

”Meidän pitää kasvattaa lapsista aktiivisia toimijoita eikä joessa
ajelehtivia tukkeja.”

Luokanopettajien kokemuksia vaikuttamisen opettamisesta alakoulussa

Pro gradu -tutkielma
Emma Sarkkola
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien kokemuksia vaikuttamisen opettamisesta alakoulussa

Tekijä: Emma Sarkkola

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 55 + 1

Vuosi: 2021

Tiivistelmä

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee vaikuttamisen opettamista alakoulussa. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on vaikuttamisen opettamisesta. Lisäksi tutkin, millaisia merkityksen luokanopettajat antavat vaikuttamiselle sekä opettajan roolia opetustilanteessa, jossa vaikuttaminen on keskiössä.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa hyödynnetään fenomenologian metodologiaa kokemusten tutkimuksena. Tutkielmaa varten on haastateltu kuutta luokanopettajaa. Litteroitu aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Vaikuttamista opetetaan alakoulussa monipuolisesti. Tutkielma osoittaa, että vaikuttaminen sisällytetään useiden oppiainesisältöjen lisäksi oppituntien ulkopuoliseen toimintaan. Vaikuttamista opetetaan alakoulussa monipuolisesti, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sitä ei ole erikseen määritelty.

Avainsanat: vaikuttaminen, osallisuus, valta, fenomenologia, luokanopettajat, kokemukset

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	6
	2.1 Vaikuttaminen	6
	2.1.1 Osallisuus	8
	2.1.2 Kansalaisvaikuttaminen	10
	2.1.3 Vaikuttaminen Perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	12
	2.2 Valta ja vastuu	13
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
	4.1 Laadullinen tutkimus	16
	4.2 Fenomenologia kokemuksen tutkimuksen perustana	18
	4.3 Aineiston hankinta.....	19
	4.4 Aineiston analyysi	20
	4.5 Tutkielman eettisyys ja fenomenologisen tutkimuksen luotettavuus	24
5	TUTKIMUSTULOKSET	26
	5.1 Konkreettinen toiminta opetustilanteessa	27
	5.2 Tietoinen vuorovaikutus	29
	5.3 Auktoriteetin esimerkki	31
	5.4 Opettajan vastuu vaikuttamistilanteessa	33
	5.5 Vaikuttamisen merkityksellisyys	38
	5.5.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	38
	5.5.2 Yhteiskunnallinen merkityksellisyys.....	41
6	POHDINTA	44
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	45
	6.2 Ideaali vaikuttamisen oppimistilanne	49
	6.3 Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	50
	LÄHTEET	52
	LIITTEET	56

1 JOHDANTO

”Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Kouluyhteisö tarjoaa tähän turvalliset puitteet. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24.)

Näin kuvaillaan vaikuttamista ja osallisuutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Koulu ohjaa vastuullisesti oppilaita kohti tulevaisuuden kestävää yhteiskuntaa. Ollakseen tasavertainen yhteiskunnan jäsen ihmisen pitää ymmärtää yhteiskuntaamme ympäröivät rakenteet. Opetussuunnitelman laaja-alaisena sisältönä vaikuttamisen ja osallistumisen tulee sisältyä oppiainerajoja ylittävään opetukseen. Se miten tätä konkreettisesti harjoitetaan, on oppilaitoksesta ja opettajasta riippuvaista. Perusopetuksen opetussuunnitelma antaa raamit, jota opettaja omalla ammattitaidollaan autonomisesti toteuttaa. Ei ole erikseen määritelty, miten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja todellisuudessa tulisi oppilaille opettaa.

Pro gradu -tutkielmani käsittelee vaikuttamisen opettamista alakoulussa. Vaikuttaminen saatetaan helposti nähdä poliittisena päätöksentekona, mutta tutkielmassani vaikuttamisen käsite on laajempi. Se on toimintaa, jolla saadaan aikaan

muutos (Ilvonen 2011, 9). Tutkin, miten vaikuttamista opetetaan alakoulussa. Siihen liittyen selvitän myös, millaisia merkityksiä opettajat antavat vaikuttamisen opettamiselle ja millainen opettajan rooli vaikuttamisen opettamisessa on.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jossa on hyödynnetty fenomenologista otetta kokemuksen tutkimukseen perustuen. Tutkimusaineistoni olen hankkinut kuu-delta samassa Etelä-Suomen alakoulussa työskentelevältä luokanopettajalta. Aineiston hankin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla. Analyysitavaksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jonka suoritin litteroiduille haastatteluille.

Vaikuttamisesta uutisoidaan jonkin verran, mutta uutiset koskevat pääasiassa yläkouluiikäisiä tai sitä vanhempia. Esimerkiksi Vantaalla sijaitsevan Ruusuvuoren koulun kahdeksasluokkalaiset toteuttivat vaikuttamista oppilaslähtöisellä tavalla. Oppilaat ovat valinnaisaineurssinsa kautta lähteneet tutkimaan, miksi kaupunki ei vastannut oppilaiden odotuksiin luvatuista uusista oppimisympäristöistä. (Helsingin sanomat 18.2.2021.) Nuorilla on tahtoa vaikuttaa, mutta he kokevat jäävänsä vaille huomiota. Tämä tieto koskee yläkoululaisia, joille tärkein vaikuttamiskanava on sosiaalinen media. (Aamulehti 28.1.2019.)

Alakouluikäisten vaikuttamisen keinoja ja niiden toteutumista ei ole paljon tutkittu. Halusin selvittää aihetta nuorempien lapsien opettamisen kautta. Lasten innostaminen vaikuttamiseen ja kasvattaminen aktiivisiksi kansalaisiksi on yhteiskunnallisesti tärkeä aihe. Yhteiskunnan kannalta on välttämätöntä, että uusista sukupolvista löytyy taitoja vaikuttamiseen. Tämän vuoksi halusin selvittää, miten vaikuttamista opetetaan lapsille alakoulussa.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkielmani teoreettinen ilmiö on vaikuttaminen. Tässä luvussa esittelen, mitä vaikuttaminen on ja mitä sillä koulutuksen yhteydessä tarkoitetaan. Vaikuttamisen alailmiönä voidaan pitää osallisuutta, joten avaan tätä käsitettä laajentaakseni ymmärrystä koko tutkielmaa tukevasta ilmiöstä.

Globalisoituvassa maailmassa kansalaistaidot nousevat yhä tärkeämpään rooliin. Vaikuttamisen ja aktiivisen kansalaisuuden perusteena voidaan pitää riittävä taitoa ymmärtää ja tuntea ympäröivää yhteiskuntaa. Pelkän tiedon kertominen lapsille ja nuorille ei enää riitä, vaan koulun tulee kasvattaa aktiivisia ja toimintakykyisiä kansalaisia. (Kaihari & Virta 2011.) Vaikuttamista voidaan pitää yhtenä kansalaistaidoista, jonka merkitys kansainvälistyvässä maailmassa kasvaa.

Selvitän myös vastuu-valta -suhdetta, sillä vaikuttaminen on vallan käyttöä. Valta on laaja käsite ja pyrin käsittelemään sitä siltä osin, kuin se on oleellista tutkielmani kannalta. Käsittelen valtaa vaikuttamisen näkökulmasta.

2.1 Vaikuttaminen

Vaikuttamista voidaan pitää osallisuusprosessin seurauksena eli jonkin asian muutoksena, jota on edeltänyt osallisuus. Vaikutusmahdollisuudet lisääntyvät koulussa, kun osallisuus kasvaa. Vaikuttamista ei pidä pitää vain kansalaiskas-

vatuksena, vaan se on laajempi kokonaisuus. Jos koulussa keskitytään vain kansalaisvaikuttamiseen, oppilaiden luovuus vaikuttamisressurssina voi pienentyä. (Sotkasiira ym. 2010, 176.)

Vaikka osallisuutta usein määritellään yhteisöllisenä toimenpiteenä, voi vaikuttaminen olla täysin subjektiivista (Alanko 2010, 79). Ilvonen (2011) yksinkertaistaa vaikuttamisen viestinnäksi, jonka avulla pyritään saamaan ihmisisten ja toimijoiden näkemyksissä muutoksia aikaan. Subjektiivisen vaikuttamisen ohella yhteisö käyttää valtaa vaikutuskeinona. Vaikuttaminen on yksilön tai yhteisön vallan käyttöä, jolla pyritään saamaan omia tärkeitä asioita muutettua. (Ilvonen 2011, 9–10.)

Koulujen vaikuttamismahdollisuuksien kehittäminen edellyttää tietynlaista toimintakulttuuria. Opettajien tulee hyväksyä oppilaiden osallisuus osana koulun toimintaa, jotta vaikuttamisen kehittyminen on ylipäätään mahdollista. Koulun tulee antaa erilaisia mahdollisuuksia osallistua ja sitä kautta olla mukana vaikuttamisprosessissa. Vaikuttamaan oppiminen ei ole sisäsyntyistä, vaan sitä tulee opetella harjoittelun ja käytännön kokemuksen kautta. (Alanko 2010, 55–57.)

Oppilaan vaikuttamisen esteenä voi olla opettajan auktoriteettiasema, joka estää vaikutusmahdollisuuksien toteutumisen. Tujulan (2017) ohjaavien opettajien näkemyksiä oppilaskuntatoiminnasta tutkivassa tutkimuksessa iso osa tutkimukseen osallistuneista ohjaajista ei uskonut oppilaiden todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Opettajan henkilökohtaisella asenteella on merkitystä vaikuttamisen toteutumiseen. (Tujula 2017, 82.)

Af Ursinin ja Haanpään (2012) tutkimuksessa käy ilmi, että nuoret kokevat koulun opettavan vaikuttamista. Ristiriitaa kuitenkin tuo se, että iso osa nuorista kokee, ettei heillä ole riittävästi tietoa vaikuttamisesta, jotta voisivat vaikuttaa lähiympäristössään. (Af Ursin & Haanpää 2012, 66–67.) Nämä tutkimukset havainnollistavat sitä, kuinka ihanne ja todellisuus eivät vielä nykypäivänäkään aina vastaa toisiaan puhuttaessa oppilaiden vaikuttamisesta.

Lapsen vaikuttamis- ja osallisuusmahdollisuudet lisääntyvät iän myötä. Oleellista on, että lapsi kokee kokemuksen siitä, että hän on saanut vaikuttaa. Ilman tätä

kokemusta vaikuttavuuden merkitys pienenee. (Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos.) Vaikuttamisen voidaan katsoa olevan aktiivisuutta. Lasten aktiivisuus kasvaa koettujen tilanteiden ja kokemusten kautta arkiympäristössään (Stenvall 2018, 140).

Kun puhutaan vaikuttamisesta ja sitä edeltävästä osallisuudesta, on merkittävää ymmärtää konteksti. Käsite voi tarkoittaa oppilaalle eri asiaa kuin aikuiselle. Alan- gon (2010, 60) tutkimuksessa käy ilmi, että osallisuuden määritelmä erosi virallisesta määritelmästä aikuisen ja oppilaan välillä, mutta vaikuttamista oppilaat osasivat kuvailla melko samalla tavalla. Jotta vaikuttaminen koulussa olisi mahdollista, olisi varmasti tärkeää, että oppilaat ymmärtävät vaikuttamisen käsitteen mahdollisimman selkeästi.

Ei voida ajatella vaikuttamisen opettamisen kuuluvan peruskoulussa vain oletettujen oppiaineiden sisälle kuten esimerkiksi yhteiskuntaopin. Hansenin (2007) mukaan se on pedagoginen ajattelutapa, jota opettaja hyödyntää omassa opetustoimessaan. Vaikuttaminen mielletään usein kansalaisvaikuttamiseksi sisältäen parlamentaarisen tietotaidon sekä yhteiskuntatiedon. Käsite tulisi ymmärtää laajempaan vuorovaikutukseen yksilön, ympäristön, kulttuurin ja yhteiskunnan välillä. (Hansen 2007, 125.)

2.1.1 Osallisuus

Osallisuus on prosessi ennen vaikuttamista. Osallisuudella mahdollistetaan muutos, joka on vaikuttamista. (Sotkasiira, Haikkola & Horelli 2010, 176.) Vaikka tutkielmani käsittelee vaikuttamista, on tärkeää määritellä ja ymmärtää osallisuuden käsite. Osallisuudelle löytyy useita erilaisia selityksiä. Selitän tässä luvussa muutaman tutkielmani kannalta oleellisen määritelmän.

Manninen (2008) määrittelee Opetusministeriön toteuttamassa kehittämissuunnitelmassa osallisuuden usealla eri tavalla riippuen kontekstista. Euroopan unionin tasolla se on aktiivista kansalaisuutta, jolloin oppilaita yhtäältä ohjataan yhteiseen

päätöksen tekoon aktiivisen äänestyksen kautta. Humanistiseen ihmiskäsitykseen rakentuva ajatus ei tavoittele äänestysaktiivisuutta, vaan se sisältää muun muassa oppilaan mahdollisuuden vaikuttaa oppituntien sisältöihin ja muihin erinäisiin päätöksiin. Haasteena tällaisessa ajatuksessa on oppilaan vallan rajaamiin sopiviin raameihin. (Manninen 2008, 90–93.)

Oppilaalla harvoin on itsellä tarvittavia resursseja osallistua vaikuttamiseen ja päätöksen tekoon ilman ohjattua ja järjestelmällistä tukea. Oppilaan taidot eivät myöskään välttämättä ole riittävät. Jotta osallisuutta voidaan pitää tehokkaana, se edellyttää toimivaa vuoropuhelua oppilaan ja ohjaavan aikuisen välillä. Aikuisen rooli on tarjota oppilaalle riittävät mahdollisuudet ja keinot, jotta oppilaan osallisuus realisoituu. On tärkeää ymmärtää, että osallisuus ei aina vie vaikuttamiseen. Puhuttaessa oppilaista ihannetilanne olisi se, että oppilaiden osallisuus johtaisi vaikuttamiseen, jolloin osallisuudesta seuraisi konkreettista muutosta. (Sotkasiira ym. 2010, 178–178.)

Myös Karhuvirta ja Lestinen (2015) korostavat aikuisen merkitystä oppilaan osallisuudessa. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuudet itsenäiseen ajatteluun, ja hänet pitää ottaa huomioon täysivertaisena kansalaisena osallisuuden ja vaikuttamisen toteutuessa. Tällainen kansalaisosaamisen tukeminen mahdollistaa yhteisöllisen osallisuuden koulussa. Oppilaan kannalta merkityksellistä on yhteisöllisyyden tunne koulu- tai luokkatilanteessa. Se edistää tunnetta vaikuttamisen mahdollisuuksista. (Karhuvirta & Lestinen 2005, 7.)

Pääsääntöisesti osallisuus on kollektiivista toimintaa. Osallisuutta ei pidä sekoittaa osallistumiseen. Yksilö voi osallistua toimintaan olematta siinä osallisena. Erona on se, että osallisuuteen liittyy yksilön mahdollisuus vaikuttaa olemassa olevaan prosessiin tai menettelyyn. Yksilö on osallisuudessa subjektiivinen ja kokemuksellinen, mitkä vaikuttavat hänen käsitykseensä esillä olevasta asiasta. (Turja 2011, 26; Alanko 2010, 57.) Myöhemmin aineiston analyysiluvussa käy ilmi näiden käsitteiden erot, kun kaikki luokan oppilaat osallistuvat toimintaan, mutta vain osa oppilaista on osallisia toiminnassa.

Yhteisöllisyyttä korostaa myös Alanko (2010) tutkimuksessaan. Osallisuus on ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta. Onnistunut vuorovaikutuksellisuus tarkoittaa aikuisten puolelta oppilaiden ideoiden vastaanottavuutta. Pelkkä oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen ei takaa onnistunutta osallistumista, vaan aikuisen tulee ottaa oppilaan näkemykset vakavasti. Oppilaalla on aina mahdollisuus myös osallistumattomuuteen, eikä häntä pidä pakottaa osallisuuteen tai vaikuttamiseen. (Alanko 2010, 58–60.)

2.1.2 Kansalaisvaikuttaminen

Vaikuttaminen saatetaan mieltää helposti yhteiskunnalliseksi vaikuttamiseksi eli kansalaisvaikuttamiseksi. Vaikuttaminen on kuitenkin laajempi ilmiö. Avaan tässä alaluvussa käsitteen *'kansalaisvaikuttaminen'*, sillä se on merkittävä teoreettisen viitekehyksen kannalta. Kansalaisvaikuttamisessa yhteiskunnan jäsen on toiminnan keskiössä. Sitä ei tule sekoittaa kansalaisuus-termiin, joka on juridinen määritelmä henkilölle, jolla on Suomen kansalaisuus (Kansalaisuuslaki 2003/359 1§). Laitinen ja Nurmi (2003) toteavat aktiivisen kansalaisuuden (ts. aktiivinen yhteiskunnan jäsen) olevan haastavaa, sillä virallista selitettä ei ole. Pohjimmaisena lähtökohtana voidaan ajatella, että aktiivinen yhteiskunnan jäsen edistää yhteistä hyvää ja he toimivat ihmisten yhteisten asioiden eteen. (Laitinen & Nurmi 2003, 123.)

Kansalaisaktiivisuuden juuret sijoittuvat yhteiseen huoleen eurooppalaisten osallistumisesta. Ilmiötä ei voida pitää täysin irrallisena politiikasta, sillä siihen vaikuttaa aina kunkin valtion oma poliittinen näkökanta. (Karhuvirta ym. 2015, 5.) Kansalaisvaikuttamista voidaan pitää synonyymina aktiiviselle kansalaisuudelle. Sen määrittäminen on haastavaa, mutta yhteistä aktiivisille kansalaisille on yhteisten asioiden edistäminen ja yhteisten asioiden eteen toiminen (Laitinen & Nurmi 2003, 123).

Euroopan unionin vuoden 2006 suositus jäsenmaille oli, että jokaisella kansalaisella olisi riittävät tiedot ja taidot rakentavat osaamisyhteiskuntaa. Vaikka kansalaisvaikuttaminen vaihtelee yhteiskunnan mukaan, päätavoitteena yhteisesti on kasvattaa lapset tukemaan ja edistämään yhteiskuntaan, jossa he elävät. Tulevaisuudessa ihmiset tarvitsevat yhä monimuotoisempia taitoja ja laajempaa tietoa, jotta he voivat toimia täysivertaisina kansalaisina. (Euroopan unioni 2012, 17 & 30.) Ihminen kasvaa kansalaiseksi yhteisönsä vuorovaikutuksessa. Kun lapsi aktiivisesti toimii omassa yhteisössään esimerkiksi koulussa tai perheessä, hän muodostaa jatkuvasti omaa kansalaisuuttaan mikrotasolla. Lapsen kasvamista kansalaiseksi vaikeuttaa kuitenkin mahdolliset ristiriidat. Lapsia tulisi suojella, kun taas toisaalta heidät tulisi ottaa mukaan päätöksiin, jotta kansalaisuuden rakentamisen mahdollisuudet paranisivat. (Tammi 2017, 66–67.)

Euroopan komissio määrittelee kansalaiskasvatuksen jakautuvan neljään eri teemaan. Näitä ovat poliittisen lukutaidon kehittäminen, kriittisen ajattelun kehittäminen, arvojen edistäminen kuten kunnioitus, solidaarisuus ja suvaitsevaisuus sekä neljäntenä teemana aktiiviseen osallistumiseen kannustaminen. (Euroopan komissio 2012, 27.) Euroopan komission raportti ei määrittele, miten kansalaiskasvatuksen tulisi näkyä milläkin koulutusasteella. On valtion oma tehtävä määritellä opetussuunnitelmaan, mitä sisältöjä kansalaiskasvatukseen kuuluu milläkin luokka- ja koulutusasteella.

Kansalaisaktiivisuudessa on merkittävää yhteisöllisyyden tunne, joka syntyy siitä, kun yksilö saa käyttää kansalaisoikeuksiaan. Haasteena opettajalle tässä on onnistunut yhteisöllisyyden luominen luokahuonetilanteeseen, jotta näitä kansalaisoikeuksien käytöstä ilmenneitä kokemuksia pääsisi syntymään. Kansalaiskasvatuksen määräytymisen muoto koulussa heijastuu siitä, kuinka toiminnassa onnistutaan ottamaan huomioon lapsen tarpeet ja yksilölliset kiinnostuksen kohteet. (Karhuvirta ym. 2015, 16.)

2.1.3 Vaikuttaminen Perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Opetushallitus määrittelee yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppilaan osallistumisena yhteisten asioiden päätöksentekoon koulussa. Osallisuus on niin oppimiskokonaisuuksiin vaikuttamista kuin oppituntien ulkopuolisten aiheiden keskusteluun osallistumista. Oppilaiden avustaminen vaikuttamiseen on merkityksellistä. Opettajan täytyy auttaa oppilaita tiedostamaan omat vaikutusmahdollisuutensa. (Opetushallitus.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on painotettu yhä enemmän vaikuttamista verrattuna vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Edellisessä opetussuunnitelmassa mainittiin ”Osallistuva kansalaisuus” yhtenä aihekokonaisuuden alueena. Opetussuunnitelmassa aihekokonaisuudet olivat laajoja oppiainerajat ylittäviä sisältöjä, jotka eivät olleet sidottu tiettyyn vuosiluokkaan. Niitä ei erikseen määritelty toteutettavaksi alakoulussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhteiskunnallinen vaikuttaminen näkyy useammassa eri kohdassa. Vaikuttaminen ja osallistuminen on erillinen laaja-alainen oppimissisältö, joka vastaa hieman edellisen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksia. Nykyisessä opetussuunnitelmassa laaja-alaiset oppimissisällöt ovat erikseen tarkemmin määritelty eri luokka-asteille. Näin esimerkiksi vaikuttamisen sisällyttäminen opetukseen helpottuu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 101.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) määrittelee 1.–2. luokilla laaja-alaisessa oppimissisällössä ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen” vaikuttamisen perustuvan oman ikätasonsa mukaisiin asioihin kuten esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa olemiseen. 3.–6. luokilla osallistuminen on laajennettu koskemaan koko koulu yhteisöön vaikuttamista sekä myös osallistumista koulun ulkopuolisiin vaikuttamisen toimijoihin kuten esimerkiksi erilaisiin kerhoihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 156.)

Laaja-alaisen sisällön lisäksi vaikuttaminen mainitaan yhteiskuntaopin ainesisällöissä. Yhteiskunnallista demokraattista vaikuttamista tulisi opettaa myös konkreettisissa toimissa yhteistyössä koulun lähialueen toimijoiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 261.) Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käsittelevät vaikuttamista enemmän yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta, tutkielmassani vaikuttaminen sisältää muitakin osa-alueita kuten esimerkiksi ympäristövaikuttamisen.

2.2 Valta ja vastuu

Foucault (2014) määrittelee kaikissa ihmisten välisissä suhteissa olevan aina myös valtasuhteita. Valtasuhteet voivat olla liikkuvia, jolloin valta vaihtuu henkilöltä toiselle tilanteen mukaan. Joissain tapauksissa valta lukkiutuu henkilölle tai tietylle ihmisryhmälle, jolloin hallintatilanteesta tulee jäykkä ja toisella osapuolella on enemmän vapauksia kuin toisella. (Foucault 2014, 271.) Käsittelen lyhyesti vallan ja vastuun suhdetta, sillä se on vaikuttamisen opettamisen tulkinnassa oleellisessa osassa. Alakoulussa voidaan tulkita vallan jakautuneen enemmän opettajalle, jolloin oppilailla ei ole rajatonta vapautta.

Turnerin (2015) mukaan valta syntyy sosiaalisissa suhteissa eikä se koskaan ole absoluuttisen ehdotonta. Valtasuhteeseen vaikuttavat hallitseva ideologinen ja sosiaalinen sisältö. Se vaikuttaa suoraan vallan saamiseen ja sen käyttötapaan. Vallan käytön oikeudenmukaisuuteen ja käsitykseen oikeasta ja väärästä vaikuttavat sen sosiaalisen ryhmän uskomukset ja arvot, missä valtaa käytetään. Vallan käyttö pakottamiseen on lyhytaikaista. Pakotettu osapuoli voi kääntyä vallankäyttäjää vastaan, jos hän ei pääse vaikuttamaan asioihin omilla ehdoillaan. (Turner 2015, 16–19.) Voidaan katsoa, että oppilaan ja opettajan välistä valtasuhdetta tulisi tulkita huomioiden koulun tavoitteet ja käyttäytymisnormit. Opettajalla on valta-asema suhteessa oppilaaseen jo pelkästään turvallisuussyistä.

Myös Vuorikoski (2003) näkee yhteiskunnassa vallitsevan sivistysideologian vaikuttavan opettajan vallankäyttöön. Opettaja käyttää ennen kaikkea yhteiskunnallista valtaa. Opettajan valta on hänen oman autonomisen valtansa ja dominoivan yhteiskuntajärjestelmän välissä. (Vuorikoski 2003, 45.) Vuorikoskea tulkiten voidaan päätellä, että opettaja tasapainottelee näiden kahden substanssin välillä.

Valta ajatellaan helposti aktiivisena ja näkyvänä toimintana. Kuitenkin myös hiljaisuus voi olla valtaa ja oman äänen esille saamista. Vaikeneminen ei ole vain passiivista alistumista. Vaieta voi tiedostaen tai tiedostamatta. Tiedostaminen vaikeneminen on yksi vallan käytön muoto. Ihmisellä voi olla alun perin tarkoitus käyttää valtaansa olemalla hiljaa. (Ikävalko 2016, 120.)

Koulun tehtävänä on opettaa oppilaan yhteiskunnan jäseniksi, joka sisältää tiedot yhteiskunnan normeista ja säännöistä sekä vallankäytön tiedostamisen. Tätä kutsutaan käsitteellä kansalaissubjekti. (Cruikshank 1996.) Foucault erittelee vallan pohjautuvan useisiin eri suhteisiin ja toimijoihin, jotka toimivat samanaikaisesti, joten pelkkä kansalaissubjektin käsite ei riitä käsittelemään vallan monimutkaista verkostoa (Helén 2010). Kansalaissubjektimalleja voidaan katsoa olevan erilaisia. Koulu tarjoaa oppilaille aktiivisen kansalaisuuden mallin, joka on yksi subjektimalleista. Nykyajan kansalaissubjektimalleina nuorille voidaan pitää sosiaalisen median vaikuttajia esimerkiksi Instagram- ja TikTok -sovelluksissa. Näissä ”influensserit” eli vaikuttajat vaikuttavat lapsiin ja nuoriin omilla näkemyksillään.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on vaikuttamisen opettamisesta alakoulussa. Tätä tutkin luokanopettajien kokemusten kautta. Tutkielman tavoitteena on saada selville, mitä vaikuttaminen konkreettisesti tarkoittaa alakoulussa ja miten luokanopettajat sitä opettavat.

Tutkielmallani on yksi pääkysymys ja kaksi alakysymystä.

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on vaikuttamisen opettamisesta?
 - 1.1 Millaisen merkityksen luokanopettajat antavat vaikuttamisen opettamiselle?
 - 1.2 Millainen opettajan rooli on vaikuttamiseen liittyvässä opetustilanteessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkielmani metodologisia näkökulmia. Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Käsittelem luvussa myös kokemusten tutkimista fenomenologisesta näkökulmasta, sillä tutkimuskysymykseni pohjautuu kokemuksiin. Kerron aineistonkeruutavasta ja analyysiprosessista vaihe vaiheelta.

Kerron alaluvussa tutkielmani eettisyydestä. Selvitän, mitä valintoja olen tehnyt, jotta tutkielmani eettiset periaatteet toteutuisivat. Tutkielman luotettavuutta pohdin fenomenologian kautta. Tutkielman tuloksien luotettavuuden pohdinta on luvussa *4.3 Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimusmahdollisuudet*.

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa eritellään ja tulkitaan pääsääntöisesti elämysmaailmaa, johon kuuluvat ihmiset ja heidän kokemansa merkitykset. Se on ihmisen kokemaa todellisuutta, johon kuuluvat yksilön ja yhteisön kokemukset, vuorovaikutukset, arvot ja näiden väliset suhteet. (Varto 1992, 23.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä analysoida yksityiskohtaisesti pienempää aineistojoukkoa tarkemmin kuin määrällisessä tutkimuksessa. Ennalta määritellyjä hypoteeseja ei yleensä ole, vaan tutkija luo tulkitsemalla luokkia, joihin tutkittavaa aineistoa voidaan joustavasti luokitella. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita syy-seuraus -suhteiden tekijöistä yleensä sosiaalisessa ympäristössä. (Hammersley 2013, 11 & 14.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on subjektiivisuus ja kokemusten huomioon ottaminen. Ihmisen kokemukset ja havainnot ovat aina osa laajempaa kokonaisuutta. Vaikka laadullista tutkimusta kuvaillaan subjektiiviseksi, tutkimusaineistosta esille nousevat merkitykset ovat aina tulkinnanvaraisia ja ne ovat liitettynä ympärillä oleviin yhteisöihin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 81–82.)

Merkityksenanto ja merkitykset ovat laadullisen tutkimuksen ydin. Ne erottavat yleensä tutkimuksen määrällisestä tutkimuksesta. Tämän vuoksi on tärkeää selvittää, mitä merkitys laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa. Ne rakentavat kokonaisuuden, jota tutkija määrittelee, analysoi ja raportoi. Merkitykset eivät koskaan ole irrallisia objekteja, vaan ne muodostavat merkityssuhteita. Merkityssuhde syntyy, kun tutkija oman elämysmaailmansa kautta jäsentää tutkimusaineistoa ja ymmärtää tutkittavien esittämät merkitykset. (Varto 1992, 55–56.)

Laadullisen tutkimuksen määrittely riippuu aina tutkimuksesta. Eri tutkimusoppaissa käsite on määritelty hieman eri tavoilla. Onhan kyse kuitenkin laajasta menetelmäsuuntauksesta. Laadullisesta tutkimuksesta kertovien lähteiden kritiikintä yhdistelemistä tulisi välttää juuri sen takia, että eri lähteet voivat antaa erilaisen vivahteen määritelmän samalle käsitteelle. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 17.) Myös Hammersley toteaa teoksessaan laadullisen tutkimuksen tarkan määrittelyn olevan haasteellista tutkimuksen monimuotoisuuden vuoksi (Hammersley 2013, 20). Olen pyrkinyt valitsemaan laadulliseen tutkielmaani sopivat lähteet, joiden määritelmät kuvaavat tutkielmani tutkimusongelmaan vastaavaa metodia parhaiten.

Tutkimuksen suhde teoriaan voi olla teoria- tai aineistovetoista. Teoria- eli deduktiivinen laadullinen tutkimus perustuu aiemmalle teorialle, johon aineistoa verrataan. Aineisto- eli induktiivinen tutkimus on aineistolähtöistä. Induktiivinen tutkimus ei ole teoriaton tutkimus, vaikka teoria on siinä eri roolissa. (Juhila 2021, Tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja.)

4.2 Fenomenologia kokemuksen tutkimuksen perustana

Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan ihmisten kokemuksia. Niiden tulee olla välittömiä, mikä luo oman haasteensa aineiston keruulle. Aineisto tulee kerätä siten, ettei tutkija vaikuta tutkittavan kokemukseen, vaan henkilön tulisi päästä kertomaan kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti ja avoimesti. Tutkittavan kokemukset ovat subjektiivisia, jotka koostuvat tunne-elämyksistä, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja muista erilaisista kokemuksista. Tämä luo haasteen tutkijalle, sillä tutkittavan subjektiivista merkitysmaailmaa ei pysty tavoittamaan, ellei tutkittava kuvaile omia kokemuksiaan. (Virtanen 2006, 152 & 157.)

Myös Varto (2012) kuvailee tutkijan elämysmaailman merkitystä laadullisen tutkimuksen mahdollistamiselle. Tutkija ei pysty tulkitsemaan tutkimustuloksia, jos hän ei itse elä samassa elämysmaailmassa tutkittavien kanssa. Laadullinen tutkimus on merkityssuhteiden tulkitsemista ja tämä ei toteudu, jos tutkija ei ymmärrä kontekstissa ilmeneviä laatuja. (Varto 2012, 26.) Tutkijan subjektiivista näkökulmaa ei voida päätelmien teossa sulkea pois. Tutkimuksessa saatettaisiin päätyä virheellisiin lopputuloksiin, jos tutkijan oma persoona ja sosiaalisuus unohdetaan. (Hammersley 2013, 13.)

Fenomenologia perustuu filosofi Edmund Husserlin ajatteluun. Olemusta tutkitaan ilman ennakkoluuloja. Tähän päästään fenomenologisen reduktion avulla, jolloin irrottaudutaan määräävistä asenteista. Todellisuutta tutkitaan siten, miten se tutkijalle rakentuu. Tätä kutsutaan fenomenologiseksi transsendenssiksi. (Husserl 1995, 66–73.)

Kokemuksen lähtökohtana on tajunnallinen ihminen. Kokemus syntyy siitä, kun ihminen kohdistaa tajunnallisesti toiminnan tiettyyn kohteeseen. Tästä syntyy elämys, joka luo kokemuksen. Kokemus on merkityssuhde subjektin eli tekijän, toi-

minnan ja kohteen välillä. Ihminen on aina suhteessa omaan elämäntilanteeseensa, joka vaikuttaa kokemuksen subjektiiviseen muodostumiseen. (Virtanen 2006, 163.)

Fenomenologiassa kuten muissakin laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntauksissa merkitykset ovat keskeisessä asemassa. Fenomenologiassa merkitykset muodostuvat ilmiöistä. Tutkimusprosessissa on keskeistä erottaa ilmiöstä ne asiat, jotka keskeisesti liittyvät tutkittavaan aiheeseen. (Varto 1992, 86.)

Fenomenologiseen kokemuksen tutkimukseen liittyy muutamia haasteita. Eettinen haaste tulee vastaan analyysivaiheessa, jos tutkija peilaa tuloksia omiin kokemuksiinsa ja antaa niiden vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Husslerin (1962) mukaan ideaalitulanteessa tutkittavaa ilmiötä tutkittaisiin transsendentaalisen asenteen kautta. Tällöin tutkija olisi ennalta luotujen asenteiden yläpuolella tutkimassa tutkittavaa ilmiötä. (Hussler 1962, 180–189) Toinen ongelma on, että tieto kerätään ihmisiltä, joilla kokemus perustuu aina subjektiiviseen kokemukseen. Jokaiselta tutkittavalta kerätty tieto on yksilöllistä. Johtopäätöksien tekemisen mahdollistaa tutkittavien henkilöiden yhteinen konteksti. (Tökkäri 2018, 66 & 70–71.) Tutkielmassani tutkittavien opettajien yhteinen konteksti on ammatti sekä sama paikkakunta, jossa he työskentelevät. Tällöin kerätty tieto ei ole täysin asiayhteydestään irrallista.

4.3 Aineiston hankinta

Haastatteluissani oli konstruktionistinen ote eli olin kiinnostunut jokaisen haastatellun luokanopettajan yksilöllisistä kokemuksista ja merkityksistä. Tämän tyyppisessä haastattelussa päämääränä ei ole saada yleistettävää ja määrällistä tietoa, vaan kerätä yksilöiden näkemyksiä tutkittavaan asiaan. Tarkoituksena on tulkita kerättyä aineistoa. (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 89.)

Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkijalla on selvillä näkökulma, johon haastattelu nojaa. Toisin kuin strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu

haastattelu on joustava. Kysymyksien järjestys ja sanamuodot voivat vaihdella ja tutkija voi kysyä kysymysrunгон ulkopuolelta tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.)

Haastattelin tutkielmaani varten kuutta luokanopettajaa samasta eteläsuomalaisesta koulusta. Haastattelut kestivät 20 minuutista 45 minuuttiin. Minulla oli haastatteluja varten kysymysrunko, mutta keskustelimme kysymyksien ulkopuolisista asioista, jos se haastateltavan kanssa nousi tärkeäksi asiaksi. Valitsin puolistrukturoidun haastattelun aiheeni takia. Liian ennalta määritelty haastattelu jättäisi tutkittavien kokemuksia pienempään rooliin. Täysin strukturoitu haastattelu ei jätä tilaa tutkittavien kokemuksille ja uudelle tiedolle. Haastattelun konteksti voi muuttua yksilön kokemuksia tutkiessa, joten tarkat ennalta määritellyt kysymykset voivat olla soveltumattomia. (Leinonen ym. 2017, 97.)

4.4 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analyysin aineistolähtöisellä sisällönanalyysina Tuomea & Sarajarveä (2009) mukaillen. Tämän lisäksi hyödynsin tekemiäni analyysikysymyksiä redusointivaiheessa. Kerron vaihe vaiheelta analyysiprosessin, jotta tuloksien ymmärtäminen olisi mahdollisimman tarkkaa ja mielekästä.

Aineiston analyysi on aina tulkinnallista. Siihen vaikuttavat merkityksellisyyden ja kokemuksellisuuden keskeisyys. Aineiston tulkinta ei ole yksiselitteistä, vaan tulkinta perustuu tulkintojen päälle kumulatiivisesti. Tulkinnallisuuden takia laadullisen tutkimuksen aineistot ovat pienempiä hallittavuutensa takia kuin määrällisessä tutkimuksessa. Analyysi perustuu tutkimuksen kontekstille. Aineistoa ei irroteta asiayhteydestä, vaan sitä tutkitaan tiedostaen ympärillä olevat ilmiöt. (Ronkainen ym. 2013, 82–83; Kallinen & Kinnunen 2021, Tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja.)

Sisällönanalyysi tehdään tekstimuotoon muutetusta aineistosta, jota tarkastellaan ja analysoidaan erilaisin ennalta määrättyjen menetelmien kautta. Tutkijan ymmärrys syvenee vähitellen eli hän analysoi aineistoa hermeneuttisessa kehässä, johon vaikuttaa hänen oma kulttuurisidonnainen kontekstinsa. Sisällönanalyysi tarjoaa uusia oivalluksia tutkittavasta ilmiöstä. (Krippendorff 2013, 17–18.)

Litteroin haastattelun tutkimusaineistoksi heti jokaisen haastattelun jälkeen, jolloin haastattelutilanne oli tuoreessa muistissa. En kokenut tarpeelliseksi litteroida äänenpainoja analyysitavan takia. Sisällönanalyysissä analysoidaan aineiston sisältöä, jolloin sanatarkka litterointi on onnistuvan analysoinnin kannalta tärkeää (Ruusuvoori & Nikander 2017, 430.) Litteroin tavallisen puheen lisäksi täytesanat (niiku, tota, sillee) sekä minimipalautteet (mm, öö, hmm).

Tämän jälkeen luin haastattelut useaan kertaan huolella läpi. Sisältöä oli paljon, joten pelkistin haastattelut. Pelkistämällä eli redusoimalla aineistosta korostetaan tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset asiat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 190). Alleviivasin samaa tarkoittavat alkuperäisilmaisut samalla värillä analyysiprosessia helpottaakseni. Korostetut ilmaisut olivat oleellisia tutkimuskysymyksieni kannalta. Hyödynsin analyysikysymyksiä monipuolisen redusoinnin tueksi. Alkuperäisilmaisut pelkistin lyhyemmiksi ilmaisuiksi.

Redusoidun aineiston jälkeen pelkistetyistä ilmauksista etsitään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tässä vaiheessa pelkistetyjä ilmaisuja yhdistetään yhtenäisiksi käsitteiksi eli aineisto klusteroidaan. Nämä alaluokat luovat perustan tutkimuksen tuloksille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Erittelin aineistosta 28 alaluokkaa, jotka ovat oleellisia ja toistuvia ilmaisujen yhdistymiä aineistossani. Alaluokkien määrä on melko suuri, mutta koen tärkeäksi kirjoittaa auki kaikki pelkistetyt ilmaukset, jotta analyysiprosessini olisi mahdollisimman läpinäkyvä.

Klusteroidut ilmaisut eli alaluokat abstrahoidaan, jolloin alaluokista erotellaan oleellinen tieto. Aineiston abstrahointia voi tehdä usean eri kerran niin kauan, kunnes abstrahoidut yläluokat ovat valmiita. Abstrahointi on tutkimuskohteen kuvausta ja aina tutkijan omaa tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Luokittelun jälkeen aloin analysoida tuloksia. Vaikka sisällönanalyysissä oleellista on luokittelu, ei pidä sekoittaa sisällönanalyysin luokittelua itse analyysiin. Luokittelu auttaa erottelemana aineistosta oleelliset asiat, mutta sitä ei saa pitää suoraan analyysinä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010.)

Luokittelu oli joiltain osin haastavaa, sillä luokittelut menivät osittain päällekkäin. Esimerkiksi *Oppilaan uskallus ilmaisuun* on yhdistetty pääluokkaan *Opettajan vastuu vaikuttamistilanteessa*. Siinä oli kuitenkin vuorovaikutuksellisia elementtejä, jolloin se olisi sopinut yläluokkaan *Tietoinen vuorovaikutus*. Päätin sen kuitenkin yhdistää juuri näin, sillä siinä korostui enemmän opettajan vastuullisuus, jonka myötä uskallus vuorovaikutukseen mahdollistuu.

Abstrahoin 28 yläluokkaa ja 12 pääluokkaan. Yhdistin samankaltaiset käsitteelliset ilmaisut samaksi ilmaisuksi. Pyrin pitämään yläluokan käsitteelliset ilmaisut mahdollisimman tiiviinä ja yksinkertaisina selvyiden vuoksi. Yläluokat abstrahoin edelleen viiteen eri yhdistävään luokkaan. (Kuvio 1.) Nämä yhdistävät luokat muodostavat teemat, jotka vastaavat tutkielmakysymyksiini.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Oppilasta lähellä olevat asiat Oppilaat mukana prosessissa	Oppilaslähtöinen opettaminen	Konkreettinen toiminta opetustilanteessa
Abstraktien käsitteiden välttämisen län tasoinen kertominen	Ymmärrettävä toiminta	
Viestinnän harjoittaminen Tietoisuus omasta kielestä	Tietoinen viestintä	Tietoinen vuorovaikutus
Yhteisöllisyys luokassa Hyvä mieli luokassa Kouluviihtyvyys	Sosiaalinen viitekehys	
Opettajan rohkaisu Aikuisen esimerkki Opettajan tietoisuus ympärillä vallitsevista paradigmoista	Opettajan esimerkki	Auktoriteetin esimerkki
Koulun ja ulkopuolisten tahojen yhteistyö	Ympäristön esimerkki	
Oppilaan uskallus ilmaisuun	Oppilaan rohkaisu	Opettajan vastuu vaikuttamistilanteessa
Vastuun opettaminen Oppilaan ymmärrys valtaan Opettajan vastuu ymmärtää arvomaailma opetuksen taustalla	Vastuu-valta -suhde	
Turvallinen ympäristö Raamien luominen vaikuttamistilanteessa	Turvallisuus yhteisössä	
Kansalaistaidon opettaminen Aktiivinen toimijuus Tietoisuus omasta roolista yhteiskunnassa Demokratiaan kasvattaminen	Yhteiskunnallinen merkityksellisyys	Vaikuttamisen merkityksellisyys
Positiivisen asenteen tukeminen Vaikuttamisesta merkityksellisyttä oppilaille Onnistumisen kokemukset	Merkityksellisyys oppilaalle	
Opettajan motivaatio Halu tehdä	Sisäinen- ja ulkoinen motivaatio	

Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen.

4.5 Tutkielman eettisyys ja fenomenologisen tutkimuksen luotettavuus

Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella seuraavien kriteereiden kautta; Tutkimusprosessin eri vaiheiden välillä tulee olla looginen yhteys. Aineiston hankintatavan, metodologian ja analyysimenetelmän täytyy olla sidoksissa tutkittavaan ilmiöön. Kaikki tutkimukselliset valinnat tulee pystyä perustelemaan, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Tutkijan tulee tutkimuksen raportoinnissa kertoa kaikki tekemänsä valinnat perustelun kera. Tutkimuksen keskeisimmässä asemassa on aineisto, joka määrittelee tutkimuksen etenemisen. Aineiston tuloksien tulee olla kontekstisidonnaisia eli ne ovat sidottuina johonkin todellisuudessa vallitsevaan ilmiöön. Tutkimuksen luonne tietenkin vaikuttaa siihen, onko perusteltua käyttää yhtä vai useampaa metodologiaa. Tutkimuksesta saatu tieto tulee olla yleistettävissä, vaikka kokemukset ovat subjektiivisia. Samankaltaiset kokemukset luovat yleistettävät yleiskäsitteet. (Virtanen 2006, 202.)

Näiden kriteerien lisäksi myös tutkijan oma suhtautuminen sekä tiedeyhteisö määrittelevät tutkimuksen luotettavuutta. Jokainen tutkija on oman tutkimuksensa subjekti. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää valintojen, perusteluiden ja reflektoinnin läpinäkyvyys. Tässä ilmenee myös tutkijan vastuullisuus toteuttaa eri vaiheet järjestelmällisesti raportoiden. Tutkijayhteisö voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta vahvistaen tutkimustulokset. (Virtanen 2006, 202–203.)

Laadullisessa tutkimuksessa eettiset ongelmat kohdistuvat useimmiten haastattelusuuksiin sekä tutkimustulosten analyysiin. Valitsin haastattelurungoksi puolistrukturoidun haastattelumallin. Puolistrukturoidut kysymykset muotoilin siten, että ne eivät johdattele ja niihin on mahdollista vastata monipuolisesti. Annoin kysymysaiheet etukäteen haastateltaville eettisten periaatteiden mukaisesti. (Mäkinen 2006, 92 & 96.)

Kuulan (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen eettisenä haasteena on haastateltavien tarkka informointi tutkielmaproessin etenemisestä. Laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymykset voivat muuntua tai tarkentua tutkimusprosessin edetessä. Tämä ei kuitenkaan poista tutkijan velvoitetta informoida tutkimuksensa kulusta ja tavoitteista. (Kuula 2011, 106.) Haastatteluiden alussa esitin haastateltaville tutkielmani tavoitteen, mutta kerroin, että tutkimuskysymys voi tarkentua. Näin myös kävi, sillä tutkimuskysymykseni tarkentui tutkimaan vaikuttamisen opettamisen tavan sijaan vaikuttamisen merkityksellisyyttä kokemuksien kautta.

Tutkielmaani varten haastattelin kuutta luokanopettajaa. Pieni aineisto luo haasteen täydellisen anonymiteetin takaamiselle. Joissain tapauksissa on perusteltua, että tutkittavat esiintyvät tutkimuksessa omalla nimellään mutta tutkielmani kannalta se ei olisi ollut tarpeellista. Yleisimmin tunnistettavuus esiintyy aineistosta poimituissa sitaateissa. (Kuula 2011, 203.) Tämän vuoksi olen muokannut joitain murre sanoja yleisempään muotoon, jotta tutkittavan identiteetti pysyy salassa. Esimerkiksi persoonamuodot olen erottuvista murteista vaihtanut yleiskieliseen ilmaukseen. Sitaatin sisältö ja sanajärjestys on sama, joten merkitys ei ole muuttunut.

Tutkittavien identiteettisuoja voi vaarantua, jos tapahtumapaikkoja tai muita asiayhteyteen liittyviä sisältöjä kuvataan liian tarkasti. Tutkijan tulee tehdä tarkkaan päätökset, mitä asiayhteyksiä hän kertoo ja millaisin sanavalinnoin. (Wiles 2013, 47.) Hain tutkimusluvan kaupungilta, jonka yhdestä koulusta keräsin tutkimusaineiston. En anonymiteettisyyttä laita liitteisiin tutkimuslupaa, jotta tutkielmaani osallistuneiden henkilöllisyys pysyy salassa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokseni pohjautuvat kuuden luokanopettajan litteroituihin haastatteluihin. Jokainen haastatteluun osallistunut toi esille omia subjektiivisia kokemuksiin vaikuttamisen opettamisesta. Olen pyrkinyt löytämään aineistosta oleellisia yhtäläisyyksiä sekä myös eroavaisuuksia, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman kattavat ja vastaisivat tutkimuskysymyksiin monipuolisesti.

Tässä tutkielmassa olen tutkinut, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on vaikuttamisen opettamisesta alakoulussa sekä millaisia merkityksiä he antavat vaikuttamisen opettamiselle. Tuloksissa pyrin myös selvittämään, millainen opettajan rooli on vaikuttamistilanteessa. Haastattelut olen analysoinut aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistosta nostin esille viisi eri käsitteellistä teemaa, jotka muotoutuivat aineiston abstrahointivaiheessa. Nämä käsitteelliset teemat muodostavat rungon tutkimustuloksille. Olen nimennyt tutkimukseen osallistuneet haastateltavat lyhteillä H1, H2, H3, H4, H5 ja H6.

Jokaisen haastattelun alussa pyysin luokanopettajia selittämään omin sanoin, miten he määrittelisivät vaikuttamisen. Käsitettä ei määritellä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joten jokainen opettaja toteuttaa vaikuttamista omien näkökantojensa kautta. Kaikki kuusi haastateltavaa kuvailivat vaikuttamista osallistuvaksi ja aktiiviseksi toiminnaksi, jolla pyritään saavuttamaan tietty päämäärä tai muutos.

5.1 Konkreettinen toiminta opetustilanteessa

Konkreettisen toiminnan esille tuominen oppilaille on merkittävää vaikuttamistilanteissa. Mitä nuorempia oppilaat ovat, sen konkreettisempia ja yksinkertaisempia tilanteiden tulee olla. Opettajan velvollisuutena on selittää asia oppilaan ikätasoon nähden sopivina. Liian abstraktit käsitteet vieraannuttavat oppilaat asiayhteydestä, ellei niitä konkretisoida oppilaan ikätasoon nähden sopivilla esimerkeillä.

Opettajan haasteena on opettaa asia selkeällä kielellä, jonka käsitteet ovat oppilaan ymmärrettävissä. Vaikuttaminen itsessään koettiin melko abstraktiksi ja laajaksi käsitteeksi luokanopettajien keskuudessa, mutta käytännön esimerkkejä vaikuttamisesta löytyy.

...lapset ei ymmärrä niitä abstrakteja käsitteitä, joita vaikuttamisessa yleensä käytetään. Mut sit ku ne konkretisoidaan niin tavallaan me päästään siinä jo alkuun pientenkin oppilaiden kanssa. H3

Eikä se auta, että sä puhut sellasta poliittista vaikuttamispuhetta ympärilyöreillä sanoilla. Ei ne (oppilaat) sitä ymmärrä. Pitää sanoa asiat sillai, että lapsikin tajuaa. H6

Konkreettisilla opetustavoilla tuodaan vaikuttaminen lähelle oppilaan ymmärrysmaailmaa. Oppilas ei välttämättä aina ymmärrä vaikuttavansa moneen luokassa tapahtuvaan asiaan, ellei hänelle siitä kerro. Vaikuttaminen on muihin ihmisiin tai asioihin vaikuttamista sanoin ja teoin, mutta lapsella se voi helposti olla tiedostamatonta vaikuttamista.

Eräs oppilas sano. En tiä oliko vitsi. Että mä ope oon ihan diktaattori. Sit mä aloin miettimään, että ymmärtääkö ne itse sen, kuinka paljon ne loppujen lopuksi vaikuttaa moniin asioihin. H3

Vaikka tutkielmani käsittelee vaikuttamisen opettamista, ei voida sivuuttaa piilovaikuttamista, jota luokassa esiintyy. Edellä mainitussa aineistokatkelmassa luokanopettaja pohti, ymmärtävätkö oppilaat sitä, kuinka paljon he todellisuudessa vaikuttavat luokkayhteisön arkeen ja toimintaan. Ymmärrys omasta roolista ja osallisuudesta luokkayhteisössä on oleellista vaikuttamisen oppimisessa. Oppilaan on tärkeää ymmärtää, miten vaikuttaminen eri tilanteissa tapahtuu, mikä sitä edeltää ja miten lopputulokseen on mahdollista päästä.

Hyviksi vaikuttamiskohteiksi mainittiin asioita, jotka esiintyvät oppilaan omassa lähikontekstissa. Luokanopettajien kertomat kokemusesimerkit sijoittuivat melko yksinkertaisiin asioihin. Vaikuttaminen ei siis ole vain kunta- tai valtiotason korkea vaikuttamista, vaan vaikuttamisen opettaminen lähtee liikkeelle pienistä asioista.

Luokat sai valita leikkivälineitä välituntialueelle ja oppilaskunta keräs kaikki ideat. Nythän oppilaskunta sit äänesti puheenjohtajan johdolla niistä ne tärkeimmät, mitkä viedään eteenpäin. H3

Konkreettinen vaikuttaminen kohdistuu useaan eri aihealueeseen. Edellisessä aineistokatkelmassa luokanopettaja kertoi vaikuttamisen kohteen olevan oppilaiden välituntialue. Oppilaan näkökulmasta vaikuttamisen kohde voi siis olla muu lähiympäristö kuin koulu. Vaikuttamisen ei tarvitse kohdistua vain koulun sisäiseen toimintaan, vaan sitä voidaan laajentaa koulun ulkopuolelle. Asuinpaikkayhteisön viihtyvyyteen vaikuttaminen koettiin luontaiseksi vaikuttamisen kohteeksi oppilaille. Tässä tulee huomioida, että aineisto kerättiin maaseudun koulun opettajilta, jolloin yhteisöllisyyden merkitys voi olla eri kuin suurten keskuksien kouluilla. Hienonen (2011) erittelee Sitran selvityksessä, että maaseudun hyviksi puoliksi listattiin yhteisöllisyys. Lisäksi maaseudulla on tiiviimmät yhteisöt. (Hienonen 2011, 27.)

5.2 Tietoinen vuorovaikutus

Käytän käsitettä 'tietoinen vuorovaikutus', jolla tarkoitan oppilaan ymmärrystä omaan vuorovaikutukseen suhteessa muihin tilanteessa oleviin henkilöihin. Sama asia esiintyi aineistoissa erilaisin termein, mutta koen tietoisien vuorovaikutuksen kuvaava parhaiten ilmiötä. Tietoiseen vuorovaikutukseen yhdistyy kouluviihtyvyys. Tietoisella vuorovaikutuksella oppilas pystyy vaikuttamaan luokan- tai koulu yhteishenkeen ja viihtyvyyteen.

Voi vaikuttaa siihen kouluympäristöön. Siihen kouluvihtyvyyteen. H3

Oppilaan taidot eivät riitä vaikuttamaan, vaan hän tarvitsee opettajan tukea. Tätä edellyttää oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus (ks. Sotkasiira ym. 2010.) Vuorovaikutus on ehto vaikuttamiselle. Koulussa vaikuttamisharjoitteet perustuvat oppilaiden ja oppilaan ja opettajan väliselle kommunikoinnille. Oppilasta tulee ohjata ja kannustaa tuomaan esille omia mielipiteitä ja näkemyksiä erilaisin keinoin. Vuorovaikutusta on esimerkiksi oman mielipiteen esille tuominen puheen ja kirjoittamisen välityksellä. Vaikuttamistilanteessa vuorovaikutus on sekä kirjallista että suullista.

Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita vuorovaikutukseen. Tämä teema yhdistettiin etenkin äidinkielen oppiaineeseen. Vuorovaikutusta voidaan harjoitella, jolloin oppimisen tavoite on onnistunut ryhmässä toimiminen. Ilman vuorovaikutuksellista viestintää ei ole vaikuttamista.

Äidinkielessä kuitenkin harjotellaan sitä viestintää. Että et voi vaikuttaa, jos et ekaksi viesti. H3

On tärkeätä opetella sitä, että millä keinolla sä saat sun ajatuksia esille ja sitä kautta eteenpäin. H5

Luokanopettaja H5 piti myös harjoitteita ajatuksien esille tuomisesta tärkeänä. Vaikka vaikuttaminen on oppiainerajoja rikkovaa monialaista sisältöä, tarvitaan siihen myös oppiainekohtaisia harjoitteita kuten esimerkiksi äidinkielen viestintäharjoitteita tai ympäristöopin kestäväen kehityksen opettamista.

Vuorovaikutuksen ohjaaminen on tärkeää myös oppiaineiden ulkopuolella. Eritellen aineistosta toisia kunnioittavan kielenkäytön, vaikka se ei aina suoranaisesti kohdistu vaikuttamistilanteeseen. Sosiaaliset taidot koetaan välttämättömäksi aidon vaikuttamiskokemuksen saavuttamiseen. Vuorovaikutuksen opettamista ei kuitenkaan voida kohdistaa vain oppiaineen sisälle, vaan se näkyy muissa koulun toiminnoissa kuten ruokailussa, välitunneilla ja yhteisissä tapahtumissa.

Tänä vuonna se on ollu iha teemanakin (muiden huomioon ottaminen ja kielenkäyttö). Ja siitä on puhuttu paljon. Ei välttämättä vaan oppiainetasolla. – Harjotellaan niitä rajoja, jonka mukaan toimitaan. Ja millasta kieltä kuuluu käyttää iha järjestyssääntöjenki mukaan. Mä aina sanon oppilaille, että sanat voi olla vaarallisia. Kaikki se on sitä vaikuttamista. H4

Vaikuttamisen opettaminen koetaan laajana vuorovaikutuksellisenä asiana, joka ei sisälly vain oppiainerajojen sisäpuolelle. Kuten edellä olevasta aineistokatkelmasta käy ilmi, vaikuttamisen opettaminen on ennen kaikkea vuorovaikutuksellista harjoittelua, jota opettaja ohjaa ja johtaa. Vaikuttamisen opettamiseen ja vuorovaikutuksen ohjaamiseen liittyy vahvasti oppilaiden tunnetaitojen kehittäminen, jotka kehittyvät tietoisien vuorovaikutuksen yhteydessä. Oppilaan ohjaaminen tietoiseen vuorovaikutukseen on keskeistä.

Meidän aikuisten pitää sanoa oppilaalle sitte, jos se sanoo jotain tilanteeseen väärää. Eihän sitä muuten opi. H6

Aikuisella on vastuu kertoa oppilaalle, jos hän toimii tilanteessa epätoivotulla tavalla. Muuten oppilas voi oppia vuorovaikutuksen ja toisten huomioon ottamisen

väärin. Tämä kytkeytyy osittain analyysini teemaan ”Opettajan vastuu vaikuttamistilanteessa”.

5.3 Auktoriteetin esimerkki

Aikuisen ja ympäristön esimerkki on oleellista vaikuttamisen opettamisessa. Auktoriteetin esimerkki korostui analyysissä monipuolisesti koskien niin luokan oman opettajan esimerkkiä kuin ulkopuolisten tahojen esimerkkiä. Yhteistä kaikille esi-merkin näyttäjille oli, että he ovat jonkinlaisia auktoriteetteja. Tässä tutkielmassa auktoriteetin esimerkillä tarkoitetaan sitä käytösmallia, joka näytetään oppilaille.

Opettajan antama esimerkki on oleellista, jotta opetustilanne pysyy uskottavana. Jos opettaja opettaa ja puhuu eri lailla kuin todellisuudessa toimii, ei viesti oppilaille ole vakuuttavaa ja opetus ei ole tehokasta. Toiminnassa ja opetuksessa on ristiriita, joka hämmentää oppilaita. Opettajan on tärkeää itse reflektoida omaa toimintaansa taatakseen esimerkillisyyden.

Tietysti se esimerkki on tärkein. Että miten ite toimii. Se on sellane asia, mitä opettajana joutuu tosi paljon miettimään. Että monesti tulee huomattua, että olisi voinut tehdä toisin. Jos se viesti mitä mä kerron ja se, miten mä toimin onkin ristiriidassa, niin se on ongelmallinen tilanne. H4

Se on sellaista oman asenteen välittämistä. H3

Pitää olla tosi tietoinen siitä omasta kielestään, että mil-lasta puhetta tuottaa. H3

En mä voi sanoa niille (oppilaille), että tehkää asioiden eteen jotain, jos mä itse vaa valitan enkä näytä sitä tekemisen mallia. H6

Aikuisen esimerkin lisäksi myös ympäristö tuottaa oppilaille esimerkkiä vaikuttamisesta. Ympäristöistä esille noston erilaiset yhdistykset sekä yhteiskunnan. Kun opettaja tekee koulun ulkopuolisten yhdistysten kanssa yhteistyötä, välittää hän positiivista esimerkkiä oppilailleen. On merkittävää, millaisen kuvan opettaja oppilaille antaa. Jos yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa on vastahakoista, voi oppilas saada negatiivisen kuvan yhteistyöstä. Ulkopuolisilla tahoilla haastatte- luissa tarkoitettiin paikallisia yhdistyksiä kuten esimerkiksi Marttaliittoa tai luon- nonsuojeluyhdistyksiä. Toimiva yhteistyö eri tahojen kanssa on otollinen väylä näyttää oppilaille esimerkkejä erilaisista tavoista vaikuttaa yhteiskunnan eri ta- soilla. Ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävä yhteistyö myös auttaa oppilasta val- mistautumaan koulun ulkopuoliseen elämään. Esimerkiksi vierailut päättävissä elimissä kuten kaupunginvaltuustossa havainnollistavat sen, mihin kaikkeen vai- kuttamista tarvitaan.

Ja on itseasiassa aika tärkeätä, että oppilaat näkee opettajan tekemässä hyväntuulista yhteistyötä yhdistyk- sien ja muiden kuin koulussa työskentelevien kanssa. Et se ei oo vaan tää koulu. Ja se ei vie opettajan auktori- teettia pois, vaan pikemminkin näyttää niitä vaikuttamis- mahdollisuuksia. H2

Auktoriteetilla on aina valta oppilaisiin. Opettajan ristiriitainen toiminta opetta- maansa asiaan nähden vaikuttaa vääjäämättä oppilaaseen. Opettajalla ja muilla oppilaaseen vaikuttavilla auktoriteeteilla on vastuu käyttää valta-asemaansa oi- kein. Opettajalla on valtaa vaikuttaa omalla asenteellaan oppilaisiin. (Ks. Tujula, 2017.)

Myös koulun muu henkilökunta näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä. Vaik- kapa koulunkäynninohjaajien, siivoojien ja keittiön henkilökunnan esimerkki luo uskottavuutta. Joskus tämä voi herättää ristiriitaa, kun oppitunnilla opetetaan eri lailla kuin loppujen lopuksi koulussa toimitaan.

Ei siitä hirveesti hyötyä oo, jos mä tunnilla koitan puhua oppilaille siitä, kuinka jokainen niistä voi omalla toiminnallaan vaikuttaa. Jos se sit kumoutuu, kun tunnilta poistutaan ja koulu toimiikin ihan eri lailla. H6

Pitäs aina muistaa, että me opettajat ei olla niitä ainoita esimerkkejä. Koulussa työskentelee niin moni muukin ammattilainen. Ei oppilas erottele, kuka aikuinen sen oikean esimerkin näyttää ja kuka ei. H3

Oppilas harvoin erottelee, kenestä koulun auktoriteetista hän katsoo mallia. Koulun toiminnan tulisi olla samassa linjassa opetuksen kanssa. Koetaan, että oppilaan kasvattaminen ymmärtämään omien tekojen vaikutuksia ja koulun toiminnan ristiriita vie uskottavuutta opetuksen sisällöstä.

5.4 Opettajan vastuu vaikuttamistilanteessa

Vastuun voidaan mieltää liittyvän auktoriteetin esimerkkiin. Teemoittelin ”Opettajan vastuu vaikuttamistilanteessa” kuitenkin omaksi osiokseen, sillä analysoin sen olevan oma kokonaisuutensa. Tässä yhteydessä opettajan vastuulla tarkoitetaan eettisiä toimintatapoja niin oppilaan kuin yhteiskunnan näkökulmasta.

Vaikuttamistilanteessa opettajan rohkaisevalla asenteella on positiivinen merkitys oppilaisiin. Opettajan rooli on kannustaa oppilaita tuomaan omia näkemyksiään ja toiveitaan esille. Oppilaan kannustaminen on aina oppilaslähtöistä ja riippuvaista luokka-asteesta sekä yksilön luonteesta.

Se rohkaisu on tärkeätä. Sellainen oppilaslähtöinen. H1

Joitain voi kannustaa vähä napakammin. Toisia ei tarvii ollenkaan, kun ne on jo kertomassa ajatuksiaan. Jotkut on taas sellasia, että pitää tosi varovaisesti ja lempeästi

*tsempata siihen mielipiteen sanomiseen muiden eessä.
Se on joskus joillkin yllättävän vaikeeta. H6*

Opettajalta vaaditaan hyvää tilannetajua sekä sensitiivisyyttä aistia oppilaan tuntemuksia, jotta kannustaminen ei muutu painostamiseksi. Turvallinen luokkayhteisö auttaa mielipiteen ilmaisussa ja esiintymisessä. Oppilasta ei pidä pakottaa osallistumaan vaikuttamisprosessiin aktiivisena tekijänä, jos hän ei niin halua (Ks. Alanko 2010). Turvallisuuden luokkaan luo opettajan auktoriteetti. Oppilasta ei pidä pakottaa osallistumaan vaikuttamisprosessiin aktiivisena tekijänä, jos hän ei niin halua (ks. Alanko 2010).

Hyvän ilmapiirin luominen ei ole vain yhden oppitunnin asia, vaan opettaja luo sitä omalla toiminnallaan jatkuvasti. Oppilaiden välillä vallitseva hyvä yhteishenki parantaa vaikuttamisen mahdollisuuksia eri tilanteissa (Ks. Karhuvirta & Lestinen 2005). Esimerkiksi yhteisiin päätöksiin vaikuttaminen on helpompaa, kun oppilaan ei tarvitse jännittää muiden oppilaiden reaktioita. Turvallinen ilmapiiri ei tarkoita täysin ongelmattonta tilaa. Jos ongelmia syntyy, opettaja selvittää ne oppilaiden kanssa. Näin oppilaille tulee tunne siitä, että opettajan luomaan turvaan pystyy luottamaan ongelmallisissakin tilanteissa.

Esimerkiksi vaikka luokan demokraattisessa äänestystilanteessa opettajan pitää tehdä se tilanne turvalliseksi. Että sä voit näyttää äänen siten, että oot turvassa. Ja ope on tässä takana ja hämmennyksen tultaessa opettajan leveet hartiat järjestää asian. H2

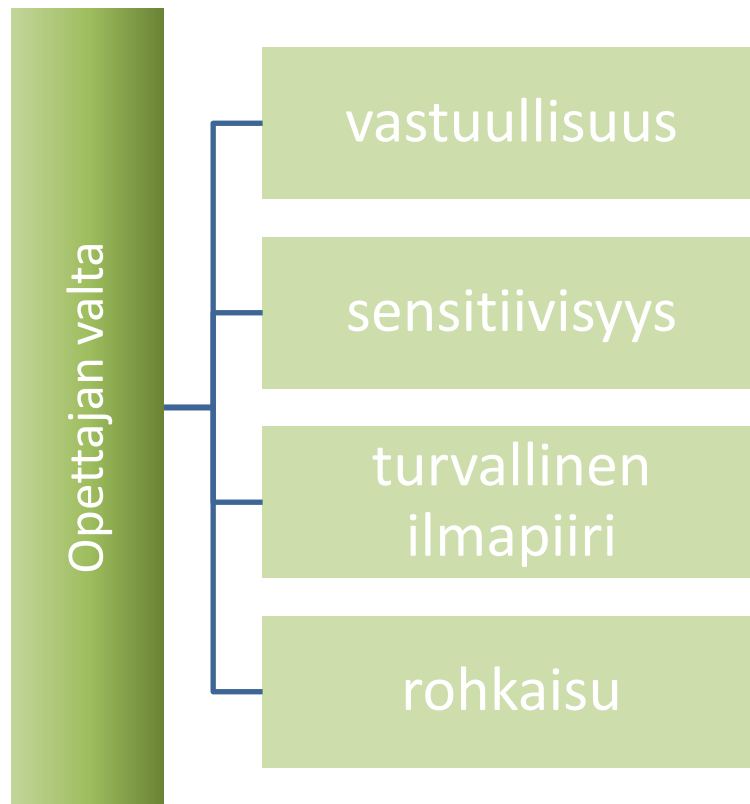
Meidän pitää luoda niitä turvallisia hetkiä. Ja jos ongelmia syntyy niin sitten ne ratkotaan. -- Se on ihan sitä jokapäiväistä asioiden käsittelyä. H4

Turvallisen ilmapiirin luomiseen liittyy opettajan antamat raamit oppilaille. Oppilaat saavat tietystä asiassa vaikuttaa ja päättää ennalta määrättyjen teemojen sisällä. Yksi esimerkki aiheesta oli, kun oppilaat saavat vaikuttaa teemapäivän sisältöön ja sen toteutumiseen. Opettaja luo ehdot ja raamit, joiden sisällä oppilaat toimivat ja vaikuttavat.

Vaikuttamisen opettamiseen liittyy vastuun ja vallan suhteen opettaminen. Mitä korkeamman tason vaikuttamisesta haastatteluissa puhuttiin, sen suuremmaksi vallan ja sen väärinkäytön mahdollisuuden koettiin kasvavan. Tämän vuoksi valta-vastuu -suhteen opettaminen on tärkeätä jo alaluokilta lähtien pienin harjoittein.

Dilemma vallan käytön opettamisen ja rohkaisun välillä syntyy silloin, kun oppilas ei positiivisesta rohkaisusta huolimatta aktivoitu ilmaisemaan näkemyksiään. Joissain tapauksissa kyseessä voi olla hiljaista vallankäyttöä (Ks. Ikävalko 2016). Tällöin valta-asetelma muuttuu ja valta siirtyy oppilaalle negatiivisessa mielessä. Oppilas tekee tietoisin päätöksen olla sanomatta mielipidettä ääneen ja tällä tavalla voi vaikuttaa koko luokassa muodostuvaan päätökseen.

Vallan ja vastuun opettamisen lisäksi opettajalla on luokassa valtaa, jota hän voi käyttää monin eri tavoin. Ideaalitalanteessa opettaja on saanut muodostettua luokkaansa niin turvallisen ilmapiirin, että oppilaiden on helppo ilmaista myös eriäviä mielipiteitä. Kuviosta 2. nähdään, mihin opettajan valta vaikuttamisen opettamisessa jakautuu.



Kuvio 2. Opettajan valta vaikuttamisen opettamisessa.

Opettaja käyttää vaikuttamistilanteessa valtaansa eri tavoin. Sillä luodaan turvallinen ilmapiiri ja rohkaistaan oppilaita. Opettajan vallan käytön tulee olla sensitiivistä eli opetustilannetta tulee lukea ja tulkita jatkuvasti. Tällöin opettajalla on vastuu opetustilanteesta (Kuvio 2.)

Opettaja on käyttänyt vaikuttamistilanteessa valtaa oikein, kun sillä on positiivisia vaikutuksia oppilaaseen. Pakottaminen voi pitkällä aika välillä vieraannuttaa oppilasta ja käännäyttää hänen suhdettaan opettajaan vastaan (Ks. Turner 2005). Valta ei saa olla lukkiutunutta, vaan sen tulee olla joustavaa, jolloin opettaja voi antaa oppilaille ajoittain enemmän valtaa ja vapauksia (Ks. Foucault). Näin oppilas oppii vallan oikeanlaista käyttöä.

Oppilas oppii vallan käyttöä ja vastuullisuutta parhaiten konkreettisissa oppimistilanteissa. Opettajan tehtävä on puhua vallasta, mutta pelkkä puhuminen ei tuo asiaa konkreettiseen tasolle. Vastuullisuuden opettaminen on joissain määrin ristiriitaista sen kanssa, mitä media meille esittää. Manipulointi on negatiivista vallankäyttöä, mutta esimerkiksi vaalitulanteissa on hyväksyttävää mainoksien avulla vaikuttaa äänestäjiin. Koulun vaikuttamisharjoitteet, joilla on selkeä suhde yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, voivat parhaimmillaan antaa oppilaille tärkeitä taitoja aikuisiän yhteiskunnalliseen toimintaan.

Sä et voi manipuloida toisia. Tai nyt mä pyörrän sanani. Onhan vaalityö. Me opetetaan, että et voi manipuloida toista, mutta voit kerätä samanhenkisiä ihmisiä sun taakse. Et esimerkiksi voi sanoa toiselle, että ”vedän sua turpaan, jos et äänestä mua”. Opettajan tehtävä on sanoa, että se ei kuulu meidän demokraattiseen malliin. Mut sä voit tehdä vaikka plagaatteja, julisteita. Jos täällä järjestetään kerta oppilaskuntavaalit, niin kyllähän oppilas nyt vaalityötä saa tehdä. H2

Yhteiskunnalliset vaikuttamistavat voidaan tuoda kouluun pienemmässä mittakaavassa. Tällaisia ovat esimerkiksi vaalit ja niihin liittyvä vaalityö ja äänestäminen. Vaikuttamiseen liittyy aina valta, joten kaikki koulussa esiintyvät vaikuttamistilanteet ovat oppimistilanteita.

Jotta opettaja voi opettaa oppilaille vastuunottoa ja oikeaoppista vallankäyttöä, tulee hänen ensin itse ymmärtää arvot oman opetuksensa taustalla. Tietoisuus yhteiskunnassa vallitsevasta arvomaailmasta auttaa opettajaa ymmärtämään vaikuttamiseen liittyviä vastuukysymyksiä. Yksi haastateltavista korosti, että opettajalla tulisi olla niin sanottu vasta-aine yhteiskunnasta tulevia liikailmiöitä kohtaa. Hän otti esimerkiksi koodauksen, jonka koettiin hetki sitten olevan ratkaisu moniin asioihin. Haastateltavan mukaan opettajan on kuitenkin tärkeitä ymmärtää, että yhteiskunnan kannalta myös monet muut asiat ovat tärkeitä. Opettajan haasteena on opettaa monipuolisesti niitä kaikkia keinoja ja taitoja, joilla oppilas tulevaisuudessa pystyy vaikuttamaan.

5.5 Vaikuttamisen merkityksellisyys

Vaikuttamisen merkityksellisyyden voidaan katsoa lisäävän oppilaan motivaatiota. Jos oppilas saa itse jotain vaikuttamistilanteesta tai kokee sen itselleen tärkeäksi, on motivaatio parempi. Merkityksellisyyttä voidaan tulkita niin yksilön näkökulmasta kuin yhteiskunnan kannalta. Molemmat korostuivat analyysissä.

Eri vaikuttamistilanteilla on erilaisia merkityssuhteita. Yhteistä kuitenkin on, että merkityksellisyys lisää motivaatiota. Jos vaikuttamistilanne on oppilaan maailmasta irrallinen, voi tilanne tuntua puuduttavalta ja turhauttavalta.

Se (vaikuttaminen) nyt vaan on niin tärkeitä. Se voi olla sille lapselle keino saada itse jotain. Vaikkapa päättää, mitä liikkatunnilla tehdään. Mut kaikella sillä on si se suurempi vaikutus. Tai että ne pienet teot auttaa tekemään joskus isompia tekoja. H6

5.5.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Jaan tutkielmassa motivaation sisäiseen- ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäistä motivaatiota palkitsee monipuoliset palkkiot. Ne esiintyvät tunteina kuten tyytyväisyytenä. Ulkoisen motivaation palkkiot ovat usein toisen henkilön esittämiä. Sisäisen motivaation voidaan katsovan tyydyttävän henkilön ylemmän tason tarpeita ja ulkoisen tason alemman tason tarpeita. (Ruohotie 1998, 38.) Vaikka nämä kaksi osittain limittyvät analyysissä yhteen, pääsääntöisesti sisäisen ja ulkoisen motivaation lähteet ja päämäärät ovat erilaiset. Alakoulua pidetään oleellisena paikkana luoda oppilaisiin kiinnostus ja motivaatio erilaisia vaikutusmahdollisuuksia kohtaan.

Niihin oppilaisii pitää kylvää se sellanen motivaation siemen alakoulussa. H5

Oppilaan oma halu olla aktiivinen yhdistettiin sisäiseen motivaatioon. Opettaja voi tukea sisäistä motivaatiota oppilaslähtöisillä vaikuttamisharjoitteilla, jotta oppilaat itse kokevat vaikuttamisen merkityksellisyyden. Sisäiseen motivaatioon puuttuminen on haastavaa. Ulkoinen motivaattori on helpompi luoda oppilaille.

Opettaja pystyy usein oppilaista erottamaan, ketkä ovat sisäisesti motivoituneita. Opettajan on haastavaa vaikuttaa oppilaan sisäisiin kiinnostuksen kohteisiin. Sisäisesti motivoituneet oppilaat hakeutuvat usein itse tilanteisiin, joissa he pääsevät vaikuttamaan.

Meidän vaikuttamiseen liittyvä valinnaiskurssi on sellane hyvä väylä. Että jos oppilas on oikeesti kiinnostunu siitä (vaikuttamisesta), niin ne kyl valitsee sen kurssin. Oppilaat on siellä tosi motivoituneita. H1

Myös valinnaiskurssille kerääntyy sisäisesti motivoituneita ja aktiivisia oppilaita. Tutkimushenkilöiden koulussa oleva kurssi on esimerkki konkreettisesta vaikuttamisen opettamisesta alakoululähtöisesti. Vaikuttamiskurssilla harjoitellaan päätöksen tekoa ja niiden toteuttamista käytännön tasolla. Valinnaiskurssi ideoi ja toteuttaa hankkeita, jotka oppilaskunnan hallitus virallisena toimeenpanijana hyväksyy. Kurssi koettiin onnistuneeksi ja hyväksi väyläksi vaikuttaa.

Sisäinen motivaatio näkyi myös muissa luokkatilanteissa. Oppilaiden henkilökohtaiset ja vapaaehtoisuuteen perustuvat vastuutyöt tuovat esille sisäisesti motivoituneet oppilaat. Vastuutyöt sisältävät esimerkiksi luokan siisteyteen liittyviä tehtäviä sekä kotitehtävien päivittämistä luokan yhteiseen viestiketjuun. Näillä teoilla on vaikutusta luokan viihtyvyyteen sekä sisäisen informaation kulkemiseen.

Meidän luokassa on vastuutyöt. Ei kaikilla, mut niillä ketkä sen halua ottaa. Ja kyl siitä huomaa, ketkä on innokkaita ottamaan sitä vastuuta ja ketkä ei. H3

Sisäinen motivaatio on osittain sisäsyntyistä. Tämä luo haasteita oppilaiden konkreettiselle motivoimiselle. Ulkoinen motivaatio on helpompaa toteuttaa. Ulkoisesta motivaatiosta oli ristiriitaisia kokemuksia. Jotkut kokivat esimerkiksi luokassa olevan säännöllisen palkkiojärjestelmän olevan hyvä motivaattori, kun taas jotkut kokivat sen lyhytaikaiseksi hyödyksi.

Vaikuttaminen on ihan sellasta arkipäivän asioita. Meillä on luokassa tällanen palkkiojärjestelmä. Tai muissakin luokissa varmasti on. Sehän on sitä vaikuttamista, että voidaan vaikuttaa siihen palkkion saamiseen. H4

Pitkällä aikavälillä oppilaan motivaatiota nostavia tekijöitä ovat yksilökohtainen sisäinen motivaatio ja opettajan luomat mielekkäät oppimistilanteet, joissa vaikuttamista harjoitellaan (Kuvio 3). Pakottaminen koettiin lyhytaikaiseksi keinoksi, jolla on motivaatiota entisestään pienentävät seuraukset.



Kuvio 3. Oppilaan motivaatio pitkällä aikavälillä.

Vaikka ulkoinen motivaatio ja pakottaminen voivat saada oppilaan motivaation hetkellisesti nousemaan, ei sillä ole pitkäaikaista vaikutusta (Kuvio 3). Analysoin luokan palkkiojärjestelmän ulkoiseksi motivaation tekijäksi, vaikka se voi joillain olla myös sisäinen motivaattori. Siinä oppilaan motivaattorina toimii jokin muu kuin itse halu vaikuttaa. Aineiston perusteella en pysty sanomaan, onko palkkiojärjestelmä toimiva vai ei vaikuttamiseen motivoimisessa. Toisaalta tällainen palkkiojärjestelmä koettiin itsessään vaikuttamiseksi, kun oppilas vaikuttaa siihen, saako luokka tavoiteltua palkkiota.

5.5.2 Yhteiskunnallinen merkityksellisyys

Vaikuttamisen opettaminen on ratkaisevaa jo pienten oppilaiden ollessa kyseessä, jotta lapsista kasvaisi tasavertaisia yhteiskunnan jäseniä. Vaikka vaikuttaminen tapahtuisi oppilaan omassa lähikontekstissa, koettiin sillä silti olevan laajempaa yhteiskunnallista merkitystä. Yksi luokanopettajista kertoi esimerkin joulukalenterin avaamisen äänestämisestä. Vaikka kyseessä oli yhteiskunnan kannalta pieni asia, vaikuttamisprosessin taustalla oli kuitenkin päämäärä opettaa oppilaille äänestämiskulttuuria yhteiskunnassamme.

Vaikuttamisen osaaminen on ennen kaikkea kansalaistaito, jota opettajien tulee aktiivisesti opettaa. Se koettiin edellytykseksi täysivertaiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, vaikka oppilas ei aikuisena päätyisi vaikuttaviin elimiin. Ymmärrys yhteiskunnan toiminnasta ja rakenteista on tärkeää, jotta ihminen ei ole manipuloitavissa. Tähän yhdistettiin myös kriittisyys. Seuraavat aineistokatkelmät ovat luokanopettajien perusteluita vaikuttamisen opettamisen tärkeydelle alakoulussa. Vastauksia edelsi kysymys vaikuttamisen merkityksellisyydestä. Vastauksissa on havaittavissa yhteiskunnallinen merkitys.

Just sen takia se on niin tärkeää, että meistä tulisi aktiivisia toimijoita yhteiskunnassa. H4

Se on kansalaistaito. Asioiden harjoittelua, jotka aikuisena tulee eteen. H2

Meidän yhteiskunta kuitenkin on sellanen, että ei se voi olla ilman vaikuttajia. H5

Semmonen ihminen, joka kokee ettei sillä oo vaikuttamismahdollisuuksia, on muiden talutusnuorassa. Jotta ihminen voi tehdä itseään koskevia päätöksiä, niin sille pitää se eka opettaa. -- Se vaikuttamisen opettaminen on kaikista keskeisin asia. Jos se alkaa vasta lukiossa niin se on jo myöhäistä. Se ihmisen identiteetti on ehtinyt jo rakentua niin pitkälle. H6

Luokanopettajien kertomat konkreettiset esimerkit vaikuttamistilanteista eivät suoranaisesti ole yhteiskunnallisia. Harjoitteiden ideana kuitenkin on opettaa taitoja, joita yhteiskunnassa tarvitaan. Vaikuttamisen opettaminen alakoulussa koettiin tärkeäksi, sillä oppilaan identiteetti ei ole vielä ehtinyt rakentua pitkälle. Vaikuttamisen opettamisella ja oikeanlaisella motivaatiolla oppilasta voidaan kasvat-
taa kohti aktiivista yhteiskunnan jäsenyyttä. Luokanopettajien näkemys yhteiskunnallisesta merkittävyydestä mukaili Perusopetuslaissa (1998/628 2§) määriteltyä oppilaan oikeutta kasvaa eettiseen yhteiskunnalliseen jäsenyyteen. Tähän kuuluu opettaa elämän kannalta tarpeelliset tiedot ja taidot. (Perusopetuslaki 2§.)

Vaikka vaikuttamisen opettamisella on merkitystä yhteiskunnalle, on myös yhteiskunnalla merkitystä siihen, miten vaikuttamista opetetaan oppilaille. Opettajaa ohjaa kulloinkin yhteiskunnassa vallitseva sivistysideologia. Opettajan tulee olla tietoinen yhteiskunnan luomista ideologisista painostuksista. (Ks. Vuorikoski 2003; Turner 2015). Opettaja kasvattaa oppilaita tulevaisuutta varten, joten on riskialtista takertua vain yhteen yhteiskunnan rakentamaan näkökulmaan.

Yhteiskunnassa on aina menossa joku ismi, joka on vahvempi kuin muut. Taitava opettaja ymmärtää, että 'Ahaa, tällainen ismi tällä kertaa'. Jos yhteiskunnassa

joku karismaattinen ihminen sanoo, että koodaus on maailman tärkeintä, nii meidän tulee ymmärtää, että se koodaaminen on tärkeää, mutta se on tän hetken trendi. Koska voi olla, että 20 vuoden päästä koodaus on täysin erilaista. Sellane memeettinen immonologia eli vastasuodatus täytyy olla myös tällaiselle yhteiskunnan liikailmiölle. H6

Peruskoulu tuottaa yhteiskunnan jäseniä, mutta opettajan on tärkeä ymmärtää, että yhteiskunta voi olla hyvin erilainen oppilaiden ollessa aikuisia. Tätä edellisen katkelman haastateltava memeettisellä immonologialla tarkoitti. Opettajan täytyy ymmärtää yhteiskunnan vaatimat ehdot, mutta olla realistinen yhteiskuntanormien muutoksesta.

6 POHDINTA

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajat opettavat vaikuttamista alakoulussa. Tähän liittyen tarkastelin myös, millaisia merkityksiä vaikuttamisen opettamiseen kuuluu luokanopettajien näkökulmasta ja millainen opettajan rooli on vaikuttamistilanteessa. Pohdin tässä luvussa tuloksia ja muotoilen niistä johtopäätökset.

Päädyn tutkielmani aiheeseen sen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi. Lastensuojelun keskusliiton (2018) teettämän raportin mukaan vaikuttaminen koe-taan nuorten keskuudessa tärkeäksi ja he pitävät tärkeänä, että heillä on valtaa päätöksenteossa. Kyselyyn osallistuneet henkilöt olivat 11–17 -vuotiaita. (Hipp, Pollari & Luoma 2018.) Kukaan ei kuitenkaan luontaisesti hallitse vaikuttamisen taitoja, joten opettamisen tulisi lähteä jo alkuopetuksesta liikkeelle. Halusin tietää, mitä vaikuttamisella alakoulun opetuksessa tarkoitetaan.

Esittelen alaluvussa 6.2 fiktiivisen vaikuttamisen oppimistilanteen, joka pohjautuu tutkimustuloksiini. Siinä korostuvat kaikki tärkeät elementit, jotka mahdollistavat oppilaan kannalta hedelmällisimmän oppimistilanteen, jossa hän voi oppia vaikuttamista. Tulee tietenkin huomioida, että alakoulussa ikäjakauma on suuri. Vaikuttamista opetetaan eri lailla alkuopetuksessa kuin 6. luokkalaisille.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Vaikuttaminen on itselle tärkeiden asioiden ajamista ja niissä muutoksien aikaan saamista (Ilvonen 2011, 9–10). Alakoulun opetuksessa vaikuttaminen mielletään teoiksi, joilla saadaan muutosta aikaan tai harjoitellaan tapoja, joilla muutoksia voidaan edesauttaa. Vaikuttamisen opettamiseen kuuluvat monet eri keinot, joilla tulevaisuudessa voidaan yhteiskunnassa saada muutoksia aikaan.

Vaikuttamista opetetaan niin oppiaineiden sisältöjen kautta kuin oppituntien ulkopuolella. Vaikuttaminen liittyy kaikkiin oppiaineisiin, mutta etenkin yhteiskuntaoppi, äidinkieli ja ympäristöoppi korostuvat. Äidinkielen viestintäharjoitteet opettavat ilmaisua ja argumentaatiotaitoja, jotka ovat tärkeitä oman mielipiteen esille tuomisessa. Yhteiskuntaoppi tuo vaikuttamiseen yhteiskunnallisen näkökulman. Demokratiakasvatus ja yhteiskunnan rakenteiden ymmärtäminen helpottavat oppilaan taitoa vaikuttaa nuoruus- ja aikuisiällä. Ympäristöopin opetuksessa korostui ympäristövaikuttaminen, johon kuuluu ekologisten valintojen tekeminen ja oman ympäristön siistinä pitäminen.

Tutkielmani osoitti, että luokanopettajilla oli hyvin monipuolisia kokemuksia vaikuttamisen opettamisesta. Käsitteenä 'vaikuttaminen' koettiin joissain määrin liian abstraktiksi ja laajaksi, mutta tutkielmaan osallistuneet kuvailivat käsitteen merkitystä suunnilleen samalla tavalla. Vaikuttamista opetetaan niin keskustellen, erilaisin äänestysharjoittein kuin vierailuiden kautta. Vierailuilla tarkoitetaan esimerkiksi retkeä kunnallisvaltuustoon, Yrityskylään tai yhteistyötä erilaisin vaikuttamisyhdistyksien kanssa.

Vaikka analyysivaiheessa abstrahoin aineiston viiteen eri yhdistävään luokkaan, on merkittävää ymmärtää niiden päällekkäisyys. Jotkut aiheet saivat enemmän painoarvoa haastateltujen keskuudessa kuin toiset. Vaikuttaminen on laaja ilmiö, joten on ymmärrettävää, että tutkimustuloksia ei voida tulkita liian kategorisesti. Esimerkiksi vuorovaikutus yhdistyy useaan eri pääteemaan. Vaikka muodostin siitä oman teeman, vuorovaikutus kulkee mukana jokaisessa muussa teemassa.

Opettajan vuorovaikutuksella ja sen tyyllillä on vaikutusta siihen, kuinka oppilas kokee vaikuttamistilanteen. Kun luokassa puhutaan vaikuttamisesta, opettajan on hyvä konkretisoida vaikuttaminen oppilaille iänmukaisin esimerkein. Etenkin alkuopetuksessa vaikuttamiseen liitetään vahvasti tunnetaitojen opettaminen. Mielipiteiden ilmaisua voidaan pitää yhtenä vaikuttamiskeinona. Ilman sosiaalisia taitoja omia näkemyksiä ei voi tuoda esille tilanteeseen ja kohdeyleisöön sopivalla tavalla.

Vuorovaikutus näkyy oppilaiden välisissä suhteissa. Omalla vuorovaikutustyyllillään oppilas voi vaikuttaa toisiin oppilaisiin. Opettajan ei tule ottaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja itsestään selvyytenä. Niitä tulee harjoitella, jotta oppilaiden välinen dynamiikka olisi mahdollisimman toimivaa. Tällä on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden vaikuttamisen opettamiseen. Vuorovaikutus on laaja ilmiö, joka koskee niin oppilaiden välisiä suhteita kuin oppilaiden ja opettajien välistä kanssakäymistä.

Vaikuttaminen koettiin alakoulun keskuudessa pieninä tekoina, joilla on kuitenkin suuri vaikutus myöhempään yhteiskunnalliseen ajattelumalliin. Pienet arkipäivän vaikuttamistilanteet auttavat oppilasta ymmärtämään vaikuttamisen merkityksen suuremmissa mittakaavassa aikuisena. Jos vaikuttamisen opettamisessa harjoitellaan liian suuria tekoja liian laajassa asiayhteydessä, oppilaan on vaikea samaistua ja ymmärtää opetuksen sanomaa. On myös tärkeää, että vaikuttaminen on koulussa monipuolista. Kuten Sotkasiira ym. (2010, 176) määrittelevät, vaikuttaminen ei saa kohdistua vain yhteiskunnalliseen näkökulmaan.

Toimivan vuorovaikutuksen voidaan katsoa oleva koko vaikuttamistilanteen ydin. Klemola ja Talvio (2017) korostavat vuorovaikutuksessa aktiivisen kuuntelemisen taitoa, jolloin kuulija lukee sanallista sekä sanatonta viestintää ja tulkitsee toisen tunteita. Kuten tutkimustuloksissa erittelin, tunnetaitojen kehittäminen on yhteydessä vaikuttamisen opettamiseen juuri vuorovaikutuksellisuuden takia. Opettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä puuttua oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen tilanteissa, joissa kuuntelija tulkitsee väärin. Etenkin alkuopetuksessa tämä korostuu merkittävästi.

Vaikuttamisen opettaminen lähtee pienistä teoista. Alakoulussa vaikuttamista opetetaan oppilaan omien kokemusten ja lähiympäristön esimerkkien kautta. Vaikuttamisen opettaminen ei välttämättä ole opettajan kohdalta aina tietoinen valinta, vaan se voi näyttäytyä esimerkiksi välituntitekemisen valintana äänestystilanteessa. Oppimistilanteen päätavoite ei aina ole vaikuttamisen opettaminen. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö oppilas oppisi vaikuttamisen keinoja.

Vaikuttaminen koettiin merkitykselliseksi ja tärkeäksi osaksi opetusta. Sen tärkeyttä perusteltiin ihmisen välttämätöntä taitoa olla yhteiskunnan jäsen. Merkityksellisyyttä voidaan ajatella myös toisin päin. Kun vaikuttamisella on jonkinlaista merkitystä oppilaalle, on oppimistilanne mielekkäämpää ja ruokkii oppilaan sisäistä motivaatiota.

Vaikuttamisen opettamisella on myös yhteiskunnallista merkitystä. Oppilaalle opetetaan vaikuttamisen keinoja, jolloin hänellä on aikuisena mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Vaikka oppilas ei hakeutuisi koskaan päättäviin vaikuttamistoimiin, on esimerkiksi vaaliäänestyksien kannalta tärkeää ymmärtää yhteiskunnan rakennemalli.

Vaikuttamisen opettamiseen kytkeytyy vahvasti valta ja sen käyttö. Vaikuttaminen on valtaa ja haitallisella vallankäytöllä on negatiivisia seurauksia. Opettaja käyttää työssään valtaa oppilaisiin ja samalla opettaa heille vallan suhdetta vastuuseen. Opettajan roolina on neuvoa vallan ja vastuun suhteessa. Hänen tulee käyttää valtaansa oikein ja osata tarvittaessa antaa oppilailleen vastuuta.

Opettajan rooli ja auktoriteetti luo suotuisassa tilanteessa luokkaan turvallisen ja luotettavan ilmapiirin. Tällöin oppilaat voivat luottaa siihen, että opettaja tarpeen tullen puuttuu esimerkiksi asiattomiin kommentteihin. Oppilailla on turvallinen ympäristö kertoa omia mielipiteitään ilman pelkoa häpeäksi tulemisen tunteesta.

Vaikuttaminen nähtiin laajana kokonaisuutena, joka tulisi sisällyttää laajasti eri oppiainesisältöihin. Tuloksien perusteella olen koonnut viisi elementtiä, jotka ovat edellytyksiä toimivalle vaikuttamisen opetustilanteelle (Kuvio 4).



Kuvio 4. Onnistuneen vaikuttamisen opettamisen elementit.

Osa onnistuneen vaikuttamisen opettamisen elementeistä on samoja kuin tulososion teemat. Se on luokanopettajien kokemuksiin perustuva yhteenveto siitä, millainen hyvä vaikuttamisen opetustilanne olisi. (Kuvio 4.) Olen kuitenkin tarkentanut, mitä nämä teemat opetustilanteessa tarkoittaisivat. Seuraavassa alaluvussa esittelen asian tarkemmin fiktiivisen esimerkin kautta.

6.2 Ideaali vaikuttamisen oppimistilanne

Ideaali vaikuttamisen oppimistilanne sisällyttää useita substansseja, jotka toteutuessaan mahdollistavat oppilaan kannalta antoisan oppimiskokemuksen. Onnistunut oppimiskokemus ei ole vain opettajan vastuulla, vaan oppilaalla on yhtäläinen merkitys sille, miten oppilas oppii vaikuttamista. Seuraava oppimistilanne on täysin fiktiivinen ja perustuu tutkielmani tuloksiin.

”Koulun lähiympäristössä oli pitkään ollut ongelmana maassa lojuvat roskat, koronaviruksen takia käytettävät kasvomasakit ja tyhjät tölkit. Oppilaat olivat ympäristöopin tunneilla puhuneet viime aikoina roskaamisesta ja ympäristön siisteydestä. Luokka alkoi yhdessä ideoimaan ympäristöprojektia, joka auttaisi ongelmaan.

Opettajan johdolla oppilaat keräsivät paperille ylös ideoitaan ja ajatuksiinsa. Opettaja oli etukäteen puhunut oppilailleen sananvapauden määritelmästä ja siitä, kuinka toisen näkemyksiä tulee kunnioittaa. Oppilaat olivat jo usean vuoden ajan harjoitelleet opettajan johdolla mielipiteiden argumentointia ja toisen kuuntelemista. Ideointi yhdessä oli ongelmatonta ja tuottoisaa (*toimiva vuorovaikutus*). Tämä loi luokkaan hyvän yhteishengen, jonka ansiosta oppilaat uskalsivat kertoa näkemyksiään. He luottivat siihen, että tarpeen vaatiessa opettaja puuttuu keskusteluun. (*turvallinen oppimisympäristö*).

Oppilaat opiskelivat oppitunneilla, kuinka tärkeää roskaton luonto on ympäristölle. Tämä loi joissain oppilaassa kipinän opiskella lisää ekologisia elämäntapoja. Oppilaat olivat motivoituneita, koska tiesivät projektista olevan hyötyä niin luonnolle kuin ympäristön asukkaille (*oppilaan motivaatio*).

Oppilaat valitsivat äänestämällä projektinsa sisällön. He järjestäisivät roskien keruutalkoot, jota mainostettaisiin ympäristön asukkaille julistein ja so-

siaalisessa mediassa. Opettaja on itse näyttänyt omalla toiminnallaan esimerkkiä, kun hän on kerännyt koulun pihalle ajautuneita roskia. Lisäksi hän on projektissa mukana keräämässä roskia eikä vain valvo oppilaitaan (*auktoriteetin esimerkki*).

Oppilailla heräsi huoli siitä, että yksi kerta roskien keräämistä ei auta pitkällä tähtäimellä. Lähiympäristössä oli melko vähän roskakoreja ja niissä ei ollut kansia, jolloin esimerkiksi kasvomaskit putosivat herkemmin maahan. Opettaja kertoi ikätason mukaisesti, mikä taho vastaa kaupungin roskakoreista. He opettelivat yhdessä esimerkkien kautta oikeaoppisen sähköpostin kirjoittamista (*selkeät opetusesimerkit*). Oppilaat päättivät ottaa opettajan johdolla selvää, keneen kaupungin toimihenkilöön heidän kannattaisi olla yhteydessä, jotta roskakoreja saataisiin lisää. Tällä on vaikutusta ympäristön asukkaisiin, kun viihtyvyys asuinympäristössä paranee. Suuremmalla mittakaavalla oppilaat oppivat, kuinka vaikuttaa eri tason päättäjiä kautta.”

Vaikuttamisen opetustilanteesta kertova tarina on täysin fiktiivinen, mutta voisi olla toteutettavissa. Tutkimustuloksien perusteella vaikuttamisen opettamisella on kaikista suurimmat positiiviset vaikutukset, kun edellä mainitut asiat toteutuvat.

6.3 Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinta on haastavaa. Validiteetin käsittelemistä on kritisoitu sen määrällisen tutkimuksen yhteyden takia (Sarajarvi & Tuomi 2008, 136). Tämän vuoksi pohdin luotettavuutta muiden asiakohtien kautta. Tutkielmaani osallistuneet henkilöt työskentelivät kaikki samassa koulussa. On syytä huomioida, että tämä voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tulokset voisit mahdollisesti olla toisenlaiset, jos ne olisi kerätty täysin erilaisesta koulusta.

Myös koulun sijainnilla voi olla vaikutusta tutkimustuloksiin. Nyt tutkimustulokset käsittelevät näiden luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia. Kokemuksiin vaikuttavat varmasti, jos henkilö on työskennellyt muissa kouluissa, mutta sitä emme voi tässä tietää. Tutkielman haasteena on siis pieni aineisto, jolloin yleistettävyyden on hankalaa. Laadullisen tutkimuksen perustana ei aina ole yleistettävän tiedon saaminen, vaan ilmiön kuvaaminen (Alasuutari 2011, 243). Tarkoitukseni ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan saada vaikuttamisen opettamista kuvaavaa tietoa.

Fenomenologiaan painottuvassa laadullisessa tutkimuksessa tulee huomioida tutkijan oma subjektiivisuus. Puolueettomuutta tulee aina pohtia laadullisessa tutkimuksessa. (Virtanen 2006, 202–203; Alasuutari 2008, 135.) Pysin koko tutkielmaprosessin ajan olemaan mahdollisimman puolueeton ja tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman kohdallisesti. Omat kokemukseni kuitenkin vaikuttavat aineiston analysointiin, mutta sitä ei laadullisessa tutkimuksessa voida sivuuttaa.

Jatkotutkimuksena voisi toteuttaa vaikuttamisprojektin pro gradu -tutkielmani tuloksien kautta oppilasryhmälle. Olisi mielenkiintoista tietää, miten lapset ja nuoret kokevat vaikuttamisen merkityksellisyyden. Yhteiskunta ei ole stabiili, joten koulun on tärkeää jatkuvasti kasvattaa uusia aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Vaikuttamisen muodot muuttuvat uusien sosiaalisten medioiden ja trendien kautta. Opettajan on tärkeää pysyä niin sanotusti ajan hermolla, jotta hän voi opettaa oppilailleen monipuolisia vaikuttamisen keinoja. Opettajan tulee pitää kriittiset, mutta innostavat ”vaikuttajalasisit” päässä, jotta mahdollisimman tasavertainen yhteiskunnan jäsenyys toteutuisi.

LÄHTEET

- Aamulehti 2019. Tutkimus: Nuoret haluavat osallistua, mutta kokevat tulevansa huonosti kuulluksi – vaikuttaminen näkyy nuorten arjessa somessa ja ostostilanteissa. <https://www.aamulehti.fi/uutiset/art-2000007324314.html> [viitattu 20.3.2021].
- Alanko, Anu 2010. Osallisuuden Paikat Koulussa. Teoksessa Kirsi Kallio, Aino, Ritala-Koskinen, Niina Rutanen & Tiina Mälkiä (toim.) Missä Lapsuutta Tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura. 55–72.
- Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Cruikshank, Barbara 1996. Revolutions Within. Self-Government and Self-Esteem. Teoksessa Andrew Barry, Thomas Osborne & Nikolas Rose (toim.) Foucault and Political reason. Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government. Chicago: The University of Chicago Press, 231-252.
- Euroopan komissio 2012. Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Foucault, Michel 2014. Parhaat. Suomentanut Tapani Kilpeläinen, Simo Määttä & Johan L. Pii. 2014. Tampere: Niin & näin.
- Hammersley, Martyn 2013. What is Qualitative Research? Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Hansen, Petteri 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa –hankkeen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Helén, Ilpo 2010. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 27–48.
- Helsingin Sanomat 2021. <https://www.hs.fi/kaupunki/vantaa/art-2000007810325.html> [viitattu 19.3.2021].
- Hienonen, Kati 2011. Maaseutu tulevaisuuden merkitysyhteiskunnassa. Sitran selvityksiä 52. Helsinki: Sitra. <https://media.sitra.fi/2017/02/27172813/SelvityksiC3A42052-2.pdf>

- Hipp, Tiia, Luoma, Saga & Pollari, Kirsi 2018. Nuorten äänen pitää kuulua! Nuorten osallisuus päätöksenteossa. Lastensuojelun Keskusliiton verkkojulkaisu (6) 2018.
- Husserl, Edmund 1995. Fenomenologian Idea: Viisi Luentoa. Kääntänyt Juha Himanka, Janita Hämäläinen ja Hannu Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat. Alkup. 1907/1923/1926
- Husserl, Edmund 2012. Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia. Kääntänyt Markku Lehtinen Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Haastattelun analyysi, E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Leinonen, Minna, Otonkorpi-Lehtoranta, Katri & Heiskanen, Tuula 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 87–110.
- Ikävalko, Elina 2016. Vaikenemisiä ja vastarintaa. Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Ilvonen, Anne 2011. Miten Vaikutan? Kansalaistoimijan Vaikuttamisopas. Helsinki: OK-opintokeskus.
- Virtanen, Juha. 2006. Fenomenologia Laadullisen Tutkimuksen Lähtökohtana. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen Tutkimuksen Käsikirja. Helsinki: International Methelp ky. 151–215.
- Juhila, Kirsi. Laadullinen Tutkimus Ja Teoria. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen Tutkimuksen Verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/> [viitattu 18.1.2021.]
- Kaihari, Kristina & Virta, Arja 2011. Maailmankansalaisen Yhteiskunnallinen Osaaminen. Teoksessa Liisa Jääskeläinen & Tarja Rapo (toim.) Koulu Kohtaa Maailman: Mitä Osaamista Maailmankansalainen Tarvitsee? Ulkoasiainministeriö. 100–104.
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus> [viitattu 23.2.2021].
- Kansalaisuuslaki 2003/359 1§. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030359#L3P13> [viitattu 20.3.2021].

- Kallio, Kirsi, Mälkiä, Tiina, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen 2010. Missä Lap-
suutta Tehdään? Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki: Nuorisotutkimusver-
kosto.
- Karhuvirta, Tiina & Lestinen, Leena 2015. Aktiiviseksi alakoulussa: Merkityksel-
listä osallistumista oppilaskunnassa tai gobaalikasvatusjärjestöjen
kanssa? Nuorisotutkimus (3) 4–19.
- Krippendorff, Klaus 2013. Content analysis: an introduction to its methodology.
Los Angeles: Sage.
- Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tam-
pere: Vastapaino.
- Klemola, Ulla & Talvio, Markus 2017. Toimiva vuorovaikutus, E-kirja. Jyväskylä:
PS-kustannus.
- Laitinen, Matti & Nurmi Kari E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suo-
malaisten elämäkertojen valossa. Aikuiskasvatus (2) 122–132.
- Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Manninen, Jyri 2008. Matkalla osallisuuteen: Osallistuva oppilas - yhteisöllinen
koulu -Kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön
Julkaisuja. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004.
- Opetushallitus. "Yhteiskunnallinen Vaikuttaminen." [https://www.oph.fi/fi/koulu-
tus-ja-tutkinnot/yhteiskunnallinen-vaikuttaminen](https://www.oph.fi/fi/koulu-tus-ja-tutkinnot/yhteiskunnallinen-vaikuttaminen)., [https://www.oph.fi/fi/kou-
lutus-ja-tutkinnot/yhteiskunnallinen-vaikuttaminen](https://www.oph.fi/fi/kou-
lutus-ja-tutkinnot/yhteiskunnallinen-vaikuttaminen). [viitattu 17.11.2020].
- Perusopetuslaki 1998/628. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija
2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruohotie, Pekka 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Te-
oksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.)
Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 427–442.
- Ruusuvuori, Johanna, Tiittula, Liisa & Aaltonen, Tarja 2005. Haastattelu: Tutki-
mus, Tilanteet Ja Vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Sotkasiira, Tiina, Haikkola, Lotta & Horelli, Liisa 2010. Building towards effective
participation: A learning-based network approach to youth participation.
Teoksessa Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (toim.) A Handbook of Chil-
dren and Young People's Participation – Perspectives from Theory and
Practice. Lontoo; New York: Routledge. 174–183.

- Stenvall, Elina 2018. Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntönä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tammi, Tuure 2017. Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. Lastensuojelun käsikirja. Lapsen osallisuus. <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lapsen-osallisuus> [viitattu 8.12.2020].
- Tujula, Mikko 2017. Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut - Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Turja, Leena 2011. Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria." Varhaiskasvatus Tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti toukokuu 2011, 24–35.
- Turner, John C. 2005. Explaining the nature of power: A three-process theory. *European Journal of Social Psychology* 35, 1–22
- Tökkäri, Virpi 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen Tutkimus IV: Kokemuksen Käsite Ja Käyttö, Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ursin af, Piia & Haanpää, Leena 2012. Nuorten osallistuminen luupin alla: Kyse-lytutkimus lounaissuomalaisien nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. *Nuorisotutkimusseura* 30 (2012), 54–69.
- Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorikoski, Marjo 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 17–53.
- Wiles, Rose 2013. What are Qualitative Research Ethics? Lontoo; New York: Bloomsbury Academic.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelurunko

Puolistrukturoidun haastattelun kysymysrunko

Miten määrittelisit vaikuttamisen?

Mihin sisältöihin vaikuttaminen mielestäsi kuuluu?

Mitä yhteiskunnallinen vaikuttaminen on alakoulun luokan oppilaan näkökulmasta?

Miksi vaikuttamisen opettamista tarvitaan alakoulussa, jos sitä tarvitaan?

Millaisia keinoja ja taitoja sinulla on kasvattaa oppilasta kohti aktiivista kansalaisuutta?

Millainen opettajan rooli on vaikuttamisen opettamisessa?

Millainen oppilaan rooli on vaikuttamistilanteessa?

Mitkä ovat tärkeitä vaikuttamisen osa-alueita?

Miten olet mielestäsi onnistunut vaikuttamisen opettamisessa?

Miten sinä olet opettanut vaikuttamista?