

**Yhteiskuntaopin opetuksen toteutus alakoulussa vuoden  
2014 opetussuunnitelman pohjalta**

Ville Laaksonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Laaksonen, Ville. 2020. Yhteiskuntaopin opetuksen toteutus alakoulussa vuoden 2014 opetussuunnitelman pohjalta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. 68 sivua.**

Yhteiskuntaoppi lisättiin vuoden 2014 perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa alakoulun opetukseen uutena oppiaineena. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, kuinka yhteiskuntaopin opetusta on toteutettu jyvässkyläläisissä alakouluissa opetussuunnitelmamuutoksen pohjalta. Tutkimuksessa yhteiskuntaopin valtakunnallisia ja paikallisia tavoitteita verrataan opettajien kuvailuihin omasta opetuksestaan.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin hermeneuttista lähestymistapaa käyttäen. Aineistona toimivat perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma, Jyväskylän paikallinen opetussuunnitelma sekä yhteiskuntaoppia alakoulussa opettaneiden opettajien haastattelut. Haastatteluaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla ja haastatteluihin osallistui 7 henkilöä. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.

Haastattelujen ja opetussuunnitelma-aineiston analyysin perusteella tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrkivät aktiivisesti toteuttamaan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opettajien lähtökohdissa opetuksen toteutukseen oli kuitenkin merkittäviä eroja, mikä näkyi työtapojen sekä oppituntia kohden käytetyn työmäärän vaihteluna opettajien välillä. Siksi osa paikallisen opetussuunnitelman tavoitteista oli käytännössä liian haastavia toteuttaa. Tutkimuksen perusteella merkittävin tekijä haasteisiin vastaamisessa olisi yhteiskuntaopin opetuksen tukikeinojen, kuten oppiainekohtaisen tiedon, opetusmenetelmien sekä opetussuunnitelmaa noudattavien opetusmateriaalien jakaminen.

Asiasanat: yhteiskuntaoppi, alakoulu, opetussuunnitelma, luokanopettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TARPEET YHTEISKUNTAOPIN OPETUKSELLE .....</b>	<b>6</b>
	2.1 Yhteiskunnassa tapahtuva muutos.....	6
	2.2 Yhteiskuntaopin valtakunnalliset ja paikalliset tavoitteet alakoulussa.	10
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>13</b>
	4.1 Tutkimuskonteksti .....	13
	4.2 Tutkimusaineisto .....	14
	4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	15
	4.4 Opetussuunnitelmien analyysi .....	17
	4.5 Haastatteluaineiston analyysi .....	19
	4.6 Eettiset ratkaisut .....	22
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>24</b>
	5.1 Yhteiskuntaoppi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa .....	24
	5.2 Yhteiskuntaoppi paikallisessa opetussuunnitelmassa .....	28
	5.3 Yhteiskuntaopin opetus luokanopettajien kuvailemana .....	32
	5.3.1 Luokanopettajien lähtökohdat yhteiskuntaopin opetukseen ....	33
	5.3.2 Alakouluissa opetetut yhteiskuntaopin sisällöt.....	35
	5.3.3 Luokanopettajien työskentelytavat ja opetusmateriaalit yhteiskuntaopin opetuksessa.....	39
	5.4 Opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutuminen luokanopettajien kuvailemassa opetuksessa.....	43
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>48</b>
	6.1 Opettajien väliset erot yhteiskuntaopin opetuksessa .....	48
	6.2 Oppiaineen kulttuurin muodostuminen.....	50
	6.3 Opetussuunnitelmien ohjaus yhteiskuntaopin opetukselle .....	52
	6.4 Yhteiskuntaopin opetuksen onnistuminen mitataan arjessa.....	53
	6.5 Yhteiskuntaopin opetus alakoulussa aineenopettajan näkökulmasta...55	
	6.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	57
	6.7 Jatkotutkimusmahdollisuudet .....	60
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>63</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa alakoulun opetukseen otettiin mukaan uutena oppiaineena yhteiskuntaoppi. Yhteiskuntaopin opetus eli kaksi vuosiviikkotuntia (Valtioneuvosto 422/2012 § 6) tulee toteuttaa vuosiluokilla 4–6, mutta tavoitteiden vuosiluokkaistamiselle ei ole asetettu tarkkoja ehtoja kyseisten vuosien sisällä (OKM 2012, 22). Tavoitteet tulisi valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan vuosiluokkaistaa, eli jakaa eri luokka-asteille paikallisissa opetussuunnitelmissa kunkin kaupungin tai kunnan hyväksi katsomalla tavalla (POPS 2014, 158). Siksi käytännön toteutuksessa ja sisällöllisessä priorisoinnissa voidaan olettaa koulujen välille eroja. Eskola ja Suoranta (1998, 1) kutsuvat tällaisia ennakkokäsityksiä työhypoteeseiksi, joista käsin tutkija voi lähteä tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä.

Jyväskylän paikallisessa opetussuunnitelmassa yhteiskuntaopin sisällöt ja tavoitteet on jaettu kahdelle eri luokka-asteelle. Neljännelle ja kuudennelle luokalle on molemmille jaettu kolme opetuskokonaisuutta, joissa opetettavat asiat on jäsennelty laajempien teemojen alle. Paikallisen opetussuunnitelman vuosiluokkaistuksen tavoitteena on jakaa opetettavat sisällöt niille sopiville luokka-asteille sekä mahdollistaa yhteiskuntaopin opetuksen toteutus myös projektimuotoisesti tai integroituna toiseen oppiaineeseen. (Jyväskylän kaupunki 2016a.)

Lisäksi luokanopettajien työn tukena on oppiainekohtainen taitotasotaulukko, jossa yhteiskuntaopin tavoitteet ja niiden toteutumisen asteet ovat taulukoituina kuudennen luokan osaamisen osalta (Jyväskylän kaupunki 2018). Keskeistä taulukossa on konkreettisen toiminnan sanallistaminen eri osaamisen tasojen mukaan. Taitotasotaulukko on luotu oppimisen arvioinnin tueksi sekä tasavertaistamiseksi ja siksi sen tavoitteena on tukea sekä opettajien työtä että oppilaiden tasapuolista arviointia.

Koska oppiaine on alakoulussa vielä verrattain uusi, ei sen käytännön toteutuksesta ole tutkimustietoa. Sijaisuuskokemusteni perusteella opettajien ohjeet yhteiskuntaopin opetuksen toteuttamiseksi ovat kuitenkin olleet hyvin laiveita ja siksi itselleni on jäänyt epäselvä kuva oppiaineen toteuttamisesta käytännössä. Verrattuna muihin jo vakiintuneisiin oppiaineisiin ei yhteiskuntaopin

opetuksessa ole näkynyt selkeää oppiaineen kulttuuria, jonka pohjalta opetusta toteutetaan. Vaikuttaa siltä, että yhteiskuntaopin käytäntöön viemisessä on ollut eroavaisuuksia koulusta ja opettajasta riippuen. Siksi on tärkeää tutkia yhteiskuntaopin opetussuunnitelman käytäntöön viemistä kouluarjessa, jotta uuden oppiaineen haasteisiin voidaan jatkossa vastata ja toimivia käytänteitä vahvistaa.

Tutkimuksessa selvitän yhteiskuntaopin opetussuunnitelman toteuttamista Jyväskylän alakouluissa luokanopettajien itsensä kuvailemana. Toiseksi tarkastelen tutkimuksessa, onko yhteiskuntaopin opetusta kyetty toteuttamaan valtakunnallisen ja Jyväskylän paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti vai onko niiden toteuttamisessa esiintynyt haasteita. Tutkimuksessa arvioidaan, onko valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta luotuja tavoitteiden paikallisia vuosiluokkaistuksia sekä arviointimateriaaleja hyödynnetty vai perustuuko opetus johonkin muuhun, kuten oppikirjamateriaalien tavoitteisiin ja jaksotukseen.

Tutkimuksen kontekstualisointi yhteiskunnan nykytilanteeseen ja siinä tapahtuvaan muutokseen on tiivis. Käsittelen luvussa 2 opetus- ja kulttuuriministeriön esittämiä yhteiskunnallisia muutosprosesseja sekä niiden aiheuttamia tarpeita yhteiskuntaopin opetuksen toteuttamiselle. Tutkimuksen taustoitus jatkuu alaluvuissa 5.1 ja 5.2, joissa tarkastelen yhteiskuntaopin valtakunnallisia ja paikallisia tavoitteita sekä sisältöjä opetussuunnitelmien analyysien avulla. Vertaan opetussuunnitelmien tavoitteita opettajien haastattelujen pohjalta luotuun kuvaan opetuksen käytännön toteutumisesta. Tuloksissa ja pohdinnassa teen johdopäätöksiä siitä, kuinka valtakunnalliset tavoitteet yhteiskuntaopin opetukselle ovat toteutuneet käytännön kouluarjessa luokanopettajien omien kuvailujen perusteella sekä pohdin tulosten taustalla vaikuttavia tekijöitä.

## 2 TARPEET YHTEISKUNTAOPIN OPETUKSELLE

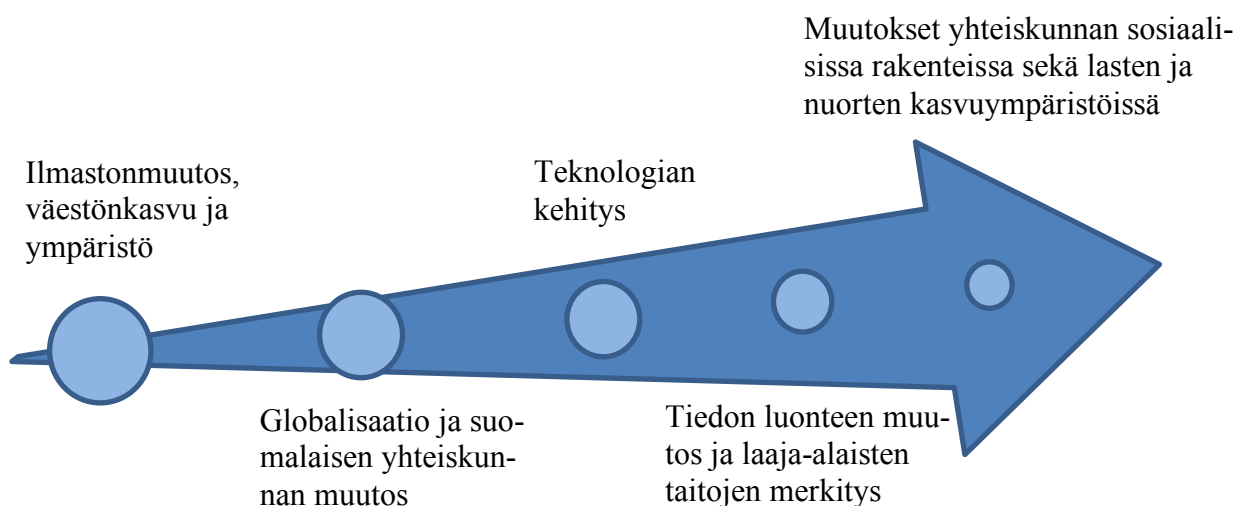
Tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan yhteiskuntaopin valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman tavoitteita sekä opettajien kuvailuja niiden pohjalta toteutetusta opetuksesta. En siksi käsittele systemaattisesti koko opetussuunnitelmaprosessia, vaan tarkastelen taustaosuudessa prosessin lähtöpistettä eli opetus- ja kulttuuriministeriön käsitystä yhteiskunnallisen toimintaympäristön muutoksesta sekä muutoksen luomia tarpeita opetukselle. Tulososuudessa käsitelen prosessin viimeistä vaihetta eli muutoksen luomista tarpeista syntyneitä opetussuunnitelmia sekä niiden pohjalta toteutettua opetusta.

### 2.1 Yhteiskunnassa tapahtuva muutos

Koulutusta ja opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon toimintaympäristö, jossa koulutusta ja opetusta järjestetään. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010, 29) selvityksen mukaan tekemisen, tietämisen sekä olemisen rakenteet ovat yhteiskunnassamme muuttumassa. Tekeminen on muuttumassa yhteisöissä ja verkostoissa toimimiseksi. Tietäminen siirtyy muistinvaraisesta toiminnasta tiedon luomiseksi vuorovaikutuksessa, jolloin olennaista on yhteisöjen yhteinen tieto. Olemiseen ja identiteetin rakentumiseen liittyy uusia haasteita nopean muutoksen ja globalisoituvien informaatioverkostojen vuoksi.

Jotta koulutus pystyy vastaamaan yhteiskunnassa kauttaaltaan tapahtuvaan muutokseen, on sen kyettävä tuottamaan opetusta ja kasvatusta, jotka vastaavat ympäröivän yhteiskunnan asettamiin haasteisiin (Lehtisalo & Raivola 1999, 14). Siinä, missä ennen oli erityisen tarpeellista tunnistaa luonnosta vahingolliset sienet ja marjat, on nykyisin välttämätöntä osata tunnistaa esimerkiksi verkkosisäلتöjä, jotka ovat vahingollisia tai vaarallisia. Opetuksen kannalta on siis keskeistä pohtia, millainen on tulevaisuuden yhteiskunta, ja millaisia taitoja sen osana toimimiseen tarvitaan. Siksi käsitys yhteiskunnallisesta toimintaympäristöstä vaikuttaa merkittävästi siihen, millaista koulutusta ja opetusta halutaan toteuttaa. Tässä alaluvussa käsitelen opetus- ja kulttuuriministeriön käsitystä opetuksen ja koulutuksen toimintaympäristöstä 2020-luvulle tultaessa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämät viisi yhteiskunnallista muutosprosessia näkyvät myös yhteiskuntaopin opetuksen sisällöissä sekä tavoitteissa ja siksi on tärkeää ymmärtää, mihin haasteisiin yhteiskuntaopin opetuksella halutaan vastata. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010, 30) tekemässä selvityksessä tulevaisuuden merkittävät toimintaympäristön muutokset on esitetty kuvion 1 mukaisesti.



KUVIO 1. Yhteiskunnalliset toimintaympäristön muutokset

Ilmastoön, ympäristöön ja väestöön liittyvät kysymykset ovat yhteiskuntamme tulevaisuuden kannalta keskeisessä asemassa. Niiden ratkaisemiseksi tarvitaan jatkuvasti uutta tietoa sekä globaalia yhteistyötä. Nämä kysymykset kiinnostavat ja koskettavat vahvasti myös lapsia ja nuoria. Siksi opetuksen tulee tukea oppilaiden eettistä pohdintaa sekä kehittää heidän tietoja ja taitoja näiden kysymysten ratkaisemiseksi tulevaisuudessa. (OKM 2010, 30.)

Globalisaatio ja teknologian kehitys muuttavat arkea, työelämää ja yhteisöjä nopealla vauhdilla. Globalisaatio on saanut aikaan uskontojen, kielten ja kulttuurien kohtaamisen. Yhteiskuntamme on muuttunut yhä monikulttuurisemmaksi ja siksi tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän erilaisuuden kohtaamisen ja hyväksymisen taitoja (OPH 2019a). Aiemmin pysyväluonteinen kansalaisidentiteetti muodostuu nykyisin vuorovaikutuksessa universaaleihin kulttuureihin, jolloin uusi identiteetti voi olla yhdistelmä useita eri kulttuureja (Saari,

Tervasmäki & Värri 2017, 101). Koululla onkin merkittävä rooli siinä, kyetäänkö kulttuurillinen moninaisuus kääntämään yhteiskunnassamme voimavaraksi vai aiheuttaako se yhteiskunnallista jakautumista tai muita lieveilmiöitä (OKM 2010, 34). Myös osaamisen tulee uudistua, jotta voidaan vastata yhteiskunnassa tapahtuvan nopean muutoksen tuomiin haasteisiin (Sitra 2019, 2). Teknologisen kehityksen myötä ennen manuaalisesti ja fyysisesti toteutetut tehtävät vaativat nykyään yhä useammin kognitiivisia sekä sosiaalisia taitoja ja automatisoitujen tehtävien ulkopuolelle jäävät työt entistä enemmän luovuutta (Sitra 2019, 11; OKM 2010, 29; Eshet 2012, 267).

Kognitiivisia taitoja tarvitaan myös uudenlaisen tiedon käsittelyyn. Tiedon määrä sekä luonne ovat muutoksessa, jolloin niiden etsiminen, käsittely ja tuottaminen vaativat tulevaisuudessa erilaisia taitoja kuin ennen. Tietoa välittävät yhä useammat tahot ja mahdollisuudet sen jakamiseen ovat moninaistuneet. Uutta tietoa on saatavilla jatkuvana virtana, minkä vuoksi sitä on kyettävä käsittelemään kriittisesti sekä erottelamaan valtavasta tietomäärästä vanhentunut ja validi tieto (Eshet 2012, 270).

Ilmaisumuodot ovat muuttumassa informaation lisääntymisen mukana. Visuaalinen viestintä onkin ottanut suurempaa roolia informaation ilmaisussa. (OKM 2010, 37.) Työskennelläkseen tehokkaasti ihmisen tulee nykyisin kyetä tunnistamaan visuaalisesti annetun informaation sisältöä. Tällaisista sisällöistä hyviä esimerkkejä ovat erilaiset graafisesti suunnitellut käyttöliittymät tai lasten pelit. (Eshet 2012, 268–269.) Tiedon etsimisen ja käsittelyn lisäksi tiedon tuottamisen taito on tulevaisuudessa entistä merkityksellisempää. Koska tiedon jakamisesta erilaisissa digitaalisissa ympäristöissä on tullut helppoa, on tärkeää ymmärtää luotettavan ja epäluotettavan tiedon tuottamiseen liittyviä tunnuspiirteitä. (OKM 2010, 37.) Opetussuunnitelman (2014, 17) mukaan tieto kytkeytyy yhteen taitojen, arvojen, asenteen ja tahdon kanssa. Tässä yhteydessä puhutaan laaja-alaisesta osaamisesta, joka tarkoittaa kykyä yhdistää tieto edellä mainittuihin muihin osa-alueisiin. Laaja-alainen osaaminen on siksi nykyisin ja tulevaisuudessa keskeinen väline tiedon hyödyntämiseksi käytännössä.

Lasten ja nuorten sosiaalinen ympäristö sekä kasvuympäristö ovat myös muutoksessa. Perhemuodot ovat nykyisin yhä moninaisemmat ja sukulaissiteillä



on aiempaa pienempi merkitys. Monet aikuiset joutuvatkin toteuttamaan kasvatusta varsin yksin. Muutokset vaikuttavat lasten käytännön arkeen sekä hyvinvointiin. Koska sukulaisuussuhteet eivät ole enää niin keskeinen osa lapsen kasvatusta, on päiväkotien ja koulujen rooli kasvattajina vahvistunut. Samalla monista sosiaalisen median yhteisöistä on tullut yhä merkittävämpi osa lasten ja nuorten arkea. Parhaimmillaan ne luovat lapselle merkityksellisiä sosiaalisia suhteita, jotka edesauttavat integroitumista osaksi erilaisia terveitä yhteisöjä. Toisaalta kasvattajien on tehtävä yhteistyötä sen eteen, että lapsille vahingollisten sisältöjen ja yhteisöjen leviäminen kyettäisiin estämään. Lasten sosiaalisten suhteiden rakentumisessa ja kasvuympäristössä on siis tapahtumassa muutoksia, mutta keskeistä on varmistaa, että lapsilla ja nuorilla olisi elämässään läsnä turvallisia aikuisia, joihin voi luottaa. (OKM 2010, 39.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010, 30) selvityksessään esille nostamat muutokset yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä ovat vaikuttaneet keskeisesti suunnitelmaan tulevaisuuden opetuksesta. Selvityksen nimen mukaisesti se ohjaa opetuksen valtakunnallisia tavoitteita kohti 2020-lukua. Koska yhteiskuntaoppi suuntaa huomion oman osaamisen hyödyntämiseksi yhteiskunnan jäsenenä, on sen rooli yhteiskunnan muutokseen vastaamisessa merkittävä. Toimintaympäristön muutokset vaikuttavat myös muihin oppiaineisiin, mutta yhteiskuntaopissa tarkastellaan oppilaan koko osaamisen ja identiteetin suhdetta yhteiskuntaan ja lähiyhteisöihin. Siksi yhteiskuntaopin sisällöissä ja tavoitteissa näkyy kootusti elämän ja yhteiskunnan eri osa-alueiden teemoja yhden oppiaineen piiriin koottuna. Yhteiskuntaoppi toimiikin parhaimmillaan oppilaan ja yhteiskunnan välisenä siltana.

Kun vertaa opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämiä toimintaympäristön muutosprosesseja yhteiskuntaopin sisältöihin ja tavoitteisiin alakoulussa, vastaa yhteiskuntaoppi osin jokaiseen näistä muutosprosesseista. Eettisten taitojen ja yhteistyötaitojen harjoittelu sekä ymmärrys yhteiskunnallisessa toiminnassa tapahtuvista arvovalinnoista vastaavat ilmastonmuutokseen, väestön kasvuun ja ympäristöön liittyviin haasteisiin. Erilaisiin yhteisöihin tutustuminen sekä niiden ymmärtäminen auttavat oppilaita sopeutumaan globalisoituvan yhteiskunnan tuomiin muutoksiin. Medialukutaito sekä yhdessä toteutettu tiedonhankinta

luovat pohjaa uudenlaisen tiedon etsimiseen, käsittelyyn ja tuottamiseen eri teknologioita apuna käyttäen. Arjen taitoja sekä aktiivista osallistumista harjoittelemalla tasavertaistetaan lasten ja nuorten mahdollisuuksia toimia osana yhteiskuntaa erilaisista kasvuympäristöistä huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön käsityksellä yhteiskunnassa tapahtuvasta muutoksesta onkin merkittävä vaikutus yhteiskuntaopin valtakunnallisten sekä paikallisten tavoitteiden olemassaoloon ja sisältöön. Käsittelen näitä tavoitteita yleisellä tasolla luvussa 2.2 sekä tarkemmin analysoituna tulosluvuissa 5.1 ja 5.2.

## **2.2 Yhteiskuntaopin valtakunnalliset ja paikalliset tavoitteet alakoulussa**

Koulutuksen tehtävänä on ollut jo kautta Suomen historian kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, jotka osaavat toimia osana ympäröivää yhteiskuntaa, jossa elävät (Arola 2003, 223; Lehtisalo & Raivola 1999, 38). Tämän osaamisen saavuttamiseksi julkisen vallan on nimettävä tavoitteita ja päämääriä, jotka vastaavat yhteiskunnassa elämisen tarpeita. Kyse on sekä arvoista, tiedosta että osaamisesta. Perusopetuslain (628/1998) 2 §:ssä todetaankin, että ”Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Lisäksi myös perustuslaissa (1999/731 14 §) julkisen vallan tehtävää kuvaillaan muun muassa näin: ”Julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon.” Valtion, kaupunkien ja kuntien tehtävänä on siis järjestää koulutus, joka ohjaa lapsia kasvamaan aktiiviseksi ja vastuulliseksi osaksi yhteiskuntaa ja sen toimintaa.

Yhteiskuntaopin opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden taustana ovat opetus- ja kulttuuriministeriön teettämät selvitykset perusopetuksen tuntijakoa ja tavoitteita koskien. Niissä käsitellään jo olemassa olevien sekä uusien oppiainesisältöjen tarpeellisuutta ja kehittämistä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa sekä koko koulutuksen laajempaa kehittämistä 2020-luvulle tultaessa. Opetushallituksen sivuilla (2019c) todetaan yleisesti, että yhteiskuntaopin opetuksen

tehtävänä on antaa perustietoja ympäröivästä yhteiskunnasta sekä auttaa oppilaita kasvamaan yritteliäiksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi. Lisäksi yhdessä historian kanssa yhteiskuntaopin tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden identiteettiä sekä auttaa heitä ymmärtämään yhteiskunnassa vallitsevaa erilaisuutta. (OPH 2019b.)

Goodsonin (1995, 12) mukaan opetussuunnitelmalla on sekä käytännöllinen että symbolinen rooli. Symbolisesti opetussuunnitelma edustaa niitä tarkoituksiperiä, jotka yhteiskunnassa ja koulutuksessa koetaan merkityksellisiksi. Koska yhteiskuntaopin opetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat vahvasti linkittyneitä käsitykseen yhteiskunnallisesta toimintaympäristöstä, on yhteiskuntaopin symbolinen rooli merkittävä. Sen teemat kokoavatkin yhteen erilaisia merkitykselliseksi koettuja tietoja ja taitoja yli oppiainerajojen. Siksi yhteiskuntaopin opetussuunnitelma ei kuvaa ainoastaan yhden oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita, vaan myös ymmärrystä käynnissä olevasta yhteiskunnallisesta toimintaympäristön muutoksesta. Asiakirjana yhteiskuntaopin opetussuunnitelmalla on myös käytännöllinen rooli, joka velvoittaa kouluja ja opettajia toimintaan. Näitä veloituksia käsittelem tarkemmin tulosluvussa 5.1, jossa olen analysoinut yhteiskuntaopin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet. Aineisto on koodattu, pelkistetty ja teemoiteltu neljään eri teemaan, joiden avulla olen jäsentänyt yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita alakoulussa.

Jyväskylän kaupungin paikallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016a) yhteiskuntaopin opetus on jaettu alakoulun osalta neljännelle ja kuudennelle vuosiluokalle. Molemmilla vuosiluokilla opetusta on yksi vuosiviikkotunti (Perusopetuslaki 422/2012). Jyväskylän paikallisessa opetussuunnitelmassa seurataan valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita, mutta niitä painotetaan eri tavalla vuosiluokasta riippuen. Tavoitteiden painotus toteutuu käytännössä sekä neljännelle että kuudennelle luokalle asetettujen kolmen opetuskokonaisuuden avulla (Jyväskylän kaupunki 2016a). Paikallisen opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden analyysin tulokset ovat kuvattuna tarkemmin tulosluvussa 5.2, jossa tarkastelen valtakunnallisten sisältöjen ja tavoitteiden jakautumista eri vuosiluokille vuosiluokkakohtaisten sisältökokonaisuuksien avulla.

### **3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET**

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata, kuinka yhteiskuntaoppi, alakoulun uutena oppiaineena, on pantu luokanopettajien mukaan käytäntöön heidän omassa opetuksessaan Jyväskylän alakouluissa. Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle niistä tarpeista ja tavoitteista, jotka yhteiskuntaopin opetukselle asetettiin jo opetus- ja kulttuuriministeriössä vuonna 2010, jolloin koulutuksen valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa alettiin rakentaa uuden opetussuunnitelman pohjaksi (OKM 2010). Tämän jälkeen käsiteltiin, kuinka valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon (OKM 2012; Perusopetuslaki 422/2012) pohjalta luotu perusopetuksen opetussuunnitelma sekä Jyväskylän paikallinen opetussuunnitelma on luokanopettajien mukaan saatettu käytäntöön yhteiskuntaopin opetuksessa vuosiluokilla 4 ja 6.

#### **Tutkimuskysymykset:**

1. Kuinka yhteiskuntaopin opetusta toteutetaan luokanopettajien mukaan Jyväskylän alakouluissa?
2. Kuinka yhteiskuntaopin opettajien kuvailema opetus alakoulussa vastaa sille asetettuja tavoitteita?

Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin opettajille tehtyjen haastattelujen sekä yhteiskuntaopin opetusta koskevien asiakirjojen avulla. Tutkimuksen taustalähteinä ovat pääasiassa opetus- ja kulttuuriministeriön asiakirjat ja opetushallituksen sekä Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmat. Lisäksi tutkimuksen tukena on aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, aiempaa tutkimustietoa sekä artikkeleita. Tutkimuksen uusi tieto taas pohjautuu pääasiassa luokanopettajille tehtyihin teemahaastatteluihin sekä teemahaastattelujen ja opetussuunnitelmien vertailuun.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaiseksi luokanopettajat kuvailevat yhteiskuntaopin opetustaan Jyväskylän alakouluissa sekä vertaamaan kuvailtua opetusta valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Koska oppiaine on alakoulussa vielä verrattain uusi, eikä spesifiä tutkimustietoa aiheesta alun perin löydy, päätin toteuttaa tutkimuksen laadullisena (Eskola & Suoranta 1998, 19). Laadullisella tutkimuksella pyrin kuvaamaan yhteiskuntaopin opetusta useasta eri näkökulmasta. Siksi tutkimusjoukon koko muotoutui tutkimuksen tarpeiden mukaan. (Alasuutari 2012, 2; Eskola & Suoranta 1998, 2.)

Tutkimusfilosofialtaan tutkimus on hermeneuttinen. Puusa ja Juuti (2020, 3) toteavat, että hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkija pyrkii tulkitsemaan aineistoaan sekä etsimään siitä merkityksiä suhteessa aineiston kontekstiin. Hermeneuttisessa tutkimusprosessissa tutkija joutuu usein liikkumaan aineistossaan edestakaisin korjaten aiemman tiedon pohjalta tekemiään tulkintoja. Näin muodostuu niin sanottu hermeneuttinen kehä. Paransin omaa esiymmärrystäni tutkimusaiheesta ensimmäisen tutkimushaastattelun avulla, jonka seurauksena rajasin tutkimuskysymyksiä uudelleen. Hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti muokkasin omaa tulkintaani aineistosta myös seuraavien haastattelujen perusteella tutkimuksen edetessä. (Puusa & Juuti 2020, 3; Tuomi & Sarajärvi 2018, 1.3.3.) Kuten Theodore (2020, 1.3) toteaa, ei hermeneuttisen kehan hyödyntäminen rajoitu nykyisessä tutkimuksessa vain tekstiaineistojen käsittelyyn, vaan sitä voi hyödyntää myös haastatteluaineistoa käsiteltäessä.

Jotta opettajien toimintatapoja voitaisiin vertailla keskenään, tulee heillä käytössä olevien ohjeiden olla yhtenevät. Siksi päädyin rajaamaan tutkimusalueen Jyväskylän kaupunkiin, jonka kouluissa paikallinen opetussuunnitelma on yhtenevä. Tällöin jokainen haastateltava toimii saman opetussuunnitelman pohjalta ja eroavaisuudet opetuksessa johtuvat joko opettajasta itsestään tai kyseisen koulun toimintatavoista. Näin sain tutkimuksessa rajattua pois alueelliset eroavaisuudet opetussuunnitelmissa ja aineisto täsmentyi tarkemmin tutkimuskysymysten tarpeiden mukaan (Eskola & Suoranta 1998, 2).

Valitsin tutkimusalueeksi Jyväskylän kaupungin, jotta haastattelut olisivat käytännöllisistä syistä mahdollista toteuttaa sujuvasti. Lisäksi kaupunki on riittävän suuri, jotta tarvittava tutkimusaineisto oli mahdollista kerätä saman paikallisen opetussuunnitelman piiristä.

## 4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimus koostuu kahdesta aineistosta, joista ensimmäinen eli opetussuunnitelma-aineisto toimii tausta-aineistona toiselle eli opettajien haastatteluista koostuvalle aineistolle. Tausta-aineistona toimivat yhteiskuntaopin valtakunnallinen opetussuunnitelma vuosiluokille 4–6 sekä yhteiskuntaopin paikallinen opetussuunnitelma Jyväskylässä vuosiluokilla 4 ja 6. Valtakunnallinen opetussuunnitelma sekä paikallinen opetussuunnitelma eivät vaatineet aineistonkeruuta valmiista oppiainekohtaisesta rajauksesta johtuen. Siksi käsittelen opetussuunnitelma-aineistoa tarkemmin vasta opetussuunnitelmien analyysiluvussa 4.4.

Haastatteluaineisto koostuu seitsemästä haastattelusta, joihin osallistui viisi luokanopettajaa, yksi aineenopettaja sekä yksi yhteiskuntaopin paikallisessa opetussuunnitelmatyössä mukana ollut henkilö. Tutkimuksen kannalta keskeistä oli saada tutkimusjoukkoon ennen kaikkea luokanopettajia, mutta alustavassa haastattelussa haastattelin myös opetussuunnitelmatyössä mukana ollutta henkilöä, jolta sain arvokasta tietoa tutkimusaiheestani yleisellä tasolla. Lisäksi yhdessä yhtenäiskoulussa yhteiskuntaopin opetuksesta vastasi yhteiskuntaopin aineenopettaja, jota haastattelin tutkimukseeni nimenomaan alakoulun opetuksen näkökulmasta. Koska haastattelu toi hyviä näkökulmia alakoulun yhteiskuntaopin opetuksesta en sulkenut haastattelua kokonaisuudessaan tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka se ei edusta luokanopettajien tutkimusjoukkoa.

Tutkittavista käytetään tutkimuksessa koodeja H1, H2, H3, H4, H5 ja H6. Näistä H1 kuvaa aineenopettajaa ja loput luokanopettajia. Aineenopettajan H1 vastaukset eivät ole osana tuloslukua 5, vaan käsittelen aineenopettajan näkökulmaa erikseen pohdinnan luvussa 6.3. Tutkimusta alustavasta haastattelusta ei ole otettu tutkimukseen aineistolainauksia eikä omaa koodia, sillä ne eivät olleet tut-

kimuksen kannalta välttämättömiä. Sen sijaan kyseinen haastattelu vei tutkimusta eteenpäin käytännön tasolla ja sillä oli vaikutusta tutkimuskysymysten rajaukseen sekä muiden haastatteluiden kysymyksiin. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 1) toteavat, laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma voi hyvin elää tutkimuksen aikana. Muutokset tutkimuksen suunnassa ensimmäisen haastattelun vaikutuksesta karsivat epäolennaisia teemoja pois, jolloin tutkimusaiheesta tuli helpommin käsiteltävä ja ymmärrettävä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät olleet itselleni ennestään tuttuja, vaan tutkimusjoukko määräytyi tutkimuskysymyksen asettamien sopivuusehtojen sisällä sattumanvaraisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.4). Tutkimukseen sopivuutta määrittävinä tekijöinä olivat Jyväskylän alueen otanta sekä opettajan tausta yhteiskuntaopin opetuksesta alakoulussa.

### **4.3 Tutkimusaineiston keruu**

Uutta aineistoa lähdin keräämään puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla, joka soveltuu erityisesti ihmisten kokemusten ja tulkintojen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Käytin tutkimuksessani teemahaastatteluja, jotta opettajat pääsevät itse kuvailemaan yhteiskuntaopin opetusta omasta näkökulmastaan mahdollisimman laajasti. Teemahaastattelun tarkoituksena on tuoda esille opetuksen sisältöjä sekä niitä toimintatapoja ja välineitä, joilla yhteiskuntaoppia opetetaan ala-asteella. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan lähtökohtia ja syitä sille, miksi opetus ja sen sisällöt ovat sellaisia kuin ovat. Haastattelut etenivät kolmen pääkysymyksen pohjalta, mutta kuten Hirsjärvi ja Hurme (2008, 36) toteavat, voidaan haastattelurungon tukena käyttää myös lisäkysymyksiä. Kysyin tarkentavia kysymyksiä jokaiseen teemaan liittyen tarpeen vaatiessa. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on Tuomen ja Sarajärven (2018, 3.1.1) mukaan edullista, että tiettyjä aihealueita voidaan lisäkysymyksillä syventää ja tarkentaa haastateltavien vastausten perusteella. Siksi myös haastateltavat määrittelivät haastattelun painopisteitä omien vastaustensa kautta, vaikka temat olivat valmiiksi valittuja.

Aloitin haastattelut henkilöstä, jolla on kokemusta sekä yhteiskuntaopin opettamisesta että paikallisen opetussuunnitelman luomisesta. Haastattelu oli kestoltaan muita pidempi ja se sisälsi muista haastatteluista poikkeavia teemoja. Haastattelussa kartoitin tutkimustani koskevan ilmiön eri puolia ja pyrin selvittämään erityisesti yhteiskuntaopin paikallisen opetussuunnitelman tekemiseen ja käytäntöön viemiseen liittyviä prosesseja. Ensimmäisen haastattelun keskeisimpänä teemana oli pohtia, minkälaiset näkökulmat olisivat tutkimuksen kannalta kaikkein hedelmällisimpiä ja mielekkäimpiä. Tämän haastattelun pohjalta itselleni muodostui parempi yleiskuva ilmiöstä, jota olin lähdössä tutkimaan. Näin sain parannettua Puusan ja Juutin (2020, 11) mainitsemaa esiyymmärrystä tutkimusaiheesta. Ensimmäisessä haastattelussa saamani tiedon sekä graduseminaaripohdintojen perusteella valitsin tutkimukseni näkökulmaksi vertailla yhteiskuntaopin opetussuunnitelmasisältöjä luokanopettajien kuvailuun omasta yhteiskuntaopin opetuksesta.

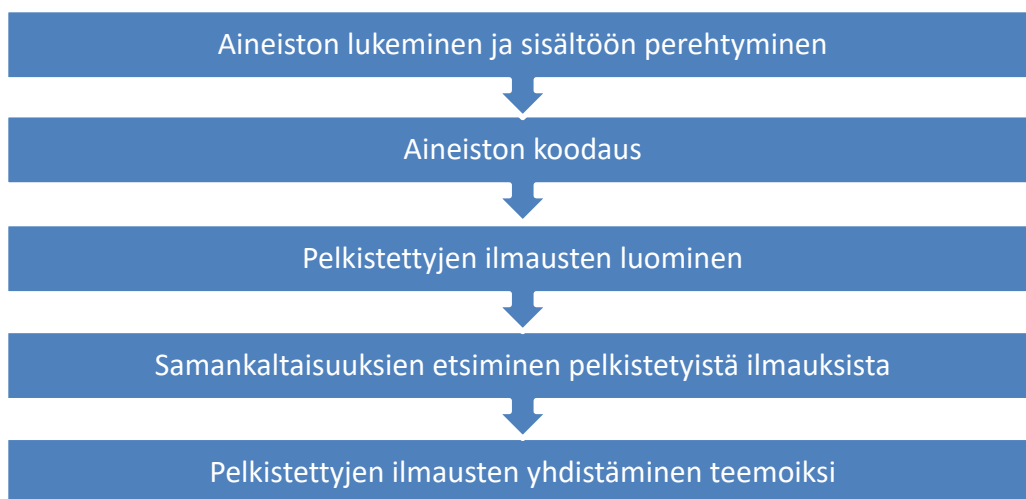
Lähdin etsimään haastateltavia soittamalla koulujen rehtoreille, olisiko tutkimuskutsuja mahdollista lähettää yhteiskuntaoppia opettaville tai opettaneille luokanopettajille. Tämän jälkeen lähetin sähköpostilla kutsun kaikille niille opettajille, joiden nimet olin puheluissa saanut. Lähetettyäni kymmeneen kouluun kutsut tällä tavalla sain vain yhden vastauksen, joka sekin oli kieltävä. Siksi päätin ryhtyä etsimään kouluja, joiden opettajiin voisin ottaa suoraan yhteyttä puhelimitse. Soitin jälleen rehtoreille ja kysyin lupaa tutkimukseni aineiston etsimiseen. Luvan saatuani aloin soittamaan suoraan opettajille. Puhelujen välityksellä sain toimitettua asiani nopeammin ja sain varattua puhelinhaastatteluja. Kun olin haastatellut kuutta opettajaa eri kouluista, alkoivat haastattelut jo toistamaan monelta osin itseään eikä niihin tullut merkittävästi uutta sisältöä. Eskola ja Suoranta (1998) kutsuvat tällaista tilannetta aineiston kylläntymiseksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 60) mukaan tutkija kuitenkin viimekädessä päättelee tuovatko uudet haastattelut tutkimuksen kannalta jotakin uutta ja olennaista tietoa. Päätin aineistoni olevan tutkimukseni laajuuteen suhteutettuna riittävän kylläntynyt ja siksi siirryin kuuden haastattelun jälkeen litterointiin.



Tekemissäni kuudessa teemahaastattelussa keskityin kolmeen pääteemaan: luokanopettajan kuvailuun yhteiskuntaopin tehtävästä alakoulussa, omasta yhteiskuntaopin opetuksesta sekä oppilaiden arvioinnista yhteiskuntaopissa. Haastatteluiden aikana haastateltavat kertoivat vapaamuotoisesti omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan näihin kolmeen teemaan liittyen. McIntosh ja Morse (2015, 5) toteavat tarkentavien lisäkysymysten olevan olennainen osa puolistrukturoitua haastattelua. Pyysinkin haastateltavia kertomaan toisinaan lisää joistakin tutkimuksen kannalta merkityksellisistä asioista, kuten erilaisista opetuksen tukena olevista materiaaleista sekä työskentelytavoista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 36).

#### 4.4 Opetussuunnitelmien analyysi

Toteutin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällönanalyysin aineistolähtöisesti, jolloin analyysiyksiköt eivät olleet ennalta määriteltäviä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Noudatin sisällönanalyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.4.3) kuvailemia analyysin vaiheita aineistoni tarpeisiin soveltaen. Kuviossa 2 on esitettyä yhteiskuntaopin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällönanalyysi vaihe vaiheelta.



KUVIO 2. Yhteiskuntaopin valtakunnallisen opetussuunnitelman analyysi

Teemoittelin yhteiskuntaopin osuuden opetussuunnitelmasta siten, että otin huomioon sekä alkujohdannon, tavoitteet, sisältöalueet että arviointiin liittyvän

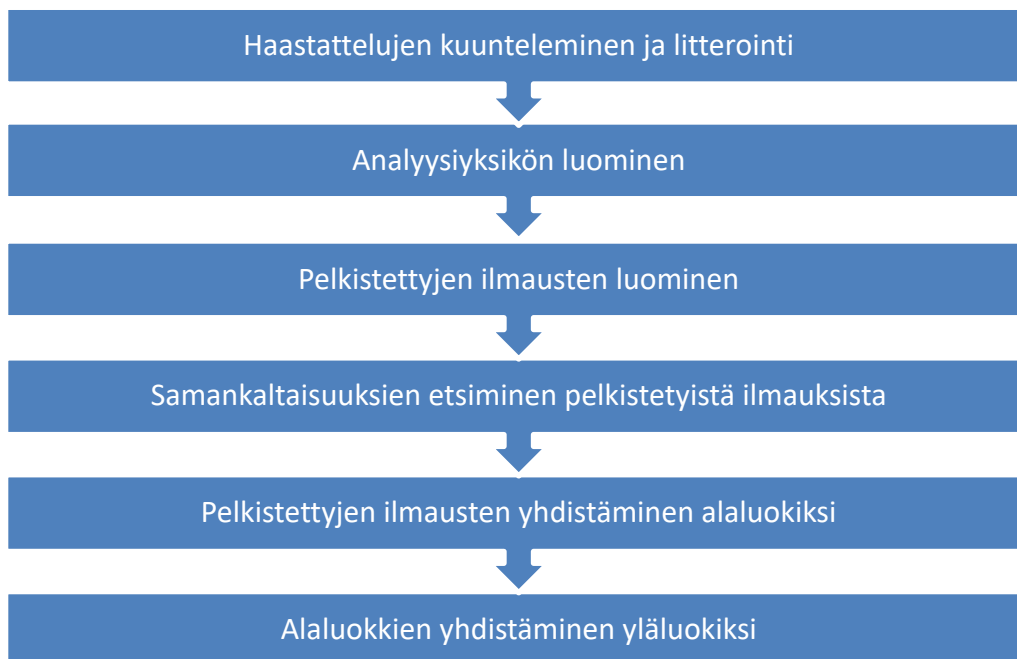
ohjeistuksen. Kuten Elo ja Kyngäs (2008, 111) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2002, 105) toteavat, voidaan teemoittelun avulla tiivistää ja jäsenellä kerättyä aineistoa. Pyrinkin näin tiivistämään koko yhteiskuntaopin opetussuunnitelmaosuuden helpommin käsiteltävien teemojen alle.

Loin ensin yleisen silmäyksen tekstiin ja kirjasin ylös sieltä selkeästi esille nousevia teemoja. Useamman lukukerran jälkeen pystyin nimeämään neljä pääteemaa, joiden avulla koodasin aineiston värikoodein. Tämä helpotti tekstin aineisto-otteiden käsittelyä jatkossa, ja pelkistettyjä ilmauksia oli siten helpompi hahmottaa ja luoda. Kirjasin teemojen mukaiset tekstikatkelmat taulukkoon, jonka jälkeen muodostin niistä pelkistetyt ilmaukset kunkin teeman alle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Tekstin lukemisen pohjalta esiin nousseet neljä teemaa muotoutuivat hieman uudelleen, kun niitä tarkasteltiin vielä lähemmin pelkistettyjen ilmausten pohjalta. Opetussuunnitelman sisällönanalyysin pohjalta luomani teemat ovat esiteltynä tarkemmin tutkimuksen tulososiossa luvussa 5.1.

Analysoin Jyväskylän paikallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa aluksi teemoittelemalla aineisto-otteita samaan tapaan kuin valtakunnallisen opetussuunnitelman kohdalla. Koska paikallinen opetussuunnitelma pohjautuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, ovat pelkistetyt ilmaukset ja teemat pääosin samoja. Sen sijaan eri teemat painottuvat eri luokka-asteilla. Vaikka teemoittelin paikallisen opetussuunnitelman aineiston erikseen sekä neljännen että kuudennen vuosiluokan tavoitteiden osalta, ei se selkeyttänyt valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa esiintyvien teemojen painottumista kahdella eri luokka-asteella. Siksi päädyin lopulta käsittelemään paikallista opetussuunnitelmaa siinä mainituista sisällöllisistä opetuskokonaisuuksista käsin. Eskola ja Suoranta (1998, 4) kuvailevatkin aineiston järjestämisen ja analyysin yhteydessä tapahtuvia ylimääräisiä jäsennyksiä harharetkiksi, joita monesti ilmenee analyysin alkuvaiheissa. Vertasin paikallisen opetussuunnitelman vuosiluokkaistettuja sisältökokonaisuuksia valtakunnallisen opetussuunnitelman analyysissä muodostamiini teemoihin. Tämän pohjalta analysoin teemojen painottumista eri vuosiluokilla paikallisessa opetussuunnitelmassa. Esittelen analyysin tulokset seikka-peräisemmin tulososion luvussa 5.2.

## 4.5 Haastatteluaineiston analyysi

Toteutin haastatteluaineiston sisällönanalyysin aineistolähtöisesti ja mukailin Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.4.3) kuvailemaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä. Valitsin kyseisen etenemistavan, sillä se vastasi parhaiten haastatteluaineiston sekä tutkimuskysymysten tarpeisiin. Kuviossa 3 kuvaan oman analyysini etenemisen vaihe vaiheelta Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.4.3) mallia mukaillen.



KUVIO 3. Haastatteluaineiston analyysin vaiheet

Haastatteluaineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kuuntelin kaikki haastattelut läpi ja litteroin ne kirjalliseen muotoon yksi kerrallaan. Haastattelut olivat kestoiltaan 10 minuutista 35 minuuttiin. Litteroin aineiston tutkimuskysymysten tarpeen mukaan ja jätin litteroimatta tutkimuksen kannalta epäolennaiset sisällöt (Nikander & Ruusuvuori 2017, 21). Litteroinnin ulkopuolelle jäi tutkimuksen ensimmäinen haastattelu, joka toimi tutkimusaihetta alustavana haastatteluna. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi rajausten jälkeen yhteensä 27 sivua. Toisessa vaiheessa muodostin aineiston pohjalta analyysiyksikön sisällönanalyysiä varten. Kuten Elo ja Kyngäs (2008, 109) toteavat, voi analyysiyks-

sikkö olla yksittäistä sanaa laajempi kokonaisuus, kuten lause. Analyysiyksiköksi muotoutui ”yhteiskuntaopin opetusta ja sen merkitystä kuvaava lause tai ilmaus”.

Kolmannesta vaiheesta lähtien toteutin analyysin jokaiselle haastattelulle erikseen. Näin pystyin erillisten analyysien pohjalta tarkastelemaan tuloksia sekä yksittäisen opettajan että koko aineiston näkökulmasta. Kolmannessa vaiheessa luin litteroitua aineistoa läpi ja etsin analyysiyksikön kriteerit täyttäviä sitaatteja, joista muodostin pelkistettyjä ilmauksia. Sitaattien pelkistämisen eli redusoinnin avulla sain pidemmistäkin sitaateista helpommin käsiteltäviä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3). Taulukossa 1 on esimerkkiote tutkimusaineistoni sitaattien pelkistämisestä lyhyemmiksi ilmaisuiksi.

TAULUKKO 1. Sitaattien pelkistys

Sitaatti	Pelkistetty ilmaus
Ja että jokainen pystyis vaikuttamaan siihen...	Vaikuttamisen mahdollistaminen
Haluan kannustaa opettajana myös sellaseen niin kun aktiivisuuteen yhteiskunnallisissa asioissa.	Aktiivisuuteen kannustaminen
Tavallaan sellanen yhteiskunnallinen rohkeus tarttua yhteisten asioiden hoitamiseen niin mun mielestä sekin funktiona on tosi tärkeä ja oikeesti lähiympäristön asioiden hoitamiseen.	Yhteisten asioiden hoitamiseen kannustaminen

Neljännessä vaiheessa etsin samankaltaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista ja klusteroin eli ryhmittelin ne omiksi ryhmikseen. Viidennessä vaiheessa loin klusteroinnin pohjalta pelkistetyille ilmauksille omat alaluokat, joiden avulla sain jäsenneiltyä haastatteluaineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3.) Aineistolähtöiselle sisällönanalyysille ominaisesti tein tutkijana päätöksiä siitä, mitkä pelkistetyt ilmaukset kuuluvat yhteisiin alaluokkiin, ja mitkä asiat erottavat alaluokat toisistaan (Elo & Kyngäs 2008, 111). Taulukossa 2 on esimerkki alaluokan muodostamisesta pelkistettyjen ilmausten avulla tutkimusaineistoni pohjalta.

## TAULUKKO 2. Alaluokkien muodostaminen

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Vaikuttamisen mahdollistaminen	
Aktiivisuuteen kannustaminen	Lasten vaikuttaminen ja osallistuminen
Yhteisten asioiden hoitamiseen kannustaminen	

Kuudennessa vaiheessa yhdistin alaluokat uusiksi yläluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3). Yläluokkien avulla aineisto jäsenyi uudelleen tutkimuskysymysten tarkoituksia varten, mutta samalla on huomioitava aineiston abstraktiotason muutos luokkien välillä. Mitä ylemmäs luokittelussa mennään, sitä abstraktimpia ja yleistetympiä ilmauksia aineistosta käytetään (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 104). Siksi on tärkeää pohtia tuloksia tarkastellessa, mikä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta riittävä yleistyksen taso, ja milloin tutkimusaineisto voi kärsiä liiasta yleistyksestä. Taulukossa 3 on esitettyä esimerkki yläluokan muodostamisesta tutkimusaineistoni analyysissä.

## TAULUKKO 3. Yläluokkien muodostaminen

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Lasten vaikuttaminen ja osallistuminen	
Arjessa toimiminen	Opetettavat sisällöt
Ajankohtaiset teemat	

Tässä tutkimuksessa yläluokat jäsentävät aineistoa ymmärrettävämpään muotoon, mutta tutkimuksen tulosten kannalta keskeisimpiä ovat alaluokat ja pelkistetyt ilmaukset, sillä ne kuvaavat parhaiten yhteiskuntaopin opetuksen toteutusta käytännössä. Analyysissäni tein luokittelun vain yläluokkiin asti, jolloin en käyttänyt Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.4.3) teoksessa esitettyä pääluokan käsi-

tettä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 4.4.3) toteavatkin, ettei aineistolähtöisessä analyysissä voida etukäteen tietää, minkä tason luokkia tutkimusaineistosta on mielekästä muodostaa, vaan luokittelun ratkaisut tehdään analyysin edetessä.

## 4.6 Eettiset ratkaisut

Jokainen tutkimukseen osallistunut sai ennen haastattelua asianmukaisen tietosuojailmoituksen, jossa oli ilmoitettuna tutkimuksen toteutukseen, tiedon keruuseen, henkilötietojen suojaamiseen sekä tutkittavien oikeuksiin liittyvät keskeisimmät tiedot (Kuula 2015). Jokaisella tutkittavalla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessaan (Eskola & Suoranta 1998, 2; Kuula 2015). Tutkimuksen tietosuojailmoituksen mukaisesti tutkimusaineistoa ei käytetty muuhun kuin tutkimuksen tarkoituksiin, eikä aineistoa levitetty millekään ulkopuoliselle taholle (Kuula 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksen haastattelukutsusta kävi tutkimuksen taustan ja tarkoituksen lisäksi ilmi haastattelussa käsiteltävät pääteemat. Kuten Kuula (2015) toteaa, tulee tutkittaville kertoa tutkimuksen pääteemoista, vaikka koko tutkimusasetelmaa tai hypoteeseja ei olisikaan tarpeellista käydä läpi.

Keräsin haastatteluaineiston ensimmäistä taustahaastattelua lukuun ottamatta puhelinhaastatteluilla. Aloitin puhelinhaastattelut aina ilman äänitystä, jotta henkilötiedot eivät päädy äänitteisiin. Tällöin jo äänitteet olivat nimettömiä ja tallennettuina vain tunnistetiedoilla H1, H2, H3, H4, H5 ja H6. Jokaisen haastattelun alkuun kysyin vielä lupaa tallentaa haastattelun. Kuten Kuula (2015) toteaa, tulee tutkimusaineiston suorat tunnistetiedot poistaa heti, kun aineisto on todettu teknisesti toimivaksi. Siksi haastattelujen litteroidussa materiaalissa käytettiin haastateltavista vain tunnistekoodoja. Lisäksi jätin litteroimatta haastateltavan tunnistusta edistävät tiedot, kuten koulujen nimet, tarkat kuvaukset omasta työtehtävästä tai maininnat läheisistä ihmisistä ja työkavereista.

Kuulan (2015) mukaan tutkimuksen tulosten kannalta jotkin taustatiedoista voivat olla erityisen tärkeitä ja siksi niiden poistaminen tutkimuksesta ei ole järkevää. Tällaisia keskeisiä tietoja ovat tutkimuksessani esimerkiksi haastateltavien työtehtävät sekä tutkimuksen alueellisen rajauksen ilmoittaminen. Tällöin

haastateltavan rooli suhteessa tutkittavaan aiheeseen tulee ilmi ja lukija voi arvioida avoimesti tulkintojani Jyväskylän paikallisesta opetussuunnitelmasta. Sain kuitenkin haastateltavien suorat sekä vahvat epäsuorat tunnistetiedot häivytettyä Aineistohallinnan käsikirjan (2021) mukaisesti siten, ettei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa tutkimuksen kirjallisesta aineistosta. Tutkimusaineisto hävitettiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

En tuntenut entuudestaan tutkimukseen osallistuvia, vaan haastateltavat valikoituivat Jyväskylän alakoulujen yhteiskuntaoppia opettavista opettajista sattumanvaraisesti. Rehtorit kuitenkin auttoivat tutkimukseen sopivien luokanopettajien löytämisessä turhien yhteydenottojen välttämiseksi. Siksi rehtoreilla oli pieni vaikutus otoksen muodostumiseen, mutta en usko sen vaikuttaneen merkittävästi otoksen edustavuuteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b).

## 5 TULOKSET

### 5.1 Yhteiskuntaoppi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa

Yhteiskuntaopin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa sisällöt ja tavoitteet jakautuivat analyysin avulla neljään teemaan. Taulukossa 4 näkyy tiivistetysti neljän teeman muodostuminen pelkistetyistä ilmauksista. Avaan analyysin tuloksia seuraavissa alakappaleissa näiden neljän teeman kautta ja peilaan niitä opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksissä (2010; 2012) esitettyihin tavoitteisiin yhteiskuntaopin opetukselle.

TAULUKKO 4. Yhteiskuntaopin valtakunnallisen opetussuunnitelman (4–6 lk.) teemoittelu

Pelkistetty ilmaus	Teema
Vaikuttamiseen ja osallisuuteen liittyvän tiedon jakaminen	Aktiivisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen
Kannustaminen osallisuuteen	
Aktiivisuuden harjoittelu käytännössä	
Taloudellinen toiminta ja kuluttaminen	Arjen taidot yhteiskunnassa toimimiseen
Medialukutaito	
Vuorovaikutustaidot	
Eettiset taidot	
Vastuu	Arvopäämäärät
Ymmärrys yhteiskunnallisessa toiminnassa tapahtuvista arvovalinnoista	
Ihmisoikeudet ja tasa-arvo	
Yhteisössä toimiminen	Yhdessä toimiminen ja demokratia
Muiden yhteisöjen ymmärtäminen	
Tiedon hankinta yhdessä	
Kompromissit ja yhteisymmärrys	
Demokratian arvoperusta	



**Aktiivisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen tavoitteet.** Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2010, 151) todetaan, että yhteiskuntaopin opetuksen alakouluun siirtymisen kannalta yksi keskeisimmistä asioista on vaikuttamiseen ja osallisuuteen liittyvien tavoitteiden tuominen lapsen kehityksen kannalta riittävän aikaiseen vaiheeseen. Näin ollen on liian myöhäistä, jos opetus toteutuu vasta perusopintojen viimeisenä vuotena. Etenkin, koska yhteiskuntaopissa on kyse laajoista oppimisen kokonaisuuksista, jotka linkittyvät vahvasti arkielämään, olisi ensiarvoisen tärkeää tukea näiden taitojen kehittymistä jo varhain.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteissa nämä selvityksessä nostetut seikat on otettu huomioon. Opetussuunnitelmasta nousi sisällönanalyyysissä esille aktiivisuuteen, osallisuuteen tai vaikuttamiseen liittyviä kohtia yhteensä 22 kappaletta. Näistä kohdista otetut aineistokatkelmat jakautuivat kolmeen pelkistettyyn ilmaukseen, jotka olivat: vaikuttamiseen ja osallisuuteen liittyvän tiedon jakaminen, kannustaminen osallisuuteen sekä aktiivisuuden harjoittelu käytännössä (ks. taulukko 4). Aktiivisuutta, osallisuutta ja vaikuttamista tulee siis tukea sekä tiedon lisäämisellä, käytännön tekemisellä että kannustamisella. Tärkeää on, että oppilaat pääsevät toteuttamaan näitä kolmea asiaa myös luokahuoneen ulkopuolella oppilaskunnassa, harrastuksissa, kotona sekä erilaisissa lähiyhteisöissä (POPS 2014, 261).

**Arjen taidot yhteiskunnassa toimimiseen.** Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä muistiossa (2012) koskien uutta tuntijakoa perustellaan annettuja esityksiä tuntijaon toteuttamiseen. Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kohdalla todetaan, että oppiaineiden yksi tehtävä on antaa oppilaille valmiuksia vaikuttaa ja toimia jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä ja yhteiskunnassa (OKM 2012, 24). Myös yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa puhutaan useaan kertaan näiden valmiuksien kehittämisestä. Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on erikseen laaja-alaisen oppimisen kokonaisuutena ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” (POPS 2014, 22). Käsittelen kuitenkin tässä luvussa vain arjen taitoja, jotka esiintyvät yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 4-6.

Yhteiskunnassa toimimiseen liittyviin arjen taitoihin viittavia kohtia oli yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa yhteensä 17 kappaletta. Jaoin aineisto-otteet pelkistettyihin ilmauksiin, joita tuli neljä kappaletta: taloudellinen toiminta ja kuluttaminen, medialukutaito, vuorovaikutustaidot ja eettiset taidot (ks. taulukko 4). Näistä neljästä eettiset taidot esiintyvät vielä tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa käsitellään yhteiskuntaopin opetuksen arvopäämääriä. Eettisten taitojen osalta aineistopelkistykset sopivatkin kahden teeman alle, mutta päätin käsitellä ne vain arvopäämääriä koskevassa alaluvussa.

Taloudellinen toiminta tai kuluttaminen mainittiin aineistossa kuusi kertaa. Pelkistetyksi tavoitteena on opettaa oppilaille henkilökohtaisen taloudenhoidon peruseriaatteita sekä rohkaista pohtimaan omia kulutustottumuksiaan ja niiden seurauksia. Jotta tämä toteutuu mahdollisimman hyvin, tulee opetusta rakentaa lähelle lapsen omaa arkea.

Medialukutaitoon liittyviä otteita nousi viisi kappaletta. Niiden pääpainona on kannustaminen ympäröivän yhteiskunnan toiminnan seuraamiseen esimerkiksi uutisten välityksellä. Tavoitteena on ohjata oppilaita ymmärtämään yhteiskunnan merkitys heidän omassa elämässään. Uuden tiedon hankkimiseen liittyvissä taidoissa korostetaan turvallisen median käytön ja kriittisyyden merkitystä.

Erilaiset vuorovaikutustaidot esiintyivät aineistossa viisi kertaa. Keskeistä vuorovaikutustaitojen opetuksessa on rohkaista oppilaita ilmaisemaan itseään rohkeasti ja perustelemaan omia näkemyksiään. Vastavuoroisesti opetuksessa tulisi harjoitella muiden kuuntelua ja tukea näin oppilaiden kasvua yhteistyökykyisiksi yksilöiksi osaksi yhteisöjä, joissa he elävät.

Aineistossa esiintyvät arjen taidot ovat linkitettyinä vahvasti yhteiskunnan osana toimimiseen. Yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa painottuvat arjen taidot eivät keskity niinkään itsestä huolta pitämiseen, vaan muiden kanssa toimimiseen. Näitä taitoja tulee aineiston mukaan pyrkiä koulussa harjoittelemaan tietoa hakemalla, sen alkuperää kriittisesti tarkastelemalla, vuorovaikutuksessa toimimalla sekä pohtimalla omaa merkitystensä osana yhteiskuntaa.

**Arvopäämäärät yhteiskuntaopin opetuksessa.** Opetussuunnitelma heijastaa arvoja, joita myös yhteiskuntamme yleisesti edustaa. Opetuksen taas tulee

toteuttaa niitä arvoja, joita opetussuunnitelma edustaa ja siten myös yhteiskuntaopin opetuksesta heijastuu yhteiskunnassamme vaikuttavat arvopäämäärät. (Kallio 2016, 13.) Olen jakanut opetussuunnitelmassa esiintyvät arvopäämääriin liittyvät yhdeksän aineisto-otetta kolmeen eri pelkistettyyn ilmaukseen: vastuu, ymmärrys yhteiskunnallisessa toiminnassa tapahtuvista arvoalinnoista sekä ihmisoikeudet ja tasa-arvo (ks. taulukko 4).

Aineistossa vastuun käsite kiinnitetään tiiviisti yhteen vaikuttamisen kanssa. Opetuksessa tulee aineiston mukaan ohjata oppilaita hahmottamaan omiin valintoihin liittyviä vastuita sekä pohtimaan oman toiminnan aiheuttamia vaikutuksia. Yhtenä osana arvopäämääriin liittyy ymmärrys yhteiskunnallisessa toiminnassa tapahtuvista arvoalinnoista. Oppilaita tuleekin ohjata havainnoimaan niin oman kuin muiden toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja ja päämääriä, jotka vaikuttavat arkisiin valintoihin, eri toimijoiden tuottamaan tietoon sekä yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

Ihmisoikeudet ja tasa-arvo ovat keskeinen osa yhteiskuntaopin opetukseen liittyviä arvopäämääriä. Oppilaita tulee yhteiskuntaopin opetuksessa ohjata ymmärtämään kansainvälisiä ihmisoikeuksien periaatteita sekä toimimaan moniarvoisessa yhteiskunnassa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteita noudattaen. Ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa tulisi käsitellä siten, että oppilaat havaitsevat niiden yhteyden demokraattisen toiminnan peruseriaatteisiin.

Kuten perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa todetaan, on arvokasvatuksen merkitys monimediaisessa ja globalisoituvassa maailmassa suuri. Koulutuksen tehtävänä onkin edistää ihmisten ja yhteisöjen kykyä toimia eettiseen pohdintaan perustuen. (POPS 2014, 15.) Siksi myös yhteiskuntaopin opetuksessa tulisi tehdä näkyväksi niitä vastuita ja valintoja, jotka mahdollistavat ihmisoikeuksien ja tasa-arvon toteutumisen yhteiskunnassamme. Nämä yhteiskuntaopin valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta nousevat tavoitteet kietyvät teemaksi ”arvopäämäärät” (ks. taulukko 4).

**Yhdessä toimimisen ja demokratian taitojen tavoitteet.** Opetus- ja kulttuuriministeriön muistiossa ”Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako” (2012, 23) todetaan, että historian ja yhteiskuntaopin ope-

tuksen tehtävänä on luoda pohja yhteisölliselle ymmärtämiselle sekä toimimiselle yhteisössä. Nämä teemat näkyvät nyt myös perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, jossa viisi pelkistettyä ilmausta; yhteisössä toimiminen, muiden yhteisöjen ymmärtäminen, tiedon hankinta yhdessä, kompromissit ja yhteisymmärrys sekä demokratian arvoperusta; muodostavat teeman ”yhdessä toimiminen ja demokratia” (ks. taulukko 4).

Yhteisössä toimimisen harjoittelu ja siihen kannustaminen ovat erittäin keskeinen osa yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita. Siihen liittyviä aineisto-otteita kertyi yhteensä 15 kappaletta. Tavoitteena ei ole siis aktivoida oppilaita vain itseenäiseen toimintaan, vaan toimimaan ennen kaikkea yhdessä muiden kanssa. Siksi opetuksessa tulee tutustua oppilaita lähellä oleviin yhteisöihin, niiden toimintaan ja vaikutusmahdollisuuksiin. Näin yhdessä toimiminen voidaan tuoda osaksi lasten arkea jo alakoulussa. Tällöin oppilaat oppivat yhteisössä elämisen taitoja, joita he tulevat tarvitsemaan niin opiskelu-, harrastus- kuin työyhteisöissä.

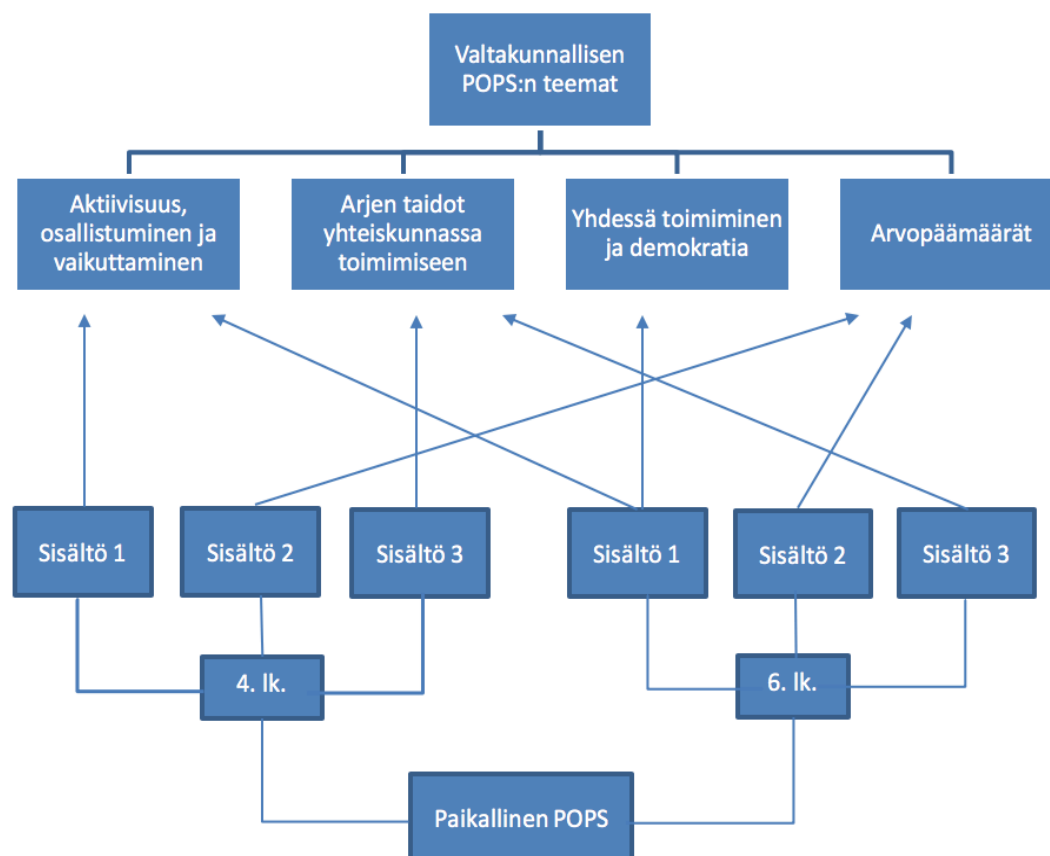
Yhteiskuntaopin avulla pyritään lisäämään oppilaiden tietämystä eri kulttuureista ja yhteisöistä. Oppilaita tulisi rohkaista kuuntelemaan muiden mielipiteitä ja tekemään siten kompromisseja rakentavasti vuorovaikuttaen. Rakentavan vuorovaikutuksen sekä yhdessä tekemisen ja tiedonhankinnan kautta voidaan edistää käytännössä demokratian arvoperustan ymmärtämistä ja sen siirtymistä osaksi oppilaiden toimintaa (POPS 2014, 260).

## 5.2 Yhteiskuntaoppi paikallisessa opetussuunnitelmassa

Koska yhteiskuntaopin paikallisessa opetussuunnitelmassa (Jyväskylän kaupunki 2016a) ei ole erikseen muotoiltu tavoitteita, vaan sisältökokonaisuuksissa viitataan valtakunnallisiin tavoitteisiin, peilaan sisältöjä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta nousseisiin teemoihin (ks. taulukko 4). Pyrin näin selventämään kullekin vuosiluokalle sekä sisältökokonaisuudelle asetettuja tavoitteita. Kun vertaan tässä luvussa paikallisen opetussuunnitelman sisältökokonaisuuksia valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, olen merkinnyt viittaukset valta-

kunnallisen opetussuunnitelman teemoihin *vahvennetulla kursiivilla* ja viittaukset pelkistettyihin ilmauksiin *kursiivilla*. Viittaukset on merkitty näin, jotta yhteydet paikallisen opetussuunnitelman sisältöjen ja valtakunnallisen opetussuunnitelman teemojen välillä olisi helpompi hahmottaa.

Kuvio 4 kuvaa paikallisen opetussuunnitelman sisältökokonaisuuksien sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman teemojen välisiä yhteyksiä. Koska kaikissa sisältökokonaisuuksissa oli viittauksia jokaiseen valtakunnallisen opetussuunnitelman teemaan, on kuviossa 4 merkittynä nuolella yhteys vain kaikkein keskeisimpään/keskeisimpiin teemoihin. Valtakunnallisen opetussuunnitelman teemojen ja niiden taustalla olevien tavoitteiden liittäminen paikallisen opetussuunnitelman sisältökokonaisuksiin havainnollistaa sisältökokonaisuksiin liittyvien tavoitteiden painopisteitä.



KUVIO 4. Valtakunnallisen POPS:n teemojen ja paikallisen POPS:n vuosiluokkaistettujen sisältökokonaisuuksien vertailu

Neljännellä luokalla toteutettavia sisältökokonaisuuksia ovat (Jyväskylän kaupunki 2016b):

1. Toteutetaan vaikuttamishanke koululla tai lähiympäristössä
2. Monenlaiset ihmiset yhtäläiset oikeudet
3. Rahan ansaitseminen

Kuudennella luokalla toteutettavat kokonaisuudet ovat (Jyväskylän kaupunki 2016c):

1. Toteutetaan vaikuttamishanke lähiympäristössä
2. Oikeuteni ja velvollisuuteni kansalaisena
3. Kuluttajana toimiminen

Neljännän luokan ensimmäinen kokonaisuus eli koululla toteutettava vaikuttamishanke liitetään paikallisessa opetussuunnitelmassa vahvasti valtakunnallisissa tavoitteissa esille tulevaan *aktiivisuuden, vaikuttamisen ja osallistumisen* teemaan. Keskeistä on ohjata oppilaita kiinnostumaan heitä ympäröivästä yhteiskunnasta ja siinä osallisena olemisesta. Tähän tulee pyrkiä osallistamalla oppilaita projektin suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Oppilaita tuetaan toimintansa eettisessä pohdinnassa projektin aikana ja tarkastellaan siten *vastuun* merkitystä. Lisäksi käytännön toteutuksessa harjoitellaan *medialukutaitoa* niin tuottamisen kuin tulkitsemisenkin osalta.

Neljännän luokan toisessa kokonaisuudessa keskiössä ovat erilaiset ihmiset ja kulttuurit sekä heitä koskevat yhtäläiset oikeudet. Keskeinen rooli tässä kokonaisuudessa on *arvopäämäärien* teemalla, joka ohjaa *ihmisoikeuksien, tasa-arvon* sekä *vastuun* käsittelyyn. Näitä teemoja käsitellään erityisesti lapsen itsensä sekä Suomessa esiintyvien eri kulttuurien ja vähemmistöryhmien kautta, jolloin oppilas oppii paremmin hahmottamaan itsensä *osana yhteisöä*. Kokonaisuus tulee liittää käytännön elämään pohtimalla myös *vuorovaikutukseen* liittyviä sääntöjä niin fyysisessä ympäristössä kuin sosiaalisessa mediassa.

Neljännän luokan kolmannessa kokonaisuudessa käsitellään oman rahan käyttöä ja ansaitsemista sekä erilaisia ammatteja ja yrittämistä. Sisältöalueen asiat liittyvät keskeisesti valtakunnallisen opetussuunnitelman teemaan *arjen taidot yhteiskunnassa toimimiseen*. Kokonaisuuden tarkoituksena on tukea oppilaiden

ymmärrystä omasta *rahankäytöstä* ja *kulutusvalinnoista* sekä *harjoitella käytännössä* taloudellista toimintaa luokan oman rahankeräysprojektin yhteydessä.

Kuudennen luokan ensimmäisessä kokonaisuudessa toteutetaan vaikuttamishanke demokratiaan, lobbaukseen ja verkkovaikuttamiseen tutustuen. Kohde valitaan oppilaiden kiinnostusten sekä huolten perusteella ja siten pyritään kannustamaan *osallisuuteen, aktiivisuuteen ja vaikuttamiseen*. Vaikuttamishanke on tärkeää toteuttaa yhdessä toimien osana lähiyhteisön toimintaa. Kokonaisuus mukaileekin vahvasti *yhdessä toimimisen ja demokratian* teemaa, joka koostuu muun muassa *yhdessä toimimisesta, yhteisymmärrykseen pyrkimisestä* sekä *yhteisössä toimimisesta*. Tärkeä rooli vaikuttamishankkeessa on myös *vuorovaikutuksen* ja *medialukutaidon* harjoittelemisella osana työskentelyä.

Kuudennen luokan toisessa kokonaisuudessa käsitellään yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia kansalaisena. Siinä jatketaan neljännellä luokalla aloitettua ihmisoikeuksien teemaa syvemmälle ja tutkitaan sekä kansainvälisiä ihmisoikeuksia että suomalaisia perusoikeuksia. Kokonaisuus nivoutuu vahvasti yhteen *arvopäämäärien* teeman kanssa, joka pitää sisällään *ihmisoikeudet* ja *vastuun*. Vastuun teema jatkuu myös pohdittaessa eri ikäisten oikeuksia, vastuita ja velvollisuuksia yhteiskunnassamme. Toisessa kokonaisuudessa jatketaan *medialukutaidon* harjoittelua sosiaalisen median käyttöön liittyvään etikettiin tutustumalla.

Kuudennen luokan kolmannessa kuluttajana toimimisen kokonaisuudessa käsitellään kestävästä kuluttamisesta, markkinoinnin kriittistä tarkastelua, kuluttajan oikeuksia ja maksamisen tapoja. Kaikki sisällöt ovat yhteydessä teemaan *arjen taidot yhteiskunnassa toimimiseen*. Kokonaisuuden kautta tutustutaan tarkemmin *taloudelliseen toimintaan ja kuluttamiseen* sekä kuluttamiseen liittyviin oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Tärkeänä teemana rinnalla kulkee *arvopäämäärät*, joihin peilaamalla ohjataan pohtimaan oman toimintansa perusteita ja seurauksia. Lisäksi ohjataan oppilaita tarkastelemaan kriittisesti median ja markkinoinnin roolia *medialukutaitoa* kehittäväällä tavalla.

Kaikkiin opetuskokonaisuuksiin tulisi sisällyttää erilaisia vierailuja ja vierailijoita. Erilaisten vierailujen avulla voidaan tukea *yhteisössä toimimista* sekä *muiden yhteisöjen ymmärtämistä*. Neljännellä ja kuudennella vuosiluokalla toteu-

tettavat kokonaisuudet on mahdollista järjestää myös projekteina tai integroituina muihin oppiaineisiin (Jyväskylän kaupunki 2016a). Kokonaisuuksiin jäsenyys tukee opetuksen toteutusta siten, että sisällöt ja tavoitteet jakautuvat tasaisesti kahdelle eri vuosiluokalle oppilaiden ikätaso ja siihen liittyvät tarpeet ja kiinnostuksenkohteet huomioiden.

Jyväskylässä perusopetuksen arvioinnin tueksi on luotu oppiainekohtaiset taitotasotaulukot (Jyväskylän kaupunki 2018). Taitotasotaulukkoon on merkittynä kunkin valtakunnallisen tavoitteen kohdalle asteikko osaamisen eri tasoista. Myös yhteiskuntaopista on oma taulukkonsa, johon on merkitty osaamisen eri tasot aina jokaisen tavoitteen kohdalle erikseen, pois lukien tavoitteet yksi ja kaksi, joita ei yhteiskuntaopissa arvioida. Yhteiskuntaopin osaamistaulukko on luotu tarkasteltavaksi kuudennen luokan lopussa. Taitotasotaulukoiden tarkoituksena on selkeyttää ja yhdenmukaistaa oppimisen arviointia ja näin tukea opettajan työskentelyä. Yhteiskuntaopin taitotasotaulukko toimii siis paikallisen opetussuunnitelman ohella opetusta jäsentävänä materiaalina, joka auttaa opettajaa hahmottamaan, mitä yhteiskuntaopissa oikeastaan tulisi alakoulussa tavoitella.

### **5.3 Yhteiskuntaopin opetus luokanopettajien kuvailemana**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, kuinka luokanopettajat kuvailevat omaa yhteiskuntaopin opetustaan. Tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ovat siis opetuksen laadulliset kuvailut (Tuomi & Sarajärvi 2015, 3.4). Haastatteluaineiston sisällönanalyysin pohjalta muodostin aineistolle kolme opetuksen käytännön toteutukseen vaikuttanutta yläluokkaa: opetuksen lähtökohdat, oppiaineen sisällöt sekä työskentelytavat ja opetusmateriaalit. Käsittelen haastattelujen tuloksia näiden kolmen yläluokan kautta, vaikka varsinaiset tulokset löytyvät alaluokista ja pelkistetyistä ilmauksista.

Tutkimuksen tulokset perustuvat luokanopettajien omien kuvailujen pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin, jolloin ei voida varmasti todeta toteutuneen opetuksen ja sen kuvailun olevan yhteneviä. Puhun tulososiossa luokanopettajien



kuvailuista kuitenkin toteutuneena opetuksena, jotta teksti olisi helppolukuisempaa. Koska haastateltavien tunnistetiedot on poistettu tutkimusraportista, ei ole syytä olettaa, että luokanopettajat lähtisivät tietoisesti muokkaamaan vastauksiaan. Tutkimusta lukiessa on kuitenkin hyvä pitää mielessä, ettei tutkimusaineistoa ole kerätty havainnoinnin vaan haastattelujen avulla.

### 5.3.1 Luokanopettajien lähtökohdat yhteiskuntaopin opetukseen

Yhteiskuntaoppi otettiin mukaan alakoulun opetukseen vuonna 2016. Koska oppiainetta ei ole aikaisemmin opetettu alakouluissa tässä muodossa, on opetuksen aloittamiseen liittynyt paljon uuden oppimista ja rakentamista. Kaikki haastateltavat nostivatkin esille oppiaineen opetuksen lähtökohtiin liittyviä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän yhteiskuntaopin opetukseensa tähän asti. Luokanopettajien lähtökohdissa opetuksen toteutukseen oli paljon muuttujia riippuen koulun resursseista, oppilaista sekä omasta aikaisemmasta kokemuksesta, kiinnostuksesta ja toiminnasta oppiaineen sisältöihin liittyen.

Kaikki haastateltavat kokivat yhteiskuntaopin sisältöjen ja teemojen olevan tarpeellisia jo alakoulussa. Tämä lähtökohta esiintyi läpi koko aineiston ja siihen palattiin useaan kertaan. Tarpeellisuutta perusteltiin sisältöjen tärkeydellä, johon liitettiin oppilaiden vaihteleva taso ja tietämys. Alakouluikäisten oppilaiden arkeen liittyvät teemat, kuten vastuut ja velvollisuudet sekä rahan käyttö ja media-lukutaito koettiin erittäin tärkeinä sisältöinä, joiden oppimisessa lapset olisivat eriarvoisessa asemassa ilman oppiainetta. Kuten haastateltava H5 toteaa, ”se on tosi tärkeitä niin kun jo tommosia asioita tässä vaiheessa käydä myös koulussa, koska kaikkien kotona niitä asioita ei puhuta”.

Haastateltavat nimesivät myös haasteita oppiaineeseen liittyen. Useampi luokanopettaja koki haastavana sisältöjen paljouden suhteutettuna tuntimäärään. Ratkaisuna runsaaseen sisältömäärään ovat olleet priorisoinnit eri aiheiden välillä sekä yhteiskuntaopin integroiminen muihin oppiaineisiin. Tuntimäärä on aiheuttanut haasteita myös oppilaiden arvioinnille, koska arviointi on tehtävä verrattain vähäisten näyttöjen pohjalta.

Siel on niin monta tekijää, joita koko ajan niin kun kuljettaa mukana ja sitten vähän niin kun järkeilen, että onko nyt sitten aikaa ja rahkeita jäädä johonkin tiettyyn ilmiöön vaikka vai määrääkö jotkut muut tekijät. (H4)

Koska yhteiskuntaoppia on vain se yksi tunti viikossa, niin sen arvosanan antaminen on aika hankalaa ja haasteellista. (H5)

Jotkut opettajista nimesivät haasteena vierailujen toteuttamisen vaikeuden koulun etäisen sijainnin vuoksi, jolloin keskustan vierailukohteisiin on vaikeaa lähteä. Myös materiaalin niukkuus koettiin joissakin haastatteluissa haastavana. Käytännössä tämä on tarkoittanut samojen kirjojen käyttämistä rinnakkaisluokan kanssa sekä opetusmateriaalin tuottamista paljolti itsenäisesti. Kaikki oppikirjasarjat eivät myöskään olleet vastanneet opetussuunnitelman tavoitteisiin, joka oli aiheuttanut lisätöitä materiaalin etsimisessä ja tuottamisessa. Lisäksi jotkin sisällöt koettiin haastaviksi niin opetuksellisesti kuin oppimisenkin kannalta. Esimerkiksi neljännen luokan sisällöissä osa käsitteistä oli koettu haastaviksi ikäluokkaan nähden.

Ja sit yleensä ottaen niin vaikka ne aiheet on siellä niin kun tosi hedelmällisiä ja mielekkäitä oppilaille niin minusta oppiaine on vähän haastava, mutta osittain varmasti johtuu myös siitä, että meillä oli, me koettiin, että meil oli materiaalia tosi vähän. (H4)

Siinä kuitenkin on myös semmosia abstrakteja käsitteitä niin kun just ihan jo pelkästään yhteiskunta tai joku fämmönen. Niin tota niin missään nimessä sitä ei kannata aikasemmin alottaa. (H6)

Vaikka oppiaineeseen liittyi haasteita, saattoivat toisille haasteita aiheuttaneet asiat olla toisten opettajien vahvuuksia. Opettajan oma kiinnostus yhteiskuntaopin teemoihin ja sosiaaliset suhteet yhteiskunnan eri toimijoihin loivat paljon mahdollisuuksia monipuoliselle opetukselle. Haastateltava H5 toteaaakin: ”Mää en tiiä onks tää jotenkin mulle helpompaa kuin jollekin toiselle. Mutta tämmönen taustatieto, että se voi vaikuttaa mun tyyliin tehdä tätä asiaa.”

Jokainen haastateltava koki oppiaineen tärkeäksi osaksi alakoulun opetusta. Samalla opettajat kuvailivat oppilaiden olevan innostuneita oppimaan yhteiskuntaopin sisältöjä. Lähtökohtaisesti oppiaine onkin saanut myönteisen vastaanoton niin opettajien kuin oppilaiden suunnalta, mikä luo hyvät mahdollisuudet opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamiseksi. Toisaalta materiaaleihin ja asiantuntemukseen liittyvissä resursseissa oli koulujen ja opettajien välillä lähtökohtaisia eroja. Toisille opettajille aiheet olivat ennestään tuttuja ja koulu pystyi mahdollistamaan materiaaleja opetuksen tueksi, kun taas toiset

opettajista joutuivat näkemään enemmän vaivaa sisältöjen tutkimiseen sekä materiaalin etsimiseen ja tuottamiseen. Erilaiset lähtökohdat sekä opetuksen vähäinen tuntimäärä vaikuttivat siihen, millaisia ratkaisuja opettajat tekivät sisältöjen, työskentelytapojen ja materiaalien osalta.

### 5.3.2 Alakouluissa opetetut yhteiskuntaopin sisällöt

Haastatteluissa nousi esille paljon erilaisia opetuksen sisältöjä ja niiden painotuksia. Tutkimuksen kannalta merkityksellistä on kuitenkin se, mitkä seikat ohjaavat sisältöjen valikoitumista opetukseen. Siksi käsittelen ensin sisältöjen valinnan suuria linjoja määritteleviä tekijöitä ja vasta sitten yksittäisten sisältöalueiden roolia.

Kaikissa haastatteluissa opetussuunnitelmien vaikutus opetukseen oli esillä, mutta niiden asema opetuksessa oli opettajasta riippuen hieman erilainen. Lähes kaikki haastateltavat ovat lähteneet yhteiskuntaopin opetuksessaan liikkeelle ennen kaikkea opetussuunnitelmista käsin. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppiaineen opetus on jaksotettua ja jaksotus perustuu paikallisen opetussuunnitelman teemoihin ja sisältöihin. Kun opetussuunnitelma on käyty lävitse, suunnitellaan käytännön järjestelyt resurssien mukaan.

Mä teen vuosisuunnitelman ennen lukuvuoden alkua ja se lukuvuosisuunnitelma perustuu meidän paikallisen opetussuunnitelman vuosiluokkaistettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin. Ja niitten perusteella mä sitten teen sen jaottelun. Sit mä otan sen jälkeen oppimateriaalit. (H3)

Opettajien kuvailujen mukaan opetuksen sisältö määräytyy lähtökohtaisesti opetussuunnitelman perusteella, mutta eri teemojen ajoitukseen vaikuttavat erilaiset käytännön järjestelyt, kuten muiden oppiaineiden aihealueet tai oppimateriaalin jaksotus. Opetuksen teemojen ajoitus jäsenyy opettajien kuvailuissa useimmiten kirjan teemojen mukaisesti, mikäli kirja on toteutettu opetussuunnitelmaa noudattaen. Opetussuunnitelman sisältöjen toteuttamisessa on kuitenkin ollut haasteita tilanteissa, joissa oppikirja ei täysin vastannut opetussuunnitelmaa. Haastateltava H4 toteaaakin, että "kirjassa ei ollenkaan löytynyt sitä kaikkea sisältöä, mitä OPS oli kutosluokan osalta määrittänyt".

Vaikka opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet ovat kaikkien haastateltavien mukaan opetuksessa mukana, eivät ne ole kaikilla opettajilla niin vahvassa

roolissa. Opettaja H2 kertoi opetuksensa jäsenyvän paljolti kirjan teemojen mukaan ja opetussuunnitelman tavoitteiden kulkevan kaiken aikaa opetuksen rinnalla. Asetelma on siksi hieman edellisistä esimerkeistä poikkeava. Opetussuunnitelman tavoitteita nostetaan haastateltavan H2 mukaan esille kirjan teemojen kautta ja niihin teemoihin kytketään opettajan hyväksi katsomia työskentelytapoja ja materiaaleja. Opettajan mukaan uudistettu oppikirja mahdollistaa opetussuunnitelman mukaisen opetuksen, mutta samalla opettaja voi nostaa opetukseen mukaan ajankohtaisia sisältöjä sopivaksi katsomissaan väleissä.

Yhteiskuntaoppi on siinä mielessä aika semmonen hyvä ja joustava aine, että siinä pystyy aika paljon ottamaan sellasta ajankohtasta teemotusta mukaan. Vaikka siinä nyt näitä tietyt voisko sanoa opettettavat teemat tai tavoitteet kulkee täällä mukana, mutta se on siinä mielessä ihan mukava, että siihen voi ottaa aika nopeestikin mukaan sitten jotain sellasta, mikä on ajankohtasta tai paikallista. (H2)

Valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman lisäksi Jyväskylän kaupungin (2018) oppiainekohtaiset taitotasotaulukot ovat olleet opetuksen tukena eri tavoin. Toisille opettajista taitotasotaulukot ovat opetuksen suunnittelusta lähtien mukana ja toisilla ne ovat lähinnä arvioinnin tukena. Haastateltavat kertoivat taitotasotaulukoiden sanallistavan hyvin eri oppimisen tasoja, jolloin arviointi helpottuu.

Opetussuunnitelmasta katsottu tavoitteet yhteiskuntaopille ja sitten sen myötä katottu Jyväskylän taitotasotaulukosta niitä tavoitteita ja sitten katottu myös sisällöt ja mietitty, että mistä me lähetään menemään. (H5)

Onhan se ne hyvän osaamisen määritelmät, mitkä on tehty niin onhan ne tottakai (avuksi), koska ne nyt niin kun sitten määritelty kaikille samaksi. (H2)

Luokanopettajat kuvailivat opetuksen suunnittelua ja jäsentämistä opetussuunnitelma-aineistojen avulla. Lisäksi haastateltavat kertoivat referoidusti keskeisimpiä sisältöjä yhteiskuntaopin opetuksessaan. Kun opettajat olivat kertoneet opetuksen pohjautuvan opetussuunnitelmien sisältöihin, ei opetuksen kaikkia sisältöjä käyty systemaattisesti läpi, vaan haastateltavat kertoivat vapaamuotoisesti opetuksesta. Tällöin syntyi opetussuunnitelman läpikäymisen sijaan kuva käytännön arjesta oppiaineen parissa. Haastatteluissa nousi runsaasti sisältöjä, joita aineistonanalyysissä pelkistin ja ryhmittelin alaluokkiin, joita seuraavaksi käsittelen.

Ajankohtaiset ja paikalliset teemat opetuksessa oli kaikkein selkein yksittäinen sisältöalue, joka haastatteluissa tuli esille. Opetuksen tavoitteenasetteluista tai materiaaleista riippumatta jokaisella haastateltavalla oli opetuksessaan mukana ajankohtaisia tai paikallisia teemoja. Teemat nousivat useimmiten valtakunnallisista tai paikallisista uutisista. Opettajat kertoivat nostavansa itse näitä teemoja opetukseen, mutta haastateltavien mukaan myös lapset ovat usein aktiivisia kysymään heitä askarruttavista uutisista ja ilmiöistä. Ajankohtaisiin ja paikallisiin ilmiöihin linkittyvä opetus on opettajien mukaan innostanut oppilaita tutkimaan omaa ympäristöä ja yhteiskuntaa sekä auttanut ymmärtämään opetuksessa läpi käytyjen asioiden yhteyttä käytännön elämään.

Se mikä on ajankohtaista niin se yritetään saada opetukseen, jos se vaan on mahdollista, koska se nimenomaan saa ne oppilaat innostumaan siitä ja kokee sen niin kun tärkeänä sen asian, kun siinä on aina se linkki siihen ilmiöön, mikä on meneillään yhteiskunnassa tai heidän elämässään. Mutta että haasteellistahan se on. (H4)

Yritetään mahdollisimman käytännönläheisesti eli esimerkiksi se, että me nelosluokalla alotetaan sillä tavalla, että mennään tonne pihalle ja katotaan, miltäs täällä meidän koulun ympäristössä näyttää. Puhutaan, että tää kaikki kuuluu kaikki nää asiat, mitä tässä sun ympärillä on niin nää on niitä, mitä niin kun kuuluu siihen, mitä tässä opiskellaan. (H6)

Ajankohtaisten ja paikallisten teemojen lisäksi arjessa toimimisen taidot nostettiin haastatteluissa esille. Yhteiskuntaoppia kuvailtiin teoreettisten sisältöjen ja käytännön elämän välisenä linkkinä, joka havainnollistaa oppilaille, mihin opittuja tietoja ja taitoja voidaan arjessa hyödyntää. Haastateltavien mukaan yhteiskuntaopissa on tärkeää opetella taitoja, joiden avulla oppilas voi toimia vastuullisesti osana yhteiskuntaa. Tällaisia sisältöjä ovat esimerkiksi rahan käyttöön ja kuluttamiseen liittyvät taidot, omien oikeuksien ja velvollisuuksien tunteminen sekä päätöksenteko yksilöiden ja yhteisöjen tasolla. Yhteiskuntaopin kautta myös muissa oppiaineissa esille tulleita arjen taitoja voidaan opettajien mukaan harjoitella integroituina kokonaisuuksina, jolloin oppilaiden on helpompi ymmärtää sisältöjen käytännön merkitystä heidän itsensä sekä eri yhteisöjen elämässä.

Sit käsitellään jotain teemaa. Sit esimerkiksi vaikka yllissä ja yhteiskuntaopissa on semmosia jaksoja, jotka liittyy toisiinsa. Sit ne on yhdistettynä jaksona vaikka vaikuttamisprojektissa. (H3)

Mä aattelen, että se on lähinnä se, että semmonen miten mä sanosin käytännön elämää varten. Tai siis no niitä käytännön taitoja, mitä sitten tarvitaan jo nyt ja mitä tullaan tarvitsemaan. (H6)

Yhtenä yhteiskuntaopin opetuksen sisältönä haastatteluissa otettiin esille lasten osallisuus ja vaikuttaminen. Osallisuus ja vaikuttaminen liittyvät paljon myös arjen taitojen teemaan, mutta nostin ne sisällönanalyysissä omaksi alaluokakseen. Opettajien mukaan osallisuutta ja vaikuttamista harjoitellaan käytännössä koulussa ja siihen kannustetaan myös koulun ulkopuolisessa toiminnassa. Lisäksi oppilaiden omaa roolia osana yhteiskuntaa tarkastellaan eri konteksteissa. Osallisuuteen ja vaikuttamiseen pyritään opettajien mukaan vaikuttamaan mahdollisimman käytännönläheisellä tavalla, jotta oppilaat voisivat kokea osallisuutensa tärkeäksi. Koska osallisuus ja vaikuttaminen pyritään toteuttamaan lähellä lapsen arkea, ovat sen toteuttamisen muodot olleet hyvin moninaiset.

Oppilaskuntatyön kautta esimerkiksi koululla tällaseen niin kun demokraattiseen vaikuttamiseen. Pienintä, helpointa äänestämistä tehdään luokassa ja sitten taas koulun tasolla tehdään oppilaskunnan kautta ja tämmösiä näin, että miten se niin ku toimii. (H2)

Oivaltaa myös sitä, että se on semmonen luontanen osa omaa elämää, että on osallisena ja uskaltaa olla vaikuttamassa niihin yhteisiin asioihin. (H4)

Sisällönanalyysissä haastatteluista nousi esille tiedollisen osaamisen alaluokka. Tähän luomaani alaluokkaan kuuluivat viittaukset yhteiskunnallisen tiedon lisäämisestä. Yhteiskuntaopissa saadaan paljon tietoa tekemisen kautta, mutta on myös paljon erilaisia käsitteitä, termejä ja lakeja, jotka jo itsessään on hyvä ymmärtää ennen toimintaa. Näitä haastatteluissa esille tulleita tiedollisen osaamisen osa-alueita ovat esimerkiksi oikeudet ja velvollisuudet, medialukutaitoon liittyvä tieto, yhteiskunnan toiminnan osa-alueet sekä keskeiset yhteiskunnalliset käsitteet, kuten yhteiskunta ja demokratia. Opettajat totesivat yhteiskuntaopin tarjoavan pelkistetyimmillään tietoa siitä, miten yhteiskunta toimii, ja kuinka sen osana voi toimia vastuullisesti. Näitä tietoja sovelletaan myös käytännössä, mutta esimerkiksi oikeudet ja velvollisuudet on hyvä tiedostaa jo ennen toimintaa.

Nää niin kun tämmöset sisällöt demokratiaan ja sen käsitteet ja muut niin kyllä musta se niin kun on tosi hyvä. (H2)

Mun mielestä niin kun yhteiskuntaopissa on tosi tärkeitä ensinnäkin kertoa ja selventää lapsille, että miten tää meidän yhteiskunta itseasiassa toimii. Elikkä tosi tärkeä pointti ja

tota tavallaan, että miten asiat rullaa tässä maassa ja tota miks jotkut asiat on niin kun ne on. (H5)

Haastatteluissa esille tulleet sisältöalueet noudattavat yhteiskuntaopin valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Haastattelujen perusteella sisältöalueita kuitenkin painotetaan eri tavoin opettajasta riippuen ja siksi opettajien kuvailema opetus ei ole kaikilta osin paikallisen opetussuunnitelman mukaista. Keskeisiä tekijöitä opetuksen painopisteen muodostumiselle ovat opettajalle ominaiset työskentelytavat sekä käytössä olevat resurssit. Käsittelen seuraavissa alaluvuissa luokanopettajien kuvailuja yhteiskuntaopin opetuksessa käyttämistään työskentelyta-voista sekä käytössä olevista opetusmateriaaleista, jotta kokonaiskuva opetuksen toteutuksesta ei jää vain sisältöjen tasolle.

### **5.3.3 Luokanopettajien työskentelytavat ja opetusmateriaalit yhteiskuntaopin opetuksessa**

Haastatteluissa pääosa luokanopettajista kertoi suunnittelevansa opetuksen jaksotuksen paikallista opetussuunnitelmaa apuna käyttäen. Tämä tuli esille jo sisältöjä koskevassa alaluvussa, mutta opetuksen rytmitys vaikuttaa paljon myös käytettyihin työskentelytapoihin. Opettajat, jotka kertoivat lähtevänsä suunnittelussa liikkeelle paikallisesta opetussuunnitelmasta, pohtivat ensin, mitä kokonaisuuksia lukuvuosi pitää sisällään. Tämän jälkeen he siirtyvät pohtimaan, mikä olisi luokan kannalta paras järjestys toteuttaa kyseiset kokonaisuudet. Jaksotuksen jälkeen he siirtyvät tarkastelemaan, millä keinoilla ja materiaaleilla opetus voitaisiin toteuttaa. Haastateltava H5 kuvaileekin opetuksensa suunnittelua seuraavasti: ”Ensin katon OPS:sta ja mietin, että mitä tehään missäkin välissä ja sitten kattelen sen jälkeen, että mistä löytyis mikä juttu ja löytyykö, mitä tästä kirjasta ja mihin voi käyttää kirjaa ja mihin käytän sitten jotain muuta.” Toisaalta yksi opettajista, kuvaili opetuksen jaksotuksen lähtevän enemmän materiaalista käsin. Tällöin opetusta ohjaavat haastateltavan mukaan oppikirjan rakenne sekä ajankohtaiset ilmiöt. Oppikirja on opettajan mukaan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukainen ja jäsentää siten opetusta valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Oppikirjan luo tällöin rakenteen, jonka ympärillä voidaan toteuttaa monipuolisesti opetusta, jonka jälkeen palataan jälleen kirjan jäsentämään rytmiiin.

Ja toki sitten ihan perinteinen kirja on niin kun siinä kulkee semmosena niin kun isompana viitekehyksenä mukana. -- Eli käytännössä kirja tässä kohtaa se, miten se on, mutta tää Forum-sarja on kuitenkin sillee uus, että tää on uuden OPS:n niin kun mukana. Ja tietenkään periaatteessa sillähän ei oo sinällään väliä, kunhan ne tulee kaikki käytyä nelosella ja kutosella. (H2)

Haastateltavat kertoivat opettavansa yhteiskuntaoppia jaksotetusti joko paikallisen opetussuunnitelman tai kirjan jaksotuksen mukaisesti. Molemmissa tapauksissa jaksottainen opetus mahdollistaa opettajien mukaan suurempien teemojen käsittelemisen, jolloin yhteiskuntaoppia voidaan opettaa myös integroituna johonkin toiseen oppiaineeseen. Tällöin esimerkiksi paikallisen opetussuunnitelman vaikuttamisprojekti voidaan toteuttaa kuluttamiseen liittyvänä projektina ympäristöoppiin integroituna. Toisten haastateltavien mukaan tämä mahdollistaa teemojen syvällisemmän käsittelyn yhteiskuntaopin pienestä tuntimäärästä huolimatta.

Osa opettajista kertoi opettavansa yhteiskuntaoppia jaksotetusti siten, että vain jotkin reaaliaineista on kerrallaan käsittelyssä. Tällöin yhteiskuntaopin opetusta on tiiviimmin jossakin kohden lukuvuotta, kun taas toisessa kohden sitä ei opeteta lainkaan. Opettajien mukaan tämä mahdollistaa oppiaineen teemojen tehokkaamman käsittelyn, kun edellisen oppitunnin asioita ei tarvitse kerrata niin perusteellisesti ja projektit eivät veny liian pitkiksi.

-- eli historiaa ja yhteiskuntaoppia ja yllä sitten vuorotellaan. Ne on aina yks kerrallaan keskiössä. Sit mulla on yhteiskuntaopin jakso periaatteessa. Sit käsitellään jotain teemaa. Sit esimerkiksi vaikka yllissä ja yhteiskuntaopissa on semmosia jaksoja, jotka liittyy toisiinsa. Sit ne on yhdistettynä jaksona vaikka vaikuttamisprojektissa. Niin sitten ne on sil-lai niin kun yhdessä ja toki siihen sitten integroituu myöskin äidinkieltä ja tiedonhankintaa ja ynnä muuta tämmöstä. (T3)

Plus, että meillä on ollu koulussa oma mono-teema viime vuonna ja sitten tota meillä on myös hyvinvointioppimisen vuosikello niin vähän toki niitäkin kateltu, mikä kokonaisuus on vaikka niitten kanssa hyvään saumaan ja tällä tavalla. (H4)

Haastateltavien mukaan yhteiskuntaopin opetuksen työskentelytavoissa keskeisessä roolissa on oppilaslähtöisyys. Oppilaiden näkökulmat ja kiinnostuksen kohteet halutaan nostaa osaksi opetusta. Käytännössä opettajat kertoivat toteuttavansa oppilaslähtöistä opetusta keskustelemalla paljon ja ottamalla keskusteluissa huomioon lasten omia kysymyksiä ja ihmetyksen aiheita. Samoin tehtävät pyritään toteuttamaan lasten omaa elämää ja sen yhteisöjä tarkastellen. Eri sisällöt ja tehtävät liitetään opettajien mukaan näin oppilaiden omaan arkeen ja lä-



hiympäristöön, jotta opetus olisi lapsille merkityksellisempää. Samalla ajankoh-  
taisia uutisia ja ilmiöitä voidaan ottaa osaksi opetusta. Koska yhteiskuntaopissa  
tarkastellaan yhteiskuntamme toimintaa ja siihen vaikuttavia päivittäisiä teki-  
jöitä, on opettajien mukaan perusteltua, että oppiaineeseen nostetaan mukaan  
uutisten kaltaisia sisältöjä sekä oppilaiden että opettajan toimesta.

Aika monesti just niin päin, että jos lapsia joku askarruttaa niin niin päin on hyvä lähtee.  
(H2)

Sitten kun ne tosiaan lähtee aika paljon lapsilta monesti. Että ne ei tuu niin kun multa,  
vaan lapset nostaa jonkun asian ja ne ihmettelee jotain kenties, mitä kotona on juteltu  
taikka ne on kuullu uutisista jotakin. -- että niin ollaan puhuttu sillai niin kun lapsilähtöi-  
sesti ja sitten toisaalta oon monesti saattanu kysyä aamulla, että no kuuntelitko uutisia tai  
katsoitko eilen taikka näin. (H5)

Oppilaslähtöisyyden lisäksi opettajat kertoivat yhdessä tekemisen merkityksestä  
oppiaineessa. Haastateltavat kokivatkin yhdessä tekemisen tärkeäksi keinoksi  
kasvattaa lapsia osaksi ympäröivää yhteiskuntaa ja yhteisöjä sekä oppia taitoja,  
joita eri yhteisöjen osana elämiseen tarvitaan. Yhdessä tekemistä opettajat kertoi-  
vat toteuttavansa keskustelujen, erilaisten projektien, pelien sekä ryhmä- ja pari-  
töiden avulla. Haastatteluissa yhdessä tekeminen kytkeytyi myös osallisuuden  
ja vaikuttamisen teemaan, joita käsittelin opetuksen sisältöä koskevassa alalu-  
vussa 5.3.2.

Siel on niitä Pikkuyrittäjät-materiaaleja esimerkiksi ja sitten on näitä kaiken näkösiä. Saa-  
rella-peli esimerkiksi on sellanen kauheen motivoiva ja kiva, kun siinä saa keskustella ja  
mietitään, mitä varten meidän pitää toimia yhdessä toistemme kanssa ja saadaan niin  
kun asioita eteenpäin ja tämmösiä harjoitellaan kompromissien tekemistä. (H6)

Opetusmateriaalit ovat keskeinen osa opetuksen toteutusta. Haastateltavien kes-  
ken on ollut paljon eroja käytössä olevan valmiin materiaalin määrässä ja laa-  
dussa sekä työmäärässä, jonka he ovat joutuneet tekemään uuden materiaalin  
etsimiseen tai luomiseen. Toisilla opettajista on kuvailujen mukaan käytössä ope-  
tussuunnitelmaa hyvin noudattava oppikirja sekä oppilailla omat tietokoneet,  
kun taas jollakin opettajista ei ole käytössä edes oppikirjoja jokaiselle oppilaalle,  
vaan kirjat ovat yhteiset rinnakkaisluokan kanssa. Lisäksi rinnakkaisluokan  
kanssa jaetuissa oppikirjoissa ei opettajan mukaan ole materiaalia kaikkien ope-  
tussuunnitelman vaatimien sisältöjen käsittelyyn. Myös opettajien valmiuksissa  
yhteiskuntaopin opetusmateriaalien etsimiseen ja luomiseen on eroja. Osalle

haastateltavista sisällöt olivat jo ennestään tuttuja ja heillä oli tiedossa, mistä etsiä sopivaa materiaalia. Toisten opettajien mukaan uuden materiaalin etsiminen ja luominen taas on ollut työlästä ja vaatinut paljon aikaa.

Meidän koulussa on niin kun oppikirja, lukukirja siihen, mut nekin niin kun rinnakkaisluokkien kanssa yhteiset niin aina oli vähän niin kun sovittelu. Että se oli niin kun sit siinä se materiaali ja kaikki muu oli sit sen varassa, että me etsittiin itse sitä materiaalia. Ja kirjassa ei ollenkaan löytynyt sitä kaikkee sisältöä, mitä OPS oli kutosluokan osalta määrittänyt. (H4)

Elikkä jokaisella oppilaalla on oma henkilökohtainen laite ja ne on myös tunnilla sitten käytössä mahdollisuuksien mukaan, tai jos mä haluan, että tehään joku asia sieltä niin sitten pystyy käyttämään helposti. (H5)

Keskeisin materiaali haastatelluilla opettajilla on oppikirja. Oppikirja toimii monella opettajalla käsikirjan tavoin, johon palataan, mutta jonka ympärillä toteutetaan opetusta monella muullakin tavalla. Opettajat kertoivat ottavansa aineistoja kirjan rinnalle paljon videoista, uutisista ja artikkeleista. Osalla opettajista on käytössä oppikirjan omat sähköiset materiaalit, johon on koottuna valmiiksi sisältöjä sekä linkkejä kirjan ulkopuolisiin materiaaleihin. Toiset opettajista ovat ottaneet erityisesti etäaikana käyttöön sähköisiä oppimispeljä sekä erilaisia sähköisiä oppimisalustoja erilaisten tuotosten toteuttamiseen. Kaiken kaikkiaan haastatteluissa tuli esille monipuolisesti eri materiaaleja ja välineitä, joita opettajat käyttivät opetuksensa tukena osaamisensa sekä koulun resurssien mukaisesti.

Löytyy paljon matskua niin kun tuolta verkkomaailmastakin ihan sellasta niin kun hyvää materiaalia niin sitä. Ja toki sitten ihan perinteinen kirja on niin kun siinä kulkee semmonsena niin kun isompana viitekehyksenä mukana. Mutta paljon tehdään niin kun ehkä omia materiaaleja on väärin sanottu, mutta siis kerätään muualta materiaalia lisäksi. (H2)

Meillä on ollu sellanen kirja pohjana. -- Sitten meillä on ollut yksi peli, jota me jo etäkoulun aikana pelattiin siis ihan sähkönen tapa tehdä. -- Sähköisesti etsin tietoa ja sitten sähköstä välinettä sitten myöskin pelimaailmassa. Ja sitten me ollaan joitakin yhteiskunnallisia asioita niin kun katsottu lasten uutisista. (H5)

Opettajat kertoivat käyttävänsä oppilaiden arvioinneissa tukena Jyväskylän perusopetukseen luotua taitotasotaulukkoa. Toiset opettajista käyttävät taulukkoa viitteellisenä välineenä, jossa osaaminen on sanallistettuna. Toiset taas kertoivat käyttäneensä taulukkoa systemaattisemmin käyden läpi sen tavoitteita oppilaiden kanssa jo jaksojen alussa. Opettajat kertoivat arvioivansa ymmärrystä yhteiskunnallisista asioista ja käsitteistä kirjallisen kokeen avulla. Summatiivisella koella opettajat kuvailivat arvioivansa paljolti haastatteluaineiston analyysissä

esille tulleita tiedollisen osaamisen sisältöjä. Formatiiivisesti opettajat taas arvioivat enemmän oppilaan aktiivisuutta ja osallistumista tehtäviin, keskusteluun sekä muuhun toimintaan oppitunneilla. Myös vertaisarviointi oli osalla opettajista käytössä yhtenä arvioinnin menetelmänä.

Jyväskylässä on taitotasotaulukot, jotka on. Tai siis taitotasotaulukko myöskin yhteiskuntaoppiin eli siitä löytyy tavallaan sitä pohjaa siihen, miten sitä osaamista niin kun arvioidaan. Siin on määritelty sen hyvän osaamisen tason lisäksi siitä alle jääviä taitoja ja sitten sen yli meneviä taitoja niin niitten perusteella tietenkin sitten arviointia tehään. (H3)

Yhteiskuntaopin arviointi on tosi vaikee ja se varmaan tulee mulla pohjautumaan siihen, että kuinka aktiivinen on tunnilla ollu ja mun mielestä se aktiivisuus nimenomaan, että on mielipiteitä ja on ihmettelyä ja uskaltaa kysyä kysymyksiä, jotka askarruttaa niin ne on mun mielestä tosi tärkeitä. Että aktiivisuus ja sitten toisaalta niin kun se, että jos antaa läksyksi, että opettele nyt nää ja seuraavalla kerralla kysytään vaikka, että sitten hän on harjoitellu ne asiat. (H5)

Monet yhteiskuntaopin opetuksessa toteutetut työtavat ovat selkeästi käytännön sanelemia. Opettajat siis pyrkivät toteuttamaan opetusta niillä toimintatavoilla ja tiedoilla, joita heillä jo on. Uuden oppiminen työn ohessa on hidasta ja siksi on käytännöllisempää ottaa pieniä uusia asioita omaan opetukseen suurien muutosten sijaan. Tämä näkyykin työtapojen ja oppiainekohtaisen tiedon eroissa opettajien välillä. Opettajat, joille oppiaine on vieraampi, joutuvat tekemään enemmän töitä uuden oppimiseksi sekä opetuksen toteuttamiseksi opetussuunnitelman mukaisesti.

#### **5.4 Opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutuminen luokanopettajien kuvailemassa opetuksessa**

Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ei ole vuosiluokkaiset yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, vaan vuosiluokkaistus on jätetty toteutettavaksi paikallisissa opetussuunnitelmissa. Paikallinen opetussuunnitelma toimii siksi opettajien apuvälineenä yhteiskuntaopin opetuksen toteuttamisessa alakoulussa. Jyväskylän paikallisen opetussuunnitelman vuosiluokkaistus jakaa valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt neljännelle ja kuudennelle luokalle sekä antaa rungon opetuksen toteuttamiselle. Vertaan tässä alaluvussa opettajien kuvailuja yhteiskuntaopin opetuksen toteutuksesta valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Nostan vertailussa esille tulleita

opetuksen vahvuuksia, jotka ovat linjassa valtakunnallisten tavoitteiden kanssa sekä haasteita, joita esiintyy opetuksen toteuttamisessa valtakunnallisten tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti. Otan vertailun tuloksissa esille myös paikallisen opetussuunnitelman roolin opettajien kuvailemassa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetus vastaa kuvailujen perusteella sisällöllisesti pääosin valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki kertoivat rakentavansa opetustaan paikallisesta opetussuunnitelmasta käsin. Heillä on haastattelujen perusteella hyvä käsitys oppiaineen tavoitteista ja he tukeutuvat opetuksen jäsentämisessä paikalliseen opetussuunnitelmaan. Yksi opettajista taas kertoi luovansa opetuksen jaksotuksen kirjajohtoisesti, mutta toteuttaa kuvailujensa perusteella opetusta suoraan valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin nojaten. Opettaja kertoikin oppikirjan tukevan hyvin opetussuunnitelman mukaista opetusta, jolloin tarvittavat sisällöt tulee käsiteltyä kirjan rakennetta noudattamalla. Kaikilla opettajilla oli haastattelujen perusteella selkeästi ymmärrys valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteista oppiaineelle ja yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta opettajat pyrkivät jäsentämään opetustaan paikallisen opetussuunnitelman vuosiluokkaistuksen mukaisesti.

Tarkasteltaessa kuvailuja käytännön opetuksesta erottuvat jotkin opetuksen osa-alueet vahvuuksina. Vahvuusalueiksi kutsun valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällönanalyysissä esille tulleita teemoja, joiden kuvaillaan toteutuvan käytännön opetuksessa tavoitteiden mukaisella tavalla. Seuraavissa kappaleissa vertaan kaikkia neljää opetussuunnitelman teemaa opettajien kuvailuihin toteutuneesta opetuksesta (ks. taulukko 4).

Selkeä vahvuusalue haastattelujen perusteella on ”Arjen taidot yhteiskunnassa toimimiseen”. Opettajat nostivat heti oppiaineen tehtävää kuvaillaan esille arjen taitojen harjoittelun merkityksen. Arjen taidot nousivat haastatte luissa esille sekä sisältöä että työskentelytapoja käsiteltäessä. Opettajat painottivat useassa kohden arjen taitojen kehittämisen tarpeen olevan suuri. Vuorovai kutustaidot, medialukutaito sekä kuluttamiseen liittyvä tietotaito ovat asioita, jotka näkyvät helposti ulospäin ja siksi niiden puute on myös helppo havaita.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat edellä mainitut taidot merkityksellisiksi ja se näkyy opetuksen toteutuksessa käytännössä. Oppilaita ohjataan toimimaan yhdessä sekä harjoittelemaan käytännön taitoja yhteiskunnassa toimimiseen. Esimerkiksi rahan käyttöä opetellaan kaupassa käynnin avulla, media-lukutaitoa uutisten seuraamisen kautta sekä vuorovaikutustaitoja yhdessä keskustelemalla ja ryhmätöitä tekemällä. Yhteisenä tekijänä näillä kaikilla on käytännön toiminnan rooli osana oppituntia ja tehtäviä.

Osaltaan vahvuuksia löytyy ”Aktiivisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen” -teemasta. Käytännön toiminta arjen taitojen opettelussa edesauttaa aktiivisuuden ja osallistumisen kehittymistä. Siksi käytännössä tekemällä ja osallistumalla opettajat pyrkivät kuvailujensa mukaan kannustamaan ja rohkaisemaan oppilaita aktiivisuuteen ja osallisuuteen eri tilanteissa. Opettajat mainitsivat haastatteluissa usein ihmettelyn ja kyselemisen olevan tärkeä osa oppimista, jotta oppilas alkaa oivaltaa omaa rooliaan yhteiskunnassa sekä mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa eri asioihin. Yksilön osallistumisen ja aktiivisuuden lisäksi oppitunneilla on tutustuttu demokraattisen vaikuttamisen keinoihin. Opettajat kertoivat harjoittelevansa oppilaiden kanssa vaikuttamista niin pienryhmä-, luokka- kuin koulutasolla. Vaikuttamista on opeteltu muun muassa äänestämisen ja keskustelun keinoin. Kuvailujen perusteella opettajat ovat pyrkineet luomaan oppitunneille osallisuuteen kannustavan ilmapiirin sekä erilaisia mahdollisuuksia osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

Vaikuttamisen ja osallistumisen kannalta paikallinen yhteistyö on kuitenkin koettu osin haastavaksi. Vaikka vaikuttamisen ja osallisuuden mahdollisuuksia on opettajien mukaan koulussa hyvin, jää yhteistyö koulun ulkopuolella vaikuttavien paikallisten tahojen kanssa vähäiseksi. Paikallisen opetussuunnitelman mukainen vaikuttamishanke kuudennella luokalla olisi hyvä toteuttaa yhdessä jonkin lähiyhteisön kanssa (Jyväskylän kaupunki 2016c). Haastatteluissa tuli esille, että yhteistyön tekeminen ei kuitenkaan ole ollut täysin ongelmaton, mikäli opettajalla itsellään ei ole valmiita verkostoja yhteistyön kannalta sopiviin tahoihin. Yhdessä kouluista etäisyys keskustasta on aiheuttanut vaikeuksia tehdä fyysisiä vierailuja tai yhteistyötä vaikuttamishankkeen muodossa. Vaikut-

tamishankkeiden toteuttaminen koulun ulkopuolella tuntuu opettajista haastavalta myös vähäisen tuntimäärän vuoksi. Näistä syistä sekä vuoden 2020 koronaepidemian vuoksi hankkeita on toteutettu pääasiassa kouluyhteisötasolla integroituna toiseen oppiaineeseen.

”Yhdessä toimiminen ja demokratia” -teema on opettajien haastattelujen perusteella opetuksessa hyvin edustettuna kouluyhteisössä toimimisen, kompetenssien harjoittelun sekä yhteisen päätöksenteon muodossa. Erityisesti neljännellä luokalla opettajat kertoivat harjoittelevansa lasten kanssa ryhmätyötaitoja ja yhdessä toimimista luokassa ja koko koulun tasolla. Näin opettajat ovat käytännössä edistäneet demokratian arvoperustan syntymistä valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisesti (POPS 2014, 260). Kuudennella luokalla yhdessä toimimista on laajennettu käsitteellisesti demokratiaan ja demokraattiseen vaikuttamiseen, jolloin yhdessä toimimiselle on luotu laajempi yhteiskunnallinen konteksti. Yhtenevyyttä kouluyhteisön ja koko yhteiskunnan päätöksenteossa on haastattelujen perusteella käsitelty hyvin oppilaiden kanssa, mutta paikallisen opetussuunnitelman mukaisten vierailujen toteuttamisessa ja vierailijoiden kutsumisessa on ollut haasteita.

”Arvopäämäärät” -teeman osalta opetuksessa painottuvat selkeästi oikeuksien ja velvollisuuksien tarkastelu. Neljännellä luokalla opettajat kertoivat keskittyvänsä enemmän yhteisten sääntöjen tarkasteluun sekä erilaisten ihmisten tasavertaisuuteen oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Toimintaympäristönä ja tarkastelun kohteena ovat olleet tällöin pääasiassa oma koulu, sen säännöt ja erilaiset oppilaat. Kuudennella luokalla opettajat kertoivat siirtyvänsä paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti tutkimaan ikään liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia sekä oikeuksia ja velvollisuuksia laajemmasta näkökulmasta koulun ulkopuolissa yhteiskunnassa. Haastattelujen perusteella aihe on ollut myös oppilaita kiinnostava ja motivoiva, jonka vuoksi sitä on ollut opettajien mukaan palkitsevaa käsitellä.

Arvopäämäärät ovat opettajien mukaan opetuksessa esillä sääntöjen, oikeuksien ja velvollisuuksien muodossa, mutta haastattelujen pohjalta on vaikeaa arvioida, kuinka syvällisesti eri arvovalintoja on oppitunneilla pohdittu. Yhteiskuntaopin valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulee ohjata

toimimaan erilaisuutta ymmärtäen ja ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa kunnioittaen demokratian arvojen mukaisesti. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulee ohjata pohtimaan, millaisia arvopäämääriä yhteiskunnallisten päätösten ja toiminnan taustalla vaikuttaa. (POPS 2014, 260.) Tiettyjen arvojen mukaisen toiminnan toteuttaminen ei tarkoita automaattisesti arvopäämäärien sisäistämistä. Siksi haastattelujen pohjalta on vaikea arvioida, onko opetuksessa pyritty pohtimaan erilaisten ihmisten erilaisia tarkoituksia ja arvopäämääriä vai onko opetuksessa keskitytty vain opetussuunnitelman arvojen mukaiseen toimintaan ohjaamiseen. Opettajana onkin helpompaa ohjata lapset toimimaan tietyllä tavalla kuin pohtia toiminnan taustalla olevaa tarkoitusta ja toiminnasta aiheutuvia seurauksia. Parhaimmillaan yhteiskuntaopin opetus ajaa myös opettajan pohtimaan, mitkä arvopäämäärät ohjaavat hänen omaa opetustaan, ja kuinka niihin tulisi suhtautua.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Opettajien väliset erot yhteiskuntaopin opetuksessa

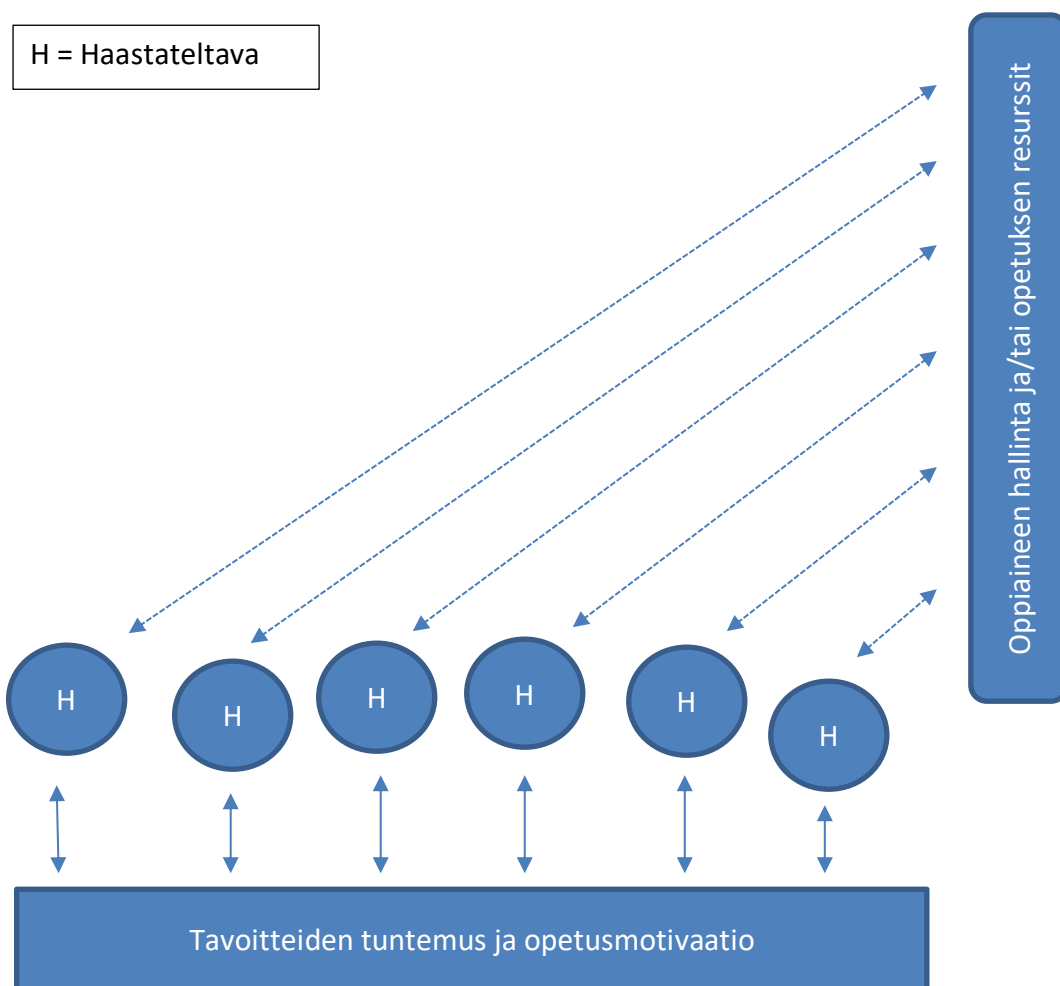
Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka yhteiskuntaopin opetusta on toteutettu jyvaskyläläisissä alakouluissa luokanopettajien kuvailujen perusteella. Toisena tavoitteena oli selvittää, vastaako kuvailtu opetus sille asetettuja valtakunnallisia ja paikallisia tavoitteita. Nämä tavoitteet oli tarkoitus saavuttaa analysoimalla opetussuunnitelmia ja opettajien kuvailuja opetuksestaan sekä vertailemalla niissä esiintyviä sisältöjä ja tavoitteita keskenään.

Tutkimuksessa selvisi, että yhteiskuntaopin opetuksen sisällöt ovat tutkimukseen osallistuneilla opettajilla hyvin hallussa. Opettajat olivat perehtyneet oppiaineen tavoitteisiin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja lähes kaikki opettajat kertoivat pyrkivänsä toteuttamaan opetusta paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta paikallisen opetussuunnitelman mukaan toimiminen vaikutti olevan itsestäänselvyys. Yhdellä opettajista asetelma oli kuitenkin erilainen ja hänen kohdallaan paikallinen opetussuunnitelma toimii haastattelun perusteella enemmän opetuksen välineenä kuin velvoittavana asiakirjana. Vaikka paikallinen opetussuunnitelma on myös tällä opettajalla käytössä, olivat siitä käytetyt sanamuodot ja kuvailut muista opettajista poikkeavia. Opettaja kuvailikin paikallisen opetussuunnitelman kulkevan opetuksessa mukana, kun taas muut kertoivat paikallisen opetussuunnitelman velvoittavan heitä toimimaan tietyllä tavalla. Koska paikallinen opetussuunnitelma vaikuttaa pääasiassa opetuksen toteutukseen, eikä niinkään sisältöön, olivat opettajien erot opetuksen sisällön näkökulmasta pieniä.

Eroavaisuuksia esiintyy opettajien työskentelytavoissa yhteiskuntaopin opetuksessa. Työskentelytapoihin vaikuttavista tekijöistä keskeisimpiä ovat opettajan omat lähtökohtaiset tiedot ja taidot sekä koulussa olevat resurssit opetuksen toteuttamiseksi. Tätä kuvaa kuvio 5, jossa haastateltavien suhdetta tavoitteisiin ja opetusmotivaatioon sekä oppiaineen hallintaan ja opetuksen resursseihin on havainnollistettu etäisyyksinä. Kuviossa kaikki opettajat ovat lähellä tavoitteiden tuntemusta ja opetusmotivaatiota, mutta matka oppiaineen hallintaan



ja/tai resursseihin vaihtelee. Haastattelujen perusteella suuri etäisyys oppiaineen sisältöjen hallintaan ja/tai opetuksen resursseihin vie voimia kuljetun matkan tavoin. Haastattelujen perusteella osa opettajista joutuukin näkemään enemmän vaivaa saman sisällönhallinnan tai resurssien saavuttamiseksi. Kuvio ei ilmaise tarkkoja yksilöllisiä tietoja haastateltavista, vaan kuvastaa opettajien erojen vaihtelua suhteessa tavoitteiden tuntemiseen ja motivaatioon sekä oppiaineen hallintaan ja/tai opetuksen resursseihin.



KUVIO 5. Haastateltavien suhde tavoitteisiin ja opetusmotivaatioon sekä oppiaineen hallintaan ja opetuksen resursseihin

Erot työskentelytavoissa eivät johdu niinkään opettajien halusta toteuttaa opetusta juuri tietyllä tavalla, vaan käytännön resursseista sekä opettajan omasta oppiainekohtaisten sisältöjen ja työskentelytapojen hallinnasta. Vaikka opettajien

pyrkimystä opetuksen toteutukseen ohjaa pääasiassa paikallinen opetussuunnitelma, ovat mahdollisuudet työskentelyyn erilaiset. Sisältöjen ja tavoitteiden osalta opettajat siis pyrkivät samaan suuntaan, mutta toisilla opettajista on lähtökohtaisesti käytössä enemmän materiaaleja ja osaamista kuin toisilla. Siksi osa opettajista joutuu kuvailujen perusteella käyttämään enemmän aikaa sisältöihin tutustumiseen, opetuksen suunnitteluun sekä materiaalien etsimiseen ja tuottamiseen. Koska viikkotuntimäärä oppiaineen kohdalla on vähäinen, joutuvat opettajat priorisoimaan eri sisältöjen painotusten välillä. Opettajat pitävät yhteiskuntaopin sisältöjä ja tavoitteita tarpeellisina ja hyvinä, mutta niiden käsitteleminen perusteellisesti käytössä olevassa ajassa tuntuu osasta opettajista haastavalta. Ajan säästämiseksi osa opettajista onkin opettanut yhteiskuntaoppia myös integroituna johonkin toiseen oppiaineeseen.

## **6.2 Oppiaineen kulttuurin muodostuminen**

Tutkimuksen perusteella opettajat ovat ymmärtäneet yhteiskuntaopin tarpeet ja tavoitteet valtakunnallisen opetussuunnitelman sekä sitä edeltäneiden opetus- ja kulttuuriministeriön selvitysten mukaisella tavalla. Haastattelujen perusteella käytännön sanelemat realiteetit määrittelivät silti paljon opetuksen toteutusta käytännössä.

Jos oppiainetta vertaa jo vakiintuneisiin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan, ei yhteiskuntaopin opetukseen ole muodostunut vielä samanlaista oppiaineelle ominaista kulttuuria. Kuten Kaasila ja Laine (2018, 308) toteavat, on matematiikkaa opettamaan ryhtyvillä opettajilla jo olemassa oleva matematiikka-kuva, joka koostuu kolmesta elementistä: 1) kuva itsestä matematiikan oppijana ja opettajana, 2) kuva oppiaineen opetuksesta ja oppimisesta sekä 3) kuva sosiaalisesta kontekstista, jossa oppiainetta harjoitetaan. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, ettei osassa kouluista ole vielä muodostunut yhteiskuntaopin opetuksen kulttuuria, koska opettajat ovat luoneet vasta omaa kuvaansa oppiaineesta. Koska yhteiskuntaoppia ei ole opetettu nykyisessä muodossaan alakoulussa, ei opettajilla ole suoraa vertailukohtaa omaan kokemukseen oppiaineesta.

Siksi opettajat ovat joutuneet etsimään omaa rooliaan oppiaineen opettajana ensimmäisten opetusvuosien aikana. Myöskään kuvaa oppiaineen sosiaalisesta kontekstista eli siitä, mitä yleisesti pidetään hyvänä yhteiskuntaopin opetuksena, ei ole kaikkialla muodostunut. Saarenkedon (2016, 312) mukaan uuden opettajan oppimiskulttuurin muodostuminen viekin usein vuosia. Yhteiskuntaoppi on siis oppiaineena kehittymässä kohti vakiintuneempia ja hyväksi todettuja käytänteitä, mutta eri koulut ja opettajat kulkevat kehityksessä eri tahtia.

Yhteiskuntaopin kohdalla oppiaineen kulttuuri on vasta muodostumassa ja siksi selkeitä malleja sen opetuksesta ei ole paljoa saatavilla. Mikäli opettajalla ei ennestään ole innostusta oppiaineen teemoihin, voi olla vaikeaa lähteä etsimään tietoa ja materiaaleja opettavan ikäryhmän tarpeisiin. Verrattuna vakiintuneisiin oppiaineisiin on yhteiskuntaopin opetukseen alakoulussa vaikeampaa löytää käytännön materiaaleja ja vinkkejä niin verkosta kuin kouluyhteisöstäkin. Tilanne on erityisen haastava, jos oppiainetta opettaa yksin ilman rinnakkaisluokan opettajaa, tai jos koululla ei ole ennestään ainetta opettanutta opettajaa. Tällöin voi joutua tekemään paljon lisätyötä materiaalien osalta sekä haastamaan itseään sopivien työskentelytapojen löytämiseksi.

Yhteiskuntaopin opetukseen liittyvä osaaminen sekä opetusta tukevat materiaalit ovat jakaantuneet epätasaisesti opettajasta riippuen. Siksi yhteiskuntaopin oppiaineen kulttuurin kehittymistä sekä opetussuunnitelmien mukaisen opetuksen toteutumista edistäisi tiedon ja materiaalien jakaminen. Koska osalla opettajista on selkeästi paljon tietoa, osaamista ja materiaaleja oppiaineeseen liittyen, olisi oppiaineen opetuksen kehittymisen kannalta erityisen tärkeää, että nämä resurssit olisivat käytössä myös niille opettajille, joille oppiaineen opetus ei ole ennestään kovin tuttua tai helppoa. Koska suuri osa yhteiskuntaopin sisällöistä käsittelee ympärillämme olevia asioita ja ilmiöitä, löytyy koulusta, sen ympäristöstä ja ihmisistä paljon valmista opetusmateriaalia (H6). Opetusmateriaalit eivät vaadikaan välttämättä taloudellisesti suuria investointeja, vaan tärkeämpiä ovat ideat ympäristön hyödyntämiseksi sekä tavat käsitellä oppiaineen sisältöjä käytännönläheisellä, ymmärrettävällä ja innostavalla tavalla.

### 6.3 Opetussuunnitelmien ohjaus yhteiskuntaopin opetukselle

Saaren, Salmelan ja Vilkkilän (2017, 62) mukaan suomalainen opetussuunnitelma on sekoitus germaanista Bildung- sekä angloamerikkalaista curriculum-traditiota. Nämä 1800–1900-luvuilla muodostuneet opetussuunnitelmaperinteet näkyvät nykyisessä opetussuunnitelmassa muun muassa ajatuksena autonomiasta opettajasta sekä pyrkimyksenä vastata yhteiskunnalliseen muutokseen ja globaaliin kilpailuun (Saari ym. 2017, 80). Tutkimukseni perusteella yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa on selkeästi näkyvissä näiden kahden tradition vaikutus.

Kuten luvussa 2 todettiin, näkyy yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa vahvasti opetus- ja kulttuuriministeriön käsitys yhteiskunnallisen toimintaympäristön muutoksesta sekä sen aiheuttamista tarpeista opetukselle. Yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa suunnataan katse curriculum-perinteen mukaisesti tulevaisuuden haasteisiin ja opetusta määrittävät paljolti yhteiskunnalliset tarpeet. Toisaalta erityisesti paikallisessa opetussuunnitelmassa annetaan opettajille autonomisempaa roolia Bildung-perinteelle ominaisesti. Jyväskylän paikallisessa opetussuunnitelmassa huomioidaan sekä yhteiskunnan muutos, että opettajan rooli oman ryhmänsä sekä sen tarpeiden ja toimintatapojen asiantuntijana. Näin opetussuunnitelmat ohjaavat opettajia tasapainoilemaan yhteiskunnan asettamien tarpeiden sekä oman autonomisen kasvatusajattelunsa välillä.

Uusi oppiaine haastaa opettajia toimimaan opetussuunnitelma sekä arjen realiteetit samanaikaisesti huomioiden. Opetussuunnitelmat toimivat muodostaan ja tavoitteistaan riippumatta aina velvoittavina asiakirjoina, jotka määrittävät rajat opetuksen sisällöille ja menetelmille (Westbury 2008, 47). Niiden sisäpuolella opettaja itse määrittelee, kuinka on viisasta toimia konteksti huomioiden. Yhteiskuntaopin opetuksessa näyttää toteutuneen terveellä tavalla opettajan autonomia, jolloin opettaja tekee itsenäisiä ratkaisuja sovittujen sääntöjen sisällä. Haastattelujen perusteella opettajat ovatkin toteuttaneet yhteiskuntaopin opetusta autonomisesti arjen realiteetit huomioiden oman ajattelunsa ja ammattietiikkansa pohjalta. (Heikkinen 2018.) Esimerkiksi luokka, jolla oli käytössään tietokoneet, käytti oppimispeljä hyödykseen. Toinen luokka, jolla tätä mahdollisuutta ei ollut, toteutti samoja sisältöjä ryhmässä toimimalla.

Yhteiskuntaopissa on myös sisällöllisesti liikkumavaraa, jota autonomisesti toimiva opettaja hyödyntää parhaaksi katsomallaan tavalla. Muun muassa vaikuttamiseen ja osallisuuteen liittyviä tavoitteita ei ole opetussuunnitelmissa sidottu johonkin tiettyyn asiayhteyteen, vaan niitä voidaan toteuttaa esimerkiksi luokassa, koulussa, harrastuksissa, taloudellisessa toiminnassa, mediassa ja järjestöissä (POPS 2014, 261). Näin opettajan tehtävä on arvioida, mitkä ovat juuri heidän ryhmänsä kannalta merkityksellisiä osallisuuden ja vaikuttamisen muotoja. Se, mikä on innostavaa ja motivoivaa joillekin oppilaille jossakin koulussa, ei ole sitä välttämättä toisaalla. Jos siis tavoitteena on, että oppilaat innostuvat osallistumaan ja vaikuttamaan, voi sisältönä olla tutustuminen oman kylän urheilutoimintaan tai osallistuminen koulun joulumyyjäisiin. Vaikka tavoite on sama, voi opetuksen toteutuminen eri kouluissa ja luokissa näyttää ulospäin hyvin erilaiselta.

Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että Jyväskylän paikallisen opetussuunnitelman vuosiluokkien sisältöjaot ovat edesauttaneet valtakunnallisten tavoitteiden toteutumista. Vaikka osassa kouluista resurssit eivät ole olleet riittävät opetuksen toteuttamiseen kaikkien tavoitteiden mukaisesti, on paikallinen opetussuunnitelma luonut rungon sisältöjen käsittelyyn. Jyväskylän paikallisessa opetussuunnitelmassa valtakunnallisia sisältöjä ja niihin liittyviä tavoitteita on koottu kokonaisuuksiin, jotka vaikuttavat helpottavan erityisesti opetuksen suunnittelua. Tällöin opettajan ei tarvitse itse pohtia tavoitteiden jaksottamista, vaan vain jaksojen sijoittamista osaksi lukuvuotta. Samalla vuosiluokkaistus antaa opettajille tukea opetuksen yhtenäistämiseen viidennen luokan välivuodesta huolimatta. Kuten edellä kuvattiin, on paikallisessa opetussuunnitelmassa säilytetty opettajien näkökulmasta myös riittävästi vapauksia opetuksen toteuttamiseen opetusryhmä, sen aikataulut ja tarpeet huomioiden.

#### **6.4 Yhteiskuntaopin opetuksen onnistuminen mitataan arjessa**

Kuten opettajat haastatteluissa totesivat, on yhteiskuntaopin osaamista haastavaa arvioida (H4, H5). Haastavaksi sen tekee verrattain vähäinen määrä opetusta

sekä tavoitteiden abstraktius. On vaikeaa arvioida lyhyessä ajassa esimerkiksi vaikuttamisen taitoja tai arjen taitoja. Oppilaiden osaamisen ohella opetuksen onnistumista on vaikeaa mitata joillakin yhteiskuntaopin osa-alueilla. Opetusta voidaan tarkastella suhteessa opetussuunnitelmaan, mutta itsessään yhteiskuntaopin oppimisen tuloksia voidaan nähdä monelta osin vasta pidemmällä aikavälillä lasten arkisessa elämässä.

Tässä tutkimuksessa tutkin toteutunutta yhteiskuntaopin opetusta opettajien kuvailujen perusteella. Vertasin kuvailuja opetussuunnitelmien tavoitteisiin yhteiskuntaopissa. Siksi tutkimuksessa ei varsinaisesti käsitellä sitä, minkälaisia tuloksia opettajien toteuttama opetus on saanut oppilaissa aikaan, vaikka osa opettajien vastauksista sivusikin aihetta. Yhteiskuntaopin opetuksen kehittämisen kannalta on kuitenkin tärkeää pohtia sitä, kuinka opetussuunnitelmien mukainen yhteiskuntaopin opetus vaikuttaa oppilaisiin.

Haastattelujen perusteella yhteiskuntaopin oppimistuloksia on haastavaa arvioida lyhyellä aikavälillä. Tutkimuksessa esille tulleita tiedollisia oppimisen kokonaisuuksia on haastateltavien mukaan helppo mitata kokeella, mutta eettisen osaamisen tai osallisuuden toteutumisen kaltaiset asiat voivat jäädä monen oppilaan osalta piiloon luokka- ja koetilanteissa. Koska yhteiskuntaopin opetus ja tavoitteet kytkeytyvät vahvasti käytännön elämään, näkyy opetuksen vaikutus monin tavoin oppilaiden arjessa yhteiskuntaopin oppituntien ja kokeiden ulkopuolella.

Haastattelujen perusteella oppilaiden motivaatiota sekä opetuksen merkityksellisyyttä oppilaille lisäsi opettajan tuntemus oppilaiden arjesta. Tuntemalla oppilaiden arjen yhteisöjä ja toimintaa opettaja voi nostaa yhteiskuntaopin opetukseensa sisältöjä ja näkökulmia, joilla on merkitystä oppilaille. Näin tapahtuu myös muissa oppiaineissa, mutta haastattelujen perusteella vaikutus korostuu yhteiskuntaopissa, jossa katse on jatkuvasti suunnattuna ympäröivään yhteiskuntaan. Jos opetus on lähellä lasten arkea ja he voivat esittää kysymyksiä itseään askarruttavista seikoista yhteiskunnassa, saavat oppilaat työkaluja toimia juuri siinä ympäristössä, jossa elävät. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden saadessa tätä kautta valmiuksia toimia arjessa, ymmärtää eri yhteisöissä

toimivien yksilöiden arvopäämääriä sekä toimia aktiivisesti osana erilaisia yhteisöjä, on opetus onnistunutta.

Opettajan näkökulmasta oppilaantuntemus sekä arjen ilmiöiden havainnointi on helpompaa, jos oppiaineen opettajia on useampi. Tällöin yhteistyön tai yhteisopettajuuden kautta oppilastuntemus on monipuolisempaa ja oppilaiden tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon. (Sinkkonen 2018, 23.) On kuitenkin vaikeaa arvioida sitä, kuinka tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kyenneet tarjoamaan juuri omien ryhmiensä kannalta olennaisia tietoja ja taitoja. Siksi on tärkeää huomioida, että tutkimuksessa on esitettyä vain opetuksen toteutus suhteessa opetussuunnitelmiin ja niiden tavoitteisiin, eikä siinä arvioida opetusta suhteessa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

## **6.5 Yhteiskuntaopin opetus alakoulussa aineenopettajan näkökulmasta**

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa tutkimusjoukkoon osui väärinymmärryksen kautta luokanopettajien lisäksi yksi yhteiskuntaopin aineenopettaja, joka on opettanut yhteiskuntaoppia ala- ja yläkoulussa. Vaikka tutkimuskysymys oli rajattu koskemaan vain luokanopettajia, päätin pitää haastattelun osana tutkimusta ja käsitellä pohdinnassa siitä nousseita näkökulmia peilaten muun tutkimusjoukon tuloksiin. Koska aineenopettajan asema suhteessa opetettavaan ryhmään poikkeaa huomattavasti luokanopettajien tilanteesta, en käsitellyt aineenopettajan haastatteluvastauksia luokanopettajien haastatteluiden tulosten yhteydessä.

Aineenopettaja H1 uskoo opettavansa yhteiskuntaoppia alakoulussa vapaalla tyylillä suhteessa moneen muuhun opettajaan. Haastateltava H1 kertoi hallitsevansa oppiaineen sisällöt pitkän kokemuksensa vuoksi hyvin, jolloin oppiaineeseen on helppo ottaa mukaan ajankohtaisia teemoja. Oppiaineen tuntemus on luonut opettajalle mahdollisuuksia käyttää aikaa ajankohtaisten ja paikallisten aiheiden ja materiaalien etsimiseen, kun perussisällöt ja tavoitteet ovat jo hyvin hallussa.

Haasteellista aineenopettajan näkökulmasta on kuitenkin vähäinen tuntimäärä, jonka sisällä yhteiskuntaopin teemoja on mahdollista käsitellä. Haastateltava kertoikin opettavansa kutakin opetusryhmää kaiken kaikkiaan vain tunnin viikossa. Tällöin mahdollisuudet laajempien projektien vetämiselle ovat hyvin rajalliset, kun aineenopettaja ei pysty yhdistämään yhteiskuntaopin teemoja muuhun opetukseen. Opettaja H1 kertoi projektien sijaan pyrkivänsä toteuttamaan opetusta keskustelun ja ”muistiankkurien” avulla. Keskustelun kautta hän saa opetukseen lasten omia kysymyksiä ja näkökulmia, jotka tekevät aiheista oppilaille merkityksellisiä. Muistiankkureina taas toimivat erilaiset videot, uutiset ja kuvat, joiden avulla käsitellyt asiat on helpompi muistaa ja niihin on helpompi palata myöhemmillä oppitunneilla. Haastattelun perusteella opetus jäsentyy muuten vahvasti kirjan teemojen mukaisesti, jolloin paikallisen opetussuunnitelman rooli on pieni. Vaikka eteneminen tapahtuu kirjan teemojen mukaisesti, on kirja harvoin itsessään oppitunnilla merkittävässä roolissa.

Mikäli yhteiskuntaopin opetus toteutetaan alakoulussa aineenopettajan johdolla, ovat mahdollisuudet paikallisen opetussuunnitelman toteuttamiseen luokanopettajaa rajallisemmat. Toisaalta aineenopettajan oppiainekohtainen tieto mahdollistaa opetuksen toteuttamisen sisällöllisesti monipuolisemmin valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisesti. Jatkossa luokanopettajien lisäessä oppiainekohtaista osaamistaan voi tilanne sisällöllisen osaamisen suhteen muuttua lähemmäs aineenopettajan kuvattua osaamista. Tällöin myös luokanopettajat voisivat pystyä monipuolistamaan yhteiskuntaopin opetustaan pienemmällä vaivalla kuin aiemmin. Samalla luokanopettajilla säilyisi mahdollisuus yhteiskuntaopin integroimiseen muihin oppiaineisiin. Tutkimuksen valossa luokanopettajavetoisen yhteiskuntaopin opetuksen kehittäminen vaikuttaisi siksi helpommalta kuin aineenopettajan opetusmahdollisuuksien parantaminen, mikäli oppiaineen viikkotuntimäärää ei lisätä tai opetusta tiivistetä jaksomaisesti useampaan tuntiin viikossa.



## 6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Arvioin tässä alaluvussa tutkimuksen luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2018, 6.3) muodostaman tukilistan avulla. Lista koostuu yhdeksästä näkökulmasta, joista käsin tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta:

- 1) Tutkimuksen kohde ja tarkoitus
- 2) Tutkijan omat sitoumukset tutkimuksessa
- 3) Aineiston keruu
- 4) Tutkimuksen tiedonantajat
- 5) Tutkija-tiedonantajasuhde
- 6) Tutkimuksen kesto
- 7) Aineiston analyysi
- 8) Tutkimuksen luotettavuus
- 9) Tutkimuksen raportointi

Käsittelen tutkimuksen luotettavuutta edellä mainittujen yhdeksän kohdan mukaisesti siinä järjestyksessä kuin ne ovat listattuna. Keskeistä tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa on kuitenkin tarkastella tutkimusta kokonaisuutena, jolloin eri luotettavuuteen vaikuttavat tekijät ovat myös keskenään tasapainossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 6.3).

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus rajautuivat perusteellisen pohdinnan kautta, sillä lähdin selvittämään mielekkäitä ja merkityksellisiä näkökulmia pohjustavan haastattelun avulla. Aaltio ja Puusa (2020, 11) toteavat, että tutkijalla on tutkimuksen alkuvaiheessa esiyymmärrys, jonka pohjalta hän lähtee tutkittavaa aihetta käsittelemään. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuksen aihe oli vielä verrattain laaja ja koin esiyymmärrykseni tutkimusaiheesta liian kapeaksi. Aihetta koskevan ymmärrykseni lisäämiseksi ja merkityksellisen tutkimusaiheen rajaamiseksi päätin aloittaa tutkimuksen pohjustavan haastattelun avulla. Haastattelun yhteiskuntaopin paikallisessa opetussuunnitelmatyössä mukana ollutta henkilöä, jolloin sain itse paremman käsityksen oppiaineen opetukseen siirtymisen vaiheista sekä tavoitteista. Tämän haastattelun pohjalta sain rajattua muutamia tarkempia näkökulmia, joita pohdimme yhdessä seminaariryhmän kanssa.

Koska tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta pohdittiin perusteellisesti ja tutkimusta taustoitettiin haastattelun avulla, oli tutkimuskohteen rajaus onnistunut ja aihe merkityksellinen.

Tutkimusaihe ja sen valinta liittyvät usein tutkijan omiin kiinnostuksenkohteisiin ja motivaatioon (Aaltio & Puusa 2020, 11). Samoin oma roolini tutkijana suhteessa tutkimusaiheeseen linkittyy vahvasti kiinnostukseeni yhteiskuntaopin opetukseen. Olen lukenut luokanopettajaopintojen ohella pitkänä sivuaineena yhteiskuntaopin opinnot ja kiinnostus oppiainetta kohtaan on suuri. Koska yhteiskuntaopin sisältöihin tutustuessa koin ne hyvin tärkeäksi osaksi opetusta, heräsi itselläni kiinnostus tutkia oppiaineen siirtymistä alakoulun puolelle. Oma kiinnostus tutkimuksen teemoihin on vaikuttanut positiivisella tavalla aitoon haluun saada tietoa oppiaineen opetuksesta alakoulussa. Toisaalta tutkimuksen luotettavuuden kannalta on hyvä huomioida oma positiivinen suhtautumiseni oppiaineen opetukseen. Tämä on voinut vaikuttaa esimerkiksi oppiaineen tarvetta kuvaileviin osuuksiin, vaikka olen tutkijana pyrkinyt tarkastelemaan tutkimusaihetta mahdollisimman objektiivisesti. Silti koen, että omasta kiinnostuksesta oppiaineeseen ja sen kehittämiseen on ollut tutkimuksen toteuttamisen ja luotettavuuden kannalta merkittävästi enemmän etua kuin haittaa.

Tutkimuksessa oli mukana kaksi erilaista aineistoa, joista toisen poimin opetussuunnitelmasta yhteiskuntaopin opetusta koskevasta osasta ja toisen keräsin haastattelujen avulla. Koronapandemian aiheuttamista poikkeusoloista johtuen opettajien haastattelujen toteuttaminen osoittautui haastavaksi. Koska opettajia ei ollut mahdollista päästä tapaamaan fyysisesti, täytyi haastattelujen toteuttamiseksi etsiä sopivaa menetelmää muilla keinoin. Opettajat olivat tutkimuksen aineistonkeruun aikaan myös erittäin kiireisiä, minkä vuoksi opettajien mahdolliset haastatteluajankohdat olivat hyvin vähäisiä ja rajattuja. Opettajien aikataulurajoitteista johtuen useimmat opettajista pyrkivät hoitamaan haastattelun mahdollisimman ripeästi, mikä näkyi osassa haastatteluista vastausten tiiviytensä. Pyrin haastatteluissa keskittymään siihen, että opettajat ehtisivät vastamaan tutkimuksen kannalta kaikkein keskeisimpiin kysymyksiin, jolloin tärkeimmille ja syventäville lisäkysymyksille ei jäänyt aina aikaa. Haasteet aineistonkeruussa näkyvät joidenkin haastattelujen pinnallisuutena. Siksi analyysivaiheessa

oli tutkimuksen kannalta harmillista, ettei joistakin mielenkiintoisista näkökulmista ollut syvällisempää kuvailua tai tarkempia perusteluja. Haastatteluaineiston osalta on lisäksi erittäin tärkeää huomioda, että tulokset perustuvat opettajien kuvailuihin omasta opetuksestaan sekä tutkijana tekemiini tulkintoihin näiden kuvailujen pohjalta. Jotta tulkintaa voidaan jatkotutkimuksissa vähentää, tulee opetusta kuvaava aineisto kerätä havainnoimalla tai perusteellisempaa kuvailua vaativien haastattelujen avulla. Näin voidaan saada vielä konkreettisemmin esille niitä toimia, joista opettajat puhuivat tässä tutkimuksessa vielä osin yläkäsitetasolla.

Tavoitin tutkimukseen osallistuneet henkilöt puhelimen välityksellä, jolloin pyyntöni tutkimukseen osallistumiseen oli kaikkein nopeinta ja yksinkertaisinta selvittää. Puhelimessa myös haastatteluajan sopiminen onnistui sujuvasti. Koska yhteenkään sähköpostilla lähettämäni tutkimuskutsuun ei vastattu tutkimuksen aikana myöntävästi, olivat kaikki tutkimukseen osallistuneet haastateltavat puhelimen välityksellä tavoitettuja opettajia. Tutkimusjoukon valikoitumiseen vaikuttikin suuresti yhteystietojen saatavuus. Tutkimusjoukolle ei ollut tavoitettavuuden lisäksi muita rajaavia tekijöitä kuin yhteiskuntaopin opettamisen kokemus jossakin Jyväskylän kaupungin alakouluista. Tutkittavat eivät lukeneet tutkimuksen tuloksia ennen niiden julkaisua, vaan raportoin tutkimuksen tuloksista vasta tutkimuksen julkaisun yhteydessä niille tutkimukseen osallistuneille, jotka olivat sitä erikseen pyytäneet. Kaiken kaikkiaan tutkittavien ja tutkijan välinen suhde oli tutkimuksen aikana hyvin löyhä, sillä en ennestään tuntenut haastateltavia. Lisäksi yhteydenpito rajoittui lähes kaikissa tapauksissa kahteen puheluun ja yhteen sähköpostiin.

Toteutin tutkimuksen puolentoista vuoden aikana. Opintojeni kannalta aloitin tutkimuksen tekemisen ajoissa, jotta mahdollisiin haasteisiin olisi aikaa reagoida. Tämä mahdollisti tutkimuksen toteuttamisen rauhassa siten, että eri vaiheissa eteen tulleiden haasteiden ja kysymysten selvittämiseen oli riittävästi aikaa. Analysoin aineiston mukailen Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.4.3) mallia sisällönanalyysistä. Kysyin opponointia sekä sisällönanalyysiä ennen että sen jälkeen, jolloin sain paljon ohjausta ja apua analyysin suunnitelmaan ja toteutukseen liittyen. Seminaariryhmän opponointi mahdollisti analyysin tarkastelun

kriittisesti sen toteutuksen eri vaiheissa, jolloin monta epäkohtaa saatiin korjattua. Opetussuunnitelma-aineiston analyysi sekä haastatteluaineiston analyysi ovat kuvattuna tarkemmin alaluvuissa 4.3 ja 4.4.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat merkittävästi tutkimuksen toteutuksen tarkka kuvaus sekä eettisten näkökulmien pohdinta. Tutkimuksen alaluvuissa 4.1–4.4 olen kuvannut seikkaperäisesti tutkimuskontekstin, aineiston keruun sekä aineiston analyysin vaiheet. Näiden lisäksi olen alaluvussa 4.5 pohtinut tutkimusta koskevia eettisiä näkökulmia. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 5) toteavat, tutkimuksen luotettavuuden kannalta on keskeistä, että tutkimuksen toteutus on kuvattu mahdollisimman avoimesti, jotta lukija saa tarkan tiedon siitä, mitä on tehty, ja miten se on tehty. Näin luotettavuuden arviointi ei jää vain tutkijan varaan, vaan lukijalla itsellään on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 4). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 7) suosittelvat tutkimusraportin kirjoittamista perinteiseen muotoon, mikäli on kyse tutkijan ensimmäisistä tutkimusraporteista. Siksi olen noudattanut raportissa tutkimusraportin perinteistä rakennetta sekä tiedekuntamme ohjeistusta. Lisäksi olen käyttänyt raportissa taulukoita sekä kuvioita tekstin tukena, jotta tutkimuksen toteutus ja tulokset olisi helpompi ymmärtää.

## 6.7 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksessa selvitin, kuinka luokanopettajat ovat kuvailujensa mukaan toteuttaneet yhteiskuntaopin opetusta Jyväskylän alakouluissa sekä kuinka opettajien kuvailema opetus vastaa sille asetettuja tavoitteita. Opetuksen toteutuksen kuvailut toivat esiin, että oppiaineen opetuksessa oli onnistuttu useilla osa-alueilla ja opetussuunnitelmien mukaista opetusta oli kyetty pääosin toteuttamaan. Toisaalta eroavaisuuksia opettajien välillä aiheuttivat käytössä olleiden materiaalien määrä, opettajien oppiainekohtainen osaaminen opetuksen lähtötilanteessa sekä opettajien rooli luokanopettajana tai aineenopettajana suhteessa opetettavaan ryhmään. Esittelen seuraavissa kappaleissa tutkimuksen tulosten pohjalta nousseita jatkotutkimusehdotuksia, joiden avulla yhteiskuntaopin opetusta olisi tulevaisuudessa mahdollista kehittää ja tukea.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajien mahdollisuudet opetuksen toteuttamiseen ovat olleet niin tiedollisten kuin aineellistenkin resurssien osalta erilaiset. Vaikka opettajat olivat toteuttaneet opetustaan soveltaen käytössä olevia materiaaleja, oli opettajien välillä selkeitä eroja. Opetuksen lähtökohtien tasavertais-  
tamiseksi olisi tulevaisuudessa hyvä tutkia, mistä eroavaisuudet oppimateriaalien ja tiedon saatavuuden osalta todella johtuvat. Kuten Goodson (1995, 13) toteaa, tulisi resurssien kohdentamisen noudattaa opetussuunnitelman tavoitteita. Tutkimuksessani esille nousi ainakin neljä materiaalien ja ideoiden saatavuuteen vaikuttavaa tekijää: taloudelliset esteet fyysisten materiaalien hankkimiseen, puutteelliset sisällöt joissakin oppikirjoissa, verkkomateriaalien sirpaleisuus sekä työyhteisön vähäinen kokemus oppiaineen opetuksesta. Opetuksen kehittymisen kannalta olisi merkittävää löytää vastauksia siihen, kuinka edellä mainittuihin haasteisiin on osassa kouluista löytynyt ratkaisuja, ja kuinka toimivia ratkaisuja voitaisiin jakaa kouluille ja opettajille, jotka kaipaavat ideoita ja materiaaleja opetuksensa tueksi. Näin voitaisiin edistää opettajien tasavertaisia lähtökohtia yhteiskuntaopin opetuksen toteuttamiseksi.

Toinen tutkimuksen kautta esille noussut asia on tiedonvälityksen puuttuminen neljännen ja kuudennen luokan välillä. Tutkimuksessa käsiteltiin opettajan toteuttamaa opetusta yhteiskuntaopissa, jolloin opettajat keskittyivät puhumaan siitä, mitä olivat itse oppiaineen puitteissa tehneet. Huomionarvoista on kuitenkin myös se, etteivät opettajat osanneet kertoa, mitä oppilaat olivat yhteiskuntaopissa opiskelleet edellisen opettajan kanssa tai tulevat opiskelemaan seuraavan opettajan kanssa. Haastateltavien oli hyvin vaikea sanoa esimerkiksi sitä, millaista yhteiskuntaopin opetus oli neljännellä luokalla ollut, jos he itse opettivat oppiainetta vuoden tauon jälkeen kuudennella luokalla. Tutkimuksessa paikallista opetussuunnitelmaa noudattaneet opettajat luottivat siihen, että myös muut opettajat toimivat samojen ohjeiden mukaisesti, mutta varmuutta muilla luokilla toteutetun opetuksen sisällöistä ei ollut. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia vuosiluokkaistukseltaan toisistaan eroavia paikallisia opetussuunnitelmia, joissa yhteiskuntaopin opetus on toteutettu peräkkäisinä vuosina tai väli vuoden kanssa.

Tutkimuksessani oli mukana vain yksi aineenopettaja. Kyseisen aineenopettajan näkökulma herätti kuitenkin kysymyksen siitä, onko yhteiskuntaopin opetusta mahdollista toteuttaa paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti, jos yhteiskuntaopin opettaja ei ole luokan oma opettaja. Koska tutkimuksen perusteella laajojen teemojen ja projektien vetäminen vaatii aikaa ja toisinaan integroimista muihin oppiaineisiin, on aineenopettajan haastavaa toteuttaa esimerkiksi Jyväskylän paikallisen opetussuunnitelman mukaista opetusta alakoulussa. Siksi olisi mielenkiintoista vertailla luokanopettajien ja aineenopettajien toteuttamaa opetusta niin opetuksen lähtökohtien kuin toimintatapojenkin osalta. Lisäksi käytännön opetuksen kannalta olisi merkityksellistä tietää, onko paikallisen opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttaminen mielekästä tai mahdollista nykyisellä tuntimäärällä, mikäli opettaja ei muuten ole mukana ryhmän opetuksessa.

Vaikka tutkimukseni keskiössä oli opettajien toteuttama opetus, on opetuksen tavoitteena aina oppiminen. Koska tutkimukseni pohjalta oppimisen arviointi on vain viitteellistä, olisi tärkeää saada tietoa siitä, kuinka oppimista on tapahtunut. Kuten mainitsin jo alaluvussa 6.4, on oppimisen arvioiminen pienellä tuntimäärällä vaikeaa. Siksi oppimista tulisi tutkimuspohjalta tarkastella pidemmällä aikavälillä opetustilanteisiin liitetyn oppimisen arvioinnin lisäksi. Oppimista voitaisiin tarkastella niin tiedon kuin toiminnan tasolla, jolloin opetuksen vaikutusta oppilaan ajatteluun ja kykyyn toimia voitaisiin arvioida.

Tutkimuksen perusteella yhteiskuntaopin opetukselle alakoulussa on kannatusta niin opettajien kuin oppilaidenkin taholta. Sisällöt ovat mielenkiintoisia, motivoivia ja konkreettisesti lasten elämään vaikuttavia. Siksi tutkimuksen valossa yhteiskuntaopin valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt vaikuttavat yleisesti hyväksytyiltä ja tarpeellisilta. Opettajien väliset erot resursseissa ja osaamisessa vaativat kuitenkin vielä töitä yhteiskuntaopin opetuksen kehittämiseksi sekä uuden oppiaineen kulttuurin luomiseksi. Oppiaineen tulevaisuuden kannalta onkin merkittävää, kuinka yhteiskuntaopin opetukseen onnistutaan luomaan käytännössä toimivia työskentelytapoja ja oppimateriaaleja sekä ennen kaikkea jakamaan toimivia ratkaisuja eteenpäin koulu yhteisöjen välillä sekä niiden sisällä.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Aineistonhallinnan käsikirja. 2021. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/#tunnistetaulukko>. Luettu 4.2.2021.
- Alasuutari, P. & Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnon kansalainen: Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. [doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x).  
 Luettu 1.12.2020.
- Eshet, Y. 2012. Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology* 9.  
<https://doi.org/10.28945/1621>. Luettu 11.2.2021.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Goodson, I. 1995. *The making of curriculum: Collected essays (2nd ed.)*. Washington DC: Falmer Press. E-kirja.
- Heikkinen, H. 2018. Maaailman parhaat opettajat ovat itsenäisiä, mutta eivät itsekkäitä. Jyväskylän yliopisto. <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2-2018/2>.  
 Luettu 26.1.2021.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. E-kirja.
- HYOL – Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto ry. 2015. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry:n suositus kuntakohtaisen OPS-työskentelyn avuksi historian ja yhteiskuntaopin OPS-työryhmien jäsenille. <http://www.hyol.fi/assets/files/HYOL/OPS-suositus%2012%201%202015.pdf>. Luettu 18.9.2019.
- Jyväskylän kaupunki. 2016a. Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma – Yhteiskuntaoppi. <https://peda.net/id/43c727b8020>. Luettu 25.9.2019.
- Jyväskylän kaupunki. 2016b. Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma – Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet sisällöt ja arviointi vuosiluokalla 4. [https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4\\_oppiaineet/14-4-9\\_yhteiskuntaoppi/4](https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4_oppiaineet/14-4-9_yhteiskuntaoppi/4). Luettu 9.1.2020.
- Jyväskylän kaupunki. 2016c. Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma – Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet sisällöt ja arviointi vuosiluokalla 6. [https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4\\_oppiaineet/14-4-9\\_yhteiskuntaoppi/6](https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4_oppiaineet/14-4-9_yhteiskuntaoppi/6). Luettu 9.1.2020.
- Jyväskylän kaupunki. 2018. Oppiaineiden taitotasotaulukot – Yhteiskuntaoppi 4-6. <https://peda.net/id/41e7ec1abb0>. Luettu 21.10.2019.
- Kaasila, R. & Laine, A. 2018. Miten tulevien luokanopettajien matematiikkakuvaan voidaan vaikuttaa? Teoksessa Joutsenlahti, J., Silfverberg, H. & Räsänen, P. 2018. Matematiikan opetus ja oppiminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. E-kirja.
- Kallio, E. 2016. Kasvatus hajoavassa ajassa: Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. E-kirja.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- McIntosh, M. & Morse, J. 2015. Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global Qualitative Nursing Research*. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>. Luettu 20.11.2020.



- Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L. & Granfelt, R. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- OKM – Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4>. Luettu 11.2.2021.
- OKM – Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-129-9>. Luettu 15.4.2020.
- OPH – Opetushallitus. 2019a. Globaalikasvatus koulun toimintakulttuurissa. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/globalikasvatus-koulun-toimintakulttuurissa>. Luettu 19.9.2019.
- OPH – Opetushallitus. 2019b. Historia ja yhteiskuntaoppi perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/historia-ja-yhteiskuntaoppi-perusopetuksessa>. Luettu 18.9.2019.
- OPH – Opetushallitus. 2019c. Mitä on perusopetus? <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>. Luettu 19.9.2019.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Helsinki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 17.10.2019.
- Perustuslaki 11.6.1999/731. Helsinki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P14>. Luettu 17.10.2019.
- Perusopetuslaki 422/28.6.2012: Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Luettu 15.4.2020.
- Puusa, A & Juuti, P. 2020. Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto: Aineisto- ja teorialähtöisyys. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html). Luettu 1.4.2020.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto: Edustavuus. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_4.html). Luettu 9.2.2021.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6570-9>. Luettu 11.2.2021.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamallista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien eriytyislehti, 28 (2), 14–35. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Sitra. 2019. Kohti osaamisen aikaa – 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta. Sitran selvityksiä 146. Helsinki.  
<https://media.sitra.fi/2019/02/06165242/kohti-osaamisen-aikaa.pdf>. Luettu 28.4.2020.

- Theodore, G. 2020. Hermeneutics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy: Winter 2020 Edition.  
<https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/hermeneutics/>.  
Luettu 2.2.2021.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and Thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5) 100–110.  
<https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>. Luettu 3.12.2020.
- Westbury, I. 2008. Making curricula: Why do states make curricula, and how? Teoksessa Connelly, F. M., He, M. F. & Phillion, J. 2008. The SAGE handbook of curriculum and instruction. Thousand Oaks: Sage publication. E-kirja.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

1. Minkä ajattelet olevan yhteiskuntaopin tehtävän alakoulussa?
2. Kuinka olet toteuttanut yhteiskuntaopin opetusta?
  - a. Onko opetuksessasi ollut teemoja eri vuosina/lukuvuosina → Minkälaisia teemoja?
  - b. Mitä materiaaleja käytät opetuksessasi (oppikirja, digimateriaali, omat materiaalit jne.)
3. Mikä on yhteiskuntaopin paikallisen opetussuunnitelman rooli opetuksessasi?/Onko paikallinen opetussuunnitelma käytössä? (Onko paikallisesta opetussuunnitelmasta ollut sinulle apua?)
4. Kuinka toteutat arvioinnin? → Käytätkö tukena oppiainekohtaista taitotasotaulukkoa?