

HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Yhteiskuntaopin opetusmenetelmillä kohti laaja-alaista osaamista – tapaustutkimus alakoulussa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Luokanopettajan koulutusohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Joulukuu 2017  
Simo Terho

Ohjaaja: Riitta Jyrhämä



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		
Tekijä - Författare - Author Simo Terho		
Työn nimi - Arbetstitel Yhteiskuntaopin opetusmenetelmillä kohti laaja-alaista osaamista – tapaustutkimus alakoulussa		
Title Teaching methods in civics as a path to transversal competence – a case study in a primary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetetsart/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Riitta Jyrhämä	Aika - Datum - Month and year 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 s. + 1 liite
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Yhteiskuntaoppi siirtyi osaksi alakoulun oppiaineita POPS 2014:n myötä. Muutos on merkittävä, koska aikaisemmin yhteiskuntaoppi on esiintynyt oppiaineena vain yläkoulussa – tällöinkin lähinnä historian yhteydessä (historia ja yhteiskuntaoppi). Vastaisuudessa yhteiskuntaopilla on kuitenkin asema omana oppiaineenaan 4. vuosiluokalta alkaen. Opetussuunnitelmauudistuksen johdosta oppilaalla katsotaan lisäksi olevan entistä keskeisempi rooli oppijana, minkä tulisi heijastua mm. opetusmenetelmiin. Opetuksessa tulisi samalla huomioida yksilön kokonaisvaltainen kehittyminen. Opetussuunnitelmassa tähän tavoitteeseen viitataan laaja-alaisen osaamisen käsitteenä, jonka tausta on perusopetuslakiin kirjatussa päämäärässä koulun tehtävästä sivistyksen edistäjänä.</p> <p>Yhtäaikaiset, huomattavat muutokset muodostavat erittäin monitahoisen kokonaisuuden. Viime kädessä opettaja tekee päätökset siitä, kuinka yhteiskuntaoppia opetetaan sekä oppiainekohtaiset että laaja-alaiset osaamistavoitteet huomioiden. Teoreettinen viitekehys osoittaa, että yhteiskunnallisilla teemoilla onkin ollut tärkeä asema alakoulussa jo ennen POPS 2014:ää. Lisäksi opetussuunnitelma tarjoaa sinänsä tarkat mutta varsin suuripiirteiset ja tulkinnanvaraiset puitteet yhteiskuntaopin opettamiseksi. Käytännön opetustyön sekä opetussuunnitelman välistä dynamiikkaa yhteiskuntaopin kohdalla tutkittiin kvalitatiivisesti tapaustutkimuksen kautta.</p> <p>Tapaustutkimus toteutettiin helsinkiläisessä peruskoulussa. Tutkimusta varten tarkasteltiin ensisijaisesti kahden yhteiskuntaoppia alakoulussa opettavan luokanopettajan toimintaa. Tarkoituksena oli selvittää heidän periaatteitaan yhteiskuntaopin opetusmenetelmien valitsemiseksi POPS 2014:ää mukaillen sekä käsityksiä yhteiskuntaopin merkityksestä alakoulun oppiaineena. Tutkimusaineistoa lähestyttiin sisällönanalyysillä. Tulosten mukaan luokanopettajat huomioivat opetussuunnitelman linjaukset korostaen samalla myös omaa ammattitaitoa järjestää opetus sekä käsiteltävien aiheiden että opetusmenetelmien näkökulmasta. Yhteiskuntaopissa keskeisenä pidetään demokratiaa ja vaikuttamista sekä oman elämän hallintaa, joiden käsittelemiseksi opetusmenetelmissä suositaan varsinkin keskustelua ja draamaa. Toisaalta hyödynnetään opettajaohjoisempaakin opetusta opettajan puheenvuorojen ja muistiinpanojen muodossa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord opetussuunnitelma, yhteiskuntaoppi, opetusmenetelmät, laaja-ajalainen osaaminen		
Keywords curriculum, civics <sup>1</sup> , teaching methods, transversal competence		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

<sup>1</sup> Sekä yhteiskuntaoppi että kansalaistaito voidaan käänntää englanniksi *civics*.



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Simo Terho		
Työn nimi - Arbetstitel Yhteiskuntaopin opetusmenetelmillä kohti laaja-alaista osaamista – tapaustutkimus alakoulussa		
Title Teaching methods in civics as a path to transversal competence – a case study in a primary school		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työnlaji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Riitta Jyrhämä	Aika - Datum - Month and year 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 pp. + 1 app.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Civics became a primary school subject in the new 2014 Finnish National Core Curriculum. This is a significant change, because civics was not included in earlier versions of the curriculum until upper comprehensive school, where it was taught alongside history (history and civics). Now, civics is a separate subject from the 4th grade onwards. In the curriculum reform, the student is considered to have a more central role as a learner than before, which should be reflected in teaching methods. At the same time, educators should also pay attention to the student's overall development. In the new curriculum this goal is referred to as transversal competence, in line with the Basic Education Act under which the mission of basic education is to contribute to civilization.</p> <p>Multiple major changes in the curriculum form a very complex whole. In the end it is the teacher who decides how civics is taught and how subject-specific goals as well as goals related to transversal competence are taken into account. The theoretical framework of this study indicates that civics-related themes were important in primary school even before the 2014 curriculum. The guidelines for teaching civics are precise as such but they are also broad and open to interpretation. The dynamic between the curriculum and teaching civics in practice and was examined through a qualitative case study.</p> <p>The case study was conducted in a primary school in Helsinki. The main focus was the work of two teachers who teach civics. The goal was to investigate how they choose their teaching methods under the 2014 curriculum and what their insights about the significance of civics as a primary school subject are. The research material was approached by content analysis. According to the results of the study, teachers take into account the policies of the curriculum while emphasizing their professional skills to carry out the teaching work. This applies to the themes explored in civics as well as the teaching methods employed. Central themes in civics include democracy, participation in civil society and life skills. These issues are explored especially through discussion and drama, but traditional teacher-led strategies are used as well.</p>		
Avainsanat – Nyckelord yhteiskuntaoppi, opetussuunnitelma, opetusmenetelmät, laaja-ajalainen osaaminen		
Keywords civics, curriculum, teaching methods, transversal competence		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	6
2	OPETUSSUUNNITELMA OPETUKSEN PERUSTANA.....	10
	2.1 Opetussuunnitelman merkitys.....	10
	2.1.1 Opetussuunnitelman paikallisuus.....	12
	2.2 Laaja-alainen osaaminen uudessa opetussuunnitelmassa.....	13
3	YHTEISKUNTAOPPI OPETUSSUUNNITELMISSA .....	16
	3.1 Oppiaine sinänsä – luonne ja tarkoitus .....	16
	3.2 Yhteiskuntaopin asema komiteamietinnöistä POPS 2014:ään .....	20
4	YHTEISKUNTAOPPI POPS 2014:SSÄ: TAVOITTEET JA SISÄLLÖT SEKÄ OPETUKSELLISIA ILMENTYMIÄ.....	30
	4.1 Tavoitteita ja sisältöjä .....	30
	4.2 Yhteiskuntaoppia helsinkiläisessä koulussa .....	33
	4.3 Kohti laaja-alaista osaamista .....	34
	4.4 Opetusmenetelmien kirjo: kuinka yhteiskuntaoppia pitäisi opettaa? ...	38
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	45
	5.1 Tavoitteet ja järjestely .....	45
6	AINEISTON ANALYSOINTI.....	53
7	TULOKSET: YHTEISKUNTAOPIN OPETUSMENETELMÄT JA LAAJA- ALAINEN OSAAMINEN .....	57
	7.1 Luokanopettajien käsitykset yhteiskuntaopin merkityksestä suhteessa opetussuunnitelmaan.....	57
	7.2 Opetusmenetelmälliset valinnat ja niiden perustelu yhteiskuntaopin oppiaineessa.....	60
	7.3 Yhteiskuntaopin opetus suhteessa laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin.	62
8	YHTEENVETO.....	66
9	LUOTETTAVUUS .....	71
	LÄHTEET .....	75
	LIITTEET.....	80

## TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteiskuntaopin luonnehdintaa eri opetussuunnitelmissa (Terho, 2016).....	27
Taulukko 2. Yhteiskuntaopin tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet ja laaja-alaiset osaamisalueet vuosiluokilla 3–6 POPS 2014:n mukaan (POPS, 2014, 260). .....	31

## KUVIOT

Kuvio 1. Koulujärjestelmän rakenne, hallinto ja käytäntö Vitikkaa (2009) mukaillen.....	9
Kuvio 2. Yhteiskuntaopin sisältöjen esiintyvyys suhteessa tavoitteisiin.....	32
Kuvio 3. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden esiintyminen yhteiskuntaopissa. .....	35
Kuvio 4. Yhteiskuntaoppi, henkinen kehitys sekä opetus ja oppiminen.....	36
Kuvio 5. Laaja-alaisen osaamisen perustuminen opetusmenetelmille. ....	44
Kuvio 6. Sisällönanalyysin myötä muodostuneet lopulliset analyysiluokat. ....	56

*Tutkielman taulukot ja kuviot ovat tekijän laatimia lukuun ottamatta taulukkoa 2.*

# 1 Johdanto

Perusopetuslain mukaan koulun tehtäviin kuuluu edistää sivistystä yhteiskunnassa (Perusopetuslaki, 1998, 2 §). Lakiin kirjattu tavoite ihmisenä kehittymisestä kulkee pitkän hallinnollisen matkan aina luokkahuoneeseen saakka, missä opettaja laajaan pedagogiseen vapauteensa perustuen toteuttaa tosiasiallisen opetuksen. Lain ja opettajan väliin asettuvat valtioneuvoston asetukset mm. tuntijasta sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma yhdessä paikallisempien opetussuunnitelmien kanssa toimintaa ohjaavina asiakirjoina (Vitikka, 2009, 68).

Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014) otettiin käyttöön peruskouluissa lukuvuoden 2016 alussa. Tyypillisesti edelliseen opetussuunnitelmaan liittyvät muutokset koskevat esimerkiksi toimintakulttuuria, koulutyön järjestämistä tai arvioinnin perusteita – siis erinäisiä linjauksia. Sen sijaan varsinaiset oppiainejärjestelmään liittyvät rakenteelliset muutokset ovat varsin harvinaisia (Kansanen, 2004, 31). Yhteiskuntaoppi oppiaineena on perinteisesti kuulunut yläkouluun (vuosiluokat 7–9), minkä lisäksi aihepiiri on ollut periaatteessa osa historianopetukseen liittyvää kokonaisuutta (*historia ja yhteiskuntaoppi*). Vuoden 2014 opetussuunnitelman myötä yhteiskuntaopin opiskelu aloitetaan kuitenkin jo alakoulussa 4. vuosiluokalla. Lisäksi yhteiskuntaoppi muodostaa kokonaan oman oppiaineensa. Toisin sanoen paitsi tietyn teeman aikaistuminen useammalla luokka-asteella myös kokonaisuuden eriytyminen omaksi oppiaineekseen ovat varsin merkittäviä muutoksia.

Yhteiskuntaopilla voidaan katsoa olevan erityinen yhteys yksilön henkiseen kehitykseen – sivistykseen. Elion (1993) mukaan yhteiskuntaopin tärkeimpiin tehtäviin kuuluu kehittää kansalaisten henkistä pääomaa niin, että he voivat toimia konsensushakuisesti (Elio, 1993, 18–19).

Yhteiskunnallinen sivistys pyrkii tekemään maailman selvästi havaittavaksi ja tunnettavaksi, tukemaan oppilaiden persoonallista kasvua ilmiöiden kompleksisuudesta ja abstraktisuudesta huolimatta, kannustamaan nuoria aktiiviseen yhteiskuntaa kehittävään toimintaan ja estämään heitä alistumasta sekundaaristen järjestelmien vallan alle. Yhteiskunnallinen tieto on elämänläheistä ja auttaa oppilaan kognitiivista suuntautumista ympäristöönsä. (Elio, 1993, 19.)

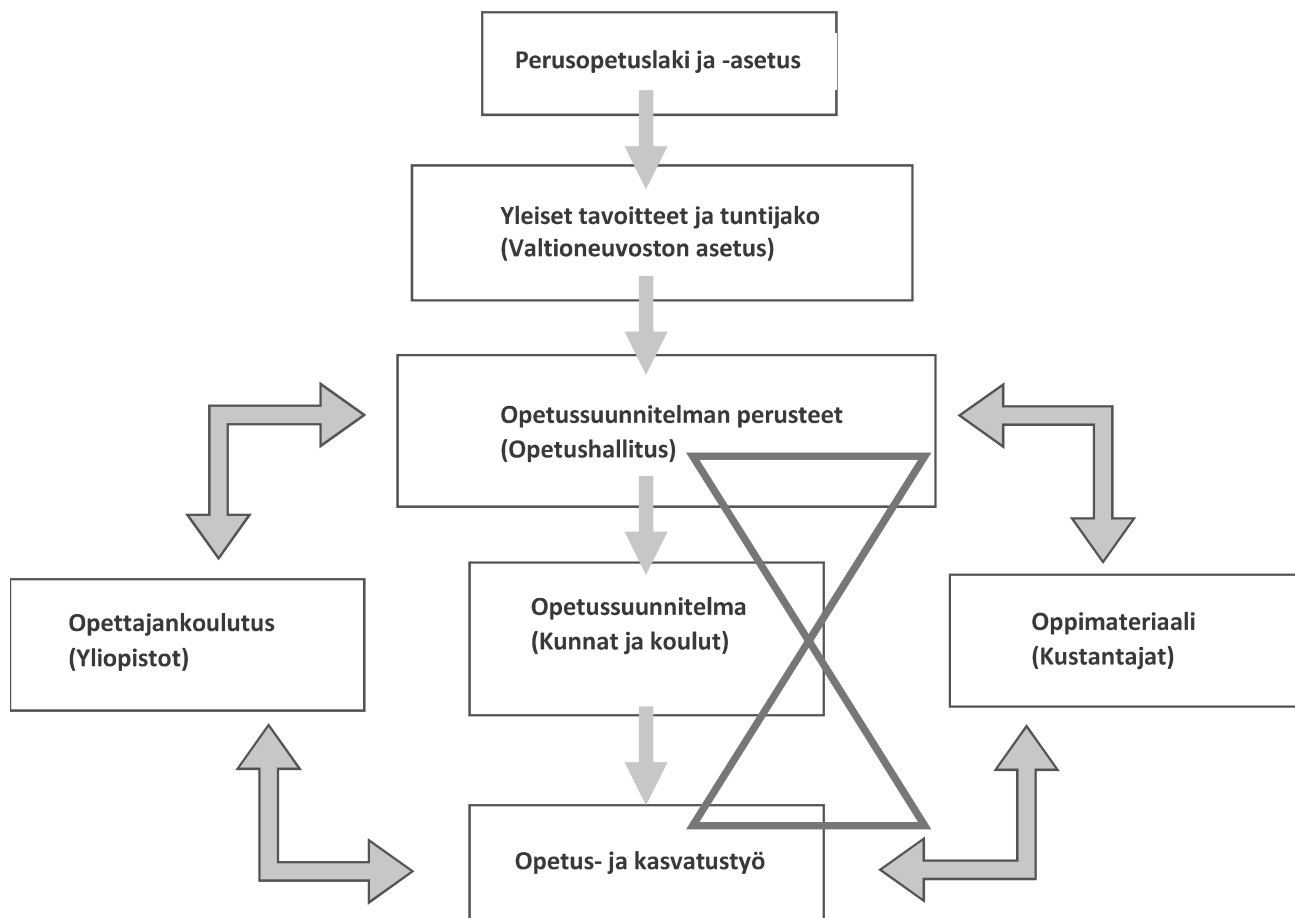
POPS 2014:n erityispiirteisiin suhteessa aiempiin opetussuunnitelmiin kuuluu edelleen niin sanottujen laaja-alaisten osaamisalueiden muodostama kokonaisuus; laaja-alainen osaaminen. Käsite ohjaa vaihtelevasti kaikkia koulun oppiaineita. Laaja-alaisella osaamisella viitataan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaan kokonaisuuteen. Opetussuunnitelmassa laaja-alainen osaaminen on jaettu seitsemään osa-alueeseen, jotka koskettavat mm. ajattelun ja oppimisen kehittymistä, työelämätaitoja sekä itsestä huolehtimista. Tällaista yksilöä koskevaa henkistä, kokonaisvaltaista edistystä tavoiteltaessa huomio kiinnittyy *oppimiskäsitykseen* eli käsityksen siitä, kuinka sekä yksittäisiä että laajempia oppilaiden kehittymiseen liittyviä tavoitteita pyritään lähestymään. (POPS, 2014, 17, 20.) Käytännössä kyseeseen tulee erinäiset opetusmenetelmät, joita sovelletaan varsinaisessa opetuksessa.

Yhteiskuntaopilla voidaan katsoa olevan uudistunut, erityinen asema yksilön valmentamisessa yhteiskuntaan. Opettajalla on sekä mahdollisuus että vastuu ottaa yhteiskunnalliset asiat käsiteltäväksi koulussa uudella tapaa. POPS 2014 ei kuitenkaan korosta esityksessään työtapoja sisältöjen käsittelyä varten sinänsä merkittävien tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetussuunnitelmalla onkin siinä mielessä erikoinen luonne, että opetuksen järjestäjällä on dokumentin myötä seikka-peräiset ohjeet siitä, *mitä ja miksi* opetuksen tulee käsittää. Sen sijaan kysymykseen *miten* opetussuunnitelma antaa lähinnä yleisperiaatteet. Opetussuunnitelmateksteissä tavoitteet asetetaan kuitenkin usein niin yleiselle tasolle, että niistä on suoraan hankala johtaa työtapoja opetukseen (Ahvenisto, van den Berg, Löfström & Virta, 2013, 45). Myös Vitikka (2009) toteaa, että suomalaiseen opetussuunnitelmaperinteeseen ei ole kuulunut opetusmenetelmien kuvaaminen tarkasti, vaan tämä jätetään opettajan päätäntävaltaan (Vitikka, 2009, 116). Tämän johdosta luokkahuoneessa tapahtuvan, yhteiskuntaoppia koskevan opetuksen pyrkimys kohti opetussuunnitelman mukaista laaja-alaista osaamista sekä edelleen perusopetuslaissa esitetyn sivistyksen edistämistä on varsin dynaaminen kokonaisuus, jossa vaikuttavat mm. opettajan käyttämät opetusmenetelmät, paikalliset opetussuunnitelmat sekä sisältöjä koskevat valinnat. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on arvioida kokonaisuutta sinänsä sekä tapaustutkimuksen kautta.

Pro graduni perustuu suoraan kandidaatintutkielmalleni, joka keskittyi aineistolähtöisesti opetussuunnitelmia ja kirjallisuutta vertaillen käsittelemään yhteiskuntaopin historiaa oppiaineena sekä opetusmenetelmiä suhteessa oppiainekohtaisiin tavoitteisiin ja laaja-alaiseen osaamiseen. Kiinnostukseni aihepiiriä kohtaan heräsi kandidaatintutkielmani myötä, minkä johdosta katsoin aiheelliseksi perehtyä teemaan laajemmin ja fokusoidummin pro gradu -tutkielmassa. Teoreettinen viitekehys rakentuu siis soveltuvin osin kandidaatintutkielman pohjalle. Tämän ohella kokonaisuutta lähestytään erityisen tapaustutkimuksen kautta, missä tarkastellaan yhteiskuntaopissa käytettyjä opetusmenetelmiä ja opettajien käsityksiä yhteiskuntaopin merkityksestä suhteessa opetuksen järjestämistä ohjaaviin dokumentteihin (opetussuunnitelmat) ja niiden periaatteisiin.

Tutkimukseni on ajankohtainen ja tärkeä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistuminen itsessään antaa aina aiheita käsitellä siinä esiintyviä muutoksia. Tällä kertaa ja tässä yhteydessä kyseeseen tulee yhteiskuntaopin oppiaine sekä opetusmenetelmien suhde laaja-alaiseen osaamiseen. Asetelmaa vahvistaa näkemys, että opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja (Luukkainen, 2005, 207–208). Monimuotoiseksi kokonaisuus muuttuu viimeistään siinä vaiheessa, kun huomioidaan opettajan laaja vapaus valita käyttämänsä opetusmenetelmät (Uusikylä & Atjonen, 2005, 50). Tutkimukseni edustaa ajankohtaisuutensa vuoksi vähemmän tutkittua aluetta, jolla on selvä pedagoginen ja yhteiskunnallinen merkitys.

Oheinen kuvio havainnollistaa opetussuunnitelman asemoitumisen suhteessa mm. lakiin ja varsinaiseen opetukseen. Kuvio perustuu Vitikan (2009) esitykselle. Siinä oleva punainen tiimalasi taas ilmentää oman tutkimukseni fokusta kokonaisuudessa: keskiössä on valtakunnallinen opetussuunnitelma ja käytännön opetustyö (yhteiskuntaoppi) sekä näiden välinen jännite. Paikallinen opetussuunnitelma huomioidaan myös näitä sitovana tekijänä, joskaan sen merkitys ei ole ratkaiseva. Lisäksi tutkimus sivuaa oppikirjoja opetukseen vaikuttavana tekijänä, kun taas opettajankoulutus lähinnä mainitaan, minkä vuoksi tiimalasi on asetettu enemmän oikealle.



Kuvio 1. Koulujärjestelmän rakenne, hallinto ja käytäntö Vitikkaa (2009) mukailten.

## 2 Opetussuunnitelma opetuksen perustana

Opetuksen järjestämisen tarkastelua on lähes poikkeuksetta syytä lähestyä valtakunnallisen opetussuunnitelman kautta, koska se määrittää oleellisesti opettajien toimintaa koulussa. Seuraavassa kuvataan, mitä opetussuunnitelma merkitsee koulujärjestelmälle sekä kuinka asiakirjaa ilmenee paikallisesti.

### 2.1 Opetussuunnitelman merkitys

Valtakunnallisella perusopetuksen opetussuunnitelmalla (POPS) on asema keskeisimpänä dokumenttina, kun on kyse koulujen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia koskevista periaatteista (Uusikylä & Atjonen, 2005, 50). Opetussuunnitelma voidaan määritellä muun muassa suunnitelmaksi, joka ”kertoo, mitä oppilaille pitää koulussa opettaa”. Lisäksi opetussuunnitelma on ”ennakolta laadittu kokonaissuunnitelma kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään koulukasvatukseen asetettuihin päämääriin”. Uusikylä ja Atjonen (2005) viittaavat kuvauksilla vuoden 1970 komiteamietintöön. Nimensä mukaisesti opetussuunnitelman keskiössä on *suunnitelmallisuus*. (ks. Komiteamietintö, 1970a; Uusikylä & Atjonen, 2005, 50–51.)

Opetussuunnitelma on etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut tavoitteet (Huusko, 1999, 91).

Opetussuunnitelmassa on yleensä neljä osaa: tavoitteet, oppisisällöt, toteutus ja arviointi. Toteutuksen kohdalla on hyvä huomioida, että siihen liittyvät seikat eivät ole yksiselitteisiä. Opetussuunnitelmassa voidaan mainita, minkälaisin menetelmin, materiaalein tai välinein opetusta voidaan toteuttaa (menetelmät siis sisältyvät yhtenä osana toteutuksen kirjoon). Yksityiskohtaisempien ohjeiden antamista opetussuunnitelmissa kuitenkin vältetään, koska tietynlainen toteutus ei välttämättä sovi kaikille. Lisäksi suomalaiset opettajat ovat korkeakoulutettuja, joten opetustyön luovuuden rajaaminen voitaisiin tulkita opettajien aliarviointiksi. (Uusikylä & Atjonen, 2005, 51–52.)

Tarkentavana huomiona opetussuunnitelman luonteesta on syytä mainita, että opetussuunnitelma on vähintään normatiivinen, jopa poliittinen asiakirja (Rokka, 2011, 15).<sup>2</sup> Eduskunta ja valtioneuvosto antavat suunnan koulutukselle. Kuitenkin paljon koulutukseen liittyvää kehitystyötä tehdään myös lainsäädäntövallan ulkopuolella. (Lehtisalo, 1999, 205, 207; Antikainen, Rinne & Koski, 2006, 176.) Tämä on siinä mielessä mielenkiintoinen seikka, että näin opettajat itse ovat myös poliittisia toimijoita. Fornaciari ja Männistö (2015) muistuttavat, että opettajan työ on yhteiskunnallista toimintaa yhteiskunnallisessa instituutissa. Tällöin opettaminen on väistämättä myös politiikkaa ja sen taustalla vaikuttavia ideologioita. Tämän sisäistäminen auttaa myös ymmärtämään esimerkiksi opetussuunnitelman ja edelleen opettajien päätöksiä koskevan poliittisuuden. Taitoa pitäisi tietysti pystyä välittämään myös oppilaille, mutta tavoitteena vaikuttaa olevan yksilön sopeuttaminen vallitsevaan yhteiskuntaan kyseenalaistamisen sijaan. (Fornaciari & Männistö, 2015, 81–82.)

Opetussuunnitelmat (ja aikaisemmin komiteamietinnöt) eivät siis ole suinkaan tieteellisiä julkaisuja, jotka edustaisivat harkituin menetelmin ja monipuolisin keinoin tuotettua, kansakuntaa varauksettoman myönteisesti ohjaavaa *tietoutta*. Asiakirjan sisältö on varsin *arvolatautunutta* laatijoidensa mukaan. Vastavuoroisesti kokonaisuutta toteuttavat opettajat ovat väistämättä itsekin poliittisia yksilöitä, jotka tekevät arvoihinsa ja käsityksiinsä pohjautuvia valintoja. Opetussuunnitelma on joka tapauksessa myös pedagoginen dokumentti, joka ohjaa opettajien työtä käytännössä.

Uusikylä ja Atjonen (2005) kuvaavat, kuinka opetussuunnitelman laadintaan ja sisältöön vaikuttavat lukuisat seikat taloudesta oppimiskulttuuriin, oppimiskäsitteistä arviointiin, työelämän muutoksista kulttuurimuutokseen sekä käsityksistä opettaa yksilöllisiin arvioihin (Uusikylä & Atjonen, 2005, 54). Opetussuunnitelmaan valitaankin kaikista mahdollisista tiedoista ne, jotka koetaan *yhteiskunnallisesti* tärkeimpinä. Samalla opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnan tilasta tehtyä analyysiä, jonka perusteella tietoihin ja taitoihin liittyvät sisällöt valitaan.

---

<sup>2</sup> Eduskunnan vaikutus koulutuspolitiikkaan vaikuttavana tahona on vähentynyt, myöskään puoluepoliittiset tahot eivät ole niin keskeisiä toimijoita. Kuitenkin valtioneuvosto ja ministeriö ovat voimistaneet asemaansa lainsäädäntövallan keskiössä. (Lehtisalo, 1999, 214.)

(Antikainen ym., 2006, 174–175.) Tavoitteenasettelu perustuu ihmisten arvoihin ja arvostuksiin.<sup>3</sup> Opetusta ei kuitenkaan helposti koulun ulkopuolella kyseenalais-teta, koska luotetaan asiantuntijoiden (opetussuunnitelman laatijoiden) näkemykseen siitä, millaista on hyvä kasvatusta tai opetus. Niinpä arvot välittyvät tavoitteisiin. Myös opettajat ovat keskeisessä asemassa käytännössä, kun muodostetaan uusia arvoja ja arvostuksia. (Kari, 1994, 66–67.) He myös perustavat työnsä omalle persoonalleen ja taustalleen (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 188). Opettajien ammattitaitoon joka tapauksessa luotetaan suuresti, eikä Suomessa ole enää koulutarkastajia, vaikka heillä oli aiemmin suurikin merkitys (ks. Rautama, 2010).

### **2.1.1 Opetussuunnitelman paikallisuus**

Perusopetuksen järjestäjiä sitoo opetushallituksen vuonna 2014 antama määräys, jossa perusopetuslain nojalla osoitetaan velvoite opetussuunnitelman noudattamisesta (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelma toimii täten välillisesti omanlaisena lakinaan. Näin ollen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa esitettävät linjaukset mm. paikallisen opetussuunnitelman laatimisesta velvoittavat opetuksen järjestäjiä. Tämän johdosta kunnissa siis toteutetaan valtakunnallista opetussuunnitelmaa edelleen paikallisesti soveltaen. (POPS 2014, 9, 11; Perusopetuslaki 15 §.) Kunta voi päättää, laaditaanko erikseen sekä kunnan että koulujen omat opetussuunnitelmat, vai toimiiko kunnan opetussuunnitelma samalla koulujen opetussuunnitelmina (Vitikka, 2009, 66).

Paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa ei tietenkään ole kyse pelkästä velvoitteesta, vaan perinnäisenä tarkoituksena on antaa opetuksen järjestäjälle mahdollisuus erinäisiin opetusta koskeviin painotuksiin ja nyansseihin – kokonaan alkuperäistä opetussuunnitelmaa vastaavan kokonaisuuden kopioiminen sellaisenaan ei olisikaan missään määrin mielekäästä. Käytännössä opetuksen järjestäjällä on siis paitsi velvollisuus laatia paikallinen opetussuunnitelma myös

---

<sup>3</sup> Arvot ja arvostukset eroavat toisistaan siten, että varsinaisiin arvoihin kuuluu totuus, kauneus ja hyvyys (ns. platoniset arvot). Ihmiset voivat kuitenkin mieltää arvot eri tavoin. Sen sijaan arvostuksilla on selvä kohde (esim. auto, tietokoneet, media, virat, koulutus). (Turunen, 1993, 22, 95.)

mahdollisuus korostaa tiettyjä valtakunnallisen opetussuunnitelman piirteitä, tarjota toimintatapoja sekä jaksottaa opetusta tuntijaon näkökulmasta. POPS 2014:n mukaan paikallisesti voidaan ratkaista muun muassa seuraavia, merkittäviäkin asioita, jotka ovat oleellisia erityisesti menetelmällisestä näkökulmasta:

- laaja-alaisen osaamisen täsmentäminen
- opetuksen arvoperustan määrittäminen
- yhteistyön rakentaminen oppilaiden ja huoltajien kanssa
- oppimiskäsityksen vaikutus toteutukseen
- oppiaineiden ja sisältöjen määrittäminen vuosiluokittain

(Halinen, 2014)

POPS 2014:ssä kuitenkin mainitaan, että valtakunnallisen opetussuunnitelman tehtävänä on edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (POPS, 2014, 9). Esimerkiksi Helsingin kaupungilla on perusopetuslain mukainen vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta. Helsingin kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa vaikkapa oppimiskäsitykseen katsotaan kuuluvan keskeisesti kokonaisvaltaisuus, yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksellisuus. Ylipäänsä *tavoitteellisuus* nähdään tärkeänä. Edelleen viitataan oppimisprosessiin, tiedonkäsitykseen, yhteisölliseen oppimiseen ja oppimisstrategioihin oppimiskäsityksen muodostajina. (Helsingin kuntakohtainen OPS.) Huomioitakoon, että mm. oppimiskäsitystä käsittelevä jakso on laadittu yksilöidymmin opetuksen järjestäjän linjauksia korostaen, kun taas vaikkapa perusopetuksen tehtäviin ja tavoitteisiin liittyvät asiat ovat jokseenkin valtakunnallisen opetussuunnitelman kappioita sellaisinaan. Edelleen koulun rehtorilla on keskeinen rooli organisatorisena johtajana, mutta pedagogisena johtajana vähemmissä määrin (Vulkko, 2002, 86).

## 2.2 Laaja-alainen osaaminen uudessa opetussuunnitelmassa

POPS 2014:n erityispiirteisiin kuuluu niin sanottujen laaja-alaisen osaamisalueiden muodostama kokonaisuus; laaja-alainen osaaminen. Käsitettä ei ole ilmennyt aikaisemmissa opetussuunnitelmissa ainakaan yhtä eksplisiittisesti. Uusi opetussuunnitelma kuitenkin pitää opetuksen liittämistä laaja-alaisen osaamisen

kehitykseen vahvasti keskiössä. Käsite ohjaa (hieman painotuksia vaihdellen) kaikkia koulun oppiaineita. Opetussuunnitelmassa laaja-alainen osaaminen määritellään seuraavasti:

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät tietojaan ja taitojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (POPS, 2014, 20.)

Laaja-alainen osaaminen on eritelty koskemaan seitsemää osa-aluetta L1–L7. Opetussuunnitelmassa osaamisalueet määritellään otsikoittain seuraavasti:

- Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)
- Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)
- Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)
- Monilukutaito (L4)
- Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5)
- Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6)
- Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)

On oleellista huomata, että laaja-alainen osaaminen ymmärretään sellaiseksi osaamiseksi, joka kehittyy tietyn oppiaineen sekä oppiaineiden kautta yhdessä. Tällaista osaamista ei siis välttämättä harjoitella sinänsä, vaan kyse on eräänlaisesta myönteisestä sivutuotteesta, joka liittyy yksilön monipuoliseen kultivoitumiseen (vrt. sivistykseen pyrkiminen perusopetuslain mukaan). Toisin sanoen oppiainekohtaiset tavoitteet – joita erinäisillä menetelmillä siis käytännössä lähestytään – ovat tekninen tiekartta laaja-alaiseen osaamiseen. Kuitenkin tavoitteita lähestytään edelleen oppiaineelle määritettyjen sisältöjen kautta, missä niin ikään valituilla menetelmillä on keskeinen merkitys: ”Kukin oppiaine rakentaa osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen” (POPS, 2014, 20). Oppiaineiden ohella on myös paljon sellaista tavoitteisiin liittyvää ainesta, jota voidaan liittää osaksi eri oppiaineiden opetusta (Kansanen, 2004, 31).

Laaja-alaisuus voidaan tilanteen mukaan tulkita yksinkertaistettuna myös aktiiviteetiksi, missä toimitaan henkilöiden parissa, joiden kanssa ei mielellään keskustelisi (Luukkainen & Wuorinen, 2002, 153). Kurki ja Tomperi (2011) antavat myös kiitosta siitä, että POPS 2014 huomioi koulutuksen sivistystehtävän *kansalaisen taitojen* (laaja-alainen osaaminen) näkökulmasta (Kurki & Tomperi, 2011, 111–112.).<sup>4</sup>

Tässä kohtaa on tarkentavana seikkana tunnistettava, että laaja-alaisen osaamisen osaamisalueet määritellään sisällöllisesti erikseen vuosiluokille 3–6 (kuten myös vuosiluokille 1–2 sekä 7–9), joskin päälinjat (L1–L7) pysyvät siis samoina. Kaikkia vuosiluokkia yhteisesti koskevat laaja-alaisen osaamisen osa-alueet kuvaavat tavoitteita siis yleisemmällä tasolla, kun taas tietyille vuosiluokille kohdistetut *laaja-alaiset* tavoitteet on laadittu ikäryhmät huomioiviksi. Esimerkiksi *itsestä huolehtimiseen ja arjentaitoihin* (L3) kuuluu vuosiluokilla 3–6 huomattava määrä yksittäisiä, teemoihin liittyviä tavoitteita. Ne käsittävät muun muassa ajanhallinnan ja hyvän käytöksen, osallistumisen kouluyhteisön sääntöjen laadintaan, itsenäisen liikkumisen, yksityisyydensuojaan liittyviä toimintatapoja, teknologian vastuullisen ja turvallisen käytön, talouden suunnittelun merkityksen sekä median kriittisen tarkastelun. Sen sijaan *monilukutaito* (L4) sisältää muun muassa erilaisen tekstien (näillä tarkoitetaan moninaisia tekstin ilmenemisen muotoja sanallisesta kuvalliseen ja numeerisesta kinesteettiseen) tuottamisen ja arvioimisen, fiktion ja faktan eroavaisuuksien tarkastelun, tekstien tavoitteellisuuden vaikutuksen sisältöön, monipuolisen tiedonlähteiden käytön, mediaesitykset tiedonvälityksen muotona sekä tuottajan ja tulkitsijan roolin ymmärtämyksen kehittämisen. (POPS, 2014, 156–157.)

---

<sup>4</sup> Opetussuunnitelman uudistaminen on pitkä prosessi, minkä johdosta esim. POPS 2014:n linjauksiin on joiltakin osin voitu ottaa kantaa jo vuosiakin aikaisemmin ennen niiden varsinaista voimaantuloa.

### 3 Yhteiskuntaoppi opetussuunnitelmissa

Yhteiskuntaoppi on aikaisemmin ollut historian yhteyteen liitetty oppiaine lähinnä yläkoulussa. POPS 2014:n myötä yhteiskuntaoppi on teknisesti erillinen kokonaisuus, joskin yhteiskunnallisia aihepiirejä on käsitelty myös alakoulussa selvästi aiemminkin. Yhteiskuntaopin erkaantuminen omaksi oppiaineekseen antaa joka tapauksessa tarvetta käsitellä yksilöidymmin, mistä kokonaisuudessa on varsinaisesti kyse. Seuraavassa tarkastellaan yhteiskuntaopin olemusta itsessään sekä yhteiskuntaopin muotoutumista itsenäiseksi, alakoulussa opetettavaksi oppiaineeksi.

#### 3.1 Oppiaine sinänsä – luonne ja tarkoitus

Virallisissa yhteyksissä, kuten opetussuunnitelmassa, yhteiskunnallisia teemoja käsittelevästä oppiaineesta käytetään termiä *yhteiskuntaoppi*. Aihepiiriin voidaan kuitenkin viitata myös yhteiskuntatietona, kun halutaan korostaa tietämistä aktiivisena, konstruoivana toimintana. Laajemmin ymmärrettynä käsitteet voidaan kuitenkin rinnastaa toisiinsa. (Löfström, 2001, 9–10.) Suomessa yhteiskuntaopilla on ollut selvästi toissijainen asema suhteessa historiaan. Yhtenä ilmentymänä voidaan pitää yhteiskuntaopin oppikirjoja, joiden tekijät ovat enimmäkseen historianopettajia ja -tutkijoita. (Löfstrom, 2002, 16.) Historian ja yhteiskuntaopin yhdistäminen oppiaineteknisesti toisiinsa on alun perin perustunut siihen, että yhteiskunnan jäsenenä toimiminen voidaan mieltää osaksi historiallista jatkumoa (Arola, 2001, 2).

Yhteiskuntaopin olemusta ymmärtääkseen on ensisijaisen oleellista hahmottaa, minkälaista tematiikkaa kokonaisuus käsittelee. Jo sana yhteiskuntaoppi on määrittävä. Pelkistetysti *yhteiskunnalla* viitataan sosiaalisiin rakenteisiin sekä ihmisten välisten suhteiden järjestelmään. Kukin osallistuu toiminnallaan yhteiskunnan säilyttämiseen, rakentamiseen ja muuttamiseen. (Antikainen ym., 2006, 16.) Yhdysvaltalainen kasvatuspsykologi John Dewey pitikin koulua pienoisyhteiskuntana, sillä yhteiskunnan jäsenyys edellyttää koulussa opittavia toimintamalleja (Norrena, 2016, 11). Deweyn (1966) mukaan yhteiskuntaopin tarkoituksena on

mm. rikastuttaa omaa kokemusmaailmaa sekä välittää ymmärrystä yhteiskunnallisesta kontekstista (Thornton, 2005, 56).

Yhteiskuntaopin luonnetta voidaan lähestyä myös tarkastelemalla yhteiskuntatiedon didaktista teoriaa. Yhteiskuntatieto rakentuu lähinnä valtio-opista, sosiologiasta ja taloustieteestä. Saksalaisessa opetussuunnitelmassa esiintyykin oppiaine *Sozialkunde, Gemeinschaftskunde und Politik*, joka koskettaa edellä mainittuja kokonaisuuksia. Tämä on käsitteellisesti lähellä suomalaista yhteiskuntaoppia. Edelleen saksalainen *Gesellschaftslehre* koostuu maantiedosta, historiasta ja yhteiskuntatiedosta, kun taas *Politische Bildung* tarkoittaa *laaja-alaista yhteiskunnallista sivistystä*. Yhdysvaltalainen *civics*-oppiaine on vastine suomalaiselle yhteiskuntaopille, englantilainen *civics* taas vastaa suomalaista kansalaistaitoa. (Elio, 1993, 11.) Kansalaistaitoon yleisesti kuuluvat kokonaisuudet kuten taloudellisuuskasvatus ja niin sanottu joukkotiedotuskasvatus (eli medioiden käsittely muun muassa ilmenemisen ja vaikuttamisen näkökulmasta) liittyvät sisällöllisesti erityisen läheisesti yhteiskuntaoppiin. Ylipäänsä itsensä kehittäminen yhteiskunnan jäsenenä on keskiössä. (Raevaara, 2011, 67–70.)

Yhteiskuntaoppi voidaan liittää läheisesti sivistyksellisiin asioihin. Elämässä tarvittavat tiedot, taidot ja valmiudet ovat osa laajempaa opettamiseen liittyvää sivistyskäsitteistä (Jyrhämä ym., 2016, 188). Miettinen kuvaa 2000-luvun sivistystä itsessään muutamalla useammin esiintyneellä määreellä, jotka viittaavat mm. kykyyn ajatella kriittisesti ja itsenäisesti, sivistykseen kaikkien oikeutena ynnä kansalaisuuden ja demokratian edellytyksenä sekä persoonallisuuden (tunne ja estetiikka) merkityksenä rationalismin ohella (Miettinen, 2016, 58–59). Edelleen yhteiskunnallisen sivistyksen korostamisen tärkeyttä voidaan perustella yhteiskunnallisen ja poliittisen passiivisuuden, maailmaa kohtaavien uhkien (ympäristöasiat, köyhyys ja teknologian kehitykseen liittyvät eettiset kysymykset) sekä vapaa-ajan lisääntymisen vuoksi. Näiden käsittely ja ylipäänsä yhteiskunnallinen osallistuminen toki edellyttävät sivistystä. (Elio, 1993, 17.) Klafki (1990) viittaa selvästi yhteiskunnallisiin tekijöihin kuvatessaan sivistyksen olemusta:

Yleissivistys on sellaisten kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen kehittämistä, jotka laajentavat ajattelu- ja toimintakykyä. Tällaisia tekijöitä ovat matemaattinen

ajattelu, luonnontieteellisen tiedon todentaminen, aktiivinen kanssakäynti luonnon kanssa, teollisen ja teknisen todellisuuden hahmottaminen, *yhteiskunnan ja politiikan historiallinen ja yhteiskuntatieteellinen ymmärtäminen*, kielellinen kommunikaatio, esteettinen eläytyminen kirjallisella ja musikaalisella alueella sekä *taito pohtia ihmisen yksilöllisen ja yhteiskunnallisen olemassaolon tarkoituksenmukaisuutta*. Yleissivistys on eräänlainen yläkäsite. Sen rakenneosia, alakäsitteitä, ovat eri tieteiden alueilta tulevat sivistyksen muodot (esim. humanistinen sivistys, luonnontieteellinen sivistys ja *yhteiskunnallinen sivistys*). (Elio, 1993, 14–15.)

Ahveniston ym. (2013) mukaan yhteiskuntaopilla on kaksi perustehtävää. Oppiaineen tarkoituksena on tarjota oppilaille oleellisia tietoja ja valmiuksia yhteiskunnan ymmärtämiseksi ja siinä toimimiseksi (kognitiivinen näkökulma). Lisäksi yhteiskuntaoppi edustaa keskeisesti koulun tehtävää eräänlaisena kansalaiskasvattajana ja sosialisoijana. (Ahvenisto ym., 2013, 40; Virta, 2006, 96.) Yhteiskunnallisessa opetuksessa pitäisi korostua oppilaan kyky muodostaa perusteltu mielipide. Tähän kuuluu oleellisesti kriittinen ajattelu, mikä mahdollistaa eriävienkin mielipiteiden kunnioittamisen. Erilaisten mielipiteiden keskinäinen arviointi kuuluu keskeisesti demokraattiseen ajatteluun. (Eränpalo, 2012, 31–32.) Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita on kuitenkin vaikea määritellä erityisesti siksi, että yhteiskunnalliset ilmiöt ovat monitahoisia. Vastavuoroisesti esimerkiksi matemaatiikka on yksiselitteistä ja helposti osa-alueisiin jaettavissa. (Ahvenisto ym., 2013, 44.) Tutkimuksissa (Rosenlund, 2011; Odenstad, 2010) on havaittu, että yhteiskuntaopin opettajat ymmärtävät oppiaineen monitahoiset tavoitteet, mutta koetehtävissä (ja arvioinnissa) korostuvat yksinkertaisemmat ja yksiselitteisemmät asiat (Ahvenisto ym., 2013, 42). Yhteiskuntaoppiin liittyviä tavoitteita pidetään tärkeinä, mutta ei niin ratkaisevina kuin selvästi tieteellisempien oppiaineiden tavoitteita (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999, 31).

Ahvenisto ym. (2013) viittaavat myös yhteiskunnalliseen lukutaitoon oleellisena yhteiskunnallisen osaamisen muotona, missä lukutaito ymmärretään laajempänä kokonaisuutena (niin ikään POPS 2014 kuvaa yhtä laaja-alaisista osaamisalueista monilukutaitona). Englanninkielinen käsite *civic literacy* viittaa yhteiskunnallisiin tietoihin ja taitoihin, jotka ovat keskeisiä yhteiskunnassa toimimiselle ja poliittiselle osallistumiselle. Literacy-termi koskee siis myös poliittista ymmärrystä ja kiinnostusta. (Ahvenisto ym., 2013, 41.) Vuonna 2004 Suomessa hyväksyttiin valtioneuvoston kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Sen tarkoituksena on

edistää mm. nuorten kasvu aktiiviseen ja kriittiseen kansalaisuuteen. (Syrjäläinen, Värrö, Piattoeva & Eronen, 2006, 40–41.)

Fornaciari ja Männistö (2015) muistuttavat, että oppilaan kotona tapahtuvalla yhteiskuntakasvatuksella on merkittävä vaikutus poliittisiin ja demokraattisiin tietoihin ja taitoihin. Tämän johdosta koulun tulisi tukea oppilaan kykyä kasvaa aktiiviseksi kansalaiseksi. Tarkoituksena on vaalia tasa-arvoa, missä jokaisella on mahdollisuus osallistua demokraattiseen politiikkaan. (Fornaciari & Männistö, 2015, 77.) Opetuksella on nähty olevan vaikutusta poliittiseen käyttäytymiseen myöhemmin (Eränpalo, 2012, 23). Toisaalta Harisen (2000) tutkimus osoittaa, että nuoret pitävät yhteiskuntaa muuttumattomana, vaikka kansalainen toimisi siinä aktiivisesti (Fornaciari & Männistö, 2015, 78).

Yhteiskuntaopin opetukseen kuuluu oleellisesti se, että arvioidaan kattavasti erilaisten ratkaisujen aiheuttamia hyötyjä ja haittoja. Oppilaan yhteiskuntatiedon kehitykselle on nimittäin tärkeää, että yhteiskunnalliseen toimintaan kohdistuvat ennakkoluulot vähenevät. Toisin sanoen demokraattiset instituutiot ovat perusta yhteiskunnalliselle arviointi- ja tarkasteluprosessille. Opetuksessa pitäisikin hyödyntää arkisia ongelmatilanteita yhteiskunnallisen ymmärryksen kehittämiseksi. (Elio, 1993, 20–21.)

Yhteiskuntaoppia on tässä yhteydessä hyvä tarkastella myös suoraan opettajan näkökulmasta. Opettajan merkitystä yhteiskunnallisena vaikuttajana voidaan lähestyä ns. kriittisen pedagogiikan kautta, missä koulutus ja yhteiskunta nähdään vahvasti toisiinsa liittyvinä. Kriittinen pedagogiikka rakentuu edellä mainitun yhteyden tunnistamiseen ja kyseenalaistamiseen. Tärkeimpinä tavoitteina on usko mm. demokraattisempaan yhteiskuntaan. Opettajan kannalta tämä tarkoittaa sitä, että hän on aktiivinen vaikuttaja suhteessa oppilaisiin ja yhteiskuntaan. Samalla tulisi kuitenkin tunnistaa opettajan toiminnalle asetetut puitteet. Henry Giroux viittaa tässä yhteydessä opettajaan transformatiivisena intellektuellina, missä intellektuellisuudella tarkoitetaan kykyä kriittiseen ja monipuoliseen ajatteluun, transformatiivisuudella hänen vaikuttavuuteensa suhteessa oppilaisiin. (Syrjäläinen ym., 2006, 41–42.) Käytännössä kyse on siitä, ettei opettaja ole ai-

noastaan mekaaninen tiedonvälittäjä, vaan oppilaille kyseenalaistavasti, osallistavasti ja mielenkiintoa herättävästi kokonaisuuksia tarjoava henkilö. Tämä on yhteiskunnallisten teemojen kohdalla tietenkin keskeistä.

Thorntonin (1991) mukaan yhteiskuntaopin opettamiseen liittyy myös erityisesti sellainen haaste, että oppilaita on hankala saada kiinnostumaan aiheesta. Opetus ei välttämättä onnistu luomaan yhteyttä oppilaiden ja yhteiskuntaoppia koskevien tekijöiden välillä. (Thornton, 2005, 73.) Lofström (2007) mainitseekin, että yhteiskuntaopissa käsiteltävien asioiden tulisi koskettaa nuorten omaa elämämaailmaa (Lofström, 2007, 156).

### **3.2 Yhteiskuntaopin asema komiteamietinnöistä POPS 2014:ään**

Suomen ensimmäinen opetussuunnitelman kaltaiseksi asiakirjaksi luonnehdittava kokonaisuus valmistui vuonna 1925 eli neljä vuotta oppivelvollisuuslain voimaantulemisen jälkeen (Rokka, 2011, 21; Vahtola, 2004, 327.) Suomen kouluhistoria ulottuu toki vielä huomattavasti – vuosisatojakin – pidemmälle, kun huomioidaan kirkon merkitys kasvattajana ja edelleen muun muassa Uno Cygnauksen merkittävä kansakoulutyö sekä J.V. Snellmanin uudistusmielisyys ja vaikutukset 1800-luvun loppupuolella (Vahtola, 2004, 327; Laine & Laine, 2010, 265–267; Otavan Suuri Ensyklopedia, 1979, 825, 6322).

Seuraavassa käsitellään yhteiskuntaopin tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden (kansalaistaito) ilmenemistä teknisesti vuoden 1925 komiteamietinnöstä aina POPS 2014:ään saakka. Kandidaatintutkielmani keskittyi nimenomaisesti jatkumon tarkasteluun, mutta tämän tutkimuksen kohdalla yhteiskuntaopin menneisyyttä käsitellään huomattavan suoraviivaisesti. Kokonaiskuvan hahmottaminen on kuitenkin oleellista, koska historiallisen tarkastelun kautta voidaan ymmärtää paremmin nykyään yhteiskuntaopin käsittelyyn liittyviä kysymyksiä ja haasteita – oppiaineella on opetussuunnitelmauudistuksesta huolimatta pitkät perinteet.

Seuraavassa jokaisen komiteamietinnön tai opetussuunnitelman kohdalla kuvataan lyhyesti yhteiskuntaopin tai siihen viittavan oppiaineen olemus. Huomioitakoon, että käsittelyssä viitataan myös 6. vuosiluokan jälkeiseen opetukseen, jolloin yhteiskuntaopista saadaan kokonaisvaltaisempi kuva mm. historian oppiaineen rinnalla. POPS 2014 tuo yhteiskuntaopin ensimmäistä kertaa alkavaksi jo 4. luokka-asteella, joten vertailukohtia on hyvä huomioida myös yläkoulun puolella. Kokonaisuudesta on laadittu erikseen selventävä taulukko, josta ilmenee seikkaperäisesti yhteiskuntaoppiin liittyvät, opetussuunnitelmissa tapahtuneet muutokset.

Vuoden 1925 komiteamietintö yhdenmukaisti merkittävästi kansakoulujen opetussuunnitelmia (Komiteamietintö, 1946, 6). Kansakoulun jälkeiseen opetukseen kuului mm. *yhteiskuntaoppi*, jota korostetaan tärkeimpänä ns. jatkokurssina. Yhteiskuntaopilliset ainekset ovat tärkeitä erityisesti yksityisten asioiden hoitamista varten. (Komiteamietintö, 1925, 286–287, 290–292.) Seuraava lainaus antaa luonteen yhteiskuntaopille sen jälkeen, kun opetusta on alettu järjestää opetusta yhtenäistäneen pedagogisen asiakirjan mukaan:

Se on jokaiselle kansalaiselle tarpeen jo hänen omien yksityisten asioittensa hoitamista varten. Mutta vielä tärkeämpää on yhteiskunnalle, että sen jäsenet tietoisina kansalaisvelvollisuuksistaan ja harrastaen yhteistä hyvää kykenevät ottamaan osaa julkisen elämän tehtäviin. Tästä syystä on jatko-opetuksessa annettu huomattava sija kansalaistiedon opetukselle. Tämän opetuksen on tietenkin oltava sitä laatua, ettei siinä aseteta nuorison arvosteltavaksi yhteiskunnallisia ja valtiollisia riitakysymyksiä, vaan pääasiallisesti selostetaan yhteiskunnan lakeja ja järjestysmuotoja. (Komiteamietintö, 1925, 290–291.)

Huomioitakoon siten jo tässä, että yhteiskuntaan liittyvät asiat ovat kuuluneet oleellisesti koulumaailmaan aina ensimmäisestä komiteamietinnöstä lähtien, vaikka POPS 2014:ssä korostuu oppiainetekninen muutos sinänsä. Mietinnössä myös painotetaan, kuinka yhteiskunnalliset asiat koskevat oppilasta itseään. Yleisenä tavoitteena onkin saada aikaiseksi harrastuneisuutta yhteiskuntaoppia kohtaan. Opetusta pitäisi laajan aihepiirin vuoksi tukea oppikirjoin ja jopa opettajan käsikirjoin. (Komiteamietintö, 1925, 290–292.)

Vuoden 1952 komiteamietintö<sup>5</sup> korostaa edelleen yhteiskunnan ja opetuksen suhdetta, sillä yhteiskunta tarvitsee itsenäisesti ajattelevia ihmisiä. Koululla on yhteiskuntaa palveleva tehtävä, joten koulun tulisi liittyä selvästi yhteiskunnallisiin teemoihin. Suhteen pitää kuitenkin olla molemminpuolinen, yhteistyötä painotettava. (Komiteamietintö, 1952, 11–12.) Yksi komitean keskeisistä tavoitteista oli määrittää opetuksen tuntijako (aikaisemmin koulut saattoivat toteuttaa opetusta varsin vapaasti, joskin oppitunneille oli annettu ohjeelliset määrät).<sup>6</sup> Historiaa ja yhteiskuntaoppia tuli olla yhteensä kolme viikkotuntia 5. ja 6. vuosiluokalla. (Komiteamietintö, 1952, 12–13, 204.) Pääpaino on kuitenkin edelleen historianopetuksessa, mutta aiheiden suositellaan liittyvään *talouteen, sivistykseen ja yhteiskuntaan*. Yhteiskuntaoppia opetettaisiin varsinaisesti vasta 8. luokalla. (Komiteamietintö, 1952, 122.)

Nuorille on tärkeää oppia huomaamaan, että jonkun toisen täytyy joka päivä tehdä ankarasti työtä ansaitakseen heidän ylläpitonsa ja kasvatukseensa tarvittavat varat, että jonkun on kenties vuosikausia ollut tarpeen uurastaa saadakseen hankituksi sen kodin, jossa nuoret asuvat, ja kodin sisustuksen ja että ne uudet vaatteet, jotka he saavat ylleen, merkitsevät monien päivien ankaraa uurastusta sille, jonka ne on maksettava. – – Koulun asia on myös opastaa oppilaat selviytymään liikenteestä, yksinkertaisista raha-asioista yms. sekä totuttaa heidät noudattamaan sosiaalihygienisiä perussääntöjä. (Komiteamietintö, 1952, 25, 76.)

Opetuksella oli siis varsin konkreettiset ja maanläheiset tavoitteet, minkä lisäksi toteutusta kuvattiin määrittelevästi:

On tehtävä retkiä postitoimistoon, paloasemalle, rautatie- tai linja-autoasemalle jne. (Komiteamietintö, 1952, 78.)

Virta muistuttaa, että aikanaan 1950-luvulla historianopetus miellettiin kansalaiskasvatukseksi, koska oppiaine sisälsi yhteiskunnallisiin käsitteisiin tutustumista. Lisäksi kansalaiskasvatus rakentui paljon taloudelliselle kasvatukselle. (Virta, 1998, 24.)

<sup>5</sup> Komiteamietintö vuodelta 1952 on kaksiosainen; ensimmäinen osa vuodelta 1946 on lähinnä valmistelutyötä varsinaiselle komiteamietinnölle.

<sup>6</sup> Vuoden 1952 komiteamietinnön viikkotunteihin liittyvät taulukot (s. 202–204) ovat kovin monimuotoiset. Suositukset vaihtelevat sen mukaan, kuinka monta opettajaa koulussa on ja monta vuotta koulua taulukko käsittää.

Vuoden 1970 komiteamietintö on kaksiosainen. Ensimmäinen osa (A4) muodostaa opetussuunnitelman perusteet, toinen osa (A5) kuvaa oppiainesisällöt. Kokonaisuus on massiivinen: komiteamietintö muodostaa noin seitsemäsataasivuisen dokumentin, joka onkin opetussuunnitelmatyyppisistä asiakirjoista laajin (vrt. POPS 2014). Komiteamietinnössä esitetään muodollisesti uusi oppiaine, *kansalaistaito*, jolla on sisällöllisesti vahvoja yhteyksiä yhteiskuntaoppiin. Oppiaine käsittelee muun muassa käyttäytymisen, liikennekasvatuksen, perhekasvatuksen, terveystieteiden, raittiuskasvatuksen, väestönsuojelun ja palontorjunnan sekä taloudellisuuskasvatuksen; yhteiskuntaopillinen oppiaine siis korostuu. (Komiteamietintö, 1970b, 170–185.)

Yleisellä tasolla kansalaistaidon tavoitteisiin kuuluu komiteamietinnössä muun muassa käytännöllisen tiedon saaminen elinympäristöstä sekä siihen liittyvistä vaatimuksista ja eduista. Oppilaan tietoja ja taitoja parannetaan toimintavalmiuksien kehittämiseksi siten, että tämä pystyy ristiriitojen vallitessa löytämään järkeviä ratkaisuja. Koko persoonallisuuden on tarkoitus kehittyä. (Komiteamietintö, 1970b, 170–185.) Vuoden 1970 komiteamietinnössä historia ja yhteiskuntaoppi on myös kuvattu sisällöllisesti selvästi omina oppiaineinaan, vaikka ne esiintyvät yhtenä kokonaisuutena. Suhteessa kansalaistaitoon yhteiskuntaopissa korostuvat laajemmat osa-alueet: yhteiskunnallisten ilmiöiden tarkastelu, aktiivinen suhtautuminen yhteiskuntaan, taloudellisia ilmiöitä koskevat peruskäsitteet, taloudelliset ratkaisut... (Komiteamietintö, 1970b, 215, 227–228.)

Kansalaistaidon toteutukselle käytännössä annetaan myös varsin konkreettisia menetelmällisiä ohjeita, mikä on erityistä. Tekstissä paitsi mainitaan erikseen muun muassa keskustelu ja ryhmätyöt myös kuvataan niiden käyttäminen opetustilanteessa. Lisäksi erilaisista havainnollistamiskeinoista kerrotaan konkreettisesti (esimerkiksi ajankohtainen uutisaineisto sekä tämän jakaminen oppilaille nestemonistinta, lämpökopiolaitetta ja piirtoheitintä hyödyntäen). Opetuskeskustelun ohella voidaan käydä väittelyitä. Aiheet niihin saadaan aiheaatikosta, johon oppilaat ovat jättäneet kirjallisia kysymyksiä. (Komiteamietintö, 1970b, 180–184.) *Ylipäänsä suositaan oppilaskeskeisiä työtapoja, sillä käsiteltävissä asioissa korostuvat omat päätökset.* Ulkoa opettelun sijaan olisi hyödyllisempää *oivaltaa* (vrt.

itseohjautuvuus POPS 2014). Niinpä kansalaistaitoa kuvataankin komiteamietinnössä selvästi *käytännön taitoaineena* niin sanotun lukuaineen sijaan. (Komiteamietintö, 1970b, 170–171, 180–181.) Edelleen vuosikymmeniä myöhemmin 2010-luvullakin todetaan, että varsinkaan tietoyhteiskunnassa ei voida enää olettaa oppilaan olevan passiivinen datan vastaanottaja, vaan hänen tulisi pyrkiä kriittiseen ajatteluun (Ahvenisto ym., 2013, 41).

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kansalaistaito jatkaa omana oppiaineenaan alakoulussa. Tuntijakotaulukon mukaan kansalaistaitoa opetetaan 0–1 oppituntia vuosiluokilla 3–6 (ei siis enää yläkoulussa). Oppiaine kuvataan käytännöllisenä ja arkipäivän asioita käsittelevänä oppiaineena. Tavoitteena on saada tietoja ja taitoja muun muassa ihmisen kasvusta ja kehityksestä, ihmissuhteiden luomisesta, terveellisistä elämäntavoista, turvallisesta käyttäytymisestä, taloudellisista näkökohdista ja uravalinnasta. (POPS, 1985, 110–112, 316–317.) Ylipäänsä taito soveltaa hankittua tietoa tavoitteena korostuu opetussuunnitelmassa. Niinpä näiden asioiden huomioiminen on tärkeää sisältöjä valittaessa. Aihepiirit koskettavat (ikäryhmälle sopivalla tavalla) muun muassa liikennettä, elämistä toisten kanssa, terveellistä ravintoa, sairauksia ja lääkkeitä, taloudellisuutta, nuorta kuluttajana sekä erityyppisiä ammatteja. (POPS, 1985, 110–112.)

Jotta tavoitteita voitaisiin saavuttaa, opetussuunnitelma korostaa edelleen oppilaaseen liittyviä tapoja käsitellä asiaa. Opetuksen on oltava elävää, monimuotoista ja toiminnallista. Lisäksi opetuksessa on tärkeää pohdinta, opetuskeskustelut, demonstraatiot, dramatisoinnit sekä ryhmä- ja parityöskentely. Yleisellä tasolla kansalaistaito kuvataan *asennekasvatuksena*. (POPS, 1985, 112.) Yhteiskuntaoppi aineena esiintyy historian yhteydessä yläkoulussa, missä opetusta järjestetään kaksi viikkotuntia kullakin luokalla. Yhteiskunnallisissa teemoissa huomioidaan politiikka, demokratia ja talous oppilaan omaa elämää ja yhteiskuntaa huomioivalla tavalla. (POPS, 1985, 131–132, 134, 317.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kansalaistaito ei ole enää oma oppiaineensa, joskin se esiintyy tuntijakotaulukossa kokonaisuudessa, joka koostuu biologiasta, maantiedosta, ympäristöopista ja kansalaistaidosta. Oppiaineille on

varattu yhteisesti 15 viikkotuntia, tosin kansalaistaito on ainoa teema, jota ei käsitellä tarkemmin opetussuunnitelmassa muiden oppiaineiden tapaan. Ero aikaisempaan on siten huomattava. Opetussuunnitelmassa esitellään kuitenkin opetuksessa keskeiset aihekokonaisuudet, joita tulisi käsitellä mahdollisuuksien mukaan useissa oppiaineissa. Tällaisia kansalaistaitoon sisällöllisesti liitettäviä aihekokonaisuuksia ovat ainakin kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveystietoon (uusi oppiaine), jota opetetaan yläkoulussa. Historian ja yhteiskuntaopin yhteydessä yhteiskunnalliset teemat käsittelevät muun muassa sosiaalista vastuuntuntoa, omaa kansan arvostusta, kulttuurien erilaisuuden ymmärtämistä sekä kriittistä ajattelua. (POPS, 1994, 28–33, liitteet.) Yläkoulussa historian ja yhteiskuntaopin yhteydessä yhteiskunnalliset teemat käsittelevät muun muassa sosiaalista vastuuntuntoa, omaa kansan arvostusta, kulttuurien erilaisuuden ymmärtämistä sekä kriittistä ajattelua. (POPS, 1994, 95–96, liitteet.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei enää esiinny kansalaistaitoa lainkaan: tämä opetussuunnitelma jättää yhteiskunnallisen oppiaineen ilmeisen selvimmin sivuosaan. Myöskään muita siihen rinnastettavia kokonaisuuksia ei ainakaan tuntijaon perusteella kuulu alakouluun. Yhteiskuntaoppia pitäisi integroida terveystietoon (uusi oppiaine), jota opetetaan yläkoulussa. Historian yhteyteen kuuluvan yhteiskuntaopin käsittely alkaa aikaisemmin 7. vuosiluokalla. Tällöin yhteiskuntaopin tehtäväksi mainitaan perustietojen ja -taitojen hankkiminen yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta sekä vaikutusmahdollisuuksista. Samalla mainitaan suvaitsevaisuus ja demokraattinen vaikuttaminen keskeisinä tekijöinä. Vaikuttaminen ja päätöksenteko, taloudenpito ja yksilön hyvinvointi liittyvät siis lähinnä yläkoulun opintoihin. (POPS, 2004, 198, 226–227.)

Uusimman opetussuunnitelman, POPS 2014:n mukaan yhteiskuntaoppi aloittaa omana oppiaineenaan jo alakoulussa 4. vuosiluokalta lähtien (kansalaistaitoa ei mainita). Oppiaineelle on määritetty yhdeksän tavoitetta, jotka edelleen koskevat tiettyjä sisältöjä. Lisäksi tavoitteet ja sisällöt yhdessä on asetettu koskettamaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (näitä tutkimuksen kannalta oleellisia kohtia käsitellään edempänä tarkemmin). Yhteiskuntaoppiin liittyvistä yleistavoiteista mainitaan opetussuunnitelman oppiainekuvauksessa ensimmäiseksi seuraavaa: ”Yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yritteliäiksi kansalaisiksi” (POPS, 2014, 260). Yhteiskuntaoppia opetetaan alakoulussa kaksi vuosiviikkotuntia luokka-asteilla 4–6 sekä kolme vuosiviikkotuntia yläkoulussa (Valtioneuvoston asetus, 2012, 6 §).

Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon on koottu yhteiskuntaopin keskeisimmät kohdat komiteamietinnöissä ja opetussuunnitelmissa. Tämä mahdollistaa kokonaisuuden tarkastelun havainnollistavasti ja vertailevasti. Yhteiskuntaopin ohella huomioidaan edellä käsitellyn mukaisesti kansalaistaito sekä yhteiskuntaoppi osana historiaa (historia ja yhteiskuntaoppi). Taulukko ei siis kuvaa yhteiskuntaopin esiintymistä pelkästään muodollisesti omana oppiaineenaan, vaan kokonaisuudessa on huomioitu myös edellä mainitut oppiaineet. Yhteiskuntaoppi onkin kokonaan itsenäinen oppiaineensa ensimmäistä kertaa vasta uusimmassa opetussuunnitelmassa – luokka-asteesta riippumatta.

Historian ja yhteiskuntaopin oppiainekokonaisuuden kohdalla viikkotunneilla tarkoitetaan oppiaineille *yhteisesti* osoitettua opetusaikaa (siis ei pelkkää yhteiskuntaoppia). Lisäksi historian ja yhteiskuntaopin kohdalla taulukkoon on merkitty luokka-asteet, joilla kokonaisuutta opetetaan ylipäänsä. Taulukon selitteissä on kuitenkin tarkennus siitä, millä luokka-asteilla yhteiskuntaoppia opetetaan (yleensä yhteiskuntaoppi kuuluu 9. luokka-asteelle).

Taulukon selitteet:

\* Ennen 1970-luvulla toteutettua peruskoulu-uudistusta 6. vuosiluokan jälkeen käytiin joko jatko-opetusta (POPS, 1925) tai oppikoulun keskikoulua. Taulukossa vuosiluokkiin 7–9 viitataan kuitenkin selvyden vuoksi yhteisesti *yläkouluna*.

\*\* Kansalaistaito ei ole oma oppiaineensa, eikä sitä siten esiinny tuntijaossa. Kansalaistaitoon liittyviä aihepiirejä tulisi kuitenkin yhdistää muihin oppiaineisiin aina 1. vuosiluokalta lähtien.

\*\* \* Komiteamietinnön tuntijako on tehty enimmillään 7. vuosiluokalle asti. Tekstissä käsitelty tuntijako käsittää vuosiluokat 1–6.

\*\* \*\* Varsinaisia yhteiskuntaoppiin liittyviä teemoja käsitellään 8. vuosiluokalta lähtien, joskin aihepiirejä voidaan käsitellä aikaisemminkin.

\*\* \*\* \* Kansalaistaidossa yhteiskunnalliset teemat korostuvat vuosiluokilla 7–9.

\*\* \*\* \*\* Yhteiskuntaoppia opetetaan 9. vuosiluokalla.

\*\* \*\* \*\* \* Taloutteen ja työhön liittyviä kysymyksiä käsitellään 6. vuosiluokalla.

\*\* \*\* \*\* \*\* Yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 7–9.

\*\* \*\* \*\* \*\* \* Yhteiskuntaopille ei määritetä opetukseen liittyviä linjauksia, joten taulukossa esitetään opetussuunnitelman opetuksen toteutusta koskevia yleisperiaatteita.

Taulukko 1. Yhteiskuntaopin luonnehdintaa eri opetussuunnitelmissa (Terho, 2016).

OPS	Oppiaine ja luokka-aste (ala-koulu)	Oppiaine (yläkoulu)*	Viikkotunnit (ala-koulu)	Viikkotunnit (yläkoulu)	Tavoitteet	Sisältö	Menetelmät
1925	-	Yhteiskuntaoppi/kansalais-tieto	-	2-3	Harrastuneisuus, rakenteiden ymmärrys.	Laki ja järjestys, velvollisuudet ja oikeudet.	Oppikirjat, keskustelu, oppilaasta ympäristöön (vierailut).
1952	(Kansalais-taito)**  Historia ja yhteiskuntaoppi; 5.-6.** **	Ei dataa.** *  Historia ja yhteiskuntaoppi; 7.-8.** **	(0)**  3	Ei dataa.** *  Ei dataa.** *	Perheenjäseneksi ja kansalaiseksi kasvaimen, kiinnostuksen edistäminen.	Talouden murros, perhe-elämä, jatko-opinnot, valtio.	Havainnollisuus ja konkreettisuus, toiminnallisuus.**
1970	Kansalaistaito; 3.-6.  Historia- ja yhteiskuntaoppi; 5.-6.** **	Kansalaistaito 7.-9.** ** *  Historia- ja yhteiskuntaoppi; 7.-9.** ** * *	1  2	1  2	Käytännön tieto ympäristöstä, persoonallisuuden kehitys, taitojen soveltaminen.  Kokonaiskuva yhteiskunnasta, taloudellisuuden ja talouden ymmärtäminen, vastuullisuuden kehittäminen.	Käytös, liikenne, perhe, terveys, raittius, taloudellisuus Julkinen talous, yrittäminen, raha, perhe yhteiskunnassa.	Keskustelut, ryhmätyö, demonstrointi.  Media, itsenäinen tiedonhankinta ja ryhmätyöt, kirjasto, elävöittäminen, havainnollistaminen.
1985	Kansalaistaito; 3.-6.** ** * *	Historia- ja yhteiskuntaoppi; 7.-9.** ** * *	0-1	2	Tiedon soveltaminen, asennekasvatus, terveydelliset ja taloudelliset taidot  Mielenkiinnon lisääminen, tutustuttaminen ajankohtaisuuksiin, laillisuuskasvattaminen.	Ihmisuhteet, elämäntavat, taloudellisuus Peruskäsitteet, työelämä, demokratia, oikeus, kuluttajakasvatus.	Oppilaan elämän käsittely, toiminnallisuus, keskustelut Konkreettisuus, ympäröivän maailman käsittely, yhteys arkeen, media, toiminnallisuus.
1994	(Kansalais-taito)**	(Kansalais-taito)**  Historia- ja yhteiskuntaoppi; 7.-9.** ** * *	(0**)	(0**)  6	Sisältöjen mukaisten osa-alueiden kehittyminen  Yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen kehittäminen; yhteiskuntaetiikka, kuluttajatoiminta, kriittinen ajattelu.	Kuluttajakasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus.  Yhteiskunnallinen järjestelmä, talouselämä, sosiaalipolitiikka.	Oppiaineisiin integrointi, teemat, projektit, paikallinen yhteistyö.  Oppilaan aktiivisuus, itseohjautuvuus, vuorovaikutus.
2004	Historia- ja yhteiskuntaoppi; 5.-6.** ** * *	Historia- ja yhteiskuntaoppi; 7.-9.** ** * *	3	7	Demokratia, suvaitsevaisuus, aktiivisuus.	Talous, EU, yksilö yhteisössä	(Oppilaan aktiivisuus, tiedon konstruointi, yksilöllinen kehitys.) ** ** * *
2014	Yhteiskuntaoppi; 4.-6.	Yhteiskuntaoppi; 7.-9.	2	3	Aktiivinen kansalaisuus, vastuuntunto, yritteliäisyys.	Demokratia, taloudellisuus, oma elämä.	Elämyksellisyys, toiminnallisuus, TVT, oman lähiympäristön hyödyntäminen.

Yhteiskuntaoppi ei siis ole koskaan ollut oma oppiaineensa edes yläkoulussa, mikä on merkittävä havainto.<sup>7</sup> Yhteiskuntaoppi on ainoastaan ollut osa historian ja yhteiskuntaopin muodostamaa yhteistä kokonaisuutta, vaikka yhteiskuntaoppia onkin tarkasteltu opetussuunnitelmassa (POPS 2004) erillisenäkin osana. Tästä huolimatta yhteiskuntatiedolla on ollut aikaisemmissakin opetussuunnitelmissa oleellinen asema jo ennen POPS 2014:ää. Ensinnäkin yhteiskunnallisia teemoja on pidetty yleisesti varsin tärkeinä Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta lähtien – ja aiemminkin. Jo vuoden 1952 komiteanmietintö käsitteli yhteiskuntaoppia alakoulussa, minkä lisäksi oppiaineen eriyttämisestä omakseen keskusteltiin (Virta, 1998, 23–24). Kansalaistaito oppiaineena on myös vahva osoitus yhteiskunnallisten asioiden asemasta opetussuunnitelmissa. Joka tapauksessa yhteiskuntaopin esiintyminen omana, 4. vuosiluokalla alkavana oppiaineenaan on merkittävä muutos aiempaan.

Ylipäänsä yhteiskunnalliset ainekset korostuvat merkittävästi opetussuunnitelmissa joko oppiaineen itsensä tai erinäisten oppiaineisiin integroitavien teemojen kautta. Toisaalta yhteiskuntaopissa korostetaan henkisen pääoman kehittymistä yhteiskunnassa toimimiseksi, kun taas kansalaistaidossa painotetaan oppilaan toimintavalmiuksia yhteiskunnallisten aiheiden kautta. Tätä taustaa vasten olen tehnyt tulkinnan, että kansalaistaito vastaa yhteiskuntaoppia opetussuunnitelmissa erityisesti alakoulun kohdalla. Rokka tosin toteaa, että yhteiskunnallisesti keskeisten asioiden opiskelu koskettaa lähinnä yläkoulua (Rokka, 2011, 309–310). Tässä kohtaa eroavaisuuksia voi syntyä siis sen mukaan, missä määrin kansalaistaito tulkitaan yhteiskunnalliseksi oppiaineeksi. Joka tapauksessa voidaan ajatella, että erityisesti vuoden 1970 komiteanmietinnöt sekä POPS 1985 pitävät sisällään varsin yhteiskunnallisen oppiaineen (kansalaistaito), jolla on vahva asema aina tuntijaosta lähtien. Lisäksi vuoden 1970 komiteanmietintö on mainio ilmentymä siitä, kuinka POPS 2014 ei todellisuudessa muutakaan esimerkiksi yhteiskuntaopin opetukseen liittyviä periaatteita ja linjauksia niin mullistavasti kuin julkisuudessa on kenties annettu ymmärtää. Jo 1970-luvulla korostetaan eksplisiittisesti oppilaslähtöisyyttä ja oppilaan omaa elämää. Toisin sanoen

---

<sup>7</sup> Vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa yhteiskuntaoppi on ylemmillä luokkasteilla opiskeltava oppiaine, mutta tuolloin paljon lapsia jäi vielä jatko-opetuksen ulkopuolelle, koska se perustui paljolti opintomenestykseen, varallisuuteen ja maantieteeseen.

yhteiskuntaopin ilmeneminen alakoulussa omana oppiaineenaan POPS 2014:n mukaan ei muodosta temaattisesti uutta rakennetta. Sen sijaan on huomioitava jonkinasteinen yhteiskunnallisen aineksen sekä kansalaistaitoon liittyvien kysymysten merkittävä vähentyminen POPS 1994:ssä ja POPS 2004:ssä. Virta (2006) tosin toteaa, että yhteiskuntaopin näkökulmasta opetussuunnitelmien sisällöissä ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia 1970-luvulta 2000-luvulle. Suurimpana opetussuunnitelmien välisinä eroavaisuuksina voidaan pitää yhteiskuntaopillisesti väljää POPS 1994:ää verrattuna tarkempaan POPS 2004:ään. (Virta, 2006, 98.) Yleisemmällä tasolla voidaan myös todeta, että edelleen 1990-luvulla Korpinen (1996) on tuonut esille toimintamalleja, jotka viittaavat vahvasti POPS 2014:n periaatteisiin. Ne koskevat mm. vuorovaikutusta, oppilaskeskeisyyttä, siirtymistä pois oppikirjakeskeisyydestä sekä opettajan myönteistä suhtautumista oppilaisiin. (Huusko, 1999, 87–89.) Lisäksi opetusmenetelmien monimuotoisuutta on käsitelty – myös varsinaisia harjoituksia runsaasti esitellen – jo kauan ennen POPS 2014:n mukanaan tuomia korostuksia oppilaasta aktiivisena toimijana sekä monipuolisista työtavoista (ks. Vuorinen, 1993).

Tärkeänä yleishuomiona voidaan siis todeta, että yhteiskuntaoppi on esiintynyt temaattisesti alakoulussa jo aiemminkin. Lisäksi edeltävissä opetussuunnitelmissa on vaihtelevasti huomioitu mm. monipuoliset työskentelytavat ja oppilaan oma aktiivisuus. Tämä on sikäli oleellinen havainto, että POPS 2014:n ei pidä olettaa mullistavan opetusta yhteiskuntaopin kohdalla kuin yleisemminkään. Kyse lienee käytännössä nyanssimuutoksista, jotka koskettavat tilanteen mukaan vain asiakirjaa itsessään. Vuosiviikkotuntien omistaminen yhteiskuntaopille omana oppiaineenaan on kuitenkin kokonaisuudessa vaikuttava tekijä, jonka merkitystä ei voida väheksyä. Yhteiskuntaopillinen aines on siis aiempaa korostetummin esillä.

## **4 Yhteiskuntaoppi POPS 2014:ssä: tavoitteet ja sisällöt sekä opetuksellisia ilmentymiä**

Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin yhteiskuntaopin oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä sekä niiden suhdetta toisiinsa POPS 2014 perusteella – tätä opetussuunnitelmaa toteutetaan paraikaa. Edelleen arvioidaan tavoitteiden liittymistä laaja-alaiseen osaamiseen sekä opetusmenetelmiin liittyviä tekijöitä. Luku aloitetaan uuden opetussuunnitelman mukaisen yhteiskuntaopin sinänsä tarkastelulla. Tämän jälkeen kokonaisuutta käsitellään erikseen teorialähtöisemmin alan kirjallisuuden ja tieteellisten artikkeleiden kautta.

### **4.1 Tavoitteita ja sisältöjä**

POPS 2014:ssä jokaiselle oppiaineelle on eritelty erikseen sitä koskevat tavoitteet sekä oppiainesisällöt. Yhteiskuntaopille esitetään opetussuunnitelmassa yhdeksän oppiainekohtaista tavoitetta, jotka on edelleen jaoteltu teemojen mukaan. Tämän ohella oppiaine sisältää neljä keskeistä sisältöaluetta, joiden kautta pyritään saavuttamaan tavoitteita.

Oheisessa taulukossa (Taulukko 2) esitetään alakoulun yhteiskuntaopin tavoitteet (T-) yhdessä niihin liittyvien sisältöalueiden (S-) sekä laaja-alaisen osaamisen (L-) kanssa. Taulukko kuuluu sellaisenaan POPS 2014:ään osana yhteiskuntaoppia käsittelevää jaksoa.

Taulukko 2. Yhteiskuntaopin tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet ja laaja-alaiset osaamisalueet vuosiluokilla 3–6 POPS 2014:n mukaan (POPS, 2014, 260).

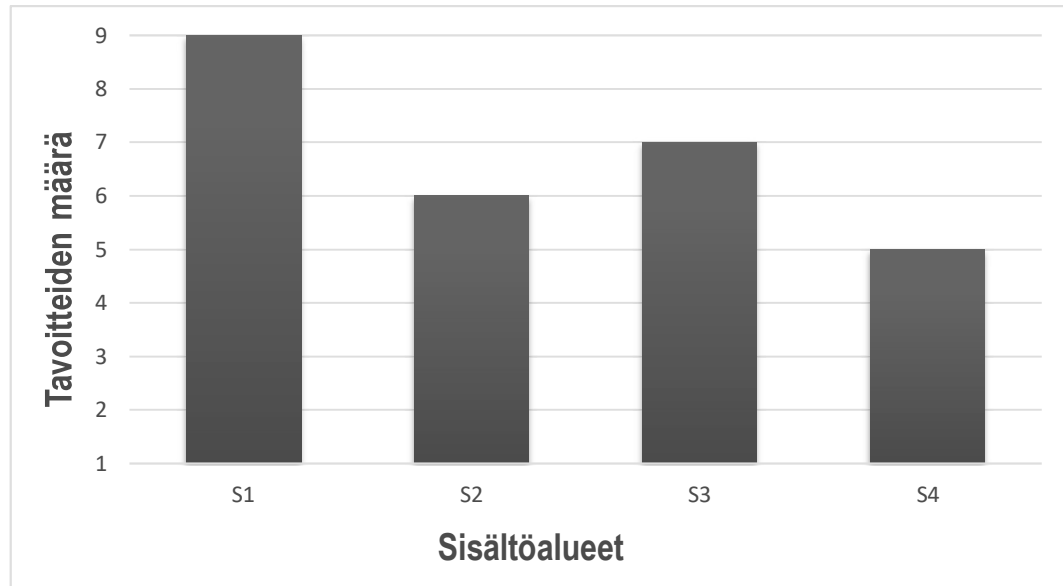
Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Merkitys, arvot ja asenteet</b>		
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana	S1-S4	
T2 tukea oppilasta harjaannuttamaan eettistä arviointikykyään liittyen erilaisiin inhimillisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin	S1-S4	
<b>Yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen omaksuminen sekä yhteiskunnallinen ymmärrys</b>		
T3 ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä, ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen sekä hahmottamaan yhteiskunnan oikeudellisia periaatteita	S1-S3	L2, L3, L4, L7
T4 ohjata oppilasta tarkastelemaan median roolia ja merkitystä omassa arjessa ja yhteiskunnassa	S1-S4	L2, L4, L5
T5 ohjata oppilasta oivaltamaan työnteon ja yrittäjyyden merkityksen lähiyhteisössään	S1, S4	L3, L4, L6, L7
T6 tukea oppilasta ymmärtämään, että eri toimijoiden tuottamaan yhteiskunnalliseen tietoon liittyy erilaisia arvoja, näkökulmia ja tarkoituksia	S1-S3	L1, L2, L4
<b>Yhteiskunnallisen tiedon käyttäminen ja soveltaminen</b>		
T7 kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä	S1-S3	L2, L6, L7
T8 tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalintojen perusteita sekä harjoittelemaan niihin liittyviä taitoja	S1, S4	L3, L4
T9 kannustaa oppilasta erilaisten yhteisöjen toimintaan ja harjoittelemaan median käyttöä turvallisella ja yhteiskunnallisesti tiedostavalla tavalla	S1, S3	L3, L4, L5, L7

Taulukko siis kertoo teknisesti, mitä tavoitteita yhteiskuntaoppiin kuuluu sekä kuinka nämä koskettavat sisältöalueita ja edelleen laaja-alaista osaamista. Keskeistä on huomioida näiden kolmen osa-alueen väliset suhteet. Taulukosta nähdään, että tavoitteet ovat etusijalla suhteessa sisältöihin, sillä kukin tavoitteista listataan erikseen, kun taas useampi sisältöalue voi liittyä tiettyyn tavoitteeseen. Edelleen sisältöalueet ovat yhteiskuntaopissa seuraavat:

- Arkielämä ja oman elämän hallinta (S1)
- Demokraattinen yhteiskunta (S2)
- Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen (S3)
- Taloudellinen toiminta (S4)

Seuraavassa taulukossa havainnollistetaan edellisen perusteella oppiainekoh- taisten tavoitteiden ja sisältöjen välistä suhdetta. Siitä muun muassa voidaan tul-

kita, että arkielämä ja oman elämän hallinta on periaatteessa kaksi kertaa tärkeämpi sisältöalue kuin taloudellisuus, vaikkei sitä suoranaisesti opetussuunnitelmassa mainitakaan.



Kuvio 2. Yhteiskuntaopin sisältöjen esiintyvyys suhteessa tavoitteisiin.

***Esimerkki yhteiskuntaopin ilmentymisestä käytännössä POPS 2014:n mukaan – tavoite prioriteettina***

Opetussuunnitelma siis kuvaa kunkin sisältöalueen sisällön ja siihen liittyvät tavoitteet erikseen, mutta on oma kysymyksensä, minkälaisen asioiden tai tapausten kautta sisältöjä käytännössä lähestytään. Opetussuunnitelma ei toisin sanoen listaa yksioikoisesti käsiteltäviä teemoja tai ainakaan aseta niitä tärkeysjärjestykseen, yksittäisistä seikoista puhumattakaan. Yhteiskuntaopin sisältöaluetta *taloudellinen toiminta* (S4) voisi kuitenkin ajatella olevan vaikkapa sellainen oppimistilanne, missä oppilaan olisi mahdollista ostaa loputon määrä kuvitteellisia tuotteita rajattomalla määrällä rahayksiköjä. Tällaisena esitetty harjoitus ilmentäisi kyllä taloudellista toimintaa eli sisältöalueen käsittelyä, mutta muodostaisi samalla varteenotettavan kysymyksen siitä, kuinka tuotteiden ja vaihdonvälineiden kohtaaminen toisistaan riippumattomina tekijöinä edistäisivät tavoitetta *tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalintojen perusteita* (ks. Taulukko 2). Harjoitus ei siis voi olla sisällöllisesti mielekäs, ellei sille ole määritetty tavoite-

tetta. Ehdottomamman tulkinnan kautta sisällön mielekkyys sinänsä ilman yhteyttä tavoitteisiin voidaan toki tunnustaa, mutta tässä yhteydessä on tärkeää huomata, että opetussuunnitelma on vahvasti opetuksen järjestämistä ohjaava asiakirja. Tällöin sisällöt *edellyttävät* niihin liittyviä tavoitteita.

Esimerkkiharjoitusta voidaan pitää tavoitteellisesti järkevämpänä, jos sekä tuotteille että vaihdonvälineelle on määritetty numeeriset arvot. Tällöin oppilas joutuisi pohtimaan rahankäyttönsä vaikutuksia talouteensa, mitä ei tietenkään tapahdu loputtomien resurssien vallitessa. Yksinkertaistettu esimerkki ei siis pyri esittämään tiettyä, toivottua tapaa lähestyä yhteiskunnallisen tiedon käyttämiseen ja soveltamiseen liittyvää tavoitetta (T8) ja tämän yhteydestä taloudellista toimintaa koskevaan sisältöalueeseen (S4). Sen sijaan kyse on alkeellisesta asetelmasta, jonka tarkoituksena on osoittaa opetussuunnitelmasta välittyvä keskeinen linjaus siitä, että sisältöjen käsittely tulisi rakentua niille määritetyille tavoitteille.

Edelleen tavoitteen ja sisällön sekä sitä koskevan varsinaisen harjoituksen kuvauksen jälkeen kohdataan kysymys siitä, kuinka kokonaisuus tosiasiallisesti käsitellään opetuksessa. Toisin sanoen on pohdittava sitä, millaista *opetusmenetelmää* olisi käytettävä, jotta harjoitus olisi oppilaiden taloudellista osaamista tästä näkökulmasta mahdollisimman hyvin kehittävä. Edempänä tarkastellaan lähemmin opetusmenetelmiin liittyvää monimuotoisuutta erityisesti yhteiskuntaopin kannalta.

## 4.2 Yhteiskuntaoppia helsinkiläisessä koulussa

Helsingin kuntakohtainen opetussuunnitelma (paikallinen OPS) sisältää paitsi suoran lainauksen valtakunnallisen opetussuunnitelman yhteiskuntaoppia käsittelevästä osiosta myös käsittelee omaleimaisesti kokonaisuutta. Yhteiskuntaopin tehtäväksi mainitaan oppilaan kiinnostuksen yhteiskuntaa, vaikuttamista ja osallistumista kohtaan lisääntyminen. Helsingille muita alueita tyypillisempi monikulttuurisuus ilmenee moniarvoisessa yhteiskunnassa tarvittavien taitojen kehittämisenä. Oppilaan tulisi olla aktiivinen toimija sekä kiinnostua ajankohtaisista ilmi-

öistä ja taloudesta henkilökohtaisesta tasosta lähtien: nämä edistävät elämänhallinnassa tarvittavia taitoja. Lisäksi korostetaan Helsingin tarjoamia mahdollisuuksia kehittää vaikuttamiseen, talouskasvatukseen ja yrittäjyyteen liittyvää osaamista erityisesti luokkahuoneen ulkopuolella. (Helsingin kuntakohtainen OPS.)

Opetuksessa tulisikin käyttää monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä. Vaikuttamiseen ja osallisuuteen liittyvien taitojen harjoittelemista ympäristöä hyödyntäen kuvataan erityisenä helsinkiläisenä mallina. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologiaa sekä sosiaalista mediaa tulisi hyödyntää monipuolisesti. Oppiaineiden ja jopa vuosiluokkien integraation katsotaan sopivan hyvin yhteiskuntaoppiin. Toivottavaa olisi myös oppilaan aktiivinen osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Varsinkin oppilaslähtöiset työtavat, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja vuorovaikutuksellisuus ovat keskiössä. (Helsingin kuntakohtainen OPS.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan yhteiskuntaoppia opetetaan siis vähintään kaksi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 4–6 (siis yhteensä kaksi viikkotuntia ko. luokilla, ei kullakin luokka-asteella). Helsingin opetussuunnitelmassa on tehty järjestely, jonka mukaan yhteiskuntaoppia opetetaan 4. ja 6. luokalla kullakin yksi viikkotunti (Helsingin kuntakohtainen OPS).

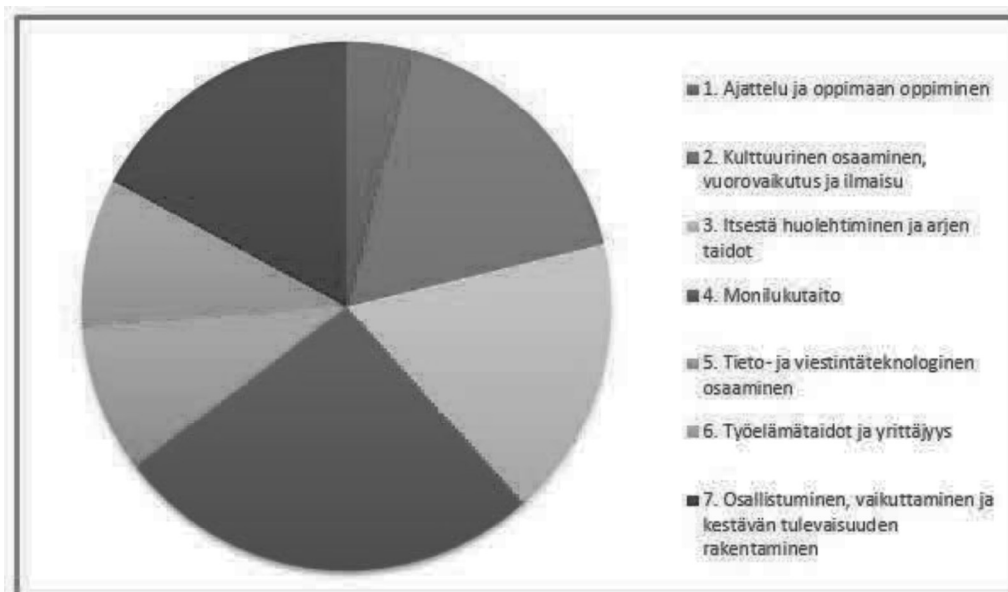
### 4.3 Kohti laaja-alaista osaamista

Tavoitteiden ja sisältöjen suhde muuttuu selvästi moniulotteisemmaksi, kun huomioidaan edelleen laaja-alaisen osaamisen merkitys kokonaisuudessa. Taulukosta 2 nähdään, että esimerkiksi T8:n ja S4:n katsotaan koskettavan laaja-alaisista osaamisalueista *itsestä huolehtimista ja arjentaitoja* (L3) sekä *monilukutaitoa* (L4) – tai vain toista niistä. Aivan kuten yksittäisen tavoitteen yksiselitteistä yhteyttä sisältöalueeseen ei välttämättä voida osoittaa tilanteessa, missä sisältöalueita on useampi kuin yksi, laaja-alaisen osaamisen yhteyttä sisältöön ei voida johtaa yksioikoisesti. Huomioitakoon siis, että edellä esitetyssä esimerkissä T8:n voidaan katsoa liittyvän S4:n ohella myös S1:een, minkä lisäksi laaja-alaisen osaamisen kehittymisen tulisi kehittyä ainakin toisella osa-alueista L3 ja L4.

Esimerkkitapaus 8. tavoitteen yhteydestä sisältöön ja laaja-alaisen osaamiseen on yksittäinen osoitus kokonaisuuden ilmenemisestä äärettömyyden keskellä. Esimerkkinä voisi tietenkin käyttää mitä tahansa tavoitetta yhdistettynä mihin tahansa tiettyä sisältöaluetta käsittelevään tilanteeseen, koska kaava  $(Tx \rightarrow Sx \rightarrow Lx)$  pätee yleisesti. Haastavaksi kokonaisuus muodostuu kuitenkin siinä vaiheessa, kun sitä aletaan soveltaa käytäntöön. Monipuolisesti kuvatut osa-alueet antavat vahvan pohjan pedagogiikalle, mikä kuitenkin korostaa tulkin-  
nanvaraisuuden ilmenemistä toteutuksessa.

Tavoitteen ja sisällön muodostaman summan on siis tarkoitus johtaa samalla kohti laaja-alaista osaamista. Yhtäältä tähän oppimisprosessiin liittyvää kehityskulkua voidaan pitää siis luonnollisena jatkumona. Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että laaja-alainen osaaminen on mielletävissä tavoitteeksi itsessään. Tällöin sille voidaankin antaa sisältöä ohjaava vaikutus.

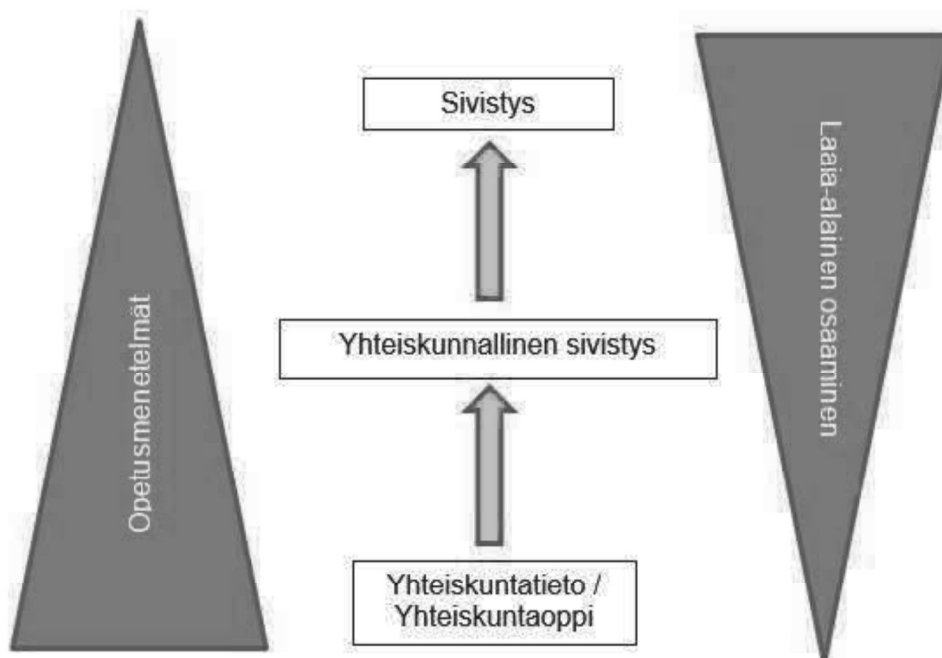
Laaja-alainen osaaminen korostuu yhteiskuntaopinkin kohdalla osa-alueittain tavoitteiden ja sisältöjen summana. Opetussuunnitelma listaa osa-alueet sinänsä yhtä merkittävänä, mutta oppiainekohtaisesti on kuitenkin havaittavissa eroja siinä, kuinka tietyt osa-alueet painottuvat. Oheinen kuvio osoittaa, miten laaja-alaisen osaamisen osa-alueet korostuvat yhteiskuntaopissa opetussuunnitelmassa olevan oppiainetaulukon mukaan.



Kuvio 3. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden esiintyminen yhteiskuntaopissa.

Vertailun vuoksi mainittakoon, että yläkoulussa laaja-alainen osaaminen L3 ja L4 sisältääkin muun muassa ristiriitaisten tunteiden ja ajatusten hallintaa, päihteettömyyden korostumisen, teknologiaan liittyvien eettisten kysymysten pohdinnan, pohtivien tekstilajien huomioimisen, talousosaamisen kehittämisen monipuolisten tekstien kautta sekä Gallupien arvioimisen. Laaja-alaisen osaamisen sisältö (eli käytännössä tavoitteisiin liittyvä vaikeusaste) siis vaihtelee ikäryhmän mukaan, mikä on luonnollista. Niin ikään oppiainekohtaiset tavoitteet eroavat toisistaan hieman sen mukaan, onko kyse alakoulusta vai yläkoulusta. Kuitenkin yhteiskuntaopin *sisällöt* S1–S4 ovat identtisiä luokka-asteesta riippumatta.

Yksittäiset oppiainekohtaiset tavoitteet liittyvät joka tapauksessa kiinteästi laaja-alaiseen osaamiseen, minkä välissä toimii tietty sisältöalue: oppiainekohtaiset tavoitteet ja laaja-alaiset osaamiset ympäröivät sisältöjä vastakkaisilta puolilta. Sivistys rakentuu opetussuunnitelman näkökulmasta laaja-alaiseen osaamiseen, jonka käytännön taustavaikuttajina ovat opetusmenetelmät. Oheinen kuvio ilmentää kuvattua osien välistä vuorovaikutusta.



Kuvio 4. Yhteiskuntaoppi, henkinen kehitys sekä opetus ja oppiminen.

Yhteiskuntaopin tavoitteisiin 1 ja 2 (joita lähestytään kaikkien neljän sisältöalueen kautta) liittyy lisäksi sellainen erikoisuus, ettei niiden kohdalla mainita laaja-alaista osaamista. Niin ikään esimerkiksi *ympäristöopin* kohdalla (vuosiluokat 1–2) 1. tavoitetta oppilaan yhteyden kehittymisestä ympäristöön ei opetussuunnitelman mukaan liitetä mihinkään laaja-alaiseen osaamiseen, vaikka tavoite koskettaa kaikkia oppiaineen sisältöalueita 1–6. Yhteiskuntaopissa tavoitteiden 1 ja 2 voisi kuitenkin katsoa liittyvän edelleen laaja-alaisen osaamisen kohtiin 6 ja 7.<sup>8</sup> Kiinnostus ympäröivää yhteiskuntaa kohtaan sekä arviointikyvyn kehittäminen muun muassa taloudellisten asioiden kohdalla ovat toki seikkoja, jotka liittyvät läheisesti ainakin työelämätaitoihin, vaikuttamiseen ja osallistumiseen. Tällaiset yhteydet lisäksi ilmentävät sitä, kuinka tavoitteilla ja laaja-alaisella osaamisella on käytännössä poikkeuksetta ainakin jonkinlainen yhteys toisiinsa. Tulkinnallisuudelle on siis jo semanttisestikin huomattavasti tilaa. Tulkintojen välittäminen edelleen sisältöihin ja erityisesti niiden toteuttamiseen käytännössä on merkittäväällä tavalla kokonaisuuteen vaikuttava tekijä siitä huolimatta, että liki viisisataasiivuisena dokumenttina POPS 2014 kuvaa varsin seikkaperäisesti yleisperiaatteet sekä oppiainekohtaiset tekijät opetuksen järjestämiseksi. Samalla on hyvä huomioda, että valmiiden vastausten sijaan asioiden entistä syväluotaavampi lähestyminen lähinnä herättää vain lisää kysymyksiä.

Opetus perustuu joka tapauksessa tavoitteisiin: tietyn aihepiirin käsittely (sisältöalue) sinänsä ei ole mielekäästä, ellei sillä pyritä tiettyä tavoitetta tai tavoitteita kohti. Tavoitteiden skaala voidaan tietysti ymmärtää yksittäisistä oppiainekohtaisista tavoitteista aina laaja-alaiseen osaamiseen sekä sivistykseen ylipäänsä saakka. Opettajan tärkein tehtävä on kulkea kohti opetussuunnitelman tavoitteita (Thornton, 2005, 73). Ainakin opiskelussa – itsensä kehittämisessä – on tärkeää tiedostaa taustalla kulloinkin vaikuttavat päämäärät, koska muuten sisällöllinen tarkastelu voi jäädä pinnalliseksi ja tehottomaksi (Kansanen, 2004, 101–103). Yleensä tavoitteita on siis pidetty opetussuunnitelman lähtökohtana, jolle muu toiminta perustuu. McCowan (2009) tosin huomauttaa, että akateemisessa yhtei-

---

<sup>8</sup> T1: Ohjataan oppilasta kiinnostumaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana. T2: Tuetaan oppilasta harjaannuttamaan eettistä arviointikykyään liittyen erilaisiin inhimillisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin.

sössä on myös korostettu ensisijaisesti sisältöjä (esim. Hurst, 1984) tai periaatteita (esim. Kell, 2004). Esimerkiksi Wisen (1976) analyysin mukaan opetus ei voi perustua yksioikoisesti tavoitteille, vaan se kumpuaa muistamisen, aikaisemman toiminnan ja mielikuvituksen yhdistelmästä. (McCowan, 2009, 322.) Samalla McCowan toteaa, että opetus koostuu tavoitteista ja menetelmistä, mutta näiden kahden tekijän välinen suhde on monimuotoinen. Tässä tutkimuksessa pidetään kuitenkin lähtökohtana tavoitteiden merkitystä opetusta ensisijaisesti ohjaavana tekijänä – myös POPS 2014 edustaa tätä linjaa.

#### **4.4 Opetusmenetelmien kirjo: kuinka yhteiskuntaoppia pitäisi opettaa?**

Edellä on kuvattu POPS 2014:ssä ilmenevien tavoitteiden ja sisältöjen välistä suhdetta yleisemmällä – joskin yksittäistä esimerkkiä hyödyntäen – tasolla myös laaja-alainen osaaminen huomioiden. Sen sijaan opetusmenetelmiin opetussuunnitelma ei niinkään ota kantaa. Yksiselitteisten opetusmenetelmäehdotusten sijaan POPS 2014 kuvaakin enemmän oppilaan asemaa oppijana, jolloin kyseen tuleekin *oppimiskäsitys*. Siihen kuuluu oppilaan asema aktiivisena toimijana, vuorovaikutuksen korostuminen osapuolien kanssa sekä niin sanottu oppimaan oppiminen (mm. taito kehittää ja arvioida osaamistaan) (POPS, 2014, 17). Oppimiskäsitys voidaan siis tulkita opetusmenetelmien valintaa oleellisesti ohjaavaksi kokonaisuudeksi, missä vaikuttavat mm. oppilaslähtöisyys, ilmiöperustaisuus ja rajattomuus oppiaineiden välillä. Lisäksi POPS 2014:ssä mainitaan erikseen yhteiskuntaopin kohdalla, että tavoitteiden saavuttamiseksi tulisi käyttää vuorovaikutuksellisia, elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja. Näistä mainitaan erikseen simulaatiot, opetuskeskustelut, väittelyt ja draama. (POPS 2014, 261.) Tämän määrittävämpiä tilanne- tai kontekstisidonnaisia ohjeita opetussuunnitelmaan ei kuitenkaan ole kirjattu.

On myös tärkeää tiedostaa asetelmaan liittyvät, asioiden väliset vuorovaikutussuhteet, sillä kunkin tekijän (tavoitteet, sisältö, laaja-alainen osaaminen) yhteys toisiinsa tulisi mitä ilmeisimmin perustua synergiaan. Aiemmin esitetyn premissin

mukaan tavoite ohjaa sisältöä. Rakenteessa on myös huomioitava, että yksittäinen tavoite voi sisältää useampia sisältöjä ja laaja-alaisen osaamisen osa-alueita. Tällöin on myös loogisesti pääteltävissä, että tavoitteet ohjaavat – ainakin opetussuunnitelman kohdalla – muita tekijöitä. Samalla on huomioitava, että opetussuunnitelman tavoitteet on määritelty sen mukaan, mitkä ovat yhteiskunnan yleisesti hyväksytyt arvot. Tässä kohtaa korostuukin asetelma, joka ilmentää opetussuunnitelmaa arvosidonnaisena asiakirjana (Rokka, 2011, 59).

Opetussuunnitelma antaa siis viitekehyksen sille, mille oppimisen katsotaan rakentuvan. Käytännön menetelmät jäävät kuitenkin paikallisesti päätettäväksi asiaksi – yleensä jopa luokkahuoneen tasolla. Tämän johdosta menetelmien ero paikallisesti voi olla huomattava. Opetusmenetelmien monimuotoisuus on periaatteessa loputonta. Opettaja voi nimittäin valita varsin vapaasti opetusmenetelmänsä opetussuunnitelman puitteissa (Kari, 1994, 91). Myös Uusikylä ja Atjonen toteavat, että menetelmien vapaus kuuluu opettajien toimintavapauteen (Uusikylä & Atjonen, 2005, 50). Tämän ohella on huomioitava opettamiseen liittyvä vastuu: oppilaan kehittymistä ei nimittäin saisi rajoittaa ideologisella, poliittisella tai muulla aatteellisella tavoitteenasettelulla (Kari, 1994, 91). Varsinkin yhteiskuntaopin kaltaisessa oppiaineessa opettajan vastuu korostuu entisestään.

Esimerkiksi simulaatioiden ja roolileikkien yhteydessä on erityisen tärkeää huomioida, että onnistuakseen ne edellyttävät omien motiivien, tavoitteiden sekä ratkaisujen perustelua ja arviointia. Tämä edustaa älyllistä haasteellisuutta. Muussa tapauksessa harjoitus (esim. ”Kuinka kokoon pörssisalkun?”) jää tekniseksi, keinoiseksi toiminnaksi, joka ei päde enää siinä vaiheessa, kun ulkoiset rakenteet muuttuvat (vrt. aiemmin käsitelty esimerkki S4:n toteutuksesta). (Löfstrom, 2002, 118–119.) Opettamisessa on tärkeää hahmottaa työskentelyprosessi kokonaisuutena. Menetelmät ja tekniikat ovat periaatteessa vain kokonaisuutta palvelevia yksityiskohtia. (Vuorinen, 1993, 39.) Arolan (1993) mukaan esimerkiksi yrittäjyyttä on syytä käsitellä monipuolisesti yrityksen erilaisten merkitysten kautta toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntäen (Arola, 1993, 96–97). Huuhtanen (1993) huomauttaakin artikkelissaan, että oppilaiden ajattelun kehittymiseksi olisi valittava sellaisia työtapoja, jotka edellyttävät omakohtaista ajattelua. Toiminnal-

listen harjoitteiden korostamisen on katsottu edistävän ajattelutaitojen kehittymistä, koska ulkomuistista tuotetun epämielekkään ratkaisun sijaan optimaalinen lopputulema rakennetaan ajattelun keinoin. (Huuhtanen, 1993, 117.) Ylipäänsä opetuksen suunnittelussa on arvioitava, kuinka edistetään oppilaiden taitoja tavoitteiden mukaisesti (Norrena, 2006, 52).

Opettajan ei siis pidä tarjota valmiita ajattelumalleja, vaan ohjata oppilaita haasteellisten kysymysten äärelle. Näin voidaan keskittyä ilmiöiden selittämiseen ja johtopäätöksiin, mikä kehittää kunkin omaa ajattelua. Myöskään tiedon yksioikoinen, opettajajohtoinen välittäminen ei ole järkevää loputtoman tietomäärän äärellä, koska se jättää asiat helposti irrallisiksi seikoiksi. Sen sijaan pitäisi keskittyä muun muassa kokonaisvaltaisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Tämä kuitenkin synnyttää pedagogisia haasteita. Kuitenkin pyrkimyksenä on antaa tilaa oppilaiden – ohjatulle – keskustelulle ja vuorovaikutukselle. Opettajan tulee ohjata, kannustaa ja tukea. (Luukkainen & Wuorinen, 2002, 99–100.)

Virta (2002) taas mainitsee, että opetuksella on edelleen taipumus olla opettajajohtoista. Yhteiskunnallisten, keskeisten sisältöjen välittäminen sellaisenaan koetaan oleelliseksi. Tällöin yksittäisiä asioita ei osata liittää toisiinsa, eikä varsinkaan tehdä tulkintoja kokonaisuuksien välillä. (Virta, 2002, 39.) Opettajuus ei ole vain tiedon välittämistä eteenpäin, vaan tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutta (Eloranta & Virta, 2002, 134; Uusikylä & Atjonen, 2005, 141).<sup>9</sup> Fornaciari ja Männistö (2015) antavatkin oman näkemyksensä opettajan merkityksestä yhteiskunnallisten asioiden opettamisessa: ”Opettajan tulisi olla ensisijaisesti kriittinen intellektuelli, joka pyrkii arvioimaan ja tarvittaessa muokkaamaan opetuksen sisältöjä sen sijaan, että vain välittäisi valmiita tietoja.” (Fornaciari & Männistö, 2015, 82.) Nikkola (2011) tosin huomauttaa, että opetuksen ei tulisi perustua vain opettajaan, vaan oppilaisiin esimerkiksi ryhmädynamiikan kautta. Toisin sanoen luokka ei ole stabiili yksikkö. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde sekä yhteistyö vaikuttavat oleellisesti siihen, kuinka esimerkiksi yhteiskuntaoppia voidaan käytännössä lähestyä. (Eränpalo, 2012, 32, 34–35.)

---

<sup>9</sup> Vitikka (2009) toteaa, että opetuksen keskeisiin tehtäviin kuuluu välittää yhteiskunnallisesti tärkeää tietoa (Vitikka, 2009, 69). Tällä kuitenkin viitattaneen kouluun instituutiona tiedollisen aineksen levittäjänä, jolloin kyse ei ole yksioikoisesta datan vyöryttämisestä sellaisenaan.

Good (1996) ja Sternberg (1997) toteavat, ettei kuitenkaan ole olemassa tiettyä opetustapaa, joka voitaisiin todeta parhaaksi. Opetuksen toteutus voi vaihdella oppiaineen, tilanteen ja oppilaiden mukaan. Esimerkiksi luennot on mielletty vanhanaikaiseksi menetelmäksi, vaikka siihen liittyvät tulokset ovat olleet erittäin myönteisiä vaikkapa matematiikan kohdalla. (Uusikylä & Atjonen, 2005, 115.) Yksiselitteistä vastausta kysymykseen parhaasta opetusmenetelmästä ei voida antaa (Kansanen, 2004, 33).

Koulun yhteiskuntatietoa voidaan joka tapauksessa tarkastella mikromaailman ja makromaailman näkökulmasta. Ensimmäiseksi mainittu tarkoittaa oppilaan omaa elämää ja kokemusmaailmaa, jälkimmäisellä viitataan muun muassa erinäisiin järjestelmiin, instituutioihin ja teorioihin. Makromaailman kuvaamiseen ja ymmärtämisen tarvitaan abstrakteja malleja. Näitä voidaan kuitenkin tuoda lähelle mikromaailmaa, jolloin havainnollisuus ja ymmärrettävyys korostuvat. Asian toteuttaminen käytännössä eli didaktiikan soveltaminen on kuitenkin yhteiskuntatiedon keskeinen ongelma. (Virta, 2002, 51.)

Koulun pitäisi korostaa oppilaan kognitiivisia valmiuksia, jolloin kyse ei ole pelkän tiedon välittämisestä, vaan oppilaiden ohjaamisesta tiedon prosessointiin. Varsinkin yhteiskuntatietoon sisältyy paljon ristiriitaisuuksia ja tulkintoja, yksiselitteisiä tosiasioita on siis vähän. Tämän johdosta oppilaille tulisikin antaa mahdollisuuksia tarkastella tiettyä asiaa useista näkökulmista. (Virta, 2002, 36.) Koulun tarkoitusta välittää tieteellisiä tosiasioita ja välinesisältöjä on ainakin aikoinaan perusteltu oikeistolaisien opettajien pyrkimyksellä välttää marxilaista<sup>10</sup> ajattelua. Tämä on johtanut kiistanalaisten – siis omakohtaista ajattelua vaativien – asioiden tarkasteluun mahdollisimman tietopainotteisesti ja objektiivisesti. (Suutari, 2000, 66.)

Suomalaista opettajuutta on läpi sen historian leimannut maltillisuus ja pidättävyys yhteiskunnallisesta keskustelusta (Fornaciari & Männistö, 2015, 79).

---

<sup>10</sup> Marxismi on kasvatuksellinen ideologia, jonka tarkoituksena on kehittää sosialistinen persoonallisuus. Teorian mukaan marxismi antaa kyvyn ymmärtää yhteiskunnallisia tapahtumia ja historiallinen perspektiivi. (Heinonen, 1989, 183.)

Opettajalla onkin tärkeä tehtävä siinä, että oppilas oppii arvioimaan ristiriitaista tietoa (Vitikka, 2009, 120). Esimerkiksi tutkiva oppiminen ei tarkoita näennäisaktiivista toimintaa konkreettisten asioiden äärellä. Sen sijaan kyse on oppilaan rohkaisemisesta aktiiviseen ajatteluun – tutkiva oppiminen sopii siis myös abstraktien aiheiden käsittelyyn. Tällöin keskiössä ei siten ole näyttävä tuotos, vaan ajatteluprosessi ja ongelmien ratkaiseminen. (Virta, 2002, 41.) Myös Huuhtanen huomauttaa artikkelissaan, että oppilaiden ajattelun kehittymiseksi olisi valittava selkaisia työtapoja, jotka edellyttävät omakohtaista ajattelua. Toiminnallisten harjoitteiden korostaminen on katsottu edistävän ajattelutaitojen kehittymistä, koska ulkomuistista tuotetun epämielikkään ratkaisun sijaan optimaalinen lopputulema rakennetaan ajattelun keinoin. (Huuhtanen, 1993, 117.)

Edelleen aikaisemmin käsitelty esimerkki rahasta vaihdonvälineenä osana taloudellista toimintaa (S4) voidaan pitää yksinkertaisempana konseptina opettaa. Periaatteessa kyse on tilanteesta, missä Löfströmin mukaan teknisten seikkojen käsittelyn johdosta rakenteiden ymmärtäminen taustalla voi jäädä taka-alalle. Vastavuoroisesti vaikkapa demokratian olemukseen paneutuminen (S1) on itsessään huomattavan monimuotoinen kokonaisuus, mikä ohjanee ilmiön äärelle kyseenalaistavammin ja monitahoisemmin. Ymmärryksen kehittäminen pelkkien käsitteiden sijaan lienee luonnollisempi tapa lähestyä teemaa. Samalla tämä kuitenkin laajentaa opetusmenetelmien kenttää, jolloin opettajan pohdittavaksi jää mielekkään ja sopivan opetusmenetelmän valinta tilanteen, juuri sillä käsiteltävän asian, oppilaantuntemuksen sekä taustatietojen mukaan.

Myös Thronton (2005) muistuttaa siitä tosiasiasta, että on mahdotonta esittää yhtä opetusmenetelmää, joka olisi ylivertainen. Erilaisissa tavoissa käsitellä asiaa – keskustelu, ryhmätyö, teemaan syventymien – on tilanteen mukaan etunsa ja haittansa. Tämä edellyttääkin opettajalta sekä tietoa oppiaineesta sinänsä sekä kykyä muokata keinoja opetussuunnitelmaa vasten. (Thornton, 2005, 82–87.) Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu joka tapauksessa opetusmenetelmien monipuolisuus (Williams, 1980, 82–83).

Sekä opettaja että oppilas ovat yksilöitä, joilla voi olla omassa viiteryhmässään erilaiset elämäntilanteet ja mieltymykset. Tämän oivaltaminen pitäisi vaikuttaa

myös opetusmenetelmiin monipuolistavasti. Ihmiset myös kokevat asiat eri tavalla, jolloin esimerkiksi demokratia-käsitteen ilmentäminen voisi tapahtua eri tavalla eri oppilaiden kohdalla. (Shapiro, 1973, 31–32.) Demokraattisen ajattelun kehityksessä tulisi korostua ns. vapaa valinta. Koulukontekstissa tämä tarkoittaisi oppilaalle tarjottavia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja ajatusmalleja, jolloin vapaa valinta korostuisi. Lisäksi oppilaan pitäisi tuntea olevansa osa kouluyhteisöä, mikä taas edellyttää osallisuutta päätöksentekoprosesseissa. Tämä on erittäin tärkeää demokraattisen osallistumisen kannalta. Käytännössä tällaisen toimintaympäristön toteuttaminen on haasteellista, koska se edellyttäisi opettajan vallan jakamista. (Fornaciari & Männistö, 2015, 78–79.)

Opetukseen varattu aika on aina myös varsin rajattua, joten se on käytettävä tehokkaasti. Luukkaisen ja Wuorisen (2002) mukaan tavoitteellisuus onkin erityisen tärkeää, koska tavoitteet ovat edellytys päämäärätietoiselle toiminnalle. Tehokkuus tarkoittaa siten merkityksettömän ja turhan toiminnan välttämistä. (Luukkainen & Wuorinen, 2002, 148.) Varsinainen opettaminen sijoittuu teknisesti tavoitteiden ja toivotun oppimisen väliin, joten menetelmillä on tärkeä vaikutus kokonaisuudessa (Koro, 1994, 105). Opetussuunnitelma ohjaa opettajaa vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (POPS, 2014, 31).

Tärkein peruste työtavan valintaan on tavoite, mihin opetuksessa pyritään. Jos tavoitteena on oppia tunnistamaan liikennemerkkien viestit, ovat työtavat todennäköisesti erilaisia kuin opeteltaessa nokkahuilun soittoa. (Vuorinen, 1993, 68.)

Useissa teollisuusmaissa (mm. Suomessa) on jokseenkin samankaltaiset yhteiskuntaoppiin liittyvät tavoitteet. Opetuksen pitäisi olla mm. osallistavaa, omaan elämään liittyvää, yhteiskunnan monimuotoisuutta tiedostavaa sekä yhteistyötä koulun ja vanhempien kanssa korostavaa. Sellaista opetusmallia ei ole kuitenkaan kyetty kehittämään, jolla voitaisiin saavuttaa tavoitteet kaikkien kohdalla. (Torney-Purta ym., 1999, 30.) Opetusmenetelmille voi tietysti hakea tukea ja ideoita ulkomaisesta kirjallisuudesta, johon kuuluvat opukset saattavat olla omistettu pelkästään yhteiskuntaopin opetusmenetelmille (ks. Chapin, 2011).

Opetusmenetelmissä on siis useampi ulottuvuus, jotka tulee huomioida kokonaisuudessa. Tässä luvussa on viitattu ensinnäkin tavoitteellisuuteen, joka ohjaa

opetusmenetelmien valintaa oleellisesti. Opetusmenetelmiä on kuitenkin äärettömästi, jolloin yksittäinen tavoite itsessään ei riitä määrittämään menetelmiä. Toisaalta sisältöalue voi määrittää työtapoja. Niiden tulee myös olla sopivia juuri kyseistä tilannetta varten. Lisäksi opetusmenetelmien on oltava mielekkäitä oppilaan kannalta. Lopulta opettaja vaikuttaa paljon siihen, millaisia menetelmiä lopulta käytetään.

Seuraavassa kuviossa on esitetty tekninen väylä opetusmenetelmien kautta kohti henkistä kehitystä, minkä toteutuksessa opettaja on määrittävässä asemassa. Muuttujat ovat dynaamisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa.



Kuvio 5. Laaja-alaisen osaamisen perustuminen opetusmenetelmille.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Teoreettisessa viitekehyksessä kuvattua käytännön opetuksen ja valtakunnallisen opetussuunnitelman välistä dynamiikkaa on tätä tutkimusta varten lähestytty empiirisesti. Tutkimuskohteena on kahden helsinkiläisessä peruskoulussa toimivan luokanopettajan yhteiskuntaopin opetus. Tutkimusta varten luokanopettajia on haastateltu sekä heidän opetustaan havainnoitu. Myös koulun rehtoria haastateltiin tutkimusta varten, minkä lisäksi tarkasteltiin Helsingin kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Seuraavassa kuvataan tarkemmin tutkimuksen toteutus.

### 5.1 Tavoitteet ja järjestely

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa, kuinka luokanopettaja soveltaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa, kun kyse on alakoulun yhteiskuntaopista. Tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä yhteiskuntaopin merkityksestä sekä periaatteista järjestää opetus yhteiskuntaopin kohdalla. Pyrkimyksenä on analysoida, miten opettajien toiminta peilautuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan erityisesti laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta.

Keskiössä on siis luokanopettajien yhteiskuntaopin opetusta koskevat toimintaperiaatteet, valtakunnallisen opetussuunnitelman yhteiskuntaopin tavoitteet ja laaja-alainen osaaminen sekä näiden tekijöiden välinen dynamiikka. Kokonaisuus on tarkoituksella rajattu siten, ettei tutkimuksessa käsitellä esimerkiksi arviointia tai eriyttämistä, jotka ovat omia laajoja osa-alueitaan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Miten luokanopettajat käsittävät yhteiskuntaopin merkityksen suhteessa opetussuunnitelmaan?
- 2) Millaisiin opetusmenetelmiin luokanopettajat nojautuvat yhteiskuntaopissa ja kuinka he perustelevat valintojaan?

3) Minkälainen dynamiikka vallitsee opetusryhmälle annettavan opetuksen ja opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamistavoitteen välillä?

Tutkimusperinteestä mainittakoon aluksi, että uuden opetussuunnitelman ja edelleen oppiaineen johdosta aihetta ei ole ilmeisesti tästä näkökulmasta juuri tarkasteltu. Tämän vuoksi teema onkin mielenkiintoinen, mutta kokonaan käsittelemättömän aihepiiri ei suinkaan ole. Yhteiskuntaoppiin rinnastettavaa kansalaistaitoa on käsitelty (Raevaara, 2011), opetusmenetelmiä muiden oppiaineiden kohdalla tarkasteltu (Sipola, 2008) sekä opettajien käsityksiä laaja-alaisista osaamisista selvitetty (Lindfors & Rahikainen, 2015). Uutta tutkimusta ei voida ymmärtää ilman aikaisempia tutkimuksia (Stake, 2000, 443). Oma tutkimukseni on siis varsin uusi kohteeltaan, mutta tutkimusperinne on välillisesti selvästi olemassa. Edellä mainitut tutkimukset antavatkin omalle tutkimukselleni empiirisen viitekehysten. Tutkimusaineistoni reflektoi siis opetusmenetelmiä koskevan sisällönanalyysin sekä fenomenologis-hermeneuttisen analyysin opettajien käsityksistä laaja-alaisesta osaamisesta kanssa (sen sijaan kansalaistaito yhteiskuntaoppiin rinnastettavana oppiaineena koskettaa lähettää teoreettista viitekehystä).

Tutkimus on tehty a) kvalitatiivisesti ja b) case-tutkimuksena. Ensinnäkin kokonaisuus liittyy oleellisesti ihmisten väliselle vuorovaikutukselle luokkahuonetasolla sekä opettajien henkilökohtaiseen käsitykseen opetuksesta, joten on mielekkäämpää tarkastella ilmiötä muutoin kuin määrällisesti. Toiseksi tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tehdä yleistyksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin juuri kyseessä olevien opettajien käsityksiä ja toimintaa (laajempi kokonaiskuva perustuu kuitenkin edellä mainittuun tutkimusperinteeseen). *Kyse on siten laadullisesti toteutetusta tapaustutkimuksesta*. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) toteavat tosin, että case-tutkimus on teknisesti oma alueensa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen ohella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 191). Toisaalta Stake (2000) mainitsee, että case-tutkimusta ei periaatteessa voida erottaa omaksi tyypikseen, koska omalla tavallaan jokainen tutkimus on erityinen – joka tapauksessa tutkimusta tehtäessä keskitytään tiettyyn kohteeseen tai joukkoon. Case-tutkimus voi olla myös sinänsä merkittävä, ja sen pohjalta voidaan jopa kehittää uutta teoriaa. Tästä käytetään nimeä *grounded theory* (tämän tutkimuksen aineisto ei kuitenkaan ole laajuudeltaan riittävä kokonaan uutta teoriaa

varten). Yleensä pyritään kuitenkin syventämään ymmärrystä jostakin tapauksesta tai ilmiöstä, mutta tietyin varauskin yleistäminenkin on mahdollista, vaikkei se olekaan laadulliselle tutkimukselle ominaista. (Stake, 2000, 435–437.) Laadullisella tutkimuksella ei pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin, vaan saamaan kokonaiskuva tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85). Case-tutkimus ei myöskään koskaan pysty kertomaan koko totuutta. Tutkimuksista opitaan loppujen lopuksi sen mukaan, kuinka ne ilmentävät toisia vastaavia tutkimuksia. Ihmisetkin vahvistavat ymmärrystään toistensa kautta. (Stake, 2000, 441–442.) Esimerkiksi juuri opetusmenetelmissä voi hyvinkin olla merkittäviä paikallisia eroja. Tämä perustuu opettajan laajaan vapauteen järjestää opetuksensa tietyllä tapaa, vaikka tavoitteet sinänsä on määritetty. Opetussuunnitelma on myös kovin tulkinanvarainen.

Tutkimusta varten on kerättävä aineistoa. Erilaisia tiedonhankinnan menetelmiä ovat mm. kyselyn tekeminen, haastattelu, havainnointi ja dokumentit: omassa tutkimuksessaan kyseeseen tulee kolme viimeisintä – menetelmiä on siis useampi. Haastattelu on yleinen aineiston hankinnan muoto, jonka suosio saattaa osittain johtua haastatteluiden korostumisesta mediassa. (Silverman, 2000, 825.) Ne voidaan tehdä strukturoituna, teemahaastatteluna tai avoimena. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset on selvästi määritetty etukäteen ja ne etenevät tietyssä järjestyksessä. Teemahaastattelussa keskitytään tietyn aiheen käsittelyyn siten, että kysymyksissä on enemmän liikkumavaraa. Sen sijaan avoin haastattelu muistuttaa paljolti keskustelua, jolloin perehtyä henkilökohtaisemminkin tiettyyn asiaan. Lisäksi haastattelut voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluina, parihaastatteluina tai ryhmähaastatteluina. (Hirsjärvi ym., 2009, 192, 208–210.) Tutkimustani varten valitsin yksilöhaastattelut, jotka toteutettiin varsin strukturoidusti. Tällöin kysymykset ovat siis jäsenneiltyjä ja etukäteen laadittuja. On luonnollista haastatella opettajia yksitellen, koska opetustyökin tapahtuu itsenäisesti (vrt. yhteisopettajuus tai erilainen tutkimusasetelma). Edelleen tarkoitukseni oli hankkia mahdollisimman spesifejä ja vertailukelpoisia vastauksia, jotta saturaatiota olisi ylipäänsä mahdollista tavoitella – henkilökohtaisia haastatteluja oli kaksi. Saturaatiolla tarkoitetaan, että aineisto kyllääntyy. Tällöin uusi aineisto ei enää vaikuta tuovan uutta ulottuvuutta ilmenneisiin säännönmukaisuuksiin. Tämä on tutkimuksessa teorianmuodostuksen perusta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen &

Saari, 1994, 176.) On tosin hankalaa tietää etukäteen, toisiko juuri seuraava tutkimusyksikkö aineistoon jotakin oleellisesti poikkeavaa. Joka tapauksessa suppeamman tutkimusaineiston kohdalla yhteneväisyyksien löytäminen on mielekkäämpää kuin heterogeenisyyden tarkastelu (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 90). Tutkimusasetelma voi siis perustua myös nimenomaan sille ajatukselle, että pyrkimyksenä on löytää esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin selkeitä eroavaisuuksia kahden tarkasteltavan joukon välillä (ks. esim. Leino & Väisänen, 1992). Omassa tutkimuksessani keskitytään kuitenkin yhteneväisyyksiin. Tämä on mielekästä erityisesti siksi, että tutkimukseeni osallistuneet yhteiskuntaoppia opettavat luokanopettajat ovat perustietojensa näkökulmasta melko samankaltaisia.

Periaatteessa kyse oli myös eräänlaisesta teemahaastattelusta, sillä haastattelijana saatoin esittää joissakin kohdin tarkentavan kysymyksen sen sijaan, että olisi jättänyt vastauksen sisällön kokonaan vastaajan puheenvuoron varaan. Näin ollen haastattelut toteutettiin käytännössä puolistrukturoidusti (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47). Kysymykset itsessään antoivat myös tilaa spontaanille pohdinnalle, joten niihin vastaaminen kirjallisesti olisi todennäköisesti ollut haastateltaville liian pitkäväteistä. Tämän vuoksi haastattelemisen henkilökohtaisesti oli perusteltua. Opettajat myös tekevät työtä korostuneen vuorovaikutuksellisessa ympäristössä ihmisten (oppilaiden) kanssa. Tutkimuksessani tarkoituksena oli tarkastella mm. vuorovaikutuksen taustalla olevia tekijöitä henkilökohtaisemmin (eli perusteita soveltaa tiettyjä opetusmenetelmiä), joten haastatteluiden tekeminen oli käytännössä välttämätöntä.

Tutkimustani varten haastattelin siis kahta samassa helsinkiläisessä peruskoulussa toimivaa luokanopettajaa. Haastateltavien valinnassa oli oleellista, että he opettaisivat vuosiluokkia 4–6, jolloin yhteiskuntaoppia opetetaan uutena oppiaineena. Helsingin kuntakohtaisen opetussuunnitelman mukaan yhteiskuntaoppia opetetaan yksi vuosiviikkotunti vuosiluokilla 4 ja 6 (kuten aiemmin mainitaan, valtioneuvoston asetus määrää yhteiskuntaoppia opetettavan vähintään kaksi viikkotuntia vuosiluokkien 4–6 aikana). Muutoin valintakriteerit eivät olleet rajaavia. Haastateltavista kerätyt perustiedot olivat kuitenkin oleellisia, kun huomioidaan mm. kokemus opettajana, millä voidaan olettaa olevan vaikutusta käsitykseen opettajuudesta. Seikkaan ei sinänsä kiinnitetä tutkimuksessa huomiota, mutta

tämä on hyvä tietää esimerkiksi siinä tapauksessa, että tutkimustani hyödynnetään myöhemmin muissa yhteyksissä. Sen sijaan sukupuolella tai iällä ei ollut tämän tutkimuksen valossa merkitystä, joten niitä ei mainita erikseen.<sup>11</sup>

Haastateltavista toinen toimi 4. vuosiluokan opettajana. Hänellä oli seitsemän vuoden kokemus samassa koulussa opettamisesta, mikä samalla vastaa ko. henkilön uraa opettajana. Kyseistä vuosiluokkaa hän opetti tutkimusta tehtäessä toista lukuvuotta. Toinen haastateltavista opetti 6. luokkaa, ja hänellä oli yhteensä noin seitsemän vuoden kokemus opettajana (näistä viisi vuotta ovat nykyisessä koulussa). Molemmat olivat muodollisesti päteviä luokanopettajia.

Haastatteluja ennen kävi ilmi, että kyseisillä luokanopettajilla oli molemmilla kelpoisuus yhteiskuntaopin opettamiseksi yläkoulussa (aineenopettajuus tai pitkä sivuaine). Olin alun perin hakenut haastateltaviksi kahta luokanopettajaa ilman yläkoulun aineenopettajuutta, mutta laajat yhteiskuntaopin opinnot molemmilla oli melkoinen sattuma, sillä tähän ei erikseen pyritty. Asetelmalla voidaan hyvinkin ajatella olevan jonkinlaista vaikutusta siihen, millaisia vastauksia saadaan, kun tutkitaan yhteiskuntaopin opetusta – joskin alakoulussa. Tätä asiaa käsitellään erikseen luotettavuus-osiossa.

Kysymykset oli jaettu kahteen osaan siten, että ensimmäisessä osassa keskityttiin yhteiskuntaopin opetuksen periaatteisiin yleisemmin, jälkimmäisessä tarkemmin juuri senhetkiseen yhteiskuntaopin opetukseen. Haastattelukysymykset ovat tämän tutkimuksen liitteissä. Huomioitakoon, että haastateltavat saivat tutustua kahteen kysymykseen etukäteen (merkitty liitteissä punaisella). Tätä voidaan perustella sillä, että näihin kysymyksiin vastaaminen edellytti paitsi enemmän tietoa käsiteltävästä aiheesta myös reflektointia opettajan ja opetussuunnitelman välillä. Toisin sanoen kysymysten esittäminen yhtäkkiä olisi saattanut aiheuttaa jopa ympäripyöreää tulkintaa haastateltavan miellyttämiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis ollut selvittää opettajien yhteiskunnallista ja pedagogista osaamista

---

<sup>11</sup> Yleisemmällä tasolla sukupuolella vaikuttaa olevan merkitystä siinä, kuinka opettaja käyttää opetussuunnitelmaa (Kosunen, 2002, 60).

tai tietämystä, vaan heidän *käsityksiään* kokonaisuudesta. Rapleyn (2000) mukaan olisikin tärkeä päästä normaaliin, luonnolliseen vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa (Rapley, 16–17, 2004).

Henkilökohtaisesti toteutettujen yksilohaastattelujen ohella haastattelin sähköpostin välityksellä saman koulun rehtoria, jolle oli laadittu omat kysymyksensä. Ne koskivat lähinnä yhteiskuntaopin merkitystä ja opetuksen järjestämistä. Myös nämä kysymykset ovat tutkimuksen liitteissä. Rehtori siis antoi kokonaisuuteen hallinnollisemman näkökulman, jonka oli tarkoitus tukea ja liittää toisiinsa empiiriseltä kannalta tutkimuksessa käsiteltäviä asioita eli tosiasiallista opetusta käytännössä suhteessa opetusta yleisesti ohjaavaan opetussuunnitelmaan.

Haastatteluiden lisäksi liitin tutkimukseeni observoinnin. Edellä on siis kerrottu, kuinka kokonaisuutta selvitetään rakenteiden ja näkemysten tasolla haastatteluiden kautta. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston kuvitellaankin usein perustuvan juuri haastatteluille. On kuitenkin myös muita tapoja kerätä validia aineistoa: tutkittavan kohteen havainnointi on myös mainio tapa saada tietoa. Tätä menetelmää voidaan perustella ainakin sillä, että on yleensä eroja siinä, kuinka ihmiset puhuvat ja kuinka he todellisuudessa toimivat. (Hirsjärvi ym., 212, 2009.) Myös Silverman (2000) huomauttaa, että ihmisiltä kyselemisen sijaan voidaan mennä katsomaan, mitä he tekevät (Silverman, 2000, 825). Yhteiskuntaoppiin liittyvän opetustyön tutkimisessa havainnointi on työläydestään huolimatta kuitenkin erittäin varteenotettava vaihtoehto aineiston hankkimiseksi:

”Havainnointi on työläs menetelmä, ja tästä syystä kysely ja haastattelu ovat osittain syrjäyttäneet sen. Menetelmällä on kuitenkin pitkä historia etenkin antropologiassa, mutta myös kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. - - Kasvatustieteessä siirryttiin luokkahuonehavainnointeihin 1920–1940-luvuilla Yhdysvalloissa ja 1960-luvulla Suomessa.” (Hirsjärvi ym., 2009, 213.)

Tämä onkin huomioitavaa varsinkin silloin, kun tutkimuksen keskiössä on yhteiskuntaoppi – se rakentuu toiminnan ymmärrykselle yhteiskunnallisessa kokonaisuudessa. Saatu haastatteluaineisto on toki sidoksissa asiayhteyteen ja tilanteeseen.

Havainnoiteja tehtiin yhteensä kaksi: seurasin yhden oppitunnin yhteiskuntaoppia molempien opettajien kohdalla. Olin luonnollisesti etukäteen pohtinut, mitä oppitunneilla tarkkailisin, koska havainnointimaailma on ääretön. Kiinnitin erityistä huomiota työskentelytapoihin (esim. ryhmätyöt, lukeminen tai opettajajohtoisuus) ja käsiteltäviin aiheisiin (esim. vaikuttaminen, politiikka tai demokratia). Tämän lisäksi pyrin löytämään implisiittisesti ilmeneviä oppitunnin merkityksiä (esim. ratkaisun etsiminen, itsensä ilmaiseminen tai toisten huomioiminen), sikäli kun niitä ei erikseen esitetty. Havainnointien anti oli tarkoitus liittää tukemaan edelleen haastatteluaineistoa. Toisin sanoen molemmissa menetelmissä etsittiin samoja asioita eri tavoin.

Haastatteluiden ja havainnoinnin ohella tutkimuksessa on siis hyödynnetty myös opetussuunnitelmaa asiakirjalähteenä. Sen luonteeseen todellisuudessa normatiivisena tai jopa poliittisena dokumenttina on viitattu aikaisemmin, mutta opetussuunnitelma toimii myös lähteenä silloin, kun se on tutkimuksen kohteena. Jokin asia esitetään tai osoitetaan opetussuunnitelmassa joka tapauksessa tietyllä tavalla riippumatta siitä, mitkä seikat sen olemukseen ovat vaikuttaneet. Lisäksi opetuksen pitää edelleen rakentua opetussuunnitelmalle. Dokumentteja voidaan siis käyttää aineistona kvalitatiivista tutkimusta varten (Hirsjärvi, 2009, 217; Silverman, 2000, 825).

Tutkimuksessani kyseeseen tulee empiriaa varten kuntakohtainen – ja samalla koulukohtainen – opetussuunnitelma. Paikallinen opetussuunnitelma oli siis yksi tutkimuskohteista. Opettajalla on laaja vapaus järjestää opetus parhaaksi katsomallaan tavalla, mutta eri opetussuunnitelmat tietenkin ohjaavat ainakin teoriassa toimintaa jossakin määrin. Tämän vuoksi opetussuunnitelma on oleellista huomioida myös paikallisella tasolla. Helsingin opetussuunnitelmaa varten olen käyttänyt samaa luokittelua kuin haastattelulle ja observoinnille, mitä käsitellään edempänä analyysiosiossa.

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina eettisiä näkökulmia, jotka on huomioitava. Muun muassa haastattelussa eettisyys on tärkeä elementti. Yleensä oleelliseksi tekijöiksi mielletään se, että haastateltavalle ilmoitetaan hänen asemansa tutkittavana. Lisäksi on huolehdittava tutkittavan yksityisyydestä ja nimettömyydestä.

Tutkimuksen tekemisessä on huomioitava myös tutkimuseettiset näkökulmat. Henkilölle ei siis saa aiheuttaa haittaa esimerkiksi haastattelussa. Tämän ohella on keskusteltu myös siitä, että tallentimen – joka on käytännössä vaadittava laite – käyttö on tavallaan kyseenalaista. (Fontana & Frey, 2000, 662.) Vastaavasti Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että myös havainnointiin liittyy selvä eettinen ongelma. Periaatteessa tutkittaville pitäisi kertoa tarkkaan, mitä asioita havainnoidaan, mutta tämä taas voi vaikuttaa heidän toimintaansa havainnoin aikana. (Hirsjärvi ym., 2009 214.) Tutkimuseettiset kysymykset kuitenkin huomioitiin kokonaisuudessa: henkilöille ilmoitettiin heidän asemansa tutkittavina. Myös tallentimen käytöstä ilmoitettiin, minkä lisäksi aineistoa kerrottiin käytettävän anonyymisti ja luottamuksellisesti.

## 6 Aineiston analysointi

Olen lähestynyt tutkimusaineistoani sisällönanalyysin keinoin. Siinä tutkittavasta ilmiöstä on tarkoitus saada tiivistetty kuvaus, joka voidaan liittää laajempaan viitekehukseen ja muihin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 105). Edellä on todettu, että tutkimukseni saa taustansa yhtäältä opettajien käsityksistä laaja-alaisen osaamisen opettamiseksi. Kyseinen tutkimus edustaa fenomenologis-hermeneuttista analyysiä, missä fenomenologiaa (eli ilmiötä kuvailevaa otetta) yhdistetään hermeneutiikkaan (eli tulkintaan mm. ihmisen toiminnan merkityksistä) (Metsämuuronen, 2000, 12, 14). Toisaalta tutkimukseni saa viitteitä oppilaiden käsityksistä (fenomenografia) toimivista opetusmenetelmistä terveystiedon kohdalla. Kyseisessä tutkimuksessa on käytetty sisällönanalyysiä, jota hyödynnän siis omassakin tutkimuksessani.

Tutkimusaineistoa hankin kaikkiaan neljästä eri lähteestä, joita lähestyttiin eri tavoin. Haastattelin kahta luokanopettajaa suullisesti sekä rehtoria kirjallisesti. Tämän lisäksi tarkastelin kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Näin ollen tutkittavia kohteita oli neljä. Aineistonhankintamenetelmiä oli haastattelut, observoinnit ja tekstianalyysi. Yhdessä nämä muodostavat varsinaisen tutkimusaineiston, jota analysoidaan sisällönanalyysin kautta.

Luokanopettajien haastattelut muodostavat tutkimukseni ydinaineiston. Ne ovat keskiössä, kun etsitään yhteiskuntaopin opetusmenetelmiin liittyviä käsityksiä ja merkityksiä käytännössä. Toisin sanoen rehtorin haastattelun ja Helsingin kunta-kohtaisen opetussuunnitelman on tarkoitus toimia yhteytenä valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Ilman näiden huomioimista luokahuonetasoisen toiminnan ja POPS 2014:n väliin jäisi liian suuri katve.

Suulliset haastattelut litteroin. Se tarkoittaa muistiinpanojen ja haastatteluiden puhtaaksi kirjoittamista (Metsämuuronen, 2006, 122). Litteroin haastattelut jokseenkin sanatarkasti jättäen kuitenkin pois täytesanat sekä ilmeet ja eleet. Litteroinnin ei välttämättä tarvitse olla siinä mielessä tarkkaa, että pyritään tyhjentävästi sanallistamaan kaikki mahdollinen varsinaisesta puheesta muihin tekijöihin

(Ruusuvuori, 2010, 425; Metsämuuronen, 2006, 122). Tässä ei siis ollut tarkoituksena kiinnittää huomiota haastateltavan olemukseen, esiintymiseen tai yksittäisiin sanoihin (esim. sanan ”tavallaan” toteaminen kahdesti peräkkäin), vaan keskittyä puheen sisältöön itsessään (eräs haastattelua koskeva poikkeus on mainittu erikseen tutkimustuloksissa). Tärkeää on huomioida tutkimuksen kannalta oleelliset osat (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 13–14; Ruusuvuori, 2010, 425). Tietysti on oltava tarkka, ettei vahingossa jätä pois esimerkiksi joitakin sanoja, jotka ovat tai olisivat voineet olla oleellisia tietyn näkökulman huomioidmiseksi.

Litteroinnin jälkeen aineisto oli tietenkin luokiteltava. Aineiston jäsentelystä ja tekstikatkelmien valitsemisesta ryhmiin käytetään eri lähteissä eri nimityksiä, kuten luokittelua, kategorisointia ja koodausta (Jolanki & Karhunen, 2010, 399). Jalostin siten litterointia luomalla ensin viisi kategoriaa, joiden alle listasin haastatteluissa ilmenneitä asioita. Nämä kategoriat ovat: *opetusmenetelmät (OPS)*, *opetusmenetelmät (yhteiskuntaoppi)*, *yhteiskuntaoppi (oppiaine sinänsä)*, *tärkeää opetuksessa (yhteiskuntaoppi)* sekä *laaja-alainen osaaminen*. Tämän jälkeen kävin litteroinnin läpi suoraviivaisesti siirtäen esiintyneitä asioita sopivan kategorian alle. Suullisten haastatteluiden litteroille tekemäni luokittelun jälkeen liitin kokonaisuuteen myös kenttämuistiinpanoni havainnoinnista (näiden sisältö on kuvattu aikaisemmin).

On hyvä huomata, että kategoriat muotoutuivat sitä mukaa kun tarkastelin aineistoa – kyseiset viisi kategoriaa eivät olleet valmiit heti luokittelun alussa. Litteroidun aineiston läpikäyminen saattaakin helposti toteutua kaavamaisesti alusta loppuun *ad hoc*. Siksi olisi hyvä huomioida myös vaihtoehto, että tarkastelee aineistoa edestakaisin sen jälkeen, kun tutkija on laatinut jonkin pulman, jota vasten kokonaisuutta tarkastelee. (Silverman, 2000, 830–831.) En varsinaisesti luonut Silvermanin kuvaamaa pulmaa, mutta pohdin kuitenkin aineistoa läpikäydesäni, millaisia yläkäsitteitä vasten aineistoa olisi hyvä tarkastella. Tämä siis muokkasi kategorioita prosessin aikana.

Analyysiä varten pitää oikeastaan laatia uusia kysymyksiä. Tarkoituksena on osata etsiä oikeita asioita aineistosta. Tutkimuskysymysten kautta itsessään ei

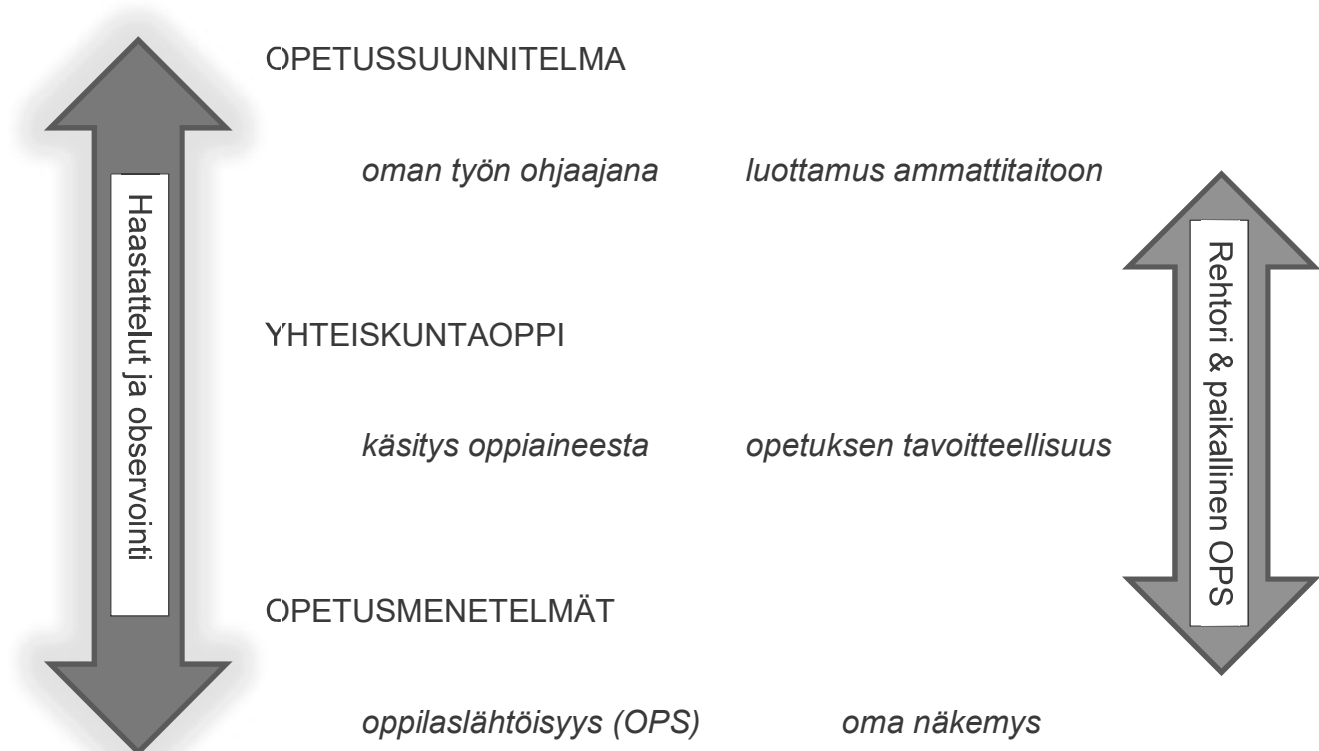
siis voida yksioikoisesti tarkastella aineistoa. Tässä on myös hyvä huomata, että niin ikään haastattelukysymykset ovat eri kuin varsinaiset tutkimuskysymykset: yhtäältä haastateltavat (eli saatava aineisto) eivät kerro tuloksia suoraan, toisaalta tutkimuskysymyksiä ei voi esittää sellaisenaan haastateltaville. (Ruusuvuori ym., 2010, 9, 13.) Toisin sanoen sekä tutkimuskysymysten että haastateltavien väliin jää ilmeinen aukko, jota tutkijan on pyrittävä täyttämään aineiston analyysillä. Onkin mielenkiintoista havaita, että aineisto saattaa antaa paljon vastauksia myös muuhun kuin tutkimuskysymyksiin. Kyse on siitä, mitä aineistosta etsii ja pyrkii löytämään. Valitsemiani kategorioita oli tietenkin tarkoitus lähestyä siten, että ne voisivat tarjota vastauksia tutkimuskysymyksiin sen jälkeen, kun aineistoa on analysoitu.

Hyödynsin luokittelussa värikoodeja siten, että kategorioiden alle listatut seikat voitiin erottaa haastateltavien välillä. Lopulta värikoodeilla ei tietenkään ollut merkitystä, koska pyrin alun perin rakentamaan kokonaiskuvaa haastateltavien kautta heidän keskinäisen vertailunsa sijaan, mutta luokitteluvaiheessa oli kuitenkin selvä ero haastateltavien välillä. Kokonaisuutta oli myös helpompi hahmottaa siinä vaiheessa, kun kategorioiden alle laitettiin rehtorin ja paikallisen opetussuunnitelman näkökulmia. Empirian pääpaino on siis luokanopettajien haastatteluissa sekä kyseisiä luokanopettajia koskevissa havainnoinneissa, kun taas rehtori ja paikallinen opetussuunnitelma pyrkivät enemmän tukemaan tutkimuskysymyksiin vastaamista – hallinnollisempi näkökulma voi tarjota jotakin oleellista lisätietoa. Joka tapauksessa niitä käsiteltiin samoin sisällönanalyysin menetelmin.

Seuraavaksi hahmottelin edelleen käsitteellisempiä teemoja, mikä johti uusien, korvaavien kategorioiden muodostumiseen sekä niitä koskeviin alakäsitteisiin. Tässä oli oleellista, ettei tutkimusaineistoa asetettu teemojen alle enää sellaisenaan tai litteroinnin perusteella sanatarkasti. Sen sijaan pyrittiin löytämään yhteisempiä nimittäjiä, mikä edustaa tulkinnallisempaa otetta tutkimuskysymyksiä lähestyttäessä. On tärkeää ymmärtää, että aineiston luokittelu ei vielä ole analysointia. (Ruusuvuori ym., 2010, 10–12, 19.) Aineiston tarkastelu ei voi olla pelkkää kuvausta, vaan tarvitaan sisältöjen tulkintaa (Syrjälä ym., 1994, 176). Myös

Jolanki ja Karhunen toteavat, että luokittelu tarvitsee ympärilleen tulkinnan (Jolanki & Karhunen, 2010, 401).

Järjestelin siis aikaisemmin tekemäni kategoriat uudestaan kolmeen yläkäsitteeseen, joissa kussakin oli kaksi alakohtaa. Uudet kategoriat osineen paitsi ilmentävät tutkimusta kokonaisuutena valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta luokahuonetyöskentelyyn myös lähestyvät aineistoa tulkinnallisemmin siten, että yksittäiset tekijät saavat syvyyttä. Abstrahoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkimusdatan järjestämisen myötä tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, ja siirtää ne yleiselle, käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen, 2006, 122). Seuraavassa on kuvattu analyysin tulkinnan rakenne sisällönanalyysin myötä.



Kuvio 6. Sisällönanalyysin myötä muodostuneet lopulliset analyysiluokat.

## **7 Tulokset: Yhteiskuntaopin opetusmenetelmät ja laaja-alainen osaaminen**

Seuraavassa käsittelen tutkimustuloksia analyysin perusteella. Toisin sanoen kuvaan aineiston antia niiden analyysiluokkien perusteella, jotka on kuvattu edellä. Huomioitakoon, että ensin keskitytään vain suullisten haastatteluiden ja havainnointien muodostamaan aineistoon, joka koskettaa tutkimuksen keskiössä olevia luokanopettajia. Tulosten käsittely etenee opetussuunnitelmatasolta yhteiskuntaopin kautta opetusmenetelmiin kuvion 1 mukaan. Vasta tämän jälkeen arvioidaan erikseen paikallista opetussuunnitelmaa ja rehtoria osana kolmatta tutkimuskysymystä. Tämä siis perustuu asetelmaan, missä on tarkoitus verrata opetuksen käytännössä toteutusta sitä hallinnollisemmin ohjaaviin tekijöihin eli valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sekä mahdollisesti osittain rehtorin ja paikallisen opetussuunnitelman merkitykseen kokonaisuudessa. Edempänä tutkimukseen osallistuneisiin luokanopettajiin viitataan haastateltavina H1 ja H2.

### **7.1 Luokanopettajien käsitykset yhteiskuntaopin merkityksestä suhteessa opetussuunnitelmaan**

Aineiston perusteella luokanopettajilla oli yleisesti varsin samakaltaisia näkemyksiä, kun kyse oli opetussuunnitelmista, yhteiskuntaopista oppiaineena tai opetusmenetelmistä. Haastatteluiden tai havainnointien perusteella ei ollut huomattavissa selkeitä eroavaisuuksia millään osa-alueista, päinvastoin luokanopettajien kerronta ja toiminta tukivat toinen toisiaan (saturaatio). Ainoa ilmeinen poikkeavuus liittyi siihen, kuinka yhteiskuntaoppi koetaan asennekasvatuksena. Toinen vastaajista piti yhteiskuntaoppia paljonkin asennekasvatuksena viitaten mm. aktiivisena kansalaisena toimimiseen ja valintojen tekemiseen, kun taas toinen vastaajista ei antanut yhteiskuntaopille merkitystä asennekasvatuksena. Hän sen sijaan korosti yhteiskuntaoppia tietoaaineena kuin mitä tahansa muutakin oppiainetta. Tätä voidaan pitää merkittävänäkin seikkana, sillä teoriaosassa kuvataan yhteiskuntaopin erityisyys muuna kuin yksiselitteisenä tietoaaineena (vrt. matemaatiikka). Toisaalta muu tutkimusaineisto tuki kyseisen opettajan ymmärrykseen ja laaja-alaisuuteen pohjaavaa näkemystä yhteiskuntaopin luonteesta. Kyse saattoi

hyvinkin olla myös haastattelukysymyksen ymmärtämisestä siten, että asenteella viitattaisiin kielteisiin, opettajan välittämiin henkilökohtaisiin uskomuksiin (vrt. marxilaisuus aiemmin).

Muutoin luokanopettajien kannat olivat kovinkin yhteneväisiä (havainnointi ilmensi vielä erästä toiminnallista eroavaisuutta, mistä kerrotaan tarkemmin edempänä). Opetussuunnitelman ei koeta tuovan merkittävää muutosta aikaisempaan, kun kyse on opetusmenetelmistä, vaan asiakirja lähinnä kuvaa kirjallisesti jo aiemmin sovellettuja periaatteita. Siinä korostuneesti esiintyvää oppilaslähtöisyyttä pidetään kuitenkin omaa työtä ohjaavana tekijänä. Käytännössä tällä on vaikutuksensa erityisesti opetusmenetelmiin. Lisäksi opetussuunnitelma nähdään opetusta yhtenäistävänä kokonaisuutena, mikä on suotavaakin, sillä opettajilla on vapaus toteuttaa opetuksensa varsin itsenäisesti. Opetussuunnitelman laajuutta ei kuitenkaan pidetä erityisenä haasteena, koska asiakirja antaa myös paljon tulkinnalle sijaa. Toisin sanoen kokonaisuus on enemmänkin mahdollistava.

Edelleen opettajat näkevät oman ammattitaitonsa keskeisenä opetusta ohjaavana seikkana. Opetus ei siis ole riippuvainen opetussuunnitelmasta siten, että se olisi luokanopettajana toimimisen edellytys. Opettajat nojaavat vahvasti omaan näkemykseensä siitä, kuinka opetus järjestetään.

H1: Kyl mä olen aika paljon tehnyt niitä juttuja mitä opetussuunnitelmassa halutaan että tehdään. - - Halutaan varmistaa, että koulutyöskentely ei ole vain sitä, että opettaja puhuu ja oppilaat istuu ja kuuntelee vaan se on enemmän sitä että oppilaatkin tekevät, puhuvat, ovat ylhäällä omilta paikoiltaan ja tekevät yhdessä.

H1: En tiedä onks se just tää opetussuunnitelma, mut kyl se on vahvistanut jotain juttuja.

H2: Ei ole (uusi opetussuunnitelma) vaikuttanut (opetusmenetelmiini) kovinkaan paljon. - - Se, että me ollaan jalkauduttu johonkin ympäristöön, niin ei se ole muuttunut mihinkään, nyt se ehkä vaan on selkeemmin mustana valkoisella.

H2: Mun menetelmät on toisaalta aika perinteisiäkin, joten ei se ole niitä silleen muuttanut.

Omalle kokemukselle opettamisesta annetaan painoarvoa. Tärkeää on kyky ajatella yhteiskunnallisesti, mikä perustuu haastateltavien kohdalla paljon yhteiskuntaopin aineenopettajuuteen. Lisäksi korostettiin opettajan yhteyttä oppilaaseen.

Yhteiskuntaopin uusi asema opetussuunnitelmassa tiedostetaan, ja oppiaineen merkityksellisyyttä oppilaan elämälle korostetaan. Ylipäänsä ymmärryksen yhteiskunnasta sekä oman elämän ja yhteiskunnan suhteesta toivotaan lisääntyvän. Samalla oppiaineelle varattua vuosiviikkotuntimäärää pidetään kovin vähäisenä, mikä aiheuttaa pohdintaa siitä, mille asioille opetuksessa pitäisi omistautua.

H2: Mä koen yhteiskuntaopin merkityksen tosi tärkeänä, mutta jos sen läpi yrittää kahlata, niiden tuntien (1vvt.), niin se ei riitä.

H2: Edelleen täytyy ehkä nyt mainita se, että sitte taas ne sisällöt on niin valtavat ja siellä on paljon kaikkea, et siinä kohtaa vois ehkä olla hyvä et se ois tarkempaa, koska muuten se urakka tuntuu tosi suurelta. Että nämä kaikki asiat. Yksi vuosiviikkotunti.

H1: Sellaista silmien avaamista, kun näin yksi tunti viikossa.

Opetuksen tavoitteellisuudesta yhteiskuntaopin kohdalla puhuttaessa oppilaan oma ymmärtäminen korostui. Useissa kohdin viitattiin ymmärryksen lisäämiseen, joka tarkemmin liittyi varsinkin demokratian käsitteeseen sekä vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Demokratia ja vaikuttaminen tulivat haastateltavien vastauksissa esiin korostetusti, joskin talousasioihinkin viitattiin jonkin verran. Yhteiskuntaopin opetuksessa tärkeää on myös välittää käsitteitä itsessään oppilaille. Kyse ei siis ole vain sisältöalueiden lähestymisestä toiminnallisesti ja oppilaslähtöisesti, vaan termien ymmärtämisestä sellaisenaan. Haastateltavien vastauksissa korostui myös yhteiskuntaopin tärkeys median, mediakriittisyyden, sosiaalisen median sekä ylipäänsä netin ymmärtämiseksi. Näissä korostuu edelleen ymmärtäminen, oma toiminta ja kyseenalaistaminen.

H1: Haluan, että oppilaat oppivat ymmärtämään yhteiskuntaa sinänsä jo käsitteenä ja siten miten me ollaan riippuvaisia toisista ihmisistä ja kaikista asioista joita ihmiset on tänne kehittäneet ympärille. Nehän on kaikki yhteiskuntaa.

H2 Demokraattinen yhteiskunta, siitä me lähettiin liikkeelle. Ihan että mitä on demokratia ja miten se Suomessa toimii ja mikä sen vastakohta on, ja äänestämisestä ja vaikuttamisesta ja pikkasen meidän puoluepoliittisesta kartasta.

Opettajat siis antavat arvoa muutokselle yhteiskunnallisten teemojen siirryttyä selvemmin alakouluun, koska muuten aihepiiri jäisi todennäköisesti varsin vähälle käsittelylle. Ymmärrys yhteiskunnasta ja mm. oman elämän hallinnasta koskettavat oleellisesti laaja-alaista osaamista. Toisaalta yhteiskuntaopin oppiaine on tuntijaon näkökulmasta melko vaatimattomassa osassa, jolloin opetussuunnitelmassa määritettyjen sisältöalueiden käsittely muodostaa käytännöllisen ristiriidan.

## **7.2 Opetusmenetelmälliset valinnat ja niiden perustelu yhteiskuntaopin oppiaineessa**

Opetusmenetelmissä huomioidaan opetussuunnitelma, joskin aikaisemmin jo todetaan, että POPS 2014 lähinnä tuo konkretian tasolle jo sovelletut periaatteet. Tällöin huomioidaan oppilaiden työskenteleminen yhdessä, varsinkin draaman muodossa. Näytelmät, esitykset ynnä muut draamaan liitettävät työtavat korostuivat vastauksissa. Tämä perustui toiminnallisuuteen ja opetuksen elävyyteen. Myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään, koska se on sekä opetussuunnitelman mukaista että mahdollistaa nopean tiedonhankinnan, mikä on yhteiskuntaopissa myönteistä (tähän kuitenkin liittyy mediakriittisyys). Lisäksi opetussuunnitelman hengessä korostetaan selvästi keskustelua työtapana. Keskustelut olivat vahvasti esillä sekä haastatteluissa että oppitunneilla. Havainnoimillani oppitunneilla keskiössä oli pohdinnat ryhmissä, näytelmien suunnittelu ja esittäminen, luokkahuoneen ulkopuolisten tilojen hyödyntäminen sekä yhteinen keskustelu.

H2: Mä uskon keskusteluun. Aika paljon keskustellaan.

H1: Yhteiskuntaopissa esimerkiksi draamojen käyttäminen ja piennäytelmien käyttäminen on ihan toimiva opetusmenetelmä. Tää vaatii kuitenkin taustalle käsitteiden ymmärtämisen.

Opettajien itsensä mielestä opetuksessa on huomioitava vaihtelevuus ja monipuolisuus. Myös lukemista voidaan käyttää menetelmänä, minkä lisäksi tehdään muistiinpanojakin – asioita, joita opetussuunnitelmassa ei painoteta. Opetuk-

sessä korostui myös selvästi opettajan puheenvuorot, jotka saattoivat olla pitkiäkin, joskin nämä olivat osa keskustelemaa työtappaa. Kuriositeettina mainittakoon, että toinen haastateltavista mainitsi ”perinteisen opetuksen” osana omaa opetustaan. Huomio on siksi oleellinen, että hän myös naurahti vastauksensa perään. Sisällönanalyysini ei keskity diskurssin erittelyyn, mutta yleisesti luokanopettajien toiminnan ja opetussuunnitelman välisen jännitteen vuoksi on perusteltua tarkastella myös sitä, kuinka henkilö esittää näkemyksensä. Perinteinen opetus voidaan tässä kohtaa mieltää ns. opettajajohtoiseksi opetuksiksi, missä korostuu opettajan puheenvuorot, oppilaiden toiminnallinen passiivisuus, koulun materiaalit sekä muistiinpanot. On erittäin mielenkiintoista huomata, kuinka uuden opetussuunnitelman voimaantumisen jälkeen perinteisempänä pidetyn opetustyylin julkilausuminen aiheuttaa sanojassaan itsekiittistä hilpeyttä: opettaja toimii tietoisesti myös opetussuunnitelman hengen vastaisesti, kun uskoo vakaasti valintansa olevan oppilaille joka tapauksessa suotuisa. Tulkintani saattaa olla laajemman analyysin ja teoriaan viittaamisen sivuuttavana välihuomautuksena väärä, mutta yksityiskohta on joka tapauksessa kiintoisa. Voidaan kysyä, kuinka paljon uusi opetussuunnitelma vaikuttaa opettajan identiteettiin, kun kyse on omasta, kenties ristiriitaisestakin käsityksestä hyvästä opetuksesta. Edelleen tulisi kysyä, onko kehityssuunta opettajan ja edelleen oppilaan näkökulmasta toivottava. Oleellista on myös huomata, että opettajat eivät pitäneet yhteiskuntaoppia opetusmenetelmien näkökulmasta kovinkaan erilaisena oppiaineena.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppikirjat eivät ole opetuksen suunnittelun keskiössä. Sen sijaan opettajat rakentavat oppitunnit omaan ammattitaitoonsa nojaten, millä on tietysti vaikutuksensa opetuksen toteutukseen.

H1: Pidetään paljon omia oppitunteja, joihin ei kirja liity mitenkään.

H2: Mä tuotan myös omaa materiaalia ja mä itse suunnittelen. - - Se menee ihan sen perusteella miten mä tuon ne teemat tunneille.

H1: (Valitsen aiheet sisältöalueen sisällä) oman näkemyksen perusteella siitä, mikä on merkityksellistä.

Oppikirjalla voidaan hyvinkin kuvitella opetusta oleellisesti ohjaava vaikutus, jos sellaista käytettäisiin enemmän. Esimerkiksi perherakenteita olen toisessa yhteydessä havainnut käsiteltävän jo alakoulussa, koska ne esitetään oppikirjassa Forum 1 (sama kirja oli yksittäiskappaleina saatavilla myös kohdekoulussa, mutta sitä ei haastateltavien luokissa siis juurikaan käytetty). POPS 2014 ei kuitenkaan todellisuudessa mainitse perherakenteista alakoulun kohdalla mitään. Niitä tulisi käsitellä vasta yläkoulussa – silloinkin kotitalouden yhteydessä (POPS, 2014, 441). Oppikirjat eivät kuuluneet tutkimukseeni, mutta niiden mahdollinen vaikutus sekä opetussuunnitelman että opettajan ylitse on kysymyksenä mielenkiintoinen.

Tutkimusaineiston perusteella voidaan päätellä, että opetussuunnitelma on siten lähinnä opetusta ohjaava dokumentti, jonka väljyys tai tulkinnanvaraisuus eivät muodosta periaatteessa käytännöllistä ongelmaa. Sitä vastoin opettajat luottavat paljon oman ammattitaitoonsa opetusmenetelmien valinnassa. Tilanteen mukaan opettajat nojautuvat hyvinkin vahvasti omaan kokemukseensa ja käsitykseensä hyvästä opetuksesta siten, ettei opetussuunnitelma suoranaisesti vaikuta opetukseen. Opetusmenetelmät ovat yhteiskuntaopissa vaihtelevat. Oppiaineessa keskusteleminen draaman ohella vaikuttaa kuitenkin olevan keskeisimpiä opetusmenetelmiä lähestyä aiheita, mikä on opetussuunnitelman mukaista lähinnä sattumalta – niin on tehty aikaisemminkin. Tämä vahvistaa käsitystä, jonka mukaan opetussuunnitelma enemmänkin tuo jotkin periaatteet asiakirjatasolla näkyvämmiksi sen sijaan, että ne erityisen voimakkaasti määrittelisivät sitä opetusta, jonka opettaja itse kokee hyödylliseksi ja toimivaksi. Niin ikään opettajajohtoista opetusta pidetään myös perusteltuna. Tämä on mielenkiintoista, koska se osaltaan osoittaa opettajan persoonan ja arvomaailman ilmentymistä ja välittymistä käytäntöön, kuten teoriaosassa on mainittu.

### **7.3 Yhteiskuntaopin opetus suhteessa laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin**

Kolmas tutkimuskysymys lähestyi kokonaisuutta abstraktimmasta näkökulmasta. Tarkoituksena oli pohtia, kuinka luokahuoneessa tapahtuvan opetus ja opetussuunnitelmassa määritetty laaja-lainen osaaminen nivoutuvat yhteen. Ensinnäkin

sisällön ja laaja-alaisen osaamisen välinen yhteys on moniulotteinen, jonka abstraktisuutta ei voida ratkaista tietyillä yksittäisillä menetelmillä käytännössä. Opetussuunnitelma antaa puitteet opetuksen toteutukselle, muuta viime kädessä opettaja rakentaa opetuksensa omien valintojensa varaan. Mahdollisuuksien kirjo tälle on periaatteessa rajaton (ks. esim. Norrena, 2016). Haastateltavat eivät kuitenkaan nimenneet asetelmaa sen enempää ongelmaksi kuin mahdollisuudeksi. Yhtäältä valtakunnallinen opetussuunnitelma on merkittävä opetusta mm. tavoitteiden ja sisältöjen näkökulmasta yhtenäistävä tekijä, toisaalta luokanopettajat pitävät tärkeänä saada vaikuttaa oman opetuksensa toteutukseen suhteellisen paljon.

Tapaustutkimuksessani koulun rehtori noudattaa tyypillistä linjaa antaa luokanopettajien suunnitella ja toteuttaa itsenäisesti oma opetuksensa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että rehtori ei erikseen välitä opettajille linjauksia tai painoituksia. Nämä tekijät nimittäin käyvät ilmi kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta, jonka osaltaan tulisi ohjata opettajien toimintaa. Luokanopettajien haastatteluissa tosin todettiin, että paikallisella opetussuunnitelmalla ei ole huomattavaa merkitystä opetuksen järjestämisessä ainakaan yhteiskuntaopin kohdalla – toiminta perustuu enemmänkin valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Kuntakohtaisen opetussuunnitelman tärkeys joka tapauksessa tiedostettiin. Myös rehtori kannatti ajatusta, että oppikirjoja ei yhteiskuntaopissa käytettäisi. Tätä perusteellaan kirjojen vaikutuksella liikaa opetusta ohjaavina. Tältä osin luokanopettajien ja rehtorin näkemykset ovat varsin yhteneväiset. Rehtori korosti yhteiskuntaopin merkitystä alakoulussa viitaten aikaisempaan kansalaistaidon oppiaineeseen, mikä on teoreettisen viitekehysten keskiössä. Mielenkiintoisesti rehtori – joka ei siis vaikuta juurikaan luokanopettajien opetukseen – pitää yhteiskuntaopissa tärkeimpinä teemoina juuri demokratiaa ja vaikuttamista. Myös ajattelun taidot ja media-kriittisyys mainittiin oleellisina oppimistavoitteina. Paikallinen opetussuunnitelma jäljittelee valtakunnallista opetussuunnitelmaa, joskin Helsingissä korostuu erikseen työelämä ja yrittäjyys, moniarvoisuus ja ympäröivän maailman huomioiminen oppimisessa.

Yhteenvetona paikallista opetussuunnitelmaa ja rehtoria koskevaa tarkastelua voidaan todeta, että niiden vaikutus varsinaiseen opetukseen vaikkapa yhteiskuntaopin kohdalla vaikuttaa olevan vähäinen. Kun arvioidaan opetuksen suhdetta opetussuunnitelmaan, tarkastelun keskiössä lienee hyödyllistä pitää opettajaa itsenäisenä toimijana sekä opetussuunnitelman merkitystä lähinnä ohjaavana dokumenttina.

Yleisellä tasolla yhteiskuntaopillisen aineksen korostuminen alakoulussa uudestaan on merkittävä muutos – opetusmenetelmistä tai vuosiviikkotunneista riippumatta. Opetussuunnitelman yhteiskuntaoppia koskevat laajat sisällöt ja lukuisat tavoitteet sekä asiakirjan tulkinnallisuus ja opettajien näkökulmasta jonkinasteinen etäisyys aiheuttavat yhteiskuntaopille haasteensa. Oppiaine ei siis ole esimerkiksi matematiikan tapaan tekninen ja selvästi osa-alueisiin jaettavissa, vaan kokonaisuus koostuu dynaamisista, monimuotoisista ja tulkinnanvaraisista osista. Yhteiskuntaopin opetukseen liittyy huomattavia haasteita, jotka koskevat mm. teknisen tiedon ja kriittisen analyysin välistä jännitettä. Siirtyessään yksiselitteisempien käsitteiden tarkastelusta ristiriitaisempien kysymysten äärelle opettajan tulisi huomioida entistä tarkemmin edelleen painotukset, omat arvot ja oppilasjoukko (transformatiivinen opettajuus yhteiskuntaopissa).

Yhteiskuntaopin – kuten minkä tahansa muun oppiaineen – perinnäinen tarkoitus on edistää laaja-alaista osaamista ja sivistystä. Tutkimuksessa on käsitelty yhteiskuntaopin toteutuksen teoriaa POPS 2014:n määrittämistä lähtökohdista. Tarkastelussa on ollut erinäisten tavoitteiden liittyminen sisältöalueisiin, joita käsitellään tietyin opetusmenetelmin. Jotkin yhteiskuntaopin tavoitteet edelleen korostuvat implisiittisesti suhteessa muihin, kun ne liitetään määritettyihin sisältöalueisiin yhdessä laaja-alaisen osaamisen kanssa. Asetelma aiheuttaa jo teoreettisesti kokonaisuuden, jonka sisäisten tekijöiden keskinäinen vuorovaikutus ei liene yksiselitteisesti ratkaistavissa. Edelleen opetusmenetelmien moninaisuus on samalla käytännössä loputon, minkä johdosta teoreettisen viitekehyksen siirtäminen osaksi opetusta luokkahuoneessa etsii loputtomasti oikeaa vastausta.

Yhteiskuntaopin opetuksen monimuotoisuuteen liittyvä kysymys nousee esiin keskeisenä tutkimuksen antina. Loputtoman laajat sisällöt sekä opetusmenetelmien äärettömyys suhteessa yhteen vuosiviikkotuntiin opetusta aiheuttaa varsin haasteellisen kokonaisuuden. Voidaan myös ajatella, että yhteiskuntaopin tärkeys perustuu juuri sen luonteeseen pohjimmiltaan ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta sekä yhteiskunnan rakenteita ja toimintaa käsittelevänä oppiaineena. Aihepiiri liittyy varsin läheisesti ajatukseen laaja-alaisesta osaamisesta, missä kyse ei ole vain teknisen datan ulkoa opettelusta, vaan monimutkaisempien kausaliitteettien hahmottamisesta, argumentaatiosta ja kyseenalaistamisesta sekä ympäröivän maailman tulkinnasta.

## 8 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa on selvitetty luokanopettajien käsityksiä yhteiskuntaopin opetuksesta sekä oppiaineen merkityksestä. Kohdekoulua koskeva tapaustutkimus on liitetty teoriaan, joka käsittelee yhteiskuntaopin olemusta ja kehitystä omaksi oppiaineekseen POPS 2014:ään. Tutkimus on ajankohtainen, koska uusi opetussuunnitelma ei ainoastaan uudistanut mm. oppimiskäsitykseen liittyviä linjauksia, vaan toi kokonaan uuden oppiaineen osaksi alakoulua. Tämän johdosta aikaisempaa, teemaa juuri näistä näkökulmista yhdessä käsittelevää aiempaa tutkimusta ei juurikaan ollut, mikä tekee kokonaisuudesta mielenkiintoisen. Tutkimusperinne kuitenkin kumpuaa yhteiskunnallisten aineiden korostumisesta aikaisemmissakin opetussuunnitelmissa, opetusmenetelmien käsittelystä (joskin oppilaiden näkökulmasta) sekä POPS 2014:n vaikutuksista opettajien laaja-alaiseen osaamiseen.

Tutkimuksessani luokanopettajat ja rehtori pitävät yhteiskuntaoppia sinänsä tärkeänä ja erityisesti yksilön ymmärryksen kehityksen kannalta merkittävänä oppiaineena jo alakoulussa – rehtori viittasikin samalla aikaisempaan kansalaistaitoon. Teoriaosassa on mainittu, että vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kansalaistaito ei enää ole oma oppiaineensa, minkä lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelmassa yhteiskunnalliset teemat jäivät selvästi sivuosaan. Vuonna 1999 tehdyssä Civic-tutkimuksessa oli selvitetty nuorten yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja sekä asenteita toimintaan. Suomalaisista nuorista tutkimus toteaa, että yhteiskunnalliset perustiedot- ja valmiudet ovat kuitenkin hyvät. Sitä vastoin heillä on hankaluuksia sisäistää demokratian olemusta ja kansalaisen toimintaa siinä. Erietyisesti kiinnostus politiikkaa kohtaan on vähäistä, eikä yhteiskunnalliseen toimintaan ole aikomuksia. Tätä selitetään sillä, että hyvinvointivaltio on vahva, minkä lisäksi demokratia mielletään valtiokeskeiseksi. Huomioitavaa on myös, että nuoret kokevat vaikutusmahdollisuutensa erityisesti kouluissa vähäisiksi. Toisin sanoen tietämys on hyvää, mutta asenteet ovat jopa syrjäytyneiden tasolla. (Suutarinen, 2002, 11.) Yhteiskuntaopin asema alakouluun asetettuine tavoitteineen antaa joka tapauksessa mainiot edellytykset kehittää oppilaiden ymmärrystä yhteiskuntatiedosta.

Lisäksi Jyväskylän yliopiston yhdessä opetusministeriön kanssa toteuttaman tutkimuksen (2010) mukaan suomalaisten 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen tietämys on kansainvälisesti vertailtuna erittäin korkealla. Vastavuoroisesti Suomella oli myös vähiten poliittista kiinnostuneisuutta. Tutkimustulokset ovat siis samansuuntaisia vuosikymmen aikaisemmin tehdyn CIVED-tutkimuksen kanssa. (Eränpalo, 2012, 24–25.) Muut 2010-luvulla tehdyt suomalaistutkimukset taas osoittavat, että mm. asioiden moniulotteisten yhteyksien kuvaaminen sekä yhteiskunnallisten ja taloudellisten kehityskulkujen vaihtoehtojen hahmottaminen on oppilailta heikointa (Ahvenisto ym., 2013, 44). Myös 24 maata käsittävässä ICCS 2016 -tutkimuksessa suomalaisnuoret sijoittuivat kärkeen, kun kyse oli yhteiskunnallisista tiedoista. Tästä huolimatta yhteiskunnallinen osallistuminen on edelleen vähäistä (Helsingin Sanomat, 8.11.2017). Meta-analyysi viittaisi siis varsin vahvasti siihen, että suomalaisnuoret osaavat yhteiskuntaoppia teknisesti, mutta käsitteellisyden liittämisessä monitahoiseen ympäristöön on toivomisen varaa. Tällä perusteella alakoulun yhteiskuntaopin olisi varmasti hyvä huomioida oppiaine juuri ymmärryksen ja aktiivisuuden kehittämisen näkökulmasta.

Yhteiskunnallisten asioiden käsittely ongelmakeskeisesti, analyttisesti ja kriittisesti edellyttää tietysti sitä, että oppilaat omaksuvat käsitteelliset työvälineet (Löfström, 2007, 156). Käsitteellisyys on tutkimusten valossa siis varsin hyvin sisäistetty, mutta osallisuus on sitä vastoin vähäistä. Tässä tietenkin opettajan merkitys korostuu entisestään. Yhteiskuntaopin kognitiivista tavoitetta on kuitenkin ollut hankala hahmottaa, koska oppisisällöt koskettavat useita laajoja tieteenaloja mm. taloudesta politiikkaan (Löfström, 2007, 154–155). Nykyopetus myös nojaa Cantellin (2001) mukaan vahvasti behaviorismiin ja objektiivisuuteen (Vitikka, 2009, 119), missä tieto perustuu selvemmin vastaanottamiseen sellaisenaan ja tieto on myös valmiiksi käsiteltyä. Tämän jälkeen opetussuunnitelmat ovat kuitenkin uudistuneet kahdesti, ja oppimiskäsitystä on ainakin asiakirjan tasolla viety enemmän kohti oppilasta aktiivisena toimijana. Haastateltavat toivat myös esille näkemyksensä siitä, että uusi opetussuunnitelma ei ole merkittävästi vaikuttanut heidän opetusmenetelmiinsä. Kouluinstituutio mukautuukin hitaasti muutoksiin (Torney-Purta ym., 1999, 31). On myös varsin oleellista huomioida tutkimukset ja selvitykset, joiden mukaan suomalaisten opettajien on hankala sopeutua opetus-

suunnitelman asettamiin päämääriin, koska ne koetaan ns. sanelluksi ylhäältäpäin. Opetussuunnitelmaa pidetään helposti virkamiesmäisenä asiakirjana, jota opettajat eivät todellisuudessa juuri hyödynnä. Tämän johdosta mm. opettajakeskeisyys opetuksessa on Korkeakosken (2001) mukaan yllättävän yleistä. Valta-kunnallisen opetussuunnitelman ongelmana on lisäksi Atjosen (1993) mukaan opettajien näkökulmasta juuri sen epäkäytännöllisyys ja jopa epärealistisuus. (Kosunen, 2002, 56–57.) Voisi olettaa, että asia koskee erityisesti yhteiskuntaoppia, koska oppiaine on itsessäänkin monimuotoinen ja tulkinnanvarainen.

Syrjäläinen ym. ovat tutkimuksessaan havainneet, että suomalaisessa opettajankoulutuksessa yhteiskunnalliset teemat eivät korostu. Niin ikään yhteiskuntakriittikki oli opettajaopiskelijoiden keskuudessa vähäistä, joskaan he eivät myöskään koe kansalaisvaikuttamista tärkeänä koulutuksessa. (Syrjäläinen ym., 2006, 59–60). Luokanopettajien taustoja esim. opettajankoulutuksen näkökulmasta ja edelleen mahdollisia vaikutuksia yhteiskuntaopin opetukseen ei sisällytetty tähän tutkimukseen, mutta seikka on hyvä huomioida yleisellä tasolla siinä kohtaa, kun pohditaan opetusmenetelmien valintoja. Syrjäläinen ym. toteavatkin: ”Opettajan rooli nähdään voimakkaasti kasvattajan ja sivistäjän roolina, johon ei politikointi sovi (Syrjäläinen ym., 2006, 61).”

Yhteiskuntaopissa kyse on kuitenkin hyvin paljon muusta kuin politiikasta – aivan kuten yrittäjämäinen asenne ei kosketa vain liiketaloutta. Sisältöalueet ovat massiiviset, minkä lisäksi opettajan tulisi kyetä perustelemaan käsiteltävät aiheet sisältöalueiden sisällä. Edelleen tämän jälkeen kysymykseen tulee juuri kullakin kertaa sopivien opetusmenetelmien soveltaminen. Tie kohti laaja-alaista osaamista on varsin monitahoinen, jopa monimutkainen.

Tutkimukseni jälkeen opetussuunnitelman tulkinnanvaraisuus näyttäytyy yhä selvempänä. Yhtäältä aikaisemmista opetussuunnitelmista on löydettävissä selviä yhtäläisyyksiä POPS 2014:ään (oppilaslähtöisyys, integrointi, opetusmenetelmien monipuolisuus), toisaalta luokanopettajalla on laaja vapaus järjestää opetuksensa parhaaksi katsomallaan tavalla. Tätä taustaa vasten ei ole liioiteltua ajatella, että jätettäessä ajalle tyypilliset teknologiset ilmentymät sivuun, opetuksen itsensä perusteella havainnoijan voisi olla kohtalaisen hankalaa päätellä,

mitä opetussuunnitelmaa juuri sillä hetkellä toteutetaan. Opetussuunnitelma on kovin tulkinnallinen, minkä lisäksi opettajalla on laaja ammatillinen vapaus. Periaatteessa on vaikea osoittaa tilannetta, jota opettaja ei tarvittaessa voisi pedagogisesti perustella siten, että opetussuunnitelmaa voidaan katsoa noudatetun.

Yhteiskuntaopin kannalta POPS 2014:n oppimiskäsitystä ja laaja-alaista osaamista koskevia muutoksia käytännössä voidaan pitää selvästi vähäisempinä kuin oppiaineen itsensä siirtymistä alakouluun. Yhteiskuntaopin ilmeneminen perustuu ennen kaikkea sille myönnettyyn asemaan omana oppiaineenaan. Huomioitakoon, että oppituntijako perustuu valtioneuvoston asetukseen, ei opetussuunnitelman perusteet valmistelevalle Opetushallituksen päätöksiin.

Ensimmäisen maalaiskansakoulun opetussuunnitelman tärkeimpiä tarkoituksia oli yhdenmukaistaa opetus. POPS 2014:n jälkeen opetusta voidaan pitää teoriassa varsin yhdenmukaisena, mutta edelläkin mainittu opetussuunnitelman tulkinnanvaraisuus ja opettajien pedagoginen vapaus herättää edelleen kysymyksen siitä, mikä on tosiasiallinen yhdenmukaisuus valtakunnallisesti. Tämä koskee yhtä lailla yhteiskuntaoppia kuin muitakin oppiaineita. Toisaalta opettajan itsenäisyys ja opetussuunnitelman määrittävyys ovat toistensa vastakohtia, jolloin kokonaisuus on käytännössä näiden kahden välistä tasapainoilua. Muutos nykyiseen käytäntöön vaatisi tiedostettua periaatepäätöstä jommankumman selvästi vahvemmassa merkityksestä. Uudelleenjärjestelyn mahdolliset edut tai haitat eivät tietenkään ole triviaaleja, minkä vuoksi yksiselitteistä ratkaisua ei ole löydetty.

Tutkimukseni tarjoaa hyviä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Ensinnäkin tutkittavien joukkoa voisi laajentaa koskemaan useampaa koulua tietyllä alueella, jolloin myös mahdollisista eroavaisuuksista saataisiin paremmin tietoa. Edelleen voitaisiin hankkia vertailevaa tutkimusaineistoa vaikkapa kaupunkien ja maakuntien välillä: yhteiskunnalliset kysymykset saatetaan nähdä eri tavoin. Toiseksi, omassa tutkimuksessani luokanopettajilla oli sattumalta laajat yhteiskunnalliset opinnot. Mielenkiinto voisi tietenkin kohdistua siihen, onko luokanopettajien käsityksillä yhteiskuntaopin merkityksestä sekä opetusmenetelmissä eroja suhteessa alakoulussa opettaviin yhteiskuntaopin aineenopettajiin, kun kyse on luokanopettajista ilman yhteiskunnallisia aineopintoja. Kolmanneksi, tutkimus voisi keskittyä

siihen, millaisia toiveita ja käsityksiä luokanopettajilla olisi yhteiskuntaopin opetuksen yhtenäistämiseksi ja selventämiseksi valtakunnallisella tasolla. Tämä tutkimus olisi tietenkin hyvä toteuttaa kvantitatiivisesti. Neljänneksi, riittävän tutkimusaineiston kanssa aihepiiriä voisi lähestyä grounded theoryn kautta – uudelle kokonaisuudelle olisi perusteltua kehittää uutta teoriaa.

Tutkimusaineisto antoi edellytyksiä vastata tutkimuskysymyksiin kohtalaisen hyvin, kun painotetaan syvällisemmän ymmärryksen saamista yhteiskuntaopin aineenopettajien kohdalla tietyssä koulussa, mutta vielä laajemman aineiston käsittely olisi luonnollisesti ollut yhä antoisampaa. Joka tapauksessa tapaustutkimus saavutti tavoitteensa selvittää luokanopettajien suhdetta opetusmenetelmiin, kun kyse on yhteiskuntaopista ja laaja-alaisesta osaamisesta.

Konklusiona todettakoon, että yhteiskuntaopin tärkeys ilmentyy omana oppiaineenaan. Yhteiskuntaopilla on erityinen merkitys, kun ajatellaan oppiaineen luontaista yhteyttä sivistyksen edistämiseen. On hyvä muistaa Luukkaisenkin (2005) huomautus siitä, että koulutuksen tehtävänä on turvata inhimillinen yhteiskunnallinen kehitys. Koulun ja opettajien tulisi olla muutosvoimia, jotka toimivat kriittisesti (kyseenalaistavasti) ollen itsekään yhteiskunnallisesti aktiivisia. Tämä olisi koko yhteisön etu. (Luukkainen, 2005, 120, 124.) Tätä varten tulisi kuitenkin saada selvitettyä, kuinka yhteiskuntaoppia oikeastaan pitäisi opettaa.

## 9 Luotettavuus

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu paljolti kandidaatintutkielmalleni. Luotettavuutta arvioidessani suhtauduin kriittisesti yhteiskuntaopin historian laajuuden hallitsemiseen: yksityiskohtien valitseminen tutkimukseen saattaa vaihdella tutkijan mukaan. Kvalitatiivinen tutkimus on tosin luonteeltaan joustavaa, mikä osaltaan hankaloittaa aiheen tarkkaa rajaamista (Hirsjärvi ym., 2009, 81–82). Pro gradu -tutkielmassa tätä ongelmaa ei periaatteessa enää ole, koska yhteiskuntaopin historia on käsitelty vain pääpiirteittäin, jolloin keskeisimmät seikat tulevat joka tapauksessa esille.

Haastattelut olivat keskeisin osa tutkimusta. Haastatteluiden luotettavuuteen on kuitenkin jo yleisellä tasolla hyvä suhtautua varauksella. Haastateltavalla on nimittäin usein taipumus esiintyä ns. hyvänä kansalaisena, jolloin hän korostaa esimerkiksi osallistumista yhteisten asioiden hoitoon ja ajankohtaisten asioiden seuraamista. (Hirsjärvi ym., 2009, 206–207.) Tämä onkin huomioitavaa varsinkin silloin, kun tutkimuksen keskiössä on yhteiskuntaoppi – se rakentuu toiminnan ymmärrykselle yhteiskunnallisessa kokonaisuudessa. Toisaalta haastattelut vaikuttivat tarjoavan validia tietoa, sillä POPS 2014:n vieroksumaa opettajakeskeisyyttä ei peitelty aika ajoin sovellettavana periaatteena. Pääsin haastateltavien kanssa siis hyvään keskusteluyhteyteen.

Asianmukaisten lähteiden tunnistaminen on keskeinen osa tutkimuksen tekemistä (Hirsjärvi ym., 2009, 113–114). Käyttämäni lähdekirjallisuus on tutkimukselle sopivaa, koska lähteet edustavat pääosin kasvatustieteen asiantuntijoita. Pro gradu -tutkimuksessa on suotavaa lisäksi viitata ulkomaisiin tiedejournaaleihin, mitä periaatetta on noudatettu myös omassa tutkimuksessani. Vieraskielisten tieteellisten lähteiden hyödyntäminen olisi tosin voinut olla vielä laajempaakin.

Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien yhteiskunnalliset aineopinnot olivat silkkää sattumaa. Alun perin tarkoitukseni oli haastatella ns. tavallisia luokanopettajia, mutta kävi ilmi, että molemmat tutkimukseen suostuneista olivat suorit-

taneet laajat yhteiskuntaopin sivuaineopinnot. Periaatteessa tällä ei ole tutkimuksen validiteettiin vaikutusta, kunhan asia huomioidaan kokonaisuudessa: tutkimuksessa saatiin siis tietoa juuri yhteiskuntaopin aineenopettajien käsityksistä ja toiminnasta alakoulun yhteiskuntaopin opettajina. Lisäksi oli hyvä, että yhteiskunnalliset opinnot koskivat molempia opettajia. Luokanopettajan ja yhteiskuntaopin aineenopettajan vertaileminen olisi voinut olla hankalaa vain parin haastattelun perusteella. Sen sijaan kahden yhteiskuntaopin opettajan tutkiminen antoi mahdollisuuksia pyrkiä saturaatioon. Luokanopettajien käsitykset ja toimintatavat erosivatkin toisistaan varsin vähän.

Tutkimusta varten haastateltiin kaikkiaan kolmea henkilöä. Joukkoa voidaan pitää määrällisesti hieman keskivertoa pienempänä, joskin näytteen laajuus on joka tapauksessa useimmiten harkinnanvarainen. Vastapainona huomioitakoon, että henkilöiden opetusta myös observoitiin erikseen. Metsämuuronen (2006) kuvaa esimerkiksi fenomenografisen (jota oma tutkimukseni koskettaa) strategian sopivaksi otoskooksi noin kuusi osallistujaa (Metsämuuronen, 2006, 120). Toisaalta observointi aineistonhankinnan menetelmänä mainitaan vasta laajempien otantojen kohdalla – olen siis kompensoinut haastateltavien määrää ylimääräisellä lähestymistavalla. Havainnointi olikin oleellista saturaatiota tavoiteltaessa antaen selvästi lisäarvoa tutkimukselle. Ylipäänsä havainnointi sopii mainiosti mm. opetustilanteeseen, koska kokonaisuus rakentuu vahvasti ihmisten väliselle vuorovaikutukselle ja vaihtuville tilanteille.

Toteutin observoinnin vasta haastattelun jälkeen, mikä on oleellista myös reliabiliteetin kannalta. Tällä voi hyvinkin olla vaikutusta siihen, kuinka henkilöt toimivat havainnoinnin aikana. En kertonut yksilöidysti etukäteen, mitä tekijöitä erityisesti havainnoin, joskin jälleen ilmoitin henkilöille heidän asemansa tutkittavina. Lisäksi mainitsin tarkastelevani yleisellä tasolla opetusta. Aikaisemmin tekemiäni haastatteluiden perusteella oli tietysti pääteltävissä, minkälaisiin asioihin mahdollisesti kiinnitän huomiota. Tällainen voi vaikuttaa tutkimuksen reliabiliteettiin, mutta toisaalta hyvä tutkimusetiikka vastavuoroisesti korostuu.

Lisäksi on huomioitava, että kvalitatiivinen tutkimus perustuu merkittävilta osin tekijänsä tulkintaan. Tällainen voi vaikuttaa tutkielman reliabiliteettiin kielteisesti.

(Hirsjärvi ym., 2009, 231.) Esimerkiksi tutkimusaineiston luokittelukin on jo aineiston tulkintaa, sillä tutkija on valinnut nimeämänsä yläotsikot ja tekstikatkelmat jollakin perusteella. Sama koskee litterointia. (Jolanki & Karhunen, 2010, 399; Ruusuvoori, 2010, 428.) Edelleen sisällönanalyysillä voidaan parhaimmillaankin tuottaa vain kuvailevaa tietoa (Grönfors, 1985, 161). Tutkimustani voidaan siten laadullisesta näkökulmasta kyseenalaistaa, kun kyse on haastateltavien määrästä tai pyrkimyksestä yleistää.

Haastateltaville myös annettiin haastattelun ajaksi lappu, johon oli kirjoitettu yhteiskuntaopin sisältöalueet. Tämän oli tarkoitus helpottaa haastateltavien vastaamista esimerkiksi silloin, kun halusin yksiselitteisempää vastausta mm. siitä, mikä on heidän mielestään yhteiskuntaopin tärkein sisältöalue. Toisaalta apupaperi on saattanut kaavamaisista vastauksista jossakin kohtaa, vaikka pyrkimyksenä on ollut saada kuvailevampaa ja henkilökohtaisempaa käsitystä yhteiskuntaopista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut selvittää luokanopettajien tietoutta tai osaamista yhteiskuntaoppiin liittyen, vaan heidän omia käsityksiään kokonaisuudesta ja siihen liittyvistä merkityksistä. Niinpä lapun antaminen oli enemmän hyödyksi tutkimuksen tavoitteen kannalta.

Tutkimuksen tekeminen oli jokseenkin johdonmukaista tutkimusmenetelmän valinnasta aineiston analyysiin ja tulosten käsittelyyn. Laadullinen lähestymistapa sopii hyvin tutkimusmenetelmäksi, kun kyse on mm. ihmisen käsityksistä omasta toiminnastaan. Tutkimusperinne viittaa erityisesti hermeneutiikkaan ja fenomenografiaan. Hankittua aineistoa tarkasteltiin sisällönanalyysin keinoin, missä on tärkeää lähestyä varsinaisia tutkimuskysymyksiä vaiheittain, välillisesti. Tuloksissa saatiin myös vastaukset tutkimuskysymyksiin, joskin lisäanalysoinnille olisi ehkä ollut enemmänkin tilaa. Kokonaisuutena tutkimusprosessi oli harkittu.

Useita osa-alueita toisiinsa liittävässä tutkimuksessa aiheen rajaaminen on ensisijaisen tärkeää. Olen käsitellyt yhteiskuntaopin opetusmenetelmiä suhteessa opetussuunnitelmaan. Näitä tekijöitä ei voi kuitenkaan tarkastella huomioimatta muita osa-alueita, joilla on vähintään välillinen vaikutus tutkimuksen keskiössä oleviin asioihin (ks. Kuvio 1). Tältä osin tutkimuksen aihepiirin rajaaminen tarkasti

ja perustellusti on vähintäänkin periaatteellisesti onnistunutta. Tutkijan ominaisuudessa olen ollut tietoinen siitä, missä viitekehyksessä kokonaisuutta tarkastellaan. Toisaalta eri koulujärjestelmää koskevien osa-alueiden välillä liikkuminen ja niiden yhtäaikainen vertaileminen aiheuttaa helposti liukumisen sivuun fokuksesta. Tätä ei kuitenkaan ainakaan häiritsevissä määrin tapahtunut. Kokonaisuus oli konseptuaalisesti joka tapauksessa kohtalaisen haasteellinen.

## Lähteet

- Ahvenisto, I., van den Berg, M., Löfström, J., & Virta A. (2013). Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika*, 7(3), 40–55.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Arola, P. (1993). Taloustiedon opettaminen. Teoksessa P. Arola, K. Elio, T. Huuhtanen, & A. Pilli, *Yhteiskuntatieto koulussa* (s. 89–98). Helsinki: Yliopistopaino.
- Arola, P. (2001). Yhteiskuntaopista 2000-luvun kansalaiskasvatukseen. Teoksessa J. Löfström (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen* (s. 1–9). Helsinki: Yliopistopaino.
- Chapin, J. (2010). *Practical Guide to Middle and Secondary Social Studies*. USA: Pearson.
- Elio, K. (1993). Yhteiskunnallinen sivistys, yhteiskuntatieto ja oppiaines. Teoksessa P. Arola, K. Elio, T. Huuhtanen, & A. Pilli, *Yhteiskuntatieto koulussa* (s. 11–79). Helsinki: Yliopistopaino.
- Eloranta, V., & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen, & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s. 133–156). Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Eränpalo, T. (2012). Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta harhaa? *Kasvatus & Aika*, 6(1), 23–38.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (s. 645–672). Thousand Oaks: Sage.
- Fornaciari, A., & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 72–86.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I. (2014). *Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat?* Dia 51. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/155015\\_miksi\\_ja\\_miten\\_suomalaiset\\_opetussuunnitelmat\\_muuttuvat\\_30012014.pdf](http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf)
- Helsingin kuntakohtainen OPS. Oppiaineet. Yhteiskuntaoppi. Vuosiluokat 3–6. Saatavissa: <http://ops.edu.hel.fi/ops/#oppiaineet>
- Helsingin Sanomat, 8.11.2017. *Mikä nykynuoriin on mennyt? Poliitikko kiinnostaa aiempaa enemmän ja seinien töhriminen vähemmän, kertoo tuore tutkimus*. Kotimaa A8.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi S., Remes P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Huuhtanen, T. (1993). Yhteistoiminnallisuus yhteiskuntaopin opetuksessa. Teoksessa P. Arola, K. Elio, T. Huuhtanen, & A. Pilli, *Yhteiskuntatieto koulussa* (s. 115–134). Helsinki: Yliopistopaino.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jolanki, O., & Karhunen S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 395–410). Tampere: Vastapaino.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WSOY.
- Kari, J. (1994). Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetussuunnittelu* (s. 66–101). Jyväskylä: WSOY.
- Komiteamietintö (1925:14). *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma*. Komiteamietintö 1925:14. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö (1946). *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö (1952). *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö (1970a). *Komiteamietintö 1970:A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö (1970b). *Komiteamietintö 1970:A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koro, J. (1994). Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetussuunnittelu* (s. 102–149). Jyväskylä: WSOY.
- Kosunen, T. (2002). Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko, & J. Pietarinen (toim.), *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä* (s. 52–68). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kurki, L., & Tomperi, T. (2011). *Väittely opetusmenetelmänä*. Tampere: Ajattelu- taidot niin & näin.
- Laine, E. M., & Laine, T. (2010). Kirkollinen kansanopetus. Teoksessa J. Hanska, & K. Vainio-Korhonen (toim.), *Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle* (s. 258–312). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtisalo, L., & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.
- Leino, O., & Väisänen, S. (1992). *Rasismien ilmeneminen 6.-luokkalaisten asenteissa – vertaileva kvalitatiivinen tutkimus Unesco-koulun ja tavallisen peruskoulun välillä*. Joensuun yliopisto: Pro gradu -tutkielma.

- Lindfors, K., & Rahikainen T. (2015). *Laaja-alaiset osaamistavoitteet opetus- ja kasvatustyön perustana. Perusopetuksen opettajien näkökulmia*. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu -tutkielma.
- Luukkainen, O., & Wuorinen, J. (2002). *Yrittävä elämänsenne*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Löfström, J. (2001). Yhteiskuntatiedon ongelma. Teoksessa J. Löfström (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen* (s. 9–19). Helsinki: Yliopistopaino.
- Löfström, J. (2002). Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatusta. Periaatekysymyksiä ja suuntaviivoja. Teoksessa J. Löfström (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä* (s. 89–133). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löfström, J. (2007). Yhteiskuntaopin didaktiikka opettajankoulutuksen rakenteessa: kehitystarpeet ja toteutusehdot. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta, & P. Carpelan (toim.), *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet* (s. 154–161). Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- McCowan, T. (2009). Towards an Understanding of the Means-Ends Relationship in Citizenship Education. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 321–342.
- Metsämuuronen, J. (2000). Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia-sarja 4*. Viro: Jaabes OÜ.
- Metsämuuronen, J. (2006). (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miettinen, R. (2016). Sivistys kilpailuyhteiskunnassa – Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? *Kasvatus & Aika*, 10(3), 57–75.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Opetushallitus. Määräys 104/011/2014. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/163775\\_maarays\\_perusopetus\\_104\\_011\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf)
- Otavan Suuri Ensyklopedia (1979). 3 *Cid–erätalous*. Helsinki: Otava.
- Otavan Suuri Ensyklopedia (1979). 16 *Savo–sukulaisuus*. Helsinki: Otava.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Peräkylä, A. (2004). Conversation analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 165–179). London & Thousand Oaks: Sage.
- POPS (1985). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raevaara, K. (2011). *Jokapäiväisiä tietoja, taitoja ja asennekasvatusta: kansalaisuuden asema ja tehtävä opetussuunnitelmassa*. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 15–33). London & Thousand Oaks: Sage.
- Rautama, P. (2010). Kansakouluntarkastajat ja heidän seuraajansa 1885–2009. *Kasvatus & Aika*, 4(3), 51–71.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopisto: Väitöskirja.
- Ruusuvuori J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Shapiro, P. (1973). Can teaching methods make a difference? *The Teacher Educator*, 8(3), 31–34.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (s. 821–834). Thousand Oaks: Sage.
- Sipola, H. (2008). *Miten terveystietoa tulisi opettaa? 9. luokan oppilaiden kokemuksia terveystiedon opetusmenetelmistä ja oppimateriaaleista*. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu -tutkielma.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (s. 435–454). Thousand Oaks: Sage.
- Suutarinen, S. (2002). Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Teoksessa V. Brunell, & K. Törmäkangas (toim.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat* (s.11–60). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, S. (2000). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi* (s. 64–98). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, L., Ahonen, A, Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Piattoeva, N., & Eronen, A. (2006). ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala, & J. Salmiinen (toim.), *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa* (s. 39–66). Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Thornton, S. J. (2005). *Teaching Social Studies That Matters*. New York: Teachers College Press.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J-A. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. (1993). *Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vahtola, J. (2004). *Suomen historia. Jääkaudesta Euroopan unioniin*. Keuruu: Otava.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 28.6.2012/422.
- Virta, A. (1998). *Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia*. Kajaani: Kainuun Sanomain Kirjapaino.
- Virta, A. (2002). Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa J. Löfström (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä* (s. 35–65). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vulkko, E. (2002). Opettajien kollegiaalinen päätöksenteko. Teoksessa J. Huusko, & J. Pietarinen (toim.), *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä* (s. 81–88). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa*. Naantali: Resurssi.
- Williams, R. (1980). What teaching methods when? *Theory Into Practice*, 19(2), 82–86.

## Liitteet

*Liitteet käsittävät haastattelurungon rehtorille ja luokanopettajille. Rehtori vastasi kysymyksiin sähköpostitse, kun taas luokanopettajia haastateltiin suullisesti. Punaisella merkittyihin kysymyksiin luokanopettajilla oli ollut mahdollisuus tutustua etukäteen. Lisäksi luokanopettajille jaettiin haastattelutilanteessa yhteiskuntaopin sisältöalueet paperille listattuna.*

### REHTORI:

- Kuinka merkittävänä asiana pidät uudessa opetussuunnitelmassa tapahtunutta muutosta, jonka mukaan yhteiskuntaoppia opetetaan omana oppiaineenaan jo 4. luokka-asteelta?
- Mikä on mielestäsi yhteiskuntaopin tärkein tehtävä alakoulussa?
- Mitä yhteiskuntaopin sisältöalueista (S1-S4) pidät tärkeimpinä? Entä tavoitteista?
- Missä määrin rehtorin näkemykset yhteiskuntaopin opetuksen toteutuksesta vaikuttavat luokanopettajien opetusmenetelmiin tai painotuksiin; suunnitteleeko kukin opettaja käytännössä itsenäisesti opetuksensa, kuten on tyypillistä?
- Käytetäänkö kaikissa luokissa (4-6) samaa yhteiskuntaopin kirjaa? Millä perusteella oppikirjat hankitaan tämän oppiaineen kohdalla?

### YLEISTÄ OPETTAJILLE:

- Uutta opetussuunnitelmaa alettiin soveltaa vuonna 2016. Miten se on vaikuttanut opetusmenetelmiisi verrattuna aikaisempaan?
- Minkälaisen kuvan saat yhteiskuntaopin merkityksestä opetussuunnitelmassa? Miten se vastaa henkilökohtaista näkemystäsi?
- Mikä merkitys yhteiskuntaopilla on mielestäsi laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta?
- Mikä yhteiskuntaopin opetuksessa on mielestäsi tärkeää? Mitä haluat oppilaiden oppivan?
- Missä määrin yhteiskuntaoppi on mielestäsi asennekasvatusta?
- Onko sinulla jotakin erityisosaamista- tai kiinnostusta, joka voisi vaikuttaa yhteiskuntaopin opetukseeni omaleimaisesti: esim. erityisiä yhteiskunnallisia opintoja, mielenkiinto yhteiskunnallisia asioita kohtaan, poliittinen aktiivisuus... Joko myönteisesti tai kielteisesti? Miten vaikuttaa/ miten huolehtii?
- Minkälaisena ongelmana tai mahdollisuutena pidät sitä, ettei opetussuunnitelma tarjoa juurikaan valmiita opetusmenetelmiä yhteiskuntaoppia varten?

- Mihin periaatteisiin nojaat yleisesti, kun valitset opetusmenetelmiä yhteiskuntaopissa?
- Oletko havainnut tietyn opetusmenetelmän olevan erityisen toimiva yhteiskuntaopissa vai vaihtelevatko menetelmät paljon tilanteen mukaan? Voitko tukea vastaustasi esimerkillä tai esimerkeillä?
- Oletko lukenut uutta opetussuunnitelmaa yhteiskuntaopin kannalta? Entä paikallista opetussuunnitelmaa?
- Osallistuvatko oppilaat opetuksen suunnitteluun tai työtapojen valintaan?

#### AJANKOHTAISET KYSYMYKSET:

- Yhteiskuntaoppia opetetaan tuntijaon mukaan väh. 2 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 4-6. Miten tämänhetkinen opetus luokassasi on rakennettu eli millä aikavälillä tiettyjä asioita käsitellään? Onko kyse esim. yksittäisistä tunteista vai pidemmästä jaksosta?
- Mitä sisältöaluetta tai -alueita yhteiskuntaopissa nyt käsitellään (S1-S4)? Mistä aiheista on tarkemmin kyse?
- Millä perusteella käsiteltävät aiheet valitaan sisältöalueen sisällä?
- Miten eli millä menetelmillä olet nyt käsiteltävässä jaksossa opettanut yhteiskuntaoppia?
- Mikä määrittää eniten opetusmenetelmän valintaa yhteiskuntaopissa tällä hetkellä?
- Eroavatko opetusmenetelmät yhteiskuntaopissa muista oppiaineista?

- Arkielämä ja oman elämän hallinta (S1)
- Demokraattinen yhteiskunta (S2)
- Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen (S3)
- Taloudellinen toiminta (S4)