisessä

Tutkimus on osoittanut, että kasvatus demokraattiseen kansalaisuuteen ja ihmisoikeuskasvatus saavuttavat tehokkaimmin päämääränsä koko koulu -ajattelun puitteissa. Ajattelun mukaisesti demokraattiset ja ihmisoikeusarvot ja -periaatteet yhdistetään kaikkiin kouluelämän puoliin, kuten opetussuunnitelmiin, opetus- ja oppimismenetelmiin ja -resursseihin, arviointiin, johtamis-, hallinto- ja päätöksentekorakenteisiin ja -prosesseihin, politiikkaan ja käyttäytymissääntöihin, henkilöstön keskinäisiin sekä henkilöstön ja oppijoiden välisiin suhteisiin, koulun ulkopuoliseen toimintaan ja yhdyskuntasuhteisiin.

Koko koulu -ajattelu luo oppimisympäristön, jossa oppijat voivat tutkia, ymmärtää ja kokea demokraattisia ja ihmisoikeusarvoja ja -periaatteita turvallisesti ja rauhanomaisesti.

Koko koulu -ajattelun soveltaminen demokraattiseen kansalaiskasvatukseen ja ihmisoikeuskasvatukseen edellyttää monia eri toimia. Niitä ovat mm. seuraavat:

- ▶ Avoimen luokkailmapiirin tuominen kouluun. Siinä on kyse ilmapiiristä, jossa oppijat voivat nostaa esiin heitä huolettavia kysymyksiä, ja heillä on lupa keskustella kiistanalaisista kysymyksistä, heitä kannustetaan ilmaisemaan oma mielipiteensä ja kuuntelemaan toisiaan, ja he saavat tutkia monia erilaisia näkökulmia. Luokka on turvallinen tila, avoin, osallistava, kunnioittava ja mukaan ottava. Oppilaat ovat mukana luomassa ja toteuttamassa sääntöjä, jotka luovat tarvittavan käyttäytymiskoodin siltä varalta, että keskustelu kiihtyy yli äyräiden tai jostain kysymyksestä syntyy vakavaa erimielisyyttä.
- ▶ Oikeuksien kunnioittamisen eetoksen tuominen kouluun. Siinä ihmisoikeus- ja vastuuperiaatteisiin perustuvat toimintapolitiikat ja käytännöt ovat koulun toiminnan sekä opetus- ja oppimisajattelun ytimessä ja niitä sovelletaan läpikäyvästi kaikissa koulun suhteissa, lähtien oppijoista, opettajista, vanhemmista ja hallinnosta ja ulottuen laajempaan paikalliseen ja globaaliin yhteisöön.
- ▶ Oppilaisiin kohdistuva, järjestettyihin palveluoppimisprojekteihin tai yhteisössä tapahtuviin toimintaprojekteihin osallistumisen vaatimus osana näiden virallista koulutusta. Projektit edellyttävät oppijoilta osallistumista heidän yhteisöään hyödyttävään ja koulussa opittuun sisältöön perustuvaan järjestettyyn toimintaan; hankkeiden jälkeen oppijoiden tulee reflektoida kriittisesti

palvelukokemustaan, minkä avulla he kehittävät muodollista oppimistaan, ymmärtävät paremmin kurssin sisältöjä ja parantavat omaa henkilökohtaisten arvojensa ja kansalaisvastuun tunnettaan.

- ▶ Mahdollisuuden tarjoaminen oppijoille osallistua viralliseen päätöksentekoon sekä koulussa että paikallisyhteisössä esimerkiksi oppilasneuvostoissa, työryhmien ja politiikkaryhmien jäsenenä jne.

Muita koko koulu -ajattelun toimeenpanoon liittyviä toimia on kuvattu aihetta käsittelevässä V luvussa.

On jo runsaasti tutkimusnäyttöä osoittamassa, että kun oppijat kokevat luokkailmapiiriin olevan avoin, käyvät oikeuksia kunnioittavan eetoksen leimaamaa koulua, ovat mukana palveluoppimisessa ja osallistuvat kouluneuvostoihin, he myös todennäköisemmin:

- ▶ ovat kansalaistaitojensa puolesta korkeammalla tasolla;
- ▶ tukevat demokraattisia arvoja;
- ▶ kehittävät ymmärrystä omista oikeuksistaan ja toisiin ihmisiin kohdistuvista vastuistaan;
- ▶ tukevat vahvemmin muiden oikeuksia;
- ▶ osoittavat kehittyneempiä kriittisen ajattelun ja pohdinnan taitoja;
- ▶ kehittyvät identiteetiltään myönteisemmiksi ja sosiaalisesti vastuullisiksi;
- ▶ kehittävät kuunteluun, kunnioitukseen ja empatiaan perustuvia myönteisiä ja yhteistoiminnallisia suhteita vertaisiinsa;
- ▶ ottavat vastuun omista päätöksistään;
- ▶ kehittyvät myönteisesti yhteiskunnan osallistuvuutta ja moninaisuutta koskevista asenteistaan;
- ▶ aktivoituvat poliittisesti ja yhteiskunnallisesti;
- ▶ kokevat olevansa vaikuttavia kansalaisia, jotka kyseenalaistavat maailmassa vallitsevaa epäoikeudenmukaisuutta, epätasa-arvoa ja köyhyyttä;
- ▶ ovat tulevaisuudessa mukana demokraattisessa toiminnassa.

Toisin sanoen koko koulu -ajattelun mukainen demokraattinen kansalaisuus- ja ihmisoikeuskasvatus auttavat oppijoita kehittymään tietoisiksi, ajatteleviksi, vastuullisiksi, aktiivisiksi ja voimaantuneiksi kansalaisiksi (tätä johtopäätöstä tukevan tutkimusnäytön yksityiskohtia on luettavissa tämän luvun lähdeluettelossa kirjallisuusosiossa).

Radikalisoitumisen vastustuskyvyn vahvistaminen viitekehysten avulla

Viitekehys on laadittu kattavaksi, järjestelmälliseksi ja yhdenmukaiseksi tavaksi toteuttaa demokraattista kansalaiskasvatusta ja ihmisoikeuskasvatusta koko koulu -ajattelumallin mukaisesti ja vahvistaa oppijoiden kompetensseja, joita he tarvitsevat ihmisarvon, ihmisoikeuksien, kulttuurisen monimuotoisuuden, demokratian ja oikeusvaltioperiaatteiden puolustamisessa ja edistämisessä. Viitekehysten kompetenssimalli, kuvaajat sekä opetussuunnitelmaa, pedagogiaa ja arviointia

koskeva ohjeistus tarjoavat aineistoa EDC- ja HRE-opetuksen järjestelmälliseen toteutukseen virallisessa koulutusjärjestelmässä esiopetuksesta aina korkea-asteen koulutukseen. Kuten olemme yllä nähneet, asianmukaisesti toteutetun viitekehysten avulla oppijat myös kehittävät kompetensseja, jotka tekevät heistä vastustuskykyisempiä lukuisille eri radikalisoitumiselle altistaville ja mahdollistaville tilanteille, joita kuvattiin aiemmin tässä luvussa.

Viitekehys on kattavampi ja järjestelmällisempi tapa kehittää oppijoissa vastustuskyvyn edellyttämiä kompetensseja kuin mikään yksittäinen, yllä radikalisoitumisen vastustuskykyä käsitelleessä kohdassa tarkastelluista menetelmistä. Viitekehukseen perustuva koulutus yhdistääkin välttämättä neljä osiossa tarkastelluista kuudesta menetelmästä (ts. monipuolisemman ajattelun edistäminen, propagandaa koskeva opetus, verkkolukutaito-opetus ja demokraattisten keinojen käyttöön liittyvä opetus). Ei ole mitään syytä sille, miksei viitekehukseen pohjautuvaa opetusta voisi edelleen täydentää ja vahvistaa kahden muunkin menetelmän käyttämisellä (eli väkivaltaisen ekstremismin ja terrorismin riisuminen glamourista ja väkivaltaisten ekstremististen tarinoiden purku ja vastakertomusten tarjoaminen).

Lyhyesti sanottuna viitekehys on kattava järjestelmä, jolla vahvistetaan nuorten vastustuskykyä radikalisoitumiseen mahdollisesti johtaville olosuhteille. On hyvin paljon näyttöä siitä, että viitekehyksessä kuvattuja kompetensseja kehittäneillä on kyky vastustaa hyvin monia tässä luvussa kuvattuja radikalisoitumiselle altistavia ja mahdollistavia olosuhteita.

Käytäntöä – miten tavoitteet saavutetaan?

Kun halutaan vahvistaa nuorten radikalisoitumisen vastustuskykyä, on harkittava kompetenssipohjaisen, tässä viitekehityksessä olevien 20 kompetenssin kehittymistä edistävän opetussuunnitelman sisällyttämistä viralliseen koulutusjärjestelmään. Ohjeistus viitekehysten käyttämisestä nykyisen opetussuunnitelman auditoinniseksi ja muuttamiseksi tai uuden laatimiseksi ovat tämän kirjan opetussuunnitelmaa koskevassa I luvussa. Kompetenssipohjaista opetussuunnitelmaa on toteutettava koko koulu -ajattelun mukaisesti, jotta sen vaikutukset oppijoihin voidaan maksimoida. Koko koulu -ajattelua käsittelevä V luku keskittyy siihen, miten viitekehystä voidaan toimeenpanna tämän ajattelun mukaisesti.

Lisäksi kompetenssipohjaista opetussuunnitelmaa tulee toteuttaa asianmukaisin pedagogisin menetelmin, ja oppijoiden edistymistä kompetenssien hallinnassa tulee arvioida asianmukaisin arviointimenetelmin. Näitä menetelmiä koskeva ohjeistus on II ja III luvuissa, jotka käsittelevät pedagogiaa ja arviointia. Opettajankoulutusta on myöskin mukautettava sen varmistamiseksi, että opettajilla on tarpeelliset kyvyt ja asiantuntemus opettaa kompetenssipohjaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Opettajankoulutus käsittelevä IV luku sisältää tätä koskevia ohjeita.

Näin ollen viitekehys tarjoaa kattavasti aineistoa, joka koulutuspolitiikan ja käytännön työssä käytettynä voi antaa viralliselle koulutusjärjestelmälle mahdollisuudet vahvistaa oppijoiden vastustuskykyä radikalisoiville vaikutuksille ja väkivaltaiselle ekstremistiselle viestinnälle, propagandalle ja retoriikalle.

Suosituksset

poliittisille päättäjille ja politiikan laatijoille, joiden vastuualueeseen kuuluu demokraattinen hallintotapa, julkiset viranomaiset, yhteiskunnallinen integraatio ja koheesio, poliisitoimi, turvallisuus ja koulutus;

- ▶ Oman maan virallisen koulutusjärjestelmien tarkastelu, korjaaminen ja uudistaminen sen varmistamiseksi, että järjestelmät ovat yhdenmukaisia viitekehyksen kanssa ja mahdollistavat sen, että oppijat saavat tarvittavat kompetenssit, jotka vahvistavat heidän vastustuskykyään radikalisoitumisvaikutuksille ja väkivaltaiselle ekstremistiselle ja terroristiselle viestinnälle.

poliittisille päättäjille ja politiikan laatijoille, joiden vastuualueeseen kuuluu koulutus

- ▶ Sen varmistaminen, että sopivaa, viitekehyksessä kuvattuja peruseriaatteita ja -käytäntöjä koskevaa koulutusta tarjotaan kaikille opetusalan ammattilaisille – ml. opettajien kouluttajat, rehtorit, opettajat ja opetusharjoittelijat.
- ▶ Sen varmistaminen, että sopivaa koulutusta tarjotaan kaikille opetusalan ammattilaisille väkivaltaiseen ekstremismiin ja terrorismiin johtavasta radikalisoitumisongelmasta ja siitä, miten viitekehystä voi käyttää radikalisoitumisen torjuntaan.
- ▶ Viitekehyksen toimeenpanon edellyttämän materiaallisen tuen ja resurssien tarjoaminen kautta linjan maan koko virallisessa koulutusjärjestelmässä.

ammattissa oleville opettajille, poliisille, turvallisuuspalveluiden jäsenille ja muille valtiovallan toimijoille, joiden tehtäviin kuuluu väkivaltaisen ekstremismin ja terrorin ehkäiseminen.

- ▶ Sen varmistaminen, että viitekehyksen periaatteet ja käytännöt ovat tuttuja.

poliittisille päättäjille ja politiikan laatijoille, joiden vastuualueeseen kuuluu demokraattinen hallintotapa, julkiset viranomaiset, yhteiskunnallinen integraatio ja koheesio, poliisitoimi, ja turvallisuus

- ▶ Viitekehyksen käyttäminen pohjana koulutuspolitiikan laatijoiden kanssa tehtävälle yhteistyölle sen varmistamiseksi, että yhteiskunnallista integraatiota ja koheesiot, poliisitoiminta ja turvallisuutta koskeva politiikka eivät horjuta viitekehyksen kasvatustavoitteita ja menetelmiä, joita voidaan käyttää edistämään oppijoiden demokratiakulttuurikompetensseja (esim. luokkailmapiiri, oikeuksien kunnioittamisen eetos).

poliittisille päättäjille ja politiikan laatijoille, joiden vastuualueeseen kuuluu demokraattinen hallintotapa, julkiset viranomaiset, yhteiskunnallinen integraatio ja koheesio

- ▶ Sen varmistaminen, että valtiohallinnon rakenteet kuulevat kansalaisten huolia ja vahvistavat niiden legitimeettiä harkitsevan vuoropuhelun ja vahvan demokraattisen osallistumisen kautta.
- ▶ Järjestelmien ja rakenteiden luominen sen varmistamiseksi, että oppijat voivat vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin.
- ▶ Ryhtyminen toimiin laajempien, mm. syrjäytyneen väestön vähäosaisuutta, syrjintää ja ulkopuolisuutta koskevien ongelmien käsittelemiseksi.

Resurssit

Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

Council of Europe (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16803034e3>.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/competences.

Council of Europe (2016), *Teaching controversial issues*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16806948b6>.

Council of Europe (2017), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (accompanying chapters in the present volume on curriculum, pedagogy, assessment, the whole-school approach and teacher education), Council of Europe, Strasbourg.

Radicalisation Awareness Network (2017), *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices*: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection_approaches_and_practices_en.pdf.

UNESCO (2013), *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*, UNESCO, Paris: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.

United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations, New York: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/.

United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

Further reading

Bartlett J., Birdwell J. and King M. (2010), *The edge of violence*, Demos, London, available at www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916, noudettu 30.12.2017.

Bonnell J. et al. (2011), *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*, Research Report DFE-RR119, Department for Education, London, available at www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people, noudettu 30.12.2017.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected*, Routledge, London.

Briggs R. and Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online*, Institute for Strategic Dialogue, London, available at www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISR-Report.pdf, noudettu 30.12.2017.

Council of Europe (2015), *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan*, 19 May 2015, CM(2015)74, Council of Europe, Strasbourg, available at https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576, noudettu 30.12.2017.

Council of Europe (2016), *Action Plan on building inclusive societies (2016-2019)*, CM(2016)25, Council of Europe, Strasbourg, available at [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25), noudettu 30.12.2017.

Covell K. (2013), "Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhagen, available at https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-ekstremistiske_miljoer-web_1.pdf, noudettu 30.12.2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremism in the UK*, Connect Justice, Birmingham, available at www.connectjustice.org/UK-Formers-&Families.pdf, noudettu 30.12.2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, London, available at <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>, noudettu 30.12.2017.

Dyer E. and Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, London.

European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, European Commission, Brussels.

Hatcher J. A., Bringle R. G. and Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhagen, available at http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf, noudettu 30.12.2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. and van den Bos K. (eds) (2013), "Uncertainty and extremism", *Journal of Social Issues* Vol. 69, No. 3, pp. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2nd edn), Routledge, New York.

Kühle L. and Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, available at https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/radicalization_aarhus.pdf, accessed 30 December 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), "Grooming for terror: the internet and young people", *Psychiatry, Psychology and Law* Vol. 17, No. 3, pp. 424-37.

Liht J. and Savage S. (2013), "Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British", *Journal of Strategic Security* Vol. 6, No. 4, pp. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report*, Council of Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. and Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism i Tredjeland*, Swedish Defence University, Stockholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. and Liht J. (2014), "Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim", *Journal of Strategic Security* Vol. 7, No. 3, pp. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf, noudettu 30.12.2017.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, noudettu 30.12.2017.

Singh J., Kerr P. and Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, UNESCO, Paris, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>, noudettu 30.12.2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf, noudettu 30.12.2017.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/, noudettu 30.12.2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, available at www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf, noudettu 30.12.2017.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Tel.: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaflet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilau@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

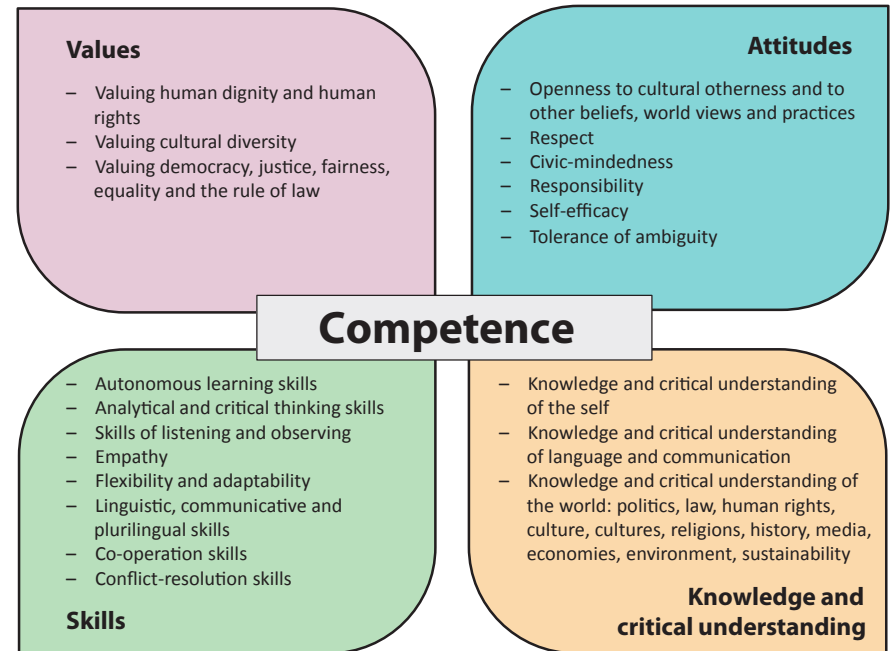
UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Model of Competences for Democratic Culture



Euroopan neuvosto edistää ja suojelee ihmisarvoja, demokratiaa ja oikeusvaltioperiaatetta. Vaikka nämä periaatteet ovatkin olleet vuosikymmenien ajan eurooppalaisten yhteiskuntien ja poliittisten järjestelmien kulmakiviä, niitä on jatkuvasti ylläpidettävä ja vaalittava, ei vähiten taloudellisten ja poliittisten kriisien aikoina.

Useimmat ovat yhtä mieltä siitä, että demokratia merkitsee ihmisten itse tai heidän puolestaan harjoitetun hallinnon muotoa ja että se ei voi toimia ilman säännölliset, vapaat ja rehelliset vaalit, enemmistövallan ja hallinnon vastuullisuuden takaavia instituutiota. Nämä instituutiot eivät kuitenkaan voi toimia, elleivät kansalaiset ole itse aktiivisia ja sitoutuneita demokraattisiin arvoihin ja asenteisiin. Kasvatuksella on tässä keskeinen rooli, ja tämä viitekehys tukee koulutusjärjestelmiä demokratiaosaamisen opettamisessa, oppimisessa ja arvioinnissa sekä tarjoaa moniin käytettyihin näkökulmiin yhdenmukaisen painopisteen.

Käsillä olevassa kolmannessa osassa on neuvoja edeltävissä kahdessa osassa esiteltujen kompetenssien ja niitä vastaavien kuvaajien käytöstä kuudessa eri opetuksellisessa ja kasvatuksellisessa tilanteessa. Yhdessä nämä kolme osaa tarjoavat siis opettajille ja kasvattajille viitetietoja ja välineitä, joiden avulla he voivat suunnitella, toteuttaa ja arvioida sekä virallisissa että epävirallisissa tilanteissa tapahtuvaan oppimiseen liittyviä toimia.

www.coe.int

Euroopan neuvosto on maanosan johtava ihmisoikeusjärjestö. Sillä on 47 jäsenmaata, joista 28 on Euroopan yhteisön jäseniä. Kaikki Euroopan neuvoston jäsenvaltiot ovat myös ihmisoikeuksien, demokratian ja oikeusvaltion suojaamiseksi tehdyn Euroopan ihmisoikeussopimuksen allekirjoittajamaita. Euroopan ihmisoikeustuomioistuin valvoo yleissopimuksen täytäntöönpanoa jäsenmaissa.

**Kolmiosaisen kirjasarjan 3. osa.
Ei myydä erikseen.**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE