

”Jotenkin sitä vaan oli pakko ulkoistaa juttu ja esittää vakuuttavaa.”

Luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Emma Lehmusvirta

Otto Mäntyniemi

28.4.2026

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Lehmusvirta Emma, Mäntyniemi Otto

Otsikko: ”Jotenkin sitä oli vaan pakko ulkoistaa juttu ja esittää vakuuttavaa.” Luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa

Ohjaaja: Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen professori Jan Löfström

Sivumäärä: 77 sivua

Päivämäärä: 28.4.2026

Tässä tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa sekä heidän kokemuksiinsa omista valmiuksistaan kriisien käsittelyyn. Tutkimuksessa selvitetään myös, miten luokanopettajat kokevat puolueettomuuden opettajan työssä ja pyrkivätkö he itse pysymään puolueettomana yhteiskunnallisista kriiseistä puhuttaessa.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta luokanopettajaa. Luokanopettajat valittiin tutkimukseen maakunnan ja kokemusvuosien perusteella. Luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä analysoitiin fenomenografisen kuvion avulla. Luokanopettajien kokemia valmiuksia ja puolueettomuutta analysoitiin teemoittelemalla vastauksia.

Keskeisimmät tulokset osoittavat, että luokanopettajat kokivat suurta vastuuta yhteiskunnallisten kriisien käsittelyssä. Opettajat pyrkivät käsittelemään kriisejä ottaen huomioon oppilaiden ikätason, kulttuurillisen ja henkilökohtaisen taustan. Luokanopettajat kokevat valmiutensa yhteiskunnallisten kriisien käsittelyyn pääosin hyviksi, mutta kaipaavat varmuutta ja tukea kollegoilta ja virallisista ohjeistuksista. Luokanopettajat kokevat yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyn haastavaksi, mutta yhteistä linjaa ei ole kuitenkaan siitä, mitkä aiheet ovat erityisen haastavia. Niin 2020-luvulla kuin 2000-luvun alussa opintojaan suorittaneet luokanopettajat eivät ole kokeneet opettajankoulutuksen tarjonneen riittäviä valmiuksia kriisien käsittelyyn. Kriisien käsittelyn sisällyttäminen opettajankoulutukseen voisi siten olla jatkossa perusteltua. Harva luokanopettaja on myöskään saanut tai hakeutunut aihetta koskeviin täydennyskoulutuksiin. Osa luokanopettajista kaipaasi enemmän virallisia ja yhteisiä kaupunkitasoisia ohjeistuksia kriisien käsittelyyn. Puolueettomuuden tavoittelu jakoi haastateltavia. Osa koki puolueettomuuden opettajan velvollisuudeksi, kun taas osa sanoi suoraan, että he eivät pysy puolueettomana tilanteissa, joissa ihmisoikeuksien puolustaminen on ristiriidassa puolueettomuuden kanssa.

Tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajat kokevat paljon vastuuta ja epävarmuutta yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa. Tämä osaltaan selittyy sillä, että koulutus ei ole tarjonnut tarpeeksi valmiuksia aiheiden käsittelyyn, ja aiheiden käsittelyyn sisältyy niin paljon erilaisia huomioitavia asioita. Koulutuksen ja virallisten ohjeiden puutteellisuus on jouduttu korvaamaan kollegiaalisella tuella ja työkokemuksen tuomilla tiedoilla ja taidoilla. Tutkimuksen aihe tarjoaa laajentamismahdollisuuksia esimerkiksi haastateltavien määrää kasvattamalla, oppilaita ja aineenopettajia haastattelemalla ja kohdistamalla huomio erilaisiin kriiseihin, esimerkiksi ilmastokriisiin tai koronapandemiaan.

Avainsanat: yhteiskunnalliset kriisit, luokanopettajat, Ukraina, Palestiina, Viertola, kouluammunta, sota, resilienssi, kollegiaalinen tuki, ikätasoisuus, laadullinen tutkimus, fenomenografia

Sisällysluettelo

1	Nykypäivän kriisit arjen osana	5
1.1	Viertolan koulusurma	8
1.2	Venäjän hyökkäys Ukrainaan	10
1.3	Palestiinalaisten kansanmurha	11
2	Teoriatausta	13
2.1	Yhteiskunnalliset ja henkilökohtaiset kriisit	13
2.2	Kriisien käsittely oppilaiden kanssa	14
2.3	Yhteiskunnallinen kasvatus ja opettajan puolueettomuus	17
2.4	Koulujen resilienssiä ja opettajia tukevat tekijät	18
3	Tutkimuskysymykset	22
4	Menetelmä	23
4.1	Haastattelu ja litterointi	23
4.2	Aineiston analyysi	26
4.3	Eettiset periaatteet	29
5	Tulokset	32
5.1	Luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten aiheiden käsittelystä	32
5.1.1	Haastatteluista nousseet merkitysyksiköt	34
5.1.2	Merkitysyksiköistä johdetut pääteemat	37
5.1.3	Opettajan vastuu	40
5.1.4	Opettajien puolueettomuus	41
5.2	Luokanopettajien kokemat valmiudet ja kriisien käsittelyn tuki	44
5.2.1	Omat ja työyhteisön vahvuudet	46
5.2.2	Haastavaksi koetut aiheet	49
5.2.3	Opettajankoulutus ja täydennyskoulutus	51
6	Pohdinta	53
6.1	Päätulokset	53
6.2	Tutkimuksen luotettavuus, tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimus	60

Lähteet	63
Liitteet	72
Liite 1. Tietosuojalomake	72
Liite 2. Haastattelurunko	74
Liite 3. Taulukko 1	75
Liite 4. Taulukko 2	76
Liite 5. Kuvio 1	77

1 Nykypäivän kriisit arjen osana

Nykypäivää määrittävät vahvasti poliittiset, taloudelliset ja humanitaariset kriisit sekä ilmastonmuutoksen uhka. Kriisit saavat ihmiset usein tuntemaan voimattomuutta, erityisesti jos niiden taustalla vaikuttavat syyt tuntuvat monimutkaisilta ja vaikeasti hallittavilta. Tämä pätee myös silloin, kun kriisit ovat selvästi ihmisten aiheuttamia, kuten sotien kohdalla. (Nivalainen, 2018.)

Opetushallituksen julkaiseman oppaan (2020) mukaan koulun tulisi olla paikka, jossa tulisi olla mahdollista käsitellä kaikenlaisia aiheita turvallisesti. Oppaan mukaan koulujen yhteiset säännöt ja toimintatavat luovat turvallista ilmapiiriä, jolloin turvallisuushkiin reagoiminen on luontevaa (Opetushallitus, 2020). Myös Alisic (2012) mainitsee artikkelissaan, että opettajat voivat tukea lasten toipumista kriisistä esimerkiksi tarjoamalla turvallisen arjen jatkuvuuden tuttujen roolien ja rutiinien kautta. Traumaattisen tapahtuman jälkeinen oirehtiminen vaikuttaa myös lapsen kykyyn oppia. Eurooppalaisten väestötutkimusten mukaan 2010-luvulla jopa 70 % lapsista (9–13 vuotta) oli altistunut vähintään yhdelle traumaattiselle tapahtumalle elämänsä aikana. Traumaattiseksi tapahtumaksi lasketaan esimerkiksi liikenneonnettomuus, väkivalta tai läheisen äkillinen menettäminen. Koska opettajat viettävät paljon aikaa lasten kanssa, he pystyvät havaitsemaan traumaperäisiä käyttäytymismuutoksia ja tarvittaessa ohjata lapsen ja perheen avun piiriin. (Alisic, 2012.)

Moniammatillinen yhteistyö on tärkeä osa kansallista kriisien ehkäisyn toimenpideohjelmaa (Opetushallitus, 2020). Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilashuolto on tärkeä osa koulun kasvatus- ja opetustehtävää ja oppilashuollossa keskeistä on monialainen yhteistyö. Opettajalla ja koululla on siis merkittävä rooli kriisien jälkeisessä käsittelytyössä. Tutkimusta kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa on luokanopettajan näkökulmasta kuitenkin niukasti. Tutkimustietoa on myös verrattain vähän siitä, miten opettajat todellisuudessa hyödyntävät kriisinkäsittelymalleja tai tukiverkkoja (Havu-Nuutinen ym., 2011).

Opettajankoulutuksessa käsitellään lisäksi hyvin vähän uhka- ja kriisitilanteiden käsittelyä (Salo & Kajamies, 2024). Opettajien kokemukset kriisien käsittelystä, aiheeseen saamastaan tuesta ja koulutuksesta kaipaavat siis lisää tarkastelua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteiskunnallisista kriiseistä keskustelemisesta oppilaiden kanssa sekä millaista tukea he kokevat tarvitsevänsä ja minkälaiset valmiudet kriisien käsittelyyn he kokevat omaavansa. Kokemukset ovat jokaisen henkilökohtaisia tapoja muistaa ja hahmottaa menneisyyttä, ja ne voivat muuttua ja vaihtua elämän aikana (Launis & Tikka, 2023). Rautajoen (2018) mukaan kokemukset eivät ole vain yksilöiden havaintoja ja kertomuksia. Kokemusten tutkimisessa keskitytään kokemusten ja ympäröivän yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Kokemuksia tarkastellaan vuorovaikutuksessa tuotettuina ja merkityksellisinä ilmiöinä. Kokemukset voivat olla tunneperäisiä tai niitä voidaan käyttää retorisia välineinä esimerkiksi poliittisten näkemysten perustana. Kokemus voi toimia myös ilman tiedollista tai faktapohjaista sisältöä. (Rautajoki, 2018.)

Tässä tutkimuksessa ei tutkita luokanopettajien tietämystä tai käsityksiä eri kriiseistä tai niiden oikeaoppisesta käsittelystä, vaan tutkimuksen fokus on nimenomaan luokanopettajien omissa kokemuksissa. Yhteiskunnallisiin kriiseihin liittyy usein vahvoja tunteita ja mielipiteitä. Siksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajien omien mielipiteiden heijastumista yhteiskunnallisten teemojen käsittelyyn koulussa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, mitkä aiheet valitaan opetuskeskusteluun, opetussuunnitelman ja lain antaessa opettajalle melko vapaat kädet. Selvityksessä on myös se, miten opettaja kokee pystyvänsä puolueettomuuteen aiheita käsiteltäessä. Näihin kysymyksiin vastaamalla voidaan edistää opettajankoulutuksen kehittämistä, koulun kriisivalmiuden vahvistamista, oppilaiden hyvinvoinnin tukemista ja opettajien työhyvinvoinnin ja ammatillisen varmuuden vahvistamista.

Tutkimuksessa keskitytään ihmisten suoraan aiheuttamiin yhteiskunnallisiin kriiseihin. Johdannossa syvennytään kolmen viimeaikaisen yhteiskunnallisen kriisin historiaan ja taustoihin, jotta voitaisiin ymmärtää, miten ne vaikuttavat yhteiskunnassa ja erityisesti kouluissa. Nämä kolme kriisiä ovat: Viertolan kouluampuminen, Venäjän hyökkäys Ukrainaan ja Palestiinan kansanmurha. Ne ovat läheisyydeltään sillä tavoin erilaisia, että ne edustavat paikallista, eurooppalaista ja Euroopan ulkopuolista kriisiä. Viertolan kouluampuminen oli koko Suomea monin tavoin järkyttänyt tragedia, joka oli välittömästi näkyvästi esillä eri medioissa. Ukrainan hyökkäyssota on myös ollut alusta asti paljon esillä suomalaisessa mediassa. Palestiinan kansanmurha valittiin tähän

tutkimukseen, koska viime vuosina kärjistyneen tilanteen myötä Suomeen on tullut alueelta paljon pakolaisia ja aiheetta on tutkimuksen toteutuksen aikaan käsitelty enenevissä määrin mediassa. Opettajien haastatteluissa asetettiin haastateltaville kysymyksiä näihin kriiseihin liittyen konkreettisina esimerkkeinä siitä, millaisia yhteiskunnalliset kriisit ja niiden synnyttämät reaktiot oppilaissa voivat olla.

Pelkästään Yleisradion (Yle) sivustolta löytyy tutkimuksen tekemisen aikaan yli 40 Viertolan kouluammuntaa käsittelevää uutista vuodesta 2024 lähtien. Ukrainan sotaa käsitteleviä uutisia ja mediasisältöjä on puolestaan niin paljon, ettei niiden tarkkaa määrää pysty helposti laskemaan. Vuodesta 2025 lähtien Ukrainan sotaa käsitteleviä uutisia on yli 800. Lisäksi Ylen etusivulla on ensimmäisenä yläsivun otsikkona “Venäjän hyökkäys”. Ylen ‘Gazan sota’ -aihesivulla julkaistiin yhteensä 312 artikkelia. Vielä lisää artikkeleita löytyy eri hakusanoilla, kuten “Israel” ja “Palestiina”. (Yleisradio, huhtikuu 2026.) On siis perustelua sanoa, että nämä kolme kriisiä ovat olleet paljon esillä suomalaisessa mediassa. Yhteensä yli tuhat kriisejä käsittelevää artikkelia on julkaistu vain Ylen sivuilla, joten todellinen artikkelien ja uutisten määrä on merkittävästi vielä suurempi.

Jalosen ym. (2023) mukaan sosiaalinen media toimii kanavana viranomaisten, kansalaisten ja yhteisöjen välisessä viestinnässä. Sen avulla viranomaiset pystyvät jakamaan ajankohtaista tilannetietoa ja näin vähentää kriisitilanteeseen liittyvää epävarmuutta. Sosiaalinen media on tärkeä väline kriisitiedon levittämisessä, sillä informaatiovirta on nopeaa reaaliaikaisissa tilanteissa (Jin, 2020). Kriiseihin vastaaminen ja yleisen turvallisuuden takaaminen riippuu suurelta osin siitä, kuinka hyvin hallintoelimet ja yhteisöt pystyvät viestimään tietoa (Song ym., 2025). Sosiaalisen median käyttäjiä oli vuonna 2020 ympäri maailman yli kaksi miljardia (Tanner ym., 2020). Erityisesti nuoret käyttävät sosiaalista mediaa runsaasti. Ebrand Group Oy:n ja Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden vuonna 2019 toteuttaman koko Suomea kattavan kyselyn perusteella 22 % 13–17-vuotiaista nuorista käyttää sosiaalista mediaa 15–20 tuntia viikossa (Ebrand Group, 2019). Koska lapset ja nuoret viettävät paljon aikaa sosiaalisessa mediassa ja viralliset tahot hyödyntävät sosiaalista mediaa enenevissä määrin kriisiviestintään, lapset ja nuoret kohtaavat todennäköisesti kriisisisältöä sosiaalisessa mediassa. Opetushallitus (2020) toteaa oppaassaan, että

lapset ja nuoret kohtaavat sosiaalisessa mediassa paljon kiistanalaisia aiheita, ja ne esitetään usein kärjistetysti tai jopa harhaanjohtavasti. Oppaassa korostetaan medialukutaidon merkitystä itsenäisen ajattelun kehittäjänä (Opetushallitus, 2020).

Helsingin Sanomien Lasten uutisissa on julkaistu kaksi Viertolan kouluammuntaa käsittelevää jaksoa. Sanoman artikkelin (2018) mukaan HS Lasten uutiset on Helsingin Sanomien vuonna 2016 käynnistämä uutispalvelu, joka on suunnattu erityisesti 6–12-vuotiaille lapsille. Uutisia julkaistaan painetun sisällön lisäksi verkossa, televisiossa, radio- ja somekanavissa kuten Instagramissa ja Snapchatissa. Lasten uutiset mukauttaa Suomen ja maailman tapahtumat lapsille ymmärrettävään kieleen, selittäen vaikeitakin aiheita havainnollisesti ja konkreettisesti. Sisältö painottuu selittävään ja taustoittavaan ilmaisuun ja aihevalinnassa otetaan huomioon lasten kiinnostuksen kohteet. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklan 17 mukaan valtiolla on velvollisuus huolehtia, että lapsilla on mahdollisuus saada tietoa yhteiskunnallisista asioista. Lasten uutiset vastaa suoraan tähän velvoitteeseen. Ukrainan sodan käsittelyä sisältäviä jaksia on julkaistu 11. Gazan tilanteen käsittelyä sisältäviä jaksia on myös kaksi. (Helsingin Sanomat, huhtikuu 2026.) Ukrainan sotaa käsitteleviä jaksia on selvästi eniten, mutta voidaan pitää erittäin todennäköisenä, että oppilaat ovat saaneet kuulla jokaisesta tähän tutkimukseen valitusta kriisistä, joko uutisista, sosiaalisesta mediasta tai Lasten uutisista, minkä takia niiden käsittely tässäkin tutkimuksessa on perusteltua.

1.1 Viertolan koulusurma

Suomessa kouluampumistapaukset ovat hyvin harvinaisia, mutta vakavia yksittäistapauksia. Suomessa on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana ollut yhteensä kolme kouluampumista. Kouluampumistapauksen lisäksi kouluissa on ollut useita muita väkivaltatapauksia, kuten puukotuksia. Kaksi aiempaa kouluampumistapausta tapahtuivat peräkkäisinä vuosina 2007 Jokelassa ja 2008 Kauhajoella. Viimeisin kouluampuminen Suomessa tapahtui 2. huhtikuuta 2024 Vantaan Viertolassa. Koulusurmassa menehtyi yksi oppilas ja kaksi oppilasta loukkaantui vakavasti. Tekijänä oli vain 12-vuotias poika, joka oli koonnut listan 15 ihmisestä, jotka hän halusi ampua. Poliisin mukaan tekijä oli etsinyt tietoa

koulusurmista jo kuukausia ennen tekoa. Tekijä oli tutkinut muun muassa Suomessa aiemmin tapahtuneita koulusurmia. Tekijää syytettiin murhasta, kahdesta murhan yrityksestä ja muista rikoksista. Tekijän ollessa teon aikaan ainoastaan 12-vuotias, hän ei kuitenkaan ollut rikosoikeudellisessa vastuussa. (Kemppinen & Lappalainen, 2024.) Vantaan kaupunki reagoi tapahtuneeseen nopeasti. Perusopetuksen johtajan Ilkka Kalon mukaan oppilaille, perheille ja henkilökunnalle annettiin tukea koko kriisiä seuranneen kevään ajan. Oppilaiden ja henkilökunnan tuen tarvetta seurattiin systemaattisesti koko vuoden ajan. Oppilaiden tukitoimia jatkettiin myös yläkoulussa, johon suurin osa tapahtumaketjun keskiössä olleista oppilaista siirtyi. Kalon mukaan kriisitilanteisiin ja tapaturmiin varautuminen jatkuu vielä vuosia kriisin jälkeen. (Aimola, 2025.) Kouluampumistapausten jälkeen on tärkeää tutkia paikallisyhteisöjen sopeutumista ja vuorovaikutussuhteita (Oksanen & Räsänen, 2008). Jokelan kouluampumistapauksen jälkeen 2008 alettiin keskustella koulujen turvatoimien tiukentamisesta, mutta niiden katsottiin olevan ristiriidassa avoimen suomalaisen yhteiskunnan periaatteiden kanssa. Median toiminta voi hidastaa traumasta toipumista, kun tapahtumille altistutaan toistuvasti uudelleen median kautta. Jokelassa nuoret puuttuivat tähän laatimalla adressin, jossa kritisoi median toimintatapoja, ja vaadittiin heitä vastuuseen. (Raittila ym., 2008.)

Kouluammunta tutkimusaiheena haastaa siksi, että tekijä on usein nuori ja tulee väkivallan kohteena olevan yhteisön sisältä. Tapausten tutkinta herättää usein huolta nuorten hyvinvoinnista sekä suhteista vertaisiin ja aikuisiin. Nuorten tekemää väkivaltaa esiintyy Suomessa verrattain vähän, mutta se esiintyy silti laajasti mediassa ja politiikassa, mikä tekee siitä osaltaan vahvasti yhteiskunnallisen ongelman. (Oksanen & Räsänen, 2008.) Yhteiskunnan tehtävänä on suojella lapsia, minkä takia kouluissa tapahtuvia kriisejä pidetään erityisen merkittävänä ja erilaisina suhteessa muihin yhteiskunnallisiin kriiseihin (Ozkayran ym., 2020). Tampereen yliopiston tutkimusraportti (2008) Jokelan koulusurmasta esittää, kuinka Jokelan kouluammuntatapauksen jälkeen mediassa alettiin etsiä syitä laajemmista yhteiskunnallisista ilmiöistä, kuten perhesiteiden heikentymisestä, aselakien muuttamisesta, tosi-tv:stä ja internetistä (Raittila ym., 2008).

Yhdysvalloissa kouluammuntatapauksia on Suomeen verrattuna paljon enemmän ja siellä tapausten laaja medianäkyvyys on lietsonut pelkoa ihmisten keskuudessa. Pelon lisääntyminen voi jopa lisätä riskitilanteiden syntyä, erityisesti Yhdysvalloissa, jossa kansalaiset kokevat oikeudekseen puolustaa itseään aseiden avulla. (Oksanen & Räsänen, 2008.)

1.2 Venäjän hyökkäys Ukrainaan

Rothmanin, Peperkampin ja Rietjensin toimittama teos *Reflections on the Russia-Ukraine war* (2024) tarjoaa kattavan kokonaiskuvan siitä, millainen yhteiskunnallinen kriisi Ukrainan sota on. Venäjän ja Ukrainan sodassa voidaan havaita monia sodan eri ulottuvuuksia. Ukrainassa koettiin maataisteluita, diplomatiaa ja asetoimituksia. Venäjällä lisäksi sodanvastaisia mielenosoituksia, taloudellista sabotointia ja sotarikosten peittelyä. (Rothman, Peperkamp & Rietjens, 2024.)

Virallisesti sota alkoi, kun Venäjä hyökkäsi Ukrainaan 24.2.2022. Tilanne oli kehittynyt maiden välillä monta kuukautta, mutta siitä huolimatta hyökkäys tuli lähes kaikille yllätyksenä. Venäläisten joukkojen keskittäminen Ukrainan rajalle ja Putinin lausunnot olivat herättäneet epäilyksiä monissa Euroopan maissa ja Yhdysvalloissa.

(Hogendoorn, Spoor & Rietjens, 2024, 41.) Hyökkäyssodan alkaminen Euroopassa 2020-luvulla oli monille suuri järkytys. Myös Suomessa se on ollut paljon esillä sosiaalisessa mediassa ja siten myös kouluissa helposti saavutettavissa. Sosiaalisen median viestintästrategiat ovat olleet tehokas osa kummankin maan tiedustelua ja mielipidevaikuttamista (Schrijver, 2024, 77). Sodan maantieteellinen läheisyys tuo kriisin lähelle Suomea. Sota koskettaa suomalaisia myös samaistuttavuuden kannalta. Pia Olssonin artikkeli (2024) kerää yhteen suomalaisten kokemuksia ja tunteita Ukrainan sodasta. Artikkelissa monet suomalaiset peilaavat Ukrainan sodan tuottamia kokemuksia omiin kokemuksiinsa tai kollektiivisiin muistoihin talvi- ja jatkosodasta. Yksi vastaaja Olssonin artikkelissa kuvaa tuntemuksiaan Ukrainan sodasta näin: ”Mielessäni velloivat pelko, viha sekä talvisodan muisto.” (Olsson, 2024). Suomalaiset kokevat siis erityistä empatiaa Ukrainaa kohtaan kollektiivisten talvi- ja jatkosota muistojen kautta.

Sodan merkittävyyttä osana tätä tutkimusta tukee se, että tätä tutkimusta tehdessä sodan alkamisesta on kulunut jo neljä vuotta eikä loppua näy lähitulevaisuudessa.

Opettajien ja koulujen pitäisi siis osata käsitellä käynnissä olevaa kriisiä asiaan kuuluvalla ammattitaidolla ja sensitiivisyydellä. Artikkelissaan Robbert Fokkink (2024) arvioi, että sota loppuu vasta, kun jommankumman osapuolen resurssit loppuvat. Artikkelin on kirjoitettu 2024, jolloin Fokkink arvioi sodan kestävän vähintään vuoden ja todennäköisesti yli kolme vuotta.

1.3 Palestiinalaisten kansanmurha

Palestiinan ja Israelin välisten konfliktien ymmärtäminen vaatii historiallista ja uskonnollista ymmärrystä kyseisestä alueesta. Tämän tutkimuksen aiheen ja laajuuden puitteissa ei ole kuitenkaan mahdollista tarjota kuin katsaus siihen, mitä alueella viime vuosina on tapahtunut pääpiirteittäin. Useat tutkijat ja järjestöt ovat tuominneet Israelin toimet Gazassa ja todenneet niiden täyttävän kansanmurhan merkistää (Segal, 2025; Amnesty International, 2024; Nijim, 2023; Ledman, 2010.) Kansainvälinen tuomioistuin linjasi 2024, että palestiinalaisväestöön kohdistuvat toimet voivat täyttää kansanmurhan merkistön, ja että Israelin tulisi ryhtyä toimiin kansanmurhan toteutumisen estämiseksi. (International Court of Justice, 2025). Lisäksi Yhdistyneiden kansakuntien riippumaton kansainvälinen tutkintakomissio linjasi syyskuussa 2025, että Israelin toimet Gazan alueella lukeutuvat kansanmurhan rikoksiksi (IICIOPT, 2025). Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytetään termiä palestiinalaisten kansanmurha.

Maantieteellinen Palestiinan alue koostuu Israelin valtiosta, Golanin kukkuloista, Länsirannasta, Gazasta ja Jerusalemistä. Alueella on sekä palestiinalaisväestöä, että Israelin siirtokuntia. Jerusalem on lisäksi pyhä kaupunki muun muassa juutalaisille, kristityille sekä muslimeille. (Grayston & Chang, 2011.)

Grayston ja Chang (2011) arvioivat 2010-luvulla, että Israelin ja Palestiinan välinen kriisi on vaarallisin ja epävakain koko maailmasta. Tilanteen vaarallisuutta lisää merkittävästi Yhdysvaltojen ja Israelin välinen tiivis sotilaallinen yhteistyö, jonka vuoksi alueen jännitteet kytkeytyvät helposti myös laajempiin suurvaltapoliittisiin kiistoihin. Israelin valtion syntyyn 1948 liittynyt sota sai aikaan palestiinalaisten pakolaisaallon, jonka myötä sodan loputtua Israel hallitsi 77 % palestiinalaisalueista, joiden väestö oli suurelta osin paennut naapurimaihin. (Kumar, ym., 2025.) Israelin vuonna 1967

valtaamalle Länsirannalle perustetut kansainvälisen oikeuden mukaan laittomat siirtokunnat ovat osaltaan lisänneet palestiinalaispakolaisuutta (Aly ym., 2025).

Konflikti kärjisty 2023 lokakuussa Hamasin terrori-iskun ja Israelin armeijan vastahyökkäyksen myötä. Israelin pommituksissa on kuollut tuhansia siviilejä ja humanitäärinen kriisi on syventynyt merkittävästi. (Jaiswal, ym., 2025.) Tammikuussa 2024 Kansainvälinen tuomioistuin päätti, että Israelin on päästettävä humanitaarinen apu Gazaan (Khan & Tinua, 2024.)

2 Teoriatausta

Tässä luvussa perehdytään tutkimuksen kannalta merkittäviin teorioihin ja aiempaan tutkimukseen aiheesta. Alaluvussa 2.1 käsitellään yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia kriisejä sekä niiden yhteneväisyyksiä. Alaluvussa 2.2 perehdytään yleisellä tasolla haastavista aiheista puhumiseen oppilaiden ja lasten kanssa sekä opettajan rooliin yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyssä. Alaluvussa 2.3 käsitellään opettajan roolia puolueettomana tiedonjakajana. Viimeisessä alaluvussa 2.4 käydään läpi koulujen resilienssiä ja opettajia tukevia tekijöitä.

2.1 Yhteiskunnalliset ja henkilökohtaiset kriisit

Zamoum ja Gorpe (2020) toteavat julkaisussaan, että termille kriisi ei ole yksimielistä määritelmää. Heidän mukaansa kriisikirjallisuudesta voidaan kuitenkin nostaa esille kriisille tyypillisiä tunnusmerkkejä. Kriisi tarkoittaa katkoa normaalissa toiminnassa ja tilannetta, jossa järjestelmän tai organisaation keskeiset arvot ovat uhattuina ja joka vaatii kriittisiä päätöksiä. Yerushalmen (2007) mukaan useimmat ihmiset kokevat elämänsä aikana ainakin yhden syvän kriisin normaalien kehitykseen liittyvien kriisien lisäksi. Tällaisen kriisin aikana yksilön tavanomaiset keinot ymmärtää kokemuksiaan ja selviytyä arjen tilanteista lakkaavat toimimasta. Henkilökohtainen kriisi on käännekohta, jossa yksilö joutuu rakentamaan uusia tapoja ymmärtää itseään ja maailmaa. Yhteiskunnallisten kriisien käsittely ja luonne ei juuri eroa henkilökohtaisten kriisien piirteistä (Schäfer ym. 2024).

Yhteiskunnallinen kriisi on ilmiö, jossa yhteiskunnan keskeiset järjestelmät ovat häiriötilassa, ja jossa yhteiskunnan toimintakyky, turvallisuus ja vakaus ovat uhattuna. Yhteiskunnallinen kriisi horjuttaa yhteiskunnan perusrakenteita ja luottamusta. Usein se ilmenee ihmisten aiheuttamana tapahtumana tai tapahtumaketjuna, jotka muuttavat yhteisön jäsenten elämää kielteisellä tavalla. (Heikkilä ym., 2024.)

Tällä hetkellä yhteiskuntaamme ravistelevat lukuisat kansainväliset ja kansalliset konfliktit ja kriisit, jotka ruokkivat toisiaan. Lähde (2023) käyttää tilanteesta käsitettä monikriisi. Monikriisillä tarkoitetaan samanaikaisesti tapahtuvia vaikeasti ennakoitavia

kriisejä, jotka syventävät toisiaan sekä luovat samalla uusia kriisejä. Monikriisissä ihmisten ajatukset täyttyvät kriisien ja konfliktien skenaarioista, mikä johtuu osin median luomasta loputtomasta informaatiovirrasta (Harjuniemi, 2024). Salo ja Kajamies (2024) kuvaavat, että koulussa useat samanaikaiset kriisit ja yleinen epävarmuus lisäävät oppilaiden kuormitusta. Ramadan ym. (2023) toteavat, että esimerkiksi ilmastokriisin aiheuttama stressi ja huoli voivat näkyä ahdistuksena ja hyvinvoinnin heikentymisenä. Pyy ym. (2023) mukaan haastavien aiheiden käsittely herättää ihmisissä paljon negatiivisia tunteita. Uusia ja vaikeita asioita kohdatessa monet ihmiset kohdistavat vihaa, inhoa ja häpeää eri ihmisryhmiin ja instituutioihin. Monesti tunteiden kohdistaminen juurisyyhyn voi olla haastavaa. Pyy ym. (2023) ovat sitä mieltä, että lähes aina pelko on edellä mainittujen tunteiden taustalla. Heidän artikkelissaan korostetaan myös positiivisten tunteiden, kuten myötätunnon ja toivon merkitystä demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiselle.

Kriisin keskellä medialla on suuri rooli ihmisten toiminnan ohjaamisessa. Harjuniemi antaa (2024) esimerkin median luomasta kriisinkäsittelystä koronapandemian aikaan: aluksi media painotti ihmisiä pysymään turvallisesti kodeissaan ja noudattamaan turvavälejä. Syyskuussa 2021 median ohjeet kriisinkäsittelyyn alkoivat muuttua kohti arkea, jota pandemia ei enää hallitse. Median ohjeilla saatiin siis muutettua kansallisia kriisinkäsittelytapoja. Harjuniemi (2024) esittää, että monikriisissä eri kriisit limittyvät toistensa päälle ja välillä syrjäyttävät toisiaan median keskiöstä. Esimerkkinä tästä on kevät 2022, jolloin koronapandemiaa käsittelevät uutiset hävisivät lähes kokonaan Ukrainan sotaan liittyvien artikkelien tieltä.

2.2 Kriisien käsittely oppilaiden kanssa

Lapsen elämässä merkittävät henkilöt, kuten vanhemmat ja opettajat, ovat keskeisessä roolissa kehittämässä lasten kykyä selviytyä kriisien käsittelystä. Vanhempien ja opettajien tulisi luoda avoimia keskusteluja erilaisille mielipiteille, jotta lapset voisivat vapautuneemmin puhua kokemuksistaan. Parhaimmillaan opettajien tai vanhempien ja lasten välillä on tasavertainen keskustelu, jossa kaikki kuuntelevat toisiaan ja saavat tilaa kertoa ajatuksiaan. Lapseen kohdistuvan pedagogisen vastuun lisäksi aikuisten

tulisi antaa emotionaalista ja sosiaalista tukea, jotta lapset pystyvät käsittelemään haastavia ja traumaattisia kokemuksia. (Lewin ym., 2023).

Oppilaiden kriittistä ajattelua ja arvojen tutkimista tukee luokkahuoneissa kiistanalaisista aiheista puhuminen ja niiden käsittely (Al Badri, 2016). Hessin (2009) mukaan kouluilla on velvollisuus luoda ilmapiiri, jossa kiistanalaisten aiheiden käsitteleminen olisi luontevaa. Se, miten lapsille puhutaan sodasta ja tappamisesta vaikuttaa lasten moraalikäsitteeseen näistä aiheista. Lapset voivat jopa omaksua ajatuksen, että väkivalta on tietyissä tilanteissa tarpeellista ja pakollista. (Chae, 2023). Lapsille opetetaan usein, että maailma on jakautunut hyviin ja pahoihin, minkä takia sota ja tappaminen on välillä tarpeellista ja oikeutettua. Vanhempien ja opettajien vastuulla on kertoa lapsille kertomuksia, jotka tarjoavat tilaa ajatella erilaisilla tavoilla kriisien äärellä. Lapsille tulisi siis tarjota erilaisia toiminta- ja ajattelumalleja, jotta väkivallan hyväksyminen ei tuntuisi välttämättömältä vaihtoehdolta. (Chae, 2023).

Opettajat kohtaavat Suomessa aikaisempaa enemmän oppilaita, jotka ovat kotoisin kriisialueilta sekä oppilaita, jotka ovat tietoisia ja huolissaan uutisissa esiintyvistä kriiseistä, kuten sodista ja pandemioista. Opettajien on tärkeää turvata heille turvallinen ympäristö, jossa kriiseihin liittyviä tunteita ja ajatuksia voidaan käsitellä. Kriiseistä puhuminen ja oppilaiden huolien havaitseminen voi olla opettajille vaikeaa, muun muassa siksi, että opettajankoulutuksessa uhkien ja kriisien aiheuttamaa ahdistusta käsitellään erittäin vähän (Salo & Kajamies, 2024). Traumaattinen kokemus voi aiheuttaa emotionaalisia, fyysisiä ja psyykkisiä reaktioita oppilaissa. Opettajien kyky reagoida näihin tarpeisiin vaikuttaa vahvasti oppilaiden traumojen käsittelyyn. Opettajan roolissa kriisien keskellä on tärkeää edistää oppilaiden arjen sujuvuutta ja hyväksyä heidän reagoititapansa. Kriisitilanteita käsiteltäessä pitää huomioida oppilaiden ikätaso, mutta asioista tulee kertoa totena ja tarvittavan kattavasti. Jopa ensimmäisen luokan oppilaat pystyvät ymmärtämään, miten peruuttamaton asia vaikkapa kuolema on. Lapset eivät kuitenkaan aina osaa sanoittaa ja tunnistaa tunteitaan, minkä takia opettajien tulisi ohjata oppilaita juuri näissä aiheissa. (Havu-Nuutinen ym., 2011.)

Havu-Nuutinen ym. (2011) tutkivat opettajien kokemuksia kriisitilanteiden käsittelyssä haastatteluaineiston ja sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käsittelevät kriisejä osana pedagogista työtään esimerkiksi selittämällä tapahtunutta, ohjaamalla keskustelua ja tukemalla oppilaiden tunteiden käsittelyä. Keskeiseksi nousee turvallisen ilmapiirin ylläpitäminen ja arjen jatkuvuuden turvaaminen kriisitilanteessa. Opettajat kertovat myös pyrkivänsä käsittelemään kriisejä konkreettisesti käyttäen apuna toiminnallisuutta, kuten askartelua. Myös oppilaskeskeisyys ja oppilaslähtöisyys korostui opettajien vastauksissa. Opettajat kokivat, että oppilaille pitää antaa vapaus ilmaista ajatuksiaan ja tunteuksiaan. Havu-Nuutinen ym. (2011) korostavat, että kriisien käsittelyyn ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan toiminta riippuu tilanteesta ja oppilaista.

Opettajat eivät ole yksin kriisienkäsittelytilanteissa. Jokainen koulu on luonut toimintamallit äkillisiä ja muuttuvia tilanteita varten. Opetussuunnitelmaan kirjatuissa kriisitoimintamalleissa esitellään kouluihin kohdistuvia kriisejä, sekä niiden käsittelyyn vaadittavia tietoja ja taitoja. Kouluissa on lisäksi eri alojen asiantuntijoista koostuva kriisiryhmä, jolloin opettajien ei tarvitse yksin kannatella oppilaita kriisien käsittelyssä. (Havu-Nuutinen ym. 2011.) Havu-Nuutisen ym. (2011) tutkimuksen mukaan opettajien tärkein tuki kriisinkäsittelyssä ja jaksamisessa on työyhteisö. Yhteiset toimintatavat, tiedonkulku ja yhdessä laadittu kriisisuunnitelma auttavat toimimaan tilanteissa.

Kleemans ym. (2017) toteavat, että lapset pitävät itseään kansalaisina ja kokevat tärkeäksi seurata uutisia, jotta tietävät mitä maailmalla tapahtuu. Lapset saattavat kuitenkin kokea uutiset pelottaviksi tai surullisiksi. Tutkimusten mukaan altistuminen negatiivisille uutisille voi aiheuttaa lapsissa kielteisiä tunnereaktioita. Akyuz ym. (2024) tutkivat lasten kokemuksia uutisista ja heidän tutkimuksensa mukaan lapsille jäi eniten mieleen surulliset uutiset. Tutkimuksessa lapset mielsivät negatiivisiksi myös sellaisia uutisia, jotka olivat sisällöltään positiivisia tai neutraaleja. Kleemans ym. (2017) korostavat, että aihe jakaa mielipiteitä tutkijoiden keskuudessa. Osa tutkijoista katsoo, että lapsia tulisi suojella negatiivisilta uutisilta, kun taas toiset korostavat, että uutisten seuraaminen tukee kiinnostusta maailman tapahtumiin ja antaa lapsille mahdollisuuden osallistua keskusteluun.

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) käsitellään useammassa artiklassa lasten suhdetta uutisiin ja tiedonsaantiin. Artiklan 13 mukaan lapsella on ”oikeus hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painetussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemassa muodossa”. Tämä artikla tukee tutkimussuuntausta, jonka mukaan lasten tulisi saada nähdä uutisia. Lisäksi artikla 17 velvoittaa sopimusvaltiot takaamaan, että lapsille on saatavilla yhteiskunnallisesti merkityksellistä tietoa. Artikla tukee myös oppilaiden mahdollisuutta saada tietoa ympäröivästä yhteiskunnasta esimerkiksi uutisten kautta.

2.3 Yhteiskunnallinen kasvatus ja opettajan puolueettomuus

Koulutus ja kasvatus ovat tapoja käyttää yhteiskunnallista valtaa. Tietojen ja taitojen tarjoamisen lisäksi koulutuksella on syvälle ulottuvaa valtaa muokata ja laatia kulttuurille ominaisia arvoja. Koulutus on yksi keskeisimmistä tavoista muokata oppilaiden yksilöllistä identiteettiä. (Naskali, 2012). Koulut ovat erottamattomasti osa yhteiskuntaa, minkä takia niiden tulisi myös vastata muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin (Salo & Kajamies, 2024).

Opettajuuteen liittyvät odotukset muodostuvat osana laajaa yhteiskunnallista ilmiötä (Poulter & Kavonius, 2023). Mirka Räisänen käsittelee väitöskirjassaan (2014) erästä merkittävää odotusta: suomalaisessa kasvatustaloudessa opettajien puolueettomuutta on pidetty kyseenalaistamattomana ja luonnollisena. Opettajien toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmien arvopohjat, mutta yhteiskunnalliset kriisit vaativat opettajia käsittelemään niitä oppilaiden kanssa (Puustinen & Rantala, 2023).

Opettajien puolueettomuus on todellisuudessa hyvin vaikea tavoite toteuttaa, sillä koulutuspolitiikkaan osallistuminen ja poliittisten kriisien käsittely vaativat väistämättä poliittisia kannanottoja opettajilta (Räisänen, 2014). Stéphanie Gravel (2019) kuitenkin määrittelee eroa absoluuttiselle neutraaliudelle ja ammatilliselle puolueettomuudelle. Puolueettomuus koetaan ongelmallisena vain, jos siinä ei sallita lainkaan vivahteita. Gravelin tutkimukseen osallistuneet opettajat samaistuivat vahvasti puolueettomuuteen sisältyviin teemoihin, mutta hajontaa ilmeni, kun

puolueettomuudesta kysyttiin suoraan. On siis huomattava, miten opettajat ymmärtävät itse puolueettomuuden ja siihen sitoutumisen. (Gravel, 2019).

Opettajien puolueettomuuteen liittyy ristiriitoja. Jotkut opettajat saattavat vältellä poliittisten aiheiden käsittelyä koulussa, jotta välttyttäisiin kannanotoilta ja vastakkainasettelulta (Puustinen & Rantala, 2023). Toisaalta opettajilla on puolueettomuuden rinnalla kuitenkin velvollisuus puolustaa ihmisoikeuksia haastavien aiheiden käsittelyssä (Maxwell, 2024). Puustinen ja Rantala (2023) muistuttavat, että opetussuunnitelmaan on kirjattu opettajille velvollisuus keskustella poliittisista kysymyksistä avoimesti ja rakentavasti oppilaiden kanssa. Maxwell (2024) toteaa artikkelissaan, että haastavia tilanteita voisi ratkaista niin, että tunteita herättäviä aiheita käsiteltäisiin kuvailevasti ilman vahvoja kannanottoja, oppilaiden mielipiteitä kunnioittaen sekä vaatien perusteluja mielipiteiden tueksi. Aiheen haastavuudesta huolimatta opettajan tulisi keskustella poliittisista aiheista nuorten kanssa, sillä keskusteluilla on suuri merkitys nuorten kykyyn hahmottaa yhteiskunnan toimintaa (Puustinen & Rantala, 2023). Mirka Räisänen (2008) kiteyttää, että poliittisesta keskustelusta irtautuminen on itsessään poliittinen teko.

2.4 Koulujen resilienssiä ja opettajia tukevat tekijät

Lerikkanen ym. (2025) esittävät artikkelissaan, että globaaleista kriiseistä ja lähiympäristön uhkista on tullut arkipäivää kouluissa. Maailmalla yhtä aikaa tapahtuvat kriisit tekevät tulevaisuuden ennakkoinnista vaikeampaa. Monet päällekkäiset kriisit pakottavat yhteiskuntia kehittämään tutkimusperustaisia ratkaisuja, jotka puolestaan tarjoavat tietoa ja taitoa kriisien ennakointiin, hallintaan ja kriiseistä palautumiseen. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa koulujen kykyä selviytyä ja palautua kriiseistä sekä kykyä ennakoida tulevia uhkia ja kriisejä. Konkreettisesti se voi olla esimerkiksi taitoa johtaa koulun toimintaa uudella tavalla kriisin jälkeen, vahvistaa eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä ja varmistaa eri koulun toimijoiden kykyä työskennellä uusissa olosuhteissa. Kaikki edellä mainittu toiminta suorituskyyvyn palautumisesta kriisin jälkeen voidaan kiteyttää käsitteeseen resilienssi.

Resilienssillä tarkoitetaan Laura Kortesojan (2022) mukaan psyykkistä joustavuutta ja erilaisia hyvinvointitaitoja. Ajattelun taidot ja itsesäätely ohjaavat ihmistä elämässä

vaikeinakin aikoina, ja täten vahvistavat ihmisen resilienssiä. Kohdatessaan vaikeita ja traumatisoivia tilanteita ihminen tarvitsee resilienssiä selviytyäkseen ja toipuakseen tilanteista. Resilienssi pitää sisällään ihmisen kyvyt sopeutua sekä kapasiteetin, joka hänellä on kriisitilanteista selviämiseen. Koulumaailmassa oppilaiden sosiaalisille ja emotionaalisille taidoille resilienssi toimii perustana ja pohjana. Koulun tehtävä on vahvistaa oppilaiden sosiaalista hyvinvointia ja resilienssiä. Schäferin ym. tutkimus (2024) jakaa resilienssiä vahvistavat tekijät kolmeen tasoon. Yksilölliset tekijät, kuten optimismi, minäpystyvyys ja yleinen kyky säädellä omia tunteitaan auttavat yksilöitä palautumaan kriiseistä tehokkaammin. Sosiaaliset tekijät vahvistavat sosiaalisen ympäristön tukea kriisin jälkeen, kuten perheen yhteenkuuluvuus ja henkilökohtaisesti koettu sosiaalinen tuki. Kolmantena tasona on yhteiskunnalliset tekijät, jotka ovat luonteeltaan laajempia yhteiskunnan resursseja, kuten turvallisuuden tunne, luottamus yhteiskunnan eri instituutioihin ja pääsy luontoon tai muihin mielenterveyttä tukeviin paikkoihin.

Hannukkala ja Heikkinen (2025) esittävät artikkelissaan, että koulun toimintakulttuuri koostuu jaetuista arvoista, käytänteistä ja perinteistä. Jokainen kouluyhteisön jäsen ylläpitää toiminnallaan yhteistä toimintakulttuuria. Positiivinen ja kannustava toimintakulttuuri parantaa oppimistuloksia, oppilaiden motivaatiota ja kouluun sitoutumista sekä henkilökunnan ammatillisia kehittymismahdollisuuksia. Avoin, rakentava ja toimiva toimintakulttuuri vahvistaa henkilökunnan hyvinvointia ja koko kouluyhteisön resilienssiä. Koulut, joiden toimintakykyä ei kehitetä ja aktiivisesti ylläpidetä ovat alttiimpia kriiseille. Toimivan toimintakulttuurin edellytyksenä on usein arvostava ja vuorovaikutteinen keskustelu. Kinnunen ym. (2023) ovat koonneet opetusalan kriisivalmiuksia käsittelevään raporttiinsa lainsäädännön näkökulmaa opettajien vastuuseen kriisien käsittelyssä. Raportin mukaan opettaja on velvollinen huolehtimaan oppilaiden turvallisuudesta, ja häntä velvoittavat virkavastuu, perusopetuslaki sekä työturvallisuuslaki. Akuuteissa kriisitilanteissa rehtori on vastuussa viranomaisten saapumiseen asti, mutta jokaisessa koulussa tulisi olla valmiit oppilaitosta koskevat kriisisuunnitelmat, joiden mukaan jokainen opettaja osaisi toimia tositilanteessa. Kinnunen ym. (2023) korostavat etteivät kriisinaikaiset

vastuut ole aina selkeitä, mutta opettajilla on velvollisuus tietää omat toimintamallinsa ja vastuunsa, jotta oppilaitosten kriisivalmius toimisi tarkoitetulla tavalla.

Toimivassa koulujärjestelmässä opettajilla on kriittinen rooli. Opettajat rakentavat oppilaiden ja koko yhteiskunnan resilienssiä ja tulevaisuutta. Opettajien vaativan tehtävän keskeisin tukipilari on heidän työhyvinvointinsa, johon vaikuttaa monet kouluympäristöön ja suhteisiin liittyvät tekijät. Kriisit saattavat opettajat uusien haasteiden äärelle, jolloin olisi tärkeää, että opettajat osaavat toimia kestävästi työhyvinvointiaan haastavien tilanteiden äärellä. Kriisitilanteissa resilienssin tukemiseksi tulisi pitää huolta kouluyhteisön sosiaalisen kanssakäymisen toteutumisesta ja hyvinvoinnista, sillä sosiaalisella kanssakäymisellä on suuri rooli opettajien hyvinvoinnin ja resilienssin toteutumisessa. Resilienssi on niin merkittävä osa opettajan työtä, että sitä pitäisi korostaa opettajankoulutuksessa esimerkiksi harjoittamalla stressinhallintaa, sosioemotionaalisia taitoja ja vertaistukea. (Upadyaya ym. 2025.)

Schäferin ym. tutkimuksessa (2024) selvitetään resilienssiä vahvistavia tekijöitä. Tutkimuksessa korostetaan, ettei ole yksittäistä tapaa vahvistaa yksilön tai yhteisön resilienssiä, vaan se on monen tekijän summa. Mielenkiintoista on myös se, että tutkimuksen mukaan tyypillisesti resilienssiä vahvistavat tekijät, kuten optimismi ja luotto tulevaisuuteen, eivät tarjonneet johdonmukaisia tuloksia. Vahvistavat tekijät voidaan jaotella yksilötasolle ja sosiaaliselle tasolle. Yksilötasolla keskeistä on tunteiden säätely, eli kyky tunnistaa, ymmärtää ja hallita omia tunteitaan. Tutkimuksen mukaan resilienssiä vahvistavaksi tekijäksi voidaan lukea myös kyky sopeuttaa omaa ajattelua ja toimintaa muuttuneeseen tilanteeseen. Sosioekonominen asema on resilienssiä vahvistava tekijä yksilötasolla ja sosiaalisella tasolla. Myös korkeammat tulot, kotitalouden parempi rahatilanne ja vähäisempi taloudellinen stressi vaikuttavat kaikki positiivisesti resilienssiin. Yksi vahvimista tekijöistä resilienssin vahvistamiseen on sosiaalisella tasolla koettu tuki. Tällä tarkoitetaan tunnetta siitä, että on ylipäättään olemassa ihmisiä, joilta saisi apua ja tukea vaikeissa tilanteissa.

Shah (2012) mukaan kollegiaalisuus auttaa opettajia selviytymään epävarmoista tilanteista ja muutoksista. Yhdessä työskentelevät opettajat ovat tutkimusten mukaan

joustavampia muutostilanteissa ja pystyvät vastaamaan paremmin työn haasteisiin kuin yksin työskentelevät opettajat. Kollegiaalisuuden on todettu myös lisäävän opettajien työtyytyväisyyttä. Casely-Hayford ym. (2022) painottavat, että kollegiaalista tukea voidaan pitää merkittävänä tekijänä opettajien työssä pysymisessä. Se toimii puskurina työkuormitusta vastaan sekä edistää myönteisiä työasenteita. Opettajien välisen kollegiaalisuuden on todettu vaikuttavan positiivisesti jopa oppilaiden oppimistuloksiin. Menestyneemmissä kouluissa opettajat tekevät enemmän yhteistyötä ja jakavat opetukseen liittyvää vastuuta. Kollegiaalisuus ei kuitenkaan synny itsestään, vaan sitä tulee tietoisesti rakentaa, opettaa ja oppia (Shah, 2012.).

3 Tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus rakentuu kahden pääteeman ympärille: luokanopettajien kokemukset yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa ja luokanopettajien kokemat valmiudet käsitellä kriisejä oppilaiden kanssa. Lisäksi selvitetään luokanopettajien kokemuksia puolueettoman näkökulman mahdollisesta haasteesta yhteiskunnallisten kriisien käsittelyssä.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteiskunnallisista kriiseistä puhumisesta oppilaiden kanssa?
2. Miten luokanopettajat kokevat haasteen käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä puolueettomasti?
3. Miten luokanopettajat kokevat valmiutensa käsitellä kriisejä?

Ensimmäisen kysymyksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä. Haastatteluissa kysyttiin kysymyksiä, joiden avulla pyrittiin selvittämään muun muassa ovatko luokanopettajat puhuneet esimerkiksi jostain kolmesta edellä mainitusta kriisistä oppilaiden kanssa, millaisissa tilanteissa aiheet ovat tulleet puheeksi, mitkä aiheet on koettu erityisen haastaviksi käsitellä, ja millaisia tunteita aiheista puhumiseen on liittynyt.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitetään, miten luokanopettajat kokevat haasteen käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä puolueettomasti, ja miten he arvioivat onnistuneensa siinä.

Kolmannen kysymyksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat valmiutensa käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä oppilaiden kanssa, mistä valmiudet ovat peräisin, miten pedagoginen koulutus on hyödyttänyt yhteiskunnallisten kriisien käsittelyä oppilaiden kanssa sekä minkälaisia vahvuuksia opettajat kokevat itsellä tai työyhteisöllä olevan aiheeseen liittyen. Lisäksi halutaan selvittää, minkälaista tukea kriisien käsittelyyn luokanopettajat ovat saaneet, tai toivoisivat saavansa, eri tahoilta.

4 Menetelmä

Kaikki tieto on subjektiivista, sillä se on tutkijan luoman tutkimusasetelman varassa. Siksi voidaan sanoa, että laadullinen tutkimus korostaa teoriapitoisuutta tutkimuksen keskiössä. Laadullinen tutkimus ei kuitenkaan rajoitu vain teorian käsittelyyn, vaan siihen liittyy vahvasti myös empiirinen tieto. Empiirisessä analyysissä keskitytään aineiston keräämiseen ja analysointiin. Teoreettisen analyysin kohdalla aineiston keräämistä ja analyysia ei aina edes tuoda esille. Aineiston tarkastelu on sisäkirjoitettu tutkimuksen argumentaatioon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Laadullisen tutkimuksen alalla keskitytään enemmän aineiston analyysiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) neuvovat valitsemaan analysointitavan jo ennen aineiston keräämistä. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena haastattelututkimuksena. Ensimmäisessä alaluvussa esitetään tutkimuksen toteutuksen vaiheita. Toisessa alaluvussa keskitytään tutkimusaineiston analyysiin ja viimein alaluku käsittelee tutkimuksen eettisiä periaatteita.

4.1 Haastattelu ja litterointi

Kallisen ja Kinnusen (2021) mukaan tutkimushaastattelun tavoitteena on saada aineistoa tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi kysymättä haastateltavalta tutkimuskysymystä sellaisenaan. Tutkimuksen tekijän tulee pohtia, millaista tietoa haluaa haastattelusta saada ja päättää sen mukaan, miten haastattelun päättää toteuttaa. Tutkimushaastattelulla on samankaltaiset keinot ja kasvokkaista vuorovaikutusta koskevat oletukset kuin tavallisissakin keskusteluissa (Hyvärinen ym. 2017). Haastattelun kulkuun ja aineiston analyysiin vaikuttaa aina haastattelija itse (Kallinen & Kinnunen, 2021). Haastatteluissa tärkeää on jättää tilaa vastaajan asiantuntijuudelle, jolloin haastattelija ei liikaa johdattele haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla (Hämeenaho, ym., 2022).

Haastattelut ovat yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä. Haastattelua käytetään, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tietyistä asiasta. Haastattelun etuna on tilanteen joustavuus, sillä haastattelija voi esittää tarkentavia kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää vastaajan

vastauksia. Haastattelut on sovittu henkilökohtaisesti, minkä takia haastateltavat usein suostuvat haastattelun käyttöön tutkimusaineistona. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen, minkä takia erityisesti opinnäytetöiden aineiston koko voi olla suhteellisen pieni määrälliseen tutkimukseen verrattuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeämpää esittää kysymys ”kuinka” kuin ”kuinka paljon” (Brinkmann, 2013).

Haastattelut voidaan aineistonkeruumenetelmänä jakaa strukturoituihin ja puolistrukturoituihin haastatteluihin. Strukturoidussa haastattelussa pyritään saamaan selkeitä mitattavia tuloksia ja haastattelukysymyksiin annetaan rajatut vastausvaihtoehdot. Puolistrukturoidun haastattelun idea on antaa haastateltavalle enemmän tilaa puhua tutkittavasta aiheesta laajemmin. (Kallinen & Kinnunen, 2021). Puolistrukturoitu haastattelu valittiin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimuksen tavoitteena oli saada syvällistä tietoa opettajien kokemuksista ja näkemyksistä yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa. Ennalta päätetyt teemat jäsentävät haastattelutilannetta ja näitä teemoja pystytään hyödyntämään myös aineiston analyysivaiheessa. (Teräs & Toiviainen, 2014.) Tässä tutkimuksessa teemoiksi valikoitui ennen haastatteluja yhteiskunnallisten kriisien käsittely oppilaiden kanssa, niihin liittyvät haasteet ja niitä tukevat tekijät, koulutuksen merkitys sekä opettajien käsitykset puolueettomuudesta.

Tähän tutkimukseen valittiin kuusi haastateltavaa luokanopettajaa, jotka erosivat toisistaan työkokemuksensa pituuden perusteella. Työkokemuksen vaihtelulla pyrittiin muodostamaan laajempi käsitys siitä, miten eri aikoina suoritettu opettajankoulutus mahdollisesti heijastuu luokanopettajan valmiuksiin käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä. Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), koska tutkimukseen haluttiin valita sellaisia luokanopettajia, joilla voi olla paljon tietoa ja kokemusta tutkimusaiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa tilastollista edustavuutta tärkeämpänä voidaan pitää, että haastateltavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Kun halutaan saada tietystä aiheesta kokemustietoa, on perusteltua valita haastateltavat harkinnanvaraisesti satunnaisuuden sijaan. Kun haastateltaviksi valitaan henkilöitä, joilla on erityistä asiantuntemusta tai omakohtaista

kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, voidaan puhua eliittiotannasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimukseen haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti maakunnista, joissa on suhteessa muihin maakuntiin enemmän maahanmuuttajia. Tutkimukseen osallistujat työskentelevät tai ovat työskennelleet luokanopettajina Uudellamaalla ja Varsinais-Suomessa. Viertolan koulu sijaitsee Uudellamaalla, tutkimukseen valittujen opettajien koulut sijoittuvat siten maantieteellisesti verraten lähelle Viertolaa. Lisäksi Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2024 Uudellemaalle tuli noin 24 000 maahanmuuttajaa, joka on yli kolmannes koko vuonna Suomeen tulleista maahanmuuttajista. Varsinais-Suomeen maahanmuuttajia tuli toiseksi eniten, eli noin 5 000 maahanmuuttajaa (Tilastokeskus 2025). Valinta on rajattu näihin maakuntiin, koska maahanmuuttajien suurempi osuus niiden väestössä voi tehdä Ukrainan sodan ja Palestiinan kansanmurhan koskettavammaksi ja puhuttavammaksi aiheeksi myös maakuntien kouluissa.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jolloin ennalta päätetyt teemat jäsentävät haastattelutilannetta. Näiden teemojen pohjalta voidaan aloittaa myös aineiston analyysi. (Teräs & Toiviainen, 2014.) Kaikki etänä pidetyt haastattelut nauhoitettiin Zoomin avulla ja kasvotusten pidetyt haastattelut äänitettiin tabletilla Zoomin avulla. Äänitteet siirrettiin Turun yliopiston tietoturvalliseen pilvipalvelu Seafileen, minkä jälkeen äänitteet hävitettiin muilta laitteilta. Litteroinnissa käytettiin apuna Turun yliopiston ylläpitämää Transcribe-sovellusta. Transcriben tuottamat litteraatit tarkistettiin ja täydennettiin alkuperäisen ääniraidan avulla, ja niihin eroteltiin haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorot. Kuuden haastattelun sanatarkat litteraatit yhdistettiin yhteiseen tiedostoon, jossa jokaisen kysymyksen alle sijoitettiin jokainen vastaus. Vastaukset merkittiin eri väreillä, jotta tutkijoiden oli helpompi erottaa vastaukset toisistaan ja yhdistää vastaukset tiettyyn haastateltavaan. Litteroinnin aikana haastateltavat nimettiin haastattelujärjestyksen mukaan H1 (ensimmäinen haastateltava), H2, H3, H4, H5 ja H6. Kirjain-numero-koodeja käytettiin apuna aineiston analyysissä ja ne ovat myös tässä tutkimusraportissa viitteenä suorien lainausten perässä. Taulukkoon 1 on koottu vastaajien esitiedot ja vastausten analysoinnissa käytetyt koodit.

Taulukko 1. Vastaajien koodit, työkokemuksen määrä ja maakunnat.

Vastaaja	Värikoodi	Kokemusvuodet	Maakunta
H1	Vihreä	2,5	Uusimaa
H2	Oranssi	19	Uusimaa
H3	Violetti	15	Varsinais-Suomi
H4	Keltainen	10	Uusimaa
H5	Punainen	3,5	Uusimaa
H6	Sininen	5,5	Uusimaa

Taulukkoon on koottu jokaisen vastaajan numero-kirjain-koodi, värikoodi, jota on käytetty aineiston analyysi vaiheessa, työkokemus vuosina sekä heidän työpaikkansa maakunta. Muita esitietoja ei luokanopettajilta kysytty.

4.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi alkoi siirtämällä litteroitu haastatteluaineisto omaan tiedostoonsa. Tiedostoon koottiin jokaisen haastateltavan vastaukset kysymyskohtaisesti niin, että jokaisen vastaajan vastaukset merkittiin eri väreillä. Näin kysymysrunkoa pystyttiin käymään läpi niin, että saatiin selvä kuva siitä, miten yksittäisiin kysymyksiin on kukin haastateltavista vastannut. Värikoodausten pohjalta koottiin taulukoita, joiden avulla vastauksista oli helpompi löytää yhdistäviä ja erottavia teemoja ja aiheita. Taulukoihin koottiin esimerkiksi erityisen haastaviksi koettuja aiheita, omia vahvuuksia ja työyhteisönvahvuuksia. Taulukoiden vastauksia vertailtiin toisiinsa ja niiden pohjalta luotiin yhdistäviä teemoja, joita esitellään jälkimmäisessä tulosluvussa.

Aineiston analyysiin on käytetty kahta eri tapaa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä on hyödynnetty fenomenografiaa, koska tarkastelun kohteena on erityisesti kokemusten laatu ja eroavaisuudet. Fenomenografia tutkii ihmisten kokemuksia erilaisista asioista ja ilmiöistä (Paloniemi & Huusko, 2006). Fenomenografiaa voi hyödyntää muun muassa haastatteluaineistoon, josta koostetaan koko aineiston summaavia kuvauskategorioita. (Paloniemi & Huusko, 2006.) Kuuden luokanopettajan haastatteluaineiston kohdalla fenomenografinen analyysi mahdollistaa kokemusten variaatiotapojen jäsentämisen kuvauskategorioiksi, jotka tekevät näkyväksi ilmiön moniulotteisuuden. Toisen ja kolmannen kysymyksen analyysissä käytettiin teemoittelua, koska niissä ei ensisijaisesti tarkastella kokemusten variaatiota, kuten fenomenografiassa, vaan pyritään tunnistamaan ja jäsentämään aineistosta nousevia sisältöjä ja merkityksiä. Kysymyksissä pyritään selvittämään, mitä opettajat kertovat puolueettomuuden haasteesta ja kokemistaan valmiuksista ja millaisia merkityksiä he kokemuksilleen antavat. Nämä ovat käsitteellisesti edellistä rajatumpia teemoja, joiden tarkastelussa on hyötyä teemoja kokoavasta analyysitavasta (Braun & Clarke, 2006).

Fenomenografiassa analyysi perustuu kokonaisuuksien hahmottamiseen ja niiden koostamiseen kuvion muotoon. Kuvion koostaminen tapahtuu niin, että ensin koko haastatteluaineistosta etsitään yksittäisiä vastauksia yhdistelemällä merkitysyksiköitä, jotka ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia eivätkä enää yksittäisiä vastauksia. Näitä merkitysyksiköitä yhdistäviä tai erottavia tekijöitä etsimällä niistä johdetaan pääteemoja. Pääteemoista muodostetaan kuvauskategorioita, jotka ovat merkitysyksiköitä abstraktimpia eivätkä välttämättä suoraan haastateltavien vastauksista ilmeneviä. Kuvauskategorioilla tulee olla selkeät rajat ja niitä tulisi olla melko vähän. (Paloniemi & Huusko, 2006.) Tässä tutkimuksessa löydettiin viisi merkitysyksikköä, joista johdettiin kolme pääteemaa. Pääteemojen pohjalta luotiin yksi keskeinen kuvauskategoria, joka yhdistää ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastausten piirteitä. Tämä kuvauskategoria luo abstraktin pohjan koko 5.1 tulosluvulle.

Teemalla tarkoitetaan tässä yhteydessä perusajatusta, abstraktia ideaa, jolla hahmotetaan teoksen rakennetta. Aiheen ja teeman erottaa siitä, että aihe on usein helppo määritellä, mutta teeman löytäminen vaatii tulkintaa (Teräs & Toiviainen, 2014). Teemoittelussa haastatteluaineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmia

käsittäviä teemoja ja vertaillaan niitä (Teräs & Toiviainen, 2014). Teemoittelun avulla aineistosta voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida vallitsevia rakenteita ja säännönmukaisuuksia (Braun & Clarke, 2006).

Braun ja Clarke (2006) ovat luoneet kuusivaiheisen aineiston teemoitteluohjeen, jonka mukaan myös tässä tutkimuksessa on edetty. Teemoitteluohje sopi tähän aineistoon sellaisenaan ilman muokkauksia. Analyysi alkoi perusteellisella aineistoon tutustumisella. Seuraavaksi tutkijat kokosivat aineiston systemaattisesti merkityksellisten koodien mukaisesti. Koodien alle jaoteltiin, yksittäisiä eri opettajien vastauksia. Tässä aineistossa edellä mainittuja koodeja olivat esimerkiksi ”puolueettomuus” ja ”kollegiaalinen tuki”. Koodien kokonaisuuksien pohjalta hahmoteltiin eri teemoja. Etsityt teemat tarkistettiin niin, että ne olivat suhteessa koodeihin koko aineiston ja yksittäisten aineistoesimerkkien tasolla. Sen jälkeen teemoja täsmennettiin ja ne nimettiin. Viimeisenä vaiheena on aineiston raportointi, jossa esitellään otteita aineistosta ja yhdistellään niitä tutkimuskysymyksiin ja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Teemoittelua havainnollistaa taulukko 2.

Taulukko 2. Aineistosta löytyneiden teemojen havainnollistaminen.

Analyyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Teema
<i>Se, että tulee seurattua asioita ja selviteltyä kuitenkin jonkun verran. En mä nyt mikään asiantuntija ole, mutta kuitenkin aika perillä. Sitten oon kuitenkin aika rauhallinen tyyppi. (H6)</i>	Opettaja perustelee valmiuksiaan kriisien käsittelystä omaan persoonaan liittyvillä tekijöillä.	Omat vahvuudet
<i>Työkavereissa on sellaisia, keneltä mä voisin pyytää apua, jos mä en osais käsitellä jotain juttua. On sellasia osaajia. (H1)</i>	Opettaja kuvailee saavansa apua työkavereilta kriisien käsittelyyn.	Työpaikan vahvuudet
<i>Viertolan käsittely oli aika haastavaa siinä mielessä, että ite jotenkin lähti miettimään, et ihan yhtä hyvin toi tilanne ois voinu olla meidän koulussa. Mut jotenkin sitä vaan oli pakko ulkoistaa juttu ja esittää vakuuttavaa. (H2)</i>	Opettaja perustelee itselle haastavaa aihetta tilanteen läheisyydellä.	Haastavat aiheet
<i>No en mä nyt taas ajattele, että se koulutus kyllä itsessään. Ehkä kokemus on enemmän auttanut siihen. (H3)</i>	Opettaja kertoo, että valmius käsitellä kriisejä on saatu kokemuksen kautta, ei koulutuksesta.	Koulutus

Taulukossa vasemmalla on analyysiyksiköt eli suorat lainaukset haastatteluaineistosta. Lainausten jälkeen on niistä yksinkertaistetut versiot. Suorat lainaukset ovat yksittäisiä esimerkkejä isommasta joukosta, joiden pohjalta teemoittelua tehtiin. Jokaisesta teemaan sopivasta lainauksesta tehtiin pelkistetty ilmaus ennen kuin se asetettiin oikean teeman alle. Viimeisenä taulukossa on lainauksista ja niiden pelkistetyistä versioista muodostetut neljä teemaa, jotka toimivat jälkimmäisen tulosluvun (5.2) pohjana.

Aineiston analyysin työvaiheet jaettiin niin, että toinen tutkijoista työsti ensin fenomenografisen kuvion, ja toinen teki teemoittelua kuvaavaa taulukkoa. Tämän jälkeen analyysimenetelmiä vaihdettiin niin, että molemmat tutkijat analysoivat aineiston kummallakin tavalla, ja täydensivät toisen tekemiä tulkintoja.

4.3 Eettiset periaatteet

Tämän tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023, 11). Tutkimus on suunniteltu ja toteutettu huolellisesti ja avoimesti. Tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota osallistuvien henkilöiden oikeuksien, yksityisyyden ja vapaaehtoisuuden turvaamiseen.

Haastateltavien opettajien suoria henkilötietoja ei kerätty eivätkä ne käy ilmi tutkimusraportista. Haastateltavia ohjattiin myös vastaamaan kysymyksiin anonymiteetin säilyttävällä tavalla, kuten esimerkiksi olemaan mainitsematta oman koulun tai haastattelussa puheeksi tulleen kollegan nimeä. Haastatteluissa mahdollisesti ilmi tulleet tunnistettavat tiedot on poistettu tai anonymisoitu aineiston käsittelyn yhteydessä.

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Haastatteluun kutsutuille opettajille annettiin etukäteen tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, toteutustavasta sekä haastattelun luonteesta. Haastateltaville ei jaettu haastattelukysymyksiä. Tutkimuksen aiheen sensitiivisyyden kannalta oli kuitenkin tärkeää antaa selkeä kuvaus tutkimuksen aiheesta ja varmistaa, että haastateltava on valmis keskustelemaan aiheesta avoimesti haastattelussa. Tutkimuksen aiheen ilmoittaminen haastateltavalle varmistaa

tutkimuksen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska tutkimuksen aiheeseen liittyy sensitiivisiä ulottuvuuksia, aiheet voivat herättää osallistujissa henkilökohtaisia kokemuksia ja vaikeitakin tunteita. Haastatteluja suunniteltaessa pyrittiin siksi huomioimaan osallistujien mahdollinen emotionaalinen kuormitus sekä antamaan heille mahdollisuus olla vastaamatta kysymyksiin, jos niihin vastaaminen tuntuu epämukavalta. Tämä seikka tuotiin ilmi haastateltaville ennen haastattelun alkamista. Haastatteluissa osallistujien kokemuksia käsiteltiin kunnioittavasti ja heille annettiin tarpeeksi tilaa ja aikaa vastata kysymyksiin.

Kasvokkain pidetyissä haastatteluissa varmistettiin, että tila oli rauhallinen, jotta haastateltavalla oli turvallinen olo vastata kysymyksiin avoimesti. Etänä pidetyissä haastatteluissa haastattelija oli tilassaan yksin pitäen kameran auki, jotta voitiin varmistaa haastateltavan yksityisyyttä turvaava tila. Hyvärinen ym. (2017) mukaan tutkimushaastattelu pohjautuu samoihin keinoihin ja kasvokkaista vuorovaikutusta koskeviin oletuksiin kuin muutkin keskustelut. Kuitenkin arkikeskustelusta poiketen tutkimushaastattelussa osallistujilla on erityiset roolit ja keskustelulla on selkeä tarkoitus. Haastattelija kerää tietoa ja haastateltava antaa tietoa. Haastattelu aloitetaan ja lopetetaan tietyillä toimilla. Haastattelun alussa haastattelija voi aloittaa kuvailemalla haastattelun rakenteen ennen ensimmäisen kysymyksen kysymistä. Haastattelun lopussa haastattelija voi kysyä, onko haastateltavalla enää mitään lisättävää, ja kiittää haastattelusta, jotta molemmat ymmärtävät tilanteen loppuneeksi, minkä jälkeen nauhoitus katkaistaan. (Hyvärinen ym. 2017.) On siis myös tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeää, että haastatteliijoilla on itsellään selkeä suunnitelma haastattelun etenemisestä ja että se tuodaan sen ilmi myös haastateltavalle.

Aineistonkeruussa noudatettiin kasvatustieteiden sääntöjä ja ohjeistuksia. Ennen haastattelua haastateltaville esitettiin tietosuojaalomake (Liite 1), jossa kerrotaan tutkimuksen aineiston omistusoikeuksista, käsittelystä, säilyttämisestä ja hävittämisestä. (TENK, 2023, 13.) Haastateltaville kerrottiin, kuinka kauan aineistoja säilytetään ja miten niitä hyödynnetään aineiston analyysivaiheessa. Haastateltaville kerrottiin lisäksi mahdollisuudesta saada valmis Pro Gradu -tutkielma sen valmistuttua tarkasteltavaksi. Haastatteluaineisto on säilytetty asianmukaisesti

niin, ettei ulkopuolisilla ole ollut pääsyä aineistoon. Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty läpinäkyvyyteen ja rehellisyyteen. Tutkimustulokset on esitetty niin, että haastateltavien näkemykset tulevat esiin mahdollisimman autenttisina.

5 Tulokset

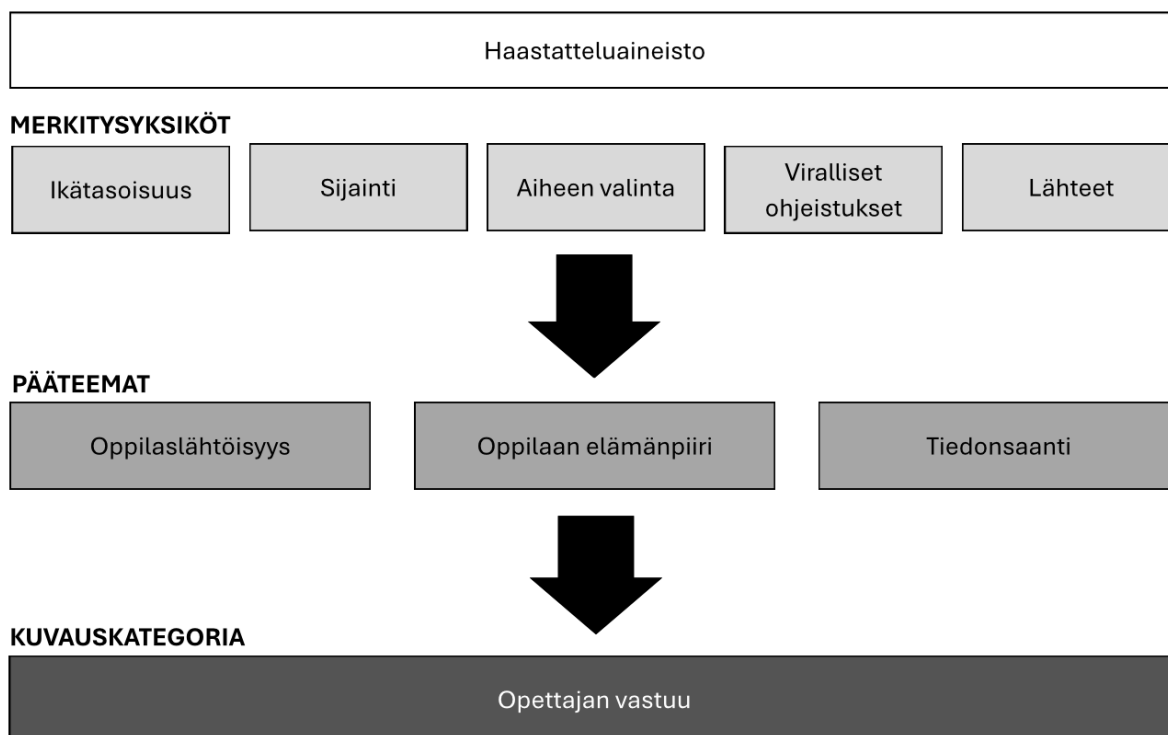
Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Tulokset perustuvat kuuden opettajan haastatteluaineistoon. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) vastataan ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen eli tarkastellaan yleisesti luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa sekä puolueettomuuden haasteetta yhteiskunnallisten kriisien käsittelyssä. Ensimmäinen alaluku koostuu neljästä alaluvun alaluvusta, joista ensimmäiset kolme (5.1.1, 5.1.2, ja 5.1.3) selittävät auki haastatteluaineistosta koottua fenomenografista kuviota (Kuvio 1). Neljäs alaluvun alaluku (5.1.4) käsittelee opettajien kokemuksia puolueettomana pysymisen haasteita. Tulososion toisessa alaluvussa (5.2) avataan tuloksia kolmannen tutkimuskysymyksen. Siinä esitellään luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksista käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä oppilaiden kanssa, sekä niitä tekijöitä, jotka luokanopettajien mukaan tukevat kriisiaiheiden käsittelyä, opettajien kokemia omia ja työyhteisön vahvuuksia kriisien käsittelyssä, erityisen haastaviksi koettuja aiheita sekä koulutuksen aiheiden käsittelyyn tuomaa tukea.

5.1 Luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten aiheiden käsittelystä

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen haastatteluaineistosta nostettiin viisi eri merkitysyksikköä, joiden pohjalta rakennettiin fenomenografinen kuvio (Kuvio1). Merkitysyksiköt ovat aineiston yhdistäviä tai erottavia teemoja. Ensimmäinen merkitysyksikkö on ikätasoisuus, joka tarkoittaa mm. sitä, miten eri tavoilla eri ikäisten oppilaiden kanssa tulisi keskustella kriiseistä. Virallisilla ohjeistuksilla viitataan esimerkiksi rehtoreiden, kuntien ja kaupunkien tarjoamiin ohjeisiin kriisinkäsittelyyn. Aiheen valinta tarkoittaa opettajien omien tietojen ja taitojen rajaamaa luokkahuonekeskustelua, eli sitä, mitä aiheita opettaja päättää ottaa puheeksi oppilaiden kanssa. Sijainti viittaa siihen, mitä merkitystä kriisien maantieteellisellä sijainnilla on niiden koskettavuuteen oppilaille. Lähteillä tarkoitetaan sitä, mistä oppilaat saavat itse tietoa kriiseistä, ja miten niihin pitäisi opettajana suhtautua.

Merkitysyksiköitä yhdisteltiin ja vertailtiin, minkä pohjalta haastatteluaineistosta löytyi kolme pääteemaa: Oppilaslähtöisyys, oppilaan elämänpiiri sekä tiedonsaanti.

Oppilaslähtöisyydellä tarkoitetaan opettajien kokemuksia siitä, että keskustelun ja mielenkiinnon tulisi kummuta oppilaista itsestään, jolloin keskustelua käytäisiin enemmän heidän ehdoillaan. Oppilaan elämänpiirillä tarkoitetaan sitä, miten eri kriisit vaikuttavat heihin ja miten heidän ikätasonsa, asuinpaikkansa ja kulttuurinen taustansa pyritään ottamaan huomioon kriisien käsittelyssä. Tiedonsaannilla tarkoitetaan eri tapoja, miten ja mistä oppilaat saavat tietoa kriiseistä. Tähän sisältyy erityisesti sosiaalinen media ja Helsingin Sanomien Lasten Uutiset, jotka opettajat mainitsivat vastauksissaan. Kolme pääteemaa voidaan johtaa yhdeksi merkitysyksiköitä ja pääteemoja yhdistäväksi kuvauskategoriaksi. Opettajien kokemuksia yhdistävä kuvauskategoria on opettajan vastuu. Opettajan vastuu pitää sisällään ylemmät pääteemat ja merkitysyksiköt sisältöineen.



Kuvio 1. Fenomenografinen kuvaus opettajien kokemuksista yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa: merkitysyksiköistä opettajan vastuuseen.

Kuviossa esitetyt merkitysyksiköt avataan ensimmäisessä alaluvun alaluvussa (5.1.1). Merkitysyksiköistä johdettuja pääteemoja käsitellään seuraavassa alaluvun alaluvussa (5.1.2). Viimeisenä kootaan yhteen vastauksia yhdistäneen kuvauskategorian eli “opettajan vastuun” ilmenemistä haastatteluaineistosta.

5.1.1 Haastatteluista nousseet merkitysyksiköt

Haastateltavien vastauksista nousi vahvasti esille opettajien ajatukset ikätasoisuuden huomioimisesta. Ikätasoisuuden huomioiminen ei vastausten perusteella ollut kuitenkaan selkeä tai helppo asia ottaa huomioon.

Mun mielestä se on yllättävän haastavaa puhua just, että saa oppilaiden ikätasoisesti käytyä ne asiat läpi, niin se tuntuu välillä vaikeelta. (H6)

Haastateltavat opettajat pohtivat vastauksissaan sitä, mistä aiheista pienempien oppilaiden kanssa tulisi keskustella ja miten näitä aiheita tulisi heidän kanssaan käsitellä. Vastauksissa korostui lapsilta herännyt tarve keskustella aiheesta, jonka jälkeen opettaja ottaa ne käsittelyyn. Eräs haastateltava (H3) kertoi vastauksessaan huomioivansa sen, että joillekin oppilaille aiheet voivat olla hyvinkin läheisiä ja koskettavia, vaikka kyseessä onkin nuoret oppilaat.

Olen ajatellut niin, että varsinkin noin pienten kanssa keskustelea aiheista, jos ne nousee esille eli lapsilta itseltä tulee se tarve. (H1)

Pienten kanssa puhuu ehkä vähän semmoisella epämääräisellä tasolla välillä, koska haluaa pitää sen kuitenkin kaukana heistä, mutta kuitenkin semmoisena aiheena, että sitä pystyy kuitenkin käsittelemään, jos se jollekin onkin vaikka vähän läheisempi aihe. (H3)

Osa vastanneista piti haastavana käsitellä kriisejä pienten oppilaiden kanssa, koska heidän ymmärryksensä aiheista on niin vähäistä. Toisaalta eräs vastaaja (H1) ilmaisi huolensa haastavuudesta juuri päinvastaisessa tilanteessa eli vanhempia lapsia opetettaessa.

Luulen, että jos mulla olisi isommat oppilaat ja niiltä tulisi tiukkoja mielipiteitä itseltään, niin sit voisi olla vaikeampaa. (H1)

Eräs luokanopettaja (H6) totesi myös, että kriisienkäsittelyyn liittyvissä ohjeistuksissa mainitaan usein, että aiheita pitäisi käsitellä ikätasoisesti, mutta ei kuitenkaan selvennetä, mitä se käytännössä tarkoittaa. Opettajilla on siis tiedossa, että asioita olisi hyvä käsitellä ikätasoisesti, mutta käytäntötoteutus saatetaan kokea haastavaksi ja epäselväksi.

Opettajien vastauksista käy ilmi, että viralliset ohjeet eivät suurilta osin ohjaa opettajien toimintaa kriisien käsittelyssä, sillä vain puolet vastaajista mainitsee viralliset ohjeistukset kertoessaan kokemuksistaan. Eräs haastateltavista (H2) kertoi, että Ukrainan sodan kohdalla hän oli käynyt lyhyesti ohjeistuksen mukaisesti faktat läpi oppilaiden kanssa ja rauhoitellut heitä. Hän mainitsi myös, että ohjeistusta Viertolan käsittelyyn tuli myös luokassa katsotusta asiantuntijoiden pitämästä ”striimistä”. Toinen haastateltava (H3) taas kertoi saaneensa ohjeistuksia sähköpostilla, ja kolmas (H4) rehtorilta. Virallisia ohjeistuksia on siis myös hyödynnetty, mutta vain puolet vastanneista mainitsi niistä, eivätkä ohjeistukset ole koskeneet kaikkia kolmea käsiteltävää kriisiä.

Haastattelussa ei suoraan kysytty opettajilta, miten he ovat valinneet aiheet, joista puhuvat oppilaiden kanssa. Heiltä kuitenkin kysyttiin ovatko he puhuneet mainituista kolmesta kriisistä, ja miten ne ovat tulleet puheeksi. Nämä kysymykset antoivat arvokasta näkökulmaa siitä, mitkä aiheet opettajat kokevat tärkeiksi keskustella. Puolet vastaajista kertoi käsitelleensä kaikkia kolmea kriisiä oppilaiden kanssa. Toinen puolisko vastaajista sanoi käsitelleensä Ukrainan sotaa ja Viertolan kouluammuntaa, mutta Palestiinan kansanmurha ei ole tullut puheeksi. H3 perustelee valintojaan seuraavasti:

Viertola tapahtui just näinä vuosina. Se jollain tavalla linkittyi meidänkin kouluun, koska meillä oli juuri lähtenyt yksi oppilas luokalta sinne. [...] Ukrainastakin varmaan on ollut puhetta, koska se on kuitenkin tuottanut vähän sellaista pelkoa. Oppilaat kuulee [...] kavereilta tai vanhemmilta tai uutisista. Palestiinasta en kyllä muista suoranaisesti puhuneeni. (H3)

Viertolan käsittelyä perustellaan siis tapahtuman läheisyydellä ja henkilökohtaisuudella. Ukrainan sodan käsittelyyn on vaikuttanut tilanteen pelottavuus ja laaja mediahuomio, jolle lapset voivat altistua. Palestiinan kansanmurhan käsittelemättömyydelle opettaja ei kuitenkaan tarjoa perusteluja.

Yksi haastateltavista (H3) mainitsee saaneensa jopa palautetta oppilaiden huoltajilta käsiteltyään kouluampumista 2.lk oppilaiden (8–9-vuotiaiden) kanssa.

Vanhempien reaktio oli kaksinainen. Osa kysyikin, että minkä takia olet tällaisia puhunut, koska eihän tämä lapsille kuulu. (H3)

Opettajat joutuvat siis perustelemaan aiheiden valintoja itsensä ja oppilaiden lisäksi myös välillä oppilaiden huoltajille.

Haastateltavat kertoivat haluavansa käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä oppilaiden kanssa, koska uskovat, että oppilaat joka tapauksessa kohtaavat aiheet arjessaan.

Oppilaat kuulee, vaikka (oppilas) on kuinka pieni tahansa, niin aina siitä jostain kavereilta tai vanhemmilta tai uutisista tai missä sitten seikkailevatkaan iPadillään, niin se tulee (esille). (H3)

Puolet tämän tutkimuksen haastateltavista kertoi käsitelleensä yhteiskunnallisia kriisejä opetuksessa sen jälkeen, kun aihe on ollut esillä Lasten Uutisissa ja uutislähetys on katsottu koulussa. Erityisesti sotiin liittyvien aiheiden mainitaan tavoittaneen oppilaat Lasten Uutisten kautta. Uutislähetysten katsomisen jälkeen oppilaat ovat saattaneet kysyä aiheista lisää opettajalta.

Usein esimerkiksi, jos ollaan katsottu lasten uutisia, niin niistä kun nousee näitä, niin tosi moni kysyy. (H6)

Lähes kaikissa haastatteluissa mainittiin, että Viertolan koulusurma on koskettanut läheltä ja siksi aihetta on käsitelty luokassa.

Viertolan kouluampumisesta puhuttiin, koska meidän koulu on myös Vantaalla ja siksi lapset olivat peloissaan et, mitä jos joku nyt tulee meidän kouluun yhtäkkiä ampumaan. Mulla oli silloin kutosluokka, joten ikätasoisestikin se kolahti lapsiin aika kovaa. (H2)

Viertola oli musta lähtöisin, koska se tuli niin voimakkaasti joka puolelta. Se tiedettiin ja puhuttiin siitä silloin opettajien kanssa tai varmaan se oli joku tällainen mailiohjeistus, että siitä pitää puhua. (H3)

Viertolasta puhuttiin, niin että mä aloitin sen keskustelun. Siitä tuli ohjeistus rehtoreilta pitää sellainen keskustelu. (H4)

Viertola tuli heti tai kun se nyt oli aika akuutti järkyttävä juttu, varsinkin kun se oli niin lähellä. Otin aiheen puheeksi yhden oppitunnin alussa. (H5)

Kouluampuminen tuli tapahtuman jälkeen oppilaiden puheista. (H6)

Viertolan koulusurmaa käsiteltiin siis luokissa tapahtuman maantieteellisen tai ikätasoisien läheisyyden vuoksi, esihenkilön ohjeistuksesta, opettajan aloitteesta ja oppilaan omassa puheessa ilmaistusta tarpeesta.

5.1.2 Merkitysyksiköistä johdetut pääteemat

Oppilaslähtöisyys on ensimmäinen pääteema, johon yhdistyy useampi aiemmin esitelty merkitysyksikkö. Oppilaslähtöisyydellä tarkoitetaan tässä kontekstissa sitä, että tarve kriisien käsittelylle ja määrittelylle on herännyt oppilaissa ja he ovat ottaneet asian esille opettajan kanssa. Vastauksissa ilmenee monia erilaisia tapoja, miten oppilaat ovat voineet ottaa asiaa itse esille käsittelyä varten.

Oppilaat on kysynyt aiheisiin liittyen. Viertolan kohdalla kyseltiin “mitä jos tuollaista tapahtuisi, mitä jos tänne tulisi joku”. Sotajutuissa kysytty “mikä toi juttu on. (H1)

Uutiset asiasta tavoitti oppilaat ja kun se oli maantieteellisesti niin lähellä Suomea se juttu, niin oppilaat olivat huolestuneita. [...] Viertolan kouluammumisesta puhuttiin, koska meidän koulu on myös Vantaalla ja siksi lapset olivat peloissaan et, mitä jos joku nyt tulee meidän kouluun yhtäkkiä ampumaan. (H2)

Viertolan kouluammunta on ollut monille oppilaille pelottava tilanne, josta on seurannut huolta tapahtuman toistuvuudesta. Tällainen huoli ja pelko ovat toimineet katalysaattoreina opettajien vetämille keskusteluille aiheesta. Kolme vastannutta opettajaa sanoi kuitenkin, että Viertolasta keskustelu oli heistä itsestään lähtöistä, sillä aihe oli niin akuutti ja siihen oli tarjolla myös virallisia ohjeita. Eräs haastateltava (H6) korostaa Lasten Uutisten tärkeyttä keskustelun avaajana. Hänen mukaansa Lasten Uutisten jälkeen usein oppilailla herää ajatuksia ja kysymyksiä siellä esitetyistä aiheista.

Yhden haastateltavan (H3) vastauksessa korostuu tilan jättäminen oppilaille ja oppilaslähtöisyyden tukeminen.

Mä yritän ehkä puhua enemmän liian vähän kuin liian paljon heille. Jätän ehkä tilaa sille, että he voisivat kysyä. En haluaisi viljellä sitä pelkoa [...] (H3)

Vastauksessa korostuu oppilaslähtöisyyden luonne, jossa keskustelua käydään oppilaiden ehdoilla. Keskustelussa pyritään välttämään oppilaiden pelottelu aiheilla, joita he eivät osaisi itse kysyä.

Oppilaiden taustoilla tarkoitetaan etnistä ja kulttuurista taustaa, perhetaustaa sekä heidän asuinpaikkaansa ja sen etäisyyttä eri kriiseihin. Kaikista kolmesta käsiteltävästä

kriisistä nousi haastatteluissa kommentteja, jotka ovat yhdistettävissä oppilaiden taustoihin. Viertolan kouluammuntatapauksesta luokanopettaja sanoi näin:

Se jollain tavalla linkittyi meidänkin kouluun, koska meillä oli juuri lähtenyt yksi oppilas luokalta sinne kouluun. (H3)

Oppilaiden omat henkilökohtaiset suhteet toivat siis kriisiä lähemmäs ja koskettavammaksi. Opettajana tällaisen asian huomioiminen ja tiedostaminen on tärkeää, sillä selkeä yhteys oppilaiden omaan elämään tekee kriisistä heille koskettavamman, mikä voi osaltaan lisätä tarvetta keskustella siitä.

Toinen haastateltava (H2) kertoi Viertolan kouluampumisen jälkeen oppilaiden olleen peloissaan, koska heidän koulunsa sijaitsee myös Vantaalla. Oppilaiden kotikaupunki ja elämänpiiri sijoittuu siis suoraan kriisin alueelle, mikä lisää vaarallisuuden tuntua. Sama luokanopettaja kertoi Ukrainan sodan huolestuttaneen hänen oppilaitaan erityisesti, koska tapahtumat ovat maantieteellisesti niin lähellä Suomea. Vaikka kyse on laajemmasta mittakaavasta, ilmiö on sama kuin Viertolan tapauksessa. Vastauksista voidaan päätellä, että kriisin maantieteellinen etäisyys omasta asuinpaikasta lisää sen koettua vaarallisuutta ja pelottavuutta.

Haastatteluaineiston perusteella Palestiinan kansanmurhasta oppilaiden kanssa on puhuttu kaikista vähiten. Tähän on voinut vaikuttaa virallisten ohjeistuksien puuttuminen tai kriisin maantieteellinen etäisyys. Yksi syy voi olla myös tilanteen laaja kahtiajako, mihin myös oppilailla on selkeitä mielipiteitä ja mielenkiintoa. Oppilaiden omat taustat voivat vaikuttaa siihen, miten he suhtautuvat Palestiinassa tapahtuviin asioihin. Yksi haastateltavista (H4) luokanopettajista kertoi aiheesta näin:

Palestiinan kriisin alkuvaiheessa oli sellaisia tilanteita, että ne on jäänyt ehkä mietityttään jonkun verran, että ne olisi voinut hoitaa paremminkin. Silloin oppilaista nousi selkeästi semmoista, että kumman puolella olet. Ja sitten se meni ehkä vähän enemmän hyssytellessä, että ei nyt tällaisia kysellä. (H4)

Tässä lainauksessa korostuu oppilaiden mielenkiinto vastakkainasettelua kohtaan. Oppilaiden omat kulttuuriset taustat voivat vaikuttaa siihen, että he haluavat tietää onko opettaja heidän kanssaan asiasta samaa mieltä tai "samalla puolella".

Lainauksesta huomataan myös luokanopettajien epävarmuus aiheen käsittelyyn erityisesti kriisin alkuaikoina. Kyseinen opettaja kokee, että on suoriutunut tilanteesta

huonosti, kun on koittanut hiljentää oppilaita ja olla vastaamatta heidän esittämiin kysymyksiinsä. Tällaisia tilanteita varten viralliset ohjeistukset myös Palestiinan kansanmurhan käsittelyyn oppilaiden kanssa olisi opettajan mielestä ollut paikallaan.

Tiedonsaanti jakautuu pääteemana kahteen yhtä merkittävään osaan: miten ja mistä oppilaat saavat tietoa yhteiskunnallisista kriiseistä sekä miten ja mistä opettajat saavat tätä tietoa. Oppilaiden tiedonsaantiin liittyvät huomiot ovat tässä tutkimuksessa luokanopettajien lausuntojen varassa, sillä oppilaita ei ole tätä tutkimusta varten haastateltu. Luokanopettajilta sen sijaan kysyttiin itseltään, mistä he hakevat tai saavat tietoa yhteiskunnallisista kriiseistä.

Haastateltavat nostivat yksimielisesti esille eri uutismediat ja sosiaalisen media heidän tavoikseen saada tietoa kriiseistä. Osa haastateltavista kertoi katsovansa uutisia ja saavansa sieltä tietoa, mutta mainitsi ettei erityisen aktiivisesti etsi tietoa eri kriiseistä. Yksi haastateltava (H3) kertoi seuraavansa todella paljon eri kotimaisia ja ulkomaisia tiedotusvälineitä. Hän myös esitti lähdekriittisyyttä mainitsemalla, että median antama kuva ei ole välttämättä aina vakuuttava. Toinen haastateltava (H1) kommentoi aihetta näin:

Instagramista varmaan eniten. Yle (on) suomen medioista se mitä eniten katsoo. Aika paljon muutenkin uutislähteiden someja ja sitä kautta lukee jonkun artikkelin mistä on joku linkki somessa. Perehdyn itse aiheisiin vapaa-ajalla ja se on helpottanut asiasta puhumista. (H1)

Kyseisen luokanopettajan vastauksessa korostuu sosiaalisen median merkitys tiedonsaannissa. Hän kokee aiheisiin etukäteen perehtymisen helpottavan asioista puhumista luokassa. Vastauksen perusteella luokanopettaja saa tietoa vakiintuneista uutiskanavista.

Oppilaiden osalta haastateltavat luokanopettajat kertoivat tiedonsaannin tapahtuvan pääosin Lasten Uutisista, oppikirjoista ja sosiaalisesta mediasta. Monilla haastateltavilla keskeinen ajatus oli se, että oppilaat saavat tietää kriiseistä joka tapauksessa, minkä takia niistä on hyvä puhua myös koulussa. Kaksi haastateltavaa mainitsee, että Lasten uutisissa on ollut esillä sekä Ukrainan sota että Palestiinan kansanmurha. He myös mainitsivat katsoneensa Lasten uutisia useasti oppilaiden kanssa, jonka jälkeen aiheista on keskusteltu enemmän. Eräs haastateltava

(H5) mainitsee, että Palestiinasta on noussut keskustelua kuudennen luokan maantiedon tunneilla, kun aiheena on ollut Lähi-Itä ja sen alueen kriisit. Yksi haastateltavista (H3) oli joutunut perustelemaan vanhemmille, miksi hän oli käsitellyt Viertolan kouluammuntatapausta luokkansa kanssa. Hänen vastauksessaan korostui käsitys siitä, että oppilaat väistämättä saavat tietoja yhteiskunnallisista aiheista. Hän tarkensi asiaa näin:

Oppilaat kuulee, vaikka on kuinka pieni tahansa, niin aina siitä jostain kavereilta tai vanhemmista tai uutisista tai missä sitten seikkailevatkaan iPadillään, niin se tulee [esille]. (H3)

Tässä lainauksessa kiteytyy hyvin ajatus siitä, että oppilailla on kykyjä ja mahdollisuuksia saada tietoa yhteiskunnallisista kriiseistä riippumatta heidän iästään, minkä takia olisi ensiarvoisen tärkeää, että asioista keskusteltaisiin opettajajohtoisesti turvallisesti ja ikätasoisesti oppilaiden kanssa, varsinkin jos tarve keskusteluun herää oppilailta itseltään. Opettajien tulisi myös osata perustella huoltajille, miksi kriisejä on käsitelty, mikä yhdistyy aiempaan merkitysyksikköön aiheiden valinnasta.

5.1.3 Opettajan vastuu

Alaluvun (5.1) alussa esitelty kuvio (Kuvio 1) on toiminut pohjalla tälle tulosluvulle. Kuvioista 1 näkee, että aineistoa yhdistävä kuvauskategoria on opettajan vastuu. Seuraavaksi avataan sitä, miten opettajan vastuu liittyy lähes kaikkiin haastateltavien jakamiin kokemuksiin.

Kyllä mä sanon, että musta se on aina tosi haastava paikka, koska mä koen, että opettajalla on hirveä vastuu niiden pienten kanssa, niiden asioiden käsittelystä. (H3)

Tässä lainauksessa eräs vastaaja (H3) nosti esiin konkreettisesti työssään kokemansa vastuun ja sen luoman haasteen. Muutoin opettajan vastuu kuvauskategoriana on abstraktimpi yläkäsite, joka on luotu luokanopettajien vastauksia yhdistelemällä, vertailemalla ja analysoimalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukseksi kiteytyy siis, että opettajat kokevat suurta vastuuta yhteiskunnallisten kriisien käsittelyssä.

Opettajien tulisi yhteiskunnallisten kriisien käsittelyssä huomioida oppilaslähtöisyys sekä siihen liittyen ikätasoisuus. Opettajilla on vastuu käsitellä haastavia aiheita

oppilaiden ikätasolle sopivalla tavalla sekä vastata oppilaiden kysymyksiin ja tarpeeseen keskustella niistä. Opettajilla on vastuu huomioida yksittäisten oppilaiden taustat ja muu elämänpiiri, joka voi vaikuttaa kriisien käsittelyyn ja vaikuttavuuteen. Opettajien tulisi siis pystyä käsittelemään asioita niin, että he huomioivat eri kulttuuri- ja uskonnollisista taustoista tulevat oppilaat, joilla voi olla hyvin erilaisia näkemyksiä näistä aiheista. Opettajan vastuulla on käsitellä aiheita sensitiivisesti, jotta kukaan oppilas ei kokisi oloaan turvattomaksi luokkahuonekeskustelussa.

Opettajan tulee myös itse olla selvillä yhteiskunnallisista kriiseistä, joita maailmalla ja Suomessa vallitsee. Monet vastaajat sanoivatkin lukevansa aktiivisesti uutisia pysyäkseen perillä maailman tapahtumista. Samalla opettajalla on vastuu huolehtia, että oppilaat saavat luokassa asianmukaista, luotettavaa ja puolueetonta tietoa yhteiskunnallisista kriiseistä, sillä informaatiota, sekä epätodenmukaista että todenmukaista, on väistämättä oppilaiden saavutettavissa. Opettajien vastuun alle osuvat myös virallisiin ohjeistuksiin liittyvät haasteet. Jos tilanteeseen ei ole tarjottu kaupungin tai koulun puolelta virallisia ohjeita kriisien käsittelyyn, opettajan vastuulle jää selviytyä tilanteesta omien tietojen ja taitojen varassa. Opettajan vastuulle jää myös päättää, mistä aiheista hän luokkansa kanssa keskustelee, ja mitkä aiheet jäävät käsittelemättä. Toisaalta jos virallisia ohjeistuksia on tarjolla, kuten Ukrainan sodan kohdalla tulosten perusteella on ollut, opettajan vastuulla on käsitellä aihetta ohjeiden mukaisesti riippumatta siitä, mitä mieltä hän itse tilanteesta on, tai kuinka raskaalta ja ahdistavalta tapaus itsestä tuntuu.

5.1.4 Opettajien puolueettomuus

Luokanopettajien mahdollinen pyrkimys puolueettomuuteen valikoitui omaksi alaluvun alaluvukseen (5.1.4) kahdesta syystä. Haastattelussa kysyttiin suoraan pyrkivätkö haastateltavat pysymään puolueettomana yhteiskunnallisista aiheista puhuessa. Tämä teema nousee siis suoraan kysymysrungosta, toisin kuin aiemmat tässä alaluvussa esitellyt tulokset, jotka on löydetty vastausaineistoa analysoimalla ja vertailemalla. Puolueettomuus on tutkimuksen kannalta hyvin keskeinen ja ajankohtainen teema, sillä tutkimusten mukaan Suomessa opettajia kohtaan vallitsee edelleen puolueettomuuden

ihanne, vaikka se ei välttämättä toteudu kovin hyvin käytännössä (Puustinen & Rantala, 2023; Räisänen, 2014).

Vain puolet haastateltavista vastasi pyrkivänsä puolueettomuuteen. Yksi haastateltavista (H2) totesi, että on itse aina puolueeton yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyssä. Hänen näkemyksensä mukaan opettajan tehtävä on ”jakaa tarvittava tieto ottamatta kantaa”. Tämä vastaus edustaa yleistä näkemystä, jonka mukaan opettajien tulisi pysyä puolueettomina ja neutraaleina (Räisänen, 2014). Toinen haastateltavista (H6) mainitsi pyrkivänsä puolueettomuuteen, jotta keskusteluyhteys oppilaiden ja opettajan välillä säilyy. Hän kuvaili haluavansa opettaa oppilaita ottamaan huomioon kaikki näkökulmat ja selvittää yhdessä syitä ikävillä tapahtumille.

Mä pyrin, että me voidaan keskustella asioista ja ehkä selvittää oppilaiden kanssa se ratkaisu, että miksi näin on tapahtunut, jos nyt sellaista voi edes löytää. Sitten ehkä keskustella asioita eri näkökulmista ja myöskin oppilaiden kanssa huomioda se, että on eri tilanteita, eri lähtökohtia, että miksi tällaista ehkä tapahtuu. Mä pyrin siihen, että käydään vähän sen asian joka näkökulmaa läpi. (H6)

Haastateltava kokee siis puolueettomuuden olevan lähtökohtana monipuoliselle ja hedelmälliselle keskustelulle oppilaiden kanssa. Kolmas puolueettomana pysyvä haastateltava (H4) kertoi pyrkivänsä puolueettomuuteen, mutta sanoi korostavansa inhimillistä puolta hankalissa asioissa. Hänelle puolueettomana pysyminen riippuu myös siitä, minkä ikäisten oppilaiden kanssa asiaa käsitellään.

Pyrin välttämään sitä, että kerron että olen tämän tai tuon puolella. Vähän riippuu myös siitä kenen kanssa tai minkä ikäisen kanssa puhuu. (H4)

Vastaaja ei avaa enempää, millä tavoin ikätasoisuus vaikuttaa hänen puolueettomuuteensa. Huomioitavaa on, että hän on ainoa haastateltavista, joka ilmaisee liukuvuutta puolueettomuudessa, sillä muut vastaajat ilmaisevat selkeämmin jommankumman vaihtoehdon.

Kysymys puolueettomuudesta jakoi vastaajat kahtia. Toinen puoli haastateltavista kuvasi vastauksissaan, että omat mielipiteet voivat haastaa puolueettomana pysymisen. Yksi haastateltavista (H3) esitti myös kriittisen näkemyksen siitä, onko ylipäätään mahdollista pysyä täysin puolueettomana, erityisesti, jos aiheesta on paljon

omia henkilökohtaisia mielipiteitä. He pohtivat aiheiden vakavuutta sekä omien vahvojen mielipiteiden merkitystä esimerkiksi ihmisoikeus- ja sotakysymyksissä.

Tavallaan en kyllä yhtään [pyri puolueettomuuteen], koska kyllä mä oon jostain asioista vahvasti jotain mieltä, jos asiaan liittyy esim. ihmisoikeusasioista. [...] Koitan keskustella niin, että saisi lasten omia ajatuksia hereille, mutta kyllähän ne sitten myös kysyy, että mitä mieltä sä olet. Saatan sanoa, että ajattelen tälleen, mutta ehkä lempeämmin, en niin kärkkäästi. (H1)

Haastateltava kertoo siis hyvin suoraan, ettei aina edes pyri puolueettomuuteen. Hänen vastauksessaan korostuu myös keskusteluyhteys, kuten toisen haastateltavan (H6) vastauksessa. Erona on puolueettomuuden vaatimus keskustelun edellyttäjänä. Haastateltavan (H1) mukaan omien mielipiteiden ilmaisussa nousee usein esille kysymys opettajan näkemyksistä. Hän kertoo ilmaisevansa mielipiteensä erityisesti ihmisoikeuksia loukkaavissa tapauksissa, mutta pyrkii ilmaisemaan mielipiteensä oppilaille vähemmän kärkkäällä tavalla. Toinen vastaaja (H3) on sitä mieltä, että Ukrainan ja Palestiinan tilanteisiin liittyy niin paljon henkilökohtaisia mielipiteitä, että täysin puolueettomana pysyminen on jopa mahdotonta. Hän tarkentaa toimintatapojaan näin:

Ajattelen, että ehkä sillä tasolla [voi] puhua, että vaikka ihmisten tappaminen tai tämmöinen on aina väärin. Sodat ei ratkaise. Yritän pysyä siinä, mutta jos joku multa kysyy, että mitä mieltä sä oot, niin kyllä mä ehkä sanoisin, että minusta tässä nyt tehdään väärin. (H3)

Vastauksessa on hyvin paljon samoja piirteitä H1:n vastauksen kanssa. Haastateltava (H3) korostaa vastustavansa tappamista ja sotia ja kertoo tuovansa sen myös ilmi oppilaille, varsinkin jos oppilaat kysyvät. Molemmissa vastauksissa haastateltavat nostavat ihmisoikeuksien puolustamisen puolueettomuuden yläpuolelle. Kolmas samalla linjalla oleva luokanopettaja (H5) toteaa, että kertoo oman mielipiteen, kun yhteiskunnallinen aihe tai tilanne on omasta mielestä selkeä.

Vaikka noi kaks esimerkkiä, mitkä on selkeesti yhteiskunnallisia (Ukraina ja Palestiin), niin kyllä mä sanon, mitä mä oon mieltä. Varsinki, kun noi on nii selkeitä mun mielestä. Ehkä jos ois häilyväisempi tilanne, niin saattais koittaa pysyä enemmän puolueettomana. Mutta kyllä mä nyt noista oon sanonu aika suorat sanat mitä itse ajattelen. (H5)

Vastauksessa on havaittavissa haastateltavan vahva luotto omiin tietoihin ja taitoihin kriisien luonteeseen liittyen. Hän ilmaisee, että ei pyri pysymään puolueettomana varsinkaan tilanteissa, joissa on selkeää, kuka toimii väärin. Hän on ainoa vastaaja, joka ilmaisee suoraan kertoneensa oman mielipiteensä kyseisiin kriiseihin oppilaille. Hän kokee puolueettomuuden tarpeelliseksi vain tilanteissa, jotka ovat luonteeltaan epäselvempiä ja monitulkintaisempia.

Puolueettomuuden suhteen vastaukset olivat siis hyvin kahtia jakautuneita. Puolet vastaajista piti puolueettomuutta opettajien tehtävänä, ja välttämättömänä hyvän keskustelun käymiseksi oppilaiden kanssa. Toinen puoli piti puolueettomuutta vaikeana saavuttaa, jos käsiteltävissä asioissa loukataan ihmisoikeuksia tai jos ne ovat luonteeltaan opettajalle selkeitä. He pitivät puolueettomuutta keskustelun kannalta hankalana toteuttaa, sillä oppilaat usein kysyvät opettajan mielipidettä. Nämä vastaajat sanoivat kertovansa mitä mieltä aiheista ovat, mutta ei kovin kärkeäin mielipitein. Saadut tulokset ovat mielenkiintoisia, sillä hajontaa on melko paljon ja tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa siitä, että puolueettomuus jakaa mielipiteitä eikä sen toteutuminen ole läheskään aina mahdollista.

5.2 Luokanopettajien kokemat valmiudet ja kriisien käsittelyn tuki

Tässä alaluvussa (5.2) tarkastellaan luokanopettajien kokemia valmiuksia käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä oppilaiden kanssa. Alaluvun alaluvuissa (5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 ja 5.2.4) tarkennutaan luokanopettajia tukeviin tekijöihin, erityisen haastaviksi koettuihin aiheisiin sekä koulutuksen merkitykseen.

Haastatteluaineiston perusteella luokanopettajat kokevat omaavansa enimmäkseen hyvät valmiudet käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä oppilaiden kanssa. Haastateltavat perustelivat hyviä valmiuksiaan mm. omaan persoonaan liittyvillä tekijöillä, työkokemuksella sekä itseluottamuksella.

Koen, että olen itse luonteeltani aika empaattinen ja mielestäni oon osannut oppilaille luoda turvallisen ympäristön, että oppilaiden on helppo puhua, niin itestäki on ollut helppo puhua. (H4)

Haastateltava (H4) perustelee valmiuksiaan turvallisen tilan luomisella oppilaille. Oppilaiden avoin keskustelukulttuuri luo paremmat mahdollisuudet myös opettajalle

keskustella vaikeista aiheista. Haastateltavan hyvät valmiudet kumpuavat hänen omista luonteenpiirteistään.

Ei koskaan voi olla valmis, kriisit on aina varmasti erilaisia, mutta ehkä pitää omiin pedagogisiin taitoihin luottaa ja siihen, että osaa sen käsitellä oikealla tasolla. (H3)

No mun mielestä ne on kehittynyt nyt kun näitä kriisejä on tullut, niin ne on kehittynyt, mutta vaikka heti opettaja uran alussa, niin oli tosi haastavaa. Mutta joo, kehittynyt. (H6)

Näiden kahden haastateltavan koetut valmiudet nojaavat työkokemukseen ja ammatilliseen osaamiseen. Molempien vastauksissa korostuu yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn liittyvä epävarmuus ja haastavuus. Huomattavaa on, että molemmilla haastateltavilla (H3 ja H6) on työkokemusta pätevänä luokanopettajana yli viisi vuotta. Haastateltavat kokevat työkokemuksen auttavan aiheiden käsittelyssä. Myös kriisien lisääntyminen koetaan valmiuksia parantavana tekijänä, sillä kriisejä on pitänyt käsitellä useammin.

Varmaan ihan hyvät. Koska kuitenkin seuraan mitä maailmalla tapahtuu ja seuraan yhteiskunnallisia asioita. Mulla on jotain näkemyksiä myös niistä [aiheista]. Varmaan ihan hyvät. (H5)

Haastateltavan (H5) kokemat valmiudet rakentuvat omien tietojen ja taitojen varaan, jotka hän on hankkinut itsenäisesti. Hän ei erikseen mainitse työkokemusta. Haastateltava kokee, että oma perehtyneisyys ja tietoisuus aiheista auttaa käsittelemään niitä helpommin.

On valmiuksia, mutta tavallaan ei ole sellaista varmuutta siitä. (H1)

Mun mielestä mulla on ihan hyvät valmiudet käsitellä kriisejä. (H2)

Nämä kaksi vastausta ovat lyhyitä, mutta antavat tärkeää tietoa siitä, että valmiudet koetaan enimmäkseen hyviksi. Ensimmäisen vastauksen (H1) kohdalla tosin hyviä valmiuksia varjostaa epävarmuus käytännön tilanteissa. Huomattavaa on, että haastateltava (H1) on myös tässä tutkimuksessa työkokemukseltaan vähiten töitä pätevänä luokanopettajana tehnyt opettaja.

5.2.1 Omat ja työyhteisön vahvuudet

Haastateltavat nimesivät vaihtelevasti henkilökohtaisia ja työyhteisöön liittyviä vahvuuksia. Huomioitavaa on kuitenkin se, että haastateltavat nimesivät paljon enemmän ulkoisia vahvuuksia kuin henkilökohtaisia vahvuuksia. Omiksi vahvuuksiksi haastavien aiheiden käsittelyssä mainittiin muun muassa tietoisuus yhteiskunnallisista aiheista, turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan sekä erityisen kiinnostuksen vaikeisiin aiheisiin. Eräs haastateltavista (H1) kertoo vahvuudekseen oman neutraalin suhtautumisen yhteiskunnallisiin aiheisiin sekä oppilaiden kuuntelemisen. Toinen haastateltava (H4) kertoo henkilökohtaiseksi vahvuudekseen kiinnostuksen aihepiiriin mm. omien opinnäytetöiden muodossa. Vastaajan oma perehtyneisyys vaikeiden aiheiden käsittelyyn pohjautuu hänen tekemiinsä opinnäytetöihin, jotka sivuavat hyvin paljon myös tämän tutkimuksen teemoja. Haastateltava kokee tämän teoriataustan luovan hänelle valmiuksia kriisien käsittelyyn. Yksi haastateltava (H5) mainitsee vahvuuksiksi oman kiinnostuksen ja tietopohjan sekä rauhallisuuden keskustelutilanteissa.

Se, että tulee seurattua asioita ja selviteltyä kuitenkin jonkun verran. En mä nyt mikään asiantuntija ole, mutta kuitenkin aika perillä. Sitten oon kuitenkin aika rauhallinen tyyppi. Et ei sit ihan hirveesti hätkähdä, vaikka siinä joutuu käsittelee vaikeita juttuja ja oppilailta saattaa tulla jotain ihan ihme kommentteja tietysti, kun puhutaan vaikeista asioista. Siinä mielessä on vahvuus se rauhallisuus. (H5)

Haastateltava kokee olevansa perillä aihepiireistä, minkä takia niiden käsittely on helpompaa ja varmempaa. Lisäksi hänen vahvuutensa on rauhallisena pysyminen, vaikka oppilaat esittäisivät ennalta arvaamattomia kommentteja haastavista aiheista. Haastateltava (H6), joka mainitsi omia vahvuuksiaan, kertoi turvallisen ilmapiirin luomisen omaksi erityisosaamiseksi.

Ja ehkä omassa työssäni koen sen, että pyrkii luomaan jo ennen ja tällaisissa tilanteissa varsinkin luokkaa sellaisen ilmapiirin, että pystyisi jokainen tulla puhumaan ja sanomaan, jos asiat mietityttää tai pelottaa tai muuta. (H6)

Avoimen ja turvallisen ilmapiirin avulla haastateltava kokee kannustavansa lapsia kertomaan huolta herättävistä aiheista, jolloin niistä keskustelu on helpompaa ja

luontevampaa. Tällaisen ilmapiirin luominen on yksi hänen vahvuuksistaan vaikeiden aiheiden käsittelyssä.

Haastateltavat toivat selkeämmin esiin oman koulun tai työyhteisön vahvuuksia kuin omia henkilökohtaisia vahvuuksiaan. Yksi keskeinen käsite, jonka lähes kaikki opettajat mainitsevat jossakin muodossa on kollegiaalinen tuki. Myös moniammatillinen tuki mainitaan vahvuudeksi työyhteisössä. Tämä voi johtua opettajien omasta epävarmuudesta tai puutteellisista valmiuksista kriisien käsittelyyn. Toisaalta on erittäin positiivista, että monilla haastateltavilla oli kokemus siitä, että tarvittaessa apua on saatavilla työyhteisön sisältä. Luokanopettajat kokevat siis, että he eivät ole yksin niissäkään tilanteissa, joissa heidän oma osaamisensa tai valmiutensa eivät riitä haastavan aiheen käsittelyssä. Haastateltavat kuvailevat yhteisön tarjoamaa tukea seuraavasti.

Työyhteisössä turvallinen ilmapiiri ja semmonen, että empaattisesti suhtaudutaan toisiimme ja kaikkeen mitä tapahtuu. (H4)

Työkavereissa on sellaisia, keneltä mä voisin pyytää apua, jos mä en osais käsitellä jotain juttua. On sellasia osaajia. (H1)

No työyhteisössä ainakin, että meillä on tosi hyvä tällainen moniammatillinen tuki, että saa sitten apua heti, jos tarvitsee itse opettaja tai oppilaat. (H6)

Työyhteisön luoma turvallinen ja auttavainen ilmapiiri tarjoavat tukea ja apua luokanopettajille kriisien käsittelyyn. Vastauksista käy ilmi, että haastateltavilla opettajilla on siis tiedossa henkilöitä, joilta pyytää apua, jos he eivät itse tiedä miten toimia. Auttavien kollegoiden lisäksi tärkeänä pidettiin työyhteisöä määrittäviä ja ohjaavia toimintamalleja.

Mun mielestä se, että on selkeät toimintamallit. Opettajat velvoitetaan myös toimimaan joidenkin, tai on joku yhteinen pohdinta, että kun jotain tapahtuu, joku tiedottaa ja sitten edetään jonkun tavan mukaisesti. [...] Sitten tietysti aina kollegiaalinen tuki ja luottamus siihen. (H3)

Kollegiaalinen tuki ja selkeät ohjeet kaupunkitasoisesti ja niitten noudattaminen. (H2)

Meillä on aika pieni koulu ja opettajakunta. On helppo sopia yhdessä. Esim. Viertola keississä meillä oli palaveri kaikkien opettajien kanssa ja

sovittiin yhdessä miten ja missä kohtaa sitä ottaa puheeksi. Tiivis pieni työyhteisö ja vähän oppilailta ja kaikki tuntee myös toisensa. (H5)

Näissä vastauksissa korostuu kollegiaalisen tuen rinnalla selkeät yhteiset ohjeet kriisien käsittelyyn. Yhteiskunnallisten kriisien käsittelyssä luokanopettajat saavat siis tukea selkeistä kaupunkitasoisista ohjeista, joita käsitellään työyhteisön kesken yhdessä. Haastateltavat kertoivat myös konkreettisia esimerkkejä siitä, millaista tukea he ovat työyhteisöltään saaneet.

Yksi vastaaja (H1) kertoi, että yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä on keskusteltu yhteisissä kokouksissa. Kaupungilta oli tullut Ukrainan sodan käsittelyyn ohjeet Wilman välityksellä. Hän muisteli, että Viertolan kouluampumistapauksesta tuli myös ohjeet tilanteen käsittelyyn. Palestiinan kansamurhaan ei ollut tullut virallisia ohjeistuksia, mutta hän oli saanut avuksi kollegansa omalla ajallaan tekemän työkalun aiheen käsittelyyn. Kaksi muutakin haastateltavaa kertoi saaneensa kirjallisia ohjeita kriisien käsittelyyn, mutta he eivät eritelleet eri kriisejä. Toinen vastaaja (H6) kertoi saaneensa Ukrainan ja Viertolan käsittelyyn mallit, joiden mukaan tilanteita tulisi ikätasoisesti käsitellä. Kaksi vastaajaa (H5, H3) kertovat, ettei olleet juurikaan saaneet virallisia ohjeita kriisien käsittelyyn ja että suurin tuki on tullut kokeneemmilta kollegoilta. Opettajat voivat siis toimia kollektiivina ja tarjota omalla asiantuntemuksellaan tukea koko työyhteisölle.

Luokanopettajilta kysyttiin myös, minkälaista tukea he kaipaisivat aiheiden käsittelyyn. Yksi vastaaja (H5) oli sitä mieltä, että luottaa nykyisen työpaikkansa toimintamalleihin, eikä usko, että tarvitsisi lisää tukea kriisien käsittelyyn. Toinen vastaaja (H4) totesi kaikenlaisen tuen työnantajalta kriisitalanteiden käsittelyyn olevan hyödyllistä. Vastaaja H6 korostaa kriisitalanteiden käsittelyn samanlaista kaavaa, jonka takia hänen mielestään ei vaatisi kaupungeilta paljoa tarjota valmiita materiaaleja ja apua kriisien käsittelyyn, jotta se ei jäisi vain opettajan omien keskustelutaitojen varaan. Hänen mukaansa kriisien luonteet ovat usein niin samankaltaisia, että niiden käsittelyyn olisi helppo luoda ja tarjota valmiita materiaaleja opettajien työn tueksi. Hän korostaa opettajien omia keskustelutaitoja, jolloin ilman yhteisiä materiaaleja luokat saattavat saada hyvin eri tasoista käsittelyä aiheiden osalta.

Tarkemmat toimintamallit. Toivottavaa olisi, että se tulisi just kaupungilta rehtoreille, että miten sitten tavallaan kaikkialla käytäisiin läpi se yhdessä samalla tavalla, mutta se olisi tärkeää, että se tulee omalta rehtorilta, niin sitten se on konkreettisempaa kuin, että se on joku yleinen linjaus, niin sitten voi jäädä vielä vähän irrallisemmaksi. (H6)

Vastaaja kaipaisi siis yhteisiä kaupunkitasoisia toimintamalleja, mutta oman yksikön rehtorin toimittamana, jotta ne soveltuisivat parhaiten juuri heidän kouluunsa. Oman koulun rehtorin antama ohjeistus voisi vastaajan mukaan tulla todennäköisemmin myös käyttöön eikä jäädä liian irralliseksi ja etäiseksi. Vaikka haastateltava (H6) ajattelee, että yhteisten materiaalien ja ohjeistuksien luominen olisi tärkeää ja jopa melko vaivatonta, hän luo eroa yleisille ohjeille ja oman rehtorin toimittamille ohjeille. Hän ei siis vaadi rehtorien tekemiä ohjeistuksia vaan rehtorien toimittamia ohjeistuksia, jotka ovat tulleet ylempää. Näin ohjeet tuntuisivat henkilökohtaisemmilta ja sellaiselta, että niitä tulisi juuri heidän koulussaan käyttää.

5.2.2 Haastavaksi koetut aiheet

Haastateltavista puolet kertoo vaikeista aiheista puhumisen tuntuvan haastavalta. Luokanopettajien kokemukset haasteista kuitenkin vaihtelivat melko paljon. Eräs haastateltava (H2) koki käsittelyn vaikeaksi, koska tilanne oli koskettanut niin läheltä omaa koulua.

Viertolan käsittely oli aika haastavaa siinä mielessä, että ite jotenkin lähti miettimään, et ihan yhtä hyvin toi tilanne ois voinu olla meidän koulussa. Mut jotenkin sitä vaan oli pakko ulkoistaa juttu ja esittää vakuuttavaa. (H2)

Yksi opettajista (H4) kokee, että haastavista aiheista puhuminen on hyvä asia, varsinkin jos aiheen käsittelyyn on saanut valmistautua etukäteen. Hän ei koe tilanteita erityisen ahdistavana. Toinen luokanopettaja (H1) taas kertoo, että vaikeista aiheista puhuminen tuntuu neutraalilta, koska omat oppilaat ovat niin nuoria eikä heillä ole vielä vahvoja mielipiteitä tai laajaa tietoa aiheista. Hän pohtii, että jos opettaisi vanhempia oppilaita, joilla olisi tiukkoja mielipiteitä yhteiskunnallisista aiheista, tilanteet voisivat olla vaikeampia.

Erityisen haastaviksi koetut aiheet vaihtelevat vastaajien kesken. Kaksi haastateltavista kokee aiheet haastaviksi aiheiksi sodat ja kahden maan väliset konfliktit.

Varmaan just tuollaiset selkeästi kahden maan väliset konfliktit tai sodat, koska sitten helposti on just molemmilta puolilta näkemyksiä. Kouluampuminen on niin selkeä, että tämä on paha asia, näin ei saa tehdä. (H1)

Esimerkiksi Venäjän ja Ukrainan sodassa, kun on opettanut oppilaita, jotka on sekä venäläisiä ja ukrainalaisia, että miten ottaa kantaa ja miten pyrkii puhua oppilaille silleen, että huomioiden myös niiden oppilaiden taustat. (H6)

Sodat ja konfliktit koetaan vaikeaksi käsitellä, koska niissä on selkeät kaksi eri puolta, jolla on molemmilla omat tukijansa. Toinen vastaaja (H6) korostaa oppilaiden taustojen huomioimista opettamisessa, sillä oppilaat voivat tulla kyseisiltä konfliktialueilta, ja aiheiden huolimaton käsittely voi aiheuttaa oppilaille turvattoman tai ahdistavan olon. Ensimmäinen vastaaja (H1) kokee sodat vaikeammaksi aiheeksi kuin kouluampumisen, sillä kouluampumisessa harvemmin on kahta näkemystä tilanteesta, vaan ampumista pidetään lähtökohtaisesti aina pahana.

Yksi haastateltava (H5) mainitsee erityisen haastavaksi aiheeksi Viertolan kouluampumisen ja kokee tilanteet juuri päinvastoin kuin kaksi aiempaa vastaajaa. Hänen mielestään Ukrainan ja Palestiinan kriisejä on helpompi käsitellä, koska niissä on selkeästi sortaja ja sorrettu. Kouluampuminen sen sijaan on järkyttävä tapahtuma, joka on lähempänä oppilaiden arkea fyysisesti ja henkisesti. Kouluun sijoittuva kriisi tekee sen käsittelystä vastaajan mukaan erityisen haastavaa.

Erään haastateltavan (H3) mielestä oppilaiden henkilökohtaisten kriisien käsitteleminen on haastavinta. Hänen mielestään tässä tutkimuksessa käsitellyt kolme kriisiä ovat oppilaille niin kaukaisia, että niiden käsittely ei ole erityisen haastavaa. Vaikeaksi hän kokee kriisit, joissa esimerkiksi oppilaan vanhempi on kuollut. Toinen haastateltava (H2) taas kuvaa vaikeiksi aiheiksi omaa työyhteisöä tai lähiympäristöään koskettavat kriisit.

Esimerkiksi kollegan äkillinen kuolema tai lähiympäristössä tapahtunut kuolema, jonka silminnäkijöinä on ollut koulun oppilaita. Vaikeeta se on siksi, että siinä on omia tunteita mukana ja sitten jotenkin samaistuu niitten oppilaitten tunteisiin ja tajuu, että ne on hädissään tai surullisia. (H2)

Vastauksessa on paljon samoja piirteitä edellisen vastaajan (H3) kanssa, sillä vaikeaksi hän kokee erityisesti henkilökohtaisemmat kriisitilanteet. Hänelle vaikeita ovat

sellaiset tilanteet, joissa hän kokee itsekin vahvoja tunteita, jolloin oppilaiden tunteisiin on helpompi samaistua. Yksi haastateltavista kertoo, ettei koe mitään aihetta erityisen haastavaksi. Hän kuvailee, että haastavuus on tilannekohtaista ja riippuu paljon siitä, kenen kanssa keskustele.

Haastateltavilla luokanopettajilla ei ollut yhteistä linjaa siitä, mitkä aiheet koetaan erityisen haastaviksi käsitellä oppilaiden kanssa. Osa koki kahden maan väliset konfliktit vaikeiksi käsitellä niiden mielipiteitä jakavan luonteen vuoksi. Toisaalta yksi luokanopettaja (H(5)) koki kouluampumisen vaikeimmaksi aiheeksi, koska se on niin lähellä oppilaiden omaa elämää. Erityisen vaikeiksi aiheiksi koettiin myös oppilaille henkilökohtaiset kriisit ja työyhteisöjä koskevat kriisit.

5.2.3 Opettajankoulutus ja täydennyskoulutus

Haastattelussa luokanopettajilta kysyttiin opettajankoulutuksen tarjoamasta avusta kriisien ja yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn oppilaiden kanssa, sekä siitä kokisivatko haastateltavat sellaisen hyödylliseksi. Lisäksi selvitettiin opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia kriisien kohtaamiseen ja käsittelyyn opetustilanteissa. Luokanopettajilta kysyttiin myös mahdollisista täydennyskoulutuksista.

Kysyttäessä luokanopettajilta sisältyikö omaan koulutukseen opetusta kriisien ja vaikeiden yhteiskunnallisten aiheiden käsittelystä oppilaiden kanssa kaikki haastateltavat vastasivat kieltävästi. Osa vastaajista täydensi vastaustaan niin, ettei ainakaan muista aiheen sisältyneen opintoihin. Yksi vastaajista (H3) kertoo, että aihetta sivuttiin osana omia opintoja, koska yksi Suomessa aiemmin tapahtuneista kouluampumisista tapahtui omien opintojen aikaan. Keskeistä on se, että haastateltavat ovat toimineet pätevänä luokanopettajana pisimmillään 19 vuotta ja lyhyimmillään 2,5 vuotta. Riippumatta valmistumisajankohdasta kriisien käsittelyä ei ole sisältynyt opettajankoulutukseen. Kysyttäessä kokisivatko he aiheen käsittelyn osana opintoja hyödylliseksi, kaikki vastasivat myöntävästi.

Kaikki kuusi haastateltavaa ovat sitä mieltä, että opettajankoulutus ei ole antanut riittäviä valmiuksia kohdata ja käsitellä kriisejä opetuksessa. Puolet haastateltavista

mainitsi lisäksi, että valmiudet ovat syntyneet työpaikan keskusteluista ja kokemuksen kautta koulutuksen sijaan.

Viisi kuudesta haastateltavasta kertoi, ettei ollut varsinaisten opintojen jälkeen saanut täydennyskoulutusta yhteiskunnallisten kriisien käsittelyyn. Yksi haastateltavista (H4) kertoi hakeutuneensa itse useammalle aiheita jollain tavalla sivuavalle kurssille. Yksi kysymykseen kieltävästi vastanneista (H3) mainitsi kuitenkin uskovansa, että täydennyskoulutusta aiheeseen liittyen olisi saatavilla, mikäli sinne itse hakeutuisi.

Me opettajat voidaan myöskin luoda niitä omia koulutuspolkuja. Että ihan varmasti olisin saanut, jos olisin tietoisesti jotenkin hakeutunut. Turvallisuuteen liittyen kyllä, joo, siis on opettajakouksissa ollut esimerkiksi jonkun tietyn, että jos meillä on tietyt järjestelmät, mitkä on kriisien varalle, vaikka puhelimissa tai näin, niin toki näitä on koulutettu, mutta se on sitä sellaista, että miten poistutaan rakennuksista tai sellaiset välittömät akuutit kriisit, mutta sitten tämmöisiin käsittelyyn, niin tota ei. (H3)

Vastauksessa haastateltava (H3) mainitsee saaneensa ohjeita turvallisuuteen liittyen ja kriiseihin varautumiseen, mutta ei varsinaisesti kriisien käsittelyyn. Hän perustelee täydennyskoulutuksen puutetta sillä, ettei hän itse ole hakeutunut kyseisiin koulutuksiin, vaikka niitä olisi voinut olla tarjolla. Toinen vastaaja (H6) on asiasta eri mieltä. Hän sanoo, että ei ole saanut eikä nähnyt olevan edes tarjolla. Hän kuitenkin kokisi ylemmältä taholta tarjottavan täydennyskoulutuksen hyödylliseksi.

Yhteenvetona voidaan todeta, että riippumatta luokanopettajien opintojen ajankohdasta, opettajankoulutus ei ole antanut käytännön taitoja tai valmiuksia kriisien ja haastavien yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn. Luokanopettajat eivät ole myöskään pääosin saaneet täydennyskoulutusta kriisien käsittelyyn. Kaikki haastateltavat kokisivat hyödylliseksi kriisien käsittelyn sisällyttämisen opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutusten tarjoamiseen.

6 Pohdinta

Pohdinnan ensimmäisessä alaluvussa (6.1) esitellään tutkimuksen päätulokset ja liitetään ne tutkimuksen teoreettiseen taustaan. Toisessa alaluvussa (6.2) pohditaan kriittisesti tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia ja vahvuuksia sekä esitellään tulosten konkreettista ja teoreettista antia sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Päätulokset

Tämän tutkimuksen yksi keskeisimmistä tuloksista oli opettajien kokema vastuu liittyen kriisien käsittelyyn. Vastuuseen liittyviä teemoja esiintyi vastauksissa laajasti. Alisicin (2012) mukaan opettajat pystyvät hyvin havaitsemaan muutoksia oppilaiden käytöksessä, jonka pohjalta he voivat ohjata oppilaan ja perheen avun piiriin. Naskali (2012) puolestaan sanoo, että koulutus on eräs keskeinen tapa, jolla oppilaiden yksilöllistä identiteettiä muokataan. Näiden väitteiden valossa ei ole lainkaan yllättävää, että haastatellut luokanopettajat kokevat olevansa vastuussa kriisien sekä kriisejä ympäröivien aiheiden oikeaoppisesta käsittelystä.

Kinnunen ym. (2023) listaavat julkaisussaan lainsäädännöllisiä vastuita ja velvollisuuksia koskien opettajan virkaa. He korostavat erityisesti sitä, että opettajien tulisi tuntea omat vastuunsa ja toimintamallinsa, jotta koulun kriisivalmius voisi toimia asianmukaisella tavalla. Hess (2009) on yhtä mieltä siitä, että opettajilla on vastuu ohjata oppilaita keskustelemaan vaikeista aiheista, mutta toisaalta hän asettaa enemmän vastuuta kouluyhteisölle, jolla on hänen mukaansa velvollisuus luoda ilmapiiri, jossa kiistanalaisia aiheita pystytään ylipäättään käsittelemään. Opettajien kokeman vastuun piiriin kuuluu aiheiden valitseminen, oppilaiden ikätasoisuuden ja taustan huomioiminen, virallisten ohjeiden noudattaminen sekä oman ja oppilaiden luotettavan tiedonsaannin takaaminen.

Aiemman tutkimuksen mukaan (Al Badri, 2016) kiistanalaisten aiheiden käsittely oppilaiden kanssa tukee heidän kriittistä ajatteluaan ja arvojen tunnistamista. Tässä tutkimuksessa kerätyistä haastatteluista käy ilmi, että luokanopettajat ovat samaa mieltä siitä, että haastavista aiheista ja yhteiskunnallisista kriiseistä on tärkeää puhua oppilaiden kanssa, mutta niihin liittyy myös paljon eroavia kokemuksia. Kokemukset

käsittelevät pääosin aiheiden valintaa ja perusteluja, ikätasoisuutta ja oppilaiden taustoja.

Viertolan koulusurmaan reagoitiin Suomessa nopeasti sosiaalisessa mediassa ja eri uutispalveluissa. Esimerkiksi Pelastakaa Lapset ry:n verkkosivuilla julkaistiin heti tapahtumapäivänä ohjeet siitä, miten puhua lapselle kouluampumisesta. Tämän tutkimuksen opettajien mukaan monissa kouluissa on saatu johtotasolta ohjeistuksia siitä, miten Viertolan kriisiä tuli käsitellä oppilaiden kanssa. Haastattelujen perusteella myös Ukrainan tilanteen käsittelyyn on saatu yleisiä ohjeistuksia. Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat olivat puhuneet oppilaiden kanssa verrattain vähän Palestiinan kansanmurhasta eivätkä opettajat kertoneet saaneensa yleisiä ohjeistuksia aiheen käsittelyyn. Ainoastaan yksi opettaja mainitsi, että hänen koulussaan aihetta oli käsitelty kollegan tekemän työkalun avulla. Muut aihetta oppilaiden kanssa käsitelleet, olivat tehneet niin omasta kiinnostuksestaan tai tietoisuudestaan lähtöisin. Tämä on tärkeä nosto, sillä aiemman tutkimuksen mukaan opettajien vahvemmat tiedot aiheista tekevät vaikeiden asioiden käsittelystä helpompaa (Shulman, 1986). Lisäksi Havu-Nuutisen ym. (2011) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että kriisistä kertomisen on pohjaututtava tosiasioihin ja asioista pitää puhua totuudenmukaisesti. Tosiasioihin pohjautuva aiheiden käsittely voisi osaltaan selittää sitä, miksi osa opettajista kokee tietyt aiheet helpommiksi ja vaikeammaksi puhua ja miksi joitakin aiheita päätetään olla käsittelemättä lainkaan.

Vastausten perusteella kaikista yhteiskuntaa puhututtavista kriiseistä opettajat eivät ole saaneet virallisia ohjeistuksia esihenkilöltä, kaupungilta tai kunnalta, vaikka haastateltavat luokanopettajat olisivat sellaisia kaivanneet. Salo ja Kajamies (2024) toteavat, että opettajien hyvinvointia ei saa unohtaa: opettajien ei tulisi joutua kantamaan yksin vastuuta oppilaiden hyvinvointiin kohdistuvien uhkien käsittelystä. Tarkat viralliset ohjeistukset voisi helpottaa aiheiden käsittelyä, ja niiden myötä opettajat voisivat myös paremmin perustella aiheiden käsittelyä huoltajille.

Opettajien tietämys yhteiskunnallisista kriiseistä vaikuttaa siis siihen, miten ja kuinka paljon aiheita käsitellään luokissa. Tässä tutkimuksessa haastateltavat opettajat perustelivat Viertolan kouluampumisen ja Ukrainan sodan käsittelyä kriisien

maantieteellisellä sijainnilla. Koska kriisit sijaitsevat maantieteellisesti lähempänä, koetaan niiden olevan myös lähempänä oppilaiden arkea ja näin oppilaille merkittävämpiä ja läheisempiä aiheita. Palestiinan kansanmurhan vähäiseen käsittelyyn voi myös osaltaan vaikuttaa virallisten ohjeistuksien puute ja opettajien vähäinen tietoisuus laajasta, historiallisesti mielipiteitä jakavasta kriisistä.

Kleemansin ym. (2017) mukaan tutkijoiden mielipiteet vaihtelevat siitä, miten paljon lapsille tulisi puhua negatiivisista uutisista. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella myös opettajat kokevat yhteiskunnallisten kriisien käsittelemisen opetuksessa haastavana ja aiheuttavan ristiriitaisia ajatuksia Kleemansin ja kumppaneiden havaitsemalla tavalla. Oppilaiden huoltajat ovat myös kritisoineet opettajaa siitä, mitä aiheita opettaja on valinnut käsitellä oppilaiden kanssa ja opettajat ovat joutuneet perustelemaan aiheiden valintaa huoltajille. Huoltajien yhteydenotot voidaan kytkeä Kleemansin havaitsemaan huoleen lasten herkkyydestä negatiivisille uutisille, mutta taustalla voi joissain kohdin olla lisäksi muun muassa Puustisen ja Rantalan (2023) havaitsema epäluulo koulussa annetun opetuksen poliittista tai ideologista väärystä kohtaan.

Sosiaalisen median rooli informaation leviämisessä on nykyisin hyvin tärkeä, ja suurin osa nuorista käyttää päivittäin sosiaalista mediaa. Siksi myös kouluilla on merkittävä rooli taata luotettavaa tietoa turvallisesti oppilaille (Jin, 2020; Song, ym., 2025; Ebrand Group Oy, 2019). Haastateltavat luokanopettajat olivatkin paljolti sitä mieltä, että kriiseistä puhuminen oppilaiden kanssa on välttämätöntä: oppilaat saavat joka tapauksessa informaatiota tapahtumista ja opettajat voivat tarjota tätä tietoa turvallisessa tilassa objektiivisesti. Opettajilla voidaan siis todeta olevan myös merkittävä rooli lähdekriittisyyden opettamisessa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käyttävät opetuksessaan paljon Lasten uutisia. Lasten uutisten katsomisen myötä yhteiskunnalliset aiheet ja kriisien käsittely on tullut luontevasti osaksi oppitunteja. Lähes kaikki haastateltavat luokanopettajat mainitsivat käyttävänsä Lasten uutisia opetuksessaan ilman, että heiltä kysyttiin erikseen niiden käytöstä. Monet haastateltavat kertoivat, että yhteiskunnallisten kriisien käsittely on seurannut Lasten uutisten jaksoa, jossa aiheesta on puhuttu. Lasten uutiset

ovat siis monessa tapauksessa toimineet keskustelun avaajana luokanopettajan ja oppilaiden välillä. Yleisesti voidaan pitää hyvänä asiana sitä, että Lasten uutiset luovat keskustelua luokkahuoneissa, mutta toisaalta silloin aiheiden valinta ei ole enää opettajan käsissä, jolloin aiheiden monipuolinen ja sensitiivinen jälkipuinti on tarpeellista.

Luokissa käsiteltävien aiheiden valintaan on vaikuttanut myös kriisien maantieteellinen etäisyys, mikä ilmeni vastauksissa siinä, että Viertola oli otettu selvästi muita kriisejä useammin puheeksi juuri opettajan itsensä toimesta. Toisaalta oppilaiden omat taustat vaikuttavat kriisien käsittelyyn. Yksi haastateltavista mainitsi esimerkiksi, että hän on opettanut ukrainalaisia ja venäläisiä oppilaita, jolloin oppilaiden taustojen huomioiminen on ollut todella tärkeää sensitiivisyyden kannalta Ukrainan sotaa käsiteltäessä. Tilastokeskuksen (2025) mukaan tutkimukseen osallistuneiden koulujen maakuntiin on tullut viime vuosina erityisen paljon oppilaita kriisialueilta, mikä luo luokanopettajille lisää huomioitavaa, erityisesti kansainvälisten kriisien käsittelyyn.

Havu-Nuutinen, ym. (2011) esittävät, että kriisien käsittelyssä on tärkeää huomioida aina lasten ikä. Haastateltavat luokanopettajat olivat kaikki tästä tietoisia, mutta heidän kokemustensa mukaan asioiden läpikäyminen ikätasoisesti on käytännön tasolla haastavaa, koska ei ole selvää, mitä ikätasaisuudella tarkoitetaan. Toisaalta haastateltavat osasivat kuitenkin kertoa, miten he ovat käsitelleet asioita pienempien oppilaiden kanssa abstraktimmalla tasolla ja turvallisuutta painottaen. Vanhempien oppilaiden kanssa he pyrkivät huomioimaan erityisesti erilaisten mielipiteiden kuuntelun ja oppilaslähtöisen keskustelun tarpeen. Vastausten perusteella voidaan päätellä, että haastateltavat luokanopettajat ottavat ikätasaisuuden hyvin huomioon, vaikka kokevatkin sen suhteen epävarmuutta. Havu-Nuutinen ym. (2011) korostavat opettajan keskeistä roolia oppilaiden tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen tukemisessa. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tätä näkemystä. Opettajat toteuttavat tätä tärkeää roolia käytännössä käsittelemässä haastavia aiheita oppilaslähtöisesti, ottaen huomioon oppilaiden iän.

Luokanopettajien kokema puolueettomuus jakoi haastateltavia hyvin paljon. Osa vakuutti pysyvänsä puolueettomana, koska kokee sen olevan opettajan velvollisuus.

Opettajien puolueettomuutta onkin pidetty pitkään luonnollisena ja kyseenalaistamattomana (Räisänen, 2014). Toisaalta Puustinen ja Rantala (2023) sekä Maxwell (2024) esittävät, että puolueettomuuden toteutuminen on käytännössä hyvin haastavaa, sillä opettajien tulisi käsitellä yhteiskunnallisia kriisejä erityisesti, jos kyseessä on ihmisoikeusloukkaukset. Tämä ajatus sai tukea osalta haastateltavia, jotka kertoivat, etteivät aina pyri pysymään puolueettomina tilanteissa, joissa on kyse ihmisoikeusrikkomuksista tai selkeistä sortaja-sorrettu-asetelmista. Tällaisia moraalikäsitteisiin pohjautuvia näkemyksiä voidaan tarkastella Gravelin (2019) ammatillisen puolueettomuuden käsitteen kautta. Gravelin (2019) mukaan puolueettomuus koetaan ongelmana, mikäli se tulkitaan täysin vivahteettomaksi. Opettajan toiminta voi siis sisältää myös arvopohjaista kannanottoa ilman, että olisi kyse ammatillisen puolueettomuuden absoluuttisesta hylkäämisestä.

Haastateltavien jakautuneisuus heijastelee hyvin aiemman tutkimuksen havaintoa siitä, että opettajien puolueettomana pysyminen on teoriassa selkeä lähtökohta, mutta käytännössä sen toteutuminen on haastavaa. Osa luokanopettajista kokee, että oma moraalikäsite on ristiriidassa puolueettomuuden kanssa, mikä on linjassa Maxwellin (2024) ajatusten kanssa siitä, että opettajien velvollisuus puolustaa ihmisoikeuksia voi joskus ylittää velvollisuuden puolueettomuuteen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä myös, että opettajien puolueettomuus on kontekstuaalista. Opettajan puolueettomuus riippuu siis osittain siitä, missä ja kenen kanssa aiheista keskustellaan. Huomionarvoista on, että kukaan haastateltavista ei tuonut esiin opetussuunnitelmaa ihmisoikeus- ja arvokysymysten tai puolueettomuuden tarkastelun tukena. Tämä voi kertoa siitä, että näitä teemoja käsitellään käytännössä enemmän henkilökohtaisen, pedagogisen harkinnan kautta kuin suoraan opetussuunnitelmaan tukeutuen. Voi myös olla, että opetussuunnitelman sisältö tältä osa-alueelta ei ole ollut haastateltavien luokanopettajien tiedossa.

Kriiseistä puhuminen ja oppilaiden huolien huomaaminen voi olla vaikeaa, mihin vaikuttaa muun muassa se, että opettajankoulutuksessa uhkien ja kriisien aiheuttamaa ahdistusta käsitellään erittäin vähän. (Salo & Kajamies, 2024.) Tämän tutkimuksen aineisto tukee tätä havaintoa. Haastateltavat kertoivat, ettei omaan koulutukseen sisällynyt aiheen käsittelyä, tai ainakaan he eivät muistaneet, että aihetta olisi

käsitelty. Se, etteivät haastateltavat muista aiheen käsittelyä, ei välttämättä tarkoita, ettei sitä olisi jollakin tapaa käsitelty osana koulutusta. On mahdollista, että aiheiden käsitteleminen on jäänyt opinnoissa liikaa teoriatasolle, eikä opettajaksi kouluttautuvat ole onnistuneet vielä vähäisen kokemuksen vuoksi ymmärtämään tätä tietoa käytännön tasolla.

Salon ja Kajamiehen (2024) mukaan opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on valmistaa opettajaopiskelijat monimuotoiseen ja haastavaan tulevaisuuteen sekä antaa heille tiedot, taidot, itsevarmuus ja halu vastata oppilaiden tarpeisiin ja edistää heidän hyvinvointiaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajankoulutus ei ole viimeisten vuosikymmenien aikana täysin onnistunut tässä tavoitteessa. Haastatellut opettajat kertoivat näiden taitojen ja valmiuksien syntyneen työkokemuksen myötä, ei niinkään koulutuksesta. Opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on siis selkeä katkos. Kyse ei kuitenkaan välttämättä ole koulutuksen epäonnistumisesta. Tätä katkosta voisi selittää esimerkiksi koulutuksen ja työn välisen siirtymän liian vähäinen tukeminen.

Schäfer ym. (2024) esittävät, että henkilökohtaisten ja yhteiskunnallisten kriisien luonne ja käsittely ei juuri eroa toisistaan. Haastatteluiden perusteella luokanopettajat kokevat henkilökohtaisten kriisien käsittelyn kaikista haastavimmaksi. Henkilökohtaiset kriisit koskettavat suoraan yksilöä, eikä opettajilta voida edellyttää tunteiden täydellistä erottamista opetustilanteista. Lisäksi opettajilla on todennäköisesti myös omakohtaisia kokemuksia erilaisista henkilökohtaisista kriiseistä, mikä voi osaltaan selittää niiden käsittelyn koettua haastavuutta. Henkilökohtaisiin kriiseihin on usein helpompi samaistua, mikä voi lisätä niiden herättämien tunteiden voimakkuutta. Havu-Nuutisen ym. (2011) mukaan opettajan elämäkokemuksella on keskeinen merkitys kriisien käsittelyssä ja se vaikuttaa myös siihen, missä määrin opettaja kokee luontevaksi näyttää omia tunteitaan oppilaiden kanssa.

Haastateltavat luokanopettajat kertoivat heitä tukeviksi tekijöiksi erityisesti kollegiaalisen tuen ja omat luonteen piirteensä. Myös Havu-Nuutisen ym. (2011) tutkimuksen mukaan, opettajien omalla persoonalla on tärkeä rooli kriisejä käsiteltäessä. Tämän tutkimuksen haastateltavista osa mainitsi oman rauhallisen

luonteensa tukevan ja helpottavan turvallisen tilan luomista, jolloin myös haastavista aiheista keskusteleminen on helpompaa ja luontevampaa. Tätä näkökulmaa tukee myös Lewinin ym. (2023) tutkimus, jossa korostettiin opettajien tärkeää roolia turvallisen keskusteluympäristön luomisessa. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat hyötyvänsä kollegiaalisesta tuesta vaikeiden aiheiden käsittelyssä sekä tilanteissa, joissa heillä ei ole ollut tarvittavia valmiuksia. Kukaan tämän tutkimuksen haastateltavista ei kertonut kokevansa vahvoja negatiivisia tunteita yhteiskunnallisista kriiseistä puhumisesta. Opettajat kertoivat aiheiden käsittelyn olevan haastavaa. Lähes kaikki mainitsivat kuitenkin saavansa aiheiden käsittelyyn tukea kollegoilta. Kollegoilta saadulla tuella on tutkitusti vaikutusta opettajien työhyvinvointiin (Casely-Hayford ym. 2022; Shah, 2012). Kollegiaalista tukea voidaan siis pitää yhtenä selittävänä tekijänä sille, miksi opettajat eivät kokeneet yhteiskunnallisista kriisien käsittelyä oppilaiden kanssa liian raskaana.

Opetushallituksen oppaassa (2020) korostetaan useassa kohdassa, ettei opettajien tulisi jäädä yksin vaikeiden aiheiden kanssa. Kollegiaalisen tuen ja moniammatillisen tuen merkitys opettajan työssäjaksamiseen on oppaan näkökulmasta keskeistä. Kollegiaalinen tuki on parhaimmillaan rakenteellista, organisoitua ja moniammatillista tukea luokanopettajalle (Opetushallitus, 2020). Haastateltavat luokanopettajat luottivat koulunsa toimintakulttuuriin ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Eräs haastateltava uskoi, että heidän koulunsa on oppinut ja kehittänyt resilienssiään niin, että kykenisivät selviytymään kouluammuntatapauksen jälkikäsittelystä. Ajatus on linjassa Lerkkasen ym. (2025) havaintojen kanssa. Lerkkasen ym. (2025) mukaan resilienssi vahvistuu erityisesti tavoista johtaa koulua ja toteuttaa moniammatillista yhteistyötä. Kriiseihin varautuminen ei siis rajoitu vain turvallisuusohjeisiin tai valmiisiin materiaaleihin, vaan kyse on laajemmasta koulun toimintakulttuurista, jota ohjaavat yhteistyö ja yhteiset toimintamallit. Tässä tapauksessa haastateltavan arvio perustuu kuitenkin hypoteettiselle tilanteelle, eikä todellisen tilanteen resilienssin riittävyttä voida arvioida täysin etukäteen. Koulujen kriisivalmiutta tulisi harjoitella ja kehittää jatkuvasti erilaisten harjoitusten ja tukirakenteiden vahvistamisen avulla.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus, tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimus

Tutkimuksen otoskoko on kuusi haastateltavaa, joten tilastollisesti vastauksia ei voida yleistää. Laadullisena fenomenografisena tutkimuksena kuudella haastateltavalla saatiin kuitenkin arvokasta kokemustietoa. Haastateltavien valinnassa huomioitiin heidän työkokemuksensa pituus vuosina, mutta muilla taustatiedoilla, kuten iällä tai sukupuolella, ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Tutkimuksen toistettavuus on yksi keskeisimmistä luotettavuuden mittareista (Reito ym. 2020). Tämän tutkimuksen aineistonkeruu ja analyysi on pyritty selittämään mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta se lisäisi myös tutkimuksen toistettavuutta. Toistettavuutta on pyritty parantamaan keräämällä molemmille tutkijoille mahdollisimman kattavat pohjatiedot aiheesta, jotta tiedostamaton epätieteellinen toiminta olisi vähäistä. Yksi tutkimuksen toistettavuutta heikentävä tekijä on pieni tilastollinen voima (Reito ym. 2020). Tutkimuksen otoskoko on melko pieni suhteessa aiheen vaikutuksen suuruuteen, eli tulokset ovat sellaisenaan tosia ja olemassa, mutta niitä ei voi yleistää suurempaan joukkoon.

Puolet haastatteluista pidettiin etänä Zoomin välityksellä ja puolet lähihaastatteluina haastateltaville tutuissa paikoissa. Tämän tutkimuksen tuloksissa ei ollut huomattavissa eroa siinä kummalla tavalla haastattelut pidettiin. Haastattelurunko ja –tilanne pyrittiin rakentamaan niin, että haastateltavalle jää mahdollisimman paljon tilaa kertoa ja reflektoida omia kokemuksia, mikä on laadullisessa tutkimuksessa keskeistä (Hämeenaho, ym., 2022). Tutkimus toteutettiin alusta loppuun kahden tutkijan välisenä yhteistyönä. Tätä kutsutaan tutkijatriangulaatioksi (Hirsjärvi ym. 2012). Hirsjärven ym. (2012) mukaan tutkijatriangulaatio tukee tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimuksen eri vaiheet on pystytty jakamaan tutkijoiden kesken. Lisäksi analyysivaiheessa kaksi tutkijaa tekee erilaisia havaintoja ja tulkintoja aineistosta, mikä vahvistaa aineiston monipuolista ja tarkkaa analysointia. Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatiosta oli paljon hyötyä aineiston kattavan analyysin tekemisessä.

Haastateltavat eivät saaneet haastattelukysymyksiä etukäteen, mutta tietosuoja-asetuksesta he olivat tutustuneet tutkimuksen aiheeseen, joten heidän esitiedoillaan saattoi olla vaikutusta heidän vastauksiinsa. Osa vastaajista kertoi olevansa hyvin perehtynyt kyseisiin kriiseihin, mikä teki hänen vastaamisestaan

todennäköisesti helppoa. Toisaalta vastaajalle, jolle tutkimuksessa käsiteltävien kriisien piirteet eivät ole entuudestaan tuttuja, haastattelutilanne on voinut olla vaikeampi ja vastaukset suppeampia.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajien työhön vaikuttavilla tavoilla. Tulokset viittaavat siihen, ettei opettajankoulutus tarjoa tarpeeksi valmiuksia kriisien käsittelyyn oppilaiden kanssa. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kokevat, että varmuutta aiheiden käsittelyyn on tullut lähinnä työkokemuksen kautta. Voidaan siis olettaa, että vastavalmistuneet opettajat eivät useinkaan koe varmuutta käsitellä kriisejä oppilaiden kanssa. Siksi olisi erittäin tärkeää sisällyttää enemmän kriisien käsittelyyn liittyviä aiheita opettajankoulutukseen. Haastateltavat luokanopettajat kokivat, että valmiudet ovat syntyneet kokemuksen kautta. Luokanopettajat kokevat, että kouluilla ja kaupungeilla olisi kuitenkin mahdollisuus tarjota lisää tukea luokanopettajille näissä tilanteissa, tarjoamalla virallisia ohjeita ja pedagogisia apupaketteja. Luokanopettajilla oli eriävät kokemukset siitä, mitkä aiheet ovat haastavimpia, eikä tämän tutkimuksen pohjalta pysty luomaan selkeää listaa tai ohjeistusta, mihin aiheisiin luokanopettajien tulisi erityisesti kiinnittää huomiota.

Tutkimuksen aihepiiri tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia jatkotutkimuksille. Tutkimusta voi jatkaa laajentamalla haastateltavien luokanopettajien määrää, haastatteleamalla myös oppilaiden kokemuksia sekä haastatteleamalla opettajankoulutuksen kehittäjiä ja kansallisten kriisienkäsittelyohjeiden laatijoita. Aineistoa voi kerätä myös laajemmin määrällisesti esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. Vastaajat voivat olla yläkoulun ja lukion opettajat, jolloin oppilaiden ikä tuo uuden näkökulman tutkimukseen.

Samassa aihepiirissä pysyttäessä voi vaihtaa fokuksen esimerkiksi ilmastokriisiin ja koronapandemiaan ja haastatella luokanopettajien kokemuksia niiden käsittelystä. Olisi mielenkiintoista nähdä, mitä aiheita opettajat itse oma-aloitteisesti tuovat esille yhteiskunnallisista kriiseistä puhuttaessa. Tässä tutkimuksessa opettajat toivat ilmi oppilaiden henkilökohtaisia kriisejä (esim. huoltajan kuolema), vaikka heille oli aluksi määritetty, mitä kriisejä tässä tutkimuksessa erityisesti tarkastellaan. Mielenkiintoista olisi myös tehdä kansainvälistä vertailua siitä, miten eri

maissa yhteiskunnallisia kriisejä käsitellään opettajien toimesta. Eri maiden poliittiset tilanteet vaihtelevat paljon, joten eri maissa ja erilaisissa poliittisissa tilanteissa työskentelevien opettajien kokemukset antaisivat todennäköisesti uusia näkökulmia niin opettajankoulutukseen kuin opettajan työhön. Myös opettajien puolueettomuuteen liittyvät haasteet olisi kiinnostava aihe tutkittavaksi kansainvälisellä tasolla. Opettajien puolueettomuutta käsittelevää tutkimusta voisi laajentaa myös yläkoulun ja lukion opettajiin, erityisesti historian ja yhteiskuntaopin opettajiin, joilta opetussuunnitelman puitteissa edellytetään yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyä opetuksessa.

Nuorten ja lasten sosiaalisen median käyttöön ja yhteiskunnallisiin kriiseihin liittyen tutkimustietoa löytyy melko vähän. Olisi mielenkiintoista saada tietää, missä ja miten lapset ja nuoret kohtaavat yhteiskunnallisiin kriiseihin liittyvää sisältöä sosiaalisessa mediassa, miten he suhtautuvat tähän sisältöön ja miten kriisiaiheiden kohtaaminen sosiaalisessa mediassa vaikuttaa heidän omiin näkemyksiinsä ja mahdollisiin poliittisiin mielipiteisiin. Myös Helsingin Sanomien Lasten uutisiin kohdistuva tutkimus tiedonvälittäjänä olisi kiinnostava aihe, sillä tämän tutkimuksen mukaan Lasten uutisia hyödynnetään opetuksessa paljon.

Lähteet

- Aimola, O. (2.4.2025). Vuosi kouluampumisesta: näin Viertola selvisi. Yle.
<https://yle.fi/a/74-20151476>
- AKYÜZ, M. H., Özmen, K. M., & Yalman, D. (2024). The Impact of the News on Children and Children's Perception of the News.
Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 45, 57–75.
<https://doi.org/10.31123/akil.1426450>
- Al Badri, S. (2015). Teaching controversial issues in the classroom. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 5, 73-83.
- Alisic, E. (2012). Teachers' Perspectives on Providing Support to Children After Trauma: A Qualitative Study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51–59.
<https://doi.org/10.1037/a0028590>
- Amnesty International. (2024). *Israel's genocide against Palestinians in Gaza* (MDE 15/8668/2024).
<https://www.amnesty.org/en/documents/mde15/8668/2024/en/>
- Aly, S., Mossolem, F., Khalil, A., Surapaneni, T., Traboulsi, A. A. R., Aldadah, W., ... & Hajat, S. (2025). Occupation, displacement, and violence in the West Bank: A retrospective analysis of data from 2014–2024. *PLOS global public health*, 5(6), e0004829.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Lindqvist, P., & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103664.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103664>
- Chae, L. A. (2023). Talking to children about war. *Journal of pacifism and nonviolence*, 1(1), 52-64.

Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut.

(2019). Suomessa asuvien 13–29 -vuotiaiden nuorten sosiaalisen median palveluiden käyttäminen ja läsnäolo.

<https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2019/> Viitattu 12.1.2026

Fokkink, R. & Lindelauf, R. (2024). When Will It End? Assessing the Duration of Putin's War with Ukraine. Teoksessa Rothman, M., Peperkamp, L., & Rietjens, S. J. H. (Toim.), *Reflections on the Russia-Ukraine war* (1.p., 537). Amsterdam University Press.

Giblin, J., Chub, O., Butchard, P. & Senatorova, O. (2025). International Law after the Ukraine War. (1.p.). Taylor & Francis Group.

Gravel, S. (2019). Typology of Teachers' Impartiality: Qualitative Analysis of ERC Teachers. *Religion & Education*, 45(3), 331–350.

Grayston, D. & Chang, D. (2010). Israel-Palestine: the pedagogical challenge. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 2(2).

Hannukkala, M. & Heikkinen, P.

(2025). Kouluyhteisön resilienssiä tukevan toimintakulttuurin kehittäminen.

Teoksessa Lerkkanen, M.-K., Salmela-Aro, K., Vauras, M., & Santalahti-kustannus (toim.). *Koulun resilienssi*.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-370-601-9>

Havu-Nuutinen, S., Karppinen, N. & Päivinen, A. (2011). Kriisinkäsittely opettajan pedagogisena toimintana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 42 (2011): 1.

Harjuniemi, T. (2024). Monikriisissä media kalibroi kansalaisen kriisitietoisuutta ja riskinottohalukkuutta. *Tiede & Edistys*, 4. <https://doi.org/10.51809/te.142521>

Heikkilä, M., Heino, O. & Rautiainen, P. (2024) System's Crisis Resilience as a Societal Crisis: Knowledge Structure and Gaze of the Finnish Health Care System. *Health Care Anal*. <https://doi.org/10.1007/s10728-023-00479-3>

Helsingin Sanomat.

(2026). *Viertola*. Haettu 7.4.2026 osoitteesta <https://www.hs.fi/haku/?query=viertola&category=lastenuutiset&period=whenever&order=new>

Helsingin

Sanomat. (2026). *Ukraina*. Haettu 7.4.2026 osoitteesta <https://www.hs.fi/haku/?query=ukraina&category=lastenuutiset&period=whenever&order=new>

Helsingin Sanomat.

(2026). *Gaza*. Haettu 7.4.2026 osoitteesta <https://www.hs.fi/haku/?query=gaza&category=lastenuutiset&period=whenever&order=new>

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E.

(2012). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.

Hogendoorn, M., Spoor, B. & Rietjens, S. (2024). *Caught by Surprise: Warning for Russia's Invasion of Ukraine*. Teoksessa Rothman, M., Peperkamp, L. & Rietjens, S. J. H. (Toim.), *Reflections on the Russia-Ukraine war* (1.0.,41) Amsterdam University Press.

Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Hämeenaho, P., Koskinen-Koivisto, E., Mäkinen, M., & Väkeväinen, N. (2022). Havainnointi ja haastattelu. *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät*, 179–205.

Independent International Commission of Inquiry on the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and Israel[IICTOPT]. (2025). *Legal analysis of the conduct of Israel in Gaza pursuant to the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide* (Report No. A/HRC/60/CRP.3). Human Rights Council.

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/hrcouncil/session60/advance-version/a-hrc-60-crp-3.pdf>

International Court of Justice. (2025). *Report of the International Court of Justice (1 August 2024–31 July 2025)* (A/80/4). United Nations.

<https://www.un.org/unispal/document/icj-report-2024-25-01aug25>

Jaiswal, A., Negi, P., Behl, P. & Kumar, R. (2025). *Scholarly Sentiments and Research Focus in the Context of the Geopolitics of the Israel–Palestine Conflict*. Teoksessa Kumar, R., Tripathi, P. M., Neogi, D. & Pandey, D. (Toim.),

- Geoeconomics of the Israel–Palestine Conflict: Governance, Global Trade, and Regional Dynamics. Taylor & Francis.
- Jin, X. (2020). Exploring crisis communication and information dissemination on social media: Social network analysis of Hurricane Irma tweets. *Journal of International Crisis and Risk Communication Research*, 3(2), 179–210.
- Kemppinen, I. & Lappalainen, Ville. (24.10.2024). Katso, miten tapahtumat etenivät vantaalaisessa Viertolan koulussa 2. huhtikuuta. Yle. <https://yle.fi/a/74-20120037>
- Khan, M. S. & Tinua, A. T. (2024). Israel–Palestine: dehumanisation and silencing. *The Lancet*, 403(10429), 805–806. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(24\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)00043-6)
- Kinnunen, R., Liljeroos-Cork, J., Rikander, H., Virta, S., Pekkola, E., & Tappura, S. (2023). *Opetusalan kriisivalmiudet: CrisPrep-hankkeen loppuraportti*. Tampereen yliopisto.
- Kleemans, M., de Leeuw, R. N., Gerritsen, J., & Buijzen, M. (2017). Children’s responses to negative news: The effects of constructive reporting in newspaper stories for children. *Journal of Communication*, 67(5), 781-802
- Kortesoja, L. (2022). Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot osana oppimista. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M-P. Vainikainen (toim), *Laaja-alainen osaaminen koulussa : Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus, Sivut 156–165.
- Kumar, R., Tripathi, P. M., Neogi, D. & Pandey, D. (2025). *Geoeconomics of the Israel–Palestine Conflict: Governance, Global Trade, and Regional Dynamics*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003512424>
- Launis, K., & Tikka, M. (2023). Kokemuksen jäljillä. *Väki Voimakas*, 22, 7–10. <https://doi.org/10.55286/vv.142146>
- Lendman, S. (2010). Israel’s Slow-Motion Genocide in Occupied Palestine. In: Cook, W.A. (eds) *The Plight of the Palestinians*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9780230107922_2
- Lerkkanen, M-K., Salmela, K. & Vauras, M. (2025). Resilientti koulu rakennetaan yhdessä. Teoksessa Lerkkanen, M.-K., Salmela-Aro, K., Vauras, M. (toim.). *Koulun resilienssi*. Santalahti-kustannus.

- Lewin, T., Aldinah, S. & Shapir, B. (2023). MEANINGFUL TEACHER CHILD DIALOGUE - RESPONDING TO EMOTIONAL NEEDS OF CHILDREN IN CRISIS SITUATIONS. Education and New Developments. <https://doi.org/10.36315/2023v1end055>
- Lähde, V. (2023). Mitä on monikriisi? Bios-tutkimusyksikkö. <https://bios.fi/mita-on-monikriisi/>. Viitattu 2.12.2025.
- Maxwell, B. (2024). Impartiality, human rights advocacy, and teaching about politically sensitive issues: Squaring the circle. *Theory and Research in Education*, 22(2), 217–235.
- Naskali, Päivi: Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Juvonen, T., Rossi, L.-M., Saresma, T., Brunila, K., Engelberg, M., Eräsaari, L., ... Urponen, M. Käsikirja sukupuoleen. Vastapaino, Tampere 2012, 278–283.
- Nijim, M. (2023). Genocide in Palestine: Gaza as a case study. *The International Journal of Human Rights*, 27(1), 165–200. <https://doi.org/10.1080/13642987.2022.2065261>
- Nivalainen, M. (2018). Huomioita aikamme traagisuudesta. *Tieteessä tapahtuu*, 36(4), 10.
- Oksanen, A., & Räsänen, P. (2008). Yhteisöllisyys ja väkivalta: koulusurmien kokeminen paikallistasolla.
- Olsson, P. (2024). Nukkuva karhu ja rukouksen voima: Ukrainan sodan herättämät tunteet suomalaisten muisti-ideologiassa. *Lähihistoria*, 3(1), 159–187. <https://doi.org/10.61559/lh.140943>
- Opetushallitus. (2020). *Resilienssiä rakentamassa - Demokratiakasvatuksen tueksi* (Oppaat ja käsikirjat 2020:2). <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/resilienssia-rakentamassa-demokratiakasvatuksen-tueksi>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/ohjelmat-ja-hankkeet/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet-2014>
- Ozkayran, S. E., Yetis Abali, A., & Abali, A. (2020). The Opinions of Teachers on Crisis Management in Guidance Services. *Education Process: International Journal*, 9(4), 205–220. <https://doi.org/10.22521/edupij.2020.94.2>

- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 4.
- Poulter, S., & Kavonius, M. (2023). Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 74–92.
- Puustinen, M. & Rantala, J. (2023). Politikointia koulussa–vai koululla? Opetuksen poliittisuus median uutisoinnista kummunneessa verkkokeskustelussa. *Politiikka*, 65(1), 7.
- Pyy, I., Leiviskä, A., & Mansikka, J.-E. (2023). Contesting the politics of negative emotions in educational policy making: A ban on asylum seekers' school visits in Finland. Teoksessa A. Leiviskä & I. Pyy (toim.), *The politics of negative emotions in democratic theory and practice* (s. 200–222). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.46692/9781529228816.011>
- Raittila, P., Johansson, K., Juntunen, L., Kangasluoma, L., Koljonen, K., Kumpu, V., Pernu, I., & Väliaverronen, J. (2008). *Jokelan koulusurmat mediassa* (Journalismin tutkimusyksikön julkaisuja, Sarja A, 105/2008). Tampereen yliopisto. <https://research.tuni.fi/app/uploads/2020/01/d5098a21-978-951-44-7376-0.pdf>
- Ramadan, R., Randell, A., Lavoie, S., Gao, C. X., Manrique, P. C., Anderson, R., ... & Zbukvic, I. (2023). Empirical evidence for climate concerns, negative emotions and climate-related mental ill-health in young people: A scoping review. *Early intervention in psychiatry*, 17(6), 537-563.
- Rautajoki, H. (2018). Kokemuksellisuus yhteiskunnallis-poliittisessa mielipiteenmuodostuksessa. Teoksessa Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (toim). *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*.
- Reito, A., Raittio, L., & Helminen, O. (2020). Tutkimustulokset eivät toistu: missä syy?.
- Rothman, M., Peperkamp, L. & Rietjens, S. J. H. (2024). *Reflections on the Russia-Ukraine War*. (1. painos). Amsterdam University Press.
- Räisänen, M. (2014). Opettajat ja koulutuspolitiikka. *Opetusalan ammattijärjestö ja De*.
- Räisänen, M. (2008). Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. *Kasvatus*, 39(1), 6–19.

- Räsänen, P. & Oksanen, A. (2008). Paikallistason ymmärrys kouluammuntatapausten käsittelyssä. *Tieteessä tapahtuu*, 26(7).
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 5.4.2026).
- Salo, A.-E. & Kajamies, A. (2024). Teacher candidates' preparedness to address diverse situations that can threaten pupils' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104470.
- Sanoma.
 (2018). *HS:n Lasten uutiset innostaa lapsia yhteiskunnallisten aiheiden pariin*. <https://www.sanoma.com/fi/news/2018/news-imported-from-wp/hsn-lasten-uutiset-innosta-lapsia-yhteiskunnallisten-aiheiden-pariin/>
- Schrijver, P. (2024). "The Wise Man Will Be Master of the Stars". The Use of Twitter by a Military Intelligence Service in Wartime: The Case of the GUR. Teoksessa Rothman, M., Peperkamp, L. & Rietjens, S. J. H. (Toim.), *Reflections on the Russia-Ukraine war* (1.p., 77). Amsterdam University Press.
- Schäfer, S. K., Supke, M., Kausmann, C., Schaubruch, L. M., Lieb, K., & Cohrdes, C. (2024). A systematic review of individual, social, and societal resilience factors in response to societal challenges and crises. *Communications Psychology*, 2(1), 92–92. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00138-w>
- Segal, R. (2025, November 28). *The genocide in Gaza is far from over*. The Guardian.
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/nov/28/the-genocide-in-gaza-is-far-from-over>
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools– A literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242-1246.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.282>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Song, T., Yu, P., Yecies, B., Ke, J., & Yu, H. (2025). Social media crisis communication and public engagement during COVID-19 analyzing public

- health and news media organizations' tweeting strategies. *Scientific Reports*, 15(1), 18082.
- Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. (HTK). TENK.
- Tanner, N., Radwan, R., Korhonen, H., Mustonen, T., Sosped säätiö, kustantaja, & Somerajaton-toiminta, julkaisija. (2020). *Sosiaalinen media, ongelmallinen sosiaalisen median käyttö ja someriippuvuus*. Somerajaton. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-68636-9-6>
- Teräs, M., & Toiviainen, H. (2014). Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84–95. <https://doi.org/10.33336/aik.94084>
- Tilastokeskus. (2025, lokakuu). Maahan- ja maastamuutto muuttomaan ja ikäryhmän mukaan maakunnittain 1990–2024. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__muutl/statfin_muutl_pxt_11a9.px/table/tableViewLayout1/
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>
- Upadyaya, K., Heinimäki, O-P., Pöysä, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. (2025). Opettajien työhyvinvointi ja siitä huolehtiminen. Teoksessa Lerkkanen, M.-K., Salmela-Aro, K., Vauras, M. (toim.). *Koulun resilienssi*. Santalahti-kustannus.
- Yerushalmi, H. (2007). Paradox and personal growth during crisis. *The American journal of psychoanalysis*, 67(4), 359-380.
- Yhdistyneet kansakunnat. (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Yleisradio. (2026a). *Gazan sota*. Haettu 7.4.2026 osoitteesta <https://yle.fi/t/18-354470>
- Yleisradio. (2026b). *Hakutulokset: Ukraina (rajattu vuosille 2025–2026)*. Haettu 7.4.2026 osoitteesta <https://haku.yle.fi/?query=ukraina>
- Yleisradio. (2026c). *Viertolan kouluampuminen*. Haettu 7.4.2026 osoitteesta <https://yle.fi/t/18-358893>

Zamoum, K., & Gorpe, T. S. (2020). *Crisis management: A historical and conceptual approach for a better understanding of today's crises*. In A. Rozanov, A. Barannikov, O. Belyaeva, & M. Smirnov (Eds.), *Public Sector Crisis Management* (pp. 201-220)
IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77623>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Luokanopettajien kokemuksia yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa
2. Rekisterinpitäjä	Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Emma Lehmusvirta, 0505927757, ejlehm@utu.fi Otto Mäntyniemi, 0442049691, oteman@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluja, joissa kysytään luokanopettajilta heidän valmiuksiaan ja kokemuksiaan yhteiskunnallisista kriiseistä puhumisesta oppilaiden kanssa, ja minkälaista tukea he ovat saaneet koulutuksestaan tai työpaikaltaan. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on ☒ käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) ☐ rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) ☐ muu mikä _____
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Työkokemuksen määrä vuosina, nauhoitetut haastattelut ja niiden litteroidut vertailut
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Tietoja säilytetään enintään 01.06.2026 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus

	todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Haastattelurunko

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut pätevänä luokanopettajana?
2. Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä?
3. Oletko toiminut opettajana vuosina 2022, 2023 ja 2024? Mitä luokkaa olet silloin opettanut?
4. Oletko puhunut mainituista kolmesta kriisistä oppilaiden kanssa?
5. Millaisissa tilanteissa aiheet ovat tulleet puheeksi?
6. Miten omasta mielestäsi suoriuduit niistä?
7. Miltä aiheista puhuminen tuntui?
8. Mistä saat tai haet tietoa yhteiskunnallisista kriiseistä?
9. Miten koet omat valmiutesi käsitellä kriisejä oppilaiden kanssa?
10. Mitkä tilanteet tai aiheet koet erityisen haastavina käsitellä oppilaiden kanssa?
Miksi?
11. Mitkä asiat koet vahvuuksiksi omassa koulussasi tai työyhteisössäsi kriisien käsittelyn näkökulmasta? Miksi?
12. Pyritkö pysymään puolueettomana yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyssä?
13. Sisältyikö opettajankoulutukseesi opetusta kriisien ja vaikeiden yhteiskunnallisten aiheiden käsittelystä oppilaiden kanssa? Kokisitko hyödylliseksi?
14. Koetko, että opettajankoulutus antoi sinulle riittävät valmiudet kohdata ja käsitellä kriisejä opetuksessa?
15. Oletko saanut täydennyskoulutusta kriisien käsittelyyn?
16. Millaista tukea olet saanut koulultasi tai muilta tahoilta yhteiskunnallisten kriisien käsittelyyn?
17. Millaista tukea kaipaisit yhteiskunnallisten kriisien käsittelyyn?

Liite 3. Taulukko 1

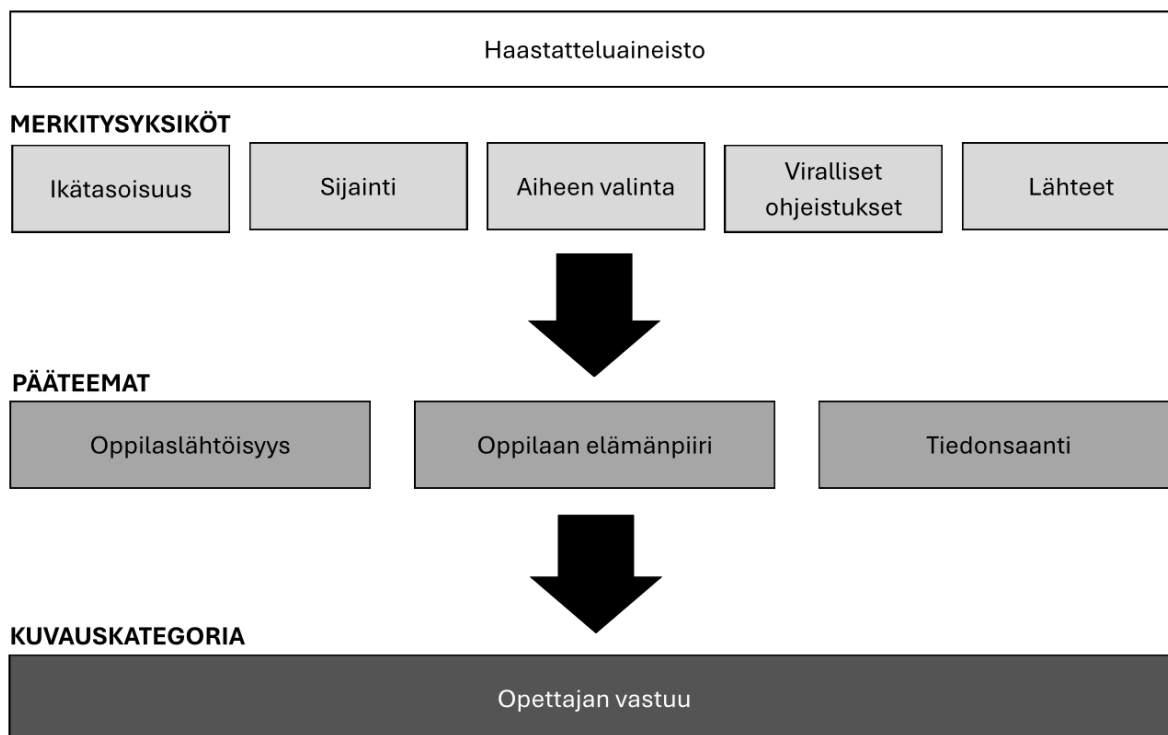
Taulukko 3. Vastaajien koodit, työkokemuksen määrä ja maakunnat

Vastaaja	Värikoodi	Kokemusvuodet	Maakunta
H1	Vihreä	2,5	Uusimaa
H2	Oranssi	19	Uusimaa
H3	Violetti	15	Varsinais-Suomi
H4	Keltainen	10	Uusimaa
H5	Punainen	3,5	Uusimaa
H6	Sininen	5,5	Uusimaa

Liite 4. Taulukko 2

Taulukko 4. Aineistosta löytyneiden teemojen havainnollistaminen

Analyyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Teema
<i>Se, että tulee seurattua asioita ja selviteltyä kuitenkin jonkun verran. En mä nyt mikään asiantuntija ole, mutta kuitenkin aika perillä. Sitten oon kuitenkin aika rauhallinen tyyppi. (H6)</i>	Opettaja perustelee valmiuksiaan kriisien käsittelystä omaan persoonaan liittyvillä tekijöillä.	Omat vahvuudet
<i>Työkavereissa on sellaisia, keneltä mä voisin pyytää apua, jos mä en osais käsitellä jotain juttua. On sellasia osaajia. (H1)</i>	Opettaja kuvailee saavansa apua työkavereilta kriisien käsittelyyn.	Työpaikan vahvuudet
<i>Viertolan käsittely oli aika haastavaa siinä mielessä, että ite jotenkin lähti miettimään, et ihan yhtä hyvin toi tilanne ois voinu olla meidän koulussa. Mut jotenkin sitä vaan oli pakko ulkoistaa juttu ja esittää vakuuttavaa. (H2)</i>	Opettaja perustelee itselle haastavaa aihetta tilanteen läheisyydellä.	Haastavat aiheet
<i>No en mä nyt taas ajattele, että se koulutus kyllä itsessään. Ehkä kokemus on enemmän auttanut siihen. (H3)</i>	Opettaja kertoo, että valmius käsitellä kriisejä on saatu kokemuksen kautta, ei koulutuksesta.	Koulutus

Liite 5. Kuvio 1

Kuvio 2. Fenomenografinen kuvaus opettajien kokemuksista yhteiskunnallisten kriisien käsittelystä oppilaiden kanssa: merkitysyksiköistä opettajan vastuuseen.