

# **Perinteiset ja kriittiset näkökulmat talouskasvatukseen luokanopettajaopiskelijoilla**

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Ossi Airaksinen

1.11.2023

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijä:** Ossi Airaksinen

**Otsikko:** Luokanopettajaopiskelijoiden talouskasvatustaloudelliset näkemykset

**Ohjaaja:** professori Jan Löfström

**Sivumäärä:** 68 sivua

**Päivämäärä:** 1.11.2023

Talouskasvatusta on laajalti tutkittu aihe, jonka tavoitteena on pidetty niiden tarvittavien tietojen, taitojen, asenteiden ja käyttäytymismallien opettamista, jotka ovat välttämättömiä kestävien taloudellisten päätösten tekemiseksi ja auttavat saavuttamaan taloudellista hyvinvointia. Tämän yleisesti käytössä olleen ja perinteisen talouskasvatustaloudellisen näkemyksen lisäksi viime vuosina talouskasvatustaloudelliseen on noussut kriittisempiä äänenkantoja, joiden mukaan yksilön toimintaan keskittyvän talouskasvatustaloudellisen ohella taloutta tulisi käsitellä laaja-alaisesti yhteiskunnallisena ilmiönä sen eri instituutioiden kautta, ottaa huomioon erilaiset taloudelliset lähtökohdat ja korostaa myötätuntoa ja inhimillisyyttä opetuksessa.

Tätä teoriataustaa vasten tässä gradututkimuksessa tutkittiin suomalaisten maisterivaiheen luokanopettajien talouskasvatustaloudellisia näkemyksiä haastatteluaineistosta tehdyillä sisällönanalyyseillä. Tulokseksi saatiin, että enemmistöllä haastatelluista luokanopettajaopiskelijoista oli suppea näkemys talouskasvatustaloudellista ennen kaikkea rahanhallintataitojen ja siihen tarvittavien tietojen opettamisena. Lisäksi haastatteluista löytyi kuitenkin myös näkemyksiä, jotka tunnistivat talouskasvatustaloudellisen yhteyden esimerkiksi demokratiakasvatustaloudelliseen ja erilaisten sosiaalisten taustojen käsittelyyn opetuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan selittäviä tekijöitä saaduille tuloksille opettajankoulutuksesta ja opetussuunnitelmista sekä pohditaan löytöjen merkitystä suomalaisen alakoulun talouskasvatustaloudellisen viitekehyksessä.

**Avainsanat:** talouslukutaito, talousosaaminen, talouskasvatusta, yhteiskuntaoppi, opettajankoulutus, luokanopettajat

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Keskeiset käsitteet</b>	<b>3</b>
2.1	Taloudellinen lukutaito	3
2.2	Taloudellinen osaaminen	6
2.3	Taloukasvatus	8
2.3.1	Taloukasvatuksen vaikutus ja tehokkuus	10
2.3.2	Kriittinen taloukasvatus	13
<b>3</b>	<b>Taloukasvatuksen toteuttamisesta</b>	<b>17</b>
3.1	Taloukasvatuksen eri toimijat	17
3.2	Taloukasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	20
3.3	Opettajat taloukasvattajina	25
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>30</b>
5.1	Tutkimusmenetelmä	30
5.2	Osallistujat	31
5.3	Aineiston analyysi	32
5.4	Tutkimuksen eettiset periaatteet	37
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>39</b>
6.1	Talousosaamisesta	39
6.2	Taloukasvatuksen merkityksestä	42
6.3	Taloukasvatuksen toteuttamisesta	46
6.4	Taloukasvatuksen haasteet	51
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>58</b>
7.1	Tulosten yhteenveto ja tulkinta	58
7.2	Johtopäätökset	63
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	66
	<b>Lähteet</b>	<b>69</b>

<b>Liitteet</b>	<b>83</b>
<b>Liite 1. Haastattelurunko</b>	<b>83</b>

# 1 Johdanto

Talous on yksi merkittävistä ilmiöistä, jotka nousevat usein esille niin julkisissa kuin yksityisissä keskusteluissa. Julkinen talous on merkittävä poliittinen ja yhteiskunnallinen keskustelunaihe, joka tuli ilmi huolen julkisen talouden tasapainottamisesta noustessa yhdeksi keskeisimmistä vaaliteemoista kevään 2023 eduskuntavaaleissa (Helsingin Sanomat 2023). Suomen pankin (2022;2023a) talouden väliennusteissa on viime aikoina nostettu esille huolipuhetta Venäjän hyökkäyssodan ja sitä seuranneen energiakriisin vaikutuksista kansainvälisen talouden ja Suomen talouden kehitykseen. Samaan aikaan kotitaloudet joutuvat haastavaan tilanteeseen esimerkiksi lainojen korkojen ja kuluttajahintojen nousun myötä. (Suomen pankki 2022; 2023a.) Talouteen liittyvä epävarmuus on ollut viime vuosina enemmän sääntö kuin poikkeus, sillä myös keväällä 2020 alkaneen Covid 19-pandemian yhteydessä nähtiin terveydellisten huolien ohella myös äkillinen häiriö taloudessa ja työmarkkinoilla (Eurofound 2022).

Taloudellisen ympäristön jatkuva muutos on luonut tarpeen jaetulle ymmärrykselle tiedoista ja taidoista, joita kuluttajat tarvitsevat taloutensa hallintaan (Luukkanen & Raijas 2012, 35). Näihin monipuolisiin tietoihin ja taitoihin viitataan tutkimuskirjallisuudessa yleensä talouslukutaitona tai talousosaamisena (Kortessalmi ja Autio 2019, 593). Korkea valmius näissä taidoissa nähdään reittinä taloudelliseen hyvinvointiin, kun taas osaamattomuus omien taloudellisten resurssien kanssa ja liian suuri kulutus tuloihin nähden lisäävät riskiä kotitalouksien velkaongelmille (Peura-Kapanen 2005, 11; Peura-Kapanen & Lehtinen 2011, 8; Kortessalmi ja Autio 2019, 588). Erityisesti nuorten talousosaaminen on noussut huolen ja kiinnostuksen kohteeksi aikuisia vähäisemmän kokemuksensa (Peura-Kapanen & Lehtinen 2011, 39) ja yhä kehittyvän kuluttajaidentiteettinsä vuoksi, johon ajatellaan kuuluvan aikuisia enemmän tuhmaamista ja nautinnonhakuisuutta (Autio 2006, 135–136).

Ratkaisuna monimutkaisemmassa taloudellisessa toimintaympäristössä selviytymiseen valtiot ja kansainväliset järjestöt sekä toimeenpanoelimet kuten teollisuusmaiden järjestö OECD ja Euroopan komissio ovat tarjonneet talouskasvatusta, jonka tavoitteena on talouslukutaito (OECD 2005; Euroopan komissio 2007). Viimeisen parin vuosikymmenen aikana tutkijat ovat muun muassa olleet kiinnostuneita talouslukutaidon ja talousosaamisen määrittelystä (esim. Huston 2010; Remund 2010), näihin liittyvien mittareiden kehittämisestä (esim. Lusardi ym. 2010; Atkinson ja Messy 2011) sekä talouskasvatuksen vaikutuksista kohteen talousosaamiseen (esim. Fernandes ym. 2014; Amagir ym. 2018; Kaiser ja Menkhoff 2020).

Toisaalta tutkimuskenttä ei ole löytänyt yksimielisyyttä talouskasvatuksesta ja siihen liittyvistä käsitteistä (Retzmann ja Seeber 2016,11). Etenkin taloustieteen tutkijoiden muodostama talouskasvatuksen yksilöä ja hänen varallisuutensa kerryttämistä painottava paradigma on kerännyt kritiikkiä monien tutkijoiden alkaessa puhua moninäkökulmaisemman talouskasvatuksen puolesta, joka tunnistaa myös talouskasvatuksen yhteyden ympäröivään yhteisöön ja kansalaiskasvatukseen. (Lucey ja Bates 2012, 161).

Suomessa rahaa ja materiaa käsittelevän opetuksen perinteet ulottuvat 1900-luvun puolelle ja kuluttaja- ja säästäväisyyskasvatukseen. Tänä päivänä talousasioiden käsittely alkaa jo alakoulun puolella esimerkiksi matematiikan ja 4. vuosiluokalla alkavan yhteiskuntaopin sisältöalueissa. (Kortesalmi ja Autio 2019, 590–591.) Opetusvastuu näissä teemoissa alakoulun puolella on pääasiassa luokanopettajilla, joiden yliopistolla ja työelämässä aiheiden käsittelyyn saama koulutus on usein suppeaa (Kalmi ym. 2019, 615), ja jotka ovat myös tuoneet esille epävarmuutta talouteen yhdistettävien aiheiden käsittelyssä (Ranta ym. 2022, 17). Aiemman tutkimustiedon valossa on aiheellista nostaa esille kysymys siitä, onko suomalaisilla luokanopettajilla riittävät valmiudet korkealaatuisen ja tuoreimman tutkimustiedon mukaisen talouskasvatuksen toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat suomalaiset maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Heidän talouskasvatusnäkemyksiään tutkitaan teemahaastatteluista tehdyillä sisällönanalyysillä, jonka tavoitteena on kerätä kattava kuva heidän ajatuksistaan talouskasvatukseen. Tutkimus antaa tietoa muun muassa siitä, millaisia sisältöjä luokanopettajaopiskelijat katsovat talouskasvatukseen kuuluvan, miten sitä tulisi toteuttaa ja millaiset valmiudet he kokevat saaneensa opinnoistaan talouskasvatukseen. Näitä tuloksia analysoidaan ja tulkitaan suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin sekä olemassa olevaan teoriaan, jota osana pohditaan yhteyttä perinteisiin sekä kriittisiin näkemyksiin talouskasvatuksesta. Tulosten pohjalta tehtyjen johtopäätösten merkitystä ja selittäviä tekijöitä pohditaan talouskasvatuksen ja sen kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksessa saatava tieto auttaa ymmärtämään, millaisista lähtökohdista tänä päivänä yliopistoista valmistuvat suomalaiset luokanopettajat toteuttavat talouskasvatusta, ja toimii keskustelunavauksena suomalaisen talouskasvatuksen tutkimuskentällä.

## 2 Keskeiset käsitteet

Seuraavissa kolmessa alaluvussa määritellään tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet taloudellinen lukutaito, talousosaaminen ja talouskasvatus. Taloudellinen lukutaito ja talousosaaminen ovat käsitteet, joita käytetään tutkimuskirjallisuudessa välillä synonyymeinä taloudelliseen toimintaan liitettävistä tiedoista ja taidoista, mutta joiden määritelmistä ei ole selkeää yksimielisyyttä osan tutkijoista kuvatessa käsitteillä hyvin erilaisia kokonaisuuksia. Näin ollen puhuttaessa talouskasvatuksesta, joka on talouslukutaidon tai talousosaamisen opettamista, on tärkeä ymmärtää käsitteisiin kohdistuvat painotuserot ja eri käyttötavat.

### 2.1 Taloudellinen lukutaito

Taloudellinen lukutaito tai talouslukutaito (*financial literacy*) ei ole käsitteenä uusi, vaan sitä on käytetty etenkin amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa jo 1900-luvun puolella (Kortesalmi ja Autio 2019, 589). Mason ja Wilson (2000) kokivat kuitenkin käsitteen kuvaavan monimutkaista ilmiötä puutteellisella määritelmällä. Jotta ilmiötä pystyttäisiin tulevaisuudessa operationalisoimaan, he määrittelivät talouslukutaidon yksilön kyvyksi hankkia, ymmärtää ja arvioida oleellista informaatiota, jonka pohjalta tehdä taloudellisia päätöksiä tietoisena niiden todennäköisistä seurauksista. Tässä määritelmässä on oleellista ymmärtää, että informaatio ei viittaa välttämättä suoraan taloudelliseen informaatioon sen rajatuimmassa merkityksessä vaan se voi olla tietoa, jolla on taloudellisia implikaatioita. Esimerkiksi jos koulu vähentää oppilaidensa määrää talouslukutaitoinen henkilö osaisi arvioida, että kyseessä on säästötoimenpide. (Mason ja Wilson 2000, 31–32.)

Huston (2010) teki noin 70:sta 2000-luvun aikana tehdystä tutkimuksesta, joiden tavoitteena oli mitata talouslukutaidon tai taloustiedon määrää meta-analyysin, ja niiden pohjalta määritteli talouslukutaidon kahden ulottuvuuden taloustiedon ymmärryksen ja kyvyn käyttää tätä tietoa kautta (Huston 2010, 306). Kalmi (2012) kuvailee, että talouslukutaidon määritelmään kuuluu oleellisesti juuri tietämyksen talouden lainalaisuuksista tuominen käytäntöön (Kalmi 2012, 306–307). Tähän teoriaperinteeseen kuuluu keskeisesti esimerkiksi Remundin (2010) talouslukutaidon määritelmä talouslukutaidosta mittarina, joka mittaa yksilön ymmärrystä keskeisistä taloudellisista käsitteistä ja kyvystä hyödyntää tätä tietoa

oman talouden hallinnassa sekä taloudellisessa päätöksenteossa ja suunnittelussa (Remund 2010, 284).

Sekä Huston (2010) että Remund (2010) nostavat esille tarpeen standardoidulle mittarille, jolla pystyttäisiin mittaamaan luotettavasti yksilön talouslukutaitoa. Tätä varten tulisi päästä ymmärrykseen, mitkä ovat ne keskeiset taloudelliset käsitteet, joiden ymmärrystä testi mittaa ja toisaalta niihin liittyvät taloudelliset taidot. Toimiva talouslukutaidon testi antaisi opetuksenjärjestäjille mahdollisuuden arvioida opetuksensa tehoa, ja tutkijat saisivat myös tietoa talouslukutaidon yhteydestä taloudelliseen toimintaan. (Huston 2010, 309–310; Remund 2010, 292).

Yksi eniten viitatuista tavoista mitata talouslukutaitoa yksilön kykynä ymmärtää taloudellista tietoa ja toimia valistuneesti sen pohjalta (Lusardi ja Mitchell 2013, 2) on Lusardin ja hänen kumppaneidensa tutkimuksissa (Lusardi ym. 2010; Lusardi ja Mitchell 2014) käyttämä kolmen tehtävän mittari. Mittarissa Hustonin (2010) ja Remundin (2010) kaipaamina testattavina käsitteinä käytetään korkoa, inflaatiota ja riskien hajauttamista. Kysymykset esitetään sanallisen tehtävän muodossa ja niiden pohjalta on kyetty arvioimaan vastaajien talouslukutaitoa osana laajoja tutkimuksia Yhdysvalloissa sekä ulkomailla (Lusardi ym. 2010, 361–362).

Toinen merkittävä kehitys talouslukutaidon operationalisoimisesta mitattavaan muotoon on Atkinsonin ja Messyn (2011) luoma aikuisten talouslukutaidon mittaamiseen suunniteltu standardoitu testi. Testissä talouslukutaitoa mitattiin 19 kysymyksellä, joista 8 koski taloudellista tietoa ja 11 muun kysymyksen kartoittaessa vastaajan taloudellista käyttäytymistä, asenteita, talouden hallintaa ja varojen riittävydestä huolehtimista, finanssituotteiden valintaa ja taloudellista suunnittelua (Atkinson ja Messy 2011, 660). Testin luomiseen he käyttivät määritelmää talouslukutaidosta, jonka mukaan se koostuu neljästä osa-alueesta: päivittäistalouden hallinnasta, tulevaisuuden suunnittelusta, finanssituotteiden valinnasta ja talousasioiden seuraamisesta (Atkinson ym. 2007, 31; Atkinson ja Messy 2011, 660). Atkinsonin ja Messyn (2011) testiä on käytetty myös pohjana suomalaisiin talousosaamisen testeihin, kuten Lehtisen (2012) nuorille suunnattuun talousosaamisen testiin (Lehtinen. 2012, 13–14).

Atkinsonin ja Messy (2011) loivat testinsä yhteistyössä teollisuusmaiden järjestö OECD:n kanssa, joka on käyttänyt heidän työhönsä pohjaavia testejä pitkin 2010-lukua taloudellisen lukutaidon mittaamiseen ympäri maailman esimerkiksi vuoden 2016 “OECD/INFE



International Survey of Adult Financial Literacy Competencies” tutkimuksella aikuisten taloudellisesta osaamisesta ja osana nuorten talousosaamisen arviointia, joka on ollut valinnainen osa PISA-koetta vuodesta 2012 lähtien (OECD 2016; Laine ym. 2020, 8). OECD on määritellyt talouslukutaidon viitatessaan siihen kattavan talouskasvatukseen perehtyneen tutkimuksensa yhteydessä vuonna 2005 (OECD 2005). Tuoreimmassa talouslukutaidon määritelmässään OECD määrittelee talouslukutaidon tarkoittavan yhdistelmää taloudellisesta tietoisuudesta, tiedosta, taidoista, asenteista ja käyttäytymisestä, jotka ovat välttämättömiä kestävien taloudellisten päätösten tekemiseksi ja auttavat saavuttamaan taloudellisen hyvinvoinnin (OECD 2022, 6). Huomionarvoista on se, että OECD:n määritelmässä asenteet ja käyttäytyminen sisältyvät osaksi talouslukutaitoa eroten tutkimuskentän valtavirrasta, jolle nämä ovat enemminkin tulos talouslukutaidosta, joka on näissä määritelmissä sidottu tiukemmin taloustietoon (Koskelainen ym. 2022, 4).

Talouslukutaidon mittaamiseen käytetyt testit ovat kuitenkin keränneet myös kritiikkiä. Fernandes ym. (2014) kritisoivat meta-analyysissään tapaa, jolla talouslukutaitoa on mitattu taloustiedon määränä osoittaen, että mitattu tiedon määrä näyttäisi olevan heikosti yhteydessä käyttäytymisen kanssa (Fernandes ym 2014, 1873). Talouslukutaidontestejä on myös kritisoitu siitä, että ne eivät yleensä myöskään vaadi päättelyä ja arvostelukykä finanssimarkkinoiden taloudellisesta järjestyksestä tai oikeudellisesta kehyksestä eikä edes taloustieteellistä ymmärrystä siitä, miten nämä markkinat toimivat tai missä olosuhteissa tapahtuu markkinahäiriöitä (Retzmann ja Seeber 2016, 11).

Retzmann ja Seeber (2016) kritisoivat lisäksi tutkimuskentän kyvyttömyyttä päästä yksimielisyyteen talouslukutaidon määritelmästä tyytyen monesti viittamaan sen sijaan erilaisiin jokapäiväisessä elämässä tarvittaviin taloudellisiin päätöksiin, joilla tuetaan talouskasvatuksen edistämistä koskevia perusteluja (Retzmann ja Seeber 2016, 11). Lucey ja Bates (2012) viittaavat Hustonin (2010) meta-analyysiin todeten, että käytännössä kaikki analyysiin valituista tutkimuksista oli kuluttajakasvatuksen, taloustieteen tai rahoituksen tieteenaloilta. Heidän mukaansa tämä osoittaa, että perinteisiä käsityksiä talouslukutaidosta joko ei ole tutkittu riittävästi muilla tieteenaloilla tai valtavirran talouslukutaitotutkijat eivät ole tunnustaneet niitä. (Lucey & Bates 2012, 160). Koskelainen ym. (2022) tuovat esille, että suuri osa aiemmin tehdystä tutkimuksesta talouslukutaitoon liittyen on kehitetty perinteisessä analogisessa maailmassa eikä se välttämättä sovi yhteen digitaaliteknologian synnyttämän uuden ja monimutkaisemman taloudellisen ympäristön kanssa (Koskelainen ym. 2022, 2).

Talouslukutaitoa käsittelevissä tutkimuksissa käytetään englannin kielen käsitteen *financial literacy* yhteydessä myös joskus käsitettä *economic literacy*, kun halutaan viitata yksilön omaan talouden hallintaan yhdistettyjen tietojen ja taitojen sijaan laajempiin kokonaisuuksiin (Kalmi ym. 2019, 605). Sonu ja Marri (2018) esittelevät, että näitä olisivat esimerkiksi kyky tunnistaa taloudellisia ongelmia ja ymmärrys finanssi- ja rahapolitiikkaa ohjaavista päätöksistä (Sonu ja Marri 2018, 8). Suomen kielessä puolestaan vastaavaa merkityserottelua ei ole, jolloin molempiin näistä voidaan viitata puhumalla talouslukutaidosta, missä talouden laajuus ei kuitenkaan käy ilmi (Peura-Kapanen & Lehtinen 2011, 2).

Myös käsitteen talouslukutaito toinen osa eli lukutaito on ongelmallinen käsitteen lukutaito viitatessa suomen kielessä lähinnä tekstin vastaanottoon ja lukemisen käytäntöihin. Englannin kielen sana ”*literacy*” puolestaan vastaa paremmin suomen kielen monilukutaidon kaltaiseen käsitykseen laaja-alaisesta ja moniulotteisesta sivistyksellisestä perustasta. (Kupiainen ym. 2015, 14.) Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa tutkittavasta ilmiöstä valitaankin käytettäväksi talouslukutaidon sijaan sanaa talousosaaminen sen sopiessa paremmin suomen kieleen (esim. Laine ym. 2020, 8–9; Peura-Kapanen 2011, 5).

## 2.2 Taloudellinen osaaminen

Talousosaaminen tai taloudellinen kyvykkyys (*financial capability/competence*) on käsite, jota voidaan hyödyntää suomen kielessä, kun viitataan esimerkiksi OECD:n (2022) käyttämään määritelmään talouslukutaidosta (Laine ym. 2020 8–9). Amagir (2018) tutkimusryhmänsä kanssa määrittelevät tämänlaisen laajemman talouslukutaidon koostuvan kolmesta osa-alueesta: tiedosta ja ymmärryksestä, taidoista ja toiminnasta sekä näiden kehitystä tukevista asenteista ja itseluottamuksesta toimia taloudellisissa tilanteissa (Amagir ym. 2018, 58). Näin talousosaamisella pystytään käsitteellisesti erottautumaan talouslukutaidon suppeammin tietoa ja sivistystä korostavista määritelmistä (ks. Mason ja Wilson 2000; Remund 2010; Huston 2010) ja saadaan laajempi käsite, johon kuuluu myös kyky suunnitella ja tehdä päätöksiä, jotka tukevat omaa ja mahdollisesti yhteisön hyvinvointia myös pidemmällä aikavälillä (Peura-Kapanen 2011, 55; Retzmann ja Seeber 2016, 15).

Johnson ja Sherraden (2007) näkevät pelkän taloustiedon merkityksettömänä, jos sillä ei ole vaikutusta käyttäytymiseen, ja määrittelevät talousosaamisen taloudelliseen elämään

osallistumisen kautta. Tässä näkemyksessä mahdollisuus elää täysipainoista elämää edellyttää yksilöltä tietoa ja osaamista sekä kyvyn toimia tämän tietämyksen pohjalta talouden instituutioihin osallistumalla. (Johnson ja Sherraden 2007, 122.) Talouslukutaidon ristiriitaisista määritelmistä poiketen talousosaaminen pitää käsitteenä selkeästi sisällään yksilön oman talusasenteen ja subjektiivisen kokemuksen omasta taloudellisesta osaamisesta oleellisena mekanismina lisääntyneen taloustiedon ja muutoksen taloudellisessa käytöksessä välillä (Serido ym. 2013, 294). Retzmannin ja Seeberin (2016) määritelmässä talousosaaminen (*financial competence*) onkin kokonaisvaltainen käsite, jota voidaan käyttää viitattaessa niihin kaikkiin laaja-alaisiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, joita yksilö tarvitsee toimiakseen elämänsä taloudellisissa tilanteissa (Retzmann ja Seeber 2016, 15).

Usein talousosaaminen nähdään reittinä taloudelliseen hyvinvointiin, joka on osa materiaalista hyvinvointia Erik Allardtin usein käytetyssä hyvinvointimallissa (Serido ym. 2013, 290; Allardt 1993, 89). Netemayer ym. (2018) ehdottavat taloudellisen hyvinvoinnin koostuvan kahdesta ulottuvuudesta: tämänhetkisestä rahanhallintastressistä, joka pitää sisällään huolen nykyisestä taloudellisesta tilanteestaan sekä odotettavissa olevasta tulevasta taloudellisesta turvallisuudesta, joka käsittää tunteen siitä, että taloudellinen tulevaisuus on turvattu (Netemayer ym. 2018, 71). Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on löydetty yhteys juuri talousosaamisen ja suotuisaksi katsotun taloudellisen käyttäytymisen kuten säästämisen sekä paremman taloudelliseen hyvinvointiin sekä vähäisempien taloushuolien kanssa. (Taft ym. 2013, 70; Younas 2019, 216).

Kuten aiemmat määritelmät (esim. Johnson ja Sherraden 2007; Retzmann ja Seeber 2016) ovat esittäneet talousosaaminen rakentuu henkilökohtaisille tiedoille ja taidoille. Näiden tietojen ja taitojen siirtyminen toiminnaksi ei kuitenkaan tapahdu ilman riittäviä resursseja, joista taloudellisen osaamisen kentällä tärkein on raha. Tällöin kysymykset rahankäytöstä ja käytön suunnittelusta muodostuvat keskeisiksi kysymyksiksi talousosaamisesta puhuttaessa. (Luukkanen ja Raijas 2012, 22.)

Ihmisten ollessa eriarvoisissa asemissa toisiinsa nähden rahallisten resurssiensa suhteen Peura-Kapanen ja Lehtinen (2011) esittävät, että talousosaamista onkin oppia tuntemaan juuri oma taloudellinen tilanne ja omat taloudelliset resurssit sekä oppia soveltamaan niitä suhteessa talouden muuttuviin tilanteisiin (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011, 40). Tämä luo oman haasteensa taloudellisen osaamisen lisäämiselle, sillä näin ollen myös taloudelliset neuvot ja korjauskeinot vaihtelevat eri ihmisryhmien välillä. Toisella voi olla varaa

säästämiseen, mutta samaan aikaan toisille velan lyhentäminen on paras vaihtoehto. (Lusardi ja Mitchell 2013, 48.) Appleyard ja Rowlingson (2013) kyseenalaistavatkin onko esimerkiksi säästämiskäyttäytyminen todella yhteydessä asenteisiin, joihin koulussa pystytään vaikuttamaan vai ainoastaan yksilön tulotasoon (Appleyard ja Rowlingson 2013, 518).

Koskelainen (2022) tutkimusryhmänsä kanssa tuo esille, että kuluttajien heterogeenisuus ja erilaiset tarpeet voivat myös nousta ongelmaksi, jos taloudellista osaamista tai osaamattomuutta mitataan hänen taloudellisen toimintansa perusteella. Heidän mukaansa, vaikka tietynlainen toiminta osoittaa, että henkilöllä on riittävät tiedot ja taidot toteuttaa kyseinen toimintatapa, hänellä on kuitenkin oltava tarve toteuttaa kyseinen toiminta sekä kykyä saada käyttöönsä tarvittavat resurssit sen toteuttamiseksi. Tämän vuoksi ei voida suoraan luokitella henkilöä taloudellisesti osaamattomaksi pelkästään sillä perusteella, ettei hän esimerkiksi omista osakkeita. (Koskelainen ym. 2022, 17.)

Käyttäytymisen taloustieteessä otetaan taloudellisen toiminnan selittämisessä huomioon myös päätöksentekoon vaikuttavat psykologiset tekijät, toimintaympäristön vaikutukset sekä toimijoiden henkilökohtaiset toiveet ja motivaatiot (Schnickus 2011, 8–9). De Meza kumppaneineen (2008) esittää, että jos taloudellisen toiminnan taustalla on enemmissä määrin yksilön omat psykologiset tekijät taloustiedon ja taitojen vaikutuksen sijaan, se kyseenalaistaa myös näihin tähtäävän talouskasvatuksen merkityksen (de Meza ym. 2008, 7–8). Joka tapauksessa ihmisten päätöksenteon prosessin ymmärtäminen tarjoaa mahdollisuuden ottaa paremmin huomioon, miten ihmiset todellisuudessa reagoivat taloudellisiin tilanteisiin ja voi selittää vaihteluita, joita esiintyy taloudellista osaamista mittaavissa testeissä (Lehtinen 2012, 3; Brennan ym. 2017, 150).

### **2.3 Talouskasvatus**

Tieteellistä keskustelua talouslukutaidosta tai talousosaamisesta käydään harvoin irrallaan talouskasvatuksesta, joka voidaan määritellä kasvatukseksi tai opetuksiksi, jonka tavoitteena on OECD:n (esim. OECD 2022) määritelmän mukainen laajempi talouslukutaito tai talousosaaminen (Amagir. ym 2018, 58). Toisaalta vanhemmat tutkimukset (esim. Huston 2010) ovat käyttäneet talouskasvatuksen yhteydessä suppeampaa määritelmää talouslukutaidosta, jonka pohjalta talouskasvatus määrittyy opetuksiksi etenkin taloustiedosta

ja sen käyttökohteista, mikä puolestaan johtaa toivottuun toimintaan ja taloudelliseen hyvinvointiin (Huston 2010, 308).

Yleisesti talouskasvatuksen yhteydessä puhutaan kuitenkin opetuksesta ja kasvatuksesta, jonka tavoitteena on vaikuttaa tiedon lisäksi myös taitoihin ja asenteisiin, kuten itseluottamukseen taloudellisessa toiminnassa, mutta näkemyksissä on eroja siitä, missä opetuksen painopisteen tulisi olla. Amagir ja hänen kumppaninsa (2018) esittävät, että koululaitoksen kyky vaikuttaa taloudelliseen toimintaan tapahtuu ensisijaisesti juuri parantamalla oppilaiden tietoja ja asenteita (Amagir ym. 2018, 58). Compen tutkijaryhmänsä (2019) kanssa puolestaan argumentoivat systemaattisen kirjallisuuskatsauksensa pohjalta, että suppean tietoihin keskittyvän opetuksen sijasta tulisi pyrkiä kehittämään oppilaiden asenteita ja käyttäytymistä valmistaakseen heitä taloudellisiin päätöksentekotilanteisiin tulevaisuudessa (Compen ym. 2019, 28). Sherraden ja hänen tutkimusryhmänsä (2011) nostavat puolestaan esille, miten koulussa tarjottavan taloustiedon ohessa oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia harjoitella käytännön taloustaitoja kuten säästämistä. Juuri kyky osallistua talouden instituutioihin ja harjoitella taloudellista toimintaa edistää taloudellista ymmärrystä. (Sherraden ym. 2011, 395.)

Suomessa puhutaan talouskasvatuksen yhteydessä myös kuluttajakasvatuksesta, jota voidaan pitää talouskasvatuksen lähikäsitteenä, jonka perusta löytyy kotitalouskasvatuksesta (Kortesalmi ja Autio 2019, 589). Kuluttajakasvatuksen painopisteenä ovat kuluttamisen teemat, kuten raha-asiat ja niiden hoitaminen, tulevaisuuden suunnittelu sekä kyky toimia erilaisissa kulutusympäristöissä sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä näkökulmista (Euroopan komissio 2011). Kuluttajakasvatuksen teoriassa korostuu yksityistalous ja tästä näkökulmasta käsin talouskasvatus näyttäytyy laajempänä opetuksena, jonka tavoitteisiin kuuluu talouden ilmiöiden esim. korko ja inflaatio ymmärtäminen (Kortesalmi ja Autio 2019, 590). Peura-Kapanen ja Lehtinen (2011) toteavat kuluttaja- ja talousasioihin keskittyvän kuluttajakasvatuksen esiintyvän joskus myös synonyymina talouskasvatuksesta, jolloin kuluttajakasvatuksen tavoitteiden erottaminen talouskasvatuksesta on monilta osin tarpeetonta (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011, 4).

### 2.3.1 Talouskasvatuksen vaikutus ja tehokkuus

Talouskasvatuksen yhteydessä puhutaan usein myös siitä, missä vaiheessa nuorten tulisi saavuttaa talousosaamiseen liittyvät tiedot ja taidot, joita aikuisiän taloudellinen toimijuus edellyttää (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011, 15). McCormick (2009) tukee kirjallisuuskatsauksensa pohjalta ajatusta talouskasvatuksen täytäntöönpanosta alakoulujen opetussuunnitelmassa. Etuna tässä hän näkee sen, että lapsilla on hyvin erilaiset taustat ja lähtötasot ja mitä aiemmin niitä lähdetään tasaamaan niin sitä parempi. Toisaalta koulussa järjestettävän talouskasvatuksen haasteena pidetään yleisesti sisältöjen sovittamista ikätasoa vastaavaksi ja niiden käsittelyn oikea-aikaisuutta. (McCormick 2009, 73.) Amagirin (2018) tutkimusryhmän kirjallisuuskatsaus antaa näyttöä siitä, että alakoulussa aloitettu talouskasvatus olisi tehokasta, etenkin siinä suhteessa, että se helpottaa aiemman tiedon päälle rakentuvaa käsittelyä yläkoulussa ja lukiossa (Amagir ym. 2018, 75).

Kansainvälisesti talouskasvatuksen vaikutusta talousosaamiseen käsitteleviä tutkimuksia löytyy runsaasti. Suuri osa näistä tutkimuksista käsittelee joko aikuisia, lukiolaisia tai yläkoululaisia ja niissä käytetään jonkinlaista testiä tutkimukseen kohteena olevien talousosaamisen tason määrittämiseen, jonka puolestaan katsotaan ennustavan myöhempää taloudellista toimintaa (esim. Lusardi ja Mitchell 2014; Gill ja Bhattacharya 2019; Amagir ym. 2020; Oberrauch ja Kaiser 2020). Fernandes (2014) tutkimusryhmänsä kanssa kutsuu tämäntyyppisissä tutkimuksissa tutkittua asiaa mitatuksi talousosaamiseksi (*measured financial literacy*) (Fernandes 2014, 1862).

Wagnerin ja Walstadin (2019) tutkimus eroaa muista vastaavista siinä, että he tutkivat talousopetuksen vaikutuksia käyttämällä kansallista kyselyä, jossa aikuisilta vastaajilta kysyttiin taloudestin lisäksi, missä ja milloin he olivat saaneet talousopetusta. Tällöin heillä oli mahdollisuus tutkia mitattua talousosaamista ikään kuin käänteisesti. (Wagner ja Walstad 2019, 240–242.) Toinen tyypillinen tapa tutkia talouskasvatuksen vaikutuksia on kokeellisilla tai kvasikokeellisilla interventiotutkimuksilla. Näissä tutkimuksissa on tavoitteena tutkia opetuksen vaikutusta tutkittavaan ilmiöön testaamalla talousosaamista ennen ja jälkeen talouskasvatusta sisältäneen opetusjakson. Fernandes ym. (2014) erittelevät tämän tyyppisten tutkimukset nimellä *manipulated financial literacy*. (Fernandes 2014, 1862.)

Fernandesin (2014) ja tutkimusryhmän ensimmäisessä ja laajasti siteeratussa meta-analyysissä talouskasvatuksen vaikutuksista he saivat selville, että interventioiden vaikutukset

talousosaamiseen olivat positiivisia, mutta jäivät hyvin pieniksi ja lisäksi ne tuottivat keskivertoa heikompia tuloksia matalan tulotason ryhmissä suhteessa yleiseen populaatioon. Meta-analyysin perusteella havaitut muutokset taloudellisessa osaamisessa myös heikkenevät nopeasti intervention päättymisen jälkeen. Fernandes (2014) ja hänen tutkimusryhmänsä esittävät, että tämä voisi puhua sen puolesta, että talouskasvatuksen interventiot tulisi järjestää juuri ennen kuin taitoja tarvitaan vuosikausien opiskelun sijaan. Tutkittavien interventioiden vaikutukset tiedon lisääntymiseen olivat myös vähäisempiä verrattuna tuloksiin muilla näennäisesti vertailukelpoisilla koulutusaloilla ja he pohtivat toteutetaanko talouskasvatusta kenties väärin tai tehottomasti. (Fernandes ym. 2014, 1872–1873.)

Keskustelu talouskasvatuksen hyödyistä ja tehokkaimmista toteutustavoista on kuitenkin jatkunut myös Fernandesin ja hänen kumppaneidensa (2014) meta-analyysin jälkeen. Kiinnostavaa on, että tuoremmat meta-analyysit asettuvat selkeästi ristiriitaan Fernandesin ja työryhmän (2014) työn kanssa suhteessa arvioihin talouskasvatuksen tehokkuudesta. Kaiserin ja kumppaneiden (2020) meta-analyysi tuo esille, että aiemman Fernandesin ja kumppaneiden (2014) meta-analyysin jälkeen julkaistut tutkimukset nostavat tulosta talouskasvatuksen hyödyistä yhä positiivisemmaksi. Myöskään näyttöä hyötyjen nopeasta heikkenemisestä ei havaita ensimmäisen kuuden kuukauden aikana intervention jälkeen. Tätä pidemmälle menevien pitkittäistutkimukset ollessa harvassa myös näyttö vaikutusten säilymisestä tällä aikavälillä jää epäselväksi. (Kaiser ym. 2020, 29.)

Vastoin Fernandesin (2014) ja kumppaneiden spekulointia myöhemmän talouskasvatuksen eduista Kaiserin ja Menkhoffin (2020) kvantitatiivinen meta-analyysi puhuu varhaisen talouskasvatuksen aloittamisen puolesta. Meta-analyysissään he saivat tulokseksi, että lapsille ja nuorille kohdistetuilla talouskasvatusinterventioilla oli positiivinen vaikutus sekä lisääntyneeseen taloustiedon määrään, että positiiviseksi katsottuun taloudelliseen toimintaan. Lisäksi meta-analyysissa parhaimmat tulokset talouskasvatusinterventioilla oli nimenomaan alakouluissa tehdyissä tutkimuksissa. (Kaiser ja Menkhoff 2020, 10–11.) Samansuuntaiseen johtopäätökseen päätyy myös esimerkiksi Frinsacho (2020), jonka tutkimuksessa talouskasvatuksella havaittiin olevan merkittävä vaikutus lisääntyneeseen taloustiedon määrään ja taloudelliseen käyttäytymiseen nuorilla sekä perinteisesti suotuisasti taloudelliseen käyttäytymiseen yhdistettyihin asenteisiin, kuten kärsivällisyyteen ja itsekontrolliin. Lisäksi talouskasvatuksesta oli hyötyä riippumatta oppilaiden lähtötiedoista tai taustasta, mikä puhuu koulussa järjestettävän kaikille suunnatun talousopetuksen puolesta. (Frinsacho 2020, 7.)

Ristiriitaiset tulokset talouskasvatuksen hyödyistä nostavat esille kysymyksen siitä, että ovatko tietyntyyppiset tavat toteuttaa talouskasvatusta tehokkaampia kuin toiset. Kaiserin ja Menkhoffin (2018) tutkimus esittelee, että aktiivinen oppiminen, joka pitää sisällään ongelmanratkaisua, kiertopistetyöskentelyä ja vuorovaikutusta muiden osallistujien kanssa suoriutuu luentoihin pohjaavaa paremmin talouskasvatusta paremmin (Kaiser ja Menkhoff 2018, 30). Amagirin ja kumppaneiden (2018) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa etenkin alakouluissa talouskasvatusinterventiot näyttäisivät olevan tehokkaampia silloin, kun ne hyödyntävät oppilaita aktiivisia opetusmenetelmiä ja toiminnallisuutta. Heidän mukaansa näissä tutkimuksissa on toisaalta ongelmana, että usein tutkimukset jättävät kuvailematta käytetyt opetusmenetelmät riittävällä tarkkuudella ja mikä ohjelmassa oli tehokasta. (Amagir 2018, 76.)

Brownin (2014) ja kumppaneiden tutkimuksessa kolmen Yhdysvaltalaisen osavaltion panostus alakoulun talouskasvatukseen johti merkittävään muutokseen tavassa, jolla nuoret aikuiset suhtautuivat luottoon ja vähensi velkaantumista. Toisaalta kirjoittajat nostavat esille opetukseen käytettävän ajan olevan rajallista ja panostus talouskasvatukseen voi olla pois jostain muusta opetussuunnitelmassa. (Brown ym. 2014, 26.) Appleyardin ja Rowlingsonin (2013) mukaan ajan puute on yksi syy sille, miksi koulut ja niiden opetussuunnitelmat osallistuvat suhteellisen vähän talouskasvatukseen, vaikka se nähdään tärkeänä kokonaisuutena lasten ja tulevaisuuden kannalta (Appleyard ja Rowlingson 2013, 517).

Talouskasvatuksen toteuttaminen opetuksessa muista oppiaineista erillisenä kokonaisuutena ei ole kuitenkaan ainut vaihtoehto. Battyn ym. (2015) tutkimus puhuu muuhun opetukseen integroidun talouskasvatuksen puolesta. Heidän 4. ja 5. luokan oppilaille tehdyillä viiden oppitunnin mittaisella talouskasvatusinterventiolla, joka oli integroitu koulussa opettavien oppiaineiden (matematiikka, yhteiskuntaoppi ja äidinkielen) opetukseen, oli vaikutusta paitsi taloudellisen tiedon lisääntymiseen, mutta myös pienessä määrin käyttäytymiseen ja asenteisiin. Lisäksi nämä muutokset talousosaamisen määrässä olivat näkyvissä mittauksessa vuosi intervention jälkeen (Batty ym. 2015, 87).

Suomessa talouskasvatuksen vaikutusten tutkimiseen vaikuttaa se, että oppilaille opetetaan sisältöjä kansallisen opetussuunnitelman mukaan, jossa talouskasvatus myös esiintyy (ks. luku 3.2). Tämän koulussa tapahtuvan talouskasvatuksen vaikutusta voidaan ainakin osittain arvioida OECD:n PISA-tutkimuksella, jossa on vuodesta 2012 lähtien ollut mukana talousosaamisen arviointi (ks. Atkinson ja Messy 2011). Suomi osallistui tähän PISA-kokeen



valinnaiseen osa-alueeseen ensimmäisen kerran vuonna 2018 sijoittuen toiseksi parhaiten 20 arviointiin osallistuneiden maiden joukosta pisteiden ollessa merkitsevästi OECD-maiden keskiarvon yläpuolella. Toisaalta Suomessa osaamisen hajonta oli merkitsevästi suurempaa kuin OECD-maissa keskimäärin. (Laine ym. 2020, 19–20).

### 2.3.2 Kriittinen talouskasvatus

Talouskasvatus on herkkä aihe, jonka toteuttamiseen arvot vaikuttavat. Esimerkiksi säästämiseen ja kuluttamiseen liittyy kulttuurisia ja moraalisia pohjasävyjä, jotka herättävät kysymyksen, millaisia arvoja, asenteita ja käyttäytymistä talouskasvatuksen tulisi edistää ja kenellä on valta päättää tästä (Appleyard ja Rowlingson 2013, 518). Erilaiset arvot ja lähestymistavat näkyvät myös talouskasvatuksen tutkimustraditiossa, jonka Lucey ja Bates (2012) jakavat kahteen koulukuntaan. Näistä ensimmäistä kuvaa taloudellinen lähestymistapa aiheeseen, joka vaalii arvoinaan järkeä ja varovaisuutta, ja joka asettaa talouskasvatukselle tavoitteeksi usein henkilökohtaisen varallisuuden kasvattamisen ja oman talouden hallinnan. Toista koulukuntaa määrittää puolestaan kritiikki tämän perinteisen tavan hahmottaa talouskasvatus kapea-alaisuudesta. (Lucey ja Bates 2012, 161.)

Luceyn ja Henningin (2021) mukaan perinteinen talouskasvatus rakentuu ajatukselle, jonka mukaan on olemassa standardoitava talousosaamisen määritelmä tietoja, taitoja ja asenteita (ks. Huston 2010; Remund 2010; Amagir ym. 2018), joiden saavuttaminen johtaa taloudelliseen menestykseen. He kokevat tästä lähtökohdasta käsiteltävän talouskasvatuksen asettavan oppilaat eriarvoiseen asemaan ja opetuksen näkökulmien tulisi tunnistaa talouden yhteys erilaisiin sosiaalisiin todellisuuksiin, joita oppilaiden kokemusmaailmasta löytyy. (Lucey ja Henning 2021, 109–110.) Davies (2015) puolestaan kritisoi voimakkaasti perinteistä talouslukutaidon teoriakehikkoa ja tähän teoriaan pohjaavaan talouskasvatusta liian voimakkaasta painotuksesta yksilöä ja tämän velvollisuutta kohtaan unohtaen isommat talouden tekijät kuten pankit ja hallitukset. Tällainen tapa opettaa lapsia ja nuoria taloudesta ei hänen mukaansa valmista heitä aktiiviseen toimijuuteen demokraattisessa maailmassa eikä tarjoa laajempaa ymmärrystä taloudellisesta maailmasta. (Davies 2015, 312.)

Björklundin ja Sandahl (2020) esittävät tutkimuksessaan, että rahan hallintaan pohjautuvan opetuksen avulla oppilaat oppivat tunnistamaan tilanteen, jossa rahankäyttö ylittää tulot,

muttei auta heitä hahmottamaan syitä tapahtuneen taustalla esittäen tilanteen yksinkertaisesti yksilön vikana. He ehdottavatkin, että talouskasvatuksen opetuksessa on kriittistä alleviivata yksilön toiminnan lisäksi taloudellista kontekstia, jossa yksilöt toimivat sekä lähestyä taloutta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tällöin talous ja sen käsitteet eivät näyttäyty objektiivisena totuutena vaan asiana, jota voidaan myös kritisoida ja jonka toimintaan pystytään esittämään muutoksia. (Björklund ja Sandahl 2020, 15–16.) Kriittisen talouskasvatuksen koulukunta ei lähdekään kieltämään taloustaitojen opettamisen merkitystä vaan ennen kaikkea pyrkii laajentamaan käsittelyä ottamalla paremmin huomioon talouden osana yhteiskuntaa. Tämä tarkoittaa erilaisten muuttuvien kontekstien huomioista, jotta opetuksessa taloudellisia lopputulemia poliittisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista ei irrotettaisi yksilön taloudenhallintalähtöisen talouskasvatuksen tapaan. (Soroko 2023, 132).

Soroko (2023) on tutkimuksessaan lähtenyt luomaan teoriakehikkoa kriittisen talouskasvatuksen toteuttamiselle keskeisten sisältöjen, opeteltavien taitojen ja opettajien pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta. Hänen mukaansa oppilaiden tulisi saada tietoa tulojen ja vallan jakautumisesta, historiallisista näkökulmista, valtasuhteista ja rakenteista, ekologisesta kestävyyydestä ja vaihtoehtoisista taloudellisista malleista. Keskeisiä taitoja ovat puolestaan kielen hankkiminen ja argumentointi, moninäkökulmaisuus, valtanarratiivien haastaminen ja toiminta. Talouskasvatusta opettavien opettajien pedagogisiksi ratkaisuiksi hän ehdottaa käsitteiden tunnistamisen ja selittämisen, ajatusmallien rikkomisen, oletusten kyseenalaistamisen, ”suurten” kysymysten esittämisen, osallistamisen ja eheyttämisen. (Soroko 2023, 141–147.)

Sonu ja Marri (2018) näkevät perinteisen talouskasvatuksen arvomaailmassa ja tavassa korostaa yksilön taitojen ja päätösten merkitystä taloudellisen menestyksen taustalla riskin siihen, että talouskasvatus tukee asenteen kehittymistä, jossa oppilaat ihailevat henkilöitä, joilla on omaisuutta ja halveksuvat niitä, joilta sitä puuttuu (Sonu ja Marri 2018, 19). Lucey ja kumppanit (Lucey ym. 2015; Lucey ym. 2017) argumentoivat myötätuntoisen talouskasvatuksen puolesta, jonka ajatuksena on tarjota vaihtoehto perinteiselle talouskasvatukselle, jonka tavoite on taloudellisen ja materiaalsen hyödyn kerryttämisestä heidän mukaansa arvottaa ihmisiä heidän varallisuutensa mukaan ja näin marginalisoi köyhiä suhteessa rikkaisiin. Myötätuntoisessa talouskasvatuksessa ajatuksena onkin tarkastella taloudellista toimintaa ennen kaikkea sen inhimillisten vaikutusten näkökulmasta ihmisten välisen kunnioituksen ja luottamuksen välittyessä vuorovaikutuksessa tavoitteena ei niinkään taloudellinen hyöty vaan yhteisöllisyys ja toisen auttaminen. (Lucey ym. 2015, 9; Lucey ym.

2017, 300). Opetuksessa myötätunto voi näkyä esimerkeissä, joissa taloutta tarkasteltaisiin enemmän esimerkiksi taloudellisia haasteita kohtaavien lasten näkökulmasta varallisuutta kerryttäneiden rikkaiden yrittäjien sijaan (Lucey ja Henning 2021, 114).

Kriittisen talouskasvatuksen näkökulmat ovat olleet esillä myös suomalaisessa yhteiskuntaoppia käsittelevässä keskustelussa. Löfström (2017) kumppaneineen esittävät yhteiskuntaopin opettamista käsittelevässä kirjassaan Valppaaksi kansalaiseksi, että taloustiedon opettamisessa tulisi rohkaista oppilaita pohtimaan vaihtoehtoja sekä uusia ratkaisuja yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Tästä näkökulmasta esimerkiksi kestävän kehityksen käsittelyn yhteydessä voidaan tarkastella kriittisesti taloudellisen kasvun varaan rakentuvaa ajattelua. (Löfström ym. 2017, 101–102.) Van den Bergin (2010) tutkimus nuorten näkemyksistä yhteiskunnallisesta kehityksestä korostaa juuri poliittisten näkökulmien integroimista osaksi talouden ilmiöiden käsittelyä (van den Berg 2010, 105). Hänen tutkimuksessaan nuorten näkökulmissa talouden kysymykset eivät kytkeytyneet niitä ohjaaviin poliittisiin ideologioihin vaan kehityskulun katsottiin etenevän talouden ehdoilla. Tämä oli etenkin totta nuorilla, jotka olivat laajalti omaksuneet yksilö- ja markkinalähtöisiä ajatusmalleja, mutta toisaalta myös nuoret, joiden vastauksissa esiintyi kriittisiä äänenpainoja yhteisöllisyyden hiipumisesta, materialismista, itsekkyydestä ja lisääntyneistä paineista yksilöä kohtaan jättivät ajatuksen sen ideologisuudesta taka-alalle. (van den Berg 2010, 100–101.)

Björklund (2019) esittelee tutkimuksessaan perinteisen ja kansalaiskasvatusta painottavan koulukunnan lisäksi kolmannen näkökulman talouskasvatukseen, jota määrittää kielteinen suhtautuminen koulussa järjestettävää talouskasvatusta kohtaan usein viitaten empiirisen näytön puutteeseen ja piilotavoitteisiin (Björklund 2019, 30). Tämän koulukunnan tutkijoiden mukaan talouskasvatusta käytetään keinona sysätä vastuu taloudellisesta hyvinvoinnista yksilöille. Näin poliittisten päättäjien ei tarvitse lisätä sääntelyä finanssimarkkinoille ja samalla kuluttajien välinen keskinäinen riippuvuus vaikuttaa merkityksettömältä ja yksilön vastuu toiminnassaan muita kuin itseään kohtaan heikkenee ruokkien talousliberaalia kapitalismia usein esittäen sen jopa ainoana vaihtoehtona ja totuutena. (Willis 2008, 283; Arthur 2012, 166–167.) Alsemgeest (2015) niin ikään kyseenalaistaa näkemyksen talouskasvatuksesta ihmeläkkeenä kuluttajien talousongelmiin tuoden esille, että talouskasvatuksella voi olla jopa haitallinen vaikutus yksilön taloudelliselle hyvinvoinnille sen luodessa yli-itsevarmuutta vailla pohjaa. Myös erot luokassa opetettavien oppilaiden

yksilöllisissä piirteissä voivat olla liian isot, jotta kaikille hyödyllinen talouskasvatus olisi mahdollista. (Alsemgeest 2015, 159.)

Björklundin (2019) esittelemän kolmannen koulukunnan tutkijoiden (esim. Willis 2008, Arthur 2012, Alsemgeest 2015) kritiikki kohdistuu kuitenkin lähinnä perinteiseen talouskasvatukseen ja toisaalta epäilyyn talouskasvatuksen tehokkuutta kohtaan. Esimerkiksi Arthur (2012) puhuu artikkelissaan kansalaispainotteisen talouskasvatuksen puolesta (vrt. Davies 2015), jolloin hänet voisi hyvin lukea Björklundin jaottelussa kriitikoiden sijaan kansalaiskasvatuksen koulukuntaan. Epäselvyyksien välttämiseksi tässä tutkimuksessa käytetään erilaisten talouskasvatusnäkemysten kuvaamiseen kahtiajakoa perinteiseen ja kriittiseen koulukuntaan, jossa jälkimmäisen katsotaan pitävän sisällään kaikki tässä luvussa esitetty kritiikki perinteistä koulukuntaa kohtaan.

### 3 Talouskasvatuksen toteuttamisesta

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella esiteltyjen teoreettisten käsitteiden ja määritelmien pohjalta, miten talouskasvatusta toteutetaan suomalaisessa viitekehyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa luodaan kokonaiskuva talouskasvatuksen toimijoista ja eritellään eri toimijoiden vastuuta ja merkitystä talouskasvattajina ennen käsittelyn siirtämistä kouluun ja opettajiin. Kouluissa tapahtuvan talouskasvatuksen erittely aloitetaan analysoimalla, miten talouskasvatus näyttäytyy opettajien opetustoimintaa ohjaavissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ja Perusopetuksen arviointikriteereissä kuudennen vuosiluokan päätteeksi (Opetushallitus 2023). Tässä tarkastelu keskittyy koskettamaan vuosiluokkia 1–6, koska luokanopettajat toimivat pääasiassa näillä vuosiluokilla. Lopuksi tarkastellaan, mitä aiemman tutkimustiedon valossa tiedetään opettajien roolista talouskasvatuksessa, heidän talouskasvatusnäkemyksistään ja kyvystään toimia talouskasvattajina.

#### 3.1 Talouskasvatuksen eri toimijat

Taloudelliseen toimintaan ja kuluttajuuteen sosiaalistuminen alkaa jo lapsuudessa (Wilska 2014, 43). Luukkasen ja Uusitalon (2012) tutkimuksessa nuoret vastasivat näkevänsä omat vanhempansa ja heidän harjoittaman taloudellisen toiminnan esimerkkinä, jonka pohjalta rakentaa omaa taloudellisen käyttäytymisen mallia (Luukkanen ja Uusitalo 2012, 22). Lisäksi Wilskan (2008) tutkimuksessa merkittävin lasten kuluttaja-asenteisiin vaikuttava tekijä olivat juuri vanhemmat (Wilska 2008, 47). Tulos on linjassa myös alankomaissa tehdyn Webleyn ja Nyhussin (2006) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin vanhempien lastensa kanssa käymien keskusteluiden talousasioista vaikuttavan myönteisesti lasten tulevaisuuden asenteiden kehittymiseen erityisesti säästäväiseen suuntaan (Webley ja Nyhuss 2006, 160). Lusardi ja hänen tutkimusryhmänsä (2010) toteavat amerikkalaisessa tutkimuksessaan vanhempien ja etenkin korkeakoulutettujen äitien erottuvan selittäväksi tekijäksi lasten hyvällä suoriutumiseksi mitatun talouslukutaidon testissä. Yhteys on niin merkittävä, että he pohtivat voisiko talouskasvatuksen tarjoamisen vanhemmille olevan jopa tehokkaampaa kuin talouskasvatuksen kohdistaminen suoraan nuorille. (Lusardi ym 2010, 375–376.)

Apra (2016) esittää että, kun otetaan huomioon taustalla olevien taloudellisten, poliittisten ja yhteiskunnallisten kehityssuuntausten monimutkaisuus, talouskasvatusta ei voida jättää pelkästään perheen ja vertaissosialisaation varaan, vaan sen pitäisi olla poliittisten ja koulutustoimien huolenaiheena kaikissa maailman maissa (Apra 2016, 5). Peura-Kapasen ja Lehtisen (2011) mukaan myös Suomessa talouskasvatus nähdään yhä enemmän yhteisenä haasteena, johon yksikään organisaatio ei pysty yksinään vastaamaan. He jakavat talouskasvatuksen toimijat viranomaisiin ja muihin julkisiin toimijoihin, kolmannen sektorin voittoa tavoittelemattomiin järjestöihin ja säätiöihin sekä elinkeinoelämän toimijoihin. Heidän mukaansa koulun ja muiden yhteiskunnan toimijoiden rooli talouskasvattajina korostuu etenkin niiden nuorten kohdalla, jotka eivät ole oppineet taloudellista käyttäytymistä vanhemmiltaan (Peura-Kapainen ja Lehtinen 2011, 17–19).

Pankeilla on Suomessa pitkä perinne talous- ja säästäväisyyskasvatuksen toimijoina, jotka ovat tarjonneet mahdollisuuden harjoitella taloustaitoja esimerkiksi säästöpossujen avulla (Kortesalmi ja Autio 2019, 591). Suomen pankilla puolestaan on merkittävä kansallisen tason rooli talouskasvatuksessa esimerkiksi sen esittämän talousosaamisen strategiaehdotuksen ”Talousosaamishanke” myötä, jonka toteuttamisen oikeusministeriö aloitti vuonna 2022 (Suomen pankki 2023b).

Alueellisilla pankeilla on yhtä lailla aktiivinen rooli talouskasvatuksen kehittämisessä. Esimerkiksi Oma säästöpankki on kehittänyt verkko-oppimisympäristö Onnin taloustaitojen oppimiseen, joka Kalmin (2018b) yläkouluikäisiin kohdistuneen tutkimuksen mukaan onnistuu lisäämään osallistujien taloustiedon määrää, vaikka vaikutukset muuttuneeseen taloudelliseen toimintaan jäivät ristiriitaisiksi (Kalmi 2018b, 383). Toisaalta talouskasvatuksen näkökulmasta on aiheellista tuoda esille maailmalla pankeja kohtaan esitetty kritiikki, jonka mukaan pankit ennen kaikkea myyvät omia palveluitaan kuluttajille objektiivisen ja puolueettoman talousneuvonnan sijaan (Mullainathan 2012, 18; Kramer 2016, 199).

Peura-Kapainen ja Lehtinen (2011) nostavat esille, että talouskasvatuksessa tulisi pystyä tarkastelemaan laajoja kokonaisuuksia yksittäisten teemojen sijaan. Monesti opetusta ja oppilaiden motivointia aiheeseen hankaloittaa, etteivät opeteltavat asiat ole vielä ajankohtaisia nuorille. (Peura-Kapainen ja Lehtinen 2011, 41). Johnson ja Sherraden (2007) esittävät ratkaisuna ongelmaan toiminnallista oppimista, joka linkittyy varhaisen kasvatustieteen oppi-

isän John Deweyn (1938) ajatuksiin tekemällä oppimisesta ja toisen tunnetun kasvatustieteilijän David A. Kolbin (1984) käsitteeseen kokeellisesta oppimisesta, tarjoaa oppilaille mahdollisuuden testata heidän ymmärrystään ja tutkia asioita vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Dewey 1938; Kolb 1984; Johnson ja Sherraden 2007). Tämän teoriataustan mukaisesti esimerkiksi Amagir (2018) tutkimusryhmänsä kanssa esittää systemaattisen kirjallisuuskatsauksensa pohjalta, että etenkin alakoulussa talouskasvatuksen keskipisteessä tulisi olla juuri tekeminen ja toiminta. Heidän mukaansa on tärkeää, että opetuksessa ei myöskään tähdätä pelkästään uusien tietojen ja taitojen oppimiseen vaan myös niiden käyttöön ja oppilaiden rohkaisemiseen. (Amagir ym. 2018, 76.)

Suomessa merkittävä toiminnallisen talous- ja kuluttajakasvatuksen järjestäjä on ollut Talous ja nuoret (TAT), joka yhdistyi Nuori yrittäjyys Ry:n kanssa muodostaen uuden järjestön Nuorten yrittäjyys ja talous (NYT) kesäkuussa 2023. Nuorten NYT ilmoittaa tavoitteekseen työskentelyn sen eteen, että nuoret saavat koulussa valmiuksia muuttuvaan työelämään ja arjen hallintaa. Lisäksi he tarjoavat työelämässä oleville opettajille koulutusta, oppimateriaaleja sekä opetussuunnitelman mukaisia toiminnallisia oppimiskokonaisuuksia talous-, työelämä- ja yrittäjyystaitojen opettamiseen. (Nuorten NYT 2023.)

NYT myös jatkaa TAT:in luomaa toimintaa Yrityskylä-oppimiskokonaisuuden tarjoajana kunnille ja niiden peruskouluille. Yrityskylä tarjoaa oman oppimiskokonaisuuden alakoulun kuudesluokkalaisille ja yläkoulun yhdeksäsluokkalaisille. Oppimiskokonaisuudet pitävät sisällään toiminnallisen osan paikan päällä Yrityskylässä, joka pitää sisällään pienoisyhteiskunnassa toimimista alakoululaisille ja oman yrityksen johtamista yläkoululaisille. Ennen toiminnallista osuutta oppilaat tutustuvat Yrityskylän luomaan opetusmateriaaliin koulussa opettajan johdolla (Nuorten NYT 2023). Yrityskylä-oppimiskokonaisuuden hyödyistä on saatu myös näyttöä Kalmen (2018a) tutkimuksessa, jossa Yrityskylä-oppimiskokonaisuuteen osallistuminen lisäsi alakoululaisten taloustietämystä merkittävästi kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kaupungeissa (Kalmi 2018a).

Loppukädessä vastuu talous- ja kuluttajakasvatuksen järjestämisestä on kuitenkin kouluilla muiden toimijoiden tukiessa ja auttaessa tässä tehtävässä tuottamalla esimerkiksi materiaaleja opetuskäyttöön (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011,18; Suomen pankki 2023). Myös nuoret kokevat koulun tärkeänä oman talousosaamisen kehittämisessä heidän kokiessa koulun auttavan ymmärtämään koko kansantalouden toimintaa ja antavan perustiedot oman talouden hallinnasta. Heidän näkemyksessään nousi myös esille koulun rooli etenkin niiden oppilaiden

tavoittamisessa, joita talousasiat eivät kiinnosta. (Luukkanen ja Uusitalo 2012, 23.)

Suuntaviivat koululaitoksen talouskasvatustehtävään on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) ja seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin, millaisia tavoitteita ja sisältöjä talouskasvatukselle on asetettu vuosiluokilla 1–6.

### **3.2 Talouskasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty yleiset tavoitteet opetukselle ja kasvatukselle, jotka näin antavat pohjan myös talouskasvatuksen tavoitteille. Nämä yleiset opetukselle ja kasvatukselle annetut tavoitteet pitävät sisällään oppilaiden kasvun tukemisen ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, laajaan yleissivistykseen tarvittavien tietojen ja taitojen antamisen sekä sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistämisen (Opetushallitus 2014, 19). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa talouskasvatus mainitaan sanana ainoastaan yhden kerran ja tämäkin on esimerkkinä soveltavasta valinnaisesta aineesta, jonka tarkoituksena on edistää oppiaineiden yhteistyötä sisällyttämällä aineksia useasta eri oppiaineesta tai laaja-alaisesta osaamisesta (Opetushallitus 2014, 95). Talouskasvatukselle ei olekaan Suomessa omaa oppiainetta vaan sen tavoitteet ovat olemassa yhteydessä usean eri oppiaineen tavoitteisiin ja sisältöalueisiin, joiden lisäksi ne tulevat esille myös laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa (Kalmi ym. 2019, 607).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta. Laaja-alainen osaaminen määritellään tarkoittamaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, johon liittyy myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla”. (Opetushallitus 2014, 20.) Näistä kokonaisuuksista melkein kaikista on löydettävissä yhtymäkohtia talouskasvatuksen tavoitteisiin, mutta selkeimmin tämä yhteys tuodaan esille ”L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” sekä ”L6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys” kokonaisuuksien alla. Muissa laaja-alaisissa kokonaisuuksissa yhteydet jäävät enemmän rivien välistä luettaviksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ensimmäisenä mainitun laaja-alaisen kokonaisuuden ”L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen” alla käsitellään oppimisen ja osaamisen kerryttämisen tapoja ja tavoitteita sekä menetelmiä ajattelun taitojen kehittämiseen. Kokonaisuuden sisällä nostettavilla taidoilla ja ominaisuuksilla on selkeä yhteys etenkin



kriittisen talouskasvatuksen edustajien ajatuksiin pohtimisesta, kyseenalaistamisesta ja moninäkökulmaisuuudesta (ks. Löfström ym. 2017; Soroko 2023). Tätä vastaa opetussuunnitelman ohje, jonka mukaan opettajien tulisi opetuksessaan kannustaa oppilaita tutkimaan asioita kriittisesti useammasta eri näkökulmasta, olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuunnellen heidän mielipiteitään ja antaa tukea oppilaiden aloitteille heidän toimijuutensa vahvistamiseksi (Opetushallitus 2014, 20).

Laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” (L3) alla nousee esille, että moderni elämä, arjessa selviäminen ja kestävä elämäntapa vaativat oppilailta monipuolisia taitoja mukaan lukien oman talouden ja kuluttamisen hallinnan, joka ajatuksena nousee esille myös talouskasvatuksen merkitystä perusteltaessa (esim. Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011). Opetussuunnitelmassa linjataan, että koulussa oppilaille tulisi antaa edellytyksiä kuluttajataitojensa kehittämiseen sekä omasta taloudestaan huolehtimiseen ja oman talouden suunnitteluun. Sisältöinä tämän kokonaisuuden alla mainitaan ohjauksen antaminen kuluttajana toimimiseen, mainonnan kriittiseen tarkasteluun sekä omien oikeuksien ja vastuiden tuntemiseen ja eettiseen käyttöön. Arvoina puolestaan nostetaan esiin kohtuullisuus, jakaminen ja säästäväisyys. (Opetushallitus 2014, 22).

Monilukutaito on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa neljäs laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus. Monilukutaito määritellään laaja-alaiseksi käsitykseksi tekstistä, joka tarkoittaa ”sanallisten, kuvallisten, audittiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa”. Oppilaille monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, käsitellä, tuottaa ja soveltaa erilaista tietoa ja eri tilanteissa (Opetushallitus 2014, 22). Monilukutaidon voidaan katsoa olevan keskeisesti yhteydessä talouslukutaitoon, tutkijoiden määritelmässä talouden lukutaidon pitävän sisällään kyvyn käsitellä talouteen liittyvää tietoa ja soveltaa sitä toimiakseen tehokkaasti sen mukaan (ks. Huston 2010; Remund 2010).

Taloutta ei kuitenkaan mainita erityisesti monilukutaidon yhteydessä vuosiluokkien 1–2, eikä 3–6 kohdalla. Vuosiluokkien 7–9 kohdalla monilukutaidon yhteydessä mainitaan, että ”kuluttaja- ja talousosaamista kehitetään aihepiiriä monipuolisesti käsittelevien tekstien sekä niiden käyttöyhteyksiin tutustumalla”. Lisäksi samassa yhteydessä tuodaan esille myös numeraalisen lukutaidon merkitys (ks. Lusardi 2012) gallupien tai ostotarjousten edullisuuden arvioinnissa. (Opetushallitus 2014, 283.)

Viime vuosina digitalisaation tapa muuttaa maailmaamme on näkynyt myös taloudellisella sektorilla, jossa taloudellisen teknologian yritykset ovat innovaatioillaan luoneet uusia tuotteita ja toimintamalleja esimerkiksi maksamiseen, sijoittamiseen ja palveluihin liittyen (Elsinger ym. 2018, 51). Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus L5 ”Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen” tuo esille, että oppilaiden kanssa tulisi pohtia tieto- ja viestintäteknologioiden merkitystä opiskeluun, työhön ja yhteiskuntaan. Lisäksi tuodaan esille myös oman arviointikyvyn kehittäminen tarkasteltaessa tieto- ja viestintäteknologioiden vaikutusta kestäväan kehitykseen ja toisaalta omaan toimintaan kuluttajina. (Opetushallitus 2014, 23.) Tässä puolestaan on yhteys Koskelaisen ja hänen tutkimusryhmänsä (2022) esittämään näkemykseen, jonka mukaan tulevaisuudessa nopeasti muuttuva yhä digitaalisempi taloudellinen toimintaympäristö luo tarpeen digitaaliselle talouslukutaidolle. Tällöin ihmiset pystyvät hyödyntämään digitaalisia talouspalveluita toiminnassaan, mutta myös tunnistamaan niihin liittyviä riskejä kuten tietoturvaongelmia, kuluttajapetoksia sekä suostuttelevien algoritmien vaikutusta kulutukseen (Koskelainen ym. 2022, 5).

Suomessa talousosaamisen vahvistamisen yhteydessä on 1990-luvulta lähtien puhuttu talous- ja kuluttajakasvatuksen ohessa myös yrittäjyyskasvatuksesta. Löfströmin ja kumppaneiden (2017) mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena voi olla kasvattaminen yritteliääseen elämäntapaan, kasvattaminen yrittäjän ammattiin tai yritystoimintaan (Löfström ym. 2017, 103). L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys -teeman alla opetussuunnitelmassa tuodaan esille esimerkiksi talouden globalisaatio haasteena, johon vastaamiseksi oppilaiden tulee harjaannuttaa työelämätaitoja, tutustua paikalliseen elinkeinoelämään ja oppia suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan. Lisäksi osana tätä laaja-alaista kokonaisuutta nostetaan pitkäjänteisyys ja järjestelmällisyys esille harjoiteltavina taitoina, jotka nostetaan välillä esille myös talousosaamisen yhteydessä (Opetushallitus 2014, 23–24).

Seitsemäs laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus L7 ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” on erityisen kiinnostava laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus talouskasvatuksen näkökulmasta. Talouslukutaidon, talousosaamisen ja talouskasvatuksen teorioissa korostetaan usein yhteiskunnan toimintoihin osallistumista (esim. Johnson ja Sherraden 2007) ja tämän merkitystä demokratia- ja kansalaiskasvatukseen (ks. Arthur 2012; Davies 2015). Opetussuunnitelmassa tämän laaja-alaisen kokonaisuuden alla ei kuitenkaan mainita taloutta tai siihen liittyvää talouskasvatusta erikseen puhuttaessa esimerkiksi päätöksentekoon osallistumisesta, kansalaisyhteiskunnasta tai aktiivisena kansalaisena toimimisesta (Opetushallitus 2014, 24).

Talouskasvatuksen tavoitteita on sijoitettuna myös eri oppiaineiden sisältöjen, tavoitteiden ja arvioinnin alle. Keskeisimmin talousosaamiseen liittyviä tavoitteita esiintyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) yhteiskuntaopin, matematiikan ja yläkoulussa alkavan kotitalouden oppiaineissa (Kortesalmi ja Autio 2019, 592). Pohjoismaisen ministerineuvoston esityksessä (2010) tuodaan toisaalta esille, että talous- ja kuluttajakysymyksiä voidaan ja tulee lähestyä näiden aineiden lisäksi monialaisesti myös eri oppiaineissa kuten esimerkiksi äidinkielen, ympäristötiedossa ja kuvataiteessa. Työssä ehdotetaan, että talouskasvatuksen voikin ajatella yhtenä ulottuvuutena kaikissa kasvatuksen, oppimisen ja koulutuksen käytännöissä. (TemaNord 2010, 26.)

Kalmin ja kumppaneiden (2019) mukaan yhteiskuntaopin opetussuunnitelman sisällöissä talouskasvatus näkyy oman talouden hallintana, työn ja yrittäjyyden merkityksen ymmärtämisenä sekä talouden perusteiden ymmärtämisenä opetuksen siirtyessä kohti laajempia osa-alueita myöhemmillä vuosiluokilla. (Kalmi ym. 2019, 607). Vuosiluokkien 4–6 sisältöalueissa: ”Arkielämä ja oman elämän hallinta” (S1), ”Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen” (S1) sekä ”Taloudellinen toiminta” (S4) on löydettävissä suorat viittaukset talouskasvatukseen. S1 kohdalla tämä tarkoittaa työntekoon, ammatteihin, omaan rahankäyttöön ja taloudenhoitoon sekä vastuulliseen kuluttamiseen arjen tilanteissa perehtymistä. S3 alla nostetaan esille vaikuttamisen ja toimisen taidot useilla eri elämäntilanteilla mukaan lukien taloudellisessa toiminnassa. S4 puolestaan pitää sisällään perehtymisen rahankäyttöön ja sen ansaitsemiseen, säästämiseen ja kestäväan kuluttamiseen sekä tutustumisen paikalliseen elinkeinoelämään käytännön tilanteiden kautta. (Opetushallitus 2014, 261).

Sisältöalueessa ”Demokraattinen yhteiskunta” (S2) näkyy yhteys laaja-alaisen kokonaisuuden ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväan tulevaisuuden rakentaminen” (7) tapaan, jättää selkeät viittaukset talouskasvatukseen pois aiheesta, joka kuitenkin laajasti nähdään osana talouskasvatusta (ks. Davies 2015; Löfström ym. 2017). Ajatus tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tarkastelusta omissa lähiyhteisöissä voisi kattaa myös taloudelliseen eriarvoisuuden teemat (ks. Lucey ja Bates 2015), mutta tätä ei yksiselitteisesti tuoda esille. Tähän havaintoon liittyen voidaan pohtia myös esimerkiksi van den Bergin (2010) tutkimuksen tuloksia, jossa suomalaiset nuoret näkivät talouden jossain määrin poliittisesta todellisuudesta irrallisena kokonaisuutena, vaikka kyseisten nuorten opetusta onkin ohjannut vanhempi vuoden 2004 opetussuunnitelma.

Löfström ja kumppanit (2017) ovat ottaneet kantaa yhteiskuntaopin opettamiseen arvioinnin näkökulmasta. He korostavat yhteiskuntaopin arvioinnissa tietojen lisäksi myös opittavien taitojen, kuten yhteiskunnallisten asioiden seuraamisen, niitä koskevan tiedon hankkimisen ja niiden pohjalta perusteltujen mielipiteiden esittämisen merkitystä osana yhteiskuntaopin arviointia. (Löfström ym. 2017, 113.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) lisäksi Opetushallitus (2023) on julkaissut ”Perusopetuksen arvosanakriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi” otettavaksi käyttöön opettajien arviointityön tukena 1.8.2023 alkaen. Yhteiskuntaopin arvioinnin tavoitteeksi esitetään tässä oppilaan kannustaminen ja ohjaus kohti aktiivista toimijuutta sekä yhteiskunnasta oppimien tietojen ja taitojen soveltaminen käytännössä. Lisäksi arvosanakriteerit tarjoavat esimerkit arvosanojen 5, 7, 8 ja 9 mukaisesta osaamisesta kunkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kuvatun tavoitteen suhteen (Opetushallitus 2023, 154–158).

Talouskasvatus sitoutuu yhteen myös koulujen matematiikan opetukseen. Hyvät laskutaidot ovat yhteydessä taloudelliseen osaamiseen talousasioiden ja taloudessa tapahtuvien muutosten merkityksen arvioinnin omaan talouteen vaatiessa kykyä laskea prosenttilaskuja ja esimerkiksi koron suuruutta onnistuneesti. (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011, 36; Lusardi 2012, 9–10.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) laskutaidon sujuvuuden kehittäminen mainitaan yhdeksi matematiikan opetuksen tavoitteista alakoulussa. Lisäksi alakoulun vuosiluokilla 3–6 harjoitellaan peruslaskutoimituksia ja opitaan laskemaan murtoluvuilla, desimaaliluvuilla ja prosenttiluvuilla. (Opetushallitus 2014, 235–236.)

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa koulun matematiikan opetusta kohtaan on esitetty myös kritiikkiä talouskasvatuksen näkökulmasta. Tanasen ja Luceyn (2017) mukaan matematiikan opetuksessa tulisi talouslukutaidon teemojen, kuten korkolaskujen yhteydessä pystyä eheyttämään opetusta myös muihin yhteiskuntaopin teemoihin, kuten sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Näin saatava kriittinen matematiikka antaisi oppilaille työkaluja tunnistaa taloudellinen eriarvoisuus ja kannustaisi heitä sosiaaliseen vastuullisuuteen. (Tanase ja Lucey 2017, 6.) Tämä vaatii heidän mukaansa kuitenkin kapea-alaisen tavan opettaa matematiikkaa mekaanisina sääntöinä ja prosesseina lisäksi matematiikan hyödyntämistä oikean maailman tilanteissa. (Tanase ja Lucey 2017, 12.)

### 3.3 Opettajat talouskasvattajina

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä tavassa opettaa yhteiskuntaoppia Suomessa tapahtui muutos yhteiskuntaopin opetuksen alkaessa 4. - vuosiluokalta lähtien. Aiemmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) yhteiskuntaopin opetus alkoi vasta yläkoulussa. (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014.) Suomessa vastuu opetussuunnitelman toteuttamisesta on opettajilla, joilla on melko laaja vapaus valita opetusmenetelmät ja materiaalit opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi (Peura-Kapanen & Lehtinen, 2011, 40; Löfström ja Van den Berg 2014, 55). Alakouluissa opetusta antavat pääsääntöisesti luokanopettajat, joiden ammatinkuvaan kuuluu useiden aineiden opettaminen omalle ryhmälleen siinä, missä yläkoulussa opettavat aineenopettajat ovat erikoistuneet ja opettavat pääasiassa vain yhtä tai muutamaa ainetta.

Vuoteen 2004 asti historiaa ja yhteiskuntaoppia opetettiin yhteisaineena ja niiden läheinen suhde näkyy yhä siinä, että niitä opettaa useasti sama opettaja (Löfström ja van den Berg 2014, 55). Tämä havainto tulee esille seuranta-arviossa, jossa enemmistö näistä historian- ja yhteiskuntaopin opettajista oli opiskellut pääaineenaan historiaa (75 %), kun taas yhteiskuntatieteitä oli opiskellut pääaineenaan ainoastaan 11 % opettajista (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2011, 33). Kalmi ja kumppanit (2019) viittaavat tähän tulokseen esittäessään, että aineenopettajat voivat joutua opettamaan taloustietoa vähäisillä taloustieteen opinnoilla ja luokanopettajia tämä koskettaa vielä suuremmissa määrin (Kalmi ym. 2019, 615).

Peura-Kapanen ja Lehtinen (2011) nostavat esille, että yliopiston merkitys tulevien opettajien kouluttajana tulee tunnistaa (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011, 18). Björklundin (2019) tutkimuksessa selviää, että etenkin uransa alkupuolella olevat opettajat nojaavat opetuksessaan paljon opetussuunnitelmaan ja siihen, mitä heille on opetettu opettajankoulutuksessa (Björklund 2019, 44). Esimerkiksi Kalmi ja hänen tutkimusryhmänsä (2019) näkevätkin taloustieteellisten opintojen lisäämisen kehityksen kohteena opettajankoulutuksessa (Kalmi ym. 2019, 616). Myös muissa tutkimuksissa nostetaan esille tarve talouskasvatukselle osana opettajankoulutusta sekä mahdollisuus täydennyskoulutukseen työelämässä, jotta oppilaille pystytään tarjoamaan korkeatasoista ja ajan tasalla olevaa talouskasvatusta. (Björklund 2019, 44; Ranta ym. 2022, 16.)

Bandura (1997) määritteli minäpystyvyyden käsitteen kuvaamaan ihmisen luottamusta omaan kykyynsä selviytyä annetusta tehtävästä (Bandura 1997, 3). Opettajilla minäpystyvyys

näyttäytyy merkittävänä tekijänä opetustehtävässä suoriutumisen suhteen (Klassen ja Tze 2014, 72) ja minäpystyyden lisääminen asiasisältöjen opettamisen ohella on keskeisessä roolissa osana opettajankoulutusta (Velthuis ym. 2014, 448). Esimerkiksi tiedeaineisiin liittyvissä tutkimuksissa on osoitettu, että opettajankoulutuksen kursseilla käsiteltävän aineeseen liittyvän asiasisällön kautta opettajaopiskelijoiden kokemina minäpystyvyyden määrä kasvaa ja tämä minäpystyvyys myös säilyy heidän siirtyessään työelämään (Wingfield ym. 2000, 9; Velthuis ym. 2014, 458).

Laaja-alaisen osaamisen ja monipuolisten taitojen kuten talousosaamisen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan asettaa haasteen niitä opettaville opettajille. Rannan ja hänen tutkimusryhmänsä (2022) tutkimuksessa minäpystyydestä laaja-alaisen kokonaisuuksien opettamisessa opettajat kokivat eniten epävarmuutta juuri yrittäjyyden ja talouskasvatuksen monialaisen luonteen sisällyttämisestä opetukseensa (Ranta ym. 2022, 17). Brittiläisessä Appleyardin ja Rowlingsonin (2013) tutkimuksessa kirjoittajat esittävät opettajien kokeman epävarmuuden ja osaamattomuuden käsitellä aihetta yhdeksi syistä talouskasvatuksen saamalle pienelle roolille osana opetusta (Appleyard ja Rowlingson 2013, 517). Peura-Kapanen ja Lehtinen (2011) korostavat, että opettajien oma mielenkiinto talousasioita kohtaan ja taloustaidoilla näkyvät tavassa, jolla he opettavat näitä teemoja. Esimerkiksi on mahdollista, että opettajat nojaavat opetuksessaan opetusmateriaaleihin tai supistavat teemojen käsittelyä aiheissa, joissa he kokevat itsensä epävarmoiksi. (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011, 40–41.)

Suomalaisten luokanopettajien näkemyksiä talouskasvatuksesta ovat selvittäneet esimerkiksi Pajari ja Harmoinen (2019), jotka haastattelivat luokanopettajia kuluttajakasvatuksen teemoista. Haastatteluissa luokanopettajat kokivat kuluttajakasvatuksen tärkeäksi kokonaisuudeksi, josta vastuu kuuluu sekä kodille että koululle. Haastatteluista osa koki, että kodilla on päävastuu talouskasvatuksessa ja he korostivat, että henkilökohtainen taloudenhallinta on herkkä aihe, jota kommentoidessa opettajan tulee olla tarkkana. Toisaalta osa oli puolestaan sitä mieltä, että koulun tulisi olla päävastuussa kuluttajakasvatuksesta, sillä monissa perheissä ei ole tapana puhua talouteen liittyvistä asioista ja jokainen lapsi ansaitsee mahdollisuuden kehittää osaamistaan. Haastatteluissa nostettiin esille usein myös kestävä kehitys tärkeänä näkökulmana sekä oikea-aikaisuus ja miten opetuksen tulisi vastata oppilaiden arjessa nouseviin kysymyksiin. (Pajari ja Harmoinen 2019, 80–81.)

Pajarin ja Harmoisen (2019) tutkimuksessa selvitettiin myös luokanopettajien näkemyksiä opetuksen toteuttamisesta ja siihen liittyvistä haasteista. Opetusmenetelminä haastatellut nostivat esille etenkin opetuskeskustelun ja valmiiden opetusmateriaalien käytön opetuksessa. Toiminnallisesta opetuksesta he nostivat esimerkiksi luokan rakennettavan leikkikaupan. Lisäksi opettajat mainitsivat Yrityskylän toimivana konseptina, jossa oppilaat oppivat kuluttajuudesta osana toiminnallista oppimiskokonaisuutta. Haasteina opettajat pitivät ajan löytämistä kaiken tarpeellisen käsittelyyn. (Pajari ja Harmoinen 2019, 82–83.)

Materiaalien löytyminen ja käsittely vaatii heidän mukaansa opettajan omaa ajankäyttöä ja vaivannäköä. Lisäksi he kokivat haasteena myös sopivien opetusmateriaalien löytämisen etenkin pienempien alakouluoppilaiden tarpeisiin rahan ja kulutuksen teemoissa. Osa opettajista myös kritisoi valmiita materiaaleja pintapuolisuudesta. Opettajat kokivat kuluttajakasvatuksen riippuvan opettajan omista valmiuksista opettaa, jotka eivät ole parhaita mahdollisia ja he nostivat esille puutteita työpaikoilla ja opettajankoulutuksessa. Omana teemanaan perheiden varallisuuserojen ja talouden luonne herkkänä aiheena nostettiin esille näkökulmana, joka vaikeuttaa aiheiden käsittelyä koulussa. (Pajari ja Harmoinen 2019, 82–83.)

Opettajaopiskelijoiden talouskasvatusnäkemyksiä ei ole vielä Suomessa tutkittu laajasti, mutta vertailukohtaa on löydettävissä kansainvälisestä tutkimuksesta. Henningin ja Luceyn (2017) amerikkalaisessa tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että opettajaopiskelijat ja heidän opettajankouluttajansa yliopistolla suhtautuvat yleisen myönteisesti talouskasvatukseen, mutta käytännössä eivät arvota sitä kovin korkealle suhteessa muihin sisältöihin opettavien asioiden listalla. Lisäksi opettajankouluttajista enimmillään 25 % vastaajista ja opettajaopiskelijoista enimmillään 12 % koki olevansa erittäin pätevä jonkin tutkimuksessa esitetyistä talouskasvatuksen teemoista opettamisessa. Kaikkiaan molemmissa ryhmissä jokaisen kyselyssä esiintyneen talouskasvatuksen teeman alla noin puolet vastaajista koki itsensä epäpäteväksi. (Henning ja Lucey 2017, 167–169.)

Pohdintaosiossa Henning ja Lucey (2017) tuovat esille, että opettajaopiskelijoilla on tapana pohjata näkemyksensä enemmän omiin elämäkokemuksiinsa muodollisen opettajankoulutuksessa saadun opetuksen sijaan. Tämän myötä he näkevät mahdollisena sen, että opiskelijat, jotka tutkimuksessa kertoivat olleensa tekemisissä melko vähän taloudellisen päätöksentekokyvyn kanssa yliarvioivat omaa osaamistaan. Kriittisen talouskasvatuksen näkökulmasta on myös kiinnostavaa, että tutkimuksessa ainoastaan 25 %

opettajaopiskelijoista koki talouskasvatuksen pitävän sisällään oikeudenmukaisuuden näkökulmana siinä, missä heidän opettajistaan yliopistolla kaikki tunnistivat tämän näkökulman. (Henning ja Lucey 2017, 170–171)

Luceyn ja Henningin (2021) tutkimuksessa he tutkivat amerikkalaisten opettajaopiskelijoiden talouskasvatusnäkökantoja suhteessa perinteisempään talouskasvatuksen opetussuunnitelmaan ja myötätuntoista lähestymistapaa painottavaan opetussuunnitelmaan ennen ja jälkeen taideintervention osana osallistumista yhteiskuntaopin opettamisen yliopistokurssille. Tutkimuksessa enemmistö opettajaopiskelijoista olivat sekä ennen että jälkeen interventiota enemmän samaa mieltä perinteisen talouskasvatuksen opetussuunnitelman kanssa kuin kriittisen talouskasvatuksen opetussuunnitelman kanssa, mutta jälkimmäisen suosio kasvoi selkeästi intervention jälkeisessä mittauksessa. Tämä puolestaan puhuu heidän mukaansa sen puolesta, että opettajankouluttajilla ja sillä, millaisia asioita he painottavat osana opettajaopiskelijoiden yhteiskuntaopin kurssia voi olla merkittävä merkitys opiskelijoiden asenteisiin ja tapaan toteuttaa talouskasvatusta. (Lucey ja Henning 2021, 124–125.)



## 4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä, joista ensimmäisenä tutkimuksessa selvitetään, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on talouskasvatuksesta. Kiinnostus kohdistuu heidän kokemaansa omaan taloudelliseen osaamiseen ja opettamisvalmiuksiin, siihen millaisena he kokevat talouskasvatuksen merkityksen sekä ajatuksiin talouskasvatuksen toteuttamisesta koulussa ja tähän liittyviin haasteisiin. Hypoteesina tutkimuskysymykseen on, että luokanopettajaopiskelijat nostavat esille paljon samoja asioita kuin Pajarin ja Harmoisen (2019) haastattelemat jo työelämässä olevat luokanopettajat varsinkin opetusmenetelmien tai opetuksen haasteiden kohdalla. Rannan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että myös tässä tutkimuksessa haastateltavat kokisivat talouden teemojen käsittelyn vaikeaksi ja oman taloudellisen osaamisensa epävarmaksi. Amerikkalaisilla opiskelijoilla tehty Henningin ja Luceyn (2017) tutkimus tukee tämän suuntaista hypoteesia ja nostaa esille, että opiskelijoiden kohdalla voi esiintyä myös ylliluottamusta omia kykyjä kohtaan. Saman tutkimuksen pohjalta voidaan olettaa, että tässä tutkimuksessa haastatellut kokevat talouskasvatuksen hyödyllisenä, mutta samassa eivät anna sille juurikaan painoarvoa vertailussa muihin opetuksen sisältöihin.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä pyritään luokittelemaan ja suhteuttamaan talouskasvatuksen teoriaperinteestä esiin nouseviin koulukuntiin (Lucey ja Bates 2012; Lucey ja Henning 2021). Vastaavia tutkimuksia ei ole tehty Suomessa lähimmän vastineen ollessa Luceyn ja Henningin (2021) amerikkalaisilla opiskelijoilla tehty tutkimus. Tässä tutkimuksessa etenkin ennen kriittisiä näkökulmia esiintuovaa interventiota opiskelijat olivat enemmän samaa mieltä perinteisen talouskasvatuksen opetussuunnitelman kanssa. Yhteiskuntien ja opetussuunnitelmien eroista huolimatta tutkimuskysymyksen hypoteesina voidaan esittää, että myös suomalaisten opiskelijoiden vastauksissa korostuu enemmän perinteisen talouskasvatuksen näkemykset suhteessa kriittisempiin kantoihin. Eli tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on talouskasvatuksesta?
2. Millaisia yhteyksiä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä löytyy suhteessa talouskasvatuksen eri koulukuntiin?

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2023 ja sitä varten haastateltiin kuutta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa heidän talouskasvatusnäkemyksistään. Haastattelut toteutettiin etänä Zoom-palvelussa, jossa jokainen haastatteluista myös nauhoitettiin ja myöhemmin tallennettiin yliopiston Seafire-pilvipalveluun. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen teemahaastatteluina toteutettu tapaustutkimus. Tutkimusaineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Seuraavissa alaluvuissa avataan tutkimusmenetelmää, osallistujien valintaa, aineistonkeruuta, haastatteluaineiston analyysia ja tutkimuseettisiä periaatteita.

### 5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus oli luontevaa toteuttaa laadullista menetelmää hyödyntäen haastatteluina, koska tutkimuksen kohteena on haastateltavien ajattelu sekä haastateltavien ja tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja päätelmien tekeminen tilastollisten yleistysten sijaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 224; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Haastattelu menetelmänä antaa myös mahdollisuuden syventää ja selventää vastauksia kysymyksiin sekä antaa mahdollisuuden selvittää myös vastausten taustalla olevia motiiveja (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 34–35, Tuomi ja Sarajärvi 2018, 88). Tapaustutkimukselle ominaisesti tutkimusta varten valittiin pieni joukko tutkittavia, joista kerätään yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta aiheesta, jonka seurauksena aineisto sisältää suuren määrän havaintoja. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 59; Hirsjärvi ym. 2009, 135).

Haastattelut suoritettiin haastattelurungon (Liite 1) pohjalta. Haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa kysymyksiä ei aina esitetty suoraan siinä muodossa, kuin ne olivat haastattelurunkoon kirjoitettu. Haastattelun etenemistä kuvaa keskustelunomaisuus, jossa keskityttiin haastattelurungossa määriteltyjen kysymysten teemoihin ja sisältöihin. Useat tutkimuksen teon oppaat tuovat myös esille, että kysymyksiä ei tarvitse teemahaastattelussa aina käsitellä tietyssä järjestyksessä. Tärkeää on sen sijaan, että haastattelija reagoi keskustelun etenemiseen ja esittää kysymyksiä järjestyksessä, joka on haastattelun kannalta luontevaa. (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Hirsjärvi ym.

2009, 208–209.) Haastattelututkimuksessa tulee myös huomioida, että haastateltavat eivät ilmaise samaa asiaa täysin samoin sanoin, mutta analyysivaiheessa ne koodataan samaan luokkaan (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 173).

Aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta haastattelurungossa haastateltavien kanssa käsiteltävät teemat valittiin koskemaan heidän itsemäärittelemää talousosaamistaan, asennetta talouskasvatusta kohtaan, näkemyksiä talouskasvatuksen toteuttamisesta, heidän saamaansa koulutusta aiheen käsittelystä opetuksessa ja talouskasvatuksen haasteisiin. Haastattelun kysymyksenasettelut olivat avoimia antaen haastateltaville mahdollisuuden vastata kysymyksiin omin sanoin. Valitut teemat ovat yhteydessä toisiinsa ja eikä ollut lainkaan poikkeavaa, että haastatteluissa haastateltavat saattoivat vastauksissaan sivuta useampaa teemaa samanaikaisesti. Yhtenä haastattelun kysymyksistä haastateltavia pyydettiin arvioimaan otetta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointikriteereistä kuudennen vuosiluokan päätteeksi (2023) yhteiskuntaopin opetustavoitteiden alta. Tämän kysymyksen tarkoituksena oli varmistaa, että kaikki haastateltavat ovat samalla viivalla opetussuunnitelman sisällöstä ja näin pystyvät antamaan siitä oman mielipiteensä.

## 5.2 Osallistujat

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat saavutettiin yliopiston sähköpostilistan kautta lähettämällä osallistumispyyntö kohdistetusti maisterivaiheen opiskelijoille heidän opintojen aloittamisvuoden perusteella. Tästä ryhmästä haastatellut valikoituivat vapaaehtoisista, jotka ottivat yhteyttä haastattelijaan ilmoittamalla halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, että laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää valita haastateltaviksi mielellään henkilöitä, jotka tietävä ilmiöstä paljon tai joilla on kokemusta tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämän ohjeen mukaisesti osallistujia valitessa suosittiin opiskelijoita, joilla oli suoritettuna sivuaineopintoja yhteiskuntaopista, historiasta tai he ilmaisivat omaavansa kokemusta aiheen opettamisesta opetusharjoittelussa tai työelämässä. Tämän tyyppistä harkinnanvaraista näytettä voidaan käyttää otannan luomisessa tiettyjen ennakkoon asetettujen tarpeiden täyttämiseksi. Tällöin näyte ei edes pyri edustamaan koko perusjoukkoa vaan on tarkoituksellisesti valikoitu, joka tulee ottaa huomioon tulosten yleistettävyyttä arvioidessa. (Cohen, Manion ja Morrison 2000, 103–104.)

Luomasen (2010) mukaan käytännössä tutkija itse arvioi lisäävätkö lisähaastattelut uusia ulottuvuuksia tutkittavaan ilmiöön vai alkaako aineisto toistaa itseään (Luomanen 2010, 354). Aineistonkeruun aikana tehtiin analyysia jatkuvasti yhtä aikaa aineiston kartuttamisen kanssa, joka ohjasi lisääaineistojen keräämistä tehtyjen havaintojen pohjalta. Näin pystyttiin arvioimaan kerätyn aineiston riittävyttä ilmiön käsittelyn kannalta ja tarvetta lisähaastatteluille. Haastatteluihin osallistui lopulta kuusi vapaaehtoista luokanopettajaopiskelijaa, joista neljä oli miehiä ja kaksi naisia. Osallistujien yksityisyyden suojaamisen vuoksi haastateltuihin viitataan jatkossa heille annetuilla koodinimillä. Miehistä Juhani ja Aapo ovat opiskelleet yhteiskuntaoppia sivuaineenaan, ja Matti suorittaa sivuaineenaan historian sivuaineopintoja. Simeoni puolestaan kertoi työskentelevänsä Yrityskylässä opintojensa ohessa. Kaisa ja Venla valituivat haastateltaviksi, koska he ilmaisivat omaavansa kokemusta talouskasvatuksen toteuttamisesta osana luokanopettajakoulutukseen kuuluvia pakollisia opetusharjoitteluita.

### 5.3 Aineiston analyysi

Ruusuvuori ja hänen kumppaninsa (2010) katsovat haastattelun analyysin koostuvan kolmesta toisiinsa liittyvästä osatehtävästä, jotka ovat aineiston luokittelu, sen analysointi ja tulkinta (Ruusuvuori ym. 2010, 11). Tässä tutkimuksessa tulosten luokittelussa ja analysoimisessa hyödynnettiin sisällönanalyysia, jolla pyritään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. He luonnehtivat sitä myös menetelmäksi, jolla pystytään analysoimaan dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti, joka sopii tämän tutkimuksen tarkoitukseen. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 117.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät kolme sisällönanalyysiin lähestymistapaa, jotka ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 121). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan esittää kolmen prosessivaiheen aineiston pelkistämisen, ryhmittelyn ja teoreettisten käsitteiden luomisen eli abstrahoinnin kautta. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa puolestaan hyödynnetään aiempaan teoriaan perustuvaa analyysirunkoa, jonka perusteella voidaan poimia aineistosta rungon mukaisia ilmiöitä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tapaan, mutta abstrahointivaiheessa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122, 127–128, 133.)

Sisällönanalyysista kirjoittanut Salo (2015) huomauttaa, että Tuomen ja Sarajärven näkemys sisällönanalyysista ei ole vielä itsessään valmis analyysimenetelmä vaan kyseessä on vasta aineiston luokittelu ja valmistaminen varsinaista analyysia varten (Salo 2015, 171). Hän kritisoi myös pyrkimystä ymmärtää laadullista aineistoa kvantitatiivisia menetelmiä, kuten sanojen esiintymistiheyksien laskemista hyödyntäen. Ongelmana tämän tyyppisissä menetelmissä hänen mukaansa on, että puhe on toimintaa, jossa yksittäisiä sanoja ei voida irrottaa käyttöyhteydestään ja siten seurauksena syntyvä analyysi voi olla ohutta ja kärsiä refleksiivisyyden puutteesta (Salo 2015, 176, 187).

Ratkaisuna sisällönanalyysin ongelmiin Salo (2015) tarjoaa ajatuksen ajattelusta teorian kanssa. Lähestymistapa edellyttää tutkijaa perehtymään huolellisesti olemassa olevaan aiempaan tutkimukseen ja sen pohjalta tehtyyn teoriaan aiheesta. Tämän tiedon pohjalta tutkija pystyy tekemään päätöksiä aineiston rajauksen ja luokittelun suhteen sekä millaista vuorovaikutusta aineistosta ja teoriasta löytyvien käsitteiden välillä on. Näin saatu lopputulos pystyy tuottamaan oivalluksia ja uusia ideoita ennalta-arvattavien toteamusten sijaan. (Salo 2015, 182).

Tässä tutkimuksessa aineiston sisällönanalyysissa noudatettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistusta aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamisesta, mutta samalla huomioitiin Salon (2015) kritiikki liian kaavamaista ja tilastotieteestä vaikutuksia saanutta analyysia kohtaan. Hänen esittämiin sisällönanalyysin ongelmiin tarjoaman ratkaisun ajattelusta teorian kanssa lisäksi tässä tutkimuksessa hyödynnetään aineiston teemoittelun jälkeen analyysissa ja tulkinnassa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Laine (2010) kuvaa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen tavoitteeksi mahdollisimman oikeiden tulkintojen tekemisen haastateltavien kuvailemista kokemuksista ja näkemyksistä sekä merkitysten löytämisen heidän kuvauksistaan (Laine 2010, 29-31).

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aineistoon perehdyttiin huolella kuuntelemalla haastattelut ja lukemalla haastatteluista tehdyt litteroinnit läpi useampaan kertaan. Sen jälkeen aineisto redusointiin tarkastelemalla haastatteluaineistoja aiempi teoria mielessä ja alleviivattiin vastauksista tutkimuksen kannalta oleelliset sanat ja lauseet rajaten tutkimuksen kannalta epäoleellinen tarkastelun ulkopuolelle. Tämän jälkeen nämä pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin ala- ja yläluokkiin, jotka jaoteltiin edelleen teemojen alle. Tässä tutkimuksessa teemoiksi muodostuivat luokanopettajaopiskelijoiden taloudellinen osaaminen, talouskasvatuksen

merkitys, talouskasvatuksen toteuttaminen ja talouskasvatuksen haasteet. Taulukossa 1 esitetään esimerkki tutkimuksessa tehdystä teemoittelusta.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä ja teemoittelusta

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Temaattinen kokonaisuus
”Opetuskeskustelut, perinteiset koulutehtävät, että tämmöinen ihan tavallinen kirjatyöskentely on ihan hyvästä ja päivän polttaviin ilmiöihin tarttuminen. Jos on ollut uutisia isosti jostain, niin niistä on mun mielestä myös syytä myös keskustella oppilaiden kanssa, jos ne on herättänyt kysymyksiä. Jos oppilailla itsellään nousee jotain kysymyksiä, sitten ihan hauskoja ajatusleikkejä voi olla jotkut rahaan liittyvät leikit, jotka muistuttavat vähän isommille suunnattua ja muovattua kauppaleikkiä. Kuten nämä investointi ja sijoittamishommat, joita harjoitellaan, jolloin sitten tulee se, että miten arvot vaihtelee ja markkinat toimii mutta keskiössä mun mielestä on kuitenkin opetuskeskustelu ja faktatietoon tutustuminen.”	Opetuskeskustelu	Opettajajohtoinen opetus		
	Faktatietoon tutustuminen			
	Ajankohtaiset ilmiöt ja uutiset			
	Oppilaiden kysymyksiin vastaaminen	Oppilaslähtöinen opetus		Opetusmenetelmät
	Perinteiset koulutehtävät	Itsenäinen työskentely		Talouskasvatuksen toteuttamisesta
	Kirjatyöskentely			
	Ajatusleikit: sijoittaminen, investointi ja kauppaleikki	Toiminnallinen ja soveltava opetus		
	Arvot ja niiden vaihtelu	Kriittinen ote talouskasvatukseen	Talouskasvatuksen koulukunnat	
	Markkinoiden toiminta			

Aineiston pelkistämisen, ryhmittelyn ja teemoittelun jälkeen seuraavana työvaiheena oli saadun jäsennellyn haastatteluaineiston analyysi. Laine (2010) esittää fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysivaiheessa olevan kyse merkitysten ja

merkityskokonaisuuksien löytämisestä aineistosta. Prosessissa tutkija aineistoon perehtymällä onnistuu intuitiotaan käyttämällä ”näkemään” merkityskokonaisuudet niiden sisäisen yhteenkuuluvuuden perusteella. (Laine 2010,41.) Tässä tutkimuksessa merkityskokonaisuudet muodostuvat haastateltujen antamista vastauksista löytyvien yhdenmukaisuuksien pohjalta. Toisaalta analyysissa on myös huomioitu tilanne, jossa haastateltavan näkemys tai kokemus on selvästi ristiriidassa muiden haastateltujen kanssa. Tällöin yksittäisetkin aineistosta esiin nousevat asiat voivat muodostaa merkityskokonaisuuden, jos ne kieltävät jonkin toisen merkityskokonaisuuden.

Viimeiseksi vaiheeksi analyysille Laine (2010) esittää synteessin muodostamista, jossa tavoitteena on kokonaiskuvan luominen ilmiöstä tutkimalla merkityskokonaisuuksien keskinäisiä suhteita ja niiden muodostamaa merkitysten verkkoa (Laine 2010, 43). Tässä tutkimuksessa synteessit rakentuvat haastateltavien antamista vastauksista muodostuvista merkityskokonaisuuksista samaan kysymykseen tai teeman mukaiseen ilmiöön. Synteessien keskeiset sisällöt esitetään tiivistettyinä ja niitä tuetaan aineistositaateilla sekä ilmiön kannalta olennaisella tutkimustiedolla. Luvussa 6 muodostettavien synteessien avulla saadaan vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen luokanopettajaopiskelijoiden talouskasvatusnäkemyksistä. Taulukossa 2 on esitelty esimerkki synteessin muodostumisesta merkityskokonaisuuksien perusteella.

Taulukko 2. Synteesin muodostaminen merkityskokonaisuuksien perusteella

Kysymys	Vastaukset (tiivistettynä)	Merkityskokonaisuudet	Synteesi
Oletko kiinnostunut talousasioista? Seuraatko esimerkiksi esimerkiksi talouteen liittyvää uutisointia?	<p>Kaisa: "Hyvin vähän"</p> <p>Simeoni: "Ei kiinnosta muu kuin oma talous tällä hetkellä, en seuraa talousuutisia."</p> <p>Aapo: Kyllä aika paljon. Seuraan aktiivisesti yhteiskuntaan ja talouteen liittyviä ilmiöitä. Pysin pysymään ajan tasalla ja ymmärtämään myös globaalia taloutta ja sen merkityksiä politiikkaan ja omaan elämään.</p> <p>Juhani: Olen kiinnostunut ja seuraan uutisointia, mutta talous ei ole intohimo. Enemmän olen kiinnostunut politiikasta yleisesti kuin taloudesta.</p> <p>Venla: Talouteen liittyvä uutisoinnin seuraaminen on yhteydessä politiikkaan. Talous itsessään ei ole kiinnostanut.</p> <p>Matti: En ole kyllä lähes ollenkaan.</p>	<p>Ei erityistä kiinnostusta taloutta kohtaan. (Kaisa, Simeoni, Juhani, Venla, Matti)</p> <p>On kiinnostunut taloudesta. (Aapo) (Huom. muodostaa oman merkityskokonaisuutensa ollessaan ristiriidassa muiden vastaajien kanssa)</p> <p>On kiinnostunut politiikasta, ja sitä kautta taloudesta. (Juhani, Venla ja Aapo)</p>	<p>Enemmistö luokanopettajaopiskelijoista ei ollut kiinnostunut talousasioista tai niihin liittyvän uutisoinnin seuraamisesta. Moni vastaajista toi kuitenkin esille kiinnostuksen politiikkaa kohtaan, jonka he katsoivat pitävän sisällään myös talousasiat.</p>

Tutkimuksessa Salon (2015) peräänkuuluttama näkemys ajattelusta teorian kanssa näkyy etenkin kriittisten talouskasvatusnäkökulmien tunnistamisessa haastatteluaineistosta. Kriittiset ja toisaalta myös perinteiset talouskasvatusnäkemys muodostavat tutkimuksessa oman ulottuvuutensa, joihin liittyviä merkityskokonaisuuksia esiintyy kaikkien neljän käsitellyn teeman alla. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi haastateltavien ajatuksista luodaankin uusia kokonaisuuksia suhteessa olemassa olevaan teoriakehykseen. Tämä



edellyttää käsittelyä aiemmin teemojen pohjalta etenevää käsittelyä laajemmin. Seurauksena syntyy vuoropuhelu, joka yhdistää haastateltujen vastaukset muihin haastateltuihin ja heidän näkemyksiinsä sekä aiemmissa tutkimuksissa määriteltyihin käsitteisiin. Luvussa 7 tutkimuksen painopiste siirtyykin deskriptiivisistä analyysistä ja aineistolähtöisyyden asettamista rajoista voimakkaammin tulkintaan ja pohdintaan, kun tarkasteltuja tuloksia tutkitaan vapaammin eri näkökulmista.

#### **5.4 Tutkimuksen eettiset periaatteet**

Tutkimuksen teossa on kaikissa sen vaiheissa noudatettu ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2020; TENK 2023). Näiden periaatteiden mukaisesti tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen, ja osallistumispyynnön yhteydessä haastateltavat saivat perehtyä tutkimuksen tietosuojailmoitukseen, josta he saivat tietää tutkimuksen aiheen, tutkimuksen aineistonkeruutavan, tulosten käytön, tallennuksen ja säilytyksen sekä oikeutensa haastateltavina. Tutkija kertasi nämä periaatteet vielä ennen haastattelun alkua ja samalla jokainen haastateltavista antoi luvan käyttää vastauksiaan osana tutkimusta.

Litteroinnin yhteydessä jokainen haastateltavista sai itselleen koodinimen, joista ei ole pääteltävissä haastateltavan omaa nimeä, ja jotka mahdollistavat aineiston anonyymin käsittelyn. Lisäksi tutkimuksessa esitellyistä haastattelun otteista poistettiin sellaiset ilmaukset kuten murteet, joista haastateltavan henkilöllisyys olisi mahdollista tunnistaa.

Taylorin (2012) mukaan koodinimien käyttöön sisältyy riski, että haastatellut tulevat esitetyiksi oman kategoriansa tai edustamansa ryhmän äänitorvina (Taylor 2012, 390). Tällainen tulkinta ei ole toivottu tämän tutkimuksen tulosten tai eettisten näkökulmien kannalta toivottu. Ongelman välttämiseksi haastatteluaineiston analyysissä ja tulkinnessa kiinnitetään huomiota tapaan, jolla haastatellun puhe tulee tulkituksi ja eritellään, milloin puhetta käytetään osana laajempaa argumentaatiota ja milloin sitä käytetään esimerkkinä tietyn väitteen paikkansapitävyydestä. Tutkimuksessa pyritään myös välttämään pelkistettyjen päätelmien tekemiä yksittäisistä mahdollisesti kontekstista irrotetuista lausunnoista.

Tutkimusaineisto säilytetään tutkimuksen teon ajan Seafire-pilvipalvelussa kaksinkertaisen salauksen takana. Aineistoa ei käytetä muuhun kuin tutkimustarkoitukseen ja

salassapitosopimuksen mukaisesti tutkija on sitoutunut poistamaan kaiken haastateltavista kerätyn aineiston tutkimuksen valmistuttua.

## 6 Tulokset

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen luokanopettajaopiskelijoiden talouskasvatusnäkemyksistä esittämällä haastatteluaineistosta esiin nousseita merkityskokonaisuuksien synteesejä tutkittavista teemoista. Synteisien tueksi esitetään lainauksia haastatteluista sekä vertaillaan haastateltavien vastauksista muodostuvia merkityskokonaisuuksia suhteessa toisiinsa ja aiempaan tutkimukseen. Osana suhteuttamista aiempaan tutkimukseen eritellään myös teemojen alla esiin nousevien ajatusten yhteyksiä talouskasvatuksen teoriaperinteeseen ja sen eri koulukuntiin.

### 6.1 Talousosaamisesta

Haastattelun ensimmäinen teema oli haastateltavan itsemäärittelyyn pohjaava talousosaaminen ja talousosaamisen merkitys yksilön ja yhteiskunnan kannalta. Enemmistö luokanopettajaopiskelijoista ilmoitti, ettei ollut erityisen kiinnostunut talousasioista tai niihin liittyvän uutisoinnin seuraamisesta. Moni vastaajista toi kuitenkin esille kiinnostuksen politiikkaa kohtaan, jonka he katsoivat pitävän sisällään myös talousasiat. Haastatelluista Aapo vastasi seuraavansa aktiivisesti yhteiskuntaan ja talouteen liittyviä ilmiöitä ja pohtivansa niiden merkitystä sekä yhteiskunnan, että oman taloutensa tasoilla.

”Seuraan aktiivisesti yhteiskuntaan ja talouteen liittyviä ilmiöitä ja mitä siellä tapahtuu ja pyrin pysymään sillä tavalla ajan hetkessä kiinni... sitten pyrkii jotenkin ymmärtämään tota globaalia talouttakin, joka on vaikea kokonaisuus, että vähän ymmärtää missä mennään, jos mennään ylöspäin tai ollaan lamassa. Ja mitkä sen vaikutukset on sitten sinne niinku arkielämään. Inflaatio ja sitten siihen liittyvät poliittiset asiat, että pitää sitä hoitaa ja niistä on sitten tietenkin myös mielipide” -Aapo

Simeoni, Matti ja Kaisa kertoivat seuraavansa talouteen liittyvää uutisointia vain vähän. Venla ja Juhani korostivat vastauksissaan, että he eivät ole kiinnostuneita juuri taloudesta, mutta seuraavat esimerkiksi politiikkaan liittyvää uutisointia, johon talous heidän mukaansa liittyy oleellisesti. Esimerkkinä tästä Venla nostaa esille esimerkiksi leikkaukset ja valtion velkaantumiseen liittyvän keskustelun.

”Talouteen liittyvä uutisointi (jota on seurannut) on liittynyt nyt lähinnä vaan politiikkaan muuten. Että se ei ole itsessään, yksinäisenä tai erillisenä asiana

kiinnostanut. Että se tulee esille siinä yhteydessä kuten leikkauksina ja velkaantumisenä ja muissa tuommoisissa” -Venla

Oman taloudellisen osaamisensa vastaajat arvioivat hyväksi, kun kyseessä on oma talouden hallinta. Sen sijaan useampi haastatelluista kertoi tiedoissaan olevan puutteita puhuttaessa joko taloudesta makrotasolla tai finanssituotteiden valinnasta.

”Ehkä nimenomaan niinku oman talouden kannalta ihan kohtuu hyväksi, mutta sitten sellainen laajemmassa näkökulmassa maailmantalous ja tällainen niin ei niin kauhean hyväksi” -Kaisa

”En koe, että osaisin jotain sijoittamisesta tai tällaisesta sen erityisemmin” -Matti

”Investointi ja verotusasiat ei sitten taas ole semmoisia ja sijoittaminen, että niistä olisi hirveästi osaamista ja tietyt sopimusasiat on sellaisia joihin en ole perehtynyt, kuten vaikka pankkilainojen ottaminen ja niihin liittyvät mennäänkö jollain korkotyypillä” -Juhani

”Huomaan, että puhuttaessa esimerkiksi sijoittamisesta en pysy keskusteluissa mukana ja uskon, että tulisi olla laajempikin tietämys”- Venla

Kaikki vastaajista kokivat omien perustietojen olevan riittäviä opetuksen toteuttamisen suhteen alakoulussa, kun kyseessä on omaan talouden hallintaan liittyvät tiedot ja taidot. Kaisa toi esille tietojensa riittävyteen liittyen epävarmuutta ”laajempien” asioiden käsittelyyn liittyen ja Juhani totesi, että finanssituotteet, jotka eivät ole hänelle niin tuttuja eivät ole alakoulun oppisisällön kannalta oleellista sisältöä. Haastattelussa Kaisa ja Venla toivat esille tässä yhteydessä myös opetusmateriaalin merkityksen tukena opettaessa aiheita, joissa omissa tiedoissa olisi parantamisen varaa.

”No just nimenomaan niitä laajempia näkökulmia tai tällaisia niin sitten siihen pitäisi hakea kyllä vähän tukea jostakin oppaasta tai materiaalista ensin, että se ei lähtisi ihan lonkalta” -Kaisa

”Sitten kun oli kuitenkin se materiaali siinä edessä, niin kyllä mä sen kaiken ymmärrän ja pystyn sen opettamaan kyllä alakoulussa ihan mainiosti.” -Venla

Havaintoja voidaan peilata Henningin ja Luceyn (2017) amerikkalaisiin opiskelijoihin kohdistuneeseen tutkimukseen, jossa opiskelijat harvoin kuvasivat valmiuksiaan erinomaisiksi ja arviot osaamisesta myös vaihtelivat hieman puhuttaessa eri osa-alueista talouskasvatukseen liittyen.

Tutkimuksessa haastateltavat olivat sitä mieltä, että hyvä taloudellinen osaaminen on tärkeää yksilön hyvinvoinnin, menestyksen tai yhteiskunnallisen osallistumisen näkökulmasta. Monet haastatelluista pohtivat myös haittoja, joita heikosta taloudellisesta osaamisesta aiheutuu

yksilölle ja yhteiskunnalle. Simeonin ja Aapon näkemyksissä oli eniten yhteyttä tapaan, jolla perinteisesti talousosaamisen hyötyjä perustellaan heidän nostaessa esille talousosaamisen merkitys etenkin onnellisuuden tai hyvinvoinnin ja toisaalta vaurastumisen mahdollistajana (ks. Huston 2010; Serido ym. 2013).

”Kyllä se mun mielestä on totta, että raha tekee onnelliseksi tai ainakin antaa semmoiset valtuudet, ettei tarvitse joka päiviä miettiä sitten, että mistä sitä ruokaa oikein tulee sun muuta” -Simeoni

”Onhan sillä valtava vaikutus, että tietää niinku miten asiat toimii. Sitä kautta ihmisellä on mahdollisuus vaurastua, jos ne tietää perusasioista: työnteosta, säästämisestä, sijoittamisesta ja muista tällaisista.”- Aapo

Matti, Juhani ja Venla tuovat esille, että taloudellisella osaamisella on merkitystä myös yhteiskunnallisen toimijuuden suhteen. Matti puhuu perustaloudellisesta osaamisesta, joka mahdollistaa toimivana kansalaisena olemisen, mutta jättää avoimeksi, mitä tämä toimijuus pitää sisällään. Juhani ja Venla puolestaan tuovat talouden esille politiikan kysymyksenä ja näin nostavat taloudellisen osaamisen edellytykseksi demokraattiselle toimimiselle esimerkiksi vaaleissa, joka on linjassa kriittisten teoreetikoiden (esim. Davies 2015) kanssa.

”Kyllä mä aika korkealla arvottaisin sen niin kun perustaloudellisen osaamisen. Ehkä voisin sanoa, että sellainen taloudellinen osaaminen kuin minulla on, niin kyllä se on aika välttämätöntä siihen, että sä oot toimiva yhteiskunnan kansalainen” -Matti

”Mihin rahaa käytetään, kenelle sitä käytetään ja näiden ymmärtäminen olisi tärkeätä, että ihmiset voivat sitten olla toimijoita politiikassa ja heillä on ymmärrys siitä, mitä he oikeastaan meille antavat.” -Juhani

Yksilötasolla heikon taloudellisen osaamisen seurauksina tai riskeinä haastatteluissa nousee esille erilaiset vaikeudet elämässä, kuten haasteet itsenäisen elämän aloittamisessa ja velkakierteet, jotka voivat johtaa muihin ongelmiin ja pahimmillaan yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Matti ja Kaisa olivat molemmat epävarmoja vastauksissaan, mutta he vihjasivat, että ihmisten heikko taloudellinen osaaminen voi luoda riskejä myös yhteiskunnan tasolla sitä, kautta että vaikeuksissa olevat ihmiset kuormittavat tukijärjestelmää ja vaikuttavat myös yhteiskunnan talouteen.

”Jos on monia kenellä on vaikka ne talousasiat huonosti ja tarvitsee, vaikka jotain tukia yhteiskunnalta paljon ihan elämiseen, että syynä olisi ehkä, että on mennyt ne omat talousasiat huonosti. Ja tämä voisi jollain tapaa vaikuttaa yhteiskunnankin talouteen, mutta en osaa ehkä tarkemmin arvioida” -Kaisa

Venla eroaa näkemyksissään muista haastatelluista kuvaillessaan taloudellista osaamista asiaksi, joka helpottaa elämää, mutta toteamalla, että maailmassa on mahdollista selviytyä ilmankin. Toisaalta hän käyttää puheessaan sanoja kuten selviytyminen ja pehmittää kantaansa (”enhän mä tässä nyt sano, että ei olisi tärkeätä, mutta jotenkin sä pystyt elämään ilman”). Jääkin hieman avoimeksi, mitä hän tarkalleen ottaen tarkoitti näkemyksessään, mutta yksi mahdollinen tulkinta on, että hänen mielestään yksilön taloudellisella osaamisella ei olisi suoraa vaikutusta yksilön hyvinvointiin tai ongelmiin elämässä, kuten monesti taloudellisesta osaamisesta usein ajatellaan (ks. Serido ym. 2013).

## 6.2 Talouskasvatuksen merkityksestä

Haastateltavista kaikki olivat sitä mieltä, että talouskasvatus alakoulussa on tärkeää. Useampi heistä perusteli näkemystään sillä, että alakoulussa tai viimeistään yläkoulussa oppilailta on omaa rahaa käytettävissä, jolloin on tärkeää opettaa, mikä rahan arvo on ja miten sitä tulisi käyttää.

”Mun mielestä aika tärkeätä, koska alakoulussakin alkaa olemaan omaa rahankäyttöä tai sitten viimeistään yläasteelle siirryttäessä. Niin on se hyvä, että on joku käsitys siitä, että ei voi ostaa ihan mitä vaan jos ei ole rahaa.” -Kaisa

”Mun mielestä se on tosi tärkeää, koska niiden pitää kunnioittaa sitä, että raha ei kasva puussa” -Simeoni

Yksilön rahankäyttöön ja siihen liittyviin tietoihin ja taitoihin liittyvät perustelut talouskasvatuksen merkitykselle ovat yleisiä perinteisessä talouskasvatuksen kirjallisuudessa ja toisaalta myös Henningin ja Luceyn (2017) tutkimuksessa haastatellut opiskelijat tunnistivat talouskasvatuksen merkityksen etenkin sen oikean maailman implikaatioiden kautta. Kukaan haastateltavista ei myöskään ota suoran kielteistä kantaa talouskasvatuksen merkityksellisyyden suhteen kuten esimerkiksi Willis (2008). Tämän sijaan Venla pohtii, että alakoulun talouskasvatus auttaa ymmärtämään ympärillä olevaa maailmaa ja esimerkiksi oman perheen talouden realiteetteja, missä tulee kriitikoiden tukema ajatus taloudellisten kysymysten kytkeisestä kontekstiin, jossa taloudellinen toiminta tapahtuu (ks. Lucey ym. 2015; Lucey ym. 2017).

”Tällaisen asian opettaminen (budjetointi ja rahankäyttö) avaisi lapsille varmasti ihan hirveästi sitä, että miten meidän maailma oikeasti pyörii ja mitä se

esimerkiksi tarkoittaa, jos joskus vanhemmat sanoo, että meillä ei ole varaa ostaa sitä, vaikka kuitenkin käydään kaupassa ja on siellä tilillä rahaa kun ostetaan jotain muuta” -Venla

Monet vastaajista näkivät myös alakoulun talouskasvatuksen tärkeänä askeleena, jonka päälle yläkoulussa ja lukiossa tapahtuva talouskasvatus rakentuu, jonka esimerkiksi Amagir ja tutkimusryhmä (2018) ovat nostaneet kirjallisuusanalyysissään tärkeäksi. Haastateltujen mielestä yksilön oman talouden hallintaan keskittyvä alakoulun talouskasvatus tukee ja auttaa oppilasta ymmärtämään myös laajempia teemoja ja yhteiskunnan tasolla tapahtuvaa talouskasvatusta.

”Alakoulussa voi olla tärkeintä ymmärtää sen yhden pienen yksikön rahankäyttö, jotka voidaan tavallaan laajentaa sinne yhteiskunnan tasolle myöhemmin.” -Venla

”Ideahan näissä on antaa perusteet asioista, että pystytään rakentamaan siihen päälle” -Aapo

Koulun ja kodin yhteisroolia talouskasvattajina pohtiessa kaikki haastateltavat toivat esille, että talouskasvatusta tapahtuu sekä kotona että koulussa. Näkemykset erosivat kuitenkin kysyttäessä, miten tämä rooli ja vastuu tulisi jakaa kodin ja koulun välillä. Haastateltavista ainoastaan Juhani oli selkeästi sitä mieltä, että kyseessä on enemmän koulun kuin kodin tehtävä. Hän perustelee näkemystään kertomalla, ettei kaikilla kodeilla ole edellytyksiä antaa laadukasta talouskasvatusta ja että jakamalla taloustietoa koulussa voidaan tasa-arvoistaa yhteiskuntaa ja tukea heikoimmassa asemassa olevia.

”Kyllä mä näkisin sen parempana, että se olisi koulun tehtävä, koska mun henkilökohtainen uskomus on, että kaikilla kodeilla ei sitten taas ole edellytyksiä antaa laadukasta talouskasvatusta ja kasvatusta siitä, että mitä on kestävä taloudenhallinta. ... koulussa jakamalla sitä tietoa me voidaan tasa-arvoistaa yhteiskuntaa ja tukea niitä ketkä on heikoimmassa lähtökohdissa.” -Juhani

Toisaalta Juhani tuo myös esille, että vanhemmat pystyvät olemaan tukena rahankäytön opettelussa ja antamaan vastuuta nuoren omista kulutus päätöksistä. Tässä yhteydessä hänen mukaansa lapsen tai nuoren pitää antaa tehdä myös jonkin verran virheitä rahankäytön suhteen ja oppia niistä virheistä.

”Kotona voidaan antaa sitten taas hirveän paljon vastuuta taloudessa. Esimerkiksi viikkoraha on mun mielestä erittäin hyvä konsepti, joka pitää sisällään vastuun valinnoista, että mitä hankintoja tekee... Lapsen pitää antaa sen jonkin verran tilaa tehdä myös virheitä eli joutuu elämään niiden huonojenkin valintojen ja seurausten kanssa” -Juhani

Näkökulma kodin ja koulun erilaisista vastuualueista talouskasvatuksen suhteen nousee esille myös muiden vastauksissa. Esimerkiksi Simeoni ja Venla nostavat esille, että koulussa voidaan antaa tietoa ja selittää asioita, joita vanhemmat eivät välttämättä tunne, mutta kokevat, että käytännön rahankäytön opettaminen esimerkiksi on enemmän kodin vastuulla. Kaisa kokee, että juuri tämä oikealla rahalla harjoittelu ja sen käyttäminen antavat kodille suuren vastuun talouskasvatuksesta. Matti puolestaan asettaa vastuun talouskasvatuksesta selkeimmin kodille vedoten rajalliseen aikaan käsittelylle koulussa. Aapo kertoo tässä yhteydessä, että kodin talouskasvatus voi jossain perheessä keskittyä esimerkiksi sijoittamiseen, joka ei hänen mielestään kuulu peruskoulun sisältöihin.

”Kyllä se kotona pitäisi tulla paljon enemmän. Vaikka me käydään koulussa joka vuosi 3-4 oppituntia niin se on todella vähän ja se pitäisi tiedostaa myös kotona”- Matti

Talouskasvatuksen aloitustiä suhteen haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että talouskasvatus tulisi aloittaa jo alakoulussa. Simeoni ja Matti sitovat talouskasvatuksen aloittamisen neljänteen luokkaan tai siihen, jolloin yhteiskuntaopin opetus koulussa aloitetaan. Muiden vastaajien mukaan talouskasvatus alkaa jo aiemmin, joko koulussa tai varhaiskasvatuksessa kauppareikkien myötä tai kotona, kun vanhemmat antavat lapselle omaa rahaa käytettäväksi.

”Mä en näe nyt mitään syytä, miksi se ei voisi alkaa siinä silloin, kun yhteiskuntaoppi alkaa, mutta mä en tiedä käsitelläänkö sitä nyt sitten joka vuosi sitten” - Matti

”Varmaan siitä lähtien kun tota ihminen alkaa olla niin iso, että osaa itse käydä kaupassa” -Aapo

Näkemyksillä aloitustiästä on kiinnostavia implikaatioita talousosaamisen määritelmien näkökulmasta. Jos talousosaamisen näkee ennen kaikkea taloustietona ja taitoina, jotka ilmenevät etenkin aikuisten maailman taloudellisessa toiminnassa, jossa keskeisiä käsitteitä ovat esimerkiksi korko ja inflaatio (ks. Lusardi ym. 2010; Lusardi ja Mitchell 2014), haastateltavat tuskin painottaisivat vastauksissaan varhaisen aloituksen merkitystä. Sen sijaan varhaisen aloitustiän suosiminen voi puhua joko sen puolesta, että myös lasten kokemusmaailman kannalta relevantit taloustiedot ja taidot ovat talousosaamista tai sitten, että opetuksessa voidaan keskittyä asenteiden kehittymisen tukemiseen ja toimintaan (ks. Amagir ym. 2018).

Talouskasvatuksen positiivinen vaikutus taloudelliseen toimintaan on yksi keskeisistä perusteluista talouskasvatukselle, mutta väitteen paikkansapitävyys on ollut



tutkimuskirjallisuudessa kiistankohteena (ks. Fernandes ym. 2014; Kaiser ja Menkhoff 2020). Vaikka haastatellut olivatkin yksimielisiä talouskasvatuksen tärkeydestä alakoulussa heidän näkemyksensä jakaantuvat hieman pyydettyä arvioimaan opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan talousosaamiseen. Juhani ja Aapo vastasivat uskovansa tähän varauksettomasti. Simeonin, Matin, Venlan ja Kaisan vastauksissa esiintyy puolestaan enemmän epäilyä opettajien kykyä toteuttaa talouskasvatusta, jonka vaikutukset ulottuvat muutoksiin toiminnassa, kohtaan. Matti uskoo, että koulun talouskasvatus voi motivoida oppilaita ottamaan asioista paremmin selvää esimerkiksi vanhempien kanssa, joka sitten puolestaan voisi johtaa tuloksiin. Simeoni uskoo opettajan pystyvän tarjoamaan tietoa, mutta on skeptinen sen suhteen, näkyykö tämä käytännön toiminnassa. Venla tuo esille uskovansa talouskasvatukseen, mutta korostaa, että se vaatii koulussa yksittäisen kosketuksen sijaan pitkäjänteistä työtä. Kaisa kuvailee koulun roolia talouskasvatuksessa pieneksi ja näin ollen muutoksen tekeminen voi olla haastavaa, mutta haluaa uskoa, että pystyy.

Vaikka haastatellut pitivät alakoulun talouskasvatusta tärkeänä, heidän näkemyksensä talouskasvatuksen merkityksestä osana luokanopettajien yliopistokoulutusta olivat kriittisempiä. Venla ja Aapo olivat sitä mieltä, että talouskasvatusopetuksen määrää perustutkinto-opetuksessa ei tulisi lisätä. Perusteluiksi tälle näkemykselle Venla nostaa esille yliopiston opetussuunnitelman sisältöjen rajallisuuden ja sen, että talouskasvatus on tosi spesifi aihe. Hän lisää, että vaikka aiheen käsittelyyn käytettäisiin kokonainen kurssi, hän ei todennäköisesti kokisi itseään juurikaan pätevämmäksi aiheen suhteen. Kokonaisuudessaan näkemys on kriittinen hänen vähätellessä sekä talouskasvatuksen merkitystä sekä kyseenalaistaessa sen hyödyn hänen omaan pätevyyteensä.

”Aina tekee mieli sanoa, että ei ole käynyt opinnoissa tarpeeksi läpi ja nämä kaikki asiat puuttuu, mutta talouskasvatuskin on tosi tosi spesifi aihe ja jos miettii, että kuinka pieni se meidän yhteiskuntaopin kurssikin oli niin hirveän vaikea saada näistä aiheista niin paljon opetusta, että kokisi itsensä itsevarmaksi... Sanotaan, että oon saanut tarpeeksi (opetusta), ei mun mielestä tarvitse käydä niin tarkasti”- Venla

Aapo puolestaan toteaa, että opettajankoulutuslaitoksella ei tarvitse asiaa käydä enempää, koska halukkaat löytävät tarvittavat kurssit kauppatieteidenlaitokselta. Aapon ajatukselle löytyy kiinnostava kosketuspinta esimerkiksi Kalmin ym. (2019) ajatukseen taloustieteen opintojen lisäämisestä osaksi yhteiskuntaopin opettajien ja luokanopettajien koulutusta. Toisaalta voidaan myös pohtia, että linkittykö Aapon näkemys talouskasvatuksesta enemmän perinteisen koulukuntaan ja sen taloustieteestä nousevaan tutkimusperinteeseen (ks. Huston

2010) kuin esimerkiksi demokratia- ja kansalaiskasvatukseen (ks. Arthur 2012; Davies 2015) hänen tarjotessa ratkaisuksi juuri kauppatieteen kursseja laajemman kattauksen yhteiskuntatieteen kursseja sijaan.

Muiden vastaajien näkemykset aiheesta vaikuttavat pragmaattisilta ja neutraaleilta heidän lähestyessä aihetta omien kokemustensa ja tarpeiden näkökulmasta. Matti ja Simeoni suhtautuvat myönteisesti ajatukseen, että talouskasvatusta käsiteltäisiin yhteiskuntaopin kurssilla yhden opetuskerran verran enemmän, millä voitaisiin perehtyä enemmän siihen, miten esimerkiksi rahankäytöstä voisi käytännössä opettaa tai millaisia opetusmateriaaleja on olemassa. Kaisa ei osaa sanoa tarvitseeko opetuksen määrää lisätä. Hän näkee, että osa opiskelijoista voisi hyötyä siitä, mutta ei tiedä, miten sen saisi hyödyttämään myös opiskelijoita, joilla on jo entuudestaan hyvät tiedot taloudesta. Juhani ei ota vastauksessaan juurikaan kantaa siihen tulisiko talouskasvatuksen määrää lisätä perustutkinto-opetuksessa, koska opetussuunnitelmassa on rajallinen määrä tilaa ja osa talouskasvatusta tulee myös kotoa. Hän esittää kuitenkin näkemyksen, jonka mukaan talouskasvatus tulisi mieluummin ottaa keskeisemmäksi osaksi jotain muuta kurssia kuin omaksi kurssikseen.

### **6.3 Talouskasvatuksen toteuttamisesta**

Yhtenä osana haastattelua haastateltavia pyydettiin arvioimaan Perusopetuksen arvosanakriteerejä kuudennen vuosiluokan päätteeksi (2023) yhteiskuntaopista alleviivaten etenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) listattua tavoitetta T8 ”tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalintojen perusteita sekä harjoittelemaan niihin liittyviä taitoja” Arvosanakriteereissä tarjottiin myös kuvaukset tavoitteen mukaisesta osaamisesta, jotka antavat melko perinteisen lähestymistavan talouskasvatukseen rahankäytön ja kuluttamisen näkökulmasta.

Haastateltavat olivat yleisesti samaa mieltä tavoitteesta ja kokivat sen istuvan hyvin heidän talouskasvatustalouksensä. Enemmistö vastaajista kiinnitti huomionsa siihen, miten tiukasti talouskasvatus oli sidottu rahankäyttöön. Matti arveli, että se on se keskeisin asia ja varmaankin pitää sisällään mistä rahaa saa, miten käytetään ja säilytetään. Juhani kommentoi tavoitteen olevan hieman ympärilyöreä, mutta arveli sen olevan vain hyvä asia. Venla oli tyytyväinen, kun opetussuunnitelma teksti oli samoilla linjoilla hänen kanssaan siitä, että

oman talouden ymmärtäminen on tärkeintä. Kaisa koki myös tavoitteen hyvin alakouluun sopivaksi. Aapo koki opetustavoitteen hyväksi, mutta totesi sen arvioinnin voivan olla haastavaa. Lisäksi hän totesi talouden olevan niin keskeinen osa politiikkaa, että demokraattisen vaikuttamisen ymmärtäminen on myös osa talouskasvatusta. Simeoni olisi kaivannut tavoitteisiin tarkempia linjauksia säästäväisyydestä ja arvioi osaamisen kuvausten painottuvan hieman liiaksi kulutusvalintojen vaikutuksien arviointiin yksilön oman talouden kannalta.

”Siihen enemmän johonkin niinku säästämiseen ja sitten siihen kuinka paljon raha oikeasti merkitsee ja sun talousosaaminen tässä on, että sitten aikuisena ei voi vaan ihan kaikkea ostaa mitä mieli päähän tuo.” -Simeoni

”Tietyllä tavallahan sitten tuo T7 Demokraattinen vaikuttaminen, talous on niin keskeinen poliittinen aihe, että jos sen ymmärtäminen on mielestäni talouskasvatusta” -Aapo

Vaikka useampi haastatelluista huomasikin talouskasvatuksen sitomisen kuluttajataitoihin opetussuunnitelman tekstissä, heistä enemmistö asettui tukemaan tätä perinteistä tapaa lähestyä talouskasvatusta. Ainoastaan Aapon kommentti demokratiakasvatuksen yhdistämisestä talouskasvatukseen voidaan katsoa edustavan kriittistä koulukuntaa tässä yhteydessä. Simeonin vaatimukset säästäväisyyden korostamisesta puolestaan ovat tyypillisesti osa perinteisiä odotuksia talouskasvatukselta (ks. Lusardi 2010; Kortessalmi ja Autio 2019).

Haastateltujen antamista määritelmistä talouskasvatukselle voidaan löytää yhteys yleisesti käytettyihin määritelmiin heidän nostaessa esille etenkin talouteen liittyvät tiedot ja toisaalta niihin liittyvät käytännön toteutukset (ks. Huston 2010; Remund 2010). Tämän lisäksi vastauksista löytyi myös viittauksia oppilaiden motivoinnin ja kiinnostuksen kasvattamisen puolesta osana talouskasvatusta (ks. Amagir 2018). Haastateltavat kokivat, että ensisijaisesti oppilaille tulisi antaa tietoa oman talouden hoidosta, rahankäytöstä ja esimerkiksi siitä, mistä rahaa saa. Näiden lisäksi tulisi käsitellä ja lisätä oppilaiden tietoa yhteiskunnan instituutioista ja rahan kiertokulusta. Juhani nostaa esille myös ”numeracyn” käsitteenä ja puhuu miten numerolukutaito ja lukumäärien suhteuttaminen ja ymmärtäminen on keskeinen osa talouskasvatusta (ks. Lusardi 2012).

”Tähän liittyy sellainen käsite kuin numeracy eli käsitys siitä, että niin kun summista niiden vertailua, että silloin joku konsepti, että ne ei ole vaan abstrakteja numeroita, jotka leijailee jossain joihin jotenkin tartutaan.” -Juhani

Koskelainen ym. (2022) peräänkuuluttavat tarvetta digitaaliselle talouslukutaidolle, joka pitäisi sisällään digitaalisten talouspalveluiden turvallisen käyttämisen ja kyvyn arvioida niiden sisältämiä riskejä. Matti, Juhani ja Simeoni tuovat vastauksissaan esiin digitalisaation ja teknologian myötä muuttuvan yhteiskunnan tekijänä, joka vaikuttaa talouskasvatuksen sisältöihin. Tästä näkökulmasta he pohtivat etenkin sähköistä maksamista, joka tulee olemaan oppilaiden elämässä käteistä rahaa enemmän läsnä ja haasteita, joita se voi asettaa hahmotuskyvyille. Juhani mainitsee myös, että internet haastaa oppilaiden monilukutaitoa ja talouskasvatukseen liittyy myös äidinkielen kautta kyky tunnistaa faktatiedot informaatiosta. Näiden näkökulmien voidaan katsoa liittyvän myös suoraan opetussuunnitelman (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuteen L5 tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta kuten myös L4 näkökulmiin monilukutaidosta.

”Siirrytään tällaiseen, että ei ole enää konkreettisia seteleitä, että kaikki on maksukortteja ja mobiilipalveluita, millä maksetaan niin kyllä ne niinku sisältönä pitää käsitellä” -Matti

”...monilukutaito, että millaista tietoa liittyy talouteen mitä pyörii internetissä. Ja siinä nyt päästään äidinkielen puolelle ehkä enemmän, että tulee se monilukutaito ja kyky tunnistaa faktatiedot niin sanotusta disinformaatiosta” -Juhani

Kysyttäessä mihin oppiaineiden sisältöihin talouskasvatus kuuluu, kaikki haastatellut nimesivät yhteiskuntaopin ja matematiikan. Lisäksi useampi mainitsi etenkin ympäristöopin, historian ja äidinkielen. Juhani jatkoi listaa vielä antamalla esimerkkejä talouskasvatuksesta myös esimerkiksi kuvataiteessa ja käsitöissä todeten, että talous on niin keskeinen osa yhteiskuntaa, että vaikeampaa keksiä mihin se ei liittyisi, joka vastaa esimerkiksi Pohjoismaisen ministerineuvoston Temanord (2010) tekemää strategialinjausta talouskasvatuksen sitomisesta monialaisesti osaksi melkein kaikkia oppiaineita.

Yhteiskuntaoppi oli haastateltavien mielestä keskeisin oppiaine, jonka sisältöalueeksi talouskasvatus kuuluu. Matematiikan ja talouskasvatuksen suhteesta haastatellut toivat esille esimerkiksi laskutaidon merkityksen ja erityisesti prosenttilaskut nousivat esille Juhaniin, Simeonin ja Venlan vastauksissa (ks. Lusardi 2012; Peura-Kapanen 2011). Matti ja Kaisa puolestaan mainitsivat yleisesti rahan sisältönä ja laskujen kohteena. Ympäristöopissa talouskasvatus yhdistettiin kestävän kehityksen kokonaisuuteen. Kaisa ja Juhani pohtivat monilukutaidon merkitystä talouteen liittyvien tekstien tulkinnassa. Historia nousi monessa vastauksessa esille oppiaineena, jossa talouskasvatus voisi myös näkyä, mutta haastatellut eivät oikein osanneet antaa konkreettista esimerkkiä tästä.

Kaikkien haastateltujen vastauksissa nousi esille, miten tärkeää ikätason huomioiminen on opetuksessa, mikä on linjassa niin tutkimuskentän (esim. McCormick 2009; Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011) ja aiempien opettajien näkemyksiä kartoittaneiden tutkimusten (ks. Pajari ja Harmoinen 2019) kanssa. Venla kuvaa ajatusta korostamalla, miten tärkeää konkretia ja asioiden sitominen oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ovat etenkin, kun kyse on hankalasta aiheesta, kuten talouskasvatuksesta. Tämä näkyy myös siinä, miten kaikki haastatellut kertoivat oppilasta osallistavien, käytännönläheisien tai toiminnallisten opetusmenetelmien sopivan talouskasvatukseen. Moni vastaajista antoi esimerkin joko erilaisesta luokkarahakokeilusta, budjettisimulaatiosta tai kuvitteellisesta sijoitussalkusta. Matti korosti tämän yhteydessä, että on tärkeää, että simulaatiossa rahamäärät ovat mahdollisimman tarkasti suhteessa asioiden oikeanmaailman hintoihin.

”...opettaja luonut luokkaan sellaisen miniyhteiskunnan, että lapsille annetaan tietyn verran rahaa kuukaudessa, josta maksetaan sitten pulpettivuokraa ja erinäisiä ”veroja”. Lisäksi voi sitten tienata luokkarahaa ostaakseen esimerkiksi söpöjä kumeja tmv.” -Venla

”Muistan itsekin, kun oli matikassa näitä ostoja niin ei kenenkään skeittilauta maksa viittä euroa. Että toi on liian halpa ja siitä tehtiin joku miinuslasku. Oikeat rahamäärät mahdollisimman suhteessa.” -Matti

Toiminnallisten opetusmenetelmien esiin nousu vastauksissa ei ole yllättävää leikkikauppaidean esiintyessä myös Pajarin ja Harmoisen (2019) haastatteluissa. Idea saa myös tukea aiheeseen liittyvästä tutkimuskirjallisuudesta, sillä toiminnallisen oppimisen voidaan katsoa tietojen ja taitojen kehittämisen ohella parantavan heidän asennettansa ja itseluottamusta taloudelliseen toimintaan (ks. Amagir 2018).

Haastateltavat uskoivat pystyvänsä löytämään opetuksensa tueksi materiaaleja melko helposti internetin hakutoiminnolla, mikä nousi esille myös Henningin ja Luceyn (2017) amerikkalaisiin luokanopettajiin kohdistuneessa tutkimuksessa. Kuten heidänkin tutkimuksessansa, myös tässä tutkimuksessa kyse oli haastateltavien omasta mielikuvasta, millaista materiaalin etsiminen on. Moni haastateltavista ei osannut myöskään sanoa, mistä tarkalleen ottaen materiaalit voisivat löytyä. Onkin mahdollista, että haastateltavat saattavat yliarvioida kykyään materiaalin etsinnässä. Aapo toi esille netistä löydettyjen materiaalien lisäksi mahdollisuuden tehdä materiaalia itse. Lisäksi haastatellut toivat esille esimerkiksi oppikirjat ja niiden verkkomateriaalit ja yrityskylän materiaalit.

”Kyllä niitä varmasti löytää, jos niitä tarvitsee. Se (talouskasvatus) on kuitenkin aika paljon ollut pinnalla nytten viime vuosina, ja sitten pystyisi varmaan myös tekemään itse.” -Aapo

Juhani esitti myös kritiikkiä verkosta löytyvää materiaalia kohtaan ja pohtiessaan sen laatua tai mahdollisia piilotettuja tavoitteita.

”No itseasiassa pedanet sisältää varmasti jotain, ne ei vaan välttämättä ole ajantasaisempia tai laadukkaimpia. Ja oon melkoisen varma, että EK (Elinkeinoelämän keskusliitto) on tehnyt aika paljon talouteen liittyvää sisältöä, mutta niissä sitten on kyseenalainen puoli edustavatko ne sitten elinkeinoelämän intressejä enemmän kuin sen työntekijän ja kuluttajan.” -Juhani

Juhani kritiikkiä verkosta löytyviä materiaaleja kohtaan voidaan tulkita näkökulmasta, jonka mukaan talouskasvatus voi myös pitää sisällään piilotetun agendan elinkeinoelämän suunnasta. Samalla hän tuo esille myös moninäkökulmaisuuuden ajatuksen siitä, että tällainen viesti voisi olla ristiriidassa kuluttajan tai työntekijän etujen kanssa. Juhani näkökulma nousee tyypillisesti esille nimenomaan kriittisissä tulkinnoissa talouskasvatuksesta (ks. Willis 2008; Arthur 2012).

Opetusmateriaalit ovat haastateltujen mukaan merkittävä osa opetusta ja he suhtautuivat niiden laatuun ja saatavuuteen pääasiassa positiivisesti toisaalta alleviivaten rajallista kokemustaan materiaalin käytöstä tässä vaiheessa uraansa. Björklund (2019) tuo esille, että opetusmateriaalin merkitys korostuu etenkin vastavalmistuneilla opettajilla, jotka vielä kartuttavat omaa pedagogista osaamistaan. Oppimateriaalianalyysia tehneet Peura-Kapanen ja Lehtinen (2011) ja toisaalta Pajarin ja Harmoisena (2019) jo työelämässä olevat opettajat ovat esittäneet kritiikkiä olemassa olevaa opetusmateriaalia kohtaan todeten sen jäävän monesti turhan pintapuoliseksi. Lisäksi Pajarin ja Harmoisena (2019) haastattelemat opettajat kokivat materiaalin saatavuuden haasteeksi. Voikin olla, että tässä haastattelussa opiskelijoiden antama kuva opetusmateriaalista muuttuu heidän aloittaessa työelämässä ja saadessa lisätietoa olemassa olevista opetusmateriaaleista.

Moni vastaajista toi esille myös yrityskyläkokonaisuuden toimivana talouskasvatuksen toteutuksena. Etenkin Venla, Kaisa ja Simeoni toivat esille vastauksissaan, että kokevat sen toimivaksi opetuskokonaisuudeksi. Kokonaisuus saa kehuja sekä kouluissa opiskeltavasta materiaalista, että yrityskylävisiitistä. Positiiviset kokemukset Yrityskylästä nousivat esille myös Pajarin ja Harmoisena (2019) tutkimuksessa.

”Tosi selkeät ne vihot mitä, niillä on siihen materiaaliin tarjota. Niin mä tykkäsin kyllä niistä” -Venla

”Mä ainakin lähtisin tuonne yrityskylään. Siellä on paljon talousosaamista ja sen opettamista. Siellä on tosi hyvä kokonaisuus niinku käytännön opettamiselle.”  
Simeoni

Matti antoi kriittisemmän näkökulman yrityskylästä kuvailemalla sitä luokkaretkityyppiseksi kokemukseksi, jonka varaan ei tulisi talouskasvatusta laskea. Juhani on samoilla linjoilla ja toteaa, että myös opetuskeskustelu, perinteiset koulutehtävät ja kirjatyöskentely ovat toiminnallisemman työskentelyn ohessa toimivia opetusmenetelmiä etenkin tietoa asioista lisättäessä. Hän nostaa esille myös kyvyn tarttua ajankohtaisiin aiheisiin ja käydä keskustelua niistä oppilaiden kanssa.

”Opetuskeskustelut, perinteiset koulutehtävät, että tämmöinen ihan tavallinen kirjatyöskentely on ihan hyvästä myös päivän polttaviin ilmiöihin tarttuminen... keskiössä mun mielestä on opetuskeskustelu ja niinku ihan faktuaalinen tieto ja niihin tutustuminen.” -Juhani

#### 6.4 Talouskasvatuksen haasteet

Haastattelun viimeinen teema muodostui haasteista, joita talouskasvatuksen toteutukseen voi liittyä alakoulussa. Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan opetukseen liittyviä haasteita ensin vapaasti omin sanoin, jonka jälkeen heitä ohjattiin pohtimaan tarkemmin esimerkiksi oppilaiden erilaisia taustoja sekä talouskasvatukseen liittyvää arvomaailmaa.

Talouskasvatuksen toteuttamisen haasteet liittyvät haastateltujen mukaan opettajan omaan valmiuksiin opettaa talouskasvatusta, oppilaiden ikätasoon ja osaamiseen sekä talouskasvatukseen aiheena. Opettajan näkökulmasta haasteiksi nimettiin opettajan kyky opettaa talouskasvatusta ja motivoida oppilaita innostumaan aiheesta. Kaisa toi muista poiketen esille pedagogisen osaamisen ohella opettajan oman taloudellisen osaamisen. Juhani pohtii ongelman korostuvan ja vaihtelun olevan suurta, jos pedagoginen ja taloudellinen osaaminen perustuu opettajan omaan arkikokemukseen. Lisäksi useampi haastatelluista nosti esille, että opettajilla voi olla omat henkilökohtaiset poliittiset mielipiteet aiheesta, joka saattaa vaikuttaa opetukseen (ks. Appleyard ja Rowlingson 2013).

”Jos asiaa lähtee opettamaan ihan vaan niin, että kirja eteen ja sitten se tunti alkaa siinä, että siihen ei ole perehtynyt etukäteen, niin sitten varmasti tekee helposti asiavirheitä, ei pysty selittämään sitä erittäin konkreettisella tasolla ja etenkin saa siitä sitten mielenkiintoista niille lapsille” -Venla

”Lisäksi talous on varsin tulopolitisoitunut asia, eli mä näen, että siinä on sitten isoa eroa oppilaiden saamassa talouskasvatuksessa riippuen myös opettajan henkilökohtaisista poliittisista kannoista ja näkemyksistä.” -Juhani

Opettajan oma talouskasvatusosaaminen sitoutuu myös haastateltavien kokemuksiin heidän saamastaan ohjauksesta aiheeseen yliopiston kursseilla. Haastateltujen yleinen näkemys oli, että talouskasvatusta oli käsitelty heidän suorittamissaan opinnoissa kovin vähän. Suurin osa haastatelluista muisteli tässä yhteydessä käymäänsä perusopetuksessa opettettavien aineiden monialaisten opintojen yhteiskuntaopin kurssia. Kaikki haastatelluista olivat suorittaneet yhteiskuntaopin saman yliopiston opetussuunnitelman mukaan, mutta muistikuvissa kurssin sisällöstä oli silti paljon vaihtelua. Kaisalle ja Simeonille oli jäänyt mieleen vierailu yrityskylässä ja tämän lisäksi Simeoni muisti opetustehtävän, jossa pohdittiin, mikä tekee rahasta arvokasta. Muut haastatelluista muistivat, että yhteiskuntaopin kurssi oli ollut mutteivat osanneet kertoa tarkemmin, mitä siellä tehtiin.

”Musta tuntuu, että loppujen lopuksi aika vähän ja sitten tavallaan se mitä on tullut niin yrityskylä. Tai että on esitelty sitä toimintaa ja sitä, että sen avulla voi sitten toteuttaa sitä talouskasvatusta.” Kaisa

”Mitäköhän me yhteiskuntaopin kurssilla tehtiin? En kyllä muista miten on käsitelty.” Venla

Toisaalta Juhani nostaa esille talouskasvatuksen läsnäolon myös muilla yliopiston kaikille yhteisillä kursseilla, kuten rahalaskujen muodossa matematiikassa ja kestäväen kehityksen muodossa ympäristöopissa. Kuitenkaan hän ei koe, että opettajankoulutuslaitoksen puolella olisi näissä yhteyksissä alleviivattu sisältöjen yhteyttä talouskasvatukseen.

”Ehkä ollut ihan muutama hassu matikan demo, jossa raha on esiintynyt konseptina. Opettajankoulutuslaitoksen puolella en muista, että ihan hirveästi olisi puhuttu juuri mitään talouskasvatuksen toteuttamisesta... Ympäristöopissa ehkä hyvin hyvin vähän sivuttu kestäväää kehitystä konseptina, johon liittyy talouskasvatus” -Juhani

Enemmistö haastatelluista kertoi korkeintaan sivunneensa talouskasvatuksen aiheita opetusharjoitteluidensa aikana. Poikkeuksena tähän ovat Venla ja Kaisa, jotka kertoivat päässeensä opettamaan yrityskylämateriaalia kuudesluokkalaisille opetusharjoittelunsa aikana. Molemmat olivat sitä mieltä, että aihe oli haastava, mutta selkeä materiaali helpotti käsittelyä sekä opettajan, että oppilaiden näkökulmasta. Aiemmat tutkimukset ovatkin ehdottaneet, että opetusmateriaalien merkitys korostuu, etenkin uransa alkupuolella olevilla opettajilla (Björklund 2019) ja tyypillisesti niihin turvaututaan etenkin silloin, kun opettaja kokee epävarmuutta käsiteltävän aiheen parissa (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011). Toisaalta



Kaisa toi esille, että opettajan oma osaaminen tai sen puute näkyy kyvyssä tarttua oppilaiden ajatuksiin ja syventää käsiteltyjen aiheita.

”Tavallaan se tuntui jopa helpolta, koska siinä käytettiin valmista materiaalia. Ei tarvinnut itse tietää tai miettiä, mitä aiheita pitää opettaa vaan ne oli selkeä setti katsottuna. Toisaalta oppilaiden ajatuksiin tarttuminen olisi helpompaa, mitä enemmän myös itsellä on sitä osaamista ja tietoa siihen liittyen. Sitten saisi sitä saisi vähän jotenkin syvennettyä” -Kaisa

Haastateltujen kuvausten perusteella heidän saamansa talouskasvatusopetuksen määrä osana heidän opettajankoulutustaan on kaiken kaikkiaan hyvin vähäinen. Kysyttäessä kaikki haastatelluista kokivat, että heidän talouskasvatusnäkemyksensä pohjaavat enemmän arkitietoon, kotoa tulleeseen kasvatukseen ja piilo-oppimiseen kuin varsinaisesti yliopistolla opittuun tietoon talouskasvatuksesta. Tulos on linjassa muiden suomalaisten aihetta käsittelevien tutkimusten (ks. Löfström ja Van den Berg 2014, Kalmi ym. 2019), joissa nostetaan esille yhteiskuntaopin ja etenkin talousasioiden käsittelyn vähäisyys osana opettajien koulutusta.

”Varmasti on niinku semmoisista omista kokemuksista” -Aapo

”Ehkä enemmän arkiosaamisesta tai jopa aika paljonkin enemmän” -Kaisa

”Opinnoista puhtaasti OKL:n puolelta niin sanoisin, että en ole saanut riittäviä valmiuksia. Sitten, jos taas puhutaan kokonaisuutena niin uskoisin, että jonkinlaiset eväät olisi. En kuitenkaan lähtisi niitä kehumaan, koska arjen talouden hallinnasta ja sen opettamisesta on puhuttu niin vähän” -Juhani

Simeonin esiin nostamaan rahan arvoon liittyvää pohdiskelutehtävää lukuun ottamatta heidän kuvauksensa esimerkiksi Yrityskylä-vierailusta ja sen materiaalin opettamisesta koulussa edustavat enemmän perinteistä lähestymistapaa talouskasvatukseen, jossa painopiste on enemmän yksilön omassa taloudenhallinnassa. Kysyttäessä osa haastatelluista osasi kytkeä talouskasvatuksen muihin sisältöihin kuten kestävään kehitykseen ja matematiikkaan, mutta heidän mukaansa yhteyttä ei kuitenkaan opettajankouluttajien toimesta tuotu esille.

Vastausten perusteella vaikuttaakin siltä, että talouskasvatus ja etenkin siihen liittyvän kriittisemmän koulukunnan huolet talouskasvatuksen yhteydestä esimerkiksi kansalaisuuskasvatukseen (ks. van den Berg 2010) jää marginaaliseen rooliin osana suomalaista opettajankoulutusta.

Oppilaiden iän ja osaamisen huomioiminen nousi esille kaikissa haastatteluissa. Haastatellut korostivat ikätasolle sopivaa talouskasvatusta. Tässä yhteydessä esimerkiksi Simeoni korosti, että lapsilla ei ole vielä kokemusta omasta rahankäytöstä tai siitä vastuussa olemisesta isossa

mittakaavassa, mikä vaikeuttaa rahan arvon hahmottamista ja rahankäytön vaikutusten arviointia. Lisäksi hän pohtii myös, että rahankäytön tapahtuminen vapaa-ajalla koulun sijaan asettaa haasteen talouskasvatukselle.

”Se kun heillä ei ole mitään isoa kokemusta vielä siitä rahankäytöstä tai sellaista vastuuta, kuten laskuja tai sellaista. Niin ei muodostu myöskään ymmärtämistä siihen miten arvokasta raha on ja mihin heidän rahankäyttö vaikuttaa, kun ei ole tarvinnut miettiä vielä. Myöskin se, ettei sitä voi niin koulussa tehdä vaan he tekee sitä vapaa-ajalla. Niin se on myös sellainen hankala aspekti” -Simeoni

Venla ja Kaisa lähestyvät alakoulun talouskasvatuksen haasteellisuutta oppilaiden motivoinnin näkökulmasta. He näkevät, että talous näyttäytyy oppilaille teemana, joka ei kosketa vielä omaa kokemusmaailmaa. Tällöin haasteeksi muodostuu motivointi näkökulmasta, että tämä on hyödyllistä tulevaisuuden kannalta.

”Ehkä joillekin oppilaille talous saattaa tuntua alakoulussa vielä aika kaukaiselta aiheelta. Joku oma taloudenhallinta niin miten he sitten periaatteessa motivoituu ja ottaa sen tulevaisuuden kannalta ja näkisi sen aiheen hyödyllisenä” -Kaisa

Havainnollistaminen, asioiden tuominen lähelle oppilaiden kokemusmaailmaa ja konkretian löytäminen ovat toistuvia teemoja kaikissa haastatteluissa. Juhanin mielestä oppilaan ikätason huomiointi näkyy siinä, että talouskasvatus voi olla myös korkealentoista ja kaikki talouskasvatuksen konseptit eivät siten sovellu kaikkein pienimmille oppilaille vaan opettajan tulee olla tarkkana, että tieto rakentuu tiedon päälle. Aapo nostaa esille myös saman opittavan asian kytkemisen aiempiin tietoihin ja kiinnittää huomion oppilaiden erilaisiin valmiuksiin ja lähtötasoihin ja toteaa, että osaamistasoissa voi olla isojakin eroja.

”Konseptit on melko korkealentoisia monelta osin eli ne ei välttämättä sovellu pienimmille oppilaille ja siinä tarvitsee huomioida ikätaso tosi tarkkaan, että pysytään semmoisella tasolla, että ne on kärryillä eli totetutuu tää konstruktivisminen oppiminen” -Juhani

Oikea-aikaisuus nousi esille myös Harmoisen ja Pajarin (2019) haastatteluissa ja siihen liittyvät kysymykset opetuksen sisällöistä ja niiden sitomisesta osaksi oppilaiden maailmaa ovat yleisiä nostoja tutkimuksissa (ks. Johnson ja Sherraden 2007; Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011). Myös tiedon rakentaminen tiedon päälle esiintyy etenkin varhaisen talouskasvatusopetuksen puolesta puhujien näkemyksissä (esim. McCormick 2009). McCormick (2009) esittää alakoulun talouskasvatuksen tärkeänä keinona puuttua Aapon esiin nostamiin oppilaiden välisiin taitoeroihin ennen kuin ne pääsevät kasvamaan liian suuriksi.

Haastateltujen mielipiteet jakaantuvat jonkin verran kysyttäessä kotitaustan ja varallisuuserojen huomioimisesta opetuksessa. Haastatellut ovat melko yksimielisiä kannoissaan siitä, että sen ei tulisi vaikuttaa käsiteltyyn sisältöön näkemuserojen liittyessä tapaan käsitellä aiheita. Aapo on kannassaan jyrkin ja toteaa, että ”ei sillä pitäisi olla mitään merkitystä siihen, että miten opetetaan”. Matti puolestaan ei keksi tilannetta, jossa hänen tarvitsisi muuttaa tapaa, jolla rahasta puhutaan oppitunnilla. Toisaalta hän on kuitenkin avoin mahdollisuudelle, että joku tällainen erityistilanne voisi esiintyä. Aapon ja Matin näkemyksestä välittyy yhteys Luceyn ja Henningin (2021) luonnehdintaan perinteisestä talouskasvatuksesta pakettina sisältöjä, jotka opetetaan kaikille ryhmille samalla tavalla, joiden oppiminen luo taloudellisesti osaavan yksilön, joka puolestaan johtaa taloudelliseen hyvinvointiin (ks. Huston 2010, Remund 2010; OECD 2022).

Muut haastatellut tuovat vastauksissaan esille joko sensitiivisyyden käsiteltyä asiaa kohtaan tai kotitaustan vaikutuksen tapaan, jolla oppilas hahmottaa rahan arvon. Kaisa ja Venla ovat sitä mieltä, että lähtökohtaisesti opettajan ei tulisi opettaa asioita eri tavalla, mutta opettajan tulee kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöönsä ja varoa ottamasta asioita itsestään selvinä. Kaisa käyttää tästä esimerkkinä sitä, miten säästäminen ei ole kaikille itsestänselvyys. Se ettei asioita käsitellä itsestänselvyysinä ja erilaisten näkökulmien mukaan ottaminen on hyvin keskeinen ajatus kriittisemmässä suhtautumisessa perinteiseen talouskasvatukseen (esim. Soroko 2023). Kaisan esiin tuoma säästäminen on esimerkki yhdestä talouskasvatukseen liittyvästä ristiriidasta, joka kyseenalaistaa taloudellisten neuvojen yhdenpitävyyden eri taloudellisissa tilanteissa olevilla ihmisillä (ks. Lusardi ja Mitchell 2013).

”Rahankäyttö muutenkin tai että ei ole rahaa niin paljoa vaikka niin sitten, että mihin sävyyn siitä puhuu tai ettei puhu vaikka jostain säästämisestä itsestään selvänä asiana, että kaikkien mahdollista säästää paljon.” -Kaisa

Simeoni ja Juhani ottavat puolestaan näkökulmakseen erilaisten perhetaustojen vaikutuksen tapaan, jolla oppilas oppii suhtautumaan ja arvottamaan rahaa. He pohtivat asiaa etenkin kulutustottumuksien kautta ja korostavat moninäkökulmaisuutta. Erityisesti on kiinnostavaa huomata, että Simeonin esimerkissä näkökulma köyhemmästä lapsiperheestä on sama kuin Luceylla ja Henningillä (2021).

”Se (oppilaiden suhde rahaan) uskaltaisin väittää on äärimmäisen sidottu heidän kodin tulotasoon. Se on hyvin eri asia puhua jonkin asian hinnasta tai kuluista, mitä jokin asia voi aiheuttaa tai talouden hallinnasta ja järkevästä ostopäätöksistä

oppilaan kanssa, jos molemmat vanhemmista tienaa yli 10000 euroa kuukaudessa.” -Juhani

”Oppilailta, joilla on vähän köyhemmät vanhemmat, niin hän on joutunut jo näkemään sen rahan vaikutuksen elämään. Ääriesimerkkinä, jos vanhemmat stressaa kokoajan rahankäytöstä niin hänellä on ehkä enemmän jo tietoa, että kuinka arvokasta raha on” -Simeoni

Haastateltuja pyydettiin myös pohtimaan talouskasvatukseen liittyvää arvomaailmaa ja miten arvovalinnat näkyvät talouskasvatuksen toteutuksessa. Eniten haastateltujen vastauksissa esiintyi rahankäytön vastuullisuuteen rinnastettavat arvot sekä kestävän kehityksen arvojen huomioiminen. Matti puhui vastuullisuuden sijaan käytännön järjestä, itsehillinnästä ja suunnitelmallisuudesta. Kaisa nostaa esille työmoraalin merkityksen vaurastumisen taustalla. Lisäksi hän pohtii kestävän kehityksen arvojen kohdalla materiaalisia arvoja ja niiden yhteyttä kulutuskäyttäytymiseen verrattuna ympäristökeskeisiin arvoihin.

”Työmoraali, että jos vaikka tekee kovasti töitä ja sitten ajattelee sitä kautta saavansa rahaa... Jos on ympäristökeskeiset arvot niin sitten ehkä myös ne kulutustottumukset on sen mukaiset, mutta sitten jos on tällaiset materiaalisemmat arvot niin sitten eroaa aika paljon” -Kaisa

Juhani toteaa talouskasvatuksen tapahtuvan länsimaisessa arvokehikossa, jota ohjaa tietty etiikka tehden esimerkiksi orjuuden tukemisen mahdottomaksi. Hän myös toteaa, että talous on poliittinen kysymys, jolloin siihen liittyy vasen-oikea -akseli, jota tulee käsitellä, mutta hänen mukaansa opettajan tulisi olla valitsematta puolta tässä keskustelussa. Simeoni puolestaan kokoaa oman talouskasvatusfilosofiansa puhumalla kunnioituksesta rahaa, mutta myös muita ihmisiä kohtaan. Hän avaa tätä korostamalla miten tärkeää on oppia rahan arvo toisaalta unohtamatta moninäkökulmaisuutta ja kaikkien kunnioittamista. Lisäksi opettajan tulisi ristiriitatilanteessa ennemmin asettua heikomman puolelle. Venla pyöritteli ajatusta rahankäytöstä, muttei osannut eritellä millaisia arvoja siihen olisi esimerkiksi opetussuunnitelmassa yhdistetty.

Haastateltavien vastauksissa toistuvat vastuullisuuteen ja säästäväisyyteen rinnastettavat arvot ovat tyypillisesti läsnä perinteisessä talouskasvatuksessa verrattuna esimerkiksi myötätuntoa korostaviin näkemyksiin (vrt. Lucey ym. 2015; Lucey ym. 2017). Toisaalta Simeonin erittely arvoista korostaa säästäväisyyttä, hän puhuu yhtä lailla kunnioituksesta paitsi rahaa, mutta myös muita ihmisiä kohtaan riippumatta heidän varallisuudestaan. Tämä ajatus arvomaailman lähtökohtana, on juuri Luceyn ja kumppaneiden (2015,2017) ajatusten mukainen. Juhani puolestaan nostaa jälleen esille talouskasvatuksen olemassaolon osana laajempaa

yhteiskunnallista kokonaisuutta ja politiikkaa esiintyy kansalaiskasvatusta korostavissa näkemyksissä (ks. Davies 2015). Aapo puolestaan nostaa esille talousmaailman ja sen instituutioiden raadollisuuden ja voiton tavoittelun periaatteet, jotka myös ovat asioita, joihin kriittisen koulukunnan edustajat viittaavat usein osana talouskasvatusta.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan vielä jokaisen haastateltavien vastauksia kokonaisuutena ja luodaan yhteyksiä toisten haastateltavien vastauksiin ja olemassa olevaan teoriataustaan tavoitteena tunnistaa erilaiset talouskasvatuksen teoriaperinteet vastauksissa. Tavoitteena on lisäksi luoda kokonaisuuskuva näistä tunnistetuista talouskasvatustaloustieteen suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden viitekehityksessä, tehdä johtopäätöksiä talouskasvatuksen tilasta, pohtia siihen vaikuttavia tekijöitä ja erilaisia merkityksiä opettajankoulutuksen ja alakoulun talouskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten ja niistä tehtyjen johtopäätösten luotettavuutta arvioidaan kriittisesti osana alati laajenevaa suomalaisen kasvatustieteen ja talouskasvatuksen kenttää ja nostetaan esille mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

### 7.1 Tulosten yhteenveto ja tulkinta

Tutkimuksen näkökulmasta asioista, joita haastattelujen avulla pyrittiin selvittämään, oli millaisista sisällöistä, tavoitteista, arvoista ja ajatuksista talouskasvatustaloustieteen luokanopettajaopiskelijoiden mukaan koostuu. Tästä näkökulmasta tutkimuskirjallisuudessa (ks. Lucey ja Bates 2012; Lucey ja Henning 2021) on esitetty kaksi koulukuntaa, joista ensimmäinen ja perinteinen koulukunta näkee talousosaamisen selkeänä joukkona tietoja, taitoja ja asenteita, jotka johtavat taloudelliseen hyvinvointiin (ks. Huston 2010; Remund 2010; Amagir ym. 2018). Toinen kriittinen koulukunta puolestaan kritisoi ensimmäistä käsittelyn rajaamisesta liiaksi yksilöön ja puhuu talouskasvatuksen puolesta, joka painottaa talouden ymmärtämistä osana yhteiskuntaa ja kehottaa kasvatuksessa myötätuntoon ja laaja-alaisiin taitoihin, joita kokonaisvaltainen yhteiskunnassa toimiminen edellyttää yksilönäkökulman lisäksi.

Tässä tutkimuksessa kukaan haastateltavista ei ottanut suoran kriittistä kantaa talouskasvatusta kohtaan, joka olisi ollut linjassa Björklundin (2019) esille talouskasvatukseen kielteisesti suhtautuvan (ks. Willis 2008; Alsemgeest 2015) koulukunnan kanssa. Tämän sijaan kaikkien haastateltujen talouskasvatustaloustieteen näkökulmista löytyy perinteinen näkemys talouskasvatuksesta, jonka tavoitteena on rahanhallintataitojen ja perustaloustiedon opettaminen sekä oppilaiden kannustaminen ja motivointi aktiivista taloustaloustieteen toimijuutta kohtaan.

Käytännössä kaikkien haastateltujen vastauksista löytyi myös tätä näkemystä täydentäviä ja kriittisiä näkökantoja esimerkiksi huomioina ja lisäyksinä moninäkökulmaisuudesta, talouden yhteiskunnallispoliittisen luonteen tunnistamisesta, sisältöjen laaja-alaisuudesta tai opetuksen arvomaailmasta.

Suppein kuva talouskasvatuksesta muodostuu Kaisan, Matin ja Venlan haastatteluista. Heidän vastauksissaan toistuu, että heille alakoulun talouskasvatuksessa on kyse ennen kaikkea omaan rahankäyttöön ja yksilön taloushallintaan liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden harjoittelusta. Tämänlainen lähestymistapa nousee keskeisenä esille juuri perinteisessä talouskasvatusta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa ja haastateltavat perustelivat näiden taitojen merkitystä viitaten elämässä vastaantuleviin tilanteisiin, joissa näitä taitoja tarvitaan (vrt. Retzmann ja Seeber 2016). Talouskasvatuksen opettamisen he näkevät selkeimmin kuuluvan yhteiskuntaoppiin ja hieman matematiikkaan, mutta etenkin Matin ja Venlan vastauksissa esiintyy ajatus talouskasvatuksesta kokonaisuutena, johon käytetty aika on poissa muuhun koulutyöhön käytettävästä ajasta (vrt. Brown ym. 2014; Appleyard ja Rowlington 2013).

Kaikkien vastauksissa puhutaan myös alakoulun talouskasvatuksen ja perustaitojen oppimisen merkityksestä siirryttäessä laajempiin ja yhteiskunnan tasolla merkittäviin kokonaisuuksiin, joka on perinteistä talouskasvatusta täydentävä näkemys. Tälle ryhmälle on kuitenkin yhteistä hankaluus määritellä ja kuvailla, mitä tällä oikeastaan tarkoitetaan. Samaan ryhmään voidaan luokitella myös ainakin jossain määrin myös Simeoni. Hänen vastauksissaan nousee rahankäytön ja kuluttamisen näkökulmien ohella voimakkaasti esille ajatus säästäväisyydestä ja rahan arvon opettamisesta, joka varallisuuden kerryttämisenäkökulman kanssa on perinteinen näkemys. Rahan kunnioittamisen Simeoni toisaalta satoi myös ihmisten kunnioittamiseen ja puhui myötätuntoisen talouskasvatuksen puolesta, joka ottaisi huomioon myös vähemmän varakkaiden lasten ja perheiden näkökulman, jolloin hänen ajatuksensa tuntuvat sulauttavan yhteen molempien talouskasvatuksen koulukuntien arvomaailman (vrt. Lucey ym. 2015; Lucey ym.2017).

Näille neljälle haastateltavalle on yhteistä se, että kukaan heistä ei tuonut esille olevansa kiinnostunut juurikaan taloudesta. Simeoni, Matti ja Kaisa kokivat taloudellisen osaamisensa kohtuulliseksi tai hyväksi, mutta korostivat sen pitävän sisällään ainoastaan oman henkilökohtaisen taloushallinnan ja he ilmaisivat epävarmuutta esimerkiksi finanssipalveluita tai maailmantaloutta kohtaan. Näin esimerkiksi Atkinsonin ja Messyn

(2011) määritelmän mukaan, johon sisältyy myös asenne sekä kyky valita esimerkiksi finanssipalveluita ja seurata talousasioita, heidän talousosaamisessaan jää todennäköisesti varaa parantamiselle. Venla eroaa muista kolmesta siinä suhteessa, että hän mainitsee olevansa kiinnostunut politiikasta, muttei taloudesta. Hän on myös joukon epäileväisin omaa taloudellista osaamistaan kohtaan ilmoittaen, ettei koe sitä henkilökohtaisella tasolla aivan riittäväksi. Tämä ryhmä ei myöskään koe, että heidän opiskelemillaan sivuaineilla olisi ollut suoraa sidettä talouskasvatukseen.

Tämän ryhmän ja etenkin Venlan kohdalla on myös aiheellista kyseenalaistaa, kuinka tärkeänä ja merkityksellisenä he todellisuudessa kokevat talouskasvatuksen. Kysyttäessä asiasta he kuvailevat talouskasvatusta tärkeäksi ja viittaavat monessa talousosaamiseen asiana, joka linkittyy konkreettisesti ihmisten arkeen ja elämään (ks. Retzmann ja Seeber 2016). Toisaalta heidän vastauksissaan näkyy myös epäilyä talouskasvatuksen tehokkuutta kohtaan ja puhetta, jonka perusteella he arvioivat talouskasvatuksen merkityksen pieneksi suhteessa muihin sisältöihin sekä alakoulussa, että osan luokanopettajien yliopisto-opintoja. Tässä suhteessa tulokset ovat yhteydessä Henningin ja Luceyn (2017) tutkimukseen, jossa enemmistö luokanopettajaopiskelijoista ei nähnyt talouskasvatusta erityisen tärkeänä sisältönä ja juuri arviointi suhteessa muihin opetussisältöihin kuvasi opettajaopiskelijoiden yleisesti positiivisen suhtautumisen taustalla olevaa arvostuksen puutetta talouskasvatusta kohtaan.

Juhanin vastaukset ilmentävät haastatelluista perinteisten talouskasvatuksen sisältöjen ohella eniten kriittisen koulukunnan näkemystä. Hän nostaa vastauksissaan systemaattisesti esille läpi haastattelun perinteisen talouskasvatuksen sisältöjen kuten rahankäytön lisäksi myös esimerkiksi yhteiskunnan instituutioiden toimintaan ja kansalaiskasvatukseen liittyviä näkökulmia (ks. Arthur 2012; Davies 2015). Hän osaa myös tarkastella koulussa tapahtuvan talouskasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä eri ryhmien näkökulmista ja tunnistaa erityisen merkityksen talouskasvatuksessa oppilaiden kohdalla, jotka eivät opi asioita vanhemmiltaan kotona (ks. Lucey ym. 2015). Lisäksi hänen vastauksissaan talouskasvatus näyttäytyy koulussa laaja-alaisena kokonaisuutena, jota voidaan toteuttaa ja käsitellä yhteiskuntaopin ja matematiikan lisäksi käytännössä jokaisessa aineessa (ks. TemaNord 2010) eikä sen tarvitse olla erillinen kokonaisuus, johon käytetty aika on muusta toiminnasta pois vaan ennen kaikkea siihen sisällytettävissä oleva näkökulma (vrt. Brown ym. 2014; Batty ym. 2015).



Monissa tutkimuksissa on tuotu esille opettajan oman osaamisen ja kiinnostuksen kohteiden merkitys yleisesti opettamisen ja myös talouskasvatuksen kannalta (ks. Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011; Klassen ja Tze 2014). Taloudellista osaamistaan Juhani ei kuvaillut erityisen laajaksi hänen kuvaillessaan osaamisensa keskittyvän lähinnä oman talouden hallintaan eikä hän myöskään kerro olevansa erityisesti kiinnostunut talousasioista. Sen sijaan hän kertoo seuraavansa aktiivisesti yhteiskunnallista keskustelua kuten politiikkaa. Tämän yhdessä hänen sivuaineisiinsa kuuluvan yhteiskuntaopin sivuaineen ohella voidaan pohtia ainakin osittain olevan selittävänä tekijänä hänen talouskasvatustaloustieteen näkemyksilleen, joissa korostuu taloustieteen sijaan enemmän ehkä sosiaalitieteisiin tai valtio-oppiin tyypilliset lähestymistavat käsiteltävään ilmiöön. Tätä havaintoa tukee myös Luceyn ja Batesin (2012) havainto, että perinteisen talouskasvatuksen puolesta puhuvilla tutkijoilla on tyypillisesti tausta taloustieteestä, kun taas kriittisen koulukunnan tutkijoista löytyy enemmän muita yhteiskuntatieteilijöitä (ks. Arthur 2012; Davies 2015). Lisäksi hän kertoi opiskelleensa kuvataidetta sivuaineena, josta löytyy yhteys Luceyn ja Henningin (2021) tutkimukseen, jossa he argumentoivat taidekasvatuksen olevan käytettävissä oleva työkalu myötätuntoisessa talouskasvatuksessa.

Aapon on Juhaniin ohella toinen haastatelluista, joka erottuu muusta joukosta nostamalla esiin useampia kriittisen talouskasvatuksen näkökulmia. Kansalaiskasvatuksellinen näkökulma nousee esille, kun hän huomauttaa opetussuunnitelmaa tutkiessaan, miten myös talous on merkittävä osa politiikkaa ja siten talouskasvatus ja demokratiakasvatus liittyvät keskeisesti toisiinsa (vrt. Davies 2015; Soroko 2023). Lisäksi hän toi esille ajatuksen yritysmailman raadollisuudesta ja peräänkuuluttaa sen havainnoijilta kriittisyyttä (ks. Willis 2008).

Ristiriitaisesti ja Juhaniin poiketen nämä näkökulmat eivät kuitenkaan nouse samalla tavalla esille hänen puhuessa talouskasvatuksen sisällöistä, toteuttamisesta tai arvoista. Näissä suhteissa hänen näkemyksensä ovat enemmän linjassa perinteisen talouskasvatuksen ajatusten kanssa. Hänen puheissaan yksilön talousosaaminen linkittyy selkeästi elämässä pärjäämiseen ja talouskasvatuksen sisällöiden käsittelyssä korostuu nimenomaan perustiedot ja taidot esimerkiksi Sorokon (2023) kuvaaman kriittisen otteen sijaan. Opettajankoulutuksen kehittämiseksi talouskasvatuksen suhteen hän esittää, että jokainen on vapaa osallistumaan taloustieteenkursseille, joka on nähty ratkaisuna etenkin taloustieteilijöiden (Kalmi ym. 2019) parissa, vaikka talous on keskeinen teema myös muissa yhteiskuntatieteissä (vrt. Lucey ja Bates 2012). Hän ei tuo myöskään myötätuntoisen kasvatuksen (ks. Lucey ym. 2015; Lucey ym. 2017) mukaisia teemoja esille erilaisten taloudellisten tilanteiden huomioimisesta

opetuksesta vaan päinvastoin ottaa suoran kielteisen kannan tämän tyyppistä opetusta kohtaan.

Aapon näkemyksiä voi selittää se, että muista vastaajista poiketen hän tuo esille olevansa kiinnostunut politiikan seuraamisen lisäksi myös taloudesta ja sen vaikutuksista omaan elämään. Hän vaikuttaa myös itsevarmimmalta oman taloudellisen osaamisensa suhteen kertoessaan omaavansa hyvät oman taloudenhallinnan taidot sekä lisäksi pyrkivänsä ymmärtämään monimutkaista globaalia taloutta ja sen ilmiöitä. Tällöin kiinnostus nimenomaan taloutta kohtaan voisi tällöin selittää enemmän taloustieteen teoriaan yhdistyviä perinteisempiä näkökulmia talouskasvatuksessa.

Ennen tutkimuksen toteuttamista tutkimuskysymyksistä esitettiin hypoteesit, joiden avulla yhdistettiin aiemmat oleelliset tutkimuslöydökset osaksi tämän tutkimuksen tavoitteita ja kohdetta. Tutkimustulokset olivat pääasiassa linjassa esitettyjen hypoteesien suhteen. Tämän tutkimuksen haastateltavat vastasivat odotetusti samoin kuin Pajarin ja Harmoisen (2019) tutkimuksen luokanopettajat opetusmenetelmistä, mutta eroja löytyi suhtautumisessa opetusmateriaaliin, johon suhtautuivat positiivisemmin kuin Pajarin ja Harmoisen tutkimuksessa. Merkkejä epävarmuudesta teeman käsittelyyn löytyi, kuten Rannan ja hänen tutkimusryhmänsä (2022) tutkimuksen pohjalta saattoi odottaa. Merkkejä Henningin ja Luceyn (2017) tutkimuksessa esitetystä näkökulmasta, jonka mukaan opettajaopiskelijat saattavat kokea itsensä yli-itsevarmoiksi suhteessa osaamiseensa on myös pohdittu. Toisen tutkimuskysymyksen asettelussa mukana ollut luokittelu perinteisen ja kriittisen koulukunnan edustajiin (ks. Lucey ja Bates 2012) ei onnistunut yksiselitteisesti, mutta Luceyn ja Henningin (2021) tutkimuksen pohjalta tehty arvioi siitä, että perinteiset näkökulmat esiintyisivät enemmän haastattelujen näkemyksissä näyttäisi pitävän paikkansa.

Tämän tutkimuksen valossa vaikuttaisi siltä, että juuri opettajien omalla mielenkiinnolla talousasioita, mutta toisaalta myös muuta yhteiskunnallista keskustelua, kohtaan ja taloustaidoilla olisi vaikutusta tapaan, jolla haastatellut näkevät ja painottavat eri talouskasvatuksen osa-alueita (ks. Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011). Toisaalta haastattelussa ei kysytty haastateltujen poliittisia mielipiteitä, kuten mitä puoluetta he ovat äänestäneet tyyppillisesti vaaleissa. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. van den Berg 2010; Davies 2015) on tuotu esille talouskasvatuksen yhteys poliittiseen toimintaan, jolloin myös tässä tutkimuksessa haastateltujen poliittiset mielipiteet voisivat selittää haastateltujen talouskasvatusnäkemyksiä.

## 7.2 Johtopäätökset

Viimeisen parin vuosikymmenen tutkimuskirjallisuuden pohjalta voidaan sanoa, että ei ole lainkaan yhdentekevää opetetaanko kouluissa talouskasvatusta ja miten sitä opetetaan. Tuoreimmat meta-analyysit talouskasvatuksesta (ks. Kaiser ym. 2020; Kaiser ja Menkhoff 2020) viittaavat siihen, että talouskasvatuksella on parhaimmillaan vaikutus paitsi taloudellisen tiedon määrään, mutta myös positiiviseen asennemuutokseen kohti kokemusta minäpystyvyydestä sekä aktiivisesta taloudellisesta osallistumisesta ja toimijuudesta. Samalla tutkimuskenttä on yhä enemmän alkanut kiinnittää huomiota tapaan, jolla perinteinen talouskasvatus korostaa taloudellista kyvykkyyttä yksilön ominaisuutena ja keskittyy kannustamaan käyttäytymistä, jonka tavoitteena on yksilön varallisuuden kartuttaminen (vrt. Lucey ym. 2015; Lucey 2017). Tämän suuntaisen näkemyksen sijaan yhä enemmän on alettu puhua talouskasvatuksen puolesta, joka rahankäytön ohella käsittelee talouden ymmärtämistä osana yhteiskuntaa ja sen instituutioita, kehottaa kasvatuksessa myötätuntoon ja opettaa lapsille ja nuorille laaja-alaisempia taitoja, joilla he pystyvät tarkastelemaan kriittisesti ympärillään olevaa maailmaa (Davies 2015; Sonu ja Marri 2018; Björklund ja Sandahl 2020; Soroko 2023).

Kehitykset talouskasvatuksen tutkimuskentällä herättävät kysymyksen tänä päivänä valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista toteuttaa laadukasta tuoreimman tieteellisen tiedon mukaista talouskasvatusta. Suomalainen luokanopettajakoulutus on yleisellä tasolla maailman mittakaavassa korkeatasoinen ja tämä näkyi muun muassa tavassa, jolla haastateltavat osoittivat pedagogista osaamistaan esimerkiksi kuvailemalla monipuolisia ja innovatiivisia tapoja toteuttaa talouskasvatusta, kuten leikkikauppoja ja sijoittamista simuloivia opetuskokonaisuuksia.

Epävarmuutta ja puutteita haastateltavat ilmaisivat talouskasvatukseen liittyvässä aineosaamisessaan. Tässä yhteydessä haastatellut itsekkin tunnistivat mahdollisuuden asiavirheisiin ja puutteisiin omassa opetuksessaan, koska he kokivat, ettei heitä ollut ohjattu kattavasti talouskasvatuksen sisältöihin tai didaktiikkaan yliopistolla.

Luokanopettajaopiskelijoiden talouskasvatusnäkemysten ymmärtämiseksi onkin tärkeä korostaa, että kaikki haastateltavista olivat sitä mieltä, että heidän näkemyksensä pohjautuvat lähinnä muihin kokemuksiin kuin siihen, mitä he ovat oppineet yliopistolla. Haastatteluissa

esiin nousi esimerkiksi vanhempien kasvatusta, omat koulukokemukset ja keskustelut ystävien ja kollegoiden kanssa muodollisen yliopistokoulutuksen sijaan.

Yleisellä tasolla haastatellut pitivät talouskasvatusta tärkeänä ja tunnistivat talouskasvatuksen ja talousosaamisen merkityksen yksilön ja yhteiskunnan kannalta viitaten tilanteisiin, joissa talousosaaminen on hyödyllistä. Haastatellut eivät kuitenkaan kokeneet tarvetta lisätä talouskasvatuksen määrää osana opettajankoulutusta tai muuttaa opetusta radikaalisti vedoten siihen, että talouskasvatusta ei ole niin tärkeä aihe suhteessa muihin opettaviin sisältöihin (vrt. Appleyard ja Rowlington 2013; Henning ja Lucey 2017). Näkemystä voi selittää osan haastatelluista näkemys talouskasvatuksesta ”pakettina” eli selkeärajaisena kokonaisuutena, jonka käsittelyyn menee muutama oppitunti, joka on pois muusta sen sijaan (ks. Brown 2014), että se olisi näkökulma, joka olisi integroitavissa useiden oppiaineiden ja sisältöjen opetukseen (vrt. TemaNord 2010; Batty 2015).

Tutkimuskentällä on esitetty näkökulmia sekä erikseen toteutettavan talouskasvatukseen, että integroidun talouskasvatukseen puolesta. Tämänhetkisessä suomalaisessa viitekehityksessä, jossa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) talouskasvatuksen sisällöt on sijoitettu oppiaineiden ohella laaja-alaisiin kokonaisuuksiin olisi hyvä, että opetusta toteuttavat luokanopettajat näkisivät talouskasvatuksen yhtenä näkökulmana myös esimerkiksi monialaisten teemojen, kuten kestävä kehityksen käsittelyssä (ks. Löfström ym. 2017).

Tutkimuksen tulokset implikoivat myös, että nyky muodossaan opettajankoulutuksesta valmistuvat luokanopettajat näkevät talouskasvatuksen enemmän sen perinteisesti ymmärretyssä ja suppeassa muodossa yksilön tietoina, taitoina ja asenteina omaan kulutukseen ja rahankäyttöön liikkuen (ks. Remund 2010; Amgir 2018). Tulos on yhteydessä Luceyn ja Henningin (2021) tutkimukseen, jossa opettajaopiskelijoiden näkemykset myötäilivät enemmän perinteisen talouskasvatuksen mukaista opetussuunnitelmaa. Perinteisten tavan ymmärtää talouskasvatusta voidaan ajatella olevan malli, johon heidät on ympärillä oleva yhteiskunta, koti ja koulu ja niiden vaalivat asenteet ovat kasvattaneet haastateltavien väheksyessä yliopistolla saamaansa opetusta talouskasvatuksesta. Luceyn ja Henningin (2021) tutkimuksessa saatiin kuitenkin tulokseksi, että myötätuntoisten näkökulmien käsittely osana yhteiskuntaopin opettamisen kurssia lisää opettajaopiskelijoiden myönteistä suhtautumista näitä teemoja kohtaan. Tätä pohjaa vasten voidaan ajatella, että myös suomalaisessa opettajankoulutuksessa selkeämpi kansalais- ja demokratiakasvatuksen sekä eriarvoisuuden liittyvien teemojen selkeämpi integrointi voisi olla hyödyllistä.

Taloukasvatusopetuksen lisääminen sekä taloustieteen, että muiden yhteiskuntatieteiden näkökulmasta opettajankoulutukseen vaikuttaisi todennäköisesti positiivisesti luokanopettajaopiskelijoiden itsevarmuuteen ja minäpystyvyyden kokemukseen opettaessa näitä aineita (ks. Peura-Kapanen 2011; Kalmi ym. 2019; 613). Yhdessä aineosaamisen lisääntyessä tämä johtaisi tutkimustiedon mukaan korkeampilaatuiseen taloukasvatukseen alakouluissa (Velthuis 2014). Tämänhetkinen tilanne, jossa opettajat perustavat osaamisensa ensisijaisesti oman elämän kokemuksiin pitää sisällään riskin siitä, että opettajan itseluottamus pohjautuu mahdollisesti virheelliselle käsitykselle omasta osaamisesta, jolla puolestaan voi olla haitallinen seuraus opetuksen laadun kannalta.

Puutteita nykyisessä yliopiston opetuksessa voidaan etsiä myös tarkastelemalla kysymyksiä, joihin vastaamisen haastatellut kokivat erityisen vaikeiksi. Tällainen oli esimerkiksi kysymys taloukasvatusta ohjaavasta arvomaailmasta. Taloukasvatuksen kriitikot ovat tuoneet esille perinteisen taloukasvatuksen lähestyvän aihetta ennen kaikkea henkilökohtaisen hyödyn ja vaurastumisen näkökulmasta (ks. Lucey ym. 2015; Lucey ym. 2017), joka löytyi myös useamman vastaajan ajatuksista. Tässä on nähty riski sille, että pelkistetty tapa käsitellä taloukasvatusta rahankäytön näkökulmasta voi luoda asennetta ja maailmankuvaa, jossa rikkaita ihmisiä ja materiaalista vaurautta ihannoidaan ja köyhät ihmiset marginalisoituvat (ks. Lucey ym. 2015; Lucey 2017; Sonu ja Marri 2018). Arvojen pohtiminen osana opetusta voisi myös ehkäistä näkökulman kehittymistä, jossa talous nähdään yhteiskunnallisen keskustelun ja sen ideologioiden ulkopuolisena kokonaisuutena (ks. van den Berg 2010).

Toinen näkökulma taloukasvatuksen kehittämistä liittyy opetusmateriaaleihin ja opetussuunnitelmaan, joiden merkitys opetuksessa on nostettu esille etenkin uraansa aloittelevien opettajien kohdalla (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011; Björklund 2019). Näkemys vaikuttaisi pitävän paikkansa myös tässä tutkimuksessa. Haastatellut, jotka kertoivat toteuttaneensa taloukasvatusta osana harjoitteluitaan, toivat esille käytetyn materiaalin merkitystä helpottavana tekijänä ja pakettina, jonka varaan rakentaa omaa opetusta. Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa enemmistö haastatelluista tarttui sen tavoitteisiin hyvinä ja oikeina ja niitä käytettiin myös perusteluna omien näkemysten oikeellisuudesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on tehty sen aikaisen tutkimustiedon pohjalta, jossa näkyy yhteys esimerkiksi OECD:n taloudellisen lukutaidon kehittämisen tavoitteisiin. Toisaalta tarkemmalla tarkastelulla, jota osana tätä tutkimusta tehtiin etenkin laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa, mutta myös opetettavien oppiaineiden tavoitteista

on löydettävissä yhteyksiä myös esimerkiksi kriittisen koulukunnan tutkijoiden ehdotuksiin moninäkökulmaisuuudesta ja ajattelun taitoja vaativista tehtävistä (ks. Soroko 2023). Heikkoutena opetussuunnitelman tekstissä voidaan toisaalta pitää sen yleisluotoista muotoilua. Näin ollen, vaikka sieltä olisi löydettävissä yhteyksiä kokonaisvaltaisen talouskasvatuksen puolesta, on perusteltua epäillä, että aiheeseen perehtymätön luokanopettaja ei niitä tunnista.

Opetussuunnitelman kirjauksilla on selkeä vaikutus sen pohjalta tehtäviin opetusmateriaaleihin ja tapaan, jolla opettajat toteuttavat talouskasvatusta. Suomalaiset tutkimukset, joissa on tutkittu talouskasvatuksen opetusmateriaaleja (Peura-Kapanen ja Lehtinen 2011) ja opettajien näkemyksiä materiaaleista (Pajari ja Harmoinen 2019) antavat kuvan opetuksessa käytettävistä materiaaleista pintapuolisina. Lisäksi on nostettu esille huoli nuorten kyvystä tunnistaa talouden yhteys muihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin (van den Berg 2010). Suomessa julkaistaan lähivuosina uusi opetussuunnitelma ja tästä näkökulmasta on kiinnostavaa, miten talouskasvatusta käsitellään ja millaisen painoarvon erilaiset näkemykset talouskasvatuksesta saavat.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Tutkimus toteutettiin laadullisena teemahaastatteluna, josta saadun haastatteluaineiston analyysin käytettiin sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita vaan keskeistä kokonaisuuden ja tutkimusraportissa esitettyjen vaiheiden johdonmukaisuuden arviointi (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 163). Eskola ja Suoranta puolestaan tuovat esille tutkimuksen esittelemien väitteiden perusteltavuuden ja totuudenmukaisuuden arvioinnin, jossa keskeistä on tunnistaa tutkijan rooli tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Eskola & Suoranta 1998, 210–212).

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tässä tutkimuksessa perehdyttiin huolellisesti aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, jotta tutkimuksen kohde ja tutkimukseen soveltuva menetelmä onnistuttiin valitsemaan tarkoituksenmukaisesti. Osallistujien valinnassa noudatettiin tutkimuksenteon oppaiden suosituksia ja haastattelujen toteuttamisessa pidettiin kiinni esitellyistä eettisistä periaatteista. Tutkimusaineiston analyysissa hyödynnettiin tietoa

useasta eri lähteestä, jotta eri lähestymistapojen vahvuudet ja heikkoudet pystyttiin tunnistamaan. Tutkimusraportin raportoinnissa pyrittiin olemaan johdonmukainen. Lukijalle on pyritty tarjoamaan kattava ja tarkoituksenmukainen esittely tutkittavasta aiheesta ja sen käsitteistä ennen tutkimuskysymysten esittämistä. Tämän tavoitteena on tarjota työkalut tutkimuksessa esitettyjen työvaiheiden ja tulosten kriittiseen arviointiin. Tutkimuksessa käytetyistä analyysimenetelmistä on annettu esimerkit läpinäkyvyyden lisäämiseksi.

Laine (2010) esittää laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi on pyrkimyksen esitellä ja tulkita haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä mahdollisimman totuudenmukaisesti (Laine 2010, 29–31). Esimerkiksi Salo (2015) tuo toisaalta esille, että tähän tavoitteeseen pääsemiseksi ei riitä pelkkä mekaaninen vastausten kuvailu ja esittäminen vaan tarvitaan myös ajattelua teorian kanssa ja vastausten sitomista osaksi laajempaa kokonaisuutta. Tutkimuksessa tulkintojen ja johtopäätösten yhteydessä esitetään aineistositaatit ja oleellinen aiempi tutkimustieto, johon tehdyt päätelmät pohjaavat. Tämän tarkoituksena tuoda lukijalle näkyviin, minkä pohjalta päätelmät on tehty ja tarjoaa mahdollisuuden kyseenalaistaa niiden totuusarvo.

Laadullinen tutkimus ei ole koskaan täydellistä ja esimerkiksi virhetulkintojen mahdollisuus on olemassa. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa esimerkiksi ottamalla yhteyttä haastateltuihin aineiston tulkintavaiheen jälkeen tehdyn analyysin totuudenmukaisuuden varmistamiseksi. Tutkimuksen otanta jäi resurssien puutteen vuoksi myös mahdollisesti hieman suppeaksi. Laajemmalla otannalla olisi mahdollisesti voitu saavuttaa vielä kattavampi kuva tutkitusta ilmiöstä.

Tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden talouskasvatusnäkemyksiä lähestyttiin haastatteluilla, joka on tutkimuksen tekemiseen liittyvässä kirjallisuudessa esitetty luotettavana tapana hankkia tietoa, kun pyritään ymmärtämään ilmiötä sekä haastateltujen näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta (ks. Hirsjärvi ym. 2009; Tuomi ja Sarajärvi 2018). Toisaalta tutkimuksessa kerättiin tietoa myös esimerkiksi haastateltujen talousosaamisesta, johon on olemassa myös laajasti käytettyjä mittareita (ks. Lusardi ym. 2010; Atkinson ja Messy 2011). Tällaisen mittarin käyttäminen olisi voinut tarjota haastattelussa selvitetyn koetun talousosaamisen rinnalla lisätietoa tutkittavasta aiheesta parantanut tutkimuksen uskottavuutta.

Luokanopettajaopiskelijoiden ja toisaalta luokanopettajien talouskasvatusnäkemykset on vähän tutkittu aihe ja tämä tutkimus avaa useita mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Tässä tutkimuksessa talouskasvatusta lähestyttiin avointen kysymysten kautta, joita ei kohdistettu koskettamaan yksityiskohtaisia talouskasvatuksen ilmiöitä. Tämän sijaan haastatellut saivat vastata kysymyksiin omista näkökulmistaan, jonka seurauksena he korostivat kukin hieman eri asioita. Seurauksena etenkin kriittisemmät äänenpainot jäivät monissa haastatteluissa vähemmälle huomiolle. Jatkossa voisi olla kiinnostavaa rajata käsittely yksinomaan kriittiseen talouskasvatukseen, jolloin tästä näkökulmasta saataisiin vielä enemmän tietoa suomalaisessa luokanopettajien viitekehysessä.

Toinen jatkotutkimusmahdollisuus liittyy opettajankoulutuksen kehittämiseen ja siinä voitaisiin hyödyntää kvasikokeellista interventiotutkimusta tutkimusasetelmana.

Tutkimuksessa osallistujien talouskasvatusnäkemyksiä voitaisiin selvittää joka laadullisilla menetelmillä tai määrällisellä mittarilla ennen perusopetuksessa opettavien aineiden yhteiskuntaopin kurssia ja uudestaan kurssin jälkeen. Tämän tyyppisellä tutkimusasetelmalla olisi mahdollisuus saada tietoa yhteiskuntaopin yliopisto-opetuksen vaikutuksista luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen ja aiheosaamiseen sekä näkemyksiin talouskasvatuksen kysymyksistä.



## Lähteet

Allardt E. (1993). Having, loving, being: an alternative to the Swedish model of welfare research. Teoksessa Nussbaum & Sen (toim.) *The Quality of Life*. Clarendon Press, Oxford.

Alsemgeest, L. (2015). Arguments for and against financial literacy education: Where to go from here? *International Journal of Consumer Studies*, 39(2), 155-161.

<https://doi.org/10.1111/ijcs.12163>

Amagir, A., Groot, W., van den Brink, H. M. & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80.

<https://doi.org/10.1177/2047173417719555>

Amagir, A., Groot, W., van den Brink, H. M. & Wilschut, A. (2020). Financial literacy of high school students in the Netherlands: knowledge, attitudes, self-efficacy, and behavior. *International Review of Economics Education*, 34, 100185–.

<https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100185>

Appleyard, L., & Rowlingson, K. (2013). Children and Financial Education: Challenges for Developing Financial Capability in the Classroom. *Social Policy and Society : a Journal of the Social Policy Association*, 12(4), 507–520.

<https://doi.org/10.1017/S1474746412000644>

Apra, C. (2016). Financial Education in General Education Schools: A Competence Model. Teoksessa Apra, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., & Lopus, J. S (toim.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 5–8). Springer Singapore Pte. Limited.

[https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_2)

- Arthur, C. (2012). Financial Literacy Education for Citizens: What Kind of Responsibility, Equality and Engagement? *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 163–176. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.163>
- Atkinson, A., McKay, S., Collard, S. & Kempson, E. (2007). Levels of financial capability in the U.K. *Public Money & Management* 27, 29–36.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9302.2007.00552.x>
- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2011). Assessing financial literacy in 12 countries: an OECD/INFE international pilot exercise. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), 657–665.  
<https://doi.org/10.1017/S1474747211000539>
- Autio, M. (2006). *Kuluttajuuuden rakentuminen nuorten kertomuksissa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia.  
<http://hdl.handle.net/10138/20908>
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Batty, M., Collins, J.M., & Odders-White, E. (2015). Experimental Evidence on the Effects of Financial Education on Elementary School Students Knowledge, Behavior and Attitudes. *Journal of Consumer Affairs* 49(1), 69–95.  
<https://doi.org/10.1111/joca.12058>
- Björklund, M. (2019). Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers. *Journal of Social Science Education*, 18(2), 28–48.  
<https://doi.org/10.4119/jsse-1426>
- Björklund, M., & Sandahl, J. (2020). Financial literacy as citizenship education – a viable prospect? *Journal of Social Science Education*, 19(3), 4–20.  
<https://doi.org/10.4119/jsse-3230>

- Brennan, C., Vlaev, I., Blakemore, M., & Smith, N. (2017). Consumer education and empowerment in Europe: recent developments in policy and practice. *International Journal of Consumer Studies*, 41(2), 147–157.  
<https://doi.org/10.1111/ijcs.12322>
- Brown, A., Collins, J., Schmeiser, M. & Urban, C. (2014). State Mandated Financial Education and the Credit Behavior of Young Adults. Divisions of Research & Statistics and Monetary Affairs, Finance and Economics Discussion Series No. 2014-68, Federal Reserve Board.  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2498087>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.
- Compen, B., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26, 16–31.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.001>
- Davies, P. (2015). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 300–316.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>
- de Meza, D., Irlenbusch, B., & Reyniers, D. (2008). Financial capability: A behavioural economics perspective. *Consumer research*, 69, 192-193.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Elsinger, H., Fessler, P., Feyrer, J., Richter, K., Silgoner, M. A., & Timel, A. (2018). Digitalization in financial services and household finance: fintech, financial literacy and financial stability. *Financial Stability Report*, (35), 50-58.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eurofound (2022). Recovery from COVID-19: The changing structure of employment in the EU. Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- Euroopan komissio. (2007). Komission tiedonanto – Talousvalistus /KOM/2007/0808. Haettu 4.10.2023 osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0808:FIN:EN:PDF>
- Euroopan komissio. (2011). Proposal for a Regulation of The European Parliament and of the Council on a consumer programme 2014-2020. Commission staff working paper impact assessment. Brysseli. Haettu 25.10.2023 osoitteesta [https://aei.pitt.edu/93840/1/COM\\_\(2011\)\\_1320\\_final.pdf#](https://aei.pitt.edu/93840/1/COM_(2011)_1320_final.pdf#)
- European Union/OECD (2022), Financial competence framework for adults in the European Union. Haettu 30.8.2022 osoitteesta <https://www.oecd.org/finance/financial-competence-framework-for-adults-in-the-European-Union.html>
- Fernandes, D., Lynch J., Netemeyer R. (2014). Financial literacy, financial education and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883.
- Frisancho, V. (2020). The impact of financial education for youth. *Economics of Education Review*, 78, 101918–. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101918>
- Gill, A., & Bhattacharya, R. (2019). The effects of a financial literacy intervention on the financial and economic knowledge of high school students, *The Journal of Economic Education*, 50(3), 215-229. <https://doi.org/10.1080/00220485.2019.1618761>
- Huston, S.J. (2010). Measuring Financial Literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>

- Helsingin Sanomat. (2023). Timo Soini ratsasti EU:n avulla isoon jytkyyn vuonna 2011 – Nyt aihe ei kuulu vaalipuheissa. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009476614.html>  
Viitattu 24.4.2023
- Henning, M. B., & Lucey, T. A. (2017). Elementary Preservice Teachers' and Teacher Educators' Perceptions of Financial Literacy Education. *Social Studies (Philadelphia, Pa : 1934)*, 108(4), 163–173.  
<https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1343792>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Johnson, E & Sherraden, M. (2007). From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 34(3), 119–146.
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2018). Active learning fosters financial behavior: Experimental evidence. DIW Discussion Paper No. 1743.
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78, 101930–.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930>
- Kalmi, P. (2012). Taloudellinen lukutaito taloustieteen peruskurssin tavoitteena. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 108, 306–321.
- Kalmi, P. (2018a). The Effects of Me and My City on Primary School Students' Financial Knowledge and Behavior. University of Vaasa.
- Kalmi, P. (2018b). The Effects of Financial Education: Evidence from Finnish Lower Secondary Schools. *Economic Notes* 47(2–3), 353–386.  
<https://doi.org/10.1111/ecno.12114>

- Kalmi, P., Maliranta, M. & Alanko, S. (2019). Kohti tiiviimpää vuorovaikutusta koulujen taloustiedon opetuksen ja taloustieteen välillä. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 115(4), 604–619. Haettu 19.5.2022 osoitteesta:  
[https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/wp-content/uploads/2019/11/KAK\\_4\\_2019\\_WEB-26-41.pdf](https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/wp-content/uploads/2019/11/KAK_4_2019_WEB-26-41.pdf)
- Klassen, R. ja Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* (12), 59-76.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kortesalmi, M., & Autio, M. (2019). Talous- ja kuluttajakasvatus talousosaamisen mahdollistajana. *Kansantaloudellinen Aikakauskirja*, 115(4), 588–603.  
<http://hdl.handle.net/10138/310736>
- Koskelainen, T., Kalmi, P., Scornavacca, E., & Vartiainen, T. (2022). Financial literacy in the digital age – A research agenda. *The Journal of Consumer Affairs*.  
<https://doi.org/10.1111/joca.12510>
- Kramer, M. M. (2016). Financial literacy, confidence and financial advice seeking. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 131, 198–217.  
<https://doi.org/10.1016/j.jebo.2016.08.016>
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 13–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Lehtinen, A-R. (2012). Nuorten talousosaamisen testin kehittäminen. Työselosteita ja esitelmiä 142. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus

- Laine, K., Ahonen, A.K., Nissinen, K. (2020). Pisa 2018 Talousosaaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:18. Haettu 31.5.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162220>
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin(s.29–50). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Lucey, T. A., & Bates, A. B. (2012). Conceptually and developmentally appropriate education for financially literate global citizens. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 160–162. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.160>
- Lucey, T. A., Agnello, M. F., & Laney, J. D. (2015). A Critically Compassionate Approach to Financial Literacy. In *A Critically Compassionate Approach to Financial Literacy*. United States: BRILL.
- Lucey, T. A., Agnello, M. F., & Laney, J. D. (2017). Outside in: A critically compassionate approach to education for civic engagement. *Social Studies Research and Practice*, 12(3), 295–309. <https://doi.org/10.1108/SSRP-08-2017-0041>
- Lucey, T. A., & Henning, M. B. (2021). Toward critically compassionate financial literacy: How elementary preservice teachers view the standards. *Theory and Research in Social Education*, 49(1), 107–136. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1859422>
- Luomanen, J. (2010). Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa Ruusuvuori J., Nikander P., & Hyvärinen M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s.351-371). Tampere: Vastapaino.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>

- Lusardi, A. (2012). Numeracy, Financial Literacy, and Financial Decision-Making. *Numeracy: Advancing Education in Quantitative Literacy*, 5(1), 2–. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.5.1.2>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: theory and evidence: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Luukkanen, L. & Raijas, A. (2012). Nuorten näkemyksiä taloudellisesta osaamisesta. *Kulutustutkimus.Nyt*, 6(2).
- Luukkanen, L. & Uusitalo, O. (2012) Nuorten näkemyksiä toimijoiden vastuullisuudesta taloudellisen osaamisen edistämässä. Teoksessa Raijas, A. & Uusitalo, O. (toim.), *Nuoret ja talousosaaminen. Toimijat, kanavat ja tavat nuorten taloudellisen osaamisen edistämässä (TOKATA) -hankkeen loppuraportti.* (s. 18–33). Kuluttajatutkimuskeskuksen kirjoja 7.
- Löfström, J. ja van den Berg, M. (2014). Miten lukion taloustiedon opetus tukee talouden kriisien ymmärtämistä. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 110, 76–88.
- Löfström, J., Virta, A., & Salo, U.-M. (2017). *Valppaaksi kansalaiseksi: yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria.* Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Haettu osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2018/03/Valppaaksi-kansalaiseksi.pdf> 26.10.2023
- Mason, C., & Wilson, R. (2000). *Conceptualising financial literacy.* Loughborough University. Preprint. <https://hdl.handle.net/2134/2016>
- Mccormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Financial Counseling and Planning*, 20(1), 70–83.



- Mullainathan, S., Noeth, M., & Schoar, A. (2012). The Market for Financial Advice: An Audit Study. NBER Working Paper Series, 17929–.  
<https://doi.org/10.3386/w17929>
- Nuorten yrittäjyys ja talous, (2023). Nuorten NYT <https://nuortenny.fi/> Viitattu 25.10.2023
- Oberrauch, L., & Kaiser, T. (2020). Economic competence in early secondary school: Evidence from a large-scale assessment in Germany. *International Review of Economics Education*, 35, 100172–.  
<https://doi.org/10.1016/j.iree.2019.100172>
- OECD (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. 2005. Paris, France: OECD Publishing. ISBN 92-64-01256-7.  
<https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>
- OECD (2016). *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. OECD. Paris. Haettu 11.10.2023 osoitteesta [www.oecd.org/finance/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf](http://www.oecd.org/finance/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf)
- OECD (2022). *OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion 2022*. Haettu 11.5.2023 osoitteesta [www.oecd.org/financial/education/2022-INFE-Toolkit-Measuring-Finlit-Financial-Inclusion.pdf](http://www.oecd.org/financial/education/2022-INFE-Toolkit-Measuring-Finlit-Financial-Inclusion.pdf)
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 20.3.2023  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 20.3.2023 osoitteesta  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Opetushallitus. (2023). Perusopetuksen arvosanakriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 20.3.2023 osoitteesta <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/liitteet/perusopetuksen-arviointikriteerit-kuudennen-vuosiluokan-paat>
- Ouakrim-Soivio, N., & Kuusela, J. (2011). Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Helsinki: National Board of Education.
- Pajari, K., & Harmoinen, S. (2019). Teachers' Perceptions of Consumer Education in Primary Schools in Finland. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 72–88. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0019>
- Peura-Kapanen, L. (2005). Kuluttajien rahatalouden hallinta. Helsinki: Kauppa- ja teollisuusministeriö.
- Peura-Kapanen, L., & Lehtinen, A-R. (2011). Nuorten taloudellinen osaaminen - määrittelyä, toimijoita, materiaaleja. Kuluttajatutkimus-keskus, Julkaisuja 3/2011.
- Ranta, M., Kruskopf, M., Kortosalmi, M., Kalmi, P., & Lonka, K. (2022). Entrepreneurship as a Neglected Pitfall in Future Finnish Teachers' Readiness to Teach 21st Century Competencies and Financial Literacy: Expectancies, Values, and Capability. *Education Sciences*, 12(7), 463–. <https://doi.org/10.3390/educsci12070463>
- Remund, D. (2010). Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44, 276–295.
- Retzmann, T., & Seeber, G. (2016). Financial Education in General Education Schools: A Competence Model. Teoksessa Aprea, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., & Lopus, J. S. (toim.) *International Handbook of Financial Literacy* (s. 9–23). Singapore: Springer Singapore Pte. Limited. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_2)

- Ruusuvuori, J, Nikander P. & Hyvärinen M. 2010. ”Haastattelun analyysin vaiheet.”Teoksessa Ruusuvuori J., Nikander P., & Hyvärinen M. (toim.) Haastattelun analyysi (s.9-36). Tampere: Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen S. ja Högbacka R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen – Refleksiivisyys empiirisesä tutkimuksessa (s.166-190). Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.
- Schinckus, C. (2011). Archeology of Behavioral Finance. The ICFAI Journal of Behavioral Finance, 8(2), 7–.
- Serido, J., Shim, S. ja Tang, C. (2013). A developmental model of financial capability. International Journal of Behavioral Development, 37, 287–297.
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B., & Elliott, W. (2011). Financial Capability in Children: Effects of Participation in a School-Based Financial Education and Savings Program. Journal of Family and Economic Issues, 32(3), 385–399.  
<https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>
- Sonu, D., & Marri, A. R. (2018). The hidden curriculum in financial literacy: Economics, standards, and the teaching of young children. Teoksessa Lucey A. T. & Cooter K. S. (toim.) Financial literacy for children and youth (s.7-26).  
<https://doi.org/10.3726/b11307>
- Soroko A. (2023). Teaching young people more than “how to survive austerity”: From traditional financial literacy to critical economic literacy education. Theory & Research in Social Education, 51(1), 128-156.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2104674>
- Suomen Pankki. (2022). Suomen talous luisuu taantumaan. Euro ja Talous. Haettu 24.4.2023 osoitteesta <https://www.eurojatalous.fi/fi/2022/4/suomen-talous-luisuu-taantumaan/>
- Suomen Pankki. (2023a). Talous talvihoroksessa. Euro ja Talous. Haettu 24.4.2023 osoitteesta <https://www.eurojatalous.fi/fi/2023/artikkelit/talous-talvihoroksessa/>

Suomen Pankki. (2023b). Talousosaaminen. Haettu osoitteesta

<https://www.suomenpankki.fi/fi/suomen-pankki/vastuullisuus/talousosaaminen/>

15.9.2023

Taft, M.K., Hosein, Z.Z., & Mehrizi, S.M. (2013). The Relation between Financial Literacy, Financial Wellbeing and Financial Concerns. *International Journal of Biometrics*, 8, 63-75.

<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:154467950>

Tanase, M. F., & Lucey, T. A. (2017). Pre-service teachers' awareness of interdisciplinary connections: Mathematics, financial literacy, and social justice issues. *Investigations in Mathematics Learning*, 9(1), 2–18.

<https://doi.org/10.1080/19477503.2016.1245027>

Taylor, S. (2012). "One Participant Said ...": The Implications of Quotations from Biographical Talk. *Qualitative Research*, 12(4), 388–401.

TemaNord. (2010). Kuluttajakompetenssien oppiminen – kuluttajakasvatuksen strategia. Ehdotus kuluttajakasvatuksen sisällöiksi. Pohjoismaiden ministerineuvosto. TemaNord 2010:568. Haettu 11.9.2023 osoitteesta <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:701801/FULLTEXT01.pdf>

TENK 2020. Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. Haettu 23.4.2023 osoitteesta

[https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3\\_3](https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3_3)

TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Haettu 23.4.2023 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ajankohtaista/htk-2023-ohje-julkaistu>

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- van den Berg, M. (2010). Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Velthuis, C., Fisser, P., & Pieters, J. (2014). Teacher Training and Pre-service Primary Teachers' Self-Efficacy for Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 25(4), 445–464.  
<https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>
- Wagner, J., & Walstad, W. B. (2019). The Effects of Financial Education on Short-Term and Long-Term Financial Behaviors. *The Journal of Consumer Affairs*, 53(1), 234–259.  
<https://doi.org/10.1111/joca.12210>
- Webley P, Nyhus EK (2006) Parents influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 140–164.
- Willis, L. E. (2008). Against financial-literacy education. *Iowa Law Review*, 94(1), 197–285.
- Wilska, T.-A. (2008). Lasten materialistiset kulutusasetteet ja kuluttajaksi sosiaalistuminen. Teoksessa Raijas, A. & Wilska, T-A (toim.) *Perhekulutusyhteiskunnassa. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 5*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Wilska, T.-A. (2014). Kuluttajaksi sosiaalistumisen haasteet ja kuluttajakasvatus jälkimodernissa kulutusyhteiskunnassa.. *Aikuiskasvatus*, 34(1), 43-49.  
<https://doi.org/10.33336/aik.94073>
- Wingfield, M. E., Freeman, L., & Ramsey, J. (2000). Science Teaching Self-Efficacy of First Year Elementary Teachers Trained in a Site Based Program.
- Younas, W., Javed, T., Kalimuthu, K. R., Farooq, M., Khalil-ur-Rehman, F., & Raju, V. (2019). Impact of self-control, financial literacy and financial behavior on financial well-being. *The Journal of Social Sciences Research*, 5(1), 211-218.



## **Liitteet**

### **Liite 1. Haastattelurunko**

Tervetuloa graduhaastatteluuni. Osallistumalla tutkimukseeni saat äänesi kuuluviin ja autat opettajankoulutuksen kehittämistyössä. Haastattelun aiheena on talouskasvatus ja kysymykset liittyvät sen toteuttamiseen ja kokemuksiisi aiheesta opiskelijana ja opettajana. Mieti rauhassa ennen vastaamista ja jos kysymys tuntuu vaikealta tai et ole varma kysy vapaasti tarkentavia kysymyksiä haastattelijalta.

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja vastaamisen saa lopettaa missä vaiheessa tahansa. Syytä keskeyttämiseen ei tarvitse kertoa. Haastattelu nauhoitetaan ja kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti niin, ettei ketään voida tunnistaa vastausten perusteella. Vastaajalla on myös oikeus pyytää oikaisua tai vastausten käsittelyn rajausta jälkikäteen. Aineistoa käytetään vain tutkimuskäyttöön ja se tuhoetaan tutkielman valmistumisen jälkeen.

Annatko luvan käyttää vastauksiasi tutkimuksessani?

### **Taustatiedot**

Kerro itsestäsi lyhyesti omin sanoin. Mainitse ainakin ikäsi, sukupuolesi, vuosikurssisi, mitä sivuaineita olet lukenut ja jos sinulla on työkokemusta, jonka haluat tuoda esille.

Minkä ikäinen olet?

Sukupuoli?

Monettako vuotta opiskelet?

Oletko suorittanut opettavien aineiden monialaiset opinnot?

Mitä sivuaineita olet lukenut? Koetko saaneesi niissä tietoja tai valmiuksia talouskasvatukseen?

### **Taloudellinen osaaminen**

Oletko kiinnostunut talousasioista? Seuraatko esimerkiksi talouteen liittyvää uutisointia?

Millaiseksi koet oman taloudellisen osaamisesi?

Koetko omaavasi riittävät perustiedot taloudesta opettaaksesi siitä alakoulussa?

### **Asenne talouskasvatusta kohtaan**

Mitä sinulla tulee mieleen sanasta talouskasvatus? Millaisia sisältöjä ja taitoja sinulle tulee mieleen, että sen yhteydessä tulisi käsitellä?

Miten tärkeää on mielestäsi, että taloustietoa ja taloustaitoja opetetaan alakoulussa?

Millainen merkitys taloudellisella osaamisella on mielestäsi yksilön kannalta? Entä yhteiskunnan?

Millainen vastuu kodilla ja koululla mielestäsi on talouskasvattajina?

Minkä ikäisenä mielestäsi olisi hyvä aloittaa talouteen liittyvien asioiden opettaminen?

Uskotko, että opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaan talousosaamiseen?

### **Talouskasvatusnäkemyksiä**

Näytä ops kuva. Tässä on perusopetuksen arvosanakriteerit kuudennelle vuosiluokalle. Käytä hetki tavoitteisiin perehtymiseen etenkin tavoite 8 ja kerro millaisia ajatuksia sinulle herää?

Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät tavoitteet alakoulun talouskasvatukselle?

Miten ne eroavat yläkoulussa tai toisella asteella käytävistä teemoista? Miten alakoulussa opitut tiedot ja taidot tukevat yläkoulun talouskasvatusta?

Missä oppiaineissa talouskasvatuksen sisältöjä tulisi käydä läpi?

Millaisiin sisältöihin mielestäsi olisi luonnollista eheyttää talouskasvatusta?

Millaisia opetusmenetelmiä hyödyntäisit talouskasvatuksen toteuttamisessa?



Millaisen painoarvon antaisit talouskasvatuksessasi teknologian kehittymiselle ja digitaalisuudelle?

### **Talouskasvatus opinnoissa**

Miten talouskasvatusta on käsitelty käymilläsi kursseilla yliopistolla? Luokanopettajakoulutus + sivuaineet?

Oletko opettanut talouteen liittyviä teemoja esimerkiksi harjoittelussa tai sijaisuuksissa? Jos kyllä millainen kokemus se oli ja mitä opit talouskasvatuksesta?

Tiedätkö mistä voit tarpeen tullen löytää materiaaleja opetuksesi tueksi talouskasvatukseen liittyen?

Koetko saaneesi riittävät valmiudet opintojesi aikana opettaa talouskasvatusta?

Arvioi omien kokemusten ja omassa elämässä kerätyn taloustiedon roolia osana opetusta suhteessa siihen, mitä olet oppinut opinnoissa? Eli jos nyt lähtisit pitämään tuntia kumpi painaa enemmän mitä yliopistolla on opetettu vai mitä olet oppinut muualla?

Onko sinulla ajatuksia, miten yliopiston perusopetusta voisi kehittää talouskasvatuksen suhteen?

### **Muita ajatuksia talouskasvatusta kohtaan**

Millaisia haasteita koet, että talouskasvatukseen liittyy alakoulussa?

Vaikuttaako oppilaiden erilaiset taustat esimerkiksi rahasta puhuttaessa? Miten se näkyy tavassa opettaa?

Millaisia arvoja alakoulun talouskasvatus voi edustaa? Miten opettaja itse ja opetussuunnitelma vaikuttavat niihin?

Onko sinulla vielä jotain muuta lisättävää tai tarkennettavaa mihin tahansa käsiteltyyn kysymykseen liittyen?