



Häggman Mirka

Kaikille sopiva koulu

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2022

Tutkielman tavoitteena on selvittää ratkaisukeskeisesti, miten koulu voisi olla sopivampi kaikille. Suomessa jokainen käy peruskoulun elämänsä aikana, joten se koskettaa aivan jokaista. Tällöin on hyvin tärkeää pohtia ja tehdä töitä sen eteen, että koulu on oikeasti sellainen, joka palvelee aivan jokaista oppilasta. Tutkielmassa korostuu kasvatussosiologinen näkökulma ja kehittämistoimet on jaoteltu makro-, meso- ja mikrotasolle.

Tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena, joka perustuu aikaisempaan tutkimukseen. Tarkemmin määriteltynä tutkielma toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka tarkoittaa yleiskatsausta, jota ei rajaa tiukat säännöt. Käytetyt aineistot voivat olla hyvinkin laajoja eikä niitä valita metodisten sääntöjen rajoissa. Tutkimus etenee usein seuraavanlaisesti. Tutkimuskysymys esitellään kontekstiin liitettyä ja tämän jälkeen esitellään käytettyä tutkimusmenetelmää, jolla saatu lähdeaineisto on hankittu. Lopuksi esille tuodaan kirjallisuuden pohjalta löydetty tulokset ja pohditaan niitä.

Yleisesti Suomen opetussuunnitelmaprosessi huomioi hyvin kaikkien tasojen vaikutusmahdollisuudet. Makrotasolla asioiden muuttaminen vaatii oikean ajoituksen, tutkimusta, kehittämistä, arviointia ja paljon aikaa. Koulutuksen eriarvoisuutta tuottavat rakenteet ja toimintakäytänteet tulee tunnistaa ja purkaa. Mesotasolla kuntalaki mahdollistaa paljon ja riittävien resurssien turvaaminen on ratkaisevassa roolissa. Mikrotasolla on konkreettisimmat vaikutusmahdollisuudet yksittäiseen oppilaaseen. Valmentava vuorovaikutus ja ratkaisukeskeisyys ovat avainasemassa siinä, että opettaja voi tukea ja ymmärtää mahdollisimman monipuolisesti lasta.

Tutkimustuloksissa ei ole kysymys ehdottomista totuuksista, joita voisi mitenkään toteuttaa vain yhdellä tavalla tai absoluuttisesti oikein. Tämän kautta tavoitteena ei ole saada selville lopullista totuutta. Tavoitteena on löytää joitain yleisiä huomioita, mitkä tekevät koulusta sopivamman.

Avainsanat: kasvatussosiologia, kaikkien koulu, koulun kehittäminen, positiivinen pedagogiikka, vahvuusperustainen pedagogiikka

Sisältö

Johdanto	1
1 Tutkielman toteutus	4
1.1 Aiheen valinta ja tutkimuskysymys	4
1.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	4
2 Koulun kehittäminen kasvatussosiologian teorioiden näkökulmista	7
2.1 Kasvatussosiologian eri teorit	7
3 Kaikkien koulun rakennuspalikat	9
3.1 Opimme	9
3.2 Olemme ainutlaatuisia	10
3.3 Voimme hyvin	11
3.4 Teemme yhdessä	11
3.5 Positiivinen ja vahvuusperustainen pedagogiikka	12
4 Esteet ja hidasteet koulun kehittämisessä kaikille sopivaksi	14
4.1 Mistä kaikki on lähtenyt?	14
4.2 Koulun syrjäyttävät rakenteet	16
4.3 Luokkahuonetodellisuuden luonnonlait	18
5 Miten koulu voisi olla sopivampi jokaiselle oppilaalle?	20
5.1 Makrotaso	20
5.2 Mesotaso	22
5.3 Mikrotaso	23
5.3.1 <i>Kouhutaso</i>	23
5.3.2 <i>Opettajan mahdollisuudet</i>	24
6 Pohdinta	27
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	27
6.2 Tutkimuksen arviointi	29
6.3 Jatkotutkimusaiheet	29
Lähteet	31
Liitteet	39

Johdanto

Opetushallituksen pääjohtaja Olli-Pekka Heinosen (2018) sanoin

Minulla on unelma. Se on unelma jokaisen mahdollisuudesta kasvaa ihmisenä ja yhteisön jäsenenä omaan erinomaisuuteensa. Se on henkisen kasvun unelma. Se on unelma yhteiskunnasta, joka kerryttää osaamista, kyvykkyyksiä ja älykkyyttä viisaalla tavalla ja sujuvasti.

Se perustuu ajattelumalliin, jossa yksikään koululainen ei ole ongelmaoppilas tai yhtäkään lasta ei kohdella tuomittuna heikkolahjaiseksi. Se on elinikäisen oppimisen todeksi tekemisen unelma.

Tähän voisi tiivistää kandidaatintutkielman tavoitteen, jonka aiheena on kaikille sopiva koulu. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus ja kysymys siitä, että huomioidaanko koulussa varmasti jokainen oppilas vai suosiiko koulu jotain tietynlaista elämää ja vahvuuksia. Onko koulussa tilaa kaikenlaisten vahvuuksien huomaamiselle?

Antikaisen ym. (2013) mukaan Suomessa vallinnut valtiokeskeinen kasvatusideologia, jonka lähtökohtana on se, että valtiolla on oikeus asettaa myös kodissa tapahtuvaa kasvatusta ohjaavia arvoja, on muuttunut. Nykyään Suomessa ajatellaan, että arvojen valinta ja opetus ovat ensisijaisesti lapsen vanhempien oikeus ja velvollisuus ja yhteiskunnan rooli on enemmänkin kunnioittaa ja tukea heidän valintojaan (Antikainen ym., 2002, s. 30–31).

Tutkielma pyrkii selvittämään, miten koulusta voitaisiin tehdä sellainen, joka vielä laajemmin antaisi mahdollisuuksia jokaisen oppilaan vahvuuksien löytämiseen, mitkä eivät usein liity millään lailla esimerkiksi koulun tämänhetkisiin oppiaineisiin tai yleisesti koulussa esiin tuleviin piirteisiin. Lanas (2008) tuo esille tapauksen, jossa koulun edustama arvomaailma poikkeaa hyvinkin paljon haastateltavien arvomaailmasta ja sitä kautta tuleekin ristiriita koulun ja lapsen arkitodellisuuden välille:

erään [pojan] luku- ja kirjoitustaito on huomattavasti ikätasoaan heikompi, mutta hän osaa hitsata, rakentaa monimutkaisen virtapiiriin elektroniikkakomponenteista kaavakuvan perusteella, kunnostaa vanhan romuauton katsastuskuntoon sekä kykenee selittämään uskot-

tavasti ennusteensa ensilumen satamisesta isoisältään oppimiensa perinteisten ennusmerkien perusteella. Mitä merkitystä on taidolla erottaa ja nimetä nominit ja verbit, kun moottorikelkan iskunvaimentimet ja telematto on vaihdettava, omin käsin ja halvalla.

Maija Lanas (2019) kannusti luennollaan valitsemaan aiheen, joka oikeasti kiinnostaa ja josta oikeasti jaksaa lukea paljon. Sitä kautta löytyi idea tästä aiheesta. Tutkielman aihe on hyvin tärkeä ja olennainen niin koulukontekstissa kuin yksilön kannalta ja siksi sitä on syytä tutkia. Suomessa jokainen käy peruskoulun elämänsä aikana, joten se koskettaa aivan jokaista. Tällöin on hyvin tärkeää pohtia ja tehdä töitä sen eteen, että koulu on oikeasti sellainen, joka sopii kaikille ja palvelee aivan jokaista oppilasta.

Deweyn mukaan koulutuksen tulisi vastata oppilaan lahjakkuus- ja intressialueita, olla joustava ja vastata yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin sekä järjestää monipuoliset koulutusmahdollisuudet helposti kaikkien saataville (viitattu lähteessä Huhtala, 2020). Suomen väestörakenne on myös muuttunut hyvin paljon viimeisten vuosikymmenten aikana, joten sitä kautta on myös tärkeää pohtia, palveleeko suomalainen nykykoulu jokaista oppilasta, myös heitä, jotka ovat maahanmuuttajataustaisia, asuvat haja-asutusalueilla tai joiden vahvuudet eivät tule välttämättä ilmi koulun arkitodellisuudessa. Onko joitain yhteiskunnan, koulun ja kasvattajien toimintatapoja syytä kehittää tai muuttaa?

Sandbergin (2018) mukaan vahvuusperustaisen kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana on tietoinen keskittyminen yksilön hyviin puoliin. Se ei siis tarkoita sitä, että oppilasta ei auteta vaikeissa tilanteissa tai kehitettävissä kohteissa vaan näkökulma koko tilanteeseen on erilainen. Suuri rooli oppilaan vahvuuksien tunnistamisessa ja sanoittamisessa on niin opettajilla ja kasvattajilla. Pulkkisen (2002, viitattu lähteessä Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014; Sandberg & Vuorinen, 2015) mukaan lapsi tarvitsee jonkin ulkopuolisen hänelle tärkeän ihmisen, joka huomaa ja sanoittaa hänen kykynsä, taitonsa tai vahvuutensa ja antaa siitä myös positiivista palautetta. Sandbergin ja Vuorisen mukaan ”vahvuus vahvistuu eritoten silloin, kun se huomataan ja sen käyttämisestä annetaan tunnustusta, jolloin myös lapsen itsetunto ja itseluottamus lisääntyvät”. Jokaisen kasvattajan ja opettajan ajattelutapa tulisi olla vahvuuksiin perustuva, sillä opettajan ja kasvattajan tulisi ohjata oppilaita kohti heidän vahvuuksiaan ja tukea heidän vahvan itsetuntonsa rakentumista. (Sandberg, 2018.)

Ennen tutkimusongelman lopullista päättämistä tutustuttiin aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja artikkeleihin ja sitä kautta löytyi tarve tälle tutkimukselle. Aikaisemmin on tehty tutkimuksia, joissa on tutkittu, kuinka koulu ei aina vastaa lapsen todellista arkielämää (Lanas, 2008) ja kuinka esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailta positiivisesta ja vahvuuspedagogiikasta olisi hyötyä (Sandberg, 2018; Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014). Lanan (2008, s. 51–80) kertoo artikkelissaan, kuinka koululla on etenkin pohjoisen pienissä kylissä ristiriitainen rooli hyvinvoinnin kannalta. Tämän kautta herää kysymys: suosiiko koulu tiedostamatta jotain tietynlaisia elämiä tai tietynlaisia vahvuuksia? Sopiiko koulu kaikille?

Voidaan myös pohtia, millaiset valmiudet nykyisellä koulutusjärjestelmällä on opettaa ja kasvattaa yhä moninaisempia ja erilaisista taustoista tulevia oppilaita. Esimerkiksi *Ruskeat tytöt median* toimittama podcast-sarja *Kaikkien koulu?* nostaa esille kysymyksen: onko suomalainen koulu kaikille lapsille ja nuorille yhdenvertainen paikka? Sarja haastaa kuulijaa pohtimaan suomalaisien koulujärjestelmän rakenteita, normatiivista valkoisuutta ja keskiluokkaisuutta.

Tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena, joka perustuu aikaisempaan tutkimukseen. Tässä tutkielmassa pyritään selvittämään, miten koulussa oikeasti voitaisiin löytää jokaisen oppilaan vahvuudet ja pystyttäisiin antamaan oppilaille sellaiset eväät elämään, että tulevaisuudessa ei olisi enää niitä kokemuksia, joissa kerrotaan, että koulu ei ollut minun paikkani tai minua varten. Osa lähteistä tulee sisältämään positiivisen ja vahvuusperustaisen pedagogiikan tutkimuksia ja artikkeleita, mutta tutkimuksessa on tarkoitus lähestyä aihettani myös muista näkökulmista. Tutkimus pyrkii selvittämään esimerkiksi paikkatietoisen kasvatuksen mahdollisuuksia: kokevatko oppilaat koulun merkittävämmäksi heidän oman elämänsä kannalta, jos koulussa olisi enemmän tai vähemmän paikkatietoista kasvatusta.

1 Tutkielman toteutus

Tutkimusta tehdään tiettyjen raamien puitteissa ja prosessi on monivaiheinen. Kirjallisuuskatsauksessa kerätään yhteen tutkimuksien tuloksia, jotka luovat perustan uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2011).

1.1 Aiheen valinta ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen aihe valikoitui henkilökohtaisen kiinnostuksen ja tiedonpuutteen vuoksi. Tutkielman tavoitteena on tarkastella kriittisesti nykyistä koulujärjestelmää ja selvittää, miten koulu voisi olla enemmän jokaista varten. Aiheen rajaus tuotti hieman ongelmia, mutta tutkimuksen edetessä se selkeni.

Aihetta tarkastellaan kaikille sopivan koulun lähtökohtien kautta, eli mihin kaikille sopivan koulun tulisi perustua. Vaikka nämä ajatukset ovat nykypäivän koulussa ja opetussuunnitelmassa, miksi näin ei välttämättä kuitenkaan ole. Tämän takia tutkielma tuo ilmi tätä muutosta ja kehitystä hidastavia ja estäviä syrjiviä rakenteita, jotka ovat ja ovat aina olleet osa koulujärjestelmää. Tutkielma vaatii näiden asioiden avaamista, jotta siinä voidaan tarkastella ja etsiä vastauksia asetettuun tutkimuskysymykseen.

Tiivistän tutkimusongelman kysymykseen: Miten koulu voisi olla sopivampi jokaiselle oppilaalle?

1.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Yleisesti Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jossa tutkitaan tehtyä tutkimusta. Kirjallisuuskatsaus, joka perustuu tutkimuskirjallisuuteen, on paikkansapitävä, toistettavissa oleva ja järjestelmällinen menetelmä, jonka avulla voidaan tunnistaa, arvioida ja tiivistää asiantuntijoiden valmis ja julkaistu tutkimusaineisto. Se siis perustuu korkealaatuisesta ja akateemisesta tutkimuksesta tehtyihin päätelmiin ja johtopäätöksiin. (Fink, 2005 viitattu lähteessä Salminen, 2011.)

Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus suomenkielisenä käsitteenä johtaa osaltaan harhaan, sillä kirjallisuuskatsauksessa ei ole kyse arkikielen katsauksesta, jolla yleensä tarkoitetaan lyhyttä vilkaisua, ilman perusteellista, analysoivaa ja kriittistä otetta. Salmisen (2011) mukaan

kirjallisuuskatsauksessa sanalla ”kirjallisuus” tarkoitetaan laajaa kirjallista lähdeainestoa, kuten tieteellistä tutkimusta, alan johtavia kansainvälisiä lehtiä tai ammattikirjallisuutta. Tutkimusmateriaalia voi olla siis myös esimerkiksi julkisyhteisöjen selvitykset, tieteellisten järjestöjen julkaisut ja kansainvälisten organisaatioiden raportit (Salminen, 2011, s. 30–32).

Tämä tutkielma toteutetaan tarkemmin määriteltynä kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka siis perustuu aikaisempaan tutkimukseen. Tutkittavasta aiheesta ei tulla keräämään omaa empiiristä aineistoa, vaan tutkimus perustuu ja pohjautuu aikaisempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen. Salminen (2011) määrittelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen yleiskatsaukseksi, mitä ei rajaa tiukat säännöt. Käytetyt aineistot voivat olla hyvinkin laajoja eikä niitä valita metodisten sääntöjen rajoissa. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tyypillistä ovat väljemmät kysymykset kuin meta-analyysissa tai systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen, joiden pyrkimykset eroavat hieman toisistaan. Tutkimus toteutetaan narratiivisena katsauksena, sillä se antaa mahdollisuuden kuvata tutkittavaa aihetta laajasti. (Salminen, 2011, s. 6–7.)

Tutkimusmenetelmänä kirjallisuuskatsauksessa pyritään löytämään vastaus tutkimuskysymykseen kirjallista aineistoa analysoimalla. Tutkimus etenee usein seuraavanlaisesti. Tutkimuskysymys esitellään kontekstiin liitettynä ja tämän jälkeen esitellään käytettyä tutkimusmenetelmää, jolla saatu lähdeaineisto on hankittu. Lopuksi esille tuodaan kirjallisuuden pohjalta löydetty tulokset ja pohditaan niitä. (Aveyard, 2014)

Etsiessä aineistoa kirjallisuuskatsaukseen tulee tutkimuskysymys ja –aihe pitää olennaisena mielessä. Se määrittää kriteerit siihen, mitä aineistoa tutkielmaan valitaan ja mikä tulee jättää pois. (Aveyard, 2014.) Tässä tutkielmassa käytetään eniten Suomeen sijoittuvia tutkimuksia, sillä tutkimuksen kohteena on suomalainen koulujärjestelmä ja sen sopivuus. Tutkielmassa hyödynnetään mahdollisesti myös muiden maiden malleja ja tutkimuksia, jos ne antavat jonkin varteenotettavan näkökulman tutkimuskysymyksen mahdolliseksi vastaukseksi. Kirjallisuutta etsiessä kiinnitetään huomiota myös julkaisuaikaan ja siinä on hyvä hyödyntää laajasti eri tietokantoja ja hakusanojen valintaan kannattaa käyttää riittävästi aikaa, jotta voi löytää aiheelle olennaisimman kirjallisuuden (Aveyard, 2014). Aineistoa kerätessä hyödynnetään kirjaston tiedonhaun opastusta, jotta tutkimuksessa voidaan hyödyntää paremmin eri tietokantojen anti. Löytyneiden ja hyväksytyjen aineistojen lähdeluetteloita kannattaa hyödyntää uusia lähteitä

hakiessa (Aveyard, 2014). Kriittinen suhtautuminen on olennaista aineistoa valitessa ja arvioitaessa. Aineiston valitsemisen jälkeen tulee ne arvioida ja tarkastella aineistojen sisäistä sekä ulkoista validiteettia (Mäkelä, Varonen ja Teperi, 1996).

Tämän tutkielman aihe ja tutkimusongelma on suhteellisen laaja ja monialainen, joten kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla voi tarkastella ja tutkia kysymystä monipuolisesti. Seuraavaksi tuodaan ilmi tutkimukselle relevantteja kasvatussosiologisia teorioita. Tutkimuksen kolmannessa luvussa esitellään kaikille sopivan koulun rakennuspalikoita. Luvussa 4 esitellään syrjiviä rakenteita, jotka hidastavat ja estävät koulun kehittymistä jokaiselle sopivaksi. Tämän jälkeen eli luvussa 5 pyritään vastaamaan asetettuun tutkimuskysymykseen. Kysymystä lähestytään eri tasojen mahdollisuuksien kautta. Vastauksessa pyritään löytämään huomioita siihen, mitä mahdollisuuksia jokaisella tasolla on vaikuttaa kyseiseen asiaan. Lopuksi tehdään tutkielman tuloksista johtopäätöksiä sekä pohditaan tutkimuksen tekemistä.

2 Koulun kehittäminen kasvatussosiologian teorioiden näkökulmista

Koulun kehittämistä voidaan tutkia monen eri tieteenalan näkökulmasta. Tarkastellaan koulun kehittämistä kasvatussosiologisen viitekehityksen näkökulmasta. Osaltaan tutkielma sivuaa myös pedagogiikan aihealueita, sillä se pyrkii vastaamaan myös siihen, kuinka opettaja voi omalla toiminnallaan huomata ja tukea jokaista oppilasta vahvuusperustaisesti. Koulun kehittämistä voidaan tutkia myös hyvin monen muun kasvatustieteen aihealueen näkökulmasta, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään mikro-, makro- ja mesotason mahdollisuuksiin koulun kehittämisessä kaikille sopivammaksi, joten tätä kautta painottuu kasvatussosiologinen näkökulmaa.

2.1 Kasvatussosiologian eri teoriat

Sociologiassa tarkastellaan ympäröivää maailmaa erilaisten teorioiden kautta. Kriittisen teorian merkittävin edustaja on Jurgen Habermas, joka korostaa, että yksilön omat valinnat ja tärkeinä pitämänsä arvot vaikuttavat siihen, millä tavalla yksilö näkee ja kokee ympäröivän maailman (Antikainen, ym., 2000, s. 368–369).

Interaktionistiset teoriat korostavat ihmisen toiminnan ja sosiaalisen maailman meso- ja mikro-tasojen eli yksilöiden ja ryhmien välistä vuorovaikutusta. Interaktionistisia lähestymistapoja on useita, mutta niissä yhteistä on se, että sosiaalinen maailma nähdään konstruoituneena eli rakentuneena. Kaikissa lähestymistavoissa keskeistä ovat ihmiset ja heidän antamansa arvot ja merkitykset eri asioihin. (Antikainen, ym., 2000, s. 370–373.)

Funktionalistinen kasvatussosiologia näkee, että kaikki toiminta on vastaus johonkin ja kyseinen toiminta tuottaa haluttuja tuloksia. Durkheim vakuuttui siitä, että koulutus on vastaus tarpeisiin. Hänen mukaansa koulutus on sopivaa niin yhteiskunnalle kuin koulutettavalle silloin, kun tarpeet ja vastaus kohtaavat. (viitattu lähteessä Demaine, 1981, s. 17.) Parsons näki, että luokan sosiaalinen järjestelmä on tasapainossa silloin, kun yksilöt noudattavat koululuokan sosiaalisen systeemin normeja ja arvoja ja ovat tyytyväisiä, kun kaikki toimivat odotetulla tavalla. (viitattu lähteessä Demaine, 1981, s. 21)

Konfliktiteorioiden merkittävimmät vaikuttajat ovat Karl Marx ja Max Weber, jotka korostivat konfliktin merkitystä vallalla olevien ryhmien ja alempiarvoisten ryhmien välillä. Heidän mukaansa yhtenä osana kehittyvää yhteiskuntaa on poliittinen konflikti. (viitattu lähteessä Antikainen, ym., 2000, s. 367.) Konfliktiteorioiden mukaan koulutusta ei voi erottaa politiikasta,

sillä yhteiskunnassa kilpailevat jatkuvasti toisistaan erilaiset ryhmät, jotka ajavat omia etujaan ja koulutus on yksi näistä (Demaine, 1981, s. 91; Antikainen, ym., 2000, s. 364–365.).

Näistä kasvatustieteellisistä teorioista tutkielmaan parhaiten sopivat interaktionistiset teoriat ja kriittinen teoria. Kriittinen teoria ilmenee jo tutkimuskysymyksessä, sillä se korostaa yksilön kokemuksen tärkeyttä ja merkittävyyttä. Interaktionistiset teorioiden painotus yksilöiden ja ryhmien vuorovaikutuksesta tulee ilmi jo tutkimuskysymyksen vastauksessa, sillä siinä pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen ihmisen toiminnan ja sosiaalisen maailman eli mikro-, meso- ja makrotasojen kautta. Näin siis oletetaan, että näillä kaikilla tasoilla on merkitystä siinä pyrkimyksessä, että koulua voidaan kehittää jokaiselle oppilaalle sopivammaksi.

Tutkielman aiheet sivuavat myös funktionalismia sekä konfliktiteorioita, sillä osaltaan tutkimuskysymys, miten koulu voisi olla sopivampi kaikille, olettaa, että toimimalla ja tekemällä muutoksia kouluun, tuo se halutun lopputuloksen eli kaikille sopivan koulun. Konfliktiteorioihin tutkimus liittyy siinä luvussa, jossa tuodaan esille koulun syrjiviä rakenteita ja koulutuspolitiikan merkitystä koulun kehittämiseen.

Kasvatustieteologiassa tapahtumat luokitellaan mikro, meso- ja makrotasolle (Robinson, 1981, s. 22). Tässä tutkielmassa tutkitaan niin makro-, meso- kuin mikrotason mahdollisuuksia vaikuttaa koulun kehittämiseen. Tutkielmassa makrotaso tarkoittaa valtakunnallista tasoa, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Opetushallitusta, mesotaso tarkoittaa kuntaa ja mikrotaso suoraa yksilöä koskettavaa eli koulua ja opettajaa.

3 Kaikkien koulun rakennuspalikat

Ahtolan (2016, s.14) mukaan merkittävin syy koko koululaitoksen olemassaoloon on mahdollisuus vaikuttaa tuleviin sukupolviin. Koulun kehittäminen on enimmäissä määrin myös yhteiskunnan kehittämistä, sillä kouluun voidaan vaikuttaa ratkaisevammin kuin koteihin. Maailma ei tule muuttumaan paremmaksi vain tiedolla, opetuksella ja viisaudella. Muutos vaatii tekoja. Näkyvä muutos tapahtuu vain valintojen ja oikeiden asioiden puolesta toimimisen kautta (viitattu lähteessä Avola, P. ym., 2019, s. 56).

Lapsia kasvatetaan aina osaltaan sellaista kohti, mitä ei vielä tiedetä (Huhtala, 2020). Ojansuun (2014, s. 125) mukaan ihmisen kasvattaminen on jo lähtökohdiltaan epärealistinen hanke, sillä sen tavoite on jossakin, jota ei ole vielä olemassakaan. Tämä lähtökohta tuo myös kasvatustehävälle ristiriitaisen leiman. Vaikka ei tiedetä tulevaa, johon lapsia kasvatetaan, silti kasvatuksen menetelmät ja arvot nousevat siitä perinteestä, jonka jokainen kulttuuri tunnistaa omakseen. Ojansuun mukaan kasvatusta on aina ihmisyyden ennakkointia. (Ojansuu, 2014.) Jokisaaren (2014, s. 24) mukaan kasvatusta vaatii aina jonkinlaista kannanottoa omaan aikaansa: käytännön kasvatustoiminnassa, kasvatusta- ja koulutuspolitiikassa ja praksiksessa otetaan jatkuvasti kantaa siihen, mikä on olennaista nyt ja tulevaisuudessa ihmiselle ja ihmisen toiminnassa. Tällöin siis vastataan joko tietoisesti tai tiedostamattomasti kysymykseen ihmisyydestä (Jokisaari, 2014).

Kasvatusta- ja koulutushistorian tutkimus on osoittanut, että koulutuspolitiikassa on kyse aina niin poliittisista kuin arvoihin kohdistuvista valinnoista (Vehkalahti, 2015). Tässä kappaleessa avataan ja esitellään huomioita, joihin kaikille sopivan koulun tulisi perustua ja johon koulut ja kaikki opettajat haluavat varmasti pyrkiä. Todellisuus ja opettajan toiminta voivat olla silti jopa ristiriidassa käytännön työssä. Tämän kautta opettajan ja kasvatustalan ammattilaisten kriittiseen itsereflektioon tulisi antaa hyvin paljon enemmän resursseja, sillä tosiasiansa sanat ja puheet eivät vielä riitä vaan ainoa, mikä oppilaille heijastuu ovat kasvattajan teot ja toiminta (Koskela & Tuomi, 2020, s. 34).

3.1 Opimme

Suomessa on sekä oppivelvollisuus että oppioikeus. Jokaisella lapsella on siis oikeus oppia. Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin OPH, 2014) perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Sen mukaan oppimista

pidetään erottamattomana osana niin kasvua kuin hyvän elämän rakentumista. YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen on kirjattu periaate, joka antaa lapselle oikeuden kehittyä mahdollisimman täysimääräisesti (Harinen & Halme, 2012, s. 71; OPH, 2014, s. 15).

Oppiminen on yksin ja yhdessä ajattelua, tekemistä, suunnittelua, tutkimista ja näiden edellä mainittujen prosessien arvioimista. Se liittyy vahvasti aikaan, paikkaan ja opittavaan asiaan. Oppiminen on toimintaa ja se tapahtuu usein vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien ja muun koulun henkilökunnan sekä vanhempien kanssa. Sitä tapahtuu niin yhteisöissä kuin eri oppimisympäristöissä. Oppiminen, joka tapahtuu yhteisesti eli kulttuuri-, kieli- ja katsomusrajojen, luo mahdollisuuden aitoon vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen. (OPH, 2014, s. 17.)

Oppimisen perustana voidaan pitää oppimaan oppimisen taitoja, sillä näiden kehittyminen tuo mahdollisuuden tavoitteelliseen elinikäiseen oppimiseen. Oppimiseen vaikuttaa vahvasti oppijan omat käsitykset itsestä oppijana. Oppilaan oppimista ohjaavat oppilaan henkilökohtaiset kiinnostukset, tunteet, elämäkokemukset ja käsitykset itsestä. Monipuolinen, realistinen ja rohkaiseva palaute ja ohjaus on keskeisessä osassa oppilaan oppimisen tukemisessa. (OPH, 2014, s. 17.)

Oppiminen rakentaa oppilaan identiteettiä, ihmiskäsitystä, maailmankuvaa, -katsomusta ja näkemystä omasta paikasta maailmassa. Oppiessaan oppilas myös luo omaa suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, ympäröivään yhteiskuntaan, eri kulttuureihin ja luontoon. Syrjäytyminen oppimisesta tarkoittaa sivistyksellisten oikeuksien toteutumattomuutta ja se uhkaa tervettä kasvua ja kehitystä. Oppilaan oppimisesta tulee välittää ja jokaisella oppilaalla on oikeus onnistumiseen koulussa. (OPH, 2014, s. 17.)

3.2 Olemme ainutlaatuisia

Jokainen oppilas on itsessään arvokas ja ainutlaatuinen. Tämä on kaiken lähtökohta ja se tuodaan esille jo opetussuunnitelman arvoperustassa. Myös lapsuus nähdään itsessään arvokkaana aikana. Perusopetuksen opetussuunnitelman tuoman arvojen mukaan toimiessa tulisi oppilaan kasvua ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä tukea ja rohkaista. (OPH, 2014, s. 15.) Lapsen tasa-arvoisen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi kokee tulleensa hyväksytyksi (Luukkainen, 2004, s. 277).

Kun lapsen ainutlaatuisuus ja yksilöllinen arvo ovat keskeisessä osassa kasvatusta ja kasvatusta vahvistaa lapsen identiteettiä, sen päämääränä ja tavoitteena on ihminen eli lasta saatetaan kasvamaan eikä häntä nähdä välineenä (Luukkainen, 2004, s. 145). Immanuel Kant on tuonut esille kategorisen imperatiivin, joka tarkoittaa käytännön periaatteena sitä, että jokaista ihmistä tulisi pitää sinänsä jo päämääränä, ei koskaan vain välineenä. (Levomäki, 1998, s. 9)

Linkins, Niemiec, Gillham ja Mayerson (2015) ovat kehittäneet siementen ravitsemisen mallin, joka korostaa jokaisen ihmisen kokonaisvaltaista ainutlaatuisuutta (viitattu lähteessä Avola ja Pentikäinen, 2020, s. 370). Tämän mallin mukaan juuri koulu on paikka, jossa voidaan luoda niin otolliset kasvuolosuhteet, että jokainen nuori voi koulun päättyessä kukoistaa.

3.3 Voimme hyvin

Yksilöiden yleinen hyvinvointi ja sen edistäminen on hyvinvointiyhteiskunnan keskeinen tavoite ja se on myös merkittävä osa koulun arvoja ja pyrkimystä (Luukkainen, 2004, s. 219; OPH, 2014, s. 15). Hyvinvointi on osa koulun opetus- ja kasvatustehtävää sekä kuuluu opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin (OPH, 2014, s. 17–19). Koulussa oppilaille on yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tukea niin oppimiseen kuin omaan kehitykseen. Koulutyö tulee järjestää niin, että se edistää oppilaiden hyvinvointia. (OPH, 2014, s. 34.)

Konun (2002, s. 15–16) mukaan subjektiivinen hyvinvointi rakentuu psykologisesta ja sosiaalisesta kokemusulottuvuudesta ja suhteellisen pysyväksi koettu olotila. Kouluhyvinvoinnin on määritelty rakentuvan koulun olosuhteista (oppilaille tarjolla olevat palvelut, opetuksen järjestely ja suunnittelu, fyysiset olot), sosiaalisista suhteista (kiusaaminen, kaverisuhteet, opettaja-oppilassuhteet), terveydentilasta ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (oman tasoinen opiskelu, rohkaisun, kannustuksen ja palautteen saannin mahdollisuus). (Konu, 2002, s. 6.)

Nykypäivänä hyvinvoinnin arvo ymmärretään. Perusopetus- ja opiskeluhoitolaki määräävät koulun hyvinvointitehtävästä ja koulussa vaikutusmahdollisuudet lasten ja nuorten hyvinvointiin ja elämään ovat otolliset. Lasten ja nuorten kanssa toimivat ammattilaiset tarvitsevat käytännön hyvinvointityötä tukevia tietoja ja taitoja entistä enemmän. (Ahtola, 2016, s. 14–15.)

3.4 Teemme yhdessä

Koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia kohti elämää, jossa kaikki ihmiset voivat toimia yhdessä (Koskela & Tuomi, 2020, s. 13). Yksilöllisen tuen, kannustuksen, kuuntelemisen rinnalla yhtä

merkityksellistä on oppilaan kokemus yhdessä olemisen ja tekemisen mahdollisuuksista ja osallisuudesta (OPH, 2014, s. 15). Osallisuuden kokemus ja yhdessä tekeminen myös vahvistavat yhteisöä (OPH, 2014, s. 26).

Koulussa korostuvat etenkin oppilaiden vertaissuhteet. Vertaissuhteilla tarkoitetaan niitä yksilön arkielämässä mukana olevia ja yksilöön vaikuttavia ihmissuhteita, joilla on ikä- ja elämäntilanneperustaista samanlaisuutta yksilön kanssa. Ne vaikuttavat sekä myönteisesti että kielteisesti oppilaan identiteetin rakentumiseen. (Korkiamäki, 2013, s. 48–49). Esimerkiksi alakoululuokat pysyvät usein oppilasryhmiltään melko muuttumattomina jopa kuuden vuoden ajan. Tämän ajanjakson aikana oppilaalle muodostuu vuorovaikutus- ja vertaissuhde jokaiseen saman luokan oppilaaseen (Mannerheimin lastensuojeluliitto [MLL], 2017).

Koulussa muodostuvat sosiaaliset suhteet vaikuttavat merkittävästi niin yksilöllisen kuin yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentumiseen. Yksi merkittävä hyvinvointitekijä on positiivinen emotionaalinen kiintyminen niin luokka- kuin kouluyhteisöön. (Niskala & Pulju, 2014, s. 55.) Kouluympäristö, joka huomioi lasten ja aikuisten psykososiaaliset perustarpeet, tukee ja rohkaisee lapsia käsittelemään tunteita rakentavasti, kehittämään ja opettelemaan vuorovaikutustaitoja (Lindblom, Kampman, Ojala & Solantaus, 2015, s. 240).

3.5 Positiivinen ja vahvuusperustainen pedagogiikka

Positiivinen psykologia tieteenalana pyrkii etsimään tutkimuksissaan vastausta siihen, miten ihminen voisi elää mahdollisimman onnellista, hyvää ja hyvinvoivaa elämää, jota myös kutsutaan positiivisen psykologian termillä inhimillisenä kukoistuksena (Lopez & Gallagher, 2011). Hyvä elämä voidaan määritellä hyvin eritavoin ja jokainen yksilö kokee ja käsittää sen myös omalla tavallaan. Käytän tutkimuksessani Heikkisen ja Huttusen (2017) laajaa määritelmää hyvästä elämästä, jonka mukaan hyvä elämä tulee löytää, tulkita ja rakentaa jatkuvasti uudelleen. Hyvää elämää edesauttaa se, että yksilö kykenee ymmärtämään, näkemään ja tulkitsemaan ympärillä olevaa maailmaa oikein sekä pystyy käyttämään ympäristöään ja tekniikoita omaksi parhaakseen. Silti korkeimpana hyvänä nähdään yksinkertaisesti ihmisarvoinen ja täyteläinen hyvä elämä, joka kuitenkin on alati keskeneräinen ja osaltaan tavoittamattomissa. (Heikkinen & Huttunen, 2017, s. 5.)

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian tieteenalan suuntaus, joka korostaa yksilön hyvää elämää ja keskittää huomionsa hänen vahvuuksiensa kehittämiseen (Sandberg &

Vuorinen, 2015) Positiivisen pedagogiikan ytimessä yksilökeskeinen kukoistusajattelu kohtaa sosiaalitieteellisen yhteisöjen ja yhteisöllisyyden merkityksen. Lapselle mahdollisimman edulliset kasvuolosuhteet voidaan luoda siten, että kasvatuksessa keskitytään voimavaroihin vikojen tai heikkouksien sijaan (Avola ja Pentikäinen, 2020, s. 59; s. 63).

Sandbergin ja Vuorisen (2015) mukaan positiivinen pedagogiikka korostaa oppilaiden vahvuuksia ja tavoittelee onnellisuutta ja oppilaita rohkaisevaa ja tukevaa hyvinvointia ongelmakeskeisyyden ja vaikeuksien etsimisen sijaan. Kasvavan oppilaan positiivista minäkäsitystä ja hyvää itsetuntoa voidaan ylläpitää vahvuusperustaisella toimintatavalla (Sandberg, 2018). Vahva psyyke on suuri voimavara ja apu kasvun ja kehityksen eri vaiheissa, etenkin silloin kuin lapsi tai nuori kohtaa vaikeita ja haastavilta tuntuvia tilanteita (Sandberg, 2018).

Oppilaan vahvuuksiin keskittymällä luodaan vahva perusta myönteiselle vuoropuhelulle niin opettajan ja oppilaan kuin kodin välille (Sandberg & Vuorinen, 2015). Kouluaineissa menestymisen sijaan huomio tulisi kohdistaa lapsen hyvään ja ainutlaatuiseen luonteeseen ja hyvien taitojen osaamiseen. Kun lapsen vahvuuksiin keskitytään ja niitä arvostetaan, lapsen hyvä luonne kehittyy, mikä on taas yhteydessä niin hyvinvointiin kuin onnellisuuteen. (Sandberg & Vuorinen, 2015.)

4 Esteet ja hidasteet koulun kehittämisessä kaikille sopivaksi

Jos yleisesti voitaisiin sanoa, että millainen kaikille sopiva koulu olisi, niin miksi sellaista ei ole tehty. Simola (2020) esittelee artikkelissaan syitä, miksi koulun muuttaminen on niin vaikeaa. Luokkahuonetodellisuutta määrittelevät yhteiskunnalliset reunaehdot ja kompleksisuus. Tämä todellisuus on niin ilmeinen, tuttu ja luonnollinen, että sitä on vaikea tiedostaa tai sanallistaa. Toiseksi koulun muutoksessa ratkaisevassa asemassa ovat opettajat, mutta heillä on vahva side koulun käytäntöihin koskevaan piilevään kokemustietoonsa, mikä riittää koulussa toimimiseen ja opettamiseen, mutta ei välttämättä sen huomattavaan muuttamiseen. Koulun muuttamista voi vaikeuttaa myös se, että opettajakoulutuksessa keskeisenä oleva yksilökeskeinen lähestymistapa jättää huomioimatta muutoksen edellytykset, joita ovat luokkahuonetodellisuuden sanallistaminen, käsitteellistäminen ja teoretisointi. (Simola, 2020.)

Useat koulussa esiin tulevat laajat ja haastavat ilmiöt, esimerkiksi opettajien uupuminen, koulupudokkuus ja kouluväkivalta, on vaikea ratkaista ainoastaan yksilöihin kohdistuvilla toimenpiteillä. Koulun kehittämisessä tulisi hyödyntää monin tavoin niin psykologista kuin filosofista, historiallista ja sosiologista tutkimusta ja näiden tieteenalojen monipuolisia tutkimusmenetelmiä. Koulujen lukuisten kontekstien huomioiminen edellyttää koulumaailman kaikkien äänien, kuten oppilaiden ja opettajien, kokemusmaailman huomioon ottamista. (Heikkinen, Kaukko, Nikkola ja Saari, 2021.)

Kyllösen (2011) mukaan koulutuksellinen tasa-arvon toteutuminen on yksi merkittävimmistä kysymyksistä tulevaisuudessa. Vaikka tasa-arvoon liittyviä haasteita ei voida ratkaista pelkästään koulutukseen liittyvillä kainoilla, mutta koulutuksen rakenteiden kehittämisessä tulee huomioida se, että ne eivät ole ainakaan edistämässä oppilaan taustasta johtuvaa syrjäytymistä tai erilaistumisen kehittymistä. (Kyllönen, 2011, s. 31.)

4.1 Mistä kaikki on lähtenyt?

Koulua kehystävät historialliset reunaehdot eivät vain rajoita vaan myös mahdollistavat koulun kehitystä (Simola, 2020). Historialla välttämätön vaikutus myös nykyhetkeen, sillä ilman tietoa ja ymmärrystä entisistä käytänteistä ja koulun historiasta rakentava keskustelu nykykoulusta on mahdotonta (Koskela & Tuomi, 2020, s. 12; Vehkalahti, 2015). Vinovskisin (2015) mukaan

historiallinen kontekstointi toimii ymmärtämisen välineenä koulutusjärjestelmän muotoutumisesta sekä sen heikkouksien, vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamisessa (viitattu lähteessä Vehkalahti, 2015).

Esitellään tiivistetysti Suomen kasvatuksen ja koulutuksen kehityskulkua ja historiaa. Vuosisatojen ajan koulutuksesta ja lasten oppimisesta ja kasvatuksesta vastasivat kirkko ja koti. Keski-ajalla 1500-luvulle asti nuoret saivat oppinsa palveluksessa olemalla eli yleensä toimimalla asemaansa sopivassa paikassa piikoina ja renkeinä. 1600- ja 1700-luvulla koulutuskeskustelua valitsi hyötyajattelu. Tällöin pohdittiin paljon, ketä kannattaa kouluttaa ja ketä ei. 1700-luvun loppupuolella alettiin vaatia koulutusta kaikille sosiaalisesta asemasta riippumatta. Säädynmukaisuus vallitsi ja määräsi koulutusta 1600-luvulta aina 1800-luvun puoliväliin asti. (Silvennoinen, 2012.)

1800-luvun puolivälissä aloitettiin kansakoulun toteutus, jonka tavoitteena oli sivistä koko lukutaidoton kansa. 1858 perustettiin suomenkielinen oppikoulu, joka oli tarkoitettu vain pojille. Osa lapsista kävi koulua kiertokouluissa kuten ennekin, sillä kaikki kunnat eivät perustaneet kouluja. Vuonna 1989 voimaan tullut piirijakoasetus kiihdytti koulujen rakentamista, mutta osa lapsista jäi kuitenkin ilman opetusta. (Koskela & Tuomi, 2020, s. 12.)

Vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki, jonka keskeisenä tavoitteena olin kansanopetus (Suomen virallinen tilasto, 2007). Järjestelmänä se tuotti kuitenkin epätasa-arvoa, sillä se jakoi lapset kansakoulun ja oppikoulun käyneisiin. Kansakoulun päättäneistä suurin osa meni suoraan työelämään tai ammattikouluun, kun taas suurin osa oppikouluista oli yksityisiä ja sinne pääseminen vaati koulumenestyksen lisäksi myös varallisuutta. Oppikoulu oli usein suoraan yhteydessä hyvään yhteiskunnalliseen asemaan. (Koskela & Tuomi, 2020, s. 12; Vehkalahti, 2015.)

Tyttö- ja poikakoulujen erot olivat usein hyvinkin suuria ja poikien koulunkäyntiä pidettiin merkittävämpänä kuin tyttöjen. Oppiaineet olivat kouluissa erilaiset eivätkä tytöille tarkoitettut koulut valmistaneet aluksi yliopistoon. Vuoteen 1901 asti naisten tuli anoa vapautusta omasta sukupuolestaan yliopisto-opiskelua varten. Sukupuolen merkitys alkoi kuitenkin muuttumaan 1900-luvun alusta lähtien. Suomen itsenäisyyden ajan Suomeen perustettiin myös yhteiskouluja ja tyttöjen osuus oppikoulussa opiskelevista kasvoi koko vuosisadan ajan. Opettajaseminaari

on ollut merkittävässä osassa koulun tasa-arvoistumista, sillä siellä opiskelivat normeista poikkeavasti niin naiset kuin miehetkin. Naiset olivat pääosin kuitenkin säätyläisiä. (Koskela & Tuomi, 2020, s. 13.)

1970-luvun aikana siirryttiin koko Suomessa yhdenvertaisuutta edistävään koululaitokseen, joka kestää yhdeksän vuotta, on maksuton ja tarkoitettu kaikille (Koskela & Tuomi, 2020; Suomen virallinen tilasto, 2007). Sen taustalla on vaikuttaneet niin demokraattiset, taloudelliset kuin kansallismieliset tavoitteet (Koskela & Tuomi, 2020, s. 13–14).

Seuraavien kymmenien aikana myös Suomessa sijaa sai uusliberalistinen koulutusajattelu, joka korostaa yksilöllisyyttä ja kilpailukykyä. Tämä koulutusajattelun suuntaus on ristiriidassa nykyisen opetus suunnitelman esiin tuomiin demokraattisiin arvoihin, joita ovat aktiivinen osallisuus, toimijuus, identiteetin vahvistaminen, empatia, luovuus, kestävän tulevaisuuden rakentaminen ja yhteiskunnan moninaisuus eli diversiteetti. On hyvä pohtia, kuinka vahva uusliberalistinen koulutusajattelu on nykypäivänä ja mikä koulua nykypäivänä ohjaa, kun 2020-luvun koulun tulisi sivistää aiempaa moninaisempia taustoja omaavia sukupolvia ja opetuksen yksilöllisyys tulisi huomioida eriyttämisessä niin ylös kuin alaspäin. (Koskela & Tuomi, 2020, s. 13–14; s. 182.)

4.2 Koulun syrjäyttävät rakenteet

Suomalaisen koulutusjärjestelmän perusta on tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, mutta niiden sisällölliset merkitykset vaihtelevat niin historiallisen ja koulutuspoliittisen keskustelun muutoksien myötä. Nykypäivänä koulutuskeskusteluissa tasa-arvolla tarkoitetaan yleensä mahdollisuuksien tasa-arvoa. Yhteiskunnan tulisi taata jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle tasavertaiset mahdollisuudet kasvaa ja löytää omat mahdollisuutensa. Yhdenvertaisuus merkitsee sitä, että ketään ei tule asettaa eri asemaan iän, sukupuolen, kielen, alkuperän, mielipiteen, uskonnon, vammaisuuden, terveydentilan, vammaisuuden tai jonkun muun henkilön liittyvän syyn perusteella. (Ukkola & Väättäinen, 2021, s. 64–66.)

Tilastojen mukaan vaikeuksia kouluun sopeutumisessa ja siellä viihtymisessä on etenkin etnisistä ja toisista vähemmistöistä tai työväenluokkaisista perheistä tulevilla oppilailta (Antikainen ym., viitattu lähteessä Harinen & Halme, 2012, s. 52). Jotta yhdenvertaisuusperiaate voisi to-

teutua, tulisi syrjintää vahvistavat rakenteet tunnustaa ja samalla luoda aktiivista ja syrjinnänvastaista koulutuspolitiikkaa. Yhdenvertaisuus tarkoittaa jokaisen yhdenvertaista kohtelua, mutta myös aktiivista toimintaa niitä rakenteita vastaan, jotka vahvistavat syrjintää. (Harinen & Halme, 2012, s. 71)

Suomalaisen koulun yhdenvertaisuutta heikentää sille ominaiset syrjäyttävät rakenteet. Koulu saa aikaan toiseutta (Koskela & Tuomi, 2020). Juvan (2019) mukaan koulujen suppea ymmärrys normaaliudesta voi aiheuttaa syrjintää ja kiusaamista. Tutkimuksissa mukana olleissa kouluissa normaalius pohjautui ajatukseen ideaalista ihmisestä tai oppilaasta. Suomalaisuutta ei nähty etnisenä identiteettinä vaan osana normaaliutta muut etnisyydet saatettiin nähdä jopa ongelmallisena. Normaaliuden ehtoina pidettiin myös tiettyjä sosiaalisia taitoja. Jos oppilas ei omannut niitä, hänen oletettiin muuttavan käytöstään. Jopa kiusaamisen syyksi selitettiin ”ei-normaalius” eikä opettajakaan huomanneet tällaiseksi luokitellun oppilaan joutumista kiusaamisen uhriksi. (Juva, 2019.)

Tietyt ihmisryhmät jäävät näkymättömäksi koulussa eikä kaikkien ääni tule kuuluviin (Koskela & Tuomi, 2020). Koulussa toimiva henkilökunta ja oppikirjoissa esiintyvät hahmot ovat oppilaan keskeisiä samastumiskohteita ja roolimalleja. Jos vähemmistöt ovat näkymättömiä, ne on helppo myös sivuuttaa. Tästä syystä olisi tärkeää, että vähemmistöt näkyisivät sekä koulun opettajissa että koulussa käytettävissä oppimateriaaleissa. Koulussa olevien ammattilaisten tulisi peilata jakaumaltaan oppilaiden ja yhteisön vastaavia jakaumia esimerkiksi etnisyyden ja sukupuolen suhteen. Usein koulussa toimiva henkilökunta on melko homogeenista alueesta riippumatta. (Renko, Larja, Liebkind & Solares, 2012, s. 94)

Virallisesti Suomessa ihminen voi olla vain yksikielinen ja tämä aiheuttaa usein ongelmia ja väärinymmärryksiä esimerkiksi oppilaan kielitaitoa arvioitaessa (Koskela & Tuomi, 2020). Juvan (2019) mukaan kielitaitoa ei nähdä koulussa positiivisessa valossa vaan oppilas, joka voi puhua kolmea eri kieltä saatetaan nähdä kielitaidottomana.

Kieltenopetukseen tulisi olla yhdenvertaista ja tasa-arvoisempaa (Koskela & Tuomi, 2020). Kielitietoisuutta voidaan pitää yhtenä yhdenvertaisen koulujärjestelmän kulmakivenä. Jokaisella on oikeus saada oman äidinkielen opetusta kaksi vuosiviikkotuntia läpi koko peruskoulun. Käytännössä läheskään kaikki eivät käy oman äidinkielen tunneilla ja syitä siihen on useita, kuten osallistumisen vapaaehtoisuus, tiedon puute, opetuksen toteutus eri paikassa kuin omassa koulussa, kielteiset asenteet, väärinymmärrys, opetuksen laatu ja opetusmateriaalien puute.

Kielitarjonnan valinnaisuutta tulisi lisätä yhdenvertaisuuden näkökulmasta, sillä usein koulussa on valittavina lähes pelkästään eurooppalaisia kieliä. (Onnisekä, 2015.)

Koskela ja Tuomi (2020) tuovat esille mahdollisuuden oppiaineiden päivityksestä. Oppiainejaon perustelut ovat poliittisideologisia ja kulttuurihistoriallisia, ja ne ovat kehityspsykologian luoman oppimiskäsityksen kanssa ristiriidassa (Woolfolk, 2007, s. 22). Koulussa olevan oppiainejaon juuret ovat yliopistojen tieteenaloista. Täten lähtökohdiltaan oppiainejako on tieteellisperustainen eikä pedagoginen (Hellström, 2008, s. 247; Kansanen, 2004, s. 29–30). Muutos olisi kuitenkin koko koulua mullistava ja todella laajaa selvitystä vaativa. Kuitenkin osaltaan tästä merkkeinä on Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tulleet monialaisten oppimiskokonaisuuksien lisääntyminen ja laaja-alaiset osaamisen tavoitteet. Tämä ei kuitenkaan riitä, jos opettajalla ei ole tarpeeksi tietoa ja taitoa käsitellä asioita eheyttävästi ja oppiainerajat ylittäen (Kauppinen, Tarnanen ja Aalto, 2014, s.96–97). Tähän ratkaisuksi on ehdotettu myös ihmiskunnan kohtaamiin ajankohtaisiin kysymyksiin perehtymistä, joihin tutustuminen ja ratkaisujen hahmotteleminen vaatisi eri oppiaineiden näkökulmien yhdistämistä esimerkiksi projektien muodossa (Simola ym., 2021).

Lanaksen (2022) mukaan loppujen lopuksi ainoa merkitsevä asia on oppilaan saama kohtelu koulun arjessa. Miten saadaan turvattua yhdenvertainen kohtaaminen kaikille? Tämä vaatii onnistuakseen jatkuvaa reflektointia opettajilta. Epätasa-arvoiset käytänteet ei tulisi korvata pelkästään tasa-arvoisilla vaan tasa-arvoistavilla käytänteillä, jotta muutos oikeasti tapahtuu ja olisi mahdollinen. Suomessa kaikki kansainvälisesti normaalit ja viralliset kontrollikeinot puuttuvat vaan ajatellaan, että ammattilaisina opettajat eivät tarvitse ulkoista kontrollia, jotta he pyrkisivät mahdollisimman hyvään. Myönteisen puheen määrän on joskus nähty vaikeuttavan reflektiivistä kritiikkiä. Joskus liian korkeat tavoitteet ja odotukset rajoittavat ja estävät rohkeuden muutokseen. (Lanas, 2022a.)

4.3 Luokkahuonetodellisuuden luonnonlait

Jotta epäonnistuneita ja toimimattomilta uudistuksilta vältytään, tulisi kehittämisestä vastuussa olevien perehtyä koulunpidon reunaehtoihin, joita on niin yhteiskunnallisia, historiallisia kuin institutionaalisia, ja käydä keskustelua niiden vaikutuksista koulun kehittämisessä (Simola, 2015, s. 119). Nämä reunaehdot nähdään usein vain rajoittavina, ei mahdollistavina tekijöinä koulun kehittämisessä (Simola, 2020).

Suoraan ei voida sanoa, että koulu on pakollinen, sillä Suomessa on oppivelvollisuus ja oppioikeus. Todellisuudessa se näyttäytyy pakollisena, sillä harvoilla oppilailta tai huoltajilla on mahdollisuus valita yksityis- tai kotiopetus perinteisen koulukäynnin sijasta (Kyllönen, 2011, s. 57). Oppivelvollisuuskoulu eli koulun pakollisuus tarkoittaa sitä, että jotkut oppilaista tulee kouluun vasten tahtoaan. Oppivelvollisuus tuo esille hyvin tärkeän näkökulman, joka tulee huomioida kokonaisvaltaisesti koulutodellisuudessa, mitkä tiedot ja taidot ovat niin arvokkaita ja välttämättömiä niin yhteiskunnalle kuin opetettavalle sukupolvelle, että sen tulee olla pakollista koko ikäluokalle. Tämän kautta koulua kehitettäessä pohditaan jatkuvasti sitä, mistä voidaan luopua ja mistä ei. (Simola ym., 2021.)

Koulun välttämättömästä joukkomuotoisuudesta seuraa se, että koulussa ei voi olla täydellisen yksilöllistä opetusta. Yksilöä korostavassa ajassa joukkomuotoisuus nähdään kielteisenä, tasa-päistävänä ja yksilön vähättelevänä. Joukkomuotoisuudella on myös käänttöpuolensa. Oppivelvollisuuskoulu tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden koko ikäluokan laajuiseen yhteisöllisyyteen, joka ei ole missään muussa yhteiskunnan instituutiossa mahdollista. Tämä myös korostaa koulun perustehtävän onnistumisen merkittävyyttä. Koulun tulisi onnistua kaikkien lasten ja nuorten opettamisessa. (Simola ym., 2021.)

Oppivelvollisuuskoulu on yhteiskunnallisen valikoinnin merkittävä alue. Koulu on valikoinut oppilaitaan aina ja koululla on valikointivelvollisuus, joka vaatii koulua luokittelemaan oppilaat tulevaa koulutusuraa ja elämää varten (Koskela & Tuomi, 2020, s. 14; Simola ym., 2021).

5 Miten koulu voisi olla sopivampi jokaiselle oppilaalle?

Tutkimuskysymykseen vastaaminen on samalla lailla laaja ja uusien ajatusten myötä kehittyvä asia kuten esimerkiksi pedagogiikka tai jokin muu aihe, johon ei ole suoraan vain yhtä vastausta. Tässäkään vastauksessa ja tutkimustuloksissa ei siis ole kysymys ehdottomista totuuksista, jota voisi mitenkään toteuttaa van yhdellä tavalla tai absoluuttisesti oikein. Tämän kautta tavoitteena ei ole saada selville lopullista totuutta. Tässä luvussa esitellään tutkimustuloksia makro-, meso- ja mikrotasolla ja tätä kautta pyritään kuvailemaan joitain huomioita, jotka tekevät koulua sopivammaksi kaikille.

5.1 Makrotaso

Makro- eli valtakunnan taso on merkittävässä roolissa ja sitä voidaan pitää perustana kaikille sopivan koulun kehittämisessä, sillä kouluun vaikuttaa väistämättä ympärillä olevan yhteiskunnan arvot ja niistä poikkeamiseen ei kykene yksittäiset koulut tai opettajat (Simola ym., 2021). Jotta maailmassa voisi yhä useammalla olla mahdollisuus hyvään elämään ja itsensä toteuttamiseen, vaatii se monialaista ja ennakkoluulotonta tutkimusta ja pedagogiikkaa (Anttilan, 2008, s. 43).

Tervasmäen ja Tomperin (2018, s. 182) mukaan talouskasvuun keskittynyt koulutuspoliittinen ajattelutapa ei saisi syrjäyttää kysymyksiä niin hyvästä elämästä, yhteiskunnasta ja kasvatuksesta. Koulutussosiologi Hannu Simola hahmottelee ”ajatusta inklusiivisesta, yhteisestä lähikoulusta, joka rauhallisena ja turvallisena – mutta myös vaativana – ympäristönä mahdollistaisi kaikille oppilaille hiljentymisen, keskittymisen ja syventymisen niin yhteiskunnallisesti kuin yksilöiden kannalta merkittäviin aiheisiin” (Simola, 2015, s. 126–135). Koulutuspolitiikassa tulisi pyrkiä tavoittelemaan ”riittävän hyvää perusopetusta’ ja ’tavallisen hyviä lähikouluja’” erinomaisuuden ja huippujen sijaan. Heidän mukaansa kansainvälisen kilpailun ja muihin vertaamisen sijaan voisi koulutusajattelun avainkäsitteinä olla hyvinvointi, kasvu ja sivistys korostetun osaamisen -käsitteen sijaan. (Tervasmäki & Tomperi, 2018, s. 183.)

Koulutuksella on mahdollisuus vaikuttaa omalta osaltaan siihen, mihin suuntaan yhteiskunta ja sosiaalinen osaamispääoma rakentuvat (Kyllönen, 2011, s. 31). Simola ym. (2021) mukaan valikointivelvollisuus ja varsinkaan oppilaiden keskinäinen kilpailuttaminen ei ole kaikille tarkoitettussa koulussa välttämättömyys, toisin kuin pakollisuus ja joukkomuotoisuus, ja perusteita

tällaisesta kulttuurista luopumiseen on useita. Myös Illich on moittinut sitä, että on oppitti arvostamaan vain mitattavia oppimista (Lanas, ym., 2008, s. 112). Tämä näkyy osaltaan esimerkiksi siinä, että oppilaiden osaaminen tuodaan esille numerotodistuksin.

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat oleellisessa osassa makrotason vaikutusmahdollisuuksissa. Lanaksen (2022d) mukaan opetussuunnitelmalla on hyvin merkittävä rooli ja sen olemassaolo perustuu siihen, että tiedetään mitä pitäisi opettaa, näille oppilaille, tänä aikana ja miten ja mitä tavoitellen.

Avola ja Pentikäinen tuovat ilmi, että hyvinvointi on osaltaan opittavissa oleva taito ja täten he ehdottavat, että tulisiko siitä tulla jopa erillinen oppiaine kouluun. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins (2009) perustelevat hyvinvoinnin opetusta kolmella syyllä. Hyvinvoinnin opetus olisi apuväline oppimiseen ja luovaan ajatteluun, vastalääke masennukseen ja elämään tyytyväisyyden lisääjä. He myös perustelevat hyvinvoinnin opetusta koulussa sillä, että koska niin suuri osa lapsista käy koulua, joten sillä mahdollisuus tavoittaa ja lisätä heidän hyvinvointiansa merkittävästi. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009, s. 294–295.) Tällainen muutos vaatisi valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin muutosta, sillä tuntijaosta ja oppiaineista päättää Valtioneuvosto (Lanas, 2022d).

Koulutus ja koulutusjärjestelmä on syntynyt tietyssä ajassa ja paikassa, levinnyt ja kehittynyt tietynlaiseksi instituutioksi. Ivan Illich on antanut mahdollisuuden sille, että koko koulutus voitaisiin kuvitella ja ajatella myös toisin (viitattu lähteessä Lanan, Niinistö & Suoranta, 2008, s. 14). Illichin mukaan pyrkimys koulun muuttamiseen rakenteiden sisällä ei tuo muutosta siihen rakenteeseen, johon koulujen olemassaolo pohjautuu ja tähän perustuen hän on vaatinut kouluja lopetettavaksi (viitattu lähteessä Määttä & Uusitalo, 2008, s. 138). Illichin kritiikki herättää ja on herättänyt paljon erilaisia mielipiteitä, mutta se tuo esille varteenotettavan näkökulman. Sen mukaan tulisi pohtia, että olisiko perusteellinen ja kokonaisvaltainen koulutusjärjestelmän muutos tarpeen, jotta koulu voisi sopia kaikille. Jos näin on, niin tällainen muutos on yhteiskunnan vastuulla.

Jotta koulusta voisi tulla tasa-arvoinen ja yhdenvertainen jokaiselle oppilaalle, tulisi koulutuksen eriarvoisuutta tuottavat rakenteet ja toimintakäytänteet tunnistaa ja purkaa. Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus asuinalueesta ja sosioekonomisesta asemasta riippumatta laadukkaaseen opetukseen. Kehittyminen vaatii myös opetus-, ohjaus- ja kasvatushenkilöstön osaa-

misen suunnitelmallista kehittämistä. Muutokset vaativat pitkäjänteistä ja organisoitua suunnittelua ja seuranta. Tämän kautta niin opetuksen, ohjauksen ja koulutuksen toteutumista ja toimivuutta tulee suunnitelmallisesti tutkia, arvioida ja kehittää. (Ukkola & Väättäinen, 2021, s. 61–62.)

5.2 Mesotaso

Meso- eli paikallisella kuntatasolla voidaan vaikuttaa siihen, että koulu olisi aivan jokaista oppilasta varten. Vuoden 1995 kuntalakiuudistus vahvistivat kuntien itsehallinnon. Kunnilla on mahdollisuus toteuttaa velvollisuutensa parhaimmaksi katsomallaan tavalla, tehdä yhteistyötä myös muiden kuntien kanssa ja jakaa resurssit omien tarpeiden ja tehtävien mukaan. Kuntalain uudistamisen tarkoitus oli vahvistaa paikallista päätösvaltaa ja osoittaa, että paikalliset toimijat omaavat kattavimman ymmärryksen oman alueen tarpeista ja pystyvät tätä kautta jakamaan resurssit tarpeiden mukaan. (Kuntalaki 1995.)

Resurssit vaikuttavat myös hyvin paljon koulun mahdollisuuksiin vaikuttaa ja niiden tulisi kehittyä, vaikka resurssit ja taloudellinen tuki sivistyksestä ovat leikkauksien alla. Kouluihin tulisi mahdollistaa riittävät henkilöstöresurssit, jotta oppilaille voitaisiin turvata riittävä tuki. (Majoinen, 2016, s. 76.) Koulukohtaiset resurssit vaikuttavat myös siihen, että kuinka hyvin koulu voi tukea oppilasta moniammatillisesti, joka on Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen mukaan yksi tärkeimmistä koulunkäynnin tuen tavoitteista (Thuneberg, ym., 2013). Tällä on myös merkittävä yhteys siihen, että koulu on jokaista oppilasta varten ja pystyy auttamaan ja tukemaan heitä myös moniammatillisesti. Työnantajan eli kunnan vastuulla on tarjota opettajille tukea ja täydennyskoulutusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö myöhemmin [OPM], 2015). Se on myös yksi merkittävä tekijä, joka auttaa ja edistää oppilaiden vahvuuksien tukemista ja esiin tuomista.

Lanas (2008) ehdottaa, että hyvinvoinnille paikka voi olla jopa merkityksellisempi kuin palvelut, työllisyys ja koulutus. Paikkatietoinen kasvatus on yksi mahdollisuus, mikä voi sitoa ja yhdistää koulua lapsen elämään. Kun kasvatus ja opetus integroidaan lasta lähellä olevaan yhteisöön ja paikkaan, se tuo koulua lähemmäksi lapsen kokemusmaailmaa ja elämää. Tätä kautta koulu voi voimaannuttaa ja elävöittää myös paikallista elämää. (Lanas, 2008, s. 53–54).

Kuntakohtaisesti laadittavat opetussuunnitelmat mahdollistavat paikallisuuden huomioimisen koulussa. Se täydentää ja painottaa paikallisesta näkökulmasta, miten opetussuunnitelman perusteissa määritetyt tavoitteet, ohjaavat linjaukset toiminnasta, keskeiset sisällöt otetaan huomioon (OPS, 2014, s. 9). Suomessa ymmärretään, että eri kouluissa on hyvä olla samoja sisältöjä, mutta myös painotuksia, jotka ovat vain tietyissä kouluissa ja paikoissa merkityksellisiä. Tämä edesauttaa osaltaan mesotason vaikutusmahdollisuuksia kehittää koulua jokaista oppilasta varten. Lanaksen (10.1.2022) mukaan paikallinen opetussuunnitelma mahdollistaa sen, että koulu voi huomioida mitä kyseisessä koulussa ja juuri niille oppilaille on tärkeää opettaa.

5.3 Mikrotaso

Suurimmat mahdollisuudet vaikuttaa yksittäisen oppilaan vahvuuksien tunnistamisessa ja tukemisessä on mikrotasolla, sillä se on taso, jonka oppilas kohtaa konkreettisesti omassa arjessaan.

5.3.1 Koulutaso

Yhteiskunnassa koulun tehtävä on moraalinen. Koululta odotetaan tuloksellista toimintaa sekä yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Yleisesti toivotaan, että koulun toiminta johtaa kaikkien yhteiseen kasvuun ja hyvinvointiin. Todellisuudessa yksilön edut voivat olla yhteensopimattomia yhteisten etujen kanssa. Täten koulun tulee etsiä jatkuvasti tasapainoa niin yksilön ja yhteisen hyödyn välillä. (Kyllönen, 2011, s. 58.) Jotta koulu voisi tunnistaa oppilaan monenlaiset vahvuudet ja monenlaiset hyvät elämät, vaatii se myös valintoja koulun toiminnassa yksilön edun hyväksi ja se voi olla osaltaan pois yhteisestä hyvästä joissain kohdin.

Koululla on tulevaisuuden osaamisen turvaamisen lisäksi merkittävä rooli identiteetin ja kansallisen koheesion rakentamisessa yhteiskunnassa. Koulu uudistaa ja kehittää yhteiskuntaa vastuullisuuteen ja kriittisyyteen kasvattamalla, joka on merkityksellistä moniarvoisessa ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa. Tulevaisuudessa koulun kulttuurinen integraatiotehtävä on merkittävässä roolissa ja täten koulun tulisi vahvistaa moniarvoisuuden ja erilaisuuden ymmärtämistä. (Kyllönen, 2011, s. 31.) Tämän tarve näkyy nykypäivänä jo jokapäiväisessä elämässä. Jos koulun yhtenä tehtävänä nähdään kulttuurinen integraatio ja moninaisuuden vahvistaminen ja arvostus, voidaan aikaisemman perusteella päätellä, että tällöin myös koulun tulee sitoutua näihin arvoihin ja tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen yksittäisten oppilaiden kohtaamisessa, tukemisessa ja ymmärtämisessä.

Avola ja Pentikäinen (2020) tuovat esille positiiviset koulut, jotka pyrkivät korostamaan jokaisen vahvuuksia ja niille annetaan erityinen painoarvo. Niiden opetussuunnitelma perustuu positiiviseen pedagogiikkaan tai ainakin niissä on hyvin paljon yhteneväisyyttä. Lapsen hyvinvointia pidetään todella merkittävänä elementtinä akateemisen onnistumisen tai osaamisen taustalla. Niissä laaditaan oppilaiden hyvinvointia lisääviä ohjelmia ja suunnitelmia, jotka keskittyvät lisäämään oppilaiden hyvinvointia, motivaatiota ja koulutyytyväisyyttä. Positiiviset koulut painottavat myös ihmisten erilaisuuden merkitystä ja näin se edesauttaa sitä, että koulua pyritään kehittämään ja muokkaamaan jokaiselle sopivaksi. Myös vertaissuhteet keskittyvät positiivisen palautteen antamiseen ja ilmapiirin rakentamiseen. Positiivisissa kouluissa keskitytään hyvinvoinnin lisäämiseen yhtä paljon kuin kognitiivisten kykyjen ja akateemisten taitojen opettamiseen. (Avola ja Pentikäinen, 2020, s. 64)

Lanaksen (2022a) mukaan koulun normit ja sen suosimat oppimis-, opetus- ja kulttuuriset tyylit vaikuttavat oppilaan kokemukseen koulusta. Oppilaan tapaan osallistua tulisi kiinnittää huomiota: antaako opetus kaikille mahdollisuuden osallistua ja huomioiko se jokaisen? Kysymyksille tulisi antaa tilaa sekä koulun tulisi huomioida myös oppilaiden erilaiset tavat motivoitua. (Lanas, 2022a). Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa, jonka opetuksen järjestäjä laatii, otetaan huomioon paikalliset erityispiirteet ja oppilaiden tarpeet (Opetushallitus, 2016, s. 10). Tämän kautta yksittäisellä koululla on mahdollisuuksia vaikuttaa juuri sen koulun tarpeisiin myös opetussuunnitelmatasolla.

5.3.2 Opettajan mahdollisuudet

Tirrin ja Kuusiston (2019, luku 3.2 ja 3.4) mukaan opettajan tärkein tehtävä on kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti riippumatta hänen koulumenestyksestään tai sosioekonomisesta taustastaan. Opettaja on sitoutunut oppilaan kasvun tukemiseen, mutta sitoutuminen koskee yhtä lailla kaikkia kouluyhteisön jäseniä (Tirri & Kuusisto 2019).

Kasvattajan tulee tiedostaa oman auktoriteettiasemansa ja vastuunsa kasvatustehtävässään. Pedagoginen auktoriteetti on pidettävä osana kasvatussuhteen perusrakennetta. Auktoriteetin tekee pedagogiseksi se, että kasvattaja ei toteuta omaa vallanhaluaan, vaan tähtää kasvatettavan sivistyksen päämääriin. (Siljander, 2002, s. 76). Bruner (1990) kuvailee osuvasti opettajan merkitystä oppilaan maailmankuvan ja minäkuvan rakentumisessa: “Kun joku jolla on opettajan auktoriteetti, kuvailee maailmaa, mutta sinä et olekaan siinä. Tulee psyykkisen hämmennyksen

hetki, ihan kuin sinä et olisikaan siinä” (viitattu lähteessä Lanas, 2022b). Opettajana tulee tiedostaa oma kasvatuksellinen vastuu niin kouluyhteisössä kuin yksittäisen oppilaan elämässä. Opettajalla on vastuu oman osaamisen ylläpitämisestä (OPM, 2015). Opettajan ammattiin liittyy myös yhteiskunnallista valtaa, josta ammatissa toimivana tulee kantaa vastuu (Tirri & Kuusisto, 2019).

Positiivisen pedagogiikkaan liittyy vahvasti kaksi osa-aluetta, jotka ovat vahvuuksien tunnistaminen ja niiden sanoittaminen ja joihin opettajana voi vaikuttaa. Vahvuuksien tunnistaminen on merkityksellistä niin oppilaan itsensä kuin vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Sanoittamisen tärkeys korostuu erityisesti siinä, että yksilö itse ymmärtää ja tiedostaa omat vahvuutensa. (Sandberg, 2018.) Pelkkä vahvuuksien tiedostaminen voimauttaa ja kohottaa itsetuntoa ja niiden käyttö voi edesauttaa lähes jokaisen suoriutumista (Seligman, ym., 2009, s. 297–302). Heikkouksiin keskittymisen sijaan paljon hyödyllisempää on keskittyä niihin vahvuuksiin, mitä vahvuuksia lapsessa on ja mitä hän haluaa itse lisätä (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 101). Vahvuuksien tunnistamisessa hyvänä käytännön työkaluna voi käyttää VIA-vahvuusmittaria (katso liite 1), jonka Seligman ja Peterson ovat kollegoidensa kanssa kehittäneet. Sen tavoitteena on myös saada käyttöön löydetty vahvuudet eikä pelkästään tuoda ilmi ne. (Peterson & Seligman, 2004, s. 639–644.)

Opettajan omat voimavarat ovat keskiössä, kun kyseessä on vahvuudet, hyvinvointitaidot ja elämän taidot. Ennen kuin voi auttaa ja tukea muita, tulee voida itse hyvin. Jotta opettaja kykenisi opettamaan elämäntaitoja ja hyvinvointitaitoja oppilaille mahdollisimman kattavasti, olisi hyvä, että hän on käynyt yleensä läpi oman hyvinvoinnin kehittämisen prosessin, hänellä on myös teoreettinen tieto hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä, pedagogiset taidot ja asenne sekä käytännön menetelmät ja harjoitukset, joiden avulla hyvinvointia ja elämäntaitoja voi opettaa ja kehittää. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 85–91).

Ratkaisukeskeisyys tuo oppilaan vahvuuksien ja monenlaisten hyvien elämien tunnistamiseen ja tukemiseen merkittävän näkökulman. Furman (2016, s. 8–22) tiivistää, että ratkaisukeskeisyydessä on tarkoitus kiinnittää huomiota enemmän siihen, mitä ongelmille voi tehdä ja miten lasta voidaan auttaa eikä siihen, mistä ongelmat johtuvat.

Valmentavan vuorovaikutuksella opettaja voisi kehittää toimintaansa niin, että hän pystyisi tukea, huomata ja vahvistaa yhä useampia. Se on kuuntelemista ja kysymistä tavalla, joka kan-

nustaa oppilaita ilmaisemaan ajatuksiaan suorasti ja rehellisesti. Siinä keskiössä on lapsen kokemus siitä, että opettaja on oikeasti ymmärtänyt, nähnyt ja hyväksynyt lapsen aivan omana itsenään. (Salonen, 2016).

Ratkaisukeskeisen ja valmentavan vuorovaikutuksen viisi sisältöä ovat kiinnostuminen, kunnioittaminen, kysyminen, kuunteleminen ja kannustaminen. Aidosti kiinnostunut näkee, huomaa ja hymyilee. Se on asenne, joka osoittaa toista kohtaan arvostusta, uteliaisuutta ja aitoa kiinnostusta. Aidosti kiinnostunut aikuinen viestii aitoa ja myönteistä avoimuutta ympärillään oleville lapsille ja nuorille. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 74–77.)

Toisen kunnioittaminen on vuorovaikutuksessa syvimmiltään luultavasti tärkein elementti ja se on suurilta osin erilaisuuden arvostamista. Kunnioitus ei ole asia, joka ansaitaan vaan se on valinta. Aikuisen vastuulla on tarjota kunnioitettavaa kohtaamista ja kohdata jokainen tällä tavalla, joka päivä, uudestaan ja uudestaan. Kasvattaja opettaa tätä parhaiten näyttämällä itse esimerkkiä. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 78.)

Kolmas alue ratkaisukeskeisessä ja valmentavassa vuorovaikutuksessa on kysyminen. Se on kannustavaa ja erittäin kunnioitettavaa ja esimerkiksi ratkaisukeskeiset kysymykset auttavat paremmin kuin ohjeet tai neuvot. Yleisesti kysyminen on paras tapa auttaa toista. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 79–80.)

Kohtaava kuunteleminen on aktiivista kiinnostusta ja tulkintaa sekä lapsen aloitteiden tunnistamista. Se vahvistaa lapsen itsetuntoa ja rohkaisee lasta ilmaisemaan itseään. (Lanas, 2022c). Aina arjessa ei ole aikaa kuunnella jokaista, mutta luokkaan voisi luoda ilmapiirin, että luokassa jokainen voisi kuunnella jotakin. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 80–82.)

Viidentenä osa-alueena on kannustaminen. Kannustamista on kaikki positiivinen palaute, kuten kehu, kiitokset, kannustus ja palaute. Sen tulee olla aitoa ja tilanteeseen sopivaa. Kannustaminen on kaiken hyvän sanoittamista. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 80–82.)

Aikuisen muutoksen merkitys korostuu voimavarakeskeisessä ja ratkaisukeskeisessä kasvatuksessa. Tämä muutos mahdollistaa sen, että kasvattaja näkee jokaisen lapsen arvokkaana, hyvänä ja rakastettavana. (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 65.) Tämän näkökulman omaksumisen ja tiedostamisen kautta kasvattajalla on valmius tukea jokaisen lapsen kehitystä ja kasvua.

6 Pohdinta

Aivan tutkielman alussa eli tutkimuskysymyksessä haluttiin tuoda esille ratkaisukeskeinen toimintatapa, siksi tutkimuksessa ei lähdetty tutkimaan pelkästään nykyisen koulun sopimattomuutta vaan enemmänkin etsiä ratkaisuja ja kehityskohteita, jotka vievät eteenpäin sitä tavoitetta, että koulu sopisi jokaiselle ja olisi jokaista oppilasta varten. Tutkielmaa tehdessä ja tuloksia etisessä, oli haastavaa rajata, mitä näkökulmia tutkimukseen otetaan mukaan ja mikä ei ole niin olennaista tutkimuksen viitekehityksessä. Kysymyksen laajuuden vuoksi jouduttiin jättämään aika paljonkin erilaisia näkökulmia ja tuloksia pois, jotka olisivat sopineet tutkielmaan.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Yleisesti Suomen opetussuunnitelmaprosessi on kehitetty siihen suuntaan, että se huomioi ja antaa mahdollisuuden niin makro, meso- kuin mikrotasojen vaikutusmahdollisuuksille. Makrotasolla luodaan perusopetuksen perusteet, mesotasolla muodostetaan kuntakohtainen opetussuunnitelma ja mikrotasolla jokainen koulu laatii vielä koulukohtaisen opetussuunnitelman.

Makrotasolla on kaikille sopivan koulun kehittämiseksi voi tehdä paljon, mutta usein näiden asioiden muuttaminen vaatii oikean ajoituksen, tutkimusta, kehittämistä, arviointia ja paljon aikaa vuosia tai vuosikymmeniä. Se vaatii myös sitä, että koulutuksen eriarvoisuutta tuottavat rakenteet ja toimintakäytännöt tunnistetaan ja puretaan. Kouluun vaikuttaa väistämättä ympäröivän yhteiskunnan arvot ja koulutuspolitiikka. Koulutuspolitiikassa tulisi huomioida, että koulu ei ehdollista oppilaita talouden rakenteille vaan sen pyrkimyksenä Tervasmäkeä ja Tomperia (2018, s. 183) mukailten olisi oppilaiden hyvinvointi, kasvu ja sivistys. Näihin pyrkimykseen ja tavoitteisiin peilaten perustelut hyvinvointioppiaineen kehittämiseksi ovat vahvat.

Mesotasolla kuntalaki on mahdollistanut kunnille hyvin suuren päätösvallan ja tätä kautta voitaisiin ajatella, että kunnalla voisi olla hyvinkin vahvat mahdollisuudet vaikuttaa siihen, että koulu sopisi kyseisessä kunnassa sen jokaiselle lapselle. Kuntalaki on nojannut ajatukseen ja ymmärrykseen siitä, että paikallisella tasolla tiedetään parhaiten, miten juuri siinä paikassa kyseiset asiat tulee järjestää ja hoitaa. Osaltaan näin varmasti onkin, mutta valtion oman hankkeen loppuraportissa tuodaan ilmi kuntalakiuudistuksesta aiheutunutta eriytymistä (Oakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen, 2015, s. 48). Resurssien riittävyys ja monipuolisuuden merkitys korostuu myös siinä, että koulu voi tukea aivan jokaista oppilasta. Paikkatietoisen kasvatuksen

merkitykset ja mahdollisuudet voivat olla myös moninaiset ja varsinkin harvaan asutuilla seuduilla se voi olla ratkaisevassa roolissa.

Mikrotaso koskettaa suoraan oppilasta, joten sillä myös konkreettisimmat vaikutusmahdollisuudet ja ne voidaan saada myös nopeimmin käytäntöön. Koulutasolla tulee joissakin kohdissa tehdä valinta, että tehdäänkö päätökset yksilön vai yhteisen hyvän eteen. Koululla on myös moniarvoisessa ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa hyvin merkittävä tehtävä yhteiskunnan uudistamisessa ja kehittämisessä. Jos yhteiskunnassa jokaista ihmistä ja yksilöä pidetään merkittävänä, tulee myös koulussa toimia samoin. Kouluissa tulee myös huomioida ja kehittää kouluissa vallitsevia normeja ja oppimis-, opetus- ja kulttuurisia tyylejä. Positiivisilla kouluilla voisi olla hyvinkin suuret mahdollisuudet kehittää koulu kaikille sopivampaan suuntaan. Näiden koulujen tavoitteena on saada kukoistamaan niin yksilöt kuin kouluyhteisöt (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 63).

Opettajalla on suoraan vuorovaikutuksessa oppilaaseen ja tätä kautta opettajan tärkein tehtävä onkin tukea ja kasvattaa lasta kokonaisvaltaisesti. Kasvattajan tulee kuitenkin voida itse hyvin ennen kuin voi tukea toisia. Ratkaisukeskeisen ja valmentavan vuorovaikutuksen viisi sisältöä ovat kiinnostuminen, kunnioittaminen, kysyminen, kuunteleminen ja kannustaminen. Valmentava vuorovaikutus ja ratkaisukeskeisyys ovat avainasemassa siinä, että opettaja voi tukea ja ymmärtää mahdollisimman monipuolisesti lasta. Kun opettaja perustaa toimintansa positiiviseen ja vahvuusperustaiseen pedagogiikkaan, voi hän vaikuttaa lapsen kasvuun kokonaiseksi, ehjäksi ja onnelliseksi (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 350).

Tutkielmaa tehdessä huomattiin, kuinka laaja aihealue koulun kehittäminen on ja miten siihen vaikuttaa niin ympäröivä yhteiskunta, koulutushistoria, koulutuspolitiikka kuin yhteiskunnalliset reunaehdot. Toimijoina ovat niin valtakunnalliset, paikalliset kuin yksilöt. Syrjäyttävät ja rakenteelliset haasteet ovat laajoja, ja niiden muuttaminen on hidasta, mutta niidenkin ratkaisemiseksi tulee tehdä töitä jatkuvasti. Tutkielmaa tehdessä ymmärrettiin ja opittiin, kuinka iso vastuu ympäröivällä yhteiskunnalla on laajojen linjojen suunnittelussa ja päättämisessä. Nämä päätökset ovat merkittäviä myös siinä suhteessa, että ne kertovat siitä, mitä yhteiskunta arvostaa ja tavoittelee.

Halutaan uskoa, että koulua kehittäessä vahvuusperustaiseen ja positiivisen pedagogiikan pohjautuvilla toimilla ei voida epäonnistua, sillä sen tarkoitus ja päämääränä on ihmisen hyvinvointi ja kukoistus. Yhden historian merkittävimmän neron ja fyysikon Albert Einstein sanoin ”se mihin keskitymme, kasvaa ja lisääntyy”.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimus on luotettava, jos se on avannut esitettyä tutkimuskysymystä ja on toteutunut kuvatus menetelmän mukaisesti (Varto, 2011, s. 19). Tutkijan omat ratkaisut vaikuttavat väistämättä vielä kandidaattivaiheen tasoisessa tutkielmassa, vaikka pyrkimys objektiivisuuteen olisi vahva. Nämä ratkaisut ilmenevät esimerkiksi aiheen valinnassa, joka yleisesti on kandidaattivaiheen tutkielmassa tutkijalle itselleen jollain tavalla merkityksellinen. Tutkijan omat ennakkokäsitykset voivat ilmetä esimerkiksi siinä, että tutkija lähtee suuntaamaan aineiston hakua johonkin tiettyyn näkökulmaan.

Tutkijalla on merkittävä rooli aineiston valinta ja menetelmissä. Tämän tutkielman aihe on hyvin laaja, ja sitä olisi voinut käsitellä hyvin monesta eri näkökulmasta. Tätä kautta tutkielmaa tehdessä tuli rajata aika paljonkin mahdollista tutkimukseen sopivaa aineistoa. Kansainvälisten aineistojen käyttö jäi aika vähäiseksi, sillä resurssien takia ei tutkimuksessa alettu vertailemaan muiden maiden koulujärjestelmiä, jotka olisivat voineet kuitenkin tuoda merkittävää tietoa ja uusia näkökulmia suomalaisen koulutuksen kehitystarpeisiin.

Tutkielmassa rakentui suhteellisen kokonaisvaltainen käsitys siitä, kuinka laaja alue koulun kehittämisen on ja kuinka siihen voi vaikuttaa niin makro-, meso- ja mikrotasolla. Tätä kautta tutkielman tuloksista pystyi tehdä jotain johtopäätöksiä, mutta useissa kohdissa kokonaisvaltaisten johtopäätösten tekeminen olisi vaatinut vielä laajempaa tutkimusta ja perehtymistä kyseiseen aiheeseen.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkielmaa tehdessä esille nousi useita jatkotutkimusaiheita. Jatkotutkimuksessa voisi perehtyä siihen, kuinka pakollista koulun valikointivelvollisuus on. Voisiko koulua olla ilman sitä, ja millainen koulu sellainen olisi? Tässä tutkielmassa tarkastellaan aihetta hyvin yleisesti, mitä koulun kehittämiseksi pitäisi tehdä, että se olisi kaikille parempi. Tämä näkökulma kiinnostaa hyvin paljon, sillä suomalaisen koulutusjärjestelmän yksi tavoitteista on, että koulu on instituutio, jossa kaikki samaan ikäluokkaan kuuluvat ihmiset toimivat yhdessä. Seuraavissa tutkimuksissa voitaisiin perehtyä myös esimerkiksi erilaisten sosiaaliryhmien kokemuksiin ja näkemyksiin koulusta, jotta rakentuisi vielä monipuolisempi ymmärrys siitä, mitä koululle tulisi tehdä ja mihin suuntaan sitä tulisi kehittää, että se sopisi paremmin jokaiselle.

Tutkielman loppupuolella herää kysymys siitä, että onko edes mahdollista kehittää koulua niin, että se sopii kaikille. Simola (2020) väittää, että suomalainen peruskoulu on ”elää sarana-aikaa, jolloin joko jatketaan jo alkanutta alamäkeä tai lähdetään uuteen nousuun”. Nouseminen vaatii kyseenalaistamaan monia asioita, joita on pidetty totuutena sekä kriittistä ja uudenlaista ajattelua. (Simola, 2020, s. 126). Tutkielman loppupuolella halutaan rinnastaa utopia kaikille sopivasta koulusta Simolan näkemykseen suomalaisen peruskoulun kehittymisestä. Hänen (2020, s. 126) mukaan suomalainen peruskoulu ei olisi toteutunut ilman utopioita ja tavoitteellisia pyrkimyksiä niitä kohti. Se vaati pitkäjänteisyyttä, taistelua ja sinnikkäitä tekoja ja toimia kohti sen hetkistä utopiaa. Tätä kautta tutkielman lopussa halutaan luottaa, että myös utopia kaikille sopivasta koulusta voisi mahdollinen.

Lähteet

- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. *Teoksessa Ahtola, A.(toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus*, 12–21. Haettu osoitteesta https://www.varhaiskasvatuksentietopalvelu.fi/lisamateriaalit/psykykinen_hyvinvointi_ja_oppiminen_esipuhe.pdf
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttila, E. (2008). 1. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. *Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H., Suoranta, J. (toim.). Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä: 2. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos*. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65381/978-951-44-7544-3.pdf?sequence=1#page=19>
- Aveyard, H. (2014). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide*. Berkshire: Open University Press. 3rd Edition. Haettu osoitteesta <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=>
- Avola, P., Pentikäinen, V. & Kuusniemi, E. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja* (2. painos.). BEEhappy Publishing.
- Demaine, J. (1981). *Contemporary theories in the sociology of education*. Springer.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef : Nuorisotutkimusverkosto : Nuorisotutkimusseura. Haettu osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P., & Sinkkonen, H-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *Oppimisen*

ja oppimisvaikeuksien erityislehti *NMI-Bulletin*, 28(3), 16–31. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201909093202m>

Heikkinen, H. L. T., & Huttunen, R. (2017). "Mitä järkeä?": kasvatuksen tietoperusta ja rationaalisuus. In A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 31–58). Suomen kasvatustieteellinen seura

Heikkinen, H. L., Kaukko, M., Nikkola, T., & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 52(4), 378–379. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112368/66045>

Heinonen, O-P. (2018). Minulla on unelma. #Kovaaosaamista-blogisarja. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/blogit/minulla-on-unelma/>

Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen – Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40393/1/978-951-39-4914-3.pdf>

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Huhtala, H-M. (2020). Kasvatuksen filosofiset ja eettiset lähtökohdat ja päämäärät. [Luennot ajalla 10.3.-2.3.202]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.

Jokisaari, O-J. (2014). Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.), *Ajan kasvatusta. Kasvatustieteiden tutkimus*. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103678/978-951-44-9613-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'?: Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. University of Helsinki.
- Juutinen, J. (2019). Luento 5. Pitääkö tutkimusta suunnitella, enkö voi vain tehdä sitä? [Luentotalenne]. Vimeo. Haettu osoitteesta https://oulu.zoom.us/rec/play/u5YoIuCt_Wg3GtbGtwSDBqctW464Kams0yhL-aden0q1W3IKNFWvZrpBMOayxehz11iKLctzfINBrZLo?startTime=1568092569000
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, M., Tarnanen, M., & Aalto, E. (2014). ” Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit”–luokanopettajaopiskelija kielitietoisien aineenoppimisen ohjaajana. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (7), 81–100. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/48161>
- Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto: Lääketieteellinen tiedekunta.
- Korkiamäki, R. (2013). *Kaveria ei jätetä! -Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68124/978-951-44-9124-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koskela, M. & Tuomi, E. (2020). *Toisin tehty: Keskusteluja koulusta*. Kustantamo S&S.
- Kuntalaki. 1§ 17.3.1995/365. Yleiset säännökset. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/akup/1995/19950365?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kuntalaki%20365%2F1995>
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lanas, M. (2008). Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat?. Teoksessa: Lanas, M., Niinistö, H & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2, sivut 51-80. Tampere: Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65381/978-951-44-7544-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lanas, M., Niinistö, H., Suoranta, J., Anttila, E., Saurén, K., Niemi, R., . . . Hobsbawm, E. (2008). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä: 2*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos
- Lanas, M. (2019). Luento 4. Mutta miten minä löydän oikean aiheen?. [Luentotallenne]. Vimeo. Haettu osoitteesta https://oulu.zoom.us/rec/play/6Zd8dmrrzk3HNPA4QSDC6R7W9W4J66s0XdNqfFbz0yyAXBWMAX0NOFHYYbb2aQTf9osgtSSgv2M_QAVW?continueMode=true
- Lanas M. (2022a). Koulun arviointi Suomessa ja muualla. Opetussuunnitelma, koulun kehittäminen ja arviointi [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Lanas M. (2022b). Koulun tasa-arvoisuuden arviointi. Opetussuunnitelma, koulun kehittäminen ja arviointi [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Lanas M. (2022c). Piilo-ops opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Opetussuunnitelma, koulun kehittäminen ja arviointi [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Lanas M. (2022d). Teoriaa opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelma, koulun kehittäminen ja arviointi [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Lindblom, J., Kampman, M., Ojala, T., & Solantaus, T. (2015). Yhteispelin tieteellinen perusta. In M. Kampman (Ed.), *Yhteispeli koulussa : opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen* (s. 222-244). Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/129900>
- Levomäki, I. (1998). Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.

- Lopez, S. J. & Gallagher, M.W. (2011). A Case for Positive psychology. Teoksessa Lopez, S. J. & Snyder, C. R (toim.). *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Majoinen, J. (2019). *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia: Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. University of Eastern Finland. Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/21308/urn_isbn_978-952-61-3132-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2017). Vertaissuhteet. Haettu osoitteesta <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kiusaamisen-ehkaiseminen/vertaissuhteet/>
- Mäkelä, M., Varonen, H. & Teperi, J. (1996). Systemoitu kirjallisuuskatsaus tiedon tiivistäjänä. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim* 1996;112(21). Haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/duo60413>
- Pulju, M., & Niskala, M. (2014). Jaettu toimijuus: lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä. teoksessa S. Lakkala, H. Kangas, & M. Pulju (Toimittajat), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla* (s. 51-74). Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2>
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ojansuu, J. (2014). Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: edistyksen mahdollisuus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värrä, V-M. (toim.), *Ajan kasvatustieteet*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103678/978-951-44-9613-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Onnisekä, S. (2015). Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina – kielitietoinen opetus monikulttuurisen koulun näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9.12.2015. Haettu osoitteesta <http://www.kieliverkosto.fi/article/eri-kieli-ja-kulttuuritaustaiset-oppilaat-oppijoina-kielitietoinen-opetus-monikulttuurisen-koulun-nakokulmasta/>
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Katsaus opettajien täydennyskoulutukseen. Korkea- koulu- ja tiedepolitiikanosasto. Helsinki: Eduskunta. Haettu osoitteesta <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2015-AK-18898.pdf>
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association ; Oxford University Press.
- Reinikainen, E. (2007). *Leimatut lapset: Kun koulu ei ymmärrä*. Otava.
- Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. & Solares, E. (2012). *Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä*. Sisäministeriö. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160730>
- Robinson, P. (1981). *Perspectives of the sociology of Education. An introduction*. Routledge & Kegan Paul.
- Salminen, Ari. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://moodle oulu.fi/plu-ginfile.php/423786/mod_resource/content/1/Mik%C3%A4%20kirjallisuuskatsaus.pdf
- Salonen, M. (2016). Valmentamismenetelmän monipuolinen käyttö koulussa. Teoksessa Ah-tola, A. (toim.). *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sandberg, E. (2018). ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916113553906252
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. (2015). Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD*, 1/2015, 12–14. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/han-dle/10138/155103/adhd1_2015kevyt.pdf?sequence=1
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Siljander, P. (2002). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Simola, H. (2015). 4. Koulupolitiikka ja riittävyyden eetos. *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. (2020). Koulun muuttamisen antinomat – koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus 51 (2)*, 114–129.
- Simola, H., Hansen, p., Lanas, M., Niemelä, M., Nikkola, T., Saari, A. & Sääntti, J. (2021). Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan. *Kanava 5/2021, 17-23; Suomen Kuvalehti*. Haettu osoitteesta <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/kanava-media-seksikkyys-ei-saa-korvata-tutkimusnaytto-koulua-pitaa-kehittaa-kouluna-eika-muotivirtausten-mukaan/?shared=1191066-5fb0ab96-999>
- Silvennoinen, H. (2012). Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 2000-luvulle. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 303–309. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.33336/aik.94009>
- Suomen virallinen tilasto: Koulutus Suomessa: yhä enemmän ja yhä useammalle [verkköjulkaisu]. Helsinki: SVT-neuvottelukunta. Haettu osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>

- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. [Helsinki]: Gaudeamus
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105158/koulutuspolitiikan_arvovalinnat_ja_suunta_2018.pdf?sequence=1
- Uljens, M. (2006). Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia? Kasvatustieteen päivät. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/marraskuu.pdf>
- Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.). Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Gaudeamus.
- Vehkalahti, K. (2015). Mihin kasvatuksen ja koulutuksen historiaa tarvitaan?. *Kasvatus & Aika*, 9(2). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/download/68519/29754>
- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. 10. painos. Boston, MA: Pearson

Liitteet

Liite 1

VIA-vahvuustesti VIA-instituutin sivustolla <https://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey>