

Rehtorien ja luokanopettajien näkemyksiä yhteiskuntaopin opetuksesta

Tarkastelussa Varsinais-Suomen alakoulut

Linda Kovanin
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Huhtikuu 2024

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Linda Kovasin

Otsikko: Rehtorien ja opettajien näkemyksiä yhteiskuntaopin opetuksesta alakoulussa

Ohjaaja: professori Jan Löfström

Sivumäärä: 54 sivua + 5 liitesivua

Päivämäärä: 28.4.2024

Avainsanat: yhteiskuntaoppi, opetussuunnitelma, alakoulu

Vuonna 2014 uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman myötä yhteiskuntaopista tuli oma, itsenäinen oppiaineensa alakoulussa. Yhteiskuntaopin opetus tulee alakoulussa sijoittaa vuosiluokille 4–6. Opetuksen sijoittamista eri luokka-asteille ei ole tarkemmin määritelty, vaan asia jää päätettäväksi kaupunkien ja kuntien paikallisissa opetussuunnitelmissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoavat lähtökohdat yhteiskuntaopin opetukselle sisältöalueineen ja tavoitteineen. Opetuksen tarjoajalle jää päätettäväksi, mitä opetuksen menetelmiä ja oppimateriaaleja käyttäen yhteiskuntaopin oppiainekohtaiset sekä laaja-alaiseen osaamisen tavoitteet pyritään saavuttamaan. Tutkimuksen teoreettinen tausta todistaa yhteiskuntaopin oppiaineen tärkeyden ja tuo ilmi selkeän tarpeen yhteiskuntaopin opettamiselle.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään rehtorien ja luokanopettajien näkemyksiä yhteiskuntaopin opetuksesta alakoulussa. Tutkimuksessa selvitettiin, mille luokka-asteille yhteiskuntaopin opetus on Varsinais-Suomen alakouluissa jaettu, ja mille luokka-asteille se olisi rehtorien ja luokanopettajien mielestä hyvä jakaa. Lisäksi selvitettiin, mitä yhteiskuntaopin sisältöalueita ja tavoitteita pidettiin tärkeimpinä. Tutkimuksessa kartoitettiin myös yhteiskuntaopin opetuksessa käytössä olevia opetuksen menetelmiä ja oppimateriaaleja.

Tämä tutkimus on laadullinen, mutta sisältää myös määrällisiä piirteitä. Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä, johon vastauksia saatiin 17 rehtorilta ja luokanopettajalta. Tulosten mukaan yhteiskuntaopin opetus oli kaupungista tai kunnasta riippuen sijoitettu vaihtelevasti eri luokka-asteille. Opetus jakautui kaikille kolmelle luokka-asteelle niin, että opetuksen painotus oli neljännellä ja kuudennella luokalla. Opetuksen olisi toivottu sijoittuvan jonkin verran tasaisemmin eri luokka-asteille. Rehtorit ja luokanopettajat pitivät tärkeimpänä sisältöalueena arkielämää ja oman elämän hallintaa, joskin kaikki sisältöalueet nähtiin tärkeinä. Tavoitteista tärkeimpänä pidettiin demokratiaan ja omaan rahankäyttöön liittyviä tavoitteita. Opetusmenetelmissä arvostettiin vuorovaikutuksellisuutta. Oppimateriaalina käytössä olivat oppikirjan lisäksi digimateriaali, opettajien itse laatima materiaali ja ajankohtainen media.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
2	YHTEISKUNTAOPPI OPPIAINEENA	7
2.1	Tarpeet yhteiskuntaopin opetukselle	7
2.2	Yhteiskuntaoppi opettajankoulutuksessa	9
2.3	Opetuksen sisältöalueet ja tavoitteet opetussuunnitelmassa	10
2.4	Opetuksen erilaiset menetelmät	14
2.5	Oppimateriaalit	18
2.6	Yhteiskuntaoppi osana laaja-alaista opetusta	20
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
3.1	Tutkimuskysymykset	25
3.2	Tutkimusaineiston keruu	26
3.3	Aineiston analyysi	27
3.4	Eettiset ratkaisut	29
3.5	Tutkimuksen luotettavuus	30
4	TULOKSET	34
4.1	Yhteiskuntaopin opetuksen sijoittuminen eri luokka-asteille	34
4.2	Yhteiskuntaopin opetusmenetelmät	39
4.3	Yhteiskuntaopin oppimateriaalit	41
4.4	Yhteiskuntaopin sisältöalueiden tärkeys	42
4.5	Yhteiskuntaopin tavoitteiden tärkeys	43
5	POHDINTA	46
	LÄHTEET	55
	LIITTEET	61
	Liite 1. Kyselylomake	61

1 JOHDANTO

Yhteiskuntaoppi lisättiin vuoden 2014 perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa alakoulun opetukseen uutena oppiaineena. Yhteiskuntaopin aiheita on sisällytetty muihin oppiaineisiin, kuten historiaan ja ympäristöoppiin. (Arola, Elio, Huuhtanen & Pilli 1993, 11–12). Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 otettiin käyttöön vuonna 2016. Perusopetuksen tuntijakoasetuksen mukaan yhteiskuntaopin opetusta on järjestettävä kaksi vuosiviikkotuntia, jotka tulee toteuttaa vuosiluokilla 4–6. Opetushallitus ei ole tarkemmin ohjeistanut, miten vuosiviikkotunnit tulisi jakaa näille kolmelle luokka-asteelle, vaan tämä jää päätettäväksi kaupunkien ja kuntien paikallisissa opetussuunnitelmissa. (Valtioneuvosto 422/2012 § 6). Koska tarkempaa ohjeistusta yhteiskuntaopin opetuksen jakamisesta eri luokka-asteille ei ole, saattaa opetuksen jakamisesta eri luokka-asteille löytyä huomattavia kaupunki- ja kuntakohtaisia eroavaisuuksia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko opetuksen sijoittamisessa eri luokka-asteille vaihtelevuutta riippuen kaupungista tai kunnasta. Lisäksi selvitetään, mille luokka-asteille tutkimukseen osallistuneiden mielestä yhteiskuntaopin opetus olisi hyvä sijoittaa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää Varsinais-Suomen alueen alakoulujen rehtorien ja luokanopettajien näkemyksiä yhteiskuntaopin opetuksesta ja yleisesti yhteiskuntaopista oppiaineena.

Tätä tutkimusta voidaan pitää perustellusti tärkeänä ja ajankohtaisena, sillä yhteiskuntaoppi omana oppiaineenaan on vielä varsin uusi asia Suomen alakouluissa, eikä aiheesta löydy juuri aiempaa tutkimusaineistoa. Löfström (2012) toteaa, että yhteiskuntaopin irtauduttua omaksi oppiaineekseen kasvoi myös tarve tarkastella ja kehittää yhteiskuntaopin oppiaineen pedagogiikkaa ja profiloida sen luonnetta aiempaa tarkemmin. Saavutettuaan itsenäisen oppiaineen aseman, yhteiskuntaopin opetuksen ja pedagogiikan pitää seistä selkeämmin omilla jaloillaan. Toinen syy yhteiskuntaopin pedagogiikkaan kohdistuvalle kasvaneelle kiinnostukselle on se, että yhteiskunnallinen opetus, kuten kansalaiskasvatus, koetaan yhä tärkeämpänä yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteena. (Löfström 2012, 147.)

Vaikka kansalaisvalmiuksia opitaan koulun lisäksi myös monissa muissa ympäristöissä, kuten kotona ja verkkoympäristöissä, kohdistuu koulun yhteiskuntaoppiin suuria odotuksia. Yhteiskuntaopin oppitunnit saattavat joillekin oppilaille olla se ainoa konteksti, jossa he tarkastelevat yhteiskunnan, politiikan ja talouden ilmiöitä systemaattisesti. Lapsille ja nuorille

tulisi opettaa valmiuksia toimia yhteiskunnassa sekä sopeutua yhteiskuntaan sellaisena kuin se on, mutta toisaalta heille tulisi antaa monipuolisesti näkökulmia ja työvälineitä sekä rohkaisua myös pohtia kriittisesti yhteiskunnallisia aiheita ja ilmiöitä. (Löfström 2012, 147.)

Yhteiskuntaopin irtautuminen omaksi oppiaineekseen antaa aihetta tarkastella tarkemmin, millaisena oppiaineena yhteiskuntaoppi nykyään nähdään ja koetaan. Tässä tutkimuksessa näkemyksiä yhteiskuntaopista tarkastellaan Varsinais-Suomen alakoulujen rehtorien ja yhteiskuntaoppia opettavien luokanopettajien näkökulmasta. Koska yhteiskuntaopin oppiaine on alakoulussa varsin uusi oppiaine, ei sen opetukseen ole vielä muodostunut selkeää ja suoralinjaista opetuskulttuuria.

Yhteiskuntaopin oppiaineella voidaan nähdä olevan keskeinen rooli yhteiskunnallisten teemojen opettamisessa, koska sen taustatieteet ovat valtio-opissa, sosiaalipolitiikassa, kansantaloudessa ja juridiikassa. Nämä taustatieteet tuovat osaltaan syvyyttä yhteiskuntaopin oppiaineeseen, mutta ovat myös omalta osaltaan hankaloittaneet sen opettamista. Aiheidensa moninaisuuden vuoksi se saatetaan myös kokea vaikeana opettaa. (Kesler ym. 2015, 34.) Ruotsissa Kristianssonin (2014) tekemän tutkimuksen mukaan vastaava oppiaine nähtiin luokanopettajien keskuudessa myös jokseenkin epäjohdonmukaisena ja hajanaisena oppiaineena. Usean vastaajan mielestä yhteiskuntaoppia pidettiin jopa vaikeana ja monimutkaisena. (Kristiansson 2014, 216–217.) Yhteiskuntaopin oppiainetta on kritisoitu liian laajoista sisältökokonaisuuksista sekä didaktisista puutteista. Yhteiskuntatiedon opetuksen avuksi ei ole määritelty selkeää käsitteistöä, minkä seurauksena koulun yhteiskuntatiedon opetuksen näkökulma yhteiskuntaan on pitkään ollut lähinnä kuvaileva, selostava ja toteava, mutta ei kovin analyttinen, kriittinen tai problematisoiva. (Löfström 2001, 14–15.)

Yhteiskuntatiedollinen opetus saattaa ankkuroitua vahvimmin juuri yhteiskuntaoppiin, kun taas yhteiskunnallinen kasvatus laajenee helpommin myös muihin oppiaineisiin. (Kesler ym. 2015, 34.) Myös Ruotsissa Kristianssonin (2014) tutkimuksen mukaan yhteiskuntaoppi nähtiin laajana aineena, joka ulottuu lähes kaikkiin muihin oppiaineisiin ja elämän eri osa-alueisiin. (Kristiansson 2014, 216–217.) Yhteiskuntaopin opetusta voidaan ja kannattaakin yhdistää muihin oppiaineisiin, jotta asioita voidaan tarkastella mahdollisimman monipuolisesti ja kattavasti. Yhteiskuntaopin opetuksen toteutuksessa saattaa olla koulu- ja opettajakohertaisia eroja, joita tässä tutkimuksessa pyritään tarkemmin selvittämään.

Löfströmin (2014) mukaan tarve yhteiskuntaopin oppiaineen vahvistamiseen nousee ennen kaikkea huolesta suomalaisten lasten ja nuorten alhaisesta kiinnostuksesta yhteiskunnalliseen sitoutumiseen, politiikkaan ja aktiiviseen osallistumiseen. Myös rehtorien ja luokanopettajien asenteet sekä tiedot ja taidot yhteiskuntaopin oppiaineeseen liittyen vaikuttavat siihen, paljonko koululla on vaikutusta oppilaidensa asenteisiin. (Löfström 2004, 42.) Koulun yksinään ei toki ole tarkoituskaan ottaa kokonaan vastuuta lasten ja nuorten kansalaiskasvatuksesta, vaikka koulun merkitystä kansalaiskasvatuksessa voidaan pitää tärkeänä (Sandahl 2015, 81).

Van den Bergin (2010) tutkimuksen mukaan lukioikäiset oppilaat eivät nostaneet kouluopetusta kovin tärkeäksi tekijäksi poliittisten näkemystensä muodostumisessa ja kehittymisessä. Koulu nähtiin lähinnä faktatiedon tarjoajana, kun taas oma perhe ja lähipiiri koettiin merkityksellisiksi vaikuttajiksi. Syitä koulun vähäiselle merkitykselle tutkimuksen mukaan voivat olla kouluopetuksen faktapainotteisuus ja korostetun neutraali lähestymistapa yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Nuoret ovat jääneet kaipaamaan yhteiskuntaopin oppitunneille enemmän opetusta nuorten omista vaikuttamismahdollisuuksista ympäröivään yhteiskuntaan sekä soveltavampaa lähestymistapaa aiheisältöihin. (Van den Berg 2010, 46–50.) Koulujen tulisi panostaa siihen, että opetuksen aiheet ja menetelmät ovat oppilaille mielekkäitä ja kiinnostavia. Opetussisältöjä on hyvä pyrkiä liittämään oppilaiden omaan elämää ja arkea koskeviksi, jolloin oppilailla on enemmän tarttumapintaa aiheisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yritteliäiksi kansalaisiksi, jotka osaavat toimia moniarvoisessa yhteiskunnassa demokratian arvojen ja periaatteiden mukaan. Yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteena on antaa perustietoa ympäröivästä yhteiskunnasta ja kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista sekä rohkaista oppilaita kehittymään oma-aloitteisiksi yhteiskunnallisiksi ja taloudellisiksi toimijoiksi. Tärkeimpänä tehtävänä alakoulun yhteiskuntaopilla on herättää lasten kiinnostus yhteiskunnallisia asioita kohtaan. (Opetushallitus 2014, 260). Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millä keinoin yhteiskuntaopin opettajat näihin tavoitteisiin pyrkivät. Tutkimuksen kohteina ovat yhteiskuntaopin opetuksen opetusmenetelmät ja oppimateriaalit sekä yhteiskuntaopin tavoitteiden ja sisältöalueiden painotus rehtorien ja luokanopettajien mielestä.

2 YHTEISKUNTAOPPI OPPIAINEENA

Tässä luvussa tuodaan esille tutkimuksen taustaan liittyvää teoriaa. Luvussa käsitellään yhteiskuntaoppia oppiaineena ja tuodaan esille tarpeet yhteiskuntaopin opetukselle. Lisäksi tässä luvussa perehdytään opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin ja sisältöalueisiin sekä siihen, miten ne määrittelevät yhteiskuntaopin oppiaineen luonnetta. Luvussa käydään läpi yhteiskuntaopin opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä ja -materiaaleja sekä pohditaan yhteiskuntaopin roolia laaja-alaisessa opetuksessa.

2.1 Tarpeet yhteiskuntaopin opetukselle

Alun perin tarpeet yhteiskunnalliseen opetukseen Suomessa ovat saaneet alkunsa tarpeesta yhteiskunnan jäsenten yhteenkuuluvuuden vahvistamiselle sekä valtiollisen lojaaliuden kehittämiseksi. 1800- ja 1900- lukujen vaihteessa suomalaisille haluttiin opettaa vahvaa kansallistuntoa Venäjän uhkaa vastaan sekä opettaa kansallisvalmiuksia yleisen äänioikeuden tultua voimaan. Suomen itsenäistyttyä myös kouluissa korostuivat yhtenäisen kansakunnan rakentamisen taitojen opetus. (Kurki & Nivala 2006, 90–91.) Nykypäivänä tarve yhteiskuntaopin opettamiselle nousee lisäksi huolesta lasten ja nuorten heikosta yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta (Löfström 2004, 42). Viime vuosikymmenien saatossa yhteiskuntaopin opetuksen määrä peruskoulussa on kasvanut huomattavasti, ja nykyään yhteiskuntaoppi on oma, erillinen oppiaineensa (Löfström 2019, 89). Yhteiskuntaopin oppiaineen asema on kiistämättä erityisen tärkeä nyky-yhteiskunnassa, joka on muuttunut kulttuurisesta ja sosiaalisesti epäyhtenäisemmäksi. On tärkeää kouluttaa osaavia opettajia, jotka saavat oppilaat kiinnostumaan yhteiskunnallisista aiheista ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksista. (Kvande 2014, 10.)

Suomalaiset nuoret ovat pääosin hyviä yhteiskunnallisilta tiedoiltaan, mutta yhteiskunnallisen tiedon soveltamisessa sekä yhteiskunnallisessa aktiivisuudessa ja osallistumisessa he ovat passiivisempia. Nuorilla ei ole niinkään kiinnostusta yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Nuorten asenteista yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen liittyen on järjestetty erilaisia hankkeita, mutta ne ovat usein olleet lyhytkestoisia ja vaikuttaneet lähinnä vain jo valmiiksi aiheelle omistautuneisiin ihmisiin. Voidaan todeta, että asenteisiin vaikuttaminen vie aikaa ja edellyttää opettajalta vankkaa sitoutumista ja perehtymistä lasten ja nuorten aktivoimiseen. (Van den Berg & Löfström 2011, 81–82.)

Kansainväliset tutkimukset, kuten Cived (1999) ja ICCS (2009) ovat tuoneet ilmi suomalaisten lasten ja nuorten kiinnostumattomuuden yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Tämä kiinnostumattomuus voidaan nähdä myös asenneongelmana. Se, miten ja kuinka paljon lasten ja nuorten kotona keskustellaan yhteiskunnallisista asioista, on yhteydessä siihen, kuinka kiinnostunut lapsi tai nuori on yhteiskunnallisesta osallistumisesta. Kouluissa yhteiskuntaopin oppiaineen asema on vahvistunut ja sitä kautta pyritään herättämään oppilaiden kiinnostusta yhteiskunnallisiin aiheisiin sekä aktiivisuuteen. Se, miten paljon asenteisiin yritetään vaikuttaa koulun kautta, on paljolti kiinni opettajien ja rehtorien omista asenteista. (Löfström 2004, 41–42.)

Yhteiskuntaoppi nähdään yleissivistävänä oppiaineena, joka opettaa sekä omaksumaan tietoa, että hankkimaan, käsittelemään ja ymmärtämään tietoa itse. Yleissivistävänä oppiaineena yhteiskuntaoppi oppiaineena tarjoaa myös lähtökohdat arvokysymysten monitahoiseen ja itsenäiseen pohtimiseen. (Löfström 2002, 37.) Yksi yhteiskuntaopin tärkeimpiä tavoitteita on edesauttaa oppilaan sosiaalistumista yhteiskuntaan. Tämä tarkoittaa kulttuurinsiirtoa seuraavalle sukupolvelle ja sitä, että kehitetään oppilaan sosiaalisia valmiuksia sekä pyritään aktivoimaan oppilasta yhteiskunnalliseen toimintaan. Yhteiskuntakasvatuksen avulla pyritään lisäämään tietoa ja välittämään oppilaille yhteiskunnassa toimimisen kannalta tärkeitä arvoja ja normeja. (Korpisaari 2006, 106–107.)

Sosialisaation käsite voidaan käsittää monella tavalla. Vanhaan ja valmiiseen toimintamalliin kasvattamisen sijaan se voi olla myös kasvattamista itsenäisyyteen, ja valmiuksiin, joita tarvitaan alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Haasteena voidaan nähdä kasvava globaalius ja kansalaisyhteiskunnan kansalaisuus. (Virta, 2006, 97.) Toisaalta on hyvä opettaa myös tiettyyn kriittisyyteen, jotta oppilas pystyy muodostamaan itselleen kriittisesti rakentuvan yhteiskunnallisen identiteetin. Lisäksi tiedon määrän nopea kasvu ja uusiutuminen puoltavat kriittisen kasvatuksen merkitystä. (Korpisaari, 2006, 106–107.) Sosiaalistamisen ja kriittisyyden opettamisen lisäksi yhteiskuntaopilla on myös kolmas tehtävä, joka on perinteinen, tietopainotteinen asiasisältöjen opetus, jolla ei ole merkittävää vaikutusta sosiaalistamiseen eikä kriittisyyteen kasvattamiseen (Virta, 2006, 96).

Perusopetuslaki voidaan nähdä yhtenä lähtökohtana yhteiskuntaopin opetuksen suunnittelulle, mahdollistaen kuitenkin pedagogisen vapauden. Perusopetuslain mukaan koulun tulee tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä

antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. (Perusopetuslaki, 2 §.) Perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu perusopetuslakiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan yhteiskuntaopin opetuksen tarkoituksena on kannustaa oppilaita kehittymään aktiivisiksi, vastuullisiksi ja innovatiivisiksi kansalaisiksi. Tavoitteena on opettaa heitä arvostamaan monimuotoista yhteiskuntaa, jossa kunnioitetaan ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja demokraattisia periaatteita.

Opetuksen avulla oppilaat saavat tietoa yhteiskunnan toiminnasta ja omasta vaikutusmahdollisuudestaan sekä innostusta osallistua yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen toimintaan. Yhteiskuntaopissa kannustetaan seuraamaan ajankohtaisia tapahtumia ja ymmärtämään niiden merkitys omassa elämässä sekä arvioimaan kriittisesti ja soveltamaan eri tahojen tarjoamaa tietoa. (Opetushallitus 2014, 260.) Christensenin (2015) mukaan opetussuunnitelmat antavat kuitenkin vain pienen kuvan siitä, mitä opetuksessa todella tapahtuu. Hänen mukaansa voidaan erottaa toisistaan virallinen opetussuunnitelma, opetettava sisältö sekä piilo-opetussuunnitelma, jota opetetaan kirjoittamattomien sääntöjen mukaan. (Christensen 2015, 65.)

Muuttuvassa maailmassa yhteiskunnallisen kasvatuksen tarpeet ovat muuttuneet, ja kansalaiskasvatus on alkanut taas nousta enemmän esille puhuttaessa koulun tavoitteista. (Kurki & Nivala 2006, 91.) Vaikka yhteiskuntaopin opetuksen määrä on suhteellisen pieni verrattuna muihin oppiaineisiin, on Suomessa yhteiskuntaopin opetuksen määrä kuitenkin noussut 2000-luvun alussa huomattavasti. Tämä voi olla yhteydessä päättäjien huoleen siitä, että suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen asenne ja aktiivisuus sekä ylipäätään kiinnostus yhteiskunnallisiin aiheisiin on heikkoa. (Löfström 2019, 89.)

2.2 Yhteiskuntaoppi opettajankoulutuksessa

Alakoulun yhteiskuntaoppia opettavat yleensä luokanopettajat, joilla on taustallaan luokanopettajan koulutus. Verrattuna aineenopettajaopiskelijoiden omien aineidensa didaktisiin opintoihin luokanopettajalla on vain vähän didaktisia opintoja. (Löfström 2004, 50.) Useimmiten luokanopettajilla on vain hyvin vähän, jos lainkaan taustallaan opintoja yhteiskuntatieteissä. Yhteiskuntaopin opettajien ammattikuvasta ei juuri löydy tutkimuksia Suomessa. (Löfström, Virta & Salo 2017, 89.)

Vuonna 2023 Turun yliopiston luokanopettajankoulutus tarjoaa perustutkintoa suorittavalle luokanopettajaopiskelijalle yhden opintopisteen verran opetusta yhteiskuntaopin oppiaineessa. Tällä oppimäärällä luokanopettajaksi opiskelevan tiedot ja taidot yhteiskuntaopista jäävät varsin suppeaksi. Luokanopettajaopiskelijoille järjestetyssä yhteiskuntaopin kurssin opetuksessa pyritään tutustuttamaan luokanopettajaopiskelijat yhteiskuntaopin opetussuunnitelmallisiin tavoitteisiin ja sisältöihin sekä osaamisen arvioinnin kriteereihin. Kurssin tavoitteena on, että opiskelijat oppivat yhteiskunnallisen tiedon luonteen keskeiset piirteet ja osaavat suunnitella opetussuunnitelman tieto- ja taitotavoitteita tukevia ja oppilasta aktivoivia opetusjaksoja sekä käyttää niissä monipuolisia työtapoja ja oppimateriaaleja. Kurssin on tarkoitus myös antaa valmiuksia eriyttämiseen ja yhteiskuntaopin osaamisen syventämiseen. Opiskelijat tutustutetaan pääosin seuraaviin sisältöalueisiin: demokratia, aktiivinen kansalaisuus ja lasten ja nuorten taloudelliseen toiminta. (Turun yliopiston opinto-opas, 2022.) Vaikka kurssin sisältö sinällään on melko kattava, lyhyen toteutuksen vuoksi kurssin anti saattaa jäädä hyvin pintapuoliseksi, eikä aiheisiin ehditä syventyä. Löfströmin (2004, 50) mukaan onkin tärkeää, että luokanopettajan yhteiskuntaopin ainedidaktisten opintojen sisältö on hyvin harkittu, ja että opinnoissa pyrittäisiin painottamaan aineen opetuksen kannalta tärkeimpiä aihesisältöjä.

Yhteiskuntaoppia opettavilla opettajilla voi olla erilaisia lähtökohtia ja taustoja koulutukseen liittyen. Opettajien joukossa voi olla opiskelijoita, jotka harjoittelevat vielä, juuri valmistuneita, tai jo kokemusta ja koulutusta hankkineita henkilöitä. Joillakin voi olla taustallaan luokanopettajankoulutuksen lisäksi myös aineopettajan koulutus. Lähtökohdat yhteiskuntaopin opetuksen toteutukselle voivat siis vaihdella opettajan mukaan. Oppiainekohtaisen tietämyksen lisäksi opettajalta vaaditaan pedagogisia moninaisia tietoja ja taitoja sekä yleistä kasvatuksellista ymmärrystä. Lisäksi opettajalta odotetaan jatkuvaa omaa kehittymistä työssään. (Julkunen 2002, 27.)

2.3 Opetuksen sisältöalueet ja tavoitteet opetussuunnitelmassa

Yhteiskuntaopin sisältöalueet ja tavoitteet on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Suunnitelmasta löytyy yhdeksän tavoitetta yhteiskuntaopin oppiaineelle. Tavoitteiden lisäksi löytyy neljä sisältöaluetta, joiden avulla tavoitteet tulee pyrkiä saavuttamaan. Opetuksen järjestäjälle annetaan vapaus valita sisältöalueet sen mukaan, että ne tukevat opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista parhaiten.

(Opetushallitus 2014, 290.) Yhteiskuntaopin opetussisältöä suunniteltaessa opetussuunnittelun perustekijöiden lisäksi on otettava huomioon muita tärkeitä seikkoja, kuten oppilaiden määrä, oppilaiden oppimisedellytykset, erityistä tukea vaativat oppilaat sekä esimerkiksi kollegoilta saadut pedagogiset suositukset. Sisältöalueiden valintaan vaikuttavat usein ainakin opetusperinne, opetussuunnitelmat, perusopetuslaki sekä opettajan oppaisiin tukeutuvat näkökohdat. (Arola ym. 1993, 55–57.)

Tässä aluvussa käsitellään yhteiskuntaopin tavoitteita ja sisältöalueita. Laaja-alaista opetusta ja osaamista käsitellään tarkemmin aluvussa 2.5. Taulukossa 1 näkyy alakoulun yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet.

Taulukko 1. Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet alakoulussa.

Opetuksen tavoitteet
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana
T2 tukea oppilasta harjaannuttamaan eettistä arviointikykyään liittyen erilaisiin inhimillisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin
T3 ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä, ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen sekä hahmottamaan yhteiskunnan oikeudellisia periaatteita
T4 ohjata oppilasta tarkastelemaan median roolia ja merkitystä omassa arjessa ja yhteiskunnassa
T5 ohjata oppilasta oivaltamaan työnteon ja yrittäjyyden merkityksen lähiyhteisössään
T6 tukea oppilasta ymmärtämään, että eri toimijoiden tuottamaan yhteiskunnalliseen tietoon liittyy erilaisia arvoja, näkökulmia ja tarkoituksia
T7 kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä

T8 tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalintojen perusteita sekä harjoittelemaan niihin liittyviä taitoja
T9 kannustaa oppilasta erilaisten yhteisöjen toimintaan ja harjoittelemaan median käyttöä turvallisella ja yhteiskunnallisesti tiedostavalla tavalla

Yhteiskuntaopin sisältöalueita opetussuunnitelmassa on neljä. Nämä neljä sisältöaluetta ovat arkielämä ja oman elämän hallinta (S1), demokraattinen yhteiskunta (S2), aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen (S3) ja taloudellinen toiminta (S4).

Sisältöalueessa S1 oppilaat tutustutetaan yhteiskunnan toimintaan eri näkökulmista, sekä pohditaan, miten jokainen voi omalta osaltaan vaikuttaa lähiyhteisön turvallisuuteen ja viihtyisyyteen. Lisäksi S1 mukaan tulee perehtyä työntekoon, ammatteihin, oman rahan käyttöön sekä vastuulliseen taloudelliseen toimintaan arjessa. Sisältöalueessa S2 perehdytään oppilasta lähellä oleviin yhteisöihin, niiden jäsenten oikeuksiin ja velvollisuuksiin, sekä harjoitellaan yhteistä päätöksentekoa. S2 mukaan opetuksessa tarkastellaan demokraattisen yhteiskunnan ominaispiirteitä. Lisäksi tutustutetaan oppilaat Suomen eri kulttuureihin ja vähemmistöryhmiin. Sisältöalueessa S3 harjoitellaan demokraattista vaikuttamista ja yhteiskunnan jäsenenä toimimisen taitoja, joita tarvitaan erilaisten yhteisöjen jäsenenä. Näitä yhteisöjä ovat esimerkiksi luokka, koulu, harrastukset, järjestöt, media, sekä taloudellinen toiminta. Lisäksi harjoitellaan yhteistyötä lähiyhteisöjen kanssa. Sisältöalueessa S4 tutustutaan taloudelliseen toimintaan ja sen merkitykseen. Oppilaiden tulisi perehtyä rahankäyttöön ja ansaitsemiseen, sekä säästämiseen ja kestäväan kuluttamiseen. Lisäksi tutustutaan käytännössä lähiympäristön yrityksiin, työpaikkoihin ja palvelun tuottajiin. (Opetushallitus 2014, 261.)

Yläkoulun yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa tavoitteet ovat jokseenkin erilaiset kuin alakoulun tavoitteet. Sisältöalueet ovat samat kummassakin. Tavoitteet ohjaavat aikaisempaa syvällisempään ja laajempaan ymmärtämiseen ja pohtimiseen. Taulukossa 2 voidaan nähdä yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet yläkoulussa.

Taulukko 2. Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet yläkoulussa (Opetushallitus 2014, 419.)

Opetuksen tavoitteet
T1 ohjata oppilasta syventämään kiinnostustaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana
T2 ohjata oppilasta harjaanuttamaan eettistä arviointikykyään liittyen erilaisiin inhimillisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin
T3 ohjata oppilasta hahmottamaan oikeusvaltion periaatteita, ihmisoikeuksien yleismaailmallista merkitystä sekä syventämään tietojaan suomalaisen oikeusjärjestelmän toiminnasta
T4 ohjata oppilasta syventämään ja pitämään ajan tasalla yhteiskuntaa, talouden toimintaa ja yksityistä taloudenpitoa koskevia tietojaan sekä arvioimaan kriittisesti median roolia ja merkitystä
T5 rohkaista oppilasta kehittymään yritteliääksi ja vastuulliseksi taloudelliseksi toimijaksi, joka tuntee yrittäjyyttä ja työelämää sekä niiden tarjoamia mahdollisuuksia ja osaa suunnitella omaa tulevaisuuttaan
T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan yhteiskunnallista toimintaa sekä eri yhteisöjä ja vähemmistöryhmiä monipuolisesti ja avarakatseisesti
T7 ohjata oppilasta ymmärtämään yhteiskunnallisen päätöksenteon periaatteita ja demokraattisia toimintatapoja paikallisella, kansallisella ja Euroopan unionin tasolla sekä globaalisti ja toimimaan aktiivisena, omaa lähiyhteisöä kehittävänä kansalaisena
T8 ohjata oppilasta talouden perusteiden ymmärtämiseen, oman talouden hallintaan ja vastuulliseen kuluttamiseen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti
T9 ohjata oppilasta laajentamaan yhteiskunnallisia näkemyksiään, osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun sekä käyttämään mediataitojaan ja tietojaan yhteiskunnasta omien käsitystensä muodostamisessa ja kansalaisena toimimisessa

Opetuksen järjestäjälle jää pohdittavaksi, millaisia opetusmenetelmiä käyttäen päästään toivottuun lopputulokseen, jossa pystytään eri sisältöalueita ja laaja-alaisia tavoitteita hyödyntäen pääsemään opetussuunnitelmassa mainittuihin yhteiskuntaopin tavoitteisiin.

Suomen perusopetukseen sisältyy yhteiskuntaopin opetusta ala- ja yläkoulussa. Alakoulussa yhteiskuntaoppia voidaan opettaa vuosiluokilla 4–6 ja yläkoulussa vuosiluokilla 7–9. Opetuksen tarjoajan tulee itse päättää, millä luokilla yhteiskuntaoppia opetetaan, kunhan opetushallituksen määräämät vuosiviikkotuntimäärät täsmäävät. Yhteiskuntaoppia opetetaan Suomen alakouluissa vähintään kaksi vuosiviikkotuntia ja yläkoulussa vähintään kolme vuosiviikkotuntia (Valtioneuvosto 422/2012 § 6).

2.4 Opetuksen erilaiset menetelmät

Työtapa tai opetusmenetelmä on tapa, jolla opetus käytännössä toteutetaan ja oppilaiden oppimista tuetaan. Opetusmenetelmä valitaan sen perusteella, mitä oppimistavoitteita opetuksella halutaan saavuttaa. Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat työtapojen valintaa. Yhteistoiminnallisia, osallistavia ja tutkimuksellisia työtapoja käytetään opetuksessa, jotta oppilaat oppivat paitsi tietoja, myös yhteistyötä, vaikuttamista ja tutkimuksellisen ajattelun perusteita. Valittaessa työtapaa tulee pohtia, millaista oppimista se tukee ja miten se edistää oppilaiden monipuolisten valmiuksien kehittymistä. Opettajan on valittava työtapoja, jotka tukevat opetussuunnitelmassa mainittuja taitoja. Työtavan valinnassa otetaan huomioon opetuksen tavoitteiden lisäksi oppilaiden ikä, taidot ja motivaatio. Yhteiskuntaopin opetuksessa on käytössä erilaisia työtapoja ja opetusmenetelmiä, joita tässä käsitellään tässä luvussa tarkemmin. (Löfström 2002, 124.)

Koulun tulee mahdollistaa oppilaiden oman ajattelun kehittyminen sen sijaan, että oppilaille opetettaisiin ehdottomia totuuksia. Yhteiskuntaopin opetuksen ei tule perustua liikaa yksipuoliseen faktasisältöön, vaan sen rinnalle kannattaa tuoda tutkimuksellista, ongelmalähtöistä näkökulmaa, joka tukee oppilaan oman ajattelun merkitystä ja sekä tiedon itsenäistä jäsentämistä sekä soveltamista. Olennaista onkin jäsenyneiden tietokokonaisuuksien rakentaminen yksittäisten faktojen opetteluun sijaan. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta hahmottamaan asioita mielekkäiden oppimistehtävien avulla. Luennoiva opetus ja vaatimukset faktatiedon muistamisesta saattavat olla varsin tehoton opetusmenetelmä. Näin oppilas saattaa opetella ulkoa valtavan määrän faktatietoa, kuten

vuosilukuja, nimiä ja tapahtumia, mutta ei ymmärrä asioiden välisiä yhteyksiä, saati tulkita ilmiöitä. Oppiminen on tehokkaampaa, kun oppilas joutuu itse pohtimaan ja työstämään oppimaansa. (Löfström 2002, 35–39.) Lehtimäen (2022) tutkimuksen mukaan ilmiölähtöisyys opetuksessa koettiin motivoivana ja oppilaan mielenkiintoa herättävänä tapana oppia. Ilmiölähtöisen oppimisen lähtökohtana on oppilaiden itsensä valitsema ilmiö, jolloin opiskelu lähtee ilmiöstä, eikä oppiaineesta. Ilmiöitä kannattaa tutkimuksen mukaan käsitellä useissa eri oppiaineissa. Ilmiöpohjainen oppiminen tukee syvällisempää oppimista ja kokonaisuuksien hahmottamista sekä luokan ryhmähenkeä. (Lehtimäki 2022, 45–49)

Merkityksellinen oppiminen yhteiskuntaopissa vaatii tasapainoa toiminnallisuuden ja vastaanottamisen välillä. Merkityksellinen oppiminen voi koostua sekä aktiivisesta osallistumisesta että vastaanottamisesta, mutta kaikki aktiivinen osallistuminen ei välttämättä tue oppilaan taitojen kehittymistä. Pelkkä toiminnallisuus ilman sisällöllistä ja kriittistä pohdintaa voi jäädä pinnalliseksi. On tärkeää valita työtapoja, jotka tukevat oppilaiden kognitiivisia valmiuksia ja auttavat heitä ymmärtämään ja pohtimaan syvällisesti yhteiskunnallisia kysymyksiä. Opettajan rooli on valita monipuolisia työtapoja, jotka tukisivat tätä tavoitetta ja auttaisivat oppilaita kehittymään aktiivisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi. (Löfström ym. 2017, 125.)

Yhteiskuntaopin opetukseen sopiva, hyvä ja monipuolinen opetus voi sisältää esimerkiksi opettajajohtoista opetusta, ongelmalähtöisyyttä ja tutkivaa oppimista, analyysejä, keskusteluja, väittelyitä, ryhmätöitä, projekteja, vierailuja, simuloiteja, roolipelejä, oppimispeljä, draamaa tai monipuolisia oppimateriaaleja. (Löfström ym. 2017, 125.) Myös Ouakrim-Soivion ja Kuuselan (2012) mukaan erilaisia oppimistavoitteita voidaan tukea erilaisin opetusmenetelmin. Esimerkiksi perustelun ja argumentoinnin taitoja voidaan harjoitella väittelyillä, roolipeleillä, simulaatioilla tai muilla ongelmanratkaisuharjoituksilla. Yhteiskuntaopin taitojen opettamiseen sopivat hyvin sellaiset tehtävät, joissa oppilasta ohjataan etsimään tietoja, vertailemaan, erittelemään, päättelämään ja perustelemaan. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 152.) Myös perusopetussuunnitelman mukaan yhteiskuntaopin tavoitteiden kannalta opetuksessa on keskeistä käyttää vuorovaikutuksellisia, elämyksellisiä ja toiminnallisia opetusmenetelmiä. Opetussuunnitelman mukaan esimerkiksi opetuskeskustelut, väittelyt ja draama tukevat hyvin yhteiskuntaopin tavoitteiden saavuttamista ja ajattelun ja kommunikaation perustaitoja sekä kriittistä ajattelua. (Opetushallitus 2014, 261; Kurki & Tomperi 2011, 13.)

Roolipelejä ja draamaa voidaan soveltaa yhteiskuntaopissa monin tavoin, mikä voi myös avata uusia näkökulmia asioihin niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. Roolipelien luonne luo hyvät mahdollisuudet pelaajien omaan mielikuvituksen ja ajattelun käyttöön. Roolipelit ja draama mahdollistavat hyvin myös erilaisen tiedon, sen luotettavuuden ja näkemuserojen käsittelyn pienryhmissä. Roolipelien avulla voidaan käsitellä yhteiskunnallisia asioita esimerkiksi science fictionin tai fantasiamaailman kautta. Myös draaman avulla voidaan ottaa rooleja, ja käydä läpi yhteiskunnallisia tilanteita roolihahmojen takaa. (Rautiainen & Löfström 2015, 7–9.)

Keskustelu kuuluu oleellisesti yhteiskuntaopin opetusmenetelmiin. Keskusteluja voi syntyä spontaanisti, tai niitä voidaan tarkoituksellisesti aloittaa opetuksellisessa mielessä. Opettaja voi ohjata keskustelua apukysymyksillä tai esittämällä uusia näkökulmia. Keskustelun avulla opitaan yhteiskunnallisten sisältöjen lisäksi sosiaalisia taitoja ja asioiden tarkastelua eri näkökulmista. (Löfström ym. 2004, 139–140.) Mårdin (2020) tutkimuksen mukaan yhteiskuntaopin opettajat käyttivät usein keskusteluja opetusmenetelmänä. Keskusteluille oli ominaista monipuoliset, arkipäiväiset keskustelut oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin perustuen. Opettajien tavoitteena oli keskustelujen kautta laajentaa oppilaiden tietämystä sisältöalueista, mutta keskustelutaidon itsessään todettiin myös olevan tärkeä taito, jota tulee harjoitella säännöllisesti. Keskustelun rinnalle luotiin usein areenoita, joissa oppilaat saivat simuloida tosielämän tilanteita. (Mård 2020, 13, 106)

Perinteisessä opetuksessa eli opettajajohtoisessa opetuksessa opettaja on aktiivinen toimija, jonka tavoitteena on siirtää tietoa oppilaille puhumalla tai esimerkiksi näyttämällä esitysdiuja. Tässä perinteisessä opetusmallissa oppilas on passiivisessa roolissa tiedon vastaanottajana. Opetukseen voi liittyä kotitehtäviä. Perinteisesti koetilanteessa sitten mitataan, kuinka hyvin oppilas muistaa ja on oppinut opettajan opettamaa tietoa. (Vasalampi 2022, 81.)

Opettaminen ei automaattisesti johda oppimiseen, vaan oppimiseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten oppilaan oma historia, maailman kuva ja kaikki aikaisempi tieto sekä oppilaan oppimisvalmius, työskentelytaidot ja oppimisen säätelytaidot. Opettajan kontrolloiva puhetapa ja epäkiinnostavat tehtävät voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen. Sitä vastoin oppilaalle tarjottu mahdollisuus vaikuttaa oppimistehtäviin sekä opetuksen dialogisuus, ja oppilaiden osallistaminen tukevat oppilaiden oppimista ja vastuunottoa. (Vasalampi 2022, 84–85.) Kun opetusmenetelmät ovat mielekkäitä ja

menetelmällisesti oppiaineen tavoitteisiin sopivia, voidaan päästä hyviin oppimistuloksiin. Kaikki opetusmenetelmät eivät sovi jokaiselle oppilaalle, mutta kun eri menetelmiä käytetään monipuolisesti, löytyy niistä jokaiselle jotakin sopivaa. (Koli 2017, 11–12.)

Opetukseen vaikuttavat myös opettajan oma motivaatio, asenteet ja oppimis- ja opetuskokemukset sekä hänen tietonsa ja taitonsa opetettavasta oppiaineesta (Koli 2017, 11). Myös Dündarin (2015) tutkimuksen mukaan opettajan tiedot ja taidot sekä opetusmenetelmistä että opetettavasta oppiaineesta, sekä opettajan oma oppiminen, vaikuttavat opetukseen ja sen tehokkuuteen. Kun opettaja itse on tietoinen tehokkaista opetusmenetelmistä ja syvän oppimisen keinoista niin, jotta oppiminen ei jää pintapuoliseksi, osaa hän paremmin löytää soveltuvia keinoja tehokkaaseen opetukseen. (Dündar 2015, 70, 77.)

Lindmarkin (2013) tutkimuksen mukaan opettajan sosiaalisella taustalla sekä omilla yhteiskunnallisilla ja pedagogisilla käsityksillä voi olla vaikutusta siihen, millainen yhteiskuntakuva opetuksen kautta oppilaille välittyy. Esimerkiksi opettajan poliittinen näkemys voi heijastua opetukseen, vaikka objektiivisuus ja tasapuolisuus ovatkin tavoiteltavia. (Lindmark, T. 2013.) Opettajan on hyvä olla tietoinen omista näkemyksistään ja pyrkiä tarjoamaan oppilailleen monipuolista tietoa eri näkökulmista. Opettajan rooli ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi ohjata oppilaita esimerkiksi tiettyyn poliittiseen suuntaan, vaan opettajan tulisi sen sijaan rohkaista oppilaita tutkimaan erilaisia näkökulmia ja muodostamaan omat mielipiteensä perustellun tiedon pohjalta. Opettajan tehtävä on tarjota oppilaille työkaluja kriittiseen ajatteluun ja osallistumiseen yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Yhteiskuntaopin opettajalla on erityinen rooli toimia mallina oppilailleen yhteiskunnallisesti aktiivisena kansalaisena. Opettajan tulee näyttää esimerkkiä siitä, miten yhteiskunnassa toimitaan, miten demokraattisia prosesseja käytetään ja miten vaikutetaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Rooli vaatii opettajalta tiedon lisäksi aktiivisuutta käytännössä. Lisäksi hänen tulee olla perillä ajankohtaisista tapahtumista ja ilmiöistä, jotta näitä voidaan käydä läpi yhdessä oppilaiden kanssa. (Löfström ym. 2017, 92.) Kristianssonin (2014) tutkimuksen mukaan Ruotsissa luokanopettajat kokivat yhteiskuntaopin oppiaineen opetuksen haastavaksi juuri siitä syystä, että opettajan on oltava koko ajan perillä kaikesta, mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Hänen on seurattava mediaa ja oltava itse yhteiskunnallisesti aktiivinen, voidakseen

opettajana toimia yhteiskunnallisena mallina ja löytääkseen toimivat sisällöt ja opetustavat yhteiskuntaopin opetukseen. (Kristiansson 2014, 217.)

2.5 Oppimateriaalit

Suomessa rehtoreilla ja opettajilla on vapaus valita, mitä oppimateriaaleja he opetuksessaan käyttävät, sillä Suomessa oppikirjojen ja -materiaalien valvontatehtävä poistui Opetushallitukselta vuonna 1992. Suomessa ei ole myöskään laadittu hyvän oppimateriaalin kriteerejä tai standardeja, vaan oppimateriaalin laadukkuudesta vastaavat oppimateriaalituottajat. (Ouakrim-Soivio 2014, 201.) Myös Barrin (2000, 47) mukaan etenkin alakoulun yhteiskuntaopin opettajilla on runsaasti valinnanvapautta miettiessään opetukseensa sopivia materiaaleja, ja opettajan tulisi osata valita opetuksen tavoitteiden mukaiset oppimateriaalit. Davidin ja Veran (2017) tutkimuksen mukaan yhteiskuntaopin opettajia tulee kannustaa käyttämään nykyaikaisia opetusvälineitä ja oppimateriaaleja, jotta luokkahuoneesta saadaan eloisampi ja kattavampi kaikille oppilaille. Yhteiskuntaopin oppitunnit voidaan joskus nähdä tylsinä, mutta monipuolisilla oppimateriaaleilla oppilaita pystytään haastamaan uudella tavalla. Yhteiskuntaopin sisältöihin hyvin perehtyneet opettajat osaavat tehokkaammin löytää opetukseen sopivia oppimateriaaleja. (David & Vera 2017, 8.) Oppimateriaali nykyään sisältää enenevässä määrin toiminnallisia osuuksia, kuten dokumenttien tulkintaharjoituksia ja pohdintatehtäviä sekä interaktiivisia harjoituksia (Löfström 2014, 107).

Opettajan on tärkeää löytää opetukseensa ajantasaisia oppimateriaaleja. Koska yhteiskunta on jatkuvassa kehityksessä ja muutoksessa, on sillä seurauksia myös yhteiskuntaopin oppiaineeseen ja sitä kautta myös oppimateriaaliin. (Edström 2020, 4.) Yhteiskuntaopin oppimateriaalit eivät pysty kilpailemaan median kanssa tiedon ajankohtaisuudesta. Niiden pääasiallinen tarkoitus on auttaa oppilasta ymmärtämään yhteiskunnan ja talouden peruspiirteet ja -rakenteet. Oppikirjojen sisältämän tekstin ei tulisi olla liian abstraktia, vaan siinä tulisi olla konkreettisia esimerkkejä, jotka liittyvät oppilaan omaan arkeen ja elämään sekä kiinnostuksen kohteisiin. (Löfström 2014, 107.)

Stridsman (2014) kertoo artikkelissaan, että opettajilla ei välttämättä ole riittävästi aikaa käytettäväksi eri oppimateriaalien arvioimiseen ja valitsemiseen. Opettajan ammattiin on tullut ajan saatossa uusia tehtäviä ja osa-alueita, jotka syövät opettajan ajankäyttöä

resursseja. Myös Mårdin (2023) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat yhteiskuntaopin opetuksessa haasteena ajanpuutetta. Oppiaineen sisältöä pidetään laajana, ja opettajien mukaan on paljon aiheita, joihin voisi uppoutua ja syventyä. Yhtenä ratkaisuna nähtiin aiheiden käsittely yli oppiainerajojen. (Mård 2023, 17.) Oppimateriaalin valintaan vaikuttavat myös oppimateriaaliin käytössä oleva budjetti ja oppimateriaalien kustannukset. (Stridsman 2014.) Opettajat saattavat käyttää opetuksessaan erilaisia oppimateriaaleja, mutta oleellista on oppimateriaalin monipuolisuus ja toimivuus opetuksen tavoitteiden kannalta. Eroavaisuuksia on siinä, missä määrin opettajat käyttävät mitään materiaalia. (Edström 2020, 2.)

Oppikirjoilla on keskeinen rooli opetuksessa, ja usein koulukohtaiset opetussuunnitelmat saatetaan laatia oppikirjan sisällön pohjalta. (Ouakrim-Soivio 2014, 201.) Toisaalta taas esimerkiksi Terhon (2017, 61) tutkimuksen mukaan oppikirjat eivät ole opetuksen suunnittelussa olennaisena osana. Myös Wikman (2004) ja Edström (2020) uskovat, että oppikirjat eivät ole kovin keskeisessä asemassa yhteiskuntaopin opetuksessa. Hänen mukaansa mitä enemmän opettajalla on koulutusta ja kokemusta, sitä vähemmän hän käyttää oppikirjaa ainoana oppimateriaalina, vaan käyttää sen sijaan monipuolisemmin erilaisia materiaaleja ja esimerkiksi itse laatimaansa materiaalia. Oppikirjoista saa tukea opetukseen, ja varsinkin aloittelevat opettajat hyödyntävät oppikirjoja oppituntiansa rungoksi. Edströmin (2020) mukaan yhteiskuntaopin opetuksessa opettajat saattavat rakentaa oppitunnit pääosin omaan ammattitaitoonsa nojaten. Yhteiskuntaopin opettaja saattaa ottaa esimerkiksi sanomalehdestä ajankohtaisen kuvan tai artikkelin, ja suunnitella oppitunnin sen ympärille. (Edström 2020, 20.)

Oppikirjojen merkitys on kuitenkin helppo ymmärtää, sillä luokanopettajilla on monta eri oppiainetta opetettavanaan, eikä heillä voida olettaa olevan asiantuntijatasoista tietämystä kaikista oppiaineista. Lisäksi oppikirjoista löytyy paljon valmiita sisältöjä ja toteutuksia sekä aineistoa. Nykyään myös sähköisten oppikirjojen ja digiaineiston tarjonta on kasvanut. Oppikirjoihin liittyen voidaan nähdä haasteena yhteiskuntaopin oppikirjojen ajantasaisuus. Koska tietoa muuttuu jatkuvasti, tulee oppikirjojenkin muuttua sen mukana. Toisaalta yhteiskuntaoppi on sellainen oppiaine, joka ei välttämättä vaadi oppikirjaa, sillä opetuksen aiheita voidaan helposti löytää ympäröivästä yhteiskunnasta ja mediasta. (Löfström ym. 2017, 104–105.) Helkalan ja Tomperin (2021) tutkimuksen mukaan peruskoulun yhteiskuntaopin opetuksessa käytettävissä oppikirjoissa myös kannustetaan dialogiin ja väittelyyn

yhteiskuntaopin opetuksessa, mikä tukee osaltaan oppikirjojen käyttöä oppimateriaalina (Helkala & Tomperi 2021, 182).

Johansson (2020) kertoo tutkimuksessaan, että tietoyhteiskunnan digitalisoituminen luo valinnanvaraa ja hyviä mahdollisuuksia tuomalla saataville suuria määriä yhteiskunnallista tietoa, mutta samalla tarve digitaaliseen sisältöön kohdistuvalle kriittisille lähestymistavoille kasvaa. Opettajan onkin hyvä ottaa opetuksessaan huomioon digitaalisen materiaalin kriittinen tiedon käsittely. Antamalla oppilaille mahdollisuuden harjoitella tiedon etsimistä, analysoimista ja kriittistä arviointia edistetään yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteita. (Johansson 2020, 1.)

Lisäksi kansalaisjärjestöjen, kuten Unicefin ja Amnesty Internationalin rooli oppimateriaalin tuottajina on tärkeä. Näitä materiaaleja voidaan hyödyntää esimerkiksi ihmisoikeus-, demokratia- ja tasa-arvokasvatukseen liittyvissä teemoissa. Kyseiset materiaalit sisältävät usein myös oppilaille mielekkäitä sekä oppimisen tehokkuuden kannalta hyödyllisiä toiminnallisia elementtejä, kuten roolipelin, draamojen ja väittelyiden ohjeita. Opetuksessa onkin hyvä hyödyntää mahdollisimman kattavaa ja monipuolista aineistoa, josta oppilaat saavat tietoa ja erilaisia näkökulmia pohdittavaksi. (Lofström ym. 2017, 108.)

2.6 Yhteiskuntaoppi osana laaja-alaista opetusta

Käsitteenä laaja-alainen osaaminen on otettu käyttöön 2010-luvulla uudistetuissa opetussuunnitelman perusteissa. Laaja-alainen opetus on opetuksen lähestymistapa, joka korostaa monipuolisen osaamisen hankkimista eri aihealueilta. Tämä lähestymistapa korostaa oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja monialaisuutta, ylittäen perinteisten oppiaineiden rajat. Yksi laaja-alaisen opetuksen keinoista on opetettavan aiheen integrointi eri oppiaineisiin, jolloin saadaan useita eri näkökulmia ja monipuolisia oppimiskokemuksia. Opettaja voi valita teeman tai aiheen tai oppimiskokonaisuuden, joka kattaa useita oppiaineita, ja suunnitella opetuksen sen ympärille. (Hienonen, Nilivaara, Saarnio & Vainikainen 2022, 115–118.) Opettajalta laaja-alainen osaaminen ja oppiaineiden integrointi toisiinsa vaatii oppimisen näkemistä laajempaan kokonaisuuteen sekä oppilaan kohtaamista kokonaisuutena. Tämä taas vaatii oppilastuntemusta. (Luukkainen 2000, 82, 88.)

Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia löytyy perusopetussuunnitelmasta yhteensä seitsemän: ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Jokainen edellä mainituista laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista liittyy johonkin yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteisiin. (Opetushallitus 2014, 20–24.) Taulukossa 1 havainnollistetaan tarkemmin, mikä kokonaisuus liittyy mihinkin yhteiskuntaopin tavoitteeseen.

Laaja-alainen osaaminen kattaa tiedot, taidot, arvot, asenteet ja halun toimia yhdessä muodostaen sujuvan kokonaisuuden. Se sisältää kyvyn soveltaa tietoja ja taitoja erilaisissa tilanteissa. Oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttavat heidän omaksumansa arvot, asenteet ja halu toimia tietyissä tilanteissa. Laaja-alaisen osaamisen kasvava tarve on noussut maailman ympärillä tapahtuvista muutoksista. Henkilökohtainen kehitys, koulutus, työelämä ja kansalaisuus nykyään ja tulevaisuudessa vaativat laaja-alaista osaamista, joka yhdistää eri tiedon ja taidon alueita. (Opetushallitus 2014, 20.)

Kansallisesti määritellyt opetussuunnitelman perusteet tarjoavat raamit laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden opettamiselle. Näitä tavoitteita voidaan täydentää ja painottaa paikallisissa opetussuunnitelmissa vastaamaan paremmin paikallisia tarpeita ja olosuhteita. Tämä antaa opetuksen ja koulutuksen järjestäjille joustavuutta sovittaa opetus paikallisiin tarpeisiin samalla noudattaen kansallisia tavoitteita. Samalla on tärkeää, että opetuksen toteutumista ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti varmistaen, että ne toteutuvat tehokkaasti käytännössä. (Ouakrim-Soivio 2022, 220.) On opetuksen järjestäjien ja koulujen tehtävä päättää, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteet koulussa toteutetaan ja miten opetus järjestetään. Kunnat ja koulut voivat painottaa haluamiaan laaja-alaisen osaamisen aihealueita. Heille jää valta päättää, miten laaja-alaisen osaamisen opetus käytännössä toteutetaan ja miten niiden toteutumista seurataan. (Opetushallitus 2014, 25).

Vaikka laaja-alainen osaaminen on sisällytetty eri oppiaineiden tavoitteisiin, sen konkreettinen toteutus ja yhteys käytännön opetustyöhön voivat jäädä epäselväksi tai tulkinnanvaraiseksi opettajille (Ouakrim-Soivio 2022, 220). Myös Kristianssonin (2014) tutkimuksen mukaan yhteiskuntaoppi nähtiin Ruotsissa opettajien mukaan oppiaineena, joka

ulottuu laajalle alueelle. Yhteiskuntaopin opetusta on opettajien mukaan helppo yhdistää lähes kaikkiin muihin alakoulun oppiaineisiin. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan yhteiskuntaopin sopiminen muihin aineisiin voidaan nähdä jopa yhteiskuntaopin opetuksen punaisena lankana monipuolisine assosiaatiomahdollisuuksineen. (Kristiansson 2014, 218.) Tämä voi johtua useista tekijöistä, kuten opetussuunnitelman yleisestä abstraktiudesta, opettajien koulutuksen ja resurssien puutteesta tai opettajien henkilökohtaisista tulkintatavoista. Selkeyttä voitaisiin edistää tarjoamalla lisäkoulutusta ja tukea opettajille laaja-alaisen osaamisen integroimiseksi paremmin opetustyöhön. Lisäksi selkeät ohjeet ja resurssit, kuten oppimateriaalit, voivat auttaa opettajia ymmärtämään ja toteuttamaan laaja-alaista osaamista käytännössä oppitunneilla. Lisäämällä selkeyttä ja tukea voidaan parantaa laaja-alaisen osaamisen hyödyllistä ja tehokasta toteutusta.

Yhteiskuntaoppi tarjoaa hyvät lähtökohdat oppiaineiden integrointiin, sillä sen sisällöt ovat laaja-alaisia ja kytkeytyvät moniin oppiaineisiin (Löfström ym. 2017, 51). Kansalaiskasvatus tehtävänä ylittää oppiainerajat, ja yhteiskuntaoppia sivutaan useissa eri oppiaineissa. Vaikka yhteiskuntaopilla on omana oppiaineenaan erityinen merkitys kansalaiskasvatuksessa, voi laaja-alainen opetus edistää oppiaineelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Virta 2006, 96.) Laaja-alaisen kokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus voivat toisinaan olla työläitä ja vaativat etenkin yläkoulussa ja lukiossa aineenopettajien yhteistyötä. Alakoulussa luokanopettajat voivat toteuttaa eheyttäviä kokonaisuuksia omassa luokassaan helpommin, koska luokanopettaja opettaa luokalleen kaikkia aineita. Jos kyseessä ovat monen luokan yhteiset kokonaisuudet, opettajien yhteissuunnittelu ja koordinointi ovat tärkeässä roolissa. (Löfström ym. 2017, 88.)

Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet voidaan nähdä suurena voimavarana ja hyötynä oppimiselle. Laaja-alaisuudella voi olla myös haittapuolia, kuten oppilaiden arviointi, joka voi laaja-alaisissa kokonaisuuksissa voi olla haastavaa. Perinteiset arviointikäytännöt eivät välttämättä sovellu sellaisenaan laaja-alaisiin oppimistilanteisiin. Opettajien on kehitettävä uusia arviointimenetelmiä ja -kriteerejä, jotka ottavat huomioon oppilaiden monipuoliset oppimistavat ja -tulokset. Kokonaisuuksien tulee olla hyvin suunniteltuja, jotta oppilaat voivat saavuttaa oppimistavoitteet ja ymmärtää aiheet eri näkökulmista. Opettajien on tehtävä tiivistä yhteistyötä varmistaakseen, että kokonaisuudet ovat tasapainoisia ja toimivia. (Löfström ym. 2017, 88.) Laaja-alaisuus saattaa merkittävästi monimutkaistaa arviointia, kun on otettava huomioon, että samaa aihetta saatetaan samanaikaisesti opettaa useissa eri oppiaineissa.

Pitäisi siis osata yhdistää arviointia oppiaineiden osalta, mutta kuitenkin pitää oppiaineiden arvosanat toisistaan erillään. (Norrena 2016, 16, 18.)

Yhteiskuntaopin aihesisältöä voidaan eheyttää esimerkiksi rinnastamalla eli opiskelemalla samaa teemaa kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti, jaksottamalla eli järjestämällä samaan teemaan liittyvät asiat peräkkäin opiskeltaviksi, toteuttamalla toiminnallisia aktiviteetteja kuten teemapäiviä, erilaisia tapahtumia, kampanjoita, opintovierailuja ja leirikouluja tai muodostamalla oppiaineista integroituja kokonaisuuksia. (Kesler ym. 2015, 30)

Yhteiskuntaopin aihesisällöistä esimerkiksi demokratiakasvatus sopii hyvin laaja-alaiseen opetukseen. Demokratiakasvatuksen tarkoituksena on kasvattaa oppilaista demokraattisen yhteiskunnan jäseniä ja opettaa niitä taitoja, sääntöjä ja ymmärrystä, joita tarvitaan ihmisten kanssa toimiessa. Erilaisuuden ymmärtäminen, yhteistyötaidot ja moraalinen hahmotuskyky auttavat ymmärtämään sitä, miten yhteiskunta toimii, ja miten sitä voidaan kehittää oikeudenmukaisesti. Demokraattisessa yhteiskunnassa toimimista ja osallistumista tulisi opettaa niin varhain ja niin laajasti kuin mahdollista, mikä tukee prosessin jatkumista koko elämän ajan. Demokratiakasvatusta on helppo yhdistää moneen eri oppiaineeseen, sillä sen aiheet ulottuvat laajalle alueelle. (Männistö, Rautiainen & Vanhanen-Nuutinen 2017, 38–39.) Opetushallituksen demokratiakasvatusselvitys (2011) sekä uudet perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014) kehottavat koulua lisäämään yhteistyötä muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa. Järjestöillä ja muilla ulkopuolisilla toimijoilla ajatellaan olevan oppimisen kannalta olennaista tietoa ja osaamista, joista koulut ja oppilaat hyötyvät. Näillä voi olla tarjolla monipuolisesti tietoa siitä, kuinka käytännössä tulee toimia kansalaisyhteiskunnassa ja miten olla aktiivinen kansalainen.

Monialaisella yhteistyöllä voidaan tavoitella laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Monialaisella yhteistyöllä tarkoitetaan kouluissa tapahtuvaa monialaista yhteistyötä, joka tarkoittaa eri opettajien ja asiantuntijoiden sekä oppilaiden välillä tapahtuvaa tiivistä yhteistyötä eri oppiaineiden ja aiheiden yhdistämisessä opetuksessa. Tavoitteena on luoda kokonaisvaltaisia oppimiskokemuksia, jotka integroivat erilaisia tietoja, taitoja ja näkökulmia. (Opetushallitus 2014, 31.) Vuonna 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa opittavien asioiden monialaisuutta ja eheyttämistä edistetään uusin keinoin. Koulut saavat itse valita, mitä teemoja oppimiskokonaisuuksissa halutaan opettaa monialaisesti. Teemat valitaan

oppiaineiden joukosta niin, että oppiaineissa käsiteltävät samaan tematiikkaan liittyvät oppitunnit muodostavat oppimiskokonaisuuden. Olennaista on löytää eri oppiaineiden sisällöistä kokonaisuuksia ja linkkejä yli oppiainerajojen. (Cantell 2015.)

Monialaisen yhteistyön avulla on mahdollista oppia ymmärtämään ilmiötä monesta eri näkökulmasta. (Männistö ym. 2017, 50.) Lisäksi monialainen yhteistyö voi sisältää myös yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, kuten vanhempien, paikallisyhteisöjen ja yritysten kanssa, tarjoten oppilaille mahdollisuuksia oppia ja soveltaa tietoaan ja taitojaan todellisissa konteksteissa (Opetushallitus 2014, 31). Monialainen integrointi edistää oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista ja auttaa heitä ymmärtämään oppimaansa syvällisemmin (Hienonen ym. 2022, 115–118). Monialaisuuteen liittyy vahvasti yhdessä tekeminen ja oppiminen. Monialaisuus pitääkin sisällään ajatuksen, jonka mukaan kukaan ei voi yksin hallita useita eri näkökulmia. Tarvitaan jaettava asiantuntemusta ja yhteistyötä. Monialaisessa oppimiskokonaisuudessa oppijat opiskelevat yhdessä, tuoden oppimisprosessiin kukin oman erityisen panoksensa ja näkökulmansa, ja luovat siten yhdessä myös uutta tietoa ja ymmärrystä. (Cantell 2017, 232.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tässä luvussa kuvailaan tutkimuksen toteuttamisen menetelmiä ja vaiheita tarkemmin. Luvusta löytyvät tarkemmat kuvailut tutkimusmenetelmästä, aineiston keruusta ja aineiston analyysistä. Lisäksi tässä luvussa tuodaan esille eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmat. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Tutkimukseen sisältyi myös jonkin verran määrällisiä piirteitä. Määrällisyyttä tutkimuksen tulosten kuvailuun tuovat kuviot, joilla on pyritty lukijalle havainnollistamaan kyselyn tuloksia selkeämpään muotoon. Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselylomake lähetettiin Varsinais-Suomen alueen alakouluihin rehtoreille ja 4.–6. luokkien luokanopettajille.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisena oppiaineena yhteiskuntaoppi nähdään rehtorien ja opettajien keskuudessa. Tarkoituksena on selvittää, mille luokka-asteille yhteiskuntaopin opetus sijoittuu Varsinais-Suomen alakouluissa ja perustelut sille, miksi yhteiskuntaopin opetus on sijoitettu niin kuin se on. Tutkimuksen tarkoituksena on lisäksi kartoittaa opettajien käytössä olevia yhteiskuntaopin opetusmenetelmiä sekä heidän käyttämiään opetusmateriaaleja. Lisäksi tämän tutkimuksen avulla pyritään selvittämään rehtorien ja opettajien mielipiteitä yhteiskuntaopin tavoitteiden ja sisältöalueiden tärkeydestä ja sopivuudesta. Tässä tutkimuksessa on kolme alakoulun yhteiskuntaopin opetukseen liittyvää tutkimuskysymystä, joihin tutkimuksen avulla pyritään saamaan mahdollisimman kattavat vastaukset. Tutkimuskysymykset toimivat tämän tutkimuksen pohjana ja perustana.

Tutkimuskysymykset:

1. Mille luokka-asteille yhteiskuntaopin opetus sijoittuu alakoulussa? Miksi?
2. Millaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja rehtoreilla ja luokanopettajilla on käytössä yhteiskuntaopin opetuksessa?
3. Mitä yhteiskuntaopin sisältöalueita ja tavoitteita rehtorit ja luokanopettajat pitävät tärkeimpinä?

3.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Kyselylomake lähetettiin Varsinais-Suomen alakoulujen rehtoreille, joita pyydettiin välittämään kysely myös koulujensa 4.–6. luokkien luokanopettajille. Tutkimusjoukko haluttiin tässä tutkimuksessa rajata Varsinais-Suomen alueen kouluihin, sillä tutkimuksesta olisi tullut tarpeettoman laaja ja työläs, jos mukaan olisi otettu laajemman alueen tai koko Suomen alueen koulut. Aihetta olisi toki mielenkiintoista tutkia laajemmaltikin, mutta tutkimukseen käytössä olleilla resursseilla rajaus koettiin tarpeellisenä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukon valinta tapahtuu yleensä harkinnanvaraisesti niin, että valitaan melko pieni joukko henkilöitä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä tietoa tai kokemusta. Tieteellisyyden kriteerinä ei ole tällaisessa tutkimuksessa määrä, vaan laatu. Vastauksia tähän tutkimukseen haluttiin useammasta eri Varsinais-Suomen alueen kunnasta, minkä takia kysely lähetettiin useampaan eri Varsinais-Suomen alueen kaupunkiin ja kuntaan. (Puusa & Juuti 2020, 84.) Tutkimuslupahakemus lähetettiin yhteensä 16 eri Varsinais-Suomen kuntaan. Osa kunnista vastasi kielteisesti lupahakemukseen, ja joiltakin kunnilta ei saatu vastausta lainkaan. Tutkimuslupa saatiin lopulta seitsemään eri kuntaan. Vastauksia tutkimukseen saatiin 17.

Kun kyselytutkimusta käytetään laadullisessa tutkimuksessa, ovat kysymykset usein avoimia kysymyksiä, jotka tarjoavat vastaajalle monipuolisemman vastausmahdollisuuden omin sanoin. Avoimilla kysymyksillä voidaan saada näkökulmia, joita tutkimuksen tekijä ei ole etukäteen ajatellut. Monivalintakysymykset sitä vastoin tuottavat vähemmän kirjavia vastauksia, ja niiden tulkinta ja analyysi on helpompaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 199–201.) Kyselytutkimuksessa kaikkien kysymysten tulisi olla tarkoituksenmukaisia ja tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi sekä Likert-asteikollisia kysymyksiä, valintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Likert-asteikko on välimatka-asteikko, eli sen arvot ovat suuruusjärjestyksessä. Vaikka kyselylomaketta käytetään useimmiten määrällisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelmänä, sopii kyselylomake myös soveltuvilta osin laadulliseen tutkimukseen. Tutkimusjoukko pystytään vastaustensa perusteella lajittelemaan laadullisiin luokkiin. Kyselylomakkeen kysymykset on mahdollista laatia niin, että niistä saadaan laadullisesti analysoitavia vastauksia. Toki esimerkiksi haastattelulla pystytään syventymään tutkimuksen aiheeseen helpommin. Haastattelussa pystytään etenemään

joustavammin ja tutkija pystyy samalla havainnoimaan haastateltavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–76.)

Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteina ovat asiat, joita ei voi yksinkertaisesti mitata määrällisesti. Tutkimuksen kohteena ei lähtökohtaisesti ollut se, kuinka moni esimerkiksi käyttää opetusmenetelmänään ryhmätyöskentelyä, ja kuinka moni draamaa. Kiinnostuksen kohteena sen sijaan oli enemmän se, mitä kaikkia eri opetusmenetelmiä opetuksessa käytetään. Tutkimukseen haluttiin saada mahdollisimman laaja ja kokonaisvaltainen näkökulma. Kyselylomakkeeseen vastaaminen käy usein nopeammin kuin haastattelutilanteet. Hirsjärven ym. (2009) mukaan haastatteluiden haittapuoli on juuri se, että menetelmä on aikaa vievä itse haastattelun, mutta myös jälkikäteen tehtävän litteroinnin ja analyysin osalta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206).

3.3 Aineiston analyysi

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimukseen sisältyi myös määrällisiä piirteitä. Laadullinen aineisto käytiin läpi aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineiston laadullisuutta korostaa se, että tarkkojen määrien ja prosenttilukujen sijaan tulokset on kuvattu teema-alueina ja käytetty myös suoria lainauksia aineistosta. Tutkimusten tulosten kuvailussa keskityttiin tutkimuslöydösten syihin ja syvällisempään vastausten ymmärtämiseen ja analyysiin. Aineistoa lähdettiin käsittelemään tuomalla se ensin excel-raporttiin ja muokkaamalla aineisto sopivaan järjestykseen vastaajien mukaan. Aineistoa lajiteltiin eri perustein, riippuen siitä, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia aineistosta pyrittiin löytämään. Aineistoa tutkittiin esimerkiksi vertailemalla rehtorien ja luokanopettajien vastauksia toisiinsa, sekä luokittelemalla vastauksia sen mukaan, missä vastauksissa yhteiskuntaoppia opetettiin milläkin luokalla. Avoimia vastauksia pystyttiin luokittelemaan oppilaiden ikäperusteisen kypsyysasteen, sopivien opetusmenetelmien, käytössä olevien oppimateriaalien sekä yhteiskuntaopin integroinnin mukaan.

Laadullisessa aineiston analyysissä aineistoa tarkastellaan yleensä kokonaisuutena, kun taas määrällisessä analyysissä määritellään perusjoukko, josta otetaan otos, jonka katsotaan edustavan perusjoukkoa (Alasuutari 1999, 37–38). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin jokaista, 17 eri vastaajalta saatua vastausaineistoa huolellisesti ja monipuolisesti. Vastaajilta saadut vastaukset olivat tutkimuksen kannalta kattavat, jotta niistä voitiin tehdä ryhmittelyä ja

johtopäätöksiä. Vastaukset todistavat, että kyselylomake oli onnistuneesti toteutettu, sillä vastaukset saatiin juuri niihin kysymyksiin, joihin oli tarkoituskin. Tämä puoltaa myös sitä, että kaikki olivat ymmärtäneet kysymykset samalla tavalla, sillä vastauksista pystyi päättämään tietynlaista johdonmukaisuutta. Kyselytutkimuksen vastausten analysoinnissa oli kuitenkin joitain pieniä epäselvyyksiä ja tulkinnanvaraisuutta. Kun kysyttiin opetuksen sijoittamisesta eri luokka-asteille, liukuasteikon vuoksi vastaajien vastaukset olivat summittaisia. Esimerkiksi joku vastaajista oli saattanut vastata, että opetus hänen koulussaan oli sijoitettu seuraavasti: 1 % opetuksesta sijoittuu 4. luokalle, 49 % 5. luokalle ja 50 % 6. luokalle. Näissä tapauksissa olen tulkinnut aineistoa harkinnanvaraisesti pyöristämällä lukemat järkevästi. Liukuasteikkoa käyttäessä vastaus on saattanut vahingossa mennä muutaman yksikön verran ohi siitä, mitä vastaaja on oikeasti tarkoittanut vastata.

Laadullisessa aineiston analyysissä erot vastaajien välillä ovat merkityksellisiä, ja niitä on usein helppo löytää. Jotta analyysi ei ajaudu pelkkien eroavaisuuksien löytämiseen, kannattaa havainnot pyrkiä pelkistämään sopivalla tavalla. Jokainen vastaus on tärkeä ja ainutlaatuinen, mutta vastauksia tulee lajitella tiettyihin joukkoihin, jotta analyysistä saadaan mahdollisimman paljon irti. (Alasuutari 1999, 43.) Tässä tutkimuksessa vastauksia pystyttiin helposti lajittelemaan ja luokittelemaan tiettyjen ominaisuuksien ja piirteiden mukaan. Kyselyyn tulleista vastauksista otettiin raportti, jossa jokainen kysymys ja siihen saadut vastaukset näkyivät omilla välilehdillään selkeästi. Joidenkin avointen kysymysten haasteena voidaan nähdä luokitteluun liittyvät seikat. Esimerkiksi kysyttäessä vastaajien koulutustaustaa saatiin monenlaisia vastauksia. Sama asia on voitu kertoa eri sanoin, tai käyttää lyhenteitä, jotka eivät ole tutkijalle tuttuja. Löytyi myös useampia yhdistelmiä, kuten henkilö, jolla on luokanopettajan ja historianopettajan koulutus, tai henkilö, jolla on luokanopettajan ja erityisopettajan koulutus. Aineistosta löytyi muutamia teemoja ja luokkia, joihin vastaajat pystyttiin jakamaan. Esimerkiksi rehtorien ja luokanopettajien välillä pystyttiin havaitsemaan jonkin verran eroavaisuuksia käytössä olevien opetusmenetelmien ja tärkeimpinä pidettyjen opetusmenetelmien mukaan.

Suljettujen kysymysten vastauksista oli helpompi löytää tietyt luokat, joiden mukaan ryhmitellä vastaukset. Luokat oli jo valmiiksi pohdittu etukäteen ja asetettu näkyville kyselylomakkeelle. Esimerkiksi kysymykseen yhteiskuntaopin tavoitteiden tärkeydestä oli valmiiksi tehty neljä eri luokkaa vastauksille. Kysymys oli, että kuinka tärkeänä pidät seuraavia yhteiskuntaopin tavoitteita. Alle oli listattu eri tavoitteet ja vastausvaihtoehdot

olivat hieman tärkeä, tärkeä, melko tärkeä ja tärkeä. Näin valintakysymyksen vastaukset pystyttiin vaivattomasti jakamaan näihin neljään, yllä mainittuun luokkaan. Otetaan vielä esimerkkinä kyselylomakkeen kysymys: Perustelut, miksi yhteiskuntaopin opetus tulisi sijoittaa yllä olevan mukaisesti. Kysymys oli avoin, eikä vastausvaihtoehtoja annettu etukäteen. Vastauksia saatiin todella monipuolisesti, ja vastaukset sisälsivät toisistaan poikkeavia ajatuksia ja näkökulmia. Vastausten luokittelu oli työläämpää ja vei enemmän aikaa kuin suljettujen kysymysten vastausten luokittelu, mutta vastauksista oli kuitenkin mahdollista löytää sopiva luokittelu, joihin vastaukset oli järkevä jakaa.

3.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijaelin, jonka tarkoituksena on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut tutkimuseettiset ohjeet tutkijoita varten. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet, kuten luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto, ovat keskeisiä tutkimuseettisiä periaatteita. Nämä periaatteet ovat olennaisia varmistettaessa, että tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja sen tulokset ovat uskottavia ja luotettavia. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön ja tutkimuslaitoksen tunnustamia arvoja ja toimintatapoja. Tutkimustyön tulee olla rehellistä, luotettavaa ja huolellista. Huolellisuutta ja tarkkuutta vaaditaan myös tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 11.)

Tutkijan tulee soveltaa tutkimuksessaan tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti hyväksyttäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkijan tulee toteuttaa tieteellisen tiedon luonteen vaatimaa avoimuutta tutkimuksen tuloksia julkaistessaan. Tutkijan tulee lisäksi ottaa huomioon muiden tutkijoiden työ ja saavutukset kunnioittaen näitä. Muiden tekemälle työlle tulee antaa niille kuuluva arvostus ja kunnioitus sekä tuoda ilmi niiden tuoma lisäarvo omalle tutkimukselleen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on myös se, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tarkasti. (Karjalainen, Launis, Pelkonen & Pietarinen 2002, 386–387.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta pohditaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Tässä tutkimuksessa on noudatettu edellä mainittuja hyvän tieteellisen tutkimuksen keinoja. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty huolellisuuteen ja tarkkuuteen sekä tarpeeksi yksityiskohtaiseen menetelmien ja tulosten kuvailuun. Tutkimuksessa käytettyjen, muiden tutkijoiden töiden merkitys on tuotu selkeästi esille, ja annettu niille niiden ansaitsema arvostus ja kunnioitus. Aineistonhankinta on hankittu kyselylomakkeella avoimesti, tuoden vastaajille tietoon kaikki olennainen tieto tutkimukseen liittyen.

Tutkijan tulee ottaa selvää tutkimuseettisistä periaatteista, joiden mukaan hänen tulee toimia tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Lähtökohtana tutkimuksen tekemiselle on ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä vaaditaan suostumus, jonka tulee perustua vapaaehtoisuuteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25.) Ennen kyselyn lähettämistä haettiin tutkimuslupa jokaiseen kuntaan, joihin kysely oli tarkoitus lähettää. Kyselyyn vastaaminen tapahtui täysin anonyymisti. Kyselylomakkeen alussa varmistettiin, että vastaaja on tietoinen siitä, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, ja että vastaaminen tapahtuu anonyymisti. Jokaisella vastaajalla oli myös mahdollisuus halutessaan keskeyttää kyselyyn vastaaminen.

Kyselylomakkeen saatetekstissä pyrittiin tuomaan tutkittaville selväksi tutkimuksen menetelmä ja tavoitteet. Kyselylomakkeen alusta löytyi myös linkki tietosuojaselosteeseen, josta tutkimukseen osallistuville selvisi kaikki tarpeellinen tutkimuksen tietosuojaan liittyen. Tutkimuksen tietosuojailmoituksen mukaisesti aineistoa ei jaettu ulkopuolisille tahoille, eikä aineistoa käytetty muuhun kuin tämän tutkimuksen tarkoituksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimuksen jälkeen kyselylomake ja siihen liittyvät tiedot poistettiin. Myös tutkijan teettämät taulukot tutkimukseen saaduista vastauksista hävitettiin. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukosta ei kerätty nimi- tai yhteystietoja.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa merkittävästi tiedon perusteleminen. Tutkimusta voidaan pitää luotettavana, kun tutkimuksen tietoaines ja tiedonhankinta on perusteltu kriittisesti. Kriittisyys viittaa tutkimuksen eri osa-alueilla käytettyihin menetelmiin, kuten tiedonkeruun, aineiston analyysin ja havainnoinnin menetelmiin sekä tulosten analysointiin ja teorioiden muodostamiseen. (Pietarinen 2002, 59.) Kyselylomake testattiin ensin kahden henkilön avulla. Kyselylomake todettiin toimivaksi ja sopivaksi lähettää eteen päin

tutkimusjoukolle. Linkki kyselytutkimukseen lähetettiin Varsinais-Suomen alakoulujen rehtoreille sähköpostin välityksellä.

Tutkimukseen saatiin 17 vastausta, joiden perusteella pystyttiin tekemään teemoittelua ja johtopäätöksiä. Alasuutarin (1999) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukon suuruus ei ole ratkaiseva tekijä, eikä laadullisessa tutkimuksessa siten ole tarpeen tavoitella mahdollisimman suurta joukkoa vastauksia. Muutama laadukas vastaus voi olla tarvittava määrä tekemään tutkimuksesta hyödyllisen ja luotettavan. (Alasuutari 1999, 39.) Kaikki Varsinais-Suomen kaupungit ja kunnat, joihin kysely lähetettiin, eivät osallistuneet tutkimukseen. Osa tutkimukseen kutsutuista kaupungeista ja kunnista kieltäytyi, koska heillä oli jo meneillään muita tutkimuksia.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi heidän koostamansa listan avulla, jossa käsitellään yleisimpiä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tärkeää on kuitenkin arvioida tutkimusta kokonaisuutena, ja listan kohdat tulisi olla täytetty myös toisiinsa suhteutettuina, eikä vain erillisinä toisistaan. Tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida edellä mainitun listan avulla. Listaan sisältyvät tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan omat sitoumukset, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi.

Tutkimuksen kohteena yhteiskuntaopin opetus alakoulussa on ajankohtainen. Koska tämän tutkimuksen aiheesta ei löydy aiempaa, kattavaa tutkimusta, on perusteltua tutkia aihetta tarkemmin. Aiheeseen perehtymiseen on käytetty aikaa, ja sitä on pohdittu huolellisesti. Hirsjärven ym. (1997, 66) mukaan aiheen valinta on yksi tärkeimpiä ja samalla haastavimpia vaiheita tutkimusprosessissa, ja hyvä tutkimusaihe onkin hyvän tutkimuksen alku ja lähtökohta.

Tähän tutkimukseen valikoituneesta aiheesta tutkijalta löytyi hieman omaa kokemusta ja pohjatietoa, jotta oli helppo lähteä etsimään aiheesta lisää tietoa ja kirjallisuutta. Koska tutkija on valmistumassa luokanopettajaksi, ja hänelle tulee työhön kuulumaan mahdollisesti yhteiskuntaopin opetusta, on tutkimuksen aihe siis myös lähellä tutkijan omaa elämää ja arkea. Hirsjärven ym. (1997) mukaan tutkimuksen aiheen liittyminen omaan elämään voi tuoda tutkimusprosessiin lisää kiinnostavuutta. Omalla arkitiedolla voidaan rikastuttaa

tutkimusta ja saada tutkimuksen tekemiseen vahvempaa motivaatiota. Aiheen liittyminen omaan elämään voi kuitenkin myös tuoda mukanaan haittoja. Voi olla haastavaa ajatella aihetta uusista näkökulmista, jos on tottunut johonkin tiettyyn kuvaan aiheesta. Tutkijan on tärkeää säilyttää tutkimuksen aikana mahdollisimman objektiivinen näkökulma. (Hirsjärvi ym. 1997, 74.)

Tutkijan oma sitoumus tutkimuksen aiheeseen liittyi tutkijan omiin mielenkiinnon kohteisiin. Tutkija koki yhteiskuntaopin erittäin tärkeäksi oppiaineeksi alakoulussa. Pehdyttyään tutkimuksen aiheeseen syvemmin, heräsi tutkijalla into kerätä lisää tietoa yhteiskuntaopin tilanteesta alakoulujen opetuksessa. Tutkijan oma innostus ja mielenkiinto aihetta kohtaan ovat varmasti vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen positiivisesti, sillä tutkimus on pyritty tekemään mahdollisimman objektiivisesta näkökulmasta huolimatta tutkijan omasta innokkuudesta yhteiskuntaopin oppiainetta kohtaan. Tutkimuksen alussa olettamuksena oli se, että yhteiskuntaopille ei löydy selkeää, johdonmukaista opetuskulttuuria. Tutkimuksen avulla pyrittiin saamaan tähän olettamukseen vahvistavia tai kumoavia perusteluja.

Aineiston keruun osalta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Tutkittavat olivat kaikki alakoulujen rehtoreita tai luokanopettajia, jotka opettavat kouluissaan yhteiskuntaoppia. Tutkittavien ja tutkimuksen tekijän välillä vallitsi hyvä yhteistyö ja luottamus. Kumpikaan osapuoli ei tuntenut toisiaan ennestään. Tutkimukseen saatiin 17 vastausta Varsinais-Suomen alueen kaupungeista ja kunnista. Monipuolisista ja kattavista vastauksista päätellen kyselylomakkeen kysymykset oli ymmärretty oikein, ja niihin oli vastattu huolellisesti. Kyselyyn tulleiden vastausten lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin olennaisesti perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Vaikka tutkimuksen aineiston keruu suoritettiin kyselylomakkeella haastatteluiden sijaan, saatiin kysymyksiin kattavat vastaukset. Haastatteluissa olisi tosin voinut kysellä tarkentavia kysymyksiä ja saada vielä monipuolisempaa aineistoa, mutta tämän tutkimuksen kannalta tärkeisiin kysymyksiin saatiin riittävät vastaukset. Sähköinen kyselylomake oli helppo ja nopea toteuttaa, jolloin muulle työlle jäi enemmän aikaa. Kyselylomakkeelle valikoitui tarkkaan mietityt ja rajatut kysymykset, jotta vastausten perusteella saataisiin juuri se tieto, mikä on tutkimuksen kannalta oleellinen. Alasuutari (1995) toteaa, että lomaketutkimuksen tärkeä piirre on osata valita juuri oikeat kysymykset, jotka tukevat tutkimuksen kannalta

olennaisia tutkimuskysymyksiä. Rajausta voidaan tehdä myös lomakekyselyn lähettämisen jälkeen, kun tuloksia analysoidaan. (Alasuutari 1995, 50.)

Tutkimus toteutettiin noin puolen vuoden aikana, jolloin tutkimukseen ja sen aiheeseen sekä kyselyllä kerättyyn aineistoon oli hyvin aikaa perehtyä eri näkökulmista. Aiempien aiheeseen liittyvien tutkimusten löytämiseen tuli suhteellisen paljon nähtyä vaivaa ja käytettyä aikaa. Etsiessä tutkimusta tukevaa kirjallisuutta käytettiin hakusanoina muun muassa seuraavia sanoja: yhteiskuntaoppi, yhteiskuntaopin opetus, demokratia, alakoulu, opetusmenetelmät ja oppimateriaalit. Samoja hakusanoja haettiin lisäksi ruotsin ja englannin kielillä. Kirjallisuutta etsittiin paikallisesta kirjastosta ja netistä tieteellisten artikkeleiden hakupalveluista. Aineiston analyysi tukee tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineistosta löydettiin tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisia seikkoja, ja tutkimuskysymyksiin vastauksia. Koska vastauksia on verrattain vähän, tukee laadullinen sisällönanalyysi tutkimusta paremmin kuin muut aineiston analyysin tavat. Tutkimuksessa haluttiin määrällisten ominaisuuksien sijaan selvittää laadullisia seikkoja ja analysoida tarkemmin yksittäisiä vastauksia. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen toteutus on kuvattu mahdollisimman hyvin ja avoimesti niin, että lukijalle välittyy tarkat tiedot siitä, mitä on tehty, ja miten se on tehty. Näin lukijalla itsellään on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 4–5.) Tässä raportissa tutkimuksen kulku on pyritty kuvaamaan mahdollisimman avoimesti ja kattavasti, jotta raportin lukija pystyy helposti näkemään ja ymmärtämään tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittäviä kohtia sekä arvioimaan luotettavuutta itse.

4 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia kyselystä saatujen vastausten perusteella. Tulokset käydään läpi järjestyksessä tutkimuskysymys kerrallaan. Tulosten sisällön luokittelu ja kategorisointi on myös tehty tutkimuskysymysten mukaan. Kategoriat ovat: opetuksen sijoittuminen eri luokka-asteille, opetusmenetelmät, oppimateriaalit, yhteiskuntaopin sisältöalueet ja yhteiskuntaopin tavoitteet. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan yhteiskuntaopin opetuksen sijoittumista alakoulujen eri luokka-asteille. Toisessa alaluvussa tarkastellaan, mitä opetusmenetelmiä ja -materiaaleja yhteiskuntaopin opetuksessa alakouluissa on käytössä. Kolmannessa alaluvussa käydään läpi, mitä sisältöalueita ja tavoitteita rehtorit ja yhteiskuntaopin opettajat pitivät tärkeimpinä. Tätä lukua seuraa vielä erikseen pohdintaluku, jossa tuloksia analysoidaan ja vertaillaan aiempiin tutkimuksiin. Tulokset-luvussa pyritään selittämään tutkimuksen tulokset kattavasti ja yksityiskohtaisesti.

Kyselytutkimukseen vastasi 17 henkilöä, joista neljä on luokanopettajia ja loput 13 rehtoreita. Tutkimukseen osallistuneista rehtoreista neljä ei opettanut yhteiskuntaoppia. Rehtoreista yhteiskuntaoppia opetti yhdeksän rehtoria. Vastaajista jokaisella oli taustallaan kasvatustieteen maisterin tutkinto. Yhdellä vastaajista oli kasvatustieteen maisterin tutkinnon lisäksi historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajan tutkinto. Yhdellä vastaajista oli kasvatustieteen maisterin tutkinnon lisäksi erityisopettajan ja filosofian maisterin tutkinnot. Kaikilla vastaajilla oli siis lähtökohdiltaan melko samanlaiset koulutustaustat.

4.1 Yhteiskuntaopin opetuksen sijoittuminen eri luokka-asteille

Kyselytutkimuksella kerätyn aineiston mukaan näiden Varsinais-Suomen alakoulujen yhteiskuntaopin opetuksesta reilu kolmasosa sijoittuu neljännelle luokalle. Opetuksesta vain reilu viidesosa yhteiskuntaopin opetuksesta sijoittuu viidennelle luokalle ja lähes puolet kuudennelle luokalle.

Kun otetaan tarkasteluun vastaajien yksittäiset vastaukset, huomataan, että 10 vastaajaa kertoivat yhteiskuntaopin opetuksen sijoittuvan koulussaan niin, että opetuksesta puolet on neljännellä luokalla, ja puolet kuudennella luokalla, eikä lainkaan yhteiskuntaopin opetusta viidennellä luokalla. Yhden vastaajan mukaan opetus jakautuu tasaisesti neljännelle,

viidennelle ja kuudennelle luokalle. Neljän vastaajan mukaan heidän kouluissaan yhteiskuntaopin opetusta ole lainkaan neljännellä luokalla, vaan opetus jakautuu melko tasaisesti viidennelle ja kuudennelle luokalle. Yksi vastaaja kertoi suurimman osan opetuksesta sijoittuvan neljännelle luokalle, ja loput opetuksesta on sijoitettu viidennelle luokalle. Taulukossa 3 on havainnollistettu, kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta on sijoitettu millekin luokka-asteelle. Toisessa sarakkeessa on kuvattu, kuinka suuri osuus opetuksesta on sijoitettu neljännelle luokalle. Kolmannessa sarakkeessa on kuvattu, kuinka suuri osuus opetuksesta on sijoitettu viidennelle luokalle, ja viimeisessä sarakkeessa, kuinka suuri osuus opetuksesta on sijoitettu kuudennelle luokalle.

Taulukko 3. Yhteiskuntaopin opetuksen sijoitus eri luokka-asteille.

Vastaajat	4. luokka	5. luokka	6. luokka
Vastaaja 1	0	50	50
Vastaaja 2	0	50	50
Vastaaja 3	50	0	50
Vastaaja 4	75	25	0
Vastaaja 5	50	0	50
Vastaaja 6	20	40	40
Vastaaja 7	50	0	50
Vastaaja 8	50	0	50
Vastaaja 9	50	0	50
Vastaaja 10	50	0	50
Vastaaja 11	33	33	33
Vastaaja 12	50	0	50
Vastaaja 13	50	0	50
Vastaaja 14	50	0	50
Vastaaja 15	50	0	50
Vastaaja 16	0	50	50
Vastaaja 17	0	50	50

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään perusteluja sille, miksi yhteiskuntaopin opetuksesta tietty osuus on sijoitettu eri luokka-asteille. Suurin osa vastaajista kertoi, että yhteiskuntaopin tuntijaot sekä yhteiskuntaopin opetuksen osuudet kullekin luokka-asteelle määräytyvät

paikallisen opetussuunnitelman sekä perusopetuksen asetuksen mukaisten minimivuosiopintuntien mukaan. Vastaajista neljä eivät osanneet kertoa perusteluja opetuksen sijoittamiselle eri luokka-asteille.

Tutkimuksessa kartoitettiin vastaajien näkemyksiä siitä, miten suuri osuus yhteiskuntaopin opetuksesta olisi heidän mielestään hyvä sijoittaa millekin luokka-asteelle. Vastaajista reilu puolet olivat tyytyväisiä siihen, miten yhteiskuntaoppi heidän kouluissaan oli sijoitettu eri luokka-asteille. Vajaa puolet vastaajista toivoi yhteiskuntaopin opetuksen sijoittuvan eri tavalla, kuin mitä se vastaamisen hetkellä oli heidän kouluissaan sijoitettu.

Kuusi vastaajaa olivat sitä mieltä, että yhteiskuntaopin opetuksesta puolet on hyvä sijoittaa neljännelle luokalle ja puolet kuudennelle luokalle niin, ettei viidennellä luokalla ole lainkaan yhteiskuntaopin opetusta. Kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että neljännellä luokalla ei tarvitsisi olla juuri lainkaan yhteiskuntaopin opetusta, vaan opetus tulisi jakaa viidennelle ja kuudennelle luokalle niin, että neljäsosa opetuksesta olisi viidennellä luokalla, ja loput kolme neljäsosaa opetuksesta kuudennella luokalla. Kolme vastaajaa oli myös sitä mieltä, että neljännellä luokalla ei tarvitsisi olla lainkaan yhteiskuntaopin opetusta, mutta opetuksen voisi jakaa tasaisesti viidennelle ja kuudennelle luokalle. Vain kahden vastaajan mielestä yhteiskuntaopin opetus olisi hyvä jakaa tasaisesti neljännelle, viidennelle ja kuudennelle luokalle. Yhden vastaajan mielestä kuudennella luokalla ei tarvitsisi olla yhteiskuntaopin opetusta, vaan opetuksen voisi jakaa tasaisesti neljännelle ja viidennelle luokalle. Taulukossa 4 näkyy, kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta olisi vastaajien mielestä hyvä sijoittaa millekin luokka-asteelle.

Taulukko 4. Miten yhteiskuntaopin opetus olisi hyvä sijoittaa eri luokka-asteille.

Vastaajat	4. luokka	5. luokka	6. luokka
Vastaaja 1	0	25	75
Vastaaja 2	0	50	50
Vastaaja 3	50	0	50
Vastaaja 4	33	33	33
Vastaaja 5	0	25	75
Vastaaja 6	20	30	50
Vastaaja 7	50	0	50

Vastaaja 8	25	0	75
Vastaaja 9	33	33	33
Vastaaja 10	50	0	50
Vastaaja 11	0	50	50
Vastaaja 12	50	50	0
Vastaaja 13	50	0	50
Vastaaja 14	50	0	50
Vastaaja 15	50	0	50
Vastaaja 16	0	50	50
Vastaaja 17	0	50	50

Tutkimuksessa kartoitettiin perusteluja sille, miksi rehtorien ja opettajien mielestä yhteiskuntaoppi tulisi sijoittaa yllä olevan mallin mukaan. Tähän kysymykseen saatiin vaihtelevia vastauksia. Vastauksia tähän kysymykseen saatiin 16 kappaletta. Kuuden vastaajan mielestä yhteiskuntaopin opetuksen sijoittaminen paikallisen opetussuunnitelman mukaan on ollut toimiva ratkaisu. Heidän vastauksistaan käy ilmi, että 4. luokkalaisten ajatellaan olevan nuoria, mutta kykeneviä ymmärtämään ja prosessoimaan yhteiskuntaopin aiheita. Erään vastaajan mukaan 4. luokkalaisia on hyvä alkaa herätellä yhteiskunnan toimintaa määrääviin lakeihin, sekä yksittäisen yhteiskunnan jäsenen velvollisuuksiin ja oikeuksiin. Toinen vastaaja kertoi 4. luokkalaisten hänen mielestään kykenevän jo ottamaan kantaa ja keskustelemaan yhteiskuntaopin sisältöaiheista. 5.–6. luokkalaisten ajatellaan kuitenkin olevan valmiimpia ymmärtämään ympäröivää yhteiskuntaa. Lisäksi vastauksissa todettiin yhteiskuntaopin opetukselle olevan paremmin aikaa, jos se aloitetaan jo mahdollisimman aikaisin, ja pystytään jakamaan opetusta kolmelle eri luokka-asteelle.

”Kyllä sitä on hyvä herätellä jo nelosella. Se on hyvä taustoitus sille, että historian opiskelu alkaa vitosella, ja sen kautta ymmärrys yhteiskunnan nykytilasta kumpuaa.” - Vastaaja 8

”6. luokka on ehdottomasti liian myöhään. Oppilaat ovat nykyään paljon aiempaa vieraantuneempia todellisesta ympäröivästä yhteiskunnasta, joten mahdollisimman aikainen yhteiskuntaopin opiskelu sekä yhteiskunnallisista asioista ja yhteiskunnan jäsenenä olemisesta keskustelu on ensiarvoisen tärkeää.” -Vastaaja 15

Muutaman vastaajan mielestä yhteiskuntaopin sijoittaminen vasta viidennelle ja kuudennelle luokalle on paras ratkaisu, koska 4. luokkalaisten on vielä vaikea ymmärtää yhteiskuntaopin aiheita ja termejä. Yhteiskuntaopin aiheet nähdään näiden vastaajien mielestä vaikeina asioina, joita vasta 5. ja 6. luokkalaiset pystyvät helpommin ymmärtämään. Lisäksi heidän mukaansa 5. ja 6. luokkalaisille yhteiskuntaopin asiat alkavat olla läheisempiä ja ajankohtaisempia kuin 4. luokkalaisille.

” Olisi parempi, että yhteiskuntaoppi alkaisi vasta 5 luokalla, mutta suurimmaksi osaksi kuudennella luokalla. Oppilaiden ymmärrys yhteiskunnallisista asioista alkaa hahmottumaan huomattavasti paremmin vasta myöhemmässä ikävaiheessa.” Muita yhteiskuntaopin aiheita voisi integroida esimerkiksi suomen kielen opetukseen tai ympäristöoppiin.” -Vastaja 5

”Ehkä tuo 5.lk on siinä mielessä hyvä ajankohta, että lasten käsityskyky riittää jo yleensä aika hyvin yhteiskuntaopin asioiden käsittelyyn ja he löytävät monia arkipäivän esimerkkejä, jotka liittyvät opiskeltaviin asioihin. Nelosista osa on vielä ehkä vähän lapsenomaisempia ja kaikille tällaiset aika abstraktit asiat eivät ehkä vielä aukea ihan niin hyvin.” -Vastaja 12

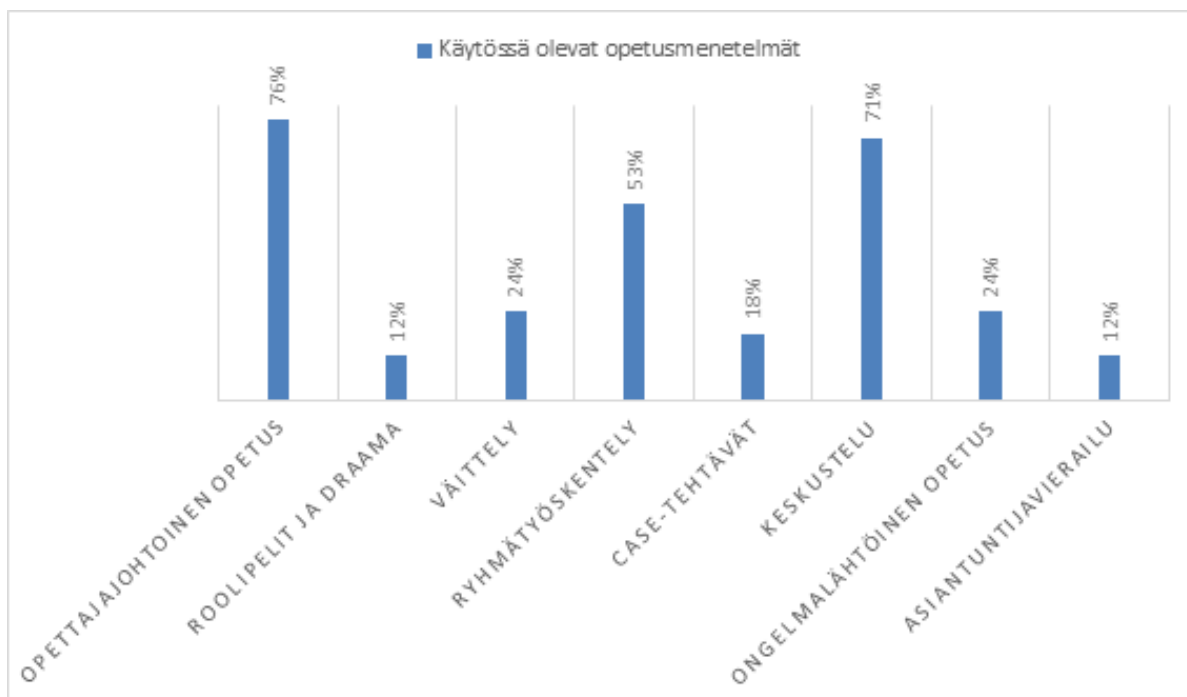
Vastauksissa sivuttiin myös yrityskyläoppikokonaisuutta. Erään vastaajan mukaan yrityskylä vie suuren osan kuudennen luokan yhteiskuntaopin tunteista, jolloin aika ei riitä käymään läpi myös yhteiskuntaopin sisältöjä saman lukuvuoden aikana. Tämän vastaajan koulussa yhteiskuntaoppi on sijoitettu puoliksi neljännelle ja kuudennelle luokalle. Toisen vastaajan mukaan yhteiskuntaopin sijoitus on toimiva myös yrityskylää ajatellen, sillä hänen kunnassaan yrityskylä on jaettu viidennelle ja kuudennelle luokalle. Hänen mielestään yrityskylä tukee yhteiskuntaopin oppisisältöjä. Tämän vastaajan koulussa yhteiskuntaoppi on sijoitettu viidennelle ja kuudennelle luokalle.

Vastauksissa tuotiin esille myös yhteiskuntaopin opetuksen integrointi muihin oppiaineisiin. Erään vastaajan mukaan yhteiskuntaopin joitakin aiheita käsitellään tällä hetkellä myös ympäristöopissa sekä kokonaisvaltaisesti laaja-alaisissa osaamisalueissa. Toisen vastaajan mukaan joitakin yhteiskuntaopin aihesisältöjä voisi soveltuvilta osin yhdistää enemmänkin muihin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi suomen kielen sekä ympäristöopin oppitunteihin.

4.2 Yhteiskuntaopin opetusmenetelmät

Tutkimuksessa kartoitettiin tutkimusjoukon käytössä olevia opetusmenetelmiä yhteiskuntaopin oppitunneilla. Kyselylomakkeelle valikoitui erilaisia opetusmenetelmiä perustuen muun muassa Hanne Kolin (2017) kirjaan, jossa erilaisia opetusmenetelmiä on käsitelty monipuolisesti.

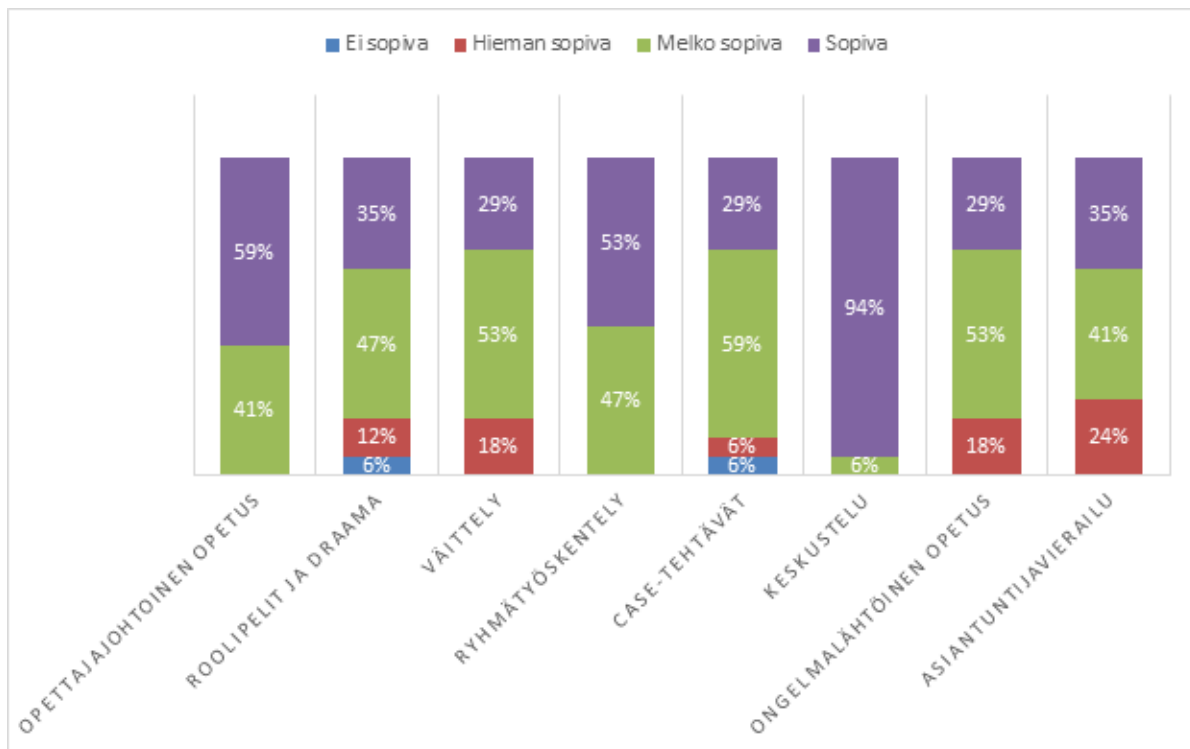
Kysymykseen saatiin 17 vastausta. Vastaajista kolme neljäsosaa kertoi käyttävänsä perinteistä opettajajohtoista opetusta ja keskustelua opetusmenetelminään. Vastaajista reilu puolet ilmoitti käyttävänsä opetusmenetelmänään ryhmätyöskentelyä. Vastaajista neljäsosa kertoi käyttävänsä väittelyä ja ongelmalähtöistä opetusta. Melko pieni osa vastaajista kertoi käyttävänsä case-tehtäviä, väittelyä tai asiantuntijavierailuja opetusmenetelminään. Kuviossa 1 on havainnollistettu, mitä opetusmenetelmiä yhteiskuntaopin opetuksessa vastausten mukaan käytettiin. Kuvioista pystyy myös lukemaan, kuinka suuri osa vastaajista käytti mitään opetusmenetelmää.



Kuvio 1. Tutkimusjoukon käytössä olevat opetusmenetelmät yhteiskuntaopin opetuksessa. N = 17.

Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi rehtorien ja opettajien mielipiteitä edellä mainittujen opetusmenetelmien sopivuudesta yhteiskuntaopin opetuksessa. Kyselylomakkeella tätä selvitettiin valintakysymyksellä, jonka vastausvaihtoehtoina olivat neljä vaihtoehtoa asteikolla. Vastausvaihtoehdot asteikolla olivat ei sopiva, hieman sopiva, melko sopiva ja sopiva.

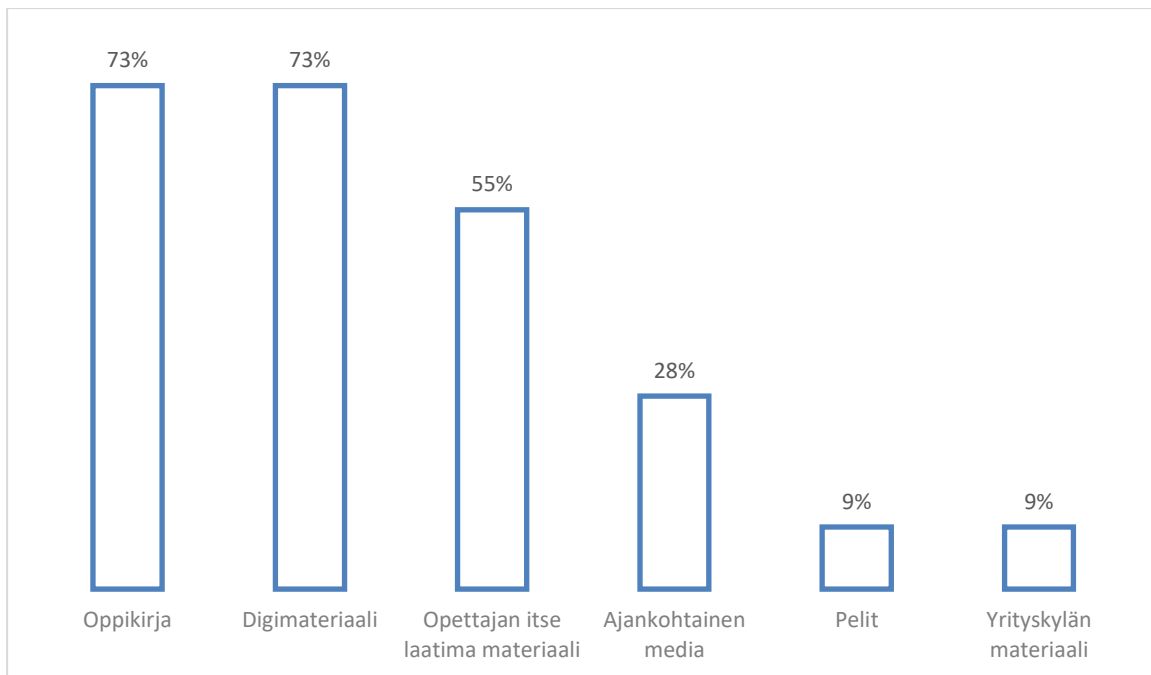
Sopivimmaksi opetusmenetelmäksi vastaajat totesivat keskustelun, joka oli lähes kaikkien eli vastaajien mielestä yhteiskuntaopin opetukseen sopiva. Vain yksi vastaaja oli sitä mieltä, että keskustelu on ainoastaan melko sopiva opetusmenetelmä. Kaikkien vastaajien mielestä opettajajohtoinen opetus on melko sopiva tai sopiva. Kaikkien vastaajien mielestä myös ryhmätyöskentely nähtiin melko sopivana tai sopivana. Reilu puolet vastaajista oli sitä mieltä, että väittely ja ongelmalähtöinen opetus ovat yhteiskuntaopissa melko sopivia opetusmenetelmiä. Vastaajista kolmasosa oli sitä mieltä, että väittely ja ongelmalähtöinen opetus ovat sopivia opetusmenetelmiä. Vastaajista viidesosa oli sitä mieltä, että väittely ja ongelmalähtöinen opetus ovat vain hieman sopivia. Asiantuntijavierailut nähtiin pääasiassa melko sopivana tai sopivana opetusmenetelmänä. Vastaajista neljäsosa oli sitä mieltä, että asiantuntijavierailut opetusmenetelmänä on vain hieman sopiva. Ainoastaan roolipelit ja draama sekä case-tehtävät olivat yhden vastaajan mielestä sopimattomia opetusmenetelmiä yhteiskuntaopin opetuksessa. Kuitenkin suurin osa vastaajista piti roolipelejä ja draamaa melko sopivana tai sopivana. Vastaajista hyvin pieni osa piti roolipelejä ja draamaa vain hieman sopivana opetusmenetelmänä. Suurin osa vastaajista piti case-tehtäviä sopivana opetusmenetelmänä. Kuviossa 2 on havainnollistettu, kuinka sopivina vastaajat pitivät mitäänkin opetusmenetelmää yhteiskuntaopin opetuksessa.



Kuvio 2. Eri opetusmenetelmien sopivuus yhteiskuntaopin opetuksessa. N = 17.

4.3 Yhteiskuntaopin oppimateriaalit

Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi yhteiskuntaopin opetuksessa käytössä olevia oppimateriaaleja. Kysymykseen oppimateriaaleista saatiin 11 vastausta. Vastausten mukaan yhteiskuntaopin opetuksessa käytössä on ainakin oppikirjat, digimateriaali, opettajan omat materiaalit, ajankohtainen media, pelit sekä yrityskylän materiaali. Oppikirjoista mainittiin erityisesti Vaikuttaja-kirjat ja digimateriaalista Studeo. Kuviossa 3 havainnollistetaan tutkimukseen vastanneiden eri oppimateriaalien käyttöä yhteiskuntaopin opetuksessa.



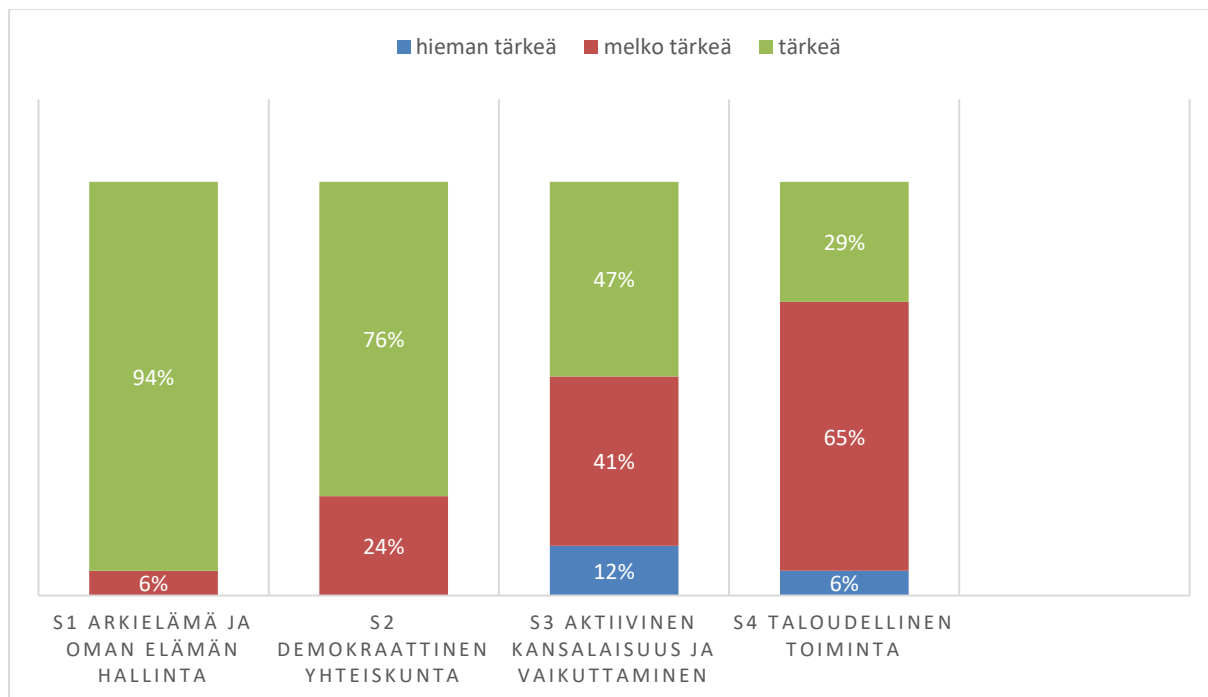
Kuvio 3. Yhteiskuntaopin opetuksessa käytössä olevat oppimateriaalit. N = 11.

4.4 Yhteiskuntaopin sisältöalueiden tärkeys

Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka tärkeinä tutkimusjoukkoon kuuluvat rehtorit ja luokanopettajat pitivät yhteiskuntaopin eri sisältöalueita sekä tavoitteita. Kyselylomakkeella tätä selvitettiin valintakysymyksellä, jonka vastausvaihtoehdot olivat neljä vaihtoehtoa asteikolla. Vastausvaihtoehdot olivat ei tärkeä, hieman tärkeä, melko tärkeä ja tärkeä.

Kysymykseen vastasivat kaikki 17 tutkimukseen osallistunutta. Opetussuunnitelman mukaisista yhteiskuntaopin sisältöalueista tärkeimpänä pidettiin arkielämää ja oman elämän hallintaa (S1). Lähes kaikkien vastaajan mukaan tämä tavoite koettiin tärkeäksi. Vain yhden vastaajan mielestä tavoite on vain melko tärkeä. Eli kokonaisuudessaan tämä sisältöalue nähtiin tärkeänä yhteiskuntaopin sisältöalueena. Toiseksi tärkein tavoite vastaajien mukaan oli demokraattinen yhteiskunta (S2). Kolme neljäsosaa vastaajista oli sitä mieltä, että tämä sisältöalue on tärkeä, ja neljäsosan mielestä melko tärkeä. Puolet vastaajista oli sitä mieltä, että aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen (S3) on tärkeä sisältöalue yhteiskuntaopissa, kun taas hyvin pieni osa vastaajista näki tämän vain hieman tärkeäksi sisältöalueeksi. Loput vastaajista olivat sitä mieltä, että aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen sisältöalueena on melko tärkeä. Taloudellinen toiminta (S4) oli lähes kaikkien vastaajien mielestä tärkeä tai melko tärkeä.

Kaikki sisältöalueet nähtiin kuitenkin jokaisen mielestä vähintään hieman tärkeänä, eikä millekään sisältöalueelle valikoitunut vastaukseksi ei tärkeä. Kuviossa 4 on havainnollistettu, kuinka tärkeinä tutkimukseen vastaajat pitivät yhteiskuntaopin eri sisältöalueita.

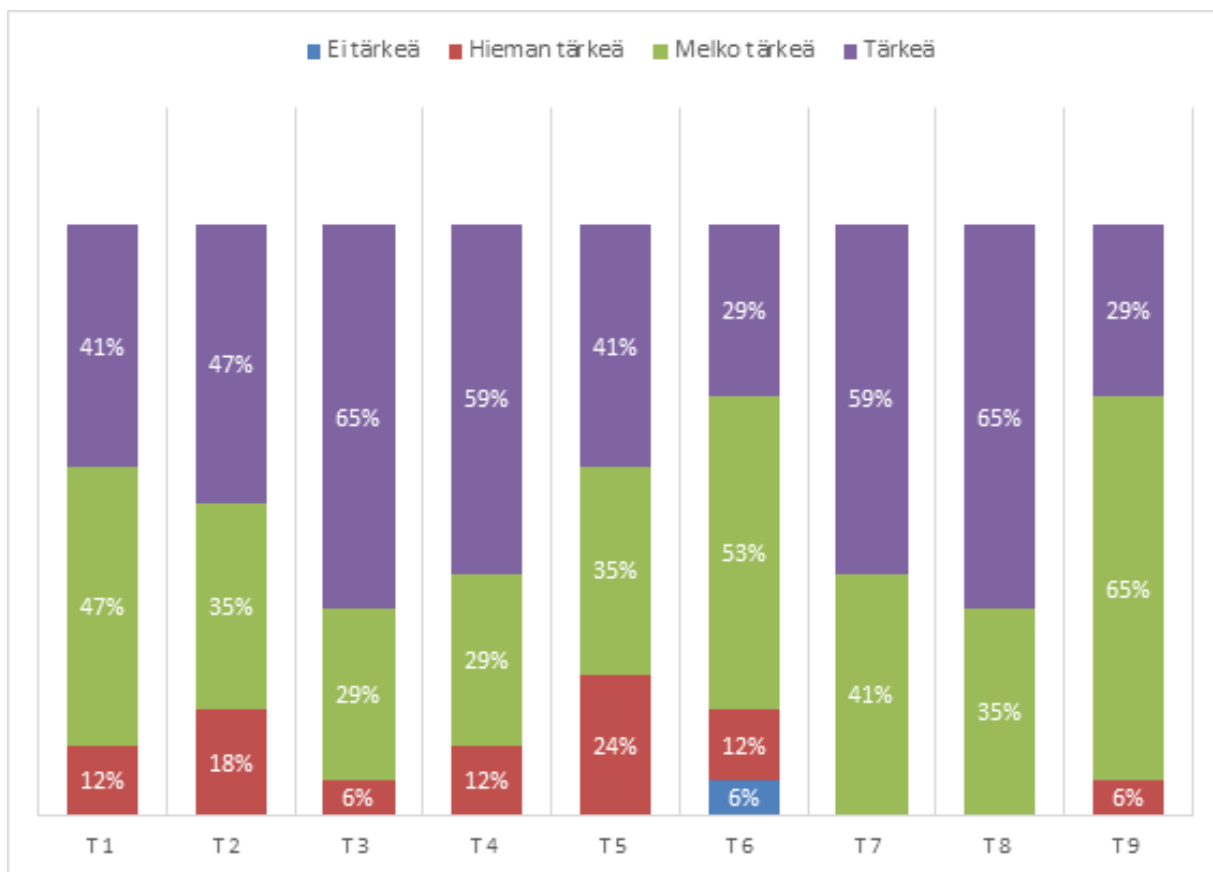


Kuvio 4. Yhteiskuntaopin sisältöalueiden tärkeys. N = 17.

4.5 Yhteiskuntaopin tavoitteiden tärkeys

Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteiden tärkeyttä rehtorien ja luokanopettajien näkökulmasta. Kyselylomakkeella tätä selvitettiin valintakysymyksellä, jonka vastausvaihtoehdot olivat neljä vaihtoehtoa asteikolla. Vastausvaihtoehdot olivat ei tärkeä, hieman tärkeä, melko tärkeä ja tärkeä. Vastauksia saatiin 17. Vastausten perusteella lähes kaikkia yhteiskuntaopin tavoitteita pidettiin ainakin jossakin määrin tärkeinä.

Vastausten mukaan tärkeimpinä tavoitteina näyttäytyivät T3, T4, T7 ja T8. Tavoitteista T2, T5 ja T6 puolestaan näyttäytyivät vähiten tärkeinä yhteiskuntaopin tavoitteina vastaajien mielestä. Ainoastaan T6 nähtiin vastaajista yhden mielestä sellaisena tavoitteena, joka ei ole yhteiskuntaopin opetuksessa lainkaan tärkeä. Kuvio 5 selviää, miten tärkeinä yhteiskuntaopin eri tavoitteita pidettiin tutkimuksen mukaan.



Kuvio 5. Yhteiskuntaopin tavoitteiden tärkeys. N = 17.

T1 = ohjata oppilasta kiinnostumaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana

T2 = tukea oppilasta harjaannuttamaan eettistä arviointikykyään liittyen erilaisiin inhimillisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin

T3 = ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä, ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen sekä hahmottamaan yhteiskunnan oikeudellisia periaatteita

T4 = ohjata oppilasta tarkastelemaan median roolia ja merkitystä omassa arjessa ja yhteiskunnassa

T5 = ohjata oppilasta oivaltamaan työnteon ja yrittäjyyden merkityksen lähiyhteisössään

T6 = tukea oppilasta ymmärtämään, että eri toimijoiden tuottamaan yhteiskunnalliseen tietoon liittyy erilaisia arvoja, näkökulmia ja tarkoitusperiä

T7 = kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä

T8 = tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalintojen perusteita sekä harjoittelemaan niihin liittyviä taitoja

T9 = kannustaa oppilasta osallistumaan erilaisten yhteisöjen toimintaan ja harjoittelemaan median käyttöä turvallisella ja yhteiskunnallisesti tiedostavalla tavalla.

5 POHDINTA

Tässä luvussa pyritään analysoimaan tutkimuksen tuloksia mahdollisimman kattavasti. Tulosten pohdinta on linkitetty tutkimuksen teoriataustaan sekä aiempiin tutkimuksiin aiheesta. Pohdinta-luvussa tehdään johtopäätöksiä tulosten perusteella sekä tuodaan esille mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuksen avulla saatiin arvokasta tietoa Varsinais-Suomen alueen alakoulujen rehtorien ja luokanopettajien näkemyksistä yhteiskuntaopin opetukseen liittyen. Tutkimukseen vastanneiden avulla saatiin vastaukset kaikkiin tämän tutkimuksen perustana toimineisiin tutkimuskysymyksiin. Koska aiempaa, tuoretta tutkimusta yhteiskuntaopin opetuksesta ei Suomesta juuri löydy, voidaan tätä tutkimusta pitää tärkeänä.

Tutkimuksen mukaan yhteiskuntaopin opetus sijoittuu eri luokka-asteille vaihtelevasti kaupungin ja kunnan mukaan. Erot opetuksen sijoituksesta perustuvat paikallisiin opetussuunnitelmiin. Vähän yli puolet vastaajista kertoi yhteiskuntaopin sijoittuvan neljännelle ja kuudennelle luokalle niin, ettei opetusta ole lainkaan viidennellä luokalla. Tähän saattaa vaikuttaa se, että historian opetus alkaa viidennellä luokalla, jolloin yhteiskuntaopin sijaan keskitytään historian aiheisiin. Toisaalta yhteiskuntaopin ja historian aiheet saattavat sivuta toisiaan, ja voisi olla antoisaa käsitellä niitä samanaikaisesti kahdessa eri oppiaineessa.

Kun verrataan vastauksia liittyen kysymykseen yhteiskuntaopin sijoittumisesta eri luokka-asteille ja kysymykseen siitä, miten vastaajien mielestä opetus olisi hyvä sijoittaa, voidaan todeta, että yleisesti opetuksen toivottaisiin sijoittuvan hieman tasaisemmin jokaiselle vuosiluokalle. Noin puolet vastaajista oli täysin tyytyväisiä siihen, miten yhteiskuntaopin opetus heidän koulussaan oli sijoitettu eri luokka-asteille. Näiden vastaajien kouluissa yhteiskuntaoppi oli sijoitettu vaihtelevasti joko niin, että puolet opetuksesta on neljännellä ja puolet kuudennella luokalla, tai niin, että puolet opetuksesta on viidennellä ja puolet kuudennella luokalla. Vastaajista kolmasosan mielestä heidän kouluissaan voisi neljänneltä luokalta osan yhteiskuntaopin opetuksesta siirtää viidennelle tai kuudennelle luokalle. Heidän kouluissaan yhteiskuntaopin opetuksesta jopa 50–75 % oli sijoitettu 4. luokalle. He kokivat, että voisi olla kannattavampaa, jos yhteiskuntaopin opetus jakautuisi tasaisemmin kaikille

kolmelle vuosiluokalle. Yhteiskuntaopin opetuksen toimiva sijoittaminen eri luokka-asteille koettiin siis vastaajien mukaan jokseenkin eri tavoin, mutta pääosin oltiin tyytyväisiä siihen, miten opetus jakautui eri luokka-asteille, mutta toivottiin hieman tasaisempaa jakoa eri vuosiluokkien kesken.

Kun kysyttiin, miksi yhteiskuntaopin opetus on sijoitettu siten kuin se on, vastasi kolme neljäsosaa vastaajista, että oppiaineen opetuksen sijoitus eri luokka-asteille perustuu paikalliseen opetussuunnitelmaan. Yksi neljäsosa vastaajista ei osannut kertoa, miksi opetus on sijoitettu niin kuin se on. Kysymys on voitu ymmärtää vastaajien kesken eri tavoin. On mahdollista, että tämä yksi neljäsosa vastaajista tarkoitti, ettei osaa kertoa, miksi paikallinen opetussuunnitelma ohjaa opetuksen sijoittumaan juuri tietyille luokka-asteille. Tai sitten vastaajat eivät tosiaan olleet tietoisia siitä, että päätös perustuu paikalliseen opetussuunnitelmaan. Kyselylomakkeelle tämän kysymyksen olisi voinut muotoilla paremmin. Tässä tutkimuksessa ei lähdetty sen tarkemmin selvittämään paikallisten opetussuunnitelmien tarkoitusperiä, mutta siitä voisi kenties saada kiintoisan jatkotutkimusaiheen.

Usean vastaajan mielestä yhteiskuntaoppi olisi hyvä aloittaa jo neljännellä luokalla mahdollisimman varhain, sillä 4. luokkalaiset nähtiin jo kykenevinä omaksumaan yhteiskunnallista tietoa ikätasoon sopivalla tavalla opetettuna. Näiden vastaajien mukaan lapsia on hyvä alkaa herätellä yhteiskunnallisiin asioihin jo mahdollisimman nuorina, sillä yhteiskuntaoppi koettiin tärkeänä ja laajalle alueelle ulottuvana aineena. Lasten ja nuorten koettiin olevan nykyään niin vieraantuneita todellisesta, ympäröivästä yhteiskunnasta, että yhteiskunnallisiin aiheisiin tutustumisen nähtiin olevan aiheellista mahdollisimman varhain. Myös Mårdin (2023) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat positiivisena sen, että yhteiskuntaoppi on nykyään oma oppiaineensa, ja että opetus voidaan aloittaa jo neljännellä luokalla. Opettajien mielestä vuosiviikkotunteja voisi yhteiskuntaopissa olla enemmänkin, sillä aiheisisältöjä löytyy runsaasti, ja ne koetaan tärkeinä. (Mård 2023, 16–17.)

Koska yhteiskuntaoppi on niin laaja aine, olisi tärkeää aloittaa yhteiskuntaopin opetus jo mahdollisimman aikaisin, jotta jäisi enemmän aikaa oppisisältöjen läpikäymiseen. Ruotsissa Kristianssonin (2014) tutkimukseen osallistuneiden mukaan yhteiskuntaoppi ansaitsisi enemmän vuosiviikkotunteja juuri sen takia, että se on oppiaineena niin laaja ja kattava, ja toisaalta myös aikaa vaativa ja vaikea oppia (Kristiansson 2014, 218). Kuitenkin osa

tutkimukseen vastanneista oli sitä mieltä, että yhteiskuntaoppi oppiaineena on liian vaikea vielä 4. luokkalaisille, ja että yhteiskuntaopin opetuksen olisi parempi sijoittua vasta ylemmille vuosiluokille. Näiden vastaajien mukaan esimerkiksi yhteiskuntaoppiin liittyvät käsitteet ja termit ovat liian vaikeita 4. luokkalaisille. Kun taas erään vastaajan mielestä 4. luokkalaiset kykenevät hänen mielestään jo ottamaan kantaa ja keskustelemaan yhteiskuntaopin sisältöaiheista. On tärkeää valita ikätasoon sopivat aihesisällöt ja opetusmenetelmät. 4. luokkalaisten kanssa yhteiskuntaopin opetus voidaan aloittaa helpoista, lapsen omaan elämään ja arkeen liittyvistä asioista, joita hänen on helppo ymmärtää. Ylemmillä vuosiluokilla voidaan sitten edetä ikätason nousun mukaan siirtymällä kohti hankalampia aiheita ja käsitteitä.

Tutkimusaineiston perusteella vastaajat pystyttiin jakamaan kahteen ryhmään sen mukaan, miten he kokivat 4. luokkalaisten kypsyyden ymmärtää yhteiskuntaopin aiheita. Noin puolet vastaajista olivat sitä mieltä, että 4. luokkalaiset ovat liian nuoria ja kypsyttömä ymmärtämään yhteiskuntaopin aiheita, saati keskustelemaan niistä. Näin vastanneiden kouluissa kuitenkin juuri missään ei opetettu yhteiskuntaoppia vielä 4. luokalla. Puolet vastaajista sitä vastoin pitivät 4. luokkalaisia jo kykenevinä ymmärtämään yhteiskuntaopin aiheita ja keskustelemaan niistä. Näiden vastaajien kouluissa yhteiskuntaoppia opetettiin jo 4. luokalla. Olisi mielenkiintoista tietää, miten vastaajat perustelisivat sen, että 4. luokkalaiset ovat liian nuoria ymmärtämään yhteiskunnallisia aiheita, kun heidän kouluissaan ei yhteiskuntaoppia opeteta vielä 4. luokkalaisille. Ellei siis opettajalla ole kokemusta yhteiskuntaopin opetuksesta 4. luokkalaiselle, miten hän pystyy siinä tapauksessa perustelemaan sen, että 4. luokkalainen ei kykene ymmärtämään tai keskustelemaan yhteiskuntaopin sisällöistä? Sitä vastoin ne opettajat, jotka ovat opettaneet yhteiskuntaoppia 4. luokkalaisille, voivat kokemuksensa perusteella sanoa, että sen ikäiset ovat jo kykeneviä ymmärtämään yhteiskuntaopin aiheita ja pystyvät keskustelemaan niistä ikätasoonsa sopivalla tavalla.

Tärkeimmiksi yhteiskuntaopin tavoitteiksi tämän tutkimuksen vastausten perusteella nousivat tavoitteet T3 = ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä, ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen sekä hahmottamaan yhteiskunnan oikeudellisia periaatteita, T4 = ohjata oppilasta tarkastelemaan median roolia ja merkitystä omassa arjessa ja yhteiskunnassa, T7 = kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä

sekä T8 = tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalintojen perusteita sekä harjoittelemaan niihin liittyviä taitoja. Kaikkia yhteiskuntaopin tavoitteita pidettiin ainakin jossakin määrin tärkeinä. Myös Opetushallituksen arvioinnissa 2011 tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat tärkeänä tavoitteena yhteiskunnallisen toiminnan periaatteet sekä yksilön toiminnan yhteiskunnassa ja yhteisön jäsenenä. Lisäksi tärkeäksi koettiin oppilaan kiinnostuksen herättäminen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja osallisuuteen sekä aktiivinen kansalaisuus ja vastuullinen toiminta lähiympäristössä ja yhteiskunnassa. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2011, 35.) Edellä mainitut tavoitteet nousivat myös tässä tutkimuksessa esille, ja kiinnostuksen herättäminen yhteiskunnallisia asioita kohtaan koettiin erityisen tärkeäksi alakoulujen yhteiskuntaopin opetuksessa. Kuten Laaksosen (2021,45) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa rahankäyttöön liittyvät tavoitteet nousivat merkityksellisiksi opettajien mielestä.

Tässä tutkimuksessa vastaajien mielestä opetussuunnitelman mukaisista yhteiskuntaopin sisältöalueista selkeästi tärkeimpänä pidettiin arkielämää ja oman elämän hallintaa. Seuraavaksi tärkeimpinä tavoitteina pidettiin demokraattista yhteiskuntaa ja aktiivista kansalaisuutta ja vaikuttamista. Opetushallituksen arvioinnissa 2011 keskeisimmiksi sisältöalueiksi nousivat taloustieto ja sen sisällöt, yksilön oikeudet ja velvollisuudet, Suomen poliittinen järjestelmä, vallankäytön keskeisimmät instituutiot sekä osallisuus ja vaikuttaminen. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2011, 35.) Tämän tutkimuksen tuloksissa voidaan nähdä joiltakin osin yhtäläisyyksiä. Arkielämä ja oman elämän hallinta, joka tässä tutkimuksessa nähtiin tärkeänä, voidaan rinnastaa Ouakrim-Soivion (2011) tutkimuksessa mainittuun sisältöalueeseen yksilön oikeudet ja velvollisuudet, jotka liittyvät vahvasti yksilön omaan elämään. Myös vaikuttaminen mainitaan kummankin tutkimuksen vastauksissa. Tutkimusten tuloksiin vaikuttavat todennäköisesti myös tutkimuksen tekemisen hetkellä pinnalla olevat seikat ja ajankohtaiset ilmiöt. Tämä tutkimus on tehty yli 10 vuotta myöhemmin kuin Ouakrim-Soivion (2011) tutkimus. Ruotsissa Kristianssonin (2014) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan yhteiskuntaopissa sisältöalueista keskeisimmäksi on noussut demokratiaan liittyvät sisällöt. Tämä näkyy koulun sisäisenä toimintana esimerkiksi oppilaskuntien ja luokkaneuvostojen kautta. Kun demokraattista toimintaa harjoitetaan koulussa, kulkeutuu demokratiaan liittyvä toiminta ja aktiivisuus usein myös koulun ulkopuoliseen elämään. (Kristiansson 2014, 219–220.) Tässä tutkimuksessa demokratia sisältöalueena nähtiin myös hyvin tärkeänä. Näiden tulosten kanssa samassa linjassa oli Laaksosen (2021, 45–46) tutkimus, jonka mukaan tärkeimpinä sisältöalueina

pidettiin myös arkielämää ja oman elämän hallintaa sekä aktiivista kansalaisuutta ja vaikuttamista sekä demokratiaa.

Tutkimuksen mukaan opetusmenetelmistä sopivimpina yhteiskuntaopin opetuksessa pidettiin keskustelua, opettajajohtoista opetusta ja ryhmätyöskentelyä. Tulos on keskustelujen ja ryhmätyön osalta samassa linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Terhon (2017) tutkimuksen mukaan keskustelut ja ryhmässä toimiminen olivat yhteiskuntaopin oppitunneilla keskiössä. Keskustelu ja opettajajohtoinen opetus sulautuivat tässä yhteen siltä osin, että opettaja oli osallinen keskusteluun, joskus pitkilläkin puheenvuoroilla. (Terho 2017, 60–61.) Van den Berg (2010) tutki nuorten näkemyksiä yhteiskuntaopin opetuksesta. Tutkimuksen mukaan keskustelut ja niistä nousseet eri näkökulmat ovat olleet tärkeitä vaikuttajia nuorten omiin, poliittisiin mielipiteisiin. Keskustelua olisi toivottu yhteiskuntaopin oppitunneille enemmänkin. (Van den Berg 2010 48, 51.) Myös Rantalan (2018, 52) ja Kolin (2017, 51) mukaan ryhmässä toimiminen koettiin oppilaiden mielestä mielekkääksi ja sosiaalisia taitoja opettavaksi sekä tehokkaaksi työtavaksi. Ryhmätyö ja keskustelu ovat keskeinen osa-alue koulussa, mutta myös myöhemmin elämässä, kuten työelämässä. Ryhmätyötaitojen harjoittelun liittäminen opetukseen voidaankin nähdä kannattavana.

Tässä tutkimuksessa asiantuntijavierailut, ongelmalähtöinen opetus, väittely sekä roolipelit ja draama saivat eniten vastustusta vastaajilta. Nämä eivät olleet vastaajilla kovinkaan aktiivisessa käytössä yhteiskuntaopin opetuksessa. Opettajat saattavat kokea kyseiset menetelmät itselleen vieraammiksi, eivätkä siksi koe olevansa mukavuusalueellaan kyseisten menetelmien äärellä. Opettajat saattavat kokea keskustelun, opettajajohtoisen opetuksen ja ryhmätyöskentelyn sen sopivuuden lisäksi myös helpoimpina opetusmenetelminä järjestää. Esimerkiksi asiantuntijavierailu vaatii omat järjestelynsä ja vaivansa. Mårdin (2023) tutkimuksen mukaan useat opettajat haluaisivat käyttää vierailevia luennoitsijoita ja tehdä opintovierailuja, mutta kokivat olevansa rajoittuneita muun muassa koronan tai niukkojen resurssien takia (Mård 2023, 13).

Tähän tutkimukseen saatujen vastausten mukaan suosituimmat oppimateriaalit yhteiskuntaopin opetuksessa olivat oppikirjat, digimateriaali ja opettajan itse laatima oppimateriaali. Myös Skolverketin (2006) tutkimuksessa oppikirjat ovat hallitseva oppimateriaali koulun oppiaineiden opetuksessa (Skolverket 2006, 25). Skolverketin tutkimus on lähes kaksikymmentä vuotta vanha, ja sittemmin oppikirjojen rinnalle on tullut

vaihtoehtoista oppimateriaalia, kuten digimateriaali. Ouakrim-Soivion (2014) tutkimuksen mukaan oppikirjoja opetusmateriaalina käytti suurin osa vastaajista. Noin kaksi kolmasosaa vastaajista kertoi käyttävänsä lisäksi itse laatimiaan oppimateriaaleja. Reilu puolet vastaajista ilmoitti käyttävänsä sanomalehtiä opetusmateriaalina. (Ouakrim-Soivio, N. 2014, 208.) Myös Edström (2020) toteaa tutkimuksessaan, että oppikirja on yleisimmin käytetty oppimateriaali yhteiskuntaopin opettajien keskuudessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet kertoivat käyttävänsä oppikirjaa oppimateriaalina samanlaisin työmenetelmin.

Opettajat eivät luottaneet opetustaan täysin oppikirjan varaan, vaan täydensivät opetustaan muilla oppimateriaaleilla. (Edström 2020, 19.) Englund (1999) selittää oppikirjojen suosiota sillä, että opettajalla voi olla tarve ottaa huomioon suuri oppilasmäärä ja pitää luokan opetustahti yhteneväisenä koko luokan osalta. Pyrkimys yhteiseen tahtiin voi puoltaa oppikirjojen valmiiksi suunniteltuja oppisisältöjä. (Englund 1999, 342.) Samalla kun oppikirjat osoittautuivat suosituksi oppimateriaaliksi yhteiskuntaopissa, uskoo Wikman (2004) oppikirjojen aseman heikkenevän tulevaisuudessa, koska vaihtoehtoisia oppimateriaaleja ilmaantuu yhä enemmän. Edströmin (2004) mukaan syynä tälle voi lisäksi olla se, ettei oppikirjoja uudisteta siinä tahdissa kuin yhteiskunta muuttuu (Edström 2020, 19).

Ouakrim-Soivion (2012) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat eivät juuri hyödyntäneet yhteiskuntaopin opetuksessaan digitaalista opetusmateriaalia (Ouakrim-Soivio 2012, 36). Löfström (2014) toteaa, että edelleen sekä opettajat että oppilaat ovat sitä mieltä, että digitaalinen oppimateriaali tuo vain vähän lisäarvoa opetukseen. Lisäksi digimateriaalia pidetään hankalana käytettävyydeltään. Digimateriaalin kustantajien tulisikin panostaa siihen, miten heidän tarjoamiaan digimateriaaleja olisi helppoa ja mielekästä käyttää. (Löfström 2014, 105.) Tässä tutkimuksessa kolme neljäsosaa vastaajista kertoi käyttävänsä oppimateriaaleinaan oppikirjaa ja digimateriaalia. Verrattuna Ouakrim-Soivion (2012) tutkimukseen tämän tutkimuksen vastaajat käyttivät huomattavasti useammin oppimateriaalinaan digimateriaalia. Ouakrim-Soivion tutkimuksesta on aikaa reilu 10 vuotta, joten voi olla, että yhteiskuntaopin oppiaineen vakiinnuttua opettajat ovat löytäneet itselleen sopivia ja toimivia oppimateriaaleja myös tarjolla olevan digimateriaalin joukosta. Lisäksi digimateriaalin käyttö opetuksessa on reilussa 10 vuodessa todennäköisesti entisestään yleistynyt ja lisääntynyt. Tämän tutkimuksen kanssa samassa linjassa on myös Laaksosen (2021) varsin tuore tutkimus, jossa selvisi, että opettajat käyttävät oppimateriaalinaan

digimateriaalia (Laaksonen 2021, 42). Wikman (2004, 8) uskoo, että oppikirjojen asema on heikkenemässä, ja oppikirjojen rinnalle nousee muita, vaihtoehtoisia oppimateriaaleja.

Tämän tutkimuksen vastaajista kolmasosa kertoi käyttävänsä lisäksi itse laatimaansa materiaalia. Vain neljäsosa vastaajista kertoi käyttävänsä ajankohtaista mediaa oppimateriaalina opetustunneillaan. Verrattuna Ouakrim-Soivion (2012) tutkimukseen, tässä tutkimuksessa nousi esille ajankohtaisen median, kuten sanomalehtien, käytön vähyys, kun taas Ouakrim-Soivion tekemässä tutkimuksessa painottui enemmän median käyttö. Van den Bergin (2010) tutkimuksen mukaan nuoret kokivat ajankohtaisen median käytön yhteiskuntaopin opetuksessa mielekkääksi, tärkeäksi ja hyödylliseksi. Nuoret arvostavat sitä, että pystyvät soveltamaan yhteiskuntaopin oppitunneilla omaksuttua tietoa tiedotusvälineiden tarjoamaan aineistoon. (Van den Berg 2010, 51.) Kosolan (2016) artikkelissa ylioppilaslautakunnan sensori Jan Löfstöm korosti median aktiivisen seuraamisen tärkeyttä valmistauduttaessa yhteiskuntaopin ylioppilaskokeeseen. Ajankohtaista mediaa tulisi seurata laajalti. Tämä auttaa koulussa opetetun faktatiedon soveltamista ja pohtimista eri näkökulmista. (Kosola 2016.) Tämä osaltaan korostaa ajankohtaisen median tärkeyttä myös yhteiskuntaopin opetuksessa alakoulusta alkaen.

Tutkimuksen aineiston analyysissä oli huomattavissa pientä eroavaisuutta opettajien ja rehtorien vastauksissa koskien opetusmenetelmien käytössä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä pääasiassa opettajajohtoista opetusta, ja ryhmätyöskentelyä sekä keskustelua opetusmenetelminään, kun taas opettavien rehtorien käytössä oli useimmiten runsaammin ja monipuolisemmin eri opetusmenetelmiä, kuten väittelyä, case-tehtäviä, asiantuntijavierailuja ja ongelmalähtöistä opetusta, joita opettajien vastauksissa ei ollut mainittu. Myös kysyttäessä vastaajien mielestä sopivimmista yhteiskuntaopin opetusmenetelmistä rehtorit vastasivat pääosin kaikkien vastausvaihtoehdoissa olevien menetelmien sopivan yhteiskuntaopin opetukseen, kun taas opettajien vastauksissa mainittiin vain muutama sopiva menetelmä.

Jatkotutkimuksena voisi olla hyvä tutkia opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja koskevaa aihetta lisää ja selvittää myös perusteluja sille, miksi käytetään tiettyjä opetusmenetelmiä ja – materiaaleja, ja miten niitä käytetään. Jatkotutkimusideana voisi olla myös hyödyllistä selvittää oppimateriaalien ja opetusmenetelmien vaikutukset oppimistuloksiin.

Vastauksissa sivuttiin jonkin verran yhteiskuntaopin integrointia muihin oppiaineisiin. Vastaajien mukaan yhteiskuntaoppi sopii hyvin käsiteltäväksi myös muiden oppiaineiden oppituntien yhteydessä. Yhteiskuntaopin integroinnilla muihin oppiaineisiin voitaisiin mahdollistaa yhteiskuntaoppiin sisältyvien aiheiden käsittely laajemmin ja monipuolisemmin. Cantellin (2017) teoksessa kerrotaan, että koulun opetuksessa on perinteisesti korostettu erilaisten tieteen- ja taiteenalojen opettamista erillisinä oppiaineina, mutta tämä lähestymistapa on viime aikoina saanut osakseen arvostelua. On noussut esiin tarve vahvistaa oppiainerajat ylittävää, monitahoista oppimista. Integroitu opetus, jossa eri oppiaineita yhdistetään, nähdään keinona vähentää tiedon pirstaleisuutta, tuoda opetus lähemmäksi todellisen maailman kysymyksiä ja tarjota enemmän tilaa oppilaiden omille oppimismetodeille. (Cantell 2017, 227–228.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon valinnassa käytettiin aluerajausta niin, että tutkimusjoukko sijoittui Varsinais-Suomen alueeseen. Vastaukset saatiin viidestä Varsinais-Suomen alueen kaupungista ja kunnasta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut hyvä saada vastauksia vielä useammasta kunnasta, mutta vastausten laadukkuuden vuoksi koettiin, että vastauksia saatiin kuitenkin riittävästi. Tutkimuksen edetessä alettiin pohtia, olisiko ollut antoisampaa tutkia aihetta laajemmalla alueella. Tosin tutkimuslupien lähettäminen pelkästään jokaiselle Varsinais-Suomen alueen kaupungille ja kunnalle oli melko aikaa vievää ja työlästä. Olisi siis ollut valtava työ lähettää lupahakemukset vielä useampaan kaupunkiin ja kuntaan. Mietittäväksi jäi myös, olisiko ollut jokin järkevämpi tapa hoitaa luvat tutkimukselle. Tutkimukseen osallistuvia olisi voinut etsiä myös esimerkiksi jonkin sosiaalisen median kanavan kautta. Jatkotutkimukselle voisi löytyä tarvetta tämän tutkimuksen aiheen tutkimisesta suuremmalla ja kattavammalla tutkimusjoukolla, joka olisi hankittu laajemmalla alueella Suomesta.

Aineistonkeruumenetelmän valintaprosessissa pohdittiin pitkään, käytettäisiinkö tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä haastattelua vai kyselylomaketta. Kummankin menetelmän etuja ja haittapuolia punnittiin tarkkaan, ja lopulta päädyttiin valitsemaan kyselylomake. Kyselylomake todettiin sopivaksi menetelmäksi juuri tähän tutkimukseen, sillä se nähtiin vaivattomana ja tehokkaana aineistonkeruumenetelmänä. Kyselylomakkeella on myös mahdollista saada tutkimukseen laadullista otetta muotoilemalla kysymykset laadullista tutkimusta tukevaan muotoon sekä lisäämällä kyselyyn avoimia kysymyksiä. Haastattelulla olisi voinut saada enemmän irti tutkittavista, kun olisi pystynyt tarkentamaan kysymyksiä ja

esittämään tarvittaessa jatkokysymyksiä. Tutkijalla ei olisi kuitenkaan ollut riittäviä resursseja haastatella useampaa kuin muutamaa henkilöä, jolloin yhteiskuntaopin opetuksen tilasta alakouluissa olisi saatu varsin suppea yleiskuva. Kyselylomake mahdollisti laajemman tutkimusjoukon ja tutkimukseen sopivan tavan luokitella ja analysoida tuloksia.

Kyselylomakkeen etuna nähtiin myös se, että saatiin mahdollisuus kerätä vastauksia anonyymisti, mikä saattoi lisätä vastaajien rehellisyyttä ja avoimuutta vastauksissaan.

Tulevaisuutta ajatellen tutkimusta voisi vielä jatkaa ja syventää tekemällä yhteiskuntaopin opettajille haastatteluja, joista voisi saada syvällisempiä ajatuksia ja näkökulmia liittyen yhteiskuntaopin opetukseen alakouluissa. Nyt kun yhteiskuntaoppi on ollut jo pian 10 vuotta alakouluissa oma, itsenäinen oppiaineensa, olisi mielenkiintoista tutkia lisää sitä, miten opettajat ovat kokeneet yhteiskuntaopin opettamisen.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Arola, P., Elio, K., HUUHTANEN, T. & PILLI, A. 1993. Yhteiskuntatieto koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.

Barr, H. 2000. Designing and Developing a Constructivist National Social Studies Curriculum: An Example from New Zealand. Hamilton: University of Waikato.

Berg, M. van den 2010. Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/b0564b38-7866-4762-a840-47d5fb772e4c/content>

Cantell, H. 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Cantell, H. 2017. Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Christensen, A. 2015. Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. Nordidactica. Vol. 1 (1), 64-92.

David, E. S. & Vera, E. N. 2017. Social studies teaching resources in the 21st century. International Journal of Sociology and Anthropology Research. Vol. 3 (4), 8-14.

Dündar, S. 2015. Are Prospective Elementary School Teachers' Social Studies Teaching Efficacy Beliefs Related to Their Learning Approaches in a Social Studies Teaching Methods Course? Australian Journal of Teacher Education, Vol 40 (7), 70-85.

Edström, J. 2020. Läromedel i samhällskunskap. En kvalitativ intervjustudie av fem mellanstadielärares användning av läromedel i samhällskunskap. Yliopisto-opinnäytetyö. Mittuniversitetet.

Englund, B. 1999. Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forskning i Sverige* Vol. 4 (4), 327-348.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Helkala, S. & Tomperi, T. (2021). Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopin oppikirjat deliberatiivisen demokratiateorian kritiikin valossa. *Kasvatus & Aika*, Vol. 15 (3–4), 172–191.

Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M-P. (2022). Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus.

Johansson, P. 2020. Digital källkompetens i samhällskunskap. Stockholms universitet.

<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR136096>

Julkunen, M-L. 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.

Kesler, M., Rytkölä, T., Karhuvirta, T., Kenttälä, M., Kuusisto-Kajander, R. & Ouakrim-Soivio, N. 2015. Työkaluja yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen. Opettajan tukimateriaali. Kehittämiskeskus Opinkirjo ry. https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2018/12/yks_kaks_toimimaan.pdf

Korpisaari, H. 2006. Sosialisatiota vai kriittistä yhteiskunta-analyysia? Yhteiskuntatiedon opetus koulussa. Historian ja yhteiskuntaopin ulottuvuuksia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton vuosikirja XXVII. Kajaani: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL.

Kosola, L. 2016. Yhteiskuntaopin yo-kokeessa on vaarana innostua tuomitsemaan. Viitattu 15.3.2024. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/03/09/yhteiskuntaopin-yo-kokeessa-vaarana-innostua-tuomitsemaan>

Kristiansson, M. 2014. *Nordidactica –Journal of Humanities and Social Science Education* Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium –ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. Vol 4 (1), 212–233.

Kurki, L. & Nivala, L. 2006. Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Yliopistopaino.

Kurki, L. & Tomperi, T. 2011. Väittely opetusmenetelmänä. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Kvande, L. 2014. Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Laaksonen, V. 2021. Yhteiskuntaopin opetuksen toteutus alakoulussa vuoden 2014 opetussuunnitelman pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75043/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202104132351.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lehtimäki, L. 2022. Opettajien käsityksiä ilmiölähtöisestä oppimisesta ja ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamisesta. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/153725/Lehtimaki_Liisa_progradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lindmark, T. 2013. Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner. Umeå: Umeå universitet. Väitöskirja. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:663989/FULLTEXT01.pdf>

Luukkainen, O. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Löfström, J. 2012. Kohti tulevaa menneisyyttä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Löfström, J. 2012. Miten taitoja opetetaan yhteiskuntaopissa? Teoksessa Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Helsinki: Opetushallitus.

Löfström, J. 2017. Valppaaksi kansalaiseksi – yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Löfström, J. 2019. Yhteiskuntaoppi. Social studies in Finland. A country report. 88–101.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/169311/Löfström%202019%20JSSE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Männistö, P., Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2017. Hyvän lähteillä – demokratia ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.

Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2011. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.

Ouakrim-Soivio, N. 2014. Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoi erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? Koulu ja menneisyys, Vol 52, 201.

Ouakrim-Soivio, N. 2022. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineen arviointia julkaisussa Hienonen N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M-P. Laaja-alainen osaaminen kouluissa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus.

Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammerpaino.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Rantala, A. 2018. Toiminnallista yhteiskuntaoppia. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147968/Rantala_Anniina_opinnayte.pdf?sequence=1

Rautiainen, M. & Löfström, J. 2015. Kokeileva historian ja yhteiskuntaopin opetus. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
https://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2015/11/Kokeileva_historian_opetus_Nro-6.pdf

Sandahl, J. 2015. Medborgarbildning i gymnasiet. Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning. Tukholma: Stockholms universitet. Väitöskirja. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:786771/FULLTEXT01.pdf>

Stridsman, S. 2014. Åtta av tio lärare hinner inte granska läromedel. Skolvärlden.
<https://skolvarlden.se/artiklar/atta-av-tio-larare-hinner-inte-granska-laromedel>

Terho, S. 2017. Yhteiskuntaopin opetusmenetelmillä kohti laaja-alaista osaamista – tapaustutkimus alakoulussa. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/5aaa817d-da51-447e-be46-90f598be29ab/content>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun yliopisto. 2022–2024. Opinto-opas: Historia ja yhteiskuntaoppi.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/LUOT3776/2562?period=2022-2024>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Vasalampi, K. 2022. Näin motivoit oppimaan. Keuruu: PS Kustannus.

Virta, A. 2006. Kansalaisen osallistumiskanavat yhteiskuntaopin kirjojen kuvaamina. Teoksessa: Rantala, J. & Salminen, J. Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja

kehittämiskeskus. <https://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2021/06/Nro-5.pdf>

Wikman, T. 2004. På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential. Turku: Åbo Akademi.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Hei!

Opiskelen Turun yliopistossa luokanopettajaksi, ja teen pro gradu -tutkielmaa liittyen yhteiskuntaopin opetukseen alakoulussa. Tarkoituksena on selvittää, mille luokka-asteelle yhteiskuntaopin opetus sijoittuu ja miksi, sekä millaisena aineena yhteiskuntaoppi nähdään.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, ja siihen vastataan anonymisti. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia. Vastauksia hyödynnetään pro gradu -tutkielmassa, ja vastaukset hävitetään tutkimusprosessin päätyttyä tietoturvamääräysten mukaisesti.

Linkki tietosuojaselosteeseen:

<https://seafile.utu.fi/d/4fc733f4723b4d1d83c0/>

Jokainen vastaus on tärkeä tutkimuksen kannalta. Kiitos ajastasi!

T. Linda Kovanin

linda.e.kovasin@utu.fi

1. Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. ____
2. Olen tietoinen siitä, että vastaukseni ovat luottamuksellisia, eikä henkilöllisyyteni paljastu tutkimuksen aikana. ____
3. Vastaan kyselyyn rehtorina ____ opettajana ____
4. Olen koulutukseltani _____
5. Kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta koulussasi sijoittuu 4. luokka-asteelle? Vastaukseksi riittää summittainen arvio.



6. Kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta koulussasi sijoittuu 5. luokka-asteelle? Vastaukseksi riittää summittainen arvio.



7. Kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta koulussasi sijoittuu 6. luokka-asteelle? Vastaukseksi riittää summittainen arvio.



8. Perustelut, miksi yhteiskuntaopin opetus on sijoitettu eri luokka-asteille yllä olevan mukaisesti.

9. Kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta koulussasi olisi hyvä sijoittaa 4. luokka-asteelle? Vastaukseksi riittää summittainen arvio.



10. Kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta koulussasi olisi hyvä sijoittaa 5. luokka-asteelle? Vastaukseksi riittää summittainen arvio.



11. Kuinka suuri osuus (%) yhteiskuntaopin opetuksesta koulussasi olisi hyvä sijoittaa 6. luokka-asteelle? Vastaukseksi riittää summittainen arvio.



12. Perustelut, miksi yhteiskuntaopin opetus olisi hyvä sijoittaa eri luokka-asteille yllä olevan mukaisesti.

13. Mitä etuja tai haittapuolia voi olla sillä, jos yhteiskuntaopin opetus ajoitetaan alkamaan jo 4. luokalla tai vaikka vasta 6. luokalla?

14. Kuinka tärkeinä pidät seuraavia yhteiskuntaopin sisältöalueita?

	Ei tärkeä	Hieman tärkeä	Melko tärkeä	<u>Tärkeä</u>
S1 Arkielämä ja oman elämän hallinta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S2 Demokraattinen yhteiskunta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S3 Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S4 Taloudellinen toiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Kuinka tärkeinä pidät seuraavia yhteiskuntaopin tavoitteita?

	Ei tärkeä	Hieman tärkeä	Melko tärkeä	<u>Tärkeä</u>
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T2 tukea oppilasta harjaantuttamaan eettistä arviointikykyään liittyen erilaisiin inhimillisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

T3 ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä, ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen sekä hahmottamaan yhteiskunnan oikeudellisia periaatteita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T4 ohjata oppilasta tarkastelemaan median roolia ja merkitystä omassa arjessa ja yhteiskunnassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T5 ohjata oppilasta oivaltamaan työnteon ja yrittäjyyden merkityksen lähiyhteisössään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T6 tukea oppilasta ymmärtämään, että eri toimijoiden tuottamaan yhteiskunnalliseen tietoon liittyy erilaisia arvoja, näkökulmia ja tarkoitusperiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Liitä	<input type="radio"/>
T7 kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T8 tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalintojen perusteita sekä harjoittelemaan niihin liittyviä taitoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T9 kannustaa oppilasta osallistumaan erilaisten yhteisöjen toimintaan ja harjoittelemaan median käyttöä turvallisella ja yhteiskunnallisesti tiedostavalla tavalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Mitä seuraavista opetusmenetelmistä käytät yhteiskuntaopin opetuksessa?

Opettajajohtoinen opetus

Roolipeli tai draama

Väittely
 Ryhmätyöskentely
 Case-tehtävät
 Keskustelu
 Ongelmalähtöinen opetus
 Asiantuntijavierailu
 Joku muu, mikä?

17. Kuinka sopivina pidät seuraavia opetusmenetelmiä yhteiskuntaopin opetuksessa?

	Ei sopiva	Hieman sopiva	Melko sopiva	Sopiva
Opettajajohtoinen opetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roolipeli tai draama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Väittely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmätyöskentely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Case-tehtävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ongelmalähtöinen opetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiantuntijavierailu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joku muu, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Mitä opetusmateriaaleja käytät yhteiskuntaopin opetuksessa (esim. oppikirjat, digimateriaali, oma materiaali jne.)?