



Pajari Kati

Luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakouluissa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakouluissa (Kati Pajari)

Pro gradu -tutkielma, 60 sivua

Maaliskuu 2020

---

Nykyisin kulutusyhteiskuntaan sosiaalistutaan lapsuudesta saakka, eikä markkinoilla toimiminen ole helppoa, sillä tuotteiden ja palveluiden valikoima kasvaa kaiken aikaa ja informaatiota on paljon tarjolla. Ilmiönä kuluttaminen on monimutkainen ja ristiriitainen. Puutteelliset talous- ja kuluttajataidot lisäävät eriarvoisuutta, kun arjen hallintaan tarvittavia työkaluja ei ole. Kuluttajakasvatuksen sisällyttäminen perusopetukseen edistää tasa-arvoa, sillä se auttaa ymmärtämään markkinoiden toimintamekanismeja ja vahvistaa kykyä tehdä päätöksiä markkinoilla. Elämänmakuinen kuluttajakasvatus vaatii opettajalta kuluttajakasvatuksellista osaamista ja pedagogista herkkyyttä.

Ilmiönä kuluttajakasvatusta on tutkittu varsin vähän luokanopettajien näkökulmasta, joten tutkimusasetelma on hedelmällinen laadulliselle fenomenografiselle tutkimukselle. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakoulukontekstissa ja sitä kautta pohtia, miten luokanopettajien kuluttajakasvatuksellisia valmiuksia voidaan tukea. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta luokanopettajaa. Aineistolähtöisen analyysin tuloksena muodostettiin kategorioita, jotka kuvaavat tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakouluissa. Nämä kategoriat ovat: kuluttajakasvatuksen teemat; toimijat, heidän roolinsa ja kuluttajakasvatuksen konteksti; opetusmenetelmät; kuluttajakasvatuksen haasteet alakoulussa sekä luokanopettajien odotukset ja toiveet.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat liittävät seuraavat teemat lasten kuluttajakasvatukseen alakoulussa: kestävä kehitys, media- ja teknologialukutaito, henkilökohtainen talous, kotitalouden hallinta ja osallisuus, vastuullinen yhteiskunnallinen osallistuminen sekä työelämätaidot ja yrittäjäyys. Kuluttajakasvatus nähtiin sekä perheiden että koulujen tehtäväksi, mutta luokanopettajien käsitykset vastuun jakautumisesta vaihtelivat. Opetus koettiin pitkälti opettajalähtöiseksi riippuen esimerkiksi opettajan omasta kiinnostuksesta ja pätevyyden tunteesta aiheen käsittelyyn.

Vaikka luokanopettajat toivat laajasti esille erilaisia opetusmenetelmiä kuluttajakasvatukseen liittyen, keskustelut oppilaiden kanssa ja valmiiden materiaalien hyödyntäminen korostuivat vastauksissa. Haasteiksi koettiin esimerkiksi opetussuunnitelman ylikuormittuneisuus, ajan puute, budjettirajoitteet, verkostoitumisen haasteet ja opettajan kokemus epävarmuus. Toiveissa ilmenivät esimerkiksi vuorovaikutteinen ideapankki kuluttajakasvatuksen aiheiden käsittelemiseksi ja aiheiden huomioiminen opettajien koulutuksessa.

Valtavasti kehityspotentiaalia on kuluttajakasvatuksen eri sidosryhmien välisessä verkostoitumisessa sekä paikallisella, kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Perheillä voi myös olla erilaisia käsityksiä kodin ja koulun rooleista lasten kuluttajakasvatuksessa, joten aktiivisempaa keskustelua tarvitaan yhteisten tavoitteiden luomiseksi.

Avainsanat: kestävä kehitys, kuluttajakasvatus, kuluttajuus, opetus

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	4
<b>2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys</b> .....	8
<b>2.1 Tutkimuskysymys</b> .....	8
<b>2.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet</b> .....	8
<b>3 Yleiskatsaus kuluttajakasvatukseen</b> .....	9
<b>3.1 Kuluttajakasvatukseen liittyviä käsitteitä</b> .....	9
<b>3.2 Kuluttajataitojen kehittymisen konteksti</b> .....	11
<b>3.3 Kuluttajakasvatuksen sisällöt</b> .....	14
<b>3.4 Talouskasvatuksen kritiikkiä</b> .....	17
<b>4 Tutkimuksen toteutus</b> .....	20
<b>4.1 Fenomenografinen tutkimus</b> .....	22
<b>4.2 Aineiston hankinta</b> .....	24
<b>4.3 Aineiston analyysi</b> .....	27
4.3.1 Vaiheet 1-3.....	28
4.3.2 Vaiheet 4-5.....	29
4.3.3 Vaihe 6.....	31
<b>5 Tulokset</b> .....	32
<b>5.1 Kuluttajakasvatuksen teemat</b> .....	32
5.1.1 <i>Kestävä kehitys</i> .....	33
5.1.2 <i>Media- ja teknologialukutaito</i> .....	34
5.1.3 <i>Henkilökohtainen talous</i> .....	35
5.1.4 <i>Kotitalouden hallinta ja osallisuus</i> .....	35
5.1.5 <i>Vastuullinen yhteiskunnallinen osallistuminen</i> .....	36
5.1.6 <i>Työelämätaidot ja yrittäjyys</i> .....	37
<b>5.2 Toimijat, heidän roolinsa ja kuluttajakasvatuksen konteksti</b> .....	38
<b>5.3 Opetusmenetelmät</b> .....	40
<b>5.4 Kuluttajakasvatuksen haasteet</b> .....	45
<b>5.5 Opettajien toiveita kuluttajakasvatukseen liittyen</b> .....	47
<b>5.6 Johtopäätökset</b> .....	48
<b>6 Pohdinta</b> .....	52
<b>6.1 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi</b> .....	54
<b>6.2 Jatkotutkimusehdotukset</b> .....	55
<b>Lähteet</b> .....	56

## 1 Johdanto

On maanantaiaamu ja kouluviikko on juuri alkanut. Luokassa vaihdetaan kuulumisia ja useampikin oppilaista kertoo innokkaana, miten on viikonloppuna viettänyt perheensä kanssa aikaa ostoksilla kauppakeskuksessa. Muutama oppilas kertoo vielä käyneensä ravintolassa syömässä ostosreissun päätteeksi. Kun kuulumiset on saatu vaihdettua, keskustelu kääntyy oppitunnin aiheeseen: kestäväan kehitykseen ja säästäväisyyteen. Yhteisessä keskustelussa sivutaan myös omien kulutus päätösten vaikutusta ympäristöön. Yhtäkkiä oppilas saattaa tuntea olonsa hämmentyneeksi. Kestävä kehitys ja kriittinen kuluttajuus tuntuvat tärkeiltä asioilta, mutta miksi viikonlopun ostosreissu tuntui niin mukavalta?

Kuten edellä kuvattu esimerkki osoittaa, lasten ja nuorten kasvattaminen kriittisin silmin kulutus päätöksiä tekeviksi kansalaisiksi on opetukselle haaste (Ahava & Palojoki, 2005). Helpommaksi tätä haastetta ei tee se, että ilmiönä kuluttaminen on varsin monimuotoinen ja ristiriitainen (Wilska, 2008). Viikonlopun ostosreissuista kertovien oppilaiden lisäksi luokassa voi olla oppilaita, joiden perheen talous saattaa olla tiukalla ja oppilas voi haluta peitellä asiaa. Talousasioista keskustelu yhdessä luokan kanssa saattaa tuntua varsin epämukavalta. Kulutusyhteiskuntaan sosiaalistutaan kuitenkin jo lapsuudesta saakka (Wilska, 2008), joten lapsia ei tulisi jättää yksin näiden hämmentävien ristiriitaisuuksien keskelle.

Talous on jokaisen arjessa läsnä monin eri tavoin. Puutteelliset talous- ja kuluttajataidot lisäävät eriarvoisuutta, kun arjen hallintaan tarvittavia työkaluja ei ole. Lasten lähtökohdat ovat erilaiset, eikä kaikissa perheissä ole valmiuksia monipuoliseen talouskasvatukseen. Perusopetuksen tavoitteena on tukea lapsen mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen, kasvua eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä edistää tasa-arvoisuutta (Perusopetuslaki §2). Talous- ja kuluttajakasvatuksen sisällyttäminen perusopetukseen edistää tasa-arvoa.

Tammikuussa 2019 Yle uutisoi, että Suomessa luottotietorekisterissä on tällä hetkellä ennätysmäärä eli 328 000 maksuhäiriöistä henkilöä (Yle Uutiset, 2019). Syyt tähän ovat moninaiset. Yhtenä tekijänä voi olla se, että rahan arvon hahmottaminen saattaa olla aiempaa haastavampaa niin lapsille kuin aikuisellekin. Maksuvälineenä ei ole enää ainoastaan konkreettiset setelit ja kolikot, vaan maksuja voidaan tehdä monella eri tapaa virtuaalisesti. Tämä saattaa vaikeuttaa käsitystä käytettävissä olevan rahan määrästä. Kuluttajakasvatukselle on siis tarvetta sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla tarkasteltuna.

Ymmärrettävästi Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö [OECD] (2009) esittää, että kuluttajakasvatusta pitäisi olla saatavissa kaikissa elämänvaiheissa, myös lapsuudessa, ja se tulisi sisällyttää opetussuunnitelmiin. Kuluttajakasvatuksen todetaan olevan myös eurooppalaisten kuluttajien oikeus, jonka tavoitteisiin pyritään yhdessä Euroopan yhteisön ja jäsenvaltioiden kanssa (TemaNord, 2010). Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitetään, että opetuksen tavoitteena on lasten ohjaaminen kriittiseen kuluttajuuteen; oppilaiden kanssa harjoitellaan oman talouden suunnittelua sekä pohditaan, mitä tarkoitetaan taloudellisuudella, kohtuullisuudella sekä ympäristöystävällisillä kulutusratkaisulla (Opetushallitus, 2014, 100 ja 156).

OECD (2009, 3) määrittelee kuluttajakasvatuksen prosessiksi, jossa kehitetään ja vahvistetaan tietoja ja taitoja tehdä informoituja ja perusteltuja sekä yhteiskunnalliset arvot ja tavoitteet huomioon ottavia valintoja. Tämän päivän markkinoilla toimimisessa haasteena on valtava saatavissa oleva tietomäärä sekä laajeneva tuote- ja palveluvalikoima (OECD, 2009). Myös lapset toimivat näillä markkinoilla varsin varhaisessa iässä. Tutkimukset osoittavat, että lapsilla on merkittävä vaikutus perheiden ostopäätöksiin (TemaNord, 2010).

Aikojen saatossa ajankohtaisiksi ja relevanteiksi koetut aiheet ovat kuluttajakasvatuksen parissa muuttuneet. Painopiste on siirtynyt 1960-luvun kotitalouden hallinnasta tietoisuuteen kuluttajaoikeuksista ja harhaanjohtavan mainonnan tunnistamiseen (Ueno, Olczak, & Takahashi, 2009, 7-8). Kansainvälinen kuluttajakasvatuskeskustelu on myös käsitteellisesti siirtynyt kotitalouksien kulutuksen ja markkinoiden toiminnan kapeista kysymyksistä kohti laajempaa maailmanlaajuista näkemystä (Goldsmith & Goldsmith, 2011; Goldsmith & Piscopo, 2014). Kestävyydellä ei viitata ainoastaan kulutuksen ympäristövaikutuksiin, vaan se käsittää myös taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden (Goldsmith & Piscopo, 2014; McGregor, 2008; TemaNord, 2010).

Kuluttajakasvatus auttaa ymmärtämään markkinoiden toimintamekanismeja ja vahvistaa kykyä tehdä päätöksiä markkinoilla (Ueno et al., 2009, 7-8). Tämä huomioiden on yllättävää, että koulutusinstituutioita ei erityisemmin ole mainittu esimerkiksi Euroopan unionin (EU:n) strategioissa muovituotteista ja -jätteistä aiheutuvien ongelmien tietoisuuden lisäämiseksi (Kerscher, 2019). Kerscher (2019) painottaa, että perusasteen oppilaitokset on huomioitava, kun tavoitellaan ihmisten kulutustottumusten muutosta kestävämpään suuntaan.

Kuluttajakasvatuksen sisällyttäminen opetussuunnitelmiin on mahdollisuus. Kuitenkin Ahava ja Palojoki (2015) havaitsivat vantaalaisnuoria koskevassa tutkimuksessaan, että koulujen

kuluttajakasvatusta vaivaa omakohtaisuuden puute. Valtaosalle tutkituista nuorista kuluttajakasvatus näyttäytyi epämotivoivana ja etäiseltä sekä sisällöltään että opetusmuodoiltaan (Ahava & Palojoki, 2005). Elämänmakuinen ja oppilaille aidosti merkityksellinen kuluttajakasvatus vaatii opettajalta käsitystä oppilaille ajankohtaisista kulutuksellisista ilmiöistä sekä kulutuskasvatuksellista osaamista tuoda opetukseen mukaan näitä teemoja aiheen henkilökohtaisuuden huomioivalla tavalla.

Roland-Lévy (2010) tuo esille, että lasten vanhempia ja opettajia on kannustettu systemaattisempaan lähestymistapaan, joka tähtää rahan merkityksen parempaan ymmärtämiseen. Talouden suunnittelun tärkeys, säästämisen hyödyt ja rahan arvon hahmottaminen konkretisoituvat lapsille, kun he saavat kokemuksia rahan käytöstä (Roland-Lévy, 2010). Mahdollisuudet käyttää rahaa kuitenkin vaihtelevat paljon. Jo yksin kulttuurikontekstilla on iso vaikutus, mikä lapsen elämässä on ajankohtaista. Kuluttajakasvatuksen merkityksellisyyden kannalta on erityisen tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa ja hänellä on käsitystä siitä, mikä on relevanttia hänen oppilaidensa arjen kannalta.

Kuluttajuudesta ja taloudesta keskustelu vaatii opettajalta suunnitelmallisuutta ja valmistautumista. Käsitteellisten ristiriitojen ymmärtäminen ja niiden yhtymäkohtien tunnistaminen oppilaiden arjessa vaatii opettajalta aineenhallintaa ja hyvää oppilaiden tuntemusta (Rajala, Hilppö, Stenberg, Suvanto, & Mäki, 2015). Ahonen (1994) huomauttaa, että ihmisten arkisista kokemuksista voi muodostua eräänlaisia spontaaneja esikäsityksiä, joiden pohjalta ihminen ymmärtää uusia kokemuksia, myös opetusta. Tämän vuoksi opettajalla olisi hyvä paneutua oppilaiden mahdollisiin esikäsityksiin, jotta nämä voitaisiin huomioida opetuksessa (Ahonen, 1994).

Poliittiset päättäjät tarvitsevat eri sidosryhmien näkemystä kuluttajakasvatuksen tarpeista (OECD, 2009). Opettajilla on tässä keskeinen rooli, sillä he ovat päivittäin tekemisissä oppilaiden kanssa. Jotta peruskouluissa annettavan kuluttajakasvatuksen mahdollisuudet saataisiin hyödynnettyä, se edellyttää, että kuluttajakasvatuksen sisällöt ja osa-alueet ovat opettajille tuttuja (OECD, 2009).

Opettajien käsityksiä ja kokemuksia kuluttamiseen tai kuluttajakasvatukseen liittyvistä teemoista on kuitenkin tutkittu varsin vähän. Yksi esimerkki on Asworthin ja Steelen (2016) tutkimus Kanadan Ontariosta, jossa he olivat yliopiston opettajakouluttajina havainneet, että lähes poikkeuksetta opettajaopiskelijat olivat ostaneet omilla rahoillaan uusia materiaaleja, jos heillä oli ollut tehtävänä toteuttaa jonkinlainen rakennelma esimerkiksi taideopinnoissaan.

Tämä tuntui olevan opiskelijoiden keskuudessa opittu tapa, vaikka yliopistolla olisi ollut käyttökelpoisia materiaaleja saatavissa. Huolimatta siitä, että opiskelijoita oli kannustettu säilyttämään työnsä tuleviin luokkahuoneisiinsa esimerkeiksi, niin moni opiskelija oli silti heittänyt työnsä välittömästi pois arvioinnin jälkeen (Asworth & Steele, 2016).

Asworth ja Steele (2016) olivat huolissaan tästä kuluttajakäyttäytymisestä, joten he halusivat haastaa opettajaopiskelijoita luomaan projektejaan kierrätys- ja luonnonmateriaaleista. Tutkimuksessaan he havaitsivat, että haasteen myötä opettajaopiskelijat säästivät rahaa, huomioivat kestävyuden periaatteita toiminnassaan ja oppivat ajattelemaan luovemmin (Asworth & Steele, 2016). Tavoitteena on vielä ottaa yhteyttä näihin työelämään siirtyneisiin opiskelijoihin ja kartoittaa, miten nämä periaatteet näkyvät heidän työskentelykäytännössään nykyisin (Asworth & Steele, 2016).

Kuten aiemmin jo tuotiin esille, kuluttajakasvatusta tulisi olla saatavissa kaikissa elämänvaiheissa ja opettajilla on tässä kasvatustyössä keskeinen rooli. Luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakoulukontekstissa on kuitenkin tutkittu varsin vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää näitä käsityksiä ja sitä kautta pohtia, miten luokanopettajien kuluttajakasvatuksellisia valmiuksia voidaan tukea.

Seuraavassa luvussa esitellään tämän tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys. Lisäksi käydään läpi teemaan liittyviä keskeisiä käsitteitä. Luvussa kolme käydään läpi aiempia tutkimuksia kuluttajakasvatuksen ja siihen läheisesti liittyvien teemojen parista sekä esitellään siihen liittyvää kirjallisuutta. Tämän jälkeen luvussa neljä valaistaan tarkemmin tutkimuksen toteutusta ja perusteluja tehdyille metodologisille valinnoille. Tutkimustulokset käsitellään luvussa viisi. Lopuksi luvussa kuusi esitetään pohdintaa aiheeseen liittyen sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tässä yhteydessä esitetään myös jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Katsaus kuluttajakasvatukseen liittyvään kirjallisuuteen osoittaa, että luokanopettajien kulutuskasvatuksellisia valmiuksia on tutkittu varsin vähän. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakoulussa. Näiden käsitysten ja kokemusten pohjalta esitetään pohdintaa, miten luokanopettajien kuluttajakasvatuksellisia valmiuksia voidaan tukea.

### 2.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuskysymys tässä tutkimuksessa on:

- *Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on lasten kuluttajakasvatuksesta alakoulussa?*

Tutkimuskysymykseen pyritään löytämään vastaus tämän tutkimuksen empiirisestä tutkimusaineistosta, joka on kerätty luokanopettajien haastatteluilla, ja sen aineistolähtöisestä analyysistä.

### 2.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Kuluttaja- ja talouskasvatukseen liittyvät käsitteet eivät ole vielä kovin vakiintuneet suomen kielessä ja eri termejä voi nähdä kirjallisuudessa käytettävän myös toistensa synonyymeina. Tarkemmin näitä käsitteitä avataan kappaleessa 3.1. On kuitenkin syytä esittää tässä kohtaa tiivistetysti tämän tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet.

*Kuluttajataidoilla* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa taitoja, jotka edistävät aktiivista kansalaisuutta erilaisissa kulutusympäristöissä ja –tilanteissa. Kuluttajataidot koostuvat “...yksilön käsityksistä kuluttajan oikeuksista ja vastuista, lainsäädännöstä, yksilön ja kodin taloudesta, kaupallisuudesta, kotitalouden arjen hallinnasta sekä kaikkien näiden seikkojen roolista yhteiskunnassa ja yksilön omassa elämässä (TemaNord, 2010, 29).”

*Kuluttajakasvatuksella* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön tietojen, taitojen ja ymmärryksen edistämistä kulutusyhteiskunnasta yksilön, yhteisön, talouden ja kulttuurin näkökulmasta (TemaNord, 2010, 29). Kuluttajakasvatuksessa arjen taitojen oppimisen kautta tavoitellaan yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämistä (Opetushallitus, 2005).



### 3 Yleiskatsaus kuluttajakasvatukseen

Sekä kuluttajataidoilla että talouslukutaidolla on merkittävä vaikutus sekä yksilötasolla henkilökohtaiseen elämään että laajemmalla tasolla yhteiskuntaan. Kun talouslukutaito kehittyy, se vahvistaa esimerkiksi kykyä tehdä perusteltuja päätöksiä, taitoa suunnitella ja hallita omaa taloutta sekä ymmärrystä vaatia laadukkaampaa palvelua, ja näin ollen kannustaa kilpailuun ja innovointiin (Goldsmith & Piscopo, 2014). Kuluttajakasvatus lisää tietoisuutta ja vahvistaa kykyä ajatella kriittisesti, joten kuluttajille tulee lisää mahdollisuuksia toimia proaktiivisesti (OECD, 2009).

Kuluttamiseen ja kuluttajakasvatukseen liittyvässä keskustelussa puhutaan usein myös muun muassa talouslukutaidosta. Talouslukutaidon sekä talous- ja kuluttajakasvatuksen käsitteiden määritelmät ovat muovautuneet aikojen saatossa moninaisemmiksi, kun markkinat ovat muuttuneet yhä mutkikkaammiksi (ks. Remund, 2010; McGregor, 2018). Terminologia suomen kielisessä kirjallisuudessa ei ole vielä vakiintunut (Kalmi, 2013; Peura-Kapanen & Lehtinen, 2011), joten on aiheellista käydä lyhyesti läpi eri termien välisiä käsitteellisiä eroja ja perusteluja sille, miksi tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan kuluttajakasvatukseen.

#### 3.1 Kuluttajakasvatukseen liittyviä käsitteitä

Kalmi (2013) huomauttaa artikkelissaan, että englanninkieliset termit *economic literacy* ja *financial literacy* erotetaan usein toisistaan: ensimmäinen viittaa usein kykyyn analysoida taloudellisia asioita ja säännönmukaisuuksia laajemmassa kontekstissa, kun taas jälkimmäinen viittaa kyvykkyyteen ymmärtää ja hallita omaan talouteen liittyviä asioita. Remund (2010) perehtyi tutkimuksessaan Yhdysvalloissa 2000-luvulla käytettyihin talouslukutaidon eri käsitteisiin tutustuen esimerkiksi tiede- ja asiantuntija-artikkeleihin, eri organisaatioiden materiaaleihin sekä verkkosivuihin. Tutkimuksessaan Remund (2010) havaitsi, että vuodesta 2000 alkaen talouslukutaidon määritelmien kirjo voidaan karkeasti jakaa viiteen eri kategoriaan: 1) tieto talouden käsitteistä 2) kyky kommunikoida taloudellisista käsitteistä 3) kyky hallita henkilökohtaista taloutta 4) taito tehdä asianmukaisia taloudellisia päätöksiä ja 5) luottamus tulevaisuuden talousasioiden suunnitteluun.

Johtopäätöksenä Remund (2010, 284) esittää oman määritelmänsä: *“Talouslukutaidolla mitataan, missä määrin ymmärretään keskeiset talouskäsitteet ja omataan kykyä ja luottamusta hallita henkilökohtaista taloutta. Tässä otetaan huomioon asianmukainen lyhyen*

*aikavälin päätöksenteko ja vakaa pitkän aikavälin taloussuunnittelu sekä muuttuvat elämäntilanteet ja taloudelliset olosuhteet.*” Remund (2010) kuitenkin huomauttaa, että talouslukutaidon arvioinnin ja kehittymisen seurannan kannalta on tarvetta johdonmukaisen kriteeristön kehittämiseksi.

Talousvalistus (financial education) puolestaan voidaan määritellä seuraavasti (Euroopan komissio, 2007; Peura-Kapanen & Lehtinen, 2011, 3): *“Talousvalistus mahdollistaa yksilöiden finanssituotteiden ja käsitteiden ymmärtämistä ja kehittää välttämättömiä taitoja, joiden avulla parannetaan talouden lukutaitoa. Yksilö on tietoinen taloudellisista riskeistä ja mahdollisuuksista ja tekee tietoisia päätöksiä valitessa finanssipalveluita.”*

Himmelweitin (2014, 711) määritelmän mukaan kuluttajan lukutaidossa puolestaan yhdistyvät näkökulmat tiedoista, taidoista ja yhteydet markkinoihin. McGregor (2018) huomauttaa, että tässä huomioidaan markkinoiden dynaaminen luonne ja ymmärretään markkinoiden toimijoiden välisiä riippuvuussuhteita. Tämä näkökulma on aiemmin esiteltyä talouslukutaitoa kokonaisvaltaisempi ja huomioi yhteyksiä toimijoiden välillä. Toiminnoilla ei ole vaikutusta ainoastaan omaan elämään ja tulevaisuuteen, vaan tehdyillä valinnoilla on merkitystä laajemminkin yhteiskunnassa.

Kun puhutaan kuluttajakasvatuksesta, huomioidaan myös edellä kuvattuun tapaan yksilöä laajempaa näkökulmaa. Peura-Kapanen ja Lehtinen (2011, 3) tuovat esille Euroopan komission määritelmän vuodelta 2011, jossa kuluttajakasvatuksella tarkoitetaan *“lapsille, nuorille ja aikuisille suunnattua kuluttamisen teemoihin, raha-asioihin ja niiden hoitamiseen sekä tulevaisuuden turvaamiseen liittyvää koulutusta, joka auttaa ymmärtämään, harkitsemaan ja toimimaan erilaisissa kulutusympäristöissä yksilöllisten ja sosiaalisten tarpeiden mukaisesti”*.

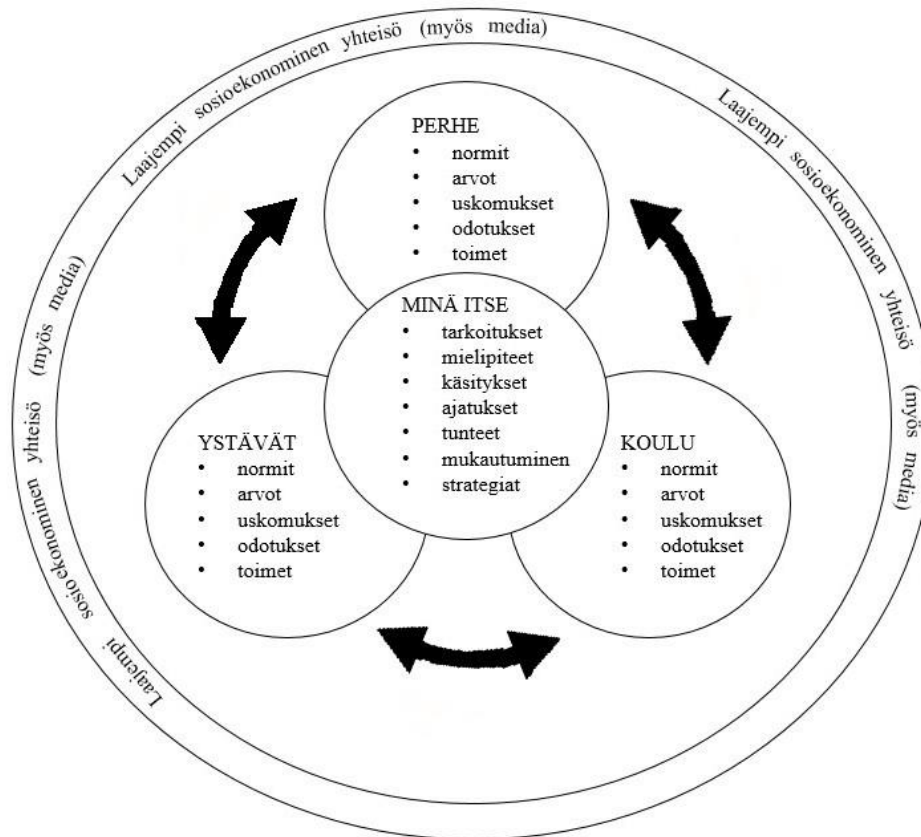
Kuten aiemmin jo todettiin, että tässä tutkimuksessa kuluttajakasvatuksella tarkoitetaan yksilön tietojen, taitojen ja ymmärryksen edistämistä kulutusyhteiskunnasta yksilön, yhteisön, talouden ja kulttuurin näkökulmasta (TemaNord, 2010). Kuluttajakasvatuksessa arjen taitojen oppimisen kautta tavoitellaan yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämistä (Opetushallitus, 2005). Tässä määritelmässä huomioidaan, että kuluttaminen ja toimiminen eivät aina perustu ainoastaan tarpeeseen. Vaikka toimintaa motivoisi jokin muu kuin tarve, niin tavoitteena on kuitenkin yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistäminen. Kestävyyttä ajatellen yksilön hyvinvoinnin edistäminen ei voi tapahtua yhteiskunnan hyvinvoinnin kustannuksella.

### 3.2 Kuluttajataitojen kehittymisen konteksti

Pohjoismaisvirolaisen kuluttajakasvatustyöryhmän mukaan kuluttajakasvatuksella saavutetaan asetettuja oppimistavoitteita, kun huomioidaan koko se ympäristö, jossa oppijan kulutustavat muodostuvat (TemaNord, 2010). Monien maailmojen malli (engl. the multiple worlds model) herättelee opettajia tarkastelemaan oppilaan elämää koulumaailmaa kokonaisvaltaisemmin (Phelan, Davidson, & Cao, 1991). Oppilas liikkuu päivänsä aikana eri kontekstien välillä, esimerkiksi kodista kouluun, ja käyttää erilaisia strategioita selviytyäkseen näistä siirtymisistä (Phelan et al., 1991). Ymmärrettävästi myös perusopetuslaissa (§ 3) säädetään, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Olennaista on, että oppilaan ei tarvitsisi kokea tarvetta peitellä jotakin hänen oman elämänsä kannalta merkityksellistä asiaa siirtyessään kontekstista toiseen (Phelan et al., 1991). Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta voi olla vaikkapa oppilaan ja hänen perheensä valinta syödä vegaaniruokaa. Oppilaan kannalta on merkityksellistä, miten luontevasti hän pystyy siirtymään kontekstista toiseen omassa arjessaan.

Monien maailmojen mallissa huomioidaan eri kulttuurien ymmärtäminen ja erilaisuuden arvostaminen (Phelan et al., 1991). Tämä seikka koskettaa olennaisesti myös kuluttajakasvatusta. Nykyisin on paljon keskustelua arvoista, joiden pohjalta kuluttaja tekee päätöksiään. Esimerkiksi kasvisruokapäivät kouluissa tai armeijassa ovat herättäneet vilkasta julkista keskustelua Suomessa. Myös oppilaiden perheillä on erilaisia arvomaailmoja ja kulutustapoja, joihin oppilaat kiinnittävät huomioita. Aina kysymys ei ole arvomaailmaan liittyvästä kulutus päätöksestä, vaan joskus hankitaan sitä, mihin yksinkertaisesti on varaa. Oppilaalle merkityksellisen kuluttajakasvatuksen kannalta on ratkaisevaa, miten opetuksessa pystytään huomioimaan näitä eri konteksteja, joiden välillä oppilas luovii, ilman, että oppilas kokee tarvetta peitellä jotain osaa elämästään. Ilmapiirin luokassa ja koulussa tulisi olla turvallinen ristiriitojen käsittelylle.

Kuviossa 1 on pohjoismaisvirolaisen kuluttajakasvatustyöryhmän esittämä mukaelma Phelanin, Davidsonin ja Yun mallista, joka kuvaa ympäristöä, jossa kuluttajataidot kehittyvät (TemaNord, 2010). Perheen, ystävien ja koulun käsitykset toivotusta kuluttajakäyttäytymisestä voivat erota suurestikin toisistaan. Lapsi ja nuori rakentaa omat käsityksensä näiden maailmojen vuorovaikutuksessa ja kehittää erilaisia strategioita näiden kontekstien välillä liikkumiseen (TemaNord, 2010).



**Kuvio 1. Ympäristö, jossa kuluttajataidot kehittyvät (Phelania, Davidsonia ja Yunia mukailten TemaNord, 2010).**

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaalisella vaikuttamisella voidaan tehokkaasti edistää kestäviä käyttäytymismalleja (Goldsmith & Goldsmith, 2011). Pelkkä tieto jonkin tuotteen ympäristövaikutuksista ei välttämättä itsessään johda päätökseen jättää tuotetta ostamatta tai käyttämättä. Kuitenkin sosiaalisen vaikuttamisen kautta yksilö saa tietoa ja motivaatiota muodostaa uusia asenteita ja käyttäytymismalleja (Goldsmith & Goldsmith, 2011). Cialdini (2005) tuo esille, miten esimerkiksi hotellivieraat on saatu käyttämään pyyhkeitään useampaan kertaan niiden päivittäisen vaihtamisen sijaan, kun hotellihuoneen lyhyttä viestiä on muotoiltu uudelleen sosiaaliseen yhteistyöhön ja yhteiseen vastuuseen vetoavaan suuntaan. Lasten kuluttajataitojen edistämistä ajatellen on olennaista, miten huomioidaan koko konteksti, jossa oppilaan kuluttajataidot kehittyvät, sosiaalisine suhteineen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (myöhemmin lyhemmin ilmaistuna opetussuunnitelmassa) kerrotaan, että oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvomaailmaansa

vuoropuheluna kotien kanssa (Opetushallitus, 2014, 15-16). Myös kuluttajaksi kasvuun liittyy arvopohjan muotoutuminen. Yhteinen arvopohdinta luo turvallisuutta ja edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia (Opetushallitus, 2014, 15-16). Opetus ohjaa kunnioittamaan ihmisoikeuksia, kasvamaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta (Opetushallitus, 2014, 15-16).

Kuitenkin McGregor (2008) huomauttaa, että varsin vähän on tieteellistä keskustelua liittyen kuluttajakasvatuksen taustalla vallitseviin erilaisiin ideologioihin ja arvopohjiin. Hän esittää artikkelissaan vertailua perinteisen ja nousevan kuluttajakasvatuksen ideologioiden välillä. Esimerkiksi käsitykset kuluttajakasvatuksen taustalla vaikuttavasta talousteoriasta tai mitä kehityksellä ja talouskasvulla ylipäättään tarkoitetaan vaihtelevat näissä ajattelutavoissa (McGregor, 2008). Opetussuunnitelmien kehittäjiä on syytä kiinnittää huomiota tämän tyyppisiin seikkoihin, kun kuluttajakasvatuksen tavoitteita pohditaan.

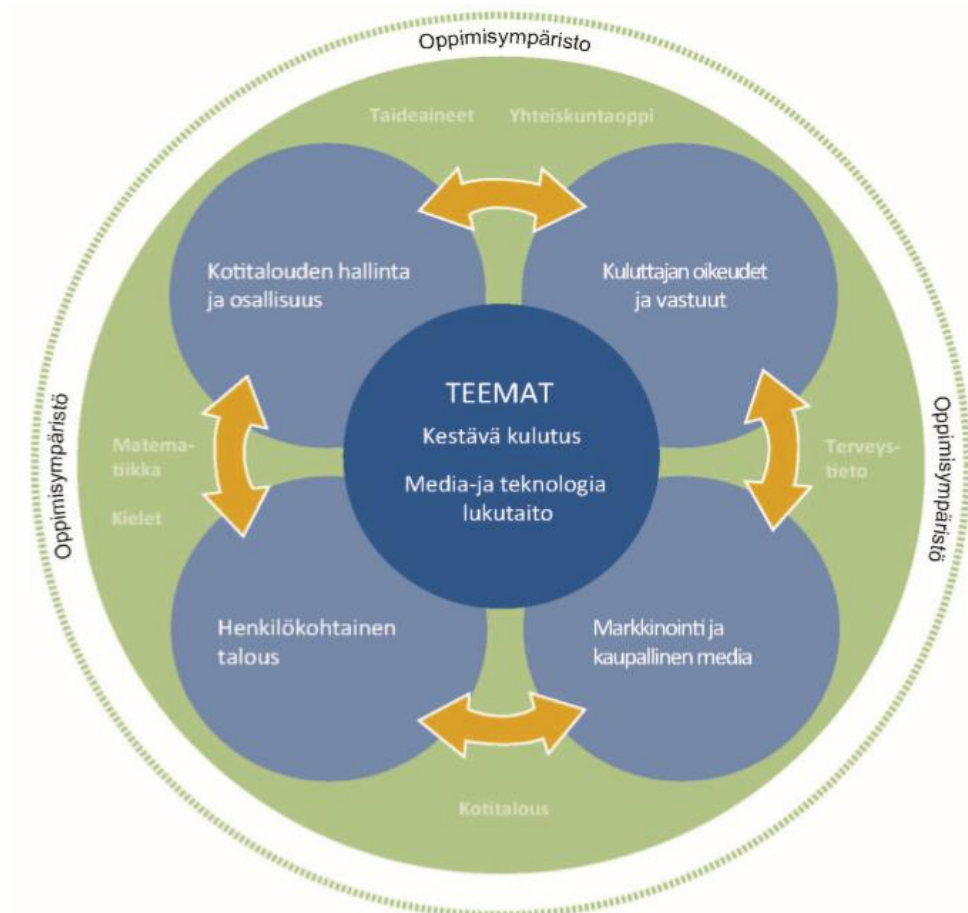
Opetussuunnitelmassa todetaan, että ihmisyyteen kasvussa pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välille muodostuu jännitteitä (Opetushallitus, 2014, 15). Jos pyrkimyksenä on tehdä kestäviä kulutus päätöksiä, tavoitteen toteuttaminen ei ole itsestään selvää aikuisillekaan. Otetaan esimerkiksi suomalaisten suosiman tuorekurkun ostaminen. Äkkiseltään voisi ajatella, että kotimaisen kurkun ostaminen on ilmastoystävällisempi vaihtoehto pienempien kuljetuspäästöjen vuoksi. Toisaalta huomioiden keinotekoiset olosuhteet, joissa talvikuukausina Suomessa kurkkua kasvatetaan, ja kasvatukseen tarvittava energiankulutus, pohdittavaa ostopäätöstä tekeväälle riittää (ks. Yle Uutiset 18.10.2018).

Näkökulmia ostopäätösten arvopohdintojen taustalle voi olla lukuisia. Opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole se, että oppilaan kulutus päätöksiä aletaan normittaa, vaan että yksilön tietoja, taitoja ja ymmärrystä edistetään siitä, että hänen valinnoillaan on merkitystä sekä hänen oman elämänsä että ympäröivän yhteiskunnan kannalta. Pyrkimysten ja todellisuuden välille muodostuu jännitteitä, ja oppilaita tuetaan kehittämään strategioita käsittelemään näitä ristiriitaisuuksia. Kuluttajakasvatuksen merkityksellisyyttä ajatellen on olennaista, huomataanko arjen ristiriitaisuuksia ja miten havaittuja jännitteitä käsitellään opetuksessa.

### 3.3 Kuluttajakasvatuksen sisällöt

On arvioitu, että tulevaisuudessa yhteiskunnassa tarvitaan seuraavia taitoja:

- luovuus ja innovaatio
- ongelmanratkaisukyky ja kriittinen ajattelu
- viestintä- ja mediataidot
- tiedonhallinta kansalaistaidot, joihin kuluttajakäyttäytyminen ja kuluttajakansalaisena toimiminen läheisesti liittyvät
- sosiaaliset taidot ja asenteet
- kansainvälisyystaidot (kielitaito ja vieraiden kulttuurien tunteminen) (TemaNord, 2010).



Kuvio 2. Kuluttajakasvatuksen teemojen ja osa-alueiden eheyttäminen (TemaNord, 2010).

Näitä taitoja silmällä pitäen pohjoismaisvirolainen kuluttajakasvatustyöryhmä ehdottaa, että kuluttajakasvatuksen tavoitteet pohjautuisivat kahteen eheyttävään avaintemaan: *kestävään kulutukseen ja media- ja teknologialukutaitoon* (TemaNord, 2010). Nämä keskeiset teemat puolestaan integroidaan kuluttajakasvatuksen kaikkiin neljään osa-alueeseen, jotka ovat: *kotitalouden hallinta ja osallisuus, kuluttajan oikeudet ja vastuut, henkilökohtainen talous sekä markkinointi ja kaupallinen media* (kuvio 2) (TemaNord, 2010).

*Kestävän kulutuksen* teemalla tarkoitetaan sitä, että oppilaat ottavat arjen toimissaan huomioon kestävyuden ja kehittyvät aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka pyrkivät osaltaan turvaamaan elinympäristön tulevaisuuden monimuotoisuuden ja luonnonvarojen säilyttämis- ja ylläpitoperiaatteet sekä sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet huomioiden (TemaNord, 2010). Opetussuunnitelmassa mainitaan, että kulutus- ja tuotantotapojen ristiriitoja pohditaan suhteessa kestävään tulevaisuuteen ja elämäntapaan sekä etsitään ja toteutetaan yhdessä korjaavia ratkaisuja näihin liittyen (Opetushallitus, 2014, 16). Tähän peilaten on mielenkiintoista tuoda esille Ruckensteinin (2013) huomio, että käytännössä lasten talousopetukselle on tyypillistä oppilaiden ohjaaminen talouden toimintaperiaatteiden jäljittelyyn ja nykymalleihin sopeutumiseen. Jos talouskasvatus olisi pikemminkin dialogia lasten ja aikuisten välillä, niin lapsilla ja nuorilla saattaisi olla rajoja rikkovaa ajattelukykyä avata aikuisille uudenlaisia, vaihtoehtoisia näkymiä tulevaisuuden taloudesta (Ruckenstein, 2013).

Tavoitteena on myös edistää oppijoiden *media- ja teknologialukutaitoja*, jolloin oppilaille muodostuu kokonaisvaltainen käsitys median ja teknologian roolista ja merkityksestä yhteiskunnassa (TemaNord, 2010). Suomessa nämä teemat näkyvät opetussuunnitelmassa erityisesti monilukutaidon sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen laaja-alaisissa tavoitteissa (Opetushallitus, 2014, 23). Media- ja teknologiataitojen omaksumisen myötä oppilas saa työkaluja osallistua ja ymmärtää prosesseja sekä arvioida niitä kriittisesti, esimerkiksi pohtiessaan tuotteiden ja palveluiden käyttöönoton vaikutuksia elämäntyyliin, yhteiskuntaan ja ympäristöön (TemaNord, 2010).

*Kotitalouden hallinta ja osallisuus* on aihealueista lähimpänä oppilaan omaa arkielämää (TemaNord, 2010). Koti on lapselle keskeinen toimintaympäristö. Kuluttaja arvioi kotitaloutensa voimavaroja, sosiaalisia suhteita, ajanhallintaa, vapaa-aikaa, energian kulutusta ja kotitöitä (TemaNord, 2010). Opetussuunnitelmassa näitä teemoja liitetään esimerkiksi itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen laaja-alaisiin tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014, 22).

Oppijat harjoittelevat pohtimaan, kuinka kulutustottumukset vaikuttavat hyvinvointiin, työskentelyyn ja taloudelliseen tilanteeseen (TemaNord, 2010). Hyvin toimiva kotitalous pystyy mukautumaan eri elämänvaiheisiin ja pyrkii varautumaan mahdollisiin muutoksiin (TemaNord, 2010).

Markkinoilla toimimiseen liittyy myös *kuluttajan oikeudet ja vastuut* (TemaNord, 2010). Oppija arvioi tuotteiden ja palvelujen turvallisuutta ja laatua sekä noudattaa annettuja käyttöohjeita ja varoituksia. Olennaista on myös tuntee kaupankäynnin eri muotoja ja niihin liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia (TemaNord, 2010). Opetussuunnitelmassa laaja-alaisissa tavoitteissa arjen taitojen osalta on esimerkiksi turvallisuuteen liittyviin symboleihin tutustuminen (Opetushallitus, 2014, 22).

*Henkilökohtainen talous* on merkittävä osa kotitalouden voimavaroja. Taloustaidoilla kuluttaja voi tasapainottaa omia menoja ja tulojaan sekä ottaa vastuuta omasta taloudestaan. Lisäksi oppija kehittää ymmärrystään kansallisen talouden ja oman kotitalouden tilanteen välisestä suhteesta (TemaNord, 2010). Opetussuunnitelmassa nämä teemat näkyvät esimerkiksi laaja-alaisissa arjen taidon tavoitteissa sekä yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteissa (Opetushallitus, 2014).

*Markkinointi ja media* ovat olennainen osa kuluttajan toimintaympäristöä (TemaNord, 2010). Tavoitteena on, että oppija oppii tunnistamaan erilaisia vaikuttamisen keinoja. Kuluttaja osallistuu elinkeinoharjoittajien ja kuluttajien väliseen vuorovaikutukseen sekä harjoittelee kriittisenä vastuullisena kuluttajana toimimista median käyttäjänä ja tuottajana (TemaNord, 2010). Opetussuunnitelmassa näihin liittyviä tavoitteita tuodaan esille etenkin monilukutaidon sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen laaja-alaisissa tavoitteissa (Opetushallitus, 2014, 22-23).

On myös aiheellista huomioida kuluttajakasvatuksen ja yrittäjyyskasvatuksen (*entrepreneurship education*) väliset yhteydet etenkin innovatiivisuutta ajatellen. Euroopan komissio (2013) on nostanut yrittäjyyskasvatuksen yhdeksi keskeiseksi työkaluksi tulevaisuudessa tarvittavien ydinkompetenssien kehittämiseksi. Tämän tyyppistä osaamista ja ajattelua tarvitaan tulevaisuudessa eri elämänalueilla riippumatta siitä, onko kyse liiketoiminnallisista tavoitteista vai ei. Lindner (2018) huomauttaa, että maailma olisi varsin erilainen nykyisin ilman innovatiivisia pioneereja, jotka ovat rohkeasti tuoneet esille uusia ideoitaan. Kehittyäkseen Eurooppa tarvitsee innovatiivisuutta ja yrittäjämäistä asennetta (Euroopan komissio 2013).



### 3.4 Talouskasvatuksen kritiikkiä

Kuten aiemmin tuotiin esille, alalla käytetty terminologia ei ole vielä vakiintunut ja termejä käytetään toistensa synonyymeina, vaikka niissä on sisällöllisiä eroja. On kuitenkin aiheellista tuoda esille kritiikkiä, jota on esitetty talouslukutaitoa ja siihen liittyvää koulutusta kohtaan, koska monet näistä esitetyistä huomioista on helposti liitettävissä myös kuluttajakasvatukseen.

Tutkimukset osoittavat, että taloudellisella lukutaidolla näyttäisi olevan vaikutusta yksilön taloudelliseen tilanteeseen ja että taloustaidoissa olisi kehittämisen varaa. Kuitenkin tutkimustulokset ovat ristiriitaisia siitä, voidaanko taloudellista lukutaitoa kehittää opetuksella ja millä keinoin talouslukutaitoa voidaan edistää (Kalmi, 2013). Willis (2008) on artikkelissaan esittänyt kattavasti kritiikkiä taloudellisen lukutaidon käsitettä ja siihen liittyviä hankkeita kohtaan. Kalmi (2013, 155) on tiivistänyt Willisin esittämän kritiikin seuraavasti:

- 1) Koulutuksen myönteisistä vaikutuksista taloudelliseen osaamiseen ei juurikaan ole näyttöä.
- 2) Monet kuluttajille suunnatut finanssituotteet ovat varsin monimutkaisia ja/tai kuluttajat joutuvat tekemään valintoja todella suuresta joukosta tuotteiden eri ominaisuuksia, että miten realistista on olettaa, että kuluttajat pystyisivät aidosti tekemään informoituja perusteltuja valintoja.
- 3) Taloudellista koulutusta saaneet saattavat yliarvioida omia kykyjään ja päätyä ottamaan tarpeettomia riskejä.
- 4) Yksilön taloudellisen käyttäytymisen nostaminen keskustelun keskiöön saattaa johtaa siihen, että yksittäiset ihmiset syyttävät korostetun paljon itseään taloudellisista vaikeuksistaan (, jotka johtuvat esimerkiksi yleisestä taloustilanteesta) tai että he joutuvat tuntemaan tarpeetonta häpeää taloudellisesta heikosta tilanteestaan.
- 5) Taloudellinen koulutus saattaa vähentää kuluttajansuojaa finanssituotteissa, kun finanssialan toimijat voivat vedota siihen, että kuluttajilla on saamansa informaation myötä riittävä ymmärrys valita itselleen sopivia tuotteita.
- 6) Taloudelliseen koulutukseen suunnatut varat ovat tuhlausta, koska taloudellisella koulutuksella ei ole myönteisiä vaikutuksia.

Myös Remund (2010) havaitsi tutkimuksessaan, että talouslukutaidon kehittymistä arvioivaa yksiselitteistä kriteeristöä ei ole luotu, yksittäiset tutkimukset eivät ole vertailukelpoisia keskenään ja että pitkittäistutkimukselle olisi tarvetta. Edellä esitetty kritiikki on liitettävissä joltain osin myös kuluttajakasvatuksen yhteyteen. Ottaen huomioon, että kuluttajataitojen oletetaan kehittyvän kontekstissa, jossa esimerkiksi yksilön perheellä on vaikutusta kuluttajataitojen muodostumiseen, niin miten pystytään selvittämään, mikä on kuluttajakasvatuksen osuus kuluttajataitojen edistymisessä. Nopeasti muuttuvat markkinat tuovat myös haasteensa pitkittäistutkimukselle.

Kalmi (2013) huomauttaa, että olisi yhteiskunnan taholta vastuutonta, jos se ei edes yrittäisi tarjota tukea yksilöille ja kotitalouksille päätöksenteon tueksi, koska he joutuvat joka tapauksessa pääasiassa kantamaan vastuun tekemistään päätöksistä. Lisäksi Kalmi huomauttaa, että Willisin (2008) koulutukselle esittämät vaihtoehdot, tiukempi sääntely ja neuvontapalvelut, eivät kuulosta vakuuttavilta. Sääntelyä ei koskaan saada niin vedenpitäväksi, että sen myötä ihmiset eivät milloinkaan tekisi taloudellisesti huonoja päätöksiä. Lisäksi ihmisten on suotavaa päästä tekemään itse elämäänsä koskevia taloudellisia päätöksiä (Kalmi, 2013).

Puolueettomia neuvontapalveluita ehdottaessaan Willis toteaa, että koulutuksen tulisi olla henkilökohtaista, jotta se olisi yksilöä hyödyttävää. Kouluttajien korvaaminen asiantuntijaneuvojilla olisi näin ollen työvoimakustannuksiltaan sama, mutta kuluttajien aikaa säästettäisiin (Willis, 2011). Kalmi (2013) huomauttaa, että puolueettomien neuvontapalveluiden ulottaminen kaikkien saataville puolestaan tulisi kalliiksi.

Lisäksi on aiheellista pohtia, miten puolueettomana neuvontapalvelut saadaan pysymään aikojen saatossa. Neuvontapalveluita antavilla on suora yhteys yksityishenkilöiden varoihin, joten voisi kuvitella, että jotkut näkisivät tässä potentiaalia liiketoiminnan kehittämiseksi erinäisille lisäpalveluille. Puolueettomuuden takaamiseksi täytyisi myös varata resursseja neuvontapalveluiden valvontaan. Lisäksi erilaisia taloudellisia päätöksiä niin säästämisen kuin kulutuksen suhteen tehdään myös erilaisin arvoperustein. On aiheellista pohtia, kuinka samanlaisen arvomaailman neuvoja antava ja neuvoja saava jakavat. Neuvontapalveluiden sijaan opetuksella tarjotaan henkilöille työkaluja, joita he voivat itse hyödyntää eri elämäntilanteissaan. Edelleen päädytään Kalmin (2013) esittämään ajatukseen siitä, että henkilöiden on suotavaa päästä tekemään itse taloudellisia päätöksiä omassa elämässään.

Kalmin (2013) mukaan taloudellisen lukutaidon käsite pitäisi erottaa sen mittaamisesta. Vaikka mittaamisessa olisikin hankaluuksia, niin se ei silti tee tyhjäksi itse käsitettä. Taloudellinen lukutaito pitäisi nähdä pikemminkin prosessina, jossa yksilö oppii päivittämään tietoja kokemustensa kautta ja soveltamaan saamiaan oppejaan elämässään (Kalmi, 2013). Kaikille olisi hyvä antaa yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tietoa. Kalmin esittämät huomiot taloudelliseen lukutaitoon liittyen ovat luonteeltaan sellaisia, että ne ovat liitettävissä myös kuluttajakasvatuksen kritiikkiin ja perusteluihin sen tarjoamiseksi kouluissa. Se, että kuluttajakasvatuksen tulosten mittaamisessa on haasteita, ei tarkoita sitä, että se täytyisi kokonaan hylätä opetussuunnitelmista.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Kuluttajakasvatus on ilmiönä jännitteinen tutkimuskohde. Arkisissa keskusteluissa tuttavien kanssa saatetaan iloisesti kertoa, miten hyviä löytöjä alennusmyynneistä tuli tehtyä. Jos suomalaiselta kuitenkin kysyy kuluttamisesta tai säästämisestä, niin vastaaja voi alkaa kertoa asioita, joita olettaa kysyjän pitävän tärkeänä. Esimerkiksi Ruckenstein (2013) huomasi haastatellessaan Helsingissä esikouluikäisten vanhempia, että useimmista haastateltavista rahasta puhuminen tuntui vaivaannuttavalta. Säästäväisyys ja lasten halujen rajoittaminen toistuivat vastauksissa, mutta on syytä pohtia, ilmenivätkö ne vastauksissa siksi, että niitä oikeasti arvostetaan vai siksi, että ne ovat suomalaisessa kulttuurikontekstissa yleisesti arvostettuja hyveitä (Ruckenstein, 2013).

Tutkimuskohteen ollessa jännitteinen on syytä tarkkaan kiinnittää huomiota tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä kuluttajakasvatuksesta alakouluissa, joten riskinä on, että edellä kuvatun Ruckensteinin esimerkin tapaan myös opettajat alkaisivat kertoa kuluttajakasvatuksesta seikkoja, joita olettavat tutkijan arvostavan. Tutkimuksen toteutuksessa on syytä pohtia, miten opettajien käsitykset tulisivat mahdollisimman aitoina esille.

Lichtman (2013) toteaa, että laadullisen tutkimuksen tehtävänä on nimenomaan kuvata, ymmärtää ja tulkita ihmisiin liittyviä ilmiöitä. Tarkoituksena ei ole testata hypoteeseja tai yleistää tuloksia koskemaan laajempaa joukkoa. Laadullista tutkimusta voidaan pitää yleiskäsitteenä, joka pitää sisällään monia eri tapoja tutkia ihmisiä, ihmisten toimintaa ja vuorovaikutusta heidän välillään (Lichtman, 2013). Tässä tutkimuksessa jaetaan Eskolan ja Suorannan (1998) käsitys siitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei tarvitse olla ennakko-olettamuksia tutkimuksen tuloksista. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuneille opettajille on kerrottu, että tutkimuksessa ollaan nimenomaan kiinnostuneita heidän ajatuksistaan ja käsityksistään sellaisenaan, eikä olla osoittamassa tai vertailemassa käsitysten oikeellisuutta. Tässä tutkimuksessa juuri vastaajan oma esille tuoma käsitys kuluttajakasvatuksesta alakoulukontekstissa on se, mistä tutkija on kiinnostunut.

Koska tavoitteena on kuvata ja ymmärtää ihmisiin liittyvää ilmiötä, laadullinen tutkimus on perusteltua. Laadullisen tutkimuksen suunnittelu on prosessi, joka muotoutuu tutkimuksen edetessä kuitenkin tiettyjen tieteellisen tutkimuksen raamien puitteissa (Creswell, 2007). Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että

tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelmaa tarkistetaan ja muokataan tarvittaessa aineistonkeruun edetessä ja tutkimusraportin kirjoittaminen voi vaatia tutkijalta palaamista alkuperäiseen aineistoon. Näin on ollut myös tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkimuksessa tarkastellaan maailmaa aina tietynlaisten silmälasien läpi ja nämä lähtökohdat pyritään tässä esittämään mahdollisimman kuvaavasti, jotta tutkimuksessa tehtyjä valintoja pystytään arvioimaan.

Tutkijan ajatteluun vaikuttaa väistämättä myös hänen omat kokemuksensa. Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat, että erään tutkimuksellisen ajattelutavan mukaan objektiivisuus syntyy juuri siitä, että tutkija pyrkii tunnistamaan omat subjektiivisuutensa. Arjessa ihmiset ovat jonkinlaisessa suhteessa asioihin, aatteisiin ja ihmisiin. Niin myös tutkijalla on jonkinlainen suhde, sosiaalisen olemisen ja kanssakäymisen muoto, tutkimaansa ilmiöön (Eskola & Suoranta, 1998). Läpinäkyvyyden lisäämiseksi sekä luotettavuuden ja eettisyyden arvioimisen mahdollistamiseksi on tarpeen esitellä myös tämän tutkimuksen tutkijan taustaa, jolla on ollut vaikutusta esimerkiksi tutkimusaiheen valintaan ja minkäläisten silmälasien läpi tutkittavaa ilmiötä on tarkasteltu.

Tämän tutkimuksen tutkijan kiinnostus kuluttajakasvatukseen on noussut aiemman koulutus- ja työtaustan kautta. Kauppatieteiden maisterin opinnot ja useamman vuoden työkokemus rahoitusosalta ovat havahduttaneet taloustaitojen merkityksellisyyteen niin yksilö- ja yhteiskuntatasolla. Etenkin osallistuminen taloustaitoja edistävään hankkeeseen nuorten työpajalla oli sysäys tutkijan kiinnostukseen aiheen pariin. Hankkeessa työpajan nuorten kanssa keskusteltiin arkisista talouden hoitoon liittyvistä asioista. Tämän kokemuksen perusteella perusopetuksella on mahdollisuus edistää lasten ja nuorten talous- ja kuluttajataitoja.

Kun pyrimme saamaan tietoa tutkittavan ajattelusta, prosessissa on koko ajan mukana myös tutkijan oma tietoisuus, joka puolestaan heijastuu siihen, miten tutkija tulkitsee toisen ihmisen, tutkittavan, ilmaisua (Ahonen, 1994). Puhutaan intersubjektiivisuudesta, joka kuuluu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen (Ahonen, 1994). Ilmiönä kuluttajakasvatusta on tutkittu varsin vähän luokanopettajien näkökulmasta, joten tutkimusasetelma on hedelmällinen fenomenografiselle tutkimukselle. Seuraavaksi käydään läpi seikkaperäisemmin, miksi tässä tutkimuksessa on ollut perusteltua päätyä fenomenografiseen lähestymistapaan.

## 4.1 Fenomenografinen tutkimus

Termi fenomenografia tarkoittaa etymologisesti sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin (Niikko, 2003). Fenomenografiassa tutkimuskohteena on nimenomaan ihmisten erilaiset käsitykset ympäröivän maailman jostain tietyistä ilmiöstä (Marton, 1981). Erilaiset kokemukset ja käsitykset ilmiöstä, kaikkine variaatioineen, pyritään löytämään ja kuvaamaan (Niikko, 2003). Fenomenografiaa voidaan sanoa laadullisesti suuntautuneeksi empiiriseksi tutkimusotteeksi (Järvinen & Järvinen, 2000, 86).

Fenomenografinen tutkimus lähti käyntiin Göteborgin yliopistossa 1970-luvun lopulla, kun professori Ference Marton tutkimusryhmineen tutki eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Huusko & Paloniemi, 2006; Järvinen & Järvinen, 2002, 86). Näkemys fenomenografiasta nimenomaan käsitysten tutkimisena vahvistui 1990-luvulla (Paloniemi & Huusko, 2016). Pohjoismaissa fenomenografia on vakiinnuttanut paikkansa tieteellisen tutkimuksen parissa ja jonkin verran sitä on tehty myös Iso-Britanniassa ja Australiassa (Paloniemi & Huusko, 2016). Sen sijaan pohjoisamerikkalaisessa menetelmäkeskustelussa fenomenografia ei ole saanut jalansijaa, mikä näkyy suuntauksen puuttumisena alan keskeisestä kirjallisuudesta (Paloniemi & Huusko, 2016).

Fenomenografiaa ei tule sekoittaa fenomenologiaan, vaikka niissä samoja piirteitä onkin. Huusko ja Paloniemi (2006) huomauttavat, että fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun fenomenografia puolestaan on metodinen tutkimussuuntaus. Yhdistäviä tekijöitä näille suuntauksille ovat non-dualistinen suhde ihmisen ja maailman välillä, kokemuksellisuus ja laadullisuus (Barnard, McCosker & Gerber, 1999; Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenologiassa kuitenkin pyritään pääsemään yksilöiden kokemusten kautta käsiksi ilmiöön itseensä, kun puolestaan fenomenografiassa pyritään keskittymään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen (Barnard et al., 1999; Huusko & Paloniemi, 2006).

Ihmisen käsitykset tietyistä ilmiöstä rakentuvat tietoisuudessa ympäröivää maailmaa koskevien kokemusten kautta (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus tutkia kuluttajakasvatusta alakoulukontekstissa vaan nimenomaan luokanopettajien käsityksiä kuluttajakasvatuksesta alakoulussa. Huusko ja Paloniemi (2006) huomauttavat, että tutkittavien käsityksissä tulee esille sekä yksilölle että yhteisölle ominaisia piirteitä. Näiden käsitysten tutkiminen on tärkeää, koska fenomenografisen ajattelun mukaan opettajien käsitykset ohjaavat myös heidän opetus- ja kasvatustoimintaansa (ks. Mäkitalo, 2008, 37).

Paloniemi ja Huusko (2016) ovat kiinnittäneet huomiota, että fenomenografiaa hyödyntäneitä oppimiseen liittyviä tutkimuksia yhdistää tavoite kehittää pedagogisia käytäntöjä osallistujien käsitysten pohjalta.

Fenomenografia pyrkii kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään eri tapoja, miten tutkimukseen osallistuvat ihmiset käsittävät tutkittavan ilmiön ja miten nämä käsitykset muodostavat perustan heidän toiminnalleen (Barnard et al., 1999; Marton, 1981; Marton 1986). Vaikka yksittäinenkin käsitys ilmiöstä on tutkimuksen kannalta merkityksellinen, niin pyrkimyksenä on silti saavuttaa yksilöiden ylittävä systemaattinen kuvaus käsitysten eroista tietyssä ryhmässä (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisen ajattelutavan mukaan käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina, ja niille annetaan mielipiteitä syvällisempi merkitys (Ahonen, 1994, 117; Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista niin sanottu perspektiivin valinta (Järvinen & Järvinen, 2000, 86). On syytä tehdä ero ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman välille. Tämä käsitepari otettiin käyttöön jo 1980-luvulla, kun fenomenografia pyrki irtautumaan naiivista realismista ja positivistisesta tieteenfilosofiasta (Paloniemi & Huusko, 2016). Fenomenografiassa ei ole tarkoitus tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita (Huusko & Paloniemi, 2006). Sen sijaan se pyrkii kuvaamaan ihmisten käsityksiä ilmiöstä (toisen asteen näkökulma), kun taas ensimmäisen asteen näkökulma pyrkii kuvaamaan maailmaa sellaisena kuin se on (Marton, 1981; Barnard et al., 1999).

Huusko ja Paloniemi (2006) huomauttavat, että fenomenografiassa painotetaan enemmän reflektiivistä kuin esireflektiivistä kokemusta. Toisaalta käsityksissä voi jollain tavalla näkyä yksilön aiemmat kokemukset, vaikkei hän itse olisi niistä suoranaisesti tietoinen (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisen ajattelutavan mukaan subjektiivinen tieto ja näkemys on arvokas tutkimuskohde (Barnard et al., 1999). Toisen asteen näkökulmassa painottuu todellisuuden sosiaalisesti ja konstruktiiivisesti rakentuva luonne (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografiassa tavoitteena on tunnistaa ja systematisoida erilaisia käsityksiä. Yksittäinenkin käsite on merkityksellinen, koska näistä erilaisista merkitysyksiköistä on tarkoitus muodostaa kategorioita, jotka kuvaavat tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden eri käsityksiä tutkittavasti ilmiöstä (Dasborough, Lamp, & Suseno, 2015). Luokitukset sisältävät koko vastausten variaation ja ne muodostetaan niistä ilmaisuista, jotka tutkimukseen osallistuneet ovat vastauksissaan käsityksistään käyttäneet (Järvinen & Järvinen, 2000, 87). Tätä muodostettua kategoriajärjestelmää kutsutaan tulosavaruudeksi tai tulosalueeksi

(outcome space) (Huusko & Paloniemi, 2006). Kysymys ei ole pelkästään käsitysten luokittelusta samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Fenomenografia keskittyy myös tarkastelemaan käsitysten ja muodostuneen kategoriajärjestelmän merkityksiä ja niiden välisiä suhteita tietyssä tutkitussa kontekstissa (Walsh, Howard, & Bowe, 2007).

## **4.2 Aineiston hankinta**

Kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista ilmaisullinen rikkaus ja moniulotteisuus (Alasuutari, 2011). Aineistonkeruun menetelmää valitessa tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että vastaajat pystyvät aidosti kertomaan käsityksistään, eivätkä noudattele otaksumiaan siitä, mitä haastattelija haluaa heidän sanovat (Ahonen, 1994). Aiemmin mainittu intersubjektiivisuus liittyy myös aineiston hankintaan. Intersubjektiivinen luottamus edellyttää sitä, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa (Ahonen, 1994). Se edellyttää tutkijalta myös aktiivista haastateltavan kuuntelemista.

Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat, että fenomenografiassa aineistonkeruussa on keskeistä avoin kysymyksenasettelu, jotta erilaisille käsityksille annetaan mahdollisuus nousta esille aineistosta. Kun tavoitteena on saada monitahoisia vastauksia ja liittää tutkimukseen osallistujan vastauksia laajempaan kontekstiin, haastattelu mahdollistaa näihin pyrkimisen (Hirsjärvi & Hurme, 2011). Lisäksi tässä korostuu ihmisen merkitys merkityksiä luovana ja aktiivisena subjektina (Hirsjärvi & Hurme, 2011). Haastattelu on myös joustava tapa kerätä aineistoa, sillä siinä mahdollistuu moniaistillinen vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä sekä jatkokysymysten esittäminen (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Toisaalta on hyvä huomioida haastattelun mahdollisia haasteita. Hirsjärvi ja Hurme (2011) huomauttavat, että haastattelijalta vaaditaan taitoa ja kokemusta, jotta aineistonkeruuta voitaisiin säädellä joustavasti tilanteissa. Tämän tutkimuksen haastattelijalla on kokemusta noin 20 tutkimushaastattelusta ennen tätä tutkimusta. Tämän myötä haastattelutekniikassa on tutkijan oman arvion mukaan tapahtunut kehitystä esimerkiksi luontevan ilmapiirin luomisessa sekä tilan antamisessa itse haastateltavalle.

Hirsjärvi ja Hurme (2011) toteavat myös haastattelujen kokonaisuudessaan vievän aikaa esimerkiksi haasteltavien etsimiseen, haastatteluista sopimiseen sekä itse toteutukseen. Tämän tutkimuksen osalta haastavim osuus oli haastateltavien etsiminen. Yli kahtasataa luokanopettajaa lähestyttiin sähköpostitse useammalla eri paikkakunnalla, mutta



ymmärrettävästi yhteydenottoajankohta, joka ajoittui huhti-toukokuulle, oli kiireinen luokanopettajien lukuvuotta ajatellen. Loppujen lopuksi tähän tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa. Haastateltavien nimet on korvattu litterointivaiheessa merkinnöillä T1-T6.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastatteluilla eli puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Nimi teemahaastattelu viittaa siihen, että yksityiskohtaisten etukäteen valmisteltujen kysymysten sijaan keskitytään siihen, mikä tutkimuksessa on olennaista ja haastattelu etenee näiden tiettyjen teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2011). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset kumpuavat tutkimuskysymyksistä, mutta silti haastattelutilanne mahdollistaa syvemmän aineiston keräämisen jatkokysymyksillä, jotka syntyvät itse haastattelutilanteessa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa (Newby, 2010, 340-342). Tässä otetaan huomioon se, että tutkittavien tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä (Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että haastattelija voi kysyä vastaajalta tarkentavia jatkokysymyksiä ja väärinymmärryksiä on mahdollista oikaista haastattelutilanteessa puolin ja toisin. Lisäksi haastattelija voi haastattelutilanteessa toimia havainnoijana eli muistiinpanoihin voidaan kirjoittaa, miten vastaaja on vastauksensa ilmaissut (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eikieliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2011). Esimerkiksi haastateltavan sarkastiseksi tarkoitetun kommentin merkitys jäisi varsin erilaiseksi, jos haastattelija ei huomioisi vihjeitä, esimerkiksi äänenpainoa ja eleitä haastateltavan vastauksessa. Toki tässä on syytä huomioda se, että mikäli tämän ajatuksen ilmaisee tutkimusraportissa, niin tätä etua on myös syytä käyttää ja tuoda se esille aineiston analysointia ja tutkimuksen tuloksia käsiteltäessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen haastatteluja tämän tutkimuksen teemaan liittyviä kysymyksiä testattiin verkkokyselyllä. Kyselyn avulla kartoitettiin, millaisten avointen kysymysten myötä vastaajat kertoisivat käsityksistään mahdollisimman pitkälti omin sanoin. Samalla saatiin myös kohdennettua teemoja tarkemmin tutkittavaan ilmiöön.

Tämän tutkimuksen aineiston hankkimiseksi haastateltiin kuutta luokanopettajaa, viittä naista ja yhtä miestä, Pohjois-Pohjanmaan kolmesta eri kunnasta. Verkkokyselyn vastausten perusteella luokanopettajien käsitykset ja kokemukset kuluttajakasvatuksesta kouluissa vaihtelivat alkuopetusikäisiä opettavien ja vanhempia oppilaita opettavien kesken, joten tavoitteena oli saada haastateltavia, joilla olisi kokemusta eri ikäisten oppilaiden parista. Tässä

tavoitteessa onnistuttiin ja haastateltavien joukossa oli luokanopettajia niin alkuopetuksen luokilta kuin vanhempiaakin oppilaita opettaneita/opettavia luokanopettajia.

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista yksi oli vastavalmistunut ja muilla haastateltavilla työkokemusta luokanopettajan työstä oli muutamista vuosista vuosikymmeniin. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne olivat kestoiltaan 30-65 minuuttia. Kaikki haastattelut äänitettiin kahdella laitteella mahdollisten teknisten ongelmien minimoimiseksi. Haastateltavilta kysyttiin myös lupa etukäteen haastattelun nauhoittamiseksi.

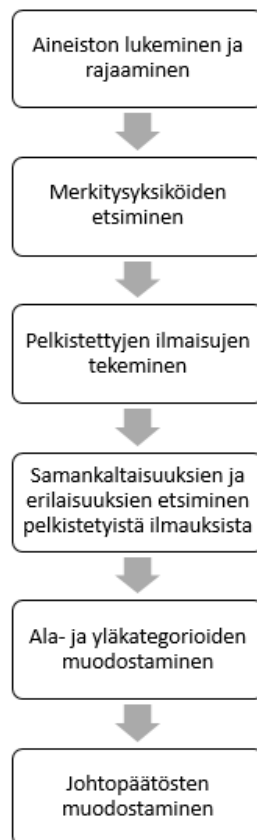
Haastattelun äänittäminen mahdollistaa haastattelun tarkastelun jälkikäteen. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) huomauttavat, että haastattelutilanteessa huomio keskittyy haastateltavaan, joten haastattelijalla voi jäädä huomiotta hänen oma vaikutuksensa haastattelun kulkuun. Äänityksen tarkastelu voi tuoda uusia näkökulmia haastatteluun. Haastattelun uudelleenkuunteluvaiheessa haastattelija voi jollakin kuuntelukerralla keskittyä tarkkailemaan ja arvioimaan nimenomaan omaa toimintaansa haastattelun kulussa sekä pohtia, olisiko omassa toiminnassa jotain kehitettävää mahdollisia tulevia haastatteluja varten.

Vaikka haastatteluteemoja ja -kysymyksiä oli valmisteltu etukäteen, niin kaikille haastateltaville ei esitetty samoja kysymyksiä, vaan keskustelut etenivät haastateltavien vastausten mukaan. Kaikille haastateltaville ei ollut mielekästä esittää samoja kysymyksiä, vaan keskeistä oli haastateltavien omat käsitykset ja tarkentavien kysymysten tekeminen niihin liittyen. Teemahaastattelulle ominaista on juuri tämän tyyppinen mahdollisuus sovittaa kysymysten muoto ja sisältökin haastattelutilanteen kulun mukaan (Ahonen, 1994).

Tavoitteena on, että haastateltava kokee voivansa kertoa luottamuksellisesti aidoista käsityksistään ja ajatuksistaan. Joskus haastattelutilanne saa haastateltavan avautumaan ja kertomaan asioita, joita hän myöhemmin katu kertonensa. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) ehdottavat, että yksi tapa välttää tämän tyyppisiä tilanteita on kertoa haastateltavalle, että hänellä on mahdollisuus ottaa tutkijaan yhteyttä jälkikäteen ja täsmentää sanottavaansa tai perua koko osallistumisensa, jos hän kokee sen parhaaksi ratkaisuksi. Myös tämän tutkimuksen osallistujille on kerrottu, että heillä on mahdollisuus ottaa tutkijaan yhteyttä jälkikäteen sekä tarvittaessa perua osallistumisensa. Yhteydenottoja ei kuitenkaan osallistujilta tullut haastatteluiden jälkeen. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi heidän nimensä ja muut tunnistamisen mahdollistavat tekijät on muutettu tutkimusraporttia varten.

### 4.3 Aineiston analyysi

Hirsjärvi ja Hurme (2011) huomauttavat, että haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi voi olla haastavaa, kun valmiita malleja ei ole käytettävissä. Fenomenografiassa lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten aiempia tutkimuksia tai teorioita ei käytetä runkona aineiston luokittelulle (Huusko & Paloniemi, 2006). Aineisto itsessään toimii kategorisoinnin pohjana (Marton, 1986). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkijalla olisi tarpeetonta perehtyä aiempiin tutkimuksiin ilmiöön liittyen. Teoreettinen perehtyneisyys auttaa tutkijaa näkemään tutkittavien henkilöiden käsitysten eri elementtejä (Ahonen, 1994). Arvokas tieteellinen keskustelu jäisi hyödyntämättä ilman tutustumista muiden tutkijoiden töihin.



**Kuvio 3. Aineiston analyysiprosessi (mukaillen Tuomi & Sarajärvi, 2006, 111)**

Aineiston analyysissa on tarkoitus löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka auttavat selventämään eri käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön (Barnard et al., 1999; Huusko & Paloniemi, 2006). Näiden erojen perusteella pyritään muodostamaan eri tasoisia

kuvauskategorioita, jotka ilmentävät erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006). Kuviossa 3 on esitetty kuvaus tämän loppuraportin aineiston analyysiprosessista.

#### 4.3.1 Vaiheet 1-3

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon perehdytään kunnolla ja alkuperäisdata pelkistetään siten, että tutkimuksen kannalta epäolennainen karsitaan pois. Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi tutkimuksen aiheeseen liittymättömiä kommentteja haastattelupäivän uutisista ei otettu mukaan tarkempaan analyysiin, koska sitä ei nähty tarpeelliseksi tutkimuksen tavoitetta ajatellen. Tutkija luki aineiston läpi moneen kertaan ja pyrki samalla sulkemaan pois omia ennakko-oletuksiaan.

Fenomenografisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa olennaista on merkitysyksiköiden etsiminen aineistosta (Huusko & Paloniemi, 2006). Huolellinen perehtyminen aineistoon tutkimuksen ongelmanasettelua vasten paljastaa vähitellen merkintäyksiköt ja niiden rajat (Ahonen, 1994). Tutkimuksen tavoite ja aineiston laatu ohjaavat merkitysyksikön määrittämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska kyseessä on fenomenografinen tutkimus, niin tässä kohtaa keskityttiin ajatuksellisten kokonaisuuksien etsimiseen (ks. Huusko & Paloniemi, 2006). Käsiteltävää aineistoa pelkistettiin tiivistämällä alkuperäisiä ilmauksia (taulukko 1).

**Taulukko 1. Esimerkkejä tiivistetyistä ilmaisuista**

<b>Alkuperäinen ilmaisu</b>	<b>Tiivistetty ilmaisu</b>
<i>Niin ja sitten kuvis- ja käsityöjuttuja tehään kierrätysmateriaaleista. Ja monesti tehäänki silleen, että pyydetään etukäteen, että tuokaa kotoa jotain matskua ja niistä sitten tehään. Että nykyään ehkä vältetäänki sitä, että kaikki materiaalit ostetaan kaupasta, että hyödynnetään enemmän niitä kotoa tuotuja.</i>	Kierrätysmateriaalien käyttö
<i>Oppilaat ponnistaa eri arvosista lähtökohdista, toisilla kotona sitä rahaa on, toisilla ei. Toiset kuluttaa enemmän, toiset vähempi. Toisilla ei välttämättä oo mahdollisuuksia siihen kuluttamiseen.</i>	Perheiden varallisuuserot
<i>Me tarkasteltiin erilaisia mainoksia, et sit ne vähän niinku hoksas hetken tarkastelun jälkeen, ni alko löytämään niitä asioita, mainoskikkoja vähän niinkö.</i>	Mainosten analysointi

Tiivistettyjen ilmaisujen osuvuutta koeteltiin tässä tutkimuksessa siten, että tutkija teki merkintöjä epäolennaisuuksista karsittuun aineistoon ajatuksellisten kokonaisuuksien hahmottamiseksi ja muodosti näiden perusteella tiivistettyjä ilmaisuja. Seuraavalla lukukerralla tutkija palasi jälleen aineistoon, johon merkintöjä tai tiivistettyjä ilmaisuja ei ollut tehty ja toisti tiivistettyjen ilmaisujen luomisen samaan tapaan kuin aiemmin. Näiden eri lukukerroilla muodostettujen tiivistettyjen ilmauksien yhtenevyyttä tutkija vertasi keskenään ja palasi tarvittaessa muotoilemaan uudestaan kuvaavampaa pelkistettyä ilmausta osallistujan alkuperäiselle ilmaisulle.

#### 4.3.2 Vaiheet 4-5

Analyysin seuraavassa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioihin (Huusko & Paloniemi, 2006). Aineistosta etsitään ilmaisuja, joissa on samankaltaisuutta ja/tai eroavaisuutta (Dasborough et al., 2015). Näitä löydöksiä ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä vaiheessa tutkija hyödynsi luokittelussaan pelkistettyjen ilmaisujen värikoodausta. Merkitysisällöltään samankaltaisia ilmaisuja koodattiin samalla värillä ja näitä pelkistettyjä ilmaisuja luokiteltiin värikoodien mukaan. Jokaiselle muodostetulle kategorialle pyrittiin luomaan kuvaava nimi. Taulukossa 2 on esitetty esimerkki yhden alakategorian muodostamisesta.

**Taulukko 2. Esimerkki alakategorian muodostamisesta.**

<b>Pelkistetty ilmaisu</b>	<b>Alakategoria</b>
Paikkakunnan kierrätyspisteeseen tutustuminen	Vierailut koulun ulkopuolelle
Vierailu kaatopaikalla	
Vierailu kierrätyskeskuksessa	
Yritysvierailut	
Kaupassa käynti oppilaiden kanssa	
Vierailut vanhempien työpaikoilla	
Yrityskylävierailu	

Myös tämä värikoodausvaihe nähtiin järkeväksi tehdä uudestaan eri päivinä, jotta pystyttiin vertailemaan muodostettujen luokittelujen yhtenevyyttä ja alakategorioiden nimeämisen onnistumista. Tässä vaiheessa pelkistettyjä ilmauksia kokeiltiin luokitella moneen eri tapaan,

jotta alakategoriat eivät olisi merkityssisällöltään päällekkäisiä. Alakategorioiden muodostamisen kannalta olennaista ei ollut samankaltaisten pelkistettyjen ilmaisujen lukumäärä, vaan merkityssisällölliset samankaltaisuudet/eroavaisuudet.

Seuraavassa vaiheessa pohdittiin kuvaavia yläkategorioita. Samaan tapaan kuin edellisessä vaiheessa pelkistettyjä ilmaisuja ryhmiteltiin samankaltaisuuksien ja/tai eroavaisuuksien mukaan, niin tässä vaiheessa näitä yhtäläisyyksiä ja eroja etsittiin puolestaan muodostuneista alakategorioista. Taulukossa 3 on esimerkki yhden yläkategorian muodostamisesta.

**Taulukko 3. Esimerkki yläkategorian muodostamisesta.**

<b>Alakategoria</b>	<b>Yläkategoria</b>
Opetussuunnitelman ylikuormittuneisuus	Haasteet
Ajan puute	
Valmiiden materiaalien heikko saatavuus	
Opetuksen opettajalähtöisyys	
Yhteisöllisyyden luominen	
Toimijoiden sitouttaminen	
Opettajan kokemus epävarmuus	
Opettajien koulutuksen puutteellisuus	
Perheiden varallisuuserot	
Haasteet verkostoitumisessa	
Rajalliset resurssit	

Myös tässä vaiheessa alakategorioiden värikoodaaminen todettiin toimivaksi ja analysointia jäsentäväksi käytännöksi. Luokittelua kokeiltiin jälleen tehdä monin eri tavoin, koska muodostetut yläkategoriat olivat varsinkin alkuvaiheessa osittain päällekkäisiä toistensa kanssa ja luokittelua vaivasi ajatuksellinen jäsentymättömyys. Tämä johtui myös siitä, että yläkategorioiden käsitteellinen nimeäminen ei ollut aluksi asiasisällöllisesti riittävän kuvaava. Ahonen (1994, 146-147) huomauttaa, että tutkija voi tuntea kiusausta pakottaa jotkin ilmaisut sellaisiin merkityskategorioihin, joihin niissä ei ole riittävästi ajatuksellista sisältöä. Tämän välttämiseksi osallistujien ilmaisut tulee jatkuvasti pitää esillä, jolloin luokittelua voi jatkuvasti tarkistaa (Ahonen, 1994, 146-147). Tämä auttoi myös tässä tutkimuksessa analyysin eteenpäin viemiseksi.

### 4.3.3 Vaihe 6

Työskentelyn seuraavassa vaiheessa pyrittiin käsitteellistämään eli abstrahoimaan aineistoa. Tässä käsitteellistämisvaiheessa edetään alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Myös tämän tutkimuksen haastatteluilla kerätystä empiirisestä aineistosta on analysointiprosessin lopuksi pyritty muodostamaan käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että analyysin kaikissa vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä osallistujan ilmaisema asia merkitsee osallistujalle itselleen. Vaikka tutkimuksen johtopäätökset pyritään esittämään alkuperäisiä ilmauksia käsitteellisemmällä tasolla, pyrkimys on silti varmistaa, että tutkittavien esittämät ajatukselliset sisällöt pystytään sijoittamaan muodostettuun kokonaisuuteen. Niinpä johtopäätöksiä esiteltäessä viitataan samalla suoriin lainauksiin osallistujien alkuperäisistä haastatteluista. Tarkemmin tämän abstrahointivaiheen tuloksia esitellään kappaleessa 5.6.

## 5 Tulokset

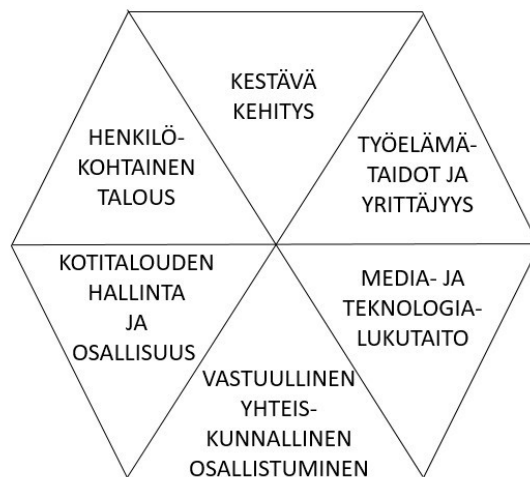
Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksen tulokset. Kerätyn haastatteluaineiston analysoinnin tuloksena muodostettiin kategorioita, jotka kuvaavat luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakoulussa. Nämä kategoriat ovat:

- Kuluttajakasvatuksen teemat
- Toimijat, heidän roolinsa ja kuluttajakasvatuksen konteksti
- Opetusmenetelmät
- Haasteet
- Odotukset ja toiveet

Luvun lopuksi kappaleessa 5.6 esitellään käsitteellistetty näkemys tutkimustuloksista.

### 5.1 Kuluttajakasvatuksen teemat

Tämän tutkimuksen myötä ilmeni, mitä sisältöjä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat liittivät ajattelussaan kuluttajakasvatukseen. Nämä teemat on esitetty kuviossa 4.



**Kuvio 4. Teemat, jotka luokanopettajat liittävät kuluttajakasvatukseen**



### 5.1.1 Kestävä kehitys

Selkein haastatteluissa esiin tullut teema oli *kestävä kehitys*. Alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat kertoivat, että pienten oppilaiden kanssa kuluttajakasvatus keskittyy pitkälti kestävään kehitykseen, kun yhteiskuntaopin oppiaine ei ole vielä alkanut. Yhdessä haastattelussa opettaja toi ilmi, että heidän koulussaan on kestävä kehityksen ohjelma, joka kattaa jokaiselle vuosiluokalle omat sisältönsä.

Vastauksissa kestävyys ilmeni monesta eri näkökulmasta. Ympäristön kannalta haastatteluissa mainittiin kierrätys ja vastuullinen kuluttaminen. Oppilaita ohjataan toimimaan kestävällä tavalla omassa ympäristössään, esimerkiksi harjoittelemalla materiaalien järkevää käyttöä. Oppilaiden kanssa käydään keskusteluja siitä, ettei aina tarvitse ostaa uutta ja esimerkiksi tuotteen korjaamalla voidaan saada tuotteelle lisää käyttöikä. Tehdyillä valinnoilla tavoitellaan sitä, että tuotteilla olisi mahdollisimman pitkä elinkaari.

Toisaalta opettajat toivat vastauksissaan esille sosiaalisen kestävyuden. Yhdessä haastattelussa luokanopettaja mainitsi, että esimerkiksi Nenäpäivänä lapset ovat saattaneet nähdä televisiossa ohjelman, jossa on kerrottu lasten köyhistä elinoloista jossain toisessa maassa, ja tämä on jäänyt mietityttämään lapsia.

*“Me ollaan puhuttukin, että mistä niitä tavaroita tuodaan. Onko käytetty lapsityövoimaa, miten ne tavarat on tuotettu, onko ne ekologisia.” (T4)*

Myös taloudellinen kestävyys ilmeni 4.-6.luokkia opettavien haastatteluissa. Yhteiskuntaopin oppiaineen myötä keskusteluja rahasta on tullut enemmän ja luokanopettajat kertoivat, että oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tulevaa varten. Oppilaita kannustetaan kohtuullisuuteen ja terveellisyteen omissa kulutusvalinnoissaan.

Eräässä haastattelussa luokanopettaja kertoi myös ottaneensa puheeksi oppilaiden kanssa tuotteista löytyviä merkkejä vastuullisuuteen liittyen. Tiettyä symbolia käyttävä tuote täyttää tietyt merkiltä vaadittavat kriteerit ja tämä voi helpottaa ostopäätöksen tekemistä. Nimeltä hän mainitsi Joutsenmerkin, Reilun kaupan –tuotteet sekä erilaiset luomutuotteiden symbolit.

### 5.1.2 Media- ja teknologialukutaito

Luokanopettajat toivat haastatteluissa esille myös *markkinoinnin ja kaupallisen median*. Moni opettaja kertoi keskustelleensa oppilaiden kanssa mainoksista ja niiden tavoitteista. Mainoksia on esimerkiksi analysoitu tarkemmin ja pohdittu niiden kohderyhmiä. Oppilaat ovat myös harjoitelleet tekemään mainoksia. Yksi opettaja totesi, ettei ollut keskustellut oppilaiden kanssa juurikaan mainoksista, mutta oli siinä käsityksessä, että luokan oppilaat tiesivät, mihin mainoksilla pyritään.

*“Ne (oppilaat) teki ite mainokset ja kuulutukset ja kaikki (koulun tapahtumaan), ni ne on eri tavalla ollu sitoutuneita siihen.” (T2)*

*“Joo, mutta ne tais olla sillon 3.luokkalaisia, että vähän sai silleen niinku.. Että ne ei ensin ees aatellu, että ne on mainoksia. Et me tarkasteltiin erilaisia mainoksia, et sit ne vähän niinku hoksas hetken tarkastelun jälkeen, ni alko löytämään niitä asioita, mainoskikkoja vähän niinkö.” (T6)*

*“Äikän tunneillahan me ollaan tehty mainoksia. Mikä mainoksen tehtävä on, miksi niitä tehdään ja mitkä intressit niillä mainoksilla on ja kenelle niitä tehdään. Mietitty just sitä ja katottu just erilaisia mainoksia ja päätelty sieltä, että mikä niillä on ollu kohderyhmänä. Että mainoksista ollaan kyllä puhuttu, että mitä niillä haetaan. No ja kun ne pelaa pelejä noilla padeilla, ni on puhuttu siitä, että kun ne laittaa lentokonetilaan, ni padin saa silleen, ettei tuu mainoksia. Että osataan myös kiertää mainoksia.” (T5)*

Mainoksista puhuttaessa muutama luokanopettaja nosti esille *monilukutaidon sekä tieto- ja viestintätaidot* laajemminkin osaksi kuluttajakasvatusta. Mainoksia tulee vastaan niin monessa kanavassa, että näitä taitoja tarvitaan, jotta oppilas osaa tunnistaa mainoksia ja tulkita niitä. Yksi opettaja koki, että sosiaalisessa mediassa käyttäytymisestä on nyt oppilaiden kanssa puhuttu enemmän. Keskustelua mediakriittisyydestä hän toivoi lisääkin opetukseen. Eräs toinen luokanopettaja toi esille, miten he olivat erään yliopiston yhteistyöprojektin myötä oppilaiden kanssa harjoitelleet itsensä markkinoimista ja omaa viestintää. Oppilaat olivat esimerkiksi päässeet pohtimaan, millaisen kuvan he haluavat itsestään antaa ja miten haluaisivat itseään markkinoida.

### 5.1.3 Henkilökohtainen talous

Luokanopettajat puhuivat haastatteluissa, että opetuksen tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään rahan arvoa. Tämä näkemys toistui haastatteluissa niin alkuopetuksen opettajilla kuin vanhempienkin oppilaiden opettajilla. Oppilaita ohjataan ikään sopivalla tavalla kohtuullisuuteen ja järkevään rahankäyttöön. Tuotteiden suuntaa antavista hinnoista keskustellaan: maksaako esimerkiksi tikkari 10 senttiä vai 10 euroa. Tähän liittyen tutustutaan myös lainan käsitteeseen. Yksi luokanopettaja kertoi käyneensä pienempien oppilaiden kanssa keskustelua siitä, että taloa ei yleensä osteta noin vain, vaan usein sitä varten otetaan asuntolainaa.

Luokanopettajat kertoivat, että 4. luokalta alkaen yhteiskuntaopin oppiaineen myötä keskusteluihin on tullut lisää näkökulmia. Haastatteluissa ilmeni, että oppilaiden kanssa on käsitelty ostopäätöksiin vaikuttavia tekijöitä, hinta-laatu-suhdetta sekä tulojen ja menojen tasapainottamista. Jotkut opettajat nostivat esille, että arkipäivän tilanteissa oppilaiden omasta rahankäytöstä on syntynyt luokassa keskustelua. Yhdessä haastattelussa ilmeni, että oppilaiden leirikoulun myötä valuuttaan ja valuutanvaihtoon liittyvät käsitteet olivat konkretisoituneet, kun matkakohteessa oli ollut käytössä eri valuutta.

Lisäksi opettajien kommentoissa nousi esille verkkokaupan yleistyminen. Tätä näkökulmaa haluttiin tuoda myös kuluttajakasvatukseen mukaan.

*“Mietin sitäkin, että ku netistä tilataan nykyään yhä enemmän ja jotenki verkkokaupasta ostaminen yleistä, ni mun mielestä se kuluttajakasvatus liittyy myös sinne päin, että jotenki, että miten siellä netissä kannattaa tehdä niistä ostoksia.” (T6)*

### 5.1.4 Kotitalouden hallinta ja osallisuus

Luokanopettajat nostivat useassa kohtaa esille sen, että opetuksessa pyritään ohjaamaan lapsia huolehtimaan sekä omista että yhteisistä tavaroista. Tämä osa-alue ilmeni haastatteluissa riippumatta siitä, mitä vuosiluokkaa opettaja opetti. Arjen hallinnan taidot mainittiin myös löytyvän perusopetuksen opetussuunnitelmasta.

*“Vaikka vesiväriä kanssa niin, ettei läsäytetä niitä tuonne juoksevan hanan alle, että huljutellaan siinä, että ne kuuluu ihan sikanopiaa sillä tavalla. Myös niinku omista tavaroista ja yhteisistä tavaroista huolehtiminen, että niitä käytetään niin, että ne kestää kauan.” (T5)*

Vanhempien vuosiluokkien (4.-6.lk.) luokanopettajat puolestaan toivat haastatteluissa esille, että oppilaiden kanssa on jo jonkin verran käyty läpi, miten kotitalous pyörii: mistä kotitaloudet saavat rahaa ja mihin sitä menee. Yhteiskuntaopin oppiaineen myötä oppilaiden kanssa oli keskusteltu esimerkiksi mitä asuminen ja liikenteen kustannuksista sekä laadittu budjetit.

### *5.1.5 Vastuullinen yhteiskunnallinen osallistuminen*

Luokanopettajien vastauksista ilmeni, että kuluttajakasvatuksen sisällöt liitettiin henkilö- ja kotitalouskohtaista näkökulmaa laajempaan kontekstiin yhteiskunnassa. Oppilaille tuodaan esille, miten pystyy vaikuttamaan omassa yhteisössään ja laajemmin ajateltuna, miten yhteiskunta toimii ja miten oppilas pystyy omalta osaltaan osallistumaan sen kehitykseen. Kaksi luokanopettajaa kertoi, että on herätellyt oppilaita siihen, minkälaisia asioita oppilas itse on kiinnostunut yhteiskunnassa edistämään. Yksi haastateltava kuitenkin huomautti, että yhteiskunta on käsitteenä varsin monimutkainen ja haastava selittää lapsentasoisesti.

Tämän tutkimuksen haastattelut tehtiin 04-05/2019, jolloin kevään eduskuntavaalit olivat vielä opettajilla tuoreessa muistissa. Monessa haastattelussa ilmeni, että vaaleja oli hyödynnetty opetuksessa eri tavoin. Myös muiden yhteiskunnallisten ajankohtaisten asioiden nostaminen opetukseen ilmeni opettajien vastauksista.

*“Nyt on käsitelty, ku on nää vaalit, että minä yhteiskunnan jäsenenä, että mitä se tarkoittaa, että saa äänestää.” (T4)*

*“Ne (3.luokkalaiset) nyt tehny mainokset omasta tiimistä. Että mikä on niitten tiimivahvuus ja sitten meillä oli vaalit. Oli tiimivaalit, että ne sai vaalimainosten perusteella äänestää huipputiimin. ---Meillä oli äänestyskoppi tossa ja yks kerrallaan sai suljetulla lippuäänestyksellä käydä äänestämässä. --- ne sai ite valita sen teeman, ni oli aika paljon just kiusaaminen ja yhteishenki oli niitä vaaliteemoja. --- Se oli ehkä enempi pedagogisessa mielessä, että vaikka se kenttä on tämä koulu, eikä se yhteiskunta niinku eduskuntavaaleissa, mutta että he sai kokemuksen siitä, että oma ääni vaikuttaa ja vähän niinku pienoismallissa se edustakunta, että on puolueet ja kaikilla on oma tärkeä juttu. Ja että mikä vaalien idea on.” (T2)*

*“Niinku esimerkiks nyt oli se ilmastolakko, missä yläkoululaiset oli, ni eihän nää (5.luokkalaiset) niinku ymmärtänyt, että mistä siinä oli kyse. Mutta sitten puhuttiin, että mitä lakkoileminen tarkoittaa ja minkälaisen asioiden puolesta lakkoillaan ja mihin niillä pyritään, ni kyllä niillä sitten vähän niinku tuli semmonen ahaa! Että mietipä nyt oisiksää valmis lähtemään johonki ajamaan*

*näitä asioita, ni kyllä ne niitä jäi miettimään, että mitä asioitten eteen vois tehdä.”*  
(T1)

### 5.1.6 Työelämätaidot ja yrittäjyys

Yhdessä haastattelussa luokanopettaja toi esille, että he ovat rinnakkaisluokan kanssa tehneet säännöllistä yhteistyötä oppilaiden vanhempien ja heidän työpaikkojensa välillä. Yleensä he ovat pohjustaneet vierailua jotenkin luokassa etukäteen esimerkiksi tekemällä kysymyksiä, joita oppilaat ovat sitten saaneet esittää vierailuilla eri alojen työpaikoissa. Näin eri ammatit ovat tulleet oppilaille tutummiksi. Muissakin haastatteluissa mainittiin vierailut erilaisiin kohteisiin, mutta näissä yhteistyö oli satunnaista.

Muutama luokanopettaja toi haastatteluissa esille sen, että osalla oppilaista ei ole käsitystä siitä, minkälaisia summia työssäkäyvä aikuinen ihminen ansaitsee. Yksi opettaja kertoi, että eräs oppilas oli hänelle ilmaissut, ettei kehtaa kysyä omilta vanhemmiltaan heidän palkkaansa. Kaikissa perheissä ei jutella palkka-asioista, joten luokanopettaja koki tärkeäksi keskustella eri ammattien palkoista koulussa.

*“Osa on ja osa ei oo ollenkaan hajulla. Opettajan palkkaki on 20 eurosta 10 000 euroon kuukaudessa. Vaihtelua on. Osa lapsistahan tietää hyvinki mitä tavarat maksaa, mitä ihmiset tienaa, mitkä on hyvä palkkasia ammatteja. Ja jollain lapsella ei oo mitään käsitystä asiaan. Yleensä se on ne samat lapset.”* (T4)

*“Ne (oppilaat) kysyy suoraan, että paljonko sää tienaat, ni tokikaan en sitä suoraan heille sano, mutta että pystyn puhumaan alottelevan opettajan palkasta ja jokainen voi laskea, että kauanko oon alalla ollu.”* (T5)

Yksi haastateltava liitti kuluttajakasvatukseen myös sosiaalisen yrittäjyyden. Kyseinen opettaja oli oppilasryhmänsä kanssa osallistunut yliopistoyhteistyön myötä projektiin, jossa oppilaiden kanssa toteutettiin 12 oppitunnin mittainen opetuskokonaisuus sosiaaliseen yrittäjyyteen liittyen. Opettaja kertoi, miten yritysmaailmaan liittyviä käsitteitä olikin käännetty oppilaisiin itseensä päin. Oppilaat olivat työskentelyssä pohtineet, millaisen kuvan haluaisivat itsestään antaa, miten tuovat itseään esille ja miten mainostaisivat itseään. Opettaja mainitsi, että suomen kielessä tämän tyyppiselle itsensä yrittämiselle ei löydy vielä kuvaavaa vastinetta.

*“Brändääminen, logot ja sloganit käännettiin itseen päin. Millanen ois mun slogan tai logo? Lopussa harjoiteltiin työhaastattelutilanteita, että millaisen hakemuksen tekisin itsestäni ja mitä toisin itsestäni esille? Hyvä pohja tulee ensi vuoden Yrityskylää ajatellen. Mutta tuskin ois tämmöstä pidetty, jos ei*

*yliopistoyhteistyötä olis. Ne laitto sieltä meille viestiä, että tämmönen ois tulossa ja me siihen vastattiin.”(T1)*

## **5.2 Toimijat, heidän roolinsa ja kuluttajakasvatuksen konteksti**

Kaikissa haastatteluissa kuluttajakasvatus nähtiin sekä koulun että perheiden tehtäväksi. Luokanopettajien käsitykset vastuun jakautumisesta kuitenkin vaihtelivat. Jotkut olivat sitä mieltä, että vastuu on ensisijaisesti perheillä. Tähän vedottiin esimerkiksi perheiden arvomaailman vuoksi, joka sekin omalta osaltaan vaikuttaa perheiden kulutusvalintoihin. Yhdessä haastattelussa luokanopettaja toi esille, että esimerkiksi oppilas voi kokea yrittäjyyden eri tavalla, jos yrittäjiä on omassa perheessä. Useammassa haastattelussa vanhempien kulutuksella todettiin olevan vaikutusta oppilaan kuluttajataitoihin. Viikkoraha tuotiin myös muutamassa haastattelussa esille, että se voi olla käytäntönä opettavainen. On kuitenkin perheen asia, maksetaanko lapselle viikkorahaa. Yksi opettaja totesi, että enemmän tulee keskusteltua raha-asioista omien alakouluikäisten lasten kanssa kotona kuin oppilaiden kanssa koulussa.

Yksi haastateltavista koki, että raha-asiat ovat hyvin henkilökohtaisia, perheen sisäisiä asioita ja arastelee niistä puhumista tarkemmin. Opettaja totesi, että pystyy yleisellä tasolla raha-asioista keskustelemaan, mutta aiheen syventäminen ei tunnu tämän vuoksi luontevalta. Toisaalta hän mainitsi, että muistaa oppilaiden välisen keskustelun, jossa oli ollut hyvin vertaileva sävy tehtyjen hankintojen välillä ja hän oli opettajana kokenut tarpeelliseksi puuttua keskusteluun todeten, että jokaisella perheellä on omat tapansa toimia.

Kuluttajakasvatukseen liittyviä keskusteluja perheiden kanssa opettajat toivat esille haastatteluissa varsin vähän. Keskustelut ovat pikemminkin liittyneet käytännön asioiden hoitamiseen esimerkiksi luokkaretken rahankeräystä varten. Yksi luokanopettaja kertoi, että oppilaiden ollessa 1.luokalla vanhempainillassa vanhemmat olivat pyytäneet, että voidaanko kellonaikoja harjoitella jo heti syksyllä, koska se helpottaisi arjen sujumista. Oppikirjassa kellonajat olisi käsitelty vasta syksyllä. Opettaja totesi, että lasten omatoimisuuden ja arjen hallinnan kannalta oli todella hyvä ratkaisu opetella kellonajat jo heti syksyllä. Oppilaiden omatoimisuus oli kasvanut niin kotona kuin koulussakin.

Yksi opettaja kertoi, että media ja oppilaiden perheiden asenteet ovat vaikuttaneet hänen ajattelutapojensa muuttumiseen.

*“Musta itestä tuntuu, että mä oon kokenu aika vahvan muutoksen nyt parin vuoden aikana tässä asiassa, että en todellakaan ollu mikään vihreä ihminen, mutta oon muuttumassa koko ajan, ku tajuaa sen ja tässä ammatissa, että kuinka tärkeää se on, ku on ymmärtänyt sen, ettei tämä voi mennä näin. Media osaltaan vaikuttanut. Ja kyllä muhun on vaikuttanut myös perheitten asenteet. Mä laitoin joskus viestiä, että ota muovipussi mukaan kouluun. En muista mihin me sitä tarvittiin. Ni tuli yheltä valveutuneelta isältä vastaus, että eikö voi laittaa kangaskassia, ni tuli itelle semmonen, että hei totta. Ja sieltä tiiän, että on isovanhemmista asti säästetty, lahjanarut käytetty uudelleen ja semmosta. Että tulee sieltä asenteista.” (T2)*

Monessa haastattelussa luokanopettajat nostivat esille lasten oman kokemusmaailman ja ikäkauden huomioimisen opetuksessa. Hedelmällisiä keskusteluja oli tullut, kun oppilaat olivat havainneet esimerkiksi eroja oman kodin ja koulun kierrätystapojen välillä. Eräs opettaja totesi, että oppilaat olivat erittäin innokkaasti alkaneet kertoa omista hankintakriteereistään uuden puhelimen hankinnassa ja vertailleet niitä keskenään.

*“Lähetään miettimään niitä asioita, että minkälaisia asioita he voi jo nytten tehdä, koska jos miettii tulevaisuuden kannalta, ni lapsen on hirveen vaikea mieltä, että joskus 30 vuoden päästä minä teen näin ja näin. Ni ne ei sitä pysty, että se on pakko sitoa siihen heidän nyky maailmaansa ja sitä kautta antaa heille keinoja ja välineitä mieltä sillä kulutuksella, mitä lapset tekee, koska heki kuitenkin on aika iso asiakaskunta kuluttamaan, että mieltä just sen nykypäivän kautta ja valmistaa siihen tulevaan.” (T5)*

Joissakin haastatteluissa luokanopettaja toi esille, että oppilaiden puheista huomaa kavereiden vaikuttavan ostopäätöksiin. Materiaalia saatetaan myös hakea statusta kavereiden keskuudessa.

*“Semmosessa pitää olla opettajan herkällä korvalla, ettei oppilaatkaan alkais arvottamaan kaverit sen perusteella, että kellä on minkälaiset vaatteet.” (T3)*

Osa opettajista oli sitä mieltä, että antaisi vastuuta kuluttajakasvatuksessa nimenomaan koululle. Perusteluksi esitettiin, että perheissä ei esimerkiksi rahasta tai kuluttamisesta keskustella tai kierrätys ei perheen arjessa näy, joten on tärkeää, että lapsi saisi koulusta valmiuksia näihin asioihin.

*“Varsinki niinku laajemmin ajateltuna, ni koulun rooli on tosi tärkeä, mutta perheittenkin, mutta erityisesti koulun. Varmaan se on semmonen laajempi sivistäminen, mitä koulu tekee. Mitä nyt aattelee meidänki ikäluokkia, ni joillaki on pitänyt opetella ne joet, että mitä jos kuluttajakasvatus iskostettais yhtä vahvasti kaikkiin lapsiin, jotka käy peruskoulun.” (T2)*

Koulun sijainnilla todettiin olevan vaikutusta esimerkiksi alueellista yhteistyötä ja vierailuja ajatellen. Eräällä koululla oli säännöllistä yhteistyötä yliopiston kanssa ja luokanopettaja totesi, että kuluttajakasvatukseen liittyviä projekteja tuskin olisi toteutettu ilman tätä yhteistyötä.

Koulun roolia enemmän luokanopettajat puhuivat kuitenkin opettajan roolista kuluttajakasvatuksessa. Monessa haastattelussa ilmeni, että opettajien käsityksen mukaan kuluttajakasvatuksen teemojen opetus on hyvin vaihtelevaa riippuen esimerkiksi opettajan omasta kiinnostuksesta ja pätevyyden tunteesta aiheen käsittelyyn. Osa haastateltavista kertoi kokevansa raha-asioista keskustelun luontevaksi, yksi haastateltava ilmaisi arastelevansa talousasioista puhumista syvällisemmin aiheen henkilökohtaisuuden vuoksi. Puolet haastateltavista kertoi, että kaipaisi lisää varmuutta omaan osaamiseensa näissä teemoissa.

Haastatteluissa sivuttiin myös kuluttajakasvatuksen laajempaa kontekstia. Median vaikutus tuotiin esille sekä lasten että opettajan käsityksiin liittyen. Monessa haastattelussa kuluttajakasvatus liitettiin opetussuunnitelman laaja-alaisiin taitoihin sekä yhteiskuntaopin sisältöihin. Eräässä haastattelussa luokanopettaja toi esille, että hänen käsityksensä mukaan kaikki selkeästi opetussuunnitelmaan kuuluvat asiat on sisällytetty oppikirjoihin. Yksi haastateltavista huomautti, että Suomen maksuton peruskoulujärjestelmä vaikuttaa osaltaan rahoitusasioista puhumiseen ja yrittäjyyskasvatukseen.

*“Keski-Euroopassahan koulujen rahoitus perustuu siihen, että vanhempien pitää kerätä sinne rahaa ja ne järjestää kaiken maailman myyjäisiä ja muita, joissa ne osallistaa lapsia. Mutta eihän meillä tarvi kerätä rahaa ku luokkaretkä varten ja se on vähän erityyppistä myymistä, ku sitten mitä tämmösellä sosiaalisella yrittäjyydellä ajettiin takaa. Sit puhuttiin, että ihan rohkeesti tuoda esille, ettei meidän tarvi itse rahoitusta keksiä, että me saadaan valtiolta rahat ja niillä pyöritetään. Eikä vanhemmat maksa penniäkään jotain kuvaamataitorahoja tai mitään muutakaan liikuntavarusterahaa.” (T1)*

### **5.3 Opetusmenetelmät**

Tämän tutkimuksen haastatteluissa luokanopettajat kertoivat opetusmenetelmistä, joita käyttivät kuluttajakasvatuksen teemojen opetuksessaan. Vastauksissa painottuivat *keskustelut* oppilaiden kanssa sekä erilaisten *valmiiden materiaalien hyödyntäminen*. Haastatteluista ilmeni, että keskusteluja hyödynnettiin eri lähtökohdista. Joskus keskustelu saattoi viritä



oppilaiden kysymyksistä, joskus keskustelu oli opettajalähtöisempää. Esimerkiksi joulun jälkeen arkinen keskustelu oppilaiden saamista lahjoista oli johtanut keskusteluun rahasta.

Yhteiskuntaoppia opettavat olivat hyödyntäneet käytössä olevan kirjasarjan kustantajan sähköisiä materiaaleja ja oppikirjoja. Esimerkiksi näistä löytyviä kirjallisia tehtäviä ja videoita oli käytetty opetuksessa. Alkuopetuksessa opettavat puolestaan kokivat, että rahaan ja kuluttamiseen liittyviä valmiita materiaaleja on oppikirjoissa heikosti saatavilla. Kestävään kehitykseen ja terveyteen liittyviä teemoja on jonkin verran ympäristöopin kirjoissa. Kahdessa haastattelussa tuli esille, että keskustelun pohjana oli hyödynnetty esimerkiksi järjestöjen sivuilta löytyviä videoita.

*Havainnollistaminen* tuli esille etenkin järkevään materiaalien käyttöön ohjaamisessa, kierrätyksessä ja mainonnassa. Oppilaiden kanssa oli esimerkiksi ensin perehdytty mainoksiin tekstilajina, analysoitu valmiita mainoksia ja sitten tehty itse erilaisia mainoksia. Ohjaaminen säästeliääseen tapaan käyttää materiaaleja ja tarvikkeita ei opettajien vastauksissa rajoittunut pelkästään nuorempiin oppilaisiin, vaan 4.-6.luokkien opettajat kokivat myös, että tähän täytyi oppilaiden kanssa palata uudestaan ja uudestaan. *Opettajan esimerkkinä toimiminen* tuotiin myös esille.

*Kierrätysmateriaaleja* hyödynnettiin monessa luokassa etenkin taideaineissa. Perheiden kanssa tehdään näissä joskus yhteistyötä ja oppilaita pyydetään tuomaan kotoa vaikkapa tyhjiä kananmunakennoja työskentelyä varten.

*“Nykyään ehkä vältetään sitä, että kaikki materiaalit ostetaan kaupasta, että hyödynnetään enemmän niitä kotoa tuotuja. Ehkä joskus saattaa tulla (oppilailta) semmosia oivalluksia, että oii näitä voi käyttää tämmöseen, että mähän voin tehdä kotonaki tämmösiä.”(T3)*

Erilaisia *tapahtumia* oli myös järjestetty. Eri tyyppiset tavaravaihtotorit ja kirpputoritapahtumat mainittiin useammassa haastattelussa. Näiden järjestelyihin oppilaat olivat osallistuneet monin tavoin. He saattoivat olla omalla myyntipisteellään hinnoittelemassa tuotteita ja myymässä. Myös kahvilassa työskentely mainittiin haastatteluissa. Joissakin haastatteluissa ilmeni, että oppilaat olivat itse tehneet mainokset tapahtumaa varten.

Jotkut kuluttajakasvatuksen teemat näkyivät myös konkreettisesti *koulun arjessa*. Monessa koulussa oppilaiden töitä oli laitettu esille eri puolille koulua näyttelytyyppisesti. Näin esimerkiksi kierrätysmateriaaleista tehdyt työt tai mainontaan liittyvät kannanotot oli saatu koko koulun väelle näkyviksi. Koulun toimintoja ajatellen kierrätystä oli kouluissa monin eri

tavoin. Etenkin oppikirjojen kierrättäminen mainittiin useammassa haastattelussa. Kahdessa haastattelussa opettaja toi esille, että kouluruokalassa ruokahävikki punnitaan ja näistä määristä tulee oppilaille tietoa. Tavoitteena on kannustaa ruokailijoita minimoimaan ruokahävikki.

Monessa haastattelussa luokanopettajat toivat esille, että kouluilla on omat kierrätysastiansa, joista oppilaat ovat tietoisia. Kahdessa haastattelussa opettajat kuitenkin ilmaisivat, että kestävän kehityksen teema voisi olla näkyvämmässäkin osassa koulujen arkea. Yksi opettaja toi esille, että hänen kokemuksensa mukaan kierrätyksestä puhutaan heidän koulussaan jonkin verran, mutta muuten vastuullisesta kuluttamisesta ei oppitunteja lukuun ottamatta koulun tasolla keskustella.

*“Seki on ollu tosi paljon nyt tapetilla tuolla opettajanhuoneessa, että sen (kestävän kehityksen) pitäis näkyä enempi, että luokkiinki kunnon kierrätyspisteet ja muuta. Kuitenki esimerkillä kasvatetaan.--- Meillä on tässä tällöinen kämänen paperinkeräysboksi, mikä on aivan tuhannen rutussa jo valmiiksi, ni ei anna aivan oikeanlaista kuvaa siihen, että tää on niinku arvokasta hommaa, että kierrätetään paperia. Että se sais näkyä kyllä enempi. Toki meillä on lajittelupisteet tuolla takana, että siihen yritetään panostaa, mutta enempiinkin sais näkyä.” (T5)*

Kahdessa haastattelussa luokanopettajat kertoivat, että *oppilaat olivat osallistuneet koulun vuositilausten tekemiseen*. Toisessa tapauksessa opettaja kertoi, että hän oli antanut oppilaille tehtäväksi tilata itselleen oppikirjat seuraavalle lukuvuodelle. Opettaja koki, että tätä kautta oppilaille konkretisoituisi, minkä arvoisia kirjoja heillä on käytössään. Toisessa haastattelussa opettaja kertoi, että oli oppilaiden kanssa miettinyt yhdessä, mitä tarvikkeita oikeasti tarvitaan esimerkiksi välitunneille. Opettaja oli kertonut oppilaille budjetin ja he olivat yhdessä miettineet, mitä tilataan. Ennen tilausta he olivat vertailleet, mitä muuta samalla rahalla olisi saanut tilattua. Näissä kahdessa haastattelussa luokanopettajat toivat myös esille sen, että koulun hankinnat tehdään oikeaan tarpeeseen, eikä mitään hankita varastoon käyttämättömäksi pelkästään hankkimisen ilosta.

Haastatteluissa mainittiin myös *oppilaskunnan toiminta*. Yksi luokanopettaja kertoi esimerkin oppilaskunnan ylläpitämästä kahvilatoiminnasta.

*“Oppilaskunnalla ja yläkoulun valinnaisryhmässä on kahvilatoiminta. Oppilaskunnassa kahvilassa on 3.luokasta asti oppilaita mukana. Ne hankkii sinne myytävää ja sitten välitunneilla myy kaikille oppilaille. Se on kahvilatyypinen, että on pientä välipalaa. Minun mielestä tämä on oppilaiden keskuudessa hyvin suosittu. Oppilaskunta, kun kerää rahaa tällä myynnillä, ni ne*

*hankkii sitten näillä rahoilla jotain koko koulua varten. Se voi olla vaikka säkkituoleja aulaan tai jotaki muuta, joka hyödyttää kaikkia.”(T4)*

*Kauppaleikki* mainittiin useammassa haastattelussa, että se voisi toimia etenkin pienempien oppilaiden kohdalla ja integrointi matematiikkaan kävisi luontevasti. Haastateltavista yksi kertoi toteuttaneensa kauppaleikin oppilaiden kanssa ja kolmessa haastattelussa luokanopettajat kertoivat, etteivät vielä olleet sitä toteuttaneet, mutta suunnitelmissa on ollut sitä kokeilla. Kahdessa haastattelussa luokanopettajat toivat ilmi, että juuri peleihin ja leikkeihin he kaipaisivat lisää ideoita.

Luokanopettajat kertoivat myös *vierailleensa oppilaiden kanssa koulun ulkopuolella eri kohteissa*. Vierailuja oli tehty esimerkiksi yrityksiin, kaatopaikalle ja kierrätyskeskukseen. Myös *kouluun oli tullut vierailijoita*. Erilaisia vierailuja kuitenkin toteutettiin harvoin. Suurimmassa osassa vierailut olivat kertaluonteisesti erikseen sovittuja, eikä säännöllistä yhteistyötä vierailijoiden tai vierailukohteiden välillä ollut. Kuten aiemmin tuotiin jo esille, yksi luokanopettaja kertoi, että heillä on säännöllistä yhteistyötä oppilaiden vanhempien ja vanhempien työpaikkojen välillä vierailuja ajatellen. Eräässä toisessa haastattelussa luokanopettaja tiesi kertoa, että yläkoulun puolella yhteistyö lähialueen yrittäjien kanssa oli säännöllistä.

*Toiminnallisia työtapoja* oli jonkin verran hyödynnetty opetuksessa. Yksi luokanopettaja kertoi, että he olivat tehneet luokassa joulukalenterin kierrätysperiaatteella eli jokainen oli tuonut kotoaan itselle tarpeettoman tavaran, joka oli sitten laitettu luokan yhteiseen joulukalenteriin. Jokainen oppilas oli kalenterista saanut itselleen uuden tavaran. Eduskuntavaalien aikaan eräässä toisessa luokassa puolestaan oli järjestetty vaalit, jossa oli ollut suljettu lippuäänestys äänestyskopissa.

*Simulaation* käyttäminen opetuksessa tuli esille, kun opettajat kertoivat haastatteluissa käsityksistään ja kokemuksistaan Yrityskylä-vierailuista. Yrityskylä Alakoulun oppimisympäristössä kuudesluokkalaiset työskentelevät ammatissa ja toimivat pienen yhteiskunnassa kuluttajina ja kansalaisina (TAT Yrityskylä, 2020). Kaksi haastatelluista luokanopettajista kertoi vierailleensa Yrityskylässä oman oppilasryhmänsä kanssa. Kahdessa muussa haastattelussa opettajat kertoivat käsityksistään opettajakollegojen ja muiden oppilaiden kertoman perusteella. Lisäksi yhdessä haastattelussa luokanopettaja kertoi käsityksistään Yrityskylästä oman lapsensa vierailun perusteella. Opettajien kommentteja

yhdisti se, että oppilaat kokivat Yrityskylä-vierailun hyvin vaikuttavana ja merkityksellisenä. Opettajan näkökulmasta Yrityskylässä vierailu on ollut vaivatonta.

*“Tosi vaivatonta se oli. Ne oli niin valmiit ne kaikki. Vähän materiaalia kattoa etukäteen ja miettiä, että miten sen kaiken hoitaa, mutta oli kyllä tosi vaivatonta. Oppilaat nautti aivan sikana. Yks parhaimpia kokemuksia, mitä niillä on ollu. Just se Yrityskylä nousee monessa kohtaa esille, että toimivat millon missäkin ammateissa, että se oli niille kyllä tosi mielenkiintonen juttu.”(T5)*

*“Sittenhän meillä on käytössä kutosluokkalaisille tää Yrityskyläjuttu, mikä mun mielestä on erittäin hieno systeemi. Oman lapsen kohdalla oon seurannu. Erittäin positiivisia kommentteja tullu, että siellä pääsee oikeesti kokeilemaan. Ja sehän se oli tärkeä juttu, kun ne palas sieltä, että jäikö se oma yritys plussalle vai miinukselle. Kyllä se on lapsille merkittävä juttu se. Mä luulen, että ne oottaa sitä. Ja suunnittelevat sitä, että minkä ammatin he siellä haluaa.”(T4)*

Opettajat kertoivat, että yhteiskuntaopin tunneilla oppilaat ovat tehneet erinäisiä *ryhmätöitä*. Myös mainoksia oppilaat olivat tehneet yhdessä. Yksi luokanopettaja toi esille, että he ovat toisinaan osallistuneet erilaisiin *kampanjoihin*. Oppilaat ovat esimerkiksi keränneet leluja ja lahjoittaneet niitä eteenpäin. *Projektityyppistä työskentelyä* on tullut esimerkiksi luokkaretkirahojen keräyksen, tapahtumajärjestelyjen tai yhteistyöhankkeiden myötä. Muutamassa haastattelussa todettiin, että kuluttajakasvatus voisi olla hedelmällinen aihe *monialaiselle opetuskokonaisuudelle*. Yksi opettaja pohti, että kun saisi kuluttajakasvatuksen teemoja ja asiasisältöjä itselleen selkiytettyä, niin voisi kuvitella hyödyntävänsä ilmiölähtöistä tutkivaa oppimista oppilaidensa kanssa.

Vaikka haastatteluissa mainittiin monia erilaisia työskentelytapoja kuluttajakasvatuksen teemoihin liittyen, niin erilaiset opetuskeskustelut ja yhteiskuntaopin osalta valmiiden materiaalien käyttö nousivat eniten esille vastauksissa. Monessa haastattelussa ilmeni, että opettajien kokemusten mukaan sisältöjä käsitellään varsin pintapuolisesti. Vastauksissa myös toistui konditionaalimuoto.

*“Että varmaan jos oikeeseen paikkaan osais ite soittaa, ni sieltä varmaan tulis esittelijöitäkin. Mutta kun tietäis, että mihin.” (T1)*

*“No varmaan kauppaleikkijuttu vois olla ihan kiva. Ja pienten kohdalla se varmaan toimis hyvin.” (T3)*

Haastatteluista ilmeni luokanopettajien käsityksiä kuluttajakasvatuksen haasteista sekä opettajien toiveita esimerkiksi resurssien ja tuen suhteen. Näitä käydään tarkemmin läpi kappaleissa 5.4 ja 5.5.

#### **5.4 Kuluttajakasvatuksen haasteet**

Haastatteluissa nousi esille *opetussuunnitelman ylikuormittuneisuus* kuluttajakasvatuksen yhtenä haasteena. Oppimistavoitteita todettiin jo valmiiksi olevan paljon, joten mistä löytää aikaa kaikkeen. *Ajan puute* ilmeni myös keskusteluissa kuluttajakasvatukseen liittyvistä materiaaleista. Etenkin alkuopetuksessa työskentelevät opettajat harmittelivat *valmiiden materiaalien heikkoa saatavuutta*. Moni haastateltava huomautti, että internetistä varmasti materiaalia löytyy, josta voi lähteä omaa opetusta rakentamaan, mutta se vaatii opettajalta aikaa ja vaivannäköä. Yksi haastateltava toi ilmi, että alkuopetuksessa valmiit materiaalit keskittyvät lähinnä kestäväen kehityksen ja kierrätyksen teemoihin.

*“Materiaalin hakeminen on aina se ongelma. Ei ole väliä onko materiaali kirjan kustantajan tekemä vai kenen, mutta kunhan se olis helposti käytettävissä.”(T4)*

*“Alkuopetukseen valmiita materiaaleja ei juurikaan ole. Jotain lipareita on saanut jaettavaksi, mutta opettajalle suunnattua materiaalia ei ole.”(T2)*

Suomessa yhteiskuntaopin oppiaine alkaa nykyisin 4.luokalla ja 4-6.vuosiluokkia opettavat kokivat valmiiden materiaalien saatavuuden paremmaksi kuin alkuopetuksessa opettavat. Sähköiset materiaalit saivat kiitosta yhteiskuntaopin osalta. Toisaalta osa haastateltavista koki, että näissä teemoja käydään läpi ainoastaan pintapuolisesti, että jos aihetta haluaa syventää, niin se vaatii opettajalta enemmän vaivannäköä. Todettiin, että esimerkiksi järjestöiltä löytyy hyviä verkkosivuja ja videoita, mutta opettajan on ne itse etsittävä.

Kuluttajakasvatuksen *opettajalähtöisyys* nousikin haastatteluissa esiin. Useammassa haastattelussa luokanopettajat arvioivat talousteemojen opetuksen alakoulussa hyvin kirjavaksi riippuen opettajan omasta vaivannäöstä ja mielenkiinnosta teemoja kohtaan.

*“Aikuisvetoista hommaa. Kyllä lasten toiveet on ihan eri tyyppisiä.”(T1)*

*“Uskon, että monelle opettajalle tämä voi olla aika vieras aihe. Jos opettaja itse omassa arjessaan suosii vastuullista kuluttamista, niin heijastuu opetukseenkin. Mutta jos opettaja ei yhtään ole näitä miettinyt, niin opetuskin voi jäädä pintapuoliseksi.” (T6)*

Opettajälähtöisyyteen liittyen joissakin vastauksissa toivottiin myös yhteisöllisempää henkeä tavoitteiden asettelun ja tekemisen suhteen. Kaksi luokanopettajaa koki, ettei heitä varsinaisesti tueta näiden teemojen opetuksessa. Haasteeksi koettiin *yhteisöllisen olon luominen ja ihmisten sitouttaminen*, ettei opettaja ole yksin asian kanssa. Myös *verkostoitumisen haasteet* muiden toimijoiden kanssa nostettiin esille muutamassa haastattelussa. Eräs luokanopettaja totesi, että koululle varmasti löytyisi vierailijoitakin käymään, mutta kun ei oikein tiedä, että mihin pitäisi itsellä ottaa yhteyttä. Yhteistyökumppaneiden hankkiminen vaatii vaivannäköä ja aikaa.

*Opettajan kokema epävarmuus* ilmeni myös haasteena. Syitä epävarmuuteen esitettiin haastatteluissa monia. Opetussuunnitelman tavoitteista kuluttaja- ja yrittäjyyskasvatuksen suhteen oli epätietoisuutta. Koettiin, että opetussuunnitelmassa voisi olla selkeämmin esillä tavoitteet myös näihin teemoihin liittyen. Lisäksi kuluttajakasvatukseen liittyviä osa-alueita saattoi nykyiseltä pohjalta olla haastavaa tunnistaa. Lisää varmuutta kaivattiin myös siihen, miten näitä asioita pystyisi käymään lapsentasoisesti läpi. Toisaalta oma esimerkki saattoi mietityttää. Yksi haastateltava kertoi puolestaan kokevansa raha-asioista puhumisen perheille kuuluvana henkilökohtaisena asiana, joten suhtautui asian käsittelyyn luokassa varoen.

*“En ole itse mikään suunnitelmallinen rahan käyttäjä omassa elämässä, niin se ehkä heijastuu siihen opetukseenkin. Mutta yritän olla neutraali, että asiat asioina.”*(T4)

*“Haasteena epätietoisuus, ettei ihan tarkalleen tunnista kuluttajakasvatuksen osa-alueita, että mitä siihen liittyy.”*(T6)

Osa haastateltavista ilmaisi myös, että *perheiden varallisuuserot* voivat tuoda oman haasteensa opetukseen. Kaikki eivät kuitenkaan olleet kokeneet, että heidän olisi tarvinnut sitä erityisemmin huomioida omassa opetuksessaan. Yksi haastateltava kertoi työskentelevänsä hyvätuloisella asuinalueella ja arveli tämän haasteen näkyvän enemmän sellaisten alueiden kouluissa, joissa varallisuuseroja on enemmän. Kahdessa haastattelussa luokanopettaja olivat sitä mieltä, että talusteemojen opetus kuuluu kuitenkin kaikille varallisuustilanteesta riippumatta.

*“Oppilaat ponnistaa erilaisista lähtökohdista. Toisilla on enemmän rahaa käytössä, ku toisilla. Toisilla ei välttämättä oo mahdollisuuksia kuluttamiseen, niin asian käsitteleminen neutraalisti, ettei kellään oppilaalla tule siitä mielipahaa. Ja myös se, että saa pidettyä sen keskustelun semmosena, ettei ketään aleta sormella osottelemaan, että kellä on varaa ja kellä ei.”* (T5)

*“Talouskasvatus tärkeää yhtä lailla myös hyvätuloisten perheiden lapsille, ettei mikään tule ilmaiseksi.” (T3)*

Osa tämän tutkimuksen luokanopettajista kertoi, etteivät kuluttajakasvatuksen teemat olleet juurikaan näkyneet omissa opinnoissa ja *lisäkoulutukselle nähtiin tarvetta* niin luokanopettajaopintojen kuin jo töissä olevien täydennyskoulutuksen osalta. Myös *budjettirajoitteiden* nähtiin vaikuttavan mahdollisuuksiin. Rajalliset resurssit voivat vaikuttaa siihen, että esimerkiksi maksulliset materiaalit eivät ole koulun käytettävissä.

*“Jotain sähköstä materiaalia tarjoamalla (voidaan opettajia tukea), että ois niinku kaikkea saatavilla. Koulun varallisuudesta riippumatta, että ois taustatietoa ja tukea ja matskua, ajatuspankkeja tai jotain, että miten muut on asiaa käsitelleet tai rakentaneet kokonaisuuksia niistä.”(T5)*

Budjettirajoitteet vaikuttavat osaltaan myös henkilökunnan määrään. Eräässä haastattelussa nousi esiin, että heidän koulunsa on yliopiston yhteistyökoulu ja harjoittelijoiden läsnäolo tuo mukanaan uudenlaisia mahdollisuuksia.

## **5.5 Opettajien toiveita kuluttajakasvatukseen liittyen**

Haastatteluissa luokanopettajat toivat esille toiveitaan kuluttajakasvatuksen materiaaleihin ja resursseihin liittyen alakoulussa. Materiaaleilta toivottiin maksuttomuutta, helppokäyttöisyyttä ja ajantasaisuutta. Lisäksi toivottiin, että materiaaleja olisi saatavissa eri muodoissa. Haastatteluissa luokanopettajat mainitsivat erilaiset sähköiset materiaalit, teemaan liittyvät kirjat sekä tulostettavia materiaaleja.

Toiveissa oli, että lasten ikäkausit ja kokemusmaailma olisi huomioitu materiaaleissa. Käytännönläheisiä ideoita ja vinkkejä kaivattiin opetuksen tueksi. Myös pelillisyyttä ja leikillisyyttä toivottiin. Etenkin alkuopetuksen opettajilta tuli viestiä, että opettajille suunnattua materiaalia kuluttajakasvatuksen teemoihin ei nykyisellään ole, joten jonkinlaista tieto- ja tehtäväpakettia opettajalle toivottiin esimerkiksi keskustelun tueksi. Sovellettavuus oli myös yksi usein mainittu kriteeri materiaaleja ajatellen. Mahdolliselta ideapankilta kaivattiin vuorovaikutteisuutta, että muiden opettajien kanssa pystyisi jakamaan kokemuksia ja ideoita, miten aiheista on rakennettu kokonaisuuksia ja miten muut ovat aiheita käsitelleet.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa osa luokanopettajista myös ilmaisi, että kuluttajakasvatuksen sisältöjä olisi syytä huomioida opettajankoulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa. Opettajat muistelivat, ettei omassa koulutuksessa näitä teemoja olisi juurikaan käsitelty. Haastateltavien joukossa oli yksi vastavalmistunut. Muilla haastelluilla oli työkokemusta useammalta vuodelta tai vuosikymmeneltä.

Yhdessä haastattelussa luokanopettaja kertoi, että hänen kokemuksensa mukaan yhteiskuntaopin opetus alkaa nykyään Suomessa liian aikaisin (4. luokalla).

*“Ku yhteiskuntaopissa rahapuolikin tulee nyt nelosella, ni ainaki me koettiin, että se on ihan liian aikasin niinku oppilaalle. Itelle pitäs saada semmosta varmuutta, että miten pystyis lapsentasosesti niitä asioita käymään. Voisin sanoa, että meidän 24 oppilaan porukasta kolmelle tai neljälle ne jutut oli, kun ne käytiin läpi, ni oli selvää, ni varmaan puolet oli semmosia, ettei ne ymmärtäny koko asiasta yhtään mitään. Että se meni ihan liian.. Tän ikäset on vielä aika konkreettisella tasolla ajattelussa, että me puhuttiinkin, että se vois alkaa vähän myöhemmin, vaikka vitosella yhteiskuntaoppi.---Tai se oli se, että niitä termejä tulee niin paljon uusia, että pelkästään sana yhteiskunta, ni ei kaikki osaa sitä ajatella, mitä se tarkoittaa. Ja jos miettii taloudellisia puolia, rahajuttuja, ni niitä käsitteitä tulee niin paljon, ettei se ehi niitä sisäistä.” (T4)*

## 5.6 Johtopäätökset

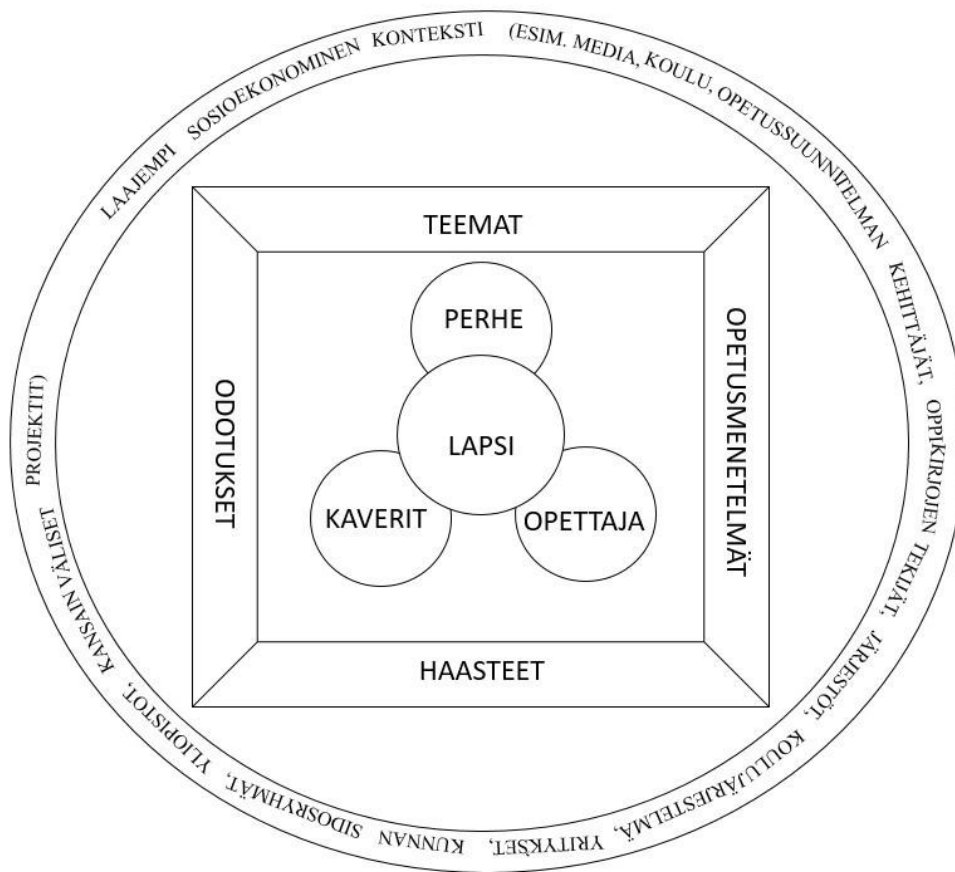
Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on lasten kuluttajakasvatuksesta alakoulussa. Kuvioon 5 on pyritty kokoamaan ja käsitteellistämään tutkimustuloksia.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat liittävät seuraavat teemat lasten kuluttajakasvatukseen alakoulussa: kestävä kehitys, media- ja teknologialukutaito, henkilökohtainen talous, kotitalouden hallinta ja osallisuus, vastuullinen yhteiskunnallinen osallistuminen sekä työelämätaidot ja yrittäjäyys. Tulokset ovat varsin samansuuntaiset kuin pohjoismaisvirolaisen kuluttajakasvatustyöryhmän esittämät teemat ja osa-alueet aiheen käsittelemiseksi (ks. luku 3). Tässä tutkimuksessa haastateltavat eivät tuoneet esille kuluttajan oikeuksiin liittyviä seikkoja. Lisäksi oli mielenkiintoista, että tässä tutkimuksessa osallistujat liittivät sosiaalisen yrittäjäyden ja työelämätaidot kuluttajakasvatukseen.

Pohjoismaisvirolaisen työryhmän esittämässä kuluttajakasvatuksen strategiassa huomautetaan, että kuluttajakasvatus pitää sisällään Brundtlandin komission määrittelemät neljä kestävän kehityksen ulottuvuutta: ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden



(TemaNord, 2010). Tämän tutkimuksen opettajien haastatteluissa kestävän kehityksen ulottuvuuksista nimenomaan ekologinen kestävyys korostui. Vähemmälle huomiolle jäivät sosiaalinen ja taloudellinen kestävyys, mutta ne mainittiin myös. Sen sijaan kulttuurinen kestävyys ei näissä haastatteluissa noussut esiin. Kuluttajakasvatustyöryhmä huomauttaa, että tulevilla opetus suunnitelmissa on syytä vahvistaa kestävän kehityksen tavoitteita nimenomaan kestävän kulutuksen näkökulmasta huomioiden kaikki neljä kestävyiden ulottuvuutta, eikä ainoastaan ekologista kestävyttä (TemaNord, 2010).



**Kuvio 5. Luokanopettajien käsityksiä lasten kuluttajakasvatuksesta alakoulussa (mukaillen pohjoismaisvirolaisen kuluttajakasvatustyöryhmän mallia [TemaNord, 2010])**

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat, että opettajalla on merkittävä vaikutus siihen, millaista kuluttajakasvatusta oppilas koulussa saa. Kuitenkin vastauksissa toistui

näkemyksistä, että toteutustavat vaihtelevat suuresti riippuen esimerkiksi opettajan omasta kiinnostuksesta ja vaivannäöstä sekä luottamuksesta omiin kykyihin kuluttajakasvattajana.

Tutkimustulosten mukaan sekä perheillä että opettajilla on vaikutusta lapsen kulutustottumusten muotoutumiseen ja kehittymiseen, joten yllättävää on, että tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella opettajien ja kotien välillä ei ole juuri ollenkaan keskustelua rahaan ja kuluttamiseen liittyen.

Vaikka monia opetusmenetelmiä mainittiin haastatteluissa, keskustelut ja erilaiset valmiit oppimateriaalit olivat silti käytetyimpiä opetuksessa. Mielenkiintoista on, että nämä työskentelytavat korostuivat myös Ruskovaaran ja Pihkalan (2013) tutkimuksessa yrittäjyyskasvatuksen teemojen opetuksessa Suomessa. Luokanopettajien vastauksissa toistui myös konditionaalimuoto: jos olisi esimerkiksi aikaa, rahaa, tukea ja opettajankoulutusta.

Haastatteluista kävi ilmi, että opettajat ovat kiinnostuneita ottamaan luokkiinsa vierailijoita kuluttajakasvatuksen teemojen puitteissa. Näitä harvemmin kuitenkin on ja tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella on yleisempää, että oppilaat vierailevat jossain koulun ulkopuolisessa kohteessa kuin että vierailija tulisi koululle. Saman havainnon tekivät myös Ruskovaara ja Pihkala (2013) yrittäjyyskasvatuksen opetukseen keskittyvässä tutkimuksessaan. He pitivät mahdollisena, että tämä selittyisi osaltaan sillä, että opettajat haluavat laajentaa oppimisympäristöä koulun ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat toivat esille myös kuluttajakasvatuksen haasteita kouluissa. Aiemmin näitä haasteita on tuotu esille esimerkiksi OECD:n raportissa, joka perustuu 27 maassa tehtyihin kyselyihin (Ueno et al., 2009, 184). Kyseisen raportin perusteella opetussuunnitelman ylikuormittuneisuus, vaikeudet verkostoitumisessa sekä eri sidosryhmien yhteistyön parantamisessa, budjettirajoitteet sekä opettajien koulutuksen puutteellisuus ovat haasteina kuluttajakasvatuksen toteuttamiselle kouluissa. Näitä samoja huomioita toivat esille myös tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että perheiden varallisuuserojen huomioiminen opetuksessa vaatii pedagogista herkkyyttä. Koulutusta ajatellen Ueno, Olczak ja Takahashi (2009, 184) huomattavat, että haasteena on markkinoiden nopeasti muuttuva luonne, joka edellyttää opettajilta kuluttajakasvatuksen tietojen jatkuvaa päivittämistä. Luokanopettajien kokema tarve lisäkoulutukselle on perusteltua tämänkin vuoksi. OECD:n raportissa todettiin yhdeksi haasteeksi myös vaikeudet motivoida opettajia (Ueno et al., 2009, 184).

Luokanopettajat esittivät myös toiveitaan ja odotuksiaan kuluttajakasvatuksen materiaalien ja käytettävissä olevien resurssien suhteen. Materiaaleilta toivottiin helppokäyttöisyyttä, hyvää saatavuutta, ajantasaisuutta, sovellettavuutta, leikillisyyttä ja pelillisyyttä sekä lapsen ikäkauden ja kokemusmaailman huomioimista. Yksi tutkimukseen osallistunut luokanopettaja koki, että yhteiskuntaopin oppiaine voisi alkaa nykyistä (4. luokkaa) myöhemmin. Opettajille suunnatulta vinkkipankilta toivottiin vuorovaikutteisuutta muiden opettajien kanssa.

Aiemmin Nunn ja Cochrane (2012) ovat esittäneet tutkimuksessaan opettajien toiveita kuluttajakasvatuksen resursseille 12-18-vuotiaiden opetuksen parista. Heidän tutkimuksensa tulokset ovat varsin yhteneviä tämän tutkimuksen kanssa. Nunnin ja Cochranen (2012) tutkimuksessa opettajat toivoivat myös helppoutta, saatavuutta ja eri ikäryhmille räätälöityä houkuttelevaa materiaalia. Kuten tässäkin tutkimuksessa, opettajat toivoivat vuorovaikutteisuutta ja mahdollisuutta kokemusten jakamiseen. Nunnin ja Cochranen (2012) tutkimuksessa opettajat edellyttivät lisäksi, että tieto olisi asiantuntijoiden laatimaa sekä luotettavan ja virallisen tahon ylläpitämää. Goldsmith ja Piscopo (2014) huomauttavat, että tarvetta on dynaamisille resursseille, jotka inspiroivat opettajia oppilaiden motivoimiseksi.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat toivoivat myös kuluttajakasvatuksen teemojen käsittelyä opettajankoulutuksessa. Sisällyttämällä kuluttajakasvatuksen kysymyksiä opettajankoulutukseen voidaan tukea opettajien kuluttajakasvatuksellisia valmiuksia (OECD, 2009). Ruskovaaran ja Pihkalan (2013) tutkimuksessa yrittäjyyskasvatuksen osalta nousi esille, että opettajan käsitykset hänen omista yrittäjyyskasvatuksellisista taidoistaan ovat läheisesti yhteydessä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen. Opettajan saama koulutus näistä teemoista ilmenee yrittäjyyskasvatuksen toistumisessa opetuksessa useammin sekä opetuksen toimintatapojen monipuolistumisessa (Ruskovaara & Pihkala, 2013). Kyseisen tutkimuksen tulos on mielenkiintoinen myös kuluttajakasvatukseen liittyvää opettajankoulutusta ajatellen, sillä tässä tutkimuksessa osa opettajista liitti myös työelämätaidot ja yrittäjyyden teemat kuluttajakasvatukseen.

## 6 Pohdinta

Perusopetuksella on mahdollisuus edistää tasa-arvoa merkityksellisellä kuluttajataitojen opetuksella. On aiheellista pohtia, miten luokanopettajien kuluttajakasvatuksellisia valmiuksia voidaan tukea ja mitkä toimet ovat realistisia toteuttaa. Jos perusopetuksen roolia lasten kuluttajakasvatuksessa halutaan vahvistaa, tuntuisi loogiselta lisätä näitä sisältöjä luokanopettajien koulutukseen.

Monet tärkeät ja ajankohtaiset teemat ovat keskustelussa mukana, kun pohditaan, mitä sisältöjä perusopetuksen opetussuunnitelmassa halutaan vahvistaa. Esimerkiksi seksuaalikasvatus ja tunnetaidot ovat olleet julkisissa keskusteluissa esillä. Lasten talous- ja kuluttajataitojen vahvistaminen on yksi näistä aiheista, joiden osuudesta keskustellaan. Ei kuitenkaan ole realistista, että aina jos tarvetta on vahvistaa tiettyjen oppisisältöjen opetusta, se lisättäisiin opettajien pohjakoulutukseen. Tutkinnon laajuus on rajallinen.

Jos pohditaan kuluttajakasvatuksen teemojen sisällyttämistä luokanopettajien pohjakoulutukseen, on syytä miettiä, missä määrin ja mihin opintoihin näitä asiasisältöjä on mahdollista lisätä. Esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen sisältyvät monialaiset opinnot ovat jo nykyisellään varsin tiivis paketti koulussa opetettavista aineista. Toisaalta kuluttajakasvatuksen sisällöt tarjoavat erinomaisia mahdollisuuksia perehtyä ilmiöoppimiseen ja eheyttävään opetukseen, joita luokanopettajien opintoihin on sisällytetty eri tavoin.

Kehityspotentiaalia kuluttajakasvatuksen sisältöjen lisäämiseksi voisi olla enemmän sivuaineopinnoissa ja vapaavalintaisissa harjoitteluissa. Esimerkiksi kauppatieteellistä ja kasvatustieteellistä näkökulmaa yhdistävässä sivuainekokonaisuudessa voitaisiin hyödyntää eri alojen osaamista. Ainakin joissain yliopistoissa vapaavalintaisten harjoitteluiden osalta luokanopettajia kannustetaan nykyisellään hakeutumaan myös muihin toimintaympäristöihin kuin kouluihin, mutta aktiivisia kuluttajakasvatusteemaisia yhteistyöverkostoja tulisi muodostaa ja kehittää edelleen, jotta harjoitteluyhteistyö hyödyttäisi kaikkia osapuolia. Erilaiset kampusratkaisut voivat olla yksi askel monialaisen yhteistyön tiivistämiseen.

Täydennyskoulutus on myös yksi tapa lisätä luokanopettajien kuluttajakasvatuksellisia valmiuksia. Keskeistä on, että koulutus rakennetaan siten, että luokanopettaja kokee sisällöt merkityksellisinä ja soveltamiskelpoisina omassa yhteisössään, jolloin on todennäköisempää, että uusia oppeja hyödynnetään omassa opetuksessa. Yhteisössä täytyy olla selkeä tavoite tekemiselle, johon ollaan sitoutuneita. On myös aiheellista pohtia, miten muualta hankittua

osaamista kuluttajakasvatuksesta ja taloustaitojen edistämisestä saataisiin jalkautettua näkyville opetukseen.

Alkuopetuksen osalta tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajien kokemuksen mukaan valmiita materiaaleja opetuksen tueksi ei juurikaan ole saatavilla tai opettajalta menee aikaa niiden etsimiseen. Joitakin toimintaideoita teemaan liittyen internethauilla löytyy, mutta osuvien hakusanojen muodostaminen ja tehtäväideoiden etsiminen vievät aikaa. Olennaista on pohtia, miten laadukkaita oppimateriaaleja saataisiin luotua nykyistä aktiivisemmin ja miten ne saavuttaisivat opettajat paremmin.

Yksi vaihtoehto on kartoittaa yhteistyömahdollisuudet oppimateriaalien kustantajien kanssa. Monilla toimijoilla on kokemusta monialaisten työryhmien muodostamisesta ajantasaisten oppimateriaalien kehittämiseksi ja käsitystä tehokkaista jakelukanavista opetus- ja kasvatusalalla. Toisaalta tässä tutkimuksessa opettajat esittivät toiveen, että kuluttajakasvatukseen liittyvät oppimateriaalit olisivat maksuttomia, jotta ne olisivat kaikkien saatavilla. Oletettavasti kustannusyritysten kanssa tuotettavat materiaalit olisivat ainakin jossain määrin opetuksenjärjestäjille maksullisia.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien haastatteluissa Yrityskylää pidettiin oppilaille merkityksellisenä kokemuksena ja opettajien näkökulmasta vaivattomana. Nykyisellään alakoulun osalta Yrityskylän oppimisympäristö on suunniteltu 6.luokkalaisille. Jotta kuluttajakasvatuksen sisältöjä saataisiin mukaan myös nuorempien oppilaiden opetukseen, voitaisiin kartoittaa mahdollisuuksia toteuttaa samantyyppistä oppimisympäristöä nuoremmillekin oppilaille. Lisäksi mielenkiintoista olisi selvittää perheiden mahdollisuuksia osallistua simulaatioon. Toisaalta pelillistäminen on myös tullut mukaan kuluttajakasvatuksen keskusteluihin, joten sen vaikuttavuutta opetuksessa ja perheiden aktivoimisessa on syytä tutkia.

Yhteistyö oppilaiden perheiden kanssa antaisi arvokasta tietoa siitä, mitkä asiat ovat oppilaille merkityksellisiä ja omassa taloudessa ajankohtaisia. Perheillä voi myös olla erilaisia käsityksiä kodin ja koulun rooleista kuluttajakasvatuksen suhteen, joten aktiivisempaa keskustelua tarvitaan selkeiden tavoitteiden ja yhteisten toimintatapojen luomiseksi.

Kuluttajakasvatuksen asiantuntijuutta on monella eri taholla. Olennaista on selvittää, miten nämä tahot saadaan tehokkaasti keskustelemaan keskenään, jotta lapsille voidaan tarjota innostavaa kuluttajakasvatusta. On myös syytä pohtia, miten opettajat saadaan motivoitua näihin verkostoihin mukaan. Valtavasti kehityspotentiaalia on eri toimijoiden välisessä

verkostoitumisessa sekä paikallisella, kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Esimerkiksi eri alueilla on omat ominaispiirteensä, joita hyödyntämällä strategisessa verkostoitumisessa voidaan luoda synergiaetuja alueen sidosryhmille.

Muutos kiertotaloutta kohti edellyttää pioneereja, jotka näkevät arvon uudella tavalla. Kuten aiemmin tuotiin jo esille, lapsilla ja nuorilla voi olla potentiaalia kyseenalaistaa vallitsevia vaihdantasuhteita. Kun pohditaan merkityksellisen ja innostavan kuluttajakasvatuksen suunnittelua, on huomioitava, että oikeastaan lapset saattavat esittää aikuisille uusia näkökulmia taloudesta. Esimerkiksi innovatiivisissa oppimisympäristöissä olisi mahdollista kehittää uusia, kestävämpiä tapoja kuluttamiselle.

## **6.1 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi**

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa on syytä kiinnittää huomiota tutkimusaiheen valinnalle esitettyihin perusteluihin (Tuomi & Sarajärvi, 2006). Näitä on pyritty tuomaan esille eri näkökulmista tämän tutkimusraportin johdannossa. Fenomenografisessa tutkimuksessa on myös olennaista, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa ja tunnustaa, että ne vaikuttavat tutkimusprosessiin (Ahonen, 1994). Eskola ja Suoranta (1999) puhuvat tutkijan avoimesta subjektiviteetista. Läpinäkyvyyden lisäämiseksi tutkijan taustaa tuotu esille lukijalle esille luvussa 4.

Ennen varsinaisia haastatteluja tutkimuksen teemaan liittyviä kysymyksiä testattiin verkkokyselyllä. Tämän avulla kartoitettiin, millaisten avointen kysymysten myötä vastaajat kertoisivat käsityksistään mahdollisimman pitkälti omin sanoina. Verkkokyselyn myötä saatiin myös kohdennettua teemoja tarkemmin keskittämään tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja opettajien anonymiteetti varmistettiin. Esimerkiksi osallistujien nimiä ei kirjoitettu tutkimusaineistoon missään vaiheessa, vaan haastateltavista käytettiin koodeja T1-T6. Aineiston analyysia havainnollistavat sitaatit haastatteluista tuotiin esille siten, ettei niistä käy ilmi yksityiskohtia, joista haastateltava olisi tunnistettavissa. Osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus etukäteen, ja heille annettiin mahdollisuus tarkentaa sanottavaansa tai perua osallistumisensa jälkikäteen. Haastateltavilta kysyttiin lupa haastattelun äänittämiseksi. Äänitteiden laatu oli hyvä, mikä helpotti työskentelyä litterointivaiheessa.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia varten tässä tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman seikkaperäisesti tutkimusprosessin etenemistä. Ahosen (1994) kehotuksen mukaisesti tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan merkitysten tulkintaa esimerkein, jotta lukija pystyisi arvioimaan valintoja, joita analyysivaiheessa on tehty.

## **6.2 Jatkotutkimusehdotukset**

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajat käyvät varsin vähän kuluttamiseen liittyviä keskusteluja oppilaiden perheiden kanssa. Myös käsitykset kuluttajataitojen kehittämisen kasvatusvastuusta vaihtelivat tämän tutkimuksen vastaajien kesken. Merkityksellisen kuluttajakasvatuksen mahdollistamiseksi on aiheellista tutkia myös lasten ja nuorten sekä perheiden käsityksiä ja odotuksia näihin teemoihin liittyen. Tärkeää on myös löytää onnistuneita tapoja aktiivisten verkostojen kehittämiseen lasten kuluttajakasvatuksen edistämiseksi. Jatkossa esimerkiksi toimintatutkimus voisi tarjota mielenkiintoisia näkökulmia kuluttajakasvatuksen opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen kehittämiseen.

## Lähteet

- Ahava, A. & Palojoki, P. (2005). Haasteena kriittisten kuluttajien kasvattaminen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36(1), 20-32.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Asworth, E. & Steele, A. (2016). “I’m just going to buy that!” : Confronting consumerism in teacher education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 37-48.
- Barnard, A., McCosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212-226.
- Cialdini, R. (2005) Don’t throw in the towel: use social influence research. *The Observer*, 18, 33–34. [Viitattu: 14.9.2019]. Saatavissa: <https://www.psychologicalscience.org/observer/dont-throw-in-the-towel-use-social-influence-research>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). London: Routledge. Saatavissa: <http://search.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=548475&site=ehost-live>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dasborough, M., Lamb, P., & Suseno, Y. (2015). Understanding emotions in higher education change management. *Journal of Organizational Change Management*, 28(4), 579-590.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio (2007). *Komission tiedonanto – Talousvalistus /KOM/2007/0808*. [Viitattu: 31.8.2019] Saatavissa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0808:FIN:FI:HTML>



- Euroopan komissio (2013). Entrepreneurship education: A guide for educators. Brussels. [Viitattu: 31.8.2019] Saatavissa: <https://bethechange-project.eu/wp-content/uploads/2017/09/Entrepreneurship-education-Guide.pdf>
- Goldsmith, E. B. & Goldsmith, R. E. (2011). Social influence and sustainability in households. *International journal of consumer studies*, 35(2), 117-121.
- Goldsmith, E. B., & Piscopo, S. (2014). Advances in consumer education: European initiatives. *International Journal of Consumer Studies*, 38(1), 52-61.
- Himmelweit, S. M. (2014). Consumer literacy. *International Journal of Market Research*, 56(6), 709-716. [Viitattu: 31.8.2019] Saatavissa: doi:10.2501/IJMR-2014-051
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalmi, P. (2013). Taloudellinen lukutaito ja sen kritiikki. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 109(2), 150-159.
- Kerscher, U. (2019). Towards a sustainable future? The EU policies concerning plastics and their didactical potential for primary and secondary teaching. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 47-62.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(2), 28-49.
- McGregor, S. L. (2008). Ideological maps of consumer education. *International journal of consumer studies*, 32(5), 545-552.

- McGregor, S. L. (2018). Status of consumer education and financial education in Canada (2016). *Canadian Journal of Education*, 41(2), pp. 601-632.
- Mäkitalo, O. (2008). *Huumevalistus ja sen muunnelmat. Opettajien käsityksiä ehkäisevään huumeystyöhön suuntautuneesta koulukasvatuksesta ja opetuksesta*. Oulu: Oulu University Press.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Harlow, England; N.Y.: Pearson Education Limited.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuun yliopisto.
- Nunn, R. & Cochrane, B. (2012). Consumer classroom. Presentation to the European Consumer Consultative Group on 29 November, 2012. [Viitattu: 18.6.2019] Saatavissa: [http://ec.europa.eu/consumers/empowerment/minutes/pres08bis\\_minutes\\_2930112012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/consumers/empowerment/minutes/pres08bis_minutes_2930112012_en.pdf)
- OECD. (2009). *Consumer education: Policy recommendations of the OECD'S Committee on Consumer Policy*. [Viitattu: 05.08.2019.] Saatavissa: <http://www.oecd.org/sti/ieconomy/44110333.pdf>
- Opetushallitus. (2005). [Verkkodokumentti: viitattu 24.1.2019.] Saatavissa: [www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/aihekokonaisuudet/osallistuva\\_kansalaisuus\\_ja\\_yrittajyys/aktiivinen\\_kansalaisuus/kuukausiteemat/huhtikuu\\_valistunut\\_kuluttaja\\_ja\\_lahiymparisto/kuluttajakasvatus](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/aihekokonaisuudet/osallistuva_kansalaisuus_ja_yrittajyys/aktiivinen_kansalaisuus/kuukausiteemat/huhtikuu_valistunut_kuluttaja_ja_lahiymparisto/kuluttajakasvatus)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119-121.
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). [Verkkodokumentti: viitattu 29.8.2019] Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peura-Kapanen, L. & Lehtinen, A-R. (2011). *Nuorten taloudellinen osaaminen: määrittelyä, toimijoita, materiaaleja*. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 3/2011.

[Verkkodokumentti: viitattu 30.8.2019] Saatavissa:  
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/152345>

- Phelan, P., Davidson, A.L. & Cao, H.T. (1991). Students' Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224-250.
- Rajala, A., Hilppö, J., Stenberg, K., Suvanto, T-E. & Mäki, L. (2015). *Opetuksen omakohtaistaminen ja osallistava pedagogiikka*. Teoksessa: Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*, 97-106. Juva: Bookwell Oy.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of consumer affairs*, 44(2), 276-295.
- Roland-Lévy, C. (2010). Children and money. Teoksessa: Marshall, D. (toim.) *Understanding children as consumers*. Los Angeles: SAGE, 149-164.
- Ruckenstein, M. (2013). *Lapsuus ja talous*. Tallinna: Gaudeamus.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education+ training*, 55(2), 204-216.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- TAT Yrityskylä (2020). Yrityskylän verkkosivusto. [Viitattu: 31.01.2020] Saatavissa: <https://yrityskylä.fi/>
- TemaNord. (2010). Teaching consumer competences – a strategy for consumer education : Proposals of objectives and content of consumer education. [Viitattu: 31.7.2019] Saatavissa: [https://www.kkv.fi/globalassets/kkv-suomi/opettajalle/julkaisut/en/temanord-2010568\\_with-the-appendix\\_final.pdf](https://www.kkv.fi/globalassets/kkv-suomi/opettajalle/julkaisut/en/temanord-2010568_with-the-appendix_final.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ueno, Y., Olczak, M. & Takahashi, Y. (2009). *Promoting consumer education : trends, policies and good practices*. Paris: OECD.

- Walsh, L. N., Howard, R. G., & Bowe, B. (2007). Phenomenographic study of students' problem solving approaches in physics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3(2), 020108.
- Willis, L. (2008). Against financial-literacy education. *Iowa Law Review*, 94(1), 197-285.
- Wilska, T-A. (2008). *Lasten materialistiset kulutusasetteet ja kuluttajaksi sosiaalistuminen*. Teoksessa Raijas, A. & Wilska, T-A. (toim.) *Perhe kulutusyhteiskunnassa*, 33-50. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Yle Uutiset. (18.10.2018). *Iskö ilmastoahdistus hedelmäosastolla? Ei huolta – asiantuntijat neuvovat, kuinka valita ilmastoystävällisiä kasviksia*. [Verkkodokumentti. Viitattu: 20.8.2019] Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10470769>
- Yle Uutiset. (9.1.2019). *Suomessa ennätysmäärä maksuhäiriöisiä – nyt korostuvat eläkeikäiset*. [Verkkodokumentti: viitattu: 19.3.2019] Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10587815>