

”Et se koulu on meillä niin perusosa tätä yhteiskuntaa”

NARRATIIVINEN TUTKIMUS

YRITYSJOHTAJIEN KOULUKOKEMUKSISTA

Pro gradu -tutkielma

Karita Arminen

0445157

Kasvatustieteiden tiedekunta, yleinen kasvatustiede

Lapin yliopisto

Syksy 2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Et se koulu on meillä niin perusosa tätä yhteiskuntaa” – Narratiivinen tutkimus yritysjohtajien koulukokemuksista

Tekijä: Karita Arminen

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 73

Vuosi: 2019

Tiivistelmä

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata liikevaihdoltaan suurten yritysten johtajien koulukokemuksia heidän koulupolullaan, sekä kartoittaa niitä ajatuksia, joita yritysjohtajilla on nykyisen peruskoulun hyvistä puolista ja kehityksen kohteista. Aineistona käytin kuuden yritysjohtajan kanssa keväällä 2019 toteutettuja haastatteluita. Tutkimuksen menetelmä on narratiivinen ja analyysimenetelmänä käytän sekä narratiivista että narratiivien analyysiä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että yritysjohtajilla oli pääasiassa positiivisia koulukokemuksia, ja he pitävät suomalaista koulujärjestelmää tasa-arvoisena sekä laadukkaana. Selkeästi mieluisin oppiaine kouluaikoina oli ollut matematiikka, ja moni koki olevansa luonnostaan matemaattisluonnontieteellinen. Tutkimushenkilöistä suurin osa oli menestynyt koulussa hyvin ja koulunkäynti oli helppoa. Ystävien merkitys koulunkäynnille oli ollut suuri, heistä oli sekä konkreettista että henkistä apua. Kouluviihtyvyyden kannalta vastaajat näkivät luokan pysyvyyden merkittävänä tekijänä, mutta kaikkein suurimmaksi tekijäksi he nimesivät opettajan. Opettajassa merkityksellistä olivat persoona, käytetyt opettamisen tavat, luontaisten taipumusten vahvistaminen sekä yksilöllinen huomioiminen. Narratiivista analyysia käyttäen muodostin aineistoni pohjalta kolme yritysjohtajien opiskelijanarratiivia: ahkeroiva menestyjä, sosiaalinen menestyjä ja ponnisteleva käytännön tekijä.

Avainsanat: koulukokemus, koulumuisto, koulujärjestelmä, yhteiskunta, yritysjohtajat, narratiivinen tutkimus

Sisällys

1 Johdanto	2
2 Koulu yhteiskunnan osana	4
2.1 Suomalainen koulujärjestelmä.....	4
2.1.1 Peruskoulun synty	4
2.1.2 Peruskoulu hyvinvointivaltion tunnusmerkkinä.....	5
2.1.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma.....	6
2.2 Koulun yhteiskunnallinen tehtävä.....	7
3 Koulun rooli oppilaan kasvussa ja kehityksessä.....	9
3.1 Koulun toimintakulttuuri	9
3.2 Oppilaan psyykinen kehitys.....	11
3.2.1 Persoonallisuus ja minä.....	11
3.2.2 Koulun rooli psyykkisen kehityksen vahvistamisessa.....	12
3.3 Sosiaalisuuden kehittyminen	13
3.3.1 Sosiaaliset suhteet.....	13
3.3.2 Sosiaalinen kehitys koulussa	14
4 Tutkimuksen toteutus	16
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat	16
4.1.1 Tutkimuksen tavoite.....	16
4.1.2 Metodologinen lähestymistapa	17
4.2 Narratiivinen tutkimusmenetelmä.....	18
4.3 Tutkimusaineiston hankinta.....	20
4.4 Aineiston analyysi.....	21
4.5 Luotettavuus	23
5 Yritysjohtajien kokemuksia koulusta.....	24
5.1 Kokemuksia opiskelusta.....	24
5.2 Koulussa menestyminen	26
5.3 Lähisuhteiden vaikutus koulunkäyntiin	28

5.4 Opettajien merkittävä rooli	32
5.5 Suomalaisen peruskoulun vahvuudet ja heikkoudet	35
5.6 Koulun tulevaisuuden suuntaviivat	39
5.7 Toimitusjohtajien opiskelijanarratiivit	45
5.7.1 Ahkeroiva menestyjä.....	45
5.7.2 Sosiaalinen menestyjä.....	46
5.7.3 Ponnisteleva käytännön tekijä	47
6 Pohdinta.....	48
6.1 Tulosten pohdinta.....	48
6.2 Tutkimusprosessin pohdinta	55
Lähteet.....	59
Liitteet.....	74

1 Johdanto

Etenkin lapsuusaikojen muistojen sanotaan olevan nostalgisesti värittyneitä. Kouluaikoja muistellaan usein koulumenestyksen, arvosanojen ja niihin liittyvien saatujen kiitosten kautta. Toisaalta muistoja voivat värittää häpeän ja epäoikeudenmukaisuuden tunteet, joihin liittyvät tilanteet, joissa ihminen on kokenut tulleen väärinymmärretyksi. (Metso 1999, 270–271.) On mielenkiintoista kuulla, millaisia asioita koulusta on jäänyt mieleen sellaisilla henkilöillä, joiden kouluajoista on kulunut jo tovi.

Erityisesti yritysjohtajien koulukokemukset kiinnostivat minua siitä syystä, että niitä ei ole kovin paljon aiemmin tutkittu. Koulukokemuksia itsessään on toki tutkittu paljon, mutta erityisesti niiden suhdetta työelämään on käsitelty ainoastaan opettajien kohdalla, kun taas muut ammattiryhmät ovat jääneet vähemmälle tutkimuksellisessa kentässä. Esimerkiksi Sanna Hyvärisen (2016) *Monta polkua johtajuuteen – Naisjohtajien urakertomuksia* on suomalainen tutkimus, joka käsittelee johtajuutta ja sen taustoja. Tutkimus keskittyy kuitenkin naisjohtajiin, ja koulukokemukset ovat vain yksi osa tutkimusta, jossa keskitytään urapolkuihin ja elämän aiempien vaiheiden merkitykseen laajemmin.

Koulun ja oppimisen tulisi kehittyä yhteiskunnan mukana. Kun maailman muutosvauhti kasvaa, tarvittava osaaminen, tieto ja taito ovat kansakunnan menestymisessä avainasemassa (Kivelä 2015). Koulujärjestelmä on tärkeässä roolissa, kun pohditaan, miten Suomesta saadaan osaavia ihmisiä, jotka voivat tavoitella muun muassa yritysmaailman johdopaikkoja. Tarkastellessani suomalaisten suurien yritysten listaa totesin, että monen yrityksen johdossa on jonkin muun maan kansalainen. Tässä koululaitoksilla on tärkeä rooli; on ilmeistä, että myös Suomesta löytyy riittävä osaaminen yritysten paraatipaikoille, kun hyvän pohjakoulutuksen kautta jatkokoulutetaan taitavia ja fiksuja nuoria. Toisaalta osaa-
via ihmisiä voidaan viedä myös ulkomaille johtoasemiin.

Kun vanhemmat muistelevat kouluaikojaan, peilaavat he niitä usein lastensa koulukokemuksiin. Tähän liittyy sen vertailu, mikä on muuttunut ja mitä yhtäläisyyksiä kokemusten välillä on. (Metso 1999, 273.) Koulumuistojen sisälle mahtuu sekä negatiivisesti että positiivisesti sävyttyneitä muistoja. Muistot värittyvät kertojan kokemusten kautta, eikä

niiden kuulija voi ymmärtää täysin niihin liittyviä tunnelatauksia (Arola 2015). Muistoihin liittyy aina niiden muuttuva luonne. On mielenkiintoista kuulla koulukokemuksia ihmisiltä, jotka ovat menestyneet elämässään hyvin, ja joilla voisi kuvitella olevan paljon sanottavaa nykymaailman tilasta. Koulujärjestelmä nimittäin liittyy hyvin olennaisesti vallitsevaan yhteiskunnan tilaan, ja mielipiteet koulusta voivat kertoa myös paljon ihmisen ajatuksista ja arvoista.

Tutkin erityispedagogiikan proseminaaritutkielmassani koulumenestystä, ja tämä tutkimusaihe jätti mielenkiinnon perehtyä aiheeseen lisää. Graduseminaarissa sain ohjaajan avustamana kuitenkin oivalluksen, jonka myötä aloin ajatella, että pro gradu -tutkielmassani en ehkä sittenkään ensisijaisesti tahdo tutkia spesifisti koulumenestystä, vaan koulukokemuksia yleisemmin. Tähän voisin sisällyttää omana osanaan eri oppiaineissa menestymisen, sosiaaliset suhteet sekä muut esiin nousevat ja aiheeseen liittyvät teemat.

Proseminaaritutkielmassani keskityin nimenomaan yläkouluikäisiin tyttöihin, mutta tässä tutkimuksessa tahdoin suunnata näkökulmaa enemmän aikuisiin. Rajaus oli relevantti myös siksi, että tulevaisuudessa tahdon todennäköisesti työskennellä aikuisten parissa. Koen, että tällä tutkimuksen asettelulla saan tärkeää tietoa siitä, miten peruskoulu ja sen jälkeiset opinnot vaikuttavat siihen, mitä ihmiset ovat päätyneet elämässään tekemään. Tätä kautta päädyin valitsemaan tutkimushenkilöikseni isojen yritysten toimitusjohtajia. Olen kiinnostunut myös siitä, onko peruskoululla ja sen jälkeisellä koulutuksella mahdollisesti erityinen vaikutus siihen, että ihminen on päätenyt johtavaan asemaan isossa yrityksessä.

Koulumenestystä ja syitä sen taustalla on tutkittu suhteellisen paljon, joten tuntui, että tästä aiheesta ei enää ole kovin paljon uutta sanottavaa. Ongelmallista on myös se, että ei voida sanoa yhtä selkeää syytä siihen, miksi joku toinen menestyy toista paremmin. Koulumenestys on pikemminkin usean tekijän summa, ja näistäkin syistä halusin nyt pro gradu -tutkielmassani keskittyä johonkin muuhun kuin syihin menestyksen taustalla. Pidin silti tärkeänä, että saisin tähän tutkielmaan molemmat teemat: koulumaailman ja menestyksen, tällä kertaa menestys vain on yritysmaailman kontekstissa.

Tämän tutkielman yhteiskunnallinen merkitys näkyy työelämän johtavassa asemassa olevien kokemuksissa yhteiskunnallisesti tärkeästä instituutiosta, eli koulusta.

2 Koulu yhteiskunnan osana

Koulu on tärkeä osa yhteiskuntaa ja sen kehittymistä. Tästä syystä käsittelen seuraavissa alaluvuissa koulun roolia yhteiskunnan osana. Koulussa näkyvät kehityksen lisäksi selkeästi myös yhteiskunnan ongelmat, mistä syystä yhteiskunnan on tärkeä tukea koulujen ja opettajien toimintaa. Koulun toimintaan liittyvät olennaisesti suomalaisen peruskoulun rakenteet sekä sen yhteiskunnallinen tehtävä.

2.1 Suomalainen koulujärjestelmä

2.1.1 Peruskoulun synty

Perusopetus on yleissivistävää koulutusta, jota järjestetään pääosin peruskouluissa. Kun oppilas on suorittanut peruskoulun, on hän suorittanut oppivelvollisuutensa. Perusopetus kestää yhdeksän vuotta, mutta siihen voi liittyä myös vuoden mittainen vapaaehtoinen lisäopetus, eli kymppiluokka. Oppilaalla on oikeus saada oppimiseensa tukea, mutta jos lapsen vamman tai sairauden vuoksi oppimisen tavoitteita ei voida saavuttaa määrätyssä ajassa, voi hän kuulua pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Tällöin oppivelvollisuus kestää 11 vuotta. (Opetus ja kulttuuriministeriö.)

Suomalainen peruskoulu-uudistus tapahtui 1970-luvulla, ja se on yksi merkittävimmistä koulutukseen liittyvistä uudistuksista, joita Suomessa on tehty. Ajatus yhtenäisestä peruskoulusta perustui sosiaalisen ja koulutuksellisen tasa-arvon ajatukselle (Kortekangas, Paksuniemi & Ervast 2019, 8). Uudistuksen tavoitteena oli nostaa koulutustasoa sekä vähentää vanhempien koulutustason tai sosioekonomisen aseman sekä asuinpaikan merkitystä koulutukselle. Opetussuunnitelma muuttui akateemisemmaksi ja opettajankoulutus siirrettiin yliopistojen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin. (Pekkarinen & Uusitalo 2012, 128.) Suomessa tämä uudistus noudatti linjaa, jossa kaikissa moderneissa yhteiskunnissa koulujärjestelmä on ennen pitkää siirtynyt yleiseen oppivelvollisuuskouluun (Kyllönen 2011, 27). Vuonna 2013 Suomen oppilaitoksista suurimman ryhmän muodostivat peruskoulut, joita on yli 2500 kappaletta (Lehikoinen 2015).

Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä oli yksimielistä, että peruskoulun tulisi olla kuntien vastuulla. Myös opettajien rooli oli keskustelun kohteena, ja peruskoulu-uudistuksen yhteydessä perustettiin opetusalan ammattijärjestö (OAJ). Korkeasti koulutettujen opettajien roolia korostettiin entistä enemmän. Nykyään korkeasti koulutetut opettajat sekä laadukas opettajankoulutus nähdään maailmalla yhtenä merkittävänä syynä hyvään suomalaiseen koulumenestykseen. Koulutuksen maksuttomuus oli myös uudistukseen liittyvissä keskusteluissa olennainen periaate, joka määritteli tärkeällä tavalla peruskoulua. Näiden rakenteellisten uudistusten lisäksi peruskoulua määrittäväksi tekijäksi nousi myös jokaisen oppilaan henkilökohtaisen persoonallisuuden kehittymisen mahdollistaminen. (Aho 2016.)

Kuten peruskoulu-uudistuksen yksi tarkoitus oli, Suomessa opetuksen järjestämisen vastuu on perusopetuslain mukaan yleensä kunnalla. Laeilla säädetään velvollisuuksia ja vastuita, jotka määrittävät opetuksen järjestämistä. Opetuksen järjestäjällä on kuitenkin mahdollisuus tulkita esimerkiksi opetussuunnitelmaa niin, että opetuksen järjestämisen tavat ovat moninaiset. Peruskoulun järjestämisen velvollisuuden lisäksi kunnilla on velvollisuus tarjota perusopetusta edeltävää esiopetusta. Näiden lisäksi kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta, lisäopetusta, joustavan perusopetuksen toimintaa sekä perusopetusta, jota järjestetään muille kuin oppivelvollisille. (Poutala 2010, 19–20; Opetushallitus 2018.)

2.1.2 Peruskoulu hyvinvointivaltion tunnusmerkkinä

Perusopetuksen tavoite on ”tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella” (Perusopetuslaki (628/1998) 2 §; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Suomalainen koulujärjestelmä on yksi tärkeimmistä hyvinvointivaltion tunnusmerkeistä, ja sen tarkoitus on edistää sosiaalista tasa-arvoa ja mahdollistaa samanarvoinen koulutus kaikille (Kalalahti 2014, 16). Tämä onkin yksi suomalaisen koulujärjestelmän tärkeimmistä tavoitteista, ja pyrkimys on varmistaa, että samanarvoinen koulutus toteutuu jokaiselle oppilaalle huolimatta sosiaalisista lähtökohdista. Jo OECD:n ensimmäinen arviointi (1982) suomalaisesta peruskoulusta kertoi, kuinka Suomessa peruskoulu on systemaattisesti järjestetty,

korkeatasoinen ja kaikkien saatavilla (Sahlberg 2012). PISA-testien hyviä tuloksia on selitetty suomalaisella koulujärjestelmällä, korkeasti koulutetuilla opettajilla sekä koulujen itsenäisyydellä (Kortekangas, Paksuniemi & Ervast 2019, 8).

Suomalaiset pitävät koulutusta perusrakenteena, joka kuuluu hyvinvoivaan ja menestyvään yhteiskuntaan. Peruskoulun taustalla on ajatus siitä, että oppiminen on perusihmillinen kyky (Kiilakoski 2012, 21). Koulutus on yhteydessä kansantalouteen, yksilöiden terveyteen, työllisyyteen sekä yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Kouluissa opitaan kunnioitusta toisia kohtaan, suvaitsevaisuutta, oikeudenmukaisuutta, ristiriitatilanteisiin vaikuttamista, vaikuttamisen keinoja ja luottamusta sekä muita tärkeitä arvoja ja yhteiskunnallisia hyveitä. (Lehikoinen 2015.) Koulun tehtävät ovat siis moninaiset, eivätkä ne rajoitu ainoastaan opetussuunnitelmassa määrättyihin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin.

Taloudellinen pääoma tarkoittaa muun muassa tuloja, omaisuutta sekä asemaa yhteiskunnassa, ja taloudellisen pääoman avulla voidaan hankkia vähintäänkin epäsuorasti muita asioita, kuten esimerkiksi koulutusta (Rytkönen 2016, 27). Suomessa tällaista ekonomisista taustoista johtuvaa eriytymistä on yritetty estää muun muassa lähikouluperiaatteella, joka on yksi tasa-arvoisen koulujärjestelmän mahdollistaja (Kalalahti 2014, 17). 1990-luvulla keskusteluun kuitenkin nousi valinnanmahdollisuus ja jokaisen oikeus valita itselleen parhaaksi kokemansa koulu. Kamppailua käydään siis vapaan valinnan ja eriarvoistumisen estämisen välillä. Koulussa kaikkien lasten tulee kuitenkin saada edellytykset edetä koulutuspolullaan niin pitkälle kuin on mahdollista, riippumatta siitä, mikä on heidän vanhempiansa sosioekonominen asema (Hallengren 2016, 55).

2.1.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma

Opetusministeriö on taho, joka valmistelee koulutukseen liittyvän lainsäädännön. Opetushallituksen tehtävä on asiantuntijavirastona vastata koulutuksen kehittämisestä, edistää koulutuksen tuloksellisuutta sekä seurata sen järjestämistä ja päättää opetuksen tavoitteista sekä sisällöistä. Kuntien tehtäväksi jää opetuksen toteuttaminen ja järjestäminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Opetussuunnitelmasta puhuttaessa ja sitä arvioidessa siihen liitetään kolme tasoa. Kirjoitettu opetussuunnitelma tarkoittaa opetussuunnitelmaa, johon on kirjattu muun muassa ne

tavoitteet, joita opetuksella on. Toteutunut opetussuunnitelma tarkoittaa niitä valintoja, joita opettaja on opetuksessaan tehnyt, ja joilla hän on lähtenyt opetussuunnitelmaa toteuttamaan. Koettu opetussuunnitelma pitää sisällään kaiken sen, mitä opiskelija omaksuu tästä kaikesta. Opetussuunnitelman arviointiin liittyy erityisesti se, kuinka nämä eri tasot vastaavat toisiaan. (Lindén & Autio 2011, 35.)

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2016 vuosiluokilla 1-6. Ylemmät vuosiluokat ottivat sen porrastetusti käyttöön vuoteen 2019 mennessä. Paikallista opetussuunnitelmaa on kuitenkin mahdollista muuttaa myöhemmin, mutta opetussuunnitelma tarjoaa puitteet ja tuen koulun toiminnalle. Opetussuunnitelmien uudistamisen tarkoituksena on varmistaa, että suomalainen peruskoulu pysyy kansainvälisesti kilpailukykyisenä ja motivoi oppilaita oppimaan. Viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan aktiivisuutta, lisätä merkityksellisyyttä opiskeluun ja mahdollistaa se, että jokainen oppilas voisi kokea onnistumisen tunteita koulussa. Uudessa opetussuunnitelmassa on myös pyritty lisäämään valinnaisuutta ja teknologiaa opetuksessa sekä mahdollisuutta opiskella luokahuoneen ulkopuolella erilaisissa tiloissa. Myös koulujen toimintakulttuuria on pyritty uudistamaan oppimista, kestäväää elämäntapaa ja hyvinvointia edistäväksi. Vuorovaikutteisuutta ja monipuolisempia työskentelyn tapoja on pyritty lisäämään. (Opetushallitus 2019.)

2.2 Koulun yhteiskunnallinen tehtävä

Koulutus on yhteiskunnan keskeinen instituutio, joka on osa nuoren aikuisuuteen etenemistä demokraattisena kansalaiskasvattajana (Aapola 2005, 260; Kiilakoski 2012, 13). Koulutus on yhteiskunnallisista instituutioista myös se, jonka tulee muuttua yhteiskunnan mukana; vastata sen tarpeisiin, ennakoida muutoksia sekä sopeutua tuleviin muutoksiin (Haapala, 2002). Koulun rooli on toimia yleissivistävänä osana yhteiskuntaa ja rakentaa edelleen pohjaa myöhemmälle koulutukselle, jonka tehtävä taas on tuottaa osaavaa työvoimaa työelämän tarpeisiin (Kyllönen 2011, 29). Kaikille yhteinen peruskoulutus on lisännyt muun muassa vieraiden kielten osaamista, taloudellista kasvua, vaikuttanut modernisaatioon sekä levittänyt teknologisia innovaatioita (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 150).

Kun koulusta puhutaan hyvinvointiyhteiskunnan osana, liittyvät sen tasa-arvo- ja oikeudenmukaisuuskysymykset osaksi laajempaa yhteiskunnallista keskustelua ja vallalla olevaa politiikkaa. Koulutuksen erilaiset muutokset liittyvät kaikkeen, eivät vain niihin ryhmiin, joita ne välittömästi koskevat, eli esimerkiksi oppilaisiin. Julkisen ja kaikkia koskevan koulujärjestelmän määrittellen tuottavan mahdollisuuksien tasa-arvoa, vähentävän yhteiskunnallista eriarvoisuutta sekä lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 94.)

Koululaeissa on määritelty ihmisen tasapainoista kasvua koskevat tavoitteet, ja Uusikylän (2006, 16) mukaan tärkeintä on niiden mukaisesti ”luoda jokaiselle oppilaalle turvallinen ja kannustava kouluympäristö, jossa jokainen alkaa uskoa itseensä ja löytää parhaat lahjansa”. Kasvatus ja koulutus ovat panostuksia inhimilliseen pääomaan, eli sekä yksilön henkilökohtaiseen kehitykseen, osaamiseen ja menestykseen että siihen osaamiseen, jota yhteiskunnalle pyritään tuottamaan ja joka vaikuttaa edelleen yhteiskunnan taloudelliseen kehitykseen (Miettinen 2014, 7). Koulutus on merkittävässä roolissa yksilön identiteetin rakentumisessa. Koulutus on merkittävin yksittäinen tekijä, joka vaikuttaa nuorten elämäntulkun. Elämän keskeiset toiminnot tapahtuvat sen ohjaamana, kuinka yksilö koulutuu peruskoulun jälkeen, tai jääkö hän koulutuksen ulkopuolelle. Koulu on myös tärkeässä roolissa yksilön urakehityksen kannalta. (Pirttiniemi 2000, 39.)

Koulutusjärjestelmä ei aina kykene arvioimaan tulevia tarpeita työmarkkinoilla. Koulutusjärjestelmän yksi tehtävä on kuitenkin tukea sellaisia asenteita ja tapoja, joiden avulla henkistä pääomaa pystytään mahdollisimman tehokkaasti hyödyntämään. Kaikkein tärkeintä tulevaisuuden ja sen tarpeisiin vastaamisen kannalta on kuitenkin taata perusopetuksen laadukkuus. (Vihriälä 2006, 129.) Laadukas perusopetus luo vakaan pohjan, ja tämän pohjan päälle on yksinkertaisempaa rakentaa sitä, mitä muuttuva työelämä milloinkin tarvitsee. Myös lukiokoulutuksella nähdään olevan tärkeä rooli opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämisessä, vaikka lähtökohtaisesti lukion tehtävä onkin olla yleissivistävä koulutus (Kiviniemi 2018, 151). Elinikäisen oppimisen periaate tarjoaa myöhemmän koulutautumisen vaihtoehdon ja mahdollisuuden jatkuvan osaamisen kartuttamisen.

3 Koulun rooli oppilaan kasvussa ja kehityksessä

Koulu ei ole ainoastaan laitos, johon oppilaat menevät passiivisesti varastoimaan tietoa sisäänsä, vaan oppimisprosessit vaativat aktiivista tekemistä ja osallistumista. Oppiainesisältöjen lisäksi koulussa opitaan myös muita tärkeitä taitoja, kuten yhteistyötaitoja. Koulu on nuorille tila, joka vaikuttaa monin tavoin heidän kasvuunsa ja kehitykseensä. Sen vuoksi koulun tunneilmapiirillä ja erilaisilla sosiaalisilla suhteilla on merkittävä rooli heidän arkensa kannalta.

3.1 Koulun toimintakulttuuri

Jokaisella koululla on oma toimintakulttuurinsa, joka pitää sisällään arvoja ja uskomuksia sekä tapoja toimia (Uusikylä, 2006, 13). Tämä toimintakulttuuri vaikuttaa kaikkeen koulun toimintaan. Toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, millaisina oppilaat kohdataan, miten opetetaan, kuinka oppilaat käyttäytyvät, mitä heiltä odotetaan ja miten kouluun suhtaudutaan. Koulu heijastelee yleensä hyvin vahvasti yhteiskunnan kulttuuria, eli sen sisältämiä arvoja ja uskomuksia. Kouluun siirtyminen on lapselle merkittävä muutos, sillä hän joutuu ensimmäistä kertaa ympäristöön, jossa yhteiskuntaan ja sen normeihin integroituminen tapahtuu ilman vanhempia tai muita merkittäviä aikuisia (Paechter 2007, 60).

Oppilaiden sopeutumisella ja asenteilla koulua kohtaan on selvä yhteys opintoihin liittyviin saavutuksiin sekä terveellisten ja hyvinvoivien yksilöiden kasvattamiseen (Pirttiniemi 2000, 31; Demirtaş-Zorbaz & Ergene 2019, 307). Kiilakoski (2012) korostaa sitä, että nuorten sitoutuminen viralliseen kouluun jakaa oppilaat kahteen ryhmään; niihin, jotka hyväksyvät virallisen koulun ja siihen liittyvät normit, ja niihin, jotka eivät sopeudu ja näin ollen sitoutuminen kouluun on heikompi. Tästä voidaan päätellä, että on tärkeää sitouttaa oppilaat koulun normeihin ja tehdä heistä osa niitä, sillä heikompi sitoutuminen heikentää myös koulussa menestymistä.

Koulu on oppilaille fyysinen toimintaympäristö, jossa he viettävät aikaansa opiskellen ja ystävien kanssa. Virallinen oppimisympäristö pitää sisällään muun muassa

opetussuunnitelman, oppikirjat ja opetuksen. Suurin osa virallisesta koulusta rajoittuu luokkaympäristöön (Kiilakoski 2012, 40). Luokkahuoneessa vietetään suuri osa koulupäivästä. Siellä toimimiselle on omat käytäntönsä, joita opettaja ohjaa. Opettaja on isossa roolissa, ja hänen tapansa luoda suhde oppilaisiin vaikuttaa siihen, kuinka opettajavetoisia oppitunnit ovat. Opettajan lisäksi virallisen luokkahuonetoiminnan olennaisia osia ovat muun muassa työrauha ja erilaiset työskentelytavat.

Koulun virallisen, luokkahuoneeseen enimmäkseen keskittyvän, ympäristön ja sääntöjen lisäksi koulussa käyttäytymiseen ja olemiseen vaikuttavat myös koulun ulkopuoliset asiat (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014, 70). Meighanin ja Harberin (2007, 75) mukaan John Dewey oli luultavasti ensimmäinen, joka identifioi piilo-opetussuunnitelman, joka pitää sisällään kaikki ne asiat, joita koulussa opitaan virallisen opetussuunnitelman ulkopuolelta. Näitä kahta maailmaa, virallista koulua ja sen sääntöjä sekä koulun ulkopuolisia asioita ja epävirallisia, kirjoittamattomia sääntöjä, ei voi erottaa. Turner (1977, 131) määrittelee yhdeksi tärkeimmäksi ryhmän ominaisuudeksi sen, että se muodostaa normeja. Tästä voidaan päätellä, että ne normit, joita esimerkiksi koulun oppilaat yhtenä isona ryhmänä tai luokat pienempänä ryhmänä muodostavat, ovat olennainen asia kouluympäristössä. Oppilaille on siis myös nämä omat kirjoittamattomat sääntönsä, joiden alkuperän kuvaaminen ei välttämättä nuorilta onnistuisi, mutta niistä pidetään kiinni (Kiilakoski 2012, 45). Näiden kirjoittamattomien sääntöjen rikkominen johtaa yleensä nuorten keskuudessa jonkinlaiseen reaktioon, riippuen normin rikkomisen vakavuudesta. Normin rikkominen voi jäädä oppilaiden mieleen pitkäksi aikaa tai unohtua melkein saman tien, tämäkin riippuen ”rikkeen” vakavuudesta.

Koulun tunneilmastolla on keskeinen rooli oppilaan kouluviihtyvyyden ja sitä kautta koulussa menestymisen kannalta. Muista välittämisen tulisi olla keskeinen osa koulun käytäntöjä, sillä tutkimusten mukaan huolenpidon ja välittämisen puute on keskeinen vaikuttaja koulupudokkuuteen (Uusikylä 2006, 17). Koulupudokkuudella tarkoitetaan tiukasti määriteltynä oppivelvollisuutensa kokonaan laiminlyöneitä tai sen vain osittain suorittaneita nuoria, laajasti sillä voidaan tarkoittaa myös niitä, jotka eivät peruskoulun jälkeen hakeudu jatkokoulutukseen. Tutkimusten mukaan juuri koulussa viihtymisessä Suomella on paljon petrattavaa (kts. muun muassa Ahonen 2008.) Tärkeää siis olisi, että

välittäminen näkyisi koulun arjessa, ja myös niille, joille koulu ei ole itsestään selvästi helppoa ja mukavaa, tulisi sellainen olo, että he tulevat kuulluksi ja heistä huolehditaan.

3.2 Oppilaan psyykkinen kehitys

3.2.1 Persoonallisuus ja minä

Ihmisen persoonallisuus tarkoittaa sitä kokonaiskuvaa, jonka ihmiset saavat tarkastelemalla tätä henkilöä. Persoonallisuuteen kuuluvat ne asiat, jotka ovat ihmiselle pysyviä ja tunnuksenomaisia ominaisuuksia. Minä taas on Ojasen (1996, 30–31) mukaan laaja kuvaus ihmisen kokemuksesta itsestään, ja se pitää sisällään identiteetin, minäkuvan sekä itsetunnon.

Identiteetti liittyy ihmisen paikan määrittelyyn, jossa korostuvat sekä ihmisen yksilöllisyys että yhteenkuuluvuus johonkin ryhmään (Ojanen 1996, 31). Esimerkiksi suomalainen voi identifioida itsensä suomalaisen identiteetin kautta; olen suomalainen, ja suomalaiselle on tyypillistä olla hiljainen ja suora. Identiteetti voi liittyä moniin eri ryhmiin, eli ihminen voi suomalaisuuden lisäksi olla identiteetiltään esimerkiksi perheen nuorimmainen, opiskelija ja ystäväpiirinsä hauskuuttaja.

Minäkuva muodostuu sekä ruumiillisista että psyykkisistä mielikuvista, ja se kuvaa sitä tietoista käsitystä, joka ihmisellä on itsestään. Ihmisen itseensä liittyvät tiedot sisältävät muun muassa taitoja ja tietoja, ominaisuuksia, asenteita, uskomuksia, motiiveita, tunteita sekä muistikuvia. Minäkuva ja minuus rakentuvat ihmissuhdekokemusten varaan, ja ihminen peilaa ja muokkaa minäkuvaansa vuorovaikutussuhteista saamansa sanattoman ja sanallisen palautteen avulla. Aina ihmisen käsitys itsestään ei ole linjassa sen kanssa, mitä muut hänestä ajattelevat. (Jenkins 2008, 50; Vuorinen 1998, 48–63; Ojanen, 2011, 17.)

Itsetunto on ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään sekä arvostaa itseään siitä huolimatta, mitä heikkouksia tai kehittämisen kohteita hän itsessään huomaa. Hyvän itsetunnon omaava ihminen näkee oman elämänsä tärkeänä ja ainutlaatuisena. Itsetunto koostuu siitä, kuinka ihminen omat ominaisuutensa näkee; positiivisten ominaisuuksien painottuminen tuottaa hyvän itsetunnon, negatiivisten vaikuttaa niin, että ihmisellä

todennäköisesti on heikompi itsetunto. Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja niihin ratkaisuihin, joita hän elämässään tekee. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

3.2.2 Koulun rooli psyykkisen kehityksen vahvistamisessa

Koulun yksi rooli on toimia kasvuyhteisönä, joka tukee oppilaan kasvua ja kasvattaa häntä kokonaisuutena (Kiilakoski 2012, 12). Kouluun siirtymässä lapsi tuo itsensä tietäväksi muille ja saa oikeuden kuulua osaksi ryhmää (Paechter 2007, 60). Hyvä koulu antaa oppilaalle ainekset sekä myönteisen että realistisen minäkuvan luomiseksi (Uusikylä 2006, 27). Myönteinen ja realistinen minäkuva tukee paitsi lapsuudessa ja nuoruudessa, niin myös tulevaisuudessa ihmisen kykyä toimia arjen tilanteissa. Minäkuva tukee päätöksentekoa ja tavoitteiden asettamista, ja sen realismi ja positiivisuus vaikuttaa siihen, että ihminen voi asettaa itselleen saavutettavissa olevia tavoitteita.

Itseluottamuksen ja rohkeuden kehittäminen on peruskoulun keskeinen haaste (Pirtti-niemi 2000, 22). Tässä opettaja on tärkeässä roolissa. Opettaja voi omalla suhtautumisellaan oppilaaseen joko vahvistaa hänen itsetuntoaan tai saada oppilaan uskomaan, ettei hän ole kykenevä tietynlaisiin asioihin. Esimerkiksi Lahelma (2009) on tuonut esiin, että kun pohditaan, miksi tytöt eivät pärjää yhtä hyvin matematiikassa tai pojat yhtä hyvin äidinkielessä, lähdetään liikkeelle eri selitystavoista. Tyttöjen menestymättömyyden syitä etsitään muun muassa heidän aivokemiastaan, poikien kohdalla syynä taas nähdään koulun pojille sopimaton toimintakulttuuri. Keskeisessä roolissa itseluottamuksen kehittämisessä on, kuinka oppilaiden osaamista heille sanoitetaan.

Itsetunnolla on tärkeä merkitys sosiaalisiin suhteisiin, opiskeluun sekä omaan henkiseen hyvinvointiin, ja sillä on suuri rooli elämässä tehdyissä ratkaisuissa. Koska kaikki itsetunnon eri osatekijät selittävät koulumenestystä, olisi oppilaiden itsetunnon vahvistaminen kaikin tavoin tärkeää. Näin on erityisesti pojilla, vaikkakin hyvä itsetunto on pojille välttämätön mutta ei välttämättä riittävä vaikutin koulumenestykseen (Keltikangas-Järvinen 2007, 35). Perustavanlaatuinen, psykologisten tarpeiden toteuttaminen koulussa liittyy korkeampaan akateemiseen saavutukseen, ja lapsen akateemiset saavutukset näyttävät merkittävää roolia myöhemmissä kasvatuksellisissa kokemuksissa ja niillä on suuri vaikutus myös lapsen hyvinvointiin läpi kouluvuosien (Wang, Tian & Huebner 2019, 130–135.) Vaikka oppilas olisi kuinka pätevä ja osaava, vaatii akateemisten

ominaisuuksien johtaminen johonkin korkeampiin päämääriin kuitenkin sekä itseluottamusta että psyykkistä varmuutta (Keltikangas-Järvinen 2007, 23).

Opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa siihen, kuinka oppilas suhtautuu koulutyöhön (Leskisenoja 2016). Opettajan roolin on vuoden 2000 Pisa-tutkimuksen mukaan erityisen tärkeä heikompien oppilaiden oppimisen kannalta (Väljjarvi 2002). Opettaja on tärkeä tukija oppilaan koulupolulla, ja opettajalla vaikutus on suuri niin konkreettisen avun tasolla kuin myös tunnetasolla. Opettaja voi tukea oppilasta antamalla tälle aikaansa ja kuuntelemalla, jolloin oppilas saa koulun itselleen tärkeimmältä aikuiselta kokemukseen, että hänen asioillaan on merkitystä ja joku kuuntelee. Kaikella tällä on merkitystä oppilaan koulumenestykseen. Myös koulun ilmasto riippuu erittäin merkittävällä tavalla opettajasta (Uusikylä 2006, 17).

3.3 Sosiaalisuuden kehittyminen

3.3.1 Sosiaaliset suhteet

Sosiaaliset taidot tarkoittavat niitä valmiuksia, joilla lapsi pystyy ratkomaan ongelmia, joita ilmenee arkipäivän tilanteissa, ja saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä niin, että sosiaalisissa tilanteissa päädytään positiivisiin seurauksiin, kuten esimerkiksi että lapsi on aloitteellinen tai pääsee mukaan leikkeihin. Tähän lapsi tarvitsee taitoa lukea ihmisiä ja ymmärtää heidän tunteitaan, eli empatiakykyä. Tärkeää on myös, että lapsi osaa ilmaista omia tunteitaan tavalla, joka on tilanteeseen sopiva. Nämä asiat ovat yhteydessä lapsen kognitiivisiin taitoihin, asemaan ryhmässä sekä hänen minäkuvaansa. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 61.)

Toverisuhteet ovat lapsen kehitykselle merkityksellisiä. Tytöille on tyypillisempää muodostaa kahdenvälisiä suhteita kuin pojille. Kyky luoda näitä suhteita ja ylläpitää niitä on tärkeä sosiaalisen kehityksen vaihe, joka opitaan näissä nimenomaisissa toverisuhteissa. Muihin kuulumisen tunteen peruseriaatteena on perusturvallisuuden vahvistaminen. Vuorovaikutussuhteissa muiden kanssa lapsi oppii tunteidensäätely- ja ilmaisutaitoja sekä roolinottoa. Tässä vaiheessa on tärkeää, että lasten sosiaalisuutta ohjataan ja

sanoitetaan esimerkiksi riitatilanteissa. Lapsi luo siis tärkeitä sosiaalisia suhteita vanhempien avulla ja ohjauksessa. (Pulkkinen 2002, 112–116; Hartup 1982, 158.)

3.3.2 Sosiaalinen kehitys koulussa

Erityisesti epävirallisessa koulussa luodaan yhteisöllisyyttä ja opitaan paljon opetuksen ulkopuolisia asioita (Kiilakoski 2012, 11). Koulussa lapsen tulee oppia aivan uudella tavalla, mitä tarkoittaa kuulua ryhmään ja mitkä ovat ryhmässä toimimisen säännöt (Paecher 2007, 60). Opetussuunnitelman ulkopuoliset ja siihen kirjaamatta jääneet asiat ovat tärkeitä ihmisen kehityksen kannalta, ja ne kuuluvat olennaisesti koulussa opittaviin asioihin. Koska koulu on sosiaalinen tila, jossa lapsi ja nuori viettää suuren osan ajastaan, hän oppii tärkeitä taidot sosiaaliseen kanssakäymiseen, ja näitä tietoja lapsi ja nuori tulee myöhemmin hyödyntämään elämänsä kaikissa vaiheissa.

Sosiaalinen ympäristö muodostuu niissä vuorovaikutustilanteissa, joita oppilas koulupäivänsä aikana kohtaa (Laine 1999, 121). Näitä vuorovaikutustilanteita ovat muun muassa oppilaiden väliset, opettajan ja oppilaan väliset sekä oppilaan ja muun henkilökunnan väliset kohtaamiset. Koulu ympäristönä kiinnostaa monissa tutkimuksissa, sillä se on ainutlaatuinen nuorten sosiaalinen tila, jossa kohdataan sekä niitä muita nuoria, joiden kanssa vietetään mielellään aikaa että niitä nuoria, joita mielellään vältettäisiin (Kiilakoski 2012, 13). Garnerin (1996) mukaan lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti alakouluikäisten lasten sosiometrinen status ja prososiaalinen käyttäytyminen liittyvät vahvasti lasten tunnetaitoihin. Lasten ystävyys-suhteiden määrä ja laatu lisääntyvät alakoulusta ylemmille luokille siirryttäessä. Nämä myöhemmät vuodet ovatkin lapsella tärkeimpiä sosiaalisen kehityksen vuosia.

Vertaissuhteet tarjoavat lapselle ja nuorelle seuraa, sosiaalista ja emotionaalista tukea, luottamuksen, turvallisuuden, apua ongelmanratkaisuun sekä perustan identiteetin rakentumiselle, mitkä ovat tärkeitä asioita lapsen ja nuoren hyvinvoinnin kannalta (Leskisenoja 2016, 61; Korkiamäki 2014, 38). Ilman edellä mainittuja asioita on todettu, että yksinäinen lapsi tai nuori kärsii usein opiskeluongelmista ja läsnä on vahva syrjäytymisen uhka (Korkiamäki 2014, 38). Kuuluminen vertaisryhmään korreloi lapsen psykososiaalisen hyvinvoinnin ja terveellisen elämän kanssa, jotka vaikuttavat edelleen lapsen ja nuoren akateemiseen suoriutumiseen ja koulumotivaatioon (Bølling, Pfister, Mygind & Nielsen

2019, 30). Yleisesti ottaen nuoret kokevat, että he saavat hyvin tukea ikätovereiltaan, myös koulukavereiltaan. (Korkiamäki 2013, 113). Nuoret viettävät koulussa suhteellisesti suuren osan hereillä oloajastaan, joten vertaissuhteiden merkitys ja erityisesti koulutovereiden merkityksen huomioiminen heidän viihtymisensä ja sitä kautta koulussa menestymisen suhteen on tärkeää.

Koulu on nuorisokulttuurinen tärkeä tila, jossa nuorten rooli muodostuu erilaisten sosiaalisten hierarkioiden ja muiden tarkkailun tuloksena (Kiilakoski 2012, 17). Nuoret asettuvat suosittujen ja vähemmän suosittujen rooleihin, ja nämä roolit määrittävät heidän toimintaansa. Tolonen (2001) määrittää tätä nuorten asemaa ja sen kautta toimimista maineen käsitteen kautta. Oppilaalla on tietty maine, joka määrittää häntä ja hänen rooliaan koulussa. Mainettaan voi koittaa muodostaa ja muuttaa, mutta tosiasiasa maine ei ole muutettavissa yksin. Turnerin (1977, 133) määritelmän mukaan roolin käsite voi kuvata henkilölle tyypillistä käytöstä kyseessä olevassa ryhmässä, kun taas status viittaa ryhmän valtasuhteisiin. Salmivalli (2005) puhuu suosituksen maineesta, mikä viittaa korkeaan asemaan koulun sosiaalisessa yhteisössä. Ollikainen (2011) puhuu myös suosioista, ja toteaa, että suosituimmilla oppilailla on laajimmat sosiaaliset verkostot. Keltikangas-Järvinen (2010, 192) puhuu sosiaalisesta statuksesta ja sosiaalisesta suosioista, jossa suosio tarkoittaa ystävien määrää ja status asemaa. Nimenomaan sosiaalisella statuksella on suuri merkitys lapsen kehitykselle, sillä vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen on haitallista erityisesti murrosikäiselle.

Kuten edellä toin esiin, koulussa viihtyminen ja kouluun sitoutuminen ovat merkittävässä roolissa koulumenestyksen kannalta. Koulussa nuori viettää paljon aikaa, joten koulun tulee olla myös turvallinen ympäristö, johon nuoren on hyvä tulla. Kiusaamisen pelko aiheuttaa kuitenkin kouluissa paljon turvattomuutta (Kiilakoski 2012, 43). Kiusaaminen on ilmiö, johon koulujen tulisi aina puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kiusaamisen tunnistamiseen liittyy kuitenkin aina joitakin ongelmia. Kiusaamisen ehkäisemiseksi on kehitetty Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella Turun yliopistossa Kiva Koulu -ohjelma, joka on tarkoitettu koulukiusaamisen ehkäisemiseen tai siihen puuttumiseen (Salmivalli & Poskiparta 2018). Tällaisilla ohjelmilla koulun on mahdollista tehdä selväksi, että se on sitoutunut ehkäisemään koulukiusaamista ja toimimaan sen vähentämiseksi.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toteutuksen vaihe on kaikista työläin tutkimuksen teon vaihe. Se pitää sisällään tutkimuksen lähtökohtien ja tutkimusmenetelmien määrittelyn, aineiston keräämisen sekä sen analysoimisen. Toteutusvaiheen ratkaisut edellyttävät paljon pohdintaa, ja lopulliset ratkaisut tulee argumentoida, jotta tutkimuksen lukija tietää, millä perusteilla näitä ratkaisuja on tehty. Näistä lähtökohdista olen lähtenyt seuraavissa alaluvuissa olevia asioita käsittelemään.

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

4.1.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksellani pyrin selvittämään tutkimushenkilöideni koulukokemuksia, ja tästä syystä päädyin seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Minkälaisia koulukokemuksia yritysjohtajilla on?

Koska pyrin selvittämään kokemuksia ja lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä näiden kokemusten perusteella, tutkimukseni edustaa hermeneuttista tiedonintressiä. Hermeneutiikassa tieteellisenä paradigmana korostetaan erilaisia merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien ymmärtämistä ja tulkintaa. Hermeneutiikka ei siis ole metodi, vaan filosofinen suuntaus, joka antaa pohjan laadulliselle ja narratiiviselle tutkimukselle (Gadamer 2004, 151). Hermeneuttisen tiedon mukaan ihmisen toiminnalla on aina jokin tarkoitus, ja tästä syystä toimintaa voidaan tarkastella erilaisten merkitysten ja syiden kautta. Hermeneutiikassa tieto muodostuu jatkuvasti uusien tulkintojen perusteella. (Koppa 2015.) Tätä tiedon muodostumisen prosessia kuvaa käsite hermeneuttinen kehä. Hermeneuttisen kehän käsite tarkoittaa sitä, kuinka se, miten yksityiskohtia tulkitaan, vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan. Tutkimuskohteeseen liittyvistä tulkinnoista saadaan uutta ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. (Gadamer 2004.)

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen kuvataan usein olevan prosessi, johon vaikuttaa vahvasti tutkijan oma positio (Kiviniemi 2015, 74). Laadullisen tutkimuksen prosessille on tyypillistä myös tutkimuskysymysten tarkentuminen tutkimuksen edetessä. Tutkimusta tehdessä on siis hyvin tyypillistä asettaa tutkimuksen teon alkaessa tutkimuskysymykset, jotka esimerkiksi aineistoa analysoitaessa muuttuvat, jos eivät täysin, niin ainakin tarkentuvat. Laadullisen tutkimuksen kaksi tärkeää vaihetta ovat havaintojen tuottaminen ja selittäminen (Alasuutari 2011, 50).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja teorian kirjoittaminen on vuorovaikutteista (Kiviniemi 2015, 79). Tämä kuvaa hyvin tutkimuksen teon prosessia, joka oli tässä tutkimuksessa samankaltainen. Tutkimus alkoi teorian kirjoittamisella ja tärkeiden käsitteiden määrittelyllä, mutta jouduin aineiston kerättyäni toteamaan, että aiempi käsitteen määrittely oli riittämätön keräämääni aineistoon nähden. Tällöin päädyin täydentämään ja poistamaan aiemmin kirjoittamaani teoriaa, ja määrittelemään uudestaan tutkimukselleni olennaisia käsitteitä. Tämä kuvaa hyvin laadullisen tutkimuksen prosessimaista luonnetta, ja tutkimuksen eri osien keskustelemista keskenään.

4.1.2 Metodologinen lähestymistapa

Koska tutkimukseni on hermeneuttinen, päädyin tutkimuksen metodologisena lähestymistapana sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan todellisuus rakentuu kielestä ja erilaisista kertomuksista. Vivienn Burr (1995, 2004) on listannut neljä kohtaa, jotka yhdistävät sosiaalisia konstruktionisteja, riippumatta siitä, ovatko tulkinnat sosiaalisesta konstruktionismista tiukkoja vai väljempitä. Ensimmäinen kohta on kriittisyys niitä itsensä selvyyksiä kohtaan, joilla maailman ajatellaan muodostuvan. Tämä pitää sisällään esimerkiksi naisten ja miesten välisen jaottelun ja siihen liittyvien suurien merkitysten maailman. Toinen kohta on käsitystemme historialliskulttuurisuus, eli asioiden suhteutuminen niiden kertojan maailmankatsomukseen ja siihen aikaan, jossa kertoja elää. Kertomukset nähdään ajan ja kulttuurin tuotoksina. Kolmas on tiedon syntyminen sosiaalisissa prosesseissa eli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Viimeinen kohta on sosiaalisen toiminnan ja tiedon yhteenkuuluminen.

Sosiaaliseen konstruktionismiin liittyy käsitys ihmisestä sosiaalisena olentona, jonka käsitys maailmasta rakentuu sosiaalisissa vuorovaikutuksissa toisten ihmisten kanssa (Burr

1995). Ne henkilökohtaiset kokemukset, joita ihmisillä on, syntyvät siis paitsi ihmisen aiempien kokemusten vaikutuksesta, myös ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa yritysjohtajien koulukokemukset saavat muotonsa haastattelussa, jossa vallitsee vuorovaikutus tutkijan ja tutkimushenkilön välillä. Ihmiset eivät myöskään sosiaalisen konstruktionismin mukaan ainoastaan pidä omaa jokapäiväistä elämäänsä omana todellisuutenaan, vaan he synnyttävät todellisuutta ajattelullaan ja toiminnallaan, eikä todellisuus säilyisi ilman näitä toimintoja (Berger & Luckmann 1998, 30).

Ihmisten todellisuus muodostuu siis aina vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja ihmiset itse tuottavat maailman ja sen erilaiset psykologiset ja sosiokulttuuriset konseptit sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1998, 63). Lingvistinen oppi tarkoittaa sitä, että kaikki asiat ovat olemassa vasta, kun asia mainitaan tai siitä kirjoitetaan, mukaan lukien kaikki esineet (Hacking 2009, 44). Harva sosiaalinen konstruktionisti kuitenkaan ajattelee näin kärkevästi, mutta ajatuksen keskiössä on, että kaikki ajatukset, tuntemukset ja kokemukset ovat aina sosiaalisesti rakentuneita. Olennaista sosiaalisessa konstruktionismissa on myös ajattelun muutos, jonka myötä ymmärrettiin, että yhtä ainoaa totuutta ja tapaa tulkita maailmaa ei ole, vaan maailmaan suhtaudutaan aina erilaisista perspektiiveistä (Burr 1998, 14). Näin ollen voidaan ajatella, että maailmassa on yhtä monta tapaa tulkita ja nähdä maailma kuin on ihmisiäkin.

4.2 Narratiivinen tutkimusmenetelmä

Koska pyrkimykseni on ymmärtää tutkimushenkilöideni näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön, kuten edellä esitän, valitsin tutkimusmenetelmäkseen narratiivisen tutkimusmenetelmän. Sen tarkoitus on ymmärtää tutkimushenkilön henkilökohtaista näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön, tässä tapauksessa tutkimushenkilöiden kokemuksiin koulusta. Narratiivisen menetelmän lähtökohta on kertojan näkökulma. Tämä tarkoittaa siis myös sitä, että yksilön näkökulma asioihin on merkittävämpi kuin asioiden paikkansapitävyys (Erkkilä 2009). Abbottin (2002) mukaan narratiivisuus on yksi ihmisen tärkeimmistä tavoista jäsentää ymmärrystä sekä ajasta että tapahtumista. Myös Hänninen (1999) määrittelee narratiivisuuden tärkeäksi tavaksi jäsentää ajattelua ja elämää. Narratiivisuudessa fyysisen maailman tutkimisen sijaan pyritään tuottamaan todellisuutta (Bruner 1991, 4).

Narratiivinen ajattelu kohdistuu arkielämän tapahtumiin ja kokemuksiin. Narratiivisen tutkimuksen käsite ”narratiivi” viittaa Polkinghornen (1995) mukaan kertomuksiin, jotka asettuvat ajallisesti järkevään järjestykseen, ja jotka yhdessä muodostavat kertomuksen. Nämä kertomukset ovat tarinoita siitä, mitä on tapahtunut tai mitä parhaillaan tapahtuu kertomuksen kertojalle tietyn ajanjakson aikana (Berger 1997, 4; Bold 2012, 16).

Kertomukset luovat todellisuutta, mutta ovat toisaalta myös versioita jo olemassa olevasta todellisuudesta (Ihanus & Lipponen 1997). Narratiivisuus on keskeistä identiteetin muodostumisessa, kun puhutaan sekä sosiaalisesta että yksilöllisestä identiteetistä. Tätä narratiivista identiteettiä tuotetaan kertomuksissa, joita ihmiset kokemusmaailmastaan käsin kertovat erilaisista ilmiöistä. (Bold 2012, 18; Hyvärinen 1998.) Kertomukset ovat tärkeitä, sillä niiden avulla ihminen voi oppia maailmasta ja välittää muille oppimiaan asioita (Berger 1997, 10). Narratiivisen tutkimusotteen kiinnostuksen kohde liittyy nimenomaan niihin kokemuksiin, joita henkilö itse välittää omasta kokemusmaailmastaan. Tavoitteena ei siis ole tuottaa yleistettävää ja objektiivista tietoa, vaan pyrkimys on tuoda esille tutkimushenkilöiden omaa kokemusmaailmaa (Bruner 1991). Kokemukset, jotka tulevat esille kerrotuista tarinoista, ovat Brunerin (1985) mukaan aina sidoksissa kieleen, jolla näitä tarinoita kerrotaan (Tolska 2002, 135). Näin ollen kertomuksia ei voi koskaan erottaa siitä ajallisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa niitä kerrotaan.

Narratiivinen aineisto voi olla yhtä lailla puhetta, kirjoitettua tai ei-kirjallista viestintää (Kujala 2007, 20). Kertomus tulee tunnetuksi ja kuulluksi aineiston kautta, valitsee kertoja sitten minkä tahansa näistä tavoista tuoda sen esiin (Berger 1997, 7). Tässä tutkimuksessa halusin käyttää aineiston hankintamenetelmänä nimenomaan haastattelua, sillä aiempien kokemusten perusteella olin tullut siihen tulokseen, että se antaa kattavimmat tarinat. Haastattelua tehdessä on mahdollista kysyä täydentäviä kysymyksiä ja keskittyä sellaisiin aihealueisiin, joista tutkimushenkilöllä on paljon sanottavaa.

Suullinen kerronta sisältää erilaisia episodeja nykyisyyden ja menneisyyden välillä, ja kertoja voi näiden kertomusten aikana asettaa itsensä erilaisiin positioihin, mistä syntyy katkelmallista kerrontaa (Kujala 2007, 21). Tämä kuvaus narratiivisesta tutkimusmenetelmästä on paikkansa pitävä oman tutkimukseni kohdalla. Tutkimukseni keskittyy jo lähtökohtaisesti menneeseen, eli tutkimushenkilöiden koulukokemuksiin. Tästä syystä kerronnassa esiintyi paljon pohdintaa menneestä, ja haastattelujen edetessä haastateltavat

kenties aina rentoutuivat ja innostuivat niin, että alkoivat itsekin jo pohtia koulukokemusten ja nykyisyyden yhteyttä jollakin tasolla. Abbottin (2002) mukaan narratiivit ovat esityksiä tapahtumista. Brunerin (1991) mukaan narratiivit ovat tilanneherkkiä kertomuksia, joita määrittää se, että niissä tarkastellaan asioita jälkikäteen, ja pyritään mahdollisesti selvittämään myös asioiden välisiä yhteyksiä. Muistinvaraisissa kertomuksissa ”faktoja” ei voida kartuttaa, vaan kertomuksissa olennaista on nimenomaan kertojan kokemusmaailma. Kertomuksia tulkitessa on tärkeää muistaa, että ne ovat aina erilaisia edustuksia todellisuudesta (Bold 2012, 29).

4.3 Tutkimusaineiston hankinta

Tavoitteeni oli tutkimuksen teon alussa saada seitsemän tutkimushenkilöä. Tiedostin tämän yhdeksi suurimmaksi haasteekseni tutkimuksen teossa, sillä mahdolliset tutkimushenkilöni ovat yritysjohtajina kiireisiä ja vaikeita tavoittaa. Lähestyin näitä mahdolliseksi ajattelimiani tutkimushenkilöitäni sähköpostitse. Sähköpostiosoitteet löysin yritysten internet-sivuilta, ja valikoimani yritykset kuuluivat Suomen yhdeksänkymmenen liikevaihdollisesti suurimman yrityksen joukkoon Largest Companies:n listauksen (2017) perusteella. Sain sovittua haastattelut seitsemän kanssa, mikä oli tavoitteeni, mutta yhden peruttua tulin siihen tulokseen, että kuudella tutkimushenkilöllä saan jo riittävän aineiston. Olin tässä vaiheessa ehtinyt yhtä lukuun ottamatta litteroida kaikki kuusi haastattelua, joten tiesin, että aineistosta löytyi selkeitä teemoja, joita voisin hyödyntää analyysissäni. Haastattelin tutkimushenkilöt vuoden 2019 touko- ja kesäkuun aikana, ja osan haastattelusta suoritin Skypellä, osan kasvotusten. Tulosten esittelyssä käytän haastateltavista koodeja H1-H6. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin. Joidenkin haastateltavien kanssa aikaa olisi voinut käyttää paljon enemmän, sillä heidän tarinansa olivat kiinnostavia ja he olivat innokkaita kertomaan kouluajoistaan. Tässäkin tulivat kuitenkin vastaan tutkimushenkilöiden muut velvoitteet. Jokainen kuitenkin myös korosti, että jos jotain kysyttävää jäisi, saisin aina laittaa viestiä ja tarkentaa asioita.

Tutkimushenkilöjoukkoni koostui siis lopulta kuudesta yritysjohtajasta. Nämä kuusi ovat toimitusjohtajia edellä esittelemäni listauksen perusteella liikevaihdoltaan suurista yrityksistä. Kun etsin yritysten internet-sivuilta johtoportaan nimiä ja yhteystietoja, jouduin

toteamaan monen johtajan tulevan ulkomailta. Nämä johtajat karsiutuivat tietysti heti pois, sillä tutkimushenkilöideni yksi selvä kriteeri oli suomalaisen koulujärjestelmän läpi kulkeminen. Lopulliset tutkimushenkilöni sijoittuvat kaikki ikäluokkaan, joka on käynyt koulua suomalaisen koulujärjestelmän muuttuessa peruskouluun. Kaksi tutkimushenkilöstä on naisia, neljä miehiä.

Päädyin edellä esitettyyn rajaukseen suurien yritysten toimitusjohtajista puhtaasti oman mielenkiintoni perusteella. Ajattelin saavani eniten irti haastatteluista tähtäämällä korkealle, ja motivaation säilyvän tutkielman teossa, kun tutkimushenkilöt ovat todella menestyneitä ja korkeassa asemassa olevia henkilöitä. Kuten edellä totesin, tiedostin näiden henkilöiden tavoittamisen olevan yksi suurimmista haasteista tutkimuksen teossa, ja sainkin todeta, että vastauksia sai usein odottaa kauan, jos niitä sai lainkaan. Sähköpostitiedusteluni lähetin noin kuudellekymmenelle toimitusjohtajalle, joista vastauksen sain noin kahdeltakymmeneltä. Ja usein vastaus oli kieltävä, sillä isojen yritysten toimitusjohtajien kalenterit saattavat olla täynnä monia kuukausia eteenpäin.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on aineistolähtöistä (Kiviniemi 2001, 68). Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka ennen aineiston keräämistä mielessä on oltava suunta-aviivat sille, mitä lähdetään tutkimaan, lopulliset teemat ja aiheet nousevat esiin vasta aineistosta. Tutkimuskysymykset voivat näin ollen muuttua tutkimuksen teon edetessä. Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on saada esiin erilaisten tilanteiden luonteita ja erilaisten ihmisten käsityksiä maailmasta (Bold 2012, 120).

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimushenkilö antaa oman kokemuksensa tutkijan käyttöön, ja tutkija tuottaa tästä kuvauksesta ydinkuvauksen aineistosta tekemiensä poimintojen avulla (Polkinghorne 1995, 12). Purtilo-Nieminen (2009) viittaa Bruneriin (1986), jonka mukaan kertomusten tulkintaan vaikuttavat aina haastateltavan ja haastattelijan näkemykset maailmasta sekä asioiden taustasta ja syystä näiden kertomusten kertomiseen. Samaa tuo esille myös Berger (1997, 12), joka korostaa, että kertomukset eivät koskaan voi kertoa kaikkea, vaan kertomuksen kuulija täyttää aukkokohdat ja tekee tulkinnat

perustuen omaan tietoonsa. Tulkintojen tekeminen kertomuksista alkaa jo haastattelun aikana, mutta tärkein analyysi tehdään vasta sen jälkeen (Bold 2012, 123).

Litteroituani kaikki kuusi haastattelua minulla oli yhteensä 53 A4-kokoista sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5) tekstiä. Analyysini aloitin käyttämällä väreillä teemoittelua, jossa eri värit edustivat erilaisia teemoja, joita aineistosta värittämäni lainaukset edustivat. Näitä teemoja olivat opiskelu, koulumenestys, vanhemmat ja ystävät sekä opettajat. Sen lisäksi omat teemansa olivat suomalaisen peruskoulun heikkoudet ja vahvuudet sekä ne asiat, jotka tutkimushenkilöt kokivat tärkeiksi huomioida tulevaisuudessa, jotta peruskoulu säilyisi yhtä hyvänä kuin se nyt on. Tämä teemoittelu edustaa Polkinghornen (1995, 12) jaottelun mukaisesti narratiivien analyysia. Teemoittelun jälkeen oli yksinkertaista lähteä kirjoittamaan tuloksia auki otsikoimalla aihealueittain esiin nousseita asioita. Tuloksiin kirjoittamani lainaukset koodasin yksinkertaisesti siten, että jokainen haastateltava sai tunnukseseen H-kirjaimen, jonka perään lisäsin numeron 1-6 sen mukaan, monentena olin kyseistä henkilöä haastatellut.

Polkinghornen (1995, 12) jaottelun mukaisesti toinen narratiivisen aineiston analyysin tapa on narratiivinen analyysi, jonka avulla tuotin aineistostani esimerkkikertomuksia. Käytännössä siis ensimmäisessä analyysivaiheessani, narratiivien analyysissa, pilkoin aineiston osiksi, ja tässä vaiheessa analyysiä muodostin niistä jälleen kokonaisuuksia (Kujala 2007, 31). Näiden esimerkkikertomuksien tarkoituksena on tuoda esiin mahdolliset erilaiset polut yritysjohtajaksi, ja näiden esimerkkien poluissa olennaista ovat nimenomaan koulumuistot ja kouluun liittyvät kokemukset sekä niiden erot ja yhtäläisyydet eri poluilla. Näiden uusien esimerkkikertomusten ei kuitenkaan ole tarkoitus olla tarkkoja kopioita tutkimushenkilöideni kertomuksista, vaan esimerkkitarinat koostuvat aineistoni osasista. Tarkoitus on luoda tyyppitarinoita, joissa kerään jokaisen kertomuksista osasia yhteen, ja muodostan tarinoita erilaisista opiskelijoista. Kertomuksissa yritysjohtajiksi painottuvat nämä koulun eri osa-alueet.

4.5 Luotettavuus

Metodologisessa osassa on tutkimuksen teon kannalta merkittäviä eettisiä huomioon otettavia asioita, minkä vuoksi on tärkeää kirjoittaa laadullisen tutkimuksen prosessit auki lukijan luettavaksi. Tästä syystä olen pyrkinyt edellä tuomaan mahdollisimman avoimesti esiin tekemäni valinnat, sekä perustelevaan, miksi olen päätenyt tekemään juuri nämä valinnat tässä tutkimuksessa. Valintojen perusteleva lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tekee läpinäkyväksi sen, mitä tutkija on ajatellut päätöksenteossa tutkimuksen eri vaiheissa (Koppa 2010).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ja tulosten tarkastelu on aina jollain tapaa subjektiivista, eli riippuvaista tutkijan omista kokemuksista. Kuitenkin tuloksista saadaan luotettavampia tutkijan oman asemoinnin ja ennakkokäsitysten auki kirjoittamisella. Myös aineiston keruuseen liittyy eettinen ulottuvuus, sillä aineiston keruunkin voi tehdä monella eri tapaa. Tässä koen toimineeni eettisesti kestäväällä tavalla, sillä litteroin äänittämäni haastattelut sanasta sanaan. Tuloksia esitellessäni tein selväksi ne kohdat, joista olen jättänyt tutkimuksen kannalta epäolennaisia lauseen osia tai tutkimushenkilön tunnistettavuuteen liittyviä tietoja pois. En siis tutkijana lisännyt havaintoihini mitään, poistanut niistä olennaisia asioita sekä kirjoitin tuloksia ainoastaan aineistoon perustuen, kuten Anttilan (2014) mukaan tutkijan kuuluu noudattaakseen eettisesti hyväksyttävää tulosten raportointia.

Olen aineistoa analysoidessani ja tuloksia tehdessäni pitänyt huolen siitä, että tutkimushenkilöiden välittämät merkitykset pysyvät samankaltaisina läpi tutkimuksen. Tämä tarkoittaa sitä, että en ole lähtenyt muokkaamaan merkityksiä omaan tutkimukseeni tai omiin ennakkokäsityksiini sopiviksi, vaan olen esittänyt ne sellaisina kuin tutkimushenkilöt ovat ne minulle kertoneet. Tähän kategorisointiin liittyy myös sen huomiointi, että nämä luomani kategoriat ovat sopivia suhteessa tutkimukseni tarkoitukseen, jonka myöskin koen toteutuvani tutkimuksessani. Myös tällainen tutkimuksen tulosten analysointi mitään painotuksia omien käsityksieni mukaan tekemättä kuuluu Anttilan (2014) mukaan hyvään tutkimuksen teon tapaan.

5 Yritysjohdajien kokemuksia koulusta

Tutkimukseni tulokset jakautuvat siis aiemmin esiin tuomiini teemoihin, joita seuraavissa alaluvuissa käsittelen tarkemmin. Nämä tulokset vastaavat tutkimuskysymykseeni, eli siihen, millaisia koulukokemuksia yritysjohtajilla on. Ne edustavat monipuolisesti niitä kokemuksia, joita tutkimushenkilöni haastatteluissa toivat esiin omista kouluajoistaan sekä niitä ajatuksia, joita heillä on nykykoulusta. Viimeinen alaluku pitää sisällään narratiivisen analyysin tuloksena syntyneet yritysjohtajien opiskelijanarratiivit.

5.1 Kokemuksia opiskelusta

Kun pyysin tutkimushenkilöitä muistelemaan kouluajojaan, alkoivat he pohtia hyvin vaihtelevasti aikaa koulun alemmilta luokilta aina opiskeluaikoihin saakka. Näin oli myös Metson (1999) tutkimuksessa, jossa nousi esiin vanhempien koulumuistoja. Arolan (2015) tutkimuksessa painottuivat erityisesti varhaisemmat koulumuistot, mikä erosi hieman tutkimushenkilöideni kertomuksista, joissa painotus oli selkeämmin myöhemmissä kouluvuosissa. Tämä taas saattaa johtua Arolan (2015) mukaan siitä, että mitä pidempään koulua käydään, sitä vähemmän painoarvoa annetaan varhaisille koulumuistoille. Omat tutkimushenkilöni olivat kouluttautuneet melko pitkälle, joten tämä saattaa selittää myöhempään koulumuistoihin keskittymistä. Koulumuistot voivat joka tapauksessa olla yksilön mielessä todella pitkään, ja niillä saattaa olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia (Miller & Shifflet 2015, 21).

Oman tutkimukseni yksi positiivisimmista tuloksista oli yleinen kokemus kouluajoista - koulussa oli ollut mukavaa ja siellä viihdyttiin. Tämä on tyypillistä erityisesti lapsuusajan muistoissa, jotka jäävät yleensä mieleen erityisen positiivisesti säilyttyneinä (Metso 1999, 270). Mieleen kouluajoista olivat jääneet ystävät, opettajat sekä erilainen saatu oppi. Opiskelu oli pääasiassa mielekästä, lukuun ottamatta joitakin yksittäisiä aineita. Koulunkäynnin mielekkyyden kokemus ja kouluun sopeutuminen ennustavat luultavammin tulevaisuudessa onnistumista, kun taas niillä, joilla on vaikeuksia sopeutua koulun kulttuuriin, on todennäköisemmin myöhemmin suurempia vaikeuksia akateemisessa

suoriutumisessa ja sosiaalisissa suhteissa (Demirtaş-Zorbaz & Ergene 2019, 307). Tämä on mielenkiintoista, kun ajatellaan tämän tutkimuksen osallistujia, jotka ovat onnistuneet nimenomaan työelämässä.

”Varmaan ensimmäisenä tulee mieleen ystävät...et oli hauskaa.” H1

”Mukava muisto kaiken kaikkiaan siitä että...et oppi asioita.” H3

Mieluisat oppiaineet olivat melko saman suuntaisia. Matematiikka oli aineista selkeästi pidetyin, eniten vaikeuksia tuottivat kielet, erityisesti ruotsi. Reaaliaineet jakoivat mielihiteitä, joidenkin mielestä ne olivat mukavia, toiset eivät pitäneet niihin liittyvästä työmäärästä. Moni totesi olevansa luonnostaan matemaattisluonnontieteellinen, mikä ohjasi koulussa kiinnostusta ja panostusta oppiaineisiin. Hannula-Sormunen, Mattinen, Räsänen & Ruusuvirta (2018, 158) esittävät, että kyvyllä hahmottaa lukumääriä on synnynnäinen aivotoiminnallinen tausta, mutta lapsen ympäristö voi eri tavoilla suunnata lapsen suuntautumista lukumääriin ja matematiikkaan. Tämä tutkimuksen tulos vahvistaa siis näkemystä luonnollisesta taipumuksesta, jota ympäristö pystyi vahvistamaan tutkimushenkilöideni kohdalla.

” (---) matematiikasta mä oon aina pitänyt. Ja historiasta. Ja mul oli suuria vaikeuksia sitten kielissä ja...niin suomen kielessä kuin muissakin koska mulla on lukihäiriö.” H6

” (---) kyl mä tykkäsin aika paljon tasasesti, enempi kielet oli vähän sitten sellanen myrkyllisempi toisin ku matikka, mut sit mä tykkäsin myös historiasta.” H2

”No, liikunta oli aina lempiaine...ja varmaan matematiikka, en mä nyt sitä rakastanu mut se oli niinku mielenkiintosta, ja sitä ku ei tarvinnu paljoo lukea ku mä en mikään lukutoukka ollu koskaan niin se ongelmanratkasu oli niinku mukavaa ja tuntu et ne asiat oli välillä niinku helpompi oppia kun sitten taas lukea johonkin tota historian ja biologian kokeisiin, joihin piti lukea niin paljon materiaalia...en hirveen innostunu oo koskaan ollu kielten opiskelusta.” H3

Haastatteluissa muita aineita koskevat maininnat olivat melko vähäisiä, yllä olevat olivat ainoita, jotka käsittelivät yleisesti muitakin oppiaineita kuin matematiikkaa. Matematiikalla oli tässä aineistossa suuri painoarvo verrattuna muihin oppiaineisiin, jotka mainittiin vain lyhyesti ja ohimennen.

5.2 Koulussa menestyminen

Edellä tuli esille sitaatti, jossa mainittiin lukihäiriö. Kuudesta tutkimushenkilöstäni kahdella oli lukihäiriö. Heidän kokemuksiaan koulusta yhdisti työnteko, jota koulunkäynti vaati todella paljon. Heidän eroavaisuutensa oli, että toinen tutkimushenkilöistä menestyi lukihäiriöstä huolimatta kovan työntekoa ansiosta koulussa hyvin, hänen keskiarvonsa oli reilusti yli yhdeksän. Toiselle näistä tutkimushenkilöistä erityisesti lukiosta läpi pääseminen oli haastavaa kovasta työstä huolimatta. Goldberg, Higgins, Raskind ja Herman (2003) tutkivat pitkittäistutkimuksessaan niitä ominaisuuksia, jotka ennustavat lukivaikeuksien menestystä. Merkittävin ominaisuus oli itsetunto, muita esille tulleita tärkeitä ominaisuuksia olivat muun muassa tavoitteiden asettaminen sekä sosiaaliset tukiverkostot.

”Huonosti. Todella huonosti. Et mulla on lukihäiriö. (---). Mul oli erittäin vaikeeta siis lukiossakin. Mul oli toisen luokan keväällä tulossa neljä nelosta...” H4

Merkittävin ero, joka näiden kahden tutkimushenkilön välillä oli, oli diagnoosin ja siihen liittyvien tukitoimien saaminen. Yllä olevan sitaatin tutkimushenkilöllä ei ollut diagnoosia kouluaikana, eikä näin ollen tarpeellista tukea oppimisen avuksi. Toisella näistä tutkimushenkilöistä taas oli diagnoosi ja käytössään tarpeelliset tukitoimet. Hän myös menestyi koulunkäynnissä todella hyvin. Toimivien strategioiden kehittäminen on olennaista, jotta lukivaikeudesta huolimatta menestyy akateemisessa maailmassa (Golberg, Higgins, Raskind & Herman 2003, 232). Erityisopetusta saaneena toisella tutkimushenkilöstäni on voinut olla koulussa apuna sellaisia ihmisiä, jotka ovat ohjanneet häntä oikeanlaisten strategioiden pariin, kun taas toinen tutkimushenkilöistä on jäänyt ilman tällaista tukea.

”Mä olin tukiopetuksessa kyllä useita vuosia. Ja sit mä oon varmaan niitä ensimmäisiä, tai en mä tiedä, en mä ainakaan oo kuullu muilta, joka ylioppilaskirjotukseen, siis ainekirjotukseen niin mul oli lääkärintodistus. (---) Eli koen että sain kyllä apua.” H6

”Ei sitä tuettu mitenkään silloin (lukihäiriötä). Et itse asias ylioppilaskirjotuksissa kun oli kuus tuntia aikaa niin varmaan kaks tuntia kirjoitin sitä ainetta ja neljä tuntia kirjoitin sitä puhtaaks, et saisin ne lauseet jonkinlaiseen järjestykseen, kun se piti mustekynällä kirjoittaa siihen aikaan puhtaaks.” H4

Muut tutkimushenkilöt sanovat menestyneensä koulussa hyvin. Toisien keskiarvo oli koulussa reilusti yli yhdeksän, toisilla keskiarvo oli alle yhdeksän, mutta silti kuitenkin hyvä. Koulunkäyntiä kuvasti suurimmalla osalla tutkimushenkilöistä eräänlainen helpous. Nämä tutkimustulokset ovat yhteneväisiä Hyvärisen (2016) tutkimuksen kanssa, jossa naisjohtajista suurin osa kuvaili koulussa opiskeluaan helpoksi, mutta toiset joutuivat ponnistelemaan muita enemmän. Oli myös mielenkiintoista, että kukaan ei maininnut olleensa erityisen motivoitunut olemaan hyvä koulussa, vaikka Keltikangas-Järvisen (2007, 36) mukaan tärkein koulumenestyksen selittäjä on motivaatio. Saman tutkimuksen tuloksissa kuitenkin todetaan, että erityisesti poikien joukossa voi olla niitä, jotka menestyvät hyvin, mutta joilla ei ole erityistä motivaatiota koulunkäyntiin. Voi myös olla, että tutkimushenkilöiden motivaatio oli sisäistä kiinnostusta erityisesti tiettyihin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan, ja sen vuoksi sitä ei erikseen mainittu merkittävänä osatekijänä.

”(---) mä olin hyvä koulussa. Että tota siinä oppikoulussa ja peruskoulussa mulla oli keskiarvo reilusti yli yhdeksän. (---) peruskoulu, olin tosi hyvä koulussa ja sit lukiossa mä tajusin hellittää sitä (---)” H6

”No oli kyl helppoo pakko myöntää et...ja siihen on kaks syytä. Yks on se et mul on hirveen hyvä muisti ja sit mä oon nopee oppimaan.” H1

”Mä olin aina aika hyvä oppilas sinällään, mul oli tosi hyvät arvosanat.” H5

Osa tutkimushenkilöistäni kävi lukionsa silloisissa Suomen parhaimmissa lukioissa. Tämä on osittain huolestuttavaakin, sillä korkeakoulutus on tärkeä valttikortti työelämässä (Rinne 2012, 404). Niin sanottujen eliittikoulujen kautta kulkeneet ovat muihin nähden etuoikeutetussa asemassa, kun lähdetään kilpailemaan korkeakoulupaikoista, joista todella tunnetusti on kova kilpailu.

”Et tota niin hölmöltä ku se kuulostaa nii mun omalta luokalta oli kuus kuuden ällän kirjottajaa. Siis yhdeltä luokalta, meit oli kaksykyaheksan. Ja sit on tämmösiä niinku epäonnistujia ku minä et oli vaan kolme ällää.” H1

”No mä olin hyvässä lukiossa (---) joka oli sinä vuotena ku mä kirjoitin (---) nii se oli kaiketi näillä mittareilla Suomen paras lukio...” H2

Suomessa erityisesti pääkaupunkiseudulla on kova kilpailu lukiopaikoista. Lukioiden keskiarvot määrittyvät joka vuosi sen mukaan, millaisia keskiarvoja hakijoilla on. Luonnollisesti siis keskiarvot nousevat sitä mukaa, mitä kovatasoisempia hakijoita on. Yleisesti lukioiden paremmuusjärjestystä listataan keväällä ylioppilaskirjoitusten tulosten perusteella. Viimeisimmät tutkimukset kuitenkin kertovat, että Suomessa lukioissa ei ole niin suuria eroja, vaan opetus on tasalaatuista. Tällä tarkoitetaan erityisesti parempien opettajien valikoitumista tiettyihin kouluihin, joka siis Suomessa ei ole kovin räikeää. Kuitenkin vertaistuessa merkitys on suurempi, kun korkean lähtötason opiskelijat kerääntyvät yhteen paikkaan, ja ovat tyypillisesti motivoituneita sekä korkeasti koulutettujen ja hyvätuloisten vanhempien lapsia. (Eskonen & Kanerva 2018.)

5.3 Lähisuhteiden vaikutus koulunkäyntiin

Koulussa luotujen ystävyysuhteiden ja hyväksytyksi tulemisen tunteen merkitystä on korostettu yhteenkuuluvuuden ja kouluviihtyvyyden syntymisessä sekä koulunkäynnin mielekkyyden merkittävimpänä tekijänä (Olsson 2018, 68–69; Leskisenoja 2017). Ystävillä on myös tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden mukaan suuri merkitys koulussa viihtymisen ja menestymisen kannalta. Ystävät vaikuttavat siihen, että kouluun on mukava mennä. Sen lisäksi ystävät luokassa voivat auttaa toisiaan menestymään koulussa paremmin. Luokkatovereista on siis sekä henkistä että konkreettista tukea ja apua.

Garnerin (1996, 32) mukaan negatiiviset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet vertaisten kanssa saattavat heikentää sosiaalkognitiivisten taitojen kehittymistä. Tutkimusten mukaan vertaissuhteilla on siis selkeä merkitys paitsi lapsen hyvinvoinnille niin myös koulumenestykselle.

”(---) hyvä semmonen kaveripiiri (---) arvostettiin sitä että joku sai hyviä numeroita” H3

”(---) kouluun oli mukava mennä ja siellä viihty koska niitä kavereita oli” H6

”(---) kouluaikoina jouduin tukeutuu kavereihin jo” H4

Rakenteellisia kouluun liittyviä tekijöitä tarkastellessa merkittävin koulumenestyksen selitys on luokan pysyvyys. Sen yhteys koulumenestykseen on merkittävä, mutta tämän lisäksi se vaikuttaa myös psyykkiseen hyvinvointiin sekä sosiaaliseen pääomaan. (Keltikangas-Järvinen 2007, 42.) Myös Alatuvan (2007) tutkimuksen mukaan koulumenestys on yhteydessä luokan pysyvyyteen sekä oppilaan arvioon koskien temperamenttiaan, itsetuntoaan ja motivaatiotaan. Tutkimushenkilöistäni usea mainitsi luokkansa olleen pääosin samankaltainen monen vuoden ajan. Heidän mielestään se oli merkittävää koulumenestykselle ja koulussa viihtymiselle. Hyvän yhteishengen ja kannustavan ilmapiirin rooli kouluilun kannalta on merkittävä (Leskisenoja 2017). Näitä oli todennäköisesti helpompaa ylläpitää luokassa, jossa kaikki olivat toisilleen tuttuja ja saivat käydä koulua yhdessä usean vuoden ajan. Yksi tutkimushenkilöistäni mainitsi muuttojen vaikutuksen ystävyys-suhteiden luomiseen ja vaikeuteen, samoin oli Hyvärisen (2016, 59) tutkimuksessa, jossa koulujen vaihtamisen mainittiin vaikeuttaneen ystävyys-suhteiden luomista.

”(---) aika tiivis se koko jengi koska me oltiin se kaikki kaheksan vuotta yhdessä (---) kaikki oli hyviä niin siin oli aika vaikee olla niinku...olla huono.” H1

Suomen niin sanotuissa eliittilukioissa lukionsa käyneet mainitsivat myös ympäristön yleisen merkityksen koulumenestykselle. Oppimista tukeva ympäristö johtui siitä, että kouluun oli valikoitunut keskimääräisesti parempia oppilaita. Tällaista erityistä lukiota käyneelle kehittyä helposti myönteinen identiteetti, jota edesauttaa se, että koulussa on

mahdollista saada erityistä tukea omalle kiinnostuksen kohteelle ja omalle osaamiselle. Tällaisilla ”eliittilukioihin” päätyneillä on usein esiintynyt jo aiemmin vahvaa akateemista suuntautumista, jota on sitten tuettu sekä perheen että koulujärjestelmän taholta. (Aapola 2005, 262–263.)

Yksi tutkimushenkilöistä korosti joukkuelajien merkitystä sosiaalisten suhteiden luomiseen. Hänen mukaansa uutena paikkakunnalle muuttaessa harrastukset ovat auttaneet häntä myös koulussa, sillä joukkuelajeissa on päässyt osoittamaan oman osaamisensa ja ottamaan paikkansa kaveriporukassa. Urheilu tarjoaakin epätavallisen sitoutumisympäristön, jossa eivät päde samat lainalaisuudet, kuin muussa yhteiskunnassa (Sugden, Schlenkorf, Adair & Frawley 2019, 8). Myös Kimin, Liun ja Shanin (2017, 900) tutkimuksessa urheiluaktiviteetteihin osallistuminen lisäsi yliopistoissa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista opintoihin urheilun fyysisten ja psykologisten etujen kautta. Myös peruskoulussa voidaan ajatella erityisesti psyykkisten etujen olevan merkityksellisiä oppilaille, jotka vapaa-aikanaan urheilevat.

” (---) sitten mä oon aina tykänny liikunnasta nii se on aina auttanu, koska jos jotenkuten pärjäs jalkapallossa tai jääkiekossa, niin se aina niinku autto että se aina sillee niinku mukavasti yhdistää kun tuota pärjätään jossain potkupallopeleissä...mutta kuitenkin sellasta sosiaalisuutta oppi sitten sen joukkueurheilunki kautta (---)” H3

Kun peilataan tätä kokemusta joukkueurheilun merkityksestä asemaan, johon johtajat ovat päätyneet myöhemmin työelämässä, on se mielenkiintoisen yhteneväinen Laitisen & Nurmen (2007) tutkimuksen kanssa. Heidän mukaansa harrastukset, ja erityisesti joukkuelajit kuten jalkapallo ja jääkiekko, vaikuttavat ihmisen aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamiseen. Myös Hyvärisen (2016) naisjohtajat olivat aktiivisia koulun ulkopuolissakin aktiviteeteissa. Muutama tutkimushenkilöistäni korosti olevansa oman yhteiskunnallisesti korkean aseman lisäksi mukana erilaisessa nuorten harrastustoiminnassa tai muussa vapaaehtoistyössä.

Uusikylän (1987, 29) tutkimuksessa käy ilmi, että älykkäiden ja koulussa menestyvien nuorten sosiaaliset suhteet ovat usein hyvällä mallilla. Heillä on yleisen älykkyytensä vuoksi myös tajua toimia sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaaliset suhteet korostuivat monen

tutkimushenkilöni muistoissa koulusta, mikä on samassa linjassa Hyvärisen (2016, 59) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan naisjohtajien koulukokemuksille tyypillistä oli sosiaalisten suhteiden korostuminen. Erityisesti alemmilla koululuokilla emotionaaliset taidot ovat tärkeitä kouluikäisten lasten sosiaaliselle pätevyydelle (Garner 1996, 31).

Vanhempien merkitys koulunkäyntiin liittyi lähinnä henkisen tuen antamiseen sekä asioiden mahdollistamiseen. Vanhempia oli tutkimushenkilöillä monenlaisista taustoista, oli sekä akateemisia että niitä, joilla ei ollut erityisempää koulutustaustaa. Tärkeä oli myös vanhempien lapsilleen välittämä arvomaailma, joka liittyi koulutuksen arvostamiseen ja työntekoon menestymisen eteen. Yksi tutkimushenkilöistä mainitsi myös rahallisen tuen.

”Koulunkäynti oli sillä lailla meillä että sitä tuettiin. Hyvin varhaisessa vaiheessa tehtiin selväksi että tota noin niin kaikki koulunkäyntiin liittyvät siten maksetaan ja hoidetaan. Että siinä oli kyllä täysi tuki, ei kuitenkaan painetta siihen että olis pitäny olla kauheen hyvä.” H6

”(---) isähän on [xxx] professori yliopistolla ja äiti opettaja, ni aina he puhusen koulutyön merkityksestä (---)” H5

”(---) olivat toki kannustamassa siihen opiskeluun ja kyllä he suhtautuivat siihen kannustavasti ja siten että kannattaa ja pitää opiskella ja pienestä asti on sellaseen kasvanu (---)” H4

Vanhempien koulutustaustan merkitystä lapsen akateemiselle kehitykselle on tutkittu paljon, esimerkiksi tuoreessa tutkimuksessaan Scanlon, Powell, Leahy, Jenkinson & Byrne (2019) tutkivat vanhempien suuntautumista lastensa koulutukseen ja tuleviin ammatteihin, ja tutkimuksen yhtenä tärkeänä tuloksena on vanhempien halu siihen, että heidän lapsensa pääsee koulujärjestelmässä korkeammalle kuin he ovat itse päässeet, sillä koulutus varmistaa ”hyvän ammatin”. Vanhempien koulutustaustalla on tutkimusten mukaan merkitystä lasten koulumenestykselle, ja Suomessa koulumenestys vastaavasti vaikuttaa yhteishaun lopputulokseen (Kestilä, Karvonen, Parikka, Seppänen, Haapakorva & Sutela 2018, 1). Vanhempien koulutuksella on siis suuri merkitys lapsen akateemiselle polulle. Tässä tutkimuksessa vanhempien koulutustausta ei ollut pääasiallisena keskustelun

aiheena, mutta lähes jokainen tutkimushenkilöstäni sivusi tätä teemaa, ja alkoi pohtia vanhempien antaman tuen merkitystä ensin heidän koulutustaustansa kautta.

5.4 Opettajien merkittävä rooli

Opettajien rooli koettiin merkittävänä tekijänä koulussa viihtymisen ja menestymisen kannalta. Tämä on yhteydessä Metson (1999) huomioon, jonka mukaan kouluaikaa muistellaan usein opettajien kautta, mikä kävi ilmi myös muun muassa Arolan (2015) tutkimuksessa. Kertomukset olivat yhteydessä niiden tutkimusten kanssa, joiden mukaan oppilaat kaipaavat sellaista opettajaa, joka on läsnä ja osoittaa välittävänsä (kts. Viskari, Törmä & Vuorikoski 2003). Erityisen tärkeäksi tutkimushenkilöt kokivat, että opettajat laittavat oman persoonansa peliin, ja näin innostavat oppilaita oppimaan. Näin myös sellaiset aineet saatiin tuntumaan vähän mielenkiintoisemmilta, joista ei muuten innostuttu. Tämä toimi myös toisinpäin, sillä opettaja sai myös kiinnostavan aineen tuntumaan tyyneältä, jos opetusmenetelmät olivat heikot. Innostunut ja ihmisläheinen opettaja miettii opetusta oppimisen näkökulmasta, ja pyrkii keksimään sellaisia metodeja, jotka innostavat ja suuntaavat oppimista (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003). Erilaisten oppimisen tapojen, varsinkin oppilasta osallistavien, koetaan lisäävän oppimisen iloa (Leskisenoja 2017). Opettajan persoona on ollut merkityksellinen myös Millerin ja Shiffletin (2016) tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajuudesta. Heidän tutkimushenkilöidensä mukaan tiettyjen opettajien persoona inspiroi heitä tulevaisuuden alalle.

”Ne hyvät ja huonot on, molemmat ääripäät on jääny aika hyvin mieleen.”

H1

” (---) opettajist tällaset persoonat jotka ikään ku pani sen persoonansa likoon siihen niin tietenkkin loi sitä innostusta.” H2

” (---) suurin arvo on tullu niistä jotka on pystyny siihen käytäntöön siirtää ne opit jo siel koulutuksen aikana.” H4

”(---) opettajan rooli, et minkäläisen roolin se opettaja ottaa, nii vaikuttaa totta kai.” H5

Opettajalle tärkeäksi tehtäväksi koettiin oppilaan luontaisten taipumusten vahvistaminen. Opettajan tehtävä on tunnistaa oppilaidensa vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, ja omalla opetuksellaan innostaa oppilaitansa panostamaan näihin aineisiin lisää. Tätä voidaan peilata nykyisiin johtamisteorioihin, joissa työntekijöiden ajatellaan kehittyvän, jos ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuuksia, tukea sekä haasteita (Korpelainen & Ruohotie 2008, 76). Ihmiset haluavat kehittää itseään omien kykyjensä edellyttämällä tavalla. Sama pätee myös oppilaisiin ja heidän suhteeseensa opettajiinsa; oppilas voi kehittyä, jos se tehdään hänen omista lähtökohdistaan käsin.

” (---) et se matikan opettaja oikeesti oli hyvä, ni se piti sen mun luontaisen taipumuksen tavallaan yllä ja kehitti sitä.” H1

” (---) mun mielestä ne olis voinu erityisesti olla sellasia aineita joista vois olla kiinnostunu vieläkin jos niitä osattais opettaa niinku paremmalla tekniikalla tai tavalla tai se opettaja ite ois vähän enemmän innostunu.” H3

Suomalaisten lasten koulumenestys on erinäisten tutkimusten mukaan huipputasoa. Kuitenkaan koulussa viihtymistä käsittelevissä tutkimuksissa suomalaiset eivät pärjää. Syytä tähän on etsitty monista paikoista, mutta yksiselitteistä syytä asialle ei ole antaa. Ahonen (2008, 199) tuo esille, että yksi merkittävä tekijä on oppilaiden ja opettajien välinen suhde. Oppilaat eivät ole kokeneet saaneensa riittävästi mahdollisuuksia ilmaista itseään, ja heille on tullut tunne, että opettaja ei huomioi heitä yksilöinä. Yksilöllisen huomioimisen nostaa esille suoraan myös yksi tutkimushenkilöistäni.

”(---) mieleen jää ne opettajat jotka ottaa sut yksilöinä” H6

Lähes kaikki tutkimushenkilöistäni totesivat, että opettajan merkitys koulussa viihtymisen ja menestymisen kannalta on merkittävä. Vain yksi tutkimushenkilöistä sanoi suoraan, että vaikka kaikki opettajat eivät olleet mieluisia, ei se jäänyt painamaan mieltä, kun muuten piti koulunkäynnistä. Tämä on ainoa kommentti, joka hieman sivuaa tutkimusta siitä, että hyvin koulussa pärjäävälle opettajan rooli ei ole niin merkittävä kuin heikomille oppilaille (kts. Välijärvi 2002). Opettajan merkittävän roolin tunnistamisen

seurauksena osa tutkimushenkilöistä pohti sitä, kuinka opettajan persoonan vaikutus yksittäisen oppilaan oppimiseen voi olla todella suuri. Tämä herätti jonkin verran huolta ja pohdintaa siitä, voiko asialle tehdä mitään. Vuorikoski, Törmä ja Viskari (2003, 87) ovat samaa mieltä siitä, että on tärkeää pohtia, kuinka opettajan yksilöllisyyden ja yksilöllisten toimintatapojen rajat määritellään hyväksyttävästi. Opettaja ilmentää luokassa sitä, mikä on hänen henkilökohtainen käsityksensä siitä, millainen opettajan tulisi olla (Hoyle 1969, 65).

Temperamentin suhdetta oppimiseen on tutkittu, ja oppilaan temperamentti on olennainen nimenomaan suhteessa opettajaan. Temperamentti vaikuttaa siihen, millaisena opettaja oppilaan näkee, mikä taas voi vaikuttaa siihen, pitääkö opettaja oppilaastaan ja loppujen lopuksi sillä on vaikutus myös siihen, kuinka opettaja valitsee oppilastaan opettaa. (Keltikangas-Järvinen 2007, 25.) Hyvä suhde opettajaan vaikuttaa siihen, että oppilaalla on mahdollisuus työskennellä vapaassa ilmapiirissä, joka on edellytys aidolle oppimiselle (Gordon 1979, 22). Positiivinen opettajan ja oppilaan välinen suhde luo positiivisia oppimistuloksia (Uusikylä 2006, 18). Myös opettajan antamalla palautteella on oma merkityksensä oppimistapahtumalle. Arvostelu tai muu kielteinen huomio yleensä heikentävät oppimista (Gordon 1979, 22). Myös tutkimushenkilöt toivat esiin erityisesti positiivisen palautteen antamisen merkityksen.

”Eli semmonen opettaja joka pystyy antamaan sitä positiivista palautetta niin on tosi tärkeä.”H6

Uusi osallistavampi opetussuunnitelma keräsi ristiriitaista palautetta, mutta kehuja se sai siitä, että sosiaalisia taitoja ja niiden merkitystä se korostaa hyvin. Tämä haastaa perinteisiä opettajien käsityksiä, sillä tutkimusten mukaan opettaja arvostaa periaatteen tasolla osallistuvaa, uteliasta ja kyseenalaistavaa oppilasta, mutta käytännössä edellä esitetty käytös heikensi arvosanaa kyseisessä aineessa (Keltikangas-Järvinen 2007). Tämä herättää kysymyksen siitä, voivatko opettajat todella sisäistää uuteen suuntaan menneen opetussuunnitelman ja sitoutua menemään kohti siinä määriteltyjä tavoitteita. Yritysmaailman ainakin voitaisiin tulkita tämän tutkimuksen perusteella arvostavan näitä uuden opetussuunnitelman mukaisia taitoja, joten toivottavaa olisi, että opettajat pystyisivät integroimaan sen hyviä puolia omaan opetukseensa.

5.5 Suomalaisen peruskoulun vahvuudet ja heikkoudet

Vahvuudet

Suomalainen peruskoulujärjestelmä sai tutkimushenkilöiltä kiitosta. Sen hyväksi puoleksi koettiin muun muassa se, että se antaa kaikille mahdollisuuden esimerkiksi ikään, sukupuoleen tai etniseen taustaan katsomatta. Tutkimushenkilöiden mielestä siis perusopetuslaissa (628/1998) 2 §;) määritelty tasa-arvon tavoite toteutuu hyvin. Peruskoulun koettiin myös antavan tasaisen pohjan, jonka päälle alkaa rakentaa osaamista. Tutkimushenkilöt kokivat sen parantuneen aikojen saatossa niin, että nykyään peruskoulun käyneet ovat osaavampia kuin he olivat oman koulupolkunsa jälkeen.

”Et kaikilla on itse asiassa mahdollisuus.” H1

”Jos ajatellaan kuitenkin suomalaist peruskoulujärjestelmää nii ihmiset osaa lukee ja ihmiset osaa tiettyi perusasioita, ja kieliä, kielille luodaan pohja.” H2

” (---) sisältö, opetussuunnitelmat (---) kaiken kaikkiaan on hyvä ja opetus on laadukasta, ja halutaan pitää kaikki mukana” H3

”Et se koulu on meillä niin perusosa tätä yhteiskuntaa.” H4

Muuttuneeseen peruskouluun ja sen vahvuuksiin liittyy myös se, että opettaja ei ole enää ehdoton auktoriteetti. Tämä on suunta kohti muutosta, sillä esimerkiksi Meighan ja Harber (2007, 75) toivat esille, että yksi piilo-opetussuunnitelman opettama asia nuorille on, että auktoriteettia on kuunneltava enemmän kuin mitä pidetään arvossa itsenäistä arviointia siitä, mikä on tärkeää ja merkityksellistä. Oppimisen tavat ovatkin muuttuneet oppilaslähtöisemmiksi, minkä suurin osa tutkimushenkilöistä koki hyvänä asiana, sillä oppilaat oppivat näin elämässä tärkeitä taitoja, kuten yhteistyötä ja esiintymistä. Kouluelämä on muuttunut vapaammaksi nimenomaan oppilaille (Metso 1999, 273). Suomalainen työelämä tarvitsee laaja-alaista osaamista, joka ylittää oppiainerajat, ja tästä syystä on pyritty häivyttämään näitä rajoja eri aineiden välillä (Jordman, Kiili, Lonka, Schneiz & Vauras 2015). Tätä pidettiin hyvänä, sillä opetuksen muuttunut luonne koettiin vähemmän jäykkänä ja oppilaita enemmän kiinnostavana.

Myös opettajat mainittiin yhtenä peruskoulun vahvuutena. Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja, ja tutkimushenkilöiden mielestä opettajilla on edelleen maine ”kansankynttilöinä”. Suomessa onkin ollut vuosikymmenten ajan poikkeuksellisen paljon hakijoita opettajankoulutukseen, mikä on mahdollistanut kyvykkäimpien ja osaavimpien hakijoiden valitsemisen maisteritasoiseen koulutukseen. Tämä on edelleen vaikuttanut siihen, että opettajat ovat omalta osaltaan saaneet aikaan mainioita oppimistuloksia, ja ammatin arvostus on lisääntynyt entisestään. (Luukkainen 2019.)

”Niin siin on kyl joku perinne täällä, opettajan arvostus, joka vaikuttaa siihen paljon, koska silloin me saadaan ne hyvät tyypit sinne opettajankoulutuslaitoksiin, eikä vaan ne jotka ei pääse mihinkään muualle.” H1

”Et meil on korkeesti koulutetut, hyvät opettajat. Ne on meidän vahvuus.”
H6

Tutkimushenkilöiden kokemus opettajien arvostuksesta on tosin tällä hetkellä heikentyneemmässä asemassa, sillä opettajankoulutukseen ei enää haeta yhtä innokkaasti kuin ennen. Syinä tähän nähdään muun muassa kasvaneet luokkakoot, tukea tarvitsevien määrän lisääntyminen sekä heidän paikkaansa liittyvät keskustelut ja resurssit. Negatiivisemmaksi muuttuneeseen keskusteluun vaikuttaa erityisesti uutisointi ja medianäkyvyys aiheen ympärillä. (Luukkainen 2019.)

Tutkimushenkilöt olivat monella tapaa sitä mieltä, että nykyinen suomalainen koulu on parempi kuin heidän aikanaan. Vertailua tehtiin paitsi suomalaisen peruskoulun kehityksessä, myös ulkomaihin. Oltuaan töissä ulkomailla yksi tutkimushenkilöistä muutti takaisin Suomeen lapsensa tultua kouluikänsä, sillä tahtoi lapsen saavan käydä suomalaisen peruskoulun. Yleisesti ottaen suomalaista koulua pidettiin hyvänä.

Heikkoudet ja haasteet

Yhtenä riskinä suomalaiselle peruskoululle nähtiin sen eriarvoistuminen. Pelkona oli, että Suomi menisi suuntaan, jossa hyvät oppilaat, joilla on hyvä tausta, ajautuvat samoihin kouluihin. Tämä aiheuttaisi taas sen, että myös paremmat opettajat hakeutuvat näihin kouluihin, ja tämän kierteen kautta syntyisi eliittikouluja. Koulujen eriytyminen lisäisi oppilaiden keskinäistä kilpailua ja korostaisi numeroarvioinnin merkitystä (Kalalahti

2014, 17). Kuten edellä jo esitin (kts. Rinne 2014, 404), eliittikoulun käyneet ovat muihin nähden etuoikeutetussa asemassa korkeakoulupaikoista kilpailtaessa.

Nykyinen osallistava tapa herätti hieman huolta siinä mielessä, saavatko oppilaat enää tarpeeksi ohjausta. Pohdintaa herätti, onko opiskelu mennyt liian vapaamuotoiseksi liian aikaisin. Kuten edellä toin esille, tässä kuitenkin oli eroavaisuutta siinä mielessä, että joidenkin tutkimushenkilöiden mielestä nykyinen peruskoulusta pääsevä aines on aiempaa parempaa, ja osallistavampi opetus opettaa heidän mielestään nuorille tärkeitä taitoja, kuten esimerkiksi ryhmätyötaitoja ja esiintymistä. Nykyinen osallistava opetus voi olla ainakin herätys siihen todellisuuteen, että opetus on aiemmin välittänyt kuvaa siitä, että arvostuksen kohteena on enemmän passiivinen läsnäolo kuin kritiikki, jota aktiivinen oppilas kykenee esittämään (Meighan & Harber 2007, 95).

Lähes jokainen tutkimushenkilö toi esille myös matematiikan oppimisen ja opettamisen merkityksen. Tässä syynä saattaa olla tutkimushenkilöiden koulutustausta, sillä lähes kaikilla oli joko kaupallisen alan tai diplomi-insinöörin koulutus. He kuitenkin perustelivat matematiikan merkitystä työelämässä hyvin, ja osasivat tätä kautta peilata opettamisen laadun merkitystä jo koulussa. Monikaan ei ollut tyytyväinen siihen, kuinka matematiikkaa opetetaan. Sen kytköstä käytäntöön olisi haluttu korostaa enemmän. Tutkimuksessa USA:n koulujärjestelmän matematiikan oppimisessa käy ilmi, että matematiikan opiskelu on pääosin hiljaista puurtamista, joka pitää sisällään yksin tehtävien tekoa hiljaisuudessa, ilman mahdollisuutta esimerkiksi visuaalisiin apuvälineisiin (Pellegrino & Hilton 2012, 113). Moni tutkimushenkilöistäni pystyy samaistumaan kokemustensa mukaan tähän myös suomalaisessa peruskoulussa.

”(---) oikealla lailla ohjattaisiin sitten niitä nuoria myös sen matematiikan osalta (---)” H3

Matematiikan osaamisen kannalta onkin olennaista kysyä, ovatko matematiikan oppimisen tavat koulussa sellaisia, että ne vastaavat yhteiskunnan tarpeisiin (Kupari 1998, 217). Pellegrino ja Hilton (2012, 113) tuovat esiin, että matematiikan tehtävien ratkaisu on pääasiassa tehokasta oikeiden vastausten tuottamista ja tekemistä, eikä tilaa vastausten oikeuttamiselle tai selittämiselle juurikaan jätetä. Vuoden 2015 matematiikan perusopetuksen oppimistulosten 9.vuosiluokan arvioinnissa ongelmanratkaisutehtävien osaamisen

taso ei tutkimuksen mukaan yllä edes normaalin arkielämän tarpeisiin esimerkiksi prosenttilaskujen osalta, ja tämä oli tutkimuksen suurin huolenaihe (Julin & Rautopuro 2016, 201).

Myös resurssit mainittiin yhtenä kriittisenä tekijänä hyvän peruskoulun säilyttämisessä. Moni tutkimushenkilöistä olisi valmis satsaamaan opetukseen lisää yhteisiä varoja, sillä heidän mukaansa opetuksen laatu kärsii resurssien puutteen vuoksi. Resursseihin liitettiin luokkakoot, opettajien kuormitus sekä erityisopetuksen laatu ja määrä. Yksi tutkimushenkilöistä lisäsi opettajien kuormittuvan, koska koululle on siirtynyt opetustehtävän lisäksi myös kasvatustehtävä.

”(---) peruskouluopetus on hyvää ja niitä resursseja ei vaan pitäis yhtään vähentää vaan mieluummin ehkä vähän lisätä.” H3

”(---) säästetään tavallaan siin koulutuksessa siitä et ei oo enää kirjoja ja oppimateriaaleja ja tämmösiä nii ei se oo...se ei oo niinku fiksuu säästämistä.” H5

”Et nyt mä nään et se ongelma on et erityisopettajia ja -tukea saa liian vähän. Ja se on sit kaikilta pois kun opettajien aika menee siihen.” H6

”Et suomalaisessa yhteiskunnassa vanhemmuus on joutunu kriisiin jo ajat sitten, peruskoulun tehtäväks jää sitten korjata kaikilta osin lasten perusta sille elämälle (---).” H4

Moni uhkakuva, joita tutkimushenkilöillä oli mielessä, oli heidän mukaansa myös estetävissä opettajien riittäväillä mahdollisuuksilla vaikuttaa.

”(---) niin kauan ku niille opettajille annetaan niinku valtuudet tehdä asioita ja kehittää sitä toimintaa, niin must se on ihan hyvissä käsissä” H1

Tähän kytkeytyy myös ajatus siitä, että suuri haaste on innostaa oppilaita oppimaan oikeilla tavoilla. Oppimismetodit ovat tässä avainasemassa. Myös henkilökohtaisemman ja yksilöllisemmän opetussuunnitelman mahdollisuutta esitettiin mahdollisena tapana innostaa oppilaita ja tuoda heidän luontaiset kykynsä esiin. Tällä hetkellä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on perustuslain mukaan tehtävä

niille oppilaille, jotka on otettu tai siirretty erityisopetukseen (Ikonen 2003, 100). Huolestuttavana suomalaisessa koulutyöskentelyssä voidaan nähdä se, että keskittyminen vaikeuksiin ja heikkouksiin peittää alleen oppilaan luontaiset vahvuudet (Leskisenoja 2017, 420). Tämän vuoksi jokaisen oppilaan henkilökohtainen huomioiminen ja hänen osaamisensa vahvistaminen olisi erityisen tärkeää. Perinteisessä opetussuunnitelma-ajattelussa kuitenkin jätetään usein huomioimatta oppilaan oppimisen kannalta merkitykselliset yksilölliset tekijät (Ikonen 2003, 97).

”(---) pitäis luoda semmonen malli että ne resurssit tulee hyödynnettyä eli me pystytään sitä, onks se sit jotain henkilökohtasta opetussuunnitelmaa hyödyntämällä luomaan sellasta polkua et sit ne älykkäämmät niin pääsee eteenpäin (---)” H3

”Et niilleki pitäis keksii joku rooli (niille, jotka eivät koulussa pärjää niin hyvin). Jollakin tavalla et hekin innostuu, etteivät syrjäydy.” H5

Koulun jatkuva haaste onkin innostaa oppimaan ja osallistumaan myös niitä, jotka eivät nauti koulunkäynnistä ja joille koulun suorittaminen on haaste. Äärelän (2012, 37) mukaan koulupudokkaiden ja alhaisilla arvosanoilla suoriutuvien ongelmat ovat tunnistettavissa jo varhaisessa vaiheessa. Ne oppilaat, jotka eivät pärjää koulussa, eivät myöskään yleensä viihdy siellä. Tämän vuoksi tärkeää on oppilaan yksilöllisen huomioimisen rinnalla huomioida erityisesti riskitekijät ja pyrkiä varhaiseen puuttumiseen sekä varmistaa se, että koulusta tulisi paikka, jossa lapsi ja nuori viihtyy.

5.6 Koulun tulevaisuuden suuntaviivat

Koulun tarkoituksesta ja merkityksestä nostettiin selkeästi eniten esille sosiaalisten taitojen oppimisen merkitys. Vaikka peruskoulu on vielä tutkimushenkilöiden mukaan varhainen vaihe alkaa valmentaa työelämään ja yritysten johtoon, voidaan siellä keskittyä opettamaan yleismaailmallisia taitoja, joista on hyötyä työelämässä missä tahansa asemassa ja tehtävässä.

” (---) kylhän koulu on paikka jossa oppii ihmisten kans tulla toimeen, voidaan tehdä projekteja, tulee sitä ”leading by influencing”. ” H1

”Kyllähän se antaa niitä perustaitoja. (---) jokaisen kannattais sitä koulua käydä niin pitkälle kun se henkilökohtainen kyvykkyys sallii (---)” H4

Työnteon merkityksen, motivoinnin ja tietynlaiseen kunnianhimoon kasvattamisen merkitys nousivat tärkeiksi teemoiksi haastatteluissa. Työntekoon liitettiin valmistelujen ja kovan työn tekemisen merkityksen ymmärtäminen. Tärkeänä pidettiin myös vaikuttamista ja aktiivista osallistumista.

”Et kyl se täytyy ruokkia sitä kunnianhimoo, sitä kautta et onnistuu.” H1

” (---) se et oppii ja ymmärtää sen et aina on tehtävä valmistelut.” H5

Myös osallistumista ja vaikuttamista voi Harjun (2015) mukaan oppia koulussa. Koulu on keskeinen instituutio, kun pyritään vaikuttamaan nuoriin, joita pyritään kasvattamaan aktiivisiksi kansalaisiksi. Työn tekemisen ja vaikuttamisen sekä osallistumisen arvot voidaan koulutuksen avulla siirtää seuraaville sukupolville. Tässä on Harjun (2015) mukaan tuntisuunnittelua enemmän kiinni koulun toimintakulttuurista sekä koulun hengestä. Koulun tulisi pyrkiä ohjaamaan nuoria tielle, jossa omalla toiminnalla on asioissa tärkeä rooli.

Matematiikan merkityksen lisäksi myös muutamia muita aineita nostettiin erikseen esille, ja todettiin myös niiden opettavan tulevaisuudessa tärkeitä taitoja.

” (---) äidinkieli niinku opetti jo sitä kriittisyyttä ja vois sanoo et myös sen vähän erilaisen tiedon yhdistämistä.” H2

Koulutus mainittiin muutamaan otteeseen, kun haastatteluissa nousivat esiin henkilön itsensä ulkopuoliset asiat menestyksen tiellä. Peruskoulun merkitys nousi esiin enemmän yleissivistävän pohjan luomisen paikkana, kun taas myöhemmän koulutuksen koettiin antavan enemmän spesifejä taitoja työelämään. Koulutuksen koettiin myös vahvistavan henkilöiden luontaisia taipumuksia, mikä koettiin tärkeänä ympäristön tekijänä (kts. Hanula-Sormunen, Mattinen, Räsänen & Ruusuvirta 2018, 158).

”Mä aina useinkin sitä oon miettiny et yleensäkin korkeakouluopiskelu et mikä on sitten syy ja mikä seuraus. Mut et kyllähän suurin osa meistä (insinööreistä) (---) ollaan hirveen analyttisiä ja sellasii ongelmanratkasijoita. Et onks se sit niin et sitä on aina ollu ja koulutus vahvisti sitä vai sit koulussa sen oppi.” H1

Yksi tutkimushenkilöistä mainitsi vielä urapolkuun vaikuttaneista henkilöistä erikseen opettajat ja koulutuksen merkityksen.

”Kyl siin varmaan on siis joitakin opettajia totta kai, jotka on auttanu siin sillä tavalla et...omalla tavallaan. (---) sit kauppakorkees oli joitakin hyvii professoreita.” H5

Yleisesti ottaen tutkimushenkilöt kokisivat hyväksi valinnanmahdollisuuksien lisäämisen. Valintoja ei kuitenkaan saisi pakottaa tekemään liian aikaisin, sillä moni ei vielä lukioikäisenä ole valmis tähän. Lukiossa väärin koulutusvalintoihin liittyvät pelot ovat kaksi kertaa yleisempiä tytöillä kuin pojilla (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 32). Myös Uusikylä (2006, 26) tuo esille, että kaikki nuoret ovat erilaisia, minkä vuoksi kaikki eivät kehity ja opi koulussa samaa tahtia, ja tästä syystä jatko-opiskelumahdollisuudet pitäisi jättää pidempään avoimiksi. Jos valintoja kuitenkin on tehtävä, niiden muuttamisen toivottaisiin olevan helpompaa. Toisaalta juuri tytöt, jotka kokevat poikia enemmän ahdistusta valinnoista, menestyvät koulussa paremmin, ja päätyvät korkeammille koulutusurille (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 32). Ahdistus voi siis olla myös normaalia siirtymiin liittyvää huolta, joka siivittää oikeiden valintojen tekemiseen. Nuoria ei kuitenkaan tulisi pakottaa liian aikaisin valintojen tielle, ja heille tulisi antaa mahdollisuuksia kokeilla ja epäonnistua ilman, että siitä rangaistaan. Komonen (1999) tuo esille, että opintojen keskeyttämiseen liitetään usein stigma, joka tekee kouluttamattomuudesta pysyvän olotilan. Tällaisessa puheessa ei kuitenkaan huomioida tutkimushenkilöidenkin korostamaa valinnanmahdollisuutta, sillä ihminen voi myöhemmin ajan ollessa itselleen oikea kouluttautua hyvinkin pitkälle.

”Niin kyllä nämä mahdollisuudet pitäis huomioida ja antaa, et ei pitäis ovia ja ikkunoita laittaa kiinni liian aikasin, vaan sitten kun ikään kun nyt tiedän mitä haluan lähtee opiskelemaan niin pystyn panemaan siihen riittävän

määrän omaa energiaa nii ne oppimistuloksethan on ihan erilaisia (---).”

H3

Oppilaitosyhteistyö nousi esille useamman tutkimushenkilön kanssa. Yhteistyö koettiin molemminpuoliseksi hyötysuhteeksi, jossa esimerkiksi luennointi oppilaitoksissa tuottaa osaavia yksilöitä, joista yritykset pääsevät tulevaisuudessa hyötymään.

”Ja sitten mä aattelen vielä niinkin päin että yritysten henkilökunnan pitäis olla mahdollista ja työnantajan pitäis kannustaa siihen että vois toimia jopa oppilaitoksissa opettajana koska oon sitä mieltä että se tulee kyllä takaisin yritykseen.” H4

”Mä oon tykänny niis käydä myöskin (oppilaitosvierailuilla), ihan luennoitsijana niin siinä aina oppii jotain myöskin ja täytyy aina ite valmistautuu, ja se on kivaa se valmistautuminen myöskin. Saa vähän updateta et mitä maailmalla on myöskin, siinä oppii.” H5

Yksi tutkimushenkilöistä olisi valmis yrityksen tasolla tukemaan työntekijöidensä työtä oppilaitoksissa jopa rahallisella tasolla. Tutkimushenkilöt pyrkivät omalla esimerkillään tekemään myös näkyväksi elinikäisen oppimisen, ja pyrkivät työpaikalla vahvistamaan sitä, vaikka kokivatkin, että koulutukseen hakeutuminen ja itselle sopivien koulutuksien etsiminen on työntekijän itsensä vastuulla. Jatkuvan kouluttamisen tarve kuitenkin tunnustettiin, mikä on linjassa yleisen työelämän trendin kanssa. Ihmisten on oltava valmiita kehittämään ja kouluttamaan itseään, sekä siirtämään omaa osaamistaan eri tehtävistä toisiin (Antikainen, Rinne & Koski 2013).

” (---) mä olisin melkein valmis siihen että saa pitää ihan täyden kuukausipalkkansa meiltä ja sit saa toisen palkkansa siltä toiselta osalta, kuitenkin joutuu käyttää iltojansa ja viikonloppujansa sitten valmisteluihin.” H4

Kaksi tutkimushenkilöistäni oli naisia, ja heidän vastauksissaan korostui sukupuoliroolien näkyminen koulussa. Virallista koulua tarkasteltaessa jokainen on samanarvoinen oppilas sukupuoleen katsomatta, mutta todellisuudessa sukupuoliroolit näkyvät koulun arjessa monin tavoin (Kiilakoski 2012, 22). Koulun ystävyysuhteet jakautuvat monesti sukupuoliroolien mukaisesti, samoin istumajärjestyksiin luokassa liittyy jakoja

sukupuolen mukaan (Tolonen 2001, 33). Jo koulun alussa oppilaat joutuvat sisäistämään normit siitä, millainen on ”oikeanlainen” tyttö tai poika (Paechter 2007, 63).

Molemmilla tutkimushenkilöilläni oli ajatuksia siitä, mitä koulussa tulisi tehdä, että näitä sukupuolittuneita opetuksen tapoja ei enää toisinnettaisi. Yksi merkittävä ajatus oli, että oppiaineisiin ei pitäisi liittää sukupuolistereotypioita. Koulussahan on aineita, joissa sukupuolirooleja toisinnetaan selkeästi, kuten esimerkiksi liikunta, jossa jaottelu on tehty tyttöjen ja poikien liikuntaan (Kiilakoski 2012, 3). Puhetta on myös usein erikseen tyttöjen aineista ja poikien aineista. Tähän liittyen on tärkeää muistaa, että molemmat näistä tutkimushenkilöistä korostivat itse olevansa hyvin matemaattisluonnontieteellisiä, mikä on perinteisesti liitetty poikien vahvuudeksi (mm. Keltikangas-Järvinen 2007). Matematiikan osaamisen testeissä eroja esiintyy tyttöjen ja poikien välillä jonkin verran, mutta erot eivät ole suuria (Hannula, Kupari & Räsänen 1998, 191). Yhteiskunnassa vallalla oleva ajatus on edelleen se, että tytöille sopivat paremmin hoiva-alat, mikä vaikuttaa stereotyyppisten odotusten vuoksi tyttöjen ja poikien koulutusvalintoihin (Pääkkönen 2013, 447).

”(---) tyttöjä kehotetaan johonki niinku pehmeempiin aineisiin tai muihin niin semmonen pitäis lopettaa heti. Ja kannustaa nimenomaan matemaattisiin aineisiin kaikkia.” H6

Tähän tutkimushenkilöt myös liittivät opettajan asenteet ja opettamisen tavat, joilla opettaja voi joko vahvistaa tai heikentää näitä stereotyyppisiä asenteita ja niiden seurauksena syntyneitä ennakkoluuloja, joita oppilaalla voi olla omasta osaamisestaan ja kyvyistään. Mielenkiintoista tutkimuksissa onkin, että sukupuolten välinen tasa-arvo toteutuu matematiikan osaamisessa, mutta ei arvosanojen antamisessa ja oppiaineeseen liittyvien valintojen tekemisessä (Yrjölä 2004, 11). Lubienskin (2007, 23) mukaan matematiikan opettajat voisivatkin hyötyä opetuksessaan paljon erilaisista tasa-arvoon liittyvistä tutkimuksista, jotka lisääisivät jokaisen oppilaan mahdollista oppia parhaalla mahdollisella tavalla. Opettaja ei saisi jaotella oppilaita millään tavalla, ja hänen tulisi osata opettaa ainettaan niin, että jokainen innostuu sukupuoleen katsomatta. Tyttöihin ja poikiin kuitenkin kohdistuu tutkimusten mukaan erilaista moraalista ja käytännön toimintaan liittyvää sääntelyä, jolla odotetaan tytöiltä ja pojilta erilaista käyttäytymistä, ja joka perustuu

ennakkokäsityksiin siitä, miten tytöt ja pojat toimivat (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 167; Kiilakoski 2012; Paechter 2007, 63).

*”Ja jos tällanen asenne on niinku koulussa et on huono matikassa nii kyl-
lähän se opettaja voi siihen paljon vaikuttaa.” H1*

Pääasia tutkimushenkilöiden mielestä oli, että sukupuoliroolit poistuvat sekä opettajan puheesta että yleisestä kulttuurista. Sukupuoliroolien ylläpitämisen sijaan tulisi aktiivisesti toimia niiden poistamiseksi, sillä se saisi aikaan parempia oppimistuloksia ja saisi myös tytöt innostumaan aineista, joihin heitä ei ole välttämättä perinteisesti kannustettu. Tutkimushenkilöiden mielestä tämä olisi ensiarvoisen tärkeää, sillä jo koulusta lähtee polku, joka vaikuttaa siihen, mihin naiset työelämässä päätyvät. Ja naiset ovat selkeästi aliedustettuina matematiikassa, luonnontieteissä ja insinööritieteissä (Pääkkönen 2013, 447).

*”Mut et totta kai koulu vaikuttaa siihen, ilman muuta. Myös siihen et men-
näin lukioon ja sit lukiosta halutaan opiskelemaan jatkoon ja ainoa tapa
varmaan tehdä se on varmaan tarpeeks sellanen olo et on kannustusta. Ja
se et uskoo omiin kykyihinsä sen sijaan et tulee tää et mä en osaa matikkaa.”
H1*

”Mut ehdottomasti tää sukupuoli pois tästä kouluhommasta.” H6

Suomalaisten oppilaitosten tulee tasa-arvolain mukaan vuosittain laatia tasa-arvosuunnitelma, joka laaditaan yhdessä henkilöstön ja opiskelijoiden edustajien kanssa. Koulutuksen segregatio eli sukupuolten välinen eriytyminen ja epätasapaino on kuitenkin Suomessa erittäin jyrkkää. Se näkyy erityisesti oppiaine- ja koulutusvalinnoissa, käytännön opetuksessa, oppimistuloksissa ja niiden arvioinnissa sekä koulu- ja henkilökunnan sukupuolijakaumassa. (THL 2019.) Tämänkaltaiset faktat ovat karua luettavaa tasa-arvon mallimaanakin nähdystä Suomessa, jossa edellä esiin tulleet sukupuoleen liittyvät jaotellut lähtevät jo koulusta.

5.7 Toimitusjohtajien opiskelijanarratiivit

5.7.1 Ahkeroiva menestyjä

Ahkeroivan menestyjän nousujohteisen urapolun taustalla on paljon työtä niiden asioiden eteen, joita hän on lähtenyt tavoittelemaan. Työnteko ja sen arvostus on ollut merkittävässä roolissa läpi ahkeroivan menestyjän elämän. Nämä arvot ovat kotoa opittuja kovan työnteon merkitystä korostavia arvoja.

Koulun alkaessa ahkeroiva menestyjä oli välittömästi innokas oppimaan uutta. Hän kyseli opettajalta paljon kysymyksiä, ja oli innokas vastaamaan, kun hänelle esitettiin kysymyksiä. Opettaja oli ahkeroivalle menestyjälle ehdoton auktoriteetti ja ahkeroiva menestyjä katsoi opettajaa ylöspäin sekä arvosti tätä kovasti. Jo alusta alkaen ahkeroiva menestyjä teki mielellään läksyjä ja käytti aikaansa opetellakseen asioita, jotka olivat koulussa ajankohtaisia. Koulussa hän piti melkein kaikista aineista, mutta eniten miellytti matemaatiikka, sillä tehtäviä oli paljon, ja niiden tekeminen oli selkeää edistymistä, joka tyydytti ahkeroivan menestyjän mieltä. Menestystä tuli kuitenkin riippumatta oppiaineesta.

Ahkeroivalla menestyjällä oli kavereita, mutta heitä ei ollut kovin paljon, eivätkä he olleet erityisen läheisiä. Kavereiden rooli oli olla seurana koulussa ja toisinaan vapaa-ajalla, mutta heidän merkityksensä ei ollut ahkeroivan menestyjän koulunkäynnin kannalta suuri. Ahkeroivan menestyjän koulumenestyksen takana oli kova työ. Hän kuitenkin käytti usein aikaansa koulussa muiden auttamiseen, sillä hän teki omat tehtävänsä tehokkaasti ja nopeasti. Tämän jälkeen opettajakin saattoi kehottaa ahkeroivaa menestyjää toimimaan ”apuopettajana” muille oppilaille.

Ahkeroiva menestyjä jatkoi samalla työskentelyn tavalla lukioon ja yliopistoon saakka, vaikka hyvä pohjatyö oli jo tehty. Olisi ollut mahdollisuus hellittää ja toisinaan antaa hieman armoa itselleen. Kova työnteko oli kuitenkin ahkeroivalle menestyjälle tyypillistä, ja hän ei luopunut siitä edes työelämässä. Kovasti työtä tekemällä hän kykeni näyttämään arvonsa yritysmaailmassa, jossa hänen vaivansa palkittiin antamalla parempia työtehtäviä. Loppujen lopuksi suuri vaivannäkö ja ahkeruus palkitsivat, ja näin ahkeroiva menestyjä päätyi suuren yrityksen johtopaikalle.

5.7.2 Sosiaalinen menestyjä

Sosiaalisen menestyjän elämän tukipilari ovat hänen ihmissuhteensa. Sosiaalinen menestyjä on antanut paljon aikaansa ja omistautunut ihmissuhteille, joista tärkeimpiä hän on vaalinut läpi elämän. Ihmissuhteet ovat olleet merkittävä tekijä hänen menestymisen tielään.

Sosiaalinen menestyjä tuli mielellään kouluun, ja oli suhteellisen kiinnostunut myös joistakin oppiaineista. Eniten häntä kuitenkin motivoivat ystävät, joita oli jo pienestä alkaen iso joukko. Sosiaalinen menestyjä pärjäsikin koulussa hyvin, mutta enemmän hän keskittyi kavereihin ja sosiaaliseen toimintaan. Sosiaalisen menestyjän harrastuselämä oli aktiivista, mikä laajensi jo ennestään isoa ystäväpiiriä.

Myöhemmällä koulu-uralla, yläasteen ja lukion aikana, sosiaalisen menestyjän sosiaalisten suhteiden merkitys korostui koulumenestyksen kannalta. Sosiaalinen menestyjä oli kerännyt ympärilleen ison joukon ystäviä, ja tälle joukolle oli tyypillistä jakaa kokemuksia ja omaa osaamistaan eri osa-alueissa muiden käyttöön. Näin koulussa ihan hyvin pärjäävän sosiaalisen menestyjän heikkoudet kompensoituivat ystävien avulla, ja näin lopullinen menestys oli taattu. Sosiaalinen menestyjä pärjäsikin tarpeeksi hyvin, jotta tie yliopistoon oli suhteellisen helppo. Yliopistossa kaikenlainen vaivan näkeminen tippui minimiin, ja erilaisten sosiaalisten tilanteiden, kuten esimerkiksi opiskelijajuhlien järjestäminen, siirtyi pääosaan.

Työelämässä sosiaalisista suhteista oli entistä enemmän hyötyä. Sosiaalinen menestyjä oli pätevä siinä, mitä hän teki, mutta sen lisäksi hyötyä oli myös laajasta sosiaalisten suhteiden verkosta. Sosiaalinen menestyjä pyrki olemaan pidetty, ja hänen tavoitteenaan oli luoda suhteita oikeisiin ihmisiin. Sosiaalisten suhteiden tukiessa hänen osaamistaan sosiaalinen menestyjä pääsi oikeiden ihmisten suosittamana ja oman arvonsa oikeille ihmisille osoitettuaan korkeampiin tehtäviin. Lopulta sosiaalisten suhteiden ja oman osaamisen petteämätön yhdistelmä toi sosiaalisen menestyjän korkeimmalle paikalle isossa yrityksessä.

5.7.3 Ponnisteleva käytännön tekijä

Ponnistelevan käytännön tekijän tie ei ole ollut yhtä ruusuinen kuin kahden edellisen menestyjän. Ponnisteleva käytännön tekijä ei ole ollut akateeminen, eikä hänen koulutiensä ole ollut yhtä ruusuinen ja helppo, vaan sen läpikäyminen on vaatinut suuria ponnistuksia.

Ponnisteleva käytännön tekijä ei pärjännyt koulussa kovin hyvin. Oli muutamia aineita, jotka sujuivat muita paremmin, koska ne kiinnostivat ja niiden eteen jaksoi nähdä enemmän vaivaa. Jotkin aineet, kuten esimerkiksi kielet, olivat kuitenkin haastavia. Koulunkäynnin sijaan ponnisteleva käytännön tekijä olisi käyttänyt päivänsä mieluummin jonhonkin muuhun, mutta ymmärsi koulunkäynnin arvon, ja näin yritti pääosin parhaansa. Hänellä oli koulussa ystäviä, joista oli jonkin verran apua, mutta ystävät eivät kyenneet täysin kannattelemaan ponnistelevaa käytännön tekijää, vaan toisinaan tuli isojakin notkahduksia. Koulusta suoriutuminen tapahtui rimaa hipoen.

Peruskoulun jälkeen ponnisteleva käytännön tekijä valitsi lukion, jossa vaivaa piti nähdä vielä enemmän. Opinnoista teki vaikean se, että yhteyttä käytännön elämään oli vaikea löytää. Kun asiat olivat vain opiskeltavia asioita ilman yhteyttä oikeaan elämään, vaikeutti se oppimista ja teki siitä mielenkiinnostomampaa. Ponnisteleva käytännön tekijä kuitenkin yritti parhaansa, jotta läpäisi ylioppilaskirjoitukset ja lukion kurssit, mutta se vaati paljon työtä ja useita yrityksiä. Lukion jälkeen tehty valinta hakea ammattikorkeakouluun yliopiston sijasta helpotti ponnistelevaa käytännön tekijää. Käytännönläheiset opinnot helpottivat opiskelua, eikä vaikeuksia enää esiintynyt melkein lainkaan. Vaikka opiskelu vaati edelleen työtä, oli se helpompaa ja mielenkiintoisempaa.

Työelämässä käytännön tekeminen ja ahkerointi jatkuivat ponnistelevan käytännön tekijän toiminnan määrittävinä tekijöinä. Hän ei pelännyt laittaa itseään likoon, ja teki töitä eri tehtävissä, jotka eivät aina edesauttaneet suoraviivaista ylenemistä uralla. Näin hän kerrytti tärkeää käytännön kokemusta, ja osoitti oman työmoraalinsa, mitkä olivat tärkeässä roolissa, kun valittiin ihmistä yrityksen johtoon.

6 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia koulukokemuksia yritysjohtajilla on. Tutkimukseni aineisto toi hyvin vastauksia tähän kysymykseen, ja haastatteluja analysoidessa nousi esiin muutamia yksittäisiä teemoja, jotka herättivät lisää ajatuksia. Näitä tulosten pohdintoja esittelen ensimmäisessä alaluvussa, ja toisessa pohdin tutkimusprosessiin liittyviä teemoja.

6.1 Tulosten pohdinta

Oppilaan yksilöllinen huomioiminen

Selkeä haastatteluissa esiin noussut teema oli yksilöllisyys. Se näkyi tutkimushenkilöiden ajatuksissa monessa eri yhteydessä, ja sitä korostettiin suoraan yhtenä keinona tehdä koululaitoksesta tehokkaampi ja parempi esimerkiksi yksilöllisen opetussuunnitelman avulla. Erittäin paljon yksilöllisyys näkyi oppilaan luonnollisten taipumusten tukemisessa. Jokaisella oppilaalla on omat taipumuksensa ja kiinnostuksen kohteensa. Nämä kiinnostuksen kohteet voivat liittyä erilaisiin aihealueisiin, ja ne voivat koskea koulun oppiaineita tai sijoittua niiden ulkopuolelle. Taidot ja osaaminen voivat myös sijoittua yli oppiainerajojen. On tärkeää, että näitä luontaisia taitoja tuetaan, jotta oppilas kokee onnistumisen tunteita ja saa kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen taitonsa ovat arvokkaita.

Yksilöllisyydestä puhuttiin paljon myös valintojen tekemisen yhteydessä. Jotkut tutkimushenkilöistä olivat sitä mieltä, että valintoja pakotetaan tekemään liian aikaisin, eikä niihin välttämättä olla vielä valmiita. Valinnoilla tässä yhteydessä tarkoitettiin kaikkia niitä valintoja, joita nuori joutuu koulupolkunsa varrella tekemään, esimerkiksi toisen asteen koulutusvalinta, lukion kurssit tai ylioppilaskirjoitusten aineiden valinta. Valintojen pelätään asettavan ihmisiä eriarvoiseen asemaan, kun toiset tietävät toisia paremmin, mihin suuntaan tahtovat mennä. Suomessa mahdollista on kuitenkin esimerkiksi hakeutua yliopistoon myös ilman lukion päättötodistusta tai ylioppilaskirjoitustodistusta, joten

mahdollisuuksia ei ole suljettu kokonaan pois pakottamalla tekemään valintoja, jotka määrittävät loppuelämää.

Sosiaaliset suhteet koulussa

Kuten tuloksissa erityisesti tuli esiin, sosiaaliset suhteet olivat merkittävässä roolissa yritysjohtajien koulukertomuksissa. Toisilla merkitys oli suurempi kuin toisilla, mutta kaikilla oli merkittävää sanottavaa sosiaalisista suhteista ja niiden vaikutuksesta opiskeluun. Esimerkiksi konkreettisen avun korostaminen nousi selkeästi esiin tutkimusaineistosta. Vertaisoppimisen rooli on tärkeä, ja sitä voitaisiin kouluissa hyödyntää enemmän. Yksi mielenkiintoisimmista tuloksista oli vertaissuhteiden pysyvyyden merkitys. Loogisesti pysyvyys on tärkeiden ihmissuhteiden kannalta positiivinen asia, mutta erityisesti huomionarvoista oli tutkimushenkilöiden puhe koko luokan pysyvyydestä ja sen merkityksestä. Monella tutkimushenkilöistä oli ollut sama luokka läpi kouluajan, ja jokainen heistä koki sen positiivisena. Tämän myötä on mielenkiintoista pohtia, otetaanko pysyvyys ja sen positiiviset vaikutukset tarvittavalla tavalla huomioon esimerkiksi alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Luokkien muodostus on tässä siirtymävaiheessa erilainen eri kouluissa, ja se suoritetaan vaihtelevilla tavoilla. Joissakin kouluissa tämä nähdään mahdollisuutena hajottaa luokka, jossa on ollut esimerkiksi alakoulun aikana paljon häiriökäyttäytymistä oppituntien aikana. Pohditaanko tällaisissa tilanteissa tarpeeksi muita ratkaisuja ja pyritään turvaamaan luokan pysyvyys? Aiempien tutkimusten perusteella ja tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden kokemusten mukaan se olisi todella tärkeää oppilaan viihtyvyyden ja koulumenestyksen kannalta.

Perheen kannalta merkittävää tuloksissa on, että jokaisen tutkimushenkilön perheessä ovat olleet keskiössä koulunkäyntiä tukevat arvot. Arvot käsitteenä nousivat esiin useamman tutkimushenkilön kertomuksissa. Hyvät kotiolut, joissa nämä arvot ovat ohjanneet toimintaa ja olleet keskiössä, ovat omalta osaltaan mahdollistaneet keskittymisen kouluun ja kasvamiseen. Kodin roolia tuskin voi ohittaa tässäkään tutkimuksessa, vaikka se onkin ollut vain koulukokemuksien sivujuonteen osassa. Mielenkiintoista olisikin tutkia yritysjohtajien kokonaisvaltaista kasvu ympäristöä.

Tutkimusaineistoa tulkitessa ei myöskään voinut olla huomaamatta kiusaamismainintojen puutetta, lukuun ottamatta yhtä mainintaa, jonka mukaan omassa luokassa ei esiintynyt kiusaamista ”normaalia ikäluokkaan kuuluvaa kiusaamista enempää”. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko tosiaan ollut niin, että kenenkään kuuden tutkimushenkilön luokassa ei ole esiintynyt kiusaamista, vai onko ajan myötä jäljelle jäänyt enää positiivisten muistojen kirjo. Voiko yksi yhtenäinen luokka, joka on pysynyt pitkään samana, olla syy luokan yhteen hitsautumiseen, ja tästä syystä kiusaamista ei ole esiintynyt? Vai onko niin, että sosiaalisesti lahjakkaammat, koulussa suhteellisen hyvin pärjänneet tutkimushenkilöt eivät ole nähneet ja kokeneet kiusaamista sellaisella tavalla, että olisivat huomanneet jonkun luokkatoverin ehkä päinvastaisen kokemuksen?

Opiskelu

Oli yllättävää, kuinka työnteon määrä ei ollutkaan jokaisella valtava, vaan koulussa oli saatettu menestyä ihan hyvin tekemättä juurikaan töitä. Tämä saattaa johtua ennakoasenteestani, joka liittyy yritysjohtajiin ihmisinä. Yrityksen johdossa toiminen on raskasta työtä, ja työtä saa tehdä paljon ja vielä enemmän. Tästä syystä tuntuu luonnolliselta olettaa, että yritysjohtajat ovat jo koulusta alkaen kovia työntekijöitä ja pyrkivät täydellisyyteen. Näin olikin osan kohdalla, mutta kuten analyysissäni käy ilmi, toiset menestyivät enemmän sosiaalisella saralla, ja luottivat enemmän luontaisiin taitoihinsa, jotka kantoi-
vat pitkälle.

Matemaattisluonnontieteellisten aineiden painotus kertomuksissa oli myös yllättävä. Ennako-oletus oli melko vahva myös tästä; kuvittelin, että keskiössä olisi enemmän kokonaisvaltainen menestys oppiaineissa ja tarinoissa olisi ollut enemmän yksilöllistä vaihtelua lempiaineissa. Oli kuitenkin helppo ymmärtää yritysjohtajien perusteluista, miksi matematiikka koettiin mielenkiintoiseksi ylitse muiden. Jos ihminen nauttii käytännön tekemisestä ja sen kautta pohtimisesta, on ilmeistä, että matematiikka kaikista oppiaineista tuntuu mielekkäimmältä. Tämä on merkityksellistä, kun pohditaan muita oppiaineita ja sitä, kuinka oppimisesta saadaan mielenkiintoista. Opetettaessa tulisi aina tehdä selväksi oppilaille, miksi asioita opiskellaan. On tärkeää kertoa, mikä on minkäkin aineen ja aiheen merkitys myöhemmässä elämässä. Moni peruskoulussa opetettava asia liittyy yleisivistykseen, jonka merkitystä voitaisiin koittaa korostaa mielekkäällä tavalla oppilaille.

Matematiikkaan verrattuna erityisesti kielten opiskelun kokemukset olivat mielenkiintoisia. Monen tutkimushenkilön kokemus oli, että kielet eivät olleet mieluisia, eikä niiden opiskelu tuntunut mukavalta. Jos tutkimushenkilöiden asemaa nyt kuitenkin miettii, ovat he yritysjohtajina siinä tilanteessa, että he käyttävät jatkuvasti vähintään toista kieltä työssään. Yksi tutkimushenkilöistä suoritti yliopisto-opintonsa toisella kielellä ja muutama tutkimushenkilöstäni on asunut ja tehnyt töitä myös ulkomailla. Tässä kohtaa voidaan peilata matematiikan opiskeluun; onko kielten opiskelun mielekkyyden puuttuminen liittynyt jälleen käytännön puutteeseen? Voisi kuvitella, että kieliä käytännöllisempää ei olisi, kun jokaisen sanan opettelulla voi laajentaa sanavarastoaan ja lisätä omaa ymmärrystään. Ongelmana kuitenkin kielten opiskelussa on ollut ennen nimenomaan päättämällä opiskelu. Kielen opiskelu ei tunnu käytännölliseltä, kun kielen käyttämistä todellisuudessa ei harjoitella. Puhuminen on rajoittunut muutamiin sanoihin ja lauseisiin. Ongelma on ollut myös liika kielioppiin keskittyminen, sillä ulkomailla esimerkiksi englanniksi tulee ymmärretyksi, vaikka jokainen kielioppisääntö ei olisi hallussa. Koulussa on kuitenkin luotu kuva, jonka mukaan vain täydellinen puhe kelpaa. Uuden osallistavamman opetus suunnitelman myötä olisi kuitenkin toivottavaa, että tämä olisi kouluissa muuttunut.

Tasa-arvo koulutuksessa

Kysymyspatteristoni ei sisältänyt lainkaan kysymyksiä sukupuolten välisestä tasa-arvosta, vaikka henkilökohtaisen kiinnostuksen vuoksi se on aihe, johon olisi voinut haastatteluissa käyttää vaikka kuinka paljon aikaa. Oli mielenkiintoista, että kysymysten puuttumisesta huolimatta molemmat naistutkimushenkilöstäni sivusivat tätä teemaa, jonka myötä aloimme keskustella asiasta tarkemmin. Heidän kokemuksensa ja ajatuksensa nostavat esiin sen, kuinka merkityksellinen on puhumisen tapa ja ne vallalla olevat kulttuuriset käsitykset ja normit, joita koulussa toisinnetaan.

Näillä tutkimushenkilöillä on ollut oma vahva taipumuksensa, jota vahvistamaan on osunut heidän polulleen oikeanlaisia opettajia. Tämä oman taipumuksen hyödyntäminen ja vahvistuksen saaminen omille kyvyille on vaikuttanut siihen, että heillä on ollut varmuus kulkea omaa polkuaan, joka on eronnut siitä normista, joka naisille on asetettu. On kuitenkin mielenkiintoista miettiä sitä toista puolta, eli niitä tyttöjä, jotka jäävät koulussa ilman sitä kaikista merkityksellisintä asiaa, jonka tutkimushenkilöni nostivat esiin: omaa

luontaista taipumusta vahvistavaa opettajaa. Jos perinteisesti poikien vahvuudeksi liitetty matemaattisuus onkin jonkun tytön erityinen kiinnostuksen kohde, mutta häntä koitetaan saada tästä huolimatta kiinnostumaan muunlaisista aineista, ja jätetään tämä kiinnostus huomiotta, kuinka erilainen olisi tällaisen tytön polku?

Sukupuolten välisen tasa-arvon lisäksi aineistossa nousi esiin tasa-arvoon liittyvänä teemana ”eliittilukiot”. Osa tutkimushenkilöistä oli käynyt tällaisen niin sanotusti paremman lukion, jossa keskiarvot ovat muita lukioita paremmat. Tutkimushenkilöt tunnistivat ne hyödyt, joita tällaisessa lukiossa opiskelusta on heille saattanut olla. Ilmapiiri ja osaavat luokkatoverit olivat asioita, joiden sanottiin vaikuttaneen positiivisesti opiskeluun ja siitä suoriutumiseen. Kuitenkaan kukaan ei ainakaan tuonut esiin kauaskantoisia vaikutuksia, eli korkeakouluun hakeutumista ja sitä kautta työelämässä eri rooleihin pääytymistä. On myös pohdittava, mikä on ero eliittilukioiden nuorilla ja heidän saamallaan tuella ja rohkaisulla verrattuna niihin nuoriin, jotka käyvät tavallisia lukioita, eikä heidän potentiaaliaan välttämättä tueta samalla tavalla.

Tutkimushenkilöiden taustan huomioon ottaen on mielenkiintoista, että kuitenkin yhdeksi suurimmaksi huoleksi suomalaista peruskoulua koskien nostettiin eriarvoistuminen. Tähän liitettiin juuri eliittikoulujen syntyminen, joka tarkoittaisi paremman oppilasmaailman sekä opettajien valikoitumista tiettyihin kouluihin. Erona voi olla ajatus siitä, että lukiossa eriytyminen ei koeta vielä niin huonona asiana kuin peruskoulujen eriarvoistumista. Voi myös olla, että eriarvoistumisesta puhuessa monellekaan ei tullut mieleen peilata tätä omiin kokemuksiin, sillä niin sanotun paremman lukion käyminen on ollut heille itsestäänselvyys ja osa heidän normaalia elämäänsä, eikä sitä ole ehkä pohdittu sen syvällisemmin.

Opettajien rooli

Opettajien roolista olisi voinut jo tämän tutkimuksen aineistolla tehdä oman tutkimuksensa. Tämä opettajiin liittyvien kommenttien paljous kertoo jo itsessään siitä, kuinka opettajalla on tärkeä rooli koulukokemuksissa, ja kuinka opettajan merkitys opiskelulle on suuri. Kuten tuloksista kävi ilmi, on tämä yhdensuuntainen tulos myös muiden tutkimusten kanssa, mikä varmasti on tehnyt selväksi sen, että opettajien laadukas kouluttaminen on erittäin tärkeää. Tämä lisää siis totta kai painetta opettajankoulutukselle ja

pedagogisille opinnoille, sillä näissä opinnoissa tulisi kouluttaa niitä ihmisiä, joilla on valmistuttuaan merkittävä rooli tulevien sukupolvien kasvattamisessa ja opettamisessa.

Opettajan merkitys kohdistaa painetta opettajankoulutuksen lisäksi myös opettajankoulutuksen valintoihin. Valintojen tarkoitus on seuloa kaikkien hakijoiden joukosta innokkaimmat ja innostavimmat ihmiset, jotka ovat alalle kaikista pätevimpiä. Vaikka opettajankoulutuksen vetovoimaisuus on hiipunut, on Suomessa edelleen hyvä tilanne siinä, että hakijoita on niin paljon, että se mahdollistaa parhaiden yksilöiden valikoimisen. Aineistossa esiin noussut opettajan persoona on kuitenkin haastava kysymys; minkälainen on persoonaltaan kaikista parhain opettaja, ja kuinka tällainen persoona löydetään tehokkaimmin valintaprosessissa?

Opettajankoulutuksen valintoihin liittyy myös sen vetovoimaisuuden ylläpitäminen. Nykyinen keskustelu pyörii paljon sen ympärillä, että opettajan ammatti ei ole enää niin haluttu kuin ennen. Tähän liittyy paljon suomalainen media ja sen keskustelun kulttuuri. Kun esiin nostetaan vain ikäviä asioita, kuten oppimisen tukea tarvitsevien integroiminen normaaleihin luokkiin ilman riittäviä resursseja ja opettajien työmäärän lisääntyminen, ei opettajan työ kuulosta enää niin houkuttelevalta kuin ennen. Media on siis merkittävässä roolissa luomassa kuvaa opettajan työstä ja sen houkuttelevuudesta.

Suomessa kouluviihtyvyyys ei ole niin hyvä kuin voitaisiin toivoa, varsinkaan suhteessa oppimistuloksiin, jotka ovat hyvällä mallilla. Opettajalla on tärkeä rooli myös tässä, ja Suomessa tähän täytyisi panostaa. Tulisi pohtia niitä keinoja, jotka vaikuttaisivat oppilaiden viihtyvyyteen, ja mitkä ovat opettajan valmiudet lisätä viihtyvyyttä näiden keinojen kautta. Opettajan mainitulla persoonalla on varmasti oma merkityksensä, mutta on mahdollista myös pohtia ja muuttaa pedagogisia keinoja, joilla viihtyvyyttä voidaan lisätä.

Loppupäätelmä suomalaisesta peruskoulusta

Tutkimuksessa peruskoulu sai yritysjohtajilta pääosin positiivista palautetta. Tämä herättää luottamusta ja uskoa siihen, että suomalainen koulujärjestelmä on hyvällä tiellä, sillä on merkityksellistä, että tämä on yritysmaailman korkeimman edustuksen mielipide, joskin pienellä otannalla, mutta siitä huolimatta. Huolipuheelle ei siis tulisi antaa liikaa sijaa, vaan tulisi muistaa ne hyvät asiat, joita suomalainen koulujärjestelmä pitää sisällään.

Mutta vaikka arvostettaisiin positiivisia asioita, on linja kuitenkin pidettävä hyvänä, ja tämä vaatii huolten huomioimisen ja uhkien arvioimisen. Yritysjohtajilla huoli kosketti osallistavaa opetusta ja sen liioittelemista, resurssien puutetta sekä eriarvoistumista. On tärkeää, että nämä uhkakuvat huomioidaan, ja niiden eliminoimisen eteen tehdään aktiivisesti töitä. Suomalaisen koulun tärkeitä vahvuuksia ovat muun muassa korkeakoulutetut opettajat sekä tasa-arvoinen koulujärjestelmä, ja niistä tulee pitää kiinni.

Tärkeä ja huomioon otettava kehityksen paikka on yritysysteistyö. Yrityksissä on paljon osaavia ihmisiä, joista kouluissa voitaisiin hyötyä eri tavoilla. Jo alemmilla luokilla yritysvierailut ja työntekijävierailut voisivat olla hyviä keinoja motivoida lapsia ja herättää jo varhain kiinnostusta. Myöhemmillä luokilla esimerkiksi TET-jaksojen yleistäminen useammille vuosiluokille ja pidempien ajanjaksojen jalostaminen voisivat olla varteenotettavia vaihtoehtoja.

Tässä tutkimuksessa yksi merkittävimmistä tuloksista oli, että yritysjohtajat löysivät positiivisia asioita koulusta, mutta tästä huolimatta työhön liittyviä saavutuksia ei suoranaisesti liitetty kouluun. Koulun roolin voidaan siis tulkita olleen yleissivistävä, ja sen opettaneen tärkeitä yhteiskunnallisia taitoja, jotka ovat merkityksellisiä missä tahansa työssä. Erityisesti tämä nousi esiin, kun tutkimushenkilöt vertailivat omaa kouluaan nykykouluun, ja totesivat sen opettavan paremmin sellaisia taitoja, jotka ovat tärkeitä työelämässä, kuten sosiaalisia taitoja tai yhteistyötaitoja. Tämä ei tuloksena ole erityisesti huono, vaan asiaa voidaan peilata tärkeisiin taitoihin ja yhteiskunnalliseen osaamiseen kasvattamiseen. Paljon on kiinni loppujen lopuksi myös ihmisestä itsestään ja siitä, kuinka hän kykenee tämän annetun mahdollisuuden hyödyntämään.

On kuitenkin tärkeää muistaa ja mielenkiintoista pohtia, että on olemassa myös niitä johtavassa olevassa asemassa olevia ihmisiä, jotka eivät ole viihtyneet tai menestyneet hyvin koulussa. Tällaisia henkilöitä ei omaan otokseeni sattunut, mutta heitä kuitenkin on. Tässäkin olisi jälleen yksi uusi mahdollinen tutkimusaihe, sillä olisi silmiä avartavaa kuulla ja pohtia niitä syitä, mitkä ovat olleet yritys- ja työelämässä hyvin menestyneen ihmisen taustalla siinä, että koulu ei ole kiinnostanut. Myös näistä negatiivisista puolista voi oppia paljon, mikä on yksi syy myös siihen, että haastattelussa pohdittiin suomalaisen peruskoulun mahdollisia vaaran paikkoja.

Tutkimuksen lopputulemana voisi todeta, että yritysjohtajien koulukokemukset ovat olleet pääosin positiivisia. Erilaisista mieleen jääneistä koulun osa-alueista heräsi ajatuksia, jotka liittyivät sekä siihen, mikä jo nyt on hyvällä mallilla että siihen, mitä vielä voitaisiin kehittää. Tutkimuksessa ei noussut esiin mitään erityistä kouluun liittyvää merkitystä, joka selittäisi, miksi tutkimushenkilöni ovat päätyneet yritysmaailmassa johtavaan asemaan. Merkitykselliseksi he kokivat suomalaisen koulujärjestelmän yleisesti, mutta tämä ei selitä eroa muihin saman koulujärjestelmän käyneisiin.

6.2 Tutkimusprosessin pohdinta

Jo aihetta pohtiessani jouduin miettimään tarkasti, kuinka korkealle lähden tähtäämään yritysjohtajien valinnassa ja etsimisessä. Jonkinlainen selkeä raja oli tehtävä, ja rajausta vaati sekä yrityksen koko että johtotehtävän määrittely. Johtotehtävän määrittely tuli lopulta luonnostaan, ja päädyin etsimään toimitusjohtajia, jotka edustavat luonnollisesti yrityksen korkeinta johtoporrasta. Tämän lisäksi piti siis vielä pohtia yrityksen kokoa. Itselläni oli alkuun melko selkeä visio siitä, että tahdon haastatella Suomen suurimpien yritysten toimitusjohtajia, koska tällä tavalla kuulisin todellisten yritysmaailman menestysjien kokemuksia. Tiedostin kuitenkin tähän liittyvän haasteen, sillä kovin monella suuren yrityksen johtajalla tuskin olisi aikaa edes vastata sähköpostiini, saati sitten varata kalenteristaan aikaa haastattelulle. Tahdoin kuitenkin edes kokeilla tätä tietä, ja näin päädyin haastattelemaan kuutta suuren yrityksen toimitusjohtajaa.

Haastattelemani yritysjohtajat olivat tutkimusaiheestani erittäin kiinnostuneita, ja he kertoivat mielellään omista koulukokemuksistaan. Tuskinpa he olisivatkaan osallistuneet, jos tunteet olisivat olleet tutkimustani kohtaan muunlaiset. Vaikka tiedostin jo tutkimuksen alussa haasteen saada tutkimushenkilöitä, yllätyin silti jonkun verran kielteisten vastausten määrästä, jonka sain, puhumattakaan niistä johtajista, jotka eivät vastanneet tiedusteluuni lainkaan. Yllättyneisyyteni johtui siitä, että melko moni yritysjohtajista on korkeakoulutettu, ja saaneet koulutuksensa suomalaisessa korkeakoulussa. Tästä johtuen olisin odottanut ehkä hieman suurempaa innokkuutta osallistua tieteen tekemiseen ja tukea nuorta tieteenharjoittajaa.

Olen tutkimuksessani noudattanut hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta, ja olen pyrkinyt käsittelemään aineistoani objektiivisesti. Olen käyttänyt työssäni asianmukaisia lähdeviitteitä muita tutkimuksen tekijöitä kunnioittaen. Olen avoimesti kertonut työn eri vaiheista ja haasteista. Nämä ovat tutkimuksen teon kannalta tärkeitä eettisiä asioita, jotka tulee ottaa huomioon, ja joiden varmistaminen vaatii aktiivista työtä. (Kuula 2011.)

Olen huolehtinut tutkimusta tehdessäni tutkimushenkilöideni anonymiteetistä. Tämä oli erityisen tärkeää, sillä tutkimukseeni osallistui isojen yritysten toimitusjohtajia, jotka toimivat hyvin tärkeässä roolissa, ja ovat tunnettuja henkilöitä. Heidän anonymiteettinsä suojelemiseksi poistin tutkimuksesta kaikki tunnistetiedot, joita olivat sekä henkilöön että yritykseen liittyvät tiedot. Tällä paitsi noudatan hyvää tieteellistä käytäntöä, myös kunnioitan toimitusjohtajien minulle antamaa aikaa ja suostumusta tutkimukseen.

Tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista, mikä antoi jo alkuun valinnanmahdollisuuden henkilökohtaisten asioiden jakamiseen. On kuitenkin merkittävää mainita, että kukaan ei kieltäytynyt tutkimukseen osallistumisesta vedoten tähän ulottuvuuteen, vaan jokaisen kieltävän vastauksen syynä esitettiin kiire. Tutkimushenkilöilleni kerroin heti alkuun mahdollisimman tarkasti, mitä haastattelu käsittelisi, ja annoin mahdollisuuden kysyä tarkentavia kysymyksiä. Kaikki olivat siis tietoisia siitä, mihin osallistuvat. Jokaisen tutkimushenkilöni kanssa keskustelin haastattelun aikana vielä tarkemmin tutkimukseni teosta sekä omasta taustastani sekä tulevaisuudestani opiskelijana ja tutkijana. Noudatin siis kaikessa vuorovaikutuksessani tutkimushenkilöiden kanssa avoimuuden periaatetta.

Kerronnalliselle tutkimukselle tärkeä eettisyyden ulottuvuus on myös se, että tutkimus antaa tutkittaville mahdollisuuden luoda merkityksiä, eivätkä he koe missään tutkimuksen vaiheessa tulleensa väärin ymmärretyiksi tai tulkituiksi (Hänninen 2010, 34). Tähän liittyi yksi henkilökohtaisista huolistani, sillä toisinaan aineistoa analysoidessani mietin, teinkö liian suoraviivaisia tulkintoja tutkimushenkilöideni kertomuksista. Tiedostin tämän vaaran jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa, mistä syystä pyrin olemaan mahdollisimman avoin tutkimushenkilöilleni tutkimukseni tavoitteesta. Tällöin tutkittavat pohtivat ääneen kertomiansa asioita suhteessa näihin tavoitteisiin, ja vetivät jo itse jonkinlaisia linjoja ja yhteyksiä asioiden välille. Tämä poisti paljon mahdollisuuksia väärintulkintaan.

Tähän liittyy myös tulosten tulkintaan ja esittämiseen yleisesti liittyvä eettinen ulottuvuus. Kun esitän tutkijana tuloksia, olen vastuussa siitä, etten ole vääristellyt niitä, vaan esitän tulokset rehellisesti sellaisina, kuin ne ovat aineistossa itselleni ilmenneet (Bold 2012, 52). Tulosten tulkinnan vääristymisen vaara pienenee, kun pidän huolen totuudenmukaisesta esittämisestä.

Tutkimushenkilöni olivat kaikki sen ikäisiä, että heidän kouluajoistaan oli ehtinyt kulua jo jonkin aikaa. Tähän on se selkeä syy, että on haastavaa löytää nuoria toimitusjohtajia isoista yrityksistä, sillä polku huipulle vie usein aikaa. Oman haasteensa kuitenkin tuotti se, että tutkimushenkilöiden kokemukset liittyvät erilaiseen aikaan, jolloin koulunkäynti oli joissakin asioissa toisenlaista kuin nykyään. Tästä syystä ei voi tehdä suoraviivaisia yleistyksiä siitä, millaisena tutkimushenkilöni ovat kouluaikinsa kokeneet, siihen, millaista koulunkäynti nykyään on, miten opetusta tällä hetkellä järjestetään tai miten luokahuoneessa käyttäydytään.

Tämän tutkimuksen inspiroimana heräsi kiinnostus ja ajatus pitkittäistutkimuksesta, jossa lapsia ja nuoria seurattaisiin heidän kouluaikaansa ja läpi koulujärjestelmän. Tämän seuraamisen jälkeen olisi kiinnostavaa katsoa, mihin nämä oppilaat tulevaisuudessa työelämässä päätyvät. Tähän voitaisiin edelleen sisällyttää omien kokemusten merkityksen ulottuvuus, mutta myös ulkopuolisella observoinnilla voitaisiin saada aikaan mielenkiintoisia tuloksia. Tämä vaatisi tietysti jonkinlaista rajausta ja sen pohtimista, mitkä ovat ne erityiset kiinnostuksen kohteet tällaista tutkimusta tehdessä.

Toinen mahdollinen mieleen tullut jatkotutkimusaihe olisi vertailu alemmassa asemassa työskentelevien koulukokemuksiin. On hankala sanoa, mitkä asiat saman koulujärjestelmän käyneiden kesken vaikuttavat työelämässä merkitykselliseen rooliin tai alempaan tehtävään päättymiseen, vai onko koululla tässä lainkaan merkittävää roolia. Näin ollen mielenkiintoista olisi myös tutkia kokonaisvaltaisempaa kuvaa, eli mitkä kaikki tekijät vaikuttavat lapsuudessa ja nuoruudessa tulevaan työelämään. Tämän kaltaisia tutkimuksia onkin jonkun verran tehty, kun on koitettu selvittää niitä syitä, miksi johtajat päätyvät johtajiksi.

Tämä tutkimus jätti kuitenkin positiivisen mielikuvan suomalaisista yritysjohtajista, ja siitä yrityskulttuurista, joka näissä isoissa yrityksissä vallitsee. Haastattelemani

toimitusjohtajat olivat avoimia, lämpimiä ja inspiroivia. Heidän suhtautumisensa koulutukseen tuotti uskoa siihen, että yritysten ja oppilaitosten välisellä yhteistyöllä voidaan saada aikaan hienoja asioita. Koen, että nämä positiiviset asiat ja niiden kertaaminen sekä kehitysehdotukset ja tutkimushenkilöideni innokkuus olivat tutkimukseni parhain anti.

Lähteet

Aapola, Sinikka 2005. Aikuistumisen oikopolkuja? Koulutusreitit ja aikuistumisen ulottuvuudet nuorten elämässä. Teoksessa: Aapola, Sinikka & Ketokivi, Kaisa (toim.) 2005. Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 56. 254–283.

Abbott, H. Porter 2002. *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge University Press.

Aho, Erkki 2016. Peruskoulun idea ja historia. Teoksessa Söder, Katri & Karlsson, Anette (toim.) 2016. Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Into Kustannus. 47–54.

Ahonen, Arto 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: Lairio, Marjatta; Heikkinen, Hannu, L.T. & Penttilä, Minna (toim.) 2008. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. 195–211.

Alasuutari, Pertti 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Alatupa, Saija 2007. Koulun ja luokan koko, koulumenestys ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Alatupa, Saija (toim.) 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitra. 90–114.

Antikainen, Ari; Rinne, Risto & Koski, Leena 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Anttila, Pirkko 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Saatavilla www-muodossa: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#10.2.3%20Laadullisen%20aineiston%20tarkastelu> Luettu 21.10.2019.

Arola, Pauli 2015. Vuosisadan koulumuistot keruukohteena. Teoksessa Sääntti, Janne 2015. Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. 1–15.

Berger, Arthur, Asa 1997. Narratives in Popular Culture, Media, and Everyday Life. London: SAGE Publications.

Berger, Peter, L. & Luckmann, Thomas 1998. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Gaudeamus.

Bold, Christine 2012. Using Narrative in Research. London: SAGE Publications.

Bølling, Mads; Pfister, Gertrud, Ursula; Mygind, Erik & Nielsen, Glen 2019. Education Outside the Classroom and Pupils Social Relations? A One-year Quasi-experiment. International Journal of Educational Research 94 (2019) 29–41. Saatavilla www-muodossa: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0883035518319025> Luettu 17.9.2019.

Bruner Jerome 1991. The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry 18 (1). 1–21.

Burr, Vivien 1995. An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge.

Burr, Vivien 1998. Overview: Realism, Relativism, Social Constructionism and Discourse. Teoksessa Parker, Ian (toim.) 1998. Social Constructionism, Discourse and Realism. London: SAGE Publications. 13–25.

Burr, Vivien 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Tampere: Vastapaino.

Demirtaş-Zorbaz, Selen & Ergene, Tuncay 2019. School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family T involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review* 101 (2019) 307–316. Saatavilla [www-muodossa: https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0190740918310570](https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0190740918310570) Luettu 17.9.2019.

Erkkilä, Raija 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo 2009. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. 195–226.

Eskonen, Hanna & Kanerva, Joel 2018. Katso, millä keskiarvoilla eri lukioihin pääsi – Älä huoli, jos et päässyt eliittilukioon: se ei takaa parempaa ylioppilastodistusta. Saatavilla [www-muodossa: https://yle.fi/uutiset/3-10251801](https://yle.fi/uutiset/3-10251801) Luettu 17.10.2019.

Gadamer, Hans-Georg 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

Garner, Pamela W. 1996. The Relations of Emotional Role Taking, Affective/Moral Attributions, And Emotional Display Rule Knowledge to Low-Income School-Age Children's Social Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 17, 19–36 (1996). Saatavilla [www-muodossa: https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0193397396900039](https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0193397396900039) Luettu 17.9.2019.

Goldberg, Roberta, J.; Higgins, Eleonora, L.; Raskind, Marshall, H & Herman, Kenneth, L. 2003. Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (4), 222–236. Saatavilla [www-muodossa: http://frostig.org/wp-content/uploads/2015/09/20-Yr-Qualitative-2003-Goldberg-et-al.pdf](http://frostig.org/wp-content/uploads/2015/09/20-Yr-Qualitative-2003-Goldberg-et-al.pdf) Luettu 25.9.2019.

Gordon, Thomas 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.

Haapala, Anu 2002. Tutusta tukea kasvatukseen. Teoksessa: Haapala, Anu 2002. Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 5–14.

Hacking, Ian 2009. Mitä sosiaalinen konstruktioismi on? Tampere: Vastapaino.

Hallengren, Lena 2016. Kaikkien koulujen tulee olla hyviä kouluja. Teoksessa: Söder, Katri & Karlsson, Anette (toim.) 2016. Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Into Kustannus. 55–57.

Hannula-Sormunen, Minna; Mattinen, Aino; Räsänen, Pekka & Ruusuvirta, Timo 2018. Varhaisten matemaattisten taitojen perusta: synnynnäiset valmiudet, tietoinen toiminta ja vuorovaikutus. Teoksessa Joutsenlahti, Jorma; Silfverberg & Räsänen, Pekka (toim.) 2018. Matematiikan opetus ja oppiminen. Niilo Mäki Instituutti. 158–183.

Hannula, Markku; Kupari, Pekka & Räsänen, Pekka 1998. Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa Räsänen, Pekka; Kupari, Pekka; Ahonen, Timo & Malinen, Paavo (toim.) 1998. Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Niilo Mäki Instituutti. 170–197.

Harju, Aaro 2015. Koulu osallistumiseen kasvattajana. Kansalaisyhteiskunta-verkkolehti. Saatavilla www-muodossa: https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/verkkolehti/aiemmat_kirjoitukset/koulu_osallistumiseen_kasvattajana.1668.blog Luettu 21.9.2019.

Hartup, Willard, W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa McGurk, Harry 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Helsinki: Weilin + Göös. 158–203.

Hoyle, Eric 1969. The Role of the Teacher. London: Routledge & Kegan Paul.

Hyvärinen, Matti; Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni 1998. Liikkuvat erot: Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, Reetta; Riitaoja, Anna-Leena & Särkelä, Elina 2014. Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksen tilana. Teoksessa: Gissler, Mika; Kekkonen Marjatta; Känkänen, Päivi; Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti, Matilda (toim.) 2014. Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 63–72.

Hyvärinen, Sanna 2016. Monta polkua johtajuuteen. Naisjohtajien urakertomuksia. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hänninen, Vilma 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto.

Hänninen, Vilma 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, Juva, 160-178.

Ihanus, Juhani & Lipponen, Lasse 1997. Jerome Bruner, kulttuuripsykologia ja narratiivinen ajattelu. *Psykologia* 32 (4), 253–260.

Ikonen, Oiva 2003. HOJKS. Teoksessa Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) 2003. HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus. 97–123.

Jenkins, Richard 2008. *Social Identity*. London: Routledge.

Jordman, Mikko; Kiili, Kristian; Lonka, Kirsti; Schneiz, Allan & Vauras, Marja 2015. Oppimisympäristöt ja menetelmät. Teoksessa Ouakrim-Soivio, Najat; Rinkinen, Aija & Karjalainen, Tommi (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. 76–83. Saatavilla [www-muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf) Luettu 9.10.2019.

Julin, Sami & Rautopuro, Juhani 2016. Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015. Julkaisut 20: 2016. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kalalahti, Mira 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet – nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Helsingin yliopisto.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa Alatupa, Saija (toim.) 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitra. 23–44.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kestilä, Laura; Karvonen, Sakari; Parikka, Suvi; Seppänen, Johanna; Haapakorva, Pasi & Sutela, Elina 2018. Vanhempien koulutus ennustaa nuorten hyvinvointia pitkälle aikuisuuteen. Suomen sosiaalinen tila 3/2018. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla [www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136605/URN_ISBN_978-952-343-144-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136605/URN_ISBN_978-952-343-144-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Luettu 10.10.2019.

Kiilakoski, Tomi 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus. Muistiot 2012:6. Opetushallitus.

Kim, Yonghwan; Liu, Yiben & Shan, Zhou 2019. Beyond touchdown: College students' sports participation, social media use, college attachment, and psychological well-being. Telematics and Informatics 34 (2017) 895–903. Saatavilla [www-muodossa: https://www.sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0736585316305822](https://www.sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0736585316305822) Luettu 18.9.2019.

Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy. 74–88.

Kiviniemi, Kari 2018. Lukion vastuu opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisestä. Teoksessa: Saukkonen, Sakari & Moilanen, Pentti 2018. Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Suomen kasvatustieteellinen seura. 151–172.

Komonen, Katja 1999. Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 247–266.

Koppa, 2010. Tutkimuksen toteuttaminen. Saatavilla [www-muodossa: https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-to-teuttaminen](https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-to-teuttaminen) Luettu 21.10.2019.

Koppa, 2015. Hermeneutiikka. Saatavilla [www-muodossa: https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka](https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka) Luettu 17.7.2019.

Korkiamäki, Riikka 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Tampereen yliopisto.

Korkiamäki, Riikka 2014. ”Jos mä nyt voisin saada ystäviä” - Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa: Gissler, Mika; Kekkonen Marjatta; Känkänen, Päivi; Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti, Matilda 2014. Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96318/jos_ma_nyt_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96318/jos_ma_nyt_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Luettu 19.9.2019. 38–50.

Korpelainen, Kari & Ruohotie, Pekka 2008. Ammatillisen kasvun paradokseja. Teoksessa Juuti, Pauli (toim.). 2008. Menestyksen tiet – Vaellatko valtaväylää vai kuljetko omia polkujasi? JTO-Palvelut Oy. 76–90.

Kortekangas, Otso; Paksuniemi, Merja & Ervast, Heikki 2019. Milestones of Basic Education in Finland: Pedagogy, Structure and Language. Teoksessa: Paksuniemi, Merja & Keskitalo, Pigga (toim.) 2019. Introduction to the Finnish Educational System. Boston: Brill Sense. 1-13.

Kujala, Tiina 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, Eija; Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopisto. 13–39.

Kupari, Pekka 1998. Mitä matematiikasta opitaan koulussa? Valtakunnallisten arviointitutkimusten tuloksia. Teoksessa Räsänen, Pekka; Kupari, Pekka; Ahonen, Timo & Malinen, Paavo (toim.) 1998. Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Niilo Mäki Instituutti. 217–238.

Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kyllönen, Marjo 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto.

Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 136–156.

Laine, Kaarlo 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 117–134.

Laitinen, Matti & Nurmi, Kari, E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa Arola, Pauli & Sallila, Pekka (toim.) 2007. Koulussa kansalaiseksi – Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura. 11–32.

Largest Companies 2017. Suurimmat yritykset liikevaihdon mukaan – Suomi. Saatavilla www-muodossa: <http://www.largestcompanies.fi/toplistat/suomi/suurimmat-yritykset-liikevaihdon-mukaan-ilman-tytaryhtioita> Luettu 18.2.2019.

Lehikoinen, Anita 2015. Turvallinen koulu ja kestävä yhteiskunta. Turvallisuuskomitea. Saatavilla www-muodossa: <https://turvallisuuskomitea.fi/turvallinen-koulu-ja-kestava-yhteiskunta/> Luettu 21.9.2019.

Leskisenoja, Eliisa 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Leskisenoja, Eliisa 2017. Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa Toom, Auli; Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.) 2017. Toiveet ja todellisuus: kasvatustieteellinen seura. 419–447.

Lindén, Jyri & Autio, Tero 2011. Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä – esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa. Teoksessa Paalasmaa, Jarmo (toim.) 2011. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–50.

Lubienski, Sarah Theule 2007. Research, Reform, and Equity in U.S. Mathematics Education. Teoksessa Nasir, Na'ilah Suad & Cobb, Paul (editors) 2007. Improving Access to Mathematics. Diversity and Equity in the Classroom. Multicultural Education Series. 103–125.

Luukkainen, Olli 2019. Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? Saatavilla [www-muodossa: https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/](https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/) Luettu 6.8.2019.

Meighan, Roland & Harber, Clive 2012. A Sociology of Educating. New York: Continuum International Publishing Group.

Metso, Tuija 1999. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 267–283.

Miettinen, Reijo 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. Kasvatus 1/2014, 7-19.

Miller, Kyle & Shifflet, Rena 2015. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. Teaching and Teacher Education 53 (2016) 20-29. Saatavilla [www-muodossa: https://www.sciencedirect.com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0742051X15300111](https://www.sciencedirect.com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0742051X15300111) Luettu 10.9.2019.

Myllyniemi, Sami & Kiilakoski, Tomi 2017. Tilasto-osio. Teoksessa Pekkarinen, Sami & Myllyniemi, Tuomas (toim.) 2017. Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Saatavilla [www-muodossa: https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2017/](https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2017/) Luettu 11.9.2019. 9–118.

Nurmi, Jari-Erik; Ahonen, Timo; Lyytinen, Heikki; Lyytinen, Paula; Pulkkinen, Leo & Ruoppila, Isto 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojanen, Markku 1996. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Ojanen, Markku 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.

Ollikainen, Taru 2011. Suosiopelejä yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus* 42 (5), 468–479.

Olsson, Pia 2018. Kaikki vähän erilaisii – yläkoulun sosiaaliset suhteet. *Gaudeamus*.

Opetushallitus 2018. 3. Perusopetus. Saatavilla [www-muodossa: http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/rahjulk18/03_PERUSOPETUS.pdf](http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/rahjulk18/03_PERUSOPETUS.pdf) Luettu 23.9.2019.

Opetushallitus 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat) Luettu 17.10.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetus. Saatavilla [www-muodossa: https://minedu.fi/perusopetus](https://minedu.fi/perusopetus) Luettu 23.9.2019.

Paechter, Carrie 2007. *Being Boys; Being Girls: Learning Masculinities and Feminities*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Pekkarinen, Tuomas & Uusitalo, Roope 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* – 108. vsk. – 2/2012. Saatavilla [www-muodossa: https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/images/stories/kak/KAK22012/kak22012pek-karinen.pdf](https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/images/stories/kak/KAK22012/kak22012pek-karinen.pdf) Luettu 12.8.2019.

Pellegrino, James, W. & Hilton, Margaret, L. 2012. *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press.

Pirttiniemi, Juhani 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto.

Polkinghorne, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. Amos & Wisniewski 2002. Life History and Narrative. The Falmer Press. London. Washington D. C. Luettavissa: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=167247&query=> Luettu 9.5.2018. 5–24.

Poutala, Markku 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pulkkinen, Lea 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Purtilo-Nieminen, Sirpa 2009. Tie yliopistoon – Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pääkkönen, Jenni 2013. Sukupuolten väliset erot matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa lukiossa. Yhteiskuntapolitiikka 78 (2013): 4. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110780/paakkonen.pdf> Luettu 6.8.2019.

Rinne, Risto 2012. Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa: Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.) 2012. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. 367–407.

Rytkönen, Maria 2016. Koulutuksen periytyvyys – kulttuuri eriarvoistaa. Teoksessa Söder, Katri & Karlsson, Anette (toim.) 2016. Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Into Kustannus. 26–33.

Sahlberg, Pasi 2012. Kuka ostaisi suomalaista koulutusosaamista? Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Kuka-ostaisi-kouluosaamista-2012.pdf> Luettu 4.9.2019.

Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina & Poskiparta, Elina 2018. Avain Kivaan Kouluun. Saatavilla http://www.kivakoulu.fi/assets/files/kiva_koulu_opettajanopas_avain_kivaan_kouluun_fi_2018.pdf Luettu 12.4.2019.

Savolainen, Hannu 1993. Peruskoulusta työelämään – Nuoruudesta aikuisuuteen. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopisto.

Scanlon, Margaret; Powell, Fred; Leahy, Pat; Jenkinson, Hilary & Byrne, Olivia 2019. ‘No one in our family ever went to college’: Parents’ orientations towards their children’s post-secondary education and future occupations. *International Journal of Educational Research* 93 (2019) 13–22. Saatavilla [www-muodossa: https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0883035517319584](https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0883035517319584) Luettu 10.10.2019.

Silvennoinen, Heikki; Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa Rinne, Risto; Lempinen, Sonia & Kaunisto, Tuuli (toim.) 2018. Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Suomen kasvatustieteellinen seura. 93–120.

Sugden, Jack Thomas; Schlenker, Nico; Adair, Daryl & Frawley, Stephen 2019. The role of sport in reflecting and shaping group dynamics: The “intergroup relations continuum” and its application to Fijian rugby and soccer. *Sport Management Review* (2019). Saatavilla [www-muodossa: https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S1441352318301220?via=ihub](https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S1441352318301220?via=ihub) Luettu 18.9.2019.

Suoranta, Juha 2011. Pikapiirto kasvatustieteellisen tutkimuksen sisäisestä työnjaosta. Saatavilla [www-muodossa: https://journal.fi/tt/article/view/4936](https://journal.fi/tt/article/view/4936) Luettu: 17.10.2019.

THL – Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019. Koulutus ja kasvatus. Saatavilla [www-muodossa: https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/koulutus-ja-kasvatus](https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/koulutus-ja-kasvatus) Luettu 17.10.2019.

Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus. Nuorisotutkimusverkosto 2001.

Tolska, Timo 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopisto.

Turner, Johanna 1977. Psychology for the Classroom. London: Methuen & Co Ltd.

Uusikylä, Kari 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, Merja; Nevala, Niina & Laine, Vappu (toim.) 2006. Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. 11–28.

Uusikylä, Kari 2006. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa Hämäläinen, Kauko; Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma (toim.) 2006. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki. 13–17.

Uusikylä, Kari 1987. Älykkäiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.

Vihriälä, Vesa 2006. Koulutuksen merkitys taloudelle. Teoksessa Hämäläinen, Kauko; Lindström, Aslak & Puhakka, Jorma (toim.) 2006. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki. 127–141.

Vuorikoski, Marjo; Törmä Sirpa & Viskari, Susanna 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Vuorinen, Risto 1998. Minän synty ja kehitys. Helsinki: WSOY.

Väljærvi, Jouni 2002. Koulun oppimisympæristö ja opetusjärjestelyt. Teoksessa Väljærvi, Jouni & Linnakylä, Pirjo (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. 181–190.

Wang, Yanhui; Tian, Lili & Huebner, Scott E. 2019. Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology* 56 (2019) 130-139. Saatavilla www-muodossa: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0361476X18302753> Luettu 18.9.2019.

Yrjölä, Pentti 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa Opetushallitus 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki. 9–20.

Äärelä, Tanja 2012. ”Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Liitteet

Liite 1.

Haastattelurunko

- Mitä sinulle yleisesti ottaen tulee mieleen, kun ajattelet kouluajokiasi?
- Minkälaisia kouluja olet käynyt?
- Miten menestyit koulussa? Mistä pidit, mikä tuotti vaikeuksia?
- Minkälaisia vertaissuhteita (ystävät ja luokkatoverit) sinulla oli koulussa?
- Kuinka vanhempasi tukivat koulunkäyntiäsi?
- Minkälaisia opettajia muistat kouluistasi?
- Millaisia ammatteja harkitsit nuorempana?
- Miten päädyit valitsemaan käymäsi koulutukset?
- Miten päädyit tälle alalle?
- Ketä on kiittäminen siitä, että olet nykyisessä roolissasi (yrityksen nimi) johdossa? Ketkä kaikki ovat vaikuttaneet polkuusi tähän asti?
- Ihmisten lisäksi, mitkä muut asiat ovat vaikuttaneet siihen, että olet tässä?
- Mitä hyvää on mielestäsi suomalaisessa peruskoulussa?
- Mitä huonoa on mielestäsi suomalaisessa peruskoulussa?
- Minkälaisia koulusta opittuja taitoja olet voinut hyödyntää työssäsi? – tarkempia esimerkkejä aineista, joista on ollut hyötyä tai jotka on kokenut täysin turhiksi