

# **TAPAUSTUTKIMUS DEWEYLÄISEN DEMOKRAATTISUUDEN TOTEUTU- MISESTA FILOSOFIAA LAPSILLE - OPETUKSESSA**

Mikael Sjöman  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2020

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

SJÖMAN, MIKAEL:

Tapaustutkimus deweyläisen demokraattisuuden toteutumisesta filosofiaa lapsille -opetuksessa

Tutkielma, 52 s., 7 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2020

---

Filosofiaa lapsille -opetusohjelman tarkoitus on opettaa ajattelun taitoja yhteisen tutkivan keskustelun avulla, jonka teoreettisena pohjana toimii John Deweyn käsitys tutkivasta oppimisesta ja demokraattisuudesta. Opetusohjelman ulkoisvaikutuksia on raportoitu olevan parempi menestyminen tasokokeissa, koulun ilmapiirin kohentuminen ja erityisesti heikko-osaisten oppilaiden tason nousu. Perusteellisesti tutkittujen ulkoisvaikutusten sijaan tässä tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhden luokan sisällä sosiogrammin ja havainnoinnin avulla deweyläisen demokraattisuuden toteutumista filosofiaa lapsille -opetusohjelman mukaisessa tutkivan yhteisön ryhmätyöskentelyssä. Tutkimuksen sosiogrammimittaus ja havainnointi suoritettiin viikon sisällä toisistaan ja aineiston avulla oppilaista muodostettiin sisäryhmiä, sekä laskettiin heille sosiaalinen status. Havainnoinnissa seurattiin puheenvuorojen jakautumista oppilaiden kesken ja tätä verrattiin luokan sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimukseen osallistui 24 oppilasta, joille filosofiaa lapsille -opetusohjelman mukainen tutkivan yhteisön työskentely oli tuttua. Tutkimuksessa havaittiin, että luokan sisällä oli yksi aktiivinen sisäryhmä, joka hallitsi keskustelua yhteisen ja avoimen keskustelun kustannuksella. Enemmistö oppilaista ei kuitenkaan osoittanut sisäryhmän suosimista. Tasan puolet oppilaista olivat aktiivisia ja puolet passiivisia keskustelijoita. Tämä havainto oli yhdenmukainen aiemman tutkimustiedon kanssa, mutta koska filosofiaa lapsille -opetusohjelma nojaa deweyläiseen demokraattisuuteen, kaikille avointa keskustelua tulisi tukea. Havainnoiduissa ryhmätyöskentelyissä oppilaat jakoivat puheenvuoroja toisilleen, mikä teki näkyväksi, ettei oppilaiden välinen demokraattisuus täysin toteutunut. Tukeaksemme jokaisen oppilaan kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi tulee kouluopetuksessa harkita vakavasti filosofiaa lapsille -opetusohjelmaa, mutta myös turvata aidosti demokraattinen keskusteluilmapiiri.

Asiasanat

Filosofiaa lapsille, philosophy for children, P4C, demokraattisuus, demokratiakasvatus, sosiogrammi, sosiometria



# Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	1
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	4
2.1	Filosofiaa lapsille -opetusohjelman teoreettinen tausta .....	4
2.2	Tutkivan prosessin perusrakenne ja opetusohjelman kuvaus.....	6
2.3	Filosofiaa lapsille -opetusohjelman havaitut hyödyt.....	11
2.4	Filosofiaa lapsille -opetusohjelma Suomessa ja OPS .....	13
2.5	Demokraattisuus ja demokratiakasvatus filosofiaa lapsille - opetusohjelmassa.....	15
2.6	Sosiometria ja sosiogrammi .....	18
3	TUTKIMUSONGELMAT .....	21
4	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	23
4.1	Tiedonkeruu .....	23
4.1.1	Tutkimusjoukko .....	23
4.1.2	Sosiogrammi .....	24
4.1.3	Havainnointi.....	26
4.2	Aineiston analysointi.....	28
4.3	Tutkimusmenetelmän luotettavuus .....	28
5	TULOKSET.....	30
5.1	Luokan sisäiset suhteet.....	30
5.1.1	Sosiogrammi 1 – Vapaa-ajan vietto .....	31
5.1.2	Sosiogrammi 2 – Luokan edustustehtävä .....	32
5.1.3	Sosiogrammi 3 - Opiskeluryhmän muodostaminen.....	33
5.1.4	Sosiogrammi 4 - Poissulku .....	34
5.1.5	Sosiogrammien yhdistely.....	35
5.2	Tutkivan yhteisön työskentely .....	36
5.2.1	Ensimmäinen sessio .....	37
5.2.2	Toinen sessio.....	38
5.2.3	Kolmas sessio.....	39
5.2.4	Lisäksi .....	40
5.3	Puheenvuorojen jakautuminen .....	41
5.4	Sosiaalisten suhteiden ja puheenvuorojen jakautumisen yhdenmukaisuus..	41
5.5	Sosiaalinen status .....	42

6	POHDINTA.....	46
6.1	Johtopäätökset.....	48
6.2	Tulosten merkityksellisyys.....	49
6.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	50
6.4	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet.....	51
6.5	Ehdotukset jatkotutkimuksesta.....	52

LÄHTEET.....	53
--------------	----

LIITTEET.....	57
---------------	----

Liite 1. Tutkittavan tiedot
Liite 2. Sosiogrammikysely
Liite 3. Tutkimuslupa-anomus huoltajille
Liite 4. Sosiogrammi 1 matriisitaulukko
Liite 5. Sosiogrammi 2 matriisitaulukko
Liite 6. Sosiogrammi 3 matriisitaulukko
Liite 7. Sosiogrammi 4 matriisitaulukko

## **Kuviot**

Kuva 1. Luova vaihe.....	7
Kuva 2. Kriittinen vaihe.....	8
Kuva 3. Sosiogrammi 1 - Vapaa-ajan vietto.....	31
Kuva 4. Sosiogrammi 2 – Luokan edustustehtävä.....	33
Kuva 5. Sosiogrammi 3 - Opiskeluryhmän muodostaminen.....	34
Kuva 6. Sosiogrammi 4 – Poissulku.....	35
Kuva 7. Ryhmän 4 sisäinen rakenne.....	36

## **Taulukot**

Taulukko 1. Suuntaamaton ja symmetrinen suhde matriisitaulukossa.....	19
Taulukko 2. Suunnattu ja asymmetrinen suhde matriisitaulukossa.....	19

Taulukko 3. Sisäryhmät .....	32
Taulukko 4. Saadut puheenvuorot sisäryhmittäin .....	42
Taulukko 5. Oppilaskohtaisesti saadut maininnat, status ja puheenvuorot.....	43
Taulukko 6. Saadut puheenvuorot statusryhmittäin.....	44
Taulukko 7. Sisäryhmät, status ja puheenvuorot oppilaskohtaisesti .....	45

# 1 JOHDANTO

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteita on tutkia filosofiaa lapsille -opetusta demokraattisuuden toteutumisen näkökulmasta. Koska opetusohjelma nojaa oletukseen tutkivan yhteisön työskentelyn demokraattisuudesta, tekee tutkimus näkyväksi tutkivan yhteisön työskentelyssä piilevän demokraattisuuden ja vertaa sitä luokan sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin.

Ensimmäisissä luvuissa esitellään opetusohjelman teoreettinen tausta, kuvaillaan opetusta, käsitellään demokratiakasvatusta osana filosofiaa lapsille -opetusta ja tuodaan esille sosiometristä tutkimusta. Seuraavissa luvuissa etsitään vastausta siihen, ilmenevätkö luokan sisäiset sosiaaliset suhteet osana demokraattiseksi kuvailtua, ryhmäkeskusteluihin perustuvaa filosofiaa lapsille -opetusta. Tämä vaatii sosiaalisten suhteiden kartoittamista, johon tässä tutkimuksessa käytettiin sosiogrammeja sekä työskentelyn havainnointia, mikä tarkoitti yhden 24 oppilaan 5. luokan seuraamista kolmen filosofiaa lapsille -oppitunnin ajan. Lopuksi analysoidaan tuloksia sosiaalisen verkoston suhteesta ryhmätyöskentelyyn ja esitetään johtopäätökset sekä mahdolliset jatkotutkimussuunnat.

Matthew Lipman kehitti 70-luvulla opetusohjelman filosofian ympärille (Lipman & Sharp, 1978), jonka modernit sovellutukset (Gregory, Haynes, & Murrin, 2016; Striano, 2011) ovat ulkoisvaikutuksiltaan osoittautuneet hyödyllisiksi lukemisen, matematiikan ja luonnontieteiden tasokokeissa menestymiseksi (Gorard, Siddiqui, & See, 2015). Filosofiaa lapsille -opetusohjelma (engl. *Philosophy for Children*, P4C) on filosofisiin ryhmäkeskusteluihin perustuva tapa opettaa ajattelun taitoja, päättelyä sekä keskustelutaitoja. Tavoitteena on ”parantaa oppilaiden päättelytaitoja ja arviointikykyä ajattelemalla ajattelemista heille tärkeistä aiheista keskustellen” (Lipman, 1981, 37). Lipman jakaa ajattelun taidot kolmeen luokkaan: kriittinen, luova ja välittävä (engl. *caring*) ajattelu. Luovan ajattelun avulla voidaan kehittää itselleen uutta ajatusten maailmaa, kriittisen ajattelun avulla koetellaan omien ja muiden ajatusten paikkansapitävyyttä sekä välittävän ajattelun avulla voidaan tarkastella asioita toisten ihmisten näkökulmasta. Lipmanin mukaan nämä ajattelun taidot opitaan kielen kontekstissa. (Moilanen, 1999, 97.)

Tarkoitus ei ole opettaa itse filosofiaa akateemisessa mielessä, vaan filosofointia, eli filosofisesti orientoitunutta asennetta sekä keskustelutaitoja. Menetelmän lähtökohtana

on John Deweyn tutkiva oppiminen, lapsilähtöiset kysymykset ja oppilaiden sisäsyntyinen tarve kysellä. Näiden pohjalta rakentuvat ryhmäkeskustelut, joissa vahvistetaan lapsen osallisuutta osana omaa ryhmää keskustelevana ja toisia kunnioittavana jäsenenä. (Lipman, 1988; Lipman & Sharp, 1978)

Filosofiaa lapsille -opetusohjelmaa on tutkittu laajasti sen reilun 40-vuotisen historian aikana (Colom, Moriyon, Magro, & Morilla, 2014; Fields, 1995; Gorard, Siddiqui, & See, 2017; Gorard et al., 2015), erityisesti sen ulkoisvaikutuksia yli oppiainerajojen (Trickey & Topping, 2004). Kuitenkin huolimatta sen pohjasta John Deweyn demokraattisuudessa, ei sen toteutunutta demokraattisuutta oppilaiden keskinäisen työskentelyn tasolta ole tutkittu.

Tämän tapaustutkimuksen keskeinen tutkimusväline on sosiogrammi, koska sen avulla voidaan mitata, esittää ja analysoida luokan sisälle muodostunutta sosiaalista verkostoa (Hogan, Carrasco, & Wellman, 2007; Knoke & Song, 2008; Reffay & Martínez-Monés, 2015), sekä myöhemmin vertailla toteutunutta ryhmätyöskentelyä sosiogrammeissa ilmenneisiin suhteisiin oppilaiden välillä (Leung & Silberling, 2006). Tässä tutkimuksessa sosiogrammilla viitataan selkeyden vuoksi visuaalisen havainnollistamisen lisäksi myös havainnollistamista edeltäviin ennako-oletuksiin, kuten sosiometriin ennakko-ohjeisiin ja datan keräämiseen kyselylomakkeella. Sosiogrammilla mitataan ja havainnollistetaan yhteisön sisällä muodostuneiden sosiaalisten suhteiden eri puolia, kuten oppilaiden sosiaalista statusta hänen keräämiensä vertaisiltaan saatujen vastausten perusteella (Leung & Silberling, 2006).

Kiinnostukseni filosofiaa lapsille -opetusta kohtaan heräsi Turun yliopiston filosofian laitoksen blogista syksyllä 2017, johon filosofian tutkija tohtori Jani Sinokki oli kirjoittanut EEF:n tutkimuksen (Gorard et al., 2015) havainnoista siitä, miten filosofiaa lapsille -opetusohjelma oli edistänyt tasa-arvoa ja paransi oppimistuloksia lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan osalta. Tämän lisäksi vaihto-opinnot keväällä 2018 Bath Spa Universityssä tarjosivat mahdollisuuden opiskella kyseistä opetusohjelmaa aiheesta väitelleen tohtori Darren Garsiden johdolla. Myöhemmin kävi ilmi, että filosofiaa lapsille -opetusohjelman harjoittajia löytyy myös Suomesta, erityisesti Oulun yliopistosta. Aiheesta väitellyt Hannu Juuso (2007) opettaa Oulun opettajankoulutuslaitoksella ja Oulun yliopiston normaalikoulussa filosofiaa lapsille -opetusohjelman käyttöä suomalaisille opettajille. Aiheesta on väitellyt myös Oulun yliopiston Riku Väitalo (2018). Koska fi-



losofiaa lapsille -opetusohjelman on havaittu edistävän oppimistuloksia yli oppiainerajojen matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen saralla (Trickey & Topping, 2004), on perusteltavaa väittää sen olevan hyödyksi PISA-tulosten laskusta (Leino et al., 2019; Vettenranta et al., 2015) huolestuneessa suomalaisessa koulumaailmassa.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia sosiometrisin keinoin demokraattisuutta ja osallisuutta korostavan filosofiaa lapsille -opetuksen demokraattisuuden toteutumista sekä tuoda filosofiaa lapsille -opetusta paremmin esille Suomen koulumaailmassa. Aluksi esitellään opetusohjelman teoreettinen tausta, kuvaillaan opetusta käytännön tasolta, tarkastellaan filosofiaa lapsille -opetuksen nykytilannetta Suomessa, vertaillaan sen yhteensopivuutta viimeisimpään valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, käsitellään demokratiakasvatusta osana filosofiaa lapsille -opetusta ja lopuksi esitellään sosiometristä tutkimusperinnettä, kuten tässä tutkimuksessa käytettyä sosiogrammia. Oppilaiden keskustelukäyttäytymistä filosofiaa lapsille -työskentelyssä ovat aiemmin Suomessa tutkineet Kovalainen ja Kumpulainen (2007) ja sosiogrammin käytöstä luokkahuoneen sosiaalisen verkoston tutkimiseen hyödynnetään tässä tutkimuksessa erityisesti Leungin ja Silberlingin (2006) tutkimustapaa.

### 2.1 Filosofiaa lapsille -opetusohjelman teoreettinen tausta

Filosofiaa lapsille -opetusohjelma on lapsilähtöinen tapa opettaa ajattelun ja kommunikoinnin taitoja osana filosofisesti orientoituneita ryhmäkeskusteluita, joista käytetään nimitystä *tutkiva yhteisö*<sup>1</sup>.

Filosofiaa lapsille -opetusohjelma sai alkunsa, kun Matthew Lipman opetti Columbiassa ja New York City Collegessa logiikkaa. Hän epäili, että logiikan opiskelu vasta yliopistossa olisi liian myöhäistä ja hänen kiinnostuksensa sekä filosofiaa että kasvatusta kohtaan johti hänet kehittämään lapsille soveltuvaa filosofian opetusta. (Juuso, 2008, 99) Lipman kritisoi erityisesti koulumaailman ”standardiparadigmaa”, jossa kasvatusta pidetään lähinnä tiedon siirtämisenä tietäviltä tietämättömille – ikään kuin oppilaiden oppiminen perustuisi vain opettajan tietoihin (Juuso, 2008, 11). Lipmanin mielikuva lasten filosofiasta tutkivana yhteisönä tarkoittaa pluralistista yhteisöä, joka keskittyy dialogiin ja kollaboratiivisiin aktiviteetteihin, joiden avulla muodostetaan inklusiivinen yhteistyö,

---

<sup>1</sup> Engl. community of inquiry, josta käytetään myös suomennosta ”tutkailuyhteisö”. Käsitteen taustalla on tutkiva oppiminen, jota John Dewey piti erittäin tärkeänä oppimiselle. (ks. Dewey, 1916)

missä kommunikaatio ja tutkiskelu luovat pohjan demokraattisuudelle. (Echeverria & Hannam, 2016) Filosofiaa lapsille -opetusohjelma nojaa vahvasti John Deweyn kasvatustilosophiaan, jossa koulu muodostaa mikroyhteiskunnan kasvavan lapsen ja kansalaisuuden välille (Lipman, 1988).

John Dewey oli amerikkalainen pragmaattisen filosofian edustaja, joka kutsui omaa filosofiaansa käsitteellä ”kulttuurinen naturalismi”. Hänen ajattelunsa taustalla on evoluutioteoria, johon Dewey asettaa filosofian organismin aktiivisena adaptaationa ympäristönsä jatkuviin muutoksiin. (Hildebrand, 2018) Demokratia ja demokraattisuus eivät olleet hänelle vain tapa järjestää yhteiskunnan hallinto, vaan demokraattisuus on yhteistä ongelmanratkaisua, myötätuntoista kuvittelua, luovaa ilmaisua ja sivistynyttä itsehallintoa. Yhdistäessään lapsen, koulun ja yhteiskunnan hän ei halunnut kehittää vain pedagogiikkaa, vaan tavoitteena hänellä oli luoda koulusta mikroyhteiskunta, jossa demokraattisuutta voitiin opetella kokeilemalla ja täten lapsi saatettiin yhteiskunnan jäseneksi. (Lipman, 1988, 4) Deweyn naturalismi yhdistää tieteen, koulutuksen ja demokraattisuuden. Tämän tavoitteena ei ole niinkään lopulliset totuudet, kuten luonto tai jumala, vaan tarkoitus on panostaa ihmisen kykyyn oppia elämästä ja sopeutua sen muutoksiin. (Hildebrand, 2018)

Kasvatustilosophiakesisesti ja oppimisteoreettisesti filosofiaa lapsille -opetusohjelman tausta on Lev Vygotskyn ja Jerome Brunerin edustamissa sosiokulttuurisessa ja sosiokognitiivisessa psykologiassa (Tomperi, 2017, 209). Tärkeä vygotskyläinen ajatus on, että yksilön sosiaalinen ja älyllinen kehitys on ensisijaisesti prosessi, jossa kielen ihmistenväliset kommunikatiiviset toiminnot muuntuvat kielelliseksi ajatteluksi (Cam, 2020, 16). Jokainen piirre lapsen kulttuurisessa kehityksessä ilmenee kahdesti: ensin sosiaalisella tasolla ja myöhemmin yksilöllisellä tasolla, eli ensin ihmisten välillä ja sitten lapsen sisällä. Tämä koskee yhtä lailla tahdonalaista tarkkaavaisuutta, loogista muistia kuin käsitteiden muodostustakin. Kaikki korkeammat psykologiset toiminnot saavat alkunsa yksilöiden välisissä suhteissa. (Vygotsky, 1978)

Dialogisesti etenevä opetus perustuu opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen, jossa oppilaita innostetaan ajattelemaan yksittäisten tietojen muistamisen sijaan. Dialoginen puhe pyrkii edistämään kommunikointia, jossa jokainen kuuntelee toisten näkemyksiä, jakaa ajatuksia ja mielipiteitä sekä neuvottelee yhdessä. Vuorovaikutuksessa on tällöin keskeistä, että ajatuksia, ideoita ja kysymyksiä esitetään ja aihepiiriä muokataan yhdessä. (Lehtinen, Vauras, & Lerkkanen, 2016, 262) Dialogista opetusta ja vuorovaikutusta yleisesti Suomen koulumaailmassa ovat tutkineet Kovalainen ja Kumpulainen. (Kovalainen

& Kumpulainen, 2005, 2007; Kovalainen, Kumpulainen, & Vasama, 2001) Tutkiessaan kolmasluokkalaisten pienryhmäkeskusteluita ja koko luokan tutkivan yhteisön keskusteluita, he havaitsivat keskustelijoiden jakautuvan aktiivisiin, responsiivisiin, kahdenkeskiin keskustelijoihin ja hiljaisiin. Tutkimuksessa oppilaat osallistuivat matematiikan, ympäristöopin ja filosofiaa lapsille -ohjelman mukaiseen tutkivan yhteisön työskentelyyn. (Kovalainen & Kumpulainen, 2007)

## 2.2 Tutkivan prosessin perusrakenne ja opetusohjelman kuvaus

Kuvailtaessa tässä tutkimuksessa tutkivan yhteisön työskentelyn eri vaiheiden kokonaisuutta, käytetään käsitettä *tutkiva prosessi*. Tutkivasta prosessista esitän kaksi vaihtoehtoista mallia alan johtavilta asiantuntijoilta prosessin konkretisoimiseksi. Ensimmäinen on australialaisprofessori Philip Camin kirjassaan 20 ajattelun työkalua (2020) esittämä perusmalli, ja toinen Montclair State Universityn professori Maughn Gregoryyn kirjasta Filosofiaa lapsille & nuorille (2008). Mallit kuvaavat kuitenkin samaa kokonaisuutta yhdenmukaisilla tavoitteilla hieman eri tavoin.

Philip Camin luonnostelemassa mallissa on kaksi vaihetta, luova sekä kriittinen, joista molemmissa on kolme osiota. Tutkiva prosessi alkaa luovasta vaiheesta (Kuva 1), jossa virikkeenä on ongelmallinen alkutilanne. Kouluopetuksessa tilanne voi olla joko aito tai fiktiivinen. Uteliaisuus ja merkityksellisyys heräävät, kun aihe on oppilaiden mielestä aidosti ongelmallinen sekä lähellä heidän omaa kokemusmaailmaansa. Virike ei toimi, jos lapset eivät koe käsiteltävää asiaa merkityksellisenä. (Cam, 2020, 18-19) Esimerkiksi Matthew Lipmanin kirja *Harry Stottlemeier's Discovery* (1971) on alun perin kehitetty juuri tähän tarkoitukseen, mutta opettaja voi löytää aiheita niin koulun arjesta, oppiaineista kuin uutisistakin.

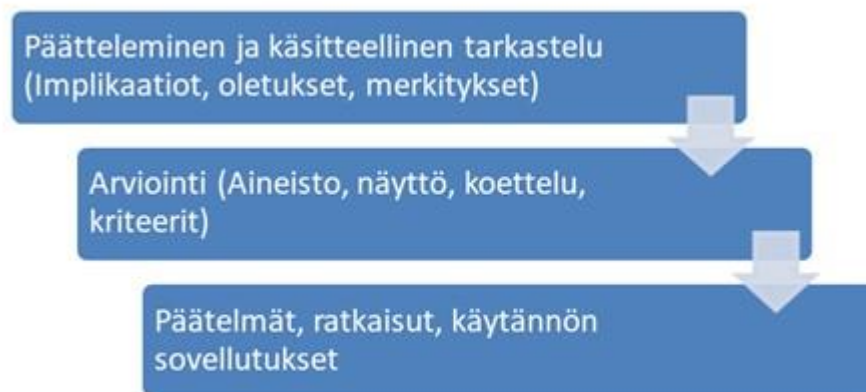
Tutkiva prosessi etenee alun virikkeestä kysymyksen asetteluun tai asialistan muodostamiseen, mutta mahdollisesti myös molempiin. Oleellisinta tässä on se, että kysymykset ovat lapsilähtöisiä. Tätä edesauttaa se, että virikkeen aikana oppilaita ohjataan miettimään mahdollisimman ”mehevää” kysymystä koko luokan kesken keskusteltavaksi. Kysymys voi koskea aineiston esiin nostattamaa pulmaa tai jotakin, minkä he näkevät ongelmana tai mikä hämmentää heitä tai mitä tahansa, mitä materiaali sai heitä pohtimaan ja mistä

he todella haluaisivat keskustella. Kysymykset kootaan yhteen ja oppilaat voivat halutesaan perustella miksi heidän kyseinen kysymyksensä oli heistä kysymisen arvoinen. (Cam, 2020, 20-22)

Kun yhteiselle keskustelulle on päätetty kysymys, on keskustelun ensimmäinen päämäärä laatia ehdotuksia, eli ideoita, arveluita ja hypoteeseja. Onnistuneen tutkivan yhteisön työskentelyn kannalta hyvä kysymys jättää tilaa useille tulkinnoille ja vastauksille. Keskustelun ja osallisuuden kannalta on tärkeää, että moni oppilas saa ilmaista mielipiteensä vuorollaan. Luovan vaiheen työskentelyssä pyritään pidättäytymään lopullisista arvostelmista, vaikka oppilaalla saattaisi sellainen jo olla käsiteltävästä asiasta. Keskustelun moninaisuus ja erilaiset tulkinnat asettavat omat tulkinnat sisäisen tarkastelun kohteeksi ja oppilaat tottuvat lykkäämään lopullisen kannan ottamista omassa ajattelussaan voidakseen ensin tarkastella vaihtoehtoisia mahdollisuuksia ja erilaisia näkökulmia. (2020, 23-24)



**Kuva 1. Luova vaihe**



**Kuva 2. Kriittinen vaihe**

Toinen vaihe on kriittinen vaihe (Kuva 2), joka alkaa päättelystä ja käsitteellisestä tarkastelusta etsien implikaatioita, oletuksia ja merkityksiä. Esitettyjä väitteitä tarkastellaan ja etsitään yhteiseen kysymykseen liittyviä oletuksia. Erottelujen tekemistä tarvitaan aina, kun yritämme selvittää sanojen merkitysten monitulkintaisuuksia tai epämääräisyyksiä. (2020, 25-26) Esimerkiksi, jos oppilaat esittävät hyvän teon kriteeriksi ”kaikkien etu”, on tärkeää tarkentaa, ketkä ovat tilanteessa ”kaikki” ja mitä ”edulla” tarkoitetaan. Päätteleminen on yksi tärkeimmistä osa-alueista ajattelutaitojen kehityksen kannalta. Opiessaan tarkastelemaan perusteita ja näyttöä yhteistoiminnallisesti tutkivan prosessin aikana, heistä tulee sekä vähemmän ehdottomia kannoissaan että tasapuolisempia arvostelmissaan. Täten he ovat kykeneviä edistämään yhteisymmärrystä ja osallistumaan aktiivisesti päätöksentekoon eri sosiaalisissa verkostoissa elämänsä aikana. (2020, 30)

Kriittinen vaihe jatkuu arvioinnilla. Se jakautuu pohjimmiltaan joko loogiseen tai näyttöön perustuvaan arviointiin. Loogisella tarkoitetaan tässä etenkin ajatusten johdonmukaisuuden ja keskinäisen yhteensopivuuden testaamista, kun taas näyttöön perustuva arviointi on sitä vastoin ehdotusten ja niiden implikaatioiden arvioimista taustatiedon, ennustusvoiman, henkilökohtaisten kokemusten ja muiden vastaavien varassa. Epäjohdonmukaisia väitteitä tulee muokata ja uudelleenarvioida, tai sitten ne tulisi hylätä kokonaan. Keskustelun aikana esille tuotavaa aineistoa voi olla niin aidot kuin fiktiiviset esimerkit, ajatuskokeet ja keskustelun päätelmistä eteenpäin johdetut johtopäätökset. Myös erilaiset kriteerit aiheen eri osa-alueille, kuten käsitteille tai olosuhde-eroille, tulee tuoda esille. (2020, 32)

Päätelyllä on lopputuloksensa, johon pyritään, vaikka kouluolosuhteissa harvoin päästään täyteen yksimielisyyteen ja käsiteltävässä asiassa loppuun saakka. Usein on hyvä päättää tutkiminen lyhyesti yhteisellä pohdinnalla siitä, mitä on saavutettu. Tämän ei ole tarkoitus olla opettajan tiivistys keskustelusta, vaan opettaja voi kysyä oppilailta, mitä he ovat oppineet tutkimisen aikana ja sen ansiosta. Tutkivan prosessin työskentely jatkuu tämän jälkeen käytännön sovellutuksiin, sillä oppilaiden on tärkeää panna saavutamansa tulokset toimeen tavalla tai toisella. Tämä voi tarkoittaa kirjallista, suullista, taiteellista tai draamallista tuotosta, jossa asiaa vielä käsitellään. (Cam, 2020, 35)

Nopeimmillaan kaikki osiot ja vaiheet voidaan käydä yhden oppitunnin aikana, mutta kokonaisuutta voidaan myös jakaa useammalle oppitunnille tai jopa viikolle. Esimerkiksi ongelmallinen alkutilanne voi olla esitelty äidinkielen tunnilla, mutta tutkivan yhteisön työskentelyyn ryhdytään yhdessä vasta myöhemmin erillisellä oppitunnilla. Opettaja itse voi määrittää tutkivan prosessin kokonaisuuden keston arvionsa mukaan.

Toinen vaihtoehtoinen malli tutkivalle prosessille on Maughn Gregory'n käsikirjasta *Filosofiaa lapsille & nuorille* (Gregory, 2008). Tämä opettajanopas on kirjoitettu johdatusena lapsille tarkoitettuun filosofiaan ja sen taustateorioihin (2008, 7). Gregory korostaa, että lapsille tarkoitettun filosofian kaksi tavoitetta on edistää filosofisten kysymysten selvittämistä ja kehittää tutkailemisen tiedollisia ja sosiaalisia taitoja. (2008, 13) Kirjassa tutkivan prosessin perusmalliksi annetaan 5-vaiheinen rakenne. Vaiheet ovat virike, asiaalista, dialogi, arviointi ja filosofinen harjoittelu sekä toiminta (2008, 11-13).

Gregory suosittelee virikkeeksi filosofisen tarinan näyttelemistä tai ääneen lukemista. Tarina tyypillisesti käsittelee fiktiivisiä lapsia kohtaamassa ja pohtimassa filosofisia aiheita eri elämäntilanteissa, mutta tärkeintä on tarinan soveltuvuus ikäryhmälle, jotta virikeaineisto innostaa ja kestää filosofista työskentelyä. (2008, 11) Jaetun virikkeen jälkeen oppilaat nimeävät aiheet, joista he ovat kiinnostuneita keskustelemaan. Esitetyistä aiheista he työstävät esityslistan, joka tarkoittaa yksinkertaisesti luetteloa keskusteltavista asioista. Opettajan tulee valvoa, että kysymykset eivät liity suoraan virikkeeseen, vaan koskevat jotakin sellaista, mitä oppilas on alkanut pohtimaan virikkeen myötä. Opettajan tulee olla myös valmis auttamaan oppilaita artikuloimaan filosofisia kysymyksiä tai kääntämään oppilaiden alkuperäiset kysymykset filosofisemmiksi. Dialogi-vaihe voi kestää oppitunnin loppuajan ja edelleen muutaman seuraavan session ajan. Oppilaat osallistuvat tutkivana yhteisönä pohtimaan esityslistan kysymyksiä sekä tekemään filosofisia siirtoja, kuten tekemään väittämiä, muodostamaan hypoteeseja, avaamaan termejä, perustelemaan

ja kyseenalaistamaan oletuksia. Opettaja osallistuu tutkivan yhteisön työskentelyyn näyttämällä esimerkkiä keskustelussa samalla ohjaten oppilaita. (2008, 12) Tutkivan prosessin tavoite luokkahuoneessa ei ole löytää lopullisia vastauksia esiin nostettuihin kysymyksiin eikä saavuttaa täyttä yksimielisyyttä luokan kesken. Tavoite on edistyä filosofisten kysymysten selvittämisessä ja kehittyä tutkivan yhteisön tiedollisissa ja sosiaalisissa taidoissa. Näiden tavoitteiden toteutumista tutkiva yhteisö arvioi itse opettajan johdolla. Viimeinen vaihe on filosofinen harjoittelu ja toiminta, jossa oppilaat osallistuvat keskusteltomaan filosofiseen aktiviteettiin, kuten teettämällä käytännön koe jollekin filosofiselle idealle, perheen tai muiden yhteisön jäsenten haastatteleminen, tiedonhakehtävä filosofisista kiistanaiheista, toimintahanke tai filosofisen idean luova ilmaisu esimerkiksi maalaamalla tai kirjoittamalla. (2008, 13)

Vaikka vaiheet ovat osittain samat kuin Philip Camin mallissa, isona erona on Camin kahtiajako luovaan ja kriittiseen vaiheeseen. Molemmissa malleissa korostetaan lapsilähtöisyyttä ja opettajan fasilitointiherkkyyden tärkeyttä. (Gregory, 2008, 21; Cam, 2020, 32) Opettaja joutuu tasapainottelemaan ohjauksessaan, etteivät oppilaat ala luottaa liiaksi ohjaajansa ajattelutaitoihin ja tuntumaan keskustelun oikeasta suunnasta, mutta toisaalta opettajan liiallinen sallivuus voi hajottaa tutkailun pelkäksi vuoropuheluksi tai tarinoinniksi. (Gregory, 2008, 13)

Ryhmässä filosofoidessa ei ole aina löydettävissä oikeita tai väärä vastauksia, joten myös opettajan tulee olla ”yhteisellä matkalla oppilaiden kanssa ajattelun matkalla” (Droit, 2010). Jotta voidaan kommunikoida tehokkaasti, on kasvattajan ymmärrettävä ne rakenteelliset olosuhteet, joissa ihmisten ajatus ja kieli muotoutuvat dialektisesti. (Freire, 2016)

Opettajan ensisijainen tehtävä on toimia oikeudenmukaisena fasilitoijana sekä stimuloijana. Fasilitoinnilla tarkoitetaan tässä yhteistoiminnan suunnittelua ja toteutumisen valvomista ilman tyypillistä, Lipmanin kuvaileman standardiparadigman mukaista opettajan roolia tietoa antavana auktoriteettina. Opettajan tarkoitus on ruokkia lasten sisäsynnyistä uteliaisuutta ja rohkeutta. Oikeiden vastausten puute opettaa lapsia kestävämpään epävarmuutta asioita pohtiessaan. (Lipman, 1988, 30; Cam, 2020, 15)



### 2.3 Filosofiaa lapsille -opetusohjelman havaitut hyödyt

Filosofiaa lapsille -opetusohjelman ulkoisvaikutuksia on tutkittu laajasti ja sen on havaittu edistävän tasa-arvoa, parantavan koulumenestystä, edistämällä oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja parantavan kouluilmapiiriä. (Gorard et al., 2017, 2015; Trickey & Topping, 2004)

Education Endowment Foundation julkaisi vuonna 2015 raporttinsa koskien filosofiaa lapsille -ohjelman tuloksia vuoden kestäneessä kokeilussa, johon osallistui 48 koulua ja yli 3000 oppilasta ympäri Iso-Britanniaa vuonna 2013. Oppilaat osallistuivat vuoden aikana keskimäärin yhteen viikkotuntiin, jolloin opettaja fasilitoi filosofiaa lapsille -oppitunnin. Vaikka kouluja oli paljon, otannassa oli keskimääräistä enemmän heikko-osaisia oppilaita. Projektia johti Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERRE) ja sitä tutki itsenäisesti Durhamin yliopiston arviointiryhmä. (Gorard, Siddiqui, & See, 2015)

Arvioinnissa selvisi, että 7 – 11 -vuotiaiden oppilaiden matematiikan ja lukemisen osaaminen parantui kahden lisäkuukauden verran vuoden aikana ja että heikko-osaisten oppilaiden osaaminen nousi vielä tätäkin enemmän: matematiikan osaaminen nousi kolmen lisäkuukauden, lukeminen neljän ja kirjoittaminen kahden lisäkuukauden verran. Opettajat ja oppilaat raportoivat filosofiaa lapsille -ohjelmalla olleen myös positiivisia ulkoisvaikutuksia oppilaiden itsensä arvostamisen ja kuuntelutaitojen suhteen sekä oppilaiden itseluottamukseen puhua. Opettajat raportoivat suurimman haasteen olleen filosofiaa lapsille -oppitunnin implementoiminen lukujärjestyksiin muiden työpaineiden alla. (Gorard et al., 2015, 32)

Trickey ja Topping puolestaan tutkivat filosofiaa lapsille -opetuksen vaikutuksia käymällä läpi tutkimustuloksia kolmelta eri vuosikymmeneltä. (2004) Tähän meta-analyysiin valittiin tarkoin tutkimuksia, joista löytyi kontrolli- ja koeryhmä ja testit olivat normitettuja. Kymmenen tutkimusta täytti tiukat vaatimukset, koska niissä käytettiin luotettavia mittareita lukemisen, päättelyn, kognitiivisten taitojen ja muiden oppiainekohtaisten kykyjen mittaamiseen. Näistä kaikissa tutkimuksissa oppilaat osoittivat positiivisia tuloksia. (Trickey & Topping, 2004)

Steve Williamsin tutkimus (1993) oli yksi Trickeyn ja Toppingin meta-analyysiin sisällyttämistä tutkimuksista. Williams tutki 27 yhden oppitunnin mittaisen session vaikutusta luetun ymmärtämiseen 11- ja 12-vuotiailla kahdeksan kuukauden aikana. Tutkimus-

asetelmassaan Williams, työssäkäyvä opettaja yhteistyössä paikallisten tutkijoiden, koulujohdon ja vanhempainyhdistyksen kanssa, jakoi 31 oppilasta kahteen ryhmään, joista toiselle opetettiin yhden viikkotunnin verran filosofiaa lapsille -opetuksen mukaisesti tutkivan yhteisön työskentelyä ja toiselle ylimääräinen äidinkielen tunti. Ryhmien testaus tehtiin *The London Reading Testillä*, koska se oli valtakunnallisessa käytössä ja mahdollisti siten kansallisen vertailun ja oli samalla koulun opettajille jo entuudestaan tuttu. Tämän lisäksi Williams kehitti kyselylomakkeen, jossa oppilaat arvioivat omaa kykyään perustella, ymmärtää ja kysyä. Oppilaat jaettiin luetunymmärtämisen alkumittauksen jälkeen pisteiden ja sukupuolen perusteella vertailukelpoisiin ryhmiin. Oppilaista 19 oli valtakunnallisessa vertailussa alimmassa kolmanneksessa ja seitsemän oppilasta pärjäsi yli kansallisen puolenvälin. Osallistuvat opettajat saivat kaksipäiväisen koulutuksen filosofiaa lapsille -opetukseen ja opettajat käyttivät Matthew Lipmanin kirjoittamaa oppikirjaa Harry Stottlemeier's Discovery. (Williams, 1993)

Kaiken kaikkiaan Williamin tutkimus osoitti, tosin pienellä joukolla, että filosofiaa lapsille -opetus edisti oppilaiden luetunymmärtämisen kehitystä paremmin kuin ylimääräinen äidinkielen opiskelu. Nämä tulokset olivat tilastollisesti merkittäviä ja osallistuneet opettajat raportoivat koeryhmän oppilaiden välisten ihmissuhteiden kehittyneen.

Williamsin lisäksi Joyce Fieldsin tutkimus oli osa Trickeyn ja Toppingin meta-analyysia (2004). Siinä Fields havaitsi (Fields, 1995) nimittelyn, sarkastisten kommenttien ja fyysisen konfliktin vähentyneen merkittävästi filosofiaa lapsille -opetukseen osallistuneiden oppilaiden osalta, mutta ei havainnut tason nousua 7 – 8 -vuotiaiden matematiikan osaamisessa.

Vuonna 1992 perustettu SAPERE on isobritannialainen järjestö, joka organisoii filosofiaa lapsille -opettajankoulutuksia. He mainitsevat filosofiaa lapsille parantavan koulumenestystä, kehittävän sosiaalisia taitoja, vaikuttavan koko koulun ilmapiiriin ja edistävän tasa-arvoa - erityisesti olemalla eduksi heikko-osaisille. (Eskin, Clough, & List, 2015)

Pitkäaikaisvaikutuksia tutkittiin European School of Madridissa 20 vuotta, jonka aikana oppilaat osallistuivat yhden viikkotunnin ajan ikävuosina 6 – 16 filosofiaa lapsille -opetukseen. Tutkimuksessa havaittiin, että kontrolliryhmään ( $n_1=300$ ) verrattuna opetukseen osallistuneilla ( $n_2=400$ ) havaittiin keskimäärin 7 ÄO-pisteen ero, ja että opetukseen osallistumisella oli erityisesti hyötyä sosioekonomisesti huono-osaisimmilla oppilailla.

Sosiaalisten taitojen kehityksestä raportoi Council for Education in World Citizenship (CEWC) osana Wiser Wales -koulutushanketta, jossa SAPERE koulutti 124 opettajaa ja osallistuneita seitsemää koulua seurattiin yhden lukuvuoden ajan. Koulujen raporteista sosiaalisten taitojen kehitys oli yleisin havainto, mitä kuvailtiin kuuntelun ja puhumisen kehityksenä, lisääntyneenä itseluottamuksena ja parempana keskittymisenä. Lisäksi kriittisen ajattelun raportoitiin yleistyneen ja se ilmeni oppilaiden lisääntyneinä kysymyksinä ja keskusteluin. (Newell-Jones, 2012)

## 2.4 Filosofiaa lapsille -opetusohjelma Suomessa ja OPS

Arvot, joiden varaan Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on luotu, vaikuttavat olevan vahvasti yhdenmukaiset filosofiaa lapsille -opetusohjelman teoreettisen taustan ja tavoitteiden kanssa (Echeverria & Hannam, 2016; Lipman, 1998; OPH, 2014, 15), sillä siinä korostetaan sekä yksilön itsensä tärkeyttä, mutta myös hänen osallisuuttaan yhteisössään, joiden tulee kyetä pohtimaan hyvää sekä toimimaan eettisesti, myötätuntoisesti ja harkiten tietoon perustuen. (Juuso, 2007, 69) Sekä opetussuunnitelma että filosofiaa lapsille -opetusohjelma korostavat inhimillistä tietämistä, älyllistä kasvua ja demokratian vaalimista. (Juuso, 2007; OPH, 2014, 15)

Suomen opetushallituksen (OPH) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) esitellään perusopetuksen arvoperusta, jossa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta ”kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä”. (OPH, 2014, 15) Arvoperustassa korostuu myös yksilön osallisuus arvokkaana yhteisön jäsenenä.

*”Tässä [yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä kasvamisessa] oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.”* (OPH, 2014, 15)

Arvoperusta ottaa myös kantaa sivistyksen tärkeyteen ja määrittelee sivistyksen osaksi taidon käsitellä kasvuun liittyviä pyrkimyksiä ja ratkoa vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti. Tärkeänä pidetään myös yksilön ja yhteisöjen

taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Sivistys ilmenee siis tavassa suhtautua itseensä, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Lisäksi perusopetuksen tulee edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. (OPH, 2014, 15 – 16)

Tämän lisäksi on asetettu erikseen oppiainerajat ylittävä laaja-alainen osaaminen. Sillä tarkoitetaan oppilaiden tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, jonka tarve opetussuunnitelmassa nousee muuttuvan maailman asettamista paineista. (OPH, 2014, 20) Laaja-alaisia tavoitteita on seitsemän ja niistä on erikseen maininnat sekä vuosiluokkakokonaisuuksittain, että oppiainekuvauksissa, joissa osoitetaan oppiaineiden tavoitteiden yhteys laaja-alaiseen osaamiseen.

Laaja-alaiset tavoitteet:

- L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- L4 Monilukutaito
- L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys
- L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Näistä erityisesti tavoitteet L1, L2, L4 ja L7 liittyvät läheisesti filosofiaa lapsille -opetusohjelman teoriataustaan, työtapoihin ja tavoitteisiin. (Gregory, Haynes, Murrin, Calvert, et al., 2018; Lipman, 1988; Lipman & Sharp, 1978; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980) Myös loput tavoitteet L3, L5 ja L6 ovat sovitettavissa tutkivan yhteisön työtapoihin osaksi opetusta esimerkiksi käsiteltävien aiheiden valinnalla ja hyödyntämällä eri työtapoja. Ajattelun taidot ovat filosofiaa lapsille -opetuksen keskeisintä ydintä (Cam, 2020) ja oppimaan oppiminen on todistetusti opetuksen ulkoisvaikutus muiden oppiaineiden saralla (Trickey & Topping, 2004). Kulttuurinen osaaminen korostuu aiheiden laajuudessa<sup>2</sup>, kun taas vuorovaikutus ja ilmaisu ovat tutkivan yhteisön työskentelyssä alati

---

<sup>2</sup> Ks. Darren Chetty & Judith Suissa. (2016), 'No go areas': Racism and discomfort in the community of inquiry, toim. M.R. Gregory, J. Haynes & K. Murrin, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge

läsnä.(Cam, 2020; Gregory, 2008) Monilukutaito on yksi filosofiaa lapsille -opetuksen ulkoisvaikutuksista (Canuto, 2018; Trickey & Topping, 2004), sillä opetuksessa yhdistellään ja arvioidaan eri tiedonlähteitä ja tutkitaan kriittisesti niihin liittyviä oletuksia. (Cam, 2020) Tutkivan yhteisön työskentely on kaikkia osapuolia osallistavaa (Echeverria & Hannam, 2016) ja kuten Camin ja Gregoryn malleista käy ilmi, tutkiva prosessi päättyy toimintaan.

Australian kansallisessa opetussuunnitelmassa (ACARA, 2012), sekä siihen sitä edeltäneessä koulutusjulistuksessa (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, 2008), korostetaan nuorten aktiivista ja tiedollista kansalaisuutta (engl. active and informed citizenship). (ACARA, 2012, 3) Gilbert Burgh vetoaa tähän, että pelkkä oppiaineellinen sisällönhallinta, mikä Suomen kontekstissa olisi yhteiskuntaopin opiskelu, ei ole itsessään riittävä tapa opettaa aktiivista kansalaisuutta ja demokraattisuutta, vaan koulutukseen tulee implementoida filosofiaa lapsille -opetusohjelman kaltaista kaikkia osallistavaa ja yhteisöllistä ajattelun oppimista.(Burgh, 2018, 51-52)

Kovalaisen ja Kumpulaisen aiemmin mainitun tapaustutkimuksen lisäksi filosofiaa lapsille -opetusohjelmaa on Suomessa aiemmin tutkineet muun muassa Oulun yliopiston Hannu Juuso väitöskirjassaan *Child, Philosophy and Education: discussing the intellectual sources of Philosophy for Children* (Juuso, 2007), Oulun yliopiston Riku Välitälo väitöskirjassaan *The Philosophical Classroom: Balancing educational purposes* (Välitälo, 2018) ja Tuukka Tomperi Tampereen yliopistolta. Tomperi käsittelee väitöskirjassaan *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia* suomalaista filosofian opetusta filosofiaa lapsille -opetusohjelmaa laajemmin, mutta esittelee myös sen asemaa Suomessa.

## **2.5 Demokraattisuus ja demokratiakasvatus filosofiaa lapsille -opetusohjelmassa**

Tässä tutkimuksessa demokraattisuudella tarkoitetaan John Deweyn määritelmää demokratiasta, joka ei korosta edustuksellista hallintoa vaan ihmisten arkisia suhteita toisiinsa ja sellaisia yhteiskunnallisia järjestelyitä, jotka edesauttavat ihmisten välisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä. (Cam, 2020, 13) Deweyn mukaan demokratiaan sopivan ja sitä vahvistavan koulutusjärjestelmän tulisi vaalia yhteisöelämän muotoja (Dewey, 1916, 93). Riippumatta yhteiskuntaopin aiheisällöistä, demokraattisen kansalaisuuden kehitys on uhattuna, jos opetusjärjestelmä, yksittäiset koulujen toimintatavat ja opetus-

menetelmät sekä ihmisen väliset suhteet kouluissamme ovat ulossulkevia, syrjiviä, autoritaarisia tai klikkiytyneitä (Cam, 2020, 14). Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti tutkimaan klikkiytymisen, eli pienten sisäryhmien keskinäisen suosimisen koko osallistuvan yhteisön osallistumisen kustannuksella, merkitystä filosofiaa lapsille -opetuksen mukaisessa tutkivan yhteisön työskentelyssä.

Demokratiakasvatus voidaan nähdä demokraattisena kasvatuksena ja kasvatuksena demokratiaan (engl. *democratic education and education for democracy*). Näistä jälkimmäisessä otetaan arvot ja totuudet annettuna oppimäärinä, jotka tulee sisäistää (Burgh, 2018), mutta demokraattisessa kasvatuksessa opitaan kokeilemalla, samalla yhdessä muiden kanssa neuvotellen (Echeverria & Hannam, 2016). Tästä syystä tutkivan yhteisön työskentely on demokraattista kasvatusta, johon osallistumalla oppilas oppii demokratiataitoja käytännössä.

Osallistuminen valmentaa tulevaisuuden aktiiviseen, osallistuvaan kansalaisuuteen, jonka tärkeyttä korostaa John Deweyn lisäksi saksanjuutalainen filosofi ja yhteiskunta-teoreetikko Hannah Arendt, joka pakeni vuonna 1933 natsseja Yhdysvaltoihin. Maanpako näkyy hänen filosofiassaan, jossa hän keskittyi erityisesti pahuuteen, valtaan, suoraan demokratiaan ja totalitarismin mahdollistaviin tekijöihin. (d'Entreves, 2019) Ihmistoiminnan maailman hän jakoi kolmeen osaan: aherrus (engl. *labour*), työ (*work*) ja toiminta (*action*), joista hän käytti yhteisnimitystä *vita activa*. Järjestyksessä ensimmäinen on raadollista aherrusta, eli ihmisen perustarpeita tyydyttävää toimintaa, kuten syömistä. Työ tarkoittaa yksilön roolia yhteiskunnassa, kuten opettaja, lääkäri tai putkimies. Kolmas, eli toiminta, viittaa poliittiseen toimintaan osana yhteisöä yhdessä muiden kanssa – yhteisö, josta Arendt käytti antiikin kreikkalaisten filosofien käsitettä *polis*. Yhteisö ei ollut hänellekään vain hallinnon järjestämistä, vaan aktiivista kansalaisuutta. Aherrus ja työ ovat elämän kannalta välttämättömiä, mutta ihmisten moninaisuus ja ainutlaatuisuus saavat aikaan kirjavan yhteisön erilaisine haluineen ja päämäärineen. Tämä yhteistyön tarve yhteisössä luo pohjan aktiiviselle kansalaisuudelle ja monimuotoiselle demokraattisuudelle. (Arendt, 1958)

Hannah Arendt kritisoi modernia aikaa ihmisten vieraannuttamisesta (engl. *alienation*) luonnosta, maailmasta ja yhteisöllisyydestä. Kritiikki kohdistuu siihen, miten valmistamisen arvomaailma, eli kestävyys ja pysyvyys, sekä toiminnan arvomaailma, eli moniarvoisuus, solidaarisuus ja vapaus, on työnnetty syrjään ihmiselämän, yltäkylläisyyden ja tuottavuuden tieltä. (d'Entreves, 2019) Toiminnan maailmasta vieraantuminen tyypistää

ihmiset aherrukseen ja työhönsä, mikä johtaa puutteelliseen identiteettiin. Arendt kehitti käsitteen *pahan arkipäiväisyys* (engl. *the banality of evil*) (Arendt, 1963), joka tarkoitti tavallisten ihmisten kykyä pahuuteen, jos he kokevat olevansa vain työnsä jatkeita ilman osallisuutta toiminnan maailmaan. Käsitettä Hannah Arendt käytti kuvaillaessaan natsiupseeri Adolf Eichmannin oikeudenkäyntiä vuonna 1960 Jerusalemissa. Eichmann oli vaikutusvaltainen natsiupseeri, jonka työtä oli organisoida juutalaisten suuria siirtoja ja sijoituksia. Samasta oikeudenkäynnistä suomalainen Max Jakobson kuvaili Eichmannia ”kansanmurhan kansliapäälliköksi” (Jakobson, 1999). Arendtin mukaan ”Eichmann ei ollut vain tehnyt työtänsä ja täyttänyt velvollisuutensa, mutta myös noudattanut lakia”.

Koulumaailmalta Arendt vaati jo 1950-luvulla uusiutumista, jotta tulevat kansalaiset omaavat tarvittavat tiedot ja taidot toiminnan maailmaan osallistumiseksi. Esseessään ”Crisis in Education” (Arendt, 1954, 13) hän ilmaisee huolensa koulutuksen lopullisista tavoitteista, kun oppilaille ei esitellä maailmaa kokonaisuutena, vaan sirpaleisena segmentteinä. Toisin kuin John Dewey, Arendtille koulutuksen on tarkoitus kuvailla maailmaa sellaisena kuin se on. Molemmat kannattavat kuitenkin koulutuksen yhteiskuntaan ohjaavaa otetta ja tästä Arendt käyttää metaforaa ”yhteisen pöydän ääreen kutsumisena”. (Sowards, 2018)

Professori Gilbert Burgh Queenslandin yliopistosta argumentoi (Burgh, 2018), että Australiassa nykyiset oppiaineet tarjoavat omilla aloillaan jo osaltaan sen mitä filosofian opetuksella niille olisi annettavaa, mutta kansalaiskasvatuksesta puuttuu tietojen ja taitojen tarjoamista oppilaille. Kritiikki oppilaiden liiallisesta osallistamisesta koulun demokratiassa (Burgh, 2018, 49; Weinstein, 1991, 16) on Burghin mukaan perusteltua, koska oppilaille ei ole vastuuta kouluhallinnosta, eikä heillä ole tarvittavia tietoja ja kompetenssia koulujärjestelmän kehittämiseksi. Sen sijaan lipmanilainen filosofiaa lapsille -opetusohjelma on hänen mielestään erinomainen ratkaisu, jossa oppilaat saavat harjoitella yhteisöllistä pohdintaa ja päätöksentekoa. Opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole tehdä lapsista päättäjiä ja päätöksentekijöitä, vaan ohjata heidän kasvuaan ajattelevammiksi, reflektioivimmiksi, harkitsevammiksi ja järkevemmiksi yksilöiksi. (Burgh, 2018, 43; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, 69-70)

Filosofiaa lapsille -opetusohjelman demokraattisuus on saanut osakseen myös kritiikkiä, koska sen koetaan asettavan ennaltamäärättyjä tavoitteita ja totuuksia, sekä siten sisällyttävän niihin pakottavia taipumuksia (Biesta, 2011, 317). Lisäksi Biesta epäilee opetusohjelman kykyä opettaa demokraattisuuden vaatimia taitoja. Artikkelissaan *The de-*

*mocratic nature of Philosophy for Children* (2016) Eugenio Echeverria ja Patricia Hannam vastaavat kritiikkiin käyttäen Hannah Arendtin kuvausta toiminnan maailmasta osana aktiivista kansalaisuutta. Opetusohjelman lapsilähtöisyyden aikaansaama merkityksellisyys ja yhdessä oppiminen luovat moniäänisen yhteisön, jossa lapset voivat keilemällä oppia osallistumisen taitoja. Kirjoittajien mukaan opettajan rooli on olla keskustelua ohjaava kanssakeskustelija, joten keskustelun lopputulos on avoin, eikä siten sisällä ennaltamäärättyjä tavoitteita, joihin ohjata.

## 2.6 Sosiometria ja sosiogrammi

Tutkimuksen keskeinen tutkimusväline on *sosiogrammi*, koska sen avulla voidaan mitata, esittää ja analysoida luokan sisälle muodostunutta sosiaalista verkostoa (Hogan et al., 2007; Knoke & Song, 2008), sekä myöhemmin vertailla toteutunutta ryhmätyöskentelyä sosiogrammeissa ilmenneisiin oppilaiden välisiin suhteisiin (Leung & Silberling, 2006). Tässä tutkimuksessa sosiogrammilla viitataan selkeyden vuoksi visuaalisen havainnollistamisen lisäksi myös havainnollistamista edeltäviin ennakko-oletuksiin, kuten sosiometriin ennakkoehtoihin ja datan keräämiseen kyselylomakkeella. Sosiogrammilla mitataan ja havainnollistetaan yhteisön sisällä muodostuneiden sosiaalisten suhteiden eri puolia, kuten oppilaiden sosiaalista statusta hänen keräämiensä vertaisiltaan saatujen vastausten perusteella (Leung & Silberling, 2006).

Sosiogrammit ovat yksi työkalu osana sosiometristä tutkimussuuntausta, jossa pyritään eri keinoin tutkimaan ja arvioimaan jo olemassa olevia tai ihanteellisia sosiaalisia verkostoja. Sosiometriassa ei tutkita formaaleja verkostoja, kuten organisaatiokaavioita, vaan se tähtää fenomenologisesti yksilöiden välisiin suhteisiin yksilöiden omien valintojen pohjalta. (Treadwell, Kumar, Stein, & Prosnick, 1997, 52-53) Nimeäminen on yksi sosiometrian tapa toimia, jolloin nimeämistä ohjaa jokin kriteeri tai ohjeistus, jonka perusteella osallistuja ilmoittaa sopivan kohteen annetusta joukosta. Jos osallistuja nimeää useamman henkilön, voi nimeäminen tapahtua myös priorisoivassa järjestyksessä. Tällöin osallistuja antaa tutkijan antamiin kysymyksiin useamman vastauksen tärkeysjärjestyksessä. Tärkeysjärjestys itsessään ei ole välttämätöntä, vaan riippuu tutkittavasta aiheesta. (Kumar, 1985) Sosiometria voi olla ryhmä- tai yksilökeskeistä (Bjerstedt, 1956),



joista ensimmäisessä nimetään vain tietyn ryhmän jäseniä, kun taas yksilökeskeisessä sosiometriassa voidaan nimetä ketä tahansa, eläviä tai kuolleita. Tarvittaessa nimeämistä voi rajata esimerkiksi työyhteisöön, luokkahuoneeseen tai sukupuuhun (Knoke & Song, 2008)

Suhteita sosiaalisessa verkostossa voi olla useita erilaisia, kuten suunnattuja, suuntaamattomia, symmetrisiä ja asymmetrisiä. Tässä tutkimuksessa sosiogrammit ovat muodoltaan suunnattuja ja asymmetrisiä (engl. *directional and asymmetrical*), koska oppilas nimeää oman kohteensa annettujen ohjeiden mukaisesti. Vaihtoehtoisesti suuntaamaton ja symmetrinen suhde voisi olla esimerkiksi fyysiset välimatkat tai avioliitto (taulukko 1), koska jos  $A \rightarrow B$ , niin myös  $B \rightarrow A$ , sillä jos A on B:n naapuri, on silloin myös B henkilön A naapuri riippumatta muista tekijöistä. Suunnatussa sosiogrammissa vastataan annettujen ohjeiden mukaisesti, esimerkiksi nimeämällä yksi tai useampi kaveri ison ryhmän sisällä, jonka perusteella voidaan piirtää visuaalinen sosiogrammi tai antaa arvoja matriisitaulukossa. Voi siis olla niin, että  $A \rightarrow B$ , mutta ei  $B \rightarrow A$ , jos A nimeää B:n, mutta tunne ei ole molemminpuolinen (taulukko 2). Yksinkertaistetusti matriisitaulukkoon voi antaa arvon 0 tai 1 osallistujilta kerätyistä maininnoista. Yhteisön sisäisten vuorovaikutussuhteiden, kuten oppilasluokan, sosiogrammin ennakkoehtona on, että oppilaat tuntevat toisensa. (Knoke & Song, 2008, 4, 45)

**Taulukko 1. Suuntaamaton ja symmetrinen suhde matriisitaulukossa**

Henkilö	A	B
A	-	1
B	1	-

**Taulukko 2. Suunnattu ja asymmetrinen suhde matriisitaulukossa**

Henkilö	A	B
A	-	1
B	0	-

Luokkahuoneen sosiaalista verkostoa tutkittaessa on usein kyseessä ryhmäkeskeinen, nimeämiseen perustuva sosiometria, jota havainnollistetaan visuaalisesti sosiogrammilla. (Leung & Silberling, 2006; Sobieski & Dell'Angelo, 2016). Sosiogrammilla on mahdollista tutkia oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita osana luokkayhteisöä teettämällä kysely joko kasvotusten tai kyselylomakkeella. Oleellista tässä on ammattimainen objektiivisuus

ja se, että oppilaat antavat vastauksen kyselyn jokaiseen kysymykseen, joten luokan oma opettaja tai vanhempainyhdistyksen edustaja ei välttämättä ole paras vaihtoehto keräämään dataa. (Hogan et al., 2007)

Sosiaalista statusta sosiometrisesti luokkahuoneessa ovat kartoittaneet Leung ja Silberling (2006). He jakoivat oppilaat suosittuihin, hyljättyihin, ristiriitaisiin ja laiminlyötyihin (engl. *popular, rejected, controversial and neglected*) pisteyttämällä oppilaiden antamia vastauksia. Suosituilla kyselyssä kertyi paljon positiivisia vastauksia, hyljättyillä paljon negatiivisia vastauksia, ristiriitaisille kertyi molempia ja laiminlyödyille ei kumpaakaan. Tutkijat Sobienski ja Dell'Angelo käyttivät sosiogrammia (2016) mitataksaan luokkayhteisön sosiaalista kehitystä lukuvuoden aikana usealla eri mittauskerralla. Kartoituksessa havaittiin, että vaikka iso osa sosiaalisista suhteista oli opettajalla tiedossa, tarjosi sosiogrammi arvokasta lisätietoa ja teki kehityksen näkyväksi, mikä muuten olisi jäänyt opettajalta huomaamatta. Tutkimustietoa hyödynnettiin luokkayhteisön toiminnan tehostamisessa vertaistukemalla vähemmän itsevarmojen tai suosittujen oppilaiden työskentelyä.

### 3 TUTKIMUSONGELMAT

Saadaksemme selville, toteutuuko tutkivan yhteisön työskentelyssä kaikille avoin deweyläinen demokraattisuus, on ensin kartoitettava sosiaalisten suhteiden verkosto ja verrattava sitä toteutuneeseen implisiittiseen demokraattisuuteen. Käytännössä tämä tarkoittaa oppilaiden toisilleen antamien puheenvuorojen mittaamista ja puheenvuorojen sisältöjen analysointia, sekä niiden vertaamista kartoitetun sosiaalisten suhteiden verkostoon. Näitä vertaamalla saadaan selville, ovatko ryhmäkeskusteluiden vuorovaikutussuhteet yhdenmukaiset luokan sisäisten sosiaalisten suhteiden kanssa. Lisäksi tutkitaan sosiaalisen statuksen merkitystä tutkivan yhteisön työskentelyn kannalta.

1. Miten luokan sisäiset sosiaaliset suhteet ilmenevät filosofiaa lapsille -ryhmätyöskentelyssä?
  - 1.1. Millaiset ovat luokan sisäiset sosiaaliset suhteet?
  - 1.2. Miten oppilaat ottavat toisiaan huomioon ryhmäkeskusteluiden aikana ja kuinka he jakavat toisilleen puheenvuoroja?
  - 1.3. Ovatko ryhmäkeskustelujen vuorovaikutussuhteet yhdenmukaiset luokan sisäisten sosiaalisten suhteiden kanssa?
  - 1.4. Onko sosiaalisesta statuksesta hyötyä tai haittaa puheenvuorojen saamisessa ryhmäkeskusteluiden aikana?

Hypoteesina on, että luokan sisälle muodostuneet sisäryhmät eivät näy myös tutkivan yhteisön työskentelyssä, koska filosofiaa lapsille -opetusohjelman teoreettinen tausta perustuu Deweyn ja Lipmanin painottamille tasa-arvoisuuden, yhteisöllisyyden ja demokraattisuuden periaatteiden ympärille (Cam, 2020, 13). Kun opetetaan yhteisöllisesti ajattelun taitoja, oppilaita kannustetaan olemaan sosiaalisesti kommunikatiivisia ja syrjimättömiä, sekä olemaan yleisesti yhteistyökykyisiä ja rakentavia. (Cam, 2020, 15) Lisäksi hypoteesina on, että vaikka sisäryhmät eivät korostu, sosiaaliset statukset voivat sen sijaan korostua, koska niiden tiedetään olevan eduksi oppilaalle koulutyössä ja vapaaajalla. (Leung & Silberling, 2006)

Klikeillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vähintään kolmen oppilaan sisäryhmää, joka täyttää sosiaalialyysia tutkineiden Wassermanin ja Faustin (Knoke & Song, 2008, 73;

Wasserman & Faust, 1994, 251) sisäryhmälle asettamat neljä kriteeriä, jotka ovat: jäsenillä on vastavuoroisia vastauksia sosiogrammikyselyssä, jäsenet ovat linkitettävissä toisiinsa vastaustensa perusteella, sisäjäsenten keskinäisillä vastauksilla on korkea frekvenssi ja että vastaukset painottuvat joko osin tai kokonaan sisäryhmää kohtaan.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimus suoritettiin tapaustutkimuksena mixed method -menetelmällä yhdistämällä laadullista havainnointia, vuorovaikutustilanteiden tilastointia ja määrällisesti havainnollistettua sosiogrammi-dataa.

### 4.1 Tiedonkeruu

Jotta saataisiin vastaus siihen, ilmeneekö luokan sisäiset sosiaaliset suhteet myös tutkivan yhteisön ryhmäkeskustelussa, on ensin erikseen kartoitettava luokan sisäiset suhteet sekä lisäksi havainnoitava ryhmäkeskustelun vuorovaikutussuhteita. Sosiaalisen verkostoanalyysin keskeinen tavoite on mitata ja esittää ryhmän rakenteellisia suhteita tarkasti, mutta myös selittää sekä syitä niiden muodostumiseen että niiden seurauksia (Knoke & Song, 2008). Tässä tutkimuksessa keskityttiin mittaamisen ja esittämisen lisäksi myöhemmin vertailussa sosiaalisten suhteiden mahdollisiin seurauksiin ryhmäkeskusteluissa, mutta syitä suhteiden muodostumiselle ei tässä tutkimuksessa pyritä selvittämään.

#### 4.1.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko koostui 24 oppilaasta, jotka olivat tutkimushetkellä viidennellä luokalla. Aineisto kerättiin vuonna 2019. Tätä tutkimusta varten otettiin yhteyttä 'Filosofian ja elämänskatsomustiedon opettajien yhdistykseen' (FETO ry.), koska he todennäköisesti ovat opiskelleet ja hyödyntäneet filosofiaa lapsille -opetusta. Vaatimuksena oli, että luokassa on käytetty säännöllisesti filosofiaa lapsille -opetusohjelman mukaisesti tutkivan yhteisön oppimista. Vain yksi opettaja ilmoittautui ja täten hänen 5. luokkansa, johon kuuluu 24 oppilasta, muodosti tutkimuksen otoksen. Oppilaista 11 oli tyttöjä, 12 poikaa ja yksi muu -sukupuolinen. Luokka sijaitsee suuressa suomalaisessa kaupungissa 350 oppilaan koulussa.

### 4.1.2 Sosiogrammi

Oppilaille teetätettiin sosiogrammikysely (Liite 2) viikkoa ennen havainnointia. Tällöin on oletettavaa, että sosiogrammi on ajan tasalla, eivätkä oppilaat välttämättä yhdistä sosiogrammia suoraan tutkijan havainnointiin ryhmäkeskusteluiden osalta. Sosiogrammikysely koostui henkilötietojen lisäksi neljästä eri kysymyksestä, jotka kartoittivat luokan sisäisten sosiaalisten suhteiden eri puolia. Kyseinen sosiogrammilomake on Lappeenrannan kunnan jakama työkalu opettajille. Kysymysten jälkeen on merkitty kartoitettava osa-alue. Ensimmäinen sosiogrammi kartoittaa vapaa-ajan ystävyyttä, toinen luokan sisäistä johtajuutta, kolmas luokkahuoneessa tapahtuvaa ryhmätyöskentelyä ja neljäs poissulkemista.

- 1) Olet menossa huvipuistoon. Sinulla on kaksi ranneketta. Kenelle antaisit toisen rannekkeen? (Vapaa-aika)
- 2) Luokkasi lähtee leirikouluun. Leirikoulussa yövytään ja tehdään yhdessä ruokaa. Kenet valitsisit luokan edustajaksi suunnittelemaan leirikoulua opettajan kanssa? (Luokan edustustehtävä)
- 3) Luokassa tehdään ryhmätyötä. Tehtäväsi on koota toimiva ryhmä. Ketkä 2 valitset? (Ryhmätyöskentely)
- 4) Ketä et mielelläsi ottaisi välitunnilla mukaan porukkaan/leikkiin? (Poissulku)

Sosiogrammit ovat muodoltaan suunnattuja ja asymmetrisia, koska oppilas nimeää oman kohteensa annettujen ohjeiden mukaisesti, mutta vastaus ei välttämättä ole vastavuoroinen, eli symmetrinen. Suuntaamaton ja symmetrinen suhde voisi olla esimerkiksi fyysiset välimatkat tai avioliitto, koska jos  $A \rightarrow B$ , niin myös  $B \rightarrow A$ . Vastauksista muodostetaan matriisitaulukot (Liitteet 4, 5, 6 ja 7), joissa oppilas sai arvokseen joko 0, jos kyseinen vertainen ei häntä maininnut, tai 1, jos hänet mainittiin.

Sosiogrammin ennakkoehtona on, että oppilaat tuntevat toisensa. (Knoke & Song, 2008, 4, 45) Oppilaat ovat tutkimushetkellä olleet yhtä lukuunottamatta yhdessä viidennellä luokalla noin 6 kuukautta. Yksi oppilas (Oppilas 24) oli siirtynyt luokalle 3 kuukautta tutkimusta aiemmin.

Saaduista vastauksista oppilaille muodostettiin sosiaalinen status Leungin ja Silberlingin tutkimuksen (2006) mukaisesti joko suosittuihin (engl. *popular*), hyljättyihin (*rejected*), ristiriitaisiin (*controversial*) tai laiminlyötyihin (*neglected*). Tässä tutkimuksessa kuitenkin statusta ilmaistaan aste-eroilla korkea, matala, ristiriitainen ja torjuttu koska

suorat suomennokset eivät anna tilanteesta sopivaa kuvaa. Oppilaan status on korkea, jos hänet on mainittu usein positiivisesti ja harvoin negatiivisesti. Status on torjuttu, jos hänet on mainittu harvoin positiivisesti, mutta usein negatiivisesti. Ristiriitainen status tarkoittaa sitä, että oppilaalle on tullut sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. Matala status on puolestaan oppilaalla, joka on mainittu harvoin. Pisterajat sovitettiin tässä tutkimuksessa saatuihin vastauksiin. Positiivisten vastausten keskiarvoksi luokan oppilaiden kesken muodostui 3,96 ja oppilaan status on korkea, mikäli ylittää keskiarvon. Koska osa oppilaista ei äänestänyt poissulkutehtävässä, on yli yhden äänen saaminen sosiogrammissa 4 erityisen merkityksellistä. Siksi esimerkiksi oppilas 9, joka sai 9 positiivista ja 2 negatiivista mainintaa, on statukseltaan ristiriitainen.

Havainnollistamiseksi korkeaa statusta merkitään tämän tutkimuksen sosiogrammeissa kolmiolla ▲, matalaa statusta ympyrällä ●, ristiriitaista statusta neliöllä ■ ja torjuttua vinoneliöllä ◆.

Sosiogrammia havainnollistetaan Degree Prestige -painotuksella (myöh. DP), joka mittaa yksilölle itselleen annettuja ääniä. Yksi relaatio, eli suuntavektori, tarkoittaa yhtä ääntä, ellei relaatiolla ole kuvassa erikseen kerrottu muuta arvoa. Sosiogrammista 2 muodostettiin kehä, jossa DP-painotus näkyy kehän keskellä, jättäen oppilaat, jotka eivät saaneet ääniä, kehän ulkoreunalle. Sosiogrammeissa 3 ja 4 käytettiin havainnollistamisen apuna DP-painotteista Eades Spring Embedder -menetelmää, jonka avulla iteroimalla saadaan verkosto, jossa jokaisen oppilaan noodi<sup>3</sup> hylkii muiden oppilaiden noodeja, samalla kun noodienvälille muodostuneet relaatiot vetävät niitä toisiaan kohti. Tämä mahdollistaa äänten lukumäärän painotuksen verkoston keskelle. Kuvaa aseteltiin käsin selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Sosiogrammista 1 muodostettiin Kamada – Kawai -menetelmällä verkosto, jossa jokainen relaatio kahden yksilön välissä korostuu, samalla kun ne hylkivät toisiaan, joihin relaatiota ei ole. Tämä epätasapaino relaatioissa tekee sisäryhmiä näkyviksi (Knoke & Song, 2008, 62). Selkeyden vuoksi kaikkia muodostuneita sisäryhmiä eriteltiin toisistaan iteroinnin jälkeen, kuten sosiogrammissa 1 (kuva 3), johon muodostui selkeät erilliset ryhmittymät.

---

<sup>3</sup> Sosiometriassa käytetään havaintoyksiköstä käsitettä *noodi* (engl. *a node*), mikä tarkoittaa luokkaa kartoittavan sosiogrammin tapauksessa yhtä oppilasta kuvaavaa symbolia.

### 4.1.3 *Havainnointi*

Havainnointi suoritettiin kolmena peräkkäisenä päivänä ja jokaisena päivänä oli tutkivan yhteisön ryhmäkeskustelu yhden 45 minuuttisen oppitunnin ajan. Tutkija kirjasi havainnot luokkahuoneessa ja videotaltioi keskustelut kolmella kameralla, jotta saataisiin selko eri puhujista eri puolilla keskustelurinkiä. Yksi havainnointikerta kesti noin 40 minuuttia. Luokka ei normaalisti työskentele näin usein tai tiheästi tutkivan yhteisön menettelyn mukaisesti, mutta tutkivan yhteisön toiminta oli heille tuttua.

Tässä tutkimuksessa sovellettiin Kovalaisen ja Kumpulaisen (2007) tutkimustapaa tutkimuskysymykseen soveltuvien osien. Havainnoinnin yhteydessä kiinnitettiin huomiota puheenvuorojen jakamiseen ja siihen, kuinka oppilaat huomioivat muiden argumentteja omista puheenvuoroissaan. Puheenvuoro konkretisoitiin näkyväksi ”puheenvuoropallolla”, joka oli puhujalla hallussa. Vuoronsa päätteeksi kyseinen oppilas sai päättää seuraavan puhujan ja havainnoinnin yhteydessä mitattiin pallon liikkeitä oppilaalta toiselle. Kun pallo vaihtoi omistajaa, annettiin matriisitaulukossa arvo 1 antajalta saajalle. Keskustelun havainnoinnin aikana kerättyjä muistiinpanoja täydennettiin myöhemmin videomateriaalin avulla.

Filosofiaa lapsille -opetusohjelman hengessä luokan seinällä oli ”ajattelun työkalupakki”, joka sisältää seuraavat käsitteet: kysymykset, ehdotukset, perustelut, esimerkit ja vastaukset. Jokaisen käsitteen tarkoituksesta on lyhyt kuvaus. Opettaja ohjatessaan keskustelua viittaa välillä työkalupakkiin auttaakseen oppilaita jäsentämään ajatteluaan. Kuuntelemisen taidot ja kriittinen ajattelu konkretisoituvat, kun opettaja keskustelua ohjatessaan kysyy ovatko oppilaat samaa tai eri mieltä kuin edelliset puhujat, sekä pyytää tarpeen tullen perustelemaan kantansa. Havainnoinnin aikana puheenvuoroja indikoidaan pallolla, jota pidetään hallussa oman puheenvuoron ajan, jolloin edellinen oppilas saa päättää seuraavan puhujan halukkaista.

Ensimmäisen keskustelun aiheena oli ”Gygeen sormus”, jonka kantaja voi muuttua näkymättömäksi. Aihetta oli aiemmin käsitelty muissa oppiaineissa, ja oppilaat olivat tehneet animaatioita Gygeen seikkailuista. Animaatioita katsottiin yhdessä tunnin aluksi johdatusena keskusteluun. Tunnin aikana opettaja fasilitoi vahvasti siirtymien välillä, mikä saattoi johtua puheenvuoropallon implementoimisen vieraudesta. Tämä ilmeni pallon käytön ohjeistamisena, samalla kun opettaja fasilitoi oppilaiden argumentteja, esimerkiksi kysymällä tarkennusta tai selkeämpää muotoilua.



Tutkivan yhteisön työskentely jatkui animaatioiden jälkeen jakamalla porukka kahteen osaan, jotka pohtivat Gygeen sormuksen käyttämistä hieman eri kanteilta. Toinen ryhmä pohti mihin käyttäisi sormusta itse, kun toinen ryhmä pohti mitä joku toinen henkilö, kuin he itse, tekisi sormuksella. Vastaukset kirjoitettiin tableteilla kootusti Padlet-alustalle yhteisesti nähtäväksi ennen yhteistä keskustelua.

Toisen oppitunnin aiheena oli sankaruus, sekä lisäksi tavoitteena oli luokan oman urheiluedustajan valitseminen. Tunnilla pohdittiin erityisesti urheiluedustajan valitsemiseen liittyviä kysymyksiä ja niiden asettamista tärkeysjärjestykseen. Opettaja alusti session aiheen kertomalla koulussa tapahtuvasta 'opettajat vastaan oppilaat' -sählypelistä, johon joka luokalta valitaan edustaja. Tämän lisäksi hän viittasi sankarin käsitteeseen historian oppiaineessa osana antiikin Kreikkaa. Tuolloin sankari, eli *heros*, tarkoitti jotakuta sellaista, jolla oli yliluonnollisia voimia. Antiikin Kreikan herokset hän asetti kuitenkin keskustelun aluksi supersankareiden kategoriaan ja pyysi oppilaita keskittymään maallimpien sankarien pohtimiseen. Opettaja jakoi alustuksen jälkeen oppilaat pareihin, joiden tehtävänä oli keksiä yhdessä yksi mahdollisimman tärkeä kysymys koskien urheiluedustajan, eli luokan oman sankarin, valintaa.

Kysymyksiä kerättiin seuraavasti: 1) Oletko sinä hyvä pelaamaan? 2) Osaatko pelata tiimipeliä? 3) Onko reilu? 4) Onko hyvä tiimipelaaja? 5) Sujuuko häneltä tiimipeli? 6) Osaako pelata kaikkien kanssa? 7) Kuka oli hyvä puolustaja tai hyökkääjä? 8) Onko aktiivinen pelissä? 9) Kuka haluaa pelata? 10) Kuinka hyvä hän on pelaamaan?

Lisäksi yksi pari kirjoitti ”Pitää olla reilu.”, jonka opettaja ohjasi muotoilemaan kysymykseksi. Oppilaat keskustelivat siitä, miten kysymykset tulisi yhdistää toisiinsa. Erityisesti pelitaitojen ja reilouden kysymykset löysivät helposti ryhmänsä, mutta muut kysymykset, kuten halukkuus ja tiimipelaaminen herättivät enemmän keskustelua. Ryhmittelyn päätteeksi saatiin aikaiseksi 4 eri ryhmää, joista äänestettiin sokkoäänestyksellä oppilaiden mielestä tärkein kysymys, johon ryhmäkeskustelu keskittyi lopputunnin ajan.

Kolmannella oppitunnilla jatkettiin sankaruuden käsitteestä ja session tavoitteena oli yhdessä etsiä sankaruuden olemukseen liittyviä käsitteitä. Opettaja alusti tunnin kertomalla antiikin filosofeista, joille edellisen tutkivan prosessin kaltaiset pohdinnat eri kysymysten ja ehtojen tärkeydestä olivat olennaisia.

Seuraavaksi opettaja veti harjoitteen, jonka tarkoitus oli aktivoida kaikki oppilaat ja saada heidät liikkumaan. Hän esitti erilaisia sankaruuteen liittyviä väitteitä, ja jos vastasi kyllä, oppilaan tuli nousta ja vaihtaa paikkaa toisen nousseen oppilaan kanssa. Väitteitä

oli esimerkiksi ”tiedän ainakin yhden sankarin” ja ”eläin voi olla sankari”. Jokainen oppilas vaihtoi paikkaa ainakin kerran ja samalla opettaja varmistui siitä, että jokaisella oppilaalla oli jokin käsitys sankaruudesta.

## 4.2 Aineiston analysointi

Sosiogrammin vastaukset syötettiin SocNetV-ohjelmaan, jonka avulla voi muodostaa ja analysoida sosiogrammeja, sekä saattaa sosiogrammin esittämä matriisi taulukoksi. Näihin kysymyksiin saadut vastaukset muutettiin graafisesta sosiogrammista matriisiksi, jonka jälkeen matriisitaulukko siirrettiin SPSS-ohjelmaan.

SPSS-ohjelman avulla saatiin kootusti deskriptiivistä dataa sosiogrammeista ja puheenvuorojen jakautumisesta. Dataa analysoitiin myös frekvenssianalyysillä ja lisäksi vertailtiin toteutuneiden puheenvuorojen antamisen suhdelukuja sattumanvaraisen puheenvuoron todennäköisyyteen.

Tulokset asetettiin taulukoihin kuvaamaan toteutuneen työskentelyn ja sosiaalisten suhteiden verkoston eri osa-alueita, kuten esimerkiksi saatujen puheenvuorojen ja sosiaalisen statuksen osuutta oppilaskohtaisesti. Saatujen puheenvuorojen tulosta verrattiin luonnolliseen arvoon, eli millä todennäköisyydellä kuka tahansa oppilas voisi saada puheenvuoron. Tämän myötä saatuja puheenvuoroja vertailtiin myös havaittuihin sisäryhmiin ja sosiaaliseen statukseen.

## 4.3 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Jotta tutkimusongelmaan saatiin tyydyttävä vastaus, tuli se pilkkoa kolmeen erilliseen tarkempaan kysymykseen. Ensimmäinen näistä vaati sosiogrammikyselyn luokan oppilailta, toinen havainnointia ja kolmas näiden kahden kysymyksen vastausten vertailua keskenään. Lisäksi muodostettiin sosiaalinen status aiempaa tutkimusta mukaillen (Leung & Silberling, 2006) ja tutkittiin sen vaikutusta ryhmätyöskentelyyn. Myös Kovalainen ja Kumpulainen (2007) ovat tutkineet videoavusteisesti havainnoiden filosofiaa lapsille -opetusohjelman mukaista työskentelyä.

Luokan oppilaat olivat ensimmäistä havainnointikertaa lukuun ottamatta, jolloin kaksi oppilasta ei ollut läsnä, kaikki paikalla ja kaikilta saatiin kerättyä vastaukset sosiogrammikyselyyn. Kyseinen sosiogrammikysely on ammattilaisten työelämässä käyttämä lomake, jonka avulla saatiin tietoa sosiaalisten suhteiden eri osa-alueista, eli vapaa-ajan vietosta, johtajuudesta, ryhmätyöskentelystä ja poissulkemisesta. Osallistuminen oli osallistujille vapaaehtoista ja tutkimusluvut kerättiin huoltajilta etukäteen luokan oman opettajan avustuksella. Jokaiselta oppilaalta kysyttiin heidän huoltajien lisäksi heidän oma suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta.

Koska kyseessä on yksittäiseen luokkaan kohdistunut tapaustutkimus, ei tuloksia voi yleistää koko filosofiaa lapsille -ohjelmaa koskevaksi, mutta ovat deskriptiivisyydessään hyödynnettävissä ohjelmaa kehitettäessä. Ryhmätyötaidot ja demokraattisuus ovat myös osa koko koulumaailmaa ja ovat osa valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita. Osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen pieniltä osin vaikuttaa se, että ensimmäisellä havainnointikerralla oppilaista kaksi puuttui ryhmäkeskustelusta.

## 5 TULOKSET

Sosiogrammien avulla löydettiin neljä erillistä sisäryhmää, joista yhden havaittiin toimivan epädemokraattisesti jakaen keskenään puheenvuoroja yhteisen keskustelun kustannuksella. Tasan puolet oppilaista olivat aktiivisia ja puolet passiivisia, mikä oli aiemman tutkimustiedon mukaista (Kovalainen & Kumpulainen, 2007). Aktiiviset oppilaat saivat 96% kaikista puheenvuoroista, joten kaikille avoin keskustelu ei toteutunut. Luokan sisäiset suhteet ilmenivät osittain myös tutkivan yhteisön työskentelyssä, mutta sosiaalinen status ei korostunut.

Luvun aluksi havainnollistetaan sosiogrammeihin luokan sisäisten sosiaalisten suhteiden verkostoa, jonka jälkeen kuvaillaan havainnoinnin yhteydessä kerättyjä tuloksia tutkivan yhteisön työskentelystä ja lopuksi vertaillaan puheenvuorojen jakautuvuutta ryhmän kesken. Tästä selviää, ilmeneekö luokan sisäiset sosiaaliset suhteet myös filosofiaa lapsille -ryhmätyöskentelyssä, tai onko oppilaan sosiaalisella statuksella merkitystä osallistumisessa.

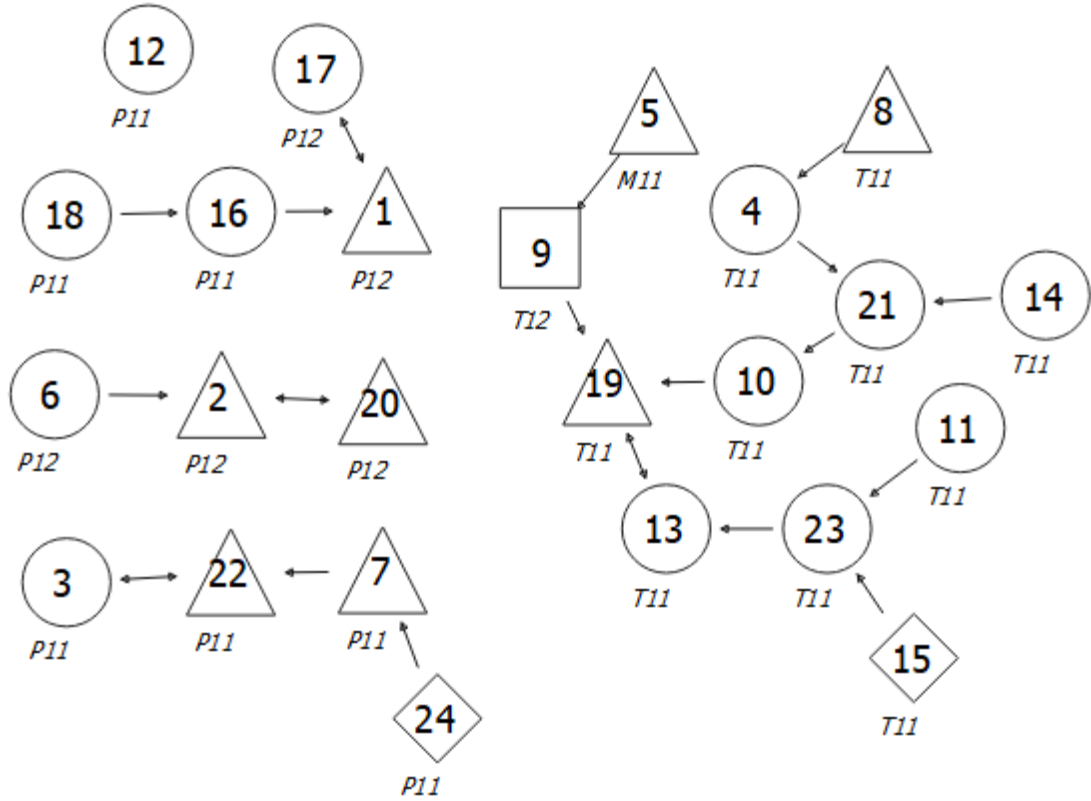
### 5.1 Luokan sisäiset suhteet

Seuraavaksi havainnollistetaan sosiogrammeilla luokan sisäisiä suhteita, kun samalla esitetään oppilaan omaa sosiaalista statusta eri ikoneilla (ks. s. 25), maininnan suuntaa vektoreilla sekä kertomalla oppilaan sukupuoli ja ikä hänen noodinsa vieressä.

Sosiogrammeihin saatiin kaikilta 24 oppilaalta vastaukset. Osaan kysymyksistä oppilaat eivät suostuneet tai osanneet vastata tyydyttävästi. Erityisesti sosiogrammista 4 jäi vastauksia saamatta, koska osa oppilaista ilmoitti kaikkien pääsevän luokalla mukaan. Ensimmäinen sosiogrammi kartoittaa vapaa-ajan ystävyyttä, toinen luokan sisäistä johtajuutta, kolmas luokkahuoneessa tapahtuvaa ryhmätyöskentelyä ja neljäs poissulkemista. Sosiaalista statusta muodostettiin muilta oppilailta saatujen mainintojen perusteella ja kolmesta ensimmäisestä sosiogrammista voi saada positiivisia mainintoja ja vain neljännestä negatiivisia.

### 5.1.1 Sosiogrammi 1 – Vapaa-ajan vietto

Ensimmäinen sosiogrammi koski kysymystä: ”Olet menossa huvipuistoon. Sinulla on kaksi ranneketta. Kenelle antaisit toisen rannekkeen?”. Kysymys mittaa vapaa-ajan ystävyttä. Vastausmatriisi löytyy liitteestä 4.



**Kuva 3. Sosiogrammi 1 - Vapaa-ajan vietto**

Sisäryhmiä, eli klikkejä, muodostui selkeästi neljä, joista kolme ensimmäistä oli poikien muodostamia omia sisäryhmiä, jotka ovat kuvassa 3 vasemmalla ja neljäs sisälsi luokan muut oppilaat pois lukien oppilas 12, joka nimesi itsensä. Hänet voitiin sijoittaa ryhmään 3 hänen muiden vastaustensa perusteella. Klikin määritelmäksi on valittu Wassermanin ja Faustin neliosainen määritelmä (1994). Määritelmän mukaan klikkiin kuuluu vähintään 3 oppilasta, jotka ovat yhdistettävissä toisiinsa joko suoraan tai yhden toisen oppilaan kautta. Klikillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sisäryhmää.

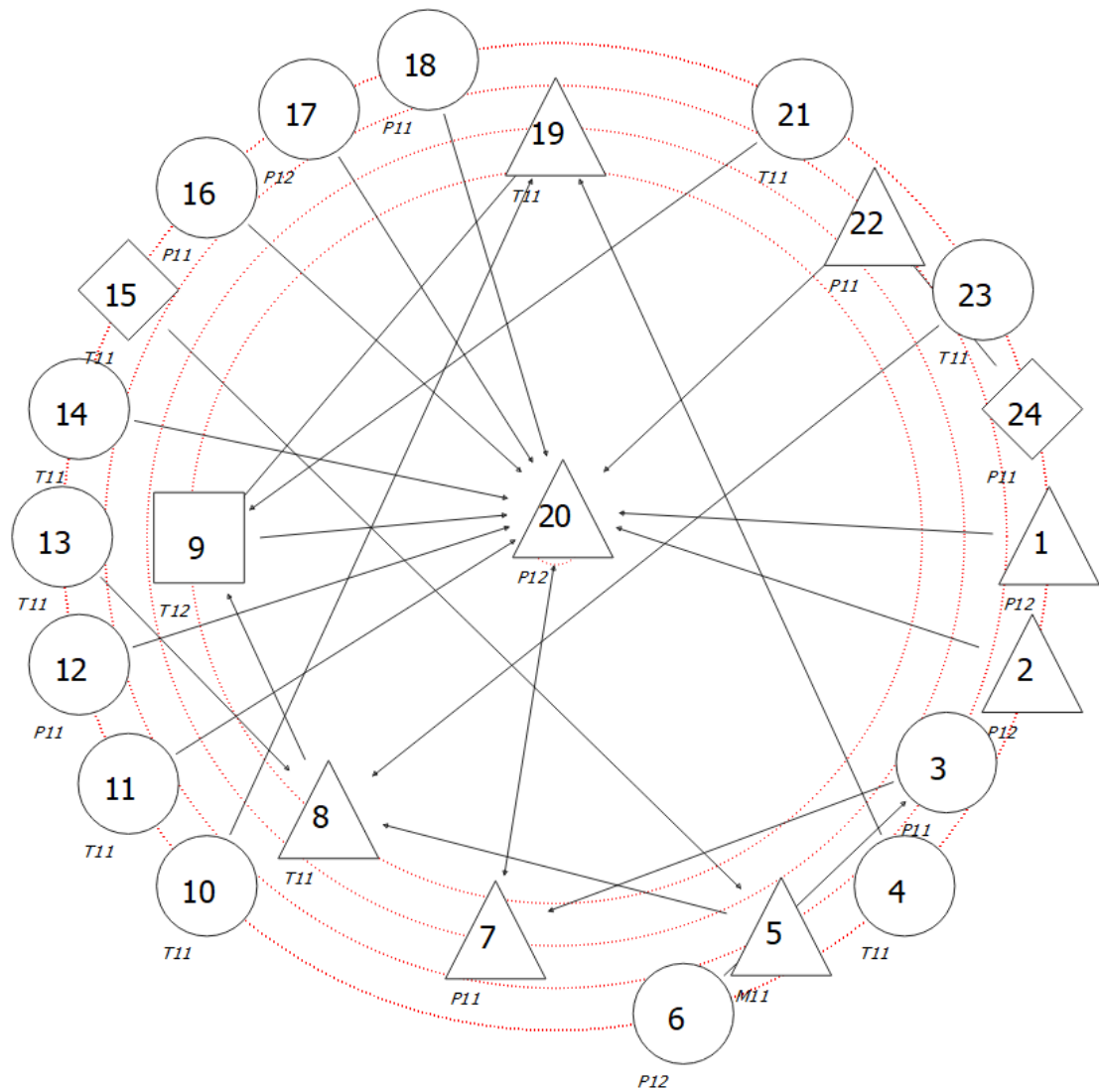
Sosiogrammissa 1 havaitut sisäryhmät vahvistuivat muiden sosiogrammien myötä. Oppilaat 15 ja 24 ovat statukseltaan torjuttuja ja muiden sisäryhmien ulkopuolella, mutta heidän omien vastaustensa perusteella he joko kokevat, tai haluavat kokea, itsensä osaksi kyseistä sisäryhmää. Tämä on tärkeä havainto, koska oppilaat 15 ja 24 voivat mahdollisesti pyrkiä miellyttämään tavoittelemaansa sisäryhmää ryhmäkeskusteluiden aikana.

**Taulukko 3. Sisäryhmät**

Ryhmä 1:	2, 6, 20
Ryhmä 2:	3, 7, 22 ja 24
Ryhmä 3:	1, 12, 16, 17, 18
Ryhmä 4:	4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 21 ja 23.

**5.1.2 Sosiogrammi 2 – Luokan edustustehtävä**

Toinen sosiogrammi koski kysymystä: ”Luokkasi lähtee leirikouluun. Leirikoulussa yövytään ja tehdään yhdessä ruokaa. Kenet valitsisit luokan edustajaksi suunnittelemaan leirikoulua opettajan kanssa?”. Kysymys mittaa ketä oppilas pitää luokan sisäisenä johtajana ja edustajana. Vastausmatriisi löytyy liitteestä 5.

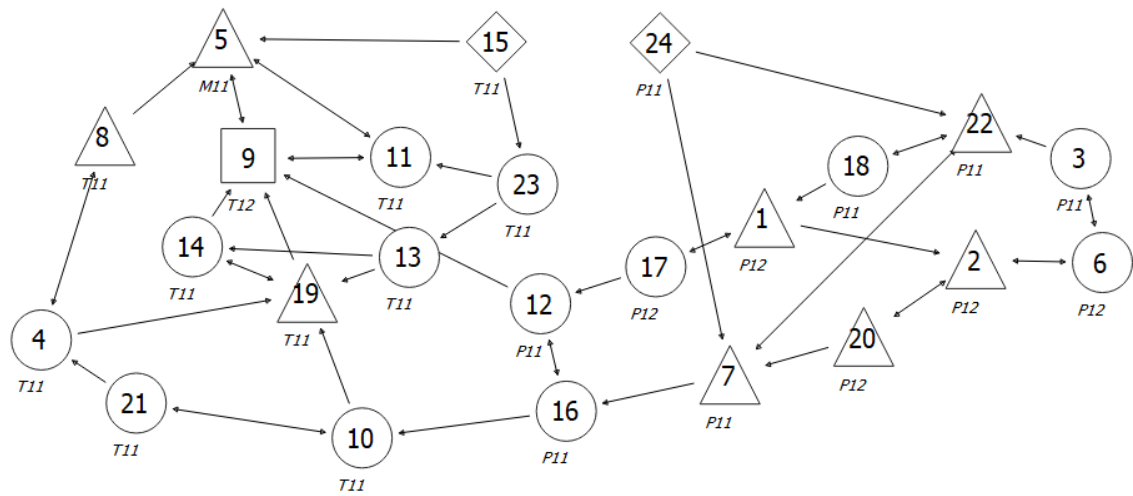


**Kuva 4. Sosiogrammi 2 - Luokan edustustehtävä**

Oppilas 20 oli suosituin saaden 11 ääntä, eli 47,8% kaikista äänistä. Toiseksi eniten ääniä saivat oppilaat 8 ja 9, sillä molemmat saivat kolme ääntä. Oppilas 20 oli kyselyhetkellä luokan oppilaskunnan edustaja.

### 5.1.3 Sosiogrammi 3 - Opiskeluryhmän muodostaminen

Kolmas sosiogrammi koski kysymystä: ”Luokassa tehdään ryhmätyötä. Tehtäväsi on koota toimiva ryhmä. Ketkä 2 valitset?”. Kysymys mittaa oppilaan mielestä toimivaa ja mieluista opiskeluryhmää. Vastausmatriisi löytyy liitteestä 6.



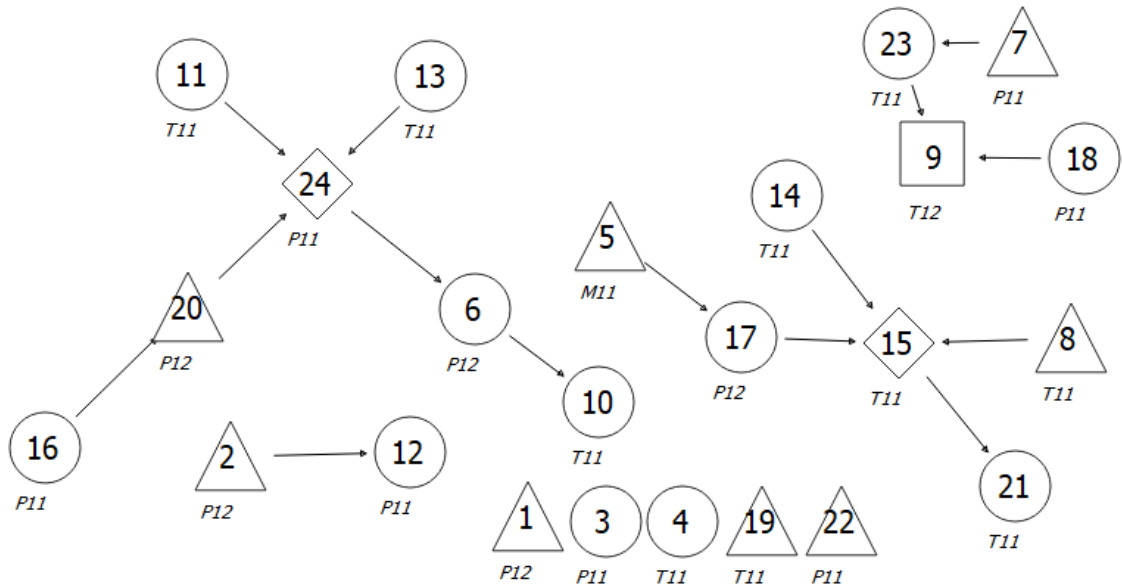
**Kuva 5. Sosiogrammi 3 - Opiskeluryhmän muodostaminen**

Oppilaat 15 ja 24 korostuvat, ollen ainoat, jotka eivät saaneet yhtään mainintaa muilta oppilailta. Kuvasta 5 on havaittavissa myös, että luokka on jakautunut sukupuolen perusteella kahtia, mutta oppilaat 12 ja 16 toimivat sillanrakentajina ryhmien välillä.

#### 5.1.4 Sosiogrammi 4 - Poissulku

Neljäs sosiogrammi koski kysymystä: ”Ketä et mielelläsi ottaisi välitunnilla mukaan porukkaan/leikkiin?”. Kysymys mittaa luokan sisäryhmien ulkopuolelle joutumista. Tämä sosiogrammi oli ainoa, josta oli mahdollista saada negatiivisia mainintoja statusta muodostettaessa. Vastausmatriisi löytyy liitteestä 7.



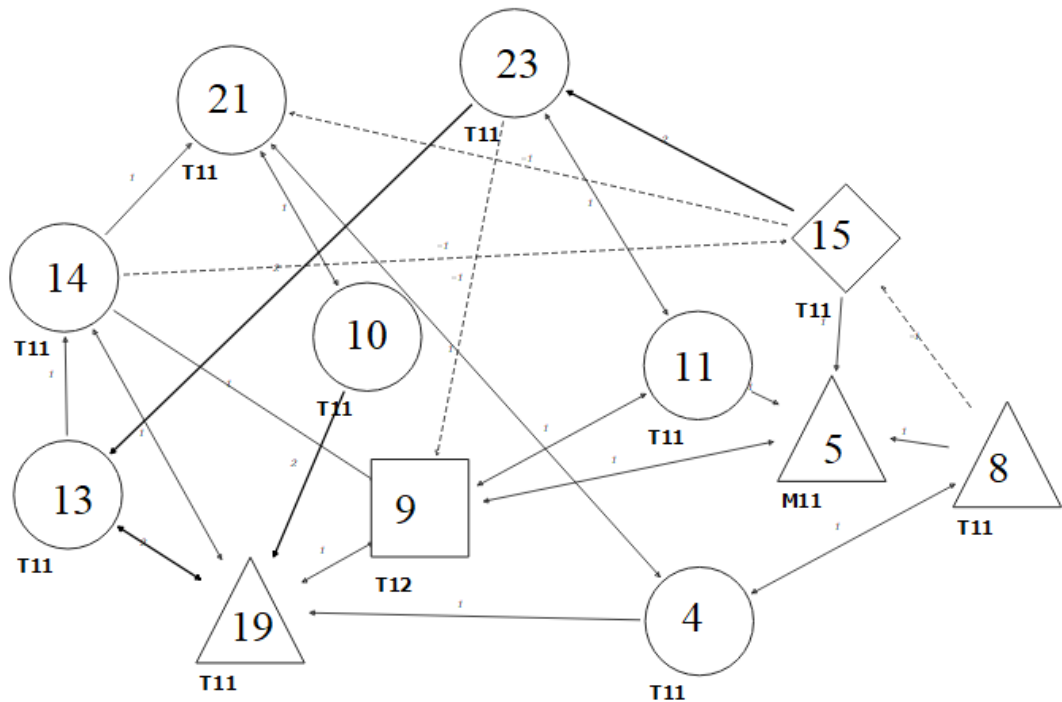


**Kuva 6. Sosiogrammi 4 - Poissulku**

Oppilaat 15 ja 24 saivat eniten ääniä (3) ja toiseksi eniten ääniä sai oppilas 9 (2). Yhdeksän oppilasta jätti vastaamatta neljanteen kysymykseen. Heistä osa ilmoitti vastauslomakkeessa luokallaan kaikkien pääsevän mukaan.

### 5.1.5 Sosiogrammien yhdistely

Koska tyttöjen ryhmittymä oli sosiogrammin 1 perusteella erillinen pojista, mutta sisältä epäselkeä, yhdistelemällä tyttöjen keskinäiset vastaukset sosiogrammien 1, 3 ja 4 mainintojen perusteella, voidaan kuvata paremmin ryhmän sisäistä dynamiikkaa. Relaa-tion yläpuolella oleva luku esittää annettujen mainintojen määrää ja katkoviiva tarkoittaa negatiivista mainintaa sosiogrammissa 4.



**Kuva 7. Ryhmän 4 sisäinen rakenne**

Ainoa oppilas, joka sai vain negatiivisia mainintoja, oli oppilas 15. Ryhmässä korostuvat oppilaat 5, 9 ja 19. Oppilaiden 5 ja 19 statukset ovat korkeat, mutta oppilaan 9 on ristiriitainen hänen saamiensa negatiivisten mainintojen vuoksi. Oppilaan 8 status on korkea, vaikka hänellä ei ilmene kuvassa paljoa positiivisia mainintoja, koska statuksen määrittelyyn on sisällytetty myös sosiogrammi 2.

## 5.2 Tutkivan yhteisön työskentely

Jotta saadaan vastaus kysymykseen 1.2.: ”Miten oppilaat ottavat toisiaan huomioon ryhmäkeskusteluiden aikana ja kuinka he jakavat toisilleen puheenvuoroja?”, sovellettiin Kovalaisen ja Kumpulaisen (2007) tutkimustapaa tutkimuskysymykseen soveltuvien osin, eli havainnoitiin ja videoitiin tutkivan yhteisön keskustelusta oppilaiden keskinäistä puheenvuorojen jakamista. Oppilaat osallistuivat kolmena peräkkäisenä päivänä yhdelle opitunnille työskentelemään tutkivan yhteisön menetelmin eri aiheista. Tutkimusraportissa kuvaillaan aluksi tutkivien prosessien kulku ja tuodaan esille toteutunut opetus. Tämän

jälkeen havainnoinnista kerätyn tiedon avulla esitetään puheenvuorot ja niiden jakautuminen taulukossa 2.

### 5.2.1 *Ensimmäinen sessio*

Keskustelussa Gygeen sormuksesta ja sen suomasta näkymättömyydestä, korostui varastelu ja pilailu muiden kustannuksella. Osa oppilaista, joiden tehtävä tunnin alussa oli pohdita muiden kuin heidän itsensä käyttötarkoituksia sormuksille, pohtivat miten saisivat sormuksen haltuunsa ja jatkoivat sitten toisen ryhmän lailla omien käyttötarkoitustensa pohdimista. Vastaukset koottiin opettajan opastuksella hyviin ja pahoihin tekoihin. Keskustelussa nousi pian esiin ero hyvän ja pahan tekemisen välillä, kun oppilas 22 (Poika, 11 v.) ilmoitti suuren seteliryöstön olevan hänen itsensä kannalta hyvä teko. Opettaja jatkoi tästä oppilaslähtöisestä havainnosta, opetusohjelman hengen mukaisesti, antamalla tälle puheenvuoron perustellakseen näkemystään. Oppilas tosin vain toisti argumenttinsa, jolloin opettaja kehotti antamaan puheenvuoron eteenpäin. Oppilas 18 (Poika, 11 v.) syvensi opettajan fasilitoinnin avulla oppilaan 22 argumenttia.

*”No se o hyvä juttu, ku ois näkymätön, ni ei jää todisteita ja poliisit ei saa kiinni. Ne ei tiedä kuka teki sen.*

*Opettaja: Mä ny tarkennan ja kysyn vielä, ootko samaa vai eri mieltä ku 22?*

*18: Samaa mieltä. Koska jos sä et ois näkymätön, sitä jäis kiinni ja se on huonompi juttu, koska sit siitä saa kakkua.*

*Opettaja: Okei. No. Kysymys oli se, et oliko se teko hyvä vai paha?*

*18: No ei se. Ei se sil pankille oo hyvä, mut itelle.”*

Pian tämän jälkeen oppilas 9 (Tyttö, 12 v.) nosti esille lain velvoitteen sekä mahdolliset omantunnon tuskat. Hän myös lisäsi, ettei raha tekisi onnelliseksi. Oppilas 9 siis selkeästi edusti keskustelussa pahantekemisen välttämistä. Muita oppilaita myöhemmin samalla kannalla oli oppilaat 13 (Tyttö, 11 v.), oppilas 5 (Muu, 11 v.), oppilas 10 (Tyttö, 11 v.), oppilas 8 (Tyttö, 11 v.)

Oppilaita, jotka olivat itsekkään tai pahantekemisen kannalla oppilaiden 22 ja 18 lisäksi oppilas 12 (Poika, 11 v.) ja oppilas 17 (Poika, 12 v.) Oppilas 20 (Poika, 20 v.) totesi tekevänsä ryöstön Robin Hood -henkisesti, sillä hän halusi lahjoittaa varat eteenpäin.

*”20: No mä ainakin tekisin sen ryöstön sormus sormessa ja että mä lahjottaisin ne rahat hyväntekeväisyyteen.*

*17: Eli sä tekisit hyvää sillä!?”*

*Opettaja: Ahaa. Ja äppäppää. 20:lla on puheenvuoro. Pyytääkö puheenvuoro. Eli 20 teki nyt sellasen vedon, että tekis sen suuren seteliryöstön, mutta lahjoittaisi ne varat hyväntekeväisyyteen. Miksi?”*

*20: No mä saan paljon paremmin unta, ku Afrikan lapsilla on ruokaa.”*

### **5.2.2 Toinen sessio**

Tärkeimmäksi kysymykseksi nousi halukkuus. Keskustelussa tämän jälkeen korostettiin sitä, ettei ketään voi pakottaa pelaamaan, oli hän kuinka hyvä tahansa. Oppilaat 24 (Poika, 11 v.) 18 (Poika, 11 v.) ja 17 (Poika, 12 v.) avasivat keskustelun olemalla yksimielisiä halukkuuden olevan tärkein ehto. Oppilas 12 (Poika, 11 v.) haastoi ajattelun sanomalla, ettei halukkuus yksinomaan riitä, sillä huonokin pelaaja voi olla halukas. Argumentti muistutti siis klassista määritelmien teoriaa (Gupta, 2019), koska se jakoi ehdot välttämättömiin ja riittäviin ehtoihin, halukkuuden ollessa välttämätön, mutta ei itsessään riittävä ehto urheiluedustukseen.

Havainnoinnin yhteydessä ilmeni myös epädemokraattista vilppiä, kun oppilas 19 (Tyttö, 11 v.) jakoi puheenvuoronsa oppilaalle 14 (Tyttö, 11 v.), joka vaati kaverillisesti puheenvuoroa vierustoveriltaan. Oppilas 19 (Tyttö, 11 v.) antoi puheenvuoropallon hänelle ja sai siten myös tukea omalle argumentille. Myös oppilas 17 (Poika, 12 v.) yritti vastoin annettuja ohjeita ojentaa puheenvuoropallon vieressään istuvalle oppilaalle 16, joka ei ollut pyytänyt puheenvuoroa. Oppilaat 16 ja 17 kuuluivat samaan sisäryhmään, eli ryhmään 3.

Session päätteeksi oppilaskunnan edustaja, eli oppilas 20 (Poika, 12 v.), kertoi opettajan kehotuksesta oppilaskunnan hallituksen päättämistä valinnan kriteereistä. Oppilaskunnassa oli linjattu, että valitun pelaajan tulee kannustaa muita ja olla ystävällinen. Tämän jälkeen aiemmin käydyin keskustelun perusteella opettaja kysyi halukkaita edustajia joukkueeseen. Näistä halukkaista oppilaat äänestivät edustajastaan ja oppilas 2 (Poika, 12 v.) tuli valituksi 11 äänellä.

### 5.2.3 Kolmas sessio

Kun opettaja alusti keskustelun kertomalla antiikin filosofiista ja näiden halusta tutkia kysymyksiä, oppilas 24 (Poika, 11 v.), joka on luokan ainoa S2-oppilas, halusi esittää seuraavan kysymyksen: *onko kysyminen tärkeämpää kuin vastaaminen?*

Opettaja tarttui opetusohjelman mukaisesti lapsilähtöiseen kysymykseen ja kysyi luokalta heidän ajatuksiaan asiasta. Kysymyksen käsittelyyn käytettiin noin 10 minuuttia opitunnin alusta. Oppilas 24 antoi puheenvuoron oppilaalle 17 (Poika, 12 v.), joka totesi kysymisen olevan tärkeämpää, koska muuten ei saisi koskaan vastausta. Kysymys tuntui herättävän tunteita ja jakavan mielipiteitä, sillä oppilas 16 (Poika, 11 v.) oli heti tämän jälkeen sitä mieltä, että vastaaminen on tärkeämpää, koska kysymyksiin ei voi vastata kysymyksillä ja että, jos voi vain kysyä, ei voi silloin vastata kysymyksiin. Opettaja pyysi oppilasta selventämään argumenttia ja kysyi muilta apua oppilaan 16 argumentin uudelleenmuotoiluun. Oppilas 20 sai puheenvuoron ja esitti jatkuvan kysymisen estävän vastaamisen. Hän argumentoi myös, että kysymyksellä ei voi vastata kysymykseen, mutta vastauksella voi vastata vastaukseen. Opettajan pyytäessä esimerkkiä, hän ei kuitenkaan pystynyt sellaista tuottamaan. Tämän jälkeen päädyttiin pian yhteisymmärrykseen siitä, että näitä kahta asiaa ei voi vertailla. Tätä kantaa ajoivat oppilaat 18 (Poika, 11 v.), 6 (Poika, 12v.), lopulta myös 17 ja viimeiseksi oppilas 15 (Tyttö, 11v.). Ennen seuraavaan aiheeseen siirtymistä, oppilas 8 (Tyttö, 11 v.) esitti argumentin, että joskus kaikki vastaukset voivat olla väärin, mutta sama ei päde kysymyksiin.

Harjoitteen jälkeen opettaja esitteli erilaisia hahmoja ja keräsi keskustelusta sankarille tärkeitä ominaisuuksia taululle nähtäväksi. Oppilaiden tehtävä oli esittää syitä puolesta ja vastaan, ovatko kyseiset hahmot sankareita vai ei. Ensimmäisenä oli Peter Pan, josta oppilas 21 (Tyttö, 11 v.) esitti, että Peter Pan on ”ruma poika”. Opettaja kehotti oppilasta perustelemaan, miten tämä liittyy Peter Panin sankaruuteen, mutta oppilas ei pystynyt tuottamaan perustelua. Opettaja pyysi voisiko joku auttaa oppilasta 21, jolloin puheenvuoron sai oppilas 14. Hänen mielestään tilanteessa ei ole ongelmaa, jos henkilö on sokea. He olivat kuitenkin yksimielisiä siitä, että Peter Pan on sankari. Keskustelu painottui kuitenkin hetkeksi sankarin ulkonäköön, johon oppilas 17 totesi, ettei ulkonäkö vaikuta suoritukseen. Luokka äänesti Peter Panin sankariksi, jonka jälkeen opettaja kysyi perusteluita. Oppilas 24 (Poika, 11v.) esitti, että henkilö on sankari, jos pelastaa ainakin yhden ihmisen. Oppilas 8 totesi, että Peter Pan on uhkarohkea, eikä se sovi sankarille.

Peter Panin jälkeen opettaja esitti hahmoksi palomiehen. Oppilas 15 sanoi viitaten oppilaan 24 aiempaan kommenttiin, että palomiehet ovat sankareita ja muut oppilaat olivat yksimielisiä siitä. Tämä herätti paljon perusteluita pelastamisesta ja vaaran kohtaamisesta rohkeasti. Oppilas 10 totesi olevansa samaa mieltä kuin oppilas 15, mikä aiheutti oppilaassa 15 silmännähtävää innostusta ja riemua, mutta kysyi lisäksi: voiko olla sankari, jos epäonnistuu? Oppilas 15 oli sitä mieltä, että yrittäminen riittää. Oppilas 24 jatkoi tästä, että jos sankari jatkuvasti epäonnistuu, on hän silloin ”pahis”, eli sankarin vastakohta. Opettaja fasilitoi tästä eteenpäin ajatusleikein palomiehestä, joka yrittää kovasti, eikä epäonnistu tahallaan. Oppilas 17 oli sitä mieltä, että sankarin asenteeseen kuuluu olla auttavainen ja ajattelevainen, josta opettaja jatkoi hypoteettisen sankarin sisäiseen pohdintaan siitä, mikä on hyvää. Tästä ajatuksesta opettaja jatkoi, että jos sankari tietää tekevänsä hyvää, mutta hänen käsityksensä hyvästä on eri kuin kaikilla muilla, onko hän silloin sankari. Session päätteeksi oppilas 16 esitti väitteen, että jos kaikki haluisivat tappaa sankarin, niin hänen pitäisi pelastaa itsensä. Lopuksi opettaja kiinnitti luokan huomion taululle, johon oli kerätty yhdessä ominaisuuksia, kuten rohkeus, pelastaminen ja ajattelevaisuus.

#### **5.2.4 Lisäksi**

Havainnoinnin yhteydessä luokan opettaja kertoi aiemmin käyttäneensä tutkivan yhteisön menetelmää pohtiakseen luokan kanssa sukupuoleen liittyviä stereotypioita ja sukupuolittuneita tavaroita.

Sessiota edelsi yhden oppilaan ilmaisema kokemus, että hän ei täysin kuulunut ennalta määritellyyn sukupuoleensa. Kyseinen oppilas myös vastasi taustatietolomakkeessa sukupuolekseen ”muu”, eikä siis tyttö tai poika. Asia oli opettajan mukaan alkanut herättää hämmennystä oppilaiden keskuudessa, jonka vuoksi hän oli päättänyt käsitellä asiaa tutkivan yhteisön menetelmällä.

Tutkivan yhteisön sessioon opettaja oli tuonut erilaisia objekteja, kuten hokkariluistin, vasara, ripsiväri, opiskelutarvikkeita ja muita vahvasti sukupuolittuneita tavaroita. Oppilaiden tehtävä oli jakaa objekteja yhdessä pohtien tyttöjen ja poikien tavaroiksi. Session päätteeksi tavarat olivat asettuneet ääripäiden keskelle ja johtopäätökseksi oppilaat ilmoittivat, ettei asia ole niin binäärinen, kuin miltä se äkkiseltään vaikutti. Opettaja kertoi

session rauhoittaneen asian ympärille muodostunutta hämmennystä ja lisänneen kyseisen oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun asiaa käsiteltiin rakentavasti yhdessä muiden oppilaiden kanssa.

Sosiogrammissa kyseinen oppilas (Opp5) sai yhden äänen edustajavalintatehtävässä ja ryhmätyötehtävässä 4 oppilasta valitsi hänet ryhmäänsä. Yksikään oppilas ei valinnut häntä huvipuistotehtävässä eikä poissulkutehtävässä, mutta hänen sosiaalinen statuksensa oli korkea. Hänet laskettiin osaksi tyttöjen ryhmää hänen ja muiden vastausten perusteella.

### 5.3 Puheenvuorojen jakautuminen

Kaiken kaikkiaan kolmen session aikana annettiin 47 puheenvuoroa, joista ryhmä 3 sai eniten, eli 19 kappaletta. Näistä puheenvuoroista ryhmä 3 jakoi keskenään 8, kun taas ryhmät 1 ja 2 eivät jakaneet keskenään puheenvuoroja. Ryhmä 1 sai yhteensä 5 puheenvuoroa ja ryhmästä 2 vain oppilas 24 osallistui keskusteluun.

Keskimäärin luokan oppilas sai vertaisiltaan  $\sim 2$  (1,96) puheenvuoroa havainnoinnin aikana. Korkeimman sosiaalisen statuksen oppilaat eivät erottuneet puheenvuorojen määrältä. Oppilas 19 sai 3 puheenvuoroa, mikä on yhden yli keskiarvon, ja oppilas 20 sai 2 puheenvuoroa. Torjutut oppilaat, eli oppilaat 15 ja 24 osallistuivat keskusteluun keskivertoa enemmän. Oppilas 24 ei ollut paikalla ensimmäisellä oppitunnilla, joten hänen osuutensa perustuu vain kahden oppitunnin saatuihin puheenvuoroihin. Siitä huolimatta hän oli keskivertoa aktiivisempi keskustelija. Saatuihin puheenvuoroihin ei ole sisällytetty opettajalta saatuja puheenvuoroja, joita oppilas 24 sai kahdesti.

### 5.4 Sosiaalisten suhteiden ja puheenvuorojen jakautumisen yhdenmukaisuus

Jotta saadaan vastaus kysymykseen 1.3.: ”Ovatko ryhmäkeskustelujen vuorovaikutussuhteet yhdenmukaiset luokan sisäisten sosiaalisten suhteiden kanssa?” tulee vertailla mitattuja sosiaalisten suhteiden verkostoja ja puheenvuorojen jakautumisen toteutumaa. Taulukkoon 4 on laskettu saatujen puheenvuorojen lukumäärä sisäryhmäkohtaisesti, sekä jaettu puheenvuorot ryhmän jäsenten lukumäärällä. Täten saadaan keskiarvo, jota voidaan vertailla ryhmien välillä.

**Taulukko 4. Saadut puheenvuorot sisäryhmittäin**

	Oppilaat	Puheenvuorojen lkm	Keskiarvo
Ryhmä 1	2, 6, 20	5	1,67
Ryhmä 2	3, 7, 22 ja 24	2 (Vain oppilas 24 osallistui keskusteluun)	0,5
Ryhmä 3	1, 12, 16, 17, 18	19	3,8
Ryhmä 4	4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 21 ja 23	21	1,75

Ryhmä 3 muodosti sisäryhmän, joka hallitsi keskustelua ja jakoi keskenään paljon puheenvuoroja. Kaiken kaikkiaan kolmen session aikana annettiin 47 puheenvuoroa, joista ryhmä 3 sai eniten, eli 19 kappaletta. Näistä puheenvuoroista ryhmä 3 jakoi keskenään 8, kun taas ryhmät 1 ja 2 eivät jakaneet keskenään puheenvuoroja. Ryhmä 1 sai yhteensä 5 puheenvuoroa ja ryhmästä 2 vain oppilas 24 osallistui keskusteluun.

## 5.5 Sosiaalinen status

Leungin mallin (2006) mukaisesti muodostettiin oppilaskohtainen sosiaalinen status sosiogrammivastausten positiivisten ja negatiivisten (taulukko 5) mainintojen perusteella. Sosiaaliselta statukseltaan keskeisiä hahmoja ryhmässä 4 olivat oppilaat 5, 8, 9 ja 19. Oppilas 8 oli ryhmänsä aktiivisin keskustelija ja sai 6 puheenvuoroa. Suosituimmat oppilaat 19 ja 9 eivät erottuneet luokan keskiarvosta, mutta olivat oman ryhmänsä keskiarvoa aktiivisempia keskustelijoita. Taulukkoon 5 on kerätty puheenvuorot oppilaskohtaisesti ja taulukkoon 6 eri statusryhmien osalta.

Tarkempi tarkastelu torjuttujen oppilaiden osalta on tarpeen, koska he osallistuivat aktiivisesti ja ryhmässä 2 oppilas 24 oli ainoa, joka osallistui keskusteluun. Taulukkoon 6 on jaettu puheenvuorot statusryhmittäin. Torjuttujen oppilaiden osallisuus ilmeni arvokkaaksi, sillä he osallistuivat keskimäärin muita enemmän keskusteluun. Heidän osuutensa puheenvuorojen lukumäärän osalta (12,8 %) on selvästi heidän lukumääräänsä (8,3 %) suhteutettuna isompi.



Kun 47 puheenvuoroa jaetaan tasan 24 oppilaan kesken, saadaan keskiarvoksi 1,96. Tämän arvon ylitti 12 aktiivisinta keskustelijaa ja alitti 12 hiljaista. Puheenvuorottomista 4 oli korkean statuksen ja 8 matalan statuksen oppilasta. Keskustelussa aktiivinen puolisko sisälsi jokaista statusryhmää ja heidän keskinäinen keskiarvonsa oli 3,75 saatua puheenvuoroa, eli reilusti yli luokan keskiarvon. Tästä voimme päätellä, että aktiivinen puolisko hallitsi keskustelua, mutta oli statusryhmiltään heterogeeninen.

**Taulukko 5. Oppilaskohtaisesti saadut maininnat, status ja puheenvuorot**

Oppilas	Pos. / Neg.	Status	Vertaisilta saadut puheenvuorot
1	4 / 0	Korkea	1
2	5 / 0	Korkea	3
3	3 / 0	Matala	0
4	3 / 0	Matala	0
5	5 / 0	Korkea	1
6	2 / -1	Matala	0
7	6 / 0	Korkea	0
8	4 / 0	Korkea	6
9	9 / -2	Ristiriitainen	2
10	3 / -1	Matala	2
11	3 / 0	Matala	0
12	2 / -1	Matala	0
13	3 / 0	Matala	0
14	2 / 0	Matala	3
15	0 / -3	Torjuttu	4
16	3 / 0	Matala	5
17	2 / -1	Matala	8
18	1 / 0	Matala	5
19	9 / 0	Korkea	3
20	13 / -1	Korkea	2
21	3 / -1	Matala	0
22	7 / 0	Korkea	0
23	3 / -1	Matala	0
24	0 / -3	Torjuttu	2

Koska aineisto on pieni, eikä normaalisti jakautunut, käytettiin nonparametristä Spearmanin korrelaatiotestiä. Positiivisten mainintojen ja saatujen puheenvuorojen väliltä löytyi heikko negatiivinen korrelaatio ( $- .160, p = .456$ ). Negatiivisten mainintojen ja saatujen puheenvuorojen väliltä löytyi pieni positiivinen korrelaatio ( $.051, p = .812$ ). Aineisto on kuitenkin liian pieni, jotta saatuihin Spearmanin korrelaatiokertoimiin voitaisiin luottaa. Korrelaatio ei ole tilastollisesti merkitsevä p-arvon perusteella, joten muuttujat eivät ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa.

Koko luokan kesken jaetuista puheenvuoroista korkean statuksen ryhmä sai keskimäärin 2,29 puheenvuoroa, matalan statuksen 1,77 ja torjutun statuksen 3. Tämä kertoo osaltaan matalan statuksen oppilaiden alhaisesta osallistumisesta ja torjuttujen todella aktiivisesta osallistumisesta, kun koko luokan keskiarvo oli 1,96.

**Taulukko 6. Saadut puheenvuorot statusryhmittäin**

Status	Jäsenten lkm (%)	Puheenvuorojen lkm (%)	Puheenvuorojen k.a.	Puheenvuorojen k.h.
Korkea	8 (33,3%)	16 (34,0%)	2,29	2,00
Matala	13 (54,2%)	23 (48,9%)	1,77	2,68
Ristiriitainen	1 (4,2%)	2 (4,3%)	2	-
Torjuttu	2 (8,3%)	6 (12,8%)	3	1,41

Kun huomioidaan statusryhmien koko ja suhteutetaan se puheenvuorojen osuuteen, huomataan, että ne ovat melko yhdenmukaiset. Korkean statuksen oppilaita oli 33,3% ja he saivat 34% kaikista puheenvuoroista. Matalan statuksen oppilaita oli 54,2% ja he saivat 48,9% kaikista puheenvuoroista. Vain torjuttujen ryhmällä oli selkeästi enemmän puheenvuoroja suhteessa määräänsä. Tästä voimme päätellä, että sosiaalisella statuksella ei juuri ollut merkitystä puheenvuoron saamisessa, sillä todennäköisyys kenelle tahansa saada puheenvuoro on 4,3% ja vain torjuttujen ryhmä ylitti todennäköisyyden rajan, vähentäen siten matalan statuksen omaavien osuutta. Ristiriitainen ja korkea statusryhmä eivät eronneet luonnollisesta arvosta matalan statuksen jäädessä sen alapuolelle.

**Taulukko 7. Sisätyhvät, status ja puheenvuorot oppilaskohtaisesti**

Oppilas	Sukupuoli ja ikä	Ryhmä	Status	Saadut puheenvuorot
1	Poika, 12v.	3	Korkea	1
2	Poika, 12v.	1	Korkea	3
3	Poika, 11v.	2	Matala	0
4	Tyttö, 11v.	4	Matala	0
5	Muu, 11v.	4	Korkea	1
6	Poika, 12v.	1	Matala	0
7	Poika, 11v.	2	Korkea	0
8	Tyttö, 11v.	4	Korkea	6
9	Tyttö, 12v.	4	Ristiriitainen	2
10	Tyttö, 11v.	4	Matala	2
11	Tyttö, 11v.	4	Matala	0
12	Poika, 11v.	3	Matala	0
13	Tyttö, 11v.	4	Matala	0
14	Tyttö, 11v.	4	Matala	3
15	Tyttö, 11v.	4	Torjuttu	4
16	Poika, 11v.	3	Matala	5
17	Poika, 12v.	3	Matala	8
18	Poika, 11v.	3	Matala	5
19	Tyttö, 11v.	4	Korkea	3
20	Poika, 12v.	1	Korkea	2
21	Tyttö, 11v.	4	Matala	0
22	Poika, 11v.	2	Korkea	0
23	Tyttö, 11v.	4	Matala	0
24	Poika, 11v.	2	Torjuttu	2

## 6 POHDINTA

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteita oli tutkia deweyläisen demokraattisuuden toteutumista filosofiaa lapsille -opetuksessa. Tavoitteiden saavuttamiseksi tuli kartoittaa osallistujien väliset sosiaaliset suhteet ja verrata niitä toteutuneeseen yhteistyöhön. Raportoinnin selkeyden vuoksi kuvattiin filosofiaa lapsille -opetusohjelman niin teoreettista taustaa kuin käytäntöjä, koska tutkimus tehtiin yleisestä opetuksesta erillisen opetusohjelman sisällä.

Tutkimuksessa käytettiin sosiometriaa ja keskustelun havainnointia. Tutkimusluokassa havaittiin jakautuminen kahtia aktiivisiin ja passiivisiin keskustelijoihin. Tämä oli yhdenmukaista aiempien tutkimusten kanssa keskusteleavasta opettamisesta (Kovalainen & Kumpulainen, 2007). Aktiivisten oppilaiden joukosta löytyi jokaista neljää sosiaalista statusta, kun taas passiivisesta puolikkaasta vain matalan ja korkean statuksen oppilaita. Puheliaimmat 12 oppilasta muodostivat 96 % kaikista puheenvuoroista (45), joten kaikkia oppilaita ei siten ole sisällytetty keskusteluun. Kaikkia osallistava demokraattisuus ei täten toteudu, mutta tulokset ovat aiempien dialogisen opetuksen tutkimusten mukaisia (Kovalainen & Kumpulainen, 2005, 2007, 2009)

Havaituista korrelaatiokertoimista saatiin suuntaa antavia tuloksia, että negatiiviset maininnat korreloivat positiivisesti saatujen puheenvuorojen, eli tässä tapauksessa aktiivisen osallistumisen kanssa. Positiiviset maininnat korreloivat negatiivisesti saatujen puheenvuorojen kanssa. Aineisto on kuitenkin liian pieni, jotta varsinaisia johtopäätöksiä voisi asiasta tehdä.

Sosiogrammien perusteella tutkittava joukko jaettiin neljään erilliseen sisäryhmään, eli klikkiin (Hogan et al., 2007). Lisäksi havainnoinnissa löydettiin työskentelyssä lievää epädemokraattista vilppiä ja todettiin sosiaalisen statuksen olevan aktiivisilla osallistujilla kirjavampaa kuin passiivisilla.

Tutkimuksessa löydettiin ainakin yksi sisäryhmä luokan sisältä, joka toimi keskenään muiden osallistumisen kustannuksella. Tätä lukuun ottamatta keskustelu oli avointa ja ylitti sosiaalisen statuksen ja sisäryhmien rajat. Kaikki saivat näennäisesti yhtäläiset mahdollisuudet osallistua, mutta osa jätti pyytämättä puheenvuoroa, mikä myös oli yhdenmukaista Kovalaisen ja Kumpulaisen havaitsemien keskustelijaroolien kanssa (2007). Sosiogrammien osoittamia väyliä pitkin puheenvuoropallo voisi saavuttaa kenet tahansa,

sillä vain oppilaat 15 ja 24 jäivät ilman positiivisia mainintoja, mutta he molemmat saivat puheenvuoroja. Kuitenkin kymmenen oppilasta ei saanut yhtään puheenvuoroa ja keskiarvoa (2) enemmän puheenvuoroja sai 8 oppilasta.

Jako sisäryhmiin tehtiin aluksi kysymyksen 1 perusteella, mutta muut sosiogrammit vahvistivat ryhmien koherenttiutta toisiinsa nähden. Myöhemmin yhdisteltiin sosiogrammeja, jotta saatiin parempi käsitys tyttöjen sosiaalisesta verkostosta. Tytöistä korostui oppilaiden 19 ja 9 suosio, sekä oppilaan 15 jääminen tavoittelemansa sisäryhmän ulkopuolelle. Näistä kolmesta oppilaasta torjuttu oppilas 15 osallistui aktiivisimmin yhteiseen keskusteluun.

Luokan sisällä pojat muodostivat kolme toisistaan erillistä ryhmää, mutta muiden oppilaiden osalta ryhmädynamiikka oli moniulotteisempi ja monimutkaisempi. Luokkayhteisöön oli muodostunut ainakin yksi sisäryhmä, eli ryhmä 3, joka jakoi epädemokraattisesti puheenvuoroja keskenään. Fyysisesti he istuivat eri puolilla tilaa ja jakoivat keskenään muita enemmän puheenvuoroja. Ryhmän aktiivisin jäsen, eli oppilas 17, syyllistyi myös vilppiin, jossa hän yritti antaa puheenvuoron kaverille, joka ei ollut pyytänyt puheenvuoroa. Epädemokraattista vilppiä näkyi myös oppilaiden 19 ja 14 välillä, kun toinen heistä vaati vierustoveriltaan puheenvuoroa, mikä palkittiin olemalla samaa mieltä. Oppilaat 19 ja 14 ovat yhdistettävissä toisiinsa sosiogrammin 3 kautta, jossa he molemmat ilmoittivat vastavuoroisesti haluavansa toisensa opiskeluryhmäänsä. Kyseessä oli siis sisäryhmän suosiminen.

Muusta luokasta erikseen nousi esiin suosituin oppilas 19, torjutut oppilaat 15 ja 24, sekä aktiivisin keskustelija oppilas 17. Suosituin oppilas sai yhden yli keskiarvon puheenvuoroja, mutta esimerkiksi luokan oppilaskunnan edustaja oppilas 20 ei noussut esiin joukosta puheenvuorojen osalta. Hänen korkea statusensa selittyy sosiogrammin 2 ääniharavalla. Ilman sosiogrammia 2, oppilas 20 sai vain kaksi mainintaa, siinä missä oppilas 19 sai 6.

Torjuttuja oppilaita oli kaksi, jotka jäivät sosiogrammeissa muun ryhmän ulkopuolelle. Toinen oppilaista oli tyttö ja toinen poika. Poika oli muuttanut luokalle 3 kuukautta ennen aineistonkeruuta ja oli luokan ainoa S2-oppilas. Molemmat torjutut oppilaat osallistuivat keskivertoa enemmän keskusteluun ja olivat aktiivisia tutkivan yhteisön jäseniä, esimerkiksi kysymällä rohkeasti mieleen tulleita kysymyksiä. S2-oppilas laskettiin osaksi sisäryhmää 2, vaikka hän ei siihen varsinaisesti muiden oppilaiden mainintojen perusteella kuulunut. Tuloksista ei voi kuitenkaan päätellä syitä S2-oppilaan jäämisestä luokkayhteisön sosiaaliseen periferiaan. S2-oppilas oli toinen ensimmäisen session poissaolijoista,

joten on oletettavaa, että hänen aktiivisuudellaan hänen osuutensa puheenvuoroista olisi kasvanut entisestään.

## 6.1 Johtopäätökset

Deweyläinen demokraattisuus ei toteutunut tutkimusluokassa täydellisesti, koska luokan sisäiset sosiaaliset suhteet ilmenivät myös työskentelyssä, kun sisäryhmä 3 toimi yhteisen työskentelyn kustannuksella, havaittiin epädemokraattista vilppiä ja puheenvuorot jakautuivat epätasaisesti. Tämä vaatii vahvempaa ohjausta, jotta kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan, saaden siten merkityksellisiä onnistumisen kokemuksia käytännön demokraattisuudesta. (Cam, 2020) Sisäryhmien keskinäinen vuorovaikutus tulisi korvata joko opettaja- tai oppilaslähtöisesti kaikkien osallistujien aktivoinnilla. Yksi tapa toimia olisi jakaa tutkivan yhteisön toiminnan päätteeksi jokaiselle oppilaalle yksi kokoava puheenvuoro omasta kannastaan. Samalla saataisiin rohkaistua oppilaita osallistumaan myös seuraavalla kerralla. Havainnoinnin aikana toimittiin kerran pareittain, jolloin aiemman tutkimustiedon mukaisesti (Kovalainen & Kumpulainen, 2007), myös muuten hiljaiset oppilaat osallistuivat. Havainnoinnista selviää, että koko luokan työskentelyssä kaikkien oppilaiden aktivointi on tarpeen ja puheenvuorojen jakamisen jättäminen oppilaille johtaa mahdollisesti sisäryhmien suosimiseen.

Hypoteesin mukaan sisäryhmät eivät pääse vaikuttamaan, mutta sosiaalinen status korostui. Yksi sisäryhmä neljästä hallitsi keskustelua yhteisen työskentelyn sijaan, mutta sosiaalisella statuksella ei havaittu olevan suurta merkitystä puheenvuorojen saamisessa. Sosiaalisesti torjutut oppilaat osallistuivat muita ahkerammin yhteiseen työskentelyyn. Tulokset olivat siten hypoteesin vastaisia molempien osien osalta.

Oppiainerajoja ylittäviä havaintoja on, että sisäryhmien kartoittaminen voi olla hyödyksi opettajalle, jotta tämä voi ohjauksellaan puuttua kaikessa koulutyössä oppilaiden sosiaalista kasvua tukien (Sobieski & Dell'Angelo, 2016). Lisäksi sosiaalisen statuksen selvittäminen on myös hyödyllinen tieto, kun opettaja järjestää oppilaiden pienryhmätyöskentelyä (Leung & Silberling, 2006) Tämän tutkimuksen havaintojen mukaan status ei kuitenkaan ole niin tärkeä, kuin oppilaan oma sisäryhmä. Sosiogrammien avulla opettaja voi saada paremmin selkoa ulkopuolelle jääneiden oppilaiden tilasta osana luokkayhteisöä, kuten tässä tutkimuksessa havaitut kaksi oppilaista, joiden status oli torjuttu.

## 6.2 Tulosten merkityksellisyys

Koska tutkimus on tapaustutkimus yhdestä koululuokasta, sen otos on pieni, että tulosten tilastollinen analysointi ole optimaalista. Korrelaatiokertoimet antavat osviittaa tulosten suunnasta, mutta p-arvo on liian suuri, joten lisätutkimukset suuremmalla otannalla ovat tarpeen.

Deskriptiivisyydessään tulokset ovat kuitenkin helppolukuisia ja hyödynnettävissä opetusta kehitettäessä. Eri ryhmien vertailu on tarpeen, jotta aidosti tasa-arvoinen demokraattisuus voi toteutua opetuksessa, joka pohjimmiltaan nojaa avoimeen yhteisöllisyyteen ilman sisäryhmien valtaa yhdessä toimivassa yhteisössä. (Cam, 2020)

Tässä tutkimuksessa ei päästä käsiksi muun muassa 10 oppilaan aktiivisen osallistumisen puuttumiselle. Tuloksessa on havaittavissa yhdenmukaisuutta Kovalaisen ja Kumpulaisen tutkimuksen kanssa, jossa osa oppilaista luokiteltiin responsiivisiksi, kahdenkeskiksi keskustelijoiksi tai hiljaisiksi. (2007) Voi olla, että oppilaat eivät tästä syystä kokeneet koko luokan ryhmäkeskustelua osallistumisen arvoiseksi.

Tutkimuksessa ei myöskään saada selkoa torjuttujen oppilaiden osallistumisinnolle – olivatko he torjuttuja, koska he osallistuvat, vai osallistuivatko he innokkaasti yhteiseen tekemiseen päästääkseen eroon torjutun statuksesta? Joka tapauksessa on tärkeä havainto, että torjutut oppilaat osallistuivat keskivertoa enemmän.

Osallistuminen yhteiseen keskusteluun on oleellinen osa luokkatyöskentelyä (Kovalainen et al., 2001) ja vuorovaikutuksen sekä keskusteluroolien tutkiminen on tärkeää, jotta luokkatyöskentely palvelee kaikkia oppilaita mahdollisimman hyvin (Kovalainen & Kumpulainen, 2005, 2009; Kovalainen et al., 2001). Yhteiseen toimintaan osallistuminen on osa aktiivista kansalaisuutta (Arendt, 1958; Bleazby, 2006; Dewey, 1916) ja demokraattisuuden taitoja voidaan oppia tutkivan yhteisön työskentelyssä, mikä muuten ei koulumaailman oppiaineissa vielä toteudu. (Burgh, 2018)

Demokraattisuuden taidot ja luokan sisäinen yhteistyö eivät ole osana vain filosofiaa lapsille -opetusohjelmassa, vaan ovat läsnä kaikessa koulutyössä, jos demokraattisuus määritellään yhteisöllisenä toimimisena. Täten tutkimuksen tulokset ovat merkityksellisiä myös koulumaailmassa yleisesti.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen suurimmat ongelmat liittyvät pieneen otoskokoon sekä metodologiaan, sillä täysin vastaavanlaista tutkimusta ei löytynyt. Tutkimusasetelmassa hyödynnettiin soveltuvien osin aiempia keskustelututkimuksia (Kovalainen & Kumpulainen, 2007) ja sosiometriä (Hogan et al., 2007; Leung & Silberling, 2006). Ajatus sosiogrammien yhdistämisestä filosofiaa lapsille -opetuksen tutkimiseksi syntyi loppukeväästä 2018 keskusteluista tohtori Darren Garsiden kanssa, koska hän on hyödyntänyt sosiogrammeja omassa opetuksessaan, mutta ei tutkimuksessa. Aineisto täytti sosiogrammeille asetetut ennakkoehdot ja vastauksia saatiin kerättyä oppilaiden vastausten puutteista huolimatta tarpeeksi, jotta mielekkäät analyysit olivat mahdollisia.

Ongelmaksi muodostui myös opetusohjelman aktiivisten harjoittajien saatavuus Suomessa. Tutkimus vaati onnistuakseen oppilaita, joille tutkiva prosessi työskentelytapana oli tuttu. Tässä kuitenkin korostuu kohtuuttomasti yhden opettajan tapa toimia, mikä tarkoittaa sitä, että vastaavanlaiset jatkotutkimukset niin filosofiaa lapsille -opetusohjelman saralla, kuin myös yleisemmin koulumaailmassa, ovat tarpeen.

Havainnoinnin yhteydessä keskityttiin puheenvuorojen jakamiseen enemmän kuin niiden sisältöihin, koska oletettiin sisäryhmien haluavan pitää puheenvuorot itsellään. Tämä konfliktihakuisuus on yksi tutkimuksen ongelmakohtista. Puheenvuoron antaminen yhdelle evää sen samalla muilta, mutta tätä ei tilastoitu. Toisin sanoen, ketkä kaikki olisivat halunneet puheenvuoron, mutta eivät sitä saaneet? Tämä voi tuoda esiin arvokasta lisätietoa sisäryhmien toiminnasta.

Eettisesti oli tärkeää tiedostaa tutkimuksen alkuvaiheessa osallistumisen hyödyt ja haitat eri osapuolille. Oppilaiden osallistuminen oli vapaaehtoista ja luvat kerättiin opettajan avustuksella niin huoltajilta kuin oppilailta itseltään. Tutkimuksesta ei koitunut erillistä hyötyä osallistujille, mutta haittoja kertyi mahdollisesti sosiogrammikyselyn herättäessä keskustelua ja pohdintaa itsestä sekä muista oppilaista osana luokkayhteisöä. Erityisesti kysymys 4, joka koski poissulkua, voi saada aikaan poissulkemista ja torjumista vahvistavaa toimintaa. (Hogan et al., 2007; Leung & Silberling, 2006)



## 6.4 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet

Koska tässä tapaustutkimuksessa ryhmäkeskustelujen vuorovaikutussuhteet ja sosiogrammin voimasuhteet ovat sisäryhmien osalta osittain yhdenmukaiset, voisi harkita demokratiakasvatuksen oletuksia ja käytänteiden muuttamista, jotta demokraattisuus täysin toteutuu. Puheenvuorojen jakamista ei voi jättää vain oppilaiden harkinnan varaan, vaan avointa keskustelua tulee harjoitella ja hiljaisempia oppilaita aktivoida sekä rohkaista. Oppilaiden keskinäinen puheenvuorojen jakaminen ei kuitenkaan ole normi, vaan yksi tapa toimia. Tapa on kuitenkin opetusohjelman sisällä yleinen ja vaatii tämän tutkimuksen tulosten valossa oppilaiden harjaannuttamista ja opettajalta fasilitointitaitoja sisällyttää kaikki oppilaat keskusteluun. Täten voidaan kehittää filosofiaa lapsille -opetusta entistä parempaan suuntaan. Tutkimukseen osallistunut opettaja antoi kuitenkin tutkijan ohjeiden mukaan oppilaiden päättää mahdollisimman paljon puheenvuoroista, tarvittavaa keskusteluohjausta lukuunottamatta.

Demokratiakasvatukselliset hyödyt, oikein implementoituna, voivat auttaa koulumaailmassa. Kuuntelemisen ja ymmärtämisen taidot ovat tärkeässä asemassa konfliktien ratkaisussa, joten Fieldsin havaitsemat hyödyt voivat olla kauaskantoiset ja vaikuttaa positiivisella tavalla koulun ilmapiiriin. (Fields, 1995) Tämä vaatii klikkiytymisen tietoista vähentämistä osana demokraattista yhteistyötä. Jotta jokainen saa äänensä kuuluviin, on tärkeää, että opettaja fasilitoi puheenvuoroja esimerkiksi session lopuksi kysymällä josta esittämään oman loppumietteen tai johtopäätöksensä käsiteltävän asian osalta. Asian käsittely voi, ja saakin, jatkua myös tutkivan yhteisön jälkeen, joten yhteiseen johtopäätökseen ei ole aina tarvetta, mutta osallisuuden tunne tulee jokaisella ryhmän jäsenellä syntyä.

Koska Englannissa käytettävät kansalliset SAT-tasokokeet kartoittavat matematiikan, lukemisen, luonnontieteiden ja kirjoittamisen osaamista, voi niitä verrata kansainvälisiin PISA-testeihin, jotka kartoittavat matematiikan, luonnontieteiden ja lukemisen osaamista. Erityisesti SAPEREn ja EEF:n tutkimuksen (Gorard et al., 2015) havaitsema poikkitieteellisen osaamisen nousu voi olla oikein implementoituna hyödyllinen myös Suomen koulumaailmassa aleneviin PISA-tuloksiin (Leino et al., 2019; Vettenranta et al., 2015) puuttumiseen. Yhteiskunnan kannalta erittäin merkityksellistä on myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen heikko-osaisten oppilaiden saadessa erityisen suurta hyötyä.

Koska aiempaa tutkimusta ei ole yhtä yksityiskohtaisella tavoitteella suoritettu, voidaan yhteensopivuutta edeltäviin tutkimustuloksiin verrata vain soveltuvien osien. Puheenvuorojen taltioinnista saadut tulokset olivat määrällisesti ja laadullisesti yhdenmukaiset Kovalaisen ja Kumpulaisen tutkimusten kanssa, sillä aktiivisia oppilaita oli puolet ja he osallistuivat aloitteellisesti, esittivät kysymyksiä ja antoivat palautetta toisilleen. Kovalaisen ja Kumpulaisen tutkimuksessa hiljaiset oppilaat osallistuivat vain, jos opettaja kysyi heiltä, mutta tutkivan yhteisön työskentelyssä, jossa oppilaat saivat itse päättää seuraavan puhujan, ei tähän tilanteeseen päädytty. (Kovalainen & Kumpulainen, 2007)

## 6.5 Ehdotukset jatkotutkimuksesta

Suuremmasta datasta saatuja matriisien korrelaatioita vertailemalla SPSS-ohjelmalla saataisiin faktorianalyysin avulla tarkempaa tietoa yhdenmukaisuudesta. Faktorien avulla pyritään kuvaamaan havaittujen muuttujien yhteisvaihtelua, eli vaihtelun puuttuessa ovat muuttujat samassa linjassa toistensa kanssa. Faktorit tiivistävät havaitun yhteisvaihtelun pienempään lukujoukkoon, faktorien latauksiin, joita lasketaan yksi kappale jokaiselta faktorilta jokaista havaittua muuttujaa kohden. Tämä kuitenkin vaatisi vähintään 1000 havaintoa. Myös tarkat korrelaatiotestit vaatisivat suurempaa aineistoa, vähintään 50, mutta mieluiten 100 havaintoa. (Nummenmaa, 2009)

Valitettavasti Suomessa kouluarkeen implementoitu filosofiaa lapsille -opetus on toistaiseksi harvassa. Jatkotutkimuksessa voitaisiinkin hyödyntää tutkivan yhteisön työskentelyn tutkimiseksi eri yhdistysten ja toimijoiden järjestämiä lasten filosofointitapahtumia, kuten Filosofiaa lapsille ry:n (FILO ry.) toiminta. Suuria aineistoja on mahdollista kerätä ulkomailta, sillä sitä käytetään jo 60 eri maassa ja Isossa-Britanniassa SAPERE kouluttaa joka vuosi 5500 opettajaa opetusohjelmaan. Toivottavasti filosofiaa lapsille -opetusta tuodaan paremmin esille tulevaisuudessa Suomen koulumaailmassa.

Sosiometrian mahdollisuuksia voi hyödyntää oppilaiden välisten yhteistyön tutkimisessa (Hogan et al., 2007; Leung & Silberling, 2006; Sobieski & Dell'Angelo, 2016) myös eri konteksteissa, kuten liikunnanopetuksen joukkuelajeissa, oppiaineiden ryhmätyöskentelyssä tai yleisesti koulun ja luokan ilmapiirin parantamiseksi kerätyn tiedon valossa.

## LÄHTEET

- Arendt, H. (1954). The Crisis in Education. *IRE Transactions on Education*, 1(1), 6–7.  
<https://doi.org/10.1109/TE.1958.4322007>
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition* (1st ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil* (1.). New York: Viking Press.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305–319.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>
- Bjerstedt, Å. (1956). The methodology of preferential sociometry: selected trends and some contributions. *Sociometry Monographs*, (37).
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/ Community Dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 31–52.
- Burgh, G. (2018). The need for philosophy in promoting democracy: A case for philosophy in the curriculum. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1).  
<https://doi.org/10.21913/jps.v5i1.1483>
- Calvert, K., Förster, M., Hausberg, A., Meerwaldt, D., Paarmann, S., Sprod, T., & Nevers, P. (2016). Philosophizing with Children in Science and Mathematics Classes. In M. R. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315726625.ch22>
- Cam, P. (2020). *20 ajattelun työkalua*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin&näin.
- Canuto, A. T. (2018). Developing Children's Reasoning and Inquiry, Concept Analysis, and Meaning-Making Skills Through the Community of Inquiry. *Childhood and Philosophy*, 14(30), 427–452. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.28144>
- Colom, R., Moriyon, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 5. Retrieved from <http://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/950>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (7th ed.). New York: Macmillan.
- Droit, R.-P. (2010). *Filosofoidaan lasten kanssa*. Tampere: Niin&Näin.
- Echeverria, E., & Hannam, P. (2016). The democratic nature of Philosophy for Children. In M. R. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726625.ch1>
- d'Entreves, Maurizio Passerin, "Hannah Arendt", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/arendt/>  
 Viitattu 25.3.2020

- Eskin, M., Clough, P., & List, G. (2015). Research highlights. *Lipid Technology*, 27(3), 67–70. <https://doi.org/10.1002/lite.201500011>
- Fields, J. I. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 115–128. <https://doi.org/10.1080/0300443951070113>
- Freire, P. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka*. (T. Tomperi, Ed.) (2.). Tampere: Vastapaino.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can ‘Philosophy for Children’ Improve Primary School Attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5–22. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, H. (2015). Education Endowment Foundation - Philosophy for Children, (July).
- Gregory, M. (2008). *Filosofiaa lapsille ja nuorille*. Tampere: Niin&Näin.
- Gregory, M. R., Haynes, J., & Murriss, K. (2016). The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, (10196), 1–266. <https://doi.org/10.4324/9781315726625>
- Gupta, Anil, "Definitions", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/definitions/> Viitattu 8.4.2020
- Hildebrand, David, "John Dewey", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/dewey/> Viitattu 25.3.2020
- Hogan, B., Carrasco, J. A., & Wellman, B. (2007). Visualizing personal networks: Working with participant-aided sociograms. *Field Methods*, 19(2), 116–144. <https://doi.org/10.1177/1525822X06298589>
- Jakobson, M. (1999). *Väkivallan vuodet: 20. vuosisadan tilinpäätös I*. Helsinki: Otava.
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. *Acta Universitatis Ouluensis*. University of Oulu, Oulu. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.01.002>
- Juuso, H. (2008). Ajatteleva koulu. In T. Tomperi & H. Juuso (Eds.), *Sokrates koulussa* (pp. 97–118). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin&näin.
- Knoke, D., & Song, Y. (2008). *Social Network Analysis* (2nd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The discursive practice of participation in an elementary classroom community. *Instructional Science*, 33(3), 213–250. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-2810-1>
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3–4), 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.011>
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2009). Discourse-Enriched Instruction in the Mathematics Classroom in. In *Investigating Classroom Interaction* (pp. 43–71). Retrieved from <https://brill.com/view/book/edcoll/9789087907624/BP000005.xml>
- Kovalainen, M., Kumpulainen, K., & Vasama, S. (2001). Orchestrating Classroom Interaction

- in a Community of Inquiry: Modes of Teacher Participation. *The Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 17–28. <https://doi.org/10.2307/23869222>
- Kumar, V. K. (1985). *Practical Sociometry for Psychodramatists*. West Chester: West Chester University.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., ... Vetteranta, J. (2019). *PISA18 Ensituloksia*. Jyväskylä.
- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *The California School Psychologist*, 11(1), 57–61. <https://doi.org/10.1007/bf03341115>
- Lipman, M. (1971). *Harry Stottlemeier's Discovery*. (A. M. Sharp & R. Reed, Eds.). New Jersey: IAPC.
- Lipman, M. (1981). Philosophy for children. *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking*, 2, 35–38.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School* (1st ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1998). The contributions of philosophy to deliberative democracy. In D. Evans & I. Kukurad (Eds.), *Teaching Philosophy on the Eve of the 21st. century* (I., pp. 6–29). Anchora: Federation of Philosophical Societies.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). *Growing up with philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Moilanen, P. (1999). Miksi filosofiaa ala-asteella? In T. Laine (Ed.), *Kasvatus filosofiaan* (1., pp. 96–113). Jyväskylä: Filosofian julkaisuja Jyväskylän yliopisto.
- Newell-Jones, K. (2012). *Wiser Wales: Developing Philosophy for Children (P4C) in Different School Contexts in Wales*. Cardiff.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1st ed.). Helsinki: Tammi.
- OPH. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki.
- Reffay, C., & Martínez-Monés, A. (2015). Basic Concepts and Techniques in Social Network Analysis. *Handbook of Design in Educational Technology*, (11080). <https://doi.org/10.4324/9780203075227.ch39>
- Sobieski, C., & Dell'Angelo, T. (2016). Sociograms as a Tool for Teaching and Learning: Discoveries From a Teacher Research Study. *Educational Forum*, 80(4), 417–429. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1207734>
- Sowards, A. M. (2018). Sometimes, It Takes a Table. *Environmental History*, 23(1), 143–151. <https://doi.org/10.1093/envhis/emx122>
- Striano, M. (2011). the Community of Philosophical Inquiry As a Social and Cognitive Matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 91–102. <https://doi.org/10.4324/9781315726625.ch11>
- Tomperi, T. (2017). *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin&näin.

- Treadwell, T. W., Kumar, V. K., Stein, S. A., & Prosnick, K. (1997). Sociometry: Tools for research and practice. *Journal for Specialists in Group Work*, 22(1), 52–65. <https://doi.org/10.1080/01933929708415523>
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). ‘Philosophy for children’: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Välitalo, R. (2018). *THE PHILOSOPHICAL CLASSROOM BALANCING EDUCATIONAL PURPOSES*. Acta Universitatis Ouluensis. Retrieved from <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526219936.pdf>
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., ... Vainikainen, M.-P. (2015). *PISA 15 ENSITULOKSIA - Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Helsinki.
- Vygotsky, L. S. (Lev S. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinstein, M. (1991). Critical Thinking and Education for Democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23(2), 9–29.
- Williams, S. (1993). " *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*.

## LIITTEET – Liite 1. Tutkittavan tiedot

Arvoisa XXX koulun oppilas,

Olen Mikael Sjöman ja opiskelen Turun yliopistossa luokanopettajaksi. Teen tutkimusta oppilaiden sosiaalisista suhteista ja yhteistyöstä. Tutkimuksen tavoite on parantaa tulevien opettajien opetusta koko luokan yhteisissä tehtävissä.

Toivon, että vastaisit mahdollisimman tarkasti seuraavan sivun kysymyksiin. Vastauksesi ei vaikuta arviointiin tai koulutyöhösi. Oma opettajasi ei saa, eikä tule näkemään vastauksiasi, vaan ne jäävät vain minun tutkimuskäyttöni.

Pyri olemaan paljastamatta vastauksiasi myös muille oppilaille.

Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,

Mikael Sjöman

### **ENNEN KUIN ALOITAT, VASTAA SEURAAVIIN KOHTIIN:**

Nimi: \_\_\_\_\_

Ikä: \_\_\_\_\_

Sukupuoli: Tyttö / Poika / Muu

## VASTAUSLOMAKE

Kirjoita jokaiseen kohtaan sellaisen luokkatoverisi nimi, jonka koet sopivan parhaiten kuvaukseen. Aina ei tarvitse olla eri nimi, eli sama nimi saa toistua, jos siltä tuntuu. Mikäli luokassasi on useampi samanniminen, erota heidät sukunimen ensimmäisellä kirjaimella. (Esim. Ella T. ja Ella V.)

1. Olet menossa huvipuistoon. Sinulla on kaksi ranneketta. Kenelle antaisit toisen rannekkeen?

---

2. Luokkasi lähtee leirikouluun. Leirikoulussa yövytään ja tehdään yhdessä ruokaa. Kenet valitsisit luokan edustajaksi suunnittelemaan leirikoulua opettajan kanssa?

---

3. Luokassa tehdään ryhmätyötä. Tehtäväsi on koota toimiva ryhmä. Ketkä 2 valitset?

---

---

4. Ketä et mielelläsi ottaisi välitunnilla mukaan porukkaan/leikkiin?

---

Kiitos vastauksestasi! Voit nyt palauttaa lapun opettajasi osoittamaan paikkaan ja jatkaa hänen antamien ohjeiden mukaan.



### Liite 3. Tutkimuslupa-anomus huoltajille

## Hyvä huoltaja

Olen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen viidennen vuoden opiskelija. Luokanopettajan opintoihimme sisältyy kasvatustieteellisen tutkimuksen tekemistä ja tutkin gradussani ryhädynamiikkaa Filosofiaa lapsille -työskentelyssä. Tavoitteena on tutkia ja kehittää ”tutkivan yhteisön” metodia.

Kerään tutkimustani varten aineistoa videoimalla ryhmäkeskustelutilanteita ja teettämällä kyselylomakkeen. Oppilaat osallistuvat osana normaalia koulupäivää ryhmäkeskusteluihin luokan kesken, joissa keskustelun aiheina ovat Filosofiaa lapsille -opetustavoitteiden mukaiset avoimet kysymykset. Luokan oma opettaja vetää ryhmäkeskustelut.

Tutkimukseen osallistuvien lasten nimiä ei tulla julkistamaan, vaan kaikki aineisto käsitellään anonyyminä ja luottamuksellisesti. Nimiä käytetään vain, jotta voin aluksi olla perillä kenellä on lupa osallistua tutkimukseen ja kenellä ei. Osallistuminen on vapaaehtoista ja mikäli lapsi ei saa lupaa hänelle järjestetään muuta koulutyötä aineistonkeruun ajaksi. Tutkimukseen osallistuminen kuuluu koulupäivään, mutta ei vaikuta arviointiin.

Tutkittavien antamia tietoja ei voi yhdistää kerättyyn luparekisteriin ja asiakirjatietoihin, koska tutkimusluvut ja aineisto säilytetään tutkijan toimesta erillään ja tutkittavien yksityisyyden suojaten. Nämä dokumentit säilytetään, jotta tutkittavalla säilyy mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta myös aineistonkeruun jälkeen. Aineisto säilytetään vuoden 2020 loppuun asti, jonka jälkeen se tuhotaan. Suostumalla annatte luvan tutkimuksen kannalta vain välttämättömien tietojen luovuttamiseen.

Pyydän, että täyttäisitte oheisen huoltajan suostumuksen ja palauttaisitte sen lapsenne opettajalle perjantai 15.2.2019 mennessä.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte ottaa minuun yhteyttä.

Ystävällisin terveisin,

Mikael Sjöman Puh.: (+358) 50 33 15 770

TOKL Sähköposti: hemisj@utu.fi

Leikkaa tästä ja palauta opettajalle 15.2.2019 mennessä.

Suostun, että lapseni \_\_\_\_\_ (lapsen nimi) osallistuu Turun opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -tutkimukseen.

En suostu, että lapseni \_\_\_\_\_ (lapsen nimi) osallistuu Turun opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -tutkimukseen.

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus



Liite 5. Sosiogrammi 2 matriisitaulukko

Actor/Actor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

Liite 6. Sosiogrammi 3 matriisitaulukko

Actor/ Actor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
8	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
11	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

