

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.117107>

Ihmisoikeuskasvatuksen tietämättömyyden historiasta kohti ihmisoikeuksia reflektointia kasvatusta

Tuija Kasa & Reetta Toivanen

Suomi profiloituu mielellään ihmisoikeuksien ja koulutuksen edelläkävijäksi, mutta opettajille ei tarjota systemaattista ihmisoikeuskasvatusta. Tarkastelemme tässä artikkelissa ihmisoikeuskasvatuksen historiaa Suomessa ja lähtökohтия ihmisoikeuksia reflektointia kasvatuksen edistämiseksi. Argumentoimme koulutuspoliittisiin dokumentteihin ja kirjallisuuteen nojaten, että Suomessa on vallinnut ihmisoikeuksiin liittyvä tietämättömyyden kulttuuri erityisesti opettajankoulutuksessa. Tarkastelemme ihmisoikeuskasvatuksen historiaa 1980-luvulta 2020-luvulle. Tietämättömyyttä hahmotetaan episteemisen, strategisen ja eettisen näkökulman avulla. Toiseksi tarkastelemme reflektiivisyyden merkitystä tietämättömyyden ylittämässä kysymyksen, millaista ihmisoikeuksia reflektointia kasvatusta on. Tarkastelutapamme soveltuu laajempaan, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvään hiljaisuusien ja tietämättömyyden muotojen analyysiin, mutta se rajautuu tässä kontekstissa erityisesti ihmisoikeuksien reflektointiin. Tutkimuksemme valottaa historiallista taustaa sille, miksi ihmisoikeuksiin on suhtauduttu Suomessa ylimalkaisesti olettaen kaikkien (opettajien) tietävän itsestään selvästi, mitä ne ovat. Pohdimme, mitä seuraa, kun ihmisoikeuksiin kasvattamisen tärkeyttä korostetaan useimmissa koulutuksen linjavoissa, mutta käytännössä niitä ei voida opettaa tiedonpuutteesta johtuen. Tietämättömyyden vastavoimana hahmotuvat 1) tietoperustainen reflektio, 2) kriittinen itsereflektio sekä opetustyön osana että esimerkiksi valtionhallinnossa ja 3) eettisen reflektion tärkeys osana opetustyötä.

Johdanto

Suomi profiloituu ihmisoikeuksien ja koulutuksen edelläkävijäksi, mutta opettajille ei ole tarjottu systemaattista ihmisoikeuskasvatusta.¹ Argumentoimme tässä artikkelissa, että Suo-

¹ Koulutuksen edelläkävijyyden diskursiivista tuotantoa on analysoitu toisaalla (Kasa ym., 2023; ks. myös Husu & Toom 2016) ja ihmisoikeuksien osalta itsestäänselvyysajattelu on käynyt ilmi tutkimuksissa (Matilainen 2011; Toivanen 2007). Suomi pitää ulkopoliitikassaan ihmisoikeuksia vahvasti esillä (ks. Mahler ym. 2009).

nessa on vallinnut ihmisoikeuksia koskeva tietämättömyyden kulttuuri erityisesti opettajankoulutuksessa. Tämän artikkelin pääkysymys on, miksi ihmisoikeuskasvatus on Suomessa sivuutettu. Tarkemmin ilmaistuna tutkimme, miten Suomessa on päädytty ristiriitaiseen tilanteeseen, jossa ihmisoikeuksia arvostetaan virallisesti, mutta kasvatusalalla ollaan ihmisoikeuksista tietämättömiä eikä niitä osata reflektoida kasvatuksessa. Lisäksi tarkastelemme, millaista lisäarvoa nimenomaan ihmisoikeuksia refleктоiva kasvatus voi yleisestä arvopuheesta erotettuna tuoda opettajan ammatillisuuteen.

Ihmisoikeuksien historian on esitetty alkavaksi antiikin Roomasta tai viimeistään valituksen Ranskasta, mutta toisaalta monet tutkijat ovat haastaneet eurosentristä ihmisoikeuskäsitystä osoittaen samankaltaisten ihmisarvoa korostavien oppien globaalit juuret (Hoffmann 2011; Gibney 2015). Nykyaikainen käsitys ihmisoikeuksista on kuitenkin nuori. Tarkastelussamme voidaan keskeisenä modernin ihmisoikeusjärjestelmän alkuna pitää toisen maailmansodan kauhujen keskellä kypsyntä Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ihmisoikeuksien julistusta vuodelta 1948 (Hoffmann 2011). Julistus on luonteeltaan moraalinen ja poliittinen julistus, jolla itsellään ei ole ollut varsinaista lainvoimaa, vaikka nykyään sen katsotaan saaneen laajan kansainvälisen hyväksynnän myötä tapaoikeuden aseman kansainvälisessä oikeudessa (Gibney 2015). Julistuksen pohjalta oli tarkoitus saattaa voimaan yksi keskeinen ihmisoikeussopimus, mutta lopulta siitä syntyi ensin kaksi keskeistä, sopimukset hyväksyneissä maissa lainvoimaista asiakirjaa: poliittisia ja kansalaisyhteiskunnallisia sekä taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia oikeuksia koskevat sopimukset (molemmat astuivat voimaan 1976). Uusimpia merkittäviä sopimuksia ovat esimerkiksi Suomessa vuonna 1991 ratifioitu Lapsen oikeuksien sopimus ja Vammaisia henkilöitä koskeva yleissopimus (2016).

Ihmisoikeudet ovat siis niin yleismaailmallisiin kuin eurooppalaisiin ihmisoikeussopimuksiin sitoutuneissa maissa lainvoimaisia. Ihmisoikeuskasvatus on yksi ihmisoikeuksista (YK 2011), ja siten jokaisella on Suomessa ihmisoikeus oppia niiden sisällöistä. Tämä oikeus ei kuitenkaan Suomessa toteudu, tässä ihmisoikeuksien mallimaaksikin tituleeratussa valtiossa, sillä kasvattajat ja opettajat eivät saa koulutusta näiden sisältöjen opettamiseen. Kun esimerkiksi tutkittiin opettajien näkemyksiä ihmisoikeuksista, havaittiin, että ihmisoikeuskasvatusta pidettiin ”outona ja itsestään selvänä” (Matilainen 2011). Tämä tarkoittaa, että opettajat ajattelevat ihmisoikeuksien olevan itsestään selviä, mutta silti he eivät tunne esimerkiksi ihmisoikeuslainsäädäntöä. Tutkimusten mukaan ihmisoikeuskasvatus onkin toteutunut Suomessa juridisesta perustasta irrallaan, implisiittisesti ja kansallisesti epäsystemaattisesti yksittäisten opettajien aktiivisuuden varassa (Ihmisoikeuskeskus 2014; Rautiainen ym. 2014; Kasa ym. 2021).

Ihmisoikeuskasvatuksen merkitys on korostunut erilaisissa globaaleissa kehityskuluissa, kuten polarisaatiossa ja eriarvoisuuden kysymyksissä. Ihmisoikeuksia ja universaaleja moraaliperiaatteita kyseenalaistetaan globaalissa kontekstissa monesta suunnasta; niin tekevät esimerkiksi autoritaariset johtajat ja populistit. Kyseenalaistusta on kuvattu vastahegemoniseksi reagoinniksi (Keet 2015). Viime vuosina Suomessa ja kansainvälisesti on alkanut näkyä merkkejä siitä, että osa nuorista sitoutuu vahvasti ihmisoikeuksiin arvoina (Kiilakoski 2022), ja tässä on selkeä ero edelliseen sukupolveen (Ross 2020). Nuorten näkemyksissä ilmenee kuitenkin myös polarisaatiota ihmisoikeuksien suhteen: pieni ryhmä (5 %) nimenomaan vastustaa ihmisoikeuksia (Kiilakoski 2022). Polarisoitumisen ehkäisemiseksi kouluilla on merkittävä rooli ihmisoikeustiedon lisäämisessä; sen avulla voidaan kriittisesti

tarkastella ihmisoikeuksia ja myös ymmärtää niiden merkitys osana demokraattista oikeusvaltiota.²

Vuonna 2019 Suomessa tehdyssä tutkimuksessa opettajaopiskelijat toivat vastauksissaan vahvasti esiin, ettei nykyisessä maailmantilanteessa tulisi pitää ihmisoikeuksia itseltään selvinä (Kasa ym. 2021). Opiskelijat esittivät vastauksissaan, kuinka ihmisoikeuskasvatus on ”Tärkeää asiaa, josta pelottavan moni tietää todella vähän” ja ”Outoa kun näin yleinen asia, mihin törmää lähes joka päivä, on silti niin vaikeaa ja tiedot on hyvin puutteellisia” (luokanopettajaopiskelija) ja kuinka ”nykyisellään koulutusta ei juuri ole” (aineenopettajaopiskelija) (Kasa 2019, 15). Opettajaopiskelijoiden näkemykset kuvaavat, kuinka ihmisoikeuskasvatus ei ole läpäissyt kasvatusalaa lukuisista virallisista linjauksista huolimatta. Se ei ole yllättävää, sillä opettajille ei ole järjestetty koulutusta aiheesta, joten aihe on jäänyt opiskelijoille vieraaksi. Tämän artikkelin keskeisin tavoite on auttaa ymmärtämään paremmin ihmisoikeuksien ja ihmisoikeuskasvatuksen sivuuttamisen historiaa Suomessa, varsinkin opettajankoulutuksessa. Ihmisoikeuskasvatusta on tutkittu Suomessa vähän (Lehtomäki ja Rajala 2020), joten myöskään ihmisoikeuskasvatuksen sivuuttamista ei ole tutkimuksissa laajemmin tarkasteltu. Artikkelimme toimii keskustelunavauksena ongelmien tunnistamiselle ja kiinnittyy laajemmin hiljaisuuteen, joka liittyy yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsittelyyn kasvatusalalla.

Artikkeli etenee seuraavasti: metodisten valintojen esittelyn jälkeen käymme läpi ihmisoikeuskasvatuksen ja ihmisoikeuksien taustaa sekä niihin liittyviä käsitteitä. Sen jälkeen esitämme historiallisen luennan kautta perusteita argumenttillemme ihmisoikeuskasvatuksen tietämättömyyden historiasta. Lopussa pohdimme ihmisoikeuksia reflektovan kasvatuksen mahdollisuuksia tulevaisuuden kouluissa Suomessa ja muualla.

Käytämme ihmisoikeuskasvatusta koskevia koulutus- ja ihmisoikeuspoliittisia dokumentteja sekä tutkimuskirjallisuuden historiallista luentaa tutkimuskysymykseemme vastaamiseen. Näistä koostuvan aineiston luenta on tehty tarkastelemalla eksplisiittisiä mainintoja ihmisoikeuskasvatuksesta.³ Lukijapositionamme perustuu toisen kirjoittajan 25 vuoden kokemukseen tutkimuksesta ja ihmisoikeuksien parissa työskentelystä sekä toisen kirjoittajan 8 vuoden kokemukseen ihmisoikeuskasvatuksen tilanteen seuraamisesta opettajankoulutuksessa opiskelijana, työntekijänä ja väitöskirjatutkijana. Reflektiivisyyttä tarkastelemme filosofisen käsitteanalyysimme tukemana. Reflektiivisyyden käsittely pohjautuu laajemman tutkimusaineiston eli aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja dokumenttien diskursiivisen luennan (Foucault 1989) tuottamiin analyttisiin käsitteisiin (Kasa ym., 2023). Jaamme aineiston kolmeen tietämättömyyden muotoon: 1) episteemiseen, 2) strategiseen ja 3) eettiseen (esim. Jerome 2018; Sullivan & Tuana 2007; Tupper 2013; Moody-Adams 1994).

² Ihmisoikeuksien, demokratian ja oikeusvaltion käsitteiden ongelmatonta yhteen liittämistä on kritisoitu (esim. Waldron 2020), mutta artikkelimme puitteissa ei ole syytä syventyä käsitteellisiin yksityiskohtiin, vaan esitämme, että ihmisoikeudet ovat keskeinen osa demokraattista oikeusvaltiota.

³ Eksplisiittisellä maininnalla tarkoitetaan joko ihmisoikeuskasvatusta tai ihmisoikeuksien sisällyttämistä koulutukseen tai erityisesti tässä tapauksessa opettajankoulutukseen. Emme ole lukeneet mukaan viittauksia esim. ihmisoikeuksiin liittyviin lähikäsitteisiin kuten yhdenvertaisuuteen, sukupuolten tasa-arvoon, kulttuuri- ja katsomustietoisuuteen, demokratiakasvatukseen jne., vaan artikkelimme fokus on nimenomaan ihmisoikeuskasvatuksen esiintyminen.

Ihmisoikeuskasvatus

Ihmisoikeuskasvatus on itsessään Yhdistyneiden kansakuntien määrittelemä ihmisoikeus (YK, 1948; 2011). Ensimmäisenä se kirjattiin *YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen* (1948) johdantoon ja artiklaan 26 (2), ja myöhemmin ihmisoikeuskasvatukselle kehittyi laajasti hyväksytty *YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuskasvatuksen ja -koulutuksen julistus* (YK 2011). YK:n määritelmän mukaan ihmisoikeuskasvatus tarkoittaa, että jokaisella on oikeus saada tietoja ja taitoja sekä kehittää asenteita, jotka tukevat ihmisoikeuksia kunnioittavan kulttuurin rakentumista (YK 2011, artikla 2 [2]). Ihmisoikeuskasvatukseen liittyvällä tiedolla tarkoitetaan ymmärryksen lisäämistä ihmisoikeuksiin sisältyvistä arvoista, normeista ja mekanismeista. Ajatus on myös, että opetuksen on toteuduttava kaikkien osallistuvien ihmisoikeuksia kunnioittavalla tavalla ja että se edesauttaa omien ja toisten oikeuksien toteuttamista. Ihmisoikeuskasvatus on mainittujen julistusten lisäksi saatettu osaksi velvoittavaa lainsäädäntöä esimerkiksi Lapsen oikeuksien sopimuksen (1991) sekä Taloudellisten, sosiaalisten ja sivistyksellisten oikeuksien sopimuksen (1976) osana.

Toisen maailmansodan jälkeen kehittynyt ihmisoikeusjärjestelmä luo juridisesti merkittävän tosiasiallisen pohjan ihmisoikeuksille (Hoffmann 2011; Gibney 2015). Ihmisoikeudet eivät ole jääneet pelkästään julistusten tasolle poliittisiksi instrumenteiksi, vaan ne ovat kehittyneet kansainvälisiksi velvoittaviksi sopimuksiksi ja osaksi kansallisia lainsäädäntöjä ja perustuslakeja. Esimerkiksi Suomen lainsäädännössä yhdistyvät niin Euroopan ihmisoikeussopimuksen velvoitteet kuin YK:n temaattisten sopimusten velvoitteet. Keskeiset ihmisoikeudet kirjattiin Suomen vuonna 1999 uudistettuun perustuslakiin (1999/731) perusoikeuksiksi lukuun 2. Nykyään kaikki Suomen lainsäädännön muutokset ja uudistukset arvioidaan perustuslain velvoitteiden valossa ja ihmisoikeusvelvoitteita punnitaan kaikessa julkisessa toiminnassa. Juridisesti ja yhteiskunnallisesti historiallisesta perspektiivistä katsottuna ovat ihmisoikeudet kuluneina vuosikymmeninä ottaneet merkittävän kehitysaskeleen (Halme 2008, 45–46).

Tutkimus osoittaa sen kiinnostavan ongelman, että ihmisoikeuskasvatukseen liittyvät merkittävät yhteiskunnalliset ja lainsäädännölliset muutokset eivät ole läpäisseet kasvatusalaa. Tutkimusten pohjalta ihmisoikeuksien juridinen perusta on opettajille vieras (Toivanen 2007; Matilainen 2011; Kasa ym. 2021), vaikka ihmisoikeudet osana julkisoikeutta tekevät ihmisoikeuksien edistämisestä jokaisen opettajan juridisen *velvoitteen* (esim. Perustuslaki 1999/731, 22 §). Lisäksi ihmisoikeudet on sisällytetty kaikkiin opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2014; 2018; 2019).

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen on myös muualla maailmassa toteutunut lähinnä projektien ja yksittäisten aktiivisten toimijoiden kautta. Valtioiden toimenpiteet ovat jääneet heikoiksi (Mahler ym. 2009; Robinson ym. 2021; Cardenas 2005). Tutkittaessa opettajien kokemuksia esim. Skotlannissa ja Englannissa on havaittu, että opettajat ovat saattaneet kokea ihmisoikeuksien opetuksen liian poliittisena, pelätä konflikteja perheiden kanssa tai pelätä opettavansa lapsille oikeuksia velvollisuuksien sijaan (Cassidy ym. 2013; Struthers 2016). Toisaalta esimerkiksi Pohjoismaissa ja USA:ssa on havaittu viitteitä ”kansallisesta erityisyydestä”, jonka mukaan ihmisoikeudet ikään kuin toteutuvat jo, ja ihmisoikeuskasvatuksen tarve nähdään kuuluvan muille maille, koska kuvitellaan, että omassa maassa ei ole ihmisoikeuksien toteutumiseen liittyviä epäkohtia (Osler 2016; Vesterdal 2018; Sirota 2017; Kasa ym. 2021).

Yksinomaan YK:n ihmisoikeusinstrumentteihin tai juridiikkaan pohjautuva lähestymistapa on herättänyt kritiikkiä (Keet 2015; Rodríguez-Gómez & Russell 2022). Sen on nähty johtavan kritiikittömään julistuksellisuuteen (Keet 2015) ja dekontekstualisaatioon, jossa

paikallista historiaa ja tarpeita ei osata huomioida. Ihmisoikeuskasvatusta onkin toteutettu kyseenalaisesti, esimerkiksi luomalla mielikuvia taivas–helvetti-jaoista kuvaamalla toiset maat ihmisoikeustaivaiksi ja toiset -helveteiksi (Okafor & Agbakwa 2001) noudatellen tyyppillisesti ajatusta, että ihmisoikeuksia kuljetetaan lännestä muille maille. Myös toteutetuista ihmisoikeuskasvatustalouksista on jonkin verran tehty kriittisiä arvioita, esimerkiksi Sudanissa, jossa koulutus suunnattiin aavikolle karkotetulle köyhälle väestölle (Massoud 2011). Ajatus voi olla hyvä, mutta käytännössä koulutuksen seuraukset saattoivat olla paikallisille raskaita, kun samaan aikaan koko hallintojärjestelmä on korruptoitunut ja käyttää häikäilemättä väkivaltaa kansalaisia kohtaan. Toisaalta koulutukseen osallistujat kokivat esimerkiksi koulutukseen sisältyneen ruuan ja sertifiointin tärkeiksi, mutta jäi kyseenalaiseksi, paljonko ihmisoikeustiedon lisääntyminen auttoi ihmisiä parantamaan tilannettaan. Esimerkki Sudanista osoittaa, että koulutus on osa yhteiskuntaa, ja ihmisoikeustoimijuus on autoritaarisessa hallintoyhteisöissä rajallista. Yhteiskunnissa, joissa on toimintamahdollisuuksia, on ihmisoikeuskasvatuksessa puolestaan hyvä muistaa, että saavutetut oikeudet ovat usein taistelujen tulosta (Osler & Starkey 2010) ja että ihmisoikeudet eivät ole valmiita projekteja.

Ihmisoikeustieto ja ihmisoikeuskasvatuksen suhde lähikäsitteisiin

On filosofisesti kiistanalaista, mitä *ihmisoikeustieto* on (Cruft ym. 2015; Nickel 2019). Useissa yhteiskunnissa ihmisoikeudet on kuitenkin hyväksytty juridis-poliittis-moraaliseksi osaksi yhteiskuntaa ja oikeusvaltiota (Nickel 2019). Kasvatuksen tehtävä olisi kyetä tarjoamaan reflektiokohtia ja ymmärrystä näistä eri ihmisoikeuksien tasoista (Mahler ym. 2009). Erityisen tärkeää on disinformaation ja populististen intressien aikakaudella oppia tosiasioihin pohjaten arvioimaan ihmisoikeuksista esitettyjä käsityksiä kriittisesti (Osler ja Starkey 2010). Ihmisoikeustieto ei ole absoluuttista, mutta se on osa yhteiskunnallista tietoa: ihmisoikeudet ovat osa kansainvälistä oikeutta ja osa suomalaista oikeusvaltiota ja perustuslakia. Tämän oleellisen yhteiskunnallisen tiedon sivuuttaminen kasvatuksessa on ongelmallista muun muassa demokraattiseen kansalaisuuteen kasvamisen sekä oppilaiden ja opettajien oikeussuojakeinojen näkökulmista.

Ihmisoikeudet ja ihmisoikeuskasvatustaloukset sisältävät useita tasoja: ne liittyvät lakiin, politiikkaan ja moraalisiin (Nickel 2019). Ihmisoikeuksien käsitteellinen ja filosofinen tausta on kiistanalainen (Cruft ym. 2015). Niitä koskeva kansainvälinen oikeudellinen ja poliittinen yhteisymmärrys nojaa tietynlaiseen vaikenemiseen niiden filosofisesta perustasta (Hunt 2015). Tämä ei tarkoita, ettei olisi olemassa tietynlaista jaettua konsensusta. Ihmisoikeuksista on onnistuneesti muodostunut erityinen kansainvälinen järjestelmä. On esitetty, että yhteisymmärrykseen päästiin jättämällä esimerkiksi uskonnolliset tai maailmankatsomukselliset elementit pois ihmisoikeuksien perustan kirjaamisesta (Sluga 2011). Tämä on synnyttänyt kritiikkiä niiden sekulaarisesta ja länsimaisista arvoista korostavasta käsitteistöstä (Santos 2002). Vaikka ihmisoikeuksia on kritisoitu länsi- ja mieskeskeiseksi konstruktioksi, on esimerkiksi Rebecca Adami tutkimuksellaan monipuolistanut historiallista narratiivia ei-länsimaisten naisdelegaattien merkittävästä roolista julistuksen kirjauksissa. Ihmisoikeuksista sovittiin globaalissa, pluralistisessa keskustelussa, jossa olivat esillä eri uskonnot ja katsomukset, sukupuolet ja maantieteellinen kattavuus (Adami 2018).

Ihmisoikeuksien kritiikki on saanut myös uusia muotoja. Globaaleissa kehityskuluissa ihmisoikeuksia kritisoivat autoritaariset johtajat, populistit ja akateemikot. Kriittisesti orientoituneet tutkijat ovat vieneet kritiikkinsä niin pitkälle, että he ovat ehdottaneet ihmis-

oikeuksien hylkäämistä (ks. Sikkink 2017), sillä ihmisoikeudet saatetaan nähdä kolonialismin muotona tai liberaalin järjestyksen kyseenalaisena pakottamisena. Kriittinen kehitys linkittyy osittain laajempaan universaalien arvojen, konsensuksen ja valistuksen perinnön (rationaalisuus, yksilöllisyys, autonomia) kyseenalaistamiseen. Perinteisten yhteiskuntarakenteiden kritiikki on tervetullutta ja tarpeellista, mutta osa kritiikistä ei käsittele vakavasti sitä, millaiselle perustalle globaalien kansainvälisen – enenevässä määrin välttämättömän – yhteistyön tulisi konkreettisesti rakentua.

Filosofisesti voidaan hahmottaa, että ihmisoikeustiedossa on erotettavissa universaali ja relationaalinen⁴ ulottuvuus (Frick 2019). Relationaalinen ulottuvuus ilmenee konkreettisesti esimerkiksi kansallisen harkintamarginaalin yhteydessä, mikä tarkoittaa, että tietyissä ihmisoikeuskysymyksissä kunnioitetaan kansallista päätösvaltaa⁵. On kuitenkin aiheita, jotka eivät lukeudu sen piiriin. Esimerkiksi Euroopan ihmisoikeussopimuksen kansallisen harkintamarginaalin piiriin ei enää katsota kuuluvan niin kutsutun translain sterilisointivaatimusta sukupuolen vahvistamisen yhteydessä (Laki transseksuaalin sukupuolen vahvistamisesta, 2002/563), joten Suomi rikkoi Euroopan ihmisoikeussopimusta vuoteen 2023 saakka. Universaali ihmisoikeusulottuvuus on myös kyseenalaistettu (esim. Keet 2015), mutta kasvatuksessa näemme oleellisenä hahmottaa, että ihmisoikeudet perustuvat esimerkiksi universaaliin yhdenvertaisuuden vaatimukseen periaatetasolla sekä yksilöllisyyden kunnioittamiseen (Frick 2019; 2021). Filosofit ovat usein perustelleet ihmisoikeuksien taustalla olevaa jaettua moraalista arvopohjaa ihmisarvon käsitteellä⁶ (Niemi 2019, 129–130; Buchanan 2012, 281), joka on kasvatuksessakin tärkeä. Vaikka opettajan tulisi suhtautua kriittisesti absoluuttisiin päämääriin, on myös katsottu oleelliseksi, että esimerkiksi moraalikasvatuksessa opettajalla tulee olla jokin käsitys hyvästä, jota tavoitellaan (esim. Värri 2004).

Kuten kaiken kasvatuksen, on myös ihmisoikeuskasvatuksen oltava tietoinen indoktrinaation vaarasta, ja vaikka puhutaan esimerkiksi normatiivisesta perustasta, ei se tarkoita, että opetus on ”pakottamista”. Ohjaava moraalikasvatus ei tarkoita indoktrinaatiota (Hand 2014). Esimerkiksi ihmisoikeuskasvatukseen liittyvä ohjaava moraalikasvatus voidaan oikeuttaa ihmisoikeusloukkausten tarkastelussa; kenenkään ihmisarvoa ei tule asettaa opetuksessa kyseenalaiseksi. Ihmisoikeuskasvatuksessa opettajan on suhtauduttava vakavasti sekä oppilaiden moninaisuuden että yhdenvertaisuuden arvostukseen.

Ihmisoikeuskasvatuksella on useita lähikäsitteitä. Ihmisoikeuskasvatus on esimerkiksi osa globaalikasvatusta Euroopan neuvoston Maastrichtin julistuksen (2002) mukaan; muut julistuksen antamat kasvatuksen muodot ovat kestävyyskasvatus, rauhankasvatus ja konfliktien ehkäisy, kehitysyhteistyökasvatus sekä kulttuurienvälinen kasvatus. Muita lähellä olevia kasvatuksen aloja ovat esimerkiksi kansalaiskasvatus, demokratiakasvatus ja monikulttuurisuuskasvatus (Toivanen 2009). Suomessa on globaalikasvatuksen muodoista tutkittu lähinnä monikulttuurista ja kestävästä kasvatusta (Lehtomäki & Rajala 2020). Osler ja Starkey (2010) havaitsivat, että aiemmin valtiot sivuuttivat ihmisoikeuskasvatuksen vedoten siihen, että ne toteuttivat jo kansalaiskasvatusta, mutta se kuitenkin usein sivuutti ihmisoikeustiedon.

⁴ Relationaalinen ei ole sama kuin relativistinen. Relationaalinen voidaan hahmottaa relativistisen ja universalismin välimaastoon (esim. Osler & Starkey 2010; Frick 2019).

⁵ Kyse on ihmisoikeustuomioistuinten käytännöstä jättää jotkin kiistanalaiset kysymykset sopimusvaltioiden itsensä päätettäväksi.

⁶ Ihmisarvon filosofinen tarkastelu ja oikeutus on hyvin monimutkainen kysymys, jota emme pysty yksityiskohtaisesti artikkelin puitteissa tarkastelemaan (ks. lisää esim. Niemi 2019).

Ihmisoikeuskasvatusta on kritisoitu ihmiskeskeisyydestä (esim. Zembylas & Keet 2019), joka voi ilmastonmuutoksen aikakaudella luoda jännitteen kestävyyskasvatukseen. Kasvatuksen eri alojen liian tiukka jako eri kupliin on ongelmallista. Esimerkiksi Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa sekä ekososiaalista sivistystä että ihmisoikeuksia (Opetushallitus 2014; Kasa ym. 2022). Ilmastonmuutoksen torjumiseksi tehtävät oikeudenmukaiset ja yhdenvertaiset ratkaisut tulevat edellyttämään ihmisoikeuslottuvuuden tarkastelua. Ihmisoikeuksien atomistinen tarkastelu ilman, että suhtaudutaan vakavasti ihmisen ympäristösuhteeseen, tuhoaa ihmisoikeuksien perustan, jos ihmisillä ei ole elinvoimaista planeettaa, jolla elää. Kasvatuksen eri osa-alueilla on omat painotuksensa ja arvonsa, mutta myös niiden vuoropuhelu on tärkeää (vrt. Kasa ym. 2022).

Ihmisoikeuskasvatus antaa tosiasiallisen mahdollisuuden edistää tiettyjä vähimmäistasoisia yhteisiä arvoja kuten yhdenvertaisuutta, syrjimättömyyttä ja osallisuutta moninaistuvassa ja polarisoituvassa maailmassa. Kouluilla on tässä keskeinen tehtävä, ja ihmisoikeuskasvatuksella on merkittävä potentiaali selkeyttää yhdenvertaisuuden ja demokraattisen oikeusvaltion merkitystä sekä jokaisen osaa siinä. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus ovat Suomen valtion toimissa kulkeneet yhdessä todennäköisesti niiden oikeusvaltioulottuvuuden vuoksi: on käytännössä hankala kuvitella ihmisoikeuksia ilman demokratiaa tai inkluusiivista, toimivaa demokratiaa ilman ihmisoikeuksien kunnioittamista.

Ihmisoikeuksien lyhyt historia Suomessa ja ihmisoikeuskasvatuksen tietämättömyyden syntyminen

Vielä 1980-luvulla ihmisoikeudet olivat Suomessa aihe, josta ei julkisuudessa juuri puhuttu (Slotte 2022, 398; Halme 2008, 30). Ihmisoikeudet yhdistettiin samanlaiseen propagandaan kuin neuvostosolidarisuus (Halme 2008). Suomi liittyi Euroopan neuvostoon ja Euroopan ihmisoikeussopimukseen vuonna 1989. Siitä lähtien Suomen lainsäädäntö ja politiikka ovat muuttuneet hitaasti mutta selkeästi ja alkaneet paremmin noudattaa ihmisoikeusnormeja. Ihmisoikeuksien vakiintuminen suomalaisessa yhteiskunnassa on kuitenkin ollut hidasta, ja ihmisoikeussopimusten sisällön ymmärtävien määrä on pysynyt pienenä. Ihmisoikeuksien asemaa esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksissa on lisätty vähin erin, ja uusimmissa ne ovat arvopohjana, velvoitteena, sisältöinä ja läpäisevinä periaatteina (Opetushallitus 2014; 2018; 2019).

YK:n ihmisoikeusvuosikymmenen (1995–2004) aikana Suomi uudisti perus- ja toisen asteen koulutuksen kansallisia opetussuunnitelmia, ja ihmisoikeuskasvatus sisällytettiin molempiin nimenomaisesti mainittuna arvona vuonna 2004. Tämä tarkoittaa, että vuodesta 2004 lähtien jokaisen opettajan on periaatteessa tullut pystyä jokaisessa aineessa ottamaan ihmisoikeuskasvatus mukaan opetukseensa (Opetushallitus 2004, 12; 2003, 12). Kanta vahvistui entisestään vuonna 2010, kun sekä perus- että toisen asteen opetussuunnitelmiin lisättiin selkeä velvollisuus opettaa Lapsen oikeuksien sopimusta ja antaa holokaustiopetusta (Opetushallitus 2010). Ajatuksena oli, että ihmisoikeuksien ei pitäisi olla erillinen aihe vaan koko koulutuksen läpileikkaava aihe.

Valtioneuvoston toinen selonteko eduskunnalle Suomen ihmisoikeuspolitiikasta julkaistiin vuonna 2009. Se käsittelee ensimmäistä kertaa Suomen historiassa myös ihmisoikeuksien toteutumista Suomessa. Hallitus esitteli tuossa raportissa ihmisoikeuspolitiikan tavoitteensa ja tällä kertaa myös ihmisoikeuskasvatustavoitteensa. Raportissa todetaan, että hallitus on vastuussa ihmisoikeuskasvatuksen järjestämisestä kansainvälisten tehtäviensä mukaisesti ja että ihmisoikeuskasvatus ”ulottuu yhteiskunnan kaikkiin aloihin, niin päivä-

koteihin ja koululaitokseen kuin tarpeeseen turvata eri ammattikuntien ihmisoikeusosaaminen [...]” (Valtioneuvosto 2009, 90). Raportissa tunnustetaan, että ”pienistä resursseistaan huolimatta” kansalaisjärjestöt ovat olleet ihmisoikeuskasvatuksen tärkeimmät sidosryhmät ja että ne toivovat nyt valtion ottavan vahvempaa vastuuta.

Kun hallitus vuonna 2012 julkaisi Suomen ensimmäisen kansallisen ihmisoikeuspolitiikan toimintasuunnitelman, ihmisoikeusaktivistit tekivät kovasti töitä saadakseen suunnitelmaan mukaan kirjauksen ihmisoikeuskasvatuksen toimintasuunnitelmasta. Valmistelun viimeisessä vaiheessa ihmisoikeuskasvatusosio oli poistettu kokonaan ja korvattu osuudella, joka käsitteli yläkoulun luokkien suvaitsevaisuuskerhoja.

Suomi sai vuosina 2012 ja 2017 YK:n ihmisoikeuksien määräaikaistarkastelussa (Universal Periodic Review, UPR) suositukset ihmisoikeuskasvatuksen sisällyttämisestä opettajankoulutukseen. Vuonna 2012 Suomelle suositeltiin erityisesti, että ihmisoikeuskasvatus tulisi tehdä pakolliseksi osaksi opettajankoulutusta. Suomi kieltäytyi tästä perustuslaissa (1999/731, 16.3 §) taatun yliopistojen autonomian vuoksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2014 selvityksen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tilasta opettajankoulutuksessa (Rautiainen ym. 2014) ja sen seurauksena opettajankoulutuksen pilottihankkeen, jossa tehtiin demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuskokeiluja (ks. Männistö ym. 2017). Jälkeenpäin näyttää siltä, että näitä toimenpiteitä pidetään ”riittävänä” ihmisoikeuskasvatuksen edistämiseen opettajankoulutuksessa. Vuonna 2017 Suomi sai määräaikaistarkastelussa lisää suosituksia, jolloin valtio vetosi opetussuunnitelmauudistuksiin ja käynnistettyihin toimintaohjelmiin. Ihmisoikeuskasvatus sisällytettiin nykyistä edeltävään (2017–2019) ja myös uusimpaan kansalliseen perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelmaan (2020–2023), mutta uusimmassa ei huomioitu opettajankoulutusta kaikista suosituksista ja tutkimustuloksista huolimatta (Oikeusministeriö 2017; Valtioneuvosto 2021). Toimintaohjelmien vaikutus opettajankoulutukseen on ollut rajallinen, sillä toimenpiteet ovat olleet lyhytkestoisia projekteja (Rautiainen ym. 2020) ja ohittaneet opettajien peruskoulutuksen. Tällainen ihmisoikeuksien sivuuttaminen on ristiriidassa Suomea sitovien ihmisoikeussopimusten kanssa.

Vuonna 2018 Ihmisoikeuskeskus, oikeusministeriö ja Helsingin yliopisto käynnistivät opettajankoulutusprojektin vuosille 2018–2021, jotta työ ei keskeytyisi (Kasa 2019). Hankkeessa kehitettiin korkeakoulu yhteistyössä esimerkiksi erikoiskurssi, joka on tällä hetkellä käytössä eri tavoin eräissä opettajankoulutuslaitoksissa. Kurssi on valinnainen, eikä sen osien pysyvyydestä pakollisissa opinnoissa ole takeita. Hankkeessa selvisi opettajankoulutuksen ihmisoikeuskasvatuksen edelleen jatkuva epäjärjestelmällisyys (Kasa ym. 2021). Hankkeen jälkeen hallitus käynnisti valtakunnallisen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen ohjausryhmän (2020–2023). Tässä ryhmässä opettajankoulutuksen painopiste on ollut vähäinen (syyskuu 2022).⁷ Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen opettajankoulutuksessa kirjattiin Demokratiaohjelmaan 2025, mutta sen toteutukseen ei ohjattu resursseja.

Opetussuunnitelmien tarkastelussa Suomi näyttää kansainvälisessä vertailussa siltä, että ihmisoikeusnormipohja ja sen arvostus on vahva. Jossain määrin Suomen tilanne on kuitenkin verrannollinen Norjaan, missä esimerkiksi Lile (2019) kuvaa, kuinka Norjan ihmisoikeus-

⁷ Opettajankoulutukseen myönnettiin valtionrahoitus pohjoismaisen yhteistyön pilottiprojektiin, jonka tarkoitus on toteutua vuosina 2022–2023. Lyhytkestoiset projektit eivät ole aiempien tutkimusten perusteella korjanneet havaittujen oppisisältöjen puutteita opettajankoulutuksessa (esim. Hansen 2016; Brunila 2009; Kasa ym. 2023).

keuskasvatus on kuin Ferrari ilman moottoria: se on pinnalta kiiltävä, mutta oikeat toimenpiteet puuttuvat. Kun Suomen UNESCO-koulujen henkilökunnalta kysyttiin vuonna 2020, olivatko he huomanneet uusia ihmisoikeuspainotuksia opetussuunnitelmissa, 54 % (n=63) vastasi, ettei ollut huomannut niitä (Kasa ym. 2022).

Ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta sekä ihmisoikeuksien tunnetuksi tekemistä ovat Suomessa edistäneet varsinkin järjestöt, kuten Ihmisoikeusliitto, YK-liitto, UNICEF ja Amnesty. Valtionhallinnossa aktiivisia ovat olleet esimerkiksi oikeusministeriö, ulkoministeriö ja vuonna 2012 perustettu Ihmisoikeuskeskus. Ongelma palautuu nimenomaan kasvatustalouden passiivisuuteen valtionhallinnon vertailussa. Eri hallinnonalojen ministeriöt eivät voi edistää isoja reformeja kasvatusalalla, ja opetus- ja kulttuuriministeriö on parin opettajankoulutusprojektin jälkeen lopettanut opettajankoulutuksen laajan tukemisen (Männistö ym. 2017).

Yhteenvedon voidaan todeta, että vaikka ihmisoikeuksien rooli on uudistuksien myötä vahvistunut opetussuunnitelmissa, yleisesti ottaen koulutus- ja ihmisoikeuspolitiikka ovat toimineet erillisinä aloina ja koulutuspoliittiset uudistukset ovat systemaattisesti jättäneet huomiotta niin tasa-arvo- kuin ihmisoikeuspolitiikan tavoitteet (Brunila & Kallioniemi 2017, 541; Kasa ym., 2023).

Miksi ihmisoikeuskasvatus ei siis kaikesta kansainvälisestä merkityksestä ja myös virallisesta arvostuksesta huolimatta ole Suomessa läpäissyt kasvatustaloutta ja erityisesti opettajankoulutusta selkeämmin? Syyt ovat moninaiset. Ensinnäkin, kuten todettua, ihmisoikeuskasvatuksen historia on muihin teemoihin ja ainedidaktisiin historioihin nähden nuori, ja Suomen koulujärjestelmässä on vahva ainedidaktinen orientaatio. Historiallis-yhteiskunnallisen tiedon ohuutta kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa on tuotu esiin jo aiemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Ahonen 2005). Tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden lisäämiseen tähtäävät toimenpiteet ovat jääneet usein lyhytkestoisiksi projekteiksi (Brunila 2009; Hansen 2016). Suomessa on vahva yhdenvertaisuuden arvostus yhteiskuntarauhan nimissä, joten yhdenvertaisuuden toteutumisen kyseenalaistus on vaikeaa (Toivanen 2015). Tasa-arvon historiaa tarkasteltaessa on esimerkiksi todettu, että 1990-luvulla tasa-arvo alettiin nähdä ”valmiina” (Holli 2003). Tämä näkyy myös suhtautumisessa ihmisoikeuksiin: ihmisoikeuskasvatuksen tarvetta on nähty muualla, mutta Suomen ihmisoikeusongelmia, kuten rasismia, naisiin kohdistuvaa väkivaltaa ja alkuperäiskansa saamelaisten kohtelua, ei käsitellä riittävästi (Toivanen 2007). Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset opettajat luokiteltiin ”tietämättömiksi” ihmisoikeuksista (Jerome 2018). Seuraavassa osassa tutkimme ensiksi tarkemmin, mitä tämä ”tietämättömyys” itse asiassa on, ja toiseksi, millaista voisi olla tietämättömyyden ylittävä ihmisoikeuksia reflektovaa kasvatusta opettajan työssä.

Episteeminen, strateginen ja eettinen tietämättömyys

Tietämättömyyden ja tietämisen käsitteellisen analyysin voi palauttaa jo esimerkiksi Sokrateen dialogeissa esiintyvään määritelmään eri tietämisen muodoista. Sokrateen mukaan haitallisin muoto on, että henkilö luulee tietävänsä x, mutta ei tiedä, että x.⁸ Se, että luulee tie-

⁸ Sokrateen käsitystä tiedosta ja tietämisestä ei pystytä artikkelin puitteissa yksityiskohtaisesti käsittelemään, mutta esimerkiksi Platonin *Menon*-dialogissa käsitellään aihetta (ks. lisää esim. Salmenkivi 2010). Menonin paradoksia eli tietämisen ja ei-tietämisen suhdetta kasvatuksessa on analysoinut esimerkiksi Värrä (2004).

tävänsä, vaikka ei tiedä, estää tiedon etsimisen. Tätä tietyissä tilanteissa haitallista asennetta on nimitetty ”paremmin tietämisen positioksi” (Hakala 2007), ja se liittyy usein juuri opettajan ammattiin. Jos opettaja aina ”tietää paremmin”, on hänen hankalaa avata tilaa toisin ajattelemiselle, uusille tavoille hahmottaa todellisuutta tai esimerkiksi edistää demokraattista toimintakulttuuria, jossa opiskelijoiden näkemykset otetaan tosissaan.

Ongelmaksi artikkelissamme muodostuu sivuuttaminen, joka aineistomme diskursiivisen luennan perusteella johtuu erilaisista tietämättömyyksistä eli tavoista olla tietämättä. Olemme jakaneet aineiston kolmeen tietämättömyyden muotoon: 1) episteeminen, 2) strateginen ja 3) eettinen (Kasa ym., 2023; esim. Jerome 2018; Sullivan & Tuana 2007; Tupper 2013; Moody-Adams 1994). Seuraavassa osassa tarkastelemme näitä suhteessa ihmisoikeuskasvatukseen.

Episteemistä tietämättömyyttä voidaan kuvata siten, että henkilöltä puuttuu tietoa jostain asiasta. Ihmisoikeuskasvatuksen näkökulmasta tärkeä kysymys on, voivatko ihmisoikeudet toteutua ilman tietoa niiden olemassaolosta (Osler & Starkey 2010). Jerome (2018) teki jaotteluja opettajien positioista suhteessa ihmisoikeuskasvatukseen, ja hänen kuvaamansa ”tietämätön opettaja” lukeutuu episteemisen tietämättömyyden piiriin. Yhdeksi episteemisen tietämättömyyden tasoksi voidaan kuvata esimerkiksi ihmisoikeuslakien sivuuttaminen opettajankoulutuksessa Suomessa (Ihmisoikeuskeskus 2014; Kasa ym. 2021) eli juridisen tietämisen tason tunnistamattomuus.

Kumashiro (2002) on määritellyt yhden suhtautumistavan eriarvoisuuden käsittelyyn kasvatuksessa sellaiseksi, että eriarvoisuuden nähdään johtuvan tiedon puutteesta. Tällöin saatetaan yksinkertaisesti ajatella, että tiedon antaminen vähentää eriarvoisuutta ja ratkaisee syrjinnän. Tämä on varmastikin osittain totta: tietoisuuden lisääntyminen auttaa toimimaan paremmin ja huomioimaan eri näkökulmia. Ajatusmalli on kuitenkin myös kyseenalaistettu. Jenni Helakorpi (2020) tuo tutkimuksessaan esiin, kuinka tietämättömyys on etuoikeutettu positio. Hänen analyysinsä pohjaa erityisesti romanipolitiikkaan ja tietoon romaneista koulutusjärjestelmässä. Toisin sanoen etuoikeutetulla on varaa ja mahdollisuus olla tietämätön syrjinnästä tai epätasa-arvosta – rasismia päivittäin kohtaavalla ei tätä etuoikeutta ole. Helakorpi havaitsi, että joissain asetelmissa ei-romanit esitetään ”niinä, jotka eivät tiedä” ja romanit toimivat ikään kuin tiedon välittäjinä (Helakorpi 2020, 92). Moninaisuuteen liittyen on kyseenalaista ajatella, että vähemmistöjen rooli moninaisuustietoisuuden lisääjänä on esimerkiksi vain saapua paikalle, tai että tämä yksin riittäisi korvaamaan tiedon puutteen. Erilaisuuden kohtaaminen on tärkeää, mutta tiedon lisääminen ei voi olla yksin vähemmistöjen velvollisuus. Tämä ilmenee Suomessa alkuperäiskansa saamelaisia koskevan tiedon vähäisyydessä tai oppimateriaalien stereotyyppisyydessä (Miettunen 2020). Suomessa ei ole kaikkia koskevaan opetussuunnitelman osaan sisällytetty saamelaitietoa. Esimerkiksi Norjassa opetussuunnitelmaan on saamelaitietoa lisätty selvemmin, vaikka siinäkin on edelleen kehitettävää (Eriksen 2018).

Episteeminen tietämättömyys ei siis yksin riitä selittämään sitä, miksi tiedon antamisella ei aina ole toivottuja seurauksia tai se ei vaikuta. Kutsumme kirjallisessa analyysissämme havaitsemaamme tiedon sivuuttamisen muotoa ”strategiseksi tietämättömyydeksi”. Esimerkiksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustietoon liittyen kouluttajilla on kokemusta tiedon vastustuksesta (Ylöstalo 2013; Naskali ja Kari 2020; Sullivan & Tuana 2007). Tiedon vastustus voi olla sen aktiivista kieltämistä tai sivuuttamista. Toisaalta se voi olla passiiviseksi

tekeytymistä tai eettiseen tietoon liittyen oman vastuun kieltämistä⁹. Tupper (2013) hahmotti Kanadassa strategisen tietämättömyyden kautta opettajaopiskelijoiden näkemyksiä alkuperäiskansoihin liittyvästä tiedosta. Tupperin (2013) aineistossa opiskelijat totesivat, etteivät he voi opettaa alkuperäiskansoista, koska opettajankoulutus ei ollut antanut siitä tietoa. Opiskelijoiden vastauksissa on yhteneväisyyksiä Suomessa kerättyyn ihmisoikeuksiin liittyvään aineistoon (Kasa ym. 2021). Vastatessaan opiskelijat kuitenkin olivat tietoisia ihmisoikeuksien olemassaolosta. Opiskelijoiden vastaukset ovat luettavissa suoraan episoteemiseen tietämättömyyteen, mutta asian sivuuttaminen voi myös olla strategista tietämättömyyttä.

Kolmanneksi on mahdollista kuvata myös tietämättömyyden eettistä tai moraalista tasoa (esim. Moody-Adams 1994). Etiikan ja moraalien käsitteisiin viitataan usein vaihtelevasti ja käyttämissämme lähteissä termejä käytetään eri merkityksissä. Tutkimuksessamme seuraamme tulkintaa, jonka mukaan etiikka on moraalin tutkimusta eli moraalifilosofiaa (ks. Audi, 1995, 284; Pietarinen & Poutanen 1998, 12). Kiistelyä oikeuksista, velvollisuuksista ja vääryyksistä jokapäiväisessä elämässä voidaan kuvata ”*ensimmäisen tason moraalidiskurssiksi*” (Pietarinen & Poutanen 1998, 12). Moody-Adams (1994) tarkastelee esimerkiksi orjuuden historiaa ja pohtii tietämättömyyden oikeutusta. Joku ei ehkä ole vastuussa, jos hän on vahingossa aiheuttanut onnettomuuden, mutta on kyseenalaisempaa väittää, että ihmiset olisivat aina yhteiskunnassa vaikkapa historiallisten olosuhteiden uhreja tai väistämättä sokeita epäoikeudenmukaisuudelle (esim. orjuus, natsi-Saksa, käynnissä olevat kansanmurhat), vaikka anakronismin vaaraa tuleekin välttää. Moody-Adams kuvaa, kuinka väitetty tietämättömyys on ”valinta olla tietämättä jotain, mitä pitäisi tietää” (Moody-Adams 1994, 296). Väitetyn tietämättömyyden yleisin muoto on oman erehtyväisyyden kieltäminen: olemme rajallisia ja erehtyviä olentoja, joten jopa syvimmit vakaumuksemme voivat olla vääriä. On myös erittäin inhimillistä kieltää erehtyväisyys ja rajallisuus (Moody-Adams 1994). Esimerkiksi se, että opettaja sivuuttaa ihmisoikeustiedon – joka voi olla joko episteemistä tai strategista tietämättömyyttä – näyttäytyy eettisesti mutta varsinkin juridisesti kyseenalaisena. Tarkastelumme pohjalta voidaan myös osoittaa, että valtio tuottaa omilla koulutuspoliittisilla toimillaan episteemistä tietämättömyyttä, mikä on vielä kyseenalaisempaa, sillä ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen on valtion velvollisuus. Valtion toiminnan näkökulmasta herää Cardenasin (2005) esittämä kysymys: eikö valtio halua kasvattaa omaa toimintaansa haastavia, kriittisesti ihmisoikeuksia ajavia kansalaisia?

Tietämättömyyden ylittävä ihmisoikeuksia reflektovaa kasvatusta: tietoperustainen reflektio, itsereflektio ja eettinen reflektio

Miten sitten tietämättömyyden ylittävää ihmisoikeuksia reflektovaa kasvatusta voidaan lisätä? Reflektiivisyyttä voi lähestyä monista näkökulmista, kuten korostamalla itsereflektion merkitystä tietoisessa toiminnassa eri tutkimusaloilla ja ammattilaisen toiminnassa ja myös korostamalla itsereflektion merkitystä moraalisen tietoisuuden lisäämisessä kasvatuksessa (esim. Clifford & Marcus 1986; Fabian 2014, 188; Edling ym. 2022; Mezirov ym. 1995). Tarkastelemme episteemisen, strategisen ja eettisen tietämättömyyden ylittävinä vastavoimina tietoperustaista reflektiota, itsereflektiota ja eettistä reflektiota. Tässä osassa käsittelemme näitä opettajan reflektoinnin näkökulmasta.

⁹ Strategiseen tietämättömyyteen liittyen on myös kuvattu, kuinka se on toisinaan tarpeellista esimerkiksi sorron alla eläville ryhmille (ks. lisää Bailey 2007).

Episteemisen tietämättömyyden vastakohtana voidaan pitää *tietoperustaista reflektiota* (ks. esim. Gingrich & Fox 2002, 80).¹⁰ Tämä tarkoittaa ihmisoikeuskasvatuksen kontekstissa, että käsityksen ihmisoikeuksista tulisi perustua tosiasioihin. Tällaisia yhteiskunnallisia tosiasioita ovat esimerkiksi ihmisoikeussopimusten olemassaolo ja sitovuus. Opettajan työssä se esimerkiksi tarkoittaa, että opettaja saa riittävästi tietoa ja ymmärtää, että julkisen vallan käyttäjänä hänellä on velvollisuus turvata ja edistää perus- ja ihmisoikeuksia. Ihmisoikeustiedon eri tasojen hahmotus on tärkeää: tämä edellyttää esimerkiksi politiikan, juridiikan, arvojen ja mielipiteiden erottelua. Opettajan ei tarvitse olla juristi, mutta hänen tulee ymmärtää tietyt juridiset reunaehdot työssään. Tietoperustainen reflektio edellyttää siis yksiselitteisesti vähimmäistietoja reflektoitavasta asiasta.

Toisaalta esimerkiksi ammatillinen reflektio kehittyy tiedon pohjalta ja kokemuksen myötä (vrt. Schön 1995; Brockbank & McGill 2007). Schön kuvaa ammattilaisten toimintaa *käytännön reflektioksi*, joka tapahtuu rutiininomaisesti, ja toiminnan jälkeen voidaan reflektoida toiminnan aikaista reflektiota (Schön 1995). Tiedolla on kuitenkin ammatillisessa reflektiossa tärkeä rooli: kokemus voi opettaa yhdenvertaista kohtelua käytännössä ja sitä, kuinka esimerkiksi eteen tulevia ongelmia ratkotaan tai ennaltaehkäistään, mutta jos opettaja ei millään tasolla reflektoi yhdenvertaisuuden kysymyksiä ja toimii henkilökohtaisen intuiotensa varassa, saattaa hän helposti kohdella opiskelijoita epäoikeudenmukaisesti omien intressiensä pohjalta. Jos opettaja tulee tiedon ja koulutuksen kautta tietoiseksi vaikkapa tyypillisistä yhdenvertaisuusongelmista, voi hän halutessaan välttää niiden uusintamista toiminnassaan. Ei siis ole selvää, että monetkaan eriarvoisuuden kysymykset tulisivat itsestään tietoisuuteen vaikkapa vain toimimalla käytännössä ilman tietoperustaista reflektiota. Tällainen itsestäänselvyysajattelu on Suomessakin osaltaan vaikuttanut siihen (Matiainen 2011), ettei ihmisoikeuksia ole opetettu kasvatusalalla.

Strategisen tietämättömyyden vastakohtana voidaan pitää tietoperustan puutteiden rehellistä tunnistamista ja tarkastelua. Reflektion kohdalla tämä tarkoittaa kriittistä *itsereflektiota* (esim. Fabian 2014, 188). Kriittinen reflektio voi suuntautua laajempaan toiminnan lähtökohtien arvioimiseen ja kriittinen itsereflektio oman toiminnan arviointiin (Mezirow ym. 1995). Kasvu ylipäänsä voidaan nähdä itsereflektiivisyyden kehittymisenä (Värrä 2004, 32). Itsereflektio tarkoittaa avoimuutta sellaiselle asenteelle, ettei ehkä tiedäkään tarpeeksi. Myös tasa-arvosta opettavan tulee jatkuvasti reflektoida omaa opettajuuttaan ja vallankäyttöään (Ylöstalo 2013, 126). Opetus- ja kulttuuriministeriö ja muut opettajankoulutuksen parissa toimivat ovat esimerkiksi esittäneet opettajankoulutuksen kehittämistoiveiden yhteydessä opettajankoulutuksen olevan ”toiveiden tynnyri” (Rautiainen ym. 2014) ja että toiveita eri kasvatustavoista on liikaa. Tämä ei kuitenkaan ole hyvä argumentti sivuuttaa niin oleellista tietoa kuin ihmisoikeudet. Lisäksi esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön kyvyttömyys priorisoida ihmisoikeuksia on sekä ministeriön omien julkisoikeudellisten velvoitteiden vastaista että eettisestä näkökulmasta kyseenalaista. Valtionhallinnon prioriteetteja kannattaa reflektoida eettisesti, mistä päästäänkin eettisen tietämättömyyden tason ylittävään pohdintaan.

Eettisen tietämättömyyden vastakohta on *eettinen reflektio*. Esimerkiksi historian opetuksessa eettistä reflektiota on kuvattu menneen moraalisen merkityksen reflektointina (Löfström ym. 2021). Moraaliseen tietoisuuteen liittyvien käsitteiden reflektointi historian

¹⁰ Syventymättä epistemologisiin kysymyksiin esitämme, että tieto tulee ymmärtää itseään korjaavana prosessina ja oppimisprosessi tietämisen ja ei-tietämisen vuorotteluna (vrt. Värrä 2004; Salmenkivi 2010). Esimerkiksi laki ei ole absoluuttinen, vaan toteutuakseen yhteiskunnassa se edellyttää tulkintaa.

opetuksessa stimuloi itsereflektiota ja tekee aiheesta merkityksellisen. Tämä erottaa itsereflektion ja moraalisen tietoisuuden tason esimerkiksi pelkästä tietosisällön jakamisesta (Edling ym. 2022). Värri (2004) analyysissä eettinen kasvatusta ”edellyttää kasvattajalta reflektiivista asennetta, johon kuuluu omien ennakkokäsitysten jatkuva kyseenalaistaminen” (Värri 2004, 121). Ihmisoikeuskasvatuksessa tämä tarkoittaa erityisesti ihmisoikeuksien eettisen ulottuvuuden tunnistamista ja absoluuttisen tiedon uudelleenarviointia. Kuvaamme eettinen reflektio on toisen tason moraalidiskurssia (Pietarinen & Poutanen 1998, 13), joka voi sisältää esimerkiksi pohdintaa ammattietiikasta¹¹, lakien moraalisuudesta tai oppilaitoksen moraalista käytännöstä. Moraalifilosofinen käsitteanalyysi erottaa juridisen ja eettisen tiedon: moraalifilosofit ovat esittäneet, että ihmisoikeudet heijastavat moraalisia arvoja (Nickel 2021; Buchanan 2012). Laki ei aina ole moraalinen, ja esimerkiksi Scheinin on kuvannut, että ihmisoikeuslain toinen jalka on moraalin ja toinen juridiikan maailmassa (Scheinin 2012). Eettisen reflektion tarkoitus on myös kriittisesti tarkastella lakeja ja niiden toteutumista oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Vaikka tulevaisuudessa saavutettaisiin tilanne, jossa jokainen opettaja tuntisi häntä velvoittavat lait, on käytännön tilanteiden ratkaisu eettisen reflektion varassa. Eettiseen reflektioon tulisi kuulua tietoa yhteiskunnan eri tasoista, laeista, demokraattisista periaatteista ja kontekstit ylittävistä periaatteista. Kyse on viime kädessä siitä, millaisessa yhteiskunnassa haluamme elää. Miten voimme edistää yhdenvertaisuutta ja käytännössä jokaisen oppilaan arvokkuuden kokemusta? Jotta jokainen oppilas voi tuntea itsensä arvokkaaksi, näkyväksi ja kunnioitetuksi, on opettajan syväällä tasolla sitouduttava kunnioittamaan universaalien ihmisarvon periaatetta ja tämän tulee ilmetä myös käytännössä.

Yhteenveto: kohti ihmisoikeuksia refleктоivaa kasvatusta?

Yhteenvetona voidaan sanoa, että Suomessa on ollut hidas ja haluton ilmapiiri ihmisoikeuskasvatukseen edistämiseen opettajankoulutuksessa. Kuvaamme haluttomuus kertoo erityisesti koulutuspoliittisesta opettajankoulutuksen sivuuttamisesta, vaikka yksittäiset opettajat ja opettajankouluttajat ovat edistäneet asiaa. Tämä on ongelmallista kansallisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Olemme tässä artikkelissa hahmotelleet joitakin selitystekijöitä tähän haluttomuuteen. Tietämättömyys ja siitä seuraava ihmisoikeuksien reflektion puute on ollut osittain historiallisten ja poliittisten prosessien tulos. Toisaalta olemme tuoneet esiin myös erilaisia esteitä reflektiivisyydelle. Reflektion puute ei aina ole tiedon puutetta. Toisin sanoen ihmiset voivat myös hylkiä tarjottua tietoa, mikä on usein havaittavissa tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvän koulutuksen yhteydessä (Ylöstalo 2013; Naskali ja Kari 2020; Sullivan & Tuana 2007). Ei siis ole yksiselitteistä, että tiedon tai koulutuksen lisääminen välttämättä johtaisi esimerkiksi yhdenvertaisuutta koskevan toiminnan lisääntymiseen, kulttuurin muutokseen tai haitallisten toistojen ehkäisemiseen (ks. Kumashiro 2002; Helakorpi 2020). Episteemisen, strategisen ja eettisen tietämättömyyden vastavoimiksi hahmottuvat tietoperustainen reflektio, kriittinen itsereflektio sekä eettisen reflektion tärkeys osana opetustyötä. Reflektio ei kuitenkaan mahdollistu ilman riittävää koulutuspoliittista tukea.

Ihmisoikeuksia koskeva tieto ei ole absoluuttista, mutta on monia hyödyllisiä tietotasoa, joista opettajan ja kasvatusalalla toimivan on syytä olla tietoinen. Vaaditaan perustiedot,

¹¹ Käyttämässämme merkityksessä ”ammattietiikka” on moraalien rajattu ala, jota etiikka tai eettinen reflektio voi tutkia.

jotta voi kriittisesti reflektoida asian arvoa ja toisaalta myös sen haitallisia ilmenemismuotoja – ei pelkästään yleissivistyksen merkityksessä, joka on oleellinen ja itseisarvoinen, vaan juridisen velvoitteen mielessä. Ihmisoikeudet ovat osa julkisoikeutta ja ne muodostavat opettajan ammatillisen etiikan perustan lisäksi toiminnan juridisen perustan. Ei siis ole mielipidekysymys, voiko opettaja toimia koulussa rasistisesti tai sovinistisesti, jos hänen omat aatteensa ovat rasistiset tai seksistiset. Ei voi. Opettajan on yksiselitteisesti kunnioitettava juridisesti ja eettisesti niitä raameja, jotka turvaavat jokaisen opiskelijan oikeuden turvalliseen oppimisympäristöön ja opiskelijan oikeuksien kunnioittamiseen. Opettaja toimii lainvastaisesti, jos hän sivuuttaa ihmisoikeuksien edistämismääräyksiensä esimerkiksi ollessaan puuttumatta syrjintään tai kiusaamista havaitessaan. Ongelma usein onkin, havaitaanko esimerkiksi syrjintää aina riittävällä tasolla, vaikka sitä tapahtuisi omien silmien edessä.

Edeltävät pohdinnat huomioiden hahmotamme opettajan professionaalista reflektiota seuraavasti: opettajat hyötyisivät tiedosta, joka tavoittaa ihmisoikeuksien eri tasoja. Nämä linkittyvät esimerkiksi lakeihin, yhteiskuntaan ja etiikkaan. Tätä varten tarvitaan tilaa eksplisiittiselle ihmisoikeuskasvatukselle opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa, mikä edellyttää koulutuspoliittisia toimenpiteitä. Yksin tieto ei kuitenkaan riitä. Opetustyössä on opittava soveltamaan ja refleктоimaan ihmisoikeuksia, ja soveltamiskyky muotoutuu tiedon ja kokemuksen vuorovaikutuksessa. Ihmisoikeustiedon arvo on siinä, että se erottuu pelkästään arvo- tai osallisuuspuheesta linkittyen vahvasti oikeusvaltion periaatteisiin ja olemassa olevaan ihmisoikeusjärjestelmään (Lundy & Martinez-Sainz 2018). Ihmisoikeustieto pitää sisällään omat toimintavalmiutensa demokraattisessa yhteiskunnassa ja parantaa oppilaiden valmiuksia tunnistaa oikeusrikkomuksia omassa ja toisten elämässä. Tämä on erityisen tärkeä piirre lasten näkökulmasta, sillä he ovat jo lähtökohtaisesti aikuisista monin tavoin riippuvaisia huonommassa asemassa tuomaan epäkohtia esiin, jos esimerkiksi aikuinen loukkaa lapsen oikeuksia. Tästä syystä koululla on erityisen tärkeä rooli julkisena instituutiona antaa jokaiselle lapselle ja oppilaalle valmiudet pitää elämänsä mittaan valtaa käyttäviä vastuussa.

Reflektiivisyys kytkeytyy ihmisoikeustiedon monipuolisuuteen kasvatustyössä: se huomioi ihmisoikeuksien eri tasot, jotta opiskelijat osaavat erottaa poliittisen puheen juridikkasta tai mielipiteet tosiasioista. Kyse on myös reflektiivisen mielikuvituksen harjoittamisesta käytännön tilanteissa. Ei ole olemassa laki- tai moraalikirjaa, johon viitaten yksikään koulutus voisi tarjota vastaukset kaikkiin mahdollisiin eettisiin ongelmiin tai ihmisoikeusongelmiin. Koulutus voi tarjota valmiudet ymmärtää eri tiedon tasoja ja soveltaa niitä elämässä eteen tuleviin tilanteisiin. Jos koulutus sivuuttaa tehtävänsä ihmisoikeustiedon antamisessa, asettaa se koko oikeusvaltion periaatteet haavoittuvaisiksi populismin, autoritaarisuuden ja disinformaation lisääntyessä sekä heikentää ihmisten luottamusta yhteiskuntaan. Ihmisoikeuksien keskeinen tehtävä on pitää valtaa käyttäviä vastuussa, ja ihmisoikeuskasvatus antaa tähän erinomaiset valmiudet.

Kirjallisuus

- Adami, Rebecca 2018. *Women and the Universal Declaration of Human Rights*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429437939>
- Adami, Rebecca 2021. Revisiting the past: human rights education and epistemic justice. *Human Rights Education Review* 4 (3), 5–23. <https://doi.org/10.7577/hrer.4486>

- Ahonen, Sirkka 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa Rantala, Jukka & Siikanen, Anu (toim.), *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus* 3. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–33.
- Audi, Robert 1995. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, Alison 2007. Strategic Ignorance. Teoksessa Sullivan, Shannon & Tuana, Nancy (toim.), *Race and Epistemologies of Ignorance*. New York: State University of New York Press, 77–94.
- Brunila, Kristiina 2009. *Parasta ennen: Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2>
- Brunila, Kristiina & Kallioniemi, Arto 2017. Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education* 16 (5), 539–552. <https://doi.org/10.1177/1478210317725674>
- Brockbank, Anne & McGill, Ian 2007. *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press McGraw-Hill.
- Buchanan, Allen 2012. Human rights. Teoksessa Estlund, David (toim.), *The Oxford Handbook of Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 279–297.
- Cardenas, Sonia 2005. Constructing rights? Human Rights Education and the State. *International Political Science Review* 26 (4), 363–379. <https://doi.org/10.1177/0192512105055805>
- Cassidy, Claire, Brunner, Richard & Webster, Elaine 2014. Teaching human rights? "All hell will break loose!". *Education, Citizenship and Social Justice* 9 (1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1746197913475768>
- Clifford, James & George Marcus 1986. *Writing Culture. Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Cruft, Rowan, Liao, S. Matthew, & Renzo, Massimo 2015. *Philosophical Foundations of Human Rights*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199688623.001.0001>
- Edling, Silvia, Löfström, Jan, Sharp, Heather & Ammert, Niklas 2022. Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education – a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies* 54 (2), 282–300. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>
- Eriksen, Kristin G. 2018. The indigenous Sami citizen and Norwegian national identity: tensions in curriculum discourses. *Human Rights Education Review* 1 (2), 25–45. <https://doi.org/10.7577/hrer.2852>
- Fabian, Johanne 2014. *Time and the Work of Anthropology. Critical Essays 1971–1981*. London & New York: Routledge.
- Frick, Marie-Luisa 2019. *Human Rights and Relative Universalism*. Springer International Publishing: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-10785-7>
- Frick, Marie-Luisa 2021. Dehumanization and human rights. Teoksessa Kronfeldner, Maria (toim.), *The Routledge Handbook of Dehumanization*. New York: Routledge, 187–201. <https://doi.org/10.4324/9780429492464-chapter12>
- Foucault, Michel 1989. *The Archeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Gibney, Mark 2015. *International Human Rights Law: Returning to Universal Principles*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Gingrich, André & Fox, Richard G. 2002. *Anthropology, by Comparison*. London & New York: Routledge.
- Hakala, Katariina 2007. *Paremmien tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3646-0>
- Halme, Miia 2008. *Human Rights in Action*. Research Series in Anthropology. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hand, Michael 2014. Towards a Theory of Moral Education. *Journal of Philosophy of Education* 48 (4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12116>
- Hansen, Petteri 2016. *Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat: Kahden poliittikalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2098-4>
- Helakorpi, Jenni 2020. *Innocence, privilege and responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travelers and basic education in three Nordic countries*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6261-8>
- Hoffmann, Stefan-Ludwig 2011. Introduction: Genealogies of Human Rights. Teoksessa Hoffmann, Stefan-Ludwig (toim.), *Human Rights in the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–26. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921667.001>
- Holli, Anne Maria 2003. *Discourse and Politics for Gender Equality in Late Twentieth Century Finland*. Helsinki: University of Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/10448>
- Hunt, Lynn 2015. Revolutionary Rights. Teoksessa Slotte, Pamela & Halme-Tuomisaari, Miia (toim.), *Revisiting the Origins of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–118. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316228074.006>
- Husu, Jukka & Toom, Auli 2016. *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016: 33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ihmisoikeuskeskus 2014. *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus [www-lähde]. < <https://www.ihmisoikeuskeskus.fi/ihmisoikeuskoulutus/ihmisoikeuskasvatusta-koulutusta/selvitys-ihmisoikeuskasvatuksesta/> > (Luettu 11.10.2022).
- Jerome, Lee 2018. Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education. *Human Rights Education Review* 1 (2), 46–64. <https://doi.org/10.7577/hrer.2873>
- Kasa, Tuija 2019. *Ihmisoikeudet, demokratia, arvot ja dialogi kasvatuksessa – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämishankkeen (2018–2019) loppuraportti*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/309493>
- Kasa, Tuija, Rautiainen, Matti, Malama, Mia, & Kallioniemi, Arto 2021. "Human rights and democracy are not self-evident": Finnish student teachers' perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review* 4 (2), 69–84. <https://doi.org/10.7577/hrer.3937>
- Kasa, Tuija, Karilainen, Laura, Rajala, Antti, Cantell, Hannele & Kallioniemi, Arto 2022. Finnish UNESCO school educators' understanding of global citizenship education: Analysis through typologies, ecosocial understanding, and human rights. *Prospects* (2022). <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09597-z>
- Kasa, Tuija, Brunila, Kristiina & Toivanen, Reetta (2023). Reproducing inequality through ambivalence, ignorance, and innocence – Revisiting practices of equality and human

- rights in Finnish teacher education. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2151572>
- Keet, André 2015. It is time: Critical Human Rights Education in an age of counter-hegemonic distrust. *Education as Change* 19 (3), 46–64. <https://doi.org/10.1080/16823206.2015.1085621>
- Kiilakoski, Tomi (toim.) 2022. *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021*. Nuorisotutkimusseura [www-lähde]. < <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2022/03/nuorisobarometri-2021-web.pdf> > (Luettu 12.9.2022).
- Kumashiro, Kevin 2002. *Troubling Education: "Queer" Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203819753>
- Lehtomäki, Elina & Rajala, Antti 2020. Global education research in Finland. Teoksessa Bourn, Douglas (toim.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. London: Bloomsbury Academic, 105–120. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0018>
- Lile, Hadi Strømmen 2019. The Realisation of Human Rights Education in Norway. *Nordic Journal of Human Rights* 37 (2), 143–161. <https://doi.org/10.1080/18918131.2019.1674007>
- Lundy, Laura & Martínez Sainz, Gabriela 2018. The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. *Human Rights Education Review* 1 (2), 04–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2560>
- Löfström, Jan, Ammert, Niklas, Edling, Silvia & Sharp, Heather 2021. Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education* 6, 239–252. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w>
- Mahler, Claudia, Mihr, Anja, & Toivanen, Reetta (toim.) 2009. *The United Nations Decade for Human Rights Education and the Inclusion of National Minorities*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Matilainen, Mia 2011. *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa: outoa ja itsestään selvää*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6845-4>
- Massoud, Mark Fathi 2011. Do Victims of War Need International Law? Human Rights Education Programs in Authoritarian Sudan. *Law & Society Review* 45 (1), 1–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5893.2011.00426.x>
- Mezirow, Jack, Lehto, Leevi, Lindqvist, Elisabeth & Ahteenmäki-Pelkonen, Leena 1995. *Uudistava Oppiminen: Kriittinen Reflektio Aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettunen, Tuuli 2020. *Saamelaistietoa vai puuttuvaa tietoa saamelaisista? Selvitys saamelaistiedosta peruskoulun suomen- ja ruotsinkielisissä oppimateriaaleissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-832-8>
- Moody-Adams, Michele 1994. Culture, Responsibility, and Affected Ignorance. *Ethics* 104 (2), 291–309. <https://doi.org/10.1086/293601>
- Nickel, James 2021. Human Rights. Teoksessa Zalta, Edward N. (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Stanford University [www-lähde]. < <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/rights-human/> > (Luettu 15.6.2022).
- Niemi, Hanna-Maria 2019. Ihmisarvo ja ihmisoikeudet. Teoksessa Aalto-Heinilä, Maija & Kurki, Visa (toim.), *Mitä oikeudet ovat?* Tallinna: Gaudeamus, 129–145.

- Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa (toim.) 2017. *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Naskali, Päivi & Kari, Sofia 2020. Teachers-to-be studying gender and sexual diversity. *Women's Studies International Forum* 80, 102360. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102360>
- Oikeusministeriö 2017. *Kansallinen perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelma 2017–2019*. Oikeusministeriön julkaisu 9/2017. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:%20978-952-259-564-5>
- Okafor, Obiora Chinedu & Agbakwa, Shedrack C. 2001. Re-Imagining International Human Rights Education in Our Time: Beyond Three Constitutive Orthodoxies. *Leiden Journal of International Law* 14 (3), 563–590. <https://doi.org/10.1017/S0922156501000280>
- Opetushallitus 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 5.6.2022).
- Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf > (Luettu 5.6.2022).
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf > (Luettu 6.6.2022).
- Osler, Audrey 2016. *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Osler, Audrey, & Starkey, Hugh 2010. *Teachers and human rights education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Pietarinen, Juhani & Poutanen, Seppo 1998. *Etiikan teorioita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Virta, Arja 2014. *Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-293-7>
- Rautiainen, Pauli, Sinkkilä, Kaisa & Keinänen, Anssi 2020. *Demokratiapoliittisen toimintaohjelman 2017–2019 sekä kansallisen perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelman 2017–2019 arviointi*. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2020:2. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-911-7>
- Robinson, Carol, Phillips, Louise & Quennerstedt, Ann 2020. Human rights education: Developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review* 72 (2), 220–241. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Rodríguez-Gómez, Diana & Russell, S. Garnett 2022. Human Rights Violations through Structural Violence: A Case Study of Human Rights Education in New York City. *American Educational Research Journal* 59 (1), 38–72. <https://doi.org/10.3102/00028312211057307>

- Ross, Alistair 2020. Young Europeans' constructions of a Europe of human rights. *London Review of Education*, 18 (1), 81–95. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.06>
- Salmenkivi, Eero 2010. *Knowledge through discussion: an interpretation of epistemology in Plato's Meno*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Santos, Boaventura de Sousa 2002. Towards a Multicultural Conception of Human Rights. Teoksessa Hernández-Truyol, Berta (toim.), *Moral Imperialism. A Critical Anthology*. New York: New York University Press, 39–60.
- Scheinin, Martin 2012. Resisting panic: lessons about the role of human rights during the long decade after 9/11. Teoksessa Gearty, Conor & Douzinas, Costas (toim.), *The Cambridge Companion to Human Rights Law*. Cambridge: Cambridge University Press, 293–306. <https://doi.org/10.1017/CCO9781139060875.021>
- Schön, Daniel 1995. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Sikkink, Kathryn 2017. *Evidence for hope: making human rights work in the 21st century*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc77hg2>
- Sirota, Sandra 2017. The inconsistent past and uncertain future of human rights education in the United States. *Prospects* 47 (2), 101–117. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9417-1>
- Slotte, Pamela 2022. Moving Frontiers: Configuring Religion Law and Religious Law, and Law-Religion Relations. Teoksessa Slotte, Pamela, Gregensen, Niels Henrik & Årsheim, Helge (toim.), *Internationalization and Re-Confessionalization: Law and Religion in the Nordic Realm 1945–2017*. Odense: University Press of Southern Denmark, 385–418.
- Sluga, Glenda 2011. René Cassin –Les Droits de l’homme and the Universality of Human Rights, 1945–1966. Teoksessa Hoffmann, Stefan-Ludwig (toim.), *Human Rights in the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 107–124. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921667.008>
- Struthers, Alison 2016. Human rights: A topic too controversial for mainstream education? *Human Rights Law Review* 16 (1), 131–162. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngv040>
- Sullivan, Shannon & Tuana, Nancy 2007. *Race and epistemologies of ignorance*. New York: State University of New York Press.
- Toivanen, Reetta 2007. Education on human rights – A method for inducing global critical thinking. Teoksessa Kaivola, Taina & Melén-Paaso, Monica (toim.), *Education for global responsibility—Finnish perspectives*. Helsinki: Opetusministeriö, 33–44
- Toivanen, Reetta 2009. The politics of terminology: Human rights education vs. civic education. *International Journal for Law and Policy* 2009/5 (1–2), 37–44.
- Toivanen, Reetta 2015. From Ignorance to Effective Inclusion: The Role of National Minorities within the Finnish Consensus Culture. Teoksessa Kraus, Peter & Kivisto, Peter (toim.), *The Challenge of Minority Integration: Politics and Policies in the Nordic Nations*. 110–140. <https://doi.org/10.1515/9783110441116-008>
- Tupper, Jennifer 2013. Disrupting Ignorance and Settler Identities: The Challenges of Preparing Beginning Teachers for Treaty Education. *In Education* 17 (3), 38–55. <https://doi.org/10.37119/ojs2011.v17i3.71>
- Valtioneuvosto 2009. *Valtioneuvoston selonteko Suomen ihmisoikeuspolitiikasta*. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Valtioneuvosto 2021. *Valtioneuvoston perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelma 2020–2023: Perus- ja ihmisoikeuksien toteutumisen seurannan kehittäminen*. Valtioneuvoston

- julkaisuja 2021:59. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-630-3>
- Vesterdal, Knut 2019. Championing human rights close to home and far away: Human rights education in the light of national identity construction and foreign policy in Norway. *Human Rights Education Review* 2 (1), 6–20. <https://doi.org/10.7577/hrer.2907>
- Värri, Veli-Matti 2004. *Hyvä kasvatus — kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4>
- Waldron, Jeremy 2020. The Rule of Law. Teoksessa Zalta, Edward N. (toim.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* Stanford: Stanford University [www-lähde]. < <https://plato.stanford.edu/entries/rule-of-law/> > (Luettu 15.9.2022).
- YK 2011. *YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta koskeva julistus*. A/RES/ 66/137.
- Ylöstalo, Hanna 2013. Feministisestä teoriasta käytäntöön. *Aikuiskasvatus* 33 (2), 118–127. <https://doi.org/10.33336/aik.94033>
- Zembylas, Michalinos, & Keet, André 2019. *Critical human rights education: Advancing social-justice-oriented educational praxes*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27198-5>

YTM, väitöskirjatutkija Tuija Kasa tutkii ihmisoikeuskasvatusta Helsingin yliopistolla osana *Demokratiakasvatus ja poliittinen polarisaatio globaalien kriisien aikakaudella (DEMOPOL) -projektia 2021–2024*.

Professori Reetta Toivanen työskentelee kestävyystieteen professorina HELSUSissa ja kulttuurien osastolla Helsingin yliopistossa. Hän toimii myös Eurooppalaista oikeutta, identiteettiä ja historiaa tutkivan huippuyksikön varajohtajana.

Koneen säätiö on rahoittanut Kasan tutkimustyötä Demokratiakasvatus ja poliittinen polarisaatio globaalien kriisien aikakaudella -projektista 202010849 ja Suomen Akatemia Toivasen tutkimustyötä Eurooppalaisen oikeuden, identiteetin ja historian tutkimuksen huippuyksikön päätöksillä 312431 & 336678.