

Juuso Tarkka

”IHMISET EIVÄT YMMÄRRÄ MITÄ OIKEASTI TAPAHTUU”

Toimintatutkimus globaalikriisien opetuksesta
rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kriittisistä
näkökulmista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2025

TIIVISTELMÄ

Juuso Tarkka: "Ihmiset eivät ymmärrä mitä oikeasti tapahtuu": Toimintatutkimus globaalikriisien opetuksesta rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kriittisistä näkökulmista

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Maaliskuu 2025

Tässä tutkimuksessa tutkin 9.-luokkalaisten näkemyksiä globaalikriisien opetuksesta, voimaannuttamalla heidät osallistavan toimintatutkimuksen keinoin suunnittelemaan 6.-luokkalaisille niitä koskevaa opetusmateriaalia. Tutkin, miten rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kompetenssit näkyivät nuorten näkemyksissä ja tarkastelin epistemologisesti empaattisen ymmärtämisen näkymistä nuorten tuottamassa opetusmateriaalissa. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää paremmin nuorten kokemusmaailmaa kriiseistä, osoittaa rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen yhtenevät periaatteet ilmiöön liittyen, sekä voimaannuttaa oppilaita kriittisesti tietoisiksi ja yhteiskunnallisesti osallistuviksi toimijoiksi muutoksen puolesta.

Teoreettisena viitekehyksenä käytin kriittisen rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen teorioita. Nämä pohjaavat tarpeeseen tehdä ihmisiä tietoiseksi suoran ja epäsuoran väkivallan muodoista, sekä rakenteista, jotka ylläpitävät etuoikeutettujen valtaa. Teorioiden pohjalta muodostin analyysikehikon kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen kompetensseista, jonka avulla analysoin aineistoa. Epistemologiseen tarkasteluun käytin dialogis-hermeneuttista empaattisen ymmärtämisen mallia. Tuotin tutkimuksen aineiston yhdessä 9.-luokkalaisten kanssa toteuttamalla tamperelaisessa yläkoulussa intervention, missä oppilaat tuottivat ryhmätöinä ajatuskartat kriiseistä, sekä PowerPoint-esitykset niiden opettamisesta 6.-luokkalaisille.

Nuorten näkemyksissä globaalikriisien opetuksesta ilmeni kriittisiä taitoja, sosiaalisen toiminnan taitoja, sekä luovan viestinnän taitoja. Näistä eniten korostuivat kriittiset taidot ja nuoret tunnistivat uskonnollisia, poliittisia ja historiallisia syitä kriisien taustalla. Aseellisissa konflikteissa nuoret eivät kuitenkaan tunnistaneet juurikaan epäsuoraa väkivaltaa. Keskeistä oli lisäksi, etteivät nuoret kokeneet kriisejä lähtökohtaisesti median kautta. Tulokset korostivat myös, että nuoret näkivät dialogin ja tunteet merkityksellisiksi osana kriisejä ja niihin vaikuttamista. Empaattinen ymmärtäminen näkyi tuloksissa nuorten kokemusperustaisen ymmärryksen prosessina. Tutkimus tuotti tietoa nuorten kokemusmaailmasta, heidän kuvittelemastaan 6.-luokkalaisten kokemusmaailmasta ja ennen kaikkea tästä prosessista.

Tutkimuksen tulokset korostavat tarvetta tuoda marginalisoitujen näkökulmaa esille tulevaisuuden kasvatuksessa. Lisäksi globaalikriisien opetuksessa tulee keskittyä median mahdollisuuksiin ja kriittiseen tarkasteluun. Lopulta tutkimus osoitti, miten tämänkaltaisella otteella voidaan vapauttaa nuoria toimimaan muutoksen puolesta ja mitä tietoa siitä voidaan saada.

Avainsanat: rauhankasvatus, mediakasvatus, osallistava toimintatutkimus, globaalikriisit, transformatiivinen pedagogiikka, empaattinen ymmärtäminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Juuso Tarkka: "People don't understand what's actually happening": Action research on teaching global crises from critical approaches of peace and media education

Master's Thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies

March 2025

In this research I studied how 9th grade students see teaching global crises by using methods of participatory action research. By these methods I empowered the students to design teaching material for 6th graders. I explored how the competencies of peace and media education appear in the youths' views and examined epistemologically how empathic understanding appears in the teaching material created by the youths. The goals of this study were to better understand the experiential world of youths regarding the crises, to demonstrate the commonalities of peace and media educations' principles regarding this phenomenon and to empower students as critically conscious and socially participatory agents for transformation.

As theoretical framework for this study, I used the critical theories of peace and media education. These are based on the principle of making people conscious of direct and indirect modes of violence and the structures of society, which maintain the power the privileged. By utilising these theories, I created an analytical tool of competencies of critical mediated peace education which I used to analyse the material. For epistemological examination I used the dialogical-hermeneutical conceptualization of empathic understanding. The material of this research was created by me and the 9th graders. With them I executed an intervention at an upper comprehensive school in Tampere, in which the students produced as group works mind maps about the crises and PowerPoint presentations about teaching them to 6th graders.

In the views of the youths regarding teaching global crises, I identified competencies of critical skills, social action and creative communication. Of these, the critical skills were highlighted the most as the youths recognised religious, political and historical roots behind the crises. However, regarding armed conflicts, they didn't particularly identify modes of indirect violence. An important observation was also that the youths didn't primarily experience the crises via media. The results also emphasized that the youths saw the importance of dialogue and emotions as part of the crises and the ways to influence them. Empathic understanding appeared in the results as a process of understanding based on the experiences of the youths. The study produced information about the experiential world of the youths, their imagination of the experiential world of 6th graders and most of all the process of this.

The results of this study emphasize the need to raise awareness about the points of view of the marginalised in future education. Additionally, teaching global crises in the future should include the possibilities and critical inspection of media. Finally, the study demonstrated how with this approach the youths can be liberated to act for social change and what kind of information can be gained via using it.

Keywords: peace education, media education, participatory action research, global crises, transformative pedagogy, empathic understanding

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
1.1	Johdanto	7
1.2	Tutkimustehtävä.....	9
2	RAUHANKASVATUS	12
2.1	Rauhan ja väkivallan muotoja	12
2.2	Kriittinen rauhankasvatus.....	14
2.3	Kriittinen rauhankasvatus transformatiivisena pedagogiikkana.....	15
2.4	Kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetenssit	19
3	MEDIAKASVATUS	23
3.1	Mediakasvatuksen tavoitteena medialukutaito	23
3.2	Kriittinen medialukutaito	24
3.3	Mediakasvatus, osallisuus ja toimijuus	27
3.4	Mediakasvatuksen yhteys rauhankasvatukseen	30
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
4.1	Tutkimuksen metodologiasta	33
4.2	Toimintatutkimus ja aineiston tuottaminen	35
4.3	Aineiston analyysi	40
4.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	44
5	TULOKSET	50
5.1	Kriittiset taidot.....	50
5.2	Sosiaalisen toiminnan taidot	60
5.3	Luovan viestinnän taidot	69
6	POHDINTA	73
6.1	Tulosten tarkastelua.....	73
6.2	Johtopäätökset.....	80
	LÄHTEET	84
	LIITTEET	90
	Liite 1: PowerPoint-esityksen ohjeistus.....	90
	Liite 2: Tutkimukseen osallistuvien tutkimustiedote	92
	Liite 3: Huoltajien tutkimustiedote	93
	Liite 4: Tietosuojailmoitus.....	94

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	KRIITTISEN RAUHANKASVATUKSEN YDINKOMPETENSSIT BAJAJIA (2015, 162–163) MUKAILLEN	19
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI ALAKATEGORIOIDEN MUODOSTUMISESTA	43

KUVIOT

KUVIO 1.	ESIMERKKI NUORTEN TUOTTAMASTA AJATUSKARTASTA	38
KUVIO 2.	ESIMERKKI NUORTEN TUOTTAMIEN POWERPOINT-ESITYSTEN DIASTA..	39
KUVIO 3.	KRIITTISEN MEDIOITUNEEN RAUHANKASVATUKSEN KOMPETENSSIT	42

1 JOHDANTO

1.1 Johdanto

2020-luvulla on nähty valtionvelan saavuttavan ennätyskorkeat luvut, globaali COVID-19-pandemia ja elinkustannusten dramaattinen nousu. Ilmastonmuutos ja luontokato pahenevat yhä kouriintuntuvammin ja keskustelu niiden ympärillä politisoituu (Pop & Morales, 2023). Lisäksi aseellisia konflikteja, kuten Ukrainan ja Gazan sota on syttynyt ja niiden vaikutukset kytkeytyvät laajempiin negatiivisiin kehityskulkuihin. Konfliktit ovat johtaneet energia- ja elintarvikekriiseihin, pahentaen pandemian jälkeensä jättämiä sosioekonomisia ja poliittisia epävakauksia (Savelyeva & Park, 2024). Maailman kehittyneimmät maat ja taloudet liikkuvat poliittisesti radikaalimpaan suuntaan ja populististen puolueiden kannatus niissä nousee. Monikulttuurisuuden ja moninaisuuden arvot yhteiskunnissa sivuutetaan, tehden tilaa materialistisille tavoitteille, jotka pyrkivät turvaamaan vallan ja vaurauden etuoikeutetussa asemassa oleville (Pop & Morales, 2023). Kaikki tämä kertoo suoran ja epäsuoran väkivallan lisääntymisestä, maailman liikkeessä täysin vastakkaiseen suuntaan tavoitteesta kestävästä ja kaikille oikeudenmukaisen elämän puolesta (Savelyeva & Park, 2024). Tähän vastaamiseksi rauhankasvatuksen ja rauhan arvot ovat tarpeellisempia, kuin koskaan.

Samaan aikaan maailma on kokonaisvaltaisesti median kyllästämä. Perinteinen media, sekä tietysti digitaalinen media kaikissa muodoissaan hallitsee informaatiokenttää globaalisti linkittyvässä maailmassa. Sen lisäksi että media ymmärretään fyysisesti yhteiskunnassa, sen logiikat ja lainalaisuudet ovat läsnä myös laajemmin rakenteissa, määrittäen kaikkea kommunikaatiota, kokemusta, tilaa, aikaa ja siten myös ajattelua ja tietoisuutta (Forsman, 2021). Tämän ohella samat kehityskulut, jotka haittaavat rauhankasvatuksen tavoitteita, ovat vahvasti läsnä myös mediassa ja sen taustalla. Uusliberalistinen talousajattelu ja materialististen tavoitteiden hegemonia määrittävät sitä, miten

informaatio liikkuu mediassa ja millaisia asioita se korostaa ja iskostaa ihmisten tietoisuuteen. Nämä lainalaisuudet, joita edellä mainitut kehityskulut asettavat median toiminnalle, näkyvät niin sosiaalisessa mediassa (Korpijaako 2021), kuin uutismediassakin (Marmol, 2021). Tämän vaikutus informaation kululle ja ihmisten tietoisuudelle on mittava ja sen haitallisuus rauhankasvatuksen tavoitteille on ilmeinen, uudentaen ja ylläpitäen vallitsevaa valtatasapainoa. Jotta minkäänlaisia rauhankasvatuksen arvoja ja tavoitteita voidaan nyky-yhteiskunnassa edistää, ovat mediakasvatuksen tavoitteet ehdottoman tarpeellisia.

Tässä tutkimuksessa etsin vastauksia edellä kuvattuihin haasteisiin kasvatuksesta. Globaalit kriisit tulevat median kautta yhä kouriintuntuvammin nuorten kokemusmaailmaan ja todellisuuteen. On tarpeellista käsitellä niitä kokonaisvaltaisesti koulussa, jotta näiden trendien suunnan muuttaminen voidaan mahdollistaa. Nuoret tulevana sukupolvena ovat keskeisessä roolissa tulevaisuuden kannalta ja siksi heidän merkityksensä rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen tavoitteiden kannalta on äärimmäisen tärkeä, korostaen erityisesti koulun ja kasvatuksen roolia suhteessa vallitseviin haitallisiin kehityskulkuihin. Siksi on oleellista käsitellä näiden tulokulmien kautta ilmiötä ja pyrkiä saavuttamaan siitä tietoa paneutumalla nuorten kokemuksiin sitä koskien. Tämän saavuttaakseni, tutkin tässä tutkimuksessa 9.-luokkalaisten näkemyksiä siitä, miten globaalikriisejä pitäisi opettaa koulussa.

Teoreettisena viitekehystenä toimivat rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen teoriat (Bajaj, 2015; Bajaj, 2018; Forsman, 2021; Kupiainen & Sintonen, 2009; Matveinen ym., 2021). Paolo Freire (2005) kirjoitti jo 1970-luvulla sorrettujen pedagogiikasta ja tarpeesta voimaannuttaa oppilaat subjekteiksi, yhteiskunnallisiksi toimijoiksi, jotta yhteiskunnallinen muutos voi tapahtua ja hallitsevia valtarakenteita voidaan muuttaa, eikä vain tuottaa uudelleen. Tässä on keskeistä mahdollistaa tietoisuuden muuttamisen kautta yhteiskunnallinen muutos, joka horjuttaa vallalla olevia valtasuhteita mahdollistaen olosuhteet niiden perustavanlaatuiselle uudelleenmuotoilulle. Tässä tutkimuksessa pyrin luomaan asetelman, jossa koulun perinteisiä valtasuhteita kyseenalaistetaan. Tämä tapahtuu tekemällä nuoria kriittisesti tietoiseksi epäoikeudenmukaisista käytänteistä, tavoitteena vapauttaa heitä niistä. Näin he voimaantuvat erilaisiksi tiedon tuottajiksi, kun he tuottavat globaalikriisien opetusmateriaalia nuoremmalle

ikäluokalle. Freiren ajattelusta ponnistavat kriittiset tulokulmat rauhankasvatukseen ja mediakasvatukseen ovat siis tarkoituksenmukaisia kehyksiä tällaiselle tutkimukselle, joka pyrkii toisaalta perehtymään, mutta samalla myös vaikuttamaan yhteiskuntaan kasvatuksen ja nuorten voimaannuttamisen kautta.

1.2 Tutkimustehtävä

Tällä tutkimuksella on useampi tavoite. Ensinnäkin ymmärtää paremmin nuorten kokemusmaailmaa liittyen globaalikriiseihin ja niiden opetukseen ja tältä pohjalta löytää vastauksia siihen, miten kasvatusta ja koulu voisivat kehittyä globaalikriisien opetuksessa. Toisekseen realisoida rauhankasvatusta ja mediakasvatusta ja erityisesti niiden kriittisten suuntausten tavoitteita ja periaatteita, sekä löytää teoreettista yhtymää niiden välillä, tavoitteena osoittaa niiden vuorovaikutteinen ja toisiaan mahdollistava suhde. Lisäksi kolmanneksi pyrkiä edistämään sellaista kasvatusta kulttuurina, joka voimaannuttaa oppilaita toimijoiksi yhteiskunnallisen muutoksen puolesta, sekä osallisiksi yhteiskunnan kansalaisiksi, joilla on mahdollisuus vaikuttaa autenttisesti demokratiassa. Kaikki nämä tavoitteet liittyvät tarpeeseen navigoida globaalien kriisien riivaamassa ja median välittämässä nyky-yhteiskunnassa ja edistää yhdenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja ennen kaikkea väkivallattomampaa maailmaa.

Tutkimuksessa olen kiinnostunut nuorten kokemusperustaisesta ymmärryksestä kumpuavista näkemyksistä koskien globaalikriisien opetusta. Tutkin ratkaisuja siihen, miten koulun rooli tiedonantajana, sekä reflektion ja käsittelyn alustana näihin kriiseihin liittyen monipuolisuusi. Lisäksi olen kiinnostunut, millaiseksi nuoret kokemusmaailmansa perusteella ymmärtävät opetuksen globaalikriiseistä. Tämän mahdollistamiseksi tutkin ilmiötä toimintatutkimuksen menetelmin voimaannuttamalla 9.-luokkalaisten tuottamaan materiaalia globaalikriisien opettamiseksi 6.-luokkalaisten. Tutkimuksen lähtökohtana on, että rauhankasvatusta ja mediakasvatusta sekä erityisesti niiden kriittisten tulokulmien periaatteet ja tavoitteet ovat yhteen sovitettavat suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Näiden kasvatusta alojen periaatteet toteutuvat kompetensseissa, jotka tarjoavat hyvän analyttisen työvälineen tarkasteluun.

Sen ohella mitä nuorten näkemykset kertovat globaalikriisien opetuksesta, olen kiinnostunut tämän kaltaisesta nuorten voimaannuttamisesta ja aineiston tuottamisesta myös epistemologisesti. Tutkimusasetelma kyseenalaistaa ja muuttaa totuttuja valta-asemia ja sen toteutus luo nuorille erilaisen näkökulman globaalikriisien opetukseen. He pyrkivät tutkimuksessa empaattisesti ymmärtämään kuvittelemaansa 6.-luokkalaisten todellisuutta. Tällöin nuoret asettavat omaa kokemusmaailmaansa vasten kuvittelemaansa 6.-luokkalaisten kokemusmaailmaa. Millaisen tiedon tuottajia nuorista tulee, kun heistä tulee valtarakenteita haastavia subjekteja ja he eläytyvät nuorempien oppilaiden kokemusmaailmaan? Miten he tuottavat tietoa, kun he omaan kokemusmaailmaansa perustuen pyrkivät ymmärtämään nuoremman ikäluokan kokemusmaailmaa? Näiden kiinnostusten pohjalta olen muodostanut tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten nuoret näkevät globaalikriisien opetuksen kriittisen rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kompetenssien kehityksessä?
2. Miten empaattinen ymmärtäminen näkyy nuorten tuottamassa globaalikriisien opetuksen materiaalissa?

Analyttisenä työkaluna ja ikkunana käytän tutkimuksessa kriittisen rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kompetensseja, joiden pohjalta olen muodostanut teoreettisen analyysikehikon kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen kompetensseista. Pohjana kehikolle toimivat Bajajin (2015, 162–163) seitsemän kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetenssia, jota tukevat lisäksi myös Bajajin (2018, 8) neljä transformatiivisen toiminnan komponenttia, sekä Savelyevan ja Parkin (2024) neljä tapaa käsitteellistää rauhaa: positiivinen, negatiivinen, homeostaattinen sekä futuristinen rauha. Näiden ohella käytän myös Mortonin (2007) soveltamaa freireläistä pedagogiikkaa koulunkontekstissa, joka hyödyntää dialogia, kriittistä ajattelua, luovuutta ja toimintaa. Kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetensseja tuen yhdistämällä niihin kriittisen mediakasvatuksen kompetensseja ja periaatteita. Niiden osalta analyttisenä välineenä käytän Forsmanin (2021) kriittisen ajatteluntavan käsitteellistämistä, sekä Korpijaakon (2021) kriittisen sosiaalisen medialukutaidon ja Marmolin (2021) kriittisen uutismedialukutaidon käsitteitä. Lisäksi hyödynnän myös Pienimäen ja Kotilaisen (2021) inklusiivisen

mediakasvatuksen mallin viittä avainpiirrettä: turvallinen tila, välittävä vuorovaikutus, luotto omaan kompetenssiin, luova median tuottaminen ja autenttinen toimijuus.

Perusolettamuksena tutkimuksessa on, että kokemus on ihmisten kontekstuaalinen tulkinta ja ihmiset tulkitsevat sitä mitä kokevat ja refleктоivat. Kokemusmaailmaansa perustuvan ymmärryksen kautta ihminen muodostaa näkemyksiä, jotka tutkijalle ilmenevät. Todellisuus on sitä, miten se ilmenee ihmisille ja sitä on siksi mielekästä tutkia. Tätä kokemusperustaiseen empaattiseen ymmärrykseen pohjautuvaa tiedon tuottamista tarkastelen Smalingin (2007) optimaalisen empaattisen ymmärryksen mallin avulla. Lisäksi keskeistä on voimaannuttaa oppilaat yhteiskunnallisiksi toimijoiksi ja demokraattisesti osallisiksi kansalaisiksi kyseenalaistamalla hallitsevia opettaja-oppilas-valtarakenteita tarjoamalla oppilaille mahdollisuus suunnitella opetusta globaalikriisien kontekstissa. Tämä mahdollistetaan hyödyntämällä osallistavan toimintatutkimuksen menetelmiä aineiston tuottamisessa yhdessä nuorten kanssa ja sen kautta selvitetään ratkaisuja ja vastauksia rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kehittämiseen osana peruskoulua.

Käytän tutkimukseni aineiston tuottamisessa osallistavan toimintatutkimuksen menetelmää. Menetelmän pohjana on Freiren ajattelu tutkimukseen osallistujien voimaantumisen ja siinä korostuu erityisesti tutkijan rooli osallisena aineiston tuottamiseen. Menetelmää hyödyntäen tuotin tutkimuksen aineiston yhdessä 9.-luokkalaisten kanssa toteuttamalla kasvatuksellisen intervention koskien globaalikriisejä. Tutkimukseen osallistuvien ikäluokaksi on valittu 9.-luokkalaisten, sillä tavoitteena on, että he suunnittelisivat globaalikriisien opetusta 6.-luokkalaisten. Ikäluokkien välinen etäisyys oli tarpeen, jotta nuoret voisivat asettua eri elämänvaiheessa olevien ja erilaisen taitotason omaavien oppilaiden kokemusmaailmaan opetusta suunnitellessaan. Lisäksi motiivina oli myös laajentaa aikaisemman tutkimukseni aihetta alakoululaisten maailmanpoliittisten tapahtumien kokemuksista vanhempaan ikäluokkaan kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi ilmiöstä. 9.-luokkalaisten tarjosivat tähän hyvän aihion peruskoulun viimeisenä ikätasona.

2 RAUHANKASVATUS

2.1 Rauhan ja väkivallan muotoja

Rauhankasvatus ei ole yksiselitteinen kasvatuksenala ja sen määritelmät ovat moninaiset. Se oli pitkään suomalaisessa koulujärjestelmässä syrjässä, esimerkiksi demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sekä globaalikasvatuksen alojen peittäessä sen alleen. Vasta viime vuosina se on alkanut palata keskiöön Suomessa (Rautionmaa & Koponen, 2023). UNESCO on määritellyt rauhankasvatusta seuraavanlaisesti:

”Väkivallattomuuden ja rauhan kasvatus sisältää koulutusta, taitoja ja tietoa, joilla pyritään edistämään ihmisoikeusperiaatteisiin perustuvaa rauhan kulttuuria. Tämä kasvatus tarjoaa tietoa rauhan kulttuurista ja levittää taitoja ja asenteita, joita tarvitaan potentiaalisten konfliktien purkamiseen ja tunnistamiseen sekä rauhaan ja väkivallattomuuteen perustuvan kulttuurin aktiiviseen edistämiseen ja rakentamiseen.” (UNESCO, 2008, 3.)

Keskeistä rauhankasvatuksen kannalta on ymmärtää, mitä tarkoitetaan rauhalla ja väkivallalla. Perinteinen tapa määritellä rauhaa on dikotomia negatiivisen ja positiivisen rauhan välillä (Galtung, 1969). *Negatiivinen rauha* on vanhempi ja perinteisempi käsitys rauhasta, joka viittaa rauhaan tilana, jossa ei ole suoraa väkivaltaa (Bajaj, 2019; Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019). Siinä suoralla väkivallalla tarkoitetaan erilaisia aggression muotoja, kuten sotaa ja militarismia (Bajaj, 2019), eli toisin sanoen fyysistä väkivaltaa eri konteksteissa. Negatiivinen rauha viittaa tällöin niiden torjumiseen ja poissaoloon. Negatiivisen rauhan konsepti on olennainen, mutta yksin kuitenkin ongelmallinen. Sen passiivinen olemus tekee sen riittämättömäksi, sillä pelkkä sodan poissaolo ei takaa yhteiskunnallista vakautta ja hyvinvointia (Savelyeva & Park, 2024). Jotta rauha voidaan käsittää holistisesti, kaikki väkivallan muodot huomioiden, negatiivinen rauha ei käsitteenä riitä (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019).

1960-luvulla käsitys rauhasta ja väkivallasta alkoi monipuolistua, ja suoran väkivallan ohella alettiin tunnistaa myös epäsuoria väkivallan muotoja, kuten

rakenteellista väkivaltaa, mikä loi pohjaa *positiivisen rauhan* käsitteelle (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019). Sosiologi Johan Galtung puhuu rakenteellisesta ja kulttuurisesta väkivallasta, jotka viittaavat yhteiskunnallisiin eriarvoistaviin ja hierarkkisiin rakenteisiin (Galtung, 1969). Rakenteellisen ja kulttuurisen väkivallan muotoihin kuuluvat muun muassa seksismi, rasismi, kolonialismi ja kulttuurisesti hyväksyty poissulkeminen (Bajaj, 2019). Ne luovat kuolemaa ja kärsimystä aiheuttavia olosuhteita, kuten köyhyyttä, nälänhätää, vähemmistöjen syrjintää ja ihmisoikeuksien loukkaamista (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019). Keskeistä näissä väkivallan muodoissa on tiettyjen henkilöiden hyötyminen toisten kustannuksella (Brantmeier & Bajaj, 2013). Positiivinen rauha viittaa sellaisten oikeudenmukaisten rakenteiden luomiseen, jotka vievät pohjaa konfliktien juurisyyiltä (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019). Sen ohella, että positiivinen rauha viittaa sosiaaliseen hyvinvointiin, on siinä keskeistä myös ekologinen, ympäristön ja luonnon hyvinvointi (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019; Savelyeva & Park, 2024). Rauhankasvatuksen tavoite käsittää myös ekologisiin konflikteihin, kuten ilmastonmuutokseen ja luontokatoon reagoimisen ja vastaamisen. Positiivisen rauhan saavuttamiseksi vaaditaankin siis yhteiskunnallista progressiota, loistavaa oikeusjärjestelmää, oikeudenmukaista hallintoa ja kestävää ympäristöä (Savelyeva & Park, 2024). Positiivinen ja negatiivinen rauha ovat siis varsin erilaiset näkemykset rauhasta, mutta kummassakin on omat tavoitteensa, eikä niitä tule ymmärtää erillisinä. Aidon rauhan kulttuurin saavuttamiseksi rauhaa tulee ymmärtää kokonaisvaltaisesti, huomioiden molemmat tulokulmat (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019).

Näiden kahden rauhan käsittämisen tavan lisäksi Savelyeva ja Park (2024) ovat tunnistaneet lisäksi kaksi muutakin tapaa käsittää rauhaa. *Homeostaattinen rauha* viittaa käsitteenä voimatasapainoon, homeostaasiin, ja se voidaan ymmärtää esimerkiksi ydinaseilla varustettujen suurvaltojen välisenä rauhana. Kansainvälisessä politiikassa rauha mielletään usein näistä lähtökohdista ja siksi homeostaattisen rauhan käsite on tärkeä. Neljäs tapa käsittää rauhaa on *futuristinen rauha*, joka tarkoittaa sisäistettyä, asenteellista rauhaa. Futuristisen rauhan käsitteeseen liittyy hengellisiä merkityksiä ja sen mukaan rauha voi tapahtua vasta tulevaisuudessa, kun ihmiset ovat saavuttaneet sisäisen rauhan ja rauhan tietoisuuden. Savelyevan ja Parkin (2024) mukaan nämä neljä tapaa käsittää rauhaa eivät sulje toisiaan pois, vaan ne ovat rinnakkaisia ja toisistaan

riippuvaisia, kuten esimerkiksi positiivinen rauha ja homeostaattinen rauha voidaan nähdä väylänä negatiiviseen rauhaan. Ne tulee näkökulmina kaikki huomioida pyrkiessä kokonaisvaltaisen rauhan kulttuuriin.

2.2 *Kriittinen rauhankasvatus*

Viime vuosikymmenen aikana rauhankasvatuksen alalla on noussut yhä enemmän esiin kriittisiä tulokulmia rauhankasvatukseen, jotka korostavat erityisesti marginalisoitujen äänten ja historian vaikutuksen tarpeellisuutta rauhankasvatuksen teoriaan ja käytäntöihin (Bajaj, 2019). Nämä tulokulmat ammentavat kriittisen pedagogiikan teeseistä (Wolińska & Büssing, 2023) ja ne ovat kehittyneet tutkijoiden debatteissa moninaisten teoreettisten, poliittisten ja metodologisten positoiden välillä (Bajaj, 2015). Tältä pohjalta on syntynyt *kriittisen rauhankasvatuksen* käsite. Bajajin ja Brantmeierin (2011, 221) mukaan kriittinen rauhankasvatus ”tarjoaa rauhankasvattajille ja tutkijoille kontekstuaalisia ja käsitteellisiä resursseja sellaisten rakenteellisten esteiden ymmärtämiseksi, jotka haittaavat rauhankasvatuksen mahdollisuuksia ja tavoitteita monimuotoisilla alueilla ympäri maapallon.” Keskeistä on kannustaa opettajia ja oppijoita arvioimaan kriittisesti sitä, millaisia valtasuhteita kouluun tai yhteiskuntaan liittyy ja miten ne luovat tai ylläpitävät hegemonisia rakenteita (Wolińska & Büssing, 2023). Tällaiset rakenteet ja valtasuhteet voivat liittyä esimerkiksi etnisyyteen, yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, vammaisuuteen, seksuaaliseen suuntautumiseen, kieleen, uskontoon tai maantieteeseen (Bajaj & Brantmeier, 2011).

Kriittistä rauhankasvatusta erottaa muusta rauhankasvatuksesta epätasa-arvoisten sosiaalisten suhteiden ja valtakysymysten korostaminen informoivina tekijöinä (Bajaj, 2019). Keskeistä on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen, joka Brantmeierin (2011, 356) määritelmän mukaan on ”reiluja ja oikeudenmukaisia institutionaalisia/rakenteellisia järjestelyjä ja henkilökohtaisia/yhteiskunnallisia/ammattillisia suhteita, jotka tarjoavat saavutettavuuden, mahdollisuuden ja inklusion historiallisesti marginalisoiduille tai muuten sorretuille yksilöille ja/tai ihmisryhmille.” Toinen oleellinen kriittistä rauhankasvatusta muusta rauhankasvatuksesta erottava periaate on sen kontekstuaalisuus. Rauhankasvatuksen kriittiset tulokulmat painottavat

paikallisia todellisuuksia ja paikallisia käsityksiä rauhasta ja vahvistavat marginalisoituja ääniä hyödyntämällä yhteisöön pohjautuvaa tutkimusta, yhteisöpohjaisia narratiiveja, suullista historiaa ja paikallisia opetussuunnitelmia (Bajaj, 2019).

Kriittisen rauhankasvatuksen tavoitteet ja muodot mukautuvat siis situationaalisesti, tehden siitä hyödyllisen paradigman monissa eri konteksteissa. Se vastustaakin yleistämisen ja sääntelyn kankeita normeja ja standardeja ja tähtää yksinkertaistetun, kaikkialla sovellettavan mallin sijaan partikularistisuuteen, joustavaan ja refleksiiviseen rauhankasvatukseen (Brantmeier & Bajaj, 2013).

2.3 Kriittinen rauhankasvatus transformatiivisena pedagogiikkana

Sen ohella, että kriittistä rauhankasvatusta määrittävät sen keskittyminen valtasuhteisiin ja kontekstuaalisuus, keskeistä on myös sen olemuksellinen transformatiivisuus, eli uudistavuus. Rauhankasvatus ”luo tietopohjaa, taitoja, asenteita ja arvoja, jotka pyrkivät muuttamaan ihmisten ajattelutapoja, asenteita ja käyttäytymistä, jotka ovat alun perin luoneet tai pahentaneet väkivaltaisia konflikteja” (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019, 25). Rauhankasvatuksen tavoitteena on siis muutos (*transformation*). Tämä muutos pyritään saavuttamaan rakentamalla tietoisuutta ja ymmärrystä, herättämällä huolta ja haastamalla oppijoita henkilökohtaisiin ja yhteiskunnallisiin tekoihin. Tämä mahdollistaa ihmisille sellaiset olosuhteet ja järjestelmän, joissa rauhan arvot, kuten väkivallattomuus, oikeus ja ympäristöstä huolehtiminen toteutuvat.

Kriittisen rauhankasvatuksen tulokulmat transformatiivisuuteen pohjautuvat Paolo Freiren (2005) ajatuksiin, joista hän kirjoitti jo 1970-luvulla. Freire kritisoi ”tallettavaa opettamista”, jossa opettajat ovat kertovia subjekteja ja oppilaat kuuntelevia objekteja, mikä johtaa siihen, että avoimen keskustelun sijaan oppilaat vain opettelevat ulkoa vastaanottamansa tiedon, eli opettajan tekemän ”talletuksen” (emt., 75–76). Luokkahuoneen opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde johtaa tilanteeseen, mikä tukee vallitsevien olosuhteiden jatkumista. Freiren mukaan opettajien ja oppilaiden tulisi molempien olla subjekteja ja toimijoita, jotta vallitsevien olosuhteiden muutos on mahdollista. Myös kriittinen rauhankasvatus pyrkii vallitsevien olosuhteiden jatkuvuuden mahdollistamiseen

sijaan voimaannuttamaan oppijoita transformatiivisiksi toimijoiksi muutoksen mahdollistamiseksi (Brantmeier & Bajaj, 2013). Se edistää transformatiivista toimijuutta ja osallistuvaa kansalaisuutta (Bajaj & Brantmeier, 2011). Jotta nämä tavoitteet voidaan saavuttaa, tulee oppijoiden ymmärtää oma asemansa ja kyvykkyytensä subjektina ja toimijana. Kun oppilaita autetaan saavuttamaan kriittinen tietoisuus olemassaolostaan maailmassa, he ymmärtävät, ettei se ole staattinen, vaan jatkuvassa muutoksessa oleva prosessi (Freire, 2005).

Toimijuus voidaan ymmärtää tässä kontekstissa Brantmeierin (2011, 358) määritelmän mukaan: ”yksilöiden tai ryhmän halujen ja/tai tavoitteiden toteutumisen tilana. Toimijuus ymmärretään yksilöiden ja/tai ryhmien voimana toteuttaa halunsa ja/tai tavoitteensa.” Bajaj (2018, 7) on käsitteellistänyt transformatiivista toimijuutta osana ”vapauttavan kasvatuksen” periaatteita, jonka hän määrittelee muodostuvan rauhankasvatuksesta yhdessä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kasvatuksen ja ihmisoikeuskasvatuksen kanssa. Transformatiivinen toimijuus muodostuu hänen mukaansa neljästä komponentista: kestävästä toimijuudesta (*sustained agency*), relationaalisesta toimijuudesta (*relational agency*), koalitionaalisesta toimijuudesta (*coalitional agency*) ja strategisesta toimijuudesta (*strategic agency*) (Bajaj, 2018, 8). Kestävä toimijuus viittaa toimijuuteen, joka kestää huolimatta siitä, että toimijuutta mahdollistavat suotuisat olosuhteet muuttuvat. Se tulee huomioida kasvatuksessa antamalla oppilaille valmiuksia säilyttää toimijuus myös turvallisen kasvatuksellisen asetelman ulkopuolella esimerkiksi itsereflektion ja jaetun ongelmanratkaisun keinoin. Relationaalinen toimijuus viittaa ihmisten yhteyksiin toisiinsa, ja siihen miten toimijuus syntyy ihmistenvälisessä dialogissa ja vuorovaikutuksessa. Koalitionaalinen toimijuus viittaa samalla tavalla ihmisten välisiin suhteisiin kuin relationaalinen toimijuus, mutta se kytkeytyy käsitteensä laajemmin ylisukupolviseen aktivismiin ja solidaarisuuteen. Siihen kuuluu laajempi kollektiivinen todellisuus ja tapa käsittää yhteiskunnallista epätasa-arvoa kollektiivisesti yhteisönä. Neljäs komponentti, strateginen toimijuus viittaa toimijuuteen ja toimintaan pitkällä tähtäimellä, taktisen lyhyen tähtäimen sijaan, oman toiminnan vaikutusten ymmärtämiseksi myös tulevaisuuden kontekstissa (Bajaj, 2018, 9–15.) Kaikki nämä transformatiivisen toimijuuden ulottuvuudet tulee kasvatuksessa ymmärtää toisiaan tukevinä komponentteina, jotka ovat

kaikki tarpeellisia toimivan transformatiivisen toimijuuden saavuttamiseksi ja edistämiseksi.

Jotta voidaan saavuttaa sellainen yhteiskunnallinen muutos, jolla luodaan oikeudenmukaisempia rakenteita marginalisoitujen voimaannuttamiseksi, on tultava tietoisiksi myös yhteiskunnan koloniaalisista rakenteista. Kriittisen rauhankasvatuksen tavoitteiden mukaisen muutoksen saavuttamiseksi keskiössä on näiden rakenteiden purkaminen, dekolonisaatio. Sultana (2022) on kirjoittanut näiden koloniaalisten rakenteiden ja logiikoiden suhteesta ilmastoon. Hän puhuu ”ilmastokoloniaalisuudesta” (*climate coloniality*), joka ilmenee siellä, missä ”eurosentrinen hegemonia, uuskolonialismi, rodullinen kapitalismi, epätasainen kulutus ja sotilaallinen ylivoima muodostavat ilmastovaikutuksia, joita kokevat erilaiset rodullistetut väestöt, joita tehdään kohtuuttomasti haavoittuvaisiksi ja uhrattaviksi” (Sultana, 2022, 4). Uusliberalistinen talousajattelu voimistaa ilmastonmuutoksen vaikutuksia marginalisoiduilla alueilla, tehden niistä uhrattavia. Sultana korostaa tarvetta dekolonisaatiolle, koloniaalisten logiikoiden purkamiselle oppimalla pois vanhoista, koloniaalisista epistemologioista ja luomalla uusia, marginalisoitujen näkökulmaa korostavia tiedontuottamisen rakenteita. Näin voidaan tuottaa kollektiivista vapautumista.

Zembylas (2018) on kirjoittanut dekolonisaation tarpeesta koulukontekstissa. Hän korostaa kriittisen pedagogiikan riittämättömyyttä ja nostaa esiin tarpeen kehittää sitä edelleen dekolonisoivalla pedagogiikalla. Zembylasiin mukaan freireläinen kriittinen pedagogiikka täytyy tehdä tietoisiksi koloniaalisuuden rakenteista ja sen tuottamista erityisistä olosuhteista, jotta voidaan ymmärtää ne moninaiset kulttuuriset kontekstit, joissa vapautumisen tulee tapahtua. Hän korostaa tarvetta kolonisoitujen vastanarratiiveille, jotta tieto voidaan kontekstoida uudelleen pois eurosentristä epistemologioista. Keskeistä on ymmärtää tiedontuottamisen historiallisia kehityskulkuja, jotka hyödyttävät näitä samalla hiljentäen ja alistaen muut epistemologiat. Tunnistamalla näitä mekanismeja, voidaan luokkahuoneessa saavuttaa solidaarisuutta ja edistää dekolonisoivaa pedagogiikkaa.

Kriittisen rauhankasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi koulu on laajemminkin keskeinen sijainti transformatiivisen pedagogiikan kannalta. Sitä ei ymmärretä sosiaalisen jatkuvuuden mahdollistajana, vaan päinvastoin paikkana, jossa tapahtuu yksilöllistä ja kollektiivista muutosta (Wolińska & Büssing, 2023),

sekä myös marginalisaatiota (Bajaj, 2019). Koulu, joka toimii usein ulossulkevana voimana, voi sen sijaan olla mahdollisuuden, vapauttamisen ja yhteiskunnallisen muutoksen kanava, joka mahdollistaa oppilaille transformatiivisen toimijuuden (Bajaj, 2019). Morton (2007) korostaa Freiren ajatuksia mukaillen koulun tarvetta opettaa oppilaille dialogia, kriittistä ajattelua, luovuutta ja toimintaa.

Dialogi on keskeinen teesi Freiren ajattelussa ja hänen mukaansa dialogi on ”erottamaton osa tiedostamista, joka paljastaa todellisuuden.” (Freire, 2005, 89.) Morton käsittelee dialogia kouluopetuksessa nimenomaan transformatiivisena taitona ja sen tulee hänen mukaansa olla olemukseltaan autenttista, mihin liittyy osapuolten sitoutuminen toistensa totuuksiin ja turvallisen tilan luonti, jossa oppilaat voivat jakaa ajatuksiaan. Kun autenttisuuden perustuvaa dialogia harjoitellaan kuuntelemisen taidoilla, joka perustuu puhujan tarpeiden ja tunteiden arviointiin väärän ja oikean arvioinnin sijaan, sekä puhumisen taidoilla, jotka perustuvat puheessamme esiintyvien mentaalisten mallien ymmärtämiseen, voidaan luoda aitoa empatiaa ja maailman hahmottamisen kykyä.

Kriittisen ajattelun opettamiseksi opettajien tulisi Mortonin mukaan antaa oppilaille työkaluja konfliktien ja ongelmien uudelleen muotoiluun, esimerkiksi tarjoamalla niille sosiaalisia, ekologisia, historiallisia, ekonomisia ja poliittisia konteksteja. Näin oppilaille tarjoutuu mahdollisuuksia nähdä ongelmat monimuotoisemmin, mikä luo tilaa laajemmalle näkemykselle. Keskeistä on ymmärtää ongelmissa faktuaalisia, arvioivia ja tulkinnanvaraisia kysymyksiä, mikä inspiroi oppilaita itseäänkin esittämään samanlaisia kysymyksiä muissa konteksteissa. Morton korostaakin kriittisen ajattelun olevan parhaimmillaan oppilaslähtöisyyteen voimaannuttavana.

Luovuus on olennainen ominaisuus käsitteellistäessä rauhaa ja sen opettaminen on tärkeää. Kriittinen rauhankasvatus pyrkii luomaan uusia rakenteita, jotka edistävät rauhaa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja ihmisoikeuksia ja luovuudella on suuri rooli näiden vaihtoehtoisten rakenteiden konseptoinnissa (Bajaj, 2015). Luovuuteen keskittyvä opettaminen ja luovat oppiaineet ovat Mortonin mukaan tärkeitä opettaa tarkoituksellisesti, sillä vaikka dialogi ja kriittinen ajattelu luovatkin pohjan transformatiiviselle toimijuudelle, tarvitaan luovuutta, jotta juurtuneiden erimielisyyksien ja esteiden ohi voidaan päästä.

Lopulta edellä mainitut taidot kulminoituvat viimeiseen, eli toimintaan. Vaikka edellä mainitut taidot voivat herättää keskustelua ja huomiota, Morton korostaa, että muutokseen tarvitaan myös toimintaa. Freire (2005, 69) puhuu *praksiksesta*, tietoisesta toiminnasta, joka tarkoittaa toimintaa, johon sisältyy sen reflektointi, joka puolestaan johtaa uuteen toimintaan. Tähän perustuva toiminta ja sen opettaminen, yhdessä dialogin, kriittisen ajattelun ja luovuuden taitojen kanssa ovat keskeisiä oppilaiden transformatiivisen toimijuuden kultivoimiseksi ja sellaisten taitojen tuottamiseksi, joilla voidaan edistää rauhaa.

2.4 Kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetenssit

Edellä kuvatut rauhan ja väkivallan määritelmät, sekä kriittisen rauhankasvatuksen periaatteet, kuvaavat rauhankasvatuksen tavoitteista ja periaatteista kasvatuksenalana. Näiltä lähtökohdilta herää kysymys siitä, minkälaisia taitoja rauhankasvatus lopulta konkreettisesti vaatii niin kasvattajalta, kuin oppijaltakin. Taitoja, joiden avulla voidaan tavoittaa sellaiset yhteiskunnalliset olosuhteet, joihin kriittisen rauhankasvatuksen periaatteet pyrkivät. Tämän konkretisoimiseksi esittelen Monisha Bajajin (2015) näiden periaatteiden ja tavoitteiden pohjalle luomat seitsemän kriittisen rauhankasvattajan ja oppijan ydinkompetenssia (Taulukko 1), joita hyödynnän tutkimuksessa analyttisenä työkaluna. Kompetenssit tulee ymmärtää kykyinä ja taitoina, joita opiskelijoiden tulisi omaksua rauhankasvatuksen hankkeiden kautta. Nämä ydinkompetenssit hän on kehittänyt analyysinä ja synteessinä 15 vuoden kokemuksesta rauhankasvatuksen tutkijana ja opettajana.

TAULUKKO 1. Kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetenssit Bajajia (2015, 162–163) mukaillen

Ydinkompetenssi	Mahdollisia kasvatuksellisia aktiviteetteja ja lähestymistapoja
Kriittinen ajattelu ja analyysi	<ul style="list-style-type: none"> • Kriittinen medialukutaito • Vallassa olevien voimien juurien ja vaikutuksen analysointi • Identiteetin ja epätasa-arvoisten kansalaisuuden muotojen tutkiminen
Empatia ja solidaarisuus	<ul style="list-style-type: none"> • Väkivallan psykologisten ja emotionaalisten vaikutusten ymmärtämisen herättäminen

	<ul style="list-style-type: none"> • Toisia koskevien epäoikeudenmukaisuuksien näkeminen kaikkien vapautta rajoittavana • Tietoisuutta paikallisista ja globaaleista epätasa-arvoisuuksista lisäävien toimien ja lähestymistapojen tunnistaminen
Yksilöllinen ja koalitionaalinen toimijuus	<ul style="list-style-type: none"> • Olosuhteiden luominen tilanteelliselle analyysille ja päätöksenteolle, joka voi johtaa tietoiseen toimintaan • Vallan muodostamisen korostamista toisten kanssa (ei toisia vastaan) yhteisissä toimintaprosesseissa • Hiljentämisen ja apatian voimien vastustaminen suuremman yhteiskunnallisen hyvän vuoksi
Osallistuva ja demokraattinen toiminta	<ul style="list-style-type: none"> • Toiminta paikallisissa oikeudenmukaisuuskysymyksissä ja kyky yhdistää ne globaaleihin trendeihin ja todellisuuksiin • Huomion kiinnittäminen globaaleihin prosesseihin, jotka hyödyttävät joitain ja marginalisoivat monia muita • Sellaisten demokratian esimerkkien ymmärtäminen, joihin liittyy kansanvalta, liikkeiden muodostaminen ja yhteisöllinen toiminta
Kasvatukselliset ja viestinnälliset strategiat	<ul style="list-style-type: none"> • Erilaisten avainajatusten välittämisen tapojen kehittäminen monimuotoisille yleisöille (esim. formaali, informaali ja yhteisöllinen kasvatus) • Tieto monimuotoisista pedagogisista lähestymistavoista liittyen elokuvaan, populaarikasvatukseen, narratiiviin, multimediaan, suulliseen historiaan jne. • Tarinankerronnan, moniperspektiivisyyden ja ensisijaisten lähteiden hyödyntäminen pedagogisten työkalujen luonnissa
Konfliktin muuttamisen taidot	<ul style="list-style-type: none"> • Väkivallan juurien selvittäminen yksilöiden ja ryhmien konfliktien lieventämisen keinojen ymmärtämiseksi • Monimuotoisten yksilöiden ja yhteisöjen konflikteja, dialogia ja rauhantekoa koskevien lähestymistapojen ymmärtäminen • Syvälle juurtuneiden konfliktien historiallisten juurien, materiaalistien olosuhteiden ja valtasuhteiden tutkiminen ja huomioiminen kasvatuksellisissa interventioissa
Jatkuva reflektiivinen toiminta	<ul style="list-style-type: none"> • Päiväkirjan kirjoittaminen, omaelämäkerrallisuus, oman identiteetin (rotu, sukupuoli,

	seksuaalinen suuntautuminen, uskonto, yhteiskuntaluokka jne.) juurien ja itsen suhteessa muihin tutkiminen <ul style="list-style-type: none"> • Yhteisöllisen palautteen ja ajattelun muotoja tarjoavien toimintayhteisöjen luominen • Kyky yhdistää itsensä kollektiiviin, perheen yhteisöön, ja analysoida repeämien ja jännitteiden lähteitä kokonaisvaltaisesti
--	---

Bajaj (2015) on rakentanut ydinkompetenssinsa Edward Brantmeierin (2011) määrittelemien kriittisen rauhankasvatuksen vaiheiden perustalle, jotka hän on kehittänyt opettajankoulutusta varten Freiren ajattelun vaikutteiden pohjalta. Nämä vaiheet ovat 1) Tietoisuuden lisääminen dialogin kautta, 2) Väkivallattomien vaihtoehtojen keksiminen, 3) Spesifien voimaantumisen muotojen tarjoaminen, 4) Transformatiivinen toiminta ja 5) Reflektio ja toisto. Ne hän esittää ympyränä, johon voi astua missä vaiheessa tahansa ja jota voi käydä läpi missä järjestyksessä tahansa. Tietoisuuden lisäämisellä Brantmeier tarkoittaa sen lisäämistä nimenomaan väkivallasta, sen eri suorissa ja epäsuorissa muodoissa ja vaihtoehtoja väkivallalle tulisi etsiä sosiaalisista, taloudellisista ja poliittisista rakenteista, sekä sisäisestä rauhasta ja harmoniasta. Voimaantumisen muodoiksi hän antaa esimerkeiksi muun muassa kriittisen ajattelun, globaalit näkökulmat ja mahdollisuudet, yhteisökasvatuksen, ja meditatiiviset tekniikat sisäisen rauhan toteutumiseksi. Transformatiivista toimintaa hän tarkentaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistäväksi toiminnaksi, monikulttuuriseksi kasvatukseksi, reflektiiviseksi käytänteiksi kouluympäristössä sekä poliittisiksi toimiksi, jotka muovaavat koulutuspolitiikkaa. Lopulta reflektion ja uudelleen aloittamisen muodoiksi Brantmeier esittää itsetutkiskelua, uudelleenmuotoilua ja jatkuvaa reflektiivistä toimintaa. Vaiheet voivat tapahtua myös limittäin tai rinnakkain ja niiden joustavuus ja situationaalisuus korostaa kriittisen rauhankasvatuksen kontekstuaalisuutta.

Bajaj (2015) huomioi, että hänen luomansa ydinkompetenssit resonoivat muun rauhankasvatuksen kirjallisuuden kanssa ja uuden teoreettisen kehyksen sijaan ydinkompetenssit enemmänkin pyrkivät rikastamaan rauhankasvatuksen akateemista keskustelua ja tarjoamaan lisää käsitteellisiä resursseja tutkijoille ja rauhankasvatuksen harjoittajille. Ne kuvastavat kuitenkin kriittisen

rauhankasvatuksen ydinperiaatteita kokonaisvaltaisesti useista tulokulmista ja Brantmeierin vaiheiden tapaan ovat osaltaan myös joustavia käsitteellisenä työkaluna. Bajaj (2019, 68) on esimerkiksi hyödyntänyt niitä pienillä muokkauksilla käsitteellistäessään kriittistä rauhankasvatusta konfliktiasetelmiin, mikä kertoo niiden monista käyttömahdollisuuksista rauhankasvatuksen tutkimuskentällä. Tästä syystä tässä tutkimuksessani Bajajin ydinkompetenssit toimivat ilmiön tarkastelussa analyysiprosessin lähtökohtana ja niiden rakenne muodostaa pohjan analyysirunkoni alakategorioille.

3 MEDIAKASVATUS

3.1 *Mediakasvatuksen tavoitteena medialukutaito*

Mediakasvatus on käsitteenä moninainen ja se on käynyt vuosien saatossa läpi muutoksia, sopeutuen vastaamaan paremmin kunkin ajankohdan olosuhteita. Menneinä vuosikymmeninä mediakasvatus ymmärrettiin käytännössä joukkotiedotuksen ja elokuvien kontekstissa, jonka jälkeen 90-luvulla viestintäteknologian kehityksen myötä kasvatukseen alkoi kiinnostua mediasta laajemmin. 2000-luvulla mediaympäristö muuttui nopeasti ja mediakasvatus alettiin ymmärtää rinnakkain medialukutaidon käsitteen kanssa (Kupiainen ym., 2007). Vaikka ne ovatkin vahvasti liitoksissa, täytyy ne ymmärtää ja käsitellä toisistaan erillisinä käsitteinä (Palsa, 2016). Kupiainen ja Sintosen (2009, 31) määritelmä mediakasvatuksesta kuvastaa näiden käsitteiden suhdetta: ”Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.”

Myös medialukutaidon käsite on merkityksiltään moninainen ja siksi haastava määrittellä. He kuvaavat medialukutaitoista henkilöä sellaiseksi, joka ”ymmärtää ja hyödyntää mediakulttuurisia ilmiöitä medialukutaidotonta laajemmin, syvemmin, yhteisöllisemmin ja eettisemmin.” (emt.) Lukutaito on suomenkielisenä käsitteenä siitä ongelmallinen, ettei se tavoita samanlaisia sivistyksen konteksteja, kuin englanninkielinen vastine *literacy* (myös Kupiainen ym., 2015). Lukutaito tulee ymmärtää kognitiivisen taidon ohella sosiaalisena toimintana ja maailmaa uudistavana voimana (Kupiainen, 2021). Viime vuosina mediakasvatuksen tavoitteiden määrittelyä on tarkennettu monilukutaidon käsitteellä (Kupiainen ym., 2015; Kupiainen, 2021; Matveinen ym., 2021), jonka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 22) määrittelee erilaisten, laaja-alaisesti käsitettyjen tekstien tulkitsemiseksi, tuottamiseksi ja arvottamiseksi, tavoitteena oppilaan monimuotoisten kulttuuristen viestinnän muotojen ymmärryksen tukeminen ja oman identiteetin rakentaminen.

Monilukutaito korostaa erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen multimodaalisuutta, eli moniaistikanavaisuutta, joka korostaa, ettei tekstien tulkinta ja tuottaminen perustu vain kielelliseen ilmaisuun, vaan myös esim. kuvallisiin, äänellisiin, eleellisiin ja liikkeellisiin muotokieliin, mikä koetaan tarpeelliseksi huomioida nykyaikaisessa mediaympäristössä (Matveinen ym., 2021).

Medialukutaito määrittyy käsitteenä sen mukaan, mitä siinä halutaan painottaa. Tässä tutkimuksessa medialukutaitoa halutaan painottaa erityisesti kriittisen medialukutaidon kontekstissa, sillä se korostaa taitoa analysoida mediaa ja tunnistaa sen kautta tuotettuja merkityksiä, mutta myös itse median tuottamista (Palsa, 2016). Kriittinen medialukutaito on vahvasti kytköksissä kriittiseen ajatteluun, osallisuuteen ja toimijuuteen, mikä tarjoaa hyvän pohjan kartoittaa näiden tekijöiden vuorovaikutuksellista suhdetta toisiinsa, mutta myös osaltaan mediakasvatuksen yhteyksiä rauhankasvatukseen periaatteiltaan, tavoitteiltaan ja muodoltaan.

3.2 Kriittinen medialukutaito

Kriittisen medialukutaidon käsitteen ja periaatteiden pohjana ovat samaiset Freiren ajatukset, jotka ohjaavat myös kriittistä rauhankasvatusta. Kellner ja Share (2007, 4) määrittelevät kriittisen medialukutaidon tarkoittavan ”median säännösten ja käytänteiden analysoinnin taitojen, stereotyyppien, hallitsevien arvojen ja ideologioiden kritisoinnin kykyjen ja mediatekstien generoimien moninaisten merkitysten ja viestien tulkitsemisen kompetenssien kultivoimista.” Keskeistä tällaisten taitojen kultivoinnissa on siis analysoida kriittisesti tiedon ja vallan, sekä median ja yleisöjen, välisiä suhteita massaviestinnän ja populaarikulttuurin eri muotojen inkluusion kautta. Kriittiseen lukutaitoon sisältyy tekstien valtasuhteiden ja puhuttelutapojen analysointia ja kysymysten esittämistä siitä, miten teksti yrittää lukijaan vaikuttaa ja minkälaisen intressien edistämiseksi (Kupiainen & Sintonen, 2009). Tällaisiin tavoitteisiin pääsemiseksi tekstien luonne tulee tiedostaa todellisuutta konstruoivina ja representoivina sekä taittavina ja väärinä, eikä neutraaleina tapoina käsittää todellisuutta, jotta niiden merkitykset sekä taustalla vaikuttavat intressit voidaan käsittää.

Edellä kuvattua kriittisen medialukutaidon ulottuvuutta Forsman (2021, 128) kutsuu ”kriittiseksi tietoisuudeksi” (*critical consciousness*), jota hän luonnehtii sosiaalisten ja poliittisten ristiriitojen havaitsemisesta kumpuavaksi itsetietoisuudeksi ja pystyvyydeksi konkreettiseen ja yhteisölliseen toimintaan sortoa ja yhteiskunnallisia epäoikeudenmukaisuuksia vastaan. Hän käsitteellistää kriittisen tietoisuuden vain yhdeksi kriittisen medialukutaidon ulottuvuudeksi, jonka hän näkee rinnakkain ”kriittisen ajattelun” (*critical thinking*) kanssa, jolla hän viittaa eri tavoin, kuten huomioista, kokemuksista tai kommunikaatiosta, saadun tiedon käsitteellistämisen, analysoinnin, syntetisoinnin tai arvioinnin prosessiin. Hän mukailee W. James Potterin kognitiivisen lähestymistavan mallia liittäessään kriittistä ajattelua medialukutaidon kontekstiin, jolloin kriittinen ajattelu tarkoittaa viestin sisältämien pienempien merkityksellisten elementtien ymmärtämistä ja niiden hyödyntämistä tiettyihin konteksteihin. Prosessissa syntetisoidaan elementtejä uusiksi rakenteiksi ja sen jälkeen abstrahoidaan viestin olemuksen käsittämiseksi. Kriittisen tietoisuuden ja kriittisen ajattelun yhdistäväksi käsitteeksi Forsman ehdottaa ”kriittistä ajatteluntapaa” (*critical mindset*), joka huomioi sekä kognitiivisen, todisteisiin pohjaavan medialukutaidon interventioiden mittaustavan, että myös transformatiiviseen pedagogiikkaan pohjaavan, sosiokulttuurisen ja kontekstuaalisen lähestymistavan medialukutaitoon. Toisin sanoen se yhdistää käsitteenä kompetenssin analysoida eri tekstien välittämiä viestejä ja merkityksiä ymmärrykseen tekstien merkityksistä osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia.

Konkreettisemmin tätä tutkimusta palvelevien merkitysten ymmärtämiseksi kriittistä medialukutaitoa on hyvä jäsentää vielä kontekstuaalisemmin kahden alakäsitteen, *kriittisen sosiaalisen median lukutaidon* ja *kriittisen uutismedialukutaidon*, kautta. Korpijaakon (2021) mukaan sosiaalisen median alustat toimivat hypertodellisuudessa, jossa ihmiset pyrkivät luomaan itsestään valheellisen täydellistä kuvaa, simulaatiota itsestään ja todellisuudesta, mikä voimistaa liikakulutusta ja tiedon kaupallista hyödyntämistä. Tämä johtaa siihen, että verkossa koetut rakenteet ja algoritmit johtavat myös verkon ulkopuolella kuluttajapohjaisten identiteettien diskurssien (*consumer-based identity discourses*, lyhyemmin CBID) voimistumiseen, mikä tukee esimerkiksi ihmisoikeuksien loukkauksia ja ympäristöllisiä ongelmia. Hänen mukaansa

kriittisen sosiaalisen median lukutaidon tulisi tehdä tietoiseksi näistä sosiaalisen median alustojen tavoista simuloida todellisuutta sekä käyttäjän omasta potentiaalista vaikuttaa toiminnallaan sosiaalisen median alustojen algoritmeihin, joka mahdollistuu kriittisen ajattelun taidoilla, tiedon oikeellisuuden tunnistamisella sekä vahvistusharjoja torjumalla. Keskeinen sosiaalisen median haaste onkin, että omien aatteiden kriittisen reflektoinnin sijaan sosiaalinen media usein vahvistaa samanmielistä keskustelua. Tätä tukevia tuloksia on saatu esimerkiksi Facebookin käyttöä koskevassa tutkimuksessa (Field, 2021).

Korpijaakon tapaan myös Rodríguez-Hoyoz kollegoineen (2021) ovat tutkineet sosiaalisen median rakenteellisia tekijöitä ja korostavat niiden huomioimista osana kriittisen medialukutaidon taitoja. Käsitteelliseksi kehykseksi sosiaalisen median alustojen analysoimiseksi he ehdottavat keskittymistä 1) brändikuvaan, alustan rakenteisiin ja tietosuojakäytänteisiin, 2) alustan käyttäjien segmentoinnin periaatteisiin, 3) sisältöön, sukupuolien representaatioon ja mainoksiin käyttäjien osallistamisen ja informoimisen kannalta, sekä 4) kustomointimahdollisuuksiin ja immersioon. Sosiaalisen median alustat hyödyntävät näitä tekijöitä esimerkiksi mainontaan ja käyttäjien, erityisesti nuorten ja lasten, tulisi olla tietoisia siitä, miten tämänkaltaisilla elementeillä heihin pyritään vaikuttamaan kuluttajina ja yleisemmin yhteiskunnan jäseninä.

Viime vuosikymmenellä ihmisten tapa käsittää ja kritisoida uutisia on muuttunut monelta osin, eikä vähiten Donald Trumpin vuoden 2016 presidenttikampanjansa aikana lanseeraaman ja popularisoiman ”*fake news*” -käsitteen takia (Marmol, 2021). Erityisesti uutisoinnissa ilmastonmuutoksen ympärillä Trumpin vaikutus ilmiön uudelleenkäsitteellistämiseksi näkyy vahvasti (Ouariachi ym., 2021) ja nykyisin on vaikea olla erottamatta hänen epäluottamusta luovaa vaikutustaan myös Ukrainan sodan uutisointiin. Trump ei kuitenkaan ole ainut ongelmallinen tekijä, vaan uutismedian lainalaisuudet itsessään vahvistavat näitä valheellisia narratiiveja pyrkimällä sensaatiohakuisuuteen, sekä pyrkimällä valheelliseen tasapainoon esittämällä esimerkiksi ilmastoskeptikot samalla tasolla tutkijoiden kanssa (Ouariachi ym., 2021), mikä luo valheellisen vaikutelman yhdenvertaisuudesta molempien ryhmien näkemysten välillä. Kriittinen uutismedialukutaito pyrkii huomioimaan tämänkaltaisia systemaattisia lainalaisuuksia, joiden mukaan uutismediat toimivat. Marmolin (2021) mukaan holistisen kriittisen uutismedialukutaidon tulee

huomioida seuraavat asiat: uutismedian poliittinen talous, niissä vaikuttavat ideologiat ja hegemoniat, diskurssiteoriat ja diskursiiviset tekniikat, luokan, sukupuolen ja etnisyyden representaatiot, vaihtoehtoinen media, uutismedian historia erityisesti uutismedioiden neutraaliuden näkökulmasta, PR-yritysten vaikutus, julkinen yleisradio, sekä uutismedian luominen sen kuluttamisen rinnalla. Hänen näkemyksensä liittyvät pitkälti Yhdysvaltain uutismediajärjestelmään, jossa suuret korporaatiot hallitsevat median alaa ja Suomessa mediakenttä on hieman erilainen. Silti on kuitenkin tärkeää huomioida, että ensinnäkin globaalisti linkittyneessä maailmassa Yhdysvaltain media vaikuttaa siihenkin ja toisekseen periaatteet Marmolin ajatusten takana, eli uutismediajärjestelmän rakenteiden paljastaminen, ovat päteviä kriittisen medialukutaidon näkökulmia myös kontekstuaalisesti sovellettuina.

3.3 *Mediakasvatus, osallisuus ja toimijuus*

Kriittinen medialukutaito tekee oppijat tietoisiksi maailmastaan median kontekstissa. Freiren (2005) ajattelua mukaillen se toisin sanoen voimaannuttaa oppijat toimimaan muutoksen puolesta, transformatiivisiksi toimijoiksi, kuten kriittisen rauhankasvatuksenkin ajattelussa. Mediakasvatuksen kontekstissa voimaantuminen tai "valtaistuminen" (*empowerment*) voidaan nähdä lukijan valtana suhteessa lukemiinsa teksteihin ja hänen kykynään hyödyntää tekstejä omiin tarkoituksiinsa (Kupianen & Sintonen, 2009, 56). Kun laajennetaan näkökulmaa koskemaan laajemmin yhteiskuntaa mediakasvatuksen kehityksessä, voidaan nähdä se myös kykynä ymmärtää, hyödyntää ja muuttaa ympäröivää mediamaailmaa. Kellner & Share (2007, 18) käyttävät "kriittisen solidaarisuuden" (*critical solidarity*) käsitettä, jota Kupiainen ja Sintonen (2009) määrittelevät sellaiseksi kasvatukselliseksi otteeksi, joka pyrkii saamaan oppilaat näkemään informaation ja kommunikaation suhteessa yhteiskuntaan ja ympäröivään kulttuuriin. Digitaalisen maailman medialukutaitoa he määrittelevät "osallisuuden kulttuuriksi", johon kuuluu "osallistavia, yhteistoiminnallisia, affektiivisiä ja luovia taidon ja sosiaalisuuden elementtejä" (emt., 14.) Sintonen (2012) mukaan keskeistä tässä on ymmärtää nykyaikaisen mediatodellisuuden mahdollistama osallisuus ja toimijuus, jonka tavoitteena on kiinnittyä ensin paikallisesti, suhteuttaakseen lähiyhteisönsä arvoja, ja sitten siirtyä globaaliin,

laajempien tavoitteiden, kuten kestävä kehityksen saavuttamiseksi. Hän toteaa, että vaikka digitaalinen maailma on mahdollistanut monille pääsyn yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja osallistumiseen, on siinä tärkeä korostaa myös vastuuntuntoa, ei vain moraalisenä käsitteenä, vaan tietoisuutena omista valinnoista ja niiden vaikutuksista yhteiskunnallisesti. Toisaalta on huomioitava, että ajatus kaikista nykypäivän lapsista ”diginatiiveina” on myytti ja esimerkiksi tutkimus kuudesluokkalaisten digitaalisista kompetensseista paljastaa, että monille tutkimushenkilöistä esimerkiksi tietokoneohjelmointi oli täysin uusi konsepti (Droumeva & Jenson, 2021). Vaikka digitaalisuuden aikakausi onkin siis mahdollistanut suuremman toimijuuden ja helpomman pääsyn yhteiskunnalliseen osallistumiseen, on Sintosen mukaan esimerkiksi luokalla ja sukupuolella edelleen vaikutusta ja hän korostaa tarvetta pohtia näihin tasa-arvokysymyksiin ratkaisuja.

Kriittisen medialukutaidon ja transformatiivisen toiminnan suhde on yhteen kietoutunut ja vuorovaikutuksellinen. Kriittinen medialukutaito luo mahdollisuuksia toimijuuteen ja yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen, mutta Pienimäki ja Kotilainen (2021) huomasivat tutkimuksessaan, että joskus käytännön mediakasvatus ja toiminta voivat myös vastavuoroisesti tuottaa kriittistä medialukutaitoa. Edistääkseen riskiryhmiin kuuluvien nuorten pääsyä ja mukaanottoa osallistavaan mediaan ja luodakseen edellytyksiä heidän osallisuudelleen ja toimijuudelleen demokraattisessa yhteiskunnassa, he ovat kehittäneet ”inklusiivisen mediakasvatuksen” (*Inclusive Media Education*) mallin. Malli pohjaa monilukutaidon periaatteisiin ja sen tavoitteina on luoda motivaatiota osallistua, kommunikatiivisia mediataitoja, autonomista toimijuutta, samaistuttavuutta ja inklusion kokemuksi. Vaikka malli onkin alun perin kehitetty riskiryhmiin kuuluvien nuorten inklusiota varten, on se periaatteiltaan kuitenkin sovellettavissa laajemminkin nuorten osallistamiseksi osaksi yhteiskuntaa. Inklusiivisen mediakasvatuksen viisi avainpiirrettä ovat: turvallinen tila (*safe spaces*), eli rohkaiseva ja ystävällinen ympäristö, joka turvaa vuorovaikutusta ja luomista, välittävä vuorovaikutus (*caring interaction*), eli empaattisen suhtautumisen edistäminen niin opettaja-oppilas-suhteessa, kuin myös oppilas-oppilas-suhteissa heidän identiteettinsä tukemiseksi, luotto omaan kompetenssiin (*trust in their own competence*), jota voidaan tukea esimerkiksi auttamalla mielenkiintojen löytämisessä tai korostamalla oppilaiden omia

vahvuuksia, kannustamalla itsereflektioon ja antamalla positiivista palautetta, luova median tuottaminen (*creative media-making*), eli erilaisten luovien metodien ja inspiraation lähteiden tarjoaminen, mikä voi parhaimmillaan johtaa transformatiivisen toimijuuden kultivointiin sekä autenttinen toimijuus (*authentic agency*), mikä viittaa siihen, että nuoret ymmärretään osallistuvina yhteiskunnan kansalaisina ja heille tarjotaan mahdollisuuksia autenttiseen median julkaisuun autenttisilla tosielämän alustoilla. Näiden piirteiden soveltamisella erilaisissa konteksteissa pystytään tukemaan nuorten toimijuutta, sekä luomaan edellytyksiä paremmalle osallisuudelle yhteiskunnassa.

Eryistä huomiota mediamaailmassa toimijuuden, osallisuuden ja yhteiskunnallisen muutoksen kannalta täytyy antaa sosiaaliselle medialle. Syistä, joita huomioidaan aikaisemmassa kappaleessa, sekä yleisemmin siksi että sosiaalinen media on massiivisten teknologian korporaatioiden hallussa ja antautuu niiden kapitalistisille lainalaisuuksille, on se monin tavoin ongelmallinen nähdä yhteiskunnallisen muutoksen mahdollistajana. Tästä huolimatta ovat sosiaalisen median mahdollisuudet transformatiivisen pedagogiikan välittäjänä ja välineenä kiistattomat, mikä näkyy sen päivittäisissä yhteisöprojekteissa, itseilmaisun esimerkeissä sekä laajoissa yhteiskunnallisissa liikkeissä, kuten Black Lives Matter tai #MeToo (Hoechsmann ym., 2021). Sosiaalinen media ylittää maantieteelliset rajoitteet ihmisten kommunikaatiolle ja mahdollistaa tilan yhteisölliselle vertaisten aktivismille (Wolińska & Büssing, 2023). Fieldin (2021) mukaan se myös luo mahdollisuuksia vaihtaa kriittisesti ajatuksia ja ideoita toisten kanssa sekä koordinoida yhdessä toimintaa sekä tietoisuuden lisäämistä tärkeistä yhteiskunnallisista epäoikeudenmukaisuuksista. Hänen mukaansa haasteena kuitenkin on, että sosiaalinen media ei tue varsinaisesti oman kriittisen reflektoinnin kehitystä, vaan enemmänkin vahvistaa jo olemassa olevia kantoja ja samanmielisyyttä. Mutta jos ihmiset saadaan tietoiseksi omista tavoistaan ajatella ja heille annetaan kompetenssi muokata omalla käytöksellään sosiaalisen median alustojen algoritmeja siten, että ne voidaan valjastaa epätasa-arvon ja hallitsevien olosuhteiden torjumiseksi niiden tukemisen sijaan, voi sosiaalinen media olla todella tärkeä väline transformatiivisen toimijuuden ja yhteiskunnallisen muutoksen kultivoimiseksi (Korpijaakko, 2021). Lisäksi tutkimus on osoittanut sosiaalisen median yhteyden reaali maailman toimintaan, mikä kertoo siitä, että sosiaalista mediaa ei tarvitse käsittää vain sosiaalisen

muutoksen tapahtumapaikkana, vaan myös reaali maailman toiminnan fasilitoijana ja mahdollistajana (Field, 2021). Toisin sanoen Freire (2005) mukaillen, *praksiksen*, tietoisien toiminnan olemuksellisenä toteuttajana.

Mediakasvatus on transformatiivisuuden kontekstissa siitäkin hyödyllinen konteksti, että sen mahdollisuudet yhteiskunnallisen muutoksen mahdollistamiseksi ovat loputtoman monimuotoiset. Esimerkiksi sosiaalisen median kaupallisuuden torjumiseksi Williams (2021), sekä Renfors ja Suonranta (2021) ovat ehdottaneet osallistavan mediakasvatuksen välineiksi vaihtoehtoisia, ilmaisia vaikuttamisen tapoja, bloggausta, sekä maksuttoman Wikiversityn hyödyntämistä. Molemmat hyödyntävät vaihtoehtoisia, maksuttomia tapoja harjoitella vaikuttamista toisaalta suojatumminkin, kuin sosiaalisen median polarisoituneessa ja myrkyllisessä ympäristössä, mutta kuitenkin julkisesti ja helposti jaettavasti, toteuttaen siis Pienimäen ja Kotilaisen (2021) autenttisen toimijuuden piirrettä. Ouariachi kollegoineen (2021) sekä Droumeva ja Jenson (2021) ovat tutkineet ja puhuneet videopelien, pelillisyyden ja pelien ohjelmoinnin näkökulmien puolesta. Myös Del-Moral ja Rodríguez-González (2020) ovat tutkineet videopelejä vaihtoehtoisena tapana herättää kriittistä ajattelua nimenomaan sotaa kohtaan. Lisäksi Rodríguez-Romero (2021) on tutkinut videotuotantoa mahdollisena tapana vastata tarpeeseen lisätä ymmärrystä ihmisten välillä eri sosioekonomisista taustoista ja todennut sen mahdollistavan tarkoituksenmukaisen tavan yhdistää itseilmaisua ja itsereflektiota ymmärryksen lisäämiseen toisia kohtaan.

3.4 Mediakasvatuksen yhteys rauhankasvatukseen

Mediakasvatus on monilla tavoin kytköksissä rauhankasvatukseen niin tavoitteiltaan, muodoiltaan kuin olemukseltaankin. Wolińska ja Büssing (2023) ovat osoittaneet sosiaalisen median mahdollisuudet rauhankasvatuksen tavoitteita edistävän toimijuuden ja transformatiivisen pedagogiikan aktualisoimiseksi. Jotta nämä mahdollisuudet voidaan hyödyntää tosiasiallisesti, ovat kriittisen medialukutaidon kompetenssit välttämättömät. Rodríguez-Romero (2021) totesi videotuotantoa koskevassa tutkimuksessaan, että mediakasvatuksen kompetenssien puuttuminen haittasi monimuotoisten ihmisten molemminpuolista ymmärrystä lisäämään pyrkineen projektin

tavoitteita, vaikuttaen siis suoraan negatiivisesti rauhankasvatuksen tavoitteiden toteutumiseen. Lisäksi mediakasvatus tarjoaa lukuisia ja monipuolisia vaihtoehtoja lisätä kriittistä ajattelua koskien rauhankasvatukseen suoraan kytköksissä olevia kriisejä, kuten ilmastonmuutos ja sota. Tämän pohjalta voidaan todeta, että rauhankasvatuksella ja mediakasvatuksella on yhteiset periaatteet ja tavoitteet, kuten yhteiskunnallinen tasa-arvo, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, transformatiivinen toimijuus, marginalisoitujen äänen saaminen kuuluviin ja yhteiskunnallisen osallisuuden lisääminen kaikille. Kun lisäksi ymmärretään, että media on yhteiskunnassa kaikkialla ja se määrittää kaiken kommunikaation, kokemuksen, ajan, tilan ja siten myös ajattelun ja tietoisuuden rakenteita (Forsman, 2021), voidaan tulla vain yhteen johtopäätökseen. Mediakasvatuksen tavoitteet eivät ole vain väylä tai välineellinen tulokulma rauhankasvatuksen tavoitteisiin, vaan ne ovat niiden kannalta ehdottoman välttämättömiä.

Jotta mediakasvatuksen ja rauhankasvatuksen yhteiset tavoitteet, periaatteet ja olemus tulevat konkreettisemmin ymmärretyiksi, peilaan aiemmin esiteltyihin Bajajin (2015) kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetensseihin mediakasvatuksen näkökulmia. Osa niistä sisältää jo valmiiksi eksplisiittisesti median ja mediakasvatuksen näkökulmien hyödyntämistä. Hän mainitsee *kriittisen ajattelun ja analyysin* muodoksi jo valmiiksi kriittisen medialukutaidon. Mediakasvatuksen kontekstissa tämä tarkoittaa aikaisemmin esittelemääni Forsmanin (2021) mallia kriittisestä ajatteluntavasta ja sen implikaatiosta erilaisten medianmuotojen tulkinnalle. Samoista kriittisen ajatteluntavan lähtökohdista kumpuavat myös *konfliktin muuttamisen taidot*, jotka ilmentävät kriittistä kykyä nähdä dialogisesti muita ajatteluntapoja. Tämän kehittämiseksi esimerkiksi videopelit voivat tarjota hyvän alustan (Del-Moral & Rodríguez-González, 2020). *Kasvatukselliset ja viestinnälliset strategiat* puolestaan käsittävät jo olemukseltaan erilaisten mediamuotojen hallitsemisen ja hyödyntämisen ja voimme ymmärtää sen mediakasvatuksen kompetenssina jo itsessään mukaillen esimerkiksi monilukutaidon määritelmää ja ajatusta (Matveinen ym., 2021). *Empatia ja solidaarisuus* voidaan ymmärtää mediakasvatuksen tavoitteissa esimerkiksi Pienimäen ja Kotilaisen (2021) välittävän vuorovaikutuksen käsitteen kautta, empaattisen suhtautumisen kultivoimisena niin opettaja-oppilas-suhteissa, kuin oppilas-oppilas-suhteissakin

käytännön mediakasvatuksellisessa työssä. Toisaalta keskeinen on myös Kellnerin ja Sharen (2007) kriittisen solidaarisuuden käsite, joka kuvastaa yhteiskunnallista kontekstia omassa kriittisessä ajattelussa. *Yksilöllinen ja koalitionaalinen toimijuus sekä osallistuva ja demokraattinen toiminta* kietoutuvat mediakasvatuksen tavoitteissa hieman yhteen ja esittelin edellisessä kappaleessa laajemmin niiden tavoitteita ja periaatteita. Käytännössä yksilöllistä ja koalitionaalista toimijuutta kehystävät mediakasvatuksen näkökulmasta sosiaalisen median hyödyntämisen kompetenssit (esim. Wolińska & Büssing), sekä vaihtoehtoisten julkisten autenttisten alustojen hyödyntäminen, kuten blogien (Williams, 2021) tai Wikiversityn (Renfors & Suonranta, 2021). Eri median muotoja hyödyntäen oppijat pyritään voimaannuttamaan transformatiiviseksi toimijoiksi, jotta heidän osallisuutensa yhteiskunnassa kasvaa, Pienimäen ja Kotilaisen (2021) inklusiivisen mediakasvatuksen periaatteiden mukaisesti. *Jatkuva reflektiivinen toiminta* puolestaan viittaa mediakasvatuksen piirissä erilaisten reflektiivien medianmuotojen hyödyntämisen kompetensseihin, joista esimerkiksi blogien tai videoiden tuottamisen omasta arjesta tarjoavat hyvät edellytykset itsereflektioon median tuottamisen kautta (Williams, 2021; Renfors & Suonranta, 2021).

Mediakasvatuksen kompetenssit muotoutuvat siis tarkoituksenmukaisesti Bajajin (2015) kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetensseihin. Monet tavoitteista ovat samanlaisia ja media mainitaan jo valmiiksi eksplisiittisesti joidenkin tavoitteiden kohdalla. Se korostaa entisestään niiden yhteensopivuutta, mitä toisaalta myös ydinkompetenssien joustavuus tukee. Tämän vuoksi olen muodostanut tutkimuksen analyyttisen kehikon käyttämällä Bajajin ydinkompetenssien rakennetta pohjana, täydentäen niiden merkityksiä edellä kuvatun mukaisesti mediakasvatuksen kompetensseilla, jotka yhdessä muodostavat analyysikehikon alakategoriat. Lisäksi, koska mediakasvatuksen kompetensseilla täydennettyinä Bajajin ydinkompetenssien rajat ovat häilyvämmät ja kietoutuvat jonkin verran yhteen, olen liittänyt niitä yhteen laajemmiksi yläkategorioiksi. Näiksi yläkategorioiksi muodostin *kriittiset taidot*, *sosiaalisen toiminnan taidot* sekä *luovan viestinnän taidot*.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen metodologiasta

Tutkimuksessani tutkin todellisuutta kokemusten kautta siten, miten se ihmisille ilmenee ja kiinnityn siten fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Ymmärrän tässä tutkimuksessa kokemuksen suhteena tajuavan subjektin, tajunnallisen toiminnan ja tajunnallisen toiminnan kohteen välillä (Perttula, 2008). Kokemus muodostuu fenomenologisessa perinteessä merkityksistä, joita ihmisten tajunta tuottaa ilmiöille merkityksellistäessään omaa elämäntilannetta ja fenomenologiassa on oleellista ymmärtää, mitä nuo merkitykset ovat, eli mitä elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa (Lehtomaa, 2008). Haluan tässä tutkimuksessa tutkia nuorten kokemusmaailmaa koskien globaalikriisien opetusta, mitä se heille tarkoittaa ja minkälaisia merkityksiä he antavat sille tajunnassaan. Tutkijan rooli on fenomenologiassa keskeinen ja siinä on huomioitava, että tutkimuskohteiden kokemus näyttäytyy tutkijoille aina vain kuvauksena kokemuksesta, jota tutkija pyrkii ymmärtämään (Perttula, 2008). Keskeinen periaate on, että tutkija mieltää itsensä samanlaiseksi, kokevaksi olennoksi, kuin tutkimuskohteensa, mikä asettaa tutkijan ja tutkittavan samalle viivalle, joka kuvastaa olemuksellisesti myös tämän tutkimuksen tavoitteita myös opettaja-oppilas-suhteiden kannalta.

Keskeistä tutkijan ymmärryksessä tutkimuskohteiden kokemuksia koskien on empatia ja millaista tutkijan harjoittama empatia on. Jos empatia mielletään kapeasti vain affektiivisena kykynä laittaa itsensä toisen asemaan, typistää se keskustelua koskien sen potentiaalia siten, että pelkästään empatian nimeäminen ratkaisukeinoksi riittää keskustelun päätepisteeksi (Pedwell, 2016). Smaling (2007) pitää empatian määritelmää psyykkisenä samaistumisena riittämättömänä ja yksipuolisena ja toteaa laajemmin määriteltynä empatian sekä emotionaalisten ja affektiivisten tekijöiden merkityksen ymmärrykselle tarpeellisena yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle. Hän määrittelee optimaalisen

empaattisen ymmärtämisen dialogisen hermeneutiikan kautta (*dialogical-hermeneutical empathic understanding*), joka huomioi sekä mentaaliset (affektiiviset, kognitiiviset, tulkitsevat), että sosiaaliset (ei-ilmaistut, ilmaistut, vastaanotetut ja vuorovaikutukselliset) empaattisen ymmärtämisen ulottuvuudet (Smaling, 2007, 336). Smalingin mallissa tulkitsevan empatian harjoittajan ennakkoluulot kohtaavat tutkittavien käytöksen ja vuorovaikutukseen kuuluu vastavuoroinen kunnioitus ja arvostus. Näin käsitetty empaattinen ymmärrys sisältää sisäänrakennetun kaksisuuntaisen itsearviointin: mentaalisen hermeneuttisen kehän sekä sosiaalisen vuorovaikutteisen prosessin, jotka kietoutuvat yhteen affektiivisten, kognitiivisten ja tulkitsevien empatian ulottuvuuksien tukemana. Malli toisin sanoen mahdollistaa vuorovaikutteisen, kehämäisen dialogin niin tutkijan ja tutkittavan väliselle suhteelle, kuin tutkijan mentaalisen ja sosiaalisen tunnemaailmankin välille. Tämä empaattisen ymmärryksen käsitteellinen malli saakin Smalingin mukaan erityisen merkityksen osallistavissa tutkimuksissa, jotka tähtäävät voimaannuttamiseen, sillä se voi mahdollistaa empatian kohteelle paremman ymmärryksen itsestään, sekä kokemuksia kunnioituksesta ja vakavasti ottamisesta. Malli kiinnittyy siis tarkoituksenmukaisesti tämän tutkimuksen tavoitteisiin.

Siinä, missä tutkimuksessani kiinnityn vahvasti fenomenologisiin perinteisiin, ammentaa sen teoria paljon kriittisestä teoriasta. Kriittisessä tutkimuksessa ihminen ymmärretään mahdollisuuksia sisältävänä elementtinä, joka on vapaa valitsemaan (Anttila, 2014). Keskeistä on kriittinen tiedonintressi ja ymmärrys siitä, että kaikki tieto on epävarmaa, eikä mitään voi tietää koskaan varmasti kiinnittymällä pysyvästi tiettyihin traditioihin ja kyseenalaistamatta. Tässäkin tutkimuksessa pyrin kyseenalaistamaan vallitsevia rakenteita ja voimaannuttamaan objekteista subjekteja Freiren (2005) ajattelun mukaisesti. Kriittisen teorian periaatteiden mukaista onkin muuttaa todellisuuden valtasuhteita (Anttila, 2014).

Empatiaa on käsitteellistetty myös kriittisen teorian tulokulmista. Empatian harjoittaminen voidaan itsessään nähdä vallankäyttönä, jossa etuoikeutettu subjekti valitsee joko osoittaa tai ei osoittaa empatiaa ja vähempiosaisia kohtaan, lukiten vähempiosaiset vain paikalleen toiminnan kohteiksi (Pedwell, 2016). Tämä tekee empatiasta ongelmallisen emansipaation kannalta, sillä se uudentaa ja ylläpitää näin olemassa olevia valtarakenteita. Pedwellin (2016) mukaan juuri

tästä ongelmallisuudesta kumpuavissa emotionaalisissa ristiriidoissa ja jännitteissä on tila, josta vaihtoehtoisia tapoja käsittää empatiaa voi nousta. Hän kutsuu näitä ”vaihtoehtoisiksi empatioiksi” (*alternative empathies*), joissa keskeistä on nimenomaan vähempiosaiseksi miellettyjen, empatian kohteiden harjoittama affektiivinen näkökulma (Pedwell 2016, 39). Pedwell kuvaa tällaista empatiaa päättäväiseksi, tinkimättömäksi ja haastavaksi, verrattuna liberaaliin tulkintaan empatiasta välittämisenä, huolenpitona ja sympatiana.

Zembylas (2018) korostaa vaihtoehtoisten empatioiden merkitystä osana kriittistä pedagogiikkaa koulukontekstissa. Hänen mukaansa kriittinen pedagogiikka on sikäli ongelmallinen, että se keskittyy puhtaasti rationaalisuuteen unohtaen tunteiden vaikutuksen, luo olemassa olevia valtasuhteita ylläpitäviä rakenteita sortaja/sorrettu -dualismillaan ja sivuuttaa yleispätevällä mallillaan kolonisoitujen alueiden kontekstuaalisuuden (Zembylas, 2018). Zembylas korostaa tarvetta empatian dekolonisaatiolle, oppilaiden tekemiselle tietoisesti kärsimystä aiheuttavista olosuhteista sekä toiminnan mahdollisuuksien tarjoamiselle, jotta oppilaat voivat itse harjoittaa empatiaa vaihtoehtoisten empatioiden mukaisesti. Hän puhuu ”emotionaalisesta imperialismista” (*emotional imperialism*), joka kuvaa imperialismiin ulottumista kolonisoitujen tunnemaailmaan esimerkiksi kansallisen ylpeyden tuntemisen suhteen (Zembylas, 2024). Zembylasin (2024) mukaan emotionaalisesta imperialismista on poisopittava. Poisoppiminen (*unlearning*) tarkoittaa hänen tulkinnassaan jatkuvaa eroamisen prosessia aikaisemmista ymmärryksen, olemisen ja toimimisen tavoista. Poisoppimisen tutkimuksessa on hänen mukaansa keskitytty paljon kognitiivisiin tekijöihin ja emotionaaliset ulottuvuudet ovat jääneet vähemmälle. Empaattisen ymmärryksen kautta voidaan saavuttaa juuri se tietoisuus, jolla poisoppimisesta tulee mahdollista niin tutkijalle, kuin tutkittavillekin. Zembylas (2024) korostaakin tarvetta luoda niin uusia onto-epistemologisia kuin affektiivisiakin infrastruktuureja, joiden rakentamisessa kasvatuksella on olennainen rooli.

4.2 Toimintatutkimus ja aineiston tuottaminen

Toteutin tutkimukseni toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksen periaatteita on sosiaalisten käytäntöjen muuttaminen ja se pyrkii ”tutkimaan todellisuutta

muuttamalla sitä ja muuttamaan todellisuutta tutkimalla sitä” (Heikkinen ym., 2023a.) Toimintatutkimus on siis olemukseltaan transformatiivista. Keskeistä on toteuttaa muutosinterventio (*change intervention*), joka toteuttaa reflektiivistä, nelivaiheista sykliä: suunnittelu – toteutus – havainnointi – reflektointi, jonka jälkeen sykliä toistetaan useampi kierros, niin että siitä muodostuu tietynlainen spiraali (Heikkinen ym., 2023a). Sykliä voidaan kuitenkin pitää vain tietynlaisena ideaalimallina ja sen kankeaa struktuuria on arvosteltu huomiota ja painopisteitä harhauttavaksi ja Heikkinen kollegoineen (2023a) suosittavat jopa sen sivuuttamista, mikäli se häiritsee liikaa tutkimuksen tavoitteita.

Käytin tutkimuksessani osallistavan toimintatutkimuksen (*participatory action research*) suuntausta, joka pohjaa Freiren ajatteluun osallistujien voimaannuttamisesta ja vapauttamisesta, sekä korostaa toimintatutkimusta erityisesti valtarakenteiden torjumisessa, sekä tutkijan roolia osallisena prosessiin tiedon näkeväksi tekemisessä ja yhteiskunnallisen muutoksen mahdollistamisessa (Heikkinen ym., 2023b). Tällaisen tutkimuksen tiedonintressi on kriittis-emansipatorinen ja sen tavoitteena on vapauttaa, emansipoida osallistujia tekemällä heidät kriittisesti tietoiseksi yhteiskunnan epäoikeudenmukaisista rakenteista. Tutkijan rooli tällaisessa tutkimuksessa on olla eräänlainen muutosagentti, joka edistää yhteiskunnallista muutosta oikeudenmukaisempien rakenteiden luomiseksi. Koska valtasuhteiden kyseenalaistaminen ja oppilaiden voimaannuttaminen ovat ohjaava voima myös tämän tutkimuksen tekemisessä, oli osallistava toimintatutkimus perusteltu valinta aineiston tuottamisen menetelmäksi.

Aineisto tuotettiin toteuttamalla toimintatutkimuksen refleksiivistä spiraalia hyödyntävä interventio tamperelaisen yläkoulun yhdeksännen luokan elämäntutkimustiedon tunneilla. Interventiona toimi oppimiskokonaisuus, joka käsitti ongelmanratkaisua globaalikriisien opetuksen monipuolistamiseksi. Kandidaatintutkielmassani olin tutkinut sitä, miten 6.-luokkalaiset saavat tietoa maailmanpolitiikasta ja miten se vaikuttaa heidän mielestään heidän henkiseen hyvinvointiinsa ja yksi keskeinen tutkimustulos oli, että koulu esiintyi tiedonsaantitapana 6.-luokkalaisten vastauksissa hyvin vähän (Tarkka, 2023). Kerroin tästä opetusryhmälle jakson aluksi ja tämä muodosti ongelman, jota 9.-luokkalaiset lähtivät interventiossa ratkomaan: Miten globaalikriiseistä tulisi

opettaa 6.-luokkalaisille, jotta koulu olisi merkityksellisempi tiedonsaantitapa niitä koskien?

Oppimiskokonaisuus käsitti viisi 45 minuutin oppituntia, joilla oppilaat pääsivät pohtimaan erilaisia globaalikriisejä, sekä niitä koskevaa opetusta ja se toteutettiin tammikuun ja helmikuun aikana 2025. Suunnittelin oppimiskokonaisuuden yhdessä ryhmän opettajan kanssa, ja hän toimi luokassa oppilaiden tukena, minun pääasiassa vetäessäni oppimiskokonaisuutta ja sen ohjeistuksia. Ensimmäisellä oppitunnilla esittelin oppilailla ratkaistavan ongelman, sekä kerroin, että he tulisivat projektin aikana tuottamaan ajatuskartan valitsemastaan kriisistä, sekä PowerPoint-esityksen, jossa he kertovat 6.-luokkalaisille kyseistä kriisistä. Oppilaat jakautuivat ryhmiin ja he saivat itse valita ryhmälleen kiinnostavimman globaalikriisin viidestä vaihtoehdosta: Ukrainan konflikti, Gazan konflikti, Syyrian sota, ilmastonmuutos ja rasismi Suomessa. Kriisien jaon jälkeen ryhmät saivat jokainen seuraavat kriisiään koskevat uutisartikkelit: Ukrainan konflikti (Alenius, 24.2.2022), Gazan konflikti (Kokkonen, 17.10.2023), Syyrian sota (Rulamo, 15.3.2021), ilmastonmuutos (Saavalainen & Linjala, 30.11.2023) ja rasismi Suomessa (Rauhalammi, 20.12.2024). Tämän jälkeen ryhmät saivat tehtäväkseen muodostaa globaalikriisistään ajatuskartan, jolle annettiin seuraavat suuntaviivat:

1. Ketä osapuolia kriisissä on? Yksilöt, yhteisöt?
2. Millaisia erilaisia näkökulmia osapuolilla on kriisiin? Millaisia erimielisyyksiä?
3. Millaisia juurisyitä kriisillä on? Johtuuko politiikasta, rahasta, uskonnosta vai jostain muusta?
4. Millaisia vaikutuksia kriisillä on keihin/mihin ja miksi? Paikalliset vai globaalit eli maailmanlaajuiset?
5. Mikä tai mitkä asiat ylläpitävät kriisiä ja miksi? Osapuolet, olosuhteet, motiivit?
6. Miksi kriisiä ei ole ratkaistu?

Ajatuskartat toteutettiin käsin ja ryhmät saivat aikaa niiden työstämiseen seuraavan tunnin loppuun. Ohessa on aineistoesimerkkinä ilmastonmuutosryhmän ajatuskartta (Kuvio 1).

ryhmien globaalikriiseistä 6.-luokkalaisille. Ryhmät saivat ohjeistuksen esitykseen liittyen (Liite 1) ja pohjustin tunnin alkupuolella, että esitykseen tulisi kuulumaan kolme asiaa: 1. Mistä kriisissä on kyse 2. Miten kriisiin voi 6.-luokkalainen vaikuttaa omassa elämässään ja 3. Pohtiva tehtävä koskien kriisiä. Näissä ryhmät saivat hyödyntää tukena aikaisemmin tuottamia ajatuskarttoja ja siten havainnoida ja reflektoida aikaisempia ajatuksiaan nelivaiheisen syklin mukaisesti. Lisäksi ryhmän opettaja järjesti niin, että ryhmien esitykset oikeasti esitellään 6. luokan elämäkatsomustiedon ryhmälle ja nuoret saavat heiltä palautetta. Toisin sanoen ryhmien esityksille annettiin autenttinen tarkoitus. Tästä motivoituneina ryhmät saivat aikaa työstää esityksiään kolmannen tunnin lopun, koko neljännen tunnin ja viimeistelyyn hieman viimeisen tunnin alusta.

Lopulta tuotoksena syntyi viisi PowerPoint-esitysmateriaalia. Ohessa on aineistoesimerkki Gazan konfliktin -ryhmän PowerPoint-esityksen diasta (Kuvio 2), jossa on heidän ideomansa pohtiva tehtävä kriisiin liittyen.

Tehtävä: Miltä sota tuntuu? (20 min)

- Kirjoittakaa pareittain tai pienissä ryhmissä lyhyt päiväkirja sodan keskellä elävästä lapsesta (tänään heräsin... , mutta ulkona kuuluu... , äiti kertoi että... , tänään piti...).
- Tai vaihtoehtoisesti voit piirtää kuvan siitä, miltä sota voisi tuntua lapsen näkökulmasta.



KUVIO 2. Esimerkki nuorten tuottamien PowerPoint-esitysten diasta

Valitettavasti poissaolojen vuoksi rasismi Suomessa -ryhmän, sekä Ukrainan konfliktin -ryhmän esitykset jäivät hieman vaillinaiseksi, eikä niitä päästy esittelemään muiden esitysten tapaan. Esityksiä oli työstetty kuitenkin sen verran

pitkälle, että niiden aineistosta poisjättäminen ei olisi ollut perusteltua. Loput kolme esitystä kävin läpi opetusryhmän kanssa viimeisellä tunnilla, esitellen ja palautetta antaen. Kaikki ryhmät saivat minulta sitten vielä erikseen kirjallisen palautteen tuottamistaan töistä, jotta jokaisen työpanos tuli oikeudenmukaisesti huomioitua sekä kiitokset osallistumisestaan. Lopulta tutkimuksen aineisto koostuu opetuskokonaisuuden jälkeen siis ryhmien tuottamista töistä, joka käsittää viisi kartongille tehtyä ajatuskarttaa sekä viisi PowerPoint-esitystä, sekä jokaisesta oppitunnista erikseen tekemäni kenttämuistiinpanot.

4.3 Aineiston analyysi

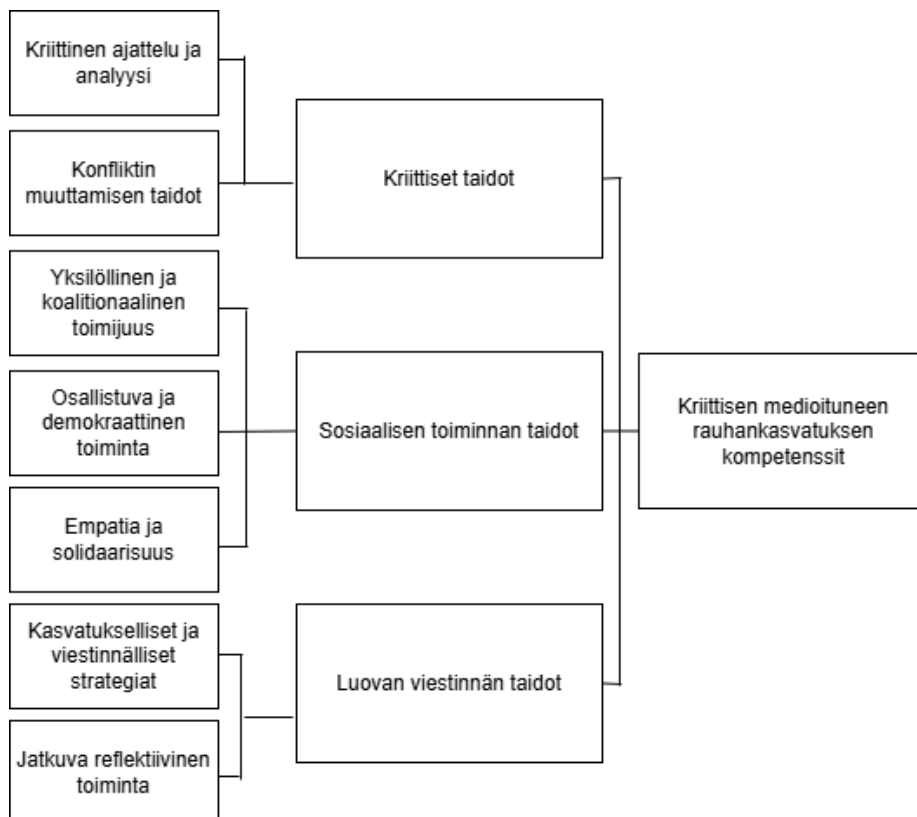
Nuorten kanssa tuottamaani aineistoa olen analysoinut teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi järjestää ja kuvailee tutkittavaa ilmiötä ja pyrkii tuottamaan siitä kuvauksen tiivistetyssä ja yleistajuisessa muodossa, joka ilmenee tutkittavaa ilmiötä kuvaavina kategorioina (Kyngäs & Vanhanen, 1999). Sisällönanalyysi sopii mainiosti strukturoimattomiin aineistoihin (Kyngäs & Vanhanen, 1999), jollaista tämänkin tutkimuksen aineisto edustaa, tehden sisällönanalyysistä tarkoituksenmukaisen ja sopivan analyysimenetelmän tämän tutkimuksen kontekstiin.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään, eli esimerkiksi malliin tai teoriaan, jonka pohjalta muodostetaan analyysirunko, joka ohjaa analyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska tässä tutkimuksessa pyrin kytkemään tuloksia teoreettiseen malliin, joka kriittisen teorian metodologisesta otteesta ammentaville tutkimukselle on tutkimuksen lähtökohdille muutenkin välttämätöntä (Anttila, 2014), oli teorialähtöinen sisällönanalyysi perusteltu valinta analyysimenetelmäksi.

Teorialähtöisessä analyysissä kategoriat muodostetaan teorian pohjalta ja niihin etsitään sisältöä aineiston alkuperäisilmaisuuksista, jotka ensin pelkistetään ja sitten liitetään alaluokkiin, jotka liitetään yläluokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa olen analyysikehikoksi muodostanut kriittisen rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kompetensseista teoreettisen rungon, jota kutsun *kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen kompetensseiksi* (Kuvio 3). Kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen kompetenssit kuvastavat taitoja ja

kykyjä, jotka ovat keskeisiä kriittisen rauhankasvatuksen ja kriittisen mediakasvatuksen tavoitteille, sulauttaen niitä yhteen.

Analyysikehikon pohjana olen käyttänyt Bajajin (2015) kriittisen rauhankasvatuksen ydinkompetenssien rakennetta, joiden merkityksiin olen analyysissä yhdistänyt kriittisen mediakasvatuksen kompetensseja. Näin analyysikehikon alakategoriat muodostivat *kriittinen ajattelu ja analyysi, konfliktin muuttamisen taidot, yksilöllinen ja koalitionaalinen toimijuus, osallistuva ja demokraattinen toiminta, empatia ja solidaarisuus, kasvatukselliset ja viestinnälliset strategiat* sekä *jatkuva reflektiivinen toiminta*. Koska kriittisen mediakasvatuksen kompetenssien myötä alakategoriat saivat uusia merkityksiä ja osa niistä kietoutui sen myötä enemmän yhteen, muodostin kolme yläkategoriaa, joihin liitin alakategoriat niiden merkitysten mukaisesti. Näiksi kolmeksi yläkategoriaksi olen muodostanut kriittistä tietoisuutta ja ajattelua sekä moniperspektiivisyyttä kuvastavat *kriittiset taidot*, yhteiskunnallista toimijuutta sekä sosiaalisia kykyjä ja taitoja kuvastavat *sosiaalisen toiminnan taidot* ja erilaisia luovia menetelmiä kerronnassa, reflektiossa ja viestinnässä hyödyntävät *luovan viestinnän taidot*.



KUVIO 3. Kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen kompetenssit

Analyysikehikon muodostamisen jälkeen kävin läpi aineistoa systemaattisesti, etsien alakategorioita kuvaavia alkuperäisilmaisuja. Nämä ilmaisut sitten kirjoitin Word-tiedostoon puhtaaksi ja pelkistin ne niiden ydinsisällön mukaisesti. Kenttämuistiinpanotiedostoihin merkitsin puolestaan kommenteilla ilmaisut, jotka liittyivät alakategorioihin. Näiden toimenpiteiden jälkeen ryhmittelin pelkistetyt ilmaisut analyysikehikkoon, liittämällä ne Word-tiedostoon kunkin oikean alakategorian alle. Oheisessa taulukossa (Taulukko 2) esimerkkejä alkuperäisilmaisuista, niiden pelkistämisestä ja alakategorioista mihin ne liitin.

TAULUKKO 2. Esimerkki alakategorioiden muodostumisesta

Alkuperäisilmaisut	Pelkistetyt ilmaisut	Alakategoriat
"Israelin tavoite ei ole selvä, mutta se estää ruuan, lääkkeiden ja energian toimittamisen Gazaan ja huonontaa entisestään Gazan asukkaiden oloja." (Gaza-PowerPoint)	Israel huonontaa Gazan oloja estämällä ruuan, lääkkeiden ja energian toimituksia.	Kriittinen ajattelu ja analyysi
"Kuolinmäärä sodassa on noin 500 000 ja noin kymmenen miljoonaa on joutunut lähtemään kotoaan" (Syyria-ajatuskartta)	Sodan seurauksena kuollut n. 500 000 ja 10 miljoonaa joutunut pakolaisiksi.	
"Ilmastonmuutokselle on tärkeä tehdä jotain myös tasa-arvon merkeissä. Ilmastonmuutoksen vaikutukset eivät ole tasaisesti jakautuneet ja köyhimmät kehitysmaat kärsivät eniten." (Ilmastonmuutos-PowerPoint)	Ilmastonmuutoksella on vaikutuksia tasa-arvoon, köyhimpien maiden kärsiessä eniten.	
"Miettikää pienissä ryhmissä miten voit omassa arjessa vaikuttaa Ukrainan konfliktiin" (Ukraina-PowerPoint)	Ryhmäpohdinta Ukrainan konfliktiin vaikuttamisesta.	Yksilöllinen ja koalitionainen toimijuus
"Ihmiset eivät ymmärrä mitä oikeasti tapahtuu" (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)	Ihmiset eivät ymmärrä.	
"Ihmisen asenteisiin ja ajatuksiin on vaikea vaikuttaa" (Rasismi Suomessa -ajatuskartta)	Ihmisten juurtuneet asenteet ja ajatukset.	
"Puhuminen konfliktista esim. vanhempien kanssa voi lisätä teidän kummankin tietoa asiasta ja auttaa muistuttamaan vanhempia maailman kriiseistä" (Gaza-PowerPoint)	Tietoisuuden lisääminen vanhempien kanssa keskustelemalla.	Empatia ja solidaarisuus
"Maailmassa on paljon sotia joihin emme voi vaikuttaa,	Ei voi yksin vaikuttaa, mutta voi halutessaan auttaa.	

mutta auttaa voi, jos haluaa” (Syyria-PowerPoint)		
”Aiheuttaa pelkoa” (Ukraina- ajatuskartta)	Pelko.	

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kaiken tutkimuksen tulee Suomessa noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkija on viimeisessä vastuussa tekemistään eettisistä ratkaisuksista, mutta tieteen kentällä näitä ratkaisuja kehystävät Kuulan (2006) mukaan tutkijayhteisön kollegiaalisesti kehittämät normit. Hänen tulkinnassaan tieteellisen käytännön periaatteissa keskeisiä ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä ja tulosten arvioinnissa, tutkimuksen yksityiskohtainen suunnittelu kaikissa vaiheissa, sekä tutkimustulosten avoimuuden toteutuminen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaiseksi hän korostaa myös tiedonhankinnan toteuttamista eettisesti kestävästi. Tutkijan etiikka ohjaa kaikkea tutkimustoimintaa, siis myös aineistonhallintaa. Tutkimushenkilöiden ihmisarvoa tulee kunnioittaa ja siihen liittyvissä eettisissä olen seurannut Kuulan jaottelua kolmeen osa-alueeseen: itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja.

Ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen pyritään huomioimaan tutkimuksessa siten, että heille annetaan ensinnäkin mahdollisuus päättää osallistumisestaan, mutta lisäksi heille tulee luoda edellytykset, että he ylipäättään osaavat tehdä päätöksen. Tämä tarkoittaa Kuulan tulkinnassa kaiken tarvittavan tutkimukseen liittyvän informaation tarjoamista tutkittaville ennen päätöksen tekemistä, mikä sisältää esimerkiksi tutkimuksen käyttötarkoituksen ja sen, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä osallistujalle tarkoittaa. Tässä tutkimuksessa näihin asioihin huomion kiinnittäminen oli erityisen tärkeää, sillä tutkittavat ovat alaikäisiä. Lainsäädännön mukaan lapset kuuluvat suojeltavaan erityisryhmään, jolla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta ja tapauskohtaisesti heidän suostumukseensa tarvitaan vanhempien suostumus (Kuula, 2006). Uudemmassa tutkimuksellisessa ajattelussa lasten suostumukseen liittyvät eettiset kysymykset ovat kuitenkin moninaisempia. Pitkään vallinnutta ajattelua lasten suojelun tarpeesta on kyseenalaistettu ja

korostettu enemmän lasten omaa sosiaalista toimijuutta, sen sijaan että he tarvitsisivat suostumukselleen aikuisia portinvartijoita (Strandell, 2010). Usein tähän liittyviä ongelmia on lähestytty erilaisia ikäkriteerejä käyttäen, mutta Strandell (2010) kritisoi näitä niiden vaihtelun takia, mikä hänen mukaansa korostaa niiden perusteluiden hataruutta. Tässä tutkimuksessa nuoret olivat kuitenkin kaikki yli 15-vuotiaita, ja he saivat joka tapauksessa päättää itse suostumuksestaan. Tarvittavan informaation välittämisen tutkittaville toteutin lähettämällä heille opettajan välityksellä tutkimustiedotteen (Liite 2) Wilma-palvelun kautta hyvissä ajoin ennen tutkimuksen toteuttamista, sekä varmistin erikseen suullisesti halukkuuden osallistua tutkimukseen. Vaikka oppilaat päättivätkin itse omasta suostumuksestaan, katsoin tarpeelliseksi informoida myös vanhempia omalla tutkimustiedotteellaan (Liite 3), jotta hekin ovat kuitenkin tietoisia tutkimuksen lähtökohdista.

Vahingoittamisen välttämisen kannalta on Kuulan mukaan tärkeää huomioida vuorovaikutuksessa tutkittavan ikä, mikä korostuu erityisesti tässä tutkimuksessa. Kun aineistoa kerätään empiirisesti ihmisiltä vuorovaikutuksen kautta, voivat hänen hänen mukaansa tutkittavat tulla paljastaneeksi potentiaalisesti arkaluonteisia asioita ja siksi on oleellista informoida heitä tietoturvaan ja anonymisointiin liittyvistä toimenpiteistä. Vaikka tässä tutkimuksessa käsiteltävät aihepiirit eivät lähtökohtaisesti olleet arkaluonteisia, oli siitä huolimatta olemassa kuitenkin mahdollisuus, että opetusjakson tulee ilmi tällaisia asioita, joten näiden asioiden huomiointi on tärkeää. Siksi huomioin tutkimukseen osallistuvien tiedotteessa hyvin yksityiskohtaisesti, miten heidän tietojaan käsitellään aineistohallinnassa. Lisäksi tässä tutkimuksessa keskeisiä eettisiä kysymyksiä liittyi myös siihen, että se toteutettiin toimintatutkimuksena nimenomaan koulussa. Koulu on luonnollinen paikka toteuttaa opetukseen liittyviä kenttätutkimuksia, mutta siellä toteutettavissa tutkimuksissa on tärkeää huomioida lasten alisteinen valtasuhde aikuisiin nähden (Strandell, 2010). Strandell nostaa esiin, että vaikka lapset tuleekin nähdä pystyvinä sosiaalisina toimijoina, joille tulee antaa mahdollisuus osallistua, tulee tutkijan tiedostaa nämä valtasuhteet. Muuten hänen mukaansa tutkija saattaa jättää huomioitta valta-, auktoriteetti- ja kontrollisuhteiden lasten sosiaaliselle toimijuudelle puitteita antavan vaikutuksen. Tutkija kohdatessaan aikuisena lapset näissä olosuhteissa, on kuitenkin osa näitä valtasuhteita.

Laajemmin yksityisyyden kunnioittamisessa ja suojelemisessa Kuula korostaa tutkijan velvollisuutta pitää huolta tietosuojasta ja sitoumuksistaan aineiston hallintaa koskien. Aineistohallintaa varten valmistelin erikseen EU:n tietosuojailmoituksen (Liite 4), jonka erikseen saamisesta pyytämällä informoin tutkimushenkilöitä tiedotteessa. Tutkittavien tietojen käsittelyä pohdin erikseen ja kaikkea tutkimukseen liittyvää aineistoa säilytettiin Tampereen yliopiston palvelimella OneDrive-palvelussa kaksivaiheiden tunnistautumisen takana. Lisäksi tällaisiin kouluinstituutioissa toteutettaviin tutkimuksiin liittyy usein kysymyksiä tutkittavien yksityisyydestä tutkijan tasapainoillessa erilaisten lojaliteettien ristipaineessa lapsia, ohjaajia, tutkimusta ja itseään kohtaan (Strandell, 2010). Tässä tutkimuksessa nämä velvoitteet eivät onneksi olleet juurikaan ristissä tutkimuksen kohdistuessa pääasiassa opetuksen sisältöihin, eikä merkittäviä eettisiä ristiriitoja tutkittavien yksityisyyteen liittyen ilmennyt prosessin aikana.

Tämän kaltaisen tutkimuksen luotettavuudessa korostuvat tutkijan tulkinnan subjektiivisuuden kysymykset. Vaikka olenkin tutkimuksen taustan ja analyysin sitonut tiukasti teoriaan, empiirisessä tutkimuksessa tutkijan tulkinnan subjektiivisuutta ei voida täysin unohtaa. Lisäksi koska tutkimus on osallistava ja tutkijana minulla oli sen aineiston tuottamisessa olennainen rooli, korostuu subjektiivisuuden arviointi osana tutkimuksen luotettavuutta erityisesti. Raatikaisen (2005) mukaan humanistisessa tutkimusperinteessä on hyväksytty hieman naiivistikin positivistisen tieteenfilosofian mukainen empiria, joskin hän korostaa tulkinnallisuuden ilmenevän myös luonnontieteissä. Tämä herättää kysymyksiä tulkinnan subjektiivisesta luonteesta. Cohenin ja kollegoidensa (2018) mukaan jaottelu subjektiiviseen ja objektiivisuuteen on kuitenkin valheellinen dikotomia. Niin positivismissa, kuin muissakin tieteen perinteissä objektiivisuuteen liittyy aina subjektiivisia rooleja, eikä tutkija voi koskaan täysin olla totaalisen objektiivinen (Cohen ym., 2018). Tulkintatieteellinen päättely noudatteleekin rakenteeltaan myös muiden tieteenalojen hypoteesien keksimistä ja testaamista (Raatikainen, 2005). Tältä pohjalta subjektiivisuus on läsnä kaikissa tieteenaloissa ja täysi objektiivisuus on mahdottomuus. Kyse onkin lopulta siitä, miten hyvin tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa tutkimusprosessissa ja tiedostaa sen osana taustateorian muodostamista,

analyysiä ja tämän tutkimuksen tapauksessa myös erityisesti aineiston tuottamista.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta ensinnäkin sitomalla tutkimusta tiukasti aikaisempaan tutkimukseen, mutta myös kuvaamalla mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimusprosessia niin aineiston tuottamisessa, kuin sen analyysissäkin. Sen ohella tutkimuksen taustateoriat jo itsessään pohjaavat ajatuksiin tutkijan tietoisuudesta omasta asemastaan osana tutkimusta, kuin laajempia yhteiskunnallisia rakenteitakin, sekä pyrkimykseen muuttaa niitä. Tämä tietoisuus koskee tutkijan positiota suhteessa itseensä, mutta toisaalta myös sosiaalista suhdetta tutkittaviin ja olen pyrkinyt halki koko tutkimusprosessin olemaan niistä tietoinen ja kanavoimaan tätä tietoisuutta myös tutkimushenkilöille.

Luotettavuuteen liittyy myös minkälaisia rajaavia tekijöitä tämänkaltaisen tutkimusote tutkimukselle aiheuttaa ja minkälaisia valintoja tutkija näiden suhteen tekee. Koska toteutin tutkimuksen toimintatutkimuksena ja tutkimusasetelma sijoittui kouluun, asettaa se aina omat rajaavat tekijänsä tutkimusprosessille. Ensinnäkin kuten olen aiemmin maininnut, osaan töistä vaikuttivat oppilaiden poissaolot oppitunneilta, joilla niitä työstettiin. Tämän kaltaiset poissaolot ja niiden huomiointi ovat aina osa pitkäkestoisempia, laajojen kollektiivien kanssa tehtäviä tutkimuksia. Poissaolojen vuoksi töitä tarkasteltaessa on otettava huomioon, että ne jäivät osittain keskeneräisiksi. Tämän vuoksi kaikkea, jonka oppilaat olisivat kokeneet relevantiksi tuoda töissään esiin, ei aineistosta ole mahdollista havaita. Tämä koski erityisesti Ukrainan konflikti- ja rasismi Suomessa -ryhmiä ja olen analyysissä ja tulosten tarkastelussa ottanut sen huomioon.

Poissaolojen ohella on keskeistä huomioida myös, että osallistavassa toimintatutkimuksessa olen itse ollut tutkijana merkittävästi mukana aineiston tuottamisessa. Globaalikriisit ovat laajoja ilmiöitä, joiden käsittelyyn on monenlaisia tulokulmia. Sen vuoksi oppimiskokonaisuudessa ja oppilaiden töissä vaikutti merkittävästi se, millaisen ohjeistuksen olen heille antanut kehykseksi ajatuskartalle ja PowerPoint-esitykselle. Lisäksi koska oppimiskokonaisuuden aikana ohjasin oppilaita heidän työnteossään, myös näissä vuorovaikutustilanteissa korostamani asiat liittyivät siihen, millaisia töistä tuli. Ohjeistusteni ja ohjaukseni vaikutusta lopullisten töiden painotuksiin ei siis voida kokonaan lukea pois. Oppimiskokonaisuuden aikana tällaiset

vuorovaikutustilanteet olivat kuitenkin melko harvinaisia oppilaiden työskennellessä hyvin itseohjautuvasti, joten todennäköisesti ohjaukseni vaikutus oli pienempi, kuin töitä kehystävän ohjeistuksen. Tätä ohjeistusta olen tehnyt mahdollisimman läpinäkyväksi lisäämällä sen tutkimuksen liitteisiin ja kertomalla siitä ja sen lähtökohdista.

Aineistosta ja roolistani sen tuottamisessa on nostettava esiin myös, etteivät oppilaat halunneet juurikaan sanallisesti esitellä tai avata käsittelemiään näkökulmia, joita olivat töihinsä valinneet. Mainitsin jo aiemmin, että eettisistä syistä tein valinnan, että oppilaiden ei tarvinnut suullisesti tulla luokan eteen esittelemään töitään. Tämän lisäksi he eivät kuitenkaan oma-aloitteisesti kertoneet töistään juuri mitään itse esitystilanteessa tai muissakaan vuorovaikutustilanteissa ja kysyttäessäkin vain vähäsanaisesti. Tämä korostaa kahta asiaa. Ensinnäkin se nostaa oman tulkintani roolin merkitystä tutkijana aineiston analyysissä, sillä olen tämän myötä tehnyt tulkintani lähes pelkästään nuorten tuottamien töiden perusteella, ilman tarkentavia huomioita nuorilta itseltään. Tämän vuoksi hallittu subjektiivisuus ja sen tiedostaminen osana aineiston analyysiä ja siitä tehtyjä johtopäätöksiä on entistä enemmän keskiössä. Toiseksi se kuitenkin korostaa myös nuorten suostumuksellisuutta tutkimukseen ja siten eettisen työn onnistumista. Nuoret eivät kokeneet painetta muuttaa työskentelytapojaan tai toimia epämukavuusalueellaan siksi, että he olivat osallisia tutkimukseen. Sen sijaan he toimivat normaalin työskentelytapansa mukaan, harjoittaen omaa suostumuksellisuuttaan sellaisissa rajoissa, mitkä he kokivat itselleen sopiviksi.

Lopulta on mainittava vielä analyysikehikon suhteen tehtyjen valintojen vaikutuksesta itse analyysiprosessille. Koska kehikko ohjasi analyysiä, on sen merkitys huomionarvoinen myös tuloksille ja niistä tehtäville johtopäätöksille. Lisättyäni rauhankasvatuksen kompetensseihin mediakasvatuksen kompetensseja, tuli kehikon alaluokista enemmän vuorovaikutteisia ja päällekkäisiä, minkä olen analyysissäni ottanut huomioon. Pääasiassa muodostamani yläluokkien kolmijako toimi mutkattomasti, mutta *empatian ja solidaarisuuden* alaluokka oli haastava, sillä sen olisi voinut hyvin liittää myös *kriittisten taitojen* yläluokkaan. Siihen liittyvät kompetenssit sisältävät kriittistä ajattelua tukevia ominaisuuksia ja liittyvät myös konfliktien vaikutusten ymmärtämiseen. Olen kuitenkin liittänyt sen analyysissä *sosiaalisen toiminnan*

taitoihin, sillä pidin empatian ja kriittisten taitojen suhdetta keskeisempänä solidaarisuuden suhdetta toimintaan tietoisuuden lisäämiseksi. Tältä pohjalta olemuksellisesti alaluokka liittyi paremmin taitoihin, jotka käsittelivät toimijuutta ja osallistumista ja tämä valinta ohjasi analyysiä enemmän niiden suuntaan tämän alaluokan osalta. Tietynlainen päällekkäisyys tosin näkyy lopulta kaikissa alaluokissa, ja niitä on mahdoton käsitellä toisistaan täysin irrallisina, kun analysoidaan tämän tyyppisiä ilmiöitä.

5 TULOKSET

5.1 Kriittiset taidot

Kriittisissä taidoissa yhdistyvät *kriittisen ajattelun ja analyysin* sekä *konfliktin muuttamisen taitojen* ydinkompetenssit. Ne korostavat kykyä tarkastella väkivallan vaikutuksia ja juuria kriittisesti ja analyttisesti. Niihin liittyy ymmärrys vallan olemuksesta konflikteissa, sekä sen vaikutuksista ja epäoikeudenmukaisuudesta osana yhteiskuntaa, mutta myös taitoja käsittää historiallisia syitä ja nykyisiä olosuhteita, jotka mahdollistavat väkivallan jatkumisen, jotta sitä voitaisiin pyrkiä vähentämään. Tämän ohella keskeistä on myös median kriittinen tarkastelu ja sen tunnistaminen, mitkä valtarakenteet vaikuttavat median taustalla ohjaten sitä ja toisaalta myös ymmärrys median vaikutuksesta vallitseviin valtarakenteisiin.

Kriittisen ajattelun ja analyysin kompetenssit näkyivät aseellisten konfliktien ryhmitöiden tarkastelussa erityisesti ymmärryksenä konfliktien vaikutuksesta paikallisesti siviileihin ja infrastruktuuriin. Ryhmät nostivat esiin erityisesti suoran ja fyysisen väkivallan muotoja konfliktien vaikutuksena. Kaikissa aseellisia konflikteja käsittelevissä ajatuskartoissa oli mainittu näihin liittyviä vaikutuksia ja ne oli myös hyvin systemaattisesti siirretty PowerPoint-esityksiin, mikä kertoo, että ryhmät pitivät tärkeänä opettaa näistä myös 6.-luokkalaisille.

Kuolinmäärä sodassa on noin 500 000 ja noin kymmenen miljoonaa on joutunut lähtemään kotoaan (Syyria-ajatuskartta)

Kuolinmäärä sodassa on noin 500 000 ja noin kymmenen miljoonaa on joutunut lähtemään kotoaan (Syyria-PowerPoint)

Siviilit kummallakin puolella (yhdistysviiva) kärsivät kummallakin puolella etenkin Gazassa (Gaza-ajatuskartta)

Israelin tavoite ei ole selvä, mutta se estää ruuan, lääkkeiden ja energian toimittamisen Gazaan ja huonontaa entisestään Gazan asukkaiden oloja (Gaza-PowerPoint)

Rakennuksia kaatuu (Ukraina-ajatuskartta)

Inhimilliset seuraukset: Satojatuhansia kuolleita ja loukkaantuneita, miljoonia pakolaisia ja sisäisiä siirtolaisia (Ukraina-PowerPoint)

Sen ohella, että nuoret ymmärsivät kriisien vaikutukset paikallisena kärsimyksenä, he liittivät niitä myös kriisien lähiympäristöön. Esimerkiksi Gazan konflikti -ryhmä esitti, että siviilien kokemat kärsimykset ja pakolaisuus vaikuttavat kuormittavasti myös naapurimaihin ja avustusjärjestöihin. Toisaalta Ukraina-ryhmä painotti ajatuskartassaan myös Ukrainan maantieteellistä läheisyyttä Suomeen. Näin ryhmät hahmottivat konfliktien ja väkivallan maansisäisten vaikutusten myös laajemmin lähiympäristöön ja osaltaan myös kansainvälisesti.

Ryhmät liittivät aseellisten konfliktien vaikutuksia kansainvälisesti myös suurvaltapolitiikkaan liittyen. He kokivat, että suurvallat ovat olleet osallisina konflikteissa ja niiden vaikutukset näkyvät yhtäältä suurvaltojen välisissä suhteissa, toisaalta suursodan riskinä.

Sota on vaikuttanut Turkkiin, Venäjään, Iraniin ja Yhdysvaltoihin, sillä ne olivat vuosien varrella osapuolina sodassa (Syyria-ajatuskartta)

Sota voi vetää mukaansa suurvallat (esim. Yhdysvallat ja Venäjä)... (Gaza-ajatuskartta)

Mielenkiintoisesti Gaza-ryhmä oli kuitenkin jättänyt PowerPoint-esityksestään maininnan suursodan mahdollisuudesta pois ja painotti siinä vain paikallisia siviilien kokemia vaikutuksia, vaikka toki suurvaltojen vaikutuksen konfliktin syissä huomioikin muuten. Tämä korostaa sitä, että he pitivät oleellisempänä konfliktin paikallisia vaikutuksia 6.-luokkalaisten silmissä tai jopa potentiaalisesti eivät halunneet herättää pelkoa nuoremmassa oppilaissa suursodan mahdollisuudesta. Oma mielenkiintoinen huomionsa on myös, että Syyria-ryhmä nosti erityisesti esiin kemiallisten aseiden käytön sodassa. He eivät avanneet enempää, missä kontekstissa näkivät kemiallisten aseiden käytön, muuta kuin että he olivat liittäneet sen konfliktin pitkittymisen syihin. Kemiallisten aseiden käytöllä oli suuri kansainvälinen merkitys sodan kannalta, joten sen mainitseminen korostaa konfliktin vaikutusten kansainvälistä ulottuvuutta. Ukraina-ryhmä painotti erityisesti konfliktin kansainvälisiä talousvaikutuksia, jotka he liittivät myös Suomeen.

Ei saa tuotteita Ukrainasta helposti (Ukraina-ajatuskartta)

Ukrainan sodalla on paljon maailmanlaajuisia vaikutuksia, mutta Suomessa vaikutukset näkyvät esimerkiksi bensiinin hinnan nousuna ja vientitalouden laskussa (Ukraina-PowerPoint)

Ryhmät kokonaisuudessaan näkivät siis aseellisten konfliktien vaikutukset paikallisesti, mutta liittivät kriittisesti nämä vaikutukset myös laajempiin kansainvälisiin konteksteihin, kuten esimerkiksi suurvaltasuhteisiin ja talouspolitiikkaan. Erityisesti Ukraina-ryhmän kohdalla korostui vaikutusten yhteys myös Suomeen ja suomalaisiin.

Ryhmien työskentelyssä esiintyi myös kriittistä pohdintaa siitä, miten konfliktien osapuolia tulisi kutsua. Ukraina-ryhmän kohdalla tässä yhteydessä mielenkiintoinen huomio oli, että he olivat kirjoittaneet ajatuskarttaan osapuoleksi aluksi Venäjän, mutta vetäneet sen sitten yli ja kirjoittaneet tilalle ”Putin”, viitaten Venäjän presidenttiin. Tämä korostaa, miten he mielsivät ajattelussaan Venäjän kansan erilliseksi sen hallinnosta ja näkivät ainoastaan jälkimmäisen sodan osapuolena. Gaza-ryhmä puolestaan oli nimennyt osapuoleksi nimenomaan Hamasin, joskin toki huomioivat palestiinalaiset muuten osana konfliktia. Tähän liittyvään pohdintaan toisaalta myös kehoitin oppimiskokonaisuudessa kiinnittämään huomiota ja keskiössä ohjeistuksissa oli, miten osapuolista pitäisi puhua. Tämänkaltaisen ajattelu ilmentää kriittistä medialukutaitoa, sillä siinä analysoidaan tekstin puhuttelu- ja vaikutustapoja (Kellner & Share, 2007). Nuoret miettivät yhtäältä, millaisia viestejä teksti välittää osapuolten nimityksillä, toisaalta miten sen välittämät viestit vastaanotetaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Nämä ovat keskeisiä tekijöitä Forsmanin (2021) käsitteellistämässä kriittisessä ajatteluntavassa koskien mediaa.

Erityistä huomiota nimitysten käyttö sai rasismi Suomessa -ryhmän kesken. He pohtivat tunnilla erikseen, millä nimityksellä rasismin uhreja tulisi kutsua, sillä he tunnistivat, että kaikki maahanmuuttajat eivät koe rasismia. Lopulta PowerPoint-esityksessä he olivat paitsi määritelleet rasismin uhreiksi laajasti ”vähemmistöt”, myös antaneet erikseen rasismille määritelmän, joka huomioi kaikki sen uhrin ja kriisin osapuolet.

Rasismi käsitteenä tarkoittaa oletetun ihmisryhmän arvostelua ja syrjintää esimerkiksi ihonvärin, kansalaisuuden, kulttuurin, äidinkielen tai uskonnon perusteella (Rasismi Suomessa -PowerPoint)

Näin tehdessään he ymmärsivät kriisin vaikutuksena epäsuoran väkivallan muotoja ja nostivat niitä esiin. Ryhmä oli huomionnut paikallisten vaikutusten suhteen kansainvälisiin vaikutuksiin ja keskustelivat oppitunnilla erikseen kriisistään juuri siitä näkökulmasta, miten kriisin paikalliset ja kansainväliset vaikutukset liittyvät toisiinsa. Heillä näkökulmana tähän oli työllisyys ja he näkivät rasismien vaikutuksena erityisesti rasismien uhrien yksilölliset kokemukset töiden saamisen vaikeudesta ja liittyivät ne sitten kansainvälisempään kontekstiin, viitaten vähemmistöjen haluttomuuteen muuttaa Suomeen.

Vähemmistöjen on vaikeampaa saada töitä (Rasismi Suomessa - ajatuskartta)

Vähemmistöt eivät halua muuttaa rasismien takia Suomeen (Rasismi Suomessa -ajatuskartta)

Ryhmä huomioi siis yhtäältä rasismien vaikutuksena sen aiheuttamat rajoitukset rasismien uhrien työllistymiselle. Toisin sanoen he tunnistivat, etteivät konfliktin seurauksena sen uhrit pysty toteuttamaan kansalaisuuttaan oikeudenmukaisesti. Tämä on oleellinen osa kriittisen ajattelun ja analyysin kompetenssin tavoitteita rauhankasvatuksessa (Bajaj, 2015). Ryhmä liitti työllistymisen myös Suomen maabrändin ja työvoiman vähenemiseen, huomaten kansainvälisen ulottuvuuden kriisin vaikutuksissa. Ilmastonmuutosryhmä kiinnitti huomiota yhtä lailla paikallisten ja globaalien vaikutusten suhteeseen, tuoden sen jopa eksplisiittisesti esiin.

Globaali vaikutus kaikkialla mutta paikallisesti voi olla suurempi vaikutus (esim. Antarktican jäälautat sulaa ja Amazonin metsäpalot) (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Ryhmä oli luetellut paljon laajempia kansainvälisiä vaikutuksia, mutta toisaalta yhdistivät ilmastonmuutoksen vaikutukset myös suomalaiseen kontekstiin sekä ajatuskartassa, että PowerPoint-esityksessään.

Lajit kuolee sukupuuttoon kun ei ehdi sopeutua (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Sään ääri-ilmiöt lisääntyvät esim. hirmumyrskyt (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Suomen luonto muuttuu ilmaston muutoksen myötä (uusia lajeja) (yhdistysviiva) Pohjoiseen ilmastoon sopeutuneiden eläinten elämä vaikeutuu (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Tämän seurauksena maailmaan tulee muutoksia, kuten jäätiköiden sulamista, ääri sääilmiöiden lisääntymistä (tulvat, myrskyt) ja ekosysteemin muutoksia (esim. Eläimet eivät voi asua enää nykyisillä alueillaan) (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Jos jäätiköt sulavat ja merenpinta nousee kaikki lempi lomakohteesi rannikolla, kuten Canarian saaret ja Florida voivat joutua veden alle (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Ryhmä oli siis huomionnut laajasti niin ilmastonmuutoksen paikalliset, kuin kansainvälisetkin vaikutukset sekä luonnolle, että ihmisille, nostaten esiin epäsuoran väkivallan muotoja, joita ne aiheuttavat. Tämän ohella he käsittivät laajan globaalin kriisin myös paikallisissa merkityksissä ja analysoivat sen vaikutuksia. Tästä esimerkkinä maininta Suomen eläinkannan muutoksesta sekä suoraan 6.-luokkalaisille osoitettu maininta vaikutuksista omaan elämään, tässä tapauksessa lomailun kannalta. Yksi rauhankasvatuksen kannalta tärkeimpiä huomioita, joita he PowerPointissaan tekivät, oli kuitenkin ilmastonmuutoksen vaikutusten näkeminen marginalisoitujen kautta.

Ilmastonmuutokselle on tärkeä tehdä jotain myös tasa-arvon merkeissä. Ilmastonmuutoksen vaikutukset eivät ole tasaisesti jakautuneet ja köyhimmät kehitysmaat kärsivät eniten (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Ryhmä nosti esiin suoraan, miten ilmastonmuutoksen vaikutukset pahentuvat köyhemmissä maissa ja koska mainintaa asiasta ei ollut ajatuskartassa, he ovat halunneet korostaa tätä huomiota erityisesti 6.-luokkalaisille. Näin ryhmä on siis kriittisesti analysoinut ja tunnistanut valtarakenteita, jotka ylläpitävät nykyisiä valta-asemia, mikä on yksi kriittisen rauhankasvatuksen ydintavoitteita (Bajaj & Brantmeier, 2011). Tässä esimerkissään he tunnistivat erityisesti, miten koloniaaliset rakenteet pahentavat ilmaston vaikutuksia marginalisoiduille väestöille, eli tulivat tietoiseksi ilmastokoloniaalisuudesta (Sultana, 2022). Lisäksi heistä oli merkityksellistä tehdä myös 6.-luokkalaiset tietoiseksi tästä, eli he tunnistivat dekolonisaation tarpeen nostamalla kolonisoitujen näkökulmaa esiin.

Siitä huolimatta, että PowerPoint-esityksen tehtävänannossa mainittiin erikseen median ja erityisesti sosiaalisen median pohtiminen kriisiin liittyen, eivät ryhmät olleet töissään pohtineet näihin liittyviä mahdollisuuksia tai haasteita käytännössä ollenkaan. Tämä selittynee työn laajuudella, sekä nuoremman ikäluokan asemaan asettumisen tuomilla mentaalisilla haasteilla, joiden myötä erikseen vielä median ulottuvuuden mukaan ottaminen olisi aikapaineeseen

nähdessä ollut paljon vaadittu. Toisaalta on tutkimustulos itsessään, etteivät ryhmät juurikaan kokeneet kriisien haasteita tai mahdollisuuksia oletusarvoisesti median kautta. Yksi oleellinen mediaan liittyvä huomio nousi kuitenkin esiin keskustellessani Ukraina-ryhmän kanssa. Yksi ryhmän jäsen nosti esiin, miten Ukrainan konfliktin saama mediahuomio on pienentynyt merkittävästi ja liitti sen samalla myös kriisin merkityksellisyyteen ihmisten mielissä. Näin hän siis näki kriisin mediahuomion suoraan yhteydessä kriisin ja sen vaikutusten yhteiskunnalliseen relevanssiin, arvioiden kriittisesti niiden välistä suhdetta.

Mielenkiintoisen ikkunan kriittiseen medialukutaitoon antaa kuitenkin ryhmien käyttämien lähteiden tarkastelu, jotka tosin valitettavasti vain Gaza-ryhmä ja ilmastonmuutosryhmä olivat laittaneet töihinsä. Ilmastonmuutosryhmä oli käyttänyt vain Euroopan Komission, voittoa tavoittelemattoman ympäristöjärjestön Natural Resources Defence Councilin ja Yhdysvaltain liittovaltion sää- ja valtameritutkimusorganisaation virallisia raportteja lähteinään, mikä kertoo heidän pyrkimyksistään pitää ne mahdollisimman luotettavina. Gaza-ryhmä oli heille annetun Ylen artikkelin ohella hyödyntänyt pääasiassa Wikipediaa, mutta myös kahta muuta uutista, joista toinen oli British Broadcasting Corporationin (BBC) ja toinen Guardianin. Ryhmä oli siis suosinut uutisartikkeleissa julkisia yleisradioita, mikä sopii siihen, että usein ihmiset mieltävät ne puolueettomammiksi, kuin kaupalliset tai vaihtoehtomediat (Marmol, 2021). Marmolin (2021) mukaan erityisesti BBC on kuitenkin ongelmallinen, sillä sen on osoitettu moneen otteeseen tukevan taloudellista eliittiä ja valtaapitäviä. Tässä mielessä kriittiseen uutismedialukutaidon kompetenssit eivät juuri esiintyneet aineistossa, mutta toisaalta laajempi tarkastelu oli vaikeaa lähteiden puuttuessa muista töistä.

Konfliktin muuttamisen taidot näkyivät ryhmien kokemuksissa erityisesti sen kautta, miten he analysoivat kriisiensä juurisyitä ja aseellisissa konflikteissa he korostivat erityisesti konfliktien historiallisia, poliittisia ja uskonnollisia syitä. Gazan ja Ukrainan konflikteissa ryhmät nostivat esiin pääasiassa kaksi ensin mainittua. Gaza-ryhmä kuvasi ajatuskartassaan laajasti konfliktin historiallisia juuria.

Juutalaiset ja kristityt pitävät Palestiinaa Jumalan juutalaisille lupaaman maana (yhdistysviiva) 2. maailmansodan voittajavaltiot lupasivat Israelin alueen holokaustissa kärsineille juutalaisille (yhdistysviiva) YK päätti, että

Palestiinaan juutalaisvaltio ja arabivaltio (yhdistysviiva) YK:n suunnitelma ei toteutunut sillä arabimaat hyökkäsivät Israeliin -> Israel voitti sodan (Gaza-ajatuskartta)

Vaikka ryhmän näkemyksissä kriisin juurisyistä näyttäytyy myös uskonnollisia syitä ja PowerPoint-esityksessäänkin he nostivat esiin, miten juutalaiset pitävät Palestiinan aluetta jumalan lupaamana maana, näyttäytyvät uskonnolliset syyt kuitenkin pääasiassa historiallisessa kontekstissa. Tällöin ne pääasiallisesti mahdollistavat heidän arvionsa mukaan oleellisempia nykypäivän poliittisia syitä. Tämä näkyy erityisesti siinä, miten ryhmä näki osapuolten näkemuserot konfliktiin liittyen puhtaan poliittisesti siitäkin huolimatta, että heille lähteeksi annetussa Ylen uutisartikkelissa nostetaan esille myös uskonnollisia syitä.

Israel, joka pitää Hamasia terroristijärjestönä. Israel haluaa Gazan eli palestiinalaisten alueen takaisin omakseen (Gaza-PowerPoint)

Hamas (palestiinalaisia), pitävät itseään vapautusliikkeenä eli jonkun kansan vapauttajana jonkin vieraan alueen vallasta. Tässä tapauksesta He vapauttaa Palestiinaa Israelilta (Gaza-PowerPoint)

Ukrainankin konfliktissa historialliset ja poliittiset syyt olivat ryhmän näkemyksissä keskiössä. He nostivat erityisesti esiin Venäjän menetetyt suurvalta-aseman henkilöiden sen Putinin henkilökohtaisiin tavoitteisiin, jotka hän heidän mukaansa haluaa saavuttaa ennen kuolemaansa, sekä vuonna 2014 tapahtuneen Krimin niemimaan miehityksen ja Itä-Ukrainan sodan. Toisaalta he eivät PowerPoint-esityksessään enää maininneet Putinia tai suurvaltataivoitteita, mikä kertoo, että he arvioivat 6.-luokkalaisille olennaisemmaksi kertoa vuoden 2014 tapahtumista konfliktin syiden taustoittamiseksi.

Venäjä on menettänyt suurvaltansa (Ukraina-ajatuskartta)

Putin haluaa tehdä suurvallan (Ukraina-ajatuskartta)

Konflikti 2014 alkaen (Ukraina-ajatuskartta)

Krimin niemimaan liittäminen Venäjään (2014): Venäjä miehitti Krimin (Ukraina-PowerPoint)

Itä-Ukrainan sodan alku (2014): Venäjän tukemat separatistit nousivat kapinaan Itä-Ukrainassa (Donetsk ja Luhansk) (Ukraina-PowerPoint)

Syyrian konfliktissa puolestaan uskonnolliset syyt olivat enemmän keskiössä, ja ryhmä nosti ne esiin selkeästi ja eksplisiittisesti niin ajatuskartassaan, kuin PowerPoint-esityksessään.

Oli paljon erimielisyyksiä ja eri uskonnot (Syyria-ajatuskartta)

Sunni-islamit pitivät alaviittejä harhaoppisina eli heillä oli uskonnollisia erimielisyyksiä (Syyria-ajatuskartta)

Erimielisyys johtuu uskonnollisista erilaisuuksista (Syyria-PowerPoint)

Tämän ohella ryhmä kuitenkin nosti esiin myös poliittiset syyt, jotka näyttäytyivät heidän mielestään pääasiassa Syyrian presidentin Bashar al-Assadin tavoitteena pysyä vallassa ja Syyrian kansan vastustuksena tätä kohtaan. PowerPoint-esityksessään he eivät enää tarkentaneet osapuolten erimielisyyksiä uskonnosta, mikä kertoo siitä, että he pitivät poliittista vastakkainasettelua al-Assadin ja Syyrian kansan välillä oleellisempänä kertoa 6.-luokkalaisille.

Assadi haluaa yksinvaltaa (yhdistysviiva) Kansalaiset eivät halunneet, että Assadi olisi vallassa (Syyria-ajatuskartta)

Osapuolet: Assadin hallinto (Syyria-ajatuskartta)

Osapuolet: Syyrian kansa (Syyria-ajatuskartta)

Syyrian sota on erimielisyys Assadin hallinnon ja Syyrian kansan välillä (Syyria-PowerPoint)

Vanha presidentti Assadi haluaa yksinvaltaa ja Syyrian kansa on sitä vastaan ja haluaa hänet pois vallasta (Syyria-PowerPoint)

Kaikissa aseellisissa konflikteissa ryhmät nostivat esiin suurvaltapolitiikan ja ulkovallat osapuolten tukijoina sotaa ylläpitävinä taustatekijöinä. Ryhmien näkemyksissä Yhdysvaltojen, Venäjän ja Iranin suurvaltapolitiikka näyttäytyivät paitsi sotien jatkumisen mahdollistajina, myös niiden juurisyinä. Ryhmät nostivat näitä tekijöitä esiin niin ajatuskartoissaan kuin PowerPointeissaan.

Sotaa ylläpitää muun muassa ulkopuoliset valtiot kuten Yhdysvallat ja Iran auttavat osapuolia jatkamaan taistelua (Gaza-PowerPoint)

Assadi sai sotilaallista tukea isoilta valtioilta, Iranilta ja Venäjältä (Syyria-ajatuskartta)

Geopoliittiset erot: Ukrainan halu lähentyä lännen kanssa, erityisesti EU:n ja Naton suuntaan, on ollut Venäjän vastarinnan kohteena (Ukraina-PowerPoint)

Kansainvälinen yhteisö: EU, Yhdysvallat ja muut maat ovat tuominneet Venäjän toiminnan ja asettaneet pakotteita (Ukraina-PowerPoint)

Ryhmän ymmärryksessä nousi esiin yhtäältä paikallisia erimielisyyksiä, jotka kumpusivat historiallisista, uskonnollisista ja poliittisista syistä, toisaalta konfliktit suurvaltapolitiikan ulottuvuutena. Siten ryhmät tunnistivat ja analysoivat valtasuhteita niin paikallisesti kuin globaalistikin sekä historiallisia juuria konfliktien taustalla, mikä on olennaista konfliktin muuttamisen taidoissa (Bajaj, 2015). Tämän ohella he tarjosivat konflikteille konteksteja, jotka auttoivat ymmärtämään ongelmien tulkinnanvaraisia kysymyksiä, mikä puolestaan inspiroi myös opetuksen kohteena olevia oppilaita esittämään samanlaisia kysymyksiä muissa konteksteissa, kehittäen kriittisen analyysin taitoja (Morton, 2007).

Vaikka aseellisia konflikteja käsittelevien ryhmien kokemuksissa näkyikin ymmärrystä sotien historiallisista, uskonnollisista ja poliittisista syistä, näkivät he konfliktien ratkaisun silti verrattain yksiulotteisesti. Ukraina- ja Syyria-ryhmät henkilöivät vahvasti käsittelemiensä kriisien osapuolet Syyrian ja Venäjän diktaattorijohtajiin, al-Assadiin ja Putiniin. Sinällään kehystys ei ole väärä, sillä molemmilla on merkittävä rooli Syyrian ja Ukrainan konfliktien synnyssä ja jatkuvuudessa, mutta ryhmät tulivat näin jättäneeksi huomioitta johtajien tukijat Venäjän ja Syyrian kansan keskuudessa, joita konfliktien historialliset ja uskonnolliset tekijät motivoivat ja jotka yhtä lailla vaikuttavat konfliktien osapuolina. Lisäksi analysoidessaan kriisiä ylläpitäviä tekijöitä, molemmat ryhmät pitivät konfliktin toisen osapuolen tavoitteiden epäonnistumista sotaa ylläpitävänä tekijänä.

Assadin vastustajat eivät saaneet syöstyä Assadia vallasta hyökkäyksellään, joten sota pitkittyi (Syyria-ajatuskartta)

Ukrainalla on kalustopula (Ukraina-ajatuskartta)

Putin ei lopeta (Ukraina-ajatuskartta)

Ryhmien ymmärryksessä konfliktit siis jatkuivat, koska Putinin ja al-Assadin vastustajat epäonnistuivat. Toisin sanoen ryhmät näkivät kriisien ratkaisuna, että toinen osapuoli häviää, lopettaen suoran väkivallan sen sijaan että ratkaisu

sisältäisi konfliktin juurisyihin vaikuttavia rakenteellisia muutoksia. Ryhmien ymmärrys heijasteli siis ajatusta negatiivisesta rauhasta, jossa rauha käsitetään suoran väkivallan ja sodan poissaolona (Savelyeva & Park, 2024). Mielenkiintoisesti Gaza-ryhmän ymmärryksessä puolestaan tällaisia kokemuksia ei ole nähtävissä. Ryhmä ei ollut juurikaan pohtinut konfliktin ratkaisua, mutta sitä ylläpitävien tekijöiden vahva liittäminen suurvaltapolitiikkaan ja suurvaltojen tukeen voi kertoa viitteistä voimatasapainoon pohjautuvaan rauhaan, eli homeostaattiseen rauhaan (Savelyeva & Park, 2024). Joka tapauksessa diktaattoreihin henkilöityvät konfliktit tuntuivat ryhmien ymmärryksessä rinnastuvan helpommin ajatukseen negatiivisesta rauhasta konfliktin ratkaisuna, kuin poliittisesti moninaisempi Gazan konflikti.

Rasismi Suomessa -ryhmän ja ilmastonmuutosryhmän kriisien käsittelyssä korostuivat sen sijaan aseellisia konflikteja enemmän yhteiskunnan rakenteissa piilevät juurisyöt. Rasismi Suomessa -ryhmä oli nostanut sotia käsittelevien ryhmien tapaan esiin historialliset syyt, joskin eivät näitä avanneet syvemmin töissään. Näiden ohella he kuitenkin nostivat esiin konfliktin juurina ja ylläpitävinä tekijöinä yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä, kuten ennakkoluulot, stereotyyppit ja erilaiset pelot. Lisäksi he olivat maininneet erityisesti rasisin kasvatuksen. Ryhmän kokemuksissa näkyi siis selkeästi ymmärrys kriisin ja sen epäsuoran väkivallan muotojen, kuten kulttuurisen ja rakenteellisen väkivallan pohjautumisesta yhteiskunnallisiin rakenteisiin.

Ilmastonmuutosryhmä eritteli ajatuskartassaan vielä yksityiskohtaisemmin yhteiskunnallisia rakenteita, joihin kriisi pohjaa. He esittelivät kriisin osapuolten näkökulmat yksilön sekä julkisen ja yksityisen sektorin toimijoiden kautta.

Yksilöt (kuluttaja) (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Valtiot (tekevät ilmastonmuutokseen liittyviä päätöksiä) (viiva) Mielipide: "On vaikea sitoutua olemaan ilmastoystävällinen, koska muutoksen teko maksaa ja olen jo valmiiksi velassa" (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Yritykset ja teollisuus (ovat merkittäviä ilmastonmuutoksen aiheuttajia (...)) (yhdistysviiva) Mielipide: "On halvempaa tuottaa vanhalla tavalla ja tulee enemmän voittoa" (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Ryhmä siis ymmärsi uusliberalistisen talouspoliittisen ajattelun vaikutukset niin yksilötasolla, kuin julkisella ja yksityiselläkin tasolla yhteiskunnan rakenteissa

kriisin juurisyyinä ja toisaalta myös sen ylläpitäjinä. Näiden suhdetta ryhmä avasi vielä tarkemmin ajatuskartassaan ja PowerPoint-esityksessään.

Teollistuminen kasvaa koko ajan, ja se kuluttaa maapalloa koska on halvempaa tuottaa "ei vastuullisesti" (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Todella kallis ja aikaa vievä ongelma (yhdistysviiva) kaikki teollisuusmaat ei sitoutu yhteisiin sopimuksiin (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Todella kallis ja aikaa vievä ongelma (yhdistysviiva) Ratkaiseminen aiheuttaa suuria häviöitä isoille teollisuusyrityksille (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Elämäntavat ovat todella huonoja ilmastolle ja niihin on "totuttu" (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Sekä rasismi Suomessa -ryhmän, että ilmastonmuutosryhmän kokemusperustaisessa ymmärryksessä kriisit pohjautuivat siis yhteiskunnan rakenteisiin, kuten kasvatukseen, hallintoon ja kulutusajatteluun ja ryhmät näkivät niiden myös ylläpitävän kriisejä. Heidän kokemuksissaan korostui siis tarve luoda sellaisia oikeudenmukaisia rakenteita, jotka minimoisivat näiden kriisien epäsuoraa väkivaltaa, eli heidän näkemyksensä kriisien ratkaisusta noudatteli positiivisen rauhan mallia (Savelyeva & Park, 2024). Vaikuttaisi siis siltä, että ilmastonmuutoksen ja rasismien kaltaisissa kriiseissä, joissa epäsuora väkivalta oli ilmeisempää verraten aseellisissa konflikteissa korostuvaan suoraan väkivaltaan, oli nuorten helpompaa löytää konfliktin ratkaisukin positiivisen rauhan ja rakenteellisten muutosten kautta. Aseellisissa konflikteissa, joissa suora väkivalta oli ilmeisempää, tällainen ajattelu vaikutti olevan haastavampaa.

5.2 Sosiaalisen toiminnan taidot

Sosiaalisen toiminnan taidot yhdistävät *yksilöllisen ja koalitionaalisen toimijuuden, osallistuvan ja demokraattisen toiminnan sekä empatian ja solidaarisuuden* ydinkompetenssit. Niissä keskeisiä ovat taidot, jotka tähtäävät oppilaiden voimaannuttamiseen transformatiivisiksi toimijoiksi yhteiskunnallisen muutoksen puolesta. Taidot sisältävät kykyjä tietoisien toiminnan fasilitoimiseksi niin yksilön kuin yhteisönkin tasolla sekä ymmärryksen tietoisuuden ja sen lisäämisen merkityksestä muutokselle niin yleisesti, kuin informaation ja yhteiskunnan valtasuhteidenkin kontekstissa. Niihin liittyy myös yhteiskunnallisen

osallistumisen ymmärtäminen paikallisissa ja globaaleissa yhteyksissä sekä median hyödyntämisen taitoja näiden mahdollistajana. Lisäksi vielä yleisemmin taitoja inhimillisen vuorovaikutuksen affektiivisten osa-alueiden hahmottamiseksi.

Yksilöllisen ja koalitionaalisen toimijuuden kompetenssit näkyivät tavoissa, joilla ryhmät näkivät kriiseihinsä liittyvät vaikutusmahdollisuudet. Ukraina-ryhmä ei ollut työssään ehtinyt pohtimaan juurikaan vaikutuskeinoja kriisiin, mutta kahdessa muussa aseellisten konfliktien ryhmässä kriiseihin vaikuttaminen nähtiin pääasiassa lahjoittamisen kautta. Ryhmät nostivat PowerPointesityksissään 6.-luokkalaisille sopivina vaikutusmahdollisuuksina koulukontekstissa tapahtuvan nälkapäiväkeräyksen, UNICEF-kävelyn ja laajemmin UNICEFin lahjoitustoiminnan kautta.

Joka vuosi (koulun nimi) pitää jonkun hyväntekeväisyyskeräyksen esim. nälkapäiväkeräykseen osallistuminen tai UNICEF-kävelyssä kävely. Näissä voit antaa rahaa maailman kriiseissä kärsiville (Gaza-PowerPoint)

Vaatteita ja leluja voi aina viedä lahjoitettavaksi (Syyria-PowerPoint)

Voit pyytää vanhempaasi lahjoittamaan edes pienen määrän rahaa Auta Syyrian lapsia | UNICEF (linkki) (Syyria-Powerpoint)

Ryhmät olivat siis vieneet vaikutusmahdollisuudet koulukontekstiin, lähelle oppilaita ja heidän vaikutusmahdollisuuksissaan korostuivat kollektiiviset rahankeräykset. Rahankeräykset yhteisöllisinä toiminnan mahdollistajina edustavat toimijuutta ihmisten välillä, eli ilmentävät siten relationaalista toimijuutta (Bajaj, 2018). Lisäksi Syyria-ryhmä oli laittanut diaan erikseen linkin UNICEFin sivulle, jonka kautta oli mahdollista lahjoittaa rahaa Syyrian lapsille, hyödyntäen myös median potentiaalia toimijuuden mahdollistajana. Ryhmä hyödynsi siis digitaalisen maailman yhteistoiminnallisia keinoja, eli mediaan liittyvää osallisuuden kulttuuria (Kupiainen & Sintonen, 2009).

Rasismi Suomessa- ja ilmastonmuutosryhmät olivat nostaneet erityisesti esiin yksilöiden teot sosiaaliin tilanteisiin puuttumisena, sekä konkreettisina ilmastotekoina. Rasismi Suomessa -ryhmän osalta keskiössä olivat sosiaaliset tilanteet, joissa rasismia esiintyy ja yksilöiden mahdollisuudet puuttua näihin.

Jos huomaat, että jotain syrjitään voit puuttua siihen ja kertoa siitä aikuiselle (Rasismi Suomessa -PowerPoint)

Jos joku puhuu rasistisia asioita voit puuttua siihen (Rasismi Suomessa - PowerPoint)

Heidänkin kokemuksissaan toimijuudesta muutoksen mahdollistamiseksi korostui siis nimenomaan toimijuuden sosiaalinen, ihmisten välinen relationaalinen ulottuvuus, joskin he eivät avanneet tarkemmin työssään, minkälaisissa yhteyksissä tällaisia tilanteita voisi sattua. Ilmastonmuutosryhmä oli puolestaan listannut esityksessään lukuisia konkreettisia ilmastotekoja, joita 6.-luokkalainen voi arkielämässään tehdä.

Käyttämällä vähemmän muovia, kuten ottamalla vesipullo mukaan kouluun limsan ostamisen sijaan (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Säästä energiaa sammuttamalla valot, kun et ole huoneessa ja pitämällä suihkut lyhyenä (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Suosi kävelyä tai joukkoliikennettä auton sijaan (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Kierrätys on helpoin ja yksinkertaisin tapa vähentää luonnon ja maapallon kuormitusta (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Kasvisruoka on parempaa ilmastolle, kuin lihansyönti (valitkaa koulussa kasvisruokaa <3) (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Älä osta turhaa tavaraa. Pohdi ennen ostamista onko asia sinulle oikeasti tarpeellinen (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Ryhmän ymmärryksessä vaikutusmahdollisuuksista korostuivat siis lähtökohtaisesti, yksilöllisen toimijuuden keinot. Ryhmä painotti erikseen vielä eksplisiittisesti yksilöllisten tekojen merkitystä osana kriisiin vaikuttamista.

...mutta omilla teoilla voi aiheuttaa isoja muutoksia. (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

PIENILLÄ TEOILLA VOI OLLA SUURI MERKITYS! (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Vaikka vaikutusmahdollisuuksissa oli esillä yhteistoiminnallisesti merkittäviä keinoja, kuten kierrättäminen ja joukkoliikenne, ryhmä ei erikseen painottanut näitä osana laajempaa liikettä, vaan korosti nimenomaan yksilön toimijuutta ilmastonmuutoksen suhteen. Ilmastonmuutosryhmä oli ainut ryhmä, joka nosti esiin näin konkreettisen yksilöllisiä keinoja kriisiin vaikuttamiseksi. Tämä antaa viitteitä siitä, miten yhteiskunnassa korostuu yksilöllinen toimijuus suhteessa juuri

ilmastonmuutokseen, vaikuttaen siihen, miten nuoret näkevät sen vaikutusmahdollisuudet. Se että he halusivat korostaa juuri näitä keinoja ensisijaisesti 6.-luokkalaisille, kertoo siitä, että he pitivät niitä oleellisimpina tapoina vaikuttaa ilmastonmuutokseen oppilaiden jokapäiväisessä elämässä. Toisaalta se kertoo myös, että ryhmän ymmärryksessä vaikutusmahdollisuuksista korostuivat tekojen arkisidonnaisuus ja kontekstuaalisuus. Tämän ohella niihin liittyi itsereflektiivisen pohdinnan elementtejä esimerkiksi oman kulutuskäyttäytymisen suhteen. Ryhmän vaikutusmahdollisuudet heijastelivat siis näiltä osin kestäväää toimijuutta, jossa korostuu toiminnan pysyvyys erilaisissa konteksteissa (Bajaj, 2018).

Sekä rasismi Suomessa -ryhmä, että ilmastonmuutosryhmä analysoivat kriisejään ylläpitävien valtarakenteiden yhteyttä ihmisten vähättelevään asenteeseen ja tietämättömyyteen. Heidän näkemyksissään keskeistä kriisien taustalla olivat ongelmien vähättely ja se, etteivät ihmiset ymmärrä kriisejä ja he toivat nämä töissäään useaan otteeseen esiin.

Kriisiä ylläpitävät tekijät: Ongelman vähättely (Rasismi Suomessa - ajatuskartta)

Juurisyitä: Tietämättömyys (Rasismi Suomessa -ajatuskartta)

Ongelmaan ei uskalleta puuttua (Rasismi Suomessa -PowerPoint)

Ihmisen asenteisiin ja ajatuksiin on vaikea vaikuttaa (Rasismi Suomessa - ajatuskartta)

Kriisiä ei oteta tarpeeksi tosissaan (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Ihmiset eivät ymmärrä mitä oikeasti tapahtuu (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Mielipide: ”Kyllä joku muu tekee jotain ei juuri minun pidä muuttua” (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Molemmat ryhmät ymmärsivät siis tietoisuuden lisäämisen merkityksen ja näkivät tiedon puutteen, sekä syvälle juurtuneiden asenteiden vaikutuksen kriisejä ylläpitävien rakenteiden taustalla. He tekivät tilanteellista analyysiä tietämättömyydestä ja asenteista kriisien juurisyinä, nähden tarpeen hiljaisuuden vastustamiselle (Bajaj, 2015). Tämän ohella rasismi Suomessa -ryhmä nosti esiin myös rasismin normalisoitumisen kriisin vaikutuksena, mikä edelleen korostaa ryhmän kriittistä ymmärrystä kriisinsä vaikutuksista yhteiskunnan

valtarakenteisiin. Lisäksi Ukraina-ryhmässä käytiin tunnilla keskustelua tiedonhausta osana kriisin vaikutusmahdollisuuksia, joskin mainintaa tästä ei päätynt heillä PowerPoint-esitykseen asti, johtuen todennäköisesti poissaolojen vaikutuksesta työhön. Selkeästi kuitenkin sekä Ukraina-ryhmä, rasismi Suomessa -ryhmä, että ilmastonmuutosryhmä siis näkivät informaation vaikutuksen ympäröivään yhteiskuntaan ja siten kriittisen solidaarisuuden merkityksen (Kupiainen & Sintonen, 2009).

Suunnitellessaan pohtivia tehtäviä 6.-luokkalaisille kriisejään koskien, olivat Ukraina- ja Syyria-ryhmät päätyneet keskusteleviin tehtäviin. Heidän pohtivissa tehtävissään korostuivat siis ryhmässä tapahtuva keskustelu aiheen ja sen vaikuttamismahdollisuuksien ympärillä.

Keskustelkaa pöytäryhmissä mitä ajatuksia heräsi Syyrian kriisistä (Syyria-PowerPoint)

Miettikää pienissä ryhmissä miten voit omassa arjessa vaikuttaa Ukrainan konfliktiin (Ukraina-PowerPoint)

Vaikka ryhmät eivät olleetkaan jäsentäneet pohtivia tehtäviään erityisen pitkälle, olivat he kuitenkin joka tapauksessa valinneet yksilöpohdintojen sijaan ryhmäkeskustelut ja dialogin sopivaksi menetelmäksi kriisin käsittelyyn. Dialogi on transformatiivinen taito ja perustuessaan aidolle kuuntelulle ja puhumiselle, se voi johtaa aidon empatian ja maailman hahmottamisen kyvyn luontiin (Morton, 2007). Näitä taitoja eivät ryhmät toki töissään tarkentaneet, mutta valitsemalla dialogin, he kuitenkin kokivat sen tarpeelliseksi. Lisäksi Ukraina-ryhmän pohtivassa tehtävässä tarkoituksena oli fasilitoida keskustelua, joka johtaa toimintaan kriisiin vaikuttamiseksi, mikä on keskeistä yksilöllisen ja koalitionaalisen toimijuuden kompetenssissa (Bajaj, 2015).

Osallistuvan ja demokraattisen toiminnan kompetenssiin viittaavia ilmauksia töissä esiintyi suhteellisen vähän. Ainut ryhmä, jonka työssä oli näihin taitoihin viittaavia ilmaisuja, oli ilmastonmuutosryhmä, ja heidänkin kohdallaan ne ilmenivät vain ajatuskartassa, eivätkä he olleet katsoneet tarpeelliseksi viedä niitä 6.-luokkalaisten tietoisuuteen esityksessään. Ryhmän ajatuskartassa näkyi heidän kokemuksensa poliittisista ratkaisuista kriisiin vaikuttamiseksi.

Tarvitaan kansainvälinen yhteistyö (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Että ilmastonmuutos voitaisiin ratkaista on maan johtajien asetettava verotuksen ja lainsäädännön kautta toimia ilmaston hyväksi (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Yritykset ja teollisuus ((...)) mutta voivat olla myös ratkaisijoina siirtymällä kestävämpään tuotantoon (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Ryhmä siis koki demokraattiset prosessit tärkeiksi niin paikallisesti, kuin globaalistikin kriisiin vaikuttamiseksi. Heidän kokemuksissaan korostuivat pitkän tähtäimen ratkaisut yhteiskunnan poliittisissa rakenteissa niin kansainvälisessä yhteistyössä, lainsäädännössä kuin yritys vastuussakin. Näissä kokemuksissa ilmenee siis toimijuuden käsitys pitkäkestoisesti tulevaisuudenkin kannalta, mikä heijastelee transformatiivisen toimijuuden strategista komponenttia (Bajaj, 2018).

Vaikka ryhmä kokikin demokraattiset prosessit tärkeiksi muutoksen mahdollistamiseksi heidän kriisinsä kannalta, ei heidän töissään juuri esiinny tapoja, joilla paikallinen yhteisöllinen toiminta linkittyisi näihin prosesseihin. He olivat kuitenkin tunnistaneeet aktivismin yhdeksi keskeiseksi elementiksi kriisiin vaikuttamisen kannalta näissä yhteyksissä.

Aktivistit (Greta Thunberg): (herättää tietoisuutta ja ajaa muutoksia esim. mielenosoituksilla ja puheilla) (Ilmastonmuutos-ajatuskartta)

Aktivismi näyttäytyy heidän kokemusperustaisessa ymmärryksessään demokratian esimerkkinä, jonka avulla voidaan ajaa mielenosoituksilla muutoksia yhteiskuntaan. Aktivismi ja mielenosoitukset ovat keskeisiä esimerkkejä demokraattisesta vaikuttamisesta, minkä ymmärtäminen on oleellinen osa osallistavan ja demokraattisen toiminnan kompetensseja (Bajaj, 2015). Toisaalta aktivismi käsitteenä kiinnittyy myös laajempaan ylisukupolviseen solidaarisuuden traditioon ja siten se heijastelee myös käsitystä transformatiivisen toimijuuden koalitionalisesta komponentista (Bajaj, 2018). Mielenkiintoisesti ilmastoaktivismi oli tutkimuksessa ainut aktivismin muoto, jonka ryhmät tunnistivat, eikä mainintoja esimerkiksi sodanvastaisesta aktivismista esiintynyt. Tämä siitakin huolimatta, kuinka paljon Gazan ja Ukrainan konflikteja vastustavat mielenosoitukset ovat olleet mediassa esillä. Tietoisuuden herättäminen liittyy myös olennaisesti kriittiseen solidaarisuuteen, sillä se ilmentää informaation valtasuhdetta ympäröivään yhteiskuntaan (Kupiainen & Sintonen, 2009). Ryhmä ei kuitenkaan ollut pohtinut median mahdollisuuksia tähän liittyen siitä huolimatta, että nykyaikainen mediatodellisuus mahdollistaa osallistumisen erilaisin keinoin

suhteellisen pienellä kynnyksellä. Heille demokraattinen vaikuttaminen ei toisin sanoen ilmentynyt median kautta.

Ryhmille kerrottiin, että heidän esityksensä menevät oikeasti opetusmateriaaliksi 6.-luokkalaisille, jotka sitten antavat niistä palautetta. Näin nuoret saivat mahdollisuuden harjoittaa siis autenttista toimijuutta, mikä tarkoitti sitä, että heitä kohdeltiin oikeina yhteiskunnallisesti osallistuvina kansalaisina, jotka tuottivat autenttista materiaalia tosielämän oikeaan tarkoitukseen (Pienimäki & Kotilainen, 2021). Heidät siis vapautettiin ja voimaannutettiin interventiossa oikeiksi yhteiskunnallisen muutoksen puolesta toimijoiksi osallistavan toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti (Heikkinen ym., 2023b). Tässä aineistossa ei kuitenkaan näkynyt, että autenttinen toimijuus olisi johtanut siihen, että nuoret olisivat kokeneet oleellisina korostaa myös 6.-luokkalaisille tapoja osallistua yhteiskunnallisesti ja demokraattisesti heidän kriisiinsä vaikuttamiseksi. Erityisen haastavaa näiden prosessien näkeminen oli aseellisten kriisien ryhmissä, joissa tähän liittyviä ilmaisuja ei esiintynyt lainkaan. Voikin olla, että yhteiskunnallisen ja demokraattisen vaikuttamisen hahmottaminen oli helpompaa kriiseissä, joissa epäsuorat väkivallan muodot, kuten rakenteellinen väkivalta, ovat ilmeisempiä. Tällöin yhteiskunnan rakenteelliset muutokset, joihin demokraattinen osallistuminen linkittyy, on helpompi kokea tärkeämmiksi kriisiin vaikuttamisen kannalta.

Vaikka oppimiskokonaisuudessa nuorille mahdollistettu autenttinen toimijuus ei näkynytkään osallistuvana ja demokraattisena toimintana, saattoi se vaikuttaa *empatian ja solidaarisuuden* kompetensseihin. Niissä keskeistä on huomioida kriisien psykologisia ja emotionaalisia vaikutuksia (Bajaj, 2015), joista Ukraina-ryhmä olivatkin nostaneet esiin ihmisten pelon, ja ilmastonmuutosryhmä tarkasteli puolestaan kriisin vaikutusta eläimiin.

Aiheuttaa pelkoa (Ukraina-ajatuskartta)

eläimillä ei ole enää kotia (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Eläinten tilanteeseen vetoaminen on samalla myös 6.-luokkalaisten tunteisiin vetoamista. Mielenkiintoista oli myös, miten ilmastonmuutosryhmä vetosi 6.-luokkalaisten vastuuntuntoon, pyytämällä heitä kävelemään. Samalla tavalla

toimi Syyria-ryhmä, puhuessaan auttamisen mahdollisuudesta oppilaiden auttamisenhalusta riippuvaisena.

Jos sinut tuodaan koululle autolla joka päivä, voisitko kävellä edes kerran viikossa (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Maailmassa on paljon sotia joihin emme voi vaikuttaa, mutta auttaa voi, jos haluaa (Syyria-PowerPoint)

Näissä esimerkeissä ryhmät vetosivat auttamisen tarpeeseen ja haluun riippuvaisena 6.-luokkalaisten vastuuntunnosta. Tavoitteena oli herättää häpeää, joka ohjaa tarvetta toimia. Häpeän kokemuksilla on todettu olevan transformatiivinen potentiaali ja sen herättäminen edustaa vaihtoehdoisen empatian muotoja, jotka eivät perustu ajatukselle empatiasta ainoastaan positiivisena myötätunnon herättämisenä (Zembylas, 2018). Sen sijaan positiivista myötätuntoa ja negatiivista häpeää herättävät empatian muodot voivat yhdessä vuorovaikutuksessa luoda olosuhteet affektiiviselle muutokselle (Pedwell, 2016).

Ilmastonmuutosryhmän ja Syyria-ryhmän töissä näkyikin häpeän tunteiden herättämisen ohella myös juuri myötätunnon korostaminen. Molemmat halusivat korostaa 6.-luokkalaistakin oppitunnilla pohdittua ajatusta siitä, että globaalien kriisien ratkaisemisen vaikeus tuottaa yksittäiselle ihmiselle ahdistusta sen mahdottomuuden vuoksi. Tämä näkyi edellisen Syyria-ryhmän esityksen otteen ohella myös ilmastonmuutosryhmän esityksessä.

Ensinnäkin on tärkeä ymmärtää, että kriisi on laaja ja yksi ihminen ei voi ratkaista sitä (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Kerroin oppitunnilla ryhmille, miten henkilökohtaisesti aikuisena ihmisenäkin välillä koen ahdistusta liittyen kriiseihin ja miten se on luonnollista laajojen ja mahdottomilta tuntuvien globaalikriisien suhteen. Näin edistin empaattista suhtautumista käytännön mediakasvatustyön opettaja-oppilas-suhteessa, eli harjoitin välittävää vuorovaikutusta (Pienimäki & Kotilainen, 2021). Tämä tuntui välittyneen myös nuorten ajatteluun, sillä he harjoittivat sitä samaten omissa töissään. Lisäksi halki koko oppimisprosessin annoin positiivista palautetta ja nostin esille oppilaiden oivalluksia ja korostin heidän vahvuuksiaan, mikä noudattelee pyrkimystä luoda luottoa oppilaiden omaan kompetenssiin mediakasvatustyössä (Pienimäki & Kotilainen, 2021). Siten mahdollistin

oppilaiden vapautumisen, emansipaation perusteettomista uskomuksista, jotka rajoittavat heidän potentiaaliaan ja voimaannuttivat heidät rohkaisemalla toimimaan yhteiskunnan rakenteiden muuttamiseksi, mikä on osallistavan toimintatutkimuksen tavoite (Heikkinen ym., 2023b). Myös tämä tuntui välittyneen ainakin ilmastonmuutosryhmän työhön, sillä he korostivat 6.-luokkalaisille työssään, kuinka juuri esityksen seuraajalla on mahdollisuus ja kompetenssi vaikuttaa kriisiin. Siten hekin voimaannuttivat 6.-luokkalaisia toimimaan muutoksen puolesta, emansipoiden puolestaan heitä.

...tässä on 7 tapaa, miten juuri sinä voit auttaa ilmastonmuutoksen tehostumista (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Töissä näkyy laajemminkin, kuin välittävissä konteksteissa, miten nuoret eläytyivät empaattisesti 6.-luokkalaisten affektiivisiin todellisuuksiin. Nuoret esimerkiksi keskustelivat töitä tehdessään siitä, miten hyvin 6.-luokkalaiset ymmärtävät englantia ja voiko heidän kanssaan käyttää esimerkiksi käsitettä "stereotypia". Ryhmät liittivät lisäksi kriisien vaikuttamisen sellaisiin yhteyksiin, joita he pitivät 6.-luokkalaisille tärkeinä, kuten koulu ja koti, sekä korostivat erityisesti vanhempien ja kaverien merkitystä tietoisuuden herättämisessä kriisiä koskien.

Puhuminen konfliktista esim. vanhempien kanssa voi lisätä teidän kummankin tietoa asiasta ja auttaa muistuttamaan vanhempia maailman kriiseistä (Gaza-PowerPoint)

Keskustele kriisisistä koulussa, kotona ja kaverien kanssa (Syyria-PowerPoint)

Voit myös levittää tietoisuutta ilmastonmuutoksesta kehottamalla kaveriasikin tuomaan vesipullo kouluun (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Keskeistä itsessään on toki, että eri ryhmät pitivät laajasti tärkeänä lisätä tietoisuutta koskien kriisejä. Tähän liittyen nuoret tuntuivat saaneen myös vaikutteita opetuksestani. Ryhmän opettaja mainitsi oppituntien ulkopuolella erään oppilaan kertoneen hänelle, miten innostuneisuuteni globaalikriisejä ja nuorten kokemuksia niiden opetuksesta kohtaan oli lisännyt oppilaan motivaatiota kuunnella ja tehdä. Näin hän oli havainnut siis tietoisuuden lisäämisen tavan merkityksen omassa motivaatiossaan omaksua tietoa ja toimia koskien globaalikriisejä. Ryhmät pohtivat töissään myös erilaisia

lähestymistapoja, mitkä voisivat mahdollistaa tietoisuuden lisäämistä, kuten esimerkiksi ilmastonmuutosryhmän vesipulloehdotus, mikä on empatian ja solidaarisuuden ydinkompetenssin kannalta olennaista (Bajaj, 2015). Lisäksi se ilmensi aikaisemmin mainittujen esimerkkien lisäksi, miten he kokivat tietoisuuden lisäämisen merkityksen suhteessa yhteiskunnan valtarakenteisiin kriittisen solidaarisuuden mukaisesti. Eniten se kertoi kuitenkin nuorten empaattisesta ymmärryksestä.

Töissään nuoret eläytyivät toisaalta siihen, mitä pitivät itse tärkeänä kriisien opetusta koskien, mutta samalla kuitenkin pyrkivät harjoittamaan empaattista ymmärrystä siitä, millainen on 6.-luokkalaisten affektiivinen ja kognitiivinen todellisuus. Nuoret eivät siis pyrkineet myötätunteeseen 6.-luokkalaisten kanssa, sillä he suunnittelivat opetusta 6.-luokkalaistalle, eivät itselleen. He pyrkivät tuntemaan sitä, mitä he kokivat 6.-luokkalaisten tuntevan ja tämä on keskiössä optimaalisessa empaattisessa ymmärryksessä siten, miten Smaling (2007) sen määrittelee. Toisaalta nuorten kokemuksissa näkyi siis heidän oma tunnemaailmansa, mutta myös, miten he tunsivat heille ilmenevän 6.-luokkalaisten tunnemaailman koskien globaalikriisien opetusta. Tässä korostuivat koulun ja kodin kontekstien, sekä erityisesti vanhempien merkitys, jotka he mielsivät 6.-luokkalaisten emotionaaliselle todellisuudelle tärkeiksi yhteyksiksi käsitellä globaalikriisien kaltaisia vaikeita ilmiöitä.

5.3 Luovan viestinnän taidot

Luovan viestinnän taidot yhdistävät *kasvatuksellisten ja viestinnällisten strategioiden* sekä *jatkuvan reflektiivisen toiminnan* ydinkompetenssit. Ne viittaavat taitoihin hyödyntää luovasti erilaisia viestinnän keinoja ajatusten välittämiseksi ja erityisesti hyödyntää erilaisten narratiivien ja tarinankerronnan hyötyjä osana tätä. Lisäksi ne viittaavat reflektiivisiin taitoihin pohtia luovasti omaa identiteettiä ja sen juuria suhteessa muihin. Keskiössä niissä on myös monilukutaidon mukaiset median luovan ja moniaistisen tulkitsemisen ja tuottamisen taitojen hyödyntäminen.

Luovan viestinnän taidot esiintyivät aineistossa selkeästi kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen taidoista vähiten. Muutamia esimerkkejä *kasvatuksellisten ja viestinnällisten strategioiden* kompetenssista näistä kuitenkin

oli nähtävissä ilmastonmuutosryhmän ja Gaza-ryhmän pohtivissa tehtävissä, joissa keskeistä oli luova kuvataiteellisen median tuottaminen.

Tehkää ryhmissänne paperille mainokset ilmastonmuutosta vastaan. (...)
Käyttäkää paljon värejä ja luovuutta (Ilmastonmuutos-PowerPoint)

Tai vaihtoehtoisesti voit piirtää kuvan siitä, miltä sota voisi tuntua lapsen näkökulmasta (Gaza-PowerPoint)

Luova median tuottaminen, joka hyödyntää luovia metodeja ja inspiraation lähteiden tarjoamista on yksi avainpiirre inklusiivisessa mediakasvatuksessa, ja sillä on potentiaali edistää transformatiivista toimijuutta (Pienimäki & Kotilainen, 2021). Siinä, missä kriittinen ajattelu ja dialogi mahdollistavat pohjan, josta transformatiivinen toimijuus voi nousta, on luovuuden ja luovien pedagogisten metodien opettaminen tärkeää, jotta voidaan pohtia mahdollisuuksia syvälle juurtuneiden konfliktien erimielisyyksien ohittamiseksi (Morton, 2007). Se, että ryhmien töissä korostui luovuus, kertoo että he kokivat sen arvon kriisien vaikuttamisen kannalta merkitykselliseksi. Oleellista on myös, että ryhmät eivät tehtävissään korostaneet tekstuaalista ilmaisua, vaan nimenomaan kuvallista, mikä tukee myös monilukutaidon tavoitteita median tulkitsemisen ja tuottamisen taidoista multimodaalisesti (Matveinen ym., 2021). Lisäksi Gaza-ryhmän tehtävässä tarkoituksena oli erityisesti eläytyä konfliktin väkivallan uhrin affektiiviseen todellisuuteen. Heidän ymmärryksessään pelkkä kriittinen, loogisuutta korostava ajattelu ei siis riittänyt, vaan he näkivät empatian ja affektiivisten tekijöiden korostamisen tärkeämpänä. Näiden merkitystä freireläistä kriittistä ajattelua täydentävinä korostaa myös Zembylas (2018). Lisäksi niissä keskeistä on asettua väkivallan uhrin perspektiiviin, joka on olennainen kasvatuksellisten ja viestinnällisten strategioiden tavoite (Bajaj, 2015).

Toinen mielenkiintoinen ikkuna median hyödyntämiseen ryhmien esityksissä oli ilmastonmuutosryhmän päätös hyödyntää työssään YouTube-animaatiovideota (Rashid, 2014). Videolla ihmishenkilö kävelee ympäristössä eteenpäin, hyödyntäen vastaantulevia eläimiä ja luontokappaleita omiin tarkoituksiinsa, ottaen käärmeestä esimerkiksi itselleen kengät ja lihottaen kanasta itselleen koripallon. Pian henkilö alkaa luoda tehtaita ja kaupunkeja, jotka käyttävät ja kuluttavat luontoa yhä kiihtyvämpään tahtiin, kunnes jäljellä on enää valtava roskavuori, jonka päällä henkilö istuu valtaistuimella, kruunu päässään ja

sikaria polttaen. Lopulta avaruudesta laskeutuu muukalaisia, jotka litistävät henkilön hyppimällä hänen päällään, kunnes jäljelle jää enää ovimaton kaltainen liuska, jossa lukee henkilön paidan teksti ”welcome”.

Video on hyvin provokatiivinen ja se herättää tunteita tavalla, joka on mahdollista vain sen kuvallisen, eleellisen ja äänellisen ilmaisun avulla. Kuva roskavuoresta tai ihmishenkilön huolettomuus liikkeissään hänen hyödyntäessään luonnonvaroja eivät välittyisi samoissa merkityksissä tekstin kautta. PowerPoint-esityksen ohjeistuksessa tai oppitunnilla muutenkaan ei pyydetty tai rohkaistukaan hyödyntämään YouTube-videoita osana esityksiä, joten ajatus videosta on tullut ryhmältä täysin sisäsyntyisesti. Tällaisten moniaistikanavaisten, elekieltä sekä kuvallista ja äänellistä ilmaisua yhdistävien tapojen hyödyntäminen on keskeistä monilukutaidossa (Matveinen ym., 2021).

Lisäksi narratiivisuus multimedian, kuten ryhmän käyttämän videon kautta kuuluu kasvatuksellisten ja viestinnällisten strategioiden kompetenssiin (Bajaj, 2015). Videon vastanarratiivi korostaa länsimaisen ylikuluttamisen kulttuurin vaikutusta ilmastonmuutoksen vaikutuksiin, tehden ilmastokoloniaalisuuden rakenteita näkyväksi (Sultana, 2022). Videosta tekee rauhankasvatuksen tavoitteiden kannalta erityisen myös se, että siinä ei ole vuorosanoja, mikä tekee siitä monikulttuurisesti ymmärrettävän. Se tukee siis osaltaan myös monikulttuurista tulkitsemista, mikä on keskeistä, kun käsitellään erilaisten kulttuurien välistä epätasa-arvoa ja muita kulttuurisen väkivallan esimerkkejä. Hyödyntämällä videota, ryhmä siis valitsi juuri tämänkaltaisen median, jonka viestintää olisi mahdollista ymmärtää mahdollisimman moninaisissa yleisöissä, mikä tukee kasvatuksellisten ja viestinnällisten strategioiden tavoitteita (Bajaj, 2015). Samalla ryhmä antoi toimijuutta marginalisoiduille, korvaten koloniaalisia epistemologioita uusilla, dekolonisoivilla tiedon tuottamisen tavoilla ilmastonmuutokseen liittyen (Sultana, 2022).

Jatkuvaan reflektiiviseen toimintaan viittaavia ilmaisuja ei aineistossa näkynyt muuta kuin ainoastaan yhden pohtivan tehtävän kohdalla. Gaza-ryhmä oli edellä kuvatun pohtivan tehtävän lisäksi kehittänyt myös toisen tehtävän, joka käsitti päiväkirjamerkinnän kirjoittamista ryhmässä.

Kirjoittakaa pareittain tai pienissä ryhmissä lyhyt päiväkirja sodan keskellä elävästä lapsesta (tänään heräsin... , mutta ulkona kuuluu... , äiti kertoi että... , tänään piti...) (Gaza-Powerpoint)

Huomionarvoista on, että ryhmä nosti esiin spesifejä tilanteita päivästä, joihin 6.-luokkalainen voisi kiinnittyä ja liittää omia kokemuksiaan reflektiivisesti, samalla asettuen empaattisesti sodan keskellä elävän lapsen kokemusmaailmaan. Kirjoittaessaan päiväkirjaa, silloinkin kun tekee sitä toisen näkökulmasta, tulee siihen samalla siirtäneeksi itseään ja omaa identiteettiään, omia tapojaan käsittää arjen rytmiä tai mikä arjessa on merkityksellistä. Ryhmän esimerkkilauseissakin näkyi, miten he liittivät esimerkiksi aamuhäämisen ja äidin lapsen kuvitteelliseen arkeen, etsien yhtymäkohtia ja tarttumapintoja sekä kuvitellun gazalaisen lapsen, että 6.-luokkalaisen välille, joihin 6.-luokkalaisen olisi helppo tarttua reflektoidessaan ja luodessaan kuviteltua arkea. Tällaisessa tehtävässä suhteellistetaan siis omaa identiteettiään muihin, mikä on jatkuvan reflektiivisen toiminnankin kannalta keskeistä (Bajaj, 2015). Lisäksi ryhmä fasilitoi tässäkin tehtävässä empaattisen ymmärryksen muodostumista 6.-luokkalaisen ja gazalaisen lapsen välille, kuten toisessakin tehtävässä, mikä edelleen korosti heidän kokemusperustaista ymmärrystään affektiivisten tekijöiden merkityksestä kriisiinsä vaikuttamiseksi kriittistä ajattelua täydentävinä.

Mielenkiintoista tehtävässä oli myös, miten ryhmä oli suunnitellut sen tapahtuvan pareittain tai pienryhmissä. Näin 6.-luokkalaiset peilaisivat siis omaa identiteettiään gazalaisen lapsen ohella myös luokkatovereihinsa, jolloin myös dialogisuus nousee keskiöön ja ajattelu, sekä empatia tapahtuu kollektiivisesti. Myös kollektiivista ajattelua harjoittavien yhteisöjen luominen kuuluu jatkuvan reflektiivisen toiminnan kompetenssiin (Bajaj, 2015). Toisaalta ryhmä oli tämän reflektion suunnitellut vain 20 minuutin mittaiseksi, mikä ei tue sen jatkumista välttämättä pitkällä aikavälillä. Heidän työssään korostui tästä huolimatta kuitenkin joka tapauksessa kokemusperustainen ymmärrys oman identiteetin kollektiivisen reflektoinnin merkityksestä osana kriisin vaikutusten pohdintaa.

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkin nuorten kokemusmaailmaa globaalikriisejä koskien. Lähestyin ilmiötä tarkastelemalla heidän kokemusperustaisesta ymmärryksestään kumpuavia näkemyksiä kriittisen rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen teoreettisen viitekehyksen kautta. Ikkunaksi nuorten näkemyksiin kriiseistä muodostuivat näiden kasvatustenalojen kompetenssit, joiden kautta tutkin, miten nuoret näkivät ja ymmärsivät globaalikriisien opetuksen. Lisäksi tutkin ilmiötä epistemologisesti ja halusin selvittää, minkälaista tietoa tällä tavoin toteutetussa tutkimuksessa voidaan nuorten kokemusperustaisesta ymmärryksestä saada.

Seuraavaksi tarkastelen, miten kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen kompetenssit näkyivät nuorten näkemyksissä ja kokemusperustaisessa ymmärryksessä ja mitä se kertoo siitä, miten he näkevät globaalikriisit ja niiden opetuksen. Tämän jälkeen perehdyn tarkastelemaan tutkimusotetta epistemologisesti ja erittelen, minkälaista tietoa nuoret tuottivat tämän kaltaisen metodologisen otteen kautta. Lopuksi vielä vedän yhteen, mitä merkitystä tutkimuksen tuloksilla on yhteiskunnalle ja minkälaisia toimenpiteitä se korostaa tulevaisuuden kasvatuksellisen toiminnan kannalta.

6.1 Tulosten tarkastelua

Tuloksissa korostuivat kriittisen medioituneen rauhankasvatuksen kompetensseista erityisesti nuorten kriittiset taidot. Ryhmien töissä nähtiin kaikkien globaalikriisien vaikutukset paikallisina ja globaaleina, sekä havainnollistettiin niiden suhdetta, esimerkiksi peilaamalla konflikteja kansainväliseen suurvaltapolitiikkaan. Ilmastonmuutoksen ja rasismien kohdalla korostettiin epäsuoria väkivallan muotoja, kuten rakenteellista väkivaltaa, mutta aseellisissa konflikteissa nämä eivät korostuneet laisinkaan, vaan nuoret ymmärsivät niiden vaikutukset lähinnä suoran väkivallan, militarismien ja fyysisen

väkivallan kautta. Aseellisten konfliktien kohdalla nuoret eivät siis nähneet niiden vaikutuksiin liittyvän juurikaan epäsuoria väkivallan muotoja. Epäsuoraa väkivaltaa kuitenkin tapahtuu myös aseellisissa konflikteissa ja sen huomioiminen olisi tärkeää rauhankasvatuksen kannalta (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019).

Vaikka aseellisia konflikteja käsittelevät ryhmät eivät nähneetkään rakenteellista väkivaltaa osana kriisiensä vaikutuksia, tunnistivat he kuitenkin paljon historiallisia, uskonnollisia ja poliittisia syitä kriisiensä juurissa yhdessä muiden ryhmien kanssa, mikä on keskeistä konfliktin muuttamisen taidoissa (Bajaj, 2015). Lisäksi ryhmien pohtivat tehtävät sisälsivät paljon dialogisuutta ja keskustelua, mikä korostaa sitä, että he ymmärsivät dialogin merkitykselliseksi menetelmäksi lähestyä globaalikriisejä. Dialogisuus koulukontekstissa onkin olemukseltaan transformatiivinen taito ja sen fasilitoiminen edistää muutosta yhdessä kriittisen ajattelun kanssa (Morton, 2007). Tästä huolimatta Syyrian ja Ukrainan konfliktien kohdalla nuoret käsittivät konfliktien muuttamisen pitkälti suoran väkivallan loppumisen kautta, korostaen toisen osapuolen häviötä. Heidän ymmärryksensä rauhasta näissä kontekstissa oli siis negatiivisen rauhan mukainen (Galtung, 1969). Tähän vaikutti luultavasti ajatusmaailma, joka korostaa Syyrian ja Venäjän diktaattorijohtajia konfliktien päällimmäisinä syinä, jolloin heidän häviönsä tarkoittaisi nuorten ymmärryksessä rauhaa. Gazan konfliktissa, johon ei samalla tavalla liity länsimaissa diktaattoreiksi miellettyjä henkilöitä, ymmärrys rauhasta noudatteli enemmän voimatasapainoon pohjaavaa homeostaattista rauhaa.

Negatiivinen rauha ei kuitenkaan riitä kestävän rauhan kannalta, sillä se ei takaa yhteiskunnallista vakautta, vaan siihen tarvitaan oikeudenmukaisten rakenteiden luomista, positiivista rauhaa (Savelyeva & Park, 2024). Ilmastomuutosryhmän ja rasismi Suomessa -ryhmän kohdalla korostuikin ymmärrys juuri tällaisesta rauhasta oikeudenmukaisten, epäsuoraa väkivaltaa minimoivien rakenteiden luomisen kautta. Tutkimuksen tulokset antavat siis viitteitä siitä, että sellaisten globaalikriisien kohdalla, joiden epäsuorat väkivallanmuodot eivät ole niin ilmeisiä, nuoret eivät näe rakenteellisia muutoksia yhtä merkityksellisinä rauhan kannalta.

Tuloksissa keskeisesti korostui myös, että nuoret eivät oletusarvoisesti kokeneet kriisien vaikutuksia tai juurisyitä median kautta siitäkin huolimatta, että

median pohtiminen mainittiin eksplisiittisesti PowerPoint-esityksen ohjeistuksessa. Tähän vaikutti luultavasti aikapaine ja töiden haastavuus kokonaisuudessaan, mutta se kertoo joka tapauksessa siitä, että nuorten kokemusperustainen ymmärrys ilmiöstä ei automaattisesti yhdistynyt mediaan siitäkään huolimatta, että nykymaailmassa median logiikat ovat jatkuvasti läsnä ihmisen kommunikaatiossa, ajattelussa ja kokemuksissa (Forsman, 2021). Nuoret toisaalta tunnistivat kyllä informaation ja puhetapojen merkityksen ympäröivään yhteiskuntaan ja sen valtarakenteisiin, mistä kertoo heidän pohdintansa koskien osapuolista käytettyjä nimityksiä. He siis ymmärsivät tekstien välittämien merkitysten ja yhteiskunnan välisen suhteen, mikä kertoo kriittisen ajatteluntavan omaksumisesta myös kriittisen medialukutaidon kannalta (Forsman, 2021). Lisäksi ilmastonmuutosryhmän kokemuksissa näkyi yksityisten ja julkisten tahojen talousajattelun vaikutus kriisiin, mikä tukee tätä. Nuoret eivät kuitenkaan yhdistäneet tätä kriittistä pohdintaa suoraan median alustoihin. Sosiaalista mediaa ei mainittu, eikä siitä puhuttu koko oppimiskokonaisuuden aikana laisinkaan ja uutismedian kohdalla erityisesti Gaza-ryhmän käyttämistä lähteistä näkyi, etteivät he pohtineet niitä kriittisesti. Tältä pohjalta tuloksissa ei näy, että nuorilla olisi ollut kriittistä ymmärrystä talousajattelun ja sen materialististen tavoitteiden vaikutuksista sosiaaliseen mediaan (Korpijaakko, 2021) tai uutismediaan (Marmol, 2021). Tämä tukee aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että nykynuorten mieltäminen ”diginatiiveiksi”, joilla on synnynnäinen kompetenssi digitaalisen median käyttöön, on myytti (Droumeva & Jenson, 2021).

Nuoret eivät ymmärtäneet myöskään globaalikriiseihin vaikuttamista juurikaan median hyödyntämisen kautta. Nuorten kokemusperustaisessa ymmärryksessä korostui kuitenkin transformatiivinen toimijuus sosiaalisesti, eli relationaalinen toimijuus osana toimintaa muutoksen puolesta. He nostivat esiin lahjoitukset ja konkreettiset omat ilmastoteot mahdollisuuksina 6.-luokkalaisille vaikuttaa kriisiin. Tässä korostui ihmisten toimijuus osana laajempaa yhteisöä, mutta toisaalta ilmaston osalta enemmän yksilöiden toimijuus. Ilmastoteoissa nostettiin esiin erityisesti kriittistä pohdintaa omaa käytöstä kohtaan, mikä heijastelee myös toimijuuden kestävyiden komponenttia. Nuorten ymmärryksessä näkyi siis tietoisien toiminnan, eli *praksiksen* korostaminen osana kriisiin vaikuttamista, mikä on koulukontekstissa välttämätöntä muutoksen

saavuttamiseksi osana rauhankasvatusta (Morton, 2007). Lukuun ottamatta Syyria-ryhmän linkkiä UNICEFin lahjoitustenkeräyssivulle, ryhmät eivät kuitenkaan korostaneet median mahdollisuuksia tähän liittyen, korostaen jälleen kerran sitä, miten he eivät kokeneet globaalikriisejä oletusarvoisesti median logiikoiden kautta.

Digitaalinen maailma on mahdollistanut monille matalamman kynnyksen yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja osallistumisen (Kupiainen & Sintonen, 2009) ja erityisesti sosiaalisen median mahdollisuudet transformatiivisen pedagogiikan välittäjänä ovat mittavat (Hoechsmann ym., 2021). Se mahdollistaa yhteisöllisen aktivismin (Wolińska & Büssing, 2023) sekä kriittisen ajatusten vaihdon ja tosielämän toiminnan koordinoinnin (Field, 2021). Se, etteivät nuoret ymmärtäneet vaikuttamista näiden mahdollisuuksien kautta, voi selittää sitä, miksi yhteiskunnalliseen ja demokraattiseen osallistumiseen liittyviä esimerkkejä esiintyi tuloksissa niin vähän. Ilmastomuutosryhmä oli toki maininnut ajatuskartassaan aktivismin eksplisiittisesti, mikä heijasteli heidän ymmärrystään koalitionalisesta toimijuudesta. Ryhmä oli myös nostanut esiin kansainvälisen yhteistyön ja kansallisen lainsäädännön, mikä puolestaan kertoi, että he ymmärsivät myös transformatiivisen toimijuuden strategisen komponentin tärkeyden. Molemmat esimerkit he olivat kuitenkin jättäneet pois 6.-luokkalaisille menevästä PowerPoint-esityksestä, eli he eivät kokeneet näitä merkityksellisiksi asioiksi 6.-luokkalaisen tietää. Syitä tähän voi vain spekuloida, mutta mahdollista on, etteivät he ymmärtäneet tällaisia demokraattisia prosesseja 6.-luokkalaisen vaikutuspiiriin, eivätkä siksi pitäneet niitä tärkeinä mainita. Tähän voi liittyä se, etteivät oppilaat ymmärtäneet median mahdollisuuksia osana yhteiskunnallista vaikuttamista.

Tietoisuuden lisäämisen merkitys kriisejään koskien itsessään esiintyi nuorten töissä laajasti. He olivat siis omaksuneet hiljaisuuden ja apatian merkityksen kriisin vaikutuksia haittaavina tekijöinä, mikä on keskeistä yksilöllisen ja koalitionallisen toimijuuden kompetenssissa (Bajaj, 2015). Toisaalta se ilmentää myös sitä, miten he näkivät informaation lisäämisen vaikutuksen yhteiskunnan valtarakenteisiin, joka ilmentää osaltaan myös kriittisen solidaarisuuden käsitettä (Kupiainen & Sintonen, 2009). Näiden ajatusten viestinnässä nuoret olivat pohtineet luovia keinoja, joilla esimerkiksi narratiivisuus ja multimediallinen tarinankerronta voisivat tuoda näkökulmaa 6.-

luokkalaisille kriisiin ja tehdä heidät tietoisiksi sen vaikutuksista. Erityisesti Gaza-ryhmän kuvataiteellinen tehtävä gazalaisen lapsen tunteista, sekä ilmastonmuutosryhmän 6.-luokkalaisille jakama YouTube-video ilmastonmuutoksen vaikutuksista olivat tästä hyviä esimerkkejä. Molemmat kertovat siitä, että he ymmärsivät viestinnän moniaistikanavaisuuden merkityksen monilukutaidon käsitteistön mukaisesti (Matveinen ym., 2021). Lisäksi he ymmärsivät vastanarratiivien merkityksen koloniaalisten epistemologioiden purkamisessa ja korvaamisessa dekolonisoivilla tiedon tuottamisen tavoilla (Zembylas, 2018). Se korostaa lopulta myös sitä, että nuoret kokivat tärkeäksi luovuuden itsessään, joka onkin tarpeellinen osa-alue huomioida koulun rauhankasvatuksellisten tavoitteiden kannalta (Morton, 2007).

Lopulta nuorten näkemyksissä globaalikriisien opetuksesta näkyi myös kokemusperustainen ymmärrys affektiivisten tekijöiden merkityksestä sen tavoitteille. Harjoittamani inklusiivisen mediakasvatuksen periaatteet, kuten välittävä vuorovaikutus, luotto omaan kompetenssiin ja autenttinen toimijuus (Pienimäki & Kotilainen, 2021) välittyivät myös nuorten töihin, heidän pyrkiessään välittämään myötätunnon tunteita 6.-luokkalaisille. Tutkimus emansipoi nuoria vapautumaan epäoikeudenmukaisista rakenteista ja rohkaisi heitä toimimaan yhteiskunnallisen muutoksen puolesta, mikä on osallistavan toimintatutkimuksen tavoitekin (Heikkinen ym., 2023b).

Toisaalta nuorten empatia heidän eläytyessään 6.-luokkalaisten emotionaaliseen maailmaan ei rajoittunut vain myötätuntoiseen, ”positiiviseen” empatiaan, vaan he pyrkivät herättämään heissä myös ”negatiivisia” häpeän tunteita. Tällaisten empatian muotojen vuorovaikutus voi nostaa terävää vaihtoehtoista empatiaa, jolla on transformatiivinen potentiaali (Pedwell, 2016). Oppilaiden kokemusperustaisessa ymmärryksessä näkyi siis, että he tunnistivat kriittisen ajattelun riittämättömäksi ja tukivat sitä emotionaalisilla tekijöillä, mikä on tärkeää transformatiivisuuden luomiseksi (Zembylas, 2018). Toisaalta töissä ei korostunut erityisesti ymmärrys marginalisoitujen oman näkökulman merkityksestä, mikä olisi olennaista, jotta vaihtoehtoista empatiaa syntyisi tarkoituksenmukaisesti (Pedwell, 2016). Empatian osoittautuminen näyttäytyikin nuorten kokemusperustaisessa ymmärryksessä pääasiassa 6.-luokkalaisten valintana, mikä viittaa siihen, etteivät he käsittäneet empatiaa dekoloniaalisella tavalla, vaan se ilmeni enemmän vallankäyttönä (Zembylas, 2018). Toisaalta

esimerkiksi Gaza-ryhmän pohtivat tehtävät ilmentävät kokemusta siitä, että he pitivät merkityksellisenä eläytyä toisten asemaan, mikä antaa viitteitä nuorten halulle ymmärtää kriisien vaikutuksia myös marginalisoitujen näkökulmasta.

Seuraavaksi tarkastelen vielä tämän tutkimuksen metodologista otetta epistemologisesti. Tutkimuksessa nuoret voimaannutettiin kasvatuksellisen intervention avulla suunnittelemaan 6.-luokkalaisille globaalikriisien opetusta. Heidän kokemuksensa koskien globaalikriisien opetusta saivat siis uudenlaisen näkökulman, heidän asettuessaan sitä merkityksellistäänsä nuoremman ikäluokan kokemukselliseen maailmaan. Fenomenologiassa keskeisenä ajatuksena on ymmärtää kokemus tajuavan subjektin, tajunnallisen toiminnan ja tajunnallisen toiminnan kohteen suhteena (Perttula, 2008). Kokemus rakentuu merkityksistä, joita ihmisen tajunta tuottaa, kun hän merkityksellistää elämäntilanteitaan (Lehtomaa, 2008). Tässä tutkimuksessa keskiössä olivat nuorten näkemykset koskien globaalikriisien opetusta, mutta kokemusperustaista ymmärrystä tutkittiin tilanteessa, jossa nuorten tajunnallisen toiminnan kohde olikin globaalikriisien opetus, kun sitä vastaanottaa nuorempi ikäluokka. He pyrkivät siis kokemusmaailmassaan empaattisesti ymmärtämään nuorempaa ikäluokkaa tällaisia ilmiöitä koskien, mikä vaikutti siihen, millaisia merkityksiä he antoivat ilmiölle ja myös millaista tietoa tällaisesta pystyi saamaan.

Empatiaa ei tule ymmärtää *sympatiana*, "kanssatuntemisena", eikä myöskään itseisarvoisesti eettisesti hyvänä toimintana, vaan se tulee ymmärtää tulkitsevana kyknä, jossa sen harjoittaja pyrkii tuntemaan kohti omaa kuvitelmaansa empatian kohteen kokemuksista (Smaling, 2007). Fenomenologiassa kokemus näyttäytyy tutkijallekin aina vain kuvauksena tutkimuskohteiden kokemuksesta, ei koskaan täysin samana kokemuksena (Perttula, 2008). Sama pätee myös tämän tutkimuksen tutkimushenkilöinä toimivien nuorten ja kuviteltujen 6.-luokkalaisten suhteeseen. Tässäkin tutkimuksessa nuorten näkemykset globaalikriisien opetuksesta tulee ymmärtää nimenomaan kokemusperustaisen ymmärtämisen kautta, joka muodostui heidän pyrkiessään empaattisesti ymmärtämään 6.-luokkalaisten kokemusmaailmaa. Heidän näkemyksensä eivät ilmentäneet sitä, miten he opettaisivat kriiseistä itselleen, sellaisina olentoina kuin he itsensä tällä hetkellä mieltävät, vaan sitä, miten he ymmärsivät globaalikriisit ja niiden opetuksen kuvittelemansa 6.-luokkalaisten kokemusmaailman kautta. Tähän kuviteltuun kokemusmaailmaan

liittyi nuorten kokemusperustainen ymmärrys 6.-luokkalaisten näkökulmista, ajatuksista, ideoista, kognitioista, haaveista, toiminnanaikeista sekä erityisesti motivaatioista, tuntemuksista ja tunteista (Smaling, 2007). Tämä näkyi tuloksissa esimerkiksi siinä, miten nuoret liittivät esityksissään globaalikriiseihin vaikuttamisen sellaisiin yhteyksiin, jotka he ymmärsivät 6.-luokkalaisten kokemuksellisessa maailmassa merkityksellisiksi, kuten vanhempiin, kouluun, kotiin, tai toisiin lapsiin samaistumiseen. Toinen esimerkki on heidän pohdintansa siitä, voiko 6.-luokkalaisten kanssa käyttää englantia tai käsitteitä kuten stereotypia, mikä ilmensi nuorten kokemusperustaista ymmärrystä 6.-luokkalaisten kuvitelluista kognitiivisista kyvyistä ja toiminnanaikeista.

Kun nuoret pyrkivät tuntemaan kohti kuvittelemaansa 6.-luokkalaisten kokemusmaailmaa, he eivät tulleet ilmentäneeksi ainoastaan sitä, miten he ymmärsivät nuoremman ikäluokan kokemuksellisen maailman, vaan ilmensivät samalla myös omaa kokemusmaailmaansa. Tämänkaltaisella tutkimuksella saatua tietoa ei tulekaan pitää ainoastaan nuorten kuvitelmaa 6.-luokkalaisten kokemusmaailmasta koskevana, vaan se tulee ymmärtää myös tiedon tuottajana koskien sitä, miten nuoret kokemusperustaisesti ymmärsivät itse globaalikriisien opetuksen, millaisia merkityksiä he antoivat sille omassa tajunnassaan. Tätä tarkastellessa voitiin kiinnittää huomiota toisaalta siihen, mitä nuoret pitivät kokemusmaailmassaan itse tärkeänä opetuksen kannalta, mutta toisaalta myös minkälaisia taitoja heidän kokemuksissaan ei esiintynyt. Pyrkinessään ymmärtämään empaattisesti, ihminen laittaa itsensä ja oman tajuntansa vasten toisten kokemusmaailmaa (Smaling, 2007). Toisin sanoen empaattisessa ymmärtämisessä keskeistä on aina myös tajuavan subjektin oma kokemusmaailma ja merkitystenanto ilmiötä koskien. Tätä omaa kokemusmaailmaansa subjekti sitten asettaa vasten muiden kokemusmaailmaa, jatkuvasti testaillen, tarkistaen ja korjaten prosessia, mikä kuvaa empatiaa dialogisen hermeneutiikan kautta, ilmentäen empaattisen ymmärtämisen kehämäistä ja vuorovaikutteista prosessia (Smaling, 2007).

Tässä tutkimuksessa nuoret asettivat omaa kokemusmaailmaansa globaalikriisistä oppijoina vasten 6.-luokkalaisten kuviteltua kokemusmaailmaa oppijoina. He heijastelivat omia oppimisentapojaan 6.-luokkalaisten kuviteltuihin oppimistapoihin, omia kokemuksiaan globaalikriiseistä 6.-luokkalaisten kuviteltuihin kokemuksiin, ja tuottivat aineistoa, joka kertoo molemmista, mutta

myös yhdentymistä ja ristiriidoista näiden kahden välillä opetusta koskien. Tulokset ilmentävät siis ennen kaikkea tietoa koskien tätä prosessia. Mielenkiintoisen ikkunan tutkimuksessa prosessin eri vaiheisiin tarjosi se, että nuoret joutuivat ensin käsitteellistämään ja analysoimaan kriisejä ajatuskartan avulla, ennen kuin heidän tarvitsi vielä pohtia, miten niistä tulisi opettaa 6.-luokkalaisille. Ajatuskartan ja 6.-luokkalaisille suunnatun PowerPoint-esityksen vertailu ositteli prosessin eri vaiheita paremmin tutkijan nähtäville. Siten tarkastelemalla erilaista merkityksenantoa näiden kahden välillä kriisejä koskien, mitä nuoret korostivat, mitä lisäsivät, mitä ottivat pois, voidaan saada tietoa nuorten oman kokemusmaailman ja heidän kuvittelemansa 6.-luokkalaisten kokemusmaailman eroista ja toisaalta myös vuorovaikutuksesta. Esimerkkeinä tästä tutkimuksen tuloksissa voidaan pitää sitä, miten Ukraina-ryhmä halusi mieluummin esityksessään korostaa vuoden 2014 tapahtumia Putinin suurvaltataivoitteiden sijaan, tai miten Gaza-ryhmä ei halunnut esityksessään nostaa enää esiin ajatuskartassaan mainitsemaansa suursodan uhkaa. Tällä tavoin vaiheittain toteutettu interventio tutkimuksessa tarjoaa siis kohdennetumpaa tietoa koskien nuorten kokemusperustaista ymmärrystä ilmiöstä ja sen oppimisesta niin yksilöllisesti, kuin sosiaalisestikin.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksellani oli kolme tavoitetta: 1. ymmärtää paremmin nuorten kokemusmaailmaa koskien globaalikriisejä ja niiden opetusta, 2. löytää teoreettista yhtymää rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kriittisten tulokulmien tavoitteiden ja periaatteiden välille sekä 3. voimaannuttaa nuoria transformatiivisiksi toimijoiksi, jotka osallistuvat ja vaikuttavat yhteiskunnallisesti muutoksen puolesta. Tulokset antoivat runsaasti tietoa nuorten globaalikriisien opetusta koskevasta kokemusmaailmasta. Lisäksi niiden pohjalta kriittisen rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen tavoitteet kytkeytyivät konkreettisesti globaalikriisien opetukseen ja osoittautuivat vuorovaikutteisiksi ja tosiaan mahdollistaviksi tavoitteidensa kannalta. Lopulta nuoret myös saivat mahdollisuuden autenttisesti vaikuttaa 6.-luokkalaisten opetukseen ja voimaantuivat pohtimaan oikeita vaikuttamisen tapoja yhteiskunnallisen muutoksen puolesta globaalikriisejään koskien. Kaiken tämän pohjalta voidaan

todeta, että tutkimuksen kaikki tavoitteet täyttyivät. Tulosten pohjalta ilmeni kolme asiaa koskien yhteiskunnan ja kasvatuksen tulevaisuutta, joita haluan korostaa.

Ensinnäkin tulevaisuuden rauhankasvatuksessa ja mediakasvatuksessa on yhä tärkeämpää nostaa esiin marginalisoitujen ihmisten näkökulmaa ja narratiiveja. Tutkimus osoitti, että erityisesti aseellisten konfliktien kohdalla nuorten oli haastavaa nähdä epäsuoran väkivallan muotoja ja siten konfliktille sellaisia ratkaisujen muotoja, joihin kuuluu sellaisten oikeudenmukaisten rakenteiden luominen, jotka minimoivat tällaisten väkivallan muotojen vaikutuksia. Marginalisoitujen näkökulmien esiin tuominen on tarpeellista, jotta nuoret tulevat yhä enemmän kriittisesti tietoiseksi väkivallan epäsuorista muodoista osana myös aseellisia konflikteja. Lisäksi tällä on vaikutusta myös affektiivisiin tekijöihin, sillä marginalisoitujen näkökulmista nousee potentiaali sellaisille empatian muodoille, jotka eivät korosta empatiaa vallankäyttönä, sympatian osoittamisena marginalisoituja kohtaan, vaan terävänä vaihtoehtoisena empatiana (Pedwell, 2016). Nuorten töissä korostuivat moniaistikanavaisuus ja monilukutaidon mukainen tarve käsitellä mediaa sellaisilla tavoilla, mitkä eivät ole kielestä ja kulttuurista ja riippuvaisia. Tämä korostaa sitä, miten luovien multimedialla hyödyntävien marginalisoitujen narratiiveja korostavien keinojen kautta voidaan saavuttaa parempi kognitiivinen ja affektiivinen ymmärrys konfliktien epäsuorista väkivallan muodoista ja ratkaisuista niihin. Keskeistä on siirtyä myös pois länsikeskeisestä ajattelusta ja maailmasta ja siinä tarvitaan koloniaalisten rakenteiden purkamista marginalisoitujen vastanarratiiveilla uusien epistemologioiden luomiseksi (Zembylas, 2018). Tätä tukemaan tarvitaan dialogisuutta ja erityisesti kuuntelemisen ja puhumisen taitojen harjoittelua, jotka parhaimmillaan auttavat hahmottamaan maailmaa paremmin ja luomaan aitoa empatiaa (Morton, 2007). Tämän pohjalta voi syntyä taitoja, jotka auttavat näkemään kriisejä, kuten Syyrian ja Ukrainan konfliktit moniperspektiivisemmin, kuin vain toisen osapuolen häviön kannalta ja siten muodostaa kokonaisvaltaisemman kuvan konfliktien muuttamisen tavoista.

Toinen keskeinen tutkimuksen tuloksista nouseva asia, on mediakasvatuksen kompetensseihin keskittyminen tulevaisuuden rauhankasvatuksessa niin tulkittamisen, kuin hyödyntämisen osalta. Tutkimus osoitti, että nuoret eivät kokeneet kriisejä median kautta ja se ei tarjonnut viitteitä

heidän kriittisestä ymmärryksestään media-alustojen takana vallitsevista valtarakenteista ja talousajattelun vaikutuksista. Rauhankasvatuksessa tulisikin keskittyä tulevaisuudessa enemmän globaalikriisien käsittelyyn ja tapoihin puhua niistä sekä sosiaalisessa mediassa, että uutismediassa. Nuoret tulisi tehdä yhä enemmän tietoiseksi, miten esimerkiksi sosiaalisessa mediassa talousajattelu ohjaa sitä, mitä ihmiset jakavat kriiseihin liittyen, voimistaen niiden haittoja (Korpijaakko, 2021) tai miten uutismedian taustalla vaikuttavat taloudelliset logiikat ohjaavat niiden tapoja käsitellä kriisejä (Marmol, 2021). Näihin tekijöihin keskittymällä, voidaan nuoret tehdä yhä tietoisemmaksi tarpeesta muuttaa näitä rakenteita ja miten ne hyödyttävät joitain muiden kustannuksella, samalla marginalisoiden monia. Lisäksi tutkimus osoitti, etteivät nuoret nähneet median potentiaalia osana yhteiskunnallista ja demokraattista vaikuttamista. Nuorille tulee tarjota kasvatuksessa mahdollisuuksia harjoitella ja hyödyntää autenttista mediaa, sekä yleisesti ottaen tehdä heidät tietoiseksi, miten median kautta voidaan koordinoida yhteisöllistä aktivismia ja lisätä tietoisuutta kriisejä koskien. Digitaalinen maailma tarjoaa nuorille mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen (Kupiainen & Sintonen, 2009) ja esimerkiksi sosiaalisen median potentiaali rauhankasvatuksen tavoitteiden kannalta on ilmeinen (Wolińska & Büssing, 2023). Sosiaalisella medially voi parhaimmillaan olla yhteys reaali maailman tietoiseen toimintaan (Field, 2021) ja nuoret tulee tehdä tietoiseksi tästä ja auttaa heitä harjoittelemaan tähän liittyviä taitoja, jotta he pystyvät näkemään oman potentiaalinsa demokraattisessa vaikuttamisessa pienellä kynnyksellä ja oman arkielämänsä toiminnalla. Tämä auttaa heitä näkemään ja harjoittamaan transformatiivista toimijuutta yhä enemmän sen koalitionaalisen ja strategisen komponentin kautta.

Kolmas ja ehkä olennaisin asia mitä tutkimus korostaa tulevaisuuden kannalta, on että tarvitaan yhä enemmän ja yhä erilaisemmista näkökulmista tämän kaltaisia osallistavia toimintatutkimuksia, joissa keskiössä on nuorten tuottama opetuksen suunnittelu. Tutkimus antaa viitteitä siitä, miten tämän kaltaisilla interventioilla voidaan voimaannuttaa nuoria uudenslaisiin vallitsevia valtarakenteita horjuttaviin rooleihin, jotka paitsi tuottavat transformatiivista toimijuutta, antavat paljon uudenlaista informaatiota nuorten omasta kokemusmaailmasta, heidän kompetensseistaan, tarpeistaan ja oppimisentavoistaan koskien kouluopetusta. Interventiossa heräsi nuorten

kokemusperäistä ymmärrystä toisaalta nuoremman ikäluokan kriittisestä ajattelusta, mutta myös heidän emotionaaliseen kokemusmaailmastaan, johon nuoret pyrkivät töissänsä vetoamaan. Heidän opetuskokonaisuutensa aikana vastaanottamansa tunteet välittyivät myös heidän töihinsä, ja niissä näkyi ymmärrys kriittisen ajattelun ja empatian toisiaan täydentävästä suhteesta kriiseihin vaikuttamiseksi. Kun empatia ymmärretään tämän tutkimuksen metodologisista lähtökohdista, voi se tuottaa osallistavissa toimintatutkimuksissa tutkimushenkilöille kunnioituksen ja arvostuksen tunteita (Smaling, 2007), mikä luo edelleen nuoriin uskoa omaan potentiaaliinsa muutoksen ja yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Osallistavan toimintatutkimuksen avulla voidaan emansipoida nuoria yhteiskunnallisen muutoksen puolesta (Heikkinen ym., 2023b). Tässä tutkimuksessa nuorten voimaantuminen rohkaisi heitä myös emansipoimaan itse oppilaita, toteuttaen yhteiskunnallista muutosta yhä kollektiivisemmin. Tulevaisuudessa globaalikriisien tutkimusta voisi tämän kaltaisilla interventioilla tutkia yhä enemmän kriittisen mediakasvatuksen näkökulmasta, hyödyntäen edellä kuvattuja menetelmiä. Siten voitaisiin saada yhä enemmän tärkeää tietoa nuorten kompetensseista koskien globaalikriisejä eri näkökulmasta. Tärkeää tietoa voisi tämänkaltaisilla menetelmillä saada myös muiden oppiaineiden sisällöistä niiden kehittämiseksi, kuten esimerkiksi historian. Tämä tutkimus tarjosi kuitenkin vain lyhyen oppimiskokonaisuuden viikoittaisilla tunneilla, mikä mahdollisti vain rajallisen erittelevän ikkunan nuorten empaattiseen prosessiin. Lisää ja yksityiskohtaisempaa tietoa tarvitaan, jotta ymmärretään täysin tämänkaltaisen tutkimusotteen potentiaali ja merkitys opetuksen kehittämiseksi.

Lopuksi on vielä palattava tutkimuksen alkuun ja todettava, että tällä hetkellä vuonna 2025 maailmassa lisääntyy yhä kiihtyvempään tahtiin vähemmistöjen marginalisointi, uusliberalistinen talousajattelu, populismi sekä ilmaston lämpeneminen ja luontokato. Kaikki nämä lisäävät suoria ja epäsuoria väkivallanmuotoja ja pahentavat niiden vaikutuksia trendien suunnatessa alaspäin maailman hyvinvoinnin kannalta. Siksi aika muutokselle ei ole koskaan ollut akuutimpi ja rauhankasvatuksen, sekä mediakasvatuksen tavoitteet yhä tärkeämpiä. Tätä ehdottoman välttämätöntä tarkoitusta tämä tutkimus alleviivaa ja korostaa. Kasvatuksella on tehtävä, joka sen on suoritettava. Aika on nyt.

LÄHTEET

- Alenius, J. (24.2.2022). Tästä sota johtuu: Vladimir Putin näki tilaisuuden horjuttaa länttä. *Iltä-Sanomat*. <https://www.is.fi/ulkomaat/art-2000008618520.html>
- Anttila, P. (2014). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta* [verkkokäsikirja]. Metodix.fi. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedonhankinta/>
- Bajaj, M. (2015) 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Bajaj, M. (2018). Conceptualizing transformative agency in education for peace, human rights, and social justice. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol2/iss1/13/>
- Bajaj, M. (2019) Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.
- Bajaj, M., & Brantmeier, E. J. (2011). The politics, praxis, and possibilities of critical peace education. *Journal of Peace Education*, 8(3), 221–224. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/17400201.2011.621356>
- Brantmeier, E. J. (2011) Toward mainstreaming critical peace education in U.S. teacher. Teoksessa (toim.), *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars* (s. 349–376). Information Age Publishing, Incorporated.
- Brantmeier, E. J. & Bajaj, M. (2013). Peace education praxis. Teoksessa S. Totten & J. Pedersen (toim.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries vol. 2: A critical annotated bibliography* (s. 139–150). Information Age Publishing, Incorporated.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th edition.). Routledge, Taylor & Francis Group.

- Del-Moral, M. E., & Rodríguez-González, C. (2020). War video games: Educational platforms to develop critical thinking against war? *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 13(4), 1–13.
<https://doi.org/10.1145/3404196>
- Droumeva, M. & Jenson, J. (2021). Critical pedagogy for the media generation: Youth media use and computational literacy through game-making. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 243–263). Brill.
- Field, E. (2021). Is it all just emojis and LOL: Or can social media foster environmental learning and activism? Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 198–220). Brill.
- Forsman, M. (2021). The critical mindset in times of distrust: Critical thinking and critical consciousness and the biopolitics of the emerging media citizen. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 121–137). Brill.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. (Suom. ja toim. J. Kuortti). Vastapaino.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <http://www.jstor.org/stable/422690>
- Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M. & Salo, P. (2023a). Mitä toimintatutkimus on ja miten sitä tehdään. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & M. Kaukko (toim.), *Toimintatutkimus: käytännön opas*. Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T., Salo, P., Kaukko, M., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Mutanen, A., Friman, M. & Nuutinen, L. (2023b). Suuntauksia ja tulkintoja. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & M. Kaukko (toim.), *Toimintatutkimus: käytännön opas*. Vastapaino.
- Hoechsmann, M., Thésée, G. & Carr, P. R. (2021). Introduction: The struggle over meaning in a world in crisis. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 1–10). Brill.

- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction. Teoksessa D. Macedo & S. R. Steinberg (toim.), *Media literacy. A reader* (s. 5–23). Peter Lang.
- Kokkonen, Y. (17.10.2023). Mistä Gazan sodassa on kysymys – 5 kysymystä ja vastausta. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20055677>
- Korpijaakko, M. (2021). The social media landscape: Self-simulation and social consequences. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 221–240). Brill.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (s. 3–25). Mediakasvatusseura ry.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Palmenia Helsinki University Press.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 13–24). Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kupiainen, R. (2021). Monilukutaito muuttaa maailmaa. *Aikuiskasvatus*, 41(1), 73–76. <https://doi.org/10.33336/aik.107394>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka*. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 1, 3–12.
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (s. 163–194). Lapin yliopistokustannus.
- Marmol, E. (2021). Nine key insights: For a robust and holistic critical news media literacy. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 285–311). Brill.
- Matveinen, T., Havu-Nuutinen, S., & Kärkkäinen, S. (2021). Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät –

- Asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta. *Kasvatus*, 52(2), 149–163.
<https://doi.org/10.33348/kvt.111436>
- Morton, J. (2007). Fighting war: Essential skills for peace education. *Race, Gender & Class*, 14(1), 318–332.
- Navarro-Castro, L. & Nario-Galace, J. (2019). *Peace education: A pathway to a culture of peace*. (3rd edition). Center for Peace Education, Miriam College Quezon City.
- Ouariachi, T., Olvera-Lobo, M. D. & Gutiérrez-Pérez, J. (2021). Gaming education: Learning about climate change through digital game-based teaching. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 158–180). Brill.
- Palsa, L. (2016). Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.), *Monimuotoinen medialukutaito* (s. 36–52). Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Pedwell, C. (2016). Decolonizing Empathy: Thinking Affect Transnationally. *Samyukta: A Journal of Women's Studies*, XVI(1), 27–49.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus.
- Pop, L., & Morales, L. (2023). Education to navigate global power dynamics and conflict through the lens of caring. *Peace Review*, 35(4), 724–735.
<https://doi.org/10.1080/10402659.2023.2263389>
- Pienimäki, M. & Kotilainen, S. (2021). Media education for the inclusion of at-risk youth: Shades of democracy 2.0 from Finland. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 64–82). Brill.
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus.
- Rashid, A. (15.1.2014). *Environmental Pollution Animation 2 YouTube* [Video]. YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=JaSe85Mcwp0&ab_channel=Abdullah Rashid](https://www.youtube.com/watch?v=JaSe85Mcwp0&ab_channel=AbdullahRashid)

Rauhalampi, I. (20.12.2024). Analyysi: Meidän olisi aika myöntää Suomen rasismiongelma ja tehdä sille jotain. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20132063>

Rautionmaa, H. & Koponen, S. K. (toim.). (2023). *Rauhankasvatus opetuksessa*. Helsingin yliopisto.
<https://www.helsinki.fi/fi/projektit/kulttuurikatsomus-ja-kielitietoinen-perusopetus/rauhankasvatus-opetuksessa-opas>

Renfors, A. & Suonranta, J. (2021). Learning democracy by doing Wikiversity. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 326–344). Brill.

Rodríguez-Hoyos, C., Fernández-Díaz, E., Salmón, I. H. & Salvador, A. C. (2021). Buying into participatory culture? Critical media literacy and social media. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 138–157). Brill.

Rodríguez-Romero, M. (2021). Video production and global civic education: The school as sandbox for democracy 2.0. Teoksessa M. Hoechsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 46–63). Brill.

Rulamo, A. (15.3.2021). Syyrian sota alkoi tasan kymmenen vuotta sitten – vuosien varrella mutkistunut brutaali konflikti jatkuu yhä. *Ilta-Sanomat*.
<https://www.is.fi/ulkomaat/art-2000007860456.html>

Saavalainen, H. & Linjala, M-L. (30.11.2023). Eurooppaa uhkaa ennennäkemätön kuumuus, Suomea tuhoeläinten aalto. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000009980200.html>

Savelyeva, T., & Park, J. (2024). Peace education for an equitable and sustainable world. *International Journal of Chinese Education*, 13(1).
<https://doi.org/10.1177/2212585X241245109>

Sintonen, S. (2012). *Susitunti: Kohti digitaalisia lukutaitoja*. Finn Lectura.

Smaling, A. (2007). The meaning of empathic understanding in human inquiry. Teoksessa A-T. Tymieniecka (toim.), *Phenomenology of Life from the*

- Animal Soul to the Human Mind: Book II The Human Soul in the Creative Transformation of the Mind* (s. 309–341). Springer.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Nuorisotutkimusseura.
- Sultana, F. (2022). The unbearable heaviness of climate coloniality. *Political Geography* 99, 102638. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2022.102638>
- Tarkka, J. (2023). ”Joskus se antaa sellaisen tunteen, että olen liian pieni auttamaan”: 6.-luokkalaisten kokemuksia maailmanpoliittisesta tiedosta ja sen vaikutuksista henkiseen hyvinvointiin mediakasvatuksen viitekehyksessä [kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo, Tampereen yliopiston avoin julkaisukirjasto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/148015>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos.). Tammi.
- UNESCO. (2008). *UNESCO's work on education for peace and non-violence: building peace through education*. UNESCO. <https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/160787eng.pdf>
- Williams, R. C. (2021). Building digital bridges to our public sphere: Blogging, media literacy 2.0, and 21st century pedagogy. Teoksessa M. Hoehsmann, G. Thésée & P. R. Carr (toim.), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy* (s. 312–325). Brill.
- Wolińska, M. & Büssing, A. (2023). Digital pathways to peace. The role of social media in education for peace. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 149–161. <https://doi.org/10.21697/fp.2023.2.11>
- Zembylas, M. (2018). Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 404–421. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570794>
- Zembylas, M. (2024). Unlearning emotional imperialism in education: political, theoretical and pedagogical implications. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(4), 569–582. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2360091>

LIITTEET

Liite 1: PowerPoint-esityksen ohjeistus

TEHTÄVÄ:

PowerPoint-esitys aiheesta:

Miten ryhmänne globaalista kriisistä pitäisi opettaa 6.-luokkalaisille?

Powerpoint-esityksessä:

...kerrotaan mistä kriisissä on kyse.

...kerrotaan miten kriisiin voi vaikuttaa omassa elämässä.

...on joku keksimänne pohtiva tehtävä.

MISTÄ ON KYSE?

Mitä ryhmänne kriisistä pitäisi kertoa? Kiinnittäkää huomiota erityisesti siihen, millä tavoin kriisistä pitäisi puhua (sanat, käsitteet, kielenkäyttö). (voit käyttää apuna mindmap-tehtävää ja tiivistää siitä)

Apukysymyksiä:

- Osapuolet, näkökulmat ja niiden erot?

- Juurisyyt?

- Vaikutukset (maailmanlaajuiset ja paikalliset)?

- Kriisiä ylläpitävät tekijät (Miksi kriisi jatkuu)?

- Millainen on kriisin tulevaisuus ja millainen lopputulema sillä voisi olla?

MITEN VOI VAIKUTTAA OMASSA ELÄMÄSSÄ?

Millaisilla keinoilla ja miten 6.-luokkalainen voi toiminnallaan omassa jokapäiväisessä arkielämässään vaikuttaa ryhmänne kriisiin?

Huomioita:

- Kriisi on laaja, eikä sitä voi yksin ratkaista. Se, mitä jokainen voi kuitenkin omassa elämässään tehdä, liittyy siihen, miten toimii toisten ihmisten kanssa, kun kohtaa heitä. Mitä tekee, sanoo tai jättää sanomatta tai jättää tekemättä missäkin tilanteessa. Esim. jos kriisistä puhutaan kavereiden kesken, mitä voi sanoa tai jättää sanomatta?

- Miettikää miten erilaisissa jokapäiväisissä tilanteissa (harrastuksissa, kavereiden kesken, koulussa, kotona) 6.-luokkalainen kohtaa kriisiä? Miten niissä tilanteissa voisi toimia kriisiin vaikuttamiseksi? Miten ihmisten kesken voi käyttäytyä, puhua tai toimia? Voiko omassa jokapäiväisessä elämässään tehdä jotain muutakin?

- Media (sosiaalinen media, televisio, sanomalehdet) on nykyään joka puolella ja liittyy melkein kaikkeen ihmisten väliseen. Miten mediaa voisi hyödyntää tässä ja mitä siinä pitäisi ottaa huomioon? Esimerkiksi jos hakee tietoa aiheesta, mistä kannattaisi lähteä etsimään? Entä mitä olisi tärkeää huomioida, jos sosiaalisessa mediassa näkee keskustelua tai keskustelea aiheesta?

POHTIVA TEHTÄVÄ

Keksikää jokin pohtiva tehtävä 6.-luokkalaistilanteelle koskien kriisiä ja esitelkää se esityksessä (monenko hengen, kauanko aikaa käytetään, mitä pohditaan, miten pohditaan).

- Tehtävä voi olla yksilötehtävä, paritehtävä, ryhmätehtävä tai vaikka koko luokan tehtävä ja siihen käytettävän ajan saatte päättää itse.

- Tehtävä voi olla suullinen, kirjallinen, kuvataiteellinen, liikunnallinen tai ihan mitä vaan, minkä voisi kouluopetuksessa toteuttaa.

- Tehtävä voi liittyä kriisin osapuoliin, juurisyihin, kriisin ratkaisuun, kriisiin vaikuttamiseen tai sen vaikutuksiin. Tärkeintä on, että se auttaa 6.-luokkalaista ymmärtämään kriisiä ja pohtimaan sitä syvemmin.

Liite 2: Tutkimukseen osallistuvien tutkimustiedote

Hyvä tutkimukseen osallistuja!

Teen pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin, millaisia näkemyksiä 9.-luokkalaisilla on globaalikriisejä koskevasta opetuksesta (esim. ilmastonmuutos, aseelliset konfliktit, köyhyys). Tutkimuksen aineisto tuotetaan nuorten kanssa opetuskokonaisuutena elämänskatsomustiedon tunneilla, joilla nuoret pääsevät itse pohtimaan, millaista kriisejä käsittelevän opetuksen tulisi olla. Tavoitteena on ymmärtää paremmin nuorten kokemusmaailmaa ajankohtaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä koskien ja tarjota heille mahdollisuuksia vaikuttaa kouluopetuksen kehittämiseen. Tutkimuksen tuloksia tullaan hyödyntämään Tampereen yliopiston opettajakoulutuksessa ja kouluopetuksen pitkäjänteisessä kehittämisessä (työtä ohjaa professori Kirsi Pauliina Kallio).

Tutkimusaineisto koostuu opetuskokonaisuudessa tuotetuista töistä, sekä muistiinpanoistani. Aineistoa käsitelen ainoastaan minä, ja tarvittaessa tutkimuksen ohjaaja.

Se säilytetään salasanalla suojatusti Tampereen yliopiston palvelimella (OneDrive) ja käsittelyssä noudatetaan asianmukaisia tietosuojakäytäntöjä (EU:n tietosuojalomake saatavissa pyydettäessä). Opinnäytteen valmistuttua aineisto tuhotaan.

Osallistujat päättävät itse osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumisen keskeyttäminen tai suostumuksen peruuttaminen on mahdollista koska vain olemalla minuun yhteydessä (esim. oppitunnilla, tai sähköpostilla). Mikäli ei osallistu tutkimukseen, on mukana oppitunneilla muiden tavoin, mutta hänen tuottamiaan töitä ei sisällytetä tutkimusaineistoon. Tutkimukseen osallistumisesta ei koidu ylimääräistä työtä.

Vastaan mielelläni kysymyksiin tutkimusta koskien.

Yhteistyöstä kiittäen,

Juuso Tarkka (juuso.tarkka@tuni.fi)

Luokanopettajaopiskelija, Tampereen yliopisto

Liite 3: Huoltajien tutkimustiedote

Hyvä 9.-luokkalaisen huoltaja!

Teen pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin, millaisia näkemyksiä 9.-luokkalaisilla on globaalikriisejä koskevasta opetuksesta (esim. ilmastonmuutos, aseelliset konfliktit, köyhyys). Tutkimuksen aineisto tuotetaan nuorten kanssa ensi vuoden alussa opetuskokonaisuutena elämänskatsomustiedon tunneilla, joilla nuoret pääsevät itse pohtimaan, millaista kriisejä käsittelevän opetuksen tulisi olla. Tavoitteena on ymmärtää paremmin nuorten kokemusmaailmaa ajankohtaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä koskien ja tarjota heille mahdollisuuksia vaikuttaa kouluopetuksen kehittämiseen. Tutkimuksen tuloksia tullaan hyödyntämään Tampereen yliopiston opettajakoulutuksessa ja kouluopetuksen pitkäjänteisessä kehittämisessä (työtä ohjaa professori Kirsi Pauliina Kallio).

Tutkimusaineisto koostuu opetuskokonaisuudessa tuotetuista töistä, sekä muistiinpanoistani. Aineistoa käsittelem ainoastaan minä, ja tarvittaessa tutkimuksen ohjaaja.

Se säilytetään salasanalla suojatusti Tampereen yliopiston palvelimella (OneDrive) ja käsittelyssä noudatetaan asianmukaisia tietosuojakäytäntöjä (EU:n tietosuojalomake saatavissa pyydettäessä). Opinnäytteen valmistuttua aineisto tuhotaan.

Osallistujat saavat oman tiedotteen ja he päättävät itse osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumisen keskeyttäminen tai suostumuksen peruuttaminen on mahdollista koska vain olemalla minuun yhteydessä (esim. oppitunnilla, tai sähköpostilla). Mikäli oppilas ei osallistu tutkimukseen, on hän mukana oppitunneilla muiden tavoin, mutta hänen tuottamiaan töitä ei sisällytetä tutkimusaineistoon. Tutkimukseen osallistumisesta ei koidu oppilaalle ylimääräistä työtä.

Vastaan mielelläni kysymyksiin tutkimusta koskien.

Yhteistyöstä kiittäen,

Juuso Tarkka (juuso.tarkka@tuni.fi)

Luokanopettajaopiskelija, Tampereen yliopisto

Liite 4: Tietosuojailmoitus

Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016/679), art. 12–14

Rekisterin nimi	Globaalikiirien opetus 9.-luokkalaisten kokemuksissa rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kriittisessä viitekehyksessä [pro gradu -tutkielma]
Päiväys	5.12.2024
Rekisterinpitäjä(t)	Juuso Tarkka juuso.tarkka@tuni.fi
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Kirsi Pauliina Kallio kirsipauliina.kallio@tuni.fi
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	<p>Henkilötietoja käsitellään nuorten kokemuksiin koskien globaalikiirien opetusta liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä ovat rauhankasvatuksen ja mediakasvatuksen kriittiset tulokset, joita koskien tutkimuksen tavoitteena on saada nuorten osalta tietoa. Tietoa voidaan tulevaisuudessa hyödyntää esimerkiksi rauhankasvatuksen, mediakasvatuksen ja globaalikiirien koskevan opetuksen pitkäjänteisessä kehittämisessä.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> suostumus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1.a-kohta. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen. TAI</p> <p><input type="checkbox"/> yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1 e-kohta. Ks. ohje Henkilötieto opinnäytetyössä</p>
Henkilötietojen säilytysaika	<p>Opinnäytteen/opinnäytteiden valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoataan.</p> <p>Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.</p>

**Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus
EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016/679), art. 12–14**

Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	Tutkittavilta kerätään tutkimuksen teemoihin liittyviä tietoja, eli heidän kokemuksiaan siitä, millaista globaalikriisien opetuksen tulisi olla ja millaisia globaalikriisit heidän kokemuksensa mukaan ovat. Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään.
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Manuaalinen aineisto säilytetään lukitussa tilassa/kaapissa. Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot, sekä henkilön tunnistamiseen viittaavat epäsuorat tunnistetiedot heti kun se saapuu rekisterinpitäjälle, mikäli näitä ilmenee tutkimukseen osallistujien tuottamassa aineistossa. Aineiston tiedonsiirrossa käytetään Microsoft Teams -palvelua.
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään. Jos rekisterinpitäjä ei pysty tunnistamaan rekisteröityä koskevia tietoja, rekisteröidyn oikeuksia (pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen ja oikeus tulla unohdetuksi) ei sovelleta, paitsi silloin, jos rekisteröity antaa rekisterinpitäjälle lisätietoja, jotka mahdollistavat rekisteröidyn tunnistamisen tutkimusaineistosta
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi / sähköposti: tietosuoja@om.fi