

**”Se on vaan semmosta nuoralla taiteilua”: luokanopettajien kokemuksia kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisesta**

Maija Savolainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2022  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Savolainen, Maija. 2022. Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.**

Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet liittyvät aikamme ratkaisemattomiin ongelmiin ja niihin liittyviin vastakkaisten näkökulmien välisiin ristiriitoihin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisesta ja minkälaisia haasteita ja onnistumisia he ovat kokeneet aiheita käsitellessään. Lisäksi selvitettiin mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen vaatii opettajalta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusaineisto kerättiin neljältä luokanopettajalta, joilla oli suoritettuna vähintään yhteiskuntatieteiden, historian, teologian, elämänskatsomustiedon, psykologian tai filosofian perusopinnot. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten mukaan kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsitellään kouluissa jonkin verran, mutta aiheiden käsittely on kuitenkin melko satunnaista ja pintapuolista. Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisen haasteet liittyivät muun muassa oppilaiden moninaisuuden taustoihin ja siihen miten ne otetaan sensitiivisesti huomioon kiistanalaisuuksia käsiteltäessä. Tutkimuksessa havaitut opettajalta vaadittavat ominaisuudet kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsiteltäessä olivat *sensitiivisyys, puolueettomuus, pedagoginen ammattitaito, dialogisuus* sekä *yhteiskunnallinen tieto ja kiinnostus*. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että dialogi on ensisijainen opetusmenetelmä kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita opetettaessa.

Asiasanat: kiistanalaiset aiheet, yhteiskuntakasvatus, luokanopettaja, alakoulu

**SISÄLTÖ****TIIVISTELMÄ**

|                          |          |
|--------------------------|----------|
| <b>TIIVISTELMÄ</b> ..... | <b>2</b> |
|--------------------------|----------|

|                      |          |
|----------------------|----------|
| <b>SISÄLTÖ</b> ..... | <b>3</b> |
|----------------------|----------|

|                         |          |
|-------------------------|----------|
| <b>1 JOHDANTO</b> ..... | <b>5</b> |
|-------------------------|----------|

|                                    |          |
|------------------------------------|----------|
| <b>2 YHTEISKUNTAKASVATUS</b> ..... | <b>9</b> |
|------------------------------------|----------|

|  |   |
|--|---|
| 2.1 Kasvatuksen ja yhteiskunnan välinen suhde..... | 9 |
|--|---|

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 2.2 Yhteiskuntakasvatus koulussa..... | 11 |
|---------------------------------------|----|

|  |    |
|--|----|
| 2.3 Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet..... | 14 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| 2.3.1 Miksi kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita tulisi opettaa? ... | 16 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| 2.3.2 Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet opetussuunnitelmassa | 17 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| 2.4 Opettajan rooli yhteiskuntakasvattajana ..... | 19 |
|---|----|

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ -JA KYSYMYKSET</b> ..... | <b>21</b> |
|---|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> ..... | <b>22</b> |
|--|-----------|

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| 4.1 Tutkimuskonteksti ..... | 22 |
|-----------------------------|----|

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 4.2 Tutkimuksen osallistujat..... | 24 |
|-----------------------------------|----|

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| 4.3 Tutkimusaineiston keruu..... | 25 |
|----------------------------------|----|

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 4.4 Aineiston analyysi ..... | 27 |
|------------------------------|----|

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| 4.5 Eettiset ratkaisut..... | 31 |
|-----------------------------|----|

|                         |           |
|-------------------------|-----------|
| <b>5 TULOKSET</b> ..... | <b>33</b> |
|-------------------------|-----------|

|   |    |
|---|----|
| 5.1 Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet koulussa..... | 33 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 5.2 Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyn ja opetuksen<br>haasteet ja onnistumiset ..... | 34 |
|---|----|

|                      |    |
|----------------------|----|
| 5.2.1 Haasteet ..... | 34 |
|----------------------|----|

|                         |    |
|-------------------------|----|
| 5.2.2 Onnistumiset..... | 36 |
|-------------------------|----|

|   |           |
|---|-----------|
| 5.3 Mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja opetus<br>vaatii opettajalta? ..... | 37        |
| 5.3.1 Sensitiivisyys.....   | 37        |
| 5.3.2 Pedagoginen ammattitaito .....  | 38        |
| 5.3.3 Puolueettomuus.....   | 39        |
| 5.3.4 Dialogisuus.....  | 40        |
| 5.3.5 Yhteiskunnalliset tiedot ja kiinnostus .....  | 40        |
| <b>6 POHDINTA.....</b>  | <b>42</b> |
| 6.1 Tulosten tarkastelu .....   | 42        |
| 6.2 Tutkimuksen luotettavuus .....  | 47        |
| 6.3 Lopuksi.....  | 50        |
| <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>53</b> |
| <b>LIITTEET.....</b>  | <b>62</b> |

# 1 JOHDANTO

Elämme aikaa, jona kohtaamme erilaisuutta enemmän kuin koskaan aikaisemmin (Makweri, 2020, s. 59). Yhteiskuntamme moninaistuessa yhteiskunnalliseen keskusteluun nousee jatkuvasti uusia aiheita ja uusia näkökulmia. Julkisessa keskustelussa palstatilaa saavat usein vastakkainasettelut ja ääripäät. Meidän on tehtävä valintoja siitä kuinka demokraattisia arvoja ja erilaisten ihmisryhmien välistä dialogia ja ymmärrystä edistetään erinäisissä yhteisöissä ja instituutioissa, kuten kouluissa (Alhanen, 2016, s. 9). Erityisen ratkaisevaksi valinnat osoittautuvat nyt kun yhteiskunnan jännitteet kasvavat ja kriisit kärjistyvät.

Puhuessamme koulusta, koulutuksesta ja oppimisesta puhumme väistämättä myös siitä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu laajemmin. Yhteiskunnan eri ilmiöt, kriisit ja kehityssuunnat näkyvät koulussa ja vastaavasti koulu näkyy yhteiskunnassa. (ks. esim. Antikainen ym., 2013.) Koulua ympäröivän maailman muutoksilla ja ongelmilla on vääjäämättä vaikutusta niin oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin kuin koulun ja opettajan toimintaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014), ja nyt ratkaistavat ongelmat ovat monimutkaisempia kuin koskaan aikaisemmin (Alhanen, 2016, s. 9).

Kasvatustilafilosofi John Dewey (1859–1952) on esittänyt ajatuksen koulusta pienen yhteiskuntana, jossa demokraattiset ihanteet ovat määrävissä osassa. Tämän ajatuksen mukaan niin oppimisen kuin kasvatuksenkin lähtökohtina tulisi olla konkreettiset elämäntilanteet eli koulu itsessään tulisi nähdä osana oppilaiden elämää, ei yhteiskunnasta irrallisena instituutiona, joka valmistaa ”tulevaa elämää” varten (Dewey, 1957). Deweyn mukaan oppilaiden tulisi saada käyttää koulussa hyväkseen koulun ulkopuolelta saamiaan kokemuksia, ja toisaalta myös saatava soveltaa koulusta saamiaan kokemuksia koulun ulkopuoliseen elämään, muuten koulun voidaan katsoa eristyneen ”oikeasta” elämästä ja muusta yhteiskunnasta. Mönkkösen mukaan (2008, s. 69) Dewey esittää, että kasvatuksen ja koulutuksen tulisi tähdätä koulun ja yhteiskunnan välillä olevan kuilun hävittämiseen ja siihen, että oppilaiden koulussa oppimat tie-

dot ja taidot eivät olisi irrallisia muuhun yhteiskuntaan nähden. Edellä kuvattujen Deweyn ajatusten mukaisesti nykyisissä opetussuunnitelman tavoitteissa on pyritty korostamaan enenevässä määrin oppilaiden osallisuutta ja kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen, mutta tavoitteet ja todellisuus eivät näytä edelleenkään täysin kohtaavan. Kuten Fornaciari ja Männistö (2015, s. 78) toteavat: ”Opettajien ja koulun ”yhteiskunta” rajoittuu luokkahuoneisiin ja koulupihaan”.

Koulu on yhteiskunnan ylläpitämä julkinen instituutio, jonka vuoksi sitä tarkkaillaan, määritellään, ja sen toimintoja ohjataan ulkopuolelta (Fornaciari, 2020, s. 11), se myös pyrkii sitouttamaan oppilaita tiettyihin kansalaisarvoihin (Poulter, 2013) sekä yhteiskunnan sääntöihin ja toimintamalleihin (Antikainen ym., 2013, s. 172). Tällä kaikella on, totta kai, suuri vaikutus myös opettajan työhön. Kuten Kiilakoski ja Oravakangas (2010, s. 20) kriittisen teorian valossa ilmaisevat: ”Opettaja on pieni mutta tärkeä ratas koulutusjärjestelmän suuressa koneistossa”. Koulun ulkopuolelta tulevat vaateet koulutuksen tuloksellisuudesta (Kiilakoski & Oravakangas, 2010) sekä erilaiset poliittis-yhteiskunnalliset ilmiöt asettavat omat haasteensa opettajille, kun he pyrkivät kasvattamaan oppilaistaan demokraattisia, oikeudenmukaisia ja aktiivisia yhteiskuntamme kansalaisia (Fornaciari, 2020). Paradoksaalisesti opettajien oma yhteiskunnallinen ymmärrys ja kiinnostus yhteiskunnallisia ilmiöitä kohtaan tulee kuitenkin jostain muualta kuin (opettajan)koulutuksesta (ks. Hiljanen ym., 2021).

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on yhteiskuntakasvatus. Käytän yhteiskuntakasvatus-termiä kattokäsitteenä, joka sisältää tässä myös laajasti kansalaiskasvatuksen, demokratiakasvatuksen ja muut soveltuvat alat. Tässä tutkimuksessa yhteiskuntakasvatusta lähestytään kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksen kautta. Kiinnostukseni aiheeseen heräsi viimeisen opetusharjoitteluni aikana, syksyllä 2020. Silloin sosiaalisessa mediassa ja oppilaiden parissa kiersi video, jolla tuntematon henkilö tekee itsemurhan ”suorassa lähetyksessä” (ks. esim. Kalliopää, 2020). Video puhututti oppilaita laajasti, mutta kiinnostuin erityisesti opettajien reaktioista ja toimintatavoista aiheeseen liittyen, sillä ne olivat hyvin kirjavia: siinä missä toinen keskusteli

aiheesta oppilaiden kanssa, toinen sanoi että tällaiset aiheet eivät kuulu kouluun. Tämä sai minut pohtimaan, millaisista aiheista koulussa saa tai ei saa puhua. Entä mikä on opettajan rooli? Opetusharjoitteluni loppumisen ja tutkimuksen aloittamisen jälkeen yhteiskuntaamme on kohdannut kaksi valtavaa kriisiä, koronapandemia ja Ukrainan sota. Näihin viimeisimpiin kriiseihin liittyy paljon kiistanalaisuuksia, ja ne ovat siksi akuutteja esimerkkejä siitä, miksi kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen kouluissa on tärkeämpää ja kiireellisempää kuin koskaan.

Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ovat sellaisia aiheita joilla ei voida katsoa olevan yhtä kiinteää ja yleisesti hyväksyttyä näkökulmaa (Crick & Lockyer, 2016, s. 150). Ne ovat sellaisia yhteiskuntaan ja yhteiskuntajärjestelmiin liittyviksi kysymyksiä, jotka herättävät huomattavia erimielisyyksiä (Hess, 2009, s. 37). Kiistanalaiset aiheet liittyvät usein merkittäviin nykyajan yhteiskunnallisiin, poliittisiin, taloudellisiin tai moraalisiin ongelmiin, joko globaalisti tai paikallisesti: tulisiko Suomen liittyä sotilasliitto Natoon? Entä saako koulujen kevätjuhlissa laulaa Suvivirttä?

Kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita opettamalla voidaan lisätä oppilaiden kiinnostusta yhteiskunnallisiin aiheisiin ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Soley, 1996) sekä laajentaa oppilaiden sisältötietoja yhteiskunnallisista aiheista (Low-Beer, 1999). Opettamalla kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita pystytään myös kehittämään oppilaiden keskustelutaitoja (Hand & Levinson, 2012; Sætra, 2021, ks. myös. Alhanen, 2016), kriittisen ajattelun taitoja (Fournier-Sylvester, 2013; Tomperi, 2018) sekä kykyä kuunnella ja ymmärtää erilaisia näkökulmia (Busey & Mooney, 2014). Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja opetus kouluissa on erityisen tärkeää myös demokratian toteutumisen (Hess, 2011; Opetushallitus [OPH], 2017) sekä yhteiskunnan polarisaation ehkäisemisen kannalta (Kawashima-Ginsberg & Junco, 2018; ks. myös Attias & Kangasoja, 2020).

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu luokanopettajien kokemuksiin kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksesta: tarkoituksena on tutkia, mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen vaatii luo-

kanopettajalta. Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisesta ei ole tehty aiemmin kansallista tutkimusta, joten tämä tutkimus pyrkii osaltaan täyttämään havaittua puutetta tutkimustiedossa sekä tarjoamaan uusia näkökulmia yhteiskunta-, kansalais- ja demokratiakasvatuksen kentällä.

Luokanopettajan roolin ja valmiuksien kartoittamisen lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitä minkälaisia haasteita ja onnistumisia opettajat ovat kokeneet opettaessaan kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita. Tuloksia hyödyntämällä saadaan tietoa esimerkiksi siitä, minkälaisia kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita kouluissa käsitellään ja opetetaan tällä hetkellä. Lisäksi tutkimus antaa tietoa siitä, minkälaisia opetusmenetelmiä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyssä kannattaa hyödyntää. Näitä tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi yhteiskuntaopin oppiaineen opetussisältöjen suunnittelussa.

Tutkimus osoittaa, että kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen vaatii opettajalta sensitiivisyyttä, puolueettomuutta, pedagogista ammattitaitoa, dialogisuutta sekä yhteiskunnallista kiinnostusta ja tietoutta. Tätä tietoa voidaan hyödyntää kehitettäessä opettajankoulutusta.



## 2 YHTEISKUNTAKASVATUS

### 2.1 Kasvatuksen ja yhteiskunnan välinen suhde

Siljander (2002, s. 47–48) määrittelee kasvatukselle kolme perustehtävää:

1. sivistystehtävä
2. sosialisatiotehtävä
3. identiteettitehtävä

Näistä erityisesti sosialisatiotehtävä liittyy kiinteästi kasvatuksen ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Sosialisatiolla tarkoitetaan yleisesti prosessia, jonka aikana yksilö omaksuu ne tiedot, taidot, tavat, toimintasäännöt, arvot ja asenteet, jotka mahdollistavat sen, että hän pystyy toimimaan yhteiskunnan jäsenenä (Siljander, 2002, s. 46).

Kunakin historiallisena aikakautena vallitsee sille tyypillinen merkityshorisontti. Se on yhteisön tai yhteiskunnan yleinen historiallisesti vallitseva viitekehys, jossa aikakauden keskeiset ihanteet ja periaatteet tiivistyvät, ja joka suuntaa sosialisatiota, kansalaiskasvatusta ja yksilöiden identiteetin rakentamista. (Värri, 2018, s. 15–16.) Värriin mukaan (2014, s. 16) kasvavan ihmisen identiteetti kehittyy hänen yhteisönsä elämänmuodon ja merkityshorisontin piirissä, ja samalla hänen odotetaan omaksuvan ja sisäistävän yhteisönsä ihanteita, arvoja ja toimintaperiaatteita suuntaviivoiksi elämäänsä, jotta hänestä kehittyisi aikakautensa ja yhteisönsä ihanteiden ja normien mukainen moraalissubjekti. Kasvatuksen tehtävä on siis aina aikaan sitoutunutta (Ahonen, 2018).

Kasvatus ja sosialisatio ovat välttämättömässä, mutta jokseenkin jännitteisessä suhteessa keskenään. Durkheimilaisen sosialisatiokäsityksen mukaan kasvatuksen tehtävänä on saattaa kasvatettava sosiaalisen yhteisön täysvaltaiseksi ja toimintakykyiseksi jäseneksi (Siljander, 2002, s. 43–44), kun taas moderni käsitys sosialisatiosta on, että siinä toteutuu samalla sekä tuleminen yksilölliseksi subjektiksi että yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi (Värri, 2018, s. 16). Pedagogiikalle puolestaan on modernissa maailmassa ominaista pyrkimys edistykseen ja kehitykseen, minkä ansiosta sillä on tietoisien kriittinen

suhde nykyisyyteen (Värri, 2018, s. 16). Näin ollen modernin pedagogiikan ja sosialisoinnin välisessä suhteessa vallitsee Siljanderin (2002, s. 46) kuvaama sosialisointiparadoksi: miten sosiaalista kasvatettavaa sellaiseen, mitä tietoisesti pyritään kyseenalaistamaan ja purkamaan?

Värri (2018, s. 16–17) toteaa, että kasvatusta kietoutuu oman aikakautensa sosiokulttuuriseen tilanteeseen ja sen vallitseviin käsityksiin, ideologioihin, aatteisiin ja valtasuhteisiin, minkä vuoksi se on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määrätynyt. Kasvatuksen arvonaikakulma kehittyy siis suhteessa yhteiskunnassa vallitsevaan hegemoniaan. Kutakin yhteiskunnallista aikakautta ilmentää erityinen episteemi eli tiedon järjestys, joka asettaa omat ideologiset kehykset yksilön ja yhteiskunnan väliselle suhteelle, kasvatuksen päämäärien muodostamiselle sekä toivottavan ja hyväksyttävän kansalaisuuden tuottamiselle. Aikakauden yleinen eetos heijastuu myös kansalaiskasvatuksen ihanteisiin ja määrittää sen onko episteemin painopiste esimerkiksi taloudessa, politiikassa vai uskonnollisuudessa.

Tämä kaikki näkyy myös koulutuksessa, kuten esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka on poliittinen asiakirja (Rautiainen 2017b, s. 64; Tervasmäki, 2016). Antikaisen (1998, s. 176) mukaan Risto Rinteen (1987, s. 95) sanonta ”opetussuunnitelmasta aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona” on hyvin osuva. Yhteiskunnassa vallitsevalla hegemonialla on siis suuri merkitys koulutuksen kannalta. Esimerkiksi sisällissodan jälkeen yhteiskunnassa oli vallalla ajatus, että yhteiskunnan liika poliittisuus oli yksi sodan syistä, minkä vuoksi poliittisuutta yritettiin aktiivisesti vähentää koululaitoksessa (Rautiainen, 2017b, s. 58–59). Yrittäjäkasvatuksen läpimurto varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen taas puolestaan on havainnollinen esimerkki nykyhetkessä vallalla olevasta taloudellisen ajattelun hegemonisesta roolista (Värri, 2018, s. 48). Nussbaum (2011, s. 29–30) suhtautuu koulun tulostavoitteellisuuteen ja talouskasvun voimistamiseen kriittisesti ja huomauttaa, että talouskasvun vahvistaminen ei ole demokratian edistämistä. Myös useat muut kasvatusta ja koulutusta kriittisesti tarkastelevat tutkijat (ks. mm. Freire, 2016; Giroux; 1988; Suoranta, 2005) korostavat kasvatukseen osallis-

tuvien itsetuntemusta, yhteiskunnallista tietoisuutta sekä pyrkimystä työskennellä oikeudenmukaisemman ja demokraattisemman yhteiskunnan puolesta, talouskasvun voimistamisen sijaan.

Kasvatuksen ja koulutuksen peruskysymyksiä on, kuinka paljon koulun tulisi mallintaa omassa toiminnassaan yhteiskuntaa (Rautiainen, 2017a). Palaan Deweyn (1966) ajatukseen siitä, että koulu tulisi nähdä pienoisyhteiskuntana. Suomalainen yhteiskunta pohjaa demokratian arvoihin, ihanteisiin ja toimintatapoihin, joten Deweyn ajatukseen peilaten näiden arvojen, ihanteiden ja toimintatapojen tulisi määrittää myös kasvatusta ja koulututusta.

## 2.2 Yhteiskuntakasvatus koulussa

Yhteiskuntakasvatuksella -ja opetuksella pyritään lisäämään ja vahvistamaan oppilaiden yhteiskunnallista tiedostamista (Fornaciari & Männistö, 2015). Löfstömin ym. (2017, s. 48) mukaan yhteiskunnallinen kasvatus on käsitteenä yhteiskunnallista opetusta laajempi, jolloin sen voidaan katsoa vastaavan pitkälti käsitettä *kansalaisyhteiskasvatus*. Yhteiskunnallinen opetus taas puolestaan voidaan kuvata pääasiassa formaalina opetuksena ja usein siitä puhuttaessa ensimmäisenä mieleen nouseekin yhteiskuntaopin oppiaine. Yhteiskuntaoppi on yksi keskeinen osa koulujen yhteiskunnallista kasvatusta ja opetusta, mutta alue on kuitenkin kokonaisuudessaan huomattavasti laajempi, sillä se ulottuu yhteiskuntaopin lisäksi myös muihin oppiaineisiin ja lopulta koko koulun toimintakulttuuriin. Yhteiskuntakasvatukseen liittyy kansalaisyhteiskasvatuksen lisäksi läheisesti muitakin yhteiskunnallista tiedostamista lisääviä, ja koko opetussuunnitelman läpäiseviä lähestymistapoja, kuten demokratia- ja osallisuuskasvatus (ks. POPS, 2014).

Löfströmin ym. (2017, s. 48) mukaan yhteiskuntakasvatus on useimmiten yksilön sosialisatiota valtiollisten rajojen mukaan määräytyvän yhteisön jäseneksi. Sosialisatiota vuoksi yhteiskuntakasvatuksen tehtävä määräytyy yhteiskunnassa vallitsevien arvojen, normien ja ihanteiden mukaan. Se myös muuttuu yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehityksen myötä ajan kuluessa. Tomperi

ja Piattoeva (2005, s. 249) myös huomauttavat, että yhteiskunnassa vallitsevan merkityshorisontin mukanaan tuomat painotukset ilmentävät erilaisia näkemyksiä yhteiskunnallisista rakenteista ja vallankäytöstä, minkä vuoksi koulun yhteiskunnallisen kasvatuksen suositukset ovat aina paitsi pedagogisia myös poliittisia linjauksia.

Yhteiskunnallisen kasvatuksen ulottuvuuksia voidaan tarkastella jakamalla ne tietoihin, taitoihin ja valmiuksiin sekä asenteisiin ja arvoihin (Tomperi & Piattoeva, 2005, s. 265). Nuorten yhteiskunnallisia tietoja, osallistumista ja asenteita selvittäneen ICCS 2016-tutkimuksen (International Civic and Citizenship Education Study) perusteella laaditun raportin mukaan suomalaisten lapset ja nuoret tietävät ja osaavat yhteiskunnallisia asioita varsin hyvin, mutta heillä on heikko luottamus omaan osaamiseensa (Mehtäläinen ym., 2017). Löfströmin ym. (2017) mukaan ruotsalaistutkija Tiina Ekman (2007) on korostanut juuri yhteiskunnallisen itseluottamuksen vahvistamisen tärkeyttä, sillä sen voidaan katsoa rakentuvan yksilön mahdollisuuksista toimia ja soveltaa yhteiskunnallisia tietojaan. Tässä onnistumisen kokemukset puolestaan ovat merkittäviä: ”ilman itseluottamusta aktiivisen kansalaisuuden tavoite ei ehkä ole lainkaan saavutettavissa”. Tomperi ja Piattoeva (2005, s. 266) huomauttavat myös, että vaikka suomalainen koulu onnistuu tarjoamaan oppilaille yhteiskunnallisia tietoja sekä jossain määrin myös taitoja, niin se ei kannusta toimimaan. Yksi formaalin koulutusjärjestelmän ja opetuksen haaste onkin siltojen luominen oppilaiden kokemusmaailman ja yhteiskunnallisen todellisuuden välille (Kumpulainen ym., 2010).

Huoli maamme yhteiskuntakasvatuksen tilasta on vaivannut suomalaista koulutusta kriittisesti tarkastelevia tutkijoita jo pitkään (Fornaciari & Männistö, 2015). Koulujen oppilaat eivät ole kollektiivisesti kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista (Pohjalainen & Riihelä, 2019), eivätkä he ole valmiita tai halukkaita ylläpitämään tai edistämään yhteiskuntaa tai demokratiaa (Mehtäläinen ym., 2017). Tämän vuoksi koulun tulisi pyrkiä luomaan oppilaille tilaisuuksia keskustella ja väitellä yhteiskunnallisista kysymyksistä sekä tarjota oppilaille mahdollisuuksia osallistua koulussa yhteisiä asioita koskevaan päätöksentekoon

(Löfström, ym., 2017, s. 22.), jotta kiinnostus demokratian edistämiseen kasvaisi ja yhteiskuntamme demokratiakehitys jatkuisi myös tulevaisuudessa.

Yhteiskuntakasvatusta on pyritty vahvistamaan esimerkiksi tuomalla yhteiskuntaopin oppiaine omaksi oppiaineekseen myös alakouluihin (ks. POPS, 2014). Yhteiskunnalliset aiheet ovat kuitenkin määrällisesti heikosti edustettuina suomalaisissa kouluissa ja ne rajoittuvat pääasiassa niihin aiheisiin, joita yhteiskuntaopin opetussuunnitelma ja oppikirjat tuovat esiin. Esimerkiksi vaikeita ja ajankohtaisia sosiaalisia ongelmia käsitellään koulussa korostetun varovaisesti tai ne sivuutetaan kokonaan. (Tomperi & Piattoeva, 2005, s. 267.) Tomperin ja Piattoevan (2005, s. 268) mukaan yhteiskuntaopin oppikirjoissa annetaan yhteiskunnasta usein staattinen kuva, mikä osaltaan vahvistaa oppilaiden käsitystä maailmasta valmiina ja muuttumattomana eikä kannusta toimimiseen ja yhteiskunnan kehittämiseen. Yhteiskuntaopin oppisisällöissä ja oppikirjoissa yhteiskunnan toimintaa ja vallankäyttöä kuvaaville kiistanalaisille yhteiskunnallisille käsitteille ja aihealueille jää myös valitettavasti hyvin vähän tilaa.

Yhteiskunnallisia aiheita opettaessa eteen tulee kuitenkin väistämättä myös monenlaisia eettisiä kysymyksiä, jotka voivat olla luonteeltaan hyvinkin kiistanalaisia ja joihin voi liittyä arvojen yhteentörmäyksiä ja erilaisia yhteiskunnallisia jännitteitä (Löfström, ym., 2017, s. 8) sekä voimakkaita tunteita (Helkala & Tomperi, 2021). Nämä seikat johtavat usein siihen, että vaikeita, kiistanalaisia ja ajankohtaisia yhteiskunnallisia aiheita käsitellään kouluissa korostetun varovaisesti tai vaihtoisesti ne sivuutetaan kokonaan (ks. Tomperi & Piattoeva, 2005, s. 267).

Suomessa, kuten useimmissa länsimaissa, modernin kansalaiskasvatuksen keskeinen tavoite on se, että kansalaiset oppivat kriittisen, analyttisen ajattelun ja demokraattisen vaikuttamisen ja osallistumisen valmiuksia (Löfström ym., 2017, s. 48). Myös yhteiskuntakasvatuksen keskeisenä tavoitteena on vahvistaa oppilaiden itsenäisen tiedonhankinnan taitoja sekä kriittisen, moniperspektiivisen ajattelun valmiuksia. Yhteiskuntakasvatuksen -ja opetuksen haasteena ja dilemmana kuitenkin on sosialisointi sekä kriittisen ajattelun ja emansipaation väliset suhteet (Löfström ym., 2017, s. 47). Etenkin kun katsotaan yhteiskunta-

kasvatuksen ja yhteiskuntaopin opetusta Max Horkheimerin ja Frankfurtin koulukunnan kriittisen yhteiskuntateorian lasien läpi, on perusteltua kysyä, missä määrin oppilaita pyritään sosiaalistamaan jo olemassa olevaan yhteiskuntaan ja missä määrin heitä taas rohkaistaan omaan kriittiseen ajatteluun ja emansipaatioon eli erilaisista rajoittavista tekijöistä vapautumiseen ja itsemääräytyneisyyteen (ks. Moisio & Huttunen, 1999).

### 2.3 Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet

Käsitettä *kiistanalainen aihe* (engl. controversial issues) on vaikea määritellä yksiselitteisesti, ja käsitettä käytetäänkin eri lähteissä hieman eri tavoin. Myös pelkän kiistanalaisuus-termin määritelmästä ja siitä mitä aiheita tulisi opettaa kiistanalaisina voitaisi käydä pitkiä filosofisia keskusteluja (Sætra, 2020), mutta se ei ole tämän tutkimuksen tarkoitus. Ilmiönä kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ovat olleet olemassa aina, mutta käsitteenä kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet on varsin uusi, etenkin suomalaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä.

Tässä tutkimuksessa kiistanalaisilla aiheilla tarkoitetaan sellaisia aiheita, joilla ei voida katsoa olevan yhtä kiinteää ja yleisesti hyväksyttyä näkökulmaa, vaan joilla on useampi kuin yksi selkeästi määritelty näkökulma (Crick & Lockyer, 2016, s. 150). Käsillä olevan aiheen kiistanalaisuus ilmenee siis vastakkaisissa näkökulmissa ja konfliktissa niiden välillä (Philpott ym., 2011). Kiistanalaiset aiheet liittyvät usein merkittäviin nykyajan yhteiskunnallisiin, poliittisiin, taloudellisiin tai moraalisiin ongelmiin ja ovat usein merkityksellisiä myös oppilaiden arkielämän kannalta (OPH, 2017).

Tässä tutkimuksessa määrittelen *kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet* sellaisiksi yhteiskuntaan ja yhteiskuntajärjestelmiin liittyviksi kysymyksiksi, jotka herättävät huomattavia erimielisyyksiä (Hess, 2009, s. 37). Ne herättävät usein myös voimakkaita tunteita (Sætra, 2020) ja voivat jakaa mielipiteitä niin eri yhteisöjen sisällä kuin laajemminkin yhteiskunnassa (Philpott ym., 2011). Hessin (2009, s. 37) mukaan kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ovat autenttisia ja

yhteiskunnassa jo olemassa olevia aiheita, joiden ratkaisemiseksi tulisi pyrkiä löytämään keinoja esimerkiksi poliittisen päätöksenteon avulla. Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet eivät siis ole hypoteettisia kysymyksiä, joihin ei tarvitsisi pyrkiä löytämään vastauksia.

Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet voivat olla niin paikallisia kuin globaaleja ilmiöitä (Kukkonen & Miettinen, 2020), kuten esimerkiksi erilaiset uskontoon (Toft, 2020), politiikkaan, naisten oikeuksiin (Arat, 2010; Cotton, 2006), ilmastonmuutokseen (Hess, 2009, s. 118) tai vaikkapa seksuaalisuuteen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvät aiheet (Liljefors-Persson, 2020). On myös tärkeä huomata, että edellä mainitut aiheet eivät välttämättä itsessään ole suoraan kiistanalaisia, kuten vaikkapa ilmastonmuutos, joka on tieteellisesti todistettu fakta (Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC], 2021), vaan aiheen kiistanalaisuus ilmentyy esimerkiksi siinä, kuinka ilmastonmuutosta tulisi ehkäistä. Kouluissa oppilaiden kanssa voidaan esimerkiksi keskustella siitä tulisi-ko lihansyönnistä tai jopa kaikesta eläinperäisten tuotteiden käytöstä luopua kokonaan kouluruokailussa. Keskustelussa tulisi todennäköisesti ilmi aiheen kiistanalaisuus sekä sen herättämät tunteet ja ristiriidat pohdittaessa vaikkapa sitä kuinka ekologisesti kestävä ratkaisu ei aina ole sitä sosiaalisesti, maatalouden ollessa edelleen suomalaisille tärkeä elinkeino (ks. esim. Karhinen, 2019).

Kiistanalaisiin yhteiskunnallisiin aiheisiin liittyvät kysymykset ovat usein henkilökohtaisia ja liittyvät sosiaaliseen identiteettiimme sekä viiteryhmiin, joihin kuulumme, vaikkemme olisi koskaan tulleet edes ajatelleeksi sellaista (Attias, 2020). Attiaksen (2020) mukaan kiistanalaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin liittyy tunnereaktiot, jotka nousevat ”selkäytimestä”. Ne johtuvat siitä, että polarisoivat keskustelunavaukset, joita myös kiistanalaiset yhteiskunnalliset kysymykset usein ovat, haastavat henkilökohtaisiin arvoihin ja identiteettiin liittyviä käsityksiä, joista yksilö ei välttämättä ole edes tietoinen, ennen kuin aihe nostetaan esiin. Mitä tärkeämmäksi aihe koetaan henkilökohtaisella tasolla, sitä voimakkaamman tunnereaktion se saattaa aiheuttaa. Tämän takia esimerkiksi keskustelu lihansyönnistä herättää tunteita aina uudelleen.

### 2.3.1 Miksi kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita tulisi opettaa?

Opettamalla oppilaille kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita, voidaan luoda heille turvallinen paikka kysyä luokassa kysymyksiä, ilmaista pelkojaan aiheesta, opettaa kuinka toisia kuunnellaan ja kuinka vaikeitakin aiheita voidaan käsitellä, ja niistä voidaan keskustella sivistyneesti ja rakentavasti, vaikka mielipiteet eroaisivatkin (Hess, 2011, s. 162). Philpottin (2011) mukaan oppilaat ovat kiinnostuneempia keskustelemaan yhteiskunnallisista aiheista, kun ne koskettavat heidän todellista elämäänsä ja tunteitaan sekä haastavat oppilaiden omia uskomuksia.

Kiistanalaiset aiheet opetuksessa ovat jo itsessään tärkeitä: jos niistä ei kerrota ja keskustella, oppilaiden kokemukseen jätetään merkittävä ja suuri aukko (OPH, 2017). Kiistanalaisten yhteiskunnallisten asioiden opettaminen valmistaa lapsia ja nuoria yhteiskunnalliseen elämään, kehittää oppilaiden kriittisen ajattelun taitoja sekä opettaa oppilaita käymään demokraattista vuoropuhelua ja dialogia sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat asioista erimieltä (Busey & Mooney, 2014). Kiistanalaisten aiheiden opetuksella voidaan myös kompensoida hämmentävää ja usein yksipuolista tapaa, jolla eri tiedotusvälineissä ja sosiaalisessa mediassa käsitellään joitain aiheita (OPH, 2017).

Median osuus ja merkitys elämässämme on nykyään huomattavan suuri. Älypuhelinien aikakaudella ja sosiaalisen median käytön kasvun myötä lapset ja nuoret altistuvat yhä enemmän arkaluonteisille ja kiistanalaisille aiheille, joita on tehtävä heille ymmärrettäviksi ja joista on keskusteltava (OPH, 2017). Vuodesta 2020 eteenpäin, koronapandemian myötä, eri medioiden kulutus on yhä edelleen vain kasvanut kaikissa ikäluokissa (Kohvakka & Saarenmaa, 2021). Kohvakan ja Saarenmaan (2019) Tilastokeskuksen tilastojen pohjalta koostaman artikkelin mukaan yli 10-vuotiaista, mutta alle 45-vuotiaista käytännössä katsoen jokainen suomalainen käyttää ainakin jotain sosiaalisen median palvelua tai pikaviestintä. Valtaosalla 10–12-vuotiaista lapsista on profiili jossain netin yhteisöpalvelussa, vaikka useimmiten sosiaalisen median palvelujen ikäraja on 13 vuotta (Mediakasvatusseura, 2016). Lapset ja nuoret siis kiistatta käyttävät ja kuluttavat laajasti mediaa ja sen eri yhteisöpalveluita, ja altistuvat sitä kautta



yhä enemmän sellaiselle kiistanalaiselle materiaalille, joka saattaa hämmentää ja järkyttää. Esimerkiksi Ukrainan sodan alettua, suosittu sosiaalisen median palvelu Tiktokin on kerrottu suoltaneen lasten ja nuorten ruuduille järkyttävää materiaalia sotarintamalta (Kurki, 2022). Media itsessään tulisi kouluissa nähdä yhtenä lasten ja nuorten oppimisympäristönä, ja oppilaiden mediakokemukset tulisi tuoda osaksi opetuksen sisältöjä ja keskustelua kiistanalaisista aiheista (Mediakasvatusseura, 2016).

Attias (2020) painottaa, että kiistanalaisille yhteiskunnallisille aiheille ja niiden herättämille, kaikenlaisille tunteille tulisi antaa opetuksessa tilaa, sillä jos epämiellyttäviksi koettuja aiheita tai tilanteita aletaan ennaltaehkäistä sillä ettei niitä käsitellä, tai jos tunnereaktioiden tutkimiselle ei anneta tilaa, saatetaan luokkaan luoda tilanne jossa asiat painuvat pinnan alle ja jännitteet kasvavat. Tämä saattaa myöhemmin purkautua äärimmillään esimerkiksi yllättävänä väkivallantekona sellaisen oppilaan toimesta, ”josta ei koskaan olisi päällepäin arvannut mitään.”

### **2.3.2 Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet opetussuunnitelmassa**

Kiistanalaisten yhteiskunnallisten asioiden opettamisen päämääränä on siis paitsi oppilaiden tiedon lisääminen yhteiskunnallisista asioista, myös oppilaiden kriittisten ajattelutaitojen parantaminen, aktiivisiksi kansalaisiksi kasvaminen sekä oppilaiden demokraattisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen (Alongi ym., 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei suoraan mainita *kiistanalaisten* yhteiskunnallisten asioiden opettamista, mutta edellä kuvattujen teemojen ja päämäärien kautta niiden voidaan tulkita liittyvän kiinteästi niin opetussuunnitelman arvopohjaan, moneen eri oppiaineeseen kuin laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin. Koulun tehtävä on opettaa ihmisenä kasvamisen ja demokraattisen kansalaisuuden keskeisiä osaamistekijöitä, kuten avointa mieltä, tasa-arvoa, halua ymmärtää toista, sekä demokraattisen väittelyn taitoja. Myös kriittisen ajattelun taitojen opettaminen on keskeisessä roolissa. (POPS, 2014.)

Opetussuunnitelmassa korostetaan perusopetuksen tavoitteita kasvattaa oppilaita aktiivisiksi toimijoiksi ja osaksi demokraattista yhteiskuntaa. (POPS, 2014, s. 16; 18) Opetussuunnitelman (2014) mukaan perusopetuksessa luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan. Opetussuunnitelmassa painotetaan koulun ja muun yhteiskunnan välistä yhteistyötä ja vuoropuhelua sekä tuodaan esiin se, että koulussa käsiteltävien asioiden ajankohtaisuus, paikallisuus ja yhteiskunnallinen merkittävyys luovat lisämotivaatiota koulutyöhön niin oppilaille kuin opettajille. (POPS, 2016, s. 32). Oppilaita tulisi myös ohjata tunnistamaan, miten erilaiset kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan sitä, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä (POPS, 2016, s. 21).

Oppiaineista erityisesti yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi, yritteliäiksi ja vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi. Oppiaineen tavoitteena on myös ohjata oppilaita toimimaan ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja erilaisuutta ymmärtävässä ja kunnioittavassa moniarvoisessa yhteiskunnassa demokratian arvojen ja periaatteiden mukaan (POPS, 2014). Yhteiskuntaopin opetuksessa ohjataan oppilaita seuraamaan ajankohtaisia kysymyksiä ja tapahtumia sekä ymmärtämään niiden yhteyksiä omaan elämään: ”vuosiluokilla 4–6 yhteiskuntaopin opetuksen painopisteenä on perehtyminen yhteisölliseen elämään ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Oppilaita rohkaitaan kuuntelemaan muita, ilmaisemaan mielipiteitään ja perustelevaan näkemyksiään sekä löytämään omat vahvuutensa” (POPS, 2014, s. 260). Tämän lisäksi oppiaineen keskeisenä tavoitteena on, että oppilaat oppivat arvioimaan kriittisesti eri toimijoiden tuottamaa tietoa ja pystyvät soveltamaan sitä kohtaamissaan tilanteissa (POPS, 2014). Opetussuunnitelma tukee kiistanalaisten yhteiskunnallisten asioiden opettamista myös muissa oppiaineissa, sillä lähes kaikkien oppiaineiden sisältöihin kuuluu joko demokraattisen vuorovaikutuksen vahvistamisen, kriittisen ajattelun tai aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen teemoja (ks. POPS, 2014).

Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisella on tutkittu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kriittisen ajattelun taitoihin ja niiden kehittämiseen (Fournier-Sylvester, 2013). Myös opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittämistä. Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaille tulee luoda mahdollisuuksia analysoida käsiteltäviä aiheita kriittisesti eri näkökulmista, ja opetuksessa tulee pyrkiä vahvistamaan oppilaiden taitoa asettaa kysymyksiä ja hakea niihin vastauksia niin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa: ”samalla kehittyvät oppilaiden edellytykset tunnistaa pohdittavaan asiaan liittyviä erilaisia näkökulmia ja löytää uusia oivalluksia sekä harjaantua vähitellen asioiden kriittiseen tarkasteluun. [...] Oppilaita kannustetaan kuuntelemaan toisten näkemyksiä ja samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan” (POPS, 2014, s. 155).

## 2.4 Opettajan rooli yhteiskuntakasvattajana

Opettajan rooli yhteiskuntakasvattajana on tärkeä, mutta ristiriitainen. Opettajan ja koulun keskeisenä tehtävänä on aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen (POPS, 2014), mutta kuitenkin läpi historian suomalaista opettajuutta on leimannut maltillisuus ja pidättäytyvyys yhteiskunnallisesta keskustelusta (Fornaciari & Männistö, 2015; Räisänen, 2014). Opettajan työ on kuitenkin yhteiskunnallista toimintaa, jota toteutetaan yhteiskunnallisessa instituutiossa. Tämän vuoksi opettajan työhön vaikuttaa politiikka ja poliittisen päätöksenteon taustalla olevat idologiat, jotka opettajien tulisi tiedostaa ja ymmärtää (Fornaciari, 2020, s. 81.) Fornaciarin mukaan opettajan tulisi myös arvioida kriittisesti koulun ja yhteiskunnan rakenteita ja arvoja, jotka ovat jääneet näkymättömiksi ja normien alle sekä pyrkiä herättämään tämä halu myös oppilaissaan.

Laajat yhteiskunnalliset ja kiistanalaiset aiheet jäävät usein opetuksen ulkopuolelle, sillä opettajat eivät halua tai osaa nostaa yhteiskunnallisia aiheita ja epäkohtia keskusteluun oppilaiden kanssa (Fornaciari, 2022, s. 101). Opettajat voivatkin tuntea arkuutta kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamista kohtaan, minkä takia he myös saattavat vältellä tällaisten aiheiden opettamis-

ta kokonaan (Fournier-Sylvester, 2013). Tähän vaikuttaa osaltaan myös se, että opettajalle katsotaan yleisesti olevan hyväksyttyä ilmaista mielipiteensä vain neutraaleista ja yhteisesti hyväksytyistä pedagogisista kysymyksistä (Fornaciari, 2022, s. 101), joiden ulkopuolelle kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet jäävät.

On kuitenkin erittäin tärkeää, että omista epävarmuuksistaan huolimatta, opettajat käsittelevät yhteiskunnallisia arvokysymyksiä ja eettisesti arkoja aiheita koulussa suoraan ja pelkäämättä, sillä vain tällä tavoin toimimalla oppilaat voivat saada kokemuksia siitä, että arvoerimielisyydet ja niiden pohjalta kumpuava avoin keskustelu, kuuluvat osaksi normaalia yhteiskuntaelämää (Löfström, ym., 2017). Oppilaiden keskustelutaitojen kehittäminen erityisesti arkaluontoisten ja kiistanalaisten aiheiden käsittelemistä varten on näin ollen myös tärkeä opettajan osaamistekijä (OPH, 2017).

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ -JA KYSYMYKSET

Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetusta on kansainvälisesti tutkinut pieni tiivis joukko (mm. Hess, 2018; Stradling, 1984), mutta suomalaisen peruskoulun kontekstissa kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsitteen alla tehtyä tutkimusta on vähän. Tämän tutkimuksen päätehtävänä on tuoda esille luokanopettajien kokemuksia kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksesta sekä kartoittaa kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksen nykytilannetta kouluissa. Tutkimuksessa tarkastellaan millaisia haasteita ja onnistumisia luokanopettajat ovat kohdanneet kiistanalaisia aiheita opettaessaan ja lisäksi tutkimuksessa pyritty selvittämään, mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja opettaminen vaatii opettajalta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia haasteita ja onnistumisia opettajat kuvaavat liittyvän kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetukseen?
2. Mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja opetus vaatii opettajalta?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tuoda esille luokanopettajien kokemuksia kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksesta sekä kartoittaa kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksen nykytilannetta kouluissa. Tutkimuksen taustalla on konstruktivistinen ajattelutapa, joka lähtee siitä ajatuksesta, että tieteellinen toiminta, kuten ihmisen toiminta yleensäkin, on eräänlaisia rakentamista eli konstruktioiden luomista (Siljander, 2005, s. 202). Siljanderin (2005, s. 202) mukaan konstruktivismilla tarkoitetaan yleisesti sitä, että sosiaalinen todellisuutemme nähdään ihmisen toiminnan ja ihmismielen tuotteena. Tämän tutkimuksen konstruktivistinen lähtökohta perustuu näkemykseen siitä, että kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ja opettajien kokemukset niiden opettamisesta, rakentuvat osana yhteiskunnallista aikaa.

Tarkastelen tutkimuksessa kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetusta kriittisen pedagogiikan valossa, mutta Kiilakosken ym. (2005) tapaan en kuitenkaan sido tutkimustani mihinkään kriittisen pedagogiikan teoriasuuntaukseen vaan pikemminkin pyrin kyseenalaistavaan suhtautumiseen kasvatuksessa ja koulutuksessa vallitsevia normeja ja oletuksia kohtaan sekä tarkastelemaan kriittisesti kasvatuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen, moninaisen, elämän kuvaaminen, jossa tutkimuskohde pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti tarkoitukseni on saada mahdollisimman kattava kuva kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisesta ja luoda aiheesta mahdollisimman syvälinen tulkinta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Tutkimukseni lähestymistapa on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti induktiivinen eli yksittäisistä empiirisistä havainnoista päädytään yleisiin merkityksiin (Hirsjärvi ym., 2009, s. 266).

Laadullinen tutkimus on prosessi. Omaa tutkimusprosessini eteni hermeneuttisesti eli kehämäisesti, mikä onkin laadulliselle tutkimusprosessille tyypillistä. Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen etenemistä Juutin ja Puusan (2020, s. 70–71) esittämän hermeneuttisen kehän mukaisesti:

Hermeneuttisen kehämäisesti etenevän tutkimusprosessini vaiheet ovat olleet monilta osin päällekkäisiä ja olenkin prosessin aikana liikkunut usein edestakaisin eri vaiheiden välillä ennen lopullista raportin kirjoittamista. Hermeneuttiselle tutkimusprosessille tyypillisesti palasin usein korjaamaan aiemmissa vaiheissa tekemiäni oletuksia ja ratkaisuja. Erityisesti tämä näkyi aineiston analyysivaiheessa, sillä tein aineiston analyysin useampaan kertaan esiymmärrykseni selventyessä ja korjaantuessa. Esiymmärryksellä viitataan tietoon, näkemyksiin ja kokemuksiin, joita minulla tutkijana oli aiheesta ennen aineistonkeruun aloittamista, siis taustalla ennen uuden ymmärtämistä. Tämän jälkeen tutkimusprosessissani oli teoretisoinnin vaihe, jonka aikana pyrin selvittämään mitä seikkoja minun tulisi kartoittaa kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden ja koulun välisestä suhteesta, jotta saisin paremman ymmärryksen tutkimuskohteesta ja jotta pystyin edelleen tarkentamaan tutkimuksen eri osaluueita.

Tutkimuksessani olen hermeneuttisen perinteen mukaisesti pyrkinyt ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien kokemuksia kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksesta sekä pyrkinyt avaamaan ja ymmärtämään haastatteluissa tavoitettuja merkityssuhteita aiheesta. Ymmärtämisellä tarkoitan sitä, että hermeneuttisen kehän mukaisesti ymmärtäminen lähtee liikkeelle joistain lähtökohdasta ja palaa niihin takaisin oivaltamisen ja uudelleenymmärtämisen kautta. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä saavuttamaan ymmärrys tutkimushenkilöiden ainutlaatuisesta kokemuksesta. Ymmärryksen lisääntymisen voidaan katsoa olevan aina uuden oppimista, joka tapahtuu hermeneuttisessa kehässä. Sen mukaan aiemmin opittu vaikuttaa aina uutena opittuun ja toisinpäin. Se myös toimii viitekehyksenä uuden tiedon tulkinnassa. Tutkimusprosessin kehämäisestä luonteesta huolimatta, tutkimusraportti on

kirjoitettu kronologiseen muotoon, jotta lukijan on helpompi seurata tutkimuksen etenemistä.

## 4.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen tutkimushenkilöt ovat kaikki taustaltaan luokanopettajia. Haastatelluista yksi toimi haastatteluhetkellä muissa kuin luokanopettajan tehtävissä, koulunsa vararehtorina, mutta sitä ennen hänkin on toiminut pitkään luokanopettajana. Halusin tutkimukseen haastateltaviksi opettajia, joilla oli riittävästi kokemusta ja sanottavaa yhteiskunnallisten aiheiden käsittelystä ja opettamisesta, ja jotka kokevat opettajan roolin yhteiskunnallisesti merkittävänä. Korostin näitä piirteitä myös lähettämässäni haastattelupyynnössä (liite 1). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 98) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa hyvin olennaista onkin, että tutkimukseen osallistujilla on tarpeeksi kokemusta asiasta, tai että he tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon.

Tutkimuksen kannalta keskeistä oli siis tavoittaa luokanopettajia, joilla oli haastatteluhetkeen mennessä riittävästi kokemusta, mutta erityisesti kiinnostusta yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn ja opettamiseen. Tämän vuoksi etsin tutkimukseen luokanopettajia, joilla oli suoritettuna vähintään yhteiskuntatieteiden, historian, teologian, elämäntutkimustiedon, psykologian tai filosofian perusopinnot. Katsoin, että näiden oppiaineiden sisällöissä tarkastellaan sellaisia eettisiä ja yhteiskunnallisesti kiistanalaisia aiheita, jonka vuoksi tutkimuksen osallistujien voitiin olettaa olevan kiinnostuneita yhteiskunnallisista aiheista tai vähintäänkin heidän tiedettiin jollain tasolla käsitelleen niitä opinnoissaan. Näillä kriteereillä tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaa.

Haastateltavien saaminen tutkimukseen osoittautui todella työlääksi. Lähetin haastattelupyyntöä erilaisiin Facebook-ryhmiin, joissa on jäsenenä yhteensä tuhansia luokanopettajia. Lähestyin myös Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry:n, Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajien liitto FETO ry:n sekä Kulttuuri- ja uskontofoorumi FOKUS ry:n toimijoita ja pyysin heitä välittämään haastattelupyyntöäni jäsenilleen sähköpostilistojen tai Face-



book-ryhmien kautta. HYOL:lta en saanut vastausta, mutta FETO ja FOKUS välittivät pyyntöäni eteenpäin. Näitä kaikkia edellä mainittuja kanavia käyttäen sain tutkimukseeni yhden vapaaehtoisen haastateltavan, hänkin tosin oli aineenopettaja ja ei näin ollen kuulunut rajaamaani kohdejoukkoon. Haastattelin hänet kuitenkin tutkimuksen koehaastatteluvaiheessa ja sain näin arvokasta tietoa haastattelurunkoni toimivuudesta.

Seuraavaksi lähestyin tutkielmani ohjaajia ja sain heidän kontaktejansa hyödyntäen tietooni viisi nimeä, jotka sopivat haastattelukriteereihini. Lähetin heille kaikille sähköpostia, viidestä kolme vastasi suostuvansa haastatteluun. Tämän jälkeen etsin yhä lisää haastateltavia ja pyrin käyttämään kaikki kontaktini haastateltavien saamiseksi. Kysyin kavereilta ja kaverin kavereilta sopivia henkilöitä haastateltaviksi ja lopulta yksi ”kaverin kaverin kaveri” sopi haastattelukriteereihini ja lupautui haastateltavaksi.

Tutkimuksen otos on toki pieni, mutta lähtökohtaisesti tutkimuksen ei ollut tarkoituskaan pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tehtävänä on kartoittaa yhteiskuntakasvatuksesta -ja opetuksesta kiinnostuneiden luokanopettajien kokemuksia aiheesta, ja kuvata sellaista ilmiötä, jota suomalaisessa kasvatus- ja koulutus kentässä ei ole tutkittu aiemmin, sekä antamaan tälle ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.98).

Tutkimuksen aineisto on pseudonymisoitu ja tutkittavista käytetään koodoja H1, H2, H3 ja H4, missä H1 tarkoittaa ensimmäistä haastateltavaa, H2 toista haastateltavaa ja niin edelleen. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat eivät olleet minulle ennestään tuttuja, vaan tutkimusjoukko määräytyi puhtaasti tutkimuskysymysten asettamien raamien mukaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 34).

### **4.3 Tutkimusaineiston keruu**

Aiemmissa kansainvälisissä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamista käsittelevissä tutkimuksissa aineistonkeruu on usein suoritettu haastatteluun. Valitsin haastattelun myös tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetel-

mäksi, koska se on joustava aineistonkeruumenetelmä, jossa tarkoituksenmukaisesti valittujen tutkimushenkilöiden omat näkökulmat ja ”ääni” (Hirsjärvi ym. 2009, s. 164), sekä heidän omat tulkintansa ja merkityksenannot (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88) pääsevät esille. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi se valikoitui myös siksi, koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sellaisesta aiheesta, joka on suomalaisessa tutkimuskentässä vielä niukasti kartoitettu (ks. Hirsjärvi ym., 2009, s. 205). Tämän vuoksi minun oli vaikea etukäteen tietää haastateltavien vastausten suuntia. Haastattelun etuna onkin se, että pystyin haastattelun aikana säätelemään aineiston keruuta esimerkiksi myötäilemällä vastaajia sekä tekemällä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä (ks. Hirsjärvi ym., 2009, s. 205; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 58–59).

Valitsin haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, jossa kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat teemat, mutta kysymysten muotoilussa tai järjestyksessä voi olla vaihtelevuutta (Tilttula & Ruusuvuori, 2005, s. 11). Valitsin tämän siksi, että erona avoimeen haastatteluun, halusin, että haastateltavat ymmärtävät kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet juuri esitetyllä tavalla ja kykenevät pilkkomaan aiheen samalla tavalla kuin minä tutkijana, sillä ilman tätä olettamusta ei olisi voitu olettaa, että vastaukset ovat teemaan liittyviä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 3.1.1).

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä ja kesällä 2021. Haastattelut suoritettiin joustavasti haastatteluun osallistuneiden luokanopettajien aikataulujen mukaan. Koronapandemian ja siitä johtuneiden Jyväskylän yliopiston koronasuosituksen takia haastattelut suoritettiin täysin etäyhteyksin. Sekä haastateltavilla että minulla tutkijana oli kamerayhteys päällä koko haastattelun ajan eikä haastattelun aikana ilmennyt kertaakaan yhteys- tai muita ongelmia, joten koin, että vuorovaikutus haastateltavien kanssa oli yhtä sujuvaa kuin, jos haastattelut olisi suoritettu kasvokkain. Etäyhteyksin toteutetun haastattelun positiivinen puoli oli lisäksi se, että haastatteluun osallistuneiden paikkakunnalla ei ollut merkitystä.

Tekemissäni teemahaastatteluissa keskityin kolmeen pääteemaan: opettajien kuvaamiin esimerkkeihin kiistanalaisiin aiheiden opetuksesta, heidän ku-

vaamiinsa haasteisiin ja onnistumisiin sekä siihen mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja opetus vaatii opettajalta. Lähetin tutkimuksen osallistujille sähköpostitse lisätietokirjeen (liite 2), jossa oli etukäteen tutustuttavaksi haastattelurunko, sillä koin, että aiheen ollessa melko uusi ja kouluissa vähemmän esillä ollut, niin saisin haastatteluissa laajempia ja tarkoituksenmukaisempia vastauksia, kun aiheeseen on saanut perehtyä etukäteen. Aiheen oletetun vierauden vuoksi lähettämässäni lisätietokirjeessä (liite 2) oli myös lyhyt määritelmä siitä mitä tarkoitan kiistanalaisilla yhteiskunnallisilla aiheilla, jotta haastattelutilanteessa olisimme haastateltavien kanssa niin sanotusti ”samalla sivulla”.

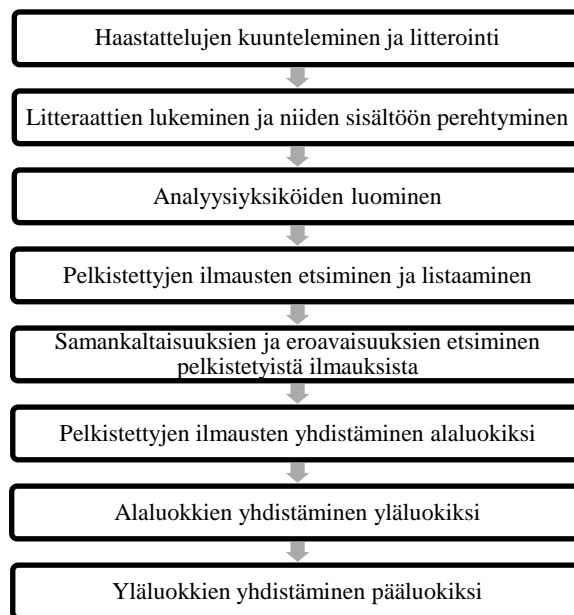
#### **4.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Hyödyntämällä sisällönanalyysia analyysimenetelmänä pyrin saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyn ja selkeän kuvauksen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysista on olemassa kolme eri muotoa: aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teorialähtöinen sisällönanalyysi sekä teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analyysin eri muotoja erottaa lähinnä aineiston koodaamisen tapa ja se, miten ohjaavassa roolissa ilmiötä kuvaava teoria ja tutkijan aiempi tietämys ovat aineiston hankinnassa, analyysissa ja raportoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.110–111.) Käytin tutkimuksessani induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Valitsin tämän siksi, että tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan teoria rakennetaan käyttäen aineistoa lähtökohtana, edeten yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Aineiston analyysin ensimmäiset vaiheet toteutin mukailen Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122–127) kuvailemaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä. Kuviossa 1 on kuvattu analyysin etenemisen eri vaiheet.

## Kuvio 1

### *Aineiston analyysin vaiheet*



Aivan analyysiprosessin aluksi kuuntelin haastattelut läpi ja litteroin haastatteluaineistot kirjalliseen muotoon. Haastattelut kestivät noin 30 minuutista lähes 1,5 tuntiin. Litteroin haastattelut niin, että haastateltavien puheesta on jätetty pois täytesanat, kuten *tota* tai *niinku* sekä esimerkiksi kesken jäävät tavut, äännähdykset ja tunneilmaisut. (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Jätin litteroinnista edellä kuvatut ilmaisut pois, sillä analysoinnin kohteena on puheen asiasisältö, jolloin kovin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeellista. (Ruusuvuori, 2017, s. 425) Litteroitua aineistoa kertyi Times New Roman-fontilla, fonttikoon ollessa 12 ja rivivälin ollessa 1,15, yhteensä 34 sivua. Litteroinnin ulkopuolelle jäi tutkimuksen koehaastattelu, joka toimi lähinnä haastattelukysymysten ja haastattelurungon testaajana. Haastatteluaineistojen litteroinnin jälkeen luin litteraatit läpi huolella useampaan otteeseen tehden samalla muistiinpanoja alustavasti mielenkiintoiseksi kokemistani asioista.

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin aineiston pohjalta analyysiyksiköt sisällönanalyysiä varten. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122) toteavat, analyysiyksikkö voi olla paitsi yksittäinen sana myös esimerkiksi lause, kunhan sitä määrittävät tutkimustehtävä ja aineiston laatu. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiyksiköksi muotoutui *”kiistanalaisten yhteiskunnallis-*

ten aiheiden käsittelyn haasteita tai onnistumista kuvaava lause tai ilmaus”. Toisen tutkimuskysymyksen analyysiyksiköksi puolestaan muodostui ”mitä vaatii opettajalta?”.

Neljännestä vaiheesta eteenpäin toteutin analyysin jokaiselle haastattelulle erikseen. Tällä tavoin toimimalla pystyin tarkastelemaan analyysin tuloksia niin yksittäisen opettajan kuin koko aineiston näkökulmasta. Analyysin neljännessä vaiheessa luin litteraatteja läpi ja etsin tietyn analyysiyksikön mukaisia ja kriiteerit täyttäviä aineistositaatteja, joista muodostin *redusoituja* eli pelkistettyjä ilmauksia. Aineistositaattien pelkistämisen avulla pidemmistäkin sitaateista pystyttiin saamaan helpommin käsiteltäviä ilmauksia (ks. Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 123–124). Taulukossa 1 on esimerkkiote tutkimusaineistoni aineistositaattien pelkistämisestä lyhyemmiksi ilmaisuiksi.

## Taulukko 1

### *Aineistositaattien redusoidut versiot*

| Aineistositaatti   | Redusoitu versio   |
|--|--|
| Ja samalla se, mä joudun miettimään sitä, minkälaisen asenteen mä otan asioihin ja minkälaisella tulokulmalla mä sitä lapsille esitän.   | Opettajan asenne ja tulokulma aiheisiin                          |
| Mut sanotaan nyt yhteiskuntaopissa ja historiassaki tulee aika semmosia koviakin juttuja, joita sitte helposti mallintaa ja kertoo lapsille niitten kautta esimerkkejä ja sit saattaa jälestäpäin miettiä, et oliko tää nyt vähän liian hurjaa vitos-kutos-luokkalaisille. Mitä ne on valmiita ottamaan vastaan.   | Mitä oppilaat ovat valmiita ottamaan vastaan                     |
| Mutta se on vaan semmosta nuoralla taiteilua mitä pitää siinä koko ajan miettiä. Et tuntee sen vastuunsa, mitä ne lapset kestää ja sitte taas toisaalta se, että ne tulee hyvin erilaisista kodeista, joissa on hyvin erilaisia ajatusmaailmoja ja sekä poliittisia että filosofisia tai uskonnollisia näkemyksiä ja sitä kautta siinä on ite koko ajan pyrittävä sellasta hyvin neutraalia linjaa pitämään. | Tasapainoilua, vastuun tuntemista ja neutraalin linjan pitämistä |

Viidennessä vaiheessa *klusteroin* eli etsin samankaltaisuuksia ja toisaalta myös eroavaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista ja ryhmittelin ne omiksi ryhmikseen. Analyysin kuudennessa vaiheessa loin klusteroinnin pohjalta pelkistetyille il-

mauksille omat alaluokat, joiden avulla sain paremmin jäsenneiltyä haastatteluaineistoa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 124–125.) Tässä vaiheessa tein tutkijana päätöksiä siitä, mitkä redusoiduista ilmauksista kuuluvat yhteisiin alaluokkiin, ja mitkä asiat erottavat alaluokkia toisistaan, tämä on aineistolähtöiselle sisälönanalyysille ominainen menettelytapa (Elo ym., 2014). Taulukossa 2 on kuvattuna esimerkki alaluokan muodostamisesta pelkistettyjen ilmausten avulla.

## Taulukko 2

### *Esimerkki alaluokkien muodostamisesta*

| Pelkistetty ilmaus   | Alaluokka             |
|--|-----------------------|
| Huoli oppilaasta, joka kuuluu vähemmistöön                 | Oppilaan suojeleminen |
| Opettajan halu suojella lapsia raskailta aiheilta          |                       |
| Halu suojella ”viattomuutensa” säilyttäneitä oppilaita     |                       |
| Halu suojella oppilasta ja hänen henkilökoh- taista elämää |                       |

Analyysin kuudennessa vaiheessa muodostin alaluokkia yhdistelemällä uudet yläluokat (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Yläluokkien luomisen avulla tutkimusaineisto jäsenyi entisestään ja aineistosta alkoi erottua tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Taulukossa 3 on esimerkki alaluokkien muodostamisesta yläluokiksi.

## Taulukko 3

### *Esimerkki yläluokkien muodostamisesta*

| Alaluokka                         | Yläluokka      |
|-----------------------------------|----------------|
| Oppilaiden taustojen huomioiminen | Sensitiivisyys |
| Kotien vaikutus                   |                |
| Oppilaan suojeleminen             |                |

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 127) toteavat, ettei aineistolähtöisessä analyysissä pystytä etukäteen tietämään, minkä tasoisia luokkia tutkimusaineistosta on järkevää ja mielekäästä muodostaa, vaan luokitteluun liittyvät ratkaisut on tehtävä analyysin edetessä. Analyysin tuloksena syntyi seitsemän yläluokkaa: sensitiiv-

visyys, puolueettomuus, pedagoginen ammattitaito, dialogisuus, yhteiskunnallisuus, onnistumiset ja haasteet. Päädyin yhdistämään yläluokat vielä pääluokiksi taulukon 4 mukaisesti, tulosten tarkastelemisen ja tulkitsemisen helpottamiseksi. (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 93) Yläluokat *sensitiivisyys, puolueettomuus* ja *dialogisuus* yhdistettiin **opettajan rooli** – pääluokaksi.

#### Taulukko 4

*Esimerkki pääluokkien muodostamisesta*

| Yläluokka                | Pääluokka       |
|--------------------------|-----------------|
| sensitiivisyys           | Opettajan rooli |
| puolueettomuus           |                 |
| pedagoginen ammattitaito |                 |
| dialogisuus              |                 |
| yhteiskunnallisuus       |                 |

Edellä kuvatulla tavalla yhdistettiin myös yläluokat *haasteet* ja *onnistumiset* pääluokaksi **haasteet ja onnistumiset**. Tulosluvussa kuvataan paitsi tarkemmin analyysin tuloksia, myös avataan analyysin pohjalta muodostuneita kategorioita ja niiden sisältöjä.

## 4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessi on täynnä eettisiä valintoja, joita pyrin kuvaamaan tässä luvussa mahdollisiamman avoimesti. Jo tutkimusaiheen valinta itsessään on eettinen kysymys, jossa on syytä huomioida, kenen ehdoilla aihe valitaan ja miksi tutkimukseen ylipäänsä ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 129). Valitsin tutkimusaiheen johtuen henkilökohtaisista pohdinnoista kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyä koskevan teeman ympärillä ja tarpeesta tietää lisää tästä ilmiöstä.

Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta laadin aineistohallintasuunnitelman, jonka tarkoitus oli taata tutkimusaineistojen laadukkuus ja oikeellisuus sekä ohjata miettimään tutkimusaineistojen käyttöä suunnitelmallisesti ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Fält, 2018).

Tutkittavien suojaaminen on merkittävässä asemassa tutkimuksen etiikkaa arvioitaessa. Myös tutkittavien tiedotus tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja mahdollisista riskeistä, haastateltavien vapaaehtoinen suostumus, osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen sekä tietojen luottamuksellisuus ja osallistujien nimettömyys kuuluvat merkittävänä osana tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 131). Lähetin tutkimuksen osallistujille sähköpostitse luettavaksi tutkimusselosteen, tietosuojailmoituksen ja lisätietokirjeen ennen haastattelujen suorittamista. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkijana olen vastuussa siitä, että tutkimuksen osallistujien yksilönsuoja säilyy eikä kukaan heistä ole tunnistettavissa aineistosta (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tämän pyrin takaamaan sillä, että haastatelluista ei kerätty mitään henkilötietoja ja haastattelutilanteessa laitoin nauhoituksen päälle niin ettei haastateltavista jäänyt muita tunnistetietoja tallenteille kuin ääni. Haastateltavista on tutkimuksessa käytetty pseudonyymeja H1, H2, H3 ja H4, näitä pseudonyymeja on käytetty myös haastatteluaineiston tallentamisessa. Tutkimusaineisto on säilytetty aineistohallintasuunnitelman mukaisesti ulkoisella kovalevyllä salasanojen takana, jolloin vain minulla tutkijana on pääsy aineistoon. Tutkimuksen päätyttyä haastatteluaineisto tuhotaan päällekirjoittamalla.

Tutkimus on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvää tieteellistä käytäntöä koskevia ohjeita soveltaen. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on sitouduttu rehellisyyteen, huolellisuuteen, tarkkuuteen ja tutkimuksen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tutkimuksen hermeneuttisesta otteesta huolimatta, olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen kulun ja aineiston käytön mahdollisimman tarkasti, huolellisesti ja avoimesti, jotta myös lukija pystyy osaltaan arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta.



## 5 TULOKSET

Tulosluku rakentuu tutkimuskysymysten pohjalta. Ensin kuvaan yleisesti haastatteluissa esiin tulleita kokemuksia koulussa käsitellyistä kiistanalaisista yhteiskunnallisista aiheista. Tämän jälkeen tuon esiin haastatteluissa esiin tuotuja haasteita sekä onnistumisia liittyen kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn ja opetukseen, ja viimeiseksi esittelen vielä, mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely vaatii opettajalta. Tulosten varsinainen tulkinta ja niiden pohjalta tehdyt johtopäätökset esitellään Pohdintaluvussa.

### 5.1 Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet koulussa

Haastateltavat kuvasivat pääasiassa aihe-esimerkkien kautta sitä, millaisia erilaisia kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita he ovat opettajauransa aikana käsitelleet oppilaidensa kanssa, ja reflektoivat omia kokemuksiaan suhteessa haastattelukysymyksiin. Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ilmenivät haastateltujen kokemuksissa esimerkiksi erilaisiin kulttuuri-, uskonto- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien oikeuksiin, stereotypioihin, tasa-arvoon sekä rasismiin liittyvinä kysymyksinä: ”romanien rikollisuus tuodaan vahvasti esille, kun puhutaan jostain, yhteiskuntaopissa vaikka suomalaisista vähemmistöistä.” (H1) Haastateltavat olivat käsitelleet oppilaidensa kanssa myös esimerkiksi kestävään kehitykseen ja ilmastonmuutokseen liittyviä kiistanalaisia kysymyksiä: ”jos me käsitellään, vaikka kriittisesti sitä, että tarviiko autoilua, vaikka harjottaa niin paljo tai miten paljon ihmisen kannattaa kuluttaa” (H3). Haastateltavat kuvasivat käsitelleensä oppilaiden kanssa myös jonkin verran erilaisia poliittisia aiheita puoluepolitiikasta petopolitiikkaan, mutta politiikkaan liittyvä opetus tai aiheiden käsittely olivat haastateltavien kuvailujen mukaan melko neutraalia sekä opettaja- ja faktakeskeistä.

Kuitenkin yhteiskunnassa tapahtuvat suuret muutokset ovat aistittavissa alakouluissa ja oppilaiden puheissa, vaikka toisaalta haastateltavat toivat esille

myös sen, että ”enemmän ne on kaikkea muuta, kun mitään yhteiskunnallisia mitä sieltä nousee, mutta siis vaalien aikaan tuntuu, varsinkin kun perussuomalaiset nous ja Trump valittiin, ni ne oli ehkä molemmat sellasia mikä oppilaitaki puhututti.” (H3) Haastateltavien kuvailemien kokemusten perusteella on kuitenkin tulkittavissa, että yhteiskunnalliset ja yhteiskunnallisesti kiistanalaiset aiheet läikkyvät suuremmista yhteiskunnallisista keskusteluista myös kouluhin ja oppilaiden elämään.

Erytisesti media ja internetin kautta laajasti kaikkien saatavilla oleva tieto tuo nykyään oman mausteensa siihen miten kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet siirtyvät osaksi lasten elämää ja miten yhteiskunnallisia aiheita koskevaa tietoa lapsille ilmennetään: ”yks tämmönen uutinen mistä tän lukuvuoden aikana puhuttiin aika paljon, ni oli Koskelan se surma” (H4). Uutisten seuraamisen lisäksi oppilaat saattavat myös poimia itselleen mielipiteitä heille tärkeiltä mediavaikuttajilta, omaa ajatusmaailmaa tarkemmin refleктоimatta, kuten yksi haastatelluista kuvaa: ”on varmaan seurattu jotain tubettajia tai muuta, mistä ne enemmän tai vähemmän perustellut näkemykset oli sitte poimittu.” (H3) Oppilaiden nostamista aiheista keskustelu ja opettajan esiin tuomat erilaiset näkökulmat koettiin tärkeiksi oppilaiden ajatusmaailman laajentamisen kannalta.

Haastateltujen kuvaamissa aihe-esimerkeissä kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet nousivat esille usein oppilaiden aloitteesta, muutamia opetussuunnitelman sisällöistä nousevia esimerkkejä lukuun ottamatta. Merkittävää on, että haastatellut eivät kuvanneet kokemuksissaan lainkaan, että he nostaisivat opetukseen ajankohtaisia yhteiskunnallisia aiheita, joista voisi syntyä luokassa aktiivista keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa oppilaiden välillä.

## **5.2 Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyn ja opetuksen haasteet ja onnistumiset**

### **5.2.1 Haasteet**

Problematisoidut kokemukset liittyivät haastatteluissa melko usein haluun suojella oppilasta tai oppilaan perhettä: ”Luokissa saattaa olla vanhoillislestadiolai-

sia oppilaita, jonka jäsenet on ite hyvin vahvoja keskenään, mut sitten taas, kun oppilas joutuu yksin luokkaan ja sit käykin ilmi, että perheessä on 10 lasta ja miten toiset oppilaat tavallaan siihen sit suhtautuu” (H1). Haastatellut kuvaavat haasteena myös ristiriidat koulun ja oppilaan perheen kasvatustilanteiden välillä: ”Et jos joku on vaikka muslimi, ja heillä esimerkiks on kotona hyvin epätasavertaisuuden miesten ja naisten asema, niin sillo on, se on yksi haaste, että haluan olla sensitiivinen siinä, että en loukkaa sitä perhettä ja perheen kasvatustilanteita, mut että kuitenkin tottakai sitä tasa-arvoa täytyy tuoda ja siitä täytyy voida keskustella” (H2). Kiistanalaisiin aiheisiin liittyvissä arvoristiriitatilanteissa, kuten: ”alakouluikänen oppilas ja huoltajat ilmoittaa, että oppilas, vaikka pitää paaston, sillai, että ei syö koulussa lounasta”(H4), haastatellut kuvasivat, että heidän tehtävänsä on paitsi suojella oppilasta, myös noudattaa perusopetussuunnitelmaa ja viime kädessä Suomen lakia, vaikka pyrkivät myös kuuntelemaan ja ymmärtämään perheiden erilaisia kulttuureja ja elämäntapoja.

Haastatellut toivat esiin kotien vaikutuksen myös oppilaiden ajatusmaailmaan: ”Joskus lapsilla on semmosia negatiivisia, jotka nousee selkeesti ehkä vanhemmilta opittuna” (H1), toisaalta tämä nähtiin myös mahdollisuutena: ”Tietenki mä ite nään herkullisena sen, että jos pystyy vähän haastamaan oppilaitten ajatuksia ja usein niitä mitä alakoulussakin näkee, että kotoahan ne paljon tulee” (H3). Oppilaiden henkilökohtaiseen elämään tai identiteettiin liittyvät aiheet koettiin haastatteluissa yleisesti hankalammaksi käsitellä kuin yleiset suomalaista yhteiskuntaa tai globaalia maailmaa koskevat aiheet. Kun aihe on tarpeeksi etäällä oppilaista, sen rationaalinen ja neutraali käsittelytapa on helpompaa.

Haasteeksi koettiin myös se, jos aiheena oli jokin oppilaan elämään liittyvä aihe tai teema, josta opettajalla ei ollut tietoa kuinka oppilas tai hänen huoltajansa toivoisivat asiaa luokassa käsiteltävän: ”Luokassa oli siis oppilas, hänellä oli perheessä kaksi äitiä ja sitte kerran, ikään kuin ois tarjoutunu hyvä tilaisuus käsitellä sitä, mutta kun mä en siinä vaiheessa tienny ollenkaan, että haluaako se lapsi käsitellä sitä muitten lasten kanssa”(H3). Myös yleinen kokemattomuus opettajana asettaa haasteita käsiteltäessä kiistanalaisia aiheita: ”En mä tiedä joh-

tuko se siitä, että oli siinä vaiheessa sen verran nuori opettaja, et ei oikein tienny et mitä lähtee tekemään sellasessa keskustelussa” (H3). Yllättäen eteen tuleva kiistanalainen aihe, joka koskee jotakin luokan oppilasta saa aikaan tiettyä varovaisuutta asian esille nostamiseen.

Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet saattavatkin usein nousta luokassa keskusteluun melko yllättäen, eikä opettaja tällöin ole pystynyt ennalta valmistautumaan oppilaiden kanssa käytävään keskusteluun. Haasteena voi tällöin olla ylipäättään tarttua aiheeseen, jos tuntuu ettei oma tietotaito aiheesta ole riittävällä tasolla.

### 5.2.2 Onnistumiset

Erilaisista haasteista huolimatta opettajat kuvasivat haastatteluissa myös onnistumisen kokemuksia liittyen kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsitteelyyn ja opetukseen. Haastatteluissa onnistumisen kokemukset liittyivät usein siihen, että lähtökohta johonkin aiheeseen liittyen on ollut haasteellinen. Jos oppilaan tai oppilaiden näkökulma aiheeseen on ollut ”toista väheksyvää tai tosi semmosta ääriarvioitumista johonki asiaan” (H2) niin kuitenkin kun aihetta on käsitelty ja siitä on keskusteltu sekä tuotu useita eri näkökulmia esille, niin vaikka oppilas olisi edelleen pitänyt kiinni omasta kannastaan ja mielipiteestään, onnistumisena koettiin, että oppilas on pystynyt ymmärtämään toisia näkökulmia. Onnistumisena siis pidettiin, jos opettaja huomasi, että aiheen käsitelyn jälkeen oppilailla on tapahtunut ajatuksen laajentumista.

Eräs haastatelluista toi esiin onnistumisena myös jos jonkin vaikeasti käsitettävissä olevan kiistanalaiseen yhteiskunnalliseen aiheeseen liittyvän keskustelun pystyy tuomaan lähelle oppilaiden kokemusmaailmaa:

Mutta niissä on se, hyvä puoli tälläisissä [esim. Israel-Palestiina kysymys], että ne voi joissakin tapauksissa tuoda tavallaan lasten omaan elämään, et sieltä voi löytää sitä, että miksi tavallaan kaks kansaa, jotka asuu samoilla sijoilla, niin tekee toistensa elämää helvetiks koko ajan. Nii sit vaan lähtee, et mites me ite toimitaan, että on ne joskus ihan semmosia, ei ne aina lähe, mut joskus sattuu tulemaan hyviä keskusteluja. (H1)

Onnistumisen kokemukset liittyivät siis haastatteluissa usein dialogisuuteen ja sen kautta tapahtuvaan oppilaiden (kriittisen) ajattelun laajentumiseen ja toisen näkökulmien ymmärtämiseen.

### 5.3 Mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja opetus vaatii opettajalta?

Aineiston analyysin pohjalta esitän, että kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen vaatii opettajalta sensitiivisyyttä, puolueettomuutta, pedagogisia taitoja, dialogisuutta sekä yhteiskunnallista tietoutta ja kiinnostusta.

#### 5.3.1 Sensitiivisyys

Haastateltujen kuvausten mukaan kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyn ja opettamisen katsotaan usein olevan ”nuoralla taiteilua”(H1). Haastateltujen kokemusten mukaan opettajien on asetettava sanansa tarkkaan käsitellessään kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita, jotta he eivät mahdollisesti loukkaisi oppilailta tai heidän lähipiiriään. Haastatellut toivat esiin sen, että oppilailta voi olla hyvin erilaisia taustoja, jotka tulee luokassa ja opetuksessa ottaa huomioon. Yksi voi olla sateenkaariperheestä, toinen lestadiolainen, kolmas haluaa paastota koulussa ramadanin aikaan ja viides kipuilee omaan sukupuoli-identiteettiinsä liittyvien kysymysten kanssa.

Haastateltujen mukaan kaikkien oppilaiden taustat ja elämäntilanteet tulisi ottaa mahdollisimman hyvin huomioon ja kaikkia tulisi pyrkiä kohtelemaan yksilöllisesti ja **sensitiivisesti**, erityisesti, kun käsitellään kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita, jotka voivat herättää oppilaissa voimakkaita tunteita liittyen esimerkiksi omaan identiteettiin: ”että joku oppilas kuulus johonki seksuaalivähemmistöön ja sitte hänellä olis jotenki kova kamppailu sen kanssa ja hyväksytyks tulemisen kanssa ja vois olla vaikka, et olis masennusta tai ahdistusta siihen liittyen ni silloin mä olisin aika varovainen.” (H2) Haastatellut kuvaavat, että tällaisissa oppilaiden henkilökohtaiseen elämään ja identiteettiin liittyvissä kysymyksissä he pyrkivät suojelemaan oppilasta ja saattavat tämän vuoksi rajata aihetta jollain tavalla.

Oppilaan henkilökohtaiseen elämään liittyvät tapahtumat ja aiheet on osattava huomioida oppilaan käytökseen ja toimintaan vaikuttavina seikkoina. Opettajan on myös oltava sensitiivinen oppilaita mietityttäviä aiheita kohtaan ja pystyttävä käsittelemään luokassa vaikeitakin aiheita: ”jos se aihe on semmoinen, että se on oppilaiden mielessä ja vaivaa, ni silloin se myös tavallaan estää sen muun oppimisen.” (H4) Tämä vaatii sen, että oppilaat saavat vapaasti kertoa mielenpäällä olevista aiheista ja opettaja kuuntelee ja käsittelee aihetta oppilaiden kanssa. Tämän jälkeen on taas helpompi keskittyä muuhunkin opiskeluun.

Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ovat usein arkaluonteisia ja voivat olla oppilaille hyvinkin henkilökohtaisia. Haastatteluissa opettajat korostivatkin hyvää oppilaantuntemusta, mikä on edellytys opettajan sensitiiviselle toiminnalle.

### 5.3.2 Pedagoginen ammattitaito

Haastatellut kuvasivat kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyn ja opetuksen vaativan opettajalta vankkaa pedagogista ammattitaitoa. Pedagogiseen ammattitaitoon kuvattiin kuuluvan kiinteästi oppilasryhmän huomioiminen ja siihen liittyvät pedagogiset valinnat. Oppilasryhmän ikätasolla sekä ryhmän yksilöillä kuvattiin olevan olennainen merkitys, kun opettaja pohtii kuinka aihetta tulisi käsitellä oppilasryhmän kanssa.

Haastatellut opettajat pohtivat oppilaiden erilaisten perhe-, uskonto- ja kultuuritaustojen lisäksi, myös esimerkiksi hiljaisten oppilaiden roolia keskusteltaessa kiistanalaisista yhteiskunnallisista aiheista ja sitä, kuinka myös he saisivat ajatuksensa esiin: ”Jos on kirjallisia pohdintatehtäviä niin niissä tuo enemmän sitä omaa näkemystä, tai sitte pari- tai pienryhmäkeskusteluja niissä osallistuu aktiivisemmin”(H2). Opettajan pedagogista ammattitaitoa kuvattiin tarvittavan myös silloin kun kohdataan arvostiritoja koulun ja kodin välillä: ”Et voi olla vaikka jehovantodistajaoppilas ja he ei osallistu mihinkään yhteiskunnalliseen, ni he voi kokee myös tosi vaikeeks sen, että jos otetaan näitä yhteiskunnallisia, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tai kiistanalaisia aiheita esille

ja keskustelaan ni heille voi olla ihan omantunnon kysymyskin se, että saako he osallistua siihen vai ei” (H2). Opettajalta tarvitaan pedagogista ammattitaitoa siinä, että opetussuunnitelman mukainen opetus toteutuu, mutta kuitenkin niin, ettei oppilas ahdistu tai oppilaan huoltajat loukkaannu.

Yksi haastatelluista kuvasi osana opettajan pedagogista ammattitaitoa olevan myös se, että opettaja pystyy pitämään henkilökohtaiset valinnat ja arvomaailmansa erillään opetustyöstä. Opettajan tulee tunnistaa oma arvomaailmansa ja tarvittaessa pystyä pitämään henkilökohtaiset arvonsa erillään koulun ja opetussuunnitelman arvomaailmasta, mikäli näiden välillä on ristiriita.

### 5.3.3 Puolueettomuus

Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä opettajan puolueettomuutta ja neutraalia roolia käsiteltäessä kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita. Haastatellut kokivat, että opettajan on hyvä pitää mielipiteensä omana tietonaan tai ainakin miettiä hyvin tarkkaan minkälaisia mielipiteitä tuo esiin oppilaille, ettei tahtomattaan tai vahingossakaan toimi piilovaikuttajana. Kiistanalaisia aiheita käsitellään ”neutraalisti, mikä ei tarkoita sitä, että aina pitäis olla asioista samaa mieltä, vaan, että saa olla omaa mieltä ja sieltä omasta näkökulmasta tarkastella, mutta sillä tavalla neutraalisti, että sieltä ei nosteta toista näkökulmaa paremmaks ku toista” (H2). Opettajan tulee siis toimia neutraalina keskustelunohjaajana eikä hänen tule valita keskustelussa puolia.

Haastateltavat korostivat puheenvuoroissaan opettajan neutraalia roolia ja sitä, kuinka opettajan tulee välttää omien mielipiteiden esiin tuomista, kun käsitellään kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita: ”jos opettajana ottaa mielipiteitä, ni tavallaan voi ottaa kantaa ikään kuin äärimmillään jonkun perheen elämäntyylin puolesta tai vastaan”(H1). Tärkeäksi koettiin keskittyminen aiheeseen liittyviin faktoihin sekä pyrkimys tuoda keskusteluissa esiin monenlaisia näkökulmia aiheeseen: ”tuon sit ehkä siihen lisää niitä näkökulmia, mitkä ei siis välttämättä ole niitä minun mielipiteitä vaan niitä näkökulmia mitä siitä aiheesta on, ja perusteluja niille näkökulmille tai jotaki konkreettisia esimerkkejä” (H2). Tuomalla esiin erilaisia näkökulmia, opettajat pyrkivät laajentamaan oppilaiden

ajattelua ja ymmärrystä siitä, että toisinkin voi ajatella, ja miksi joku toinen saattaa ajatella aiheesta eri tavalla.

Haastateltujen mukaan opettajan tulee pääsääntöisesti toimia neutraalina keskustelun ohjaajana ja ikään kuin sillanrakentajana yhteiskunnan ja oppilaiden välillä sekä laajentaa oppilaiden ajattelua ja ymmärrystä erilaisista ajattelu-taviosta tuomalla ilmi uusia näkökulmia ja faktoja aiheesta.

### 5.3.4 Dialogisuus

Haastatteluissa korostui keskustelun ja dialogisuuden merkitys kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsiteltäessä. Keskustelu koettiin ensisijaisena käsitte-lymenetelmänä etenkin, jos esimerkiksi jokin ajankohtainen aihe nousee oppi-lailta yllättäen eikä valmistautumisaikaa ole: ”vaikka just joku uutinen minkä he on nähny tai luku, saattaa olla, et se jää semmoseks keskusteluksi” (H3). Haastatellut kuvasivat, että jos aiheen käsittelyyn taas on ehtinyt varautua etu-käteen, niin silloin aiheesta on saatettu järjestää esimerkiksi väittely tai tehty jokin projekti, mutta myös tällöin keskustelu koettiin tärkeäksi lisäksi. Jonkin kiistanalaisen aiheen nouseminen esiin yllättäen, vaatii opettajalta paitsi hyviä vuorovaikutustaitoja myös epävarmuudensietokykyä sekä kykyä ohjata kes-kustelua.

Haastatteluista välittyi keskustelun ja dialogin merkitys myös oppilaiden välillä: ”Parhaimmillaanhan se on niin, että oppilaat pystyy keskenään keskus-tella ja siihen yleensä yritän johtaakin sitä” (H2), mutta kuitenkin opettajien ku-vaamat kokemukset keskusteluista ja dialogista luokassa etenivät pääsääntöi-sesti opettajan johdolla tai opettajan kautta. Haastatteluissa ei edellä kuvattua esimerkkiä lukuun ottamatta ollut kuvauksia oppilaiden välisistä dialogeista koskien kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita.

### 5.3.5 Yhteiskunnalliset tiedot ja kiinnostus

Haastatteluasetelman takia kaikki haastatellut opettajat olivat kiinnostuneita yhteiskunnasta, ja heillä oli laajaa yhteiskunnallista tietoutta sekä tiedostamista. Haastatellut kokivat vahvasti, että ”opettajan rooli on läpensä yhteiskunnalli-



nen”(H3) sekä kertoivat tiedostavansa ”että kyllähän mä aikamoisessa vallankahvassa oon siinä” (H1) opettajan työssä. Näiden seikkojen tiedostaminen on tärkeää myös kun opetetaan kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita. Kuten jo aiemmin esitetty, haastatetuissa korostui se, että opettajan tulisi olla omien mielipiteidensä esittämisessä hyvin tarkkana. Tämä myös sen vuoksi, että: ”kyllähän tätä sillai tehdään myös sellasena omana persoonana ja sit sun omat tietysti arvot ja ajattelutapa ni kyllähän sekin varmasti siirtyy niihin oppilaisiin”(H4). Luokanopettajalla onkin autonomisen asemansa vuoksi vaikutusvaltaa ja he saattavat tahtomattaankin vaikuttaa oppilaiden mielipiteisiin.

Opetussuunnitelman velvoittavuuden lisäksi myös opettajan oma kiinnostus yhteiskuntaan ja yhteiskunnallisia aiheita kohtaan vaikuttaa siihen miten, miksi ja milloin kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsitellään ja opetetaan oppilaille: ”jos aihe kiinnostaa itteekin, tai teema, ni tottakai sen poimii” (H3). Haastatteluista ei kuitenkaan välittynyt, että opettajat aktiivisesti nostaisivat kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita opetukseen tai keskusteluun oppilaiden kanssa, vaan pikemminkin aiheiden kuvattiin nousevan joko opetussuunnitelman sisällöistä tai oppilaiden nostamana.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien kokemuksia kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksesta sekä niiden opetukseen liittyviä haasteita ja onnistumisia. Lisäksi selvitettiin mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen vaati opettajalta. Tutkimuksen tulosten mukaan kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsitellään kouluissa vain jonkin verran, mutta tulkin-tani mukaan aiheiden käsittely on kuitenkin melko satunnaista ja pintapuolista. Tästä kertoo osaltaan myös se, kuinka vaikea tutkimukseen oli löytää haastateltavia, on hankalaa kertoa kokemuksista jos niitä ei ole. Tutkimuksen mukaan keskustelu koettiin ensisijaiseksi opetusmenetelmäksi kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsiteltäessä, mutta oppilaiden väliseen syvälliseen dialogiin ei päästä kuin harvoin, jos ollenkaan.. Tutkimuksessa havaitut opettajalta vaadittavat ominaisuudet olivat *senistiivisyys, puolueettomuus, pedagoginen ammattitaito, dialogisuus* sekä *yhteiskunnallinen tieto ja kiinnostus*.

Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisen merkittävimmät haasteet liittyivät tutkimuksen mukaan usein oppilaiden erilaisiin taustoihin sekä koulun ja kodin erilaisten arvojen ja maailmankatsomusten välisiin ristiriitoihin. Aiemman tutkimuksen (Byford ym., 2010) tapaan tämä tutkimus osoittaa, että käsiteltäessä kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita, kuten politiikkaa tai uskontoa, oppilaat yleensä omaksuvat vanhempiensa tai läheistensä mielipiteet ja näkökulmat omikseen, ilman että he kriittisesti pohtisivat omia ajattelumallejaan. Muun muassa tämän vuoksi kiistanalaisia aiheita opettamalla voitaisi aktiivisesti harjoittaa oppilaiden kriittisen ajattelun taitoja. Myös oppilaiden kuluttaman sosiaalisen median tarjoamien oman ”kuplan” ajattelutapaa tukevien näkökulmien (Kawashima-Ginsberg & Junco, 2018) vuoksi, on entistä tärkeämpää, että kouluissa harjoitetaan oppilaiden kriittisen ajattelun taitoja . Kiis-

tanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen tulisikin nähdä myös osana mediakasvatusta.

Toinen merkittävä haaste liittyy myös oppilaiden erilaisiin taustoihin ja opettajien haluun ”suojella” luokkansa oppilaita kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsiteltäessä. Tutkimuksen mukaan opettajat haluavat toimia ja opettaa opetussuunnitelman ja koulun arvojen mukaisesti sekä käsitellä laajasti vaikeiden aiheita, mutta toisaalta he haluavat kiistanalaisia aiheita käsiteltäessä myös ”suojella” erilaisiin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita. Tällöin jokin aihe saattaa jäädä käsittelemättä kokonaan tai sitä käsitellään vain jostain tietystä näkökulmasta. Tähän liittyy myös opettajalta vaadittava *sensitiivisyys* kiistanalaisia aiheita opettaessa. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan on oltava sensitiivinen eli otettava oppilaat ja heidän erilaiset taustansa yksilöllisesti huomioon opettaessaan kiistanalaisia aiheita. Myös tämä asettaa aiheiden opettamiselle omat haasteensa, sillä tutkimuksen tuloksista on tulkittavissa, että mitä lähempänä jokin kiistanalainen yhteiskunnallinen aihe on oppilaita, sitä hankalammaksi sen käsittely ja opetus koetaan, sillä opettaja ei halua loukata oppilasta tai hänen perhettään. Dilemma on kuitenkin se, että juuri oppilaiden kokemusmaailmasta nousevat aiheet ovat usein niitä oppilaille merkityksellisimpiä ja tärkeimpiä (ks. OPH, 2017), joista he ovat kiinnostuneita ja motivoituneita oppimaan.

Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ovat luonteeltaan sellaisia joista usein myös opettajilla on henkilökohtaisia mielipiteitä. Tutkimuksen mukaan opettajan tulee kuitenkin pysyä neutraalina ja *puolueettomana* keskustelun ohjaajana eikä ilmaista omia mielipiteitään aiheesta. Tulos on linjassa Fornaciarin (2022, s. 101) tulkinnan kanssa, jonka mukaan opettajalle katsotaan yleisesti olevan hyväksyttyä ilmaista mielipiteensä vain neutraaleista ja yhteisesti hyväksytyistä pedagogisista kysymyksistä, joiden ulkopuolelle kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet jäävät. Oulton ym. (2007) esittävät kuitenkin perustellusti kysymyksen liittyen opettajan omien mielipiteiden ja kiistanalaisten aiheiden opettamisen väliseen suhteeseen: jos odotamme oppilaidemme kertovan avoi-

mesti mitä he ajattelevat ja tuntevat, onko sopivaa että opettajat eivät koskaan kerro omaa mielipidettään ja jaa oman ajattelunsa taustoja?

Opettajan puolueettomuuteen ja neutraaliuteen pyrkivä rooli kiistanalaisia aiheita opetettaessa on havaittu myös muissa aiemmissä tutkimuksissa (mm. Ahonen, 2018; Cotton, 2006; Yuen & Leung, 2010), joskin näissä tutkimuksissa on todettu myös opettajan täyden neutraaliuden olevan vaikea saavuttaa. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan puolueettomuuteen ja neutraaliuteen kuuluu myös tietynlainen ”asiallisuus”, jonka mukaan opettajan tehtävänä on tuoda keskusteluun erilaisia aiheeseen liittyviä faktoja. Merkittävää on, että tutkimukseen haastatellut opettajat korostivat pääasiassa kiistanalaisten aiheiden käsittelyyn liittyvää järkipuolta jättäen niiden herättämät tunteet lähes ilman mainintoja. Kiistanalaiset aiheet ovat kuitenkin usein vahvoja tunnereaktioita herättäviä ja pinnan alle jääneet arvot ja käsitykset siitä, mikä on oikein ja väärin, ja miten asioiden pitäisi olla aktivoituvat, kun ne nostetaan pintaan kiistanalaisia aiheita käsiteltäessä (ks. Attias, 2020). Tutkimuksen tulos yhteiskunnallisten aiheiden ja niiden herättämien tunteiden välisestä suhteesta on linjassa Helkalan ja Tomperin (2021) artikkelin kanssa, jossa he tarkastelevat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteita sekä yhteiskuntaopin oppimateriaaleja demokrateoreettisen keskustelun näkökulmasta. Heidän analyysinsä osoittaa, että yhteiskunnallisten aiheiden herättämiä tunteita ei esimerkiksi käsitellä alakoulun oppikirjoissa lainkaan.

Attiaksen (2020) mukaan opettajan faktoihin keskittyvä asiallisuus kiistanalaisia aiheita käsiteltäessä tarkoittaa usein asioiden punnitsemista suhteessa normeihin. Rikkoessaan normia kiistanalaiset aiheet vähintäänkin aiheuttavat ärtymystä, kuten omassa kokemuksessani liittyen sosiaalisessa mediassa opetusharjoitteluni aikaan kiertäneeseen itsemurhavideoon ja opettajan reaktioon: ”ei tuo asia kuulu kouluun/ei tuo ole kouluun sopiva puheenaihe”. Tämän vuoksi opettajalla tulisi olla normikriittinen asenne paitsi yleensä työssään, myös opettaessaan kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita.

Opettajan *sensitiivisyyden* ja *puolueettomuuden* lisäksi muita tutkimuksissa havaittuja opettajalta vaadittavia ominaisuuksia kiistanalaisia yhteiskunnallisia

aiheita opettaessa olivat *pedagoginen ammattitaito, dialogisuus* sekä *yhteiskunnallinen tieto* ja *-kiinnostus*. Tutkimuksen tulosten mukaan kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja opetus vaatii siis opettajalta monia erilaisia pedagogisia ja sisällöllisiä tietoja ja taitoja, myös sellaisia joita opettajankoulutuksessa ei opeteta.

Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen kiinnittyy laajasti yhteiskunta-, demokratia -ja kansalaiskasvatuksen teemoihin, joita kaikkia yhdistää vahva yhteiskunnallisen kontekstin läsnäolo osana opetusta: se on paitsi keskeinen lähtökohta myös perusedellytys (Männistö & Fornaciari, 2017). Tutkimuksen tuloksista tekemäni tulkinnan mukaan on merkittävä haaste kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamiselle, jos opettajat eivät ole kiinnostuneita yhteiskunnasta tai yhteiskunnallisista aiheista. Tähän tutkimukseen haastatelluista opettajista kaikki olivat kiinnostuneita yhteiskunnallisista aiheista, ja heillä kaikilla oli vahva ymmärrys niitä kohtaan, silti nämäkään opettajat eivät nostaneet kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita säännöllisesti tai aktiivisesti opetukseen, vaan ne nousevat käsittelyyn pääasiassa oppilaiden aloitteesta. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen (Fornaciari & Rautiainen, 2020) kanssa, jonka mukaan opettajien oma yhteiskunnallinen ymmärrys tai kiinnostus ei useinkaan johda siihen, että he nostaisivat esimerkiksi tunnistamiaan yhteiskunnallisia epäkohtia keskusteluun oppilaiden kanssa.

Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen on erityisen tärkeää demokratian toteutumisen (Hess, 2011; OPH, 2017) sekä yhteiskunnan polarisaation ehkäisemisen kannalta (Kawashima-Ginsberg & Junco, 2018; ks. myös Attias & Kangasoja, 2020). Merkittävää on, että haastatteluissa ei juuriakaan tuotu esille kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyn merkittävyyttä demokratian toteutumisen kannalta. Demokratian suojelemisen ja lujittamisen kannalta on merkittävää, että opimme kunnioittamaan ihmisiä, joiden arvot poikkeavat omistamme, ja käymään vuoropuhelua heidän kanssaan (OPH, 2017). Kuten aiemmin esitetty, tutkimuksen mukaan keskustelu kiistanalaisista aiheista kulkee kuitenkin pitkälti vain opettajan ja oppilaan välillä, ei niin että oppilaat kävisivät keskenään dialogia omista näkökulmistaan käsin.

Tutkimuksen mukaan opettajan tulee kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsiteltäessä pyrkiä puolueettomuuteen ja neutraaliuteen, joten kriittisesti tarkasteltuna on perusteltua kysyä, kuinka tällaisista lähtökohdista käsin päästään sellaiseen dialogiin, jossa käydään avointa vuoropuhelua erilaisten ihmisten kanssa, jos keskustelu aiheesta jää vain oppilaan ja puolueettomuuttaan korostavan opettajan välille?

Tämän vuoksi ei siis riitä, että keskustelua kiistanalaisista yhteiskunnallisista aiheista käydään vain opettajan johdolla, vaan kouluissa tulisi panostaa myös oppilaiden väliseen dialogiin. Dialogisen opetuksen tavoitteena on lisätä näkökulmien jakamista sisältävää vuorovaikutusta ja keskustelua, ja siten vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja oppimismotivaatiota (Metsäpelto ym., 2017), nämä tavoitteet sointuvat hyvin yhteen kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisen tavoitteiden ja hyötyjen kanssa. Kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita opettamalla voisimme vastata kouluissa näihin dialogisuuden ja demokratian toteutumisen tavoitteisiin. Suomalainen peruskoulu koskettaa koko ikäluokkaa ja yhdessä koululuokassa voi olla monenlaisista sosioekonomisista ja kulttuurisista taustoista ja arvomaailmoista tulevia lapsia. Vuoropuhelua rakentamalla pystytään myös lisäämään ymmärrystä erilaisuudesta ja erilaisista näkökulmista, jota yhteiskunnallisen keskustelun polarisoituessa tarvitaan (Attias & Kangasoja, 2020). Tutkimuksen mukaan avointa vuoropuhelua ja dialogia tarvitaan kiistanalaisia aiheita opetettaessa myös opettajan ja oppilaan huoltajien välille. Kun opetussuunnitelman ja koulun arvot tai katsomusmaailma ovat ristiriidassa huoltajien arvojen kanssa, tarvitaan avointa dialogia ja erilaisien näkökulmien kuuntelua ja ymmärrystä, jotta löydetään yhdessä paras ratkaisu oppilaan kannalta.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavatkin Sinisalon ja Kaijaluodon (2020) ajatukseen siitä, että yhteiskunnallisen keskustelun polarisoituessa koulu ja opettajat voisivat olla tärkeässä roolissa vuoropuhelun ja ymmärryksen rakentajana. Tutkimuksen mukaan tämä vaatii opettajilta sen, että he paitsi huomaavat, myös hyödyntävät mahdollisuudet dialogiin erilaisista taustoista tulevien oppilaiden välillä. Maailman ja yhteiskuntamme muuttuessa yhä moninai-

semmäksi, tarvitsemme tulevaisuudessa yhä enemmän yhteiskunnallista tietoutta, dialogia ja ymmärrystä erilaisista näkökulmista. Koulu, opettajat ja oppilaat eivät voi olla yksinäisiä, yhteiskunnasta irrallaan olevia muuttumattomia saarekkeita (Sinisalo & Kaijaluoto, 2020), vaan ne on nähtävä merkittävänä osana yhteiskuntaa.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Arvioin tutkimuksen luotettavuutta mukaillen Tuomea ja Sarajärveä (2018, 6.3.). He esittävät yhdeksän näkökulman listan, jonka avulla tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella:

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 yllä mainittuja tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja pääasiassa siinä järjestyksessä kun ne on listattu, paitsi kohdat 3 ja 4, jotka on esitetty limittäin. Tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa on kuitenkin keskeistä tarkastella tutkimusta kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen johdonmukaisuus on määrittävä seikka tutkimuksen luotettavuudelle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 6.3).

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus rajautuivat omakohtaisen kokemukseni kautta. Tutkijana minulla oli siis jonkinlainen esiyymmärrys aiheesta, jonka pohjalta lähdin syventämään tutkittavaa aihetta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 11). Lukemalla kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia aiheesta pyrin sekä rajaamaan aihetta että lisäämään omaa ymmärrystäni aiheeseen liittyvistä teemoista. Syven-

täessäni omaa ymmärrystäni aiheesta, huomasin, että kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisesta on tehty jonkun verran kansainvälistä tutkimusta, mutta suomalaisesta kontekstista katsottuna aihe vaikutti ainutlaatuiselta, tämä lisäsi käsitystäni aiheen merkittävydestä.

Aaltion ja Puusan (2020, s. 11) mukaan tutkimuksen aihevalinta liittyy usein tutkijan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja motivaatioon kyseisiä aiheita kohtaan. Yhteiskuntakasvatus ja siihen läheisesti liittyvät opetuksen muodot ovat omia kiinnostuksen kohteitani kasvatuksen ja koulutuksen kentällä, mutta tämän tutkimuksen aihe nousi ennen kaikkea johdantoluvussa kuvatussa kokemuksesta opetusharjoittelussa. Oma kiinnostukseni yhteiskuntakasvatusta kohtaan on kuitenkin motivoinut minua hankkimaan aiheesta lisää tietoa ja suuntaamaan kiinnostusta erityisesti kohti kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamiseen liittyviä teemoja. On kuitenkin hyvä huomioda, että oma positiivinen suhtautumiseni aiheeseen on voinut vaikuttaa esimerkiksi kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettamisen tarvetta kuvaileviin osuuksiin, vaikka olenkin pyrkinyt tarkastelemaan aihetta mahdollisimman objektiivisesti.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Haastattelut suoritettiin vallitsevan koronapandemian takia etäyhteyksin. Tutkimukseen oli haastavaa saada osallistujia. Tutkimuksen osallistujat valittiin harkinnanvaraisesti, jotta tutkittavasta aiheesta saadaan tutkimuksen kannalta olennaista ja laadukasta tietoa (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 14). Haastatteluun etsittiin luokanopettajia, joilla on suoritettuna vähintään yhteiskuntatieteiden, historian, teologian, elämänskatsomustiedon, psykologian tai filosofian perusopinnot. Katsoin, että näiden oppiaineiden sisällöissä tarkastellaan sellaisia eettisiä ja yhteiskunnallisesti kiistanalaisia aiheita, jonka vuoksi tutkimuksen osallistujien voitiin olettaa olevan kiinnostuneita yhteiskunnallisista aiheista tai vähintäänkin heidän tiedettiin jollain tasolla käsitelleen niitä opinnoissaan. Oman kokemukseni mukaan, nämä edellä esitetyt oppiaineet eivät kuitenkaan ole luokanopettajanopinnoissa tyypillisiä sivuainevalintoja. Tällä saattoi olla merkittävä vaikutus siihen, että useista julkisista, ja tuhansia opettajia tavoitta-



neista haastattelupyynnöistä huolimatta en meinannut saada tutkimukseeni lainkaan osallistujia. Lopulta käännyn tutkielmani ohjaajien puoleen ja sain heiltä tiedon mahdollisista sopivista haastateltavista. Lähestyin heitä henkilökohtaisesti sähköpostitse. Tällä tavoin löysin tutkimukseeni kolme haastateltavaa ja neljännen löysin vielä ”kaverin, kaverin, kaverin” kautta. Vaikka haastateltuja on tutkimuksessa vähän ( $n=4$ ), niin heillä oli kuitenkin aiheesta laajasti sanottavaa. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on kuitenkin muistettava, että tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia suomalaisia kouluja tai opettajia, vaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tarkoituksena on kuvata ja syventyä opettajien kokemuksiin kiistanalaisista yhteiskunnallisista aiheista koulussa sekä oivaltaa uusia teoreettisia näkökulmia aiheeseen liittyen. Omat haasteensa aineistonkeruulle teki oma kokemattomuuteni haastattelijana, en aina haastattelutilanteessa osannut kysyä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä ja näin ollen onkin tutkimuksen kannalta harmillista, ettei joistakin mielenkiintoisista näkökulmista ollut syvällisempää kuvailua tai tarkempia perusteluja.

En tuntenut haastateltavia entuudestaan, joten tutkittavien ja tutkija suhde oli tutkimuksen aikana hyvin muodollinen. Yhteydenpito rajoittui haastattelu-aikataulujen sopimiseen, lisätietokirjeen lähettämiseen sekä etäyhteydellä suoritettuun haastatteluun. Tutkittavat eivät lukeneet tutkimuksen tuloksia ennen tutkimusraportin julkaisua.

Tutkimus on toteutettu kahden ja puolen vuoden aikana. Olen saanut toteuttaa tutkimukseni rauhassa, joten erilaisten kysymysten selvittämiseen on ollut reilusti aikaa ja olen pystynyt rakentamaan tutkimustani hiljalleen sekä pohtimaan erilaisia aiheeseen liittyviä näkökulmia. Aineiston analyysin toteutin mukailemalla Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.4.3.) mallia aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Toteutin aineiston analyysin useampaan kertaan ja eri vaiheissa, mutta tutkimusraportin luettavuuden kannalta se on esitetty kronologisessa järjestyksessä. Aineiston analyysi on kuvattu yksityiskohtaisesti ja johdonmukaisesti, mikä tekee tutkimuksen ymmärrettäväksi ja läpinäkyväksi myös lukijalle. Tämä mahdollistaa luotettavuuden arvioinnin myös lukijalle.

Lisäksi olen käyttänyt tutkimusraportissa kuvioita ja taulukoita avaamaan ajateluani sekä tehäkseni tutkimuksen tuloksia helposti ymmärrettäviksi.

Tutkimuksen toteutus on kuvattu mahdollisimman avoimesti, mikä on merkittävä tekijä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Olen noudattanut tutkimusraportin laadinnassa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 7) suositusta kirjoittaa raportti perinteiseen muotoon, sillä tämä on ensimmäisiä kirjoittamiani tutkimusraportteja.

### 6.3 Lopuksi

Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka luokanopettajat käsittelevät ja opettavat kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita kouluissa sekä niiden opetukseen liittyviä haasteita ja onnistumisia. Lisäksi selvitettiin että, mitä kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen vaati opettajalta. Opettajien kokemukset toivat esille, että kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsitellään kouluissa jonkin verran, mutta aiheiden käsittely on kuitenkin melko satunnaista ja pintapuolista eikä oppilaiden väliseen syvälliseen dialogiin päästä kuin harvoin, jos ollenkaan. Tutkimuksessa havaittiin, että kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetus vaatii opettajalta *senistiivisyyttä, puolueettomuutta, pedagogista ammattitaitoa, dialogisuutta sekä yhteiskunnallista tietoa ja kiinnostusta*.

Kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetusta käsittelevä tutkimus on tällä hetkellä pääasiassa kansainvälistä, kansallisen tutkimuksen puuttuessa lähes kokonaan. Tämä tutkimus paikkaa osaltaan tätä aukkoa, mutta tutkimusta kiistanalaisten aiheiden opettamisesta tarvitaan tulevaisuudessa huomattavasti lisää. Aiheen ollessa tuore ja vähän tutkittu, erilaisia näkökulmia jatkotutkimusta varten on tarjolla laajasti.

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opettaminen kouluissa on melko satunnaista ja pintapuolista sekä harmillisen usein vain opettajan oman kiinnostuksen varassa. Tämän vuoksi esimerkiksi Toftin (2020) tutkimusta mukaileva empiirinen toimintatutkimus, jossa suunniteltaisiin ja toteutettaisiin kiistanalaisia aiheita käsitteleviä oppitunteja, voisi avata

uusia näkökulmia ja ovia myös sellaisiin luokkiin joissa opettajat eivät ole yhtä yhteiskunnallisesti valveutuneita kuin tämän tutkimuksen osallistujat. Toinen jatkotutkimusaihe tähän teemaan liittyen olisi katseen kohdistaminen luokanopettajista aineenopettajiin ja yläkoulun sekä lukion puoleen. Minkälaisia tuloksia saataisi jos oppilaat ovat vanhempia ja heillä on mahdollisesti enemmän näkökulmia ja mielipiteitä aiheisiin, ja myös opetussuunnitelman oppiainesisällöt ovat yhä enemmän kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetusta vaativia (ks. POPS, 2014).

Toinen tutkimuksessa esiin noussut tema oli dialogisuuden merkitys kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita opettaessa. Keskustelu nousi tässä tutkimuksessa ensisijaiseksi opetusmenetelmäksi kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsiteltäessä. Tutkimuksen mukaan opettajalta vaaditaankin dialogisuutta oppilaiden kanssa kiistanalaisia aiheita käsiteltäessä, mutta myös taitoa opettaa oppilaita dialogisuuteen keskenään. Myös opettajan ja oppilaiden huoltajien välille tarvitaan avointa vuoropuhelua, kun keskustellaan kiistanalaisista yhteiskunnallisista aiheista. Jatkotutkimuskohteita kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden ja dialogisuuden suhteesta voisi siis tehdä monestakin eri näkökulmasta.

Tutkimuksen perusteella kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita käsitellään kouluissa jonkin verran, mutta niiden opettaminen on kuitenkin melko satunnaista ja jää usein melko pintapuoliseksi, eikä oppilaiden väliseen syvälliseen dialogiin päästä juuri koskaan. Kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita opettamalla voitaisi kuitenkin vastata moniin opetussuunnitelman tavoitteisiin oppilaita motivoivilla ja oppilaiden kokemusmaailmasta nousevilla aiheilla. Opettajien väliset erot yhteiskunnallisissa tiedoissa ja kiinnostuksessa vaativat kuitenkin opettajankoulutukselta tulevien opettajien ravistelua laajempaan yhteiskunnalliseen tiedostamiseen. Yhteiskuntamme ja demokratiamme yhä monimuotoistuva tulevaisuus edellyttää siltä, että kiistanalaisistakin aiheista pystytään käymään avointa ja kiihкотonta dialogia. Tarvitaan kykyä kuunnella ja ymmärtää myös toisen osapuolen näkökantaa, vaikka itse olisikin asiasta eri mieltä, mutta myös taitoa ajatella kriittisesti ja punnita kriittisesti erilaisia nä-

kökulmia. Mikä sen parempi paikka harjoitella näitä taitoja kuin koulu, pienisyhteiskunta, johon kuuluu lähes koko ikäluokka, sukupuoleen, uskontoon, kieleen, kulttuuriin tai sosioekonomiseen taustaan katsomatta.

## 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*. Gaudeamus. E-kirja.
- Ahonen, H. (2018). Yhtä joukkoa? Tarkastelussa suomalaisen peruskoulun opetushenkilöstön poliittinen arvomaailma. [Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto] JYX-julkaisuarkisto.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64505/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201906113122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Gaudeamus.
- Alongi, M., Heddy, B. & Sinatra, M. (2016). Real-World Engagement with Controversial Issues in History and Social Studies: Teaching for Transformative Experiences and Conceptual Change. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 26–41.  
<https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/791/860>
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. PS-kustannus.
- Anttonen, S. (1999). Kasvatus, sivistys ja yhteiskunta. Kriittisen teorian sivistysdiskursseja. Teoksessa O.-P. Moisio (toim.), *Kritiikin Lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*, (s. 95–125). SoPhi Publisher.
- Arat, Y. (2010). Religion, Politics and Gender Equality in Turkey: implications of a democratic paradox? *Third World Quarterly* 31(6), 869–884.  
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/01436597.2010.502712>
- Attias, M. (2020). Vastakkainasettelut ja konfliktit koulussa. *Resilienssiä rakentamassa - demokratiakasvatuksen tueksi*. Oppaat ja käsikirjat. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/resilienssia\\_rakentamassa\\_demokratiakasvatuksen\\_tueksi.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/resilienssia_rakentamassa_demokratiakasvatuksen_tueksi.pdf)

- Attias, M. & Kangasoja, J. (toim.). (2020). *ME JA NE. Välineitä vastakkainasettelujen aikaan*. Into.
- Busey, C.L., & Mooney, E. (2014). Controversy and Social Studies Teacher Education. *Academic Exchange Quarterly*, 18(4), <http://rapidintellect.com/AEQweb/5512z4.pdf>
- Byford, J., Lennon, S. & Russell W.B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165–170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Cotton, D. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223–241. [https://www.researchgate.net/publication/228785938\\_Teaching\\_controversial\\_environmental\\_issues\\_Neutrality\\_and\\_balance\\_in\\_the\\_reality\\_of\\_the\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/228785938_Teaching_controversial_environmental_issues_Neutrality_and_balance_in_the_reality_of_the_classroom)
- Council of Europe. (2009). How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f726a>
- Crick, B. & Lockyer, A. (2016). *Education for Democratic Citizenship. Issues of Theory and Practice*. Routledge. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315256948>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentanut Kalevi Kajava. Otava. Englanninkielinen alkuteos 1915.
- Ekman, T. (2007). Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola. Göteborgin yliopisto. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/7455/gupea\\_2077\\_7455\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/7455/gupea_2077_7455_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/2158244014522633>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. E-kirja.
- Fornaciari, A. (2020). *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71979/978-951-39-8293-5\\_vaitos09102020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71979/978-951-39-8293-5_vaitos09102020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fornaciari, A. (2022). Opettajat ja kansalaiskasvatuksen haasteet. Teoksessa M. Rautiainen, M. Hiljanen & P. Männistö (toim.) *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu suomessa* (s. 96–110). Into.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus ja Aika*, 9(4), 72–86. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68556>
- Fornaciari, A. & Rautiainen, M. (2020). Finnish teachers as civic educators : From vision to action. *Citizenship Teaching and Learning*, 15(2), 187–201. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00028\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00028_1)
- Fournier-Sylvester, N. (2013). Daring to debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*, 16(3), 1–9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018000.pdf>
- Freire, P. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut Joel Kuortti. Vastapaino. Portugalin kielinen alkuteos *Pedagogia do Oprimido*.
- Fält, K. (15.3.2018). Mikä on aineistonhallintasuunnitelma? <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/mika-aineistonhallintasuunnitelma>
- Giroux, H. (1988). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Routledge.

- Hand, M. & Levinson, R. (2013). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614–629. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Helkala, S. & Tomperi, T. (2021). Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopinoppikirjat deliberaatiivisen demokratiateoriankriittikin valossa. *Kasvatus ja Aika*, 15(3–4), 172–191. <https://doi.org/10.33350/ka.107866>
- Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M. & Männistö, P. Demokratiakasvatuksen tiellä? Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 350–368. <https://doi.org/10.33350/ka.111332>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Jyväskylän yliopisto. (10.3.2015). Tieteenfilosofiset suuntaukset. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>
- Kallionpää, K. (9.9.2020). Tiktokissa kiertävä itsemurhavideo on järkyttänyt lapsia ja aikuisia ympäri maailmaa – Asiantuntijat kertovat, miten puhua videosta lapsen kanssa. <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000006630221.html>
- Karhinen, R. 2019. Uusi alkua. Maatalous on myös tulevaisuuden elinkeino. Maa- ja metsätalous ministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161359/MM\\_M\\_3\\_2019\\_Turvallista%20ruokaa%20Suomesta.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161359/MM_M_3_2019_Turvallista%20ruokaa%20Suomesta.pdf)
- Kawashima-Gingsman, K. & Junco, R. (2018). Teaching Controversial Issues in a Time of Polarization. *Social Education* 82(6), 323–329. [https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se\\_82\\_06323.pdf](https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_82_06323.pdf)
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (2005). *Kenen kasvatus?* Vastapaino. E-kirja.



- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. (2010). Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian varjossa. *Kasvatus ja Aika* 4(1), 7–25. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68152>
- Kurki, E. (25.2.2022). Tiktok suoltaa nyt lasten kännyköihin järkyttävää kuvastoa. *Helsingin Sanomat*, A30.
- Kohvakka, R. & Saarenmaa, K. (23.5.2019). WhatsApp suosituin – some on suomalaisten arkea iän mukaan vaihdellen. <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/whatsapp-suosituin-some-on-suomalaisten-arkea-ian-mukaan-vaihdellen/>
- Kohvakka, R. & Saarenmaa, K. (15.1.2021). Median merkitys on kasvanut pandemian aikana – monet ikäihmiset ovat ottaneet melkoisen digiloikan. <https://www2.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/median-merkitys-on-kasvanut-pandemian-aikana-monet-ikaihmiset-ovat-ottaneet-melkoisen-digiloikan/>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). Oppimisen sillat. Kohtia osallistavia oppimisympäristöjä. Helsingin yliopistopaino.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Liljefors-Persson, B. (2020). (S-)existential Questions among Students – Sexuality and Relations Education as part of Controversial Issues with importance for Citizenship Education. Teoksessa B. Krzywosz-Rynkiewicz & V. Zorbas (toim.), *Citizenship at a Crossroads: Rights, Identity, and Education* (s. 369–381). Charles University and Children’s Identity and Citizenship European Association.
- Low-Beer, A. (1999, marraskuu 19–20). *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools* [Seminaariraportti], Sarajevo, Bosnia ja Herzegovina.
- Löfström, J., Virta, A. & Salo, U-M. (2017). Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. *Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia* 15.

<https://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2018/03/Valppaaksi-kansalaiseksi.pdf>

Mediakasvatusseura & Huhtanen, E. (2016). *Lasten mediamaailma pähkinänkuoressa*. [Sähköinen tutkimusaineisto]. <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/Lasten-mediamaailma-pahkinankuoressa-1.pdf>

Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017) *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisusivut/2017/ICCS2016-D120>

Metsäpelto, R-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Salminen J. & Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus* 48(1), 6–20.

Moisio, O-P. & Huttunen, R. (1999). Totuuden ja oikean elämän kaipuu. Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa O-P. Moisio (toim.), *Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan* (s. 9–43). Jyväskylän yliopistopaino. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48149/SoPhi29\\_978-951-39-6480-1.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48149/SoPhi29_978-951-39-6480-1.pdf)

Männistö, P. & Fornaciari, A. (2017). *Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet*. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvän lähteillä – demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä* (s. 36–55). Jyväskylän yliopistopaino.

Mönkkönen, I. (2008). *Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweyn kasvatustutkimuksissa*. [pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19420/1/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200812186003.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19420/1/URN_NBN_fi_jyu-200812186003.pdf)

Ojakangas, M. (2002). Kasvatus ja politiikka. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 3(2), 133–143.

- Opetushallitus. (2017). Kiistanalaisia aiheita opettamassa. Kiistanalaisten aiheitten opettaminen demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen keinoin. <https://rm.coe.int/kiistanalaisia-aiheita-opettamassa/1680760b19>
- Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M.M. (2007). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411–423. <https://doi.org/10.1080/0950069032000072746>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]. (2014). Opetushallitus. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. & Turner, T.N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32–44. <https://coe.uga.edu/assets/downloads/misc/gssj/S-Philpott-et-al-2011.pdf>
- Pohjalainen, V. & Riihelä, W-O. (2019). *Yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen edistäminen peruskoulun yhteiskuntaopin opetuksessa*. [Pro gradu-tutkielma, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64062/Pro%20Gradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poulter, S. (2013). Uskonto julkisessa koulussa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus*, 44(2), 162–176. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/236577/KLPoulter\\_1\\_1.pdf?sequence=6](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/236577/KLPoulter_1_1.pdf?sequence=6)
- Rautiainen, M. (2017a). Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila, & L. Nissilä (toim.), *Rakentavaa vuorovaikutusta : opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn* (s. 117–20). Opetushallitus. [http://oph.fi/download/182479\\_rakentavaa\\_vuorovaikutusta.pdf](http://oph.fi/download/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta.pdf)
- Rautiainen, M. (2017b). Varovaisella taipaleella – Demokratiakasvatuksen historia Suomessa. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-

- Nuutinen. *Hyvän lähteillä – demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä* (s. 56–65). Jyväskylän yliopistopaino.
- Rinne, R. (1987). Koulu symbolisen vallan näyttämönä. *Kasvatus* 18(4) (s. 303–314).
- Ruusuvuori, J. (2017). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Räisänen, M. (2014). Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95126/978-951-44-9412-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_2\\_1.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html)
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Otava.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education*, 60(1). <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>
- Stradling, R., Noctor, N. & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues*. Edward Arnold.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Gaudeamus.
- Takala, T. *Kasvatussosiologia*. WSOY.
- Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. [Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51582/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201610114326.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tillaus, J. (27.4.2019). Moni nuori ei tunnista vaikuttamispyrkimyksiä somessa – tutkija syyttää vanhempia: "Ei ole niin, että työ on jo tehty". *Yle*.

<https://yle.fi/uutiset/3-10756672>

Tilttula, L. & Ruusuvaori, J. (2005). *Johdanto*. Teoksessa L. Tilttula & J. Ruusuvaori (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Vastapaino.

Tomperi, T. (2018). Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (s. 20–27). Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, S. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Yuen, W.W.T. & Leung, Y.W. (2010). Political Education: Controversial Issues, Neutrality of Teachers and Merits of Team Teaching. *Citizenship, Social and Economics Education*, 8(2–3), 99–114. [10.2304/csee.2010.8.2.99](https://doi.org/10.2304/csee.2010.8.2.99)

# LIITTEET

## Liite 1. Haastattelupyyntö

### Haastattelupyyntö yhteiskunnallisesta opetuksesta kiinnostuneille luokanopettajille!

Nostatko luokassasi esiin ajankohtaisia yhteiskunnallisia aiheita? Tartutko oppilaiden esiin tuomiin yhteiskunnallisiin aiheisiin? Onko luokassasi keskusteltu esimerkiksi sukupuolen moninaisuudesta, äärijärjestöistä, eri väestöryhmien tasa-arvosta tai vaikkapa eläinten oikeuksista?

Teen pro gradu - tutkielmaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle aiheenani kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittely opetuksessa. Kerään tutkimusaineistoa siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelystä opetuksessaan sekä siitä, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kuvailevat kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden opetuksella olevan.

Etsin haastateltaviksi luokanopettajia, joilla on suoritettuna vähintään yhteiskuntatieteiden, historian, teologian, elämänskatsomustiedon, psykologian tai filosofian perusopinnot. Haastattelun ajankohta sovitaan yhdessä haastateltavan kanssa. Haastattelu suoritetaan etäyhteyksin. Ennen haastattelua saat luettavaksesi tutkimukseni kannalta olennaisen, kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden määritelmän, sekä haastattelu-  
rungon, jolloin ehdit pohtia vastauksiasi rauhassa ennakkoon. Haastattelun kesto on noin 45 min.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseeni tai sinulla on kysyttävää, otathan yhteyttä! [mai-ja.a.e.savolainen@student.jyu.fi](mailto:mai-ja.a.e.savolainen@student.jyu.fi)

Ystävällisin terveisin

Maija Savolainen

## Liite 2. Lisätietokirje

Hei!

Kiitos mielenkiinnostasi pro gradu -tutkielmaani kohtaan! Olet ilmaissut halukkuutesi osallistua haastatteluun. Tässä liitteessä kerron hieman lisää tutkimuksestani ja siihen liittyvistä käytänteistä.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi perua tutkimuksen missä vaiheessa tahansa. Kerään tutkimusaineiston teemahaastattelulla ja kuvaan sinulle ennakkoon hieman haastattelun runkoa ja sitä millaisia teemoja haastattelussa on tarkoitus käsitellä, jotta voit rauhassa miettiä kokemuksiasi ennakkoon.

- Haastattelussa kysyn kokemuksiasi kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelystä opetuksessasi, mutta aivan haastattelun aluksi haluaisin keskustella siitä, millaiseksi ylipäätään koet opettajan yhteiskunnallisen roolin. Sen jälkeen pyydän sinua kuvailemaan, minkälaisia kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita olet käsitellyt opetuksessasi oppilaidesi kanssa. Voit miettiä ennakkoon joitain konkreettisia esimerkkejä siitä, millaisia aiheita olet käsitellyt, miten niitä olet käsitellyt ja mitä sinulle on jäänyt näistä kokemuksista erityisesti mieleen.

- Kuvailusi perusteella jatkamme keskustelua muun muassa siitä, mikä tekee mielestäsi kuvaamistasi aiheista kiistanalaisia ja mikä saa sinut tarttumaan kiistanalaisiin yhteiskunnallisiin aiheisiin ja nostamaan niitä käsittelyyn oppilaiden kanssa. Pyydän sinua myös pohtimaan, oletko koskaan törmännyt sellaiseen kiistanalaiseen yhteiskunnalliseen aiheeseen, jonka olet sivuuttanut, koska et ole pystynyt tai halunnut käsitellä aihetta. Tai onko olemassa sellaista aihetta, josta luulet, ettet voisi käsitellä sitä oppilasryhmän kanssa.

- Haastattelussa pyydän sinua vielä kuvailmaan kokemiasi haasteita tai onnistumisia liittyen kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn opetuksessa ja haastattelun lopuksi pyydän sinua vielä kertomaan, millaiseksi koet oman roolisi opettajana käsitellessäsi kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita opetuksessasi oppilaidesi kanssa.

Haastattelut toteutetaan etäyhteydellä. Tutkimuksen luonteen kannalta haastatteluiden tallentaminen on tarpeellista, mutta sinulla on valta määritellä mitä haluat tallenteelle kertoa. Haastattelun nauhoittaminen aloitetaan vasta sen jälkeen, kun haastattelun toimintatavat on käyty yhdessä läpi. Anonymiteettisi turvaamiseksi vältän henkilö- ja muiden tunnistetietojen käyttämistä tallennetun haastatteluosuuden aikana. Nauhoitettu haastatteluaineisto tallennetaan yliopiston suojatulle U-asetalle VPN-yhteydellä ja hävitetään päällekirjoittamalla tutkimuksen valmistuttua.

Osallistumalla tutkimukseen annat suostumuksesi haastattelun nauhoittamiseen ja tallentamiseen tutkimuksen valmistumisen ajaksi. Haastatteluaineisto anonymisoidaan, eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen henkilötietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja. Tämän sähköpostin liitteenä löydät myös tutkimuksen tietosuojailmoituksen, jossa on tarkemmin kuvattu henkilötietojen käsittelyä tämän tutkimuksen osalta.

Jotta haastattelu olisi mahdollisimman antoisa molemmille osapuolille haluan jakaa sinulle vielä tiivistetysti tutkimuksessani keskeiseksi käsitteeksi nousseen *kiistanalaisten yhteiskunnallisten aiheiden* määritelmän.

Tutkimuksessani kiistanalaisilla aiheilla tarkoitetaan sellaisia aiheita, joilla ei voida katsoa olevan yhtä kiinteää tai yleisesti hyväksyttyä näkökulmaa, vaan jolla on useampi kuin yksi selkeästi määritelty näkökulma. Käsillä olevan aiheen kiistanalaisuus ilmentyy siis vastakkaisissa näkökulmissa ja konfliktissa niiden välillä. (Crick ja Lockyer, 2016, s.150; Philpott, 2011.) Kiistanalaiset aiheet liittyvät usein merkittäviin nykyajan yhteiskunnallisiin, poliittisiin, taloudellisiin tai moraalisiin ongelmiin ja ne ovat usein merkityksellisiä myös oppilaiden arkielämän kannalta.

Määrittelen *kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet* sellaisiksi yhteiskuntaan ja yhteiskuntajärjestelmiin liittyviksi kysymyksiksi, jotka herättävät huomattavia erimielisyyksiä. (Hess, 2009, s.37). Ne herättävät usein myös voimakkaita tunteita ja voivat jakaa mielipiteitä niin eri yhteisöjen sisällä kuin laajemminkin yhteiskunnassa. (Philpott, 2011). Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet ovat autenttisia ja yhteiskunnassa jo olemassa olevia aiheita, joiden ratkaisemiseksi pyritään löytämään keinoja esimerkiksi poliittisen päätöksenteon avulla. Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet eivät siis ole millään tavalla hypoteettisia kysymyksiä, joihin ei tarvitsisi pyrkiä löytämään vastauksia. (Hess, 2009, s.37.) Kiistanalaiset yhteiskunnalliset aiheet voivat olla paitsi paikallisia myös globaaleja ilmiöitä. Kiistanalaisia yhteiskunnallisia aiheita voivat olla esimerkiksi erilaiset uskontoon, politiikkaan, naistenoikeuksiin, ilmastonmuutokseen tai vaikkapa sukupuolen moninaisuuteen liittyvät aiheet. (Hess, 2009, s.118; Kukkonen & Miettinen, 2020).

Mikäli sinua jäi vielä mietityttämään jokin asia tutkimukseeni liittyen, niin vastaan mielelläni kysymyksiisi sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Maija Savolainen

maija.a.e.savolainen@student.jyu.fi