



Turun yliopisto
University of Turku

KEPPIÄ VAI PORKKANAA?

EDUSKUNTAVAALEISSA 2019 VALITTUJEN KANSANEDUSTAJIEN
KÄSITYKSIÄ KOULUKURISTA JA PAREMMASTA PERUSKOULUSTA

Meeri Piipari

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Eryityspedagogiikka

Kesäkuu 2020

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

Tiivistelmä

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

PIIPARI, MEERI: Keppiä vai porkkanaa? Eduskuntavaaleissa 2019 valittujen kansanedustajien käsityksiä koulukurista ja paremmasta peruskoulusta

Pro gradu -tutkielma, 122 s., 1 liites.

Erityispedagogiikka

Kesäkuu 2020

Tämän tutkimuksen kohteena on eduskuntavaaleissa 2019 valittujen kansanedustajaehdokkaiden kuria ja parempaa peruskoulua koskevat käsitykset. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja selvittää kansanedustajien koulukurin tiukentamiseen suhtautumista ja sitä selittäviä tekijöitä, kuriin liitettyjä käsityksiä ja merkityksiä sekä kansanedustajien parempaa peruskoulua koskevia visioita ja kehittämissuhteita. Tutkimuksen teoreettinen kehys koostuu koulukasvatuksen kurin, vallan ja työrauhan tarkastelusta. Teoriaosuuden historiallis-yhteiskuntatieteellisessä katsauksessa esitetään, kuinka koulukurista ja opettajan ehdottomasta auktoriteetista on siirrytty kuluneella vuosisadalla työrauhan ja oppilaiden osallistamisen tavoitteluun.

Tutkimusaineisto koostuu Helsingin Sanomien eduskuntavaalien 2019 vaalikoneen koulukuria koskevan väittämän vastauksista sekä tutkimusjoukon kansanedustajien (n = 192) taustatiedoista. Aineistoa lähestytään monimenetelmällisesti, sekä fenomenografisella tutkimusotteella että määrällisin menetelmin. Määrällinen aineisto koostui 192:sta ja laadullinen aineisto 153:sta vastauksesta.

Kansanedustajista reilu puolet puolsi ja miltein puolet vastusti väittämää, jonka mukaan tiukempi kuri tekisi suomalaiskouluista nykyistä parempia. Kuriin suhtautumista selittävinä tekijöinä vaikuttaisi olevan sukupuoli, äidinkieli ja puoluekanta: naiset, ruotsinkieliset ja liberaalien puolueiden edustajat suhtautuivat kurin tiukentamiseen muita kielteisemmin.

Fenomenografinen aineistoanalyysi osoitti erilaisten kuriin liitettyjen käsitysten variaation suureksi. Kuriin myönteisesti suhtautuvat katsoivat kurin olevan hyvän kasvatus työn perusta, tarkoittaen muun muassa välttämättömien rajojen asettamista ja niiden noudattamisen valvomista. Kuriin kielteisesti suhtautuvien käsityksissä kova kuri rinnastettiin sen sijaan käskytykseen, ankariin rangaistuksiin ja kuritusväkivallan käyttöön.

Kansanedustajat kuvasivat erityisesti turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön kouluja parantavaksi tekijäksi. Konkreettisista kouluja parantavista toimenpiteistä puolet liittyivät kurin tiukentamiseen ja lähes puolet resurssien lisäämiseen. Tulosten perustella koulukurin lisääminen tarkoittaisi käytännössä koulun sääntöjen ja käytänteiden tiukentamista, kurinpito- ja turvaamiskeinojen laajentamista sekä opettajan auktoriteetin vahvistamista. Resursseja esitettiin puolestaan lisättäväksi koulunkäynnin ja oppimisen tukeen, kouluhenkilöstön määrään, osaamisen ja jaksamisen tukemiseen sekä ryhmä- ja luokkakokojen pienentämiseen.

Asiasanat: vaalikone, koulukuri, kuri, auktoriteetti, työrauha, kansanedustajat

SISÄLLYS

Tiivistelmä	ii
Kuviot	vi
Taulukot	vii
1 Johdanto	1
2 Kuri ja valta koulukasvatuksessa	5
2.1 Koulun tehtäviin sisäänrakennettu valta	5
2.1.1 Rankaiseminen ja palkitseminen.....	7
2.1.2 Sosialisatiotehtävä ja sosiaalinen kontrolli.....	8
2.1.3 Auktoriteettiaseman käyttö	9
2.1.4 Sääntely ja sisäistetty valta.....	11
2.2 Suomalaisen koulukasvatuksen ja -kurin historia	12
2.2.1 Kirkon kansanopetus oikean uskonopin juurruttamisena	12
2.2.2 Kansansivistykselliset aatteet ja ensimmäiset kansakoulut.....	13
2.2.3 Kohti koko kansan koulua ja yhteiskunnallista hyötyä.....	16
2.2.4 Hyvinvointivaltion lapsikeskeinen pedagogiikka	17
2.2.5 Uusliberalistista koulutuspolitiikkaa – muuttuva tasa-arvo ja yhdenvertaisuus?	19
2.3 Kurikoulusta kontrollikouluihin.....	21
3 Koulukurista työrauhan tavoitteluun	24
3.1 Työrauhan määrittelyä	24
3.2 Koulujen häiriö- ja ongelmatilanteet.....	25
3.3 Perusopetuksen kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet	28
3.4 Työrauhaa parantavat osatekijät.....	30
4 Tutkimuksen toteuttaminen	35
4.1 Tutkimustehtävä.....	35
4.2 Tutkimusaineistona vaalikonevastaukset	36

4.2.1	Vaalikoneaineiston synty- ja käyttökonteksti	36
4.2.2	Helsingin Sanomien eduskuntavaalien 2019 vaalikone	40
4.2.3	Aineiston kokoaminen ja tutkimusjoukon esittely	41
4.3	Fenomenografinen tutkimussuuntaus	44
4.4	Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen	46
4.5	Aineiston analyysi	49
5	Tutkimuksen tulokset	53
5.1	Suhtautuminen koulukurin tiukentamiseen	53
5.1.1	Kansanedustajien yksilöperustaisten tekijöiden vaikutus	54
5.1.2	Puolueiden välinen ja sisäinen vaihtelu	55
5.2	Kuriin liitetyt käsitykset ja merkitykset	58
5.2.1	Kielteiset kurikäsitukset	60
5.2.2	Neutraalit kurikäsitukset	62
5.2.3	Myönteiset kurikäsitukset	63
5.3	Käsitykset paremmasta peruskoulusta ja tarvittavista toimenpiteistä	65
5.3.1	Oppimistulosten, kouluhyvinvoinnin ja oppimisen mielekkyyden parantaminen	67
5.3.2	Kurin tiukentaminen	72
5.3.3	Lisäresurssit	74
5.3.4	Muut toimenpiteet	77
5.4	Yhteenveto: keppiä vai porkkanaa, vai keppiä ja porkkanaa?	79
6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	81
6.1	Tutkimuksen luotettavuustarkastelu	81
6.1.1	Vaalikoneaineiston erityispiirteet	83
6.1.2	Aineiston edustavuus	85
6.1.3	Tutkimusprosessin arviointia	87
6.2	Tutkimusetiikka	89
7	Pohdinta ja johtopäätökset	92

7.1 Peruskoulun tulevaisuusnäkymiä.....	92
7.1.1 Kohti parempaa koulua	93
7.1.2 Kovempaa kuria ja lisää rahaa?.....	96
7.2 Hyvä, paha kuri	100
7.2.1 Tapa kasvattaa	100
7.2.2 Naiset, ruotsinkieliset ja liberaalit kielteisimmin koulukuriin suhtautuvina	102
7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia	104
Lähteet	107
Liitteet	123
Liite 1. Ryhmittelevien muuttujien uudelleenluokittelu ja khiin neliö -testi	

Kuviot

Kuvio 1. Opettajan auktoriteetin kolme ulottuvuutta	10
Kuvio 2. Kouluissa esiintyvien häiriö- ja ongelmatilanteiden useus Karvin koulukohtaisen kyselyn mukaan.....	27
Kuvio 4. Kasvatustyylien nelikenttä.....	34
Kuvio 5. Kansanedustajien vastausten jakautuminen (%) koulukurin tiukentamista koskevassa väittämässä.....	54
Kuvio 6. Puolueiden välinen ja sisäinen vaihtelu (%) koulukurin tiukentamista koskevassa väittämässä.....	56

Taulukot

Taulukko 1. Peruskoulujen käyttämät (%) kasvatus- ja kurinpitotoimenpiteet.....	30
Taulukko 2. Opettajan luokanhallintaan käyttämät keinot	32
Taulukko 3. Eduskuntavaalien 2019 tulokset	37
Taulukko 4. Tutkittavien kansanedustajien taustatiedot.....	43
Taulukko 5. Puolueiden välinen ja sisäinen vaihtelu koulukurin lisäämistä koskevassa väittämässä	56
Taulukko 6. Kuvauskategoriat kansanedustajien kurikäsityksistä ja kurin myönteisistä ja kielteisistä vaikutuksista	59
Taulukko 7. Kuvauskategoria A: Kielteiset kurikäsitykset sekä mainintojen lukumäärä	60
Taulukko 8. Kuvauskategoria B: Neutraalit kurikäsitykset sekä mainintojen lukumäärä	62
Taulukko 9. Kuvauskategoria C: Myönteiset kurikäsitykset sekä mainintojen lukumäärä	63
Taulukko 10. Kansanedustajien käsitykset paremmasta peruskoulusta ja ongelmien ratkaisukeinoista sekä mainintojen lukumäärä.....	66
Taulukko 11. Kuvauskategoria A: Oppimistulosten, kouluhyvinvoinnin ja viihtyvyyden parantaminen sekä mainintojen lukumäärä	67
Taulukko 12. Kuvauskategoria B: Kurin tiukentaminen sekä mainintojen lukumäärä .	72
Taulukko 13. Kuvauskategoria C: Lisäresurssit sekä mainintojen lukumäärä.....	75
Taulukko 14. Kuvauskategoria D: Muut toimenpiteet sekä mainintojen lukumäärä	78

1 JOHDANTO

Millainen olisi ihannekoulu? Miltä suomalaisen peruskoulun tulevaisuus näyttää? Tulisiko opetusten järjestäjiä, opettajia, oppilaiden huoltajia ja koululaisia lähestyä kepillä vai porkkanalla? Keskustelu peruskoulun tulevaisuudesta ja erilaisista ongelmien ratkaisukeinoista on virinnyt uudelleen, kun kansainväliset arvioinnit puhuvat karua kieltä oppimistulosten laskusta, eriarvoisuuden lisääntymisestä ja koululaisten heikosta opiskelumotivaatiosta. PISA-tulosten tarkastelu on osoittanut oppimistulosten selkeän heikentymisen kaikilla arvioinnin mittareilla jo vuodesta 2006 lähtien (esim. Kirjavainen & Pulkkinen 2017; Vettenranta ym. 2016; Välijärvi 2017). Lisäksi useat tutkimukset (esim. Harinen & Halme 2012; Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995; Kupari ym. 2013; Kämppe ym. 2012; Välijärvi 2017) kertovat suomalaisoppilaiden heikosta koulukäyntimotivaatiosta: opiskelu koetaan henkisesti kuormittavaksi ja kouluissa viihdytään huonosti.

Syitä oppimistulosten laskuun ja huonoon kouluviihtyvyyteen on haettu niin oppilaista, opettajista, kouluista, kodeista kuin laajemmin yhteiskunnastakin. Yksi teema on kuitenkin noussut esille ylitse muiden: koulujen työrauhaongelmat. Opettajille on vaadittu laajempia kuripidollisia puuttumiskeinoja koulujen työrauhatilanteen parantamiseksi, mutta myös opettajan ja oppilaiden turvallisuuden vuoksi. Lainsäädäntömuutoksia koskevan keskustelun ohessa työrauhaongelmat ovat virittäneet keskustelua muun muassa neuvottelevan ja lapsilähtöisen kasvatuksen toimivuudesta sekä opettajien auktoriteettiaseman ja kasvatustieteen heikentymisestä. Myös koulutuspolitiikkaan ulottautunut uusliberalistinen asetelma oppilaista ”asiakkaina” on saanut osakseen kritiikkiä (ks. esim. Harni 2015). Koulukeskustelussa on esitetty vihjauksia siitä, että koulun siirtyminen palvelujen tuottajaksi sekä oppilaan oikeuksia korostava diskurssi on johtanut tilanteeseen, jossa oppilaat alkavat olla jo liiankin tietoisia omista oikeuksistaan (esim. Niskanen 2013; Kauppinen 2019; Yle 2011). Toisaalta oppilaiden heikon kouluviihtyvyyden on esitetty johtuvan nimenomaisesti Suomessa edelleen vahvasti elävästä opettaja-kulttuurista ja sen ylläpitämästä oppilaiden ja opettajien välisestä emotionaalisesta kuilusta ja eriarvoistavasta auktoriteettiasetelmasta (ks. Harinen & Hurme 2012).

Yle kysyi lukijoiltaan syksyn 2018 koulukyselyssä, tarvitaanko luokkiin kovempaa kuria. Kovemman kurin kannalla oli peräti 74 % kaikista vastaajista. Opettajista kovempaa kuria kannattavien osuus oli 66 % ja koululaisten vanhemmista 81 %. (Heikkinen &

Tebest 2019.) Vaikka Ylen tutkimustulokset ovat vain viitteellisiä, vaikuttaisi siltä, että suomalaiset todella haluavat kouluihin tiukempaa kuria. Muistan ihmetelleeni vastajulkaistun kyselytutkimuksen tuloksia. Jäin pohtimaan, mitä kovempi kuri sitä kannattavien – tai vastustavien – mukaan käytännössä olisi.

Alkukevästä 2019 havahduin lähestyviin eduskuntavaaleihin. Ehdokasvalintani ei ollut vielä selvillä, joten päädyin reilun kahden miljoonan muun äänestysikäisen suomalaisen tavoin käyttämään vaalikonetta (ks. Suomen virallinen tilasto, SVT 2019b). Vastatessani Helsingin Sanomien vaalikoneeseen törmäsin jälleen kiinnostavaan kura-aiheiseen kysymykseen. Kysymys kuului: ”Koululaisia kohdellaan kouluissa liian lepususti. Tiukempi kuri tekisi kouluista parempia.” Ylen koulukyselystä poiketen ehdokkaat olivat Likertin asteikon lisäksi perustelleet näkemystään avoimen vastauksen muodossa. Aloin vertailemaan, mitä paitsi vaalikoneen suosittamat, myös kaikista yhteensopimattomimmiksi osoittautuneet ehdokkaat olivat kysymykseen vastanneet. Yllätyksekseni puolueiden välille alkoi nopeasti hahmottua selkeitä eroja ja saman puolueen ehdokkaiden vastauksissa esiintyi huomattavaa yhdenmukaisuutta. Myös se, miten eri tavoin kuri tunnuttiin vastausten perusteella ymmärrettävän, oli kiinnostavaa. Alun perin nopeaksi tarkoitettu ehdokashaku vaihtui useamman tunnin ja lukuisten ehdokkaiden vertailuksi. Kiinnostukseni johdatti minut tekemään aiheesta pro gradu -tutkielman.

Eduskuntavaalien tulosten julkaisuun mennessä ajatus vaalikonevastauksia hyödyntävästä tutkimuksesta oli kirkastunut. Tutkielmani tavoitteeksi muotoutui kuvata ja selvittää vaaleissa 2019 valituksi tulleiden kansanedustajien käsityksiä koulukurista ja paremmasta peruskoulusta. Tutkielman ydinkysymyksenä on, *mitä kansanedustajat kannattamallaan tai vastustamallaan kurilla tarkoittavat, ja jos kuri ei tee kouluista parempia, niin mikä tekisi?*

E erityisen kiehtovan ja mukaansatempaavan tutkimusaiheesta teki seuraavat seikat: Ensinnäkin koulunkäynti on ollut keskeinen osa kunkin kansanedustajaehdokkaan elämää. Pelkästään yhdeksänvuotinen peruskoulu merkitsee tuntimääränä reilua 17 000 tuntia, joihin mahtuu runsaasti koulukokemuksia ja -muistoja. Toisekseen tässä tutkimuksessa selvitettävistä mielipiteistä, näkemyksistä ja käsityksistä on tullut koko Suomen kansaa edustavia näkemyksiä, kun tutkimuksen kohdejoukon kansanedustajat¹

¹ Tutkimusjoukosta puhutaan kansanedustajina, vaikka vastatessaan vaalikoneeseen ehdokkaat eivät olleet vielä tulleet valituksi eduskuntaan. Lisäksi osa valituista kansanedustajista siirtyi myöhemmin muihin tehtäviin

ovat muodostaneet eduskunnan. Voidaan pohtia, muodostavatko edustuksellisella demokratiolla valitut edustajat ”kansan pienoiskoossa” (ks. Elo 2009). Kiintoisan ristiriidan asiaan tekee se, että samanaikaisesti kansan ja poliitikkojen välinen vastakohtaisuus on korostunut: EVAn (2016) asennetutkimuksessa kolme neljästä vastaajasta (77 %) piti poliitikkojen ja kansan välistä vastakohtaisuutta hyvin tai melko voimakkaana. Vastakkaisuuden lisäksi vaikuttaisi siltä, että kansalaisten luottamus politiikkaan, politiikan tekijöihin, poliittisiin instituutioihin ja poliittisiin eturyhmiin on heikkoa (Paloheimo 2009, 40; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 26–27). Esimerkiksi *Kansan arvot 2018* -tutkimuksessa 80 % kansalaisista ilmaisi luottavansa erittäin tai melko paljon koulutusjärjestelmään, kun vastaavasti eduskuntaan ja hallitukseen luottavien osuus oli vain 38 ja 31 % (Talous ja nuoret 2018; vrt. EVA 2018). Vähäisintä luottamus vaikuttaisi olevan poliittisia puolueita kohtaan: EVAn (2018) mielipidemittauksen mukaan vain 17 % kansalaisista ilmaisi luottavansa puolueisiin. Eamonn Butler (2013) toteaaakin, etteivät vaalit mittaa ”kansan tahtoa”, vaan heijastavat pikemminkin erilaisten – ja usein toisilleen vastakkaisien – näkemysten tasapainoa.

Vastoin odotuksiani jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa selvisi, että vaalikonevas-
tauksia hyödyntävää – tai ylipäänsä kansanedustajien näkemyksiä selvittävää – tutki-
musta on tehty Suomessa varsin vähän laajojen kansallisten ja kansainvälisten
tilastointien lisäksi (ks. Suomen Vaalitutkimusportaali 2019). Valtaosa viime vuosina
tehdystä tutkimuksista (esim. Jantunen 2014; Lahti 2019; Lehtelä 2016; Leinonen 2019;
Niinikoski 2018; Soiluva 2016; Väänänen 2016) on pro gradu -tutkielmia, joissa aineistoa
on lähestytty määrällisin menetelmin. Aikaisemmat koulujen kuria käsittelevät tai sitä
sivuavat tutkimukset, kuten Leevi Launosen (2000) ja Mika Ojakankaan (1998) väitös-
tutkimukset sekä Laura Kiviniityn (2017), Karoliina Purasen (2015), Karoliina Ruuska-
sen (2015) ja Jaana Tähtisen (2015) pro gradu -tutkielmat ovat puolestaan keskittyneet
ensisijaisesti koulukurin erilaisten historiallisten ajanjaksojen tarkasteluun. Poikkeuksena
ovat muutamat kasvatustieteelliset pro gradu -tutkielmat, kuten Kari Kunnarin ja Olli
Pöyhösen (2015) tutkielma vanhempien kuria ja koulukasvatusta koskevista käsityksistä
ja Mirja Mykkälän (2017) tutkimus koulukurin ilmiöstä ja opettajien kuridiskursseista.

Tässä tutkimuksessa käytettiin monimenetelmällistä, eli laadullista ja määrällistä
tutkimusotetta yhdistävää lähestymistapaa. Laadulliseksi lähestymistavaksi valitsin feno-
menografisen tutkimusotteen, jolla tutkin kansanedustajien kuria ja parempaa peruskou-
lua koskevia käsityksiä ja käsitysten variaatiota. Näkökulmaa täydentäen määrällisellä

tutkimusotteella tarkasteltiin edelleen kansanedustajien suhtautumista kurin tiukentamiseen ja suhtautumista selittäviä tekijöitä.

Johdannon jälkeisessä luvussa kaksi koulua tarkastellaan vallankäytön mahdollistajana, tuottajana ja areenana. Lisäksi luvussa kuvataan yhteiskunnan koululle asettamia tehtäviä ja ideaaleja, koululaitoksen vallan ilmenemismuotoja, suomalaisen koulukasvatuksen historiallisia vaihteita sekä koulun hallinnan keinoissa tapahtunutta muutosta kurija kontrollikoulun käsittein. Kolmannessa luvussa yleisluontoisesta koulun ja vallan makrotason tarkastelusta siirrytään konkreettisemmalle tasolle, kun johdannossa esitettyä kurivaatimusta käsitellään työrauhan näkökulmasta. Luvussa esitetään työrauha-käsitteen sisältöjä ja määritelmiä, koulujen häiriö- ja ongelmatilanteita, perusopetuksen kurinpito- ja turvaamiskeinoja sekä työrauhaa parantavia tekijöitä.

Tutkimuksen toteuttaminen on kuvattu luvussa neljä. Esittelen tutkimuksen tarkoituksen, taustaa ja lähtökohtia, aineiston, tutkimusjoukon, fenomenografisen lähestymistavan, muut metodologiset valinnat sekä analyysin. Luku viisi esittää tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökohtia tarkastelen luvussa kuusi. Seitsemännessä luvussa esitän tutkimuksen tulosten teoreettisia yhteyksiä aikaisempiin tutkimuksiin, tulosten perusteella tehdyt johtopäätökset, tarkastelen tutkimuksen merkitystä ja teen ehdotuksia jatkotutkimukselle.

2 KURI JA VALTA KOULUKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen koulukasvatuksen vallan ja historian ilmiöitä niiden yhteiskunnallis-historiallisissa yhteyksissään. Ensimmäisessä luvussa kuvaan koulua vallankäytön mahdollistajana, tuottajana ja areenana. Aloitan luvun kuvaamalla koulua yhteiskunnallisena instituutiona ja vallankäytön keskeisenä rakenteena, jonka tehtävät muotoutuvat yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevien ihanteiden, ideologioiden ja aatteiden myötä. Koulu on kuin yhteiskunnan peili, joka tuottaa kulloinkin halutulla tavalla ajattelevia ja toimivia kansalaisia. Luku esittelee vallan ulottuvuuksia ja vallankäytön mekanismeja, mutta kuten Hannu Simola (2015, 54) toteaa, valta pakenee määritelmiään. Vallan määritelmän ja sen kaikkiaallisuuden onkin tarkoitus hahmottaa ja täydentyä lukijalle ensimmäistä lukua seuraavissa luvuissa. Niistä ensimmäisessä kuvaan suomalaisen koulukasvatuksen historiallista muotoutumista ja jälkimmäisessä koulun hallinnan tavoissa tapahtunutta muutosta kuri- ja kontrollikoulun käsittein.

2.1 Koulun tehtäviin sisäänrakennettu valta

Koulun perustehtävänä on aina varhaisimmista vaiheista lähtien ollut suurten ihmismäärien kasvatus, koulutus ja kurissa pitäminen (ks. Foucault 2014). Kasvatuksella tarkoitetaan vuorovaikutuksellista, käytännöllistä ja tavoitteellista toimintaa, jonka päämääränä on vaikuttaa kasvatettavaan (Puolimatka 1996, 89; Siljander 2014, 28). Toiminnan päämääränä on muokata kasvatettavan käsityksiä, toimintaa ja asenteita hyvänä tai hyödyllisenä pidettyyn suuntaan (Tähtinen, Hilpelä & Ikonen 2018, 3). Koulu on julkisista kasvatusjärjestelmistä kattavin ja laajin (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 14).

Kasvatuksen ehdot, tavat ja tavoitteet, sekä koulutusta koskevat päämäärät rakentuvat yhteiskuntaan kytkeytyvien ehtojen ja olosuhteiden sanelemana. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset sosiaaliset, historialliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 15; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22.) Toisin sanoen, kasvatus on erilaisten yhteiskunnallisten rakenteiden muovaamia käytäntöjä (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 17). Esimerkiksi se, mitä kasvatuksessa pidetään

arvokkaana ja millaisia arvoja ja asenteita kasvatettavan halutaan omaksuvan, on vahvasti kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaista (Colliander, Ruoppila & Härkönen 2009, 24; Purjo 2013, 36). Koulu on kuin yhteiskunnan peili, joka tuottaa kulloinkin halutulla tavalla ajattelevia ja toimivia kansalaisia – yhteiskunnan muuttuessa myös koulua koskevat odotukset ja tavoitteet muuttavat merkitystään.

Arvokkaana pidettyjen asioiden määrittelyyn kytkeytyy myös valtaa. Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski (2005, 7) toteavat kasvatuksen olevan “niiden ihmisten ja ryhmien hallussa, joilla on valtaa määritellä sen päämääriä, normeja ja käytäntöjä”. Tästä näkökulmasta valta määrittellään voimankäytöksi sekä eräänlaisiksi ominaisuuksiksi, kyvyiksi tai resursseiksi, jotka jakautuvat epätasaisesti ihmisten kesken. (Paloheimo & Wiberg 2012, 70–73; Simola 2015, 64; Väliverronen 2012, 87–89). Tällaisia ovat esimerkiksi yhteiskunnallinen asema, karisma, tiedollinen auktoriteetti ja taidot, joilla vallan käyttäjä mahdollistaa valta-asemansa (Väliverronen 2012, 87). Valtaresursseja painottavassa valtakäsityksessä valta näyttäytyykin jonkun ihmisen, yhteisön tai instituution valtana suhteessa johonkin toiseen, jolla sitä ei ole (Kaisto & Pyykkönen 2010, 10). Esa Väliverronen (2012) kuitenkin huomauttaa valtaresurssien todellisen merkityksen vuorovaikutussuhteissa ratkaisevan kuitenkin se, miten toiset niitä arvottavat ja arvostavat. Valtaresurssit ja niiden käyttö perustuvat näin ollen aina viime kädessä sosiaalisten toimijoiden uskomuksille. (Väliverronen 2012, 89.) Heikki Paloheimo ja Matti Wiberg (2012, 52) jatkavat toteamalla, ettei valta ole vakioinen ominaisuus, vaan on aina sidoksissa tilanteeseen, jossa valtaa käytetään. Tässä Michel Foucault’n ajatteluun pohjautuvassa valtakäsityksessä valtaa tarkastellaan toimintana ja suhteena, eli osana sosiaalisia järjestelmiä ja toimijoiden välistä vuorovaikutusta (Väliverronen 2012, 87–89; ks. Foucault 2014). Valta ei ole siten palautettavissa mihinkään alkupisteeseen, tai toimijaan, vaan vallan ymmärretään olevan läsnä kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Kaisto & Pyykkönen 2010, 9).

Ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisäksi valta on sisäänrakennettuna elementtinä kaikissa kasvatukseen, opetukseen ja koulutukseen liittyvissä yhteiskunnallisissa rakenteissa ja toiminnoissa (Antikainen ym. 2013, 36; Skinnari & Syväoja 2007, 343). Seuraavissa luvuissa kuvaan kasvatus- ja koulutusjärjestelmään kytkeytyvää valtaa soveltaen erilaisia valtakäsityksiä sekä Paloheimon ja Wibergin (2008, 55–66) tekemää jaottelua vallan lajeista ja ilmenemismuodoista.

2.1.1 Rankaiseminen ja palkitseminen

Ensimmäiset Paloheimon ja Wibergin (2008) erottamat vallan ilmenemismuodot ovat rankaiseminen ja palkitseminen. Rankaisemisessa uhataan kepillä, eli jollakin epäsuotuisalla seurauksella tai niiden uhkauksilla. Tällaisia ovat muun muassa kuritus, sakot, vankeus ja yhteisön ulkopuolelle sulkeminen. Palkitsemisessa valtaa käytetään puolestaan palkitsemalla toivottavana pidettävää käyttäytymistä ja tarjoamalla porkkanaa; jotakin parempaa vaihtoehtoa tai houkuttelevaa tarjousta. (Paloheimo & Wiberg 2012, 55–60.) Koulujen käyttämät rankaisu- ja palkintojärjestelmät perustuvat koulujen järjestyssääntöihin, kieltoihin, toimintakulttuuriin sekä koululainsäädäntöön kirjattuihin oppilaiden oikeuksiin ja velvollisuuksiin (ks. Foucault 2014, 243–244). Lakiin on kirjattu myös velvollisuuksien rikkomisen seurauksista ja erilaisista kurinpidollisista keinoista. Foucault (2014) luettelee, kuinka koulun rangaistusjärjestelmät koskettavat niin aikaa (myöhästymiset, poissaolot, työn keskeyttäminen), toimintaa (tarkkaamattomuus, huolimattomuus, tarmottomuus), käytöstä (epäkohteliaisuus, tottelemattomuus), puheita (lörpöttely, röyhkeys), ruumista ("väävät" asennot, sopimattomat liikkeet, epäsiisteys) kuin seksuaalisuuttakin (häpeämättömyys ja säädyttömyys). Lisäksi hän huomauttaa, että kurinpidollisten rangaistusten perimmäisenä tavoitteena on *normalisointi* eli poikkeamien vähentäminen. (Foucault 2014, 242–244.)

Vaikka Paloheimo ja Wiberg (2012, 60) ovatkin eritelleet rankaisemisen ja palkitsemisen omiksi vallan lajeikseen, toteavat he rajan olevan usein häilyvä. Myös Foucault'n (2014, 245) näkemyksen mukaan rangaistus on "vain osa palkitsemisen ja rankaisemisen kaksinaisesta järjestelmästä." Mikko Jakonen (2008, 47) luettelee, kuinka koulujen lukuisat itsearvioinnit, vertaisarvioinnit ja eri opettajien tekemät arvioinnit muodostavat monimutkaisen kontrolloivan järjestelmän, jonka avulla lapsen elämää pyritään ohjaamaan "oikeaan" suuntaan. Erilaiset arvioinnit ja kouluarvosanojen antaminen näiden arviointien pohjalta muodostavat koulun palkitsevan ja rankaisevan järjestelmän, jossa oppilaat sijoitetaan yksilöiden välisiä eroja, kykyjä ja lahjoja ilmaiseviin arvojärjestyksiin ja -asteikkoihin (Foucault 2014, 246).

Simolan (2015) mukaan käyttäytymisen arvostelu materialisoituu ainakin seitsemän erilaisen tekniikan vaikutuksesta. Arvostelutekniikat ovat ensinnäkin *yksilöllistäviä*, sillä oppilaasta tulee mitattava, määriteltävä ja luokiteltava "tapaus". Toisekseen ne voivat olla *rankaisevia*, mikäli esimerkiksi huonosta käytöksestä seuraa käytösarvosanan alennus. Huonoista arvosanoista voi seurata *ulossulkeva* efekti, kun todistus sulkee mah-

dollisuuksia niin työmarkkinoilla kuin jatko-opinnoissakin. Toisaalta ulossulkemisen lisäksi *valikointi* erilaisten myönteisten taipumusten ja luonteenpiirteiden on valtaa ilmentävä arvosteluteknikka. Valikointi kytkeytyy *itsevalikointiin*, jossa valintaa ei tee ulkopuolinen henkilö, vaan oppilas itse. Viides ja kuudes efekti liittyvät normalisointiin ja standardisointiin. *Normalisointi* perustuu normin määrittelyyn, kun taas *standardoiva* efekti edellyttää sanallisen tai numeerisen hierarkkisen asteikon olemassaoloa. (Simola 2015, 65; vrt. Foucault 2014.) Kouluinstituutiossa yhdistyvät siten kaikkia hetkiä valvovan hierarkian ja normaalistavan rangaistuksen muodot (ks. Foucault 2014, 249–251).

2.1.2 Sosialisatiotehtävä ja sosiaalinen kontrolli

Kasvatuksen periaatteet, käytännöt, menetelmät ja tavoitteet syntyvät yhteiskunnassa kulttuurisia ja sosiaalisia aineksia soveltaen ja muokaten. Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna kasvatuksen keskeisimpänä ytimenä on ihmisen sosiaalistaminen ympäröivään kulttuuriin. (Antikainen ym. 2013, 15, 41.) Kulttuurilla tarkoitetaan yhteisössä yleisesti hyväksytyjen näkemysten, tapojen ja uskomusten joukkoa, jotka koskevat esimerkiksi ihmiskäsityksiä, arvoja ja asenteita (Liebkind 2000, 13; Raulo 2004, 129; Siljander 2014, 38). Näitä kulttuurisia arvoja, normeja ja uskomuksia muodostuu ja niitä vahvistetaan sosiaalisissa instituutioissa, kuten kouluissa, joissa ne käyttäytymismalleina, ajattelu- ja toimintatapoina siirretään yhteisön jäsenille (Antikainen ym. 2013, 41; Rätty 2002, 42–43; Virrankoski 1994, 61). Tästä ympäröivään kulttuuriin kasvattamisesta ja kulttuurin siirtämisprosessista käytetään nimitystä *sosialisaatio* (Alitolppa-Niitamo 1993, 19; Hellström 2010, 234; Rätty 2002, 42).

Sosialisaatiota kuvataan prosessiksi, sillä sen katsotaan jatkuvan koko ihmisen eliniän ajan yksilön ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 127; Antikainen ym. 2013, 42). Foucaultlaisittain ajateltuna valta on läsnä kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutussuhteiden vallankäyttö ilmenee sosiaalisena kontrollina, eli vaatimuksena noudattaa arvoja, normeja ja tietynlaista käyttäytymistä. Kasvatusjärjestelmä on yksi keskeisimmistä sosiaalisen kontrollin instituutioista. (Antikainen ym. 2013, 36–37.) Lisäksi yhteiskunnassa on toimijoita, jotka pyrkivät määrätietoisesti ja aktiivisesti sosiaalistaa ihmiset määrättyyn uskomaan, arvomaailmaan ja normistoon. *Propagandasta* on kyse silloin, kun sosiaalistamispyrkimykset tehdään siten, että ihmiset tietävät olevansa vaikutusyritysten kohteena. Sen sijaan tilanteissa, joissa ihmiset eivät tiedosta olevansa vaikutuksen kohteena on kyse *indoktrinaatiosta* eli piilovaikuttamisesta. (Paloheimo & Wiberg 2012, 65–

66.) Koululaitoksen sosiaalistavia ja kasvatuksellisia päämääriä ja tavoitteita on pyritty tekemään näkyväksi kuvaamalla ne esimerkiksi valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman perusteet ovat täten muodollinen ja julkilausuttu dokumentti, mutta koulun arkea määrittelevät todellisuudessa pitkälti piilovaikuttamiseen rinnastettavan piilo-opetussuunnitelman kätkeyt vaatimukset ja sosiaalisen kontrollin ilmentymät. (Vitikka 2009, 52–54.)

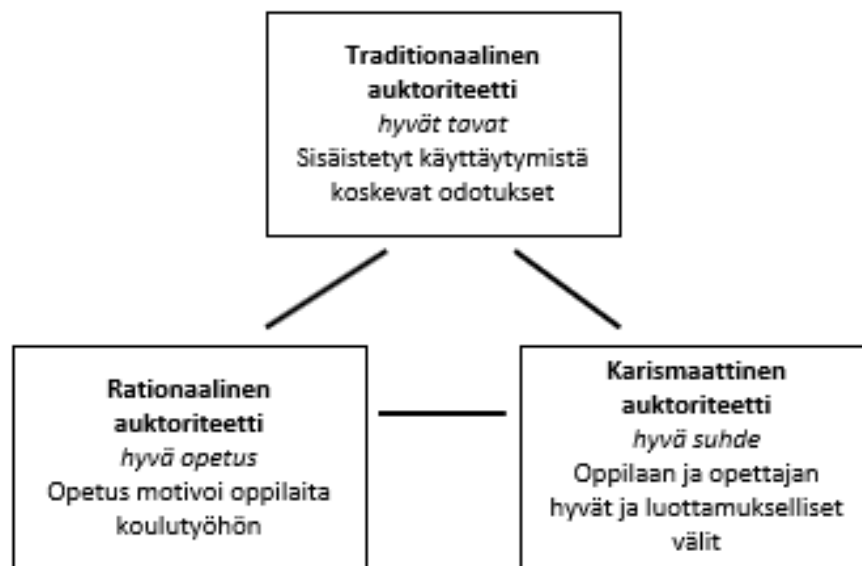
2.1.3 Auktoriteettiaseman käyttö

Kolmas Paloheimon ja Wibergin (2012, 61) kuvaama vallankäytön ilmentymä pohjautuu auktoriteettiaseman käyttöön. Koulu yhteisöissä auktoriteettivaltaa on perinteisesti opettajilla. Opettajien valta määräytyy paitsi opettajalle määriteltyjen tehtävien kautta, myös opettajan ammattinimikkeen myötä (Talib, Löfström & Meri 2004, 122). Toisin sanoen, opettajalla on jo luontaisten tehtäviensä vuoksi esimies- ja auktoriteettiasema oppilaisiinsa nähden (Poutala 2010, 32).

Timo Saloviita (2014) on tarkastellut opettajan auktoriteettiasemaa ja sen oikeutusta poliittisista aatesuuntauksista käsin. Saloviitan mukaan *konservatiivisessa* näkemyksessä opettajan auktoriteetti käsitetään laillisena kasvatukseen, jossa on kyse arvojen ja normien välittämisestä seuraaville sukupolville (vrt. 2.1.2 Sosialisatiotehtävä ja sosiaalinen kontrolli). Konservatiivisessa näkemyksessä opettajan ehdoton auktoriteetti ja kurinpito näyttävät siten välttämättöminä keinoina yhteiskunnan jatkuvuuden turvaamiseksi. Saloviitan mukaan konservatiivisen mallin kannattajat ehdottavatkin koulun työrauhaongelmien ratkaisemista opettajan auktoriteettiaseman vahvistamisella ja opettajan voimakeinojen lisäämisellä. Konservatiiviselle näkemykselle hyvin vastakkaisena näkemyksenä Saloviita esittää *liberaalin mallin*. Liberaalissa mallissa opettajan auktoriteetin ja vallankäytön sijaan korostetaan lapsikeskeistä toimintaa, demokraattisia arvoja sekä oppilaiden ja opettajien tasavertaista ja hyvää suhdetta. Työrauhaongelmien esitetään olevan ratkaistavissa opettajan ja oppilaiden keskinäisellä yhteistyöllä ja koulun yhteisöllisyydellä. Kolmantena näkökulmana Saloviita esittää radikaalin suuntauksen, jossa koulun arvopohjaa kritisoidaan kiinnittäen huomiota koulutuksen ideologiseen ja poliittiseen luonteeseen. Radikaalit katsovat, että opettajan valtasuhteesta on pyrittävä eroon antamalla oppilaille nykyistä enemmän valtaa. (Saloviita 2014, 50.)

Auktoriteettia on tarkasteltu ja luokiteltu myös sen erilaisista muodoista käsin. Saloviita (2013, 2014) kuvaa opettajan auktoriteetin kolme muotoa poliittisen sosiologian

klassikko Max Weberin jaottelun pohjalta (ks. kuvio 1). Opettajan *traditionaalinen auktoriteetti* perustuu erilaisten kulttuuristen perinteiden, tapojen ja rooliodotusten luomiin käyttäytymissääntöihin (Saloviita 2013, 158). Traditionaalisen vallan käyttö pohjautuu edellä kuvattuun sosiaaliseen kontrollin ja normatiivisiin odotuksiin. Opettajalla on perinteisesti traditionaalista valtaa jo sosiaalisen asemansa puolesta: oppilas noudattaa opettajan antamia ohjeita, koska ohjeen antaja toimii opettajan roolissa ja toimintakentässä. Oppilas on sosiaalistettu noudattamaan hyviä tapoja. *Rationaalinen auktoriteetti* perustuu sen sijaan hyvään opetukseen ja opettajan asiantuntijavaltaan. Oppilaat noudattavat ohjeita ja kuuntelevat asiantuntija-auktoriteetin omaavaa opettajaa, sillä he ymmärtävät sen edesauttavan heidän koulunkäyntiään ja oppimistaan. Auktoriteettityyppien kolmas muoto, *karismaattinen auktoriteetti* muodostuu opettajan ja oppilaiden välisen myönteisen vuorovaikutuksen seurauksena. (Saloviita 2014, 51–55.) Karismaattinen valta perustuu siis oppilaan ja opettajan hyvään suhteeseen ja vastavuoroiseen kunnioitukseen (Saloviita 2013, 161). Oppilaat saattavat totella opettajaa vain siksi, että pitävät hänestä (Saloviita 2014, 52).



Kuvio 1. Opettajan auktoriteetin kolme ulottuvuutta (Saloviita 2014, 58)

Kuten jo edellä ilmenee, auktoriteettiasema edellyttää aina yhteisöä, jossa on hyväksytyt sellaiset normit, jotka edellyttävät auktoriteetin noudattamista. Auktoriteettivalta saattaa olla lisäksi sanktioitua, jolloin yhteisö rankaisee auktoriteettia tottelematonta jäsentään. (Paloheimo & Wiberg 2012, 61–62.) Sanktio voi olla esimerkiksi kurittoman oppilaan määrääminen jälki-istuntoon, tai paheksuvat katseet (ks. Saloviita 2014, 54).

2.1.4 Sääntely ja sisäistetty valta

Sääntelyllä tarkoitetaan toimintaa, jossa jokin toimivaltainen elin, kuten valtio, asettaa toimivaltansa rajoissa sääntöjä toisten käyttäytymiselle (Paloheimo & Wiberg 2012, 66). Suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmä rakentuu normiohjauksesta, ideologisesta ohjauksesta ja taloudellisesta ohjauksesta. Normiohjaus käsittää lait, asetukset, valtioneuvoston päätökse sekä erilaiset oikeusnormien kaltaiset määräykset ja ohjeet (Varjo, Simola & Rinne 2016, 9–14.) Peruskoulua ohjaavia lakeja ja asetuksia ovat muun muassa Suomen perustuslaki (731/1999), YK:n yleissopimus lasten oikeuksista, perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998), valtioneuvoston asetus opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Perusopetuksen yhteiskunnalliset tehtävät, toimintaa ohjaavat arvot ja opetus- ja kasvatussisällöt on kirjattu Opetushallituksen (OPH) valtakunnallisena määräyksenä annettuun opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteet on paitsi normatiivista ohjausta myös koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen kautta toimivaa ideologista ohjausta. Ideologisen ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna opetussuunnitelma on ennen kaikkea ajattelua ja pyrkimyksiä suuntaava, raamittava ja ohjaava yhteiskunnallis-poliittinen ohjausväline, jolla edetään kohti yhteiskunnassa tavoiteltavia päämääriä. (Atjonen 2005, 76–78; Talib ym. 2004, 90; Vitikka 2009). Valtiovallan taloudellinen ohjaus perustuu sen sijaan koulutuksen resurssien, budjetoinnin ja valtionosuuksien hallinointiin (Simola 2015, 161; Varjo ym. 14–15).

Ohjausjärjestelmään liittyvän sääntelyn lisäksi koulunpidolla on yhteiskunnallisia reunaehtoja ja väistämättömiä perustehtäviä. Tällaisia ovat esimerkiksi koulun joukkomuotoisuus, valikointivelvollisuus ja pakollisuus. Nämä reunaehdot ovat yhteiskunnallista vallankäyttöä, mutta niitä pidetään arkeen kuuluvina itsestäänselvyksinä ja muuttumattomina asiantiloina, joihin on vain sopeuduttava. (Simola 2015, 117 – 118.) Antikainen ja kumppanit (2013) toteavat Risto Rinteen ja Osmo Kivisen (1985) ajatuksia seuraten:

”Tämä yhteiskunnallinen valta kätkeytyy koulussa pedagogisten muotojen neutraliteetin taakse ja tulee samalla yleisesti tunnistetuksi väärin. Koska yhteiskunnassa yleisesti hyväksytään koulujärjestelmän ehdoton auktoriteettiasema omalla alueellaan, se voi samalla esiintyä sellaisena sosiaalisena instituutiona, jolla on kyselemättömät valtaoikeudet pakottaa sen piirin kerätyt ihmiset tiettyihin käytäntöihin ja samalla sulkea muut käytännöt pois.” (Antikainen ym. 2013, 84.)

Koululaitoksen olemassaolo ja koulunkäytinvollisuus perustuvat hallintaan, jota ei enää kyseenalaisteta. Paloheimo ja Wiberg (2012, 69) jatkavat toteamalla: ”valta muuttuu sisäistetyksi vallaksi, joka alistaa ihmiset olemassa oleviin hallitsemislaitoksiin niin, että ihmiset eivät edes ajattele olevansa vallankäytön kohteena, tai jos ajattelevatkin, he pitävät tottelemista velvollisuutenaan.” Sääntelyn muuttuessa sisäistetyksi vallaksi, hallinnasta tulee niin selvänä pidettyä ja hienovaraista, että se muuttuu yleisesti hyväksytyksi oikeudeksi ja tottelemisvelvollisuudeksi (Paloheimo & Wiberg 2012, 67–69, 189; ks. myös Simola 2014, 54–55).

2.2 Suomalaisen koulukasvatuksen ja -kurin historia

Kasvatusta, opetusta ja koulutusta ei voida ymmärtää tarkastelemalla ainoastaan niiden sisäisistä päämääristä käsin, vaan tarkastelua on tehtävä metatasolla, josta kasvatuksen oikeutus hakee perustansa (ks. Ojansuu 2014, 125–126). Tässä luvussa kuvaan suomalaisen kansa- ja peruskoulun historiallista muotoutumista pääpiirteittäin aina ensimmäisistä koulumaisista opetuksen muodoista tähän päivään. Katsauksen näkökulmaa voidaan luonnehtia historiallis-yhteiskunnalliseksi, sillä olen pyrkinyt kuvaamaan kouluhistoriaa yhteiskunnassa vallitsevien arvojen, normien ja ideologioiden kautta, jotka ovat puolestaan muokanneet koulua, opettajia ja oppilaita koskevia odotuksia ja ihanteita. Pyrkimyksenäni on kuvittaa lukijalle siis kunkin aikakauden ”ajan henkeä” ja koulukasvatusta raamittavia yhteiskunnallisia olosuhteita.

2.2.1 Kirkon kansanopetus oikean uskonopin juurruttamisena

Ennen varsinaisia kouluja kansankasvatus ja -opetus nojasi kotiopetuksen ohella kirkon perinteisiin käytäntöihin, jumalanpalvelukseen, katekismusopetukseen sekä pappien tarjoamaan ohjaukseen ja opettamiseen. Papit vastasivat myös katekismusopetukseen kuuluvasta saarnan jälkeisestä kuulustelusta. (Tähtinen & Hovi 2007, 14–15.)

1600-luvulla katekismusopetusta tehostettiin ja pappien lisäksi opetuksesta alkoivat vastata myös lukkarit. Vuonna 1686 kirkkolakiin kirjattiin vanhempien opetusvelvollisuudesta virallisesti: vanhempien vastuulla oli nyt sakkorangaistuksen uhalla opettaa lapsilleen uskonopin perusteet ja lukutaidon alkeet. Mikäli vanhemmat tai holhoojat eivät kyenneet kotiopetukseen, lapset tuli lähettää pappien ja lukkarien oppiin. Tavoitteeksi muodostui oppivelvollisuuden ulottaminen kaikkiin lapsiin. Tavoite johti

kirkko-opetuksen koulumaistumisen ensiaskeleihin, kun 1600- ja 1700-luvuilla perustettiin lukkarin-, rippi- ja pitäjänkouluja. Koulujen perustamisen lisäksi kehittämisspyrkimyksenä oli opetuksen tehostaminen. Jokaisen kansalaisen haluttiin omaksuvan paitsi kristinopin perusteet myös kristillinen elämäntapa. (Tähtinen & Hovi 2007, 14–19.)

Opetuksen tehostamiseksi perinteisiä kuulustelu- ja tarkastustilaisuuksia lujitettiin ja niiden rinnalle kehitettiin uusia sanktiojärjestelmiä ja säädöksiä. Esimerkiksi katekismuksen oppiminen asetettiin avioliittoon vihkimisen, ehtoollisen osallistumisen ja kummiuden ehdoksi. (Tähtinen & Hovi 2007, 16–17.) Kirkkolaki tuki kansanopetusta ja valvontaa ja esimerkiksi luku- ja kristinopintaitojen laiminlyönneistä seurasi sakko- ja häpeärangaistus (Antikainen ym. 2013, 55; Varjo ym. 2015, 23). Sakko- ja häpeärangaistusten ohella kurivaltaa ylläpidettiin jumalanpelolla ja ruumiillisten rangaistusten uhalla (Silvennoinen & Skinnari 2015, 68). Kirkollisen kansanopetuksen perustavoitetta onkin kuvattu oikean uskonopin ja alamaisuuskasvatuksen juurruttamiseksi (Silvennoinen & Kinnari 2015, 64; Simola 2015, 62–63; Tähtinen & Hovi 2007, 14–16, 48).

2.2.2 Kansansivistykselliset aatteet ja ensimmäiset kansakoulut

1700-lukua on nimitetty hyödyn ja valistuksen vuosisadaksi. Aikakaudelle oli tyypillistä maallistumistendenssin vahvistuminen, edistys- ja talouseetoksen korostuminen ja yksilöllisyys-, tasa-arvoisuus- ja vapausideaalin esiin työntyminen. Keskeisimpinä valistuksen lähtökohtana oli vahva luottamus ja usko ihmiseen sekä kasvatuksen ja opetuksen mahdollisuuksiin. Erityisesti rahvaan tietämättömyys alettiin nähdä keskeisenä yhteiskunnan kehityksen jarruna ja köyhyyden lähteenä, kun taas kaikille kansalaisille suunnattu opetus kurjuuden tehokkaana vastalääkkeenä. (Tähtinen & Hovi 2007, 35–36, 45.)

Uudet aatteet heijastuivat myös koululaitoksiin. Yleinen kiinnostus kasvatuskysymyksiin lisääntyi kaikkialla Euroopassa ja kasvatukseen alettiin liittää entistä enemmän sosiaalisia tavoitteita (Tähtinen 2012, 239). Pääajatuksena oli uudistaa kouluja voimistamalla muun muassa koulun vaatimusten ja käytännön elämän sidosta. Nuorille haluttiin opettaa asioita, joista olisi todellista hyötyä elämässä. Käytännöllisyyden ja reaaliopetuksen lisäksi opetuksessa korostui nuorten omien ajattelutaitojen kehittämisen pyrkimykset. Opetuksen haluttiin perustuvan aiempaa enemmän oppilaiden lähtökohtiin, ottaen huomioon heidän kehitystasoeronsa ja

kokemusmaailmansa. Maailmalla vallinneista valistuksen aatteista huolimatta 1700-luku ei ollut Suomessa koulutuksen kukoistuksen aikaa, vaan päinvastoin taantumavaihetta. Syynä oli muun muassa se, että kansanopetuksesta vastasi edelleen lähes yksinomaan kirkko ja monista uudistamispyrkimyksistä huolimatta kirkko ja sen pappiskoulutuksen tarpeet määrittivät edelleen pitkälti opetuksen sisältöjä. (Tähtinen & Hovi 2007, 36–48, 101.) Valistuksen aatteet vapaudesta ja tasa-arvosta johtivat kuitenkin hiljalleen suomalaisen sääty-yhteiskunnan murenemiseen ja luokka- ja kansalaisyhteiskunnan syntymiseen (Antikainen ym. 2013, 60; Tähtinen & Hovi 2007, 36). Tultaessa 1800-luvulle kirkon asema heikkeni entisestään ja tiukkojen määräysten kahlitsema yhteiskunta- ja kulttuurielämä alkoi vapautua (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 16).

Kirkon alamaisuus- ja kuuliaisuuskasvatuksen tilalle kasvatuksen päämääräksi nousi 1800-luvulla oppilaiden ”siveellisen kehityksen” edistäminen (Ojakangas 1997, 35). Siveellisyydessä oli kyse sekä yksilön sisäisestä moraalista että ulkoisesta kuuliaisuudesta (Tähtinen 2011, 187). Sivistys nähtiin puolestaan elämän sisällön lähteenä ja se nostettiin kaikkialla Euroopassa, mukaan lukien Suomessa, valtiollisyhteiskunnalliseksi hankkeeksi (Ahonen 2018, 280–281). Kansan monipuolisesta sivistämisestä alkoivat vastata vuoden 1866 kansakouluasetuksen myötä kuusivuotiset kansakoulut. Siveellinen kansansivistys ja siihen liittyvät pakkokeinot koskivat erityisesti rahvaita, joille koulu merkitsi pitkään lähinnä taloudellista räsitusta (Simola 2015, 60; Varjo ym. 2016, 21). Kansakoulun perustamista ajaneen J. V. Snellmanin näkemyksenä oli, että jokainen kansalainen oli velvollinen sivistymään yhteisön hyvän puolesta ja valtion tehtävänä oli taata mahdollisuus tämän velvollisuuden täyttämiseksi. Lisäksi Snellman uskoi koulunkäynnin pitävän rahvaan järjestyksessä. (Ahonen 2003, 9–10, 27.) Koulu ei ollut niinkään yksilöä varten, vaan yksilö oli olemassa kansakuntaa varten (Jalava 2011, 79). Snellmanin tasa-arvokäsitys perustuikin pikemminkin velvollisuuksien kuin oikeuksien yhdenvertaisuuteen (Ahonen 2003, 46; 2012, 263). Myös Heikki Silvennoinen ja Heikki Kinnari (2015, 69) huomauttavat, että valtiollisesti organisoitua koulujärjestelmää käytettiin ennen kaikkea keinona hallita väestöä.

Siveellinen kehitys näyttäytyi 1800-luvun kasvatustajatteluissa kasvatuksen ainoana tarkoituksena, joten ehdoton kuri ja oppilaiden kuuliaisuus olivat koko kasvatustoimen perusta (Launonen 2000, 136; Ojakangas 1997, 36; Tähtinen 2012, 242). Mika Ojakangas (1997, 36) luettelee, kuinka lapsiin oli siveelliseen kehitykseen tähtäävän koulujärjestyksen mukaan istutettava niin jumalanpelko, hyvät tavat ja rehellisyys, siveys ja säädyllisyys, kunnioitus ja nöyryys, rauhallisuus ja ystävällisyys, puhtaus ja

äänettämyys, tarkkaavaisuus kuin ahkeruus ja täsmällisyyskin. Luonteenkasvatuksen katsottiin edellyttävän myös kovaa kuria (Ojakangas 1997, 109; Valta 2002, 42). Huonoja tapoja ja tottelemattomuutta pidettiin tottumuksena, josta poisoppiminen tapahtuisi vain ankaralla harjoittamisella ja johdonmukaisella toistolla. Harjoitukseen kuului myös lapsen ruumiillinen kuritus ja alistaminen sekä aistihavaintojen, puheen ja ajatusten hallinnan harjoittelua. (Ojakangas 1997, 48–55.) Hyvä järjestys merkitsi hiljaisuutta ja asentojen jäykkää ja konemaista yhdenmukaisuutta (Saloviita 2014, 22–23). Fyysisen liikkumattomuuden lisäksi oppilailta vaadittiin ehdotonta kuuliaisuutta ja ”sokeaa” tottelevaisuutta, jonka toteutumista valvottiin herpaantumatta. Tämä jatkuva ja pikkutarkka valvontatehtävä kuului opettajille, jonka valvovan silmän tuli ulottua paitsi koulun oppitunneille ja välitunneille myös kotiin ja vapaa-aikaan. (Ojakangas 1997, 36–37.)

Oppilaiden lisäksi myös opettajia valvottiin. Kouluissa suoritettiin tarkastuskäyntejä, joiden tarkoituksena oli tarkkailla opettajan työtä ja opetusjärjestyksiä, mutta myöhemmin myös opettajan vapaa-ajantoimintaa (Varjo ym. 2016, 26–28, 42). Opettajan tuli toimia esimerkkinä muille – mallikansalaisen tavoin (Rantala 2011, 279; Tähtinen 2012, 244–246; Varjo ym. 2016, 26–28, 42). Ojakangas (1997, 40–42) huomauttaakin, että vaikka koulukuri oli ankaraa ja oppilailta edellytettiin käskyjen noudattamista, ei opettajan ja oppilaan välinen suhde perustunut mielivallalle: opettaja oli pikemminkin totuuden, oikeuden ja hyveiden konkreettinen ruumiillistuma. Mielivaltaa ei siis hyväksytty, vaan myös opettajalta edellytettiin ahkeruutta, hurskautta, nuhteettomuutta, uskollisuutta, nöyryyttä ja sovinnollisuutta. Hyveitä laiminlyövät opettajat tuomittiin kurinpidollisiin rangaistuksiin. (Rantala 2011, 279–280.)

Ruumiinrangaistukset olivat koulujen yleisin rangaistusmuoto pitkälle 1800-lukua (Ojakangas 1997, 60–61; Saloviita 2014, 18). Vuonna 1886 annetussa kansakouluasetuksen sallimia rangaistuskeinoja olivat nuhteet, varoitukset, alemmaksi muuttaminen luokassa, häiritsevän oppilaan erottaminen muista oppilaista. Alemmaksi muuttaminen luokassa merkitsi käytännössä istumapaikan vaihtamista, sillä oppilaat sijoitettiin istumaan paremmuusjärjestyksessä ja laiskasti tai huolimattomasti käyttäytyvä oppilas saattoi joutua takariviin huonon käytöksen seurauksena. Vakavimmissa tapauksissa, kuten opettajan arvovallan kyseenalaistamisessa, siirryttiin ankarampiin rangaistuksiin, joita olivat aresti, ruumiillinen rangaistus, tai kaikista törkeimmissä rikkomuksista koulusta erottaminen. Virallisesti ruumiillinen rangaistus käsitti kuusi vitsan lyöntiä kämmenelle, mutta todellisuudessa rangaistukset riippuivat paljolti

opettajasta. (Valta 2002, 42–43.) Myös muilta osin kurinpitorangaistukset olivat laajemmat kuin mitä kansakouluasetus antoi ymmärtää (Ojakangas 1997; Valta 2002).

2.2.3 Kohti koko kansan koulua ja yhteiskunnallista hyötyä

Suomessa elettiin 1800-luvun puolivälissä voimakasta murroskautta (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 16; Tähtinen ym. 2018, 14). Suomalaisen sääty-yhteiskunnan rakenteet alkoivat purkautua, maallinen ja kirkollinen hallinto eriytyminen lisääntyi ja talouselämä, tiede ja tekniikka kehittyi (Tähtinen ym. 2018, 14). Yhteiskunnassa tapahtuneet suuret muutokset vaikuttivat perusteellisesti myös kasvatuksellisiin arvoihin ja käsityksiin vallankäytöstä (Saloviita 2014, 19). Kuria ei enää vuosisadan loppuun mennessä samaistettu kasvatukseen, ja ruumiinrangaistuksia alettiin pitää lähinnä valitettavina poikkeuksina. Opettajaa, joka turvautui usein rangaistuksiin, pidettiin epäonnistuneena ja huonona kasvattajana. (Ojakangas 1997, 55–60, 109–110.)

Suomeen rantautui 1800- ja 1900-luvun taitteessa reformipedagogiikaksi kutsuttu koulun uudistusliike. Reformipedagogiikan edustajien mukaan rangaistuksia antavat opettajat alistivat oppilaita, herättivät pelkoa ja tuhosivat oppilaiden itsenäiset sielulliset prosessit (Valta 2002, 51). Tuloksena oli lasten demoralisoituminen ja muuttuminen aroiksi ja alistuviksi (Tähtinen 2011, 197). Tähän haluttiin muutos. Auktoriteetin ei haluttu kumpuavan ruumiinrangaistuksen uhasta johtuvasta pelosta, sillä siveellisen kehityksen katsottiin edellyttävän ennen kaikkea oppilaiden aitoa halua tottelevaisuuteen. Ruumiillisen rangaistuksen katsottiin vaikuttavan vain hetkellisesti, yltäen ainoastaan ruumiin pintakerrokseen, kun oikean rangaistuksen katsottiin etenevän ruumiin kautta ”syvälle sydämeen” vaikuttaen lapsen koko tulevaisuuteen. (Ojakangas 1997, 59–63.) Ruumiillinen kuritus kiellettiin valtion kouluissa lailla vuonna 1914 ja kansakouluissa vuonna 1924 (Hellström 2010, 164). Muistitieto kuitenkin kertoo, ettei kielto lopettanut kuritusta kokonaan, vaan tapauksia katsottiin vielä pitkään läpi sormien (esim. Saloviita 2014, 19; Tähtinen 2011, 197). Vanhemmilta lasten fyysinen kuritus kiellettiin vasta vuonna 1984 (Saloviita 2014, 19).

Maallisen kansakoulujärjestyksen perusrakenteet alkoivat muovautua 1890-luvun puolivälistä (Antikainen ym. 2013, 61). Vuoden 1897 valtiopäivillä säädetyn piirijakoasetuksessa kansakouluilla asetettiin perustamisvelvoite (Tuomaala 2011, 99). Asetus johti kansakoulujen läpimurtoon ja nopeaan määrälliseen lisääntymiseen; vuoteen 1906 mennessä kaikkiin Suomen kuntiin oli perustettu vähintään yksi koulu (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24). 1900-luvulle tultaessa yhteiskuntaelämässä

tapahtuneet muutokset, kuten väestöryhmien elintason nousu ja elinkeinoelämän monipuolistuminen ja vahvistuminen, vauhdittivat myös kasvatusta ja koulutusta koskevia uudistuksia (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 16–19). Yhteiskunnassa vallitsi vahva kansansivistyseetos ja näkemys siitä, että ihmiseksi kasvu ja kansakuntien hyvinvointi tarvitsi väistämättä kasvatusta ja kouluopetusta (Tähtinen ym. 2018, 16). Taustalla vaikuttivat valistuksen aatteet; vahva luottamus ihmiseen ja usko kasvatukseen ja opetuksen hyödyllisyyteen (Tähtinen & Hovi 2007, 36). Muidenkin kuin oppisivistyneistön katsottiin tarvitsevan koulutusta ja oppia, sillä sen katsottiin edistävän jatkuvasti muuttuvaan yhteiskuntaan sopeutuvia yksilöitä, ihmisten omatoimisuutta ja yhteiskunnallista osallisuutta (Hakoniemi 2018, 160–161; Ojakangas 1997, 187, 215; Tähtinen ym. 2018, 16).

Koulutuksen tehtäväksi tuli kasvattaa lapset yhteiskunnan hyödyllisiksi ja rakentaviksi jäseniksi: aikaisemmin koulunkäynti oli ollut etuoikeus, mutta vuoden 1921 oppivelvollisuuslain jälkeen kuusivuotisesta kansakoulusta tuli käytännössä kaikkien pakko (Ojakangas 1997, 215–216). Oppivelvollisuuslain yhteydessä myötä myös keskikoulu kiinnittyi osaksi oppivelvollisuuskoulutusta (Varjo ym. 2016, 33). Vuonna 1924 asetettu laki kansakoulutoimen järjestysmuodosta mahdollisti oppivelvollisuuden vaatimuksen täyttämisen myös oppikoulussa, joka rinnastettiin muutoksen myötä kansakouluun (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 25). Suurin osa oppikouluista oli kuitenkin yksityisiä, mikä korosti oppikouluun menijöiden sosioekonomista valikoituneisuutta. Hierarkkinen kaksijakoisuus katsottiin snellmanilaisen ajattelun myötä perustelluksi, sillä rahvaan sivistyksen katsottiin olevan ehdoiltaan eri asia kuin oppiaineiston sivistys (Ahonen 2003, 114; 2018, 282, 287). Luokkajakoisuus säilyikin Suomessa liberaalien, vasemmiston ja keskustan vastustuksesta huolimatta aina 1960-luvun peruskoulu-uudistukseen saakka (Jalava 2011, 79–80; Tuomaala 2011, 110).

2.2.4 Hyvinvointivaltion lapsikeskeinen pedagogiikka

Toisen maailmansodan jälkeiset vuodet Suomessa olivat jälleenrakentumisen ja uudelleenjärjestymisen aikaa, jolloin myös yhteiskunnan ja koulutuksen suhde muuttui. Peruskoulun perusteena oli pitkään vaikuttanut ajatus yhteiskunnasta menestyksen ja yhteisön hyvän avaintekijänä. Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmassa tapahtui kuitenkin selvä muutos ja keskeiseksi oikeutusperusteeksi astui moderni yksilö yksilöllisine piirteineen, ominaisuuksineen ja tarpeineen. (Simola 2015, 23.) Ojakangas

(1997, 143) nimittää toisen maailmansodan jälkeistä pedagogista ajattelua ”terapeuttis-sopeuttavaksi” pedagogiikaksi.

Uuden pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttivat positivistisen paradigman nousu, sekä sieluntieteiden eli psykologian aseman vahvistuminen kasvatustieteen pohjatieteenä perinteisten filosofian ja historian sijaan (Varjo ym. 2016, 47). Suuntauksen peruslähtökohdaksi nousi lapsen yksilöllisyys ja erilaisuus, jota alettiin lähestyä psykologian terapeuttisella ja käyttäytymiseen suuntautuvalla lapsi- ja yksilökeskeisyydellä (Ojakangas 1997, 127–133; Tähtinen 2011, 196, 214). Huonon käyttäytymisen taustalla nähtiin aikaisempien pahojen taipumusten sijaan perinnölliset ja ympäristöön liittyvät tekijät, joiden aiheuttamista pahoista tavoista voitiin päästä eroon terapeuttisin keinoin. Huonosti käyttäytyvä lapsi oli luonnottomasti ”kieroon kasvanut” ja lapsen sijaan vika paikannettiin kasvatukseen; kurin sijaan tarvittiin uusia kasvatusten menetelmiä, normaaliutta ylläpitävää ”sielun terveydenhoitoa” ja poikkeavuutta poistavaa ”parantavaa käsittelyä”. (Ojakangas 1997, 161–165.) Kasvatuksella ja opetuksella katsottiin olevan keskeinen merkitys kasvuprosessissa (Tähtinen 2011, 215). Kasvatuksen ensisijaiseksi ihanteeksi nousikin lapsen tarpeiden tyydyttäminen ja kasvun ohjaaminen aikaisemman tukahduttamisen ja järjestykseen taivuttamisen sijaan. Opettajalta ei enää odotettu mallikelpoisuutta ja herpaantumaton valvontaa, vaan kasvamaan saattamista ja oikeanlaisten virikkeiden tarjoamista. (Ojakangas 1997, 112–125.)

Yksilöllisyyttä korostava ihmiskäsitys ja sosiaalipedagogiset tulkinnat lujittivat uudenlaisia sosiaalisen ja yhteiskunnallisen kontrollin muotoja; yksilön ja elämän keskeisiksi mittapauksi nousivat normaaliuden ja luonnollisuuden käsitteet (Tähtinen 2011, 214–215). Oppilaiden ominaisuuksia alettiin normalisoida ja standardoida erilaisilla lahjakkuus- ja persoonallisuustesteillä sekä kausi- ja lukuvuositodistuksilla (Simola 2015, 65–66; Varjo ym. 2016, 47–48). Kasvatuksen katsottiin onnistuneen, kun lapsi kunnioitti ja rakasti opettajaansa (Saloviita 2014, 18). Kurittomien ja normaalista poikkeavien lasten ”parantava käsittely” toteutettiin aikaisempien ruumiillisten rangaistusten sijaan erilaisten lääkkeiden, ympäristön vaihdoksen ja terapian avulla. Pahantapaisuutta pyrittiin ennaltaehkäisemään, mutta mikäli ennaltaehkäisy ei toiminut, siirrettiin pahantapaiset laitoksiin. Laitoksia perusteltiin sillä, että ne tarjosivat ympäristön turmelemille yksilöille terveen ympäristön, mutta kyseessä oli myös yhteiskunnan suojelua. (Ojakangas 1997, 165–169, 258.) Kansakuntaa oli varjeltava fyysisesti, psyykkisesti, moraalisesti ja sosiaalisesti epäkelvoilta yksilöitä (Tähtinen

2011, 192). Tällaisia olivat esimerkiksi rikolliset, alkoholistit, vajaamieliset, kaatumatautiset, prostituoidut ja mielisairaat, jotka siis yhteisön edun mukaisesti suljettiin laitoksiin (Ojakangas 1997, 268).

1960-luvulla koulutus alettiin entistä voimakkaammin tiedostaa osaksi yhteiskuntaa ja sen toimintaa (Varjo ym. 2016, 74). Yhteiskunnassa tapahtuneet nopeat muutokset kohdistivat uudennaisia vaatimuksia myös koulujärjestelmään (Ahonen 2012b, 147). Vuonna 1968 eduskunnassa tehtiin poliittinen linjapäätös yhtenäisen kansallisen peruskoulujärjestelmän toteuttamisesta ja tasa-arvo nousi koulutuksen kaikkein perimmäiseksi arvoksi ja tavoitteeksi (Hautamäki & Scheinin 2008, 83; Kettunen, Javala, Simola & Varjo 2012, 37; Varjo ym. 2016, 74).

Siirtymä opinteiden rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään toteutettiin vuosina 1972–1977. Peruskoulu-uudistuksen myötä koko ikäluokkaa opetettiin sisällöltään huomattavasti akateemisemmän opetussuunnitelman mukaan (Pekkarinen & Uusitalo 2012, 128). Simolan (2015) mukaan kyse oli opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisesta. Ensinnäkin tavoitteita alettiin kohdistaa kasvatuksen ja opettamisen sijaan yhä enemmän oppimiseen, joka nähtiin kansalaisen perustaitojen ja asenteiden oppimisen sijaan pikemminkin korkeatasoisena ja laaja-alaisena. Opetuksen tavoitteista tuli johtaa niin opetuksen materiaalit, sisällöt, menetelmät kuin arviointitavatkin. Hierarkkinen tavoitejärjestelmä ja laaja-alaisen oppimisen tavoitteet muotoiltiin täsmällisesti ja ilmaisten yksittäisten oppilaiden oppimista. (Simola 2015, 27–28.) Oppivelvollisuus pidennettiin muiden Pohjoismaiden tapaan yhdeksänvuotiseksi (Pekkarinen & Uusitalo 2012; Varjo ym. 2016, 63). Uudistusten taustalla vaikutti epäily, että rinnakkaiskoulujärjestelmässä perhetausta vaikutti merkittävästi siihen, päätyikö lapsi oppi- vaiko kansakouluun. Uudistuksen myötä perhetaustan vaikutus kouluvalintaan haluttiin poistaa ja tarjoamalla kaikille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet perhetaustasta riippumatta. (Pekkarinen & Uusitalo 2012.) Nykyisenkaltainen peruskoulu syntyi teollistumisen, palveluyhteiskunnan kehittymisen ja vakaan taloudellisen kasvun olosuhteissa, pääosin sosiaalidemokraattisen tasa-arvoa korostavan ideologian innoittamana (Varjo ym. 2016, 63).

2.2.5 Uusliberalistista koulutuspolitiikkaa – muuttuva tasa-arvo ja yhdenvertaisuus?

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen koulutusjärjestelmän pyrkimyksenä on ollut tuottaa korkeatasoista ja tasa-arvoista koulutusta ja kansansivistystä sukupuoleen, asuinpaikkaan ja

yhteiskuntaluokkaan katsomatta (Ahonen 2018, 288–289; Kalalahti & Varjo 2018, 104). Hyvinvointivaltioajan koulutukselliset päämäärät kyseenalaistettiin kuitenkin 1980-luvulla, kun Suomeen rantautuivat kansainvälisesti valtavirraksi nousseet uusliberalistiset talous- ja yhteiskuntanäkemykset (Ahonen 2012b, 164–165; Kosunen 2012; Silvennoinen & Kinnari 2015, 64). Alkoi kehityskulku, jossa koulutusta alettiin sovittaa uusien keskiluokkien tarpeisiin ja kansainvälisesti vallitseviin markkinalähtöisiin vaatimuksiin (esim. Ahonen 2012a, 268–273).

Uusliberalistisessa ideologiassa korostuvat kilpailu, yksilöllisyys ja hyötyajattelu. Koulutuksen kentällä uusliberalistiset aatteet ovat ajaneet koulutuspolitiikan linjauksia kohti markkinalähtöisiä käytänteitä, markkinoiden vapauttamista sekä koulutusreittien ja koulujen vapaata valintaa (Rinne & Simola 2015, 180–181; Whitty 2011, 23, 38). Markkinavoimien vapaus on merkinnyt julkis-poliittisen päätöksenteon areenan kaventamista. Koulutusreittien ja koulujen vapaan valinnan taustalla on puolestaan ajatus, että yksilö tietää itse parhaiten, mikä hänelle on parasta. (Rinne & Simola 2015, 180–181.)

Ajattelumuutosten myötä käsitykset sivistyksestä ja tasa-arvosta ovat muotoutuneet uudelleen. Hyvinvointiin ja ihmisoikeuksiin perustuvan sivistysideaalin sijaan uusliberalismissa sivistyksen katsotaan palvelevan ennen kaikkea taloudellista kasvua ja kilpailukykyä. (Ahonen 2018, 293.) Tämä on johtanut siihen, että mahdollisuuksien yhdenvertaisuuden tavoittelun sijaan koulutusjärjestelmältä on alettu vaatia yksilöllisen tasa-arvoajattelun mukaisesti myös erityislahjakkaiden ja erityistä tukea tarvitsevien opilaiden huomioimista (Kalalahti & Varjo 2018, 115; Simola 2015, 389). Kyse on siis perinteisen sosiaalisen tasa-arvon sijaan markkinaliberalistisesta, yksilöllisestä tasa-arvosta, ja koulutuksen käsittämisestä sosiaalisen hyödyn sijaan pikemminkin yksityisenä hyödykkeenä ja kilpailun välineenä (Ahonen 2003, 10; 2012a, 26; Simola 2015, 389). Näin ollen myös aikaisemmat tasa-arvoistamisen ja demokratisoitumisen tavoitteet ovat muuttuneet yksilöllistä tasa-arvoa, markkinaperiaatetta, kilpailua, vallinnanvapautta ja erinomaisuutta suosiviksi näkemyksiksi (Kettunen & Simola 2012, 13). Simola (2015, 141–142) nimittää tätä kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria ”erinomaisuuden eetokseksi”, jossa yksilöiden väliset erot katsotaan oikeutetuksi – ja välttämättömiksi. Eetoksen keskeisimpinä arvoina ovatkin erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus (Rinne & Simola 2015, 180; Simola 2015, 141–142).

2.3 Kurikoulusta kontrollikouluhin

Olen edellä kuvannut koululaitoksen vallankäytön ilmentymiä sekä esittänyt suomalaisen koulukasvatuksen ja -kurin historiaa. Kuten katsauksesta ilmenee, koulujen vallankäytön muodot ja koulukasvatusta koskevat ideaalit ovat vaihdelleet eri aikakausina. Esko Harni (2015, 10) on luonnehtinut muutosta ranskalaisfilosofi Gilles Deleuzen ajatuksia seuraten siirtymäksi kuriyhteiskunnasta kontrolliyhteiskuntaan.

Kuriyhteiskunnan koulu opetti ensisijaisesti järjestystä ja kuria. Oppilaan oli tärkeää hoitaa tehtävänsä asiallisesti ja opetetut asiat piti osata (Jakonen 2008, 46). Oppilaiden mieliin juurrutettiin ankaralla kurinpidolla mallikansalaisen mielikuvaa (Simola 2015, 66). Auktoriteetilla oli vahva asema, jonka kyseenalaistaminen johti muiden koulunkäyntiin liittyvien rikkeiden tavoin erilaisiin rangaistuksiin, kuten sakko-, häpeä- ja ruumiinrangaistuksiin. Kuri merkitsikin kurikouluissa ennen kaikkea pakottamista, kieltoja ja velvollisuuksia (Foucault 2014, 187).

Gilles Deleuze (2005, 118) kuvaa Foucaultin sijoittaneen kuriyhteiskunnan 1700- ja 1800-luvuille ja kurinpitotekniikoiden huipun 1900-luvulle, kun erilaisissa instituutioissa siirryttiin organisoimaan suuria tiloja, kuten kouluja. Koululaitoksen rajaaminen tiettyyn tilaan mahdollisti koulun toimimisen Foucault'n (2014, 201) sanoin ”oppimiskoneena, mutta samalla valvovana, arvojärjestykseen asettavana ja palkitsevana koneena”. Koulujen rajatut, arkkitehtoniset ja hierarkkiset tilat osoittivat kunkin yksilön arvon ja paikan – aivan kuten vankilat, kasarmit ja tehtaakin (Deleuze 2005, 120; Foucault 2014, 202). Yksilöistä muovattiin käyttökelpoisia ja halutun kaltaisia koneistojen tapaan toimivilla ruumiinvalvontatekniikoilla. Koneiston kuritekniikat kohdistuvat etenkin normeista poikkeaviin ja sopeutumattomiin kansalaisiin, ja käsittelyn tehtävänä oli tämän inhimillisen moninaisuuden ”saattaminen järjestykseen” (Foucault 2014, 185–189, 298). Kyse oli siten normalisoinnista ja sopeutumisen vaatimuksesta. Simola (2015, 66) summaa, että käytännössä kaikki suomalaisen kansakoulun tekniikat voidaan nähdä normaalistavana.

Muutos kohti kontrollikouluja alkoi modernisaation myötä 1900-luvun alkupuolella. Keskeisin muutos siirtymässä oli se, että kuriyhteiskunnan tarvitsemista sisään sulkevista tiloista luovuttiin. (Deleuze 2005, 69–70, 118–119.) Näkyvistä, rajoittavista ja pakottavista vallankäytön ja hallinnan muodoista siirryttiin yhä näkymättömiin, houkuttelevimpiin ja pehmeämpiin vallan mekanismeihin (Simola 2015, 158–159; ks. myös Harni 2015b, 10; Bell 2012, 48). Suljettujen tilojen ja pakottavan ulkoisen kurin sijaan modernin yhteiskunnan kontrolloiva ja niin kutsuttu

”pehmeä valta” esiintyy terveyden, hyvinvoinnin ja turvallisuuden nojalla tunkeutuen kaikkialle ihmiselämään ja päivittäisiin toimintoihin (Harni 2015b, 10; Simola 2015, 58).

Kontrolliyhteiskunta perustuu uusliberalistiseen ideologiaan, jossa markkinaliberalismin mekanismit ulotetaan koskemaan talouden lisäksi myös koulujen ja yksilöiden toimintaa (ks. luku 2.2.5). Kilpailua, yksilöllisyyttä ja hyötyajattelua korostavan uusliberalismin mukaisesti pelkän tottelemisen sijaan oppilaalta odotetaan loputonta tuotteliaisuutta, autonomisuutta ja oma-aloitteisuutta (Bell 2012, 50; Vähämäki 2015, 38–39). Jakonen (2008) kiteyttää kuri- ja kontrollikoulun oppilasihanteeseen liittyviä eroja:

”Jos kuriin perustuva koulujärjestelmä pyrki antamaan kaikille samat tiedot, pyritään kontrolloivassa koulussa löytämään oppilaasta tämän lisäksi erityiskyvyt ja kiinnostuksen kohteet. Kontrolloiva koulu pyrkii siis tunnistamaan oppilaan persoonan ja kehittämään tästä persoonasta mahdollisimman pitkälle jalostetun tuotteen, itseohjautuvan huipputyöläisen ja erikoisosajaan.” (Jakonen 2008, 47).

Kontrolliin perustuvassa kurissa onkin kyse luostarinomaisen luopumisen sijaan hyödyn maksimoinnista ja huippuunsa viritetyn yksilön tuottamisesta (Foucault 2014, 188). Harni (201b, 10) toteaa, kuinka ”hallinta toimii kontrollikoulussa pikemminkin vapauden tasolla luoden mahdollisuuksia ja kehyksiä juuri tietynlaisen, yrittäjämäisen, oma-aloitteisen, luovan ja itseohjautuvan subjektiviteetin synnylle.” Kontrolliyhteiskunnan hallinta tapahtuu siis mahdollisuuksien ja informaation tarjoamisen kautta. Kyse ei ole siis käskyttämisestä, vaan yksilöiden sisäistetyn kontrollin (ks. luku 2.1.4) viritämisestä (Silvennoinen & Kinnari 2015, 64). Modernin yhteiskunnan kontrollijärjestelmä saa yksilöt käyttäytymään halutulla tavalla informaation myötä syntyneiden uskomusten avulla (Deleuze 2005, 68–70). Uusliberalististen ihanteiden mukaisesti kansalaisista valjastetaan ”yhteisen hyvän” nimissä työmarkkinoita ja kansallista kilpailukykyä palvelevia yksilöitä (Bell 2012, 51; Silvennoinen & Kinnari 2015, 79).

Valinnanvapauteen liittyy kuitenkin samalla yksilöllinen vastuu esimerkiksi omasta kilpailukyvyistä työmarkkinoilla ja tulonjaossa (Harni 2015, 10; Silvennoinen & Kinnari 2015, 64, 73). Simola (2015, 84) on kuvaillut kontrolliyhteiskuntaa osuvasti ”pakollisten valintojen yhteiskunnaksi” ja summaa, kuinka suomalaisen kansa- ja peruskoulun kansalaiskuva on muuttunut 1860-luvulta ”hurskaasta uutterasta ja isänmaallisesta talonpojasta kilpailevaksi yksilöksi, koulu on luonnollistunut, opettajasta on tullut yksilökeskeinen asiantuntija ja kaikenlainen tutkinta on alkanut kurottaa yhä syvemmälle jokaisen oppilaan persoonallisuuteen.”

Kuten aiemmin esitin, suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmä on perinteisesti rakentunut normiohjauksesta, ideologisesta ohjauksesta ja taloudellisesta ohjauksesta. Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten myötä perinteisten ohjausjärjestelmien rinnalle on noussut arviointi, josta on tullut yksi *informaatio-ohjauksen* keskeisistä sisällöistä. (Varjo ym. 2016, 9–15.) Suomalaisen koulutuspolitiikan hallinnan mekanismien muutokset mukailevat hyvin pitkälti muutosta kuriyhteiskunnan ulkoisesta ja normatiivisesta sääntelystä kontrolliyhteiskunnan sisäiseen kontrolliin ja uusliberalistisiin hyöty- ja tehokkuusvaatimuksiin. Instituutioiden toimintaa on haluttu muuttaa arviointien avulla suuntaan, joka palvelee paremmin poliittisia päämääriä kasvaneen kontrollin ja tulosvastuun ohella (Väljærvi 2012a, 171–173). Silvennoinen ja Kinnari (2015, 75) toteavat, kuinka 2000-luvulla ”julkisen vallan tehtävänä on vain luoda kannustimia (’keppiä ja porkkanaa’) yksilöiden työhalujen lisäämiseksi sekä raivata esteitä yritysten menestymismahdollisuuksien tieltä.”

Yhdistäessä Varjon, Simolan ja Rinteen (2016) sekä Harnin (2015) teosten näkökulmat, voidaan arvioinnin todeta ilmenevän suomalaisen koulutuspolitiikan hallinnan mekanismeissa ainakin kahdella tasolla. Ensinnäkin arviointia tapahtuu yksilötasolla: oppilaiden taitotasoa ja suoriutumista mitataan yhä etenevissä määrin erilaisilla arvioinneilla, jotka puolestaan toimivat oppilaita erottelevina ja vertailevina tekijöinä (ks. 2.1.1 Rankaiseminen ja palkitseminen normalisointina). Toisekseen arviointi nivoutuu koulutuksen ohjausjärjestelmään, jossa hallinta tapahtuu erilaisten kansallisten ja kansainvälisten suositusten, vertailujen sekä erilaisten koulutusindikaattorien kehittämisen myötä. Varjo ja kumppanit (2016, 12–15) viittaavatkin informaatio-ohjauksella nimenomaan arviointitiedon käyttämiseen ohjausvälineenä, jolloin arviointi on toiminnan tai asian arvon määrittämisen lisäksi myös osa hallinnon toteuttamaa valvontaa. Näin ollen ylhäältä tulevasta normatiivisesta sääntelykulttuurista on siirrytty informaatio-ohjaukseen, joka ilmenee muun muassa lisääntyneinä oppisaavutusten vertailu-, arviointi- ja otantatutkimuksina (ks. esim. Simola 2015, 161). Voidaan pohtia, ilmentääkö myös siirtymä koulukurista työrauhan vaalimiseen sisäistetyyn kontrollin omaksumista ja iskostumista (ks. Jakonen 2008).

3 KOULUKURISTA TYÖRAUHAN TAVOITTELUUN

Olen edellä kuvannut suomalaisen koulukasvatuksen historiaa, kasvatustieteen ja yhteiskunnallisia olosuhteita kasvatukseen ja koulutukseen kytkeytyvän vallankäytön ja hallinnan näkökulmasta. Kuvattu siirtymä kurikouluista kontrollikouluihin selittää osaltaan koulukurin käsitteestä luopumista ja siirtymistä työrauhan tavoitteluun. Kyse on sekä diskursiivisesta käänteestä että puhettavan ilmentävistä muutoksista kasvatusta, valtaa ja kurinkäyttöä koskevissa käsityksissä. Työrauhan vaaliminen ilmentää oppilaan oikeuksia painottavaa ajattelua. Tässä luvussa siirryn kuvaamaan tämän päivän koulujen tilaa. Luvussa tarkastellaan, mitä työrauhalla ja työrauhaongelmilla tarkoitetaan, millaisia häiriö- ja ongelmatilanteita kouluissa esiintyy, mitä kurinpito- ja turvaamiskeinoja lainsäädäntö tuntee sekä minkälaisin keinoin koulujen työrauhaa voidaan parantaa.

3.1 Työrauhan määrittelyä

Työrauha-käsitteen toi suomalaiseen kasvatustieteeseen Matti Koskenniemi vuonna 1944 julkaistussa teoksessaan *Kansakoulun opetusoppi* (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9). Koskenniemi (1944) korosti kurilla saavutetun hiljaisuuden sijasta oppilaiden itsesäätelyn ja oppimisen tärkeyttä. Sittemmin työrauhan käsite ja kuria oppilaslähtöisempi ja myönteisempi kasvatustieteen ajattelu omaksuttiin laajemminkin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointiraportissa työrauhaa luonnehditaan mielekkääksi ja turvalliseksi oppimisympäristöksi, jossa on tärkeää saavuttaa oppilaiden koettuun kouluviihtyvyyteen, opetuskäytänteisiin ja -asenteisiin keskeisesti vaikuttavat tekijät. (Julin & Rumpu 2018, 22.) Käsitteet työrauhasta ovat täten aina muuttuvia ja subjektiivisia kytkeytyen määrittelijän yksilöllisiin kokemuksiin. Lisäksi käsitteelle annettuun sisältöön heijastuu arvioijan persoonalliset piirteet, kasvatustieteen ajattelu, oppimiskäsitteet sekä arvot. (Holopainen ym. 2009, 9; Julin & Rumpu 2018, 22.)

Opettajan näkökulmassa painottuu opettamis- ja työskentelyrauha, jolloin keskiöön nousevat Hilma Lindqvistin ja Minna-Liisa Niemenlehdon (2002, 21–22) mukaan seuraavat ominaisuudet: 1) mahdollisuus opettaa ilman keskeytystä, 2) hiljaisuus työskentellessä, 3) oppimiseen kannustava ilmapiiri, 4) oppilaiden itsekuri opettajan ollessa

poissakin, 5) henkilökunnan toimivat suhteet ja 6) työtehtävien ristiriidattomuus. Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna keskiöön nousee sen sijaan opiskelu- ja oleskelurauha (Erätuuli & Puurula 1990, 15; Holopainen ym. 2009, 9).

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 27) työrauha kiinnitetään koulutyöskentelyn lisäksi hyvinvointiin ja turvallisuuteen. Myös Arja Sigfrids (2009, 93) pitää työrauhan toteutumien kannalta tärkeänä, että koulu on turvallinen ja viihtyisä paikka oppimiselle, opettamiselle ja kasvamiselle. Perusopetuslain 29 §:n mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja opetuksen järjestäjällä on velvollisuus toimia siten, että oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön toteutuu. Turvallisuus rakentuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta, joista kaksi viimeksi mainittua ilmentävät turvallisuutta koettuna tunteena. (Salovaara & Honkonen 2011, 17). Kyse on siis ennen kaikkea turvallisuuden tunteesta.

Reija Salovaara ja Tiina Honkonen (2011) esittävät turvallisuuden syntyvän koulussa viidestä osatekijästä: 1) hyväksynnästä ja välittämisestä, 2) luottamuksesta, 3) haavoittuvaksi alistumisesta, 4) tuen antamisesta ja 5) sitoutumisesta. Neljä ensimmäistä turvallisuuden osatekijää synnyttävät viidennen osatekijän sitouttamalla oppilaat osaksi yhteisöä ja yhteisen työn tavoitteita. (Salovaara & Honkonen 2011, 18; 2013, 34–35.) Salovaaran ja Honkonen turvallisuuden osatekijät tulevat hyvin lähelle edellä kuvattuja työrauhan elementtejä. Lainsäädäntöön kirjatun turvallisen opiskeluympäristön voidaan katsoa sisältävän turvallisuuden osatekijöiden varmistamisen ohella oppilaan oikeuden työrauhaan ja opiskelun esteettömään sujumiseen (ks. OPH 2014, 36).

3.2 Koulujen häiriö- ja ongelmatilanteet

Työrauhaongelmalla tarkoitetaan tilannetta, jossa edellä kuvaamani määritelmä työrauhasta ja sen osatekijöistä ei toteudu. Karvin työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointitutkimuksessa häiriö- ja ongelmatilanteita kuvataan tilanteiksi, jotka estävät luokan oppimistapahtumaa, häiritsevät koulutyöskentelyä ja rikkovat sovittuja sääntöjä. Häiriössä voi olla kyse äänenkäyttöön tai oppilaan toimintaan liittyvää aggressiivisuutta, esinemelua, tunnepurkauksia, huolimattomuushäiriötä tai koulutyöskentelyn kannalta epäasiallista toimintaa. Ongelmatilanteiksi on määritelty puolestaan käyttäytyminen, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä. (Julin & Rumpu 2018, 113; Kiiski, Närhi & Peitso

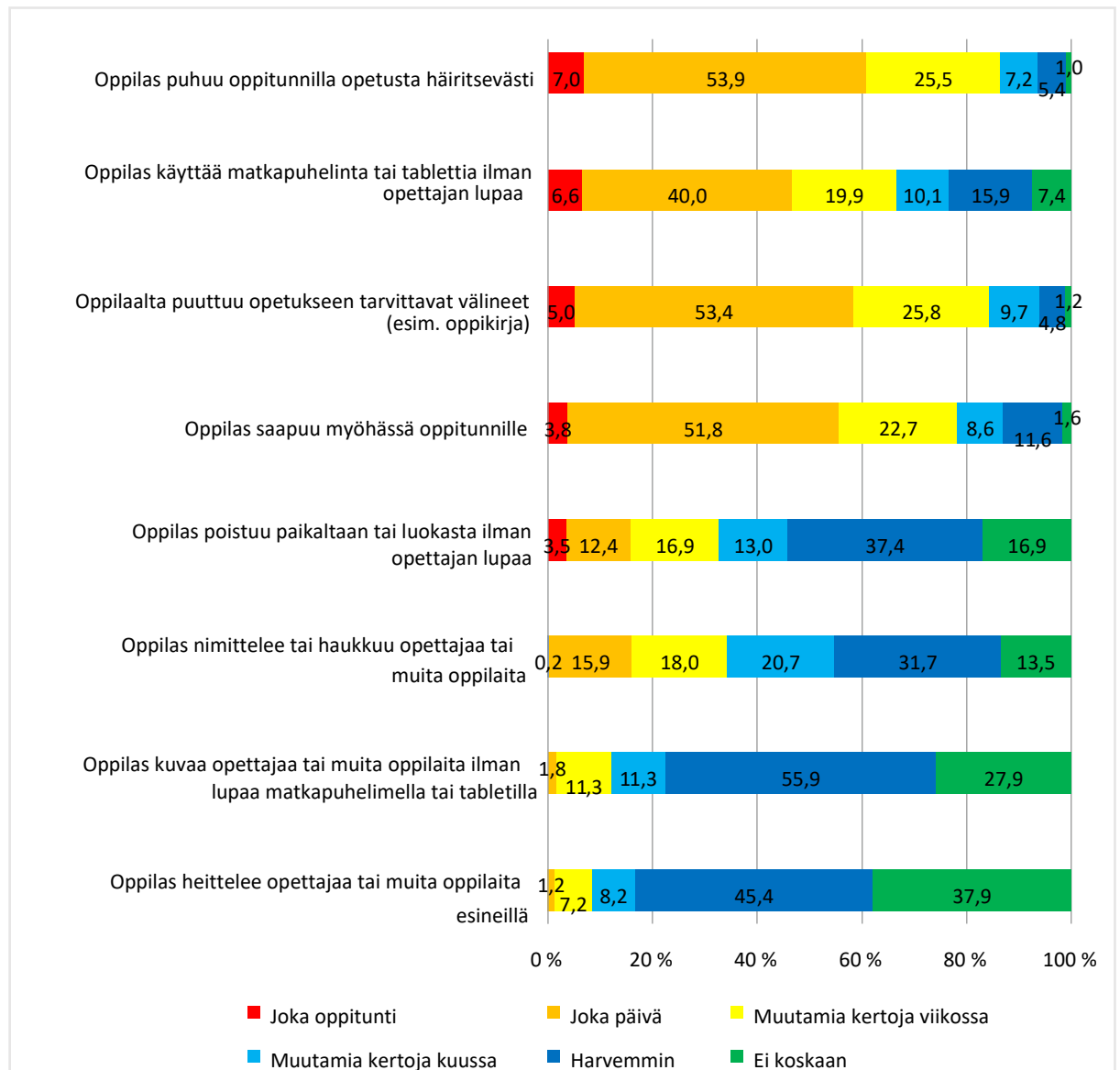
2012, 23; Levin & Nolan 2010.) Sigfridsin (2009, 93) mukaan kyse voi olla toisinaan myös koulun sääntöjen, normien ja odotusten rikkomisesta.

Koulujen häiriö- ja ongelmatilanteiden esiintyminen on tutkimusten (esim. Julin & Rumpu 2018; Rimpelä, Fröjd & Peltonen 2010) perusteella yläkouluissa yleisempää kuin alakouluissa. Myös erilaisten häiriötilanteiden yleisyys vaihtelee eri koulutusasteilla. Esimerkiksi myöhästyminen tunneilta on selvästi toistuvampi ongelma yläkouluissa kuin alakouluissa. Karvin oppilas- ja opettajakyselyssä saatujen tulosten mukaan yleisimmät koulussa esiintyvät häiriö- ja ongelmatilanteet olivat: oppilaat puhuvat yhtä aikaa opettajan kanssa opetusta häiritsevästi, oppilas saapuu myöhässä oppitunnille, oppilaat käyttävät matkapuhelinta tai tablettia ilman opettajan lupaa, oppilaat eivät kuuntele mitä opettaja sanoo, oppilaalta puuttuu opetukseen tarvittavat välineet oppitunnilta, oppilas poistuu luvattomasti koulun alueelta ja oppilas kiusaa toista oppilasta. (Julin & Rumpu 2018, 4, 130.) Koulukohtaisen kyselyn tulokset on esitetty kuviossa 2.

Kiusaaminen osoittautui Karvin arviointitutkimuksessa alakoulujen yleisimmäksi vakavaksi häiriötilanteeksi (Julin & Rumpu 2018, 266). Kiusaaminen voidaan määritellä yhteen ja samaa henkilöön toistuvasti kohdistuvaksi systemaattiseksi vallan tai voiman väärinkäytöksi (Salmivalli 2010, 12–13). Kiusaaminen voi olla esimerkiksi nimittelyä, pilkkaamista, lyömistä, tönimistä, tavaroiden tahallista rikkomista, ryhmän ulkopuolelle jättämistä, tai mitä vain toimintaa, jonka tarkoituksena on alistaa, vähätellä tai loukata toista (Salovaara & Honkonen 2011, 27). Henkinen kiusaaminen on suomalaisoppilaiden keskuudessa selvästi fyysistä kiusaamista yleisempää (esim. Välimaa 2017, 27). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL 2019) vuoden 2017 kouluterveyskyselyn mukaan 4. ja 5.-luokkalaisista 7 % joutuu koulukiusatuksi viikoittain. Vastaava luku Karvin kolmasluokkalaisten oppilaskyselyssä oli 9 %. Lisäksi Karvin arviointitulosten perustella vaikuttaisi kiusaamisen olevan yläkouluissa selkeästi alakouluja yleisempää: yläkouluista kaksi viidesosaa vastasi kiusaamista tapahtuvan noin kerran viikossa tai useammin, kun alakouluista näin vastasi vain neljännes. (Julin & Rumpu 2018, 46, 48, 148.)

Koulujen häiriö- ja ongelmatilanteita selvittävässä tutkimuksessa pääpaino on usein oppilaiden välisten tilanteiden tarkastelussa. Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan lukuvuosien 2008–2009 aikana viidennes opettajista oli kohdannut uhkailua, väkivaltaa ja kiusaamista (Rimpelä & Fröjd 2010, 196). Karvin arviointitulosten mukaan yleisin opettajiin kohdistuvista häiriö- tai ongelmatilanteista oli koulukohtaisen kyselyn vastausten perusteella se, että oppilas huutelee tai nimittelee opettajaa. Kouluista 15 % ilmoitti tätä tapahtuvan noin kerran viikossa tai useammin. Toiseksi yleisintä oli opettajan

kiusaaminen, jota ilmoitettiin tapahtuvan vähintään kerran viikossa seitsemän prosenttia vastanneista kouluista. (Julin & Rumpu 2018, 150.)



Kuvio 2. Kouluissa esiintyvien häiriö- ja ongelmatilanteiden useus Karvin koulukohtaisen kyselyn mukaan (Julin & Rumpu 2018, 129)

Opetushallituksen peruskoulujen johdolle osoitetun seurantakyselyssä ongelmatilanteita, joissa opettaja oli kiusannut oppilasta, ilmoitettiin tapahtuneeksi 4 % kouluista (Rimpelä & Fröjd 2010, 196–197). PISA 2015-tulosten perusteella opettajan säännöllistä pilkkaa tai loukkaavia huomautuksia oli kohdannut kymmenes pojista, mikä oli kaksinkertainen määrä tyttöihin verrattuna (Välimaa 2017, 22). Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan häiriö- ja ongelmatilanteita lainsäädäntöön kirjattujen oikeuksien ja velvollisuuksia.

3.3 Perusopetuksen kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet

Jokaisella oppilaalla on lain mukaan oikeus turvalliseen ja oppimista tukevaan oppimisympäristöön (POL 1267/2003, 29 §; OHL 1287/2013, 4 §). Oppilaan velvollisuuksiin kuuluu puolestaan opetukseen osallistuminen, tunnollinen tehtävienteko ja asiallinen käytös (POL 1267/2003, 35 §). Asiallisen käyttäytymisen voidaan tulkita pitävän sisällään muun muassa toisten kunnioittamisen, ystävällisyyden, järjestyssääntöjen ja muiden koulun järjestysmääräysten noudattamisen sekä asianmukaisen kielenkäytön (ks. OPH 2014). Lisäksi oppilasta sitoo vahingonkorvauslakiin (412/1974, 1 §) kirjattu vahingonkorvausvelvollisuus ja perusopetuslakiin (628/1998, 35 §) kirjattu siivousvelvoite.

Oppilasta, joka häiritsee opetusta, muuten rikkoo järjestystä, tai menettelee vilpillisesti, voidaan rangaista kurinpidollisesti (POL 1267/2003, 35 a §). Oppilaan kurinpitaja- ja ojentamiskeinoista ja menettelyistä säädetään perusopetuslain 36 §:ssä sekä 36 a–c §:ssä. Kurinpidollisia keinoja ovat jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen. Lisäksi opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokkahuoneesta tai koulun tilasta ja oppilaan oikeus opetukseen voidaan evätä jäljellä olevaksi työpäiväksi. (POL 477/2013, 36 §.)

Vuoden 2014 perusopetuslain uudistuksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013) myötä lakiin lisättiin oikeuksia ja velvollisuuksia koskeva luku, joka täsmensi ja täydensi jo aikaisemmin käytössä olleita kurinpito- ja puuttumiskeinoja. Lakimuutosta on luonnehdittu työrauhapaketiksi, sillä muutoksen tarkoituksena on ollut ensisijaisesti koulujen työrauhan parantaminen. (Julin & Rumpu 2018, 5, 24–25; Lahtinen & Lankinen 2018, 282, 318–322.) Uudeksi epäasiallisen käyttäytymiseen ensisijaiseksi puuttumisen keinoksi kirjattiin kasvatuskeskustelu (OPH 2014, 37; POL 1267/2003, 35 a §). Kasvatuskeskustelu ei ole varsinainen kurinpitoseuraamus, vaan pikemminkin ennaltaehkäisevä toimi (Mahkonen 2015, 43). Perusopetuslaissa kasvatuskeskustelusta todetaan seuraavasti:

”Oppilas, joka häiritsee opetusta tai muutoin rikkoo koulun järjestystä, menettelee vilpillisesti tai kohtelee muita oppilaita tai koulun henkilökuntaa epäkunnioittavasti tai heidän ihmisarvoaan loukkaavasti, voidaan ensisijaisena toimenpiteenä määrätä osallistumaan yhteensä enintään kaksi tuntia kestävään kasvatuskeskusteluun.” (POL 1267/2013, 35 §.)

Kasvatuskeskustelun tarkoituksena on keskustella oppilaan kanssa teosta ja sen seurauksista, kuulla oppilasta, selvittää tilanteeseen johtaneita syitä sekä etsiä ratkaisukeinoja

vastaavien tilanteiden ehkäisemiseksi. Menettelyllä pyritään löytämään myönteisiä keinoja koulussa käyttäytymisen ja oppilaan hyvinvoinnin parantamiseksi. (HE 66/2013 vp, 45; OPH 2014, 37.)

Kasvatuskeskustelun lisäksi lainmuutoksessa kouluille ja opettajille annettiin toimintavaltuudet ottaa haltuun vaarallisia esineitä ja tarkistaa oppilaiden tavaroita ja vaate-
tusta esineiden löytämiseksi (POL 36 d–36 g §). Perusopetuslain (1267/2003) 2 §:n mukaan tällaisia ovat esimerkiksi esineet ja aineet, joiden hallussapito on laissa kielletty, tai joilla voidaan vaarantaa omaa tai toisen turvallisuus². Vaaratilanteiden välttämiseksi perusopetuslakiin kirjattiin lisäksi välttämättömien voimakeinojen käytöstä:

”...rehtorilla tai koulun opettajalla on oikeus käyttää sellaisia esineen tai aineen haltuun ottamiseksi välttämättömiä voimakeinoja, joita voidaan pitää puolustettavina oppilaan ikä ja tilanteen uhkaavuus tai vastarinnan vakavuus sekä tilanteen kokonaisarviointi huomioon ottaen. Oikeus käyttää voimakeinoja koskee vain oppilaan omaa tai muiden turvallisuutta vaarantavia esineitä tai aineita sekä esineitä tai aineita, joita käytetään oppimisen tai opetuksen häiritsemiseen.” (POL 36 d §)

Perusopetuslaki (1267/2013, 29 §) velvoittaa opetuksen järjestäjää tekemään suunnitelma kurinpito- ja turvaamiskeinojen käytöstä ja menettelytavoista. Suunnitelmassa tulee ilmetä millaisissa tilanteissa kurinpidollisiin ja kasvatuksellisiin toimiin ryhdytään, miten henkilökunta perehdytetään kurinpidollisten toimintavaltuuksien käyttöön sekä millä tavoin suunnitelman toteuttamista seurataan (OPH 2014, 37). Ennen kurinpitorangeistuksen antamista oppilaalle ja oppilaan huoltajille on varattava tilaisuus tulla kuulluksi ja rangaistukseen johtanut teko tai laiminlyönti on yksilöitävä (POL 477/2012, 36 a §). Taulukossa 1 esitetään THL:n TEA-viisaritietojen mukaiset prosenttiosuudet kaikista perusopetuksen koulujen lukuvuosina 2008–2017 käyttämistä kasvatukseen tai kurinpitoon liittyvistä toimenpiteistä (OKM 2019c, 13).

² Alaikäisiltä kiellettyjä esineitä ja aineista ovat esimerkiksi alkoholilain (1102/2017) ja tupakkalain (549/2016) mukaiset tuotteet. Kaikilta kiellettyjä ovat esimerkiksi huumausaineet (huumausainelaki 373/2008) ja toisen vahingoittamiseen tarkoitettut tai siihen soveltuvat esineet tai aineet (järjestyslaki 612/2003).

Taulukko 1. Peruskoulujen käyttämät (%) kasvatus- ja kurinpitotoimenpiteet (OKM 2019c, 13)

	2008– 2009	2010– 2011	2012– 2013	2014– 2015	2016– 2017
Kasvatuskeskustelu	89			95	94
Jälki-istunto	85	86	87	82	77
Siivoamis- tai järjestämisvelvollisuus				60	65
Oppilaan tavaroiden tarkastaminen					35
Luokkahuoneesta tai koulun tilasta poistumaan määrääminen ja poistaminen	82	82	83	84	77
Oppilaalta poistettu laissa kielletty / vaarallinen esine tai aine					42
Opetuksen epääminen enintään jäljellä olevaksi työpäiväksi	19	35	36	43	46
Voimakkeiden käyttäminen edellä tarkoitetuissa tilanteissa					21
Kirjallinen varoitus	25	25	23	22	22
Määräaikainen erottaminen	10	11	9	9	9

3.4 Työrauhaa parantavat osatekijät

Opetushallituksen Työrauha tavaksi -selvityksessä työrauhan on esitetty koostuvan neljästä osatekijästä. Yhden näistä alueista muodostaa kohtaaminen ja välittäminen, joka merkitsee opettajien ja oppilaiden välillä vallitsevaa luottamuksellista, osallistavaa ja myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä. Toisen työrauhan keskeisen osatekijän muodostaa koulun toimintakulttuuri, jonka katsotaan sisältävän muun muassa yhteisöllisyyden, koulun yhteiset toimintaperiaatteet ja vahvan yhteistyökulttuurin sekä koulun eri ammattilaisten, että kodin ja koulun välillä. Kolmas merkittävä työrauhaan vaikuttava toiminnan osa-alue on pedagogiikka. Tähän osakokonaisuuteen katsotaan kuuluvan pedagogiset ratkaisut koskien muun muassa oppimisympäristöä, työskentelytapoja ja -tiloja. Viimeinen osakokonaisuus koostuu työrauhan ylläpitävistä ja edistävistä säännöistä, valvonnasta, ohjauksesta ja kurinpidosta. (Holopainen ym. 2009, 70–71.)

Holopaisen ja kumppaneiden esittämät osatekijät ilmentyvät myös opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa työrauhaan keskeisesti vaikuttavina keinoina todetaan olevan opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Työrauhan rakentumisen ja pedagogisten ratkaisujen kehittämisen edellytyksinä ja vahvistavina seikkoina esitetään puolestaan luottamuksen ja välittämisen ilmapiiri. (OPH 2014, 36.) Opettajan vastuusta ja tehtävistä todetaan puolestaan seuraavasti:

”Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opettajat vaikuttavat näihin pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteellaan. Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden

oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen.” (OPH 2014, 34.)

Perusopetuksen valtakunnallisista raameista huolimatta yksittäisten opettajien merkitys suomalaisessa koulukasvatuksessa on jakamaton. Kansainvälisesti vertaillen suomalainen opettaja on varsin autonominen toimija, jolla on vapauden ohella paljon valtaa ja vastuuta tulkitessaan lakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja tavoitteita ja siirtäessään niitä käytäntöön (Niemi 2016, 29–30; Salminen & Annevirta 2014; Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 33). Soveltaessaan opetussuunnitelmaa opettaja päättää esimerkiksi siitä, mitä tavoitteita hän opetuksessaan painottaa ja minkälaisia materiaaleja, työskentelytapoja ja tehtäviä hän valitsee (ks. Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013, 95; Välijärvi 2012a, 191).

Eliisa Leskisenojan (2016) tutkimustulosten mukaan opettajan käyttämät pedagogiset menettelyt olivat keskeinen tekijä oppilaiden koulussa kokemien myönteisten tunteiden ja kouluviihtyvyyden kannalta. Työrauhaa parantavia pedagogisia ratkaisuja ovat Saloviidan (2013, 162–163) mukaan esimerkiksi toiminnallisten ja oppilaita aktivoivien työtapojen käyttö, turhien katkojen ja siirtymien välttäminen sekä fyysisten tekijöiden, kuten luokan istumajärjestyksen ja sopivan valaistuksen huomioiminen opetuksessa.

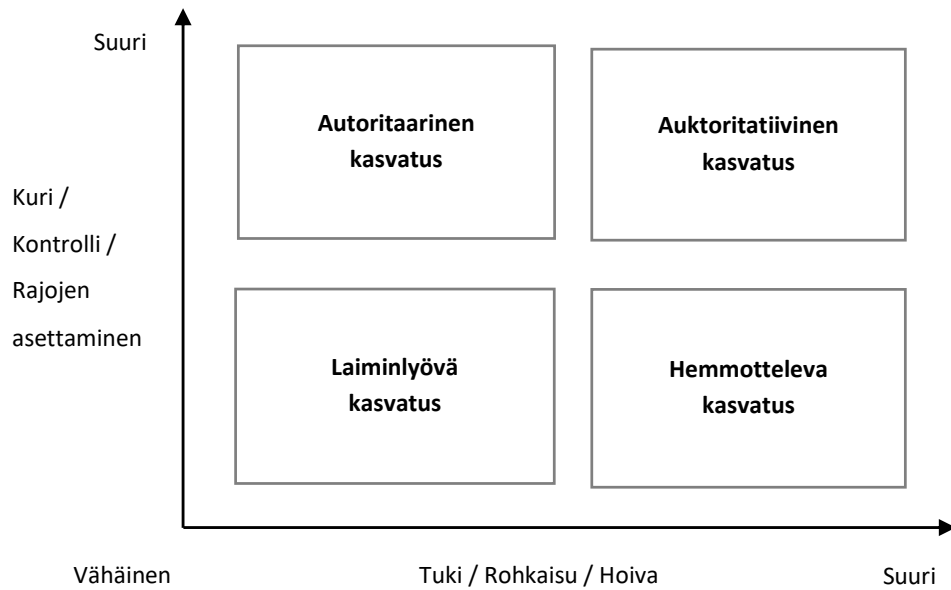
Erilaisten työrauhaongelmia ennaltaehkäisevien toimien osoittautuessa riittämättömiksi, siirrytään ei-toivotun käyttäytymisen korjaamiseen erilaisin luokanhallintakeinoin (Saloviita 2013, 162). Luokanhallinnalla viitataan työrauhahäiriön käsittelyyn ja viestintään liittyvään toimintaan, jolla opettaja pyrkii luomaan oppimista tukevan oppimisympäristön ja auttaa siten oppilaita saavuttamaan oppimistavoitteet (Belt & Belt 2016; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 12). Suvi Lehtomäki ja Mirjamaija Mikkilä-Erdmann (2018, 16) ovat kuvanneet James Leviniä ja James Nolania (2010, 166–184) mukaillen opettajan luokanhallintakeinot jakamalla ne verbaalisiin ja nonverbaalisiin keinoihin (ks. taulukko 2). Hyvä luokanhallinta on todettu tutkimuksissa jopa opettajan tärkeimmäksi oppimista tukevaksi taidoksi (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 12; Saloviita 2007, 13) ja toisinaan työrauha on mielletty myös luokanhallinnan tulokseksi (esim. Salo 2000).

Taulukko 2. Opettajan luokanhallintaan käyttämät keinot (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 16; Levin & Nolan 2010, 166–184)

Verbaaliset luokanhallintakeinot	Tulkinta
Nimellä kutsuminen	häiritsevän oppilaan nimellä kutsuminen tai nimen sanominen muun sanallisen keinon yhteydessä
Suora vetoomus	vetoomus oppilaan toimintaa kohtaan
Suora käsky	vetoomusta vahvempi oppilaan toimintaan kohdistuva käsky tai kielto
Muistutus säännöistä	sanallinen keino sisältää muistutuksen säännöistä ja sopimuksista
Huomio	työrauhatilanteeseen liittyvä, huomiota hakeva sana, esimerkiksi ”Hei!” yksinään esitettynä tai muun sanallisen keinon yhteydessä
Kysymys	käyttäytymistä ohjaavat tai sen vaikutuksia pohtivat kysymykset
Toistaminen	sanallinen viesti toistetaan 2–3 kertaa peräkkäin
Minä-viesti	ilmaisu siitä, millaisia tunteita käytös herättää
Positiivinen seuraamus	kerrotaan mitä positiivisia vaikutuksia toivotulla käyttäytymisellä tai toiminnalla saa aikaan
Huumori	oppilaan toimintaan kohdistuva humoristinen sanallinen viesti
Sijaisvahvistaminen	toisen oppilaan kehuminen tavoitteena mallioppiminen
Nonverbaaliset luokanhallintakeinot	Tulkinta
Työrauhapyyntö	hyssyttely ”shh” tai ”psst”
Viittominen	viitto kädellä merkkiä
Koskettaminen	oppilaan koskettaminen (sisältää myös fyysisen läheisyyden)
Fyysinen läheisyys	oppilaan lähestyminen tai lähellä oleminen
Katse	vain merkitsevät katset, ei tavallisesti puheen yhteydessä
Äänen korottaminen	äänen selkeä korottaminen
Kuiskaus	äänen selkeä madaltaminen
Hiljaisuuden odottaminen	hiljentymisen odottaminen
Taputus	käsien lyöminen yhteen
Koputus	koputus pulpettiin tai kirjaan
Rykäisy	rykäisy huomion merkiksi

Opettajan luokanhallintakeinojen ja pedagogisen asiantuntijuuden ytimessä on myös opettajan tapa opettaa. Auli Toom (2012; Jantunen & Haapaniemi 2013, 121) kuvaa opettajien tapaa opettaa kolmella laadulla: hallitseminen, suostuttelemine ja luottaminen. *Hallitsemisessa* oppilaiden autonomia on vähäistä ja opettajan toiminnan perustana toimivat hänen henkilökohtaiset kokemuksensa aikuisena, vanhempana ja opettajana. Opettaja toimii tilanteissa pitkälti intuitiivisesti tehden päätökset pohtimatta toimintaansa vaikutuksia. Lisäksi hallitsevan opettajan käyttämät opetusmenetelmät ovat suhteellisen rajattuja – usein myös toimimattomia – ja opettaja ylläpitää auktoriteettiaan enimmäkseen ankaralla kurilla ja kontrollilla. *Suostuttelemisessa* opettaja käyttää tietoon perustuvia ja tarkkaan harkittuja pedagogisia lähestymistapoja ja luokanhallintakeinoja. Opettaja pyrkii toiminnallaan osallistamaan oppilaat omaan oppimiseensa ja toimintaansa, eli siirtämään haasteen oppilaille itselleen ulkoisen kontrollin sijaan. Opettajan roolina on siten oppilaiden kykyjen ja valmiuksien tukeminen sekä oman opetuksen arviointi. Kun opetus perustuu *luottamukseen*, opettaja pyrkii aidosti ymmärtämään oppilaiden todellisuutta osoittaen kiinnostusta oppilaiden näkemyksille koskien muun muassa yhteisiä toimintaperiaatteita ja sääntöjä. Oppilaiden autonomia on luottamukseen perustuvassa suhteessa suurta ja opettajan kontrolli puolestaan vähäistä. Opettajan oppilaantuntemus on vahva ja hän käyttää sitä hyödykseen opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opettajan tavoitteena on jokaisen oppilaan onnistumisen ja osallistumisen mahdollistaminen. Luokahuonetoiminta perustuu yhdessä sovittuihin toimintaperiaatteisiin ja -käytäntöihin, jotka rakentavat toiveikkuuden kulttuuria. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 121–122.)

Opettajan tapa opettaa liittyy keskeisesti myös kasvatustyyliin, joita Martti Hellström (2010) ja Maija Gellin (2011) ovat kuvanneet nelikenttäkuvioiden hieman eri näkökulmista. Hellströmin (2010, 129) nelikenttä kuvaa kasvatustyyliä perinteisen jaottelun mukaisesti jakamalla ne seuraavasti: hemmotteleva eli salliva kasvatustyyli, laiminlyövä kasvatustyyli, autoritaarinen eli aikuisjohtoinen kasvatustyyli ja auktoritatiivinen eli ohjaava kasvatustyyli. Hellströmin jaottelu perustuu rajojen ja rakkauden väliseen suhteeseen (vrt. Baumrind 1966; Pulkkinen 1977). Gellin (2011, 76) on puolestaan tehnyt jaottelun Ted Wachtelin, Terry O’Connellin ja Ben Wachtelin (2010) sosiaalisen kurinpidon nelikentän pohjalta nimeten kentät sallivaksi/liian lempeäksi, välinpitämättömäksi, auktoriteetiksi ja korvaavaksi/kunnioitavaksi. Gellin kuvaamassa mallissa korostuu ajatus kurista tuen ja kontrollin välisenä suhteena (vrt. Levin & Nolan 2010). Yhdistäessä kirjoittajien näkemykset, kasvatustyyleistä voidaan muodostaa kuviossa 3 esitetty nelikenttämalli.



Kuvio 3. Kasvatustyylien nelikenttä (mukaillen Gellin 2011, 77; Hellström 2010, 129).

Hemmottelevassa eli sallivassa kasvatuksessa lapsi saa osakseen paljon rakkautta ja hoivaa, mutta lapselle ei esitetä lainkaan vaatimuksia eikä hänen käyttäytymistään kontrolloida. Tyylistä puuttuu siten lapsen kasvuun tärkeä rajojen asettaminen. (Hellström 2010, 38.) *Laiminlyövässä kasvatuksessa* kurinpito ja kasvatusta on täysin välinpitämätöntä, jolloin samanaikaisesti toteutuu minimaalinen tuki ja minimaalinen kontrolli (Gellin 2011, 76). Hellström (2010, 172) kuvaa tällaista kasvatusta myös ”antaa mennä” -kasvatukseksi, jossa kasvattajalla ei ole muista kasvatustyyleistä poiketen lainkaan kasvatustahtoa. *Autoritaarista eli aikuisjohtoista kasvatusta* voidaan pitää hemmottelevan kasvatuksen vastakohtana, sillä siinä toiminta perustuu vahvaan kontrolliin, mutta vähäiseen tukeen. Lapselta vaaditaan paljon ja kasvatustilanteissa korostuvatkin tottelevaisuuden, nöyryyden ja vaatimattomuuden ihanteet. (Hellström 2010, 28.) *Auktoritatiivinen eli ohjaava kasvatusta* on puolestaan selkeisiin rajoihin ja odotuksiin perustuvaa kasvatusta, jossa lapsi saa osakseen myös runsaasti tukea ja rakkautta (Gellin 2011, 76; Hellström 2010, 24, 129). Tyylille tunnusomaisia piirteitä ovat lisäksi turvallisuus, lapsikeskeisyys, toimintojen valvonta, pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen, lämpö ja selkeä kommunikaatio (Hellström 2010, 24).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen toteutuksen. Aluksi kuvaan tutkimuksen tehtävän ja tutkimuskysymykset. Ennen oman aineistoni esittelyä (alkaen luvusta 5.2.3) kuvaan lyhyesti eduskuntavaalien 2019 keskeisiä tapahtumia, vaalikoneen historiaa ja käyttötarkeitä sekä Helsingin Sanomien (HS) vaalikoneen erityispiirteitä. Pohjustuksen tavoitteena on luoda käsitys siitä kontekstista tai kehyksestä, johon vaalikonevastauksiin perustuva tutkimukseni pohjautuu (ks. Laaksonen, Matikainen & Tikka 2013, 11). Pohjustuksen jälkeen kuvaan aineiston keruun toteutuksen, tutkimuksessa tarkasteltavat muuttujat ja tutkimusjoukon. Aineistosta siirryn kuvaamaan tutkimuksen metodologisia valintoja kuvaamalla aluksi fenomenografista lähestymistapaa ja sen jälkeen määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen yhdistämistä tässä tutkimuksessa. Avaan lukijalle tutkimuksellisten valintojeni perusteluja ja tutkimukseni tieteenfilosofista perustaa. Aineiston analyysia kuvaava luku tarkentaa edelleen tutkimuksen monimenetelmällistä toteuttamistapaa ja analyysin kulkua.

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata eduskuntavaaleissa 2019 valittujen kansanedustajien koulukuriin suhtautumista ja kuria koskevia käsityksiä. Lisäksi tavoitteena on tutkia ja selvittää, mitkä tekijät selittävät myönteistä tai kielteistä asennoitumista kuriin sekä millaisessa merkityksessä kuri esitetään suomalaisen peruskoulun kehittämisessä paremmaksi. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millä tavoin kansanedustajat suhtautuvat koulukurin tiukentamiseen?
 - 1.1 Mitkä taustatekijät selittävät myönteistä tai kielteistä suhtautumista?
 - 1.2 Esiintyykö puolueiden välillä eroja kuriin suhtautumisessa?
2. Minkälaisia käsityksiä ja merkityksiä kansanedustajat liittävät koulukuriin?
3. Mitkä asiat tekisivät kansanedustajien mielestä suomalaisesta peruskoulusta nykyistä paremman?

4.2 Tutkimusaineistona vaalikonevastaukset

Tässä luvussa esittelen vaalikonevastauksiin perustuvani tutkimuksen lähtökohtia tarkastelemalla ensin vaalikonevastausten synty- ja käyttökontekstia ja siirtymällä sen jälkeen tämän tutkielman aineiston, muuttujien ja tutkimusjoukon esittelyyn.

4.2.1 Vaalikoneaineiston synty- ja käyttökonteksti

Raine Vallin ja Päivi Perkkilän (2018, 126) mukaan tutkimuksessa on hyvä huomioida sisällön lisäksi myös tiedon synty- ja käyttökonteksti. Tutkimukseni keskeisenä lähtökohdina ovat vuoden 2019 eduskuntavaalit ja sen keskeiset tapahtumat, joiden lyhyen kuvauksen tarkoituksena on luoda lukijalle käsitys tutkimuskontekstista eli siitä asiayhteydestä, josta tutkimuksessa puhutaan. Lisäksi kuvaan vaalikoneen historiaa, käyttötarkoitusta ja merkitystä, jotka osaltaan kertovat tutkimuskohteesta ja tutkimukseni lähtökohdista.

Eduskuntavaalit 2019 ja Rinteen hallitus

Vuoden 2019 eduskuntavaalien varsinainen vaalipäivä oli 14.4.2019 ja kotimaan ennakkoäänestys järjestettiin 3.–9.4.2019. Äänestysaktiivisuus nousi vuoden 2015 eduskuntavaaleista kahdella prosenttiyksiköllä ollen 72,1 % (SVT 2019c).

Eduskuntaryhmistä Suomen Sosialidemokraattinen puolue sai haltuunsa enemmistön 40:llä paikalla (puolueen kannatus 17,7 %). Toiseksi suurimmaksi puolueeksi nousi Perussuomalaiset 39:llä paikalla (17,5 %) ja kolmanneksi ylsi Kansallinen Kokoomus 38:lla paikalla (17 %). Suomen Keskusta sai 31 (13,8 %), Vihreä liitto 20 (11,5 %), Vasemmistoliitto 16 (8,2 %), Suomen ruotsalainen kansanpuolue 10 (4,5 %), Suomen Kristillisdemokraatit viisi (3,9 %) ja muut ryhmät kaksi (2,9 %) paikkaa. (Oikeusministeriö 2019.) Eduskuntavaalien tulokset sekä muutos eduskuntavaaleihin 2015 on esitetty taulukossa 3.

Vuoden 2019 eduskuntavaalit olivat sikäli merkilliset, että äännet jakautuivat harvinaisen tasaisesti puolueiden kesken. Myös erot kolmen suurimman puolueen kannatuksessa olivat pieniä (0,2–0,7 %). Kansanvälisesti vertaillen Suomessa puoluejärjestelmät ovat olleet tosin perinteisestikin poikkeuksellisen hajanaisia ja ideologisesti kirjavia (Niemi, Raunio & Ruostetsaari 2017, 22).

Taulukko 3. Eduskuntavaalien 2019 tulokset (HS 2019)

	Paikat	↑↓	Osuus	↑↓
Suomen Sosialidemokraattinen Puolue	40	+6	17.7 %	+1.2
Perussuomalaiset	39	+1	17.5 %	-0.2
Kansallinen Kokoomus	38	+1	17 %	-1.2
Suomen Keskusta	31	-18	13.8 %	-7.3
Vihreä liitto	20	+5	11.5 %	+3
Vasemmistoliitto	16	+4	8.2 %	+1
Suomen ruotsalainen kansanpuolue	9	-	4.5 %	-0.3
Suomen Kristillisdemokraatit (KD)	5	-	3.9 %	+0.4
Muut ryhmät	2	+1	2.9 %	+2.3

Puolueiden tasaväkisyys, ideologinen hajanaisuus ja ristiriitaisuus vaikuttivat hallitusneuvotteluihin perinteiseen tapaan tälläkin vaalikaudella ja hallitusneuvotteluista uumoiltiin poikkeuksellisen haastavia (ks. Hiilamo & Räisänen 2019). Hallitusneuvottelut alkavat hallituspohjan muodostavien puolueiden valinnasta (Karvonen 2017, 84) ja jatkuvat hallitusohjelman tuottamisella. Neuvotteluita johti suurimman puolueen SDP:n puheenjohtaja Antti Rinne, joka nimitettiin pääministeriksi. 2000-luvun hallituksen muodostamiselle on ollut tyypillistä, että vaalitulokset vaikuttanut merkittävästi hallituksen kokoonpanoon (Karvonen 2017, 95). Hallitusneuvottelujen tuloksena hallituspuolueiksi muodostui Suomen Sosialidemokraattinen Puolue, Suomen Keskusta, Vihreä Liitto, Vasemmistoliitto ja Suomen ruotsalainen kansanpuolue (Valtioneuvosto 2019b). Hallituspohjan muodostamisen jälkeen valitaan henkilöt, joista tulee ministeriöitä. Tavallisesti suurimman puolueen puheenjohtajasta tulee pääministeri ja myös muut ministerivirat on jaettu puolueiden puheenjohtajille (Karvonen 2017, 85, 95–96). Uuteen hallitukseen nimitettiin 19 ministeriä: SDP:lle seitsemän, keskustalle viisi, vihreille kolme, ja sekä vasemmistoliitolle että RKP:lle kaksi (Valtioneuvosto 2019b).

Eduskunnan istumajärjestys on perinteisesti kuvastanut puolueiden sijaintia vasemmisto–oikeisto-ulottuvuudella (Paloheimo 2008, 38; Reunanen & Suhonen 2009, 327). Näin ollen edustajat ovat istuneet eduskuntaryhmittäin tavallisesti puhemiehen paikalta katsottuna siten, että äärimmäisen oikealla on istunut ruotsalainen eduskuntaryhmä, josta lähtien järjestys on ollut seuraava: Kok., KD, Kesku., PS, Vihr., SDP ja äärimmäisenä vasemmalla vasemmistoliiton eduskuntaryhmä (Eduskunta 2019a). Vaikka jako oikeiston ja vasemmiston välillä on hälventynyt, on eduskuntien istumajärjestys edelleen keskeinen puolueita toisistaan erotteleva tekijä (Paloheimo 2008, 38). Merkillepantavaa on, ettei vaikeiden hallitusneuvotteluiden lisäksi istumajärjestyksestä pystytty keväällä 2019 sopi-

maan yksimielisesti. Perussuomalaiset vastustivat puhemiesneuvoston suunnitelmaa siirtää ryhmä istuntosalin oikeaan laitaan. Istumajärjestyksestä käytiin pitkä keskustelu täysistunnossa ja ehdotuksesta järjestettiin äänestys. Istumajärjestystä koskeva kiista oli poikkeuksellinen ja istumajärjestyksestä on äänestetty aikaisemmin vain kaksi kertaa, viimeksi 1970-luvulla. Vuoden 2019 istumajärjestys oli puhemiehestä oikealta katsottuna seuraava: PS, Kok., KD, RKP, Kesk., Liik., Vihr., SDP ja Vas. (Eduskunta 2019a.)

Pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelma *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta* annettiin tiedonantona eduskunnalle 6. kesäkuuta 2019. Tämän tutkielman kannalta mielenkiintoista ovat hallitusohjelman koulutuspoliittisia tavoitteita koskevat linjaukset seuraavalle neljälle vuodelle. Rinteen hallitusohjelmaan (ks. Valtioneuvosto 2019a, 160–170) on kirjattu lukuun 3.7 *Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi* seuraavat tavoitteet:

1. Koulutus- ja osaamistaso nousevat kaikilla koulutusasteilla, oppimiserot kaventuvat ja koulutuksellinen tasa-arvo lisääntyy
2. Lapset ja nuoret voivat hyvin
3. Koulutus rakentaa yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta
4. Suomi on kansainvälisesti houkutteleva paikka opiskella, tutkia ja investoida.

Hallitusohjelmassa keskitytään kehittämään perusopetuksen laatua. Hallituksen esitetään laativan vuoden 2020 loppuun mennessä osaamista ja oppimista koskevan pitkän aikavälin toimenpiteiden etenemisen tiekartan vuodelle 2030. Suunnitelman tavoitteena on löytää keinoja Suomen koulutus- ja osaamistason nostamiseksi, koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamiseksi ja oppimiserojen kaventamiseksi. Lisäksi hallitus käynnistää laatu- ja tasa-arvo-ohjelman, jonka tavoitteena on vähentää eriarvoisuutta ja parantaa oppimistuloksia. Hallitusohjelma lupaa myös lisäresursseja samanaikaisopetukseen, erityisopetukseen ja oppilaanohjaukseen. (Valtioneuvosto 2019a, 160–170, 211.)

Hallituksen budjettiesityksessä vuodelle 2020 perusopetukselle kaavailtiin 60 miljoonan euron investointeja (Valtiovarainministeriö 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019a) syksyllä 2019 julkaistun tiedotteen mukaan kolmivuotiseen perusopetuksen laatu- ja tasa-arvo-ohjelmaan varataan 180 miljoonaa euroa. Oppilaiden osaamista vahvistetaan 120 miljoonalla, oppimisen tukea 50 miljoonalla ja opettajien osaamista 10 miljoonalla eurolla (OAJ 2019b).

Vaalikoneen historia ja käyttötarkoitus

Vaalikone on Internetiin luotu avoin tietokantapalvelu, jonka on luotu auttamaan äänestäjiä löytämään omia näkemyksiään vastaava ehdokas (Suojanen 2007). Vaalikone tarjoaa tietoa ehdokkaiden poliittisesta arvomaailmasta ja näkemyksistä, ja vaalikoneesta riippuen mahdollisesti myös luonteenpiirteistä ja muista henkilökohtaisista ominaisuuksista (Haukio & Suojanen 2004; Suojanen 2007). Vaalikoneen idea perustuu siis omia preferenssejä parhaiten vastaavan ehdokkaan löytämiseen, josta äänestäjällä ei olisi ennen koneen käyttöä ollut tietoa (Ruusuvirta 2012, 25). Paloheimon (2007, 71–72) tutkimuksessa vaalikonetta käyttäneistä 38 % arvioi käytön vaikuttaneen heidän ehdokasvalintaansa melko tai erittäin paljon. Myös Strandbergin (2009) raporttoimien tulosten perusteella noin kolmasosa kansalaisista katsoo vaalikoneen vaikuttavan äänestyspäätökseen.

Vaalikoneet ovat kasvattaneet suosiotaan nopeasti lyhyen historiansa aikana. Yleisradio (Yle) oli ensimmäinen vaalikoneen käyttöönottaja vuoden 1996 eurovaaleissa. Käyttö jäi kuitenkin vähäiseksi. Vasta myöhemmin, vuoden 1999 eduskuntavaaleissa vaalikone nousi niin käyttäjien, ehdokkaiden kuin puolueidenkin suosioon. Eurovaaleissa 1999 Ylen vaalikoneen rinnalle nousi HS:n ensimmäinen vaalikone, jonka jälkeen myös lukuisat muut mediat, kuten Alma-media ja MTV3 alkoivat kehittämään omia vaalikoneitaan. (Suojanen 2007.) Kasvaneen suosion takana on vaikuttanut teknologian kehitys ja internetin levinneisyys (Paloheimo 2007, 59–60; Suojanen 2007, 24–25; Vihtonen 2007, 38). Myös poliittinen toiminta on siirtynyt yhä etenevässä määrin verkkoon (Haukio 2012). Kevään 2019 eduskuntavaaleissa jo puolet 18–89-vuotiaista suomalaisista käytti vaalikonetta ja heistä reilu neljännes useampaa kuin yhtä konetta (SVT 2019b).

Vaalikoneet eroavat toisistaan useimmiten sisällöllisesti ja suositustavaltaan. Vaalikoneen laskema ehdokkaan ja käyttäjän yhteensopivuus perustuu algoritmiin (Haukio & Suojanen 2004; Kauppinen 2007). HS:n vaalikone poikkeaa muiden suurten mediatalojen, kuten Ylen, MTV:n ja Hufvudstadsbladetin vaalikoneista siten, että ehdokkaan sijaan vaalikone tarjoaa puoluesuosituksen. Puolueen ensisijaisuutta on perusteltu sillä, että Suomessa käytössä olevan suhteellisen vaalitavan vuoksi vaaleissa ehdokkaalle annettu ääni menee aina myös tämän edustamalle puolueelle. (Eduskunta 2019c.) Tosin tutkimustulokset viittaavat politiikan henkilöitymiseen eli yksittäisten poliitikkojen aseman, erityisesti puoluejohtajien, korostumiseen puolueiden kustannuksella (Karvonen 2009; Moring & Mykkänen 2009; Paloheimo 2005).

Vaalikoneen laatijoilla on valtaa. Kuten edellä mainittiin, vaalikoneet eroavat toisistaan usein sisällöllisesti. Vaalikone on äänestyspäättöä viitoittavan poliittisen informaation lähteen lisäksi viihteellis-poliittinen ajanviettotapa (Haukio & Suojanen 2004; Talponen & Salminen 2007, 40). Viihteellisyys ilmenee erityisesti vaalikoneissa, joissa käsiteltävät aihepiirit on valittu äänestäjien kiinnostuksen ja tunteiden herättämisen perusteella (ks. Talponen & Salminen 2007, 40). ”Vaalikoneet eivät pelkästään tarjoa poliittista informaatiota, vaan myös suodattavat, tulkitsevat ja kehystävät sitä”, kuten Haukio (2012, 12) luonnehtii. Vaalikoneet ovat siten niitä ylläpitävien ja tuottavien medioiden vallankäytön mahdollistavia kanavia, kun tekijöillä on valta päättää, mitä asiakysymyksiä koneessa kysytään ja mitkä vaaliteemat rajataan ulkopuolelle (Haukio & Suojanen 2004).

4.2.2 Helsingin Sanomien eduskuntavaalien 2019 vaalikone

Helsingin Sanomien (HS) eduskuntavaalien 2019 vaalikone (<https://www.vaalikone.fi/eduskunta2019/>) piti sisällään yhteensä 30 kysymystä sekä kunkin ehdokkaan esittelyn. Ehdokasesittelyssä ilmenivät ehdokkaan nimi, puolue, vaalipiiri ja koulutusaste. Lisäksi ehdokkailla on ollut mahdollisuus kirjoittaa lyhyt esittely itsestään, kuten työhistoriasta, perheestä ja harrastuksista.

Vaalikonekysymykset oli asetettu väittämämuotoon ja ne koskivat turvallisuus-, kehitysyhteistyö-, maahanmuutto- ja ulkopoliittikkaa, ympäristöä, julkisten palveluiden tuottamista ja rahoittamista, arvoja sekä erilaisia sosiaalisia kysymyksiä koskien esimerkiksi työtä, koulutusta ja tulonjakoa. Väittämiin tuli ottaa kantaa viisiportaisella Likert-asteikolla (Täysin eri mieltä, Jokseenkin eri mieltä, En osaa sanoa, Jokseenkin samaa mieltä, Täysin samaa mieltä). ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehto oli sijoitettu Likertin asteikolle tyypillisesti keskelle (Valli 2018, 106). HS:n vaalikoneessa ei ole käytössä painoarvoa, kuten joissakin muissa vaalikoneissa. Kyselylomakkeen jokaiseen Likert-asteikolliseen kysymykseen oli vastattava. Lisäksi ehdokkaan oli mahdollista vastata Likert-asteikon alapuolelle sijoitettuun avoimeen vastauskenttään omin sanoin. Nimitän raportissa ensiksi mainittua aineistoa määrälliseksi muuttujaksi ja avovastausten aineistoa laadulliseksi aineistoksi.

4.2.3 Aineiston kokoaminen ja tutkimusjoukon esittely

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin HS:n vaalikoneesta huhtikuussa 2019 vaalitulosten julkistamisen (14.4.) jälkeen. Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsin eduskuntavaaleissa 2019 valituksi tulleet kansanedustajaehdokkaat, joten aineistonkeruu tapahtui kokoamalla heidän vaalikonevastauksensa yhdeksi tiedostoksi. Tämän jälkeen kokosin ehdokkaiden taustatiedot omaksi tiedostokseen. Taustatiedot koottiin HS:n vaalikoneen sisältämien perustietojen lisäksi Ylen vaalikoneen (Yle 2019) sekä eduskunnan verkkosivujen (2019b) tiedoilla kansanedustajien äidinkielestä, syntymävuodesta, iästä ja koulutuksesta. Kaikista 200:sta valituksi tulleesta ehdokkaasta 192 oli vastannut ja ilmoittanut tietonsa HS:n vaalikoneeseen.

Tutkimuksen varsinaisena kiinnostuksen kohteena toimi väittämä ”Kouluissa kohdellaan koululaisia liian lepsusti. Tiukempi kuri tekisi kouluista parempia.” Varsinaisena tutkimusmuuttujana toimivan koulukuria koskeva asiakysymyksen lisäksi muina tarkasteltavina muuttujina eli ryhmittelevinä muuttujina toimivat vastanneiden kansanedustajien taustatiedot, jotka on koottu taulukkoon 4. Sosioekonomisen aseman ja koulutusasteen luokitus pohjautui Tilastokeskuksen luokitusstandardeihin (ks. Tilastokeskus 2019a; 2019b). Sosioekonomisen aseman luokittelussa hyödynsin lisäksi Tilastokeskuksen (1989) laatimaa *Sosioekonomisen aseman luokitus* -käsikirjaa. Tutkittavat muuttujat olivat laatueroasteikollisia eli laadullisia, ja järjestysasteikollisia eli epäjatkuvia määrällisiä muuttujia (esim. Nummenmaa 2009, 40–43; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 27–28; Valli 2015, 31–40).

Perinteisesti miehet ovat olleet kansanedustajien joukossa yliedustettuina (Forsten 2014, 77–80). Eduskuntavaaleissa 2019 valituista kansanedustajista naisten osuus oli kuitenkin ennätysellisen korkea (SVT 2019a). Tässä tutkimusaineistossa miesten ja naisten osuudet olivat määrällisessä ja laadullisessa aineistossa suunnilleen samat. Laadullisessa aineistossa naisten osuus oli peräti muutaman prosenttiyksikön miehiä korkeampi, sillä naiset jättivät vastaamatta avokysymykseen miehiä harvemmin. Valtaosa aineiston kansanedustajista oli suomenkielisiä ja loput, noin kymmenkunta, ruotsinkielisiä. Suurin osa vastaajista oli iältään 30–60-vuotiaita eli vuosina 1960–1979 syntyneitä.

Tutkimuksessa mukana olleiden kansanedustajien edustamien puolueiden ja vaalipiirien suhteelliset osuudet vastasivat pitkälti eduskuntavaalien tuloksia (ks. luku 5.1.1). Laadullisessa aineistossa suurin kato koski Perussuomalaisia, sillä puolueen kansanedustajat jättivät avokysymykseen vastaamatta muiden puolueiden jäseniä useammin. Samaten Vaasan vaalipiiriin kuuluvat ehdokkaat olivat laadullisessa aineistossa aliedustettuina,

sillä yli puolet jätti vastaamatta avoimeen vastauskenttään. Tarkastelen aineiston luotettavuutta ja edustavuutta myöhemmin luvussa 6.1.

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden kansanedustajien osuus on jo kymmenien vuosien ajan ollut korkea äänestäjien koulutustasoon verrattuna (Forsten 2014, 83–85). Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa, jossa reilulla kolmasosalla oli korkeakoulututkinto. Koulutuksen lisäksi sosioekonominen asema on ollut keskimäärin äänestäjiä selkeästi korkeampi (Forsten 2014, 82). Tässä tutkimuksessa valtaosa kansanedustajista kuului sosioekonomiselta asemaltaan ylempiin toimihenkilöihin. Tutkimuksessa mukana olleiden kansanedustajien taustatiedot on kuvattu taulukossa 4.

Taulukko 4. Tutkittavien kansanedustajien taustatiedot

		Määrällinen (n = 192)		Laadullinen (n = 153)	
		n	%	n	%
Sukupuoli	Nainen	93	48,4	78	51
	Mies	99	51,6	75	49
Äidinkieli	Suomi	181	94,3	149	97,4
	Ruotsi	11	5,7	4	2,6
Ikä	alle 30 vuotta	8	4,2	6	3,9
	30–40 vuotta	51	26,6	44	28,8
	40–50 vuotta	58	30,2	47	30,7
	50–60 vuotta	51	26,6	36	23,5
	60–70 vuotta	21	10,9	18	11,8
	yli 70 vuotta	3	1,6	2	1,3
Syntymävuosi	1940–1949	3	1,6	2	1,3
	1950–1959	25	13	21	13,7
	1960–1969	51	26,6	37	24,2
	1970–1979	59	30,7	47	30,7
	1980–1989	48	25	41	26,8
	1990–1999	6	3,1	5	3,3
Koulutusaste	Perusaste	2	1	1	0,7
	Toinen aste	20	10,4	14	9,2
	Keskiaste	22	11,5	13	8,5
	Alempi korkeakouluaste	13	6,8	11	7,2
	Ylempi korkeakouluaste / tohtori	135	70,3	114	74,5
Sosioekonominen asema	Työntekijät	3	1,6	1	0,7
	Alemmat toimihenkilöt	9	4,7	8	5,2
	Ylemmät toimihenkilöt	155	80,7	128	83,7
	Yrittäjät	15	7,8	7	4,6
	Opiskelijat	5	2,6	5	3,3
	Eläkeläiset	1	0,5	0	0
	Muut	4	2,1	4	2,6
Puolue	SDP	39	20,3	30	19,6
	Kok.	38	19,8	35	22,9
	PS	37	19,3	23	15
	Kesk.	30	15,6	27	12,4
	Vihr.	19	9,9	12,4	17,6
	Vas.	15	7,8	13	8,5
	RKP	8	4,2	3	2
	KD	5	2,6	3	2
	Muut	1	0,5	0	0
Vaalipiiri	Häme	14	7,3	13	8,5
	Helsinki	22	11,5	19	12,4
	Kaakkois-Suomi	15	7,8	12	7,8
	Keski-Suomi	10	5,2	8	5,2
	Lappi	7	3,6	6	3,9
	Oulu	18	9,4	15	9,8
	Pirkanmaa	18	9,4	13	8,5
	Satakunta	8	4,2	6	3,9
	Savo-Karjala	14	7,3	12	7,8
	Uusimaa	35	18,2	30	19,6
	Vaasa	14	7,3	6	3,9
	Varsinais-Suomi	17	8,9	13	8,5

4.3 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Fenomenografia on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laajalti käytetty metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa, jossa tutkimuskohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006; Häkkinen 1996, 5, 16; Kakkori & Huttunen 2014, 381). Fenomenografian käsite muodostuu kreikankielisistä sanoista *fainomon* ”ilmiö” ja *graphein* ”kuvata” (Ahonen 1994, 114; Kakkori & Huttunen 2010, 8) tarkoittaen sananmukaisesti ”ilmiöiden kuvaamista” (Ahonen 1994, 117; Metsämuuronen 2009, 240). Fenomenografia olettaa, että maailman ilmiöillä voi olla erilainen merkitys eri ihmisille ja käsitysten uskotaan vaihtelevan ihmisten välillä riippuen muun muassa sukupuolesta, kulttuurista, iästä ja koulustausta (Häkkinen 1996, 25; Metsämuuronen 2008, 34). Mielenkiinnon kohteena ovatkin ihmisten erilaiset käsitykset, joita kuvaamalla, analysoimalla ja tulkitsemalla pyritään ymmärtämään heidän tapaansa ymmärtää maailmaa (esim. Kakkori & Huttunen 2014, 381; Marton 1981, 177–178; Niikko 2003, 10–11; Uljens 1989, 15).

Fenomenografisen tutkimuksen juuret ovat Göteborgin yliopistossa, jossa fenomenografian löytäjänä ja perustajana pidetty professori Ference Marton tutki 1970-luvulla opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Ahonen 1994, 115; Kakkori & Huttunen 2010, 9; 2014, 382; Niikko 2003, 10). Marton tutkijaryhmineen havaitsivat, että opiskelijoiden käsityksistä oli eroteltavissa rajoitettu määrä ymmärtämisen tapoja ja että nämä tavat oli mahdollista suhteuttaa hierarkkisesti muihin ymmärtämisen tapoihin. Näin ollen syntyi fenomenografisen analyysin peruskäsitteet, ”kuvauksen kategoria” (*categories of description*) ja ”tulosavaruus” (*outcome space*). (Kakkori & Huttunen 2010, 9.) Lisäksi Marton (1981, 178) ehdotti, että tulisi erottaa niin kutsutut ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen asteen tulkinta käsittää tutkittavien tekemän tulkinnan arkipäivän ilmiöistä. Toisen asteen tulkinta on puolestaan tutkijan tekemää tulkintaa näistä tulkinnoista. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 149; Huusko & Paloniemi 2006; Kakkori & Huttunen 2010, 9; 2014, 382; Uljens 1989, 13.) Toisen asteen tulkinnassa korostuvat todellisuuden sosiaalinen rakentuminen sekä siinä esiintyvien käsitysten suhteellisuus ja kontekstuaalisuus (Huusko & Paloniemi 2006).

Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen viittaa ajatteluun, jonka mukaan ei ole olemassa kahta erillistä maailmaa, todellista ja koettua, vaan vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003, 14). Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena onkin ympäröivän maailman ilmeneminen ja rakentuminen ihmisen tietoisuudessa – ihmisen elämäntodellisuus (Ahonen 1994, 114;

Uljens 1989, 14; Vilkka 2015, 161). Näin ollen elämismaailman kautta syntyneitä käsitteitä ei pidetä ”ikkunana todellisuuteen” (vrt. ontologinen realismi), vaan käsitysten ymmärretään heijastavat samalla kertaa yksilön sisäistä ja ulkoista maailmaa (Ahonen 1994, 116). Tämän vuoksi todellisuutta ei voida täysin kuvata sellaisenaan, vaan ilmiöitä on parasta tutkia ihmisten kokemusten ja ymmärtämisen kautta (Kakkori & Huttunen 2014, 383; Niikko 2003, 15; Uljens 1989, 14).

Fenomenografiassa tutkimuskohteena olevat käsitykset ovat aina kontekstuaalisia. Käsitysten kontekstisidonnaisuus ilmenee ensinnäkin eri ihmisten ja kulttuurien välillä (Häkkinen 1996, 24). Kulttuuri ilmenee esimerkiksi vallitsevina ajattelu- ja toimintatapoja, jolloin saman kulttuuriin kuuluvien intersubjektiiviset merkitykset yhdistävät ihmisiä (Uljens 1989, 23–24; Vilkka 2015, 161). Kulttuurin lisäksi merkitykset syntyvät suhteessa aikaan ja paikkaan (Vilkka 2015, 161, 171). Ilmiöt saavat sisältönsä aina sen kontekstin mukaan, mihin se kuuluu, eli merkityksenanto tapahtuu aina yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografisen aineistoanalyysin tavoitteena onkin näiden merkityksenantojen systemaattinen kuvaaminen, analysoiminen ja ymmärtäminen (Kakkori & Huttunen 2010, 8).

Kuten edellä on esitetty, fenomenografia on enemmän tutkimuksellinen lähestymistapa kuin metodologinen suuntaus, joten sen sijoittuminen tieteenfilosofian kentälle ei ole yksiselitteinen (esim. Häkkinen 1996, 15; Uljens 1989, 59). Fenomenografisen tutkimuksen tiedonintressi on kuitenkin ollut alun alkaen pragmaattinen ja empiirinen (Niikko 2003, 11). Ference Martonin opiskelijoiden oppimista ja tiedonkäsitteitä koskevan tutkimuksen ohella toinen fenomenografinen kiinnostuksen kohde on perinteisesti ollut eri tiedonalojen tiedonmuodostus (Ahonen 1994, 115). Sittenmin fenomenografisen tutkimuksen kohde on laajentunut koskemaan myös muita kasvatuksen ja koulutuksen kentän ilmiöitä (Huusko & Paloniemi 2006; Häkkinen 1996, 16).

Fenomenografinen tutkimusote muistuttaa tieteenfilosofiselta taustaoletukseltaan fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa (Huusko & Paloniemi 2006; Kakkori & Huttunen 2010, 1). Fenomenologia voidaan yleisellä tasolla määritellä tulkinnalliseksi tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista ja hermeneutiikka tulkinnan opiksi. Nimestään huolimatta fenomenografia ei ole fenomenologiasta johdettu, vaan sen filosofinen perusta sijoittuu fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastoon. Yhteys hermeneutiikkaan on Leena Kakkorin ja Rauno Huttusen (2014) mukaan luontainen, sillä molemmat perustuvat merkitysten ja ihmisten ymmärtämistapojen tulkintaan. (Kakkori & Huttunen 2014,

267, 368–369.) Fenomenologian ja fenomenografian yhtymäkohtia ovat puolestaan ihmisen ja maailman välisen suhteen ymmärtäminen non-dualistisena sekä kokemuksellisuuden, kontekstuaalisuuden ja laadullisuuden korostaminen (Huusko & Paloniemi 2006). Lisäksi molemmissa huomio kohdistuu yksilön minään, eli subjektiin ja subjektiviteetin asettamiin tietämisen ehtoihin ja rajoihin. Erona on kuitenkin se, että fenomenologiassa elämismaailmaa tutkitaan ihmisen omasta näkökulmasta käsin pyrkimällä ymmärtämään asioiden sisäisiä merkityksiä yleensä, kun fenomenografiassa maailmaa kuvataan sellaisena kuin jokin tietty joukko ihmisiä sen kokee ja selittää. (Niikko 2003.) Toisin sanoen fenomenografi on kiinnostunut tutkittavien kokemusten variaatioista ja tavoitteena on merkityksenantojen systemaattinen kuvaaminen, analysoiminen ja ymmärtäminen (Häkkinen 1996, 7; Kakkori & Huttunen 2010, 8; Niikko 2003, 19–20).

4.4 Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen

Tutkimuksen lähestymistapa oli luonteeltaan monimenetelmällinen. Monimenetelmällisyydellä ei ole suomenkielessä vielä vakiintunutta käsitettä tai määritelmää. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämisestä käytettyjä termejä ovat monimenetelmällisyyden ohella muun muassa mixed methods research -lähestymistapa (MRR) (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78), sekamenetelmällisyys (esim. Metsämuuronen 2008, 80) sekä monimetodinen tutkimus (esim. Ronkanen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 104). Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2018, 78) kuitenkin huomauttavat, että vaikka käsitteitä käytetäänkin usein rinnakkain tai toistensa synonyymeina, ne tarkoittavat hieman eri asioita. Erot liittyvät määrällisen ja laadullisen tutkimuksen suhteeseen ja siihen, viitataan termillä metodien, metodologioiden vai paradigmojen yhdistämiseen samassa tutkimuksessa (Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski 2019; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Monimenetelmällistä tutkimusta teoretisoidaan sen mukaan, sijoitetaan erot aineistoihin, yleiseen tutkimusstrategiseen jakoon vai menetelmien välille (Ronkanen ym. 2013, 104). Monimenetelmällisyyteen liittyvä, niin sanottu ”mixing”, voi sijoittua tutkimusprosessissa aineiston keruun, analyysin ja tulkinnan vaiheisiin tai useampiin näistä (Seppänen-Järvelä ym. 2019).

Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyys on rinnastettu monimetodiseen toimintaan eli triangulaatioon. Triangulaatio voi toteutua useamman aineiston, menetelmän, teorian tai tutkijan käytöllä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 69–70;

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tuomi ja Sarajärvi (2002, 142–143) erottavat omiksi triangulaation tyypeiksi lisäksi analyysitriangulaation, eli useamman analyysimenetelmän käytön samaan tutkimusongelmaan vastaamiseksi sekä monitriangulaation, jolloin tutkimuksessa käytetään useampaa triangulaation muotoa.

Monimenetelmällisyys näyttäytyy tässä tutkimuksessa nimenomaan menetelmätriangulaationa, tarkemmin eriteltynä metodin sisäisenä triangulaationa, eli samaa ilmiötä – tässä tapauksessa suhtautumista kuriin – on tutkittu erityyppisillä kysymyksillä. Lisäksi triangulaatio toteutuu aineiston analyysissä ja tulkinnessa, sillä aineistoa analysoidaan sekä määrällisillä että laadullisilla analyysimenetelmillä. Monimenetelmällisen tutkimusotteen valintaa ohjasi ennen kaikkea aineiston laatu. Kuten aiemmin on kuvattu, tutkimusaineisto koostui määrällisestä asenneväittämästä ja sitä täydentävästä laadullisesta avokysymyksestä, johon monimenetelmällinen lähestymistapa tuntui luonnolliselta valinnalta. Lisäksi valintaa ohjasi se, että kiinnostuin peruskoulua ja kuria koskevien merkitysten laadullisesta erilaisuuden lisäksi myös käsitysten mahdollisista eroavaisuuksista eri taustamuuttujien suhteen.

Tutkimuksen määrällisessä tutkimusosiossa kansanedustajien kuriin suhtautumista lähestytään numeerisesti, teknisesti ja selittäviä tekijöitä etsien. Analyysimenetelmänä käytetään tilastollista analyysiä, joka perustuu tutkimusyksiköiden välisten säännönmukaisten erojen ja yhteyksien etsimiseen eri muuttujien suhteen (Alasuutari 2011, 31). Käytännössä tämä merkitsi pyrkimystä selvittää kansanedustajien eri taustatietojen vaikutusta kurin tiukentamiseen suhtautumisessa. Kuten Alasuutari (2011, 65) on todennut, määrällinen analyysi voi tarjota kiinnostavia löydöksiä, mutta useimmiten tilastollisten todennäköisyyksien ja erillisten tutkimusyksiköiden tarkasteluun on mielekästä yhdistää ilmiön ymmärtämistä lisäävää aineiston kokonaisvaltaista laadullista analyysiä. Näin tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen laadullinen lähestymistapa näyttäytyy pyrkimyksenä ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisemmin ja syvällisemmin kuin mitä määrällinen lähestymistapa mahdollistaa. Laadulliseksi analyysitavaksi valitsin edellisessä luvussa kuvatun fenomenografian, jolla tutkin kuria ja parempaa peruskoulua koskevia käsityksiä ja merkitysten laadullista erilaisuutta (Ahonen 1996, 127).

Monimenetelmällisellä lähestymistavalla on katsottu olevan sekä etuja että heikkouksia. Monimenetelmällisyyden tärkeimpänä perusteena pidetään sitä, että määrällisen ja laadullisen lähestymistavan yhdistäminen tuottaa tutkimusongelmasta paremman ymmärryksen kuin lähestymistapojen soveltaminen yksinään. (Seppänen-Järvelä ym. 2019.)

Eduksi on katsottu siten ilmiöstä saatavan kuvan kokonaisvaltaisuus (esim. Ronkanen ym. 2013, 105; Tuomi & Sarajärvi 2018, 157). Lisäksi triangulaatiota on pidetty yhtenä validiteettikriteerinä, sillä sen on katsottu parantavan tutkimuksen validiutta (esim. Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi 2018, 166). Toiset tutkijat ovat puolestaan esittäneet, että laadulliset ja määrälliset tutkimusmenetelmät perustuvat metodologisella tasolla toistensa poissulkeviin tai vastakkaisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin, joiden yhteensovittaminen on mahdotonta (Eskola & Suoranta 1998, 71; Tuomi & Sarajärvi 2018, 79–80, 168–172). Tällainen näkemys edustaa metodologista fundamentalismia (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005; Tuomi & Sarajärvi 2018, 68). Heikkinen ja kumppanit (2005) katsovat jyrkän vastakkainasettelun olevan kuitenkin lähinnä metodologista naiivismia. Kasvatustieteissä lähestymistapoja ei pidetä enää toisiaan poissulkevinä tai yhteensovittamattomina, mutta keskustelua on käyty vilkkaasti tieteenfilosofisista näkökohdista ja niihin liittyvistä ongelmista (esim. Heikkinen ym. 2005; Töttö 2000). Oleellisempaa onkin perehtyä tutkimusperinteiden monimuotoisuuteen niiden ontologisia ja epistemologisia oletuksia tarkastellen (Heikkinen ym. 2005).

Ontologia tarkastelee tutkittavan ilmiön ja todellisuuden luonnetta ja epistemologia puolestaan tietämisen alkuperää ja tiedon muodostamista (Hirsjärvi ym. 2009, 124, 130). Tieteenfilosofiasta voidaan erotella epistemologisilta ja ontologisilta perusteluiltaan erilaisia positioita tai paradigmoja, jotka ohjaavat muun muassa tutkimuksen ongelman muotoilua ja metodin valintaa (Rinne ym. 2015, 57; Seppänen-Järvelä ym. 2019). Paradigmoja ovat esimerkiksi postpositivismi, konstruktivismi, pragmatismi sekä pluralistiset ja realistiset lähtökohdat (Seppänen-Järvelä ym. 2019). Tutkimukseni kiinnittyy selkeimmin pragmatismiin edustaen soveltavaa näkemystä ja paeten edellä kuvattua metodologista fundamentalismia (ks. Suoranta 1993; 2008, 8; vrt. Seppänen-Järvelä ym. 2019). Tarkoitin sitä, että käytän tutkimuksessani tulkinnallista ja ymmärtämiseen pyrkivää hermeneuttista lähestymistapaa välttämällä perinteiselle metodologialle tyypillistä naiivia empirismia (ks. Rinne ym. 2015, 39).

Katson kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän yhdistämisen paitsi mahdolliseksi myös tämän tutkimuksen aineiston ja tutkimustehtävän kannalta parhaimmaksi vaihtoehdoksi, sillä laadullista ja määrällistä aineistoa on käytetty tutkimuksessa toisiaan täydentävästi. Uskon useamman menetelmän käytön tarjoavan syvällisempää, hedelmällisempää ja kokonaisvaltaisempaa tietoa kuin mitä vain yhtä menetelmää käyttämällä olisi saavutettu. Määrällistä aineistoanalyysia voidaan pitää ensimmäisen asteen tulkintana, jota syvennän fenomenografian toisen asteen tulkinnalla. Puollan Tynjälän,

Heikkisen ja Huttusen (2005) ajattelutapaa, jonka mukaan ontologisen ja tietoteoreettisen näkemyksen välillä ei ole välttämätöntä yhteyttä (Kalli 2005, 14) ja tutkimus voi edustaa samanaikaisesti useampia tieteenfilosofisia näkemyksiä (ks. Heikkinen ym. 2005; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 22–23). Metodologisella tasolla paikannan tutkimustyöni realismin ja konstruktivismen välimaastoon.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi suoritettiin kolmivaiheisesti. Ensimmäiseksi suoritettiin numeerisen aineiston määrällinen analyysi, jossa tarkasteltiin kansanedustajien suhtautumista koulukuriin ja taustatietojen vaikutusta suhtautumisessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi. Toisessa vaiheessa avokysymystä analysoitiin fenomenografisesti. Fenomenografisella analyysillä haettiin vastausta toiseen ja kolmannen tutkimuskysymykseen. Laadullisessa analyysissä kuria ja parempaa koulua koskevat käsitykset oli tunnistettu kansanedustajien taustatiedoista riippumatta, sillä taustatietojen ei haluttu ohjaavan analyysiä. Tutkimuksen analyysi kulminoitui analyysiprosessin kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa, jossa analyysin ensimmäisen ja toisen vaiheen eli tilastollisen analyysin ja fenomenografisen analyysin tulokset yhdistettiin ja tuloksia tarkasteltiin paitsi suhteessa toisiinsa myös suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin käsitteisiin.

Aineiston määrällinen analyysi suoritettiin SPSS -ohjelmistoa (IMB SPSS Statistics 25.0) käyttäen. Analyysin aineisto koostui kansanedustajien taustatiedoista sekä vastauksesta Likertin asteikolliseen väittämään, joka mittasi koulukuriin suhtautumista. Ensimmäiseksi tiedot esikäsiteltiin koodaamalla ja siirtämällä ne ohjelmistoon (esim. Tähtinen ym. 2011, 17). Ohjelmistoon siirtäminen suoritettiin kaksi kertaa virheiden välttämiseksi.

Muuttujien tarkastelussa ja vertailussa käytettiin aineistoa kuvailevia tilastollisia tunnuslukuja, kuten prosentteja, frekvenssejä ja moodeja. Varsinaisten tilastollisten menetelmien mielekkäälle käytölle aineisto asetti merkittäviä rajoituksia (ks. esim. Tähtinen ym. 2011, 25–29). Aineiston yleisten ominaisuuksien kuvailemisen jälkeen muuttujien, kuten koulukuriin suhtautumisen ja kansanedustajien taustatietojen, välisiä yhteyksiä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö -testillä. Ristiintaulukoinnilla tarkasteltiin kansanedustajien perustietojen, kuten sukupuolen ja puoluekannan yhteyttä koulukuriin suhtautumiseen. Ristiintaulukoinnissa paljastuneita eroja arvioitiin edelleen tarkastellen

aineiston χ^2 -jakaumaa (ks. esim. Metsämuuronen 2009, 1055). Havaittujen erojen merkitsevyyttä ja voimakkuutta arvioitiin vielä Cramerin V-kertoimen avulla, joka huomioi sekä otoskoon että luokkien määrän vaikutuksen. Määrällisessä analyysissä olivat mukana kaikki vaalikoneeseen vastanneet kansanedustajat ($n = 192$).

Määrällisen analyysin jälkeen suoritettiin tutkimuksen fenomenografian keinoin toteutettu laadullinen analyysi. Laadullinen aineisto koostui 153:sta avokysymyksen vastauksesta, joiden pituus vaihteli yhdestä kymmeneen virkkeeseen. Vastaukset analysoitiin perinteistä fenomenografista tutkimusprosessia mukailien (ks. esim. Ahonen 1994, 123–128, 143–147; Huusko & Paloniemi 2006; Häkkinen 1996, 40; Metsämuuronen 2008, 35; Niikko 2003, 55) yksittäisten merkitysyksiköiden tulkinnasta ja ymmärtämisestä teoreettisen ja empiirisen tiedon yhdistävien kuvauskategorioiden muodostamiseen. Analyysissä korostuu hermeneuttinen kehämäisyys, jossa ymmärtäminen tapahtuu tulkinnan ja tutkijan oman ymmärryksen välillä rakentuen, korjaantuen ja edelleen syventyen tutkimuksen edetessä. (ks. Valli 2015, 180–182.) Kuten Kari Kiviniemi (2018, 73) esittää, aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa prosessinomaisesti tutkimuksen edetessä. Raine Vallin (2015) mukaan kyse on vuoropuhelusta aineiston ja tutkijan välillä, ja ymmärtäminen korjaantuu tämän vuoropuhelussa tapahtuvien oivaltamisten kautta. Näin ollen myös tulkinta rakentuu kehämäisesti yksittäisseikkojen ymmärtämisestä kohti kokonaistulkintaa. (Valli 2015, 180–182.) Seuraavaksi esittelen fenomenografisen analyysin etenemisen vaiheittain analyysiprosessin läpinäkyväksi tekemiseksi.

I-vaihe

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdyin aineistoon kokoamalla kansanedustajien vaalikonevastaukset yhteen tiedostoon ja lukemalla vastaukset läpi useampaan kertaan. Tiedosto piti sisällään ainoastaan kansanedustajien vastaukset avokysymykseen, koska keskityin analyysissä ilmauksiin itseensä, en niitä tuottaneisiin henkilöihin (Häkkinen 1996, 42). Lisäksi pyrin siihen, etteivät tunnistetiedot ohjaisi ajatteluani.

Kokonaisuuden hahmotuttua alleviivasin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaisut, eli ne ilmaisut, jotka pitivät sisällään jonkin tutkimuskysymystä koskevan merkityksen, ajatuksen tai tarkoituksen (ks. Ahonen 1994, 123–124; Häkkinen 1996, 41). Huomasin nopeasti, että osa alleviivaamistani ilmaisuista saattoi olla useamman tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellinen, joten tulostin aineiston kolmeen

kertaan ja etsin aineiston merkityksellisiä ilmaisuja kerrallaan yhden tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Käytin ilmaisujen erittelemisessä apuna Susanna Paloniemen (2004; Huusko & Paloniemi 2006, 167–168) tapaan kysymyksiä, kuten ”Mitä tutkittava tarkoittaa ilmaisulla?”, ”Millainen merkitys sillä on tutkimuskysymyksessä?” ja ”Mistä näkökulmasta ilmaisu on tuotettu?”. Merkityksellisiä ilmaisuja löytyi lisää lukukertojen myötä.

II-vaihe

Toisessa vaiheessa ryhdyin ryhmittelemään ja erittelemään aineistosta alleviivaamiani merkityksellisiä ilmaisuja niiden samanlaisten ja erilaisten piirteiden perusteella laadullisesti erilaisiin ryhmiin (ks. Häkkinen 1996, 42; Uljens 1989, 12). Käytännössä tämä tapahtui väreittäin koodaamalla. Lisäksi hahmottelin paperille aineistosta esille nousseita teemoja (esim. työrauha, auktoriteetti, kouluviihtyvyyys, resurssit). Tällä tavoin sain kokonaiskuvan aineistosta ja toisaalta myös siinä esiintyvien käsitysten variaatioista (Huusko & Paloniemi 2006). Nimesin alustavasti merkityksellisten ilmaisujen muodostamat ajatukselliset kokonaisuudet, joista käytän käsitettä merkitysyksikkö. Merkitysyksiköt täsmentyivät analyysin edetessä.

III-vaihe

Analyysin kolmannessa vaiheessa vertailin merkityksellisistä ilmaisuista muodostettuja merkitysyksiköitä (esim. auktoriteetti, opettajan jäämäkkyys, oikeudenmukaisuus) ja yhdistelin niitä alatason kategorioiksi (esim. hyvä opettaja). Pysin eläytymään aineistoon ja etenemään aineistolähtöisesti. Ahonen (1994, 127) kuitenkin huomauttaa kategorioiden muodostamisen pohjautuvan aina jossain määrin teoreettiseen ajatteluun. Alatason kategorioiden rajat määritin vertailemalla yksittäisiä merkityksellisiä ilmaisuja koko aineiston merkityksellisiin ilmaisiin. Vielä tässä vaiheessa analyysin aikaisemmissa vaiheissa muodostetut merkitysyksiköt tarkentuivat ja tein merkityksellisistä ilmaisuista uusia tulintoja.

IV-vaihe

Neljännessä analyysivaiheessa yhdistin alatason kategorioita ylemmän tason kategorioihin (esim. pedagogisesti laadukas kasvatus ja opetus) sekä täsmensin kategorioiden välisiä suhteita. Myös alakategorioiden kriteerit täsmentyivät. Ylätason kategorioiden

tavoitteena on kuvata ihmisten ajattelua samanaikaisesti sekä sisällöllisesti rikkaalla tavalla että esittäen ajattelun sisällöllis-loogisia suhteita (Häkkinen 1996, 14). Kuten edellä on todettu, kategoriat pohjautuvat teoreettiseen ajatteluun. Etenkin ylemmän tason kategorioiden voidaan katsoa muodostavan tutkimuksen teorian eli selitysmallin tutkittavalle asialle (Ahonen 1994, 128).

V-vaihe

Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistelin kategorioita teoreettisista lähtökohdista edelleen laaja-alaisimmiksi kuvauskategorioiksi, jotka voidaan käsittää tutkimuksen päätuloksiksi. Kuvauskategoriat syntyvät ilmiötä ymmärtämään pyrkivän analyysin ja tulkinnan tuloksena ja heijastavat samanaikaisesti teorian ja empirian suhdetta (Häkkinen 1996, 40–48). Anneli Niikko (2003, 36–37) esittää kuvauskategorioiden olevan abstrakteja konstruktioita, jotka heijastavat kulttuurisia ajattelutapoja (Niikko 2003, 36–37). Michael Uljens (1989, 46–51; Häkkinen 1996, 35; Niikko 2004, 38–39) on havainnollistanut kategorioiden erilaisia kuvaustapoja. Tässä tutkimuksessa muodostetut kuvauskategoriat järjestettiin vertikaalisesti käsitysten yleisyysasteen mukaisesti. Kuria koskevat merkitykset muodostivat kolme kuvauskategoriaa ja käsitykset paremmasta peruskoulusta ja tarvittavista toimenpiteistä neljä kuvauskategoriaa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset neljässä osassa. Ensimmäinen luku (5.1) käsittää tutkimuksen numeerisen eli määrällisen aineiston tulokset. Aineiston tilastollisella ja graafisella kuvailulla on pyritty vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (*Millä tavoin kansanedustajat suhtautuvat koulukurin tiukentamiseen?*) ja sen alakysymyksiin selvittämällä ja kuvaamalla edelleen kuriin suhtautumista selittäviä tekijöitä.

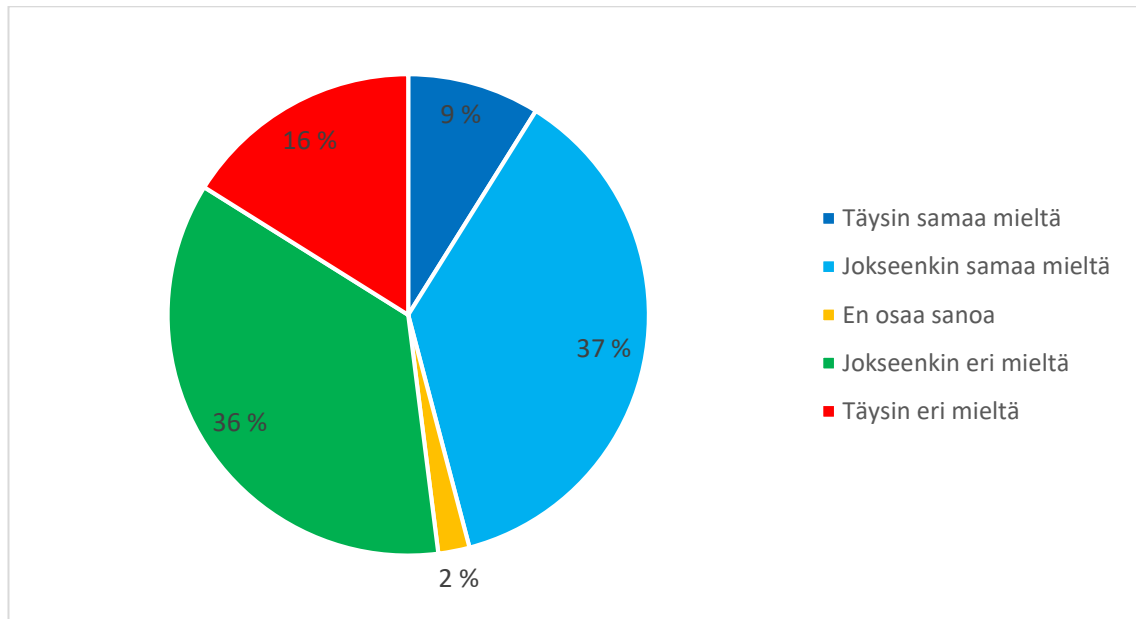
Toinen ja kolmas tulososio esittävät tutkimusaineistosta fenomenografisella analyysillä löydetyt tutkimuksen tulokset. Luku 5.2 käsittelee kansanedustajien kuriin liittämiä käsityksiä ja merkityksiä vastaten toiseen tutkimuskysymykseen (*Minkälaisia käsityksiä ja merkityksiä kansanedustajat liittävät koulukuriin?*). Luku 5.3 esittää puolestaan löydökset koskien kansanedustajien käsityksiä paremmasta peruskoulusta vastaten kolmanteen tutkimuskysymykseen (*Mitkä asiat tekisivät kansanedustajien mielestä suomalaisesta peruskoulusta nykyistä paremman?*) ja sen tarkentaviin alakysymyksiin tarvittavista toimenpiteistä. Tulokset on esitetty kummassakin luvussa fenomenografisen analyysin vaiheiden (4.4 Aineiston analyysi) mukaisesti. Lisäksi olen liittänyt merkityksyksiköiden ja kategorioiden yhteyteen suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Tällä tavoin olen pyrkinyt tekemään analyysiprosessia näkyväksi ja lukijalle helpommin seurattavaksi ja arvioitavaksi (ks. Niikko 2003, 39). Esitän lukujen yhteydessä myös tuloksia esittävät horisontaaliset ja hierarkkiset kuvausjärjestelmät.

Tulosluvun päättävässä neljännessä alaluvussa esitän yhteenvetona tutkimuksen keskeisimmät löydökset ja tarkastelen kuvauskategorioiden määrällisiä osuuksia. Lisäksi luvussa tarkastellaan määrällisellä ja laadullisella tutkimusotteella tuotettujen tulosten vastaavuutta ja suhdetta toisiinsa.

5.1 Suhtautuminen koulukurin tiukentamiseen

Kansanedustajien suhtautumista koulukurin tiukentamiseen tarkastellaan ja kuvataan HS:n vaalikoneen Likert-asteikollisen (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) väittämän ”Kouluissa kohdellaan koululaisia liian lepsusti. Tiukempi kuri tekisi kouluista parempia” saamien arvojen kautta. Väittämä jakoi kansanedustajien mielipiteitä voimakkaasti ($ka = 2.86$, $kh = 1.31141$, $md = 2$, $mo = 4$). Kaikista vastaajista ($n = 192$) väittämän

kanssa täysin eri mieltä oli 16,1 % (n = 31) ja jokseenkin eri mieltä reilu kolmannes (n = 69, 35,9 %). Vastaajista jokseenkin samaa mieltä oli 37 % (n = 71) ja täysin samaa mieltä 8,9 % (n = 17). Asteikon keskelle sijoitetun ”en osaa sanoa” -vastausvaihtoehdon valitsi neljä vastaajaa (2,1 %). Tämä tarkoittaa, että reilu puolet kansanedustajista oli väittämän kanssa eri mieltä (n = 100, 52,1 %) ja lähes puolet (n = 88, 45,8 %) samaa mieltä. Kuvio 4 esittää kansanedustajien vastausten prosentuaalisen jakautumisen asennemittarilla.



Kuvio 4. Kansanedustajien vastausten jakautuminen (%) koulukurin tiukentamista koskevassa väittämässä

5.1.1 Kansanedustajien yksilöperustaisten tekijöiden vaikutus

Seuraavaksi käsitellään, mitkä kansanedustajien yksilöperustaiset tekijät selittävät kielteistä tai myönteistä suhtautumista koulukuriin. Yksilöperustaiset tekijät voidaan jakaa ominaisasemaa kuvaaviin objektiivisiin tekijöihin (sukupuoli, äidinkieli, ikä) ja saavutettua asemaan kuvaaviin subjektiivisiin tekijöihin (koulutustaso ja sosioekonominen asema) (esim. Forsten 2014, 78; Kuitunen 2008, 123). Selitettävänä muuttujana toimii edellä kuvattu väittämä koulukurin tiukentamisesta.

Uudelleenluokittelin väittämän kaksiportaiseksi yhdistämällä jokseenkin ja täysin samaa/eri mieltä -vastausvaihtoehdot ja ”en osaa sanoa” -vastaukset (n = 4) jätettiin aineiston ulkopuolelle. Tarkastelussa oli mukana siten 90 naista ja 98 miestä. Ryhmittelevien muuttujien epäjatkuvat järjestys- ja laatueroasteikolliset mitta-asteikot asettivat tarkastelulle merkittäviä rajoituksia (esim. Tähtinen ym. 2011, 25–29; Valli 2015, 40). Muuttujien välisiä riippuvuuksia tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin sekä

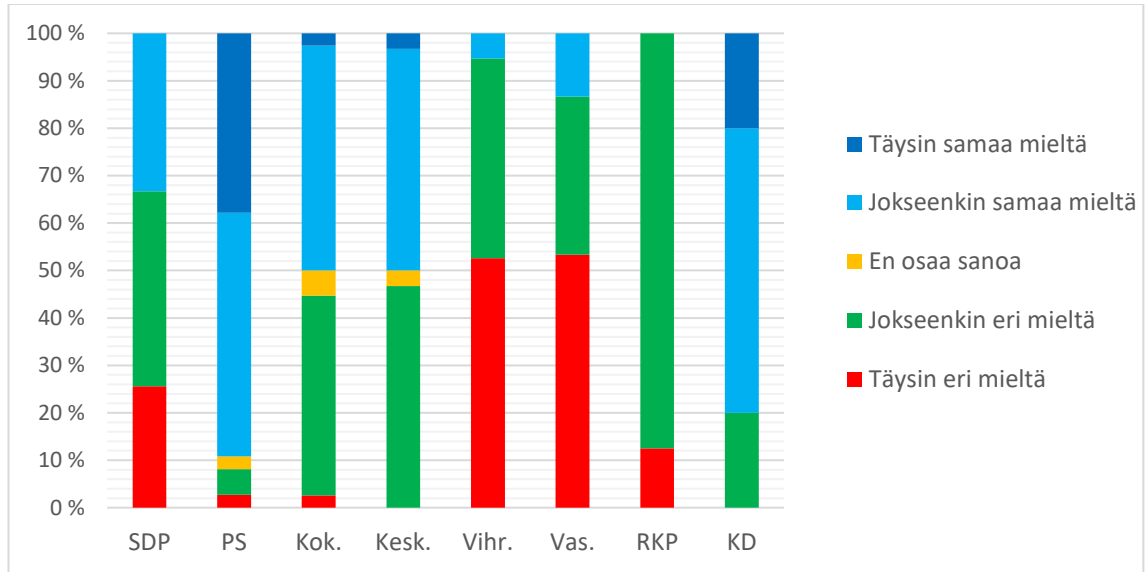
järjestysasteikollisten muuttujien osalta epäparametrisen Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla.

Ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi osoittivat, että sukupuoli ($X^2(1) = 14.754$; $p < 0.001$) oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulukuriin asennoitumiseen: naiset suhtautuivat kurin lisäämiseen miehiä kielteisemmin. Muuttujien keskinäistä vaikutusta kuvaava Cramerin V^3 osoitti sukupuolen ja asennoitumisen välisen yhteyden kohtalaiseksi ($V = .280$). Naisista 65,6 % ($n = 61$) oli väittämän kanssa eri mieltä, kun miesten vastaava luku oli selkeästi pienempi, vain 39,4 % ($n = 39$). Toinen merkitsevä tekijä oli äidinkieli. Ruotsinkielisten osuus aineistossa oli pieni, mutta ero suomea äidinkielenään puhuvien kuria koskeviin asenteisiin oli tilastollisesti merkitsevä ($X^2(1) = 6.676$; $p = .010$), tosin yhteys oli heikko ($V = .188$). Ruotsinkielisistä valtaosa ($n = 10$, 90,9 %) oli väittämän kanssa eri mieltä, kun suomea äidinkielenään puhuvien joukossa määrä oli vain puolet ($n = 90$, 49,7 %). Muiden yksilöperustaisten tekijöiden osalta yhteydet eivät osoittautuneet tilastollisesti merkitseviksi.

5.1.2 Puolueiden välinen ja sisäinen vaihtelu

Seuraavaksi käsittelen koulukuriin suhtautumista puolueetasolla. Puolueiden välisiä eroja selvitetään puolueiden vertailulla keskenään. Puolueperusteiset tekijät kytkeytyvät puolueen arvostuksiin ja ideologisiin seikkoihin (Kuitunen 2008, 114). Tämän lisäksi tarkastelen kuitenkin myös puolueiden sisäistä vaihtelua, joka saattaa ilmentää hyvinkin mielenkiintoisella tavalla puolueen sisäisiä ristiriitoja ja jyrkkiä näkemyseroja. Erojen ja suhteellisten osuuksien tarkastelussa käytettiin frekvenssejä ja variaatiosuhdetta. Variaatiosuhde (*variation ratio*, v) on hajontaluku, joka kertoo kuinka suuri osuus aineistosta ei sijaitse moodiluokassa (Mattila 2003, 76; Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2014, 80). Variaatiosuhde vaihtelee nollan ja yhden välillä. Mitä lähempänä yhtä (1) variaatiosuhde on, sitä enemmän aineistossa on hajontaa. (Mattila 2003, 76–77.) Vertailun ulkopuolelle jätettiin ”Muu” -puoluekanta, sillä siihen kuului vain yksi kansanedustaja.

³ Cramerin V voi saada arvoja 0-1 välillä, jolloin 0 merkitsee, että yhteyttä ei ole lainkaan ja 1 sitä, että yhteys on täydellistä (Metsämuuronen 2009, 1142).



Kuvio 5. Puolueiden välinen ja sisäinen vaihtelu (%) koulukurin tiukentamista koskevassa väittämässä

Puolueiden välisen ja sisäisen vaihtelun vertailu osoitti, että puolueiden välinen vaihtelu oli suurempaa kuin puolueiden sisäinen vaihtelu (ks. kuvio 5 ja taulukko 5). Variaatio-suhteen tarkastelun ensimmäisessä vaiheessa kurin lisäämistä koskevaa väittämää tarkasteltiin viisiportaisesti. Puolueiden sisäinen hajonta oli suurinta SDP:n ($mo = 2$, $v = 0.59$) ja kokoomuksen ($mo = 4$, $v = 0.53$) sisällä. Perussuomalaisten ($mo = 4$, $v = 0.49$), vihreiden ($mo = 1$, $v = 0.47$), vasemmistoliiton ($mo = 1$, $v = 0.47$) ja kristillisdemokraattien ($mo = 4$, $v = 0.4$) sisäinen vaihtelu oli keskinkertaista. Pienintä hajonta oli puolestaan keskustan ($mo = 2$, $v = 0.26$) ja RKP:n ($mo = 2$, $v = 0.13$) riveissä.

Taulukko 5. Puolueiden välinen ja sisäinen vaihtelu koulukurin lisäämistä koskevassa väittämässä

	Täysin eri mieltä		Jokseenkin eri mieltä		En osaa sanoa		Jokseenkin samaa mieltä		Täysin samaa mieltä		Yht.	
	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
SDP	10	25,7	16	41	0	0	13	33,3	0	0	39	20,3
PS	1	2,7	2	5,4	1	2,7	19	51,4	14	37,8	37	19,3
Kok.	1	2,6	16	42,1	2	5,3	18	47,4	1	2,6	38	19,8
Kesk.	0	0	14	46,7	1	3,3	14	46,7	1	3,3	30	15,6
Vihr.	10	52,6	9	47,4	0	0	0	0	0	0	19	9,9
Vas.	8	53,3	5	33,3	0	0	2	13,3	0	0	15	7,8
RKP	1	12,5	7	87,5	0	0	0	0	0	0	8	4,2
KD	0	0	1	20	0	0	3	60	1	20	5	2,6
Muu	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	1	0,5
Yht.	31	16,1	70	36,5	4	2,1	70	36,5	17	8,9	192	100

Tarkastelin variaatiosuhdetta vielä kaksipuolaisesti (eri mieltä –samaa mieltä) yhdistämällä täysin ja jokseenkin samaa/eri mieltä -vaihtoehdot ja rajaamalla en osaa sanoa -vastaukset analyysin ulkopuolelle. Näin saataisiin esille kuria koskevat jyrkät näkemyserot joko puolesta tai vastaan. Jyrkimmät sisäiset ristiriidat kysymyksessä ilmeni keskustan ($v = 0.48$) ja kokoomuksen ($v = 0.47$) ehdokkaissa: molemmissa puolueissa puolet edustajista oli väittämän kanssa samaa mieltä ja lähes puolet eri mieltä. SDP:n ($v = 0.33$) edustajista enemmistö ($n = 25, 66,7 \%$) vastusti väittämää.

Yhteneväisintä oli RKP:n ja vihreiden keskuudessa, joissa kummassakin jokainen edustaja oli väittämän kanssa eri mieltä. Kolmanneksi yhteneväisintä oli perussuomalaisista valtaosa ($v = 0.11, n = 33, 89,2 \%$) oli väittämän kanssa samaa mieltä. Neljänneksi pienintä hajontaa ($v = 0.13$) oli vasemmistoliitolla, mutta näkemys oli valtaosalla ($n = 13, 86,6 \%$) vastakkainen kuin perussuomalaisilla, eli suurin osa suhtautui koulukuriin kielteisesti. Kristillisdemokraattien ($v = 0.2$) kansanedustajien mielipiteissä ilmeni jonkin verran vastakkaisia näkemyseroja, kuitenkin niin, että reilu enemmistö ($n = 4, 80 \%$) puolsi väittämää.

Tulosten perusteella on nähtävissä, että koulukurin tiukentamiseen asennoitumisessa puolueet voidaan asettaa seuraavaan järjestykseen aloittaen kielteisimmän suhtautuvasta: Vihr., Vas., RKP, SDP, Kok., Kesk., KD ja PS. Puolueiden välinen vaihtelu kuriin suhtautumisessa osoittautui suureksi. RKP:n ja vihreiden edustajista jokainen oli väittämän kanssa eri mieltä, eli suhtautui kurin tiukentamiseen kielteisesti, kun puolestaan perussuomalaisista noin 90 % oli väittämän kanssa samaa mieltä kannattaen kurin tiukentamista. Muilla puolueilla hajontaa oli enemmän. Hajonnan tarkastelu toteutettiin ensin viisiportaisesti tarkastellen vastausten hajontaa kaikkien vastausvaihtoehtojen osalta. Hajonta osoittautui suurimmaksi SDP:n riveissä, jonka jälkeen järjestys oli seuraava: Kok., PS, Vihr., Vas., KD, Kesk. ja RKP. Puolueiden hajontaa tarkasteltiin tämän jälkeen vielä kaksipuolaisesti erottaen kielteisesti ja myönteisesti suhtautuvat edustajat. Kaksijakoisen painotuksen myötä hajontaa kuvaava järjestys muuttui seuraavaksi: Kesk., Kok., SDP, KD, Vas., PS, Vihr. ja RKP.

5.2 Kuriin liitetyt käsitykset ja merkitykset

Tekemäni analyysin perusteella kansanedustajien käsitykset kurista voidaan jakaa kolmeen kuvauskategoriaan sekä niitä tarkemmin kuvaaviin alatason kategorioihin. A-kuvauskategorian muodostin kuria koskevista kielteisistä käsityksistä, joissa kurilla katsottiin olevan useita haitallisia, jopa vahingollisia, vaikutuksia lapsiin ja nuoriin. Kuvauskategorian B muodostin ilmaisuista ja kurikäsitteistä, jotka tulkitsin neutraaleiksi. C-kuvauskategorian muodostin myönteisistä kurikäsitteistä, joissa kuri käsitettiin välttämättömäksi osaksi toimivan koulun arkea sekä vastuullisen aikuisen auktoriteettia. Kategorian ilmaisuissa kurilla esitettiin olevan myös lukuisia suotuisia ja myönteisiä vaikutuksia muun muassa koulunkäyntiin ja oppimiseen.

Olen koonnut kansanedustajien kuria koskevat käsitykset ja merkitykset sekä niitä kuvaavat kategoriat taulukkoon 6. Kurikäsitteitä ilmentäviä mainintoja esitettiin aineistossa kaikkiaan 129 kappaletta. Seuraavaksi esitän tarkemmat kuvaukset muodostamieni kategorioiden sisällöistä. Luettavuuden parantamiseksi ylätason kategoriat on lihavoitu ja alatason kategoriat lihavoitu ja kursivoitu.

Taulukko 6. Kuvauskategoriat kansanedustajien kurikäsityksistä ja kurin myönteisistä ja kielteisistä vaikutuksista

	KATEGORIAT	MERKITYKSET	VAIKUTUKSET
A. KIELTEISET (37)	A.1. Toimimaton ratkaisukeino koulun haasteisiin (18)	<ul style="list-style-type: none"> – Toimimattomuus – Muita menettelytapoja huonompi – Tehottomuus 	<ul style="list-style-type: none"> – Ei ratkaise koulujen haasteita – Heikentää kouluympäristöä – Vähentää motivaatiota ja oppimistuloksia – Rajoittaa itseilmaisua – Aiheuttaa pelkoa – Traumatisoi – Lisää pahoinvointia
	A.2. Ankaruus ja käskeminen (9)	<ul style="list-style-type: none"> – Ankaruus – Ulkoinen kuri – Pelolla johtaminen – Käskeminen, käskytyks – Rankaiseminen – Ojentaminen 	
	A.3. Vanhanaikainen ja nykykouluun sopimaton kasvatus- ja opetusmenetelmä (6)	<ul style="list-style-type: none"> – Vastoin nykyistä kasvatusajattelua – Ei vastaa tämän päivän koulun tarpeita – Tehottomuus – Sopimattomuus 	
	A.4. Kuritusväkivalta (4)	<ul style="list-style-type: none"> – Väkivalta – Fyysinen voimankäyttö – Kuritus – Ruumiillisen koskemattomuuden loukkaaminen 	
B. NEUTRAALIT (20)	B.1. Yksinään riittämätön toimintatapa (9)	<ul style="list-style-type: none"> – Keino muiden joukossa 	<ul style="list-style-type: none"> – Ei yksinään ratkaise koulujen ongelmia
	B.2. Lainsäädännön tuntemat kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet (7)	<ul style="list-style-type: none"> – Koulurauhalaki – Kurinpidolliset keinot, puuttumiskeinot, turvaamistoimenpiteet 	
	B.3. Ei lukeudu koulujen ongelmiin (4)		
C. MYÖNTEISET (73)	C.1. Osa kasvatusta ja koulujen toimintaa (73) <ul style="list-style-type: none"> 1. Osa koulun järjestyksenpitoa (30) 2. Auktoriteetin osatekijä (18) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kuuluu kasvatustuun hoitamiseen ja kasvatustyöhön – ”Rajat ja rakkaus” -ajattelu – Koulujen järjestys ja järjestyksenpito – Kasvatustyön väline – Välttämättömät rajat, säännöt ja kiellot – Sääntöjen noudattamisen vaatiminen – Auktoriteetti – Puuttumisvelvollisuus 	<ul style="list-style-type: none"> – Välttämätön osa kasvatusta ja koulujen toimintaa – Rakkaus ja välittäminen – Luo järjestystä ja turvallisuutta – Aikuisen tehtävä ja velvollisuus – Parantaa työrauhaa ja opetukseen keskittymistä – Järjestyshäiriöiden ja koulukiusaamisen vähentäminen – Oppilas oppii arvioimaan toimintansa eettisyyttä – Tukee opettajan työtä

5.2.1 Kielteiset kurikäsitykset

Kielteisten kurikäsitysten kuvauskategorian muodostin käsityksistä, joissa kuri nähtiin kielteisenä ja lapsille ja nuorille haitallisena kasvatustapahtumana ja toimintatapana. Kuvauskategoria koostui yhteensä 37:stä merkityksellisestä ilmauksesta, joista muodostin neljä ylätasoa kategorioita (taulukko 7). Nimesin kategoriat seuraavasti: *toimimaton ratkaisukeino koulun haasteisiin, ankaruus ja käskeminen, vanhanaikainen ja nykykouluun sopimaton kasvatus- ja opetusmenetelmä* sekä *kuritusväkivalta*. Seuraavaksi esitän tarkemmat kuvaukset kategorioiden sisällöistä.

Taulukko 7. Kuvauskategoria A: Kielteiset kurikäsitykset sekä mainintojen lukumäärä

A. KIELTEISET KURIKÄSITYKSET (37)	A.1. Toimimaton ratkaisukeino koulun haasteisiin (18)
	A.2. Ankaruus ja käskeminen (9)
	A.3. Vanhanaikainen ja nykykouluun sopimaton kasvatus- ja opetusmenetelmä (6)
	A.4. Kuritusväkivalta (4)

Ensimmäisen kielteisiä kurikäsityksiä ilmentävän ylätasoa kategorian (A.1.) muodostin käsityksistä, joissa kuri käsitettiin **toimimattomaksi ratkaisukeinoksi koulujen haasteisiin** (*"Kuri ei ole ratkaisu motivaation lisäämiseen", "Kuri ei tee kouluista parempia", "Niitä ei opita kovalla kurilla"*). Kansanedustajat ehdottivat kurin lisäämisen ja tiukentamisen (*"...uskon enemmän tuen antamiseen kuin kurin lisäämiseen", "Tiukemman kurin sijaan..."*, *"Kurin tiukentaminen yleisesti ei auta"*) sijaan muita, kuria paremmiksi esitettyjä, ratkaisuvaihtoehtoja, kuten suorista lainauksista ilmenee. Sijoitin kategoriaan myös ilmaukset, joissa kuri käsitettiin toimimattomuuden ohella tehottomaksi menettelytavaksi (*"Lapset ja nuoret tarvitsevat rajoja, mutta niitä voidaan asettaa muutenkin kuin kuria koventamalla", "...eikä...tuota tulosta", "...eikä...ole tehokasta"*). Kuri esitettiin toimimattomana ratkaisukeinona aineistossa 16 kertaa.

Toisen yläkategorian (A.2.) nimesin **ankaruudeksi ja käskemiseksi**. Kuri rinnastettiin kategorian käsityksissä ankaraan, ulkoapäin saneltuun kurinpitoon ja sillä johtamiseen (*"...ulkoinen kuri", "Käskevä ja rankaiseva kuri", "...kurilla johtaminen"*). Tällaisen ankaran ulkoisen kurin esitettiin heikentävän kouluympäristöä (*"Hyvä kouluympäristö ei perustu niinkään ankaralle kurille"*) opiskelumotivaatiota, oppimistuloksia (*"...kuri vähentää opiskelumotivaatiota ja oppimistuloksia"*) sekä "oman äänen löytämistä" (*"Tiukempi kuri opetuksessa ei tue lapsia ja nuoria löytämään omaan ääntään"*). Tulkitsen tämän merkitsevän sitä, että voimakas ulkoinen kuri ja kontrolli rajoittavat

omaehtoista toimintaa ja kykyä ilmaista itseään. Lisäksi kurin esitettiin aiheuttavan jopa pelkoa (*"...eikä pelolla johtaminen..."*, *"...sai joitain opettajia jopa pelätä"*) ja traumoja (*"Ankaruus, joka on traumatisoinut"*). Yläkategoria koostui yhdeksästä (9) merkityksellisestä ilmaisusta.

Kolmanteen kategoriaan (A.3.) sisällyttiin käsitykset, joissa kuri näyttäytyi **vanhankaikaisena ja nykypäivän sopimattomana opetus- ja kasvatustapahtumana**. Perinteisen kurin ei katsottu vastaavan tämän päivän koulun tarpeita (*"...koulua pitäisi kehittää aktiivisesti nykytarpeita vastaavaksi – ei menneeseen aikaan peilaten"*, *"Meidän ei tule palata aikaan"*) eikä kasvatustapahtumaa (*"...ettei se ole koulutusjärjestelmämme hengen mukaista"*). Kuri näyttäytyi siten myöskin tämän päivän kouluun sopimattomana toimintatapana (*"Omista kouluajoistani on jo aikaa...En muistele niitä opetusmetodeja hyvällä"*, *"...en halua palata oman lapsuuteni aikaiseen kouluelämään"*). Koostin kategorian kuudesta (6) ilmauksesta.

Neljännestä yläkategorian (A.4.) koostin neljästä (4) ilmaisusta, joissa kuri rinnastettiin **kuritusväkivaltaan**. Maininnoissa viitattiin opettajien fyysiseen voimankäyttöön (*"Opettajien oikeutta käyttää fyysistä voimaa ei tule laajentaa"*, *"Opettajilla ja koulujen työntekijöillä pitää olla...mitään väkivaltaa ja liikaa voimankäyttöä ei tietenkään saa olla"*) ja lapsen ruumiilliseen kuritukseen (*"...lapsen ruumiillinen koskemattomuus oli vähemmän arvokas kuin aikuisen"*, *"...perinteinen kuritus"*).

Merkillepantavaa on, että kuri-käsitteen negatiivinen kaiku ilmeni aineistossa kielteisten kurikäsitteiden ilmaisuja laajemmin. Kuria pidettiin ensinnäkin huonona sanavalintana (*"Kuri on jo itsessään huono termi käytettäväksi kasvatuksen- ja opetuksen yhteydessä"*, *"Kysymyksen sana kuri on provosoiva"*, *"Kuri on ehkä väärä sana"*). Lisäksi osa viittasi kuriin lainausmerkein ("kuri") tai painotti sanalle antamaansa merkitystä (*"Kuri on eri asia kuin..."*). Monet halusivat tehdä selväksi, etteivät tarkoita kannattamallaan kurilla kategorian A.4. mukaista kuritusväkivaltaa ja sen käyttöä (*"Tiukempi kuri ei tarkoita fyysistä kurittamista"*, *"En nyt puhu fyysisestä puuttumisesta"*, *"Minkäänlaisia fyysistä kurittamista ei saa olla kuten lakikin kieltää"*). Kaksi kansanedustajaa esitti vastaustensa yhteydessä myöskin suoraan kysymykset "Mitä kurilla tarkoitetaan?" ja "Millä tavalla kuri tässä yhteydessä ymmärretään?". Vaikuttaisi siis siltä, että kuri-käsitteen kielteisen latauksen myötä osa kansanedustajista vieroksuu sen käyttöä ja kokee tarpeelliseksi täsmentää käsitteelle antamiaan merkityksiä.

5.2.2 Neutraalit kurikäsitykset

Neutraalien kurikäsitysten kuvauskategorian muodostin ilmaisuista, jotka eivät ilmentäneet kielteistä eivätkä myönteistä suhtautumista kuriin eivätkä ilmaisseet kurinkäytön vaikutuksia. Kuvauskategoria muodostui yhteensä 20:stä merkityksellisestä ilmauksesta ja kolmesta ylätason kategoriasta (taulukko 8). Muodostamani yläkategoriat nimesin seuraavalla tavalla: *yksinään riittämätön toimintatapa, lainsäädännön tuntemat kurinpitokeinot ja ei lukeudu koulujen ongelmiin*. Seuraavaksi esitän kategorioista tarkemmat kuvaukset.

Taulukko 8. Kuvauskategoria B: Neutraalit kurikäsitykset sekä mainintojen lukumäärä

B. NEUTRAALIT KURIKÄSITYKSET (20)	B.1. Yksinään riittämätön toimintatapa (9)
	B.2. Lainsäädännön tuntemat kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet (7)
	B.3. Ei lukeudu koulujen ongelmiin (4)

Neutraalien kurikäsitysten ensimmäisen yläkategorian (B.1.) muodostin yhdeksästä (9) ilmaisusta, joissa kuri ymmärrettiin osaksi koulun arkea. Vastauksissa korostui kuitenkin käsitys kurista **yksinään riittämättömänä toimintatapana** erilaisten koulun haasteiden selättämiseksi (*”Pelkkä kuri ei tee kouluista parempia paikkoja”, ”...kuri ei ole yhtä tärkeää kuin...”, ”...pelkällä kurilla asiat eivät ratkea*). Vastausten kurikäsitys tulkittiin neutraaliksi, sillä vastaukset eivät esittäneet tarkempia luonnehdintoja kurista tai sen vaikutuksista eivätkä tehneet eroa kurin ja muiden kasvatustieteen tai ratkaisukeinojen välillä.

Toisen yläkategorian (B.2.) muodostin maininnoista, joissa kuri rinnastettiin tämänhetkisen **lainsäädännön tuntemiin kurinpitokeinoihin ja turvaamistoimenpiteisiin** (*”Kouluilla on lainsäädännössä mahdollisuudet puuttua ongelmiin erilaisin kurinpidollisin keinoin”, ”Koulurauhalaki antoi opetushenkilökunnalle toimivallan...”, ”...keinot eri laeissa*). Nykylainsäädännön kurinpitokeinoihin viittaavia neutraaleja kurikäsityksiä esiintyi aineistossa seitsemän (7) kertaa.

Kolmannen yläkategorian (B.3.) muodostin ilmaisuista, joissa korostettiin koulujen ongelmakohtien olevan muualla, kuin kurissa. Toisin sanoen kategorian käsitysten mukaan kuri **ei lukeudu koulujen ongelmiin** (*”...mutta tämä ei johdu käsittäökseni kurin*

puutteesta vaan... ”, ”En usko että oppilaiden levottomuudessa olisi kyse pelkästä koulujen kurin puutteesta”, ”Suomalaisen koulutuksen ongelma ei ole ’kurin’ puute, vaan...”). Tällaisia viittauksia esitettiin aineistossa neljästi (4).

5.2.3 Myönteiset kurikäsitkset

Myönteisissä kurikäsitksissä kuri ymmärrettiin välttämättömäksi osaksi toimivan koulun arkea sekä vastuullisen aikuisen auktoriteettia. Kuvauskategoria (taulukko 9) muodostui yhteensä 73:sta merkityksellisestä ilmauksesta, joista muodostin yläkategorian *osa kasvatusta koulujen toimintaa*. Seuraavaksi esitän tarkemman kuvauksen muodostamastani kategoriasta ja sen kahdesta alakategoriasta.

Taulukko 9. Kuvauskategoria C: Myönteiset kurikäsitkset sekä mainintojen lukumäärä

C. MYÖNTEISET KURIKÄSITYKSET (73)	C.1. Osa kasvatusta ja koulujen toimintaa (73) 1. Osa koulun järjestyksenpitoa (30) 2. Auktoriteetin osatekijä (18)
-----------------------------------	---

Myönteisten kurikäsitysten yläkategorian (C.1.) muodostin ilmaisuista, joissa kuri liitettiin tulkintani mukaan **osaksi kasvatusta ja koulujen toimintaa**. Kurin samaistaminen kasvatukseen ilmeni pitkälti vastausten kontekstista; kysyttäessä tekisikö kuri kouluista parempia hyvin monet nostivat esille ensinnäkin vanhempien kasvatusvastuun ja kotikasvatuksen merkityksen (*”Vanhempien vastuu lapsen kasvatuksesta on kuitenkin jakamaton”, ”Myös vanhemmilla on vastuu kasvatuksesta”, ”Kova koulukuri ei auta, jos lapsia ei kotona kasvateta ollenkaan”*). Toisekseen kurin viitattiin sisältyvän myös koulujen toimintaan ja tehtäviin (*”Kouluissa kasvatetaan tällä hetkellä pääosin sopivan jämäkästi”, ”Koulu ei voi hoitaa kasvatustehtävää, vaikka tekeekin siinä paljon”, ”Monessa muussa maassa koulukuri on selkeä osa koulua eikä siitä aiheudu ongelmia, pikemminkin päinvastoin”*). Tulkitsen kansanedustajien viittauksen koulun kasvatustehtävään, joka on määritelty myös opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 18) yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi opetustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän ja tulevaisuustehtävän ohella. Tulkintaani viittaamisesta nimenomaisesti kasvatustehtävään vahvisti monien kansanedustajien nostama ajatus rajoista ja rakkaudesta (*”Kannatan ajattelua rajoista ja rakkaudesta”, ”Rajat ovat rakkautta”, ”Lapsi tarvitsee rakkautta ja rajoja”*) ja painottivat sen koskevan myös koulukasvatusta (*”Koulu yhteisössä, kuten missä tahansa, tarvitaan kaksi asiaa, rajoja ja rakkautta”, ”Rakkautta ja rajoja’ pätee myös kouluissa*).

Yleisiä viittauksia kuriin osana kasvatusta ja koulujen toimintaa esitettiin aineistossa 24 kertaa. Sijoitin nämä ilmaukset suoraan yläkategoriaan. Muilta osin kategorian ilmaukset sijoittuivat kahteen alatasen kategoriaan.

Ensimmäisen alatasen kategorian muodostin käsityksistä, joissa kuri kytkettiin *osaksi koulun järjestyksenpitoa*. Vastauksissa viitattiin järjestyksen pitämiseen (*"On hyviä kouluja, ja kouluja, joissa järjestyksenpidossa on vaikeuksia"*, *"Järjestyksen pitämiseen"*) ja järjestykseen (*"Kuri ja järjestys on oltava, jotta koulutyö on mahdollista"*, *"Kouluissa pitää olla kuri ja järjestys"*, *"...jonka avulla järjestys...kouluissa säilyy"*). Kurin mahdollistaman järjestyksenpidon, ja esimerkiksi kiusaamiseen puuttumisen, katsottiin olevan sekä kasvatustehtävään sisältyvä oikeus (*"Opettajien oikeuksia pitää yllä järjestystä"*, *"Opettajien oikeuksia on leikattu liikaa ja kouluissa sallitaan villin lännen meininki ja kaikki käytös sallitaan"*, *"Lapsilla pitää olla rajat ja opettajilla tulee olla oikeus ja välineet niitä asettaa ja ylläpitää"*) että velvollisuus (*"On aikuisen velvollisuus suojella lasta tai nuorta kiusaamiselta"*, *"Opettajilla on velvollisuus puuttua turvallisuuden tunnetta horjuttaviin tekoihin, kuten koulukiusaamiseen"*, *"Opettajilla ja muilla aikuisilla on kuitenkin aina velvollisuus puuttua tiukasti koulukiusaamiseen"*). Kuri merkitsikin välttämättömien rajojen, sääntöjen ja kieltojen asettamista ja niiden noudattamisen valvontaa.

Kuten esimerkkilainauksista ilmenee, kuri näyttäytyi vastauksissa välttämättömänä osana toimivaa kouluyhteisöä ja kasvatustehtävän toteuttamista. Kuri käsitettiin keskeiseksi työvälineeksi koulujen järjestyksenpidossa: Kuria verrattiin muun muassa työkaluihin (*"Opettajat tarvitsevat...työkaluja...turvallisen oppimisympäristön luomiseen"*, *"Opettajalla tulee olla riittävät työkalut...jotta kaikilla on työrauha"*, *"Opettajille lisää työkaluja kurin pitämiseen"*), välineisiin (*"Opettajilla pitää olla välineet tarpeelliseksi katsoessaan pitää kiinni esimerkiksi siitä, että puhelimia ei näprätä oppitunnilla eikä oma tai muiden oppiminen häiriinny"*, *"Opettajat tarvitsevat riittävät työvälineet ja mahdollisuudet puuttua häirintään"*, *"Opettajilla ja rehtoreilla on oltava välineet turvata jokaisen oppilaan oikeus koulurauhaan"*) sekä keinoihin (*"Opettajilla tulee olla riittävät keinot koulurauhan turvaamiseen"*, *"Opettajilla on oltava keinot turvata työrauha ja opetustilanteiden turvallisuus"*, *"Siitä ei tule kerta kaikkiaan mitään, että oppilaiden annetaan puuhata mitä haluavat ja ei ole keinoja puuttua siihen"*). Käsityksiä, joissa kuri esitettiin osana koulujen järjestyksenpitoa, esiintyi aineistossa 30 kertaa.

Toisen alakategorian muodostin ilmaisuista, joissa kuri ja järjestyksenpito käsitettiin **auktoriteetin osatekijäksi** (”Opettajilla pitää olla auktoriteettia, jonka avulla järjestyks ja turvallisuus kouluissa säilyy”, ”Opettajilla tulisi olla...auktoiteetti estää oppilaita kiusaamasta muita tai häiritsemästä opetusta”, ”Opettajien auktoiteetti on kärsinyt koulun kun käytännössä eivät voi enää edes kieltää oppilaita tai oppilaiden ei ainakaan tarvitse kieltoa kovinkaan suuresti noudattaa”). Tulkintani mukaan kuri osana auktoiteettia merkitsi käsityksissä ennen kaikkea koulun sisäisestä järjestyksestä huolehtimista sekä ennaltaehkäisevästi että reagoivasti. Alakategoria koostui yhteensä 18:sta merkityksellisestä ilmauksesta.

5.3 Käsitykset paremmasta peruskoulusta ja tarvittavista toimenpiteistä

Kansanedustajien käsitykset paremmasta peruskoulusta ja halutun lopputuloksen saavuttamiseksi tarvittavista toimenpiteistä jäsenyivät fenomenografisen analyysin tuloksena neljään kuvauskategoriaan. Aineisto koostui 459:stä merkityksellisestä ilmaisusta. Yksittäinen vastaus sisälsi lähes poikkeuksetta useampia käsityksiä ja näkökulmia peruskoulun tulevaisuudesta.

Ensimmäinen kuvauskategoria A kuvaa kansanedustajien visiota paremmasta peruskoulusta: kaikkien aineistossa esitettyjen ratkaisukeinojen perimmäisenä tavoitteena on *oppimistulosten, kouluhyvinvoinnin ja oppimisen mielekkyyden parantaminen*. Toinen, kolmas ja neljäs (B–D) kuvauskategoria esittävää puolestaan käsityksiä keinoista ja käytännön toimista, joilla kuvauskategoriassa A esitetty visio paremmasta peruskoulusta saavutettaisiin. Ensimmäisen toimenpiteitä esittävän kuvauskategorian B muodostavat käsitykset, joiden mukaan *kurin tiukentaminen, eli ”keppi”* olisi ratkaisu koulujen ongelmiin. C-kuvauskategoria koostuu puolestaan käsityksistä, joiden mukaan *resurssien lisääminen, eli ”porkkana”* olisi ratkaisukeinona koulujen ongelmiin. Yksittäismaininnat muista esitetyistä toimenpiteistä sijoitin D-kuvauskategoriaan *muut toimenpiteet*. Kategoriat on esitetty hierarkkisesti taulukossa 10.

Erottelemistani ulottuvuuksista huolimatta on huomioitava, etteivät pää- ja alakategoriat ole kaikilta osin toisistaan erillisiä kokonaisuuksia, vaan suhteessa toisiinsa ne muodostavat oppimistuloksia, kouluhyvinvointia ja viihtyvyyttä parantavan dynaamisen

kokonaisuuden. Seuraavaksi esitän tarkemmat kuvaukset kustakin kategoriasta. Luettavuuden parantamiseksi esitän yläkategoriat omissa alaluvuissaan. Lisäksi ylätason kategoriat on lihavoitu ja alatason kategoriat lihavoitu ja kursivoitu.

Taulukko 10. Kansanedustajien käsitykset paremmasta peruskoulusta ja ongelmien ratkaisukeinoista sekä mainintojen lukumäärä

KUVAUSKATEGORIAT	YLÄKATEGORIAT	ALAKATEGORIAT
A. OPPIMISTULOSTEN, KOULUHYVINVOINNIN JA VIIHTYVYYDEN PARANTAMINEN (225)	A.1. Turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö (77)	
	A.2. Pedagogisesti laadukas kasvatus ja opetus (62)	Monipuoliset ja mielekkäät työskentelytavat ja -menetelmät (23)
		Hyvä opettaja (20)
		Merkitykselliset oppimistavoitteet ja -sisällöt (11)
		Oppilaan yksilöllinen ohjaus (9)
	A.3. Yhteenkuuluvuuden tunne ja myönteiset sosiaaliset suhteet (55)	Koulu yhteisön yhteiset pelisäännöt (25)
Myönteinen opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde (17)		
Yhteisöllisyys, myönteinen ilmapiiri ja yhteishenki (8)		
	Oppilaiden osallisuus (5)	
	A. 4. Kodin ja koulun yhteistyö (17)	
B. KURIN TIUKENTAMINEN (120)	B.1. Koulun yhteisten sääntöjen ja käytänteiden tiukentaminen (53)	
	B.2. Kurinpito- ja turvaamiskeinojen laajentaminen (38)	
	B.3. Auktoriteetin vahvistaminen (19)	
C. LISÄRESURSSIT (103)	C.1. Kokonaisvaltainen koulunkäynnin ja oppimisen tuki (41)	Riittävä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (26)
		Toimiva opiskeluhoito (15)
	C.2. Riittävät kouluhenkilöstöresurssit (31)	Määrällinen riittävyys (16)
		Voimavarat ja jaksaminen (8)
		Ammattitaito ja osaaminen (6)
	C.3. Luokka- ja ryhmäkokojen pienentäminen (23)	
D. MUUT TOIMENPITEET (11)	D.1. Muutokset lainsäädäntöön (6)	
	D.2. Muut (5)	

5.3.1 Oppimistulosten, kouluhyvinvoinnin ja oppimisen mielekkyyden parantaminen

A-kuvauskategorian (taulukko 11) muodostin käsityksistä, jotka rakensivat erilaisten tavoitteiden, kehittämiskohteiden ja peruskoulun ongelmien määrittelyn kautta kuvaa paremmasta peruskoulusta. Nimesin vision paremmasta peruskoulusta oppimistulosten, kouluhyvinvoinnin ja oppimisen mielekkyyden parantamiseksi. Kuvauskategoria muodostui yhteensä 225:stä merkityksellisestä ilmauksesta.

Seitsemässä (7) vastauksessa viitattiin suoraan oppimistulosten ja/tai oppimistulosten parantamiseen (*”Koulussa tarvitaan toimia, jotka nostavat...oppimistuloksia”*, *”...parantamista on kouluviihtyvyydessä”*, *”Kouluviihtyvyyttä tulisi saada lisättyä”*). Nämä 14:sta ilmaisua sijoitin suoraan kuvauskategoriaan kuuluvaksi. Muilta osin jaotelin merkityksellisiä ilmaisuja neljään ylätasoon kategoriaan, ja nimesin ne seuraavasti: *turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö, yhteenkuuluvuuden tunne ja myönteiset sosiaaliset suhteet, pedagogisesti laadukas kasvatus- ja opetus sekä kodin ja koulun yhteistyö*. Seuraavaksi esitän tarkemmat kuvaukset muodostamistani kategorioista.

Taulukko 11. Kuvauskategoria A: Oppimistulosten, kouluhyvinvoinnin ja viihtyvyyden parantaminen sekä mainintojen lukumäärä

A. OPPIMISTULOSEN, KOULUHYVINVOINNIN JA VIIHTYVYYDEN PARANTAMINEN (225)	A.1. Turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö (77)
	A.2. Pedagogisesti laadukas kasvatus ja opetus (62) <ol style="list-style-type: none"> 1. Monipuoliset ja mielekkäät työskentelytavat ja -menetelmät (23) 2. Hyvä opettaja (20) 3. Merkitykselliset oppimistavoitteet ja -sisällöt (11) 4. Oppilaan yksilöllinen ohjaus (9)
	A.3. Yhteenkuuluvuuden tunne ja myönteiset sosiaaliset suhteet (55) <ol style="list-style-type: none"> 1. Kouluyhteisön yhteiset säännöt (25) 2. Myönteinen opettaja-oppilassuhde (17) 3. Yhteisöllisyys, myönteinen ilmapiiri ja yhteishenki (8) 4. Oppilaiden osallisuus (5)
	A. 4. Kodin ja koulun yhteistyö (17)

A.1. Turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö

Ensimmäiseksi yläkategoriaksi (A.1.) muodostin **turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön**. Sisällytin kategoriaan käsitykset, joissa ongelmana nähtiin kouluissa esiintyvä levottomuus (*”...oppilaat kärsivät levottomuudesta”*, *”Luokat ja oppilaat ovat entistä le-*

vottomampia”, ”Levottomuus kouluissa on lisääntynyt”) ja häiriköinti (”Häiriköinti haittaa muiden opiskelua”, ”Omaa tai toisten opiskelua häiritsevään käyttäytymiseen”, ”...oppilaille on häiriötön oppimisympäristö”). Kansanedustajien mukaan kouluista tekisi parempia siten opetukseen keskittyminen (”Oppilaiden ja opettajien on pystyttävä keskittymään opetukseen nykyistä paremmin”, ”...opetukseen keskittyminen”, ”...mahdollisuus keskittyä oppimiseen”) ja parempi työrauha (”Kouluissa on välttämättä oltava työrauha!”, ”Työrauha oppimiseen pitää olla kaikilla”, ”Kouluissa pitää panostaa nykyistä parempaan työrauhaan”).

Työrauhan painotettiin koskevan paitsi oppilaita myös opettajia (”...työrauhaa sekä oppilaille että opettajille”, ”Työ- ja opiskelurauhan takaaminen on tärkeää niin lapsille, nuorille kuin opettajille”, ”...työrauha on aivan oleellinen edellytys niin opettajan kuin oppilaan työlle”). Työrauhassa oli kyse siten paitsi oppilaiden näkökulmaa painottavasta oppimis- ja opiskelurauhasta, myös opettajien opetusrauhasta. Osassa vastauksissa käytettiin myös termiä koulurauha (”Koulurauhan edistämisessä on vielä petrattavaa”, ”Oppilaitoksiin on palautettava koulurauha”, ”...koulurauha säilyy sekä oppilaille että opettajille”). Tulkitsen koulurauha-termin viittaavan työrauhaa laajemmin koulun arjen toimivuuteen ja turvallisuuteen. Kouluympäristön turvallisuus painottui aineistossa myös muutoin: Turvallisuuteen viitattiin paitsi yleisellä tasolla (”...turvallisuus kouluissa”, ”...opetustilanteiden turvallisuus”, ”...turvallisen oppimisympäristön”) myös erittelemällä sen ulottuvuuksista fyysinen turvallisuus (”...ei tarvitse pelätä fyysistä koskemattomuutta ja altistua henkisellet kiusaamiselle”) ja turvallisuus koettuna tunteena (”On tärkeää, että jokainen lapsi kokee kouluympäristönsä turvalliseksi”, ”...turvallisuuden tunnetta horjuttaviin tekijöihin”, ”Lapsen kaipaavat...turvallisuudentunnetta”). Turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö sai aineistossa yhteensä 77 mainintaa.

A.2. Pedagogisesti laadukas kasvatus ja opetus

Toisen ylätasoin kategorian (A.2.) nimesin **pedagogisesti laadukkaaksi kasvatukseksi ja opetukseksi**. Sisällytin kategoriaan ensinnäkin maininnat, joiden mukaan **monipuoliset ja mielekkäät työskentelytavat ja -menetelmät** tekisivät suomalaisesta peruskoulusta parempia. Työskentelytapojen ja -menetelmien käyttöön viitattiin sekä yleisellä tasolla (”Opetuksen pitää olla kiinnostavaa ja opetusmenetelmien moderneja”, ”Tokii ihanne olisi sellainen, että koulupäivän sisältö olisi niin antoisa ettei levottomuutta esiintyisi niin paljoa”, ”...ei pidä unohtaa sitä, että parhaiten koululaiset pitää keskittyneenä mielekäs opetus”) että kuvaamalla, mitä paremman peruskoulun työskentelytavat ja -menetelmät

tarkalleen olisivat. Esille nostettiin esimerkiksi toiminnalliset (*”Opetuksen toiminnallisuutta tulee lisätä”*, *”Keskusteleva, ryhmätöitä ja opiskeluvaihtoehtoja painottava oppimismalli on paras”*) ja liikunnalliset (*”Neljän villin pojan isänä arvostan mm. Liikkuva koulu-metodia”*) menetelmät.

Sisällytin kategoriaan myös maininnat, joissa korostettiin oppimiseen keskeisesti vaikuttavien tekijöiden, kuten motivaation (*”...oppilaiden kiinnostusta oikein suuntaamalla ja motivaatiota kasvattamalla”*, *”...ei ole ratkaisu motivaation lisäämiseen”*, *”...motivaation yhteys oppimistuloksiin on vahva”*), oppimisen ilon (*”...kouluissa on nostettava...oppimisen iloon”*, *”...ruokkimalla...oppimisen iloa”*) ja oppilaan vahvuuksien (*”Lapsia ja nuoria tulee kasvattaa heidän vahvuuksiaan tukemalla”*, *”...kaikki löytävät oman juttunsa ja lahjakkuutensa”*, *”Jokaisen koululaisen vahvuuksia ja osaamista pitäisi kehittää”*) huomioimisen merkitystä. Monipuolisten ja mielekkäiden työkentelytapojen ja -menetelmien käyttöön viitattiin yhteensä 23 kertaa.

Toisen alakategorian muodostin ilmaisuista, jotka määrittivät **hyvän opettajan** piirteitä ja ominaisuuksia. Tällaisia olivat esimerkiksi maininnat opettajan auktoriteetista (*”Opettajilla pitää olla auktoriteettia”*, *”Ongelmana on myös opettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten auktoriteetin puute”*, *”...opettajan tulisi olla auktoriteetti”*) ja auktoriteetin edellyttämistä ominaisuuksista, kuten päättäväisyydestä, jämäkkyudesta ja uskalluksesta (*”Toki jämpä pitää olla”*, *”...kunnollisia, turvallisia ja jämähköitä aikuisia”*, *”...ongelmia on usein yläluokilla ja opettajat ovat monesti hampaattomia”*) – toisaalta myös lempeydestä (*”Opettajien tulee olla lempeitä auktoriteetteja”*) ja oikeudenmukaisuudesta (*”...opettajia, jotka ovat jämpäjä mutta oikeudenmukaisia”*). Aineistossa mainittiin 20 kertaa erilaisia hyvän opettajan ominaispiirteitä.

Kolmannen pedagogisesti laadukkaan opetuksen alakategorian muodostin käsityksistä, jotka kuvasivat **merkityksellisiä oppimistavoitteita ja -sisältöjä**. Tällaisina mainittiin muun muassa hyvät käytöstavat (*”...hyvät käytöstavat ovat ihmisten välisen kanssakäymisen perusedellytys ja niitä [niihin] on painotettava”*, *”Lapselle pitää opettaa hyvät käytöstavat myös koulussa”*, *”Tapakasvatus...”*), sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot (*”Vuorovaikutustaitoihin...tulisi keskittyä enemmän”*, *”...hyvien sosiaalisten taitojen kehittäminen on tärkeää”*, *”Vahvistetaan tunne-, tietoisuus- ja vuorovaikutustaitojen opetusta”*), normikriittisyys (*”Lisäksi on tärkeää...normikriittinen kasvatus”*), vastuullisuus (*”Lapsia pitää kasvattaa vastuullisuuteen”*) sekä kyky itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun (*”...koulutuksen tärkein tehtävä on kasvattaa lapsista ja nuorista itsenäisiä toimijoita, jotka kykenevät kriittiseen ajatteluun”*). Alakategoria sai yhteensä 11 mainintaa.

Neljännän alakategorian muodostin yhdeksästä (9) ilmaisusta, joiden mukaan kasvatuksesta ja opetuksesta tekisi parempia *oppilaiden yksilöllinen ohjaus* (*"On tärkeää, että jokainen oppilas saa yksilöllistä ohjausta ja kasvatusta koulussa", "...kouluissa on panostettava...jokaisen yksilön huomiointiin", "...yksilöiden huomioiminen muuttuu haasteelliseksi"*). Kokonaisuudessaan pedagogisesti laadukkaan kasvatuksen ja opetuksen yläkategoria muodostui 62:sta merkityksellisestä ilmaisusta.

A.3. Yhteenkuuluvuuden tunne ja myönteiset sosiaaliset suhteet

Kolmannen yläkategorian (A.3.) muodostin käsityksistä, jotka liittyivät oppimistulosten, kouluhyvinvoinnin ja viihtyvyyden parantamisen psykososiaaliseen ulottuvuuteen. Nimesin kategorian **yhteenkuuluvuuden tunteeksi ja myönteisiksi sosiaalisiksi suhteiksi**. Muodostin yläkategoriasta neljä alatasen kategoriaa. Ensimmäisen alakategorian muodostivat käsitykset, jotka liittyivät *koulu yhteisön yhteisiin sääntöihin*. Kansanedustajat pitivät tärkeinä koulujen selkeitä sääntöjä ja toimintatapoja (*"Kouluissa täytyy olla selvät pelisäännöt", "Yhteiset pelisäännöt täytyy olla"*), joihin koko koulu yhteisö sitoutuu (*"On tärkeää, että koulussa noudatetaan yhteisiä sääntöjä", "Kouluissa pitää olla säännöt, joihin sitoutuvat oppilaat, vanhemmat ja opettajat", "...jokainen noudattaa yhteisiä sääntöjä"*). Aineistosta ilmeni selkeä ajatus yhteisten sääntöjen merkityksestä koulu yhteisöön kuulumisen kokemukselle ja yhteisöllisyyden rakentamiselle. Moni nosti esille myös ajatuksen rajoista ja rakkaudesta (*"Koulu yhteisössä, kuten missä tahansa, tarvitaan kaksi asiaa, rajoja ja rakkautta", "Kannattaisin ajattelua rakkaudesta ja rajoista", "'Rakkautta ja rajoja' pätee myös kouluissa"*). Rajojen asettamisen tulisi tapahtua siten myönteisellä tavalla luoden rakkaudellista tunneilmastoa. Kategoria sai yhteensä 25 mainintaa.

Toisen alatasen kategorian nimesin *myönteiseksi opettaja-oppilassuhteeksi*, joka sisälsi viittaukset koulu yhteisön sijaan nimenomaisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Myönteisen vuorovaikutussuhteen katsottiin rakentuvan muun muassa luottamuksesta, tasa-arvosta, välittämisestä ja aidosta kohtaamisesta (*"Oppilaiden ja opettajien välinen tasa-arvoinen suhde", "Luottamukseen perustuva auktoriteettisuhte", "Opettaja 'lasten kasvattajana, innostajana, kannustajana ja valmentajana'"*). Lisäksi tärkeiksi tekijöiksi nimitettiin opettajan läsnäolo (*"...läsnä olevilta aikuisilta", "...ovat läsnä"*) ja kiireettömyys, eli riittävä aika (*"Olennaista on, että opettajalla on riittävästi aikaa jokaiselle oppilaalle", "Opettajilla pitää olla riittävästi aikaa jokaiselle"*

oppilaalle”, ”...on aikaa lapsille ja nuorille”). Myönteiseen oppilas-opettajavuorovaikutussuhteeseen viitattiin 17 kertaa.

Kolmannen alakategorian muodostin käsityksistä, jotka liittyivät koulun **yhteisöllisyyteen, yhteishenkeen ja ilmapiiriin** (”...kouluissa on panostettava yhteisöllisyyteen”, ”...tukea myönteistä yhteishenkeä”, ”Yhteisöllinen ilmapiiri...”). Sijoitin kategoriaan myös maininnat yhteisön vuorovaikutuksen piireistä: tärkeinä tekijöinä mainittiin muun muassa keskinäinen kunnioitus, arvostus ja myönteinen suhtautuminen toisiin (”Lisäksi on tärkeää keskinäisen kunnioituksen ylläpitäminen”, ”Koulun ilmapiiri, toistensa arvostaminen ja kunnioittaminen”, ”Toisen ihmisen kunnioitus”). Yhteistä kategorian kahdeksalle (8) maininnalle oli vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin viittaaminen koulun tasolla.

Neljännän ja viimeisen alakategorian nimesin **oppilaiden osallistamiseksi**. Kategoria koostui viidestä (5) oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamista (”...oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamisen lisäämiseen tulisi keskittyä enemmän”, ”...myös oppilaita on kuunneltava”, ”On myös tärkeää osallistaa oppilaat yhdessä pohtimaan ja luomaan koulun sääntöjä, ja arvioimaan niiden merkitystä”) korostavasta maininnasta. Oppilaiden osallistamisella katsottiin olevan merkittävä vaikutus kouluhyvinvoinnille ja kouluyhteisöön kuulumisen kokemukselle. Kokonaisuudessaan yläkategoria koostui 55:stä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja myönteisiin sosiaalisiin suhteisiin liittyvästä maininnasta.

A.4. Kodin ja koulun yhteistyö

Neljännän ja viimeisen yläkategorian (A.4.) muodostin käsityksistä, jotka viittasivat **kodin ja koulun yhteistyöhön**. Kodin ja koulun yhteistyötä kuvailtiin tärkeäksi asiaksi (”Kodin ja koulun luonteva kumppanuus tukee lapsen ja nuoren kasvua parhaiten”, ”Kodin ja koulun hyvä yhteistyö on myös tärkeää”, ”Kaikki lähtee kotoa sekä kodin ja koulun yhteistyöstä”) ja voimavaraksi (”Kodin ja koulun yhteistyö on...tärkeä voimavara”). Näin ollen yhteistyötä tulisi myös edelleen vahvistaa ja parantaa (”Mielestäni opettajien ja vanhempien yhteistä kasvattajarintamaa tulisi vahvistaa”, ”Enemmän panostaisin... kodin ja perheen parempaan yhteistyöhön”). Kodin ja koulun kasvatusyhteistyö esitettiin aineistossa 17 kertaa.

5.3.2 Kurin tiukentaminen

B-kuvauskategorian (taulukko 12) muodostin käsityksistä, joiden mukaan ”keppi” eli kurin tiukentaminen olisi ratkaisu koulujen ongelmiin. Kattegoria sai yhteensä 120 mainintaa, joten se oli esitetyistä ratkaisukeinoista yleisin. Kymmenessä (10) vastauksessa kurin tiukentamiseen viitattiin yleisellä tasolla (”*Hieman voisi kuria tiukentaa, ei se nykyisin ainakaan liian tiukkaa ole*”, ”*Nykyistä tiukempaa kuria tarvitaan*”, ”*...tarvittaisiin tiukempaa kuria*”) erittelemättä kurin tiukentamisen sisältöä tai tarkoitusta. Nämä vastaukset sijoitin suoraan yläkategoriaan kuuluvaksi. Muilta osin jaottelin kurin tiukentamista koskevat käsitykset kolmeen alatasen kategoriaan: *koulun sääntöjen ja käytänteiden tiukentaminen, kurinpito- ja turvaamiskeinojen laajentaminen ja auktoriteetin vahvistaminen*. Seuraavaksi esitän kategoriaista tarkemmat kuvaukset.

Taulukko 12. Kuvauskategoria B: Kurin tiukentaminen sekä mainintojen lukumäärä

B. KURIN TIUKENTAMINEN (120)	B.1. Koulun sääntöjen ja käytänteiden tiukentaminen (53)
	B.2. Kurinpito- ja turvaamiskeinojen laajentaminen (38)
	B.3. Auktoriteetin vahvistaminen (19)

B.1. Koulun sääntöjen ja käytänteiden tiukentaminen

Ensimmäinen kurin tiukentamista koskeva yläkategoria (B.1.) muodostui **koulun sääntöihin ja käytänteisiin** liittyvistä toiminta- ja muutosehdotuksista. Vastauksille oli yhtenäistä se, että koulujen toimintatapoihin, sääntöihin ja käytänteisiin haluttiin tiukennuksia ja yhdenmukaisia linjauksia. Suorista muutosehdotuksista eniten mainintoja sai puhelinkiellon käyttöönotto (”*Kännykän käyttökielto koulupäivän aikana voisi olla kyllä paikallaan!*”, ”*Esimerkiksi puhelinten ja muiden digitaalisten laitteiden käyttö oppituntien aikana pitäisi kieltää...*”, ”*Matkapuhelinten käyttöä voisi kuitenkin oppitunneilla rajoittaa*”). Muilta osin ilmaiset kohdistuivat laajemmin koulun toimintatapojen ja käytänteiden muuttamiseen esimerkiksi ongelma- ja häiriökäyttäytymisen osalta. Sijoitin kategoriaan ilmaukset, joissa esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemiseksi haluttiin aiempaa suurempia, jäməkämpiä ja tiukempia toimia (”*...häiriökäyttäytymiseen on pystyttävä puuttumaan tiukemmin*”, ”*...kiusaamisen vähentämiseen tarvittaisiin jäməkämpiä toimia*”, ”*...tehostaisi puuttumista väkivaltatilanteisiin ja kiusaamiseen*”).

Kansanedustajat mainitsivat useita kertoja kiusaamisen nollatoleranssin (”*...kiusaamisen nollatoleranssi ovat tärkeitä perusasioita*”, ”*Nollatoleranssi kiusaamiselle!*”,

”Kiusaamistapauksissa ja muissa vastaavissa tilanteissa tulee kuitenkin olla tiukka kuri ja nollatoleranssi”) viitaten koulun toimintakulttuuriin, jossa kiusaamista ei hyväksytä eikä suvaita lainkaan. Aineistossa nousikin esille vahva tarve yhteisten ja pitävien linjausten tekemiselle. Tämän pohjalta päädyin sijoittamaan kategoriaan aineistossa ilmenneen velvollisuusnäkökulman, jossa kiusaamisen vastaisen toiminnan korostettiin olevan kaikkia aikuisia ja opettajia sitova velvollisuus (*”On aikuisen velvollisuus suojella lasta tai nuorta kiusaamiselta”, Opettajilla on velvollisuus puuttua turvallisuuden tunnetta horjuttaviin tekoihin, kuten koulukiusaamiseen”, ”Opettajilla ja muilla aikuisilla on kuitenkin aina velvollisuus puuttua tiukasti koulukiusaamiseen”*). Yksikään aikuinen ei saisi poiketa tästä kouluyhteisön ehdottomasta toimintaperiaatteesta. Alakategoria koostui yhteensä 53:sta ilmauksesta.

B.2. Kurinpito- ja turvaamiskeinojen laajentaminen

Kurin tiukentamisen toisen yläkategorian (B.2.) muodostin **kurinpito- ja turvaamiskeinojen laajentamista** koskevista ratkaisuehdotuksista. Keinojen laajentamiseen viitattiin sekä epäsuorasti että ehdottamalla suoraan voimassa olevan lainsäädännön muuttamista. Epäsuorissa ilmauksissa viitattiin esimerkiksi opettajan mahdollisuuksien (*”Opettajilla pitää olla mahdollisuudet puuttua häiriökäyttäytymiseen”, ”...opettajilla on oltava riittävät mahdollisuudet puuttua häiriökäyttäytymiseen”, ”...opettajien sekä muun henkilökunnan mahdollisuuksia puuttua häiriökäyttäytymiseen on parannettava”*) tai edellytysten (*”...tulee...parantaa opettajien edellytyksiä”, ”...opettajilla tulee olla edellytykset suoriutua opettamisesta niin, että kaikilla oppilaille on häiriötön oppimisympäristö”*) lisäämiseen ja parantamiseen. Lisäksi varsinaisten kurinpito- ja turvaamiskeinojen sijaan puhuttiin esimerkiksi työkaluista (*”Opettajilla on oltava riittävästi työkaluja”, ”Opettajien työkalupakki vaikuttaa osin liian kapeaksi vedetyltä”, ”...opettajille lisää työkaluja”*), välineistä (*”Opettajilla ja rehtoreilla on oltava välineet”, ”Opettajilla pitää olla välineet”, ”Opettajat tarvitsevat riittävät työvälineet”*) ja keinoista (*”Opettajilla tulee olla riittävät keinot”, ”Opettajilla on oltava keinot”, ”Kurinpitoon tulee olla riittävät keinot”*).

Osassa ilmauksissa viittaukset lainsäädännön uudistamiseen olivat selkeämpiä: Eri-laisten lakimuutosehdotusten (*”Tunneilla asiattomasti käyttäytyvä, huutava tai riehuva lapsi tai nuori pitää voida poistaa luokasta”, ”Häiriötä aiheuttavat henkilöt pystyttävä poistamaan luokasta ja koulusta tehokkaammin ja matalammalla kynnyksellä kuin nyky-*

sin”, ”Lainsäädäntö ei saa viedä opettajilta työkaluja ryhmän hallintaan ja turvallisuuden liittyvissä kysymyksissä”) lisäksi opettajan kurinpito-oikeuksia (”Opettajilla pitäisi olla ojentamisoikeus”, ”Opettajien oikeuksia pitää yllä järjestystä oppitunneilla on vahvistettava...”, ”Opettajien valtaoikeuksia on kavennettu viime vuosina, mikä on ollut virhe”) ja valtuuksia (”...opettajilla riittävät valtuudet puuttua häiriköintiin”) haluttiin laajentaa. Kurinpito- ja turvaamiskeinojen laajentaminen esitettiin aineistossa 38 kertaa.

B.3. Auktoriteetin vahvistaminen

Kolmannen kurin tiukentamisen yläkategorian (B.3.) muodostin käsityksistä, joissa ratkaisukeinona esitettiin opettajan **auktoriteetin vahvistaminen**. Osassa vastauksista auktoriteetin lisäämiseen ja vahvistamiseen viitattiin hyvin yleisellä tasolla (”Opettajien auktoriteettia tulee vahvistaa”, ”Opettajilla pitää olla auktoriteettia”, ”Ainakin opettajilla saisi olla enemmän auktoriteettia”) erittelemättä tarkemmin mitä auktoriteetilla tarkoitetaan. Muutoin auktoriteetilla viitattiin muun muassa opettajan auktoriteettiasemaan (”Opettajien aseman tulisi olla nykyistä vahvempi”, ”...opettajien auktoriteettia suhteessa oppilaisiin...on tarpeettomasti poistettu”, ”Tietyltä osin opettajan...aseman arvostus on vähentynyt, mikä on huolestuttavaa”) sekä auktoriteetin arvostukseen ja kunnioitukseen (”Osa lapsista ja nuorista ei kunnioita auktoriteetteja”, ”Opettajien kuunteleminen ja arvostus ovat hyvän koulutyön lähtökohtia”, ”Auktoriteetin kunnioittaminen on mielestäni vähentynyt”).

Sijoitin kategoriaan myös ilmaukset, joissa tulkintani mukaan ratkaisukeinona esitettiin paluuta nykyistä opettajohtoisempaan opetustapaan (”Oppilaslähtöisyydessä on paikoin menty liian pitkälle”, ”...liian vapaa kasvatus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä”, ”Itse kannatan, että jossain määrin ’vapaa kasvatus’ -ajattelussa otettaisiin takapakkia”). Kuten esimerkkilainauksista ilmenee, auktoriteetin vahvistamisessa on paitsi kyse opettajan toiminnan ja ominaisuuksien muuttamisesta, myös oppilaiden suhtautumiseen vaikuttamisesta. Oppilaiden tulisi kunnioittaa opettajaa auktoriteettina ja toimia annettujen ohjeiden mukaisesti. Opettajille tulisi puolestaan antaa mahdollisuus toimia auktoriteettiaseman edellyttämällä tavalla. Auktoriteetin vahvistaminen mainittiin aineistossa 19 kertaa.

5.3.3 Lisäresurssit

Kuvauskategorian C (taulukko 13) muodostin käsityksistä, joiden mukaan ratkaisukeinona koulujen ongelmiin olisi ”porkkana” eli lisäresurssit. Muodostin kuvauskategoriasta

kolme yläkategoriaa, jotka nimesin seuraavasti: *kokonaisvaltainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki, riittävät kouluhenkilöstöresurssit ja ryhmä- ja luokkakokojen pienentäminen*.

Kahdeksassa (8) vastauksessa ratkaisukeinona esitettiin resurssien lisääminen (*"Kouluissa pitää olla riittävät resurssit oppilaille ja opettajille", "Kouluilla ja opettajilla tulee olla riittävät resurssit", "Panostaisin mieluummin koulujen resursseihin"*) tai koulutusleikkausten peruminen (*"Tärkeintä on varmistaa, että suomalaisen hyvän peruskoulun riittävä rahoitus taataan. Valitettavasti Sipilän hallitus kohdisti koulutusleikkauksiaan myös peruskouluihin", "Koulutuksesta on leikattu valtavia summia kuluneella hallituskaudella – nämä leikkaukset on peruttava"*) erittelemättä kuitenkaan sitä, mihin lisäresurssit tarkalleen kohdennettaisiin. Nämä vastaukset sijoitin suoraan kuvauskategoriaan. Kaikkinensa lisäresursseihin kohdistuvia ratkaisuehdotuksia esitettiin aineistossa 103 kertaa. Seuraavaksi esitän tarkemmat kuvaukset muodostamistani kategorioista.

Taulukko 13. Kuvauskategoria C: Lisäresurssit sekä mainintojen lukumäärä

C. LISÄRESURSSIT (103)	C.1. Kokonaisvaltainen koulunkäynnin ja oppimisen tuki (41) 1. Riittävä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (26) 2. Toimiva opiskeluhoolto (15)
	C.2. Riittävät kouluhenkilöstöresurssit (31) 1. Määrällinen riittävyys (16) 2. Voimavarat ja jaksaminen (8) 3. Ammattitaito ja osaaminen (6)
	C.3. Ryhmä- ja luokkakokojen pienentäminen (23)

C.1. Kokonaisvaltainen koulunkäynnin ja oppimisen tuki

Ensimmäinen lisäresursseja esittävän yläkategorian (C.1.) muodostivat **kokonaisvaltaista koulunkäynnin ja oppimisen tukea** koskevat ratkaisuehdotukset. Katgoria käsittelee kaksi alatason kategoriaa. Ensimmäisen kategorian muodostin **riittävän yleisen, tehostetun ja erityisen tuen** resursointiin liittyvistä ratkaisuehdotuksista. Resursseja haettiin kohdistaa muun muassa erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan tarjoamaan yksilölliseen tukeen ja ohjaukseen (*"Oppilaiden oppimis- ja keskittymisvaikeuksiin tulisi tarjota riittävästi tukiresursseja esimerkiksi erityisopetusta tai koulunkäyntiavustajan apua", "Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on saatava erityisopetusta ja avustaja oppitunneille), tukiopetukseen ("...lisäresurssit tukiopetukseen")* sekä erityisopetukseen (*"...tarvitaan lisää voimavaroja erityiseen tukeen", "Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on saatava erityisopetusta", "Peruskouluissa pitää huolehtia erityisesti erityisen*

tuen...riittävydestä”). Lisäresurssien kohdentaminen tuen lisäämiseen esitettiin aineistossa 26 kertaa.

Riittävän oppimisen tuen lisäksi kansanedustajat painottivat koulunkäynnin tuen toimivuuden parantamista. Päädyin erottelemaan maininnat omaksi alakategoriaksi nimen sen **toimivaksi opiskeluhuolloksi**. Oppilashuollon lisäresursseilla taattaisiin avun saamisen riittävyys (*”Lisäksi on oltava tarjolla riittävästi oppilashuoltoa”, ”Peruskouluissa pitää huolehtia...opiskeluhuollon riittävydestä”*), oikea-aikaisuus (*Koulupsykologeja, -kuraattoreita, -terveydenhoitajia ja -lääkärintarkastuksia...jotta oppilas saa tarvitsemansa tuen ajoissa*) ja matalakynnyksisyys (*”...oppilashuollon kokonaisuuden täytyy toimia kaikessa koulun arjessa”, ”...kouluterveydenhoitajan, -psykologin-, opinto-ohjaajan tai kuraattorin vastaanotolle on päästävä helposti”, ”Tarvitaan matalan kynnyksen moniammatillista yhteistyötä*”). Kuten vastauksista ilmenee, moniammatillisen yhteistyön katsottiin olevan toimivan opiskeluhuollon avaintekijä. Katgoria sai aineistossa 15 mainintaa. Kokonaisvaltainen oppimisen ja koulunkäynnin tukea kuvaava yläkatgoria koostui yhteensä 41:stä vastauksesta.

C.2. Riittävät kouluhenkilöstöresurssit

Toisen lisäresurssien yläkatgorian (C.2.) nimesin **riittäviksi kouluhenkilöresursseiksi**. Yhdessä vastauksessa (*”...opettajilla tarpeeksi...resursseja puuttua esimerkiksi kouluksiäamiseen*”) ei eritelty, mitä opettajan resursseilla tarkoitettiin, joten sijoitin vastauksen suoraan yläkatgoriaan. Muutoin vastaukset sijoittuivat kolmeen riittäviä kouluhenkilöstöresursseja kuvaavaan alakatgoriaan. Ensimmäisen näistä muodostavat **määrälliseen riittävyteen** liittyvät maininnat. Määrällisellä riittävydellä viitataan henkilökunnan riittävää määrää (*”Tarve on aikuisten lisäämiseen”, ”...tarvitaan...riittävää määrää tukea antavia aikuisia”, ”Kouluissa tarvitaan riittävä henkilöstö*”). Kouluihin haluttiin katgorian maininnoissa lisää opiskeluhuollon palvelujen henkilökuntaa, kuten psykologeja ja kuraattoreita (*”Koulupsykologeja, -kuraattoreita, -terveydenhoitajia ja -lääkärintarkastuksia pitää olla riittävästi”, ”...lisätä kuraattorien ja koulupsykologien määrää*”) ja opetushenkilöstöä, kuten opettajia ja koulunkäynninohjaajia (*”Opettajia ja koulunkäynninavustajia on oltava riittävästi”, ”...opettajia, koulunkäyntiavustajia ja apuopettajia on riittävästi”, ”...riittävän määrän opetus- ja avustavaa henkilöstöä*”). Eräs vastaaja toi esille myös nuorisotyöntekijöiden tarpeen (*”...meidän tulisi lisätä kouluihin nuorisotyöntekijöitä*”). Henkilöresurssien määrällisen riittävyyden katgoria sai yhteensä 16 mainintaa.

Toisen alakategorian koostin kahdeksasta (8) ilmaisusta, joissa resursseja ehdotettiin kohdistettavaksi opettajien **voimavaroihin ja jaksamiseen** (*"Opettajat joutuvat usein sijaiskärsijöiksi" muiden yhteiskunnan ongelmien ja palveluiden puuttumisen vuoksi. Tämä ei ole oikein*, *"Opettajat ovat näissä tilanteissa todella lujilla"*, *"Opettajilla on oltava riittävät voimavarat"*) ja opettajan tukemiseen (*"Opettajat tarvitsevat lisää...tukea"*, *"Opettajia tulisi tukea heidän työssään kaikin mahdollisin keinoin"*).

Kolmannen riittävien henkilöstöresurssien alakategorian muodostin käsityksistä, joissa nostettiin esille opettajien ja koulun muun henkilökunnan **ammattitaito ja osaaminen** (*"Kouluun tarvittaisiin lisää oikean koulutuksen saaneita henkilöitä"*, *"Opettajalla tulee olla riittävät työkalut ja osaaminen"*, *"...riittäväälle määrälle ammattitaitoisia aikuisia"*). Ammattitaidosta ja osaamisesta huolehtimiseksi muutama vastaaja ilmaisi tarpeen kohdentaa resursseja myös erilaisten työssä tarvittavien taitojen vahvistamiseen (*"Opettajan valmiuksia puuttua ongelmiin ja huomata erityisen tuen tarve pitää vahvistaa"*, *"Enemmän panostaisin...opettajankoulutukseen"*). Ammattitaidon ja osaamisen alakategoria sai kuusi (6) mainintaa. Kokonaisuudessaan henkilöstöresursseihin kohdistuvia ratkaisuehdotuksia esitettiin aineistossa 31 kertaa.

C.3. Ryhmä- ja luokkakokojen pienentäminen

Kolmas ja viimeinen lisäresursseihin lukeutuva ylätasoinen kategoria (C.3.), **ryhmä- ja luokkakokojen pienentäminen**, muodostui nimensä mukaisesti toimenpide-ehdotuksista opetusryhmien pienentämiseksi (*"Tärkeintä on huolehtia siitä, että opetusryhmät ovat kohtuullisen kokoisia"*, *"...pitää olla tarpeeksi pienet ryhmäkoot"*, *"Pienempien ryhmäkokojen tulee olla selkeä tavoite"*, *"Viime vuosina kasvaneet ryhmäkoot kouluissa ovat tehneet opettajien työstä haastavampaa...tähän vastataan pienentämällä ryhmäkojoja"*). Yläkategoria sai yhteensä 23 mainintaa.

5.3.4 Muut toimenpiteet

D-kuvauskategoriaan (taulukko 14) sijoitettiin toimenpiteet, joita ei suoranaisesti voinut sijoittaa edellä kuvattuihin kuvauskategorioihin. Muodostin näistä 11:sta muusta toimenpiteestä kaksi ylätasoinen kategoriaa: *muutokset lainsäädäntöön* ja *muut*. Seuraavaksi esitän kategorioiden sisältämät toimenpide-ehdotukset.

Taulukko 14. Kuvauskategoria D: Muut toimenpiteet sekä mainintojen lukumäärä

D. MUUT TOIMENPITEET (11)	D.1. Muutokset lainsäädäntöön (6)
	D.2. Muut (5)

D.1. Muutokset lainsäädäntöön

Ensimmäinen muiden toimenpiteiden yläkategoria (D.1.) muodostui kuudesta (6) ilmauksesta, joissa esitettiin erilaisia **muutoksia lainsäädäntöön**:

- ”Lainsäädäntöä tulee korjata siihen suuntaan, että selkeämmin vastuut ja velvoitteet kiusaamiseen puuttumiseen tulee ilmi”
- ”...opettajille lisää...velvoitteita kiusaamisen ehkäisyyn”
- ”Laissa pitäisi mahdollistaa toimet, joissa oppilas esimerkiksi korjaa aiheuttamaansa vahinkoa tai ylipäänsä toimet, joissa oppilasta ei eristetä tai jätetä yksin”
- ”Erityisoppilaan oikeutta tarvitsemaansa tukeen pitää vahvistaa”
- ”Pidentäisin oppivelvollisuutta vuodella ja palauttaisin kouluihin kymppiluokat niitä varten, jotka tarvitsevat lisää tukea opinpolulla”
- ”Oppilasryhmille pitäisi säätää sitova yläraja lakiin”

Kuten suorista lainauksista ilmenee, suurin osa muutoksista koskisi lainsäädännön täsmentämistä oppilaiden tai opettajien oikeuksien ja velvollisuuksien osalta.

D.2. Muut

Muut-yläkategoria (D.2.) koostui viidestä (5) ehdotuksesta. Toimenpiteinä ehdotettiin kiusaamisen ja syrjinnän vastaisen työn jatkamista (*”Jatketaan valtakunnallisia hankkeita kiusaamisen ja syrjinnän vastaisessa työssä”*), varhaiskasvatukseen panostamista (*”Varhaiskasvatukseen panostaminen on myös tärkeä tapa tukea lasten pärjäämistä myöhemmissä opinnoissa”*) ja perhetyön lisäämistä (*”Perheille on pystyttävä antamaan enemmän tukea kasvatusuhoon”, ”Ensisijainen vastuu on kodeissa ja yhteiskunnan pitää heitä siinä vaativassa kasvatusvastuussa tukea”*). Yhden kansanedustajan mukaan myös opetussuunnitelman perusteita tulisi tarkentaa valtakunnallisten toimintalinjausten yhtenäistämiseksi:

”Opetussuunnitelman perusteissa tulee ohjeistaa tästä asiasta [kurista] selkeämmin, jotta koulukuri olisi selkeä niin oppilaan oikeuksien, kuin opettajien oikeuksien osalta. En nyt puhu fyysisestä puuttumisesta, vaan selkeästi lakiin perustuvasta koulurauhasta, jossa on selkeät ja yksiselitteiset säännöt käyttäytymisen, puhekielen, henkisen kiusaamisen ja häirinnän osalta.”

5.4 Yhteenveto: keppiä vai porkkanaa, vai keppiä ja porkkanaa?

Tässä tutkimuksessa on selvitetty kansanedustajien suhtautumista kurin tiukentamiseen ja kuria koskevia käsityksiä ja merkityksiä. Väittämä koulukurin tiukentamisesta jakoi kansanedustajien mielipiteitä voimakkaasti, hienouden enemmistön suhtautuen väittämään kielteisesti (n = 100, 52 %) ja hieman alle puolet myönteisesti (n = 88, 46 %).

Laadullisessa aineistoanalyysissä erilaisten kuriin liitettyjen käsitysten ja merkitysten variaatio osoittautui suureksi. Kielteisissä kurikäsitelyissä (n = 37, 28 %) kuri rinnastettiin erilaisiin sopimattomiin, tehottomiin ja vanhanaikaisiin kasvatukseen ja haitallisiin tapoihin kohdella oppilaita. Kovan kurin käsitettiin sisältävän muun muassa käskytyksiä, rangaistuksia ja väkivaltaa. Neutraaleissa kurikäsitelyissä (n = 20, 15 %) kurin katsottiin olevan osa koulun arkea, kuitenkin olematta erityisen hyödyllistä tai ongelmallista. Reilu puolet kurikäsitelyistä oli myönteisiä (n = 73, 56 %). Myönteisissä kurikäsitelyissä kuri merkitsi muun muassa välttämättömien rajojen, sääntöjen ja kieltojen asettamista ja niiden noudattamisen valvomista. Kurin esitettiin olevan siis osa kasvatustyön toteuttamista sekä kasvattajan perusominaisuutta – auktoriteettia.

Tutkimuksen kolmannessa osiossa analysoin kansanedustajien käsityksiä paremmasta peruskoulusta ja tarvittavista toimenpiteistä sen saavuttamiseksi. Parempaa peruskoulua koskevat visiot jäsenyivät neljään kuvauskategoriaan. Kolmasosa (n = 77, 34,2 %) parempaa peruskoulua koskevista käsityksistä liittyi rauhalliseen, viihtyisään ja turvalliseen oppimisympäristöön. Oppimisympäristö käsitettiin keskeiseksi oppimista ja kouluviihtyvyyttä tukevaksi elementiksi. Reilu neljäsosa (n = 62, 28 %) paremman peruskoulun maininnoista liittyi pedagogisesti laadukkaaseen kasvatukseen ja opetukseen, joka nähtiin erityisesti oppimistulosten kannalta keskeisenä parannuskohteena. Mainittakoon kuitenkin, että laadukkaaseen kasvatukseen ja opetukseen viitattiin aineistossa laajemminkin, mutta asiaa ei nähty ongelmallisena, sillä monet ilmaisivat luottavansa korkeasti koulutettuihin suomalaisopettajiin (*”Luotan suomalaisten opettajien koulutukseen ja toimintaan kouluissa työrauhan turvaamiseksi”*, *”Suomessa on maailman parhaat opettajat. Luotan opettajien ammattitaitoon tässä asiassa”*, *”Suomalaisopettajien pedagoginen osaaminen hakee vertaistaan maailmassa, ja luotan heidän osaamiseensa”*). Parannusehdotuksista neljäsosa (n = 55, 24 %) liittyi yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja myönteisiin sosiaalisiin suhteisiin. Hyvän koulun esitettiin rakentuvan muun

muassa yhteisöllisestä ilmapiiristä, opettajan ja oppilaiden vahvaan luottamukseen perustuvasta suhteesta ja oppilaiden osallisuudesta. Pienen osan maininnoista sai myös kodin ja koulun yhteistyö (n = 17, 8 %), jota tulisi kansanedustajien mukaan edelleen vahvistaa ja lisätä.

Aineiston analyysissa paremman peruskoulun visioista eroteltiin kansanedustajien käsityksiä konkreettisista toimenpiteistä. Ehdotuksista reilu puolet (n = 120, 51 %) liittyivät kurin tiukentamiseen. Kuria koskevat toimenpiteet mukailivat myönteisen kurikäsitysten kuvauskategorian merkitysyksiköitä (luku 5.2.3). Kurin lisäämisen toimenpiteet liitettiin käsityksissä koulujen sääntöihin ja käytänteisiin (n = 53, 44 %), kurinpito- ja turvaamistoimenpiteisiin (n = 38, 32 %) sekä auktoriteettiin (n = 19, 16 %). Kurin tiukentamisen jälkeen eniten saivat mainintoja resurssien lisääminen liittyvät toimenpiteet (n = 103, 44 %). Lisäresursseja ehdotettiin kohdennettavaksi koulunkäynnin ja oppimisen tukeen (n = 41, 40 %), kouluhenkilöstöön (n = 31, 30 %) ja luokka- ja ryhmäkokojen pienentämiseen (n = 23, 22 %). Muiden yksittäisten ja luvussa 5.3.4 eriteltyjen toimenpiteiden osuus aineistossa oli kahdeksan prosenttia (n = 11). Laadullisen aineiston 153:sta vastauksesta 35:ssä (23 %) ei esitetty toimenpide-ehdotusta.

Määrällisessä analyysissä kurin tiukentamiseen myönteisesti suhtautuvien osuus oli vastaajista alle puolet (n = 88, 46 %). Laadullisessa aineistossa kuria koskevia toimenpiteitä esitettiin aineistossa sen sijaan reilu puolet (n = 120, 51 %). Tarkastellessa esitettyjen toimenpide-ehdotusten (n = 118) jakautumista yksittäisten vastaajien tasolla, ilmenee reilun puolen (n = 63, 53 %) kansanedustajista ehdottaneen vastauksissaan ainoana toimenpiteenä kurin tiukentamista. Resurssien lisäämistä yksinään ehdotti vastaajista neljäsosa (n = 31, 26 %). Sen sijaan 17 %:ssa vastauksista (n = 20) ehdotettiin sekä kurin tiukentamista että resurssien lisäämistä. Muiden toimenpiteiden osuus oli kolme prosenttiyksikköä (n = 4).

Tulosten perusteella kurin tiukentamista kannattavat katsoivat siis muita useammin kurin olevan yksinään riittävä toimenpide. Tosin kurin tiukentaminen saattoi merkitä useita erilaisia konkreettisia toimenpiteitä. Lisäksi vaikuttaisi siltä, että osa Likert-asteikolla kielteisesti kuriin suhtautuneista kansanedustajista kannatti joitakin kuria tiukentavia toimenpiteitä. Tarkempi tarkastelu osoitti näiden toimenpiteiden koskevan pääosin puhelinkieltoa ja kiusaamista koskevien käytäntöjen kiristämistä. Tärkeä huomio on myös se, että yhdessäkään vastauksessa, jossa kuri käsitettiin kielteisen kurikäsityksen kuvauskategorian sisältämien käsitysten tavoin esimerkiksi väkivallan käyttönä, ei myöskään suhtauduttu kuriin myönteisesti tai kannatettu kurin tiukentamista ratkaisukeinona.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tässä tutkimuksessa aineistoa käsiteltiin monimenetelmällisesti määrällistä ja laadullista tutkimusotetta hyödyntäen. Menetelmien yhdistäminen tuo haasteita luotettavuustarkastelulle, sillä tutkimusperinteillä on omat todellisuuskäsityksiin pohjautuvat arviointinäkemykset. Taustalla vaikuttavat myös erilaiset tieteenfilosofiset ja tietoteoreettiset lähtökohdat, kuten kysymys tiedon objektiivisuudesta. Lähden luotettavuuden tarkastelussa liikkeelle esittämällä lukijalle aluksi nämä tieteenfilosofiset ja tietoteoreettiset lähtökohdat, jonka jälkeen tarkastelen luotettavuutta kolmessa osassa. Aluksi arvioin tutkimusta määrällisen tutkimuksen perinteessä käytetyillä luotettavuusmittareilla, reliabiliteetilla ja validiteetilla. Tämän jälkeen syvennymme laadullisen tutkimusperinteen luotettavuuskysymyksiin ja lopuksi yhteen kokoavasti arvioimalla koko tutkimusprosessia. Tutkimuksen luotettavuustarkastelua seuraa aineiston edustavuuden tarkastelu, joka on suoritettu erikseen määrälliselle ja laadulliselle tutkimusosiolle. Luvun päättää tutkimuseettien tarkastelu, jossa pohdin ja perustelen tehtyjä tutkimuseettisiä valintoja.

6.1 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Tieteen tekemisen ihanteena on, että tieteellinen tieto hankitaan objektiivisesti ja puolueettomasti välttämällä subjektiivisia kannanottoja (Metsämuuronen 2009, 33). Tiede on objektiivista tulosten vastatessa tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. Tuloksiin eivät siis saisi vaikuttaa esimerkiksi tutkijan henkilökohtaiset mieltymykset, ennakko-oletukset tai toiveet. (Niiniluoto 1994, 41.)

Tiedon objektiivisuus nivoutuu epistemologisessa keskustelussa neljään erilaiseen totuusteoriaan: korrespondenssiteoriaan, koherenssiteoriaan, pragmaattiseen totuusteoriaan sekä konsensusukseen perustuvaan totuusteoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–159). Objektiivisen tiedon tavoittelu liittyy jokaiseen totuusteoriaan, mutta vain totuuden vastaavuusteoria eli korrespondenssiteoria luottaa tiedon ehdottomaan objektiivisuuteen ja siihen, että esitettyjen väittämien paikkansapitävyys voidaan todentaa aistein (vrt. looginen positivismi; Hirsjärvi 2009, 139; Tuomi & Sarajärvi 2018, 159). Korrespondenssiteoria pohjautuukin realistiseen uskomusjärjestelmään ja metodologisella tasolla tämä tarkoittaa todellisuuden kuvaamista sellaisena kuin se on (Heikkinen ym. 2005).

Realismiin perustuvaa korrespondenssiteoriaa käytetään usein määrällisen tutkimuksen perinteessä ja luotettavuuskriteereinä käytetään reliabiliteettia ja validiteettia. *Reliabiliteetti* kertoo mittauksen luotettavuudesta ja tulosten tarkkuudesta, eli yleisesti mittausvirheettömyydestä (Nummenmaa ym. 2014, 20; Vehkalahti 2014, 41). Virheettömyydessä mittauksessa tuloksen tulisi olla mittauksen toistettaessa sama eri mittaustilanteissa ja tutkijasta riippumatta (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 152; Valli 2015, 194). *Validiteetti* arvioi puolestaan tutkimuksessa käytettyjen mittareiden pätevyyttä, eli mittauksen kykyä kuvata tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Yksi tapa jäsentää validiteettia on erottaa ulkoinen ja sisäinen validiteetti (Ronkanen ym. 2013, 130). *Ulkoinen validiteetti* ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston suhteen, kun taas *sisäinen validiteetti* ilmaisee teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden johdonmukaisuutta ja loogisuutta. (Grönfors 1982, 174; Metsämuuronen 2009, 74–75.)

Laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen periaatteet ja ehdot ovat erilaisia kuin määrällisessä tutkimuksessa (Hakala 2018, 22). Puhtaasti objektiivisen tiedon ei katsota olevan ihmisen merkitystodellisuudessa edes mahdollista. Laadullisen tutkimuksen perinteille voidaankin esittää yhteinen näkemys, jossa sanoudutaan irti klassisesta tiedon ja todellisuuden vastaavuuden ihanteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 212; Tuomi & Sarajärvi 2018, 159.) Laadullinen tutkimus etsii totuutta konsensussteorian, paradigmaattisen totuusteorian ja koherenssiteorian osalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159). Reliabiliteetin ja validiteetin arviointikriteerien rinnalle on kehitetty vaihtoehtoisia tiedon pätevyyden arviointiin käytettäviä käsitteitä (Ronkanen ym. 2013, 135). Tällaisia ovat esimerkiksi Egon Guban ja Yvonna Lincolnin vuonna 1981 esittämät luotettavuuden (*trustworthiness*) ulottuvuudet: uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), riippumattomuus (*dependability*) ja vahvistettavuus (*confirmability*) (Guba & Lincoln 1981; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–163).

Guban ja Lincolnin luotettavuuden ulottuvuudet ovat saaneet edellä esitettyjen käännosten lisäksi muita suomenkielisiä vastineita ja sisältöjä. Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 212) ovat määritelleet *uskottavuuden* tutkijan tekemän käsitteellistämisen ja tutkittavien käsityksistä tehdyn tulkinnan vastaavuudeksi. Sen sijaan Päivi Tynjälä (1991) ja Pirkko Niiranen (1990, 42) käyttävät termiä vastaavuus ja korostavat Eskolan ja Suorannan mainitseman käsitteellistämisen sijaan tutkijan tuottamien rekonstruktioiden vastaavuutta alkuperäisiin konstruktioihin (ks. myös Sarajärvi ja Tuomi 2018, 162). Tutkimuksen uskottavuutta ei kuitenkaan välttämättä lisää se, että tutkittavat arvioivat

tehdyt tulkinnat, sillä tutkittavat voivat olla itse sokeita omille kokemuksilleen tai tilanteilleen. Tulosten *siirrettävyys* onkin arviota siitä, voidaanko tuloksia siirtää toiseen kontekstiin, ja voidaanko tulosten pohjalta muodostaa yleistyksiä. *Riippumattomuus* puolestaan tutkimuksen luotettavuuteen ja varmuuteen; tutkimuksessa on huomioitava tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät mahdollisuuksien mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 213; Niiranen 1990, 44–45; Tuomi & Sarajärvi 2018, 162.) Tynjälä (1991) tulkitsee tämän edellyttävän Eskolasta ja Suorannasta sekä Niirasesta poiketen kokonaisvaltaista tutkimustilanteen arviointia. Termillä *confirmability* viitataan tutkimuksen tuotosten vahvistettavuuteen tai vakiintuneisuuteen, eli siihen, voidaanko tehdyt tulkinnat yleistää ja ovatko ne perusteltuja. Eskolan ja Suorannan (1998, 213) mukaan tämä merkitsee tulkintojen suhteuttamista aikaisempiin tutkimuksiin, kun Niiranen (1990, 45–46) puolestaan katsoo tutkimuksen tuotosten edellyttävän ulkopuolisen henkilön arviota.

Tässä tutkimuksessa korrespondenssikriteereitä sovelletaan määrällisen tutkimusosion tulosten ja otoskoon tarkastelussa, mutta muutoin mutta muutoin tutkimuksessa sovelletaan edellä kuvattuja luotettavuuden ulottuvuuksia ja totuuden koherenssiteoriaa. Koherenssiteoriassa totuutta on arvioitava sen perusteella, kuinka looginen ja sisäisesti konsekventti päätelmäketju on (Uljens 1989, 52). Seuraavissa luvuissa arvioin tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemalla ensin vaalikoneaineiston vahvuuksia ja heikkouksia, sitten tutkimusjoukon edustavuutta sekä mahdollista valikoituneisuutta ja lopuksi tutkimustulosten luotettavuutta. Metodologisia valintojani olen perustellut tutkimuksen toteutuksen kuvailun yhteydessä (luvut 4.3–4.4), joten palaan niihin tässä luvussa enää lyhyesti.

6.1.1 Vaalikoneaineiston erityispiirteet

Tutkimusaineistot jaetaan tutkimuksen synnyttämiin ja luonnollisiin aineistoihin (Ronkanen ym. 2013, 108). Tässä tutkimuksessa materiaali kerättiin HS:n vaalikoneesta, joten kyseessä on luonnollinen aineisto. Luonnollisen aineiston käyttöön liittyy vahvuuksia, mutta myös heikkouksia. Vahvuutena on, että luonnollinen aineisto on vähemmän altis tutkijan vaikutukselle, sillä aineisto on tuotettu tutkimuksesta riippumatta (ks. Ronkanen ym. 2013, 108). Sen sijaan vaalikoneaineiston haasteet ja heikkoudet ovat samat kuin kaikissa kyselytutkimuksissa. Etenkään internetissä toteutetussa kyselyssä tutkija ei voi olla varma tutkittavien halusta, motivaatiosta tai kyvystä osallistua tutkimukseen. Toisek-

seen kyselylomakkeen käytettävyys ja kysymysten osuvuus saattaa olla oletettua heikompi. (Hirsjärvi ym. 2012, 195–196.) Kolmas huomionarvoinen seikka liittyy avokysymysten käyttöön. Esimerkiksi Valli (2015, 71; 2018, 114) huomauttaa avokysymyksiin liittyvän aina riski, että vastaus on kysymyksen vierestä, tai muutoin ylimalkaisia tai epätarkkoja. Olennaista onkin kysymysten huolellinen suunnittelu ja kyselylomakkeen esitestaus, joilla varmistetaan operationalisoinnin onnistuminen sekä kysymysten selkeys ja tarkkuus (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2012, 202–204; Valli 2015, 240).

Tässä tutkimuksessa valmis aineisto merkitsi sitä, että kyselylomakkeen suunnittelu on suoritettu vaalikoneen tekijöiden toimesta. Tehtäväkseni on jäänyt valmiin aineiston ja sen syntykontekstin kuvailu, jonka olen pyrkinyt toteuttamaan yksityiskohtaisesti ja huolellisesti ja siten tutkimuksen luotettavuutta kohottaen.

Tutkimukseni varsinaisena tutkittavana muuttujana on HS:n vaalikoneen väittämä ”Kouluissa kohdellaan koululaisia liian lepsusti. Tiukempi kuri tekisi kouluista parempia.” Yksi vaalikoneen tekijöiden merkitsevä ratkaisu on ollut ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehdon sijoittaminen Likert-asteikolla keskelle. Useimmiten keskelle sijoitettua vastausvaihtoehtoa pidetään neutraalina vaihtoehtona, joka ei ota kantaa puolesta eikä vastaan. Kimmo Vehkalahti (2014, 35–36) kuitenkin huomauttaa, että kyseinen vaihtoehto voi olla kaukanakin neutraalista: vastaus voi kieliä esimerkiksi siitä, ettei vastaaja ole ymmärtänyt kysymystä, tai hän ei ole halunnut ilmaista kantaansa. HS:n vaalikoneessa vastaajan oli vastattava jokaiseen Likert-asteikolliseen kysymykseen, mutta tästä huolimatta EOS-vaihtoehdon oli valinnut vain neljä (2,1 %) vastaajaa. Vaikuttaisi siis siltä, ettei kysymys ole ollut Vehkalahden esittämällä tavalla vaikeaselkoinen.

Päätin tarkastella kysymystä edelleen kehysanalyttisestä näkökulmasta, joka tarjoaa tietoa kysymysasettelun yhteiskunnallisesta ja poliittisesta kehyksestä. Pidän lähestymistapaa tarpeellisena, sillä kuten vaalikoneita tutkinut Haukio (2012, 12) on todennut: ”vaalikoneet eivät pelkästään tarjoa poliittista informaatiota vaan myös suodattavat, tulkitsevat ja kehystävät sitä.” Robert Entmanin (1993) substantiivisen kehystämisen näkökulmasta väittämän voidaan katsoa pitävän sisällään kehysmallin kaikki neljä tyypillistä kehystä: A. ongelman määrittelyn (kouluissa parannettavaa), B. syiden diagnosoinnin (kurin puute), C. moraalisten päätelmien ilmaisun (koululaisia kohdellaan kouluissa liian lepsusti) sekä D. parannuskeinojen ehdottamisen (tiukempi kuri) (vrt. Haukio 2012).

Toinen kehysmallin tarjoama huomionarvoinen seikka liittyy kysymyksen ymmärrettävyyteen. Tulkintani mukaan tässä tutkimuksessa tarkasteltu vaalikoneväittäjä antaa hyvin vähän tulkinnallista tilaa, sillä kysymyksessä esitetään selkeästi sekä ongelma että

ongelmanratkaisukeinot. Myös Haukio (2012) esittää, että kysymyksen sisältäessä useamman perusfunktion, ovat vastausten taustalla olevat ideologiset näkemykset luultavasti yhteneväisempiä kuin kysymyksenasetteluissa, joissa esitetään yksinomaan parannuskeino, toimenpide tai ratkaisu johonkin ongelmaan tai asiointilaan. Katson eduksi, että tässä tutkimuksessa tutkittu kysymys on ollut HS:n vaalikoneessa useampana menneenä vuotena. Lisäksi HS on testannut vaalikoneen kysymyksiä etukäteen ja pyytänyt lukijoiltaan palautetta (ks. Mäkinen 2014).

Kysymystä voidaan mielestäni pitää tässä esitettyjen tekijöiden perusteella selkeänä ja ymmärrettävänä. Sen sijaan viitteet siitä, etteivät kansanedustajaehdokkaat ole halunneet ilmaista kantaansa, ovat vahvemmat: avoimeen vastauskenttään jätti vastaamatta viidesosa ($n = 39$, 20,3 %) kyselyyn vastanneista. Osuus on melko korkea, kun huomioi, että avoimen vastauskentän tarkoituksena on tarjota vastaajille näkemyksen perustelun ja selittämisen mahdollisuuden (ks. esim. Suojanen 2007, 23; Valli 2018, 114). Mahdollinen syy avokentän tyhjäksi jättämiseen voi piillä vaalikoneen käyttötarkoituksessa ja ehdokkaiden motiivissa ylipäänsä osallistua vaalikoneeseen (ks. 4.2.1 Vaalikoneaineiston synty- ja käyttökonteksti). Ensinnäkin ehdokkaat pyrkivät vaalikoneen kautta saada äänestäjät puolelleen ja toisekseen vaalikone on osa poliittista markkinointia ja imagon rakentamista (esim. Pitkänen 2009; Vähämaa 2012). Vastauskentän tyhjäksi jättäminen on saattanut olla siis harkittu ratkaisu, jolla on pyritty myös mahdollisimman laajan äänestäjäkunnan suosion säilyttämiseen.

Kuten aiemmin kuvasin, luonnollisen aineiston käytön vahvuus on, että tutkijan vaikutus siihen on pieni. Asialla on kuitenkin myös kääntöpuolensa; tutkittavat eivät välttämättä olisi vältelleet kannanottoja samalla tavalla, mikäli tutkimusmenetelmänä olisi käytetty esimerkiksi haastattelua. Haastattelun mahdollistavat tarkentavat kysymykset olisivat vähentäneet myös vastausten ylimalkaisuutta, epätarkkuutta ja kysymyksen vierestä vastaamista (Valli 2015, 71). Lisäksi ehdokkaiden voidaan vain olettaa vastanneen vaalikoneeseen itse (ks. Haukio & Suojanen 2004).

6.1.2 Aineiston edustavuus

Tutkimuksen reliabelius ja validius muodostavat yhdessä kokonaisluotettavuuden, joka on hyvä, kun tutkimuksen otos edustaa perusjoukkoa ja mittauksen satunnaisuus on pientä (Valli 2015, 194). Tässä tutkimusraportissa esitettyä tutkimusta voidaan pitää siinä mielessä kokonaistutkimuksena, että kohdejoukkona olivat kaikki eduskuntavaaleissa 2019 valitut kansanedustajat (ks. esim. Metsämuuronen 2009, 61; Nummenmaa ym. 2014, 25).

Valituista ehdokkaista kahdeksan puuttuu tutkimusjoukosta kuitenkin kokonaan, sillä he eivät olleet vastanneet HS:n vaalikoneeseen. Tutkimuksen kato, eli vastaamatta jättäminen koski myös laadullista avokysymystä, johon osa tutkimusjoukosta oli jättänyt vastaamatta. Tässä luvussa tarkastelen, onko vastaamatta jättäminen ollut jollakin tavalla painottunutta vertailemalla, vastaavatko vastaamatta jättäneiden taustatiedot perusjoukkoa (esim. Ronkanen ym. 2013, 149–150).

Tutkimuksen otoksen ($n = 192$) muodostivat kaikki HS:n vaalikoneeseen vastanneet kansanedustajat. Vaalikoneeseen vastaamatta jättäneiden osuus oli niin pieni ($n = 8$, 4 %), että tarkastelin taustatekijöiden mahdollista painottumista silmämääräisesti. Vastaamatta jättäneistä kahdeksasta kansanedustajasta seitsemän oli miehiä. Miessukupuolen painottumista selittää osin se, että miesten osuus kaikista vaaleissa valituista kansanedustajista oli reilu kymmenen prosenttiyksikköä naisia korkeampi. Muiden taustatekijöiden osalta vaalikoneeseen vastaamatta jättäneet kansanedustajat eivät poikenneet vaalikoneeseen vastanneista kansanedustajista. Kokonaisuutta tarkastellen tutkimusjoukkoa voidaan pitää hyvin perusjoukkoa edustavana ja virhemarginaalia pienenä. Määrällinen tutkimusaineisto kattoi 96 % perusjoukosta.

Tutkimuksen laadullinen aineisto koostui koulukurin tiukentamista koskevan vaalikoneväittämän avoimen vastauskentän vastauksista. Koska avokysymykseen vastaaminen ei ollut pakollista, viidesosa ehdokkaista ($n = 39$, 20,3 %) oli jättänyt vastauskentän tyhjäksi. Laadullinen aineistoanalyysi piti sisällään kaikkiaan 153 (79,7 %) vastausta. Koko perusjoukosta, eli 200:sta vaaleissa valitusta kansanedustajasta, laadullinen aineisto kattoi 76,5 %. Ristiintaulukoinnilla suoritettu katoanalyysi osoitti, ettei miesten ($n=99$) ja naisten ($n=93$) välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sen suhteen, vastasiko kansanedustaja avoimeen vastauskenttään ($X^2(1) = 1.95$; $p = .163$).

Solufrekvenssit⁴ jäivät muiden muuttujien vaikutusten tarkastelussa sellaisenaan liian pieniksi, joten uudelleenluokittelin iän, vaalipiirin, koulutusasteen sekä sosioekonominen aseman muuttajat (ks. liite 1). Jouduin jättämään tarkastelun ulkopuolelle äidinkieltä kartoittavan kaksiasteikollisen muuttujan. Lisäksi päädyin poisjättämään tarkastelusta puoluejäsenyyden, sillä sen uudelleenluokittelu olisi ollut erittäin hankalaa.

⁴ Luotettavan testaamisen kriteerinä oli, että korkeintaan viidesosa (20 %) kaikista teoreettisista solufrekvensseistä on alle viisi (5) ja vähintään yhden (1) (ks. esim. Tähtinen ym. 2011, 138).

Khiin neliö -testi osoitti, että koulutusaste ($X^2(2) = 6.358$; $p = .042$) ja sosioekonominen asema ($X^2(2) = 7.499$; $p = .024$) olivat molemmat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, vastasiko kansanedustaja avoimeen vastauskenttään. Ylemmän korkeakoulu- tai tohtorintutkinnon suorittaneista kansanedustajista vain 15,6 % jätti avoimeen kysymykseen vastaamatta, kun muiden koulutusasteiden luokissa vastaamatta jättäneiden määrä oli kaksinkertainen⁵. Sosioekonomiselta asemaltaan työntekijät, yrittäjät, ”muut”, opiskelijat ja eläkeläiset sisältävän luokan kansanedustajat jättivät vastauskenttään vastaamatta ($n = 11$, 39,3 %) alempia toimihenkilöitä ($n = 1$, 11,1 %) ja ylempiä toimihenkilöitä ($n = 27$, 17,4 %) huomattavasti enemmän.

Ryhmiä välisten prosentuaalisten vastausmäärien tarkastelu paljasti perussuomalaisten ehdokkaiden jättäneen vastaamatta avokenttään muita useammin. Sen sijaan esimerkiksi vihreiden kansanedustajista jokainen vastasi. Osa puolueista vaikuttaisivat olevan joiltain osin ali- ja yliedustettuja. Toinen tarkastelussa esille noussut tekijä oli äidinkieli: ruotsia äidinkielenä puhuvat jättivät avokysymykseen vastaamatta huomattavasti äidinkielenään suomenkielisiä useammin. Syynä saattaa olla se, että vaalikoneen kysymykset olivat suomeksi, joten ruotsia äidinkielenään puhuvat jättivät vastauskentän mieluummin tyhjäksi. Tärkeä tekijä luotettavuuden kannalta oli, oliko koulukuriin asennoitumista mittaava kysymys yhteydessä siihen, vastasiko henkilö avoimeen vastauskenttään. Ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi osoittivat, että koulukuriin asennoituminen ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä avokysymykseen vastaamiseen ($X^2(1) = 1.100$; $p = .294$).

6.1.3 Tutkimusprosessin arviointia

Laadulliselle aineistolle on ominaista sen moniulotteisuus ja ilmaisullinen rikkaus (Alasuutari 2011, 65). Laadullisen tutkimuksen perustehtävänä onkin aineiston sisältämän informaation selkeyttäminen ja tiivistäminen (Eskola & Suoranta 1998, 138). Kuten edellä esitin, tässä tutkimuksessa totuutta arvioidaan koherenssiteorialla. Koherenssiteoriassa painotetaan päätelmäketjun loogisuutta ja sisäistä johdonmukaisuutta (Uljens 1989, 52). Toisin sanoen päättelyn kautta syntynyt väite on totta, jos se on yhdenmukainen muiden todeksi osoitettujen väittämien kanssa (Tuomi & Sarajarvi 2018, 159). Olen tiivistänyt aikaisemmin kuvatut laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit kahteen ydinasi-

⁵ Perus- ja toinen aste ($n = 7$, 31,8 %) ja keskiaste ja alempi korkeakouluaste ($n = 11$, 31,4 %).

aan. Tämän monimenetelmällisen tutkimuksen peruspilarina ovat 1. uskollisuus aineistolle ja 2. tutkijan avoin subjektiviteetti ja raportoinnin läpinäkyvyys. Siirrettävyyteen ei tässä tutkimuksessa pyritä, vaan lähtökohtana on ymmärrys siitä, että tutkittavien käsitykset ovat dynaamisia ja kontekstisidonnaisia (ks. Uljens 1989, 42). Näin ollen tutkimuksessa johdettuja päätelmiä on syytä tarkastella poikkileikkauksena (ks. esim. Metsämuuronen 2008, 36; 2009, 241).

Tutkimuksen uskottavuus ja uskollisuus aineistolle kytkeytyy fenomenografisessa analyysissä kategorioiden muodostamiseen. Fenomenografiassa käsiterakenteita tunnistetaan käsitteellistämässä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 54). Validiteettiin rinnastettava uskollisuus merkitsee ensinnäkin tutkimustulosten aitoutta. Tehtyjen johtopäätöksen ja muodostettujen merkityskategorioiden tulee olla aitoja, eli vastata tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Toisekseen muodostettujen kategorioiden tulisi olla relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994, 152–154; ks. myös Uljens 1989, 54.)

Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olivat kuria ja parempaa peruskoulua koskevat käsitykset. Menetelmänä fenomenografinen lähestymistapa soveltui tarkoitukseen erinomaisesti. Toteutin analyysin aineistolähtöisesti induktiivisen päättelyn perusteella edeten yksittäistapauksista (merkitykselliset ilmaukset) kohti yleistämistä (kuvauskategoriat). Pyrin toteuttamaan analyysin siis ilman etukäteisolettamuksia ja aineistoon eläytyen. Täydellistä esiolettamusten sulkeistamista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei Anneli Niikon (2003, 40–41) mukaan voida kuitenkaan koskaan saavuttaa, ”koska elämme subjektiivisessa maailmassa, joka koko ajan kohdataan ja koetaan yhä uudelleen.” Uljens (1989, 54) täydentää, että on itsestään selvää, että tutkijan tekemät tulkinnat ilmaisevat tutkijan subjektiivista näkemystä todellisuudesta. Tutkijan onkin ymmärrettävä omien valintojensa seuraukset tutkimukselle ja osattava pohtia, miten hänen valintansa, arvot, uskomukset ja asema yhteiskunnassa ovat ohjanneet aineiston ja tutkimusongelmien tulkintaa (Kiilakoski, Honkatutkia & Huttunen 2018, 55–61).

Johdannossa olen esittänyt, kuinka tutkielman aihe on ollut minulle jo ennen tutkimusidean syntymistäkin erityisen mielenkiintoinen, sillä valmistun laaja-alaiseksi erityisopettajaksi. Olen pyrkinyt tutkielman teon kaikissa vaiheissa tiedostamaan ja refleктоimaan sitä, kuinka ennakkokäsitykseni, kasvatustieteen opiskelijana kartoittamani tieto tutkimusaiheesta ja kokemukseni opettajana vaikuttavat herkästi huomioni suuntaamiseen, havaintoihin ja tulkintoihini. Pidän esiolettamusten ehkäisemiseksi aineiston tulkinnassa taukoja, joiden jälkeen tavoittelin aineistoon eläytymistä ja uusien analyysiyksiköiden huomaamista. Pyrin tieteen arvolähtökohtien mukaisesti olemaan

mahdollisimman rehellinen ja puolueeton. Tutkimustuloksia olen tarkastellut suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin vasta analyysin ja tulosten raportoinnin jälkeen (ks. luku 7). On kuitenkin selvää, että tekemäni tulkinnat ovat subjektiivisia ja toisen tutkijan tulkitsemana tuloskategoriat olisivat voineet olla hyvinkin eri tavoin järjestäytyneitä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden keskeinen tekijä on analyysin arvioitavuus, mikä tarkoittaa, että lukijalle annetaan riittävät tiedot ja edellytyksen paitsi seuraamaan tutkijan päättelyä, myös hyväksymään tai riitauttamaan ne (Mäkelä 1994, 164). Olen liittännyt muodostamieni merkitysyksiköiden ja kategorioiden yhteyteen suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Tällä tavoin olen halunnut tehdä analyysi- ja tulkintaprosessiani läpinäkyväksi ja säilyttää aineiston ”aitouden”. Uskon sitaattien ilmauksellisen rikkauden ja pienimpienkin vivahde-erojen antavan lukijalle syvällisemmän kuvan aineistosta, vaikkakin luotettavuus on saattanut tämän vuoksi vaikeutua. Olen pyrkinyt kuitenkin kaikessa raportoinnissa selkeyteen, johdonmukaisuuteen ja läpinäkyvyyteen. Lukijan arvioitavaksi jää, kuinka kategorioiden sisällöllinen rajaus ja konsistenssi, eli sisällöllinen logiikka on tutkimuksessa onnistunut, ja kuinka johdonmukaisena tekemieni valintojen kuvaus tutkimusraportista välittyy.

6.2 Tutkimusetiikka

Tieteellinen tutkimus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Hyvällä tieteellisellä käytännöllä tarkoitetaan eettisesti kestävien tiedonhankinta- tutkimus- ja arviointimenetelmien noudattamista tutkimuksen toteuttamisessa (TENK 2012, 6; Vilkkä 2015, 41). Tutkimuseettiset kysymykset nousevat erityisen tärkeiksi tutkittaessa ihmisiä (Alasuutari 2005, 18). Ihmisen kunnioittamista ilmentävät eettiset normit liittyvät ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttämiseen sekä ihmisen yksityisyyden kunnioittamiseen ja suojelemiseen.

Kysymys vahingon välttämisestä muodostuu hankalaksi erityisesti tilanteissa, joissa tutkimustulokset ovat tutkittavien kannalta jollakin tavalla epäedullisia. Ristiriita syntyy, sillä tutkijan on hyvän tieteellisen käytännön nojalla oltava rehellinen ja totuudenmukainen tulosten raportoinnissa ja samanaikaisesti toimia siten, ettei tutkimuksessa aiheudu tutkittaville haittaa tai mielipahaa. Ongelma kytkeytyy ihmisen kunnioittamisen kolmanteen normiin, eli ihmisen yksityisyyden kunnioittamiseen ja suojelemiseen. Yksi-

tyisyyden kunnioittaminen merkitsee Arja Kuulan (2006) mukaan kahta asiaa: Ensinnäkin sitä, että tutkittavilla tulee olla oikeus määrittää mitä tietoja he tutkimuskäyttöön antavat. Toisekseen tutkimustekstejä ei saa kirjoittaa siten, että yksittäisen tutkittavat ovat tunnistettavissa. (Kuula 2006, 64.) Perinteisen tutkimuseettisen näkökannan mukaan jokaisella tutkimukseen osallistuvalla tulisi olla oikeus pysyä nimettömänä tai anonyyminä, eli tunnistamattomissa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47). Pertti Alasuutari summaa, että tutkittavien anonyymiteettien säilyttämiseksi tutkijan on usein käytettävä salanimiä paitsi yksilöstä, myös instituutiosta tai jopa paikkakunnasta. Jos raportointi edellyttää tietoja esimerkiksi tutkittavien henkilöiden taustoista tai tutkimuksen kohteena olevasta instituutiosta, tämä merkitsee usein tietojen muuttamista. (Alasuutari 2005, 20.) Kuula (2006, 201) kuitenkin huomauttaa, ettei tunnistettavuuden ja nimettömyyden periaate ole ehdoton. Myös tässä tutkimuksessa täydestä tunnistamattomuuden periaatteesta on tehty poikkeus. Tunnistamisen seuraamisen arvioinnissa keskeistä on, mitä tutkittavista annetaan ja millaisessa yhteydessä se annetaan (Kuula 2006, 201).

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin internetin vapaasti luettavista olevilta sivustoilta. Sosiaalisen median julkisuus ja avoimuus aiheuttaa tutkimusetiikkaan aivan uudenlaisia ongelmia (Valli & Perkkilä 2018, 126), jotka edellyttävät Kuulan (2006, 14) mukaan tutkimuseettisten periaatteiden soveltamista. Arviointia esimerkiksi siitä, mikä on laillista ja eettisesti perusteltua aineiston keräämistä ja käyttöä ei ole helppoa etenkään, kun käsitykset yksityisyyden ja julkisuuden välisistä rajoista on muuttunut internetin myötä. (Kuula 2006, 14.) Eettisyyden kannalta on pohdittava esimerkiksi sitä, kuinka julkiseksi ja avoimeksi verkkosisällön tuottanut henkilö on sen ajatellut (Laaksonen ym. 2013, 22). Valli ja Perkkilä (2018, 126) jatkavat, että jo tutkimusaineistoa kerätessään tutkijan olisikin hyvä miettiä, miten hän voisi varmistaa, ovatko aineistot tarkoitettu kaikkien.

Kuten aineiston kokoamisen kuvaamisen yhteydessä (luku 4.2.3) on esitetty, tässä tutkimuksessa tiedon pääasiallisena lähteenä käytettiin HS:n vaalikonetta, joka on julkinen ja kaikille avoin palvelu. Informoin vaalikoneen tekijöitä tutkimuksestani etukäteen sähköpostitse. Vaalikoneesta kerättyä aineistoa täydennettiin edelleen vielä kahden muun avoimen verkkopalvelun, Ylen vaalikoneen (2019) sekä eduskunnan verkkosivujen (2019b), tiedoilla kansanedustajien perustiedoista. Aineistossani hyödyntämäni tiedot ovat julkisia paitsi siten, että ne ovat kaikkien saatavilla, myös kansanedustajien itsensä luovuttamia. Työssäni käsittelemäni tiedot eivät sisällä myöskään sellaista tietoa, joka

saattaisi olla arkaluontoista enkä käytä suoria tunnistamiseen johtavia tunnistetietoja, kuten nimiä. Näin ollen olen päätenyt käsittelemään tietoja muuttamattomina, sillä ne ovat olleet keskeisiä analyysin kannalta. Alasuutarin (2005, 20) mainitsema tietojen muuttaminen ei olisi tullut kyseeseen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden kannalta. Tutkimuksessani on kyse kokonaistutkimuksesta, jossa kohdejoukon kertominen ja tarkasteltavien henkilötietojen kuvaaminen on ollut tutkielman kannalta ehdottoman keskeistä, asianmukaista ja perusteltua.

Tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen on tässä tutkielmassa jokseenkin pulmallinen kysymys. Kuten edellä mainittiin, itsemääräämisoikeutta tulisi kunnioittaa informoimalla tutkittavia tutkimuksen toteuttamisesta ja pyytämällä lupa tutkittavilta kerätyn aineiston käyttöön. Tässä tutkimuksessa näin ei toimittu. Perustelen ratkaisuni ensinnäkin sillä, että vaalikoneeseen vastaaminen on ollut kansanedustajille vapaaehtoista ja he ovat kertaalleen suostuneet aineiston käyttöön vastatessaan vaalikoneeseen. Myös Kuula (2006, 171) toteaa, erilaisten vapaiden tietokantojen – kuten tässä tutkielmassa käytettyjen vaalikoneiden ja eduskunnan verkkosivujen – kautta saavutettavissa olevia tekstejä, julkaisuja ja muita materiaaleja voi käyttää vapaasti tutkimukseen. Erityisesti vaalikonevastausten alkuperäinen käyttötarkoitus on ollut kansanedustajien näkemysten poliittinen esilletuonti, jota myös tämä tutkimus on jatkanut. Toisekseen perustelen ratkaisuni sillä, että tutkimusluvan kysyminen olisi mitä luultavimmin johtanut tutkimusjoukon valikoitumiseen ja näin ollen tutkimustulosten vääristymiseen.

Kolmas tämän tutkielman kannalta keskeinen eettinen kysymys liittyy vahingon välttämisen normiin. Vahingot voidaan jakaa fyysisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja henkisiin vahinkoihin (esim. Kuula 2006, 62), joista kaksi viimeksi mainittua koskettavat tutkimustani. Tutkielmastani aiheutuvien sosiaaliset ja henkiset vahingot kytkeytyvät kuitenkin lähinnä siihen, kokevatko tutkittavat esimerkiksi tutkimustulokset itselleen epäedullisiksi. Alasuutari (2005, 19) huomauttaa, etteivät tutkimuksen kohteet voi kuitenkaan määrittää tutkimuksen tuloksia, vaikka tulokset olisivat tutkittavien kannalta epämieluisia. Lisäksi tutkimusaineistona käytetyt vaalikonevastaukset on tuotettu poliittisen näkyvyyden ja itsensä esille tuomisen ohjaamana, joten voidaan olettaa, etteivät ne sisällä sellaista informaatiota, jota tutkittavat pitäisivät jollakin tavalla haitallisena.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, tekisikö kurin tiukentaminen kansanedustajien mielestä suomalaisesta peruskoulusta nykyistä paremman, ja jos tekisi, mitä kurin tiukentaminen merkitsisi. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat eduskuntavaaleissa 2019 valitut kansanedustajat ja aineistona käytettiin Helsingin Sanomien eduskuntavaalikooneen 2019 vastauksia. Tutkimus toteutettiin yhdistämällä laadullinen ja määrällinen tutkimusote. Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimuksen löydöksiä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Päätösluvussa tarkastelen tutkimuksen merkitystä ja teen ehdotuksia jatkotutkimukselle.

7.1 Peruskoulun tulevaisuusnäkyviä

Loisteliaat PISA-tulokset 2000-luvun alussa tekivät suomalaisesta koulujärjestelmästä kuuluisan. Maailma kiinnostui Suomen huipputuloksia tuottavasta, mutta samanaikaisesti yhdenvertaisesta koulujärjestelmästä. Tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet oppimistulosten selkeän heikentymisen kaikilla PISA-arvioinnin mittareilla jo vuodesta 2006 lähtien (esim. Vettenranta ym. 2016; Välijärvi 2017). Oppimistulosten heikentymisen lisäksi osaamisen erot oppilaiden välillä ovat kasvaneet ja koulutuksellinen tasa-arvo on säröillyt (Vettenranta ym. 2016, 94–95; Ristikari ym. 2018). Kuitenkin edelleen, PISA-sijoituksen laskettuakin, suomalaista opetus- ja koulujärjestelmää pidetään yhtenä maailman parhaista. Suomalaisesta koulutuksesta onkin tullut eräänlainen menestystarina, jota on ruokittu muun muassa kirjallisuudessa vielä vuosikymmen PISA-menestyksen jälkeenkin: *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* (Sahlberg 2015), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (Niemi, Toom & Kallioniemi 2012) ja *Teach Like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms* (Walker 2017).

Maailman parhaisiin koulutusmaihin kuulumisen myötä keskustelu koulutusviennistä on ollut vilkasta. Ulkoministeriö suosittaa helmikuussa 2019 julkaistussa raportissaan, että Suomen tulisi nostaa koulutus kehitysyhteistyön ja -politiikan kärkitavoitteeksi. Raportissa todetaan, että maailmanlaajuisista kiinnostusta ovat herättäneet suomalainen

opetussuunnitelmatyö, tutkimuspainotteinen opettajankoulutus, oppimisympäristöjen kehittäminen, ratkaisut erityistä tukea tarvitsevien osalta, sekä laadunhallintaan ja koulutusjärjestelmän uudistamiseen liittyvä osaaminen. (Ulkoministeriö 2019.) Suomalaista PISA-menestystä onkin selitetty ennen kaikkea etevällä koulutuspolitiikalla, luottamuksen kulttuurilla sekä suomalaisopettajien korkeatasoisella koulutuksella, ammattitaidolla ja osaamisella (esim. Mitchell 2018; Sahlberg 2007; 2015; Whitty 2011, 39). Koulutus on nostettu myös syksyllä 2019 julkaistun hallitusohjelman *Osallistava ja osaava Suomi* keskeiseksi peruspilariksi ja investoinnin kohteeksi (ks. Valtioneuvosto 2019a).

Ylistämispuheiden ohella suomalaisen peruskoulun tulevaisuus on herättänyt suurta huolta. Kuten johdannossa on esitetty, tutkimustulokset ovat osoittaneet oppimistulosten selvän heikentymisen ja oppilaiden on todettu muun muassa viihtyvän kouluissa huonosti. Peruskoulun kehittämistarpeiden ja oppimistulosten heikentymisen selvittämiseksi on käynnistetty lisäksi useita kehittämishankkeita, arviointitutkimuksia ja selvityksiä. Näkökulmina ovat olleet muun muassa koulujen työrauha (Holopainen ym. 2009; Julin & Rumpu 2018; OKM 2019c), kouluhyvinvointi (Harinen & Halme 2012), tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (OKM 2019b), osaaminen ja oppiminen (Ouakrim-Soivio, Rininen & Karjalainen 2015) unohtamatta monia PISA-tulosten arviointitutkimuksia (esim. Kupari ym. 2013; Leino ym. 2019; OECD 2019a; OKM 2019d; Sulkunen & Välijärvi 2012; Vettenranta ym. 2016; Välijärvi 2012b; 2017). Seuraavissa luvuissa tarkastellaan eduskuntaan 2019 valittujen kansanedustajien käsityksistä suomalaisen peruskoulun tulevaisuudesta suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon.

7.1.1 Kohti parempaa koulua

Tässä tutkimuksessa kansanedustajien käsitykset paremmasta peruskoulusta ja tarvittavista toimenpiteistä jäsenyivät neljään kuvauskategoriaan. Oppimistuloksia, kouluhyvinvointia ja oppimisen mielekkyyden parantamista edistävinä tekijöinä ja kehittämiskohteina esitettiin: 1) turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö, 2) pedagogisesti laadukas kasvatus ja opetus, 3) yhteenkuuluvuuden tunne ja myönteiset sosiaaliset suhteet sekä 4) kodin ja koulun yhteistyö. Kansanedustajien esittämissä kehittämiskohteissa on yhteneväisyyksiä aikaisempien tutkimusten ja teorioiden kanssa.

Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön keskeisenä tekijänä kansanedustajat esittivät työrauhan. Myös oppilaat kokevat työrauhan olevan keskeinen osa kouluhyvinvointia ja oppimista (Väliavaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018). Työrauhan keskeisestä

roolista huolimatta suomalaiskoulujen työrauhassa on osoitettu olevan kehitettävää: Vuoden 2009 Pisa-tulosten mukaan noin puolet oppilaista arvioivat hälinän ja epäjärjestyksen tunneilla tavalliseksi ja päivittäiseksi. Myös muilta osin oppilaiden arviot työrauhasta olivat vertailumaiden kielteisimpiä. (Väljærvi 2012b, 115.) Karvin arviointitutkimusten mukaan sen sijaan 90 % kouluista arvioi työrauhatilanteensa hyväksi (Julin & Rumpu 2018, 67). Kansanedustajien ja oppilaiden näkemykset ovat näin ollen ristiriidassa koulun omien arviointien kanssa. Ristiriitoja on havaittu myös oppilaiden ja opettajien työrauhahäiriöiden syitä koskevien käsitysten välillä.

Oppilaat esittävät työrauhaongelmien syiksi usein opettajan persoonallisuuteen ja opettamisen tapaan liittyvät seikat. PISA 2009 -tutkimuksen mukaan suomalaisopettajien valmiudet motivoida ja sitouttaa oppilaitaan lukemiseen olivat yläkoulun oppilaiden arvioimana osin jopa hälyttävän kielteisiä ja vertailumaiden alhaisimpia (Väljærvi 2012b, 117). Kansanedustajien käsityksissä toisen keskeisen kehittämisalueen muodostivatkin pedagogisesti laadukkaaseen kasvatukseen ja opetukseen liittyvät maininnat. Opettajien opetusmenetelmät ovatkin osoittautuneet eniten häiriökäyttäytymisen määrään vaikuttavaksi tekijäksi (Julin & Rumpu 2018, 69). Suurin osa tämänkin aineiston maininnoista liittyi opettajan pedagogisiin ratkaisuihin, kuten työskentelytapojen ja -menetelmien valintaan, mutta osassa vastauksista määriteltiin myös hyvän opettajan ominaisuuksia. Tällaisia olivat esimerkiksi päättäväisyys ja jämäkkyys. Myönteistä kuitenkin on, että suomalaisoppilaista suurin osa kokee opettajien osaavan opettaa hyvin (Julin & Rumpu 2018, 48).

Kolmantena kansanedustajien kehittämiskohteena olivat koulun sosiaaliset tekijät, kuten yhteisöllisyyteen, ilmapiiriin, osallisuuteen ja opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät seikat. Koulu onkin nuorille kenties yksi merkittävimmistä sosiaalisista ympäristöistä, joissa koetaan yhteenkuuluvuutta, solmitaan ystävyysuhteita ja ryhmäydytään. Toisaalta kouluissa on myös paljon kaveri- ja vertaissuhteisiin liittyviä jännitteitä ja suhdehierarkioita. (Harinen & Halme 2012; Ouakrim-Soivio ym. 2015). Ilmapiiri ja oppilaiden väliset suhteet eivät välttämättä olekaan niin myönteisiä, miltä ne aikuisten opettajien silmään näyttävät. Kouluetnografiset tutkimukset ovat antaneet viitteitä suomalaiskouluissa vallitsevasta hiljaisuuden kulttuurista, jossa oppilaat tahallisesti jättävät kertomasta opettajilleen kouluissa tapahtuvista konflikteista ja oppilaiden välisistä jännitteistä, kiusaamisesta ja syrjinnästä. (Harinen & Halme 2012, 61.) Lisäksi vuoden 2009 PISA-tulosten perusteella noin puolet suomalaisoppilaista kokee, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän hyvinvoinnistaan eivätkä kuuntele heitä (Väljærvi 2012, 115). Vastaavaan tulokseen päädyttiin myös Karvin arviointituloksissa (Julin & Rumpu 2018, 48).

Kansanedustajien esittämät näkemykset koulun yhteisöllisyyden ja myönteisten suhteiden kehittämistä vaikuttaisivat olevan siis myös tutkimusten perusteella varsin perusteltuja. Erityisesti, kun tiedämme muun muassa koulukiusaamisen ja yksinäisyyden seurausten olevan äärimmäisen haitallisia ja kauaskantoisia – jopa elinikäisiä.

Paremman peruskoulun katsottiin edellyttävän parempaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Aikaisempien tutkimusten perusteella kodin ja koulun toimivan yhteistyön on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaiden koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen sekä koulutusta ja koulunkäyntiä koskeviin asenteisiin (Harinen & Halme 2012, 63). Karvin arviointitulosten mukaan kodin ja koulun yhteistyötä vahvistamalla sekä huoltajia osallistamalla voidaan vaikuttaa myös koulujen häiriö- ja ongelmatilanteisiin (Julin & Rumpu 2018, 270). Myönteisistä vaikutuksista huolimatta yhteistyö ei vaikuttaisi olevan edelleenkaan vakiintunut käytäntö, vaan pikemminkin opettaja- ja koulukohtaista (Harinen & Halme 2012, 63–64). Yhteistyö vähenee merkittävästi myös oppilaan siirtyessä yläkouluun (Julin & Rumpu 2018, 71–72).

Kodin ja koulun välillä vallitsee kuitenkin myös tämän tutkimuksen aineistossa esille noussut kasvatuksellinen roolikonflikti. Yhtäältä painotettiin kodin ja koulun jaetua kasvatusvastuuta, toisaalta yksinomaan kotien kasvatusvastuuta. Kasvatusvastuulla tarkoitetaan lapsen elämän perusehtojen turvaamista ja hoitoa sekä kehityksen, oppimisen ja kasvun tukemista (Hellström 2010, 133). Kodin ja koulun kasvatusyhteistyöstä on lastensuojelulakiin (417/2007) kirjattu seuraavasti:

”Lapsen vanhemmilla ja muilla huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista. Lapsen vanhemman ja muun huoltajan tulee turvata lapselle tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi siten kuin lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta annetussa laissa (361/1983) säädetään. Lasten ja perheiden kanssa toimivien viranomaisten on tuettava vanhempia ja huoltajia heidän kasvatustehtävässään ja pyrittävä tarjoamaan perheelle tarpeellista apua riittävän varhain sekä ohjattava lapsi ja perhe tarvittaessa lastensuojelun piiriin.”

Lainsäädännön mukaan kasvatusvastuu kuuluu ensisijaisesti ja pääasiallisesti huoltajille ja koulun tehtävänä on kodeissa tapahtuvan kasvatustyön tukeminen (esim. Hellström 2010, 134; Jantunen & Haapaniemi 2013, 148).

Kysymys kasvatustehtävän vastuunjaosta ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton. Esimerkiksi Markku Poutala (2010) huomauttaa, kuinka kasvatusvastuuta ollaan herkästi siirtämässä kouluille, mikäli kodit kärsivät kasvatuksen ja huolenpidon vajeesta. Vaikka

huoltajilla on vastuuta yhteistyön toteuttamisessa, huoltajia ei voida lainsäädännön mukaan kuitenkaan myöskään pakottaa yhteistyöhön koulun kanssa. (Poutala 2010, 56–58.) Perheiden kasvatuskäytäntöjen vaihtelu luo myös omat haasteensa. Timo Jantunen ja Rauno Haapaniemi (2013, 148) ovatkin pohtineet, onko koulun tehtävänä toimia välttämättömänä yhdenmukaistajana ja keskustella huoltajien kanssa kasvatuskäytännöistä jatkossa enemmän. Yhtäältä on pohdittu, missä määrin koulu vain opettaa ja missä se kasvattaa, ja toisaalta luotettu siihen, että opettajat ja opetuksen järjestäjät tietävät parhaiten, miten lapsia tulisi opettaa (ks. Whitty 2011, 39). Kiistatonta kuitenkin on kotien kasvatuksen merkitys; vanhempien liian tiukan, liian sallivan tai epäjohtonmukaisen kasvatuksen on havaittu olevan kytköksissä esimerkiksi oppilaiden käytösongelmien ilmenemiseen (Saloviita 2007, 35).

7.1.2 Kovempaa kuria ja lisää rahaa?

Parempaa peruskoulua koskevien tavoitteiden lisäksi tutkin, millaisia konkreettisia toimenpide-ehdotuksia kansanedustajilla on esittää koulujen kehittämiseksi. Eniten mainintoja saivat kurin tiukentamista koskevat toimenpiteet.

Kansanedustajat halusivat koulujen sääntöihin ja käytänteisiin haluttiin tiukentamista. Esille nostettiin erityisesti tiukempi koulukiusaamiseen puuttuminen. Kiusaamisen ehkäisy ja kitkeminen on tunnustettu yhdeksi keskeisimmäksi kouluhyvinvointihaasteeksi myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Rimpelä & Fröjd 2010, 192–193). Kiusaamiseen puuttuminen esitettiin aineistossa kasvatustehtävään sisältyvänä velvollisuutena. Lapsen huoltoa ja tapaamisoikeutta koskevassa laissa (361/1983, 1 §) todetaan: ”lasta on suojeltava kaikenlaiselta ruumiilliselta ja henkiseltä väkivallalta, huonolta kohtelulta ja hyväksikäytöltä.” Velvollisuus koskee kaikkia aikuisia. Lisäksi opetuksen järjestäjän on toimittava aktiivisesti oppilaiden suojelemiseksi väkivallalta, koulukiusaamiselta ja häirinnältä laatimalla muun muassa järjestyssäännöt ja suunnitelma kurinpitokeinojen ja kasvatustieteellisen keskustelun käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista (POL 1267/2003, 29 §; OPH 2014, 79). Vaikuttaisikin siltä, etteivät kansanedustajien koulua ja opetushenkilöstöä koskevat velvoitteet toteudu halutulla tavalla. Tämän puolesta puhuvat myös tutkimustulokset, joiden perusteella 7–9 % peruskoululaisista joutuu koulukiusatuksi viikoittain (Julin & Rumpu 2018, 46; THL 2019).

Koulujen sääntöjen ja käytänteiden tiukentamisen lisäksi kansanedustajat vaativat opetushenkilöstölle laajempia kurinpidollisia- ja turvaamiskeinoja. Tämänhetkisen lain-

säädännön kurinpitokeinot on esitetty luvussa 3.3. Viimeksi kurinpito- ja puuttumiskeinoja on laajennettu eduskunnan hyväksyessä 16.12.2013 hallituksen esityksen (HE 66/2013 vp) perusopetuslain muuttamisesta (628/1998). Muutokset astuivat voimaan heti vuoden 2014 alussa. Yhtenä merkittävämpänä uudistuksena oli kasvatuskeskustelun kirjaaminen ensisijaiseksi puuttumiskeinoksi, sillä opetuksen järjestäjistä reilu kolmannes koki kasvatuskeskustelun vähentäneen tarvetta muiden kurinpito- ja puuttumiskeinojen käyttämiseen (OKM 2019c, 12). Kansanedustajat kuitenkin kokivat keinojen olevan yhä riittämättömiä ja liian suppeita.

Kansanedustajien käsitykset kurin tiukentamisesta liittyivät edellä kuvattujen sääntöjen, käytänteiden ja puuttumiskeinojen lisäksi opettajan auktoriteettiin. Auktoriteetti miellettiin muun muassa auktoriteettiaseman käytöksi ja auktoriteetin arvostukseksi ja kunnioitukseksi. Opettajan auktoriteetin esitettiin toimivan myös keskeisenä häiriö- ja ongelmatilanteisiin puuttumiskeinona sekä ennaltaehkäisevästi että tilanteita korjaavasti. Auktoriteettiaseman käyttö on vallankäyttöä, kuten viitekehysessä on esitetty. Vertailtaessa luvussa esitettyjä auktoriteetin muotoja (traditionaalinen, rationaalinen ja karismaattinen) kansanedustajien esittämiin näkemyksiin vahvistettavasta auktoriteetista, kansanedustajat viittaavat tulkintani mukaan eritoten traditionaalisen eli perinteisiin pohjautuvan auktoriteetin vahvistamiseen. Joka tapauksessa tämän päivän koulujen kuria ja kontrollia pidettiin riittämättömänä.

Kaikkiaan kurin tiukentamista koskevissa käsityksissä korostui tarve häiriö- ja ongelmatilanteisiin puuttumisen tehostamiseen ja yhteisten toimintaperiaatteiden vahvistamiseen. Asian ratkaisemista tarkasteltiin vain eri näkökulmista, kun muutoksen kohteena esitettiin joko opettaja (auktoriteetti), koulu (säännöt ja käytänteet) tai yhteiskunta (kurinpitokeinot). Karvin arviointitutkimuksen mukaan pikainen häiriö- ja ongelmatilanteisiin puuttuminen on selkeästi häiriö- ja ongelmatilanteita luokkahuoneissa vähentävä tekijä. Opettajien ja oppilaiden käsityksissä pikaisen puuttumisen toteutumisessa ilmeni kuitenkin suuri ero: peruskoulun opettajista 96–98 % oli sitä mieltä, että he puuttuivat häiriö- ja ongelmatilanteisiin luokkahuoneissa heti, kun kahdeksasluokkalaisten vastausten perusteella vastaava luku oli 43 %. (Julin & Rumpu 2018, 158–161.) Tulokset antavat viitteitä siitä, etteivät opettajat ole välttämättä valveutuneita havaitsemaan kaikkia tilanteita. Toisaalta on myös esitetty, että opettaja itse voi olla työrauhahäiriön aiheuttaja, mikäli hän ei puutu esimerkiksi luokassa esiintyviin häiriötilanteisiin (Levin & Nolan 2010, 23; Salo 2000, 35; Saloviita 2014, 26). Tällaisia suoria viittauksia ei tämän tutkimuksen

aineistossa esitetty, mutta osa kansanedustajista esitti opettajien olevan liian lepsuja, jopa hampaattomia haastavien tilanteiden edessä.

Kurin tiukentamisen lisäksi toisena näkökulmana koulujen ongelmatilanteiden ratkaisemiseen oli resurssien lisääminen. Lisärahoituksen tarvetta koskevat käsitykset jäsenyivät kolmeen kategoriaan. Eniten mainintoja saivat oppimisen ja koulunkäynnin tuki, johon investoimisen esitettiin mahdollistavan nykyistä tehokkaamman ja varhaisemman puuttumisen oppilaiden pahoinvointiin, mielenterveysongelmiin, käytöshäiriöihin, oppimisen haasteisiin sekä haastaviin perhetilanteisiin. Kokonaisvaltainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki käsitti riittävän yleisen, tehostetun ja erityisen tuen sekä toimivan opiskeluhuollon kokonaisuuden. *Opiskeluhuollolla* tarkoitetaan oppilaan oppimisen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä. Opiskeluhuollon palveluiksi luetaan psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. (OHL 1287/2013, 3 §.) Nykyisen oppilashuollon on kritisoitu keskittyvän liikaa ongelmiin hyvinvoinnin ja ennaltaehkäisevien toimien sijaan (Mahkonen 2015, 36). Kansanedustajat korostivatkin opetussuunnitelman perusteiden tapaan tuen varhaisuutta, oikea-aikaisuutta ja riittävyttä (ks. OPH 2014, 9). Oppilaan oikeus oppilaanohjaukseen ja riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen on kirjattu myös perusopetuslakiin (642/2010, 30 §).

Resurssien toisena investoinnin kohteena esitettiin kouluhenkilöstön riittävästä määrästä, voimavaroista ja jaksamisesta sekä ammattitaidosta ja osaamisesta huolehtiminen. Suomessa yhtä opettajaa tai avustajaa kohden on alakoulussa keskimäärin 9 oppilasta ja yläkoulussa 18, kun OECD-maissa vastaavat määrät ovat sekä alakoulun että yläkoulun osalta 13 oppilasta (OECD 2019b, 388). Kansainvälisesti vertaillen tilanne suomalaisissa alakouluissa on siis verrattain hyvä, mutta yläkouluissa kouluhenkilöstön määrä suhteessa oppilaisiin vähenee merkittävästi. Julkisessa keskustelussa keskeisenä huolenaiheena on ollut myös opettajien jaksaminen. Erityisesti työrauhaongelmien on katsottu vievän opetustyöltä sen sisäisen palkitsevuuden ja mielekkyyden johtaen opettajien loppuun palamiseen. (Saloviita 2014, 32.) Onkin pohdittu, vastaako opettajien koulutus työtodellisuutta ja saavatko opettajat riittävästi tarvitsemaansa tukea ja lisäkoulutusta (esim. Holopainen ym. 2009, 47). Aino Beltin ja Pekka Beltin (2016) tutkimuksessa opettajien tietojen, taitojen, asenteiden ja käyttäytymisen todettiin olevan keskeisessä roolissa luokan häiriötilanteiden käsittelyssä.

Koulunkäynnin tuen ja kouluhenkilöstön riittävyys kytkeytyvät olennaisesti opetus- ja ryhmäkokoihin. Kolmantena ratkaisukeinona kansanedustajat ehdottivatkin

luokka- ja ryhmäkokojen pienentämistä. Kouluhenkilöresurssien lisäksi aineistossa nostettiin keskeisenä ratkaisukeinona luokka- ja ryhmäkokojen pienentäminen. Perusopetuksen laatukriteereissä opetusryhmien suositeltavaksi enimmäiskooksi määritellään keskimäärin 20–25 oppilasta ja todetaan: ”Ryhmäkokojen tulee olla sellaisia, että opettajalla on mahdollisuus seurata ja tukea oppilaan oppimista ja muuta kehitystä myös yhteistyössä kotien kanssa, edistää ja hyödyntää oppilaiden välistä yhteistyötä sekä käyttää monipuolisia menetelmiä.” (OKM 2012, 43.) Vuonna 2017 OECD-maiden alaluokkien keskimääräinen ryhmä koko oli 21 oppilasta, kun Suomessa keskiarvo on 19 oppilasta (OECD 2019b, 387). Myös yläluokkien opetusryhmien koko oli alle OECD-maiden keskiarvon, joka oli *Education at a Glance* -tilastojen mukaan 23,3 oppilasta, kun se Suomessa oli kyseisessä vertailussa 20,3 oppilasta. (Ouakrim-Soivio ym. 2015, 55.) Suomalaisten peruskoululuokkien koko on kansainvälisesti vertaillen siis suhteellisen hyvä. Monien kansanedustajien mukaan ryhmäkokoja tulisi kuitenkin edelleen pienentää.

Pienten ryhmäkokojen on osoitettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa parantavan oppilaiden osaamista (Fredriksson, Öckert & Oosterbeek 2013; ks. myös Kirjavainen, Pekkarinen & Uusitalo 2015). Pienistä opetusryhmistä saadut hyödyt on osoitettu myös pitkävaikutteisiksi. Ruotsalaisessa pitkittäistutkimuksessa alakoulun pienten opetusryhmien havaittiin kehittävän oppilaiden kognitiivisia ja ei-kognitiivisia kykyjä sekä parantavan oppimistuloksia myöhemmällä iällä (Fredriksson ym. 2013). Tanja Kirjavainen, Tuomas Pekkarinen ja Roope Uusitalo (2015, 57) raportoivat tuloksista, joiden mukaan pienistä opetusryhmistä saatavat hyödyt ovat myös suurempia, kuin niistä aiheutuneet kustannukset.

Opetus- ja kulttuuriministeriön *Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!* -hankkeen valtakunnallisen verkkokyselyn perusteella suurin osa vastaajista sijoittaisi kouluille myönnetyt lisäresurssit luokkakoon tai opetusryhmien pienentämiseen, oppilaiden tukemiseen ja oppimisympäristöjen uudistamiseen. (Ouakrim-Soivio ym. 2015.) Tulokset myötäilevät pitkälti tässä tutkimuksessa esitettyjä lisärahoituskohteita, sillä erolla, etteivät kansanedustajat nostaneet esille suoranaisesti oppimisympäristöjen uudistamista. Uskoakseni aineistossa esitetyillä toimilla haluttiin kuitenkin välillisesti vaikuttaa myös oppimisympäristön mielekkyyteen, kuten työrauhan parantamiseen.

Peilattaessa esitettyjä toimenpiteitä teoreettisen viitekehyksen kuriin ja kontrolliin voidaan pohtia vastaavatko tässä aineistossa esitetyt kuria kannattavat toimenpiteet vanhan kansakoulun mallia. Kansakouluissa käyttäytymisen ulkoisella kontrollilla, pakkoon ja rangaistuksiin perustuvalla kurilla saatiin aikaan järjestystä, mutta kuten Saloviita

(2014) huomauttaa, kyse ei ole kuitenkaan varsinaisesti työrauhasta. ”Aito” työrauha nimittäin edellyttää, että oppilaat hallitsevat itse omaa käyttäytymistään. Ulkoinen kuri voi olla siten todellisen työrauhan este, mikäli se estää oppilaita kehittämästä käyttäytymisen itsekontrolliin liittyviä taitoja. (Saloviita 2014, 57.) Holopainen ja kumppanit (2009, 9) toteavat, että tällaista koulukuridiskurssia pidetään opettajälähtöisen, autoritaarisen kasvatuskulttuurin ilmentymänä. Aineistossa suosittiin kurin sijaan työrauhan käsitettä, mutta käsitykset käsitteiden takana vaikuttaisivat edelleen viittaavan ainakin joiltain määrin perinteisen kurin ja aikuisjohtoisen koulukulttuurin kannatukseen.

7.2 Hyvä, paha kuri

Tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset erilaisista kurikäsitteistä vahvistivat kurin käsitteen moniulotteisuuden. Käsite on saanut aineistossa hyvin erilaisia sisältöjä ja merkityksiä. Yhtäältä kuri miellettiin välttämättömäksi osaksi kasvatusta ja siten myös osaksi koulujen toimintaa, toisaalta se rinnastettiin kielteisiin ja lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta haitallisiin asioihin, kuten ankaruuteen, rankaisemiseen ja kuritusväkivaltaan. Kurikäsitteet vaikuttavatkin olevan voimakkaasti yhteydessä muun muassa kasvatusihanteita ja auktoriteettia koskeviin käsityksiin sekä puolueiden edustamiin ideologioihin ja arvoihin. Kielitoimiston sanakirjassa *kuri* on määritelty jossakin henkilöryhmässä valitsevaksi järjestykseksi, kuuliaisuudeksi, tottelevaisuudeksi ja komennoksi. *Auktoriteetti* on puolestaan määritelty arvo- ja vaikutusvallaksi ja sitä omaavaksi henkilöksi. (Kielitoimiston sanakirja 2020.)

7.2.1 Tapa kasvattaa

Tässä luvussa peilaan kansanedustajien kurikäsitteitä luvussa 3.4 lyhyesti esitettyihin kasvatustyyliin. Kielteisissä kurikäsitteissä kuri rinnastettiin kurilla johtamiseen, rankaisemiseen ja tiukkaan ulkoiseen kuriin. Vaikuttaisi siltä, että näissä käsityksissä kuri liitettiin osaksi *autoritaarista kasvatusta*.

Autoritaarinen kasvatus on Lea Pulkkisen (1977) suomennos englanninkielisestä termistä *authoritarian*, jonka Diana Baumrind (1966) on erotellut yhdeksi vanhemmuustyyliksi auktoritatiivisen (*authoritative*) ja sallivan (*permissive*) kasvatustyylin ohella. Autoritaarinen kasvatus on sittemmin käännetty kirjallisuudessa myös aikuisjohtoiseksi, aikuiskeskiseksi ja määräileväksi kasvatukseksi. Kuten rinnakkaiskäsitteistä ilmenee,

autoritaarinen kasvatus on aikuisjohtoinen kasvatustyyli, jossa aikuinen tekee kasvatuspäätökset yksipuolisesti (esim. Hellström 2010, 28–29). Ihanteena on alistuva, totteleva ja kuuliainen lapsi, joka hyväksyy aikuisen asettamat tiukat säännöt ja määräykset kyseenalaistamatta. Autoritaarinen kasvattaja on emotionaalisesti etäinen ja kylmä. (Baumrind 1966.) Toisaalta määritelmät tulivat myös hyvin lähelle *pakkovaltaa*, joka on auktoriteetin ulkopuolelle jäävää käyttäytymisen ulkoiseen kontrolliin, rangaistuksiin ja niillä uhkaamiseen perustuvaa vallankäyttöä (Saloviita 2014, 56–57).

Tutkimustulokset (esim. Katainen, Räikkönen & Keltikangas-Järvinen 1998; Metsäpelto & Pulkkinen 2004; Moilanen, Rasmussen & Padilla-Walker 2015) ovat osoittaneet autoritaarisen kasvatuksen tiukan kontrollin ja rangaistuskulttuurin haitallisuuden. Kurin haitallisia vaikutuksia esitettiin myös tämän tutkimuksen kielteisten kurikäsitusten yhteydessä: kurin uskottiin heikentävän muun muassa lasten ja nuorten motivaatiota, oppimistuloksia ja itsehallinnan kehittymistä, sekä aiheuttavan jopa pelkoja, traumoja ja pahoinvointia.

Myönteisissä kurikäsitöksissä kuri kytkettiin osaksi kasvatusta positiivisessa merkityksessä. Tulkintani mukaan näiden kurikäsitysten heijastamassa kasvatuksessa saataisi olla kyse Baumrindin (1966) kuvaamasta *auktoritatiivisesta kasvatuksesta*. Auktoritatiivinen kasvatus on johdonmukaista ja lempeää kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle selkeät rajat ja odotukset huomioiden samanaikaisesti lapsen yksilöllisiä tarpeita ja mielipiteitä (Baumrind 1966). Hellström (2010, 24) käyttää auktoritatiivisesta kasvatuksesta *ohjaavan kasvatuksen* käsitettä ja toteaa sen ytimen muodostuvan turvallisuudesta, toimintojen valvonnasta, suoritusodotuksista, lämmöstä ja lapsikeskeisyydestä. Ohjaava kasvatus perustuukin aikuisjohtoisuudesta poiketen lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen ja lapsilähtöisyyteen (Baumrind 1966).

Myönteisissä kurikäsitöksissä auktoriteetin korostettiin ylläpitävän koulun sisäistä järjestystä sekä ennaltaehkäisevästi että reagoivasti. Auktoriteetin ennaltaehkäisevän vaikutuksen katsottiin perustuvan opettajan luomaan ryhmäkulttuuriin ja käyttäytymiselle asetettuihin odotuksiin ja vaatimuksiin. Reagoiminen merkitsi sen sijaan nopeaa, tiukkaa ja aktiivista puuttumista kiusaamis- ja ongelmatilanteisiin, kuten edellä on kuvattu. Eija Honkanen ja Anne Suomala (2009, 9) ovat esittäneet varhaisen puuttumisen lisäävän kouluihittyvyyttä ja motivaatiota, joiden on puolestaan osoitettu edistävän oppimista. Samansuuntaisia ilmaisuja esitettiin myös tämän tutkimuksen myönteisissä kurikäsitöksissä: kurin katsottiin luovan järjestystä ja turvallisuutta sekä parantavan työ-

rauhaa ja oppimista. Lisäksi kuri esitettiin keskeisenä opettajan työtä tukevana ja kasvatustyön mahdollistavana välineenä. Auktoriteetin omaava aikuinen esitettiin aineistossa lasten ja kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia edistävänä tekijänä.

Vaikka aineistossa esitetyt käsitykset hyvästä kasvatuksesta viittaavatkin siihen, että kansanedustajat pitävät parhaana lähestymistapaa auktoritatiivista, eli lasta ohjaavaa ja lapsen tarpeet huomioivaa kasvatusta, on kyse ollut pitkälti arvailusta. Ymmärrettiinpä kasvatusta ja kuri millä tavoin tahansa, on aiheellista pohtia, onko kulttuuriimme iskostunut kasvatustyyppi, jossa lapsi nähdään alisteisena aikuiseen nähden ja lapset pyritään pitämään heille kuuluvassa rooleissa, kurissa ja vaivattomana, kuten Riina Luopajarvi (2013, 126) esittää. Tähän saattaisi viitata kurin käsittäminen merkittävänä osana kasvatusta ja opettajan auktoriteettia. Onko taustalla siis kuitenkin jossain määrin yhä ajatus lapsen välttämättömästä ruodussa pitämisestä?

7.2.2 Naiset, ruotsinkieliset ja liberaalit kielteisimmin koulukuriin suhtautuvina

Koulukurin tiukentamista koskeva väittämä jakoi kansanedustajien mielipiteitä aineistossa voimakkaasti. Tutkimustulosten perusteella aineiston kansanedustajista reilu puolet ($n = 100$, 52,1 %) oli koulukurin tiukentamista koskevan väittämän kanssa eri mieltä ja lähes puolet ($n = 88$, 45,8 %) samaa mieltä. Tarkastellessa suhtautumista selittäviä tekijöitä ilmeni, että naiset suhtautuivat väittämään miehiä kielteisemmin. Toinen tilastollisesti merkitsevä tekijä oli äidinkieli, sillä ruotsia äidinkielenään puhuvista vastaajista huomattavasti suurempi osa vastusti väittämää. Löydös asettuu yhteen puolueen tarkastelun kanssa: RKP:n edustajista, jonne valtaosa ruotsia äidinkielenään puhuvista kansanedustajista asettuu, jokainen suhtautui väittämään kielteisesti. Voidaankin todeta, että löydöstä äidinkielestä kuriin suhtautumista selittävänä tekijänä ei todennäköisesti selitäkään äidinkieli, vaan pikemminkin RKP:n kansanedustajien arvojen ja ideologioiden erot suhteessa muiden puolueiden edustajiin.

Puolueiden välinen tarkastelu osoitti puolueiden välillä olevan selkeitä eroja väittämään asennoitumisessa. Eduskunnan perinteinen istumajärjestys (ks. luku 4.1.1) on kuvannut puolueiden sijoittumista vasemmisto–oikeisto-ulottuvuudella (ks. Paloheimo 2008, 38). Keväällä 2019 järjestykseksi määräytyi seuraava: PS, Kok., KD, RKP, Kesk., Liik., Vihr., SDP ja Vas. (Eduskunta 2019a). Tässä tutkimuksessa puolueiden järjestys aloittaen myönteisimmin kuriin suhtautuvasta oli seuraava: PS., KD, Kesk., Kok., SDP,

RKP, Vas. ja Vihr. Kuten on nähtävissä, suhtautumista esittävä järjestys mukailee perinteistä istumajärjestystä, ja näin ollen myös asettumista vasemmisto–oikeisto-akselilla. Vasemmiston ja oikeiston vastakkainasettelu liittyy perinteisesti taloudellisten ja julkisen sektorin rooliin liittyviin kysymyksiin. Paloheimo (2008, 56) kuitenkin huomauttaa vastakkainasettelua esiintyvän myös monissa muissa arvioihin, uskomuksiin ja poliittisiin vakaumuksiin liittyvissä aiheissa. Vasemmistoon on perinteisesti liitetty liberaalin ideologian arvoja ja periaatteita, kun puolestaan porvarilliset puolueet on esitetty konservatismia kannattavina puolueina.

Puolueiden sisäisen vaihtelun tarkastelussa selvisi, että koulukuriin suhtautumisen hajonta suurinta oli keskustan ja kokoomuksen puolueissa. Haukio ja Suojanen (2004, 130) toteavat, että vastausten hajonta saman puolueen eri ehdokkaiden kesken saattaa olla osoitus niin sanottu yleispuolueistumisen ilmiöstä, jossa puolueiden väliset ideologiset erot hämärtyvät ja kaventuvat. Selkeästi yhteneväisintä oli puolestaan RKP:n ja perussuomalaisten ehdokkaiden keskuudessa. Yhteneväisyyttä saattaa selittää esimerkiksi Miika Vähämaan (2012) tutkimus, jonka mukaan yli puolet kansanedustajista käytti puolueen vaaliohjelman vaalikonevastaustensa tiedonlähteenään. Lisäksi puolueilla oli niin sanottuja vaalikonestrategioita, ohjeistuksia ehdokkaille siitä, miten vaalikoneissa tulisi vastata. Noin puolet ehdokkaista tukeutui annettuihin neuvoihin ja ohjeistuksiin. (Vähämaa 2012.)

Karkeasti tulkittuna tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että liberaalit suhtautuvat kuriin kielteisesti ja vastustavat koulukurin tiukentamista, kun taas konservatiivisia arvoja edustavien puolueiden ehdokkaat haluaisivat kouluihin tiukempaa kuria. Tulkinnalla on yhteneväisyyksiä Saloviidan (2014) luonnehdintaan konservatiivien ja liberaalien auktoriteettia koskevista näkemyksistä (ks. luku 2.1.3). Tiivistetysti Saloviita toteaa liberaalien korostavan lapsikeskeistä toimintaa, demokraattisia arvoja sekä opettajan ja oppilaiden tasa-arvoista suhdetta. Näin ollen liberaalit vastustavat kurin käyttöä kouluissa. Konservatiivit puolestaan katsovat opettajan ehdottoman auktoriteetin välttämättömäksi kasvatukseen ja yhteiskunnallisen jatkuvuuden perusehdoksi. Konservatiivien mielestä rangaistukset ovat tarpeellisia ja he kannattavat usein toimia, joissa koulun työrauhaongelmia pyritään ratkomaan opettajan voimakeinoja lisäämällä. (Saloviita 2014, 50.) Päivi Harisen ja Juha Halmen (2012, 62) mukaan kurikysymyksessä on olennaista pohtia, ovatko kontrolli ja rangaistusmenetelmät kouluissa sellaisia, että niiden perustana on lapsen etu – eli ovatko ne opetuksellisia, rakentavia ja korvaamia enemmän kuin alistavia tai tyhjiä.

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Johdannossa kerroin, kuinka yllätyin vaalikonevastauksia hyödyntävän – ja ylipäänsä kansanedustajien näkemyksiä selvittävän – tutkimuksen vähäisyydestä. Valtaosa löytämistäni tutkimuksista osoittautui lisäksi lähes yksinomaan määrällisin menetelmin toteutetuiksi pro gradu -tutkielmiksi. Katson koulutuksen kentälle sijoittuvan kasvatustieteellisen tutkielmani osaltaan osoittavan vaalikoneaineistojen hyödyntämisen mahdollisuuksia. Lisäksi katson vaalikoneiden tarjoavan monia mielenkiintoisia tutkimuskohteita ja tutkimusasetelmia jatkotutkimukselle.

Tässä tutkimuksessa olen vaalikonevastauksia hyödyntämällä selvittänyt vaaleissa 2019 valittujen kansanedustajien kuria ja peruskoulua koskevia käsityksiä. Kimmo Elo (2009) esittää, että vaalipäivään kulmineituvat kaksi ajallista ulottuvuutta: Yhtäältä menneisyys, sillä vaalipäivänä vallitsevat poliittiset ja yhteiskunnalliset asiointilat ovat tulos aikaisemmin tehdyistä valinnoista ja päätöksistä. Toisaalta tulevaisuus, sillä vaalipäivä muodostaa perustan tulevaisuuden politiikalle. (Elo 2009, 73–74.) Tutkimuksen tuloksena kansanedustajien käsityksistä muodostettujen kuvauskategorioiden voidaan katsoa ainakin jossain määrin viitoittavan peruskoulun tulevaisuutta ja poliittisia päätöksiä. Toisaalta, kuten Harni (2015, 9) huomauttaa, koulua koskeva muutospuhe on aina poliittista. Koulutus on myös yksi yleisimmin käytetyistä poliittisista iskulauseista, joilla pyritään vetoamaan suomalaisten poikkeuksellisen korkeaan koulutususkoon⁶. Vaalikonetutkimukset tarjoavatkin journalisteille ja kansalaisille uusia mahdollisuuksia poliitikkojen lupauksen ja tekemisten tarkemmalle seuraamiselle (Vähämaa 2012).

Käsillä olevan tutkimuksen kannalta tulevina vuosina on mielenkiintoista seurata, missä määrin tutkimuksessa esitetyt visiot paremmasta peruskoulusta muuttuvat todeksi. Ainakin lisäresursseja koskeva näkemys näyttää toteutuvan; opetus- ja kulttuuriministeriö tiedotti syksyllä 2019 käynnistävänsä 180 miljoonan euron perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämishankkeet vuosille 2020–2022. Hankkeen tavoitteena on kaventaa ja ennaltaehkäistä eriarvoistumista ja koulutuksellista epätasa-arvoa sekä vahvistaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä lukutaitoa. (OKM 2019a.) Lisäksi hallituksen vuoden 2020 budjettiesityksessä perusopetukselle kaavailtiin 60 miljoonan euron investointeja

⁶ Koulutususkolla viitataan kansalaisten vahvaan luottamukseen koulutusta kohtaan ja uskoon koulutuksen mahdollisuuksiin yksilöiden ja yhteisön menestyksen avaintekijänä. Koulutususko on perinteisesti ollut Suomessa kansainvälisesti vertaillen poikkeuksellisen korkeaa. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 11.)

(Valtiovarainministeriö 2019). Kehittämishankkeen rahoituskohteista poiketen tämän tutkimuksen aineistossa ei juuri tuotu esille opettajien osaamisen vahvistamista muutamia yksittäisiä mainintoja lukuun ottamatta.

Johdannossa olen kuvannut kansan ja kansanedustajien etääntymistä toisistaan. Kansan edustuksellisella demokratiolla valitsemien edustajien voisi kuvitella muodostavan ”kansan pienoiskoossa” – näin ei kuitenkaan ole (ks. Elo 2009). Esimerkiksi Butler (2013) on esittänyt, etteivät vaalit mittaa ”kansan tahtoa”, vaan heijastavat pikemminkin erilaisten – ja usein toisilleen vastakkaisten – näkemysten tasapainoa. Kansan ja eliitin etääntymisen lisäksi kansalaisten luottamus politiikan tekijöitä, politiikkaa, poliittisia instituutioita ja esimerkiksi eturyhmiä kohtaan on heikentynyt (Paloheimo 2009, 40; Silvennoinen ym. 2018, 26–27). Kyse ei ole kuitenkaan demokratian kannatuksen heikentymisestä (Paloheimo 2009, 40). Silvennoinen ja kumppanit (2018, 26–27) arvelevatkin, että kansalaisten heikentyneen luottamuksen syynä ovat erityisesti hallitusten toteuttamat rajut koulutusleikkaukset. Tätä näkemystä tukee myös Akavan (2017) sivistyskysely, jossa kansalaiset kokivat koulutusleikkaukset yhtenä yhteiskuntaa ja yksilöitä voimakkaimmin uhkaavana tekijänä. Aivan kuten kasvatuksessakin, poliittisissa päätöksissä ja yhteiskunnallisten voimavarojen kohdentamisessa on viime kädessä kyse arvovalinnoista – siitä, mitkä asiat nähdään yhteiskunnassa tärkeimpänä ja muita merkittävimpinä. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia erilaisia poliittisia kysymyksiä vertaillen kansanedustajien ja kansalaisten arvovalintoja, näkemyksiä ja mielipiteitä. Aineistona voisi tässäkin asetelmassa hyödyntää vaalikoneita.

Tutkimustulosten perusteella osa kansanedustajista kannattaa erilaisten puuttumis-, ojentamis-, turvaamis- tai rangaistuskeinojen laajentamista kouluissa. Osassa ilmaisuista viitattiin suoraan lainsäädännöllisiin muutoksiin, osassa puhuttiin puolestaan epäsuorasti keinojen, työkalujen ja välineiden lisäämisestä. Tämänhetkisen perusopetuslain mukaisia kurinpitokeinoja ja turvaamistoimenpiteitä (ks. luku 3.3) ovat siivousvelvoite, oppilaan määrääminen poistumaan, kasvatuskeskustelu, jälki-istunto, oppilaan määrääminen tekemään kotitehtäviään, oppilaan opetuksen osallistumisen epäminen, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen. Lisäksi opettajalla ja rehtorilla on valtuudet esineiden tai aineiden haltuunottoon ja tavaroiden tarkastamiseen sekä häiritsevän ja turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistamiseen tilasta, tarvittaessa myös voimakeinoja käyttäen. Tulevana opettajana jäin pohtimaan, mitä kansanedustajien tarkoittamat lisäkeinot olisivat. Käytöstä on poistettu esimerkiksi häpeä- ja ruumiinrangaistukset. Tarkoittaisiko lisäkeinojen käyttöönotto tällaisten rangaistusmuotojen tuomista takaisin?

Edellisen lisäksi yhtenä tutkimuksen kiinnostavimpana löydöksenä oli kansanedustajien joidenkin taustatietojen yhteys koulukuriin suhtautumiseen. Olisikin ehkä hedelmällistä tutkia entistä laajemmin kuria, kurinpitoa ja auktoriteettia koskevia käsityksiä, sekä käsitysten taustalla olevia asenteita, arvoja ja ihmiskäsityksiä. Laajempi ymmärrys edistäisi kasvattajien ja koulutuksen järjestäjien sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja lisäksi opetuksen ja kasvatustyön yhtenäisyyttä. Perusopetuksen kehittämistyössä on arvaustenkin keskeistä, että koulutuksen järjestäjät, rehtorit, opettajat, vanhemmat, oppilaat ja päättäjät puhuvat samasta asiasta. Aiheita sivuavia tutkimuksia on jonkin verran, mutta uutena asetelmana näitä näkökulmia voisi verrata julkisesti käytyyn koulukeskusteluun, tai nimenomaisesti vaalikoneen vastauksiin. Tällainen tutkimusasetelma olisi varsin mielenkiintoinen lisä myös käsillä olevaan tutkimukseen, sillä kuten Jouni Välijärvi (2012, 124) toteaa: ”julkisuuden kautta muodostuva kuva koulusta ohjaa entistä vahvemmin myös koulua koskevia poliittisia ja hallinnollisia ratkaisuja.”

Tässä tutkimuksessa esitetyt tulkinnat ovat intersubjektiivisia, eli riippuvat paitsi ilmaisun tekijästä myös sen tulkitsijasta, eli minusta tutkijana (Ahonen 1994, 124). Toinen tutkija olisi saattanut esimerkiksi kuvauskategorioiden muodostamisessa päätyä hyvinkin erilaisiin tuloksiin. Lopputulemana voidaan todeta, että fenomenografia sopii hyvin erilaisten käsitysten tutkimiseen. Katson laadullisen ja määrällisen lähestymistavan yhdistämisen tuottaneen tutkimuksessa hedelmällisempää tietoa kuin mitä vain yhtä menetelmää käyttämällä olisi saavutettu. Tutkimuksessa syvennyttiin kansanedustajien käsityksiin kurista ja paremmasta peruskoulusta. Aiheina ovat olleet kaikille tutut ilmiöt, joihin tutkimukseni on tarjonnut uudenlaisia tarkastelukulmia ja perustaa koulun tulevaisuudesta käytävälle keskustelulle.

Oman opettajuuteni kehittymisen kannalta tutkimustaipale on ollut antoisa. Prosessi on haastanut minua pohtimaan kasvatusfilosofisia kysymyksiä ja arvioimaan uudestaan aikaisempia käsityksiäni. Ehkä suurimpana oivalluksena on aikamme suurimpien kasvatustutkimusten tapaan seuraava: yhteiskuntaa uudistetaan politiikan avulla ulkoisesti, mutta kasvatuksen avulla sisäisesti. Matkani (oman työn) tutkijana ei siis suinkaan pääty tähän.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2012a. Changing Conceptions of Equality in Education – a Look at the Basic School in Finland during the 1900s. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys = Social perspectives on education. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 260–275.
- Ahonen, S. 2012b. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatusta ja koulutusta Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144–181.
- Ahonen, S. 2018. Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehyksessä – sivistyskäsitteen merkityksen muutos kouluopetuksessa. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.) Sivistys ja kasvatusta eilen ja tänään. Helsinki: Suomen kasvatustieteellisen historian seura, 277–303.
- Akava 2017. Akavan sivistisyhteiskuntakysely. <https://www.sttinfo.fi/data/attachments/00563/bc9b2777-c57f-42b9-8714-e92e96d6ac38.pdf> (Luettu 8.11.2019.)
- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä: sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–28.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat. Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Alkoholilaki 28.12.2017/1102.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatustieteologia. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komitean mietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76–82.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development* 37 (4), 887–907.
- Belt, A. & Belt, P. 2016. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research* 59 (1), 54–72.
- Deleuze, G. 2005. Haastatteluja: Gilles Deleuzen ja Félix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. Suom. A. Helle, V. Helmisaari, J. Portkivi & J. Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Eduskunta 2019a. Miten eduskunnan istumajärjestys määräytyy? Julkaistu 14.5.2019. <https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/kirjasto/tietopalvelulta-kysyttya/Sivut/miten-eduskunnan-istumajarjestys-maaraytyy.aspx> (Luettu 9.11.2019.)
- Eduskunta 2019b. Nykyiset kansanedustajat. https://www.eduskunta.fi/FI/kansanedustajat/nykyiset_kansanedustajat/Sivut/default.aspx (Luettu 23.5.2019.)
- Eduskunta 2019c. Eduskuntavaalit 2019. Julkaistu 20.3.2019. <https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/kirjasto/aineistot/yhteiskunta/eduskuntavaalit-tietopaketti/Sivut/Eduskuntavaalit-2019.aspx> (Luettu 2.6.2019.)
- Elo, K. 2009. Poliittinen tietämys ja puolueiden tulevaisuus. Teoksessa R. Mickelsson (toim.) Puolueiden tulevaisuus. Helsinki: Oikeusministeriö, Edita Prima, 65–100.
- Entman, R. M. 1993. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43 (4), 51–58.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- EVA 2018. Kuinka suurta luottamusta tunnet yhteiskunnan toimijoita ja asioita kohtaan. EVAn Arvo- ja asennetutkimusten tietokanta Arvopankki. <https://www.eva.fi/arvopankki/patteri.php?q=4504> (Luettu 13.11.2019.)
- Forsten, T. 2014. Keitä kansanedustajat ovat? Teoksessa T. Raunio & M. Wiberg (toim.) Eduskunta: kansanvaltaa puolueiden ja hallituksen ehdoilla. Helsinki: Gaudeamus, 77–90.
- Foucault, M. 2014. Tarkkailla ja rangaista [ranskankielinen alkuteos *Surveiller et punir* 1975]. Suom. E. Nivanka. 2. uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. 2013. Long-Term Effects of Class Size. *The Quarterly Journal of Economics* 128 (1), 249–285.
- Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. 1981. Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hakala, J. T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.
- Hakoniemi, E. 2018. Sivistys yhteiskunnallisena voimana – työväen sivistystyön sivistyskäsite. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.) Sivistys ja kasvatustiede eilen ja tänään. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 155–179.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef.

- Harni, E. 2015. Johdatus kontrollikouluun. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu: näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 8–15.
- Haukio, J. & Suojanen, M. 2004. Vaalikone poliittisena medianä. *Politiikka* 46 (2), 128–136.
- Haukio, J. 2012. Suomalaisten vaalikoneiden sisällöt: mediajatkeista kohti yksilöllistä yhteisöllisyyttä? *Politiikka* 54 (1), 5–23.
- Hautamäki, J. & Scheinin, P. 2008. Pisa, Suomi ja koulujärjestelmien vertailua. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus, arvot, uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhla-kirja. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 83–91.
- HE 66/2013 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetun lain 41 ja 45 §:n muuttamisesta.
- Heikkinen, A. & Tebest, T. 2019. Kovempaa kuria ja kännykät pois – Ylen koulukyselyn tulokset yllättivät Vanhempainliiton toiminnanjohtajan. Yle 21.3.2019. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/21/kovempaa-kuria-ja-kannykat-pois-ylen-koulukyselyn-tulokset-yllattivat> (Luettu 26.11.2019.)
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, H., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helsingin Sanomat (HS) 2019. Eduskuntavaalit 2019 HS vaalikone. <https://www.vaalikone.fi/eduskunta2019/> (Luettu 15.5.2019.)
- Herkman, J. 2012. Mediasukupolvet ja politiikan julkisuus. Teoksessa K. Karppinen & J. Matikainen (toim.) *Julkisuus ja demokratia*. Jyväskylä: Vastapaino, 109–131.
- Hiilamo, E.-A. & Räisänen, K. 2019. Poliitikot ja tutkijat kerrankin yhtä mieltä: Edessä poikkeuksellisen haastavat hallitusneuvottelut – Katso videot HS:n vaalistudiosta. Helsingin Sanomat 14.4.2019. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006071510.html> (Luettu 21.10.2019.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Huumausainelaki 30.5.2008/373.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jakonen, M. 2008. Koulu tietokapitalismissa. Teoksessa M. Reuter & R. Holm (toim.) *Koulu ja valta*. Helsinki: Like, 39–50.

- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–94.
- Jantunen, J. 2014. Uusliberaalia sosiaalipolitiikkaa? – uusliberaalin sosiaalipolitiikan suosio eduskuntavaaliehdokkaiden joukossa Ylen vaalikoneen perusteella vuoden 2011 eduskuntavaaleissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun: avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 6:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Järjestyslaki 27.6.2003/612.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. 2010. Johdanto: hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta: sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> (Luettu 19.3.2020.)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenografia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367–400.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Yhtenäisen peruskoulun hyvä kehä – kerrokset, ulottuvuudet ja murtumat. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 103–128.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Karvonen, L. 2009. Poliitiikan henkilöityminen. Teoksessa S. Borg & H. Paloheimo (toim.) *Vaalit yleisdemokratiassa: eduskuntavaalitutkimus 2007*. Tampere: Tampere University Press, 94–125.
- Karvonen, L. 2017. Puolueiden valta valtion päätöksenteossa. Teoksessa M. K. Niemi, T. Raunio & I. Ruostetsaari (toim.) *Poliittinen valta Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 81–110.
- Katainen, S., Räikkönen, K. & Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Development of temperament: Childhood temperament and the mother's childrearing attitudes as predictors of adolescent temperament in a 9-yr follow-up study. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (4), 485–509.
- Kauppinen, P. 2019. Pääkirjoitus: Kännykän näprääminen oppitunnilla ei ole ihmisoi-
keus. Iltalehti 9.8.2019. <https://www.iltalehti.fi/paakirjoitus/a/b6cc2e0d-bb4e-4698-887c-579f3bcd457e> (Luettu 30.4.2020.)

- Kauppinen, T. 2007. Vaalikoneiden tekninen toteutus ja kehittämistarpeet. Teoksessa M. Suojanen & J. Talponen (toim.) *Vallaton vaalikone*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy, 127–156.
- Kettunen, P. & Simola, H. 2012. Johdanto. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 13–21.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–67.
- Kielitoimiston sanakirja 2020. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Päivitetty julkaisu. Päivitetty 24.2.2020. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> (Luettu 19.4.2020.)
- Kiilakoski, T., Honkatukia, P. & Huttunen, R. 2018. Teoria nuorten ja nuorisotyön tutkimuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 206. Tampere: Vastapaino, 54–74.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille: toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. PISA-tulokset heikentyneet huippuvuosista – kuinka paljon ja mistä se voisi johtua? *Talous ja yhteiskunta* 45 (3), 8–12.
- Kirjavainen, T., Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2015. Resurssit, oppimistulokset, tulot ja taloudellinen kasvu. Teoksessa O. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kiviniitty, L. 2017. Sukupuolittunut koulukuri Oulun lyseossa ja Oulun tyttölyseossa 1912–1974. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto: Historian laitos.
- Koskenniemi, M. 1944. *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Kosunen, S. 2012. “Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43 (1), 7–19.
- Kuitunen, S. 2008. Vaalit ja ehdokkaiden asettaminen. Teoksessa H. Paloheimo & Rautio, T. (toim.) *Suomen puolueet ja puoluejärjestelmä*. WSOY: Helsinki, 109–133.
- Kunnari, K. & Pöyhönen, O. 1998. Kuuluuko kuri kouluun? Vanhempien käsityksiä kurista ja koulukasvatuksesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetterranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:20. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-13-5245-4> (Luettu 29.11.2019.)
- Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. & Tikka, M. 2013. Tutkimusotteita verkosta. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Ootteita verkosta: verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 9–33.
- Lahti, L. 2019. ”Valitse vapaus”: Suomen piraattipuolueen synty ja kehitys. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: Filosofian, poliittisen historian ja valtio-opin laitos.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2018. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtelä, P. 2016. Suhtautuminen kehitysyhteistyöhön vuoden 2015 eduskuntavaaleissa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: Sosiaalitieteiden laitos.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2018, 10–25. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201901091124> (Luettu 28.4.2020.)
- Leino, K., Ahonen, A. K., Heinonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA18 Ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5> (Luettu 30.4.2020.)
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 16–33.
- Leinonen, N. 2019. ”Ne pitää olla niin kuin vaaliohjelman mukaisia ne vastaukset” – puolueiden eduskuntavaaliehtokkaiden vaalikonevastausten yhtenäisyys. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: Johtamisen ja talouden tiedekunta.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. Principles of classroom management: a professional decision-making model. 6. painos. Boston: Pearson.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi: etniset suhteet tutkimuksen valossa, 12–27.

- Lindqvist H. & Niemenlehto, M.-L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Luopajarvi, R. 2013. Mitä on olla lapsi? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 119–132.
- Mahkonen, S. 2015. Uusi oppilashuoltolaki työväliseenä. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Mattila, M. 2003. Hajontaluvut. Menetelmäopetuksen tietovarasto (MOTV). Julkaistu 21.1.2003. Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 76–78. https://www.mv.helsinki.fi/home/mmattila/kvanti/motv_tekstit.pdf (Luettu 5.10.2019.)
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos. 4. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. 2004. Vanhempien kasvatustyyli ja psykososiaalinen toimintakyky. *Psykologia* 39 (3), 212–221.
- Mitchell, D. 2018. 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. Suom. J. Korhonen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, K. L., Rasmussen, K. E., & Padilla-Walker, L. M. 2015. Bidirectional associations between self-regulation and parenting styles in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (2), 246–262.
- Moring, T. & Mykkänen, J. 2009. Vaalikampanja. S. Borg & H. Paloheimo (toim.) Vaalit yleisdemokratiassa: eduskunta-vaalitutkimus 2007. Tampere: Tampere University Press, 28–59.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. 2017. PIRLS 2016 International Results in Reading. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> (Luettu 27.9.2019.)
- Mykkälä, M. 2017. Kurin diskurssit opettajien koulukurikertomuksissa. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mykkänen, J., Moring, T. & Pehkonen, J. 2007. Tutkimus vaalikoneiden käytöstä ja suhtautumisesta vaalikoneisiin: Vaalikoneet koetaan hyödyllisiksi. Helsinki: Helsingin Sanomain säätiö.
- Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä: opiskelijan opas. Helsinki: Helsingin yliopisto, 154–169.
- Mäkinen, E. 2014. HS testaa vaalikoneen kysymyksiä – osallistu vastaamalla. Helsingin Sanomat 4.3.2014. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000002714176.html> (Luettu 30.1.2020)

- Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 19–38.
- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. 2012. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Niemi, M. K., Raunio, T. & Ruostetsaari, I. 2017. Poliittinen järjestelmä muuttuneessa toimintaympäristössä. Teoksessa M. K. Niemi, T. Raunio & I. Ruostetsaari (toim.) Poliittinen valta Suomessa. Tampere: Vastapaino, 1–30.
- Niikko, A. 2003. Fenomenologia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Niinikoski, I. 2018. Sosiaalista vai yksilöllistä tasa-arvoa? Helsingin kaupunginvaltuutettujen kouluvalintaan liittyvät tasa-arvokäsitykset ja tasa-arvon edistämisen toimenpiteet vuoden 2017 Helsingin Sanomien vaalikonevastausten perusteella. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Niiniluoto, I. 1994. Tiede ja tieteenfilosofia. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä: opiskelijan opas. Helsinki: Helsingin yliopisto, 38–47.
- Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatukseen laadulliseen tutkimukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Nro 17.
- Niskanen, A-M. 2013. Opettajat: Paikkoja sotkenut oppilas pitää velvoittaa siivoamaan jälkensä. Yle 10.4.2013. <https://yle.fi/uutiset/3-6572470> (Luettu 30.4.2020.)
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2014. Tilastollisten menetelmien perusteet. Helsinki: SanomaPro.
- OAJ 2019a. Koulutusleikkaukset. <https://www.oaj.fi/politiikassa/koulutusleikkaukset/#nain-koulutusleikkaukset-ovat-kohdentuneet-20122019> (Luettu 27.11.2019.)
- OAJ 2019b. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen yli 300 miljoonaa – OAJ kiittää. Julkaistu 26.11.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/perusopetuksen-ja-varhaiskasvatuksen-kehittamiseen-yli-300-miljoonaa--oaj-kiittaa/> (Luettu 11.2019.)
- OECD 2019a. Country Note – PISA 2018 Results: Finland. Julkaistu 3.12.2019. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf (Luettu 4.12.2019.)
- OECD 2019b. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (Luettu 11.4.2020.)
- Oikeusministeriö 2019. Tieto- ja tulospalvelu. Eduskuntavaalien 2019 tulokset: koko maa. https://tulospalvelu.vaalit.fi/EKV-2019/fi/tulos_kokomaa.html (Luettu 6.5.2019.)
- Ojakangas, M. Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Ojansuu, J. 2014. Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatusta: kasvatustilasto ja kasvatustieteiden tutkimus*. Tampere: Tampere University Press, 125–151.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2019b. Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle: Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Julkaistu 26.11.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-664-5>. (Luettu 30.4.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 29.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2019a. Hallituskauden merkittävin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämisohjelma käynnistyy. Julkaistu 26.11.2019. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallituskauden-merkittavin-varhaiskasvatuksen-ja-perusopetuksen-kehittamisohjelma-kaynnistyy. (Luettu 29.11.2019.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2019c. Opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijalausunto koulujen ja oppilaitosten työrauhasta. <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2019-AK-258566.pdf>. (Luettu 26.4.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2019d. PISA 18 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. Julkaistu 3.12.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5>. (Luettu 5.12.2019.)
- Opetushallitus (OPH) 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 5.5.2019.)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.
- Ouakrim-Soivio, O., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-340-8>. (Luettu 23.4.2020.)
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 93–111.
- Paloheimo, H. & Wiberg, M. 2012. *Politiikan perusteet*. Helsinki: SanomaPro.
- Paloheimo, H. 2005. Puoluevalinnan tilannetekijät. Teoksessa H. Paloheimo (toim.) *Vaalit ja demokratia Suomessa*. Helsinki: WSOY, 202–228.
- Paloheimo, H. 2007. Vaalikoneiden käyttäjät vuoden 2003 eduskuntavaaleissa. Teoksessa M. Suojanen & J. Talponen (toim.) *Vallaton vaalikone*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy, 57–76.
- Paloheimo, H. 2008. Ideologiat ja ristiriitaulottuvuudet. Teoksessa H. Paloheimo & Rautio, T. (toim.) *Suomen puolueet ja puoluejärjestelmä*. WSOY: Helsinki, 27–59.
- Paloheimo, H. 2009. Puoluejärjestelmän lohkeamat ja ristiriitaulottuvuudet. Teoksessa R. Mickelsson (toim.) *Puolueiden tulevaisuus*. Helsinki: Oikeusministeriö, Edita Prima, 15–60.

- Paloheimo, H. 2017. Presidentin ja hallituksen muuttuva vallanjako. Teoksessa M. K. Niemi, T. Raunio & I. Ruostetsaari (toim.) Poliittinen valta Suomessa. Tampere: Vastapaino, 160–192.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 253.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 108 (2), 128–139.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/731.
- Pitkänen, V. 2009. Puolueiden tulevaisuus mediamarkkinoilla. Teoksessa R. Mickelsson (toim.) Puolueiden tulevaisuus. Helsinki: Oikeusministeriö, Edita Prima, 132–164.
- Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkinen, L. 1977. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia 2. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puranen, K. 2015. Kiltit tytöt, vilkkaat pojat? – sukupuoli ja koulukuri 1800– 1900-lukujen vaihteen oppikouluissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Historian ja etnologian laitos.
- Purjo, T. 2013. Mitä kasvatus voisi olla? Teoksessa Lesojeff, H., Purjo, T., Tervahauta, M. & Videnoja, K. (toim.) Kasvatus arvoihin – arvoa kasvatukseen. (toim.) Helsinki: Non Fighting Generation, 10–48.
- Rantala, J. 2011. Kansakouluopettajat. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 266–299.
- Raulo, M. 2004. Kasvatus, kulttuuri ja kehitys. Teoksessa H. Gylling (toim.) Kehityksen etiikka ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 107–136.
- Reunanen, E. & Suhonen, P. 2009. Kansanedustajat ideologisella kartalla. Teoksessa S. Borg & H. Paloheimo (toim.) Vaalit yleisdemokratiassa: eduskuntavaalitutkimus 2007. Tampere: Tampere University Press, 325–356.
- Rimpelä, M. & Fröjd, S. 2010. Koulukiusaaminen. Teoksessa M. Rimpelä, S. Fröjd & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Helsinki: Opetushallitus, 191–202.
- Rimpelä, M. Fröjd, S. & Peltonen, H. 2010. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1985. Koulu toimintaympäristönä. *Psykologia* 20 (5), 323–328.
- Rinne, R. & Simola, H. 2015. Yliopistojen uusi hallinta. Teoksessa H. Simola (toim.) Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Helsinki: Vastapaino, 178–212.

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. 8. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ristikari, T. & Keski-Säntti, M. & Sutela, E. & Haapakorva, P. & Kiilakoski, T. & Pekkarinen, E. & Kääriälä, A. & Aaltonen, M. & Huotari, T. & Merikukka, M. & Salo, J. & Juutinen, A. & Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. 2018. Suomi lasten kasvuympäristönä: kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ronkanen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruostetsaari, I. 2017. Poliittisten instituutioiden valta talouden suhdanteissa. Teoksessa M. K. Niemi, T. Raunio & I. Ruostetsaari (toim.) Poliittinen valta Suomessa. Tampere: Vastapaino, 31–57.
- Ruuskanen, K. 2015. Koulukuri osana oppikoulunopettajan kasvatustyötä – Oppilaiden rankaiseminen Kuopion tyttölyseossa 1963–1973. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Historian ja etnologian laitos.
- Ruusuvirta, O. 2012. Vaalikoneet ja rationaalinen päätöksenteko. *Politiikka* 54 (1), 24–38.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Sahlberg, P. 2015. Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland? 2. uudistettu painos. New York: Teachers College press cop.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittäjä. Joensuun yliopisto: Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, L. 2019. Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (3), 332–339.

- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. 2. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu: näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 64–87.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 93–120.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Skinnari, S. & Syväoja, H. 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 341–377.
- Soiluva, S. 2016. Ilmiöiden automaattinen ennustaminen hakukonetilastojen avulla. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: Informaatioteknologian laitos.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Strandberg, K. 2009. Internet vaalikampanjassa – etulinjassa vai marginaalissa? Teoksessa S. Borg & H. Paloheimo (toim.) Vaalit yleisdemokratiassa: eduskuntavaalitutkimus 2007. Tampere: Tampere University Press, 60–93.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-112-1> (Luettu 23.4.2020.)
- Suojanen, M. 2007. Vaalikoneen lyhyt historia. Teoksessa M. Suojanen & J. Talponen (toim.) Vallaton vaalikone. Helsinki–Jyväskylä: Minerva-Kustannus oy, 13–28.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Suomen Vaalitutkimusportaali 2019. Vaalitutkimus 2019. <https://www.vaalitutkimus.fi/fi/>. (Luettu 5.6.2019.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019a. Eduskuntavaaleissa 2019 valituista 41,5 prosenttia uusia edustajia. Julkaistu 29.4.2019. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/evaa/2019/02/evaa_2019_02_2019-04-29_tie_001_fi.html. (Luettu 2.6.2020.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019b. Puolet äänioikeutetuista käytti vaalikonetta ennen eduskuntavaaleja. Päivitetty 7.11.2019. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/sutivi/2019/sutivi_2019_2019-11-07_kat_002_fi.html. (Luettu 2.6.2020.)

- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019c. Yli puolet äänestäjistä äänesti ennakkoon. Julkaistu 24.5.2019. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/evaa/2019/03/evaa_2019_03_2019-05-24_tie_001_fi.html (Luettu 2.6.2020.)
- Suoranta, J. 1993. Metodologinen fundamentalismi ja sen viholliset. *Kasvatus* 24 (1), 38–46.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kokemuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–48.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Talous ja nuoret (TAT) 2018. *Kansan arvot 2018 -tutkimus*. Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto. <https://www.tat.fi/wp-content/uploads/2018/12/Kansan-arvot-2018-tutkimusraportti-avainhavainnot.pdf> (Luettu 9.10.2019.)
- Talponen, J. & Salminen, M. 2007. Vaalikone yksilöpäättöksenteon tukena yhteiskunnassa. Teoksessa M. Suojanen ja J. Talponen (toim.) *Vallaton vaalikone*. Jyväskylä: SoPhi, Minerva Kustannus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 2019. *Kouluterveyskyselyn tulokset 2017: Perusopetus 4. ja 5. luokan oppilaat*. https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199799&mittarit_1=199261&mittarit_2=199681 (Luettu 10.5.2019.)
- Tilastokeskus 1989. *Sosioekonomisen aseman luokitus*. Käsikirjoja 17. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2019a. *Käsitteet: koulutusaste*. <http://www.stat.fi/meta/kas/koulutusaste.html> (Luettu 4.5.2019.)
- Tilastokeskus 2019b. *Luokitukset: sosioekonominen asema 1989*. https://www.stat.fi/meta/luokitukset/sosioekon_asema/001-1989/index.html (Luettu 4.5.2019.)
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. *Kenen kasvatus?* Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–27.
- Tuomaala, S. 2011. *Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta*. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–110.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tupakkalaki 29.6.2016/549.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*. Julkaistu 14.11.2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 13.10.2019.)

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & Malinen, A. (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 20–48.
- Tähtinen, J. & Hovi, R. 2007. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 12–53.
- Tähtinen, J. 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatusta ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 184–216.
- Tähtinen, J. 2012. Kutsumustyöläisiä 1500-luvulta 1800-luvulle: kansanopettajiin ja kouluopettajiin liittyneet sosiaalis-eettiset ideaalit ja odotukset. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys = Social perspectives on education*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 237–259.
- Tähtinen, J. 2015. Moninainen, moniarvoinen, arvoton – Määritelmiä koulukurille ja -kuritukselle 1890-luvulta yleiseen oppivelvollisuuteen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Historian ja etnologian laitos.
- Tähtinen, J., Hilpelä, J. & Ikonen, R. 2018. Sivistyksen ja kasvatuksen tiet. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatusta eilen ja tänään*. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 3–35.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulokinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulkoministeriö 2019. Koulutus kehitysyhteistyön ja -politiikan kärkitavoitteeksi. Julkaistu 7.2.2019. https://um.fi/julkaisut/-/asset_publisher/TVOLgBmLyZvu/content/koulutus-kehitysyhteistyon-ja-politiikan-karkitavoitteeksi-toimenpidesuosituksia. (Luettu 27.9.2019.)
- Vahingonkorvauslaki 31.5.1974/412.
- Walker, T. D. 2017. *Teach Like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.
- Valli, R. 2015. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.
- Valta, J. 2002. Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974. Oulu: Oulu University Press.
- Valtioneuvosto 2019a. Pääministeri Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-756-7>. (Luettu 14.10.2019.)
- Valtioneuvosto 2019b. Ministerit: pääministeri Antti Rinteen hallitus. <https://valtioneuvosto.fi/rinteen-hallitus/ministerit>. (Luettu 2.10.2019.)
- Valtioneuvoston asetus opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 1.8.2012/422.
- Valtiovarainministeriö 2019. Budjettikatsaus 2020 – Katsaus valtion talousarvioesitykseen, lokakuu 2019. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2019:58. <https://verkkojulkaisut.vm.fi/zine/148/cover>. (Luettu 17.10.2019.)
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita: perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Kasvatusalan tutkimuksia 70. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Watchel, T., O’Connel, T. & Watchel, B. 2010. Restorative Justice Conferencing. Real Justice & The Conferencing Handbook. Pennsylvania (USA): International Institute for Restorative Practices.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteenen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8>. (Luettu 8.11.2019.)
- Whitty, G. 2011. Markkinalähtöisyys ja sen jälkeinen aika koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–43.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virrankoski, O. 1994. Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla: moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskemukset sekä ennakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena. Turku: Turun yliopisto.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vähämaa, M. 2012. Ehdokkaiden arviointeja vaalikoneista – Kyselytutkimus vuoden 2007 eduskuntavaaleista. Poliittika 54 (1), 61–72.

- Vähämäki, J. 2015. Sielun muovaamisen uusi ympäristö. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu: näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 37–62.
- Väljärvi, J. 2012a. Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys = Social perspectives on education*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 171–200.
- Väljärvi, J. 2012b. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljärvi (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12*, 90–125. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-112-1>. (Luettu 23.4.2020.)
- Väljärvi, J. 2017. PISA 2015: oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118>. (Luettu 18.10.2019.)
- Välimaa, J. 2017. PISA 2015 – Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7046-8> (Luettu 7.6.2020.)
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6–19.
- Väliverronen, E. 2012. Median kuviteltu valta. Teoksessa K. Karppinen & J. Matikainen (toim.) *Julkisuus ja demokratia*. Jyväskylä: Vastapaino, 83–105.
- Väänänen, M. 2016. Solidaarinen Suomi? – analysoitavana Ylen ja Helsingin Sanomien vaalikonevastaukset vuoden 2014 eurovaaleissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- YK:n yleissopimus Lapsen oikeuksista 21.08.1991/60.
- Yle 2011. Jälki-istuntojen jakaminen turhauttaa opettajia. Julkaistu 22.9.2011. <https://yle.fi/uutiset/3-5427099>. (Luettu 30.4.2020.)
- Yle 2019. Vaalikone 2019. <https://vaalikone.yle.fi/eduskuntavaali2019>. (Luettu 15.5.2019.)

LIITTEET

Liite 1. Ryhmittelevien muuttujien uudelleenluokittelu ja khiin neliö -testi

Luokitus	Uudelleenluokittelu	Khiin neliö -testi
Ikä 1 alle 30-vuotta 2 30–40 -vuotta 3 40–50 -vuotta 4 50–60 -vuotta 5 60–70 -vuotta 6 yli 70-vuotta	1 alle 40 -vuotta (n = 59) 2 40–60 -vuotta (n = 109) 3 yli 60-vuotta (n = 24)	$X^2(2) = 1.974; p = .373$
Syntymävuosi 1 1940–1949 2 1950–1959 3 1960–1969 4 1970–1979 5 1980–1989 6 1990–1999	1 1949–1959 (n = 28) 2 1960–1979 (n = 110) 3 1980–1999 (n = 54)	$X^2(2) = 1.863; p = .394$
Vaalipiiri 1 Häme 2 Helsinki 3 Kaakkois-Suomi 4 Keski-Suomi 5 Lappi 6 Oulu 7 Pirkanmaa 8 Satakunta 9 Savo-Karjala 10 Uusimaa 11 Vaasa 12 Varsinais-Suomi	1 Oulu ja Lappi (n = 25) 2 Keski-Suomi, Pirkanmaa, Satakunta ja Vaasa (n = 50) 3 Kaakkois-Suomi ja Savo (n = 29) 4 Helsinki ja Uusimaa (n = 57) 5 Varsinais-Suomi ja Häme (n = 31)	$X^2(4) = 7.966; p = .093$
Koulutusaste 1 Perusaste 2 Toinen aste 3 Keskiaste 4 Alempi korkeakouluaste 5 Ylempi korkeakouluaste, tohtori	1 Perus- ja toinen aste (n = 22) 2 Keskiaste ja alempi korkeakouluaste (n = 35) 3 Ylempi korkeakouluaste ja tohtori (n = 135)	$X^2(2) = 6.358; p = .042$
Sosioekonominen asema 1 Työntekijät 2 Alemmat toimihenkilöt 3 Ylemmät toimihenkilöt 4 Yrittäjät 5 Opiskelijat 6 Eläkeläiset 7 Muut	1 Alemmat toimihenkilöt (n = 9) 2 Ylemmät toimihenkilöt (n = 155) 3 Työntekijät, yrittäjät, opiskelijat, eläkeläiset ja muut (n = 28)	$X^2(2) = 7.499; p = .024$