

**Anna-Mari Aulén**

**Lapset ja aikuiset yhdessä ideaalikoulua luomassa  
- tutkimus oppilaiden toiveiden ja opetussuunnitelman  
perusteluonnoksen yhteisistä teemoista**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Aulén, A. 2015. Lapset ja aikuiset yhdessä ideaalikoulua luomassa – tutkimus oppilaiden toiveiden ja opetussuunnitelman perusteluonnoksen yhteisistä teemoista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 71 sivua + liitteet.

Vuonna 2016 voimaan astuvien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen yhtenä keskeisenä päämääränä oli oppilaiden osallistaminen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin tuoda esille oppilaiden toiveita koulua kohtaan, peilaten niitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnokseen. Lopulliseksi tutkimustehtäväksi muodostui ideaalikoulun hahmotteleminen oppilaiden toiveiden ja perusteluonnoksen yhteisten piirteiden pohjalta.

Tutkimuksen oppilasaineisto on osa erään koulun opetussuunnitelmatyötä varten kerättyä aineistoa, josta puolet annettiin minulle tutkimuskäyttöön. Tutkimuskohteena olivat erään keskisuomalaisen alakoulun oppilaat, ja graduaineistoni osalta tutkimukseen osallistui yhteensä noin 190 oppilasta, iältään 7–13-vuotiaita. Aineisto kerättiin ensimmäisen luokan oppilailta strukturoidun haastattelun avulla. Toisen, kolmannen, viidennen ja kuudennen luokan oppilaat puolestaan saivat vastata informoituihin kyselyihin. Oppilasaineisto analysoitiin temaattisella analyysillä, jonka jälkeen löydettyjä teemoja verrattiin perusteluonnokseen. Löydettyjen yhteisten piirteiden pohjalta muodostettiin ideaalikoulu, jonka kontekstiksi valittiin oppimisen löytöretki.

Ideaalikoulun pääteemat olivat seuraavat: oppilaat löytöretken keskiössä; yhteisö ja ympäristö löytöretkeilijää innostamassa ja tukemassa; löytöretkeilijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Tutkimukseni vahvisti käsitystä siitä, että oppilaiden ja aikuisten ajatuksista on löydettävissä yhteistä tarttumapintaa, jonka pohjalta yhteisten toiveiden ja tavoitteiden mukaista koulua voidaan rakentaa.

Avainsanat: osallisuus, dialogi, opetussuunnitelman uudistus, temaattinen analyysi, luova oppiminen, oppiva yhteisö, kouluhyvinvointi.

## ABSTRACT

Aulén, A. 2015. Children and adults creating an ideal school together – a study on similarities between children’s hopes and a draft for the new National Core Curriculum. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Thesis in Education. 71 pages + appendices.

One of the core purposes of Finland’s curriculum reform 2016 was the empowerment of children. Therefore the purpose of this study was to present the hopes children have for school in the light of a draft for the new National Curriculum for Basic Education. In the end, the study became about outlining an ideal school on the basis of the similarities found in children’s hopes and the draft for the new National Core Curriculum.

Student data of the study was gathered as a part of one school’s curriculum process and half of it was given to me for research purposes. The participants were pupils in one primary school in Middle Finland and they were between ages 7–13, ca 190 altogether. The data was gathered using slightly different methods depending on the age of the children: the first grade students were interviewed with a structured interview whereas the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> graders answered slightly varied questionnaires. The data was analysed using thematic analysis. The themes found in the student data were then compared to a draft for the new National Core Curriculum. The corresponding themes found were used to build the concept of an ideal school as a context of which an exploratory expedition was chosen.

The core themes of the ideal school were as follows: children as the central focus of the expedition; the community and the surroundings inspiring and supporting the explorer; taking care of the well-being of the explorers. The study verified the ability to find common ground between children’s and adults’ thoughts which can be used in the process of school reform.

Keywords: empowerment, dialogue, curriculum reform, thematic analysis, creative learning, learning community, school well-being.

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO .....	6
1.1	Oppilaiden koulukokemusten merkitys, todellisuus ja niihin vaikuttavat tekijät .....	7
1.2	Koulutus lapsen oikeutena .....	8
1.3	Aikuisten ja lasten perinteiset valta-asemat ja demokraattinen yhteiskunta .....	9
1.4	Äänen antaminen oppilaille: miksi ja miten? .....	12
1.5	Yhteiskunnan muuttuminen.....	13
1.6	Opetussuunnitelman tärkeys ja sen muuttaminen .....	14
1.7	Tutkimuksen tarkoitus .....	14
2	TUTKIMUKSEN KULKU .....	16
2.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävän hahmottuminen.....	16
2.2	Tutkimuksen eteneminen.....	16
2.3	Tutkimuskohteiden valinta.....	17
2.4	Oppilasaineiston keruu .....	18
2.5	Aineiston analysointi.....	20
2.5.1	Oppilasaineiston analysointi.....	20
2.5.2	Perusteluonnoksen analysointi.....	22
2.5.3	Yhtenäisen ideaalikoulun hahmotteleminen.....	23
3	IDEAALIKOULU: OPPIMISEN LÖYTÖRETKI.....	25
3.1	Oppilaat löytöretken keskiössä .....	26
3.1.1	Maasto haltuun fyysisesti ja henkisesti.....	26
3.1.2	Retkien muokkaaminen osallistujien tarpeiden ja toiveiden mukaan .....	27
3.1.3	Kaikki mukaan koulutyön suunnitteluun .....	28
3.1.4	Toiveena oman, ainutlaatuisen jäljen jättäminen .....	30
3.2	Yhteisö ja ympäristö löytöretkeilijää innostamassa ja tukemassa .....	33
3.2.1	Yhteisöllisyyden tarve .....	33
3.2.2	Toverien rooli oppilaiden kehittämisessä.....	35
3.2.3	Aikuisten ja heidän välisen yhteistyönsä merkitys.....	37
3.2.4	Ideaalikoulun yhteydet oppilaille tärkeisiin paikkoihin ja muihin yhteisöihin.....	38
3.2.5	Ympäristön suomat mahdollisuudet.....	40
3.3	Löytöretkeilijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen .....	42
3.3.1	Turvallisuuden takaaminen.....	43
3.3.2	Oppimisen ilon korostaminen .....	44

3.3.3	Fyysisten ja esteettisten olosuhteiden huomioon ottaminen .	46
3.3.4	Hengähdyshetkien tarjoaminen .....	47
3.4	Ideaalikoulu ja kouluhyvinvointi.....	50
3.5	Ideaalikoulu orgaanisena kokonaisuutena.....	51
4	IDEAALIKOULUN JA KÄYTÄNNÖN RISTIRIIDAT .....	52
4.1	Joustavuus – ulkoapäin määrätyt oppimistavoitteet.....	53
4.2	Osallisuus – osaavien valta .....	54
4.3	Luovuus – oppimistulokset .....	55
5	TUTKIMUKSEN EETTISYYS, LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	57
5.1	Tutkimuksen eettisyys.....	57
5.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	58
5.3	Jatkotutkimusehdotuksia .....	60
6	LIITTEET .....	72
	Liite 1: Tutkimuslupahakemus .....	73
	Liite 2: Opettajille aineistonkeruuta varten lähetetty sähköposti.....	74
	Liite 3: Rehtorin ohjeistus oppilaiden osallistamisesta opetussuunnitelmatyöhön .....	75

# 1. JOHDANTO

Oppilaat otettiin ensimmäistä kertaa mukaan opetussuunnitelmaprosessiin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014* luodessa. Sen vuoksi on tärkeää päästä selville siitä, miten oppilaiden ajatukset näkyvät luoduissa perusteissa. Tämän tutkimuksen kontekstina onkin oppilaiden osallistaminen opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Tavoitteena on ollut selvittää, millaisia toiveita oppilailta nousee opetussuunnitelmatyön yhteydessä, ja verrata löydettyjä teemoja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnokseen. Näistä lähteistä poimitut yhteiset piirteet muodostavat kuvaamani ideaalikoulun.

Osallisuudella viitataan Kiilakosken (2008) mukaan siihen, että yksilö nähdään tärkeänä ja ainutlaatuisena osana sitä yhteisöä, johon hän kuuluu. Hänelle annetaan kyseisessä yhteisössä myös vastuuta, ja hän ottaa sen vastaan huolehtimalla omalla toiminnallaan ”koko yhteisön toimintakyvystä”. (Kiilakoski 2008, 13–14.) Vastakohtana tälle olisivat välinpitämättömyyden, osattomuuden, syrjäytymisen ja vieraantumisen kokemukset (Kiilakoski 2008, 11–12).

Suomen koulutusjärjestelmässä on yhtenäisen peruskoulujärjestelmän luomisesta lähtien pyritty tasa-arvoisuuteen (ks. esim. Halinen & Pietilä 2005, 96). Silti Suomessakin koulutuksesta syrjäytyneitä on paljon: yläkoulun päättäneistä nuorista 7 % jää vaille tai jättää hakematta ammatillisen tai lukiokoulutuksen paikkaa ja 18–24-vuotiaista keskimäärin 10 prosenttia jää koulutuksen ulkopuolelle (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2012). Kovinkaan moni lapsi tai nuori ei pidä koulusta (The United Nations Children's Fund 2007, 36), ja kokemuksiin vaikuttavat muun muassa heidän ikänsä, sukupuolensa, vanhempien varallisuus sekä heidän olettamansa koulumenestys ja koulutustoiveet (Currie, Gabbhain, Codeau, Roberts, Smith, Currie, Picket, Richter, Morgan & Barnekow 2008, 13, 41–43; Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 142). Kaikilla lapsilla ja nuorilla pitäisi kuitenkin olla yhtäläinen oikeus taitojensa kehittämiseen (Convention on the Rights of the Child 1989, Articles 28–29).

Lasten aikuisia heikompi valta-asema on johtanut lasten oikeuksista sopimiseen niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin. Yksi tärkeimmistä asetuista vaateista on lasten osallisuus – ei aikuisia ohittavana vaan yhteiseen dialogiin pyrkivänä keskustelukumppanina. Osallisuus ei ole perinteisesti ollut suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksia. Kun ICCS 2009 -tutkimuksessa (International Civic and Citizenship Education Study) selvitettiin oppilaiden osallistumista koulun päätöksentekoon, suomalaisnuorten osallistuminen vähintään neljään kuudesta mainitusta toiminnosta oli selvästi ruotsalais- ja norjalaisnuoria vähäisempää (suomalaiset 29 %, ruotsalaiset 48 % ja norjalaiset 59 %). Suomalaisnuorten mahdollisuudet osallistua koulun johtamiseen olivat nekin selvästi kansainvälistä keskiarvoa alhaisemmat (15 % verrattuna 40 %:iin). Usein suomalaiset opettajat näkivät oppilaiden osallisuusmahdollisuudet suurempina kuin oppilaat itse. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 65, 67, 72.) Uusia *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* työstettäessä on viimein

huomattu, että oppilaat ovat niin tärkeä osa kouluuyhteisöä, ettei heidän mielipiteitään voi ohittaa opetussuunnitelmatyössä.

Seuraavassa lähdän purkamaan tutkimukseni lähtökohtia tarkemmin. Lähdän liikkeelle oppilaiden koulukokemuksista ja koulutuksesta lasten oikeutena, josta vähitellen siirryn pohtimaan aikuisten ja lasten valta-asemien eroja ja tämän tuomia ristiriitoja demokraattisuuden ideaalille. Tämän jälkeen esittelen syitä ja keinoja oppilaiden osallistumisoikeuden toteuttamiseen, yhteiskunnan muutossuuntia sekä lopulta opetussuunnitelman perusteiden muuttamista, joka oli tutkimukseni käytännön toteutuksessa avainasemassa.

## **1.1 Oppilaiden koulukokemusten merkitys, todellisuus ja niihin vaikuttavat tekijät**

Myönteisellä koulusuhteella on vaikutuksia niin lasten ja nuorten oppimistuloksiin kuin heidän psyykkiseen ja fyysiseen terveyteensä. Archambault kollegoineen havaitsi kouluun sitoutuneiden, menestyvien opiskelijoiden valmistuvan lukiosta – koulusta etäännyminen puolestaan oli yhteydessä koulupudokkuuteen (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani 2009, 413). Bond tutkijaryhmineen totesi matalan kouluun kiinnittyneisyyden ja ihmissuhdekonfliktien olevan yhteydessä nuorten mielenterveyden ongelmiin ja päihteiden käyttöön (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes & Patton 2007, 357.e15). Terveystottumuksiin ovat Haapasalon, Välimaan ja Kanaan (2012) mukaan yhteydessä myös nuorten koulutuspyrkimykset; pojilla terveystottumuksiin vaikuttavat lisäksi koulun sosiaaliset suhteet; tytöillä puolestaan kouluun sitoutuneisuus (school engagement), koulun kuormittavuus sekä vanhempien tuki (Haapasalo ym. 2012, 266–267). Bradshaw ja Keung (2011) puolestaan totesivat, että nuorten positiivinen onnellisuustrendi Iso-Britanniassa on ainakin osittain yhteydessä siihen, että myös heidän koulusuhteensa on muuttunut positiivisemmaksi (Bradshaw & Keung 2011, 14). Oppilaiden koulusuhteen positiivisuus on siis ensiarvoisen tärkeää niin oppilaiden tulevaisuuden kuin heidän kokonaisvaltaisen hyvinvointinsakin kannalta.

Erilaiset kouluviihtyvyytutkimukset ovat herättäneet koululaitoksen toimijat pohtimaan, mikä Suomen kouluissa on vialla. Laajoissa Unicefin kartoituksissa vuonna 2007 suomalaisoppilaiden ”pidän koulusta paljon” -vastauksia oli OECD-maista vähiten (alle 10 % vastanneista, The United Nations Children's Fund 2007, 36). Samassa raportissa esitelty suomalaisoppilaiden koulumenestys oli puolestaan OECD-maiden parhainta (The United Nations Children's Fund 2007, 19). Lisäksi lähes 10 000 8.-9.-luokan oppilaiden kokemuksia kartoittavan kouluterveytystutkimuksen (2013) mukaan 54 % oppilaista näki koulun fyysisissä työoloissa puutteita ja 26 %:n mukaan koulun työilmapiirissä oli ongelmia; 39 % piti koulun työmäärää liian suurena ja 34 % koki vaikeuksia opinnoissa (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2004/2005–2013). Positiivisempiakin tuloksia on kuitenkin saatu.

Mainitsemassani vuoden 2013 kouluterveystutkimuksessa 62 % vastanneista piti koulunkäynnistä, 72 %:n mielestä opettajat kohtelevat heitä oikeudenmukaisesti ja 78 %:n mielestä luokan ilmapiiri tukee mielipiteen ilmaisua (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2004/2005–2013). WHO:n (World Health Organization) koululaistutkimuksen tuloksia tarkastelleen tutkijaryhmän (Kämpö, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012) mukaan koulusta ainakin jonkin verran pitäviä oppilaita oli yli 50 % vastanneista. Lähes kolme neljästä samaiseen kyselyyn osallistuneesta oppilaasta koki koulun myös turvalliseksi paikaksi. (Kämpö ym. 2012, 112, 115.)

Kouluviihtyvyys kuitenkin vaihtelee suuresti oppilaittain. WHO:n tutkimuksen (2008) mukaan oppilaiden kouluviihtyvyyteen (liking school) vaikuttaa oppilaiden ikä, sukupuoli sekä perheen materiaaliset olosuhteet (family affluence). Suomessakin kouluviihtyvyys vähenee iän myötä, tytöt pitävät koulusta enemmän kuin pojat ja perheen materiaaliset olosuhteet vaikuttavat ainakin poikien kouluviihtyvyyteen positiivisessa suhteessa. (Currie ym. 2008, 13, 41–43.) WHO:n kartoitukseen (2006) perustuvan Haapasalon ym. tutkimuksen (2010) mukaan myös oletettu koulumenestyminen (perceived school performance) ja korkeammalle ulottuvat toiveet oman koulutuksen suhteen olivat yhteydessä oppilaiden positiivisiin koulukäsityksiin (Haapasalo ym. 2010, 142).

Koulutus on kuitenkin Yhdistyneiden kansakuntien (YK) lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan kaikille lapsille yhtäläisesti kuuluva oikeus ja seuraavassa tarkastelenkin tätä oikeutta hieman tarkemmin.

## 1.2 Koulutus lapsen oikeutena

YK vaatii kaikille lapsille yhtäläistä oikeutta koulutukseen, jossa he voisivat kehittää heissä olevaa potentiaalia (mentaalista ja fyysistä, persoonallisuutta ja taitoja) mahdollisimman korkealle (Convention on the Rights of the Child 1989, Articles 28–29). Tämän oikeuden tulisi kuulua jokaiselle lapselle riippumatta mistään häneen tai hänen vanhempia tai huoltajia liittyvästä tekijästä (Convention on the Rights of the Child 1989, Article 2.1). Suomen hallituksen lainvalmisteluasiakirjassa vuodelta 1993 todetaan lisäksi seuraavasti:

lapsia tulee kohdella sekä aikuisväestöön nähden tasa-arvoisina – – että keskenään yhdenvertaisesti – – Tämän ohella se osoittaa, että jokaista lasta tulee kohdella yksilönä, ei pelkästään passiivisena toiminnan kohteena. (HE 309/1993 vp. Yksityiskohtaiset perustelut. 5§ 3 mom.)

Vaikka myös kansallisessa lainsäädännössämme on todettu maksuttoman, opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ja oppilaan tarvitseman tuen ja ohjauksen olevan nimenomaan oppilaalle kuuluva oikeus (Suomen perustuslaki 16§; Perusopetuslaki 30§), yhteiskunnassamme on edelleen korostuneena ajatus peruskoulusta oppilaan velvollisuutena (ks. Perusopetuslaki 25.1§). Hakalehto-Wainion (2012) mukaan näissä näkökulmissa on perustavanlaatuinen ero: voidaan joko ajatella, että lasten tulee tyytyä heille annettavaan koulutukseen sitä



kritisoimatta, tai sitten ajatella, että koulun tulisi tarjota parhaat mahdolliset resurssit oppilaiden tiedollisen, taidollisen ja henkisen kehityksen edistämiseksi. Hän peräänkuuluttaakin kansalliselta koulutuslainsäädännöltämme lapsen oikeuksien sopimuksen mukaista lapsi- ja yksilökeskeisyyttä. (Hakalehto-Wainio 2012, 132–133.)

Lapsi- ja yksilökeskeisyyden käytännön toteutumisen ongelma nousee historiasta, aikuisten ja lasten perinteisistä valta-asemista, jotka osaltaan estävät yhteiskunnan demokraattisuutta toteutumasta täysin.

### 1.3 Aikuisten ja lasten perinteiset valta-asetat ja demokraattinen yhteiskunta

Lasten yhteiskunnallinen asema eroaa aikuisten asemasta erityisesti siksi, että lapsia pidetään kyvyttöminä suoriutumaan yhteiskunnallisista velvollisuuksista ja vastuista ainakaan täysin (Milne 2013, 35). Mead (1997) toteaa, että jotta yksilöt voisivat saavuttaa pidemmän tähtäimen tavoitteita ja olla siten vapaita, heidän toimintaansa pitää aluksi rajoittaa – muutoin he pyrkisivät tyydyttämään vain hetkellisiä tarpeitaan. Jotkut ihmiset voivat tarvita ulkopuolisilta erityistä holhoavuutta, avustusta ja struktuuria. (Mead 1997, 23–24.)

Aikuiset ovat oppineet vastuunsa ja velvollisuutensa oman sosiaalistumisprosessinsa kautta (Milne 2013, 34). Edelleenkin perheen sekä myöhemmin vertaisten, koulujen ja mahdollisesti uskonnollisten instituutioiden tehtävänä on *sosiaalistaa* lapsi yhteiskunnan jäseneksi: opettaa hänelle niitä taitoja, käyttäytymismuotoja, arvoja ja vaikuttimia, jotka auttavat häntä toimimaan hänen kulttuurinsa vaatimalla tavalla (Maccoby 2007, 13–14).

Lapsiin on suhtauduttu länsimaisen historian saatossa kohtalaisen yhtenevästi riippumatta ajasta tai paikasta – ainakin 1900-lukuun saakka. Kautta historian aikuiset ovat käyttäneet lapsia auttamaan heitä erilaisissa töissä (esimerkiksi jo Antiikin kreikassa), antaneet lapsille sosiaalista ja moraalista kasvutusta (esimerkiksi jo Rooman valtakunnassa) ja edellyttäneet lapsilta kohteliasta käyttäytymistä (esimerkiksi jo keskiajalla) (Milne 2013, 49–71). 1900-luvulla lasten hyvinvointi ja valmistaminen tulevaan nostettiin kuitenkin vahvasti esille, kun pediatria ja tiettyjä psykologian ja psykiatrian osa-alueita alettiin pitää vakavasti otettavina tieteenaloina (Milne 2013, 85). Lasten terveydestä ja koulutuksesta alettiin kantaa huolta entistä enemmän ja heidän kärsimyksensä esimerkiksi ensimmäisen maailmansodan aikana alettiin kiinnittää erityistä huomiota; 1960-luvulta eteenpäin lapsille alettiin antaa valtiollisia ja perheensisäisiä oikeuksia (Milne 2013, 85–86). Samalla, kun lapsuudesta saatiin pidempi ja turvallisempi, ja lasten asema muuttui paremmaksi, lapsuus myös erotettiin yhä vahvemmin aikuisuudesta (Milne 2013, 86).

YK:n lapsen oikeuksien sopimus julistettiin ensimmäistä kertaa vuonna 1924 turvaamaan paitsi lasten tarvitsema suojele ja huolenpito, myös heidän osallistumismahdollisuutensa yhteiskunnassa (Milne 2013, 87). Hakalehto-

Wainion mukaan lasten osallistumisoikeuden peräänkuuluttaminen on keskeinen ja ainutlaatuinen osa koko lapsen oikeuksien sopimusta (Hakalehto-Wainio 2012, 72). Eri oikeuksien ja erityisesti suojelemisen ja osallisuuden yhteensovittaminen ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista, vaan suojelemisen päämäärät nähdään usein näistä kahdesta selvempinä ja helpompina toteuttaa (O'Neill & Zinga 2008, 12).

Vaikeuksia osallisuuden toteutumiseen käytännössä tuottavat ensinnäkin lasten aktiiviset, aikuisista poikkeavat tavat osallistua päätöksentekoon (O'Neill & Zinga 2008, 12). Lee (1999) huomauttaa lisäksi, että pyrkiessään ottamaan huomioon niin lapset yleisellä tasolla kuin yksittäistapauksetkin, YK:n lapsen oikeuksien julistuksen 12. artikla lasten oikeudesta osallisuuteen joutuu myöntämään oikeuden *riippuen* yksilön iästä ja kypsyystydestä. Tämä siirtää vastuun osallistumisoikeuden myöntämisestä tuleville päättäjille heidän oman harkintansa mukaan sen sijaan, että se nähtäisiin itsestäänselvyytenä. (Lee 1999, 456-458.) Osallistumisoikeuden toteutuminen käytännössä edellyttääkin aikuisten asenteen muuttumista siten, että he eivät suostuisi tekemään lapsia koskevia päätöksiä antamatta lapsille mahdollisuutta esittää oma näkemyksensä – vaikka päätöksenteko-oikeuden pidättäminen itsellä voisi olla helpompaa (Hakalehto-Wainio 2012, 75). Yksi paikka, jossa tätä työtä lasten osallistumisoikeuden ja asennemuutoksen edistämiseksi on tehtävä, on koulu.

Kouluterveyskyselyn mukaan 24 % kyselyyn vastanneista 8.-9.-luokkalaisista ei koe tulevansa kuulluksi koulussa ja 43 % ei tiedä, miten voisi vaikuttaa koulun asioihin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2004/2005-2013). Lisäksi ICCS 2009 -tutkimuksessa kävi ilmi, että suomalaisten osallistuminen koulun päätöksentekoon on kansainvälisesti verrattuna hyvin vähäistä (Suoninen ym. 2010, 65, 67, 72). Koulunsisäinen valta on siis ainakin suomalaisten oppilaiden mielestä jonkun muun tahon kuin oppilaiden itsensä ulottuvilla: jollakulla tai joillakuilla muilla on kyky päättää, millaisia tavoitteita ja keinoja noihin tavoitteisiin pääsemiseksi koulu valitsee (ks. Bauman 2007, 142-143). Hyvä kysymys kuuluukin: kenellä?

Baumanin mukaan ihmisen päätöksenteko perustuu hänen voimavaroihinsa ja arvoihinsa – arvot vaikuttavat siihen, miten yksilö tai ryhmä käyttää voimavaroja (Bauman 2007, 141-142). Valtaa on niillä, joilla on käytettävänä ja valittavanaan enemmän voimavaroja ja arvoja kuin jollain toisella ihmisellä tai ryhmällä (Bauman 2007, 142). Suomessa valtioneuvosto päättää koulutuksen ”yleisistä valtakunnallisista tavoitteista” ja tuntijaosta ja opetushallitus puolestaan ”opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä” (ks. Tiedote: *Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta*). Toisaalta valtaa on myös niillä, jotka alun perin vaikuttavat arvoihin oman auktoriteettinsa kautta; heidän näkemyksensä voivat olla joko valitun historiallisen tradition mukaisia, voimakkaan karismaattisia tai lain ennalta oikeuttamia (Bauman 2007, 147-155). Eri auktoriteettien seurauksena koulut ovatkin monien ristiriitaisten päämäärien taistelukenttiä.

*Lapsen oikeuksien sopimuksen* mukaisesti koulut pyrkivät paitsi tarjoamaan oppilaille koulutusta (provision), myös suojaamaan heitä heidän turvallisuuttaan haittaavilta tekijöiltä (protection) ja opettamaan heille aktiivista osallistu-

mista yhteiskunnan toimintaan (participation) (O'Neill & Zinga 2008, 12–13). *Yhteiskunnan* näkökulmasta koulu pyrkii tuottamaan tietäviä ja taitavia, tutkinon omaavia kansalaisia, jotka kykenevät toimimaan rationalisoituneessa yhteiskunnassa; löytämään lapsille paikan yhteiskunnallisessa työn- ja vallanjaon hierarkiassa; sopeuttamaan tulevat kansalaiset yhteiskuntaan ja siinä vallitsevaan kulttuuriin; sekä varastoimaan lapset kunnes heille löydetään muu ”käytötarkoitus” (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 39; Kivinen & Rinne 1995, 67). *Käytännön* koulutyön sanelemina ja vaadittujen kansalaisen ja työläisen kriteerien perusteella opettajat pyrkivät kasvattamaan oppilaat paitsi kehittämään itseään, myös toimimaan siten, että yhteinen työ suuren ryhmän kanssa on mahdollista (Wentzel & Looney 2006, 382–383). *Opettaja* voi myös pyrkiä saamaan oppilaat uskomaan itse totena pitämiin uskomuksiinsa, antamatta niille perusteluja tai oppilaille lupaa kyseenalaistaa niitä (Barrow & Woods 1988, 77). Päämääriä voisi varmasti löytää lisääkin ja jokaisella niistä on luonnollisesti seurauksensa koulun toimintatapoihin (ks. Bauman 2007, 142–148). Dewey (1930) toteaaakin, että juuri toimintatavat – se, mikä on käytännössä eri päämäärien tärkeysjärjestys ja miten eri päämääriä pyritään käytännössä toteuttamaan – aiheuttaa erimielisyyksiä koulutuksen piirissä toimivan henkilöstön kesken (Dewey 1930, 245).

Deweyn mukaan kysymys on loppujen lopuksi siitä, pyrkiikö koulu säilyttämään nykyisen sosiaalisen järjestyksen vai muuttamaan sitä (Dewey 1930, 245–246). Perinteisesti koulun kasvatusta ja opetustyötä on toteutettu rajaamalla lasten autonomiaa, jotta voitaisiin auttaa heitä kehittymään oman elämänsä aktiivisiksi toimijoiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (Milne 2013, 30–31). Tämä kuvastaa edellä mainittua Meadin näkemystä pakosta rajata yksilöiden valtaa, jotta heitä voitaisiin auttaa saavuttamaan pidemmän aikavälin tavoitteita – jotka puolestaan ovat esittämäni mukaan esimerkiksi YK:n, yhteiskunnan tai opettajan asettamia, tai käytännön koulutyön ”pakottamia” (ks. Mead 1997, 23). Tällainen toimintatapa ei kuitenkaan Deweyn mukaan riitä, jos halutaan lähestyä todellista demokraattista yhteiskuntaa, ”ihmisten valtaa hallita itseään” (Simpson & Stack 2010b, 209).

Suomen lain mukaan Suomi on tasavalta, jossa valta kuuluu kansalle: kansa valitsee eduskunnan edustamaan itseään ja kansalaisilla on oikeus ”osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen” (Suomen perustuslaki 1§ ja 2§). Deweyn mielestä tosidemokratia on vielä jotakin enemmän: uskoa ihmisten kyvykkyyteen ja vapaaehtoiseen toimintaan yhteisen edun nimissä (Dewey 1946, 219; Dewey 1937a, 222). Demokratian toteutumiseksi sen olisi tultava todeksi yksilöiden henkilökohtaisessa elämässä ja jo heidän asenteissaan (Dewey 1939, 250). Dewey kyseenalaistaa koulun mahdollisuuden kasvattaa oppilaita muuttamaan yhteiskuntaa parhaaksi katsomallaan tavalla, jos koulu organisaationa ei anna oppilaille itselleen mahdollisuutta tiedustella, keskustella ja ilmaista mielipiteitään vapaasti (Dewey 1937b, 228–229).

Demokraattinen yhteiskunta, kuten koulukin YK:n päämäärien mukaan, pyrkii yhtäältä suojaamaan yksilöitä ja toisaalta tarjoamaan heille mahdollisuuden kehittää omaa persoonallisuuttaan – pakotta, väkivallatta ja yksilöiden it-

sensä hyväksi katsomalla tavalla (Dewey 1937a, 221). Näiden päämäärien saavuttamiseksi yhteiskunnassa tarvitaan uskoa erilaisten yksilöiden kykyihin, suotuisten olosuhteiden takaamista ja sopuisaa yhteistyötä (Dewey 1939, 251–252). Eri osapuolten kuuleminen lisää Deweyn mukaan kaikkien yhteisön jäsenten ja heidän tarpeidensa ymmärtämistä (Simpson & Stack 2010b, 211). Jotta koulusta voisi tulla Deweyn filosofian mukainen demokraattinen yhteisö, sen tulisi toimia avoimen kommunikaation, yhteisen edun, keskinäisen kunnioituksen ja jaettujen päämäärien periaatteiden mukaisesti. (Simpson & Stack 2010b, 210.)

Seuraavassa tarkastelenkin syitä sille, miksi koulun tulisi antaa oppilaille ääni ja miten sen olisi mahdollista toteuttaa tämä tehtävänsä käytännössä.

#### 1.4 Äänen antaminen oppilaille: miksi ja miten?

Warshakin (2003) mukaan oppilaiden ääntä kuunnellaan joko sen vuoksi, että lapsilla ajatellaan olevan tärkeitä näkökulmia siihen, miten aikuiset voivat kehittää heille suunnattuja palveluja, tai sitten siksi, että päätöksentekoon osallistumisen ajatellaan olevan hyödyksi lapsille itselleen (Warshak 2003, 373–374). Blossingin (2005) mielestä oppilaat eivät ole yhtä lailla kiinni perinteissä kuin aikuiset, vaan kykenevät näkemään asioita uusista näkökulmista. Lisäksi hän uskoo, että vain itse kuulluksi tulemalla oppilaat voivat huomata, että demokraattisuus toimii. Hän esittää myös kriittisen kysymyksen siitä, miten oppilaiden näkökulma ylipäätään voitaisiin ohittaa – muodostavathan he suurimman osan koulun väestöstä ja voivat näin ollen asettua halutessaan voimakkaastikin vääranlaisina näkemiään käytäntöjä vastaan. (Schratz & Blossing 2005, 387–388.) Suomen entisen lapsiasiavaltuutetun mielestä lasten mielipiteen selvittäminen asioista on ainoa tapa saada selville lasten kokema asioiden tärkeysjärjestys, joka voi erota suurestikin aikuisten tärkeysjärjestyksestä (Arponen 2007, 6).

YK:n vaatiman osallisuusosoikeuden toteutuminen tarkoittaa lapsen mahdollisuutta ilmaista näkemyksensä kaikissa sellaisissa kysymyksissä, jotka liittyvät häneen, sekä tuon näkemyksen huomioon ottamista hänen ikänsä ja kehitystasonsa määrittelemällä tavalla (Hakalehto-Wainio 2012, 72–73). Tämä edellyttää lasten mielipidettä kartoittavien käytäntöjen kehittämistä ja aikuisten kouluttamista lasten mielipiteiden kuuntelemiseen ja vakavasti ottamiseen (Hakalehto-Wainio 2012, 103).

Robinson ja Taylor (2007) kiteyttävät oppilaan äänen kuulemisen neljään keskeiseen teemaan: *dialogiseen keskusteluun*, joka on aitoa vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä; *osallistumisen ja demokraattisuuden vaatimukseen*, jonka mukaan kaikilla oppilailla pitäisi olla oikeus saada äänensä kuuluville siitä riippumatta, kuinka suuresti heidän mielipiteensä ja ilmaisutapansa eroavat koulun yleisestä linjasta; *valtasuhteiden epäsuhtauden ja ongelmallisuuden ymmärtämiseen*, jotta näitä esteitä olisi mahdollista voittaa; sekä *muutokseen*, johon oppilaiden äänen tulisi voida johtaa (Robinson & Taylor 2007, 8–15).

Dialogissa tärkeintä on vuorovaikutukselle altistuminen, yhteinen tahtotila toinen toisensa kuuntelemiseen ja uudelleen ymmärryksen saavuttamiseen erilaisten näkökulmien kuulemisen kautta (Wegerif 2010, 35). Nyky-yhteiskunnassa tämä yhteinen tahtotila on tärkeämpää kuin koskaan.

## 1.5 Yhteiskunnan muuttuminen

Houstonin (2010) mukaan nykyinen koulutusjärjestelmä on pitkälti rakentunut teollistuneen yhteiskunnan perustalle, jonka mukaan kaikki oppilaat kasvatetaan tiettyyn muottiin. Päämääränä oli alkujaan kansan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseniksi. Kaupungistumisen myötä koulujen täytyi laajeta otta- maan sisäänsä yhä suurempi määrä oppilaita; parhaimmat erotettiin joukosta eliittikoulutukseen ja muiden vain toivottiin saavan koulusta mahdollisimman paljon irti rajallisista resursseista huolimatta. (ks. Houston 2010, 39–40.) Edellä kuvattu koulutusjärjestelmän kehityskulku on Yhdysvalloista, mutta se kuvastaa hyvin myös Suomen koulutusjärjestelmän kehitystä ennen yhtenäistä peruskoulua, jolloin oppilaat vielä erotettiin oppikouluun ja kansalaiskouluun jat- kaviin. Yhtenäinen peruskoulu luotiin 1972–1977, ja sen tavoitteena oli yhteis- kunnallinen ja koulutuksellinen tasa-arvo (Halinen & Pietilä 2005, 96–97) – ”ko- ko kansan sivistystason kohottaminen” (Uusikylä 2005, 14).

Sittemmin yhteiskunnallinen muutos on tasaisin väliajoin johtanut koulun kasvatuksellisten ja opetuksellisten perusteiden kriittiseen tarkasteluun ja sen myötä useisiin opetussuunnitelmaudistuksiin. Vielä toistaiseksi voimassa ole- vien *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004* taustavaikuttajina olivat muun muassa teknologian kehittyminen, globalisoituminen, yhteiskunnan ver- kottuneisuus, kestävä kehitys, sukupolvien väliset erot, koulupudokkaat ja uu- sien työn muotojen syntyminen (Lindström 2005, 24–25). Mikä sitten on yhteis- kunnan tilanne tällä hetkellä?

Yhteiskunta on muuttunut tieto- ja viestintäteknologian sekä liikkumisen muotojen kehittymisen myötä yhä verkostoituneemmaksi (Goldin 2013, 23) ja työpaikat etsivät tekijöitä, joilla on tietoa ja ymmärrystä maailmasta kokonai- suudessaan sekä tietoa kestävästä elämäntavasta (Think Global & British Coun- cil 2011, 7). Vuoden 2004 maailmantilanteeseen verrattuna tilanne ei ehkä vai- kuta kovinkaan erilaiselta. Voimakas asennemuutos on kuitenkin tapahtunut: tulevien sukupolvien tulisi päästä eroon kilpailuasenteesta ja pyrkiä voittamaan tulevaisuuden yhä suurempia haasteita *yhdessä* (Hopkins 2013, xii). Mitä tämä sitten edellyttää kouluilta?

Koulun tulisi muuttua siten, että siellä todella katsottaisiin eteenpäin ja annettaisiin oppilaille tilaisuuksia visioida mahdollisia tulevaisuuksia itselleen ja yhteisöilleen sekä etsiä omaa paikkaansa noissa visioissa (Parker-Jenkins & Liddy 2013, 1). Oppilaiden olisi siis aika ottaa aktiivisempi rooli oman elämänsä toimijoina ja vahvasti elinympäristöihinsä vaikuttavina yhteisön jäsenenä – yh- dessä toisten oppilaiden ja koulumaailman muiden toimijoiden kanssa. Tämä otettiin lähtökohdaksi myös uusia opetussuunnitelman perusteita laadittaessa.

## 1.6 Opetussuunnitelman tärkeys ja sen muuttaminen

Opetussuunnitelmalla on Suomen kouluissa tärkeä sija, sillä se on normi, johon oppilaiden koulutuksen tulee perustua (Perusopetuslaki 30§). Koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman on puolestaan oltava opetussuunnitelman perusteissa määrättyjen valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntikehyksen mukainen (Perusopetuslaki 14§).

Koulua ympäröivän maailman, yhteiskunnan ja työelämän tarvitseman osaamisen, sekä yleissivistyksen sisältöjen muuttuessa opetussuunnitelman perusteita päätettiin muuttaa. Samalla saatettiin entistä tarkemman tarkastelun alle koulun tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi. (ks. Halinen 2014b.)

Opetussuunnitelmia muutetaan tasaisin väliajoin esimerkiksi yhteiskunnallisten ja taloudellisten muutosten sekä koulun arvopohjan kyseenalaistamisen saattamina (Lindström 2005, 20, 23–24). Tällä kertaa oppilaiden kokemusmaailma päätettiin ottaa opetussuunnitelmatyön keskiöön (Halinen 2014b) ja oppilaat otettiin myös ensimmäistä kertaa mukaan opetussuunnitelmatyöhön (Halinen 2014a). Oppilaiden näkemysten huomioon ottaminen oli ylhäältä käsin määrättyä (ks. Tiedote: *Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen*), joten siitä oli mahdotonta luistaa.

Oppilaat eivät tietenkään olleet ainoa sidosryhmä, jonka mielipiteitä vuonna 2016 voimaan astuvia *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* laadittaessa pyrittiin kartoittamaan, vaan yksi opetussuunnitelmakeskusteluun opetuksen järjestäjien, opetusalan henkilöstön, huoltajien ja paikallisten yhteistyökumppaneiden kanssa osallistuva taho (ks. Tiedote: *Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen*). Mannion (2007) korostaakin, että lasten osallistamiskeskustelun tärkeimpänä päämääränä tulisi olla lasten ja aikuisten välisten suhteiden parantaminen. Hänen mielestään lasten äänen kuulemisen korostamisen sijasta tai sen lisäksi tulisi tutkia lasten ja aikuisten välisiä suhteita – sitä, miten lapset ja aikuiset ja heidän ympäristönsä yhdentyvät tai miten ne erkanevat toisistaan. (Mannion 2007, 416–417.) Juuri tässä piilee pro gradu -tutkielmani ydin.

## 1.7 Tutkimuksen tarkoitus

Kouluviihtyvyydestutkimukset soimaavat usein koulua ja siellä valtaa pitäviä siitä, että lapset eivät voi siellä hyvin. Kuten johdantoni alussa osoitin, tähän soimaamiseen näyttäisi ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla olevan myös aihetta. Mielestäni huomiotta on kuitenkin jätetty se seikka, ettei koulutodellisuus ole välttämättä aikuistenkaan mielestä ideaali. Esimerkiksi esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmää arvioitaessa saatiin selville, että niin opettajat kuin oppilaatkin toivoivat taito- ja taideaineiden sekä valinnaisaineiden tuntimäärän lisäämistä (Laine 2010, 123–124; Korkeakoski 2010, 156). Uudessa *Pe-*

*rusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* luonnoksessa (myöhemmin: perusteluonnos) tämä ideaalin ja todellisen välinen ero myönnetään suoraan toteamalla, että ”Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 9–10).

Ketään syyttelemättä päädyin tässä tutkimuksessa etsimään Mannionin tavoin yhteneväisyyksiä ja eroja, sekä ennen kaikkea yhteyden muodostavaa suhdetta lasten ja aikuisten esittämien ajatusten väliltä (Mannion 2007, 416–417). Koska vuoropuhelu oppilaiden ja muiden koulumaailman toimijoiden välillä oli tämänkertaisen opetussuunnitelmatyön yksi tärkeä tavoite, päätin verrata oppilailta opetussuunnitelmatyötä varten kerättyjä ajatuksia eri tahojen näkemysten perusteella luotuun perusteluonnokseen. Tutkimustehtävänäni oli siis tuoda oppilaiden ajatukset esille perusteluonnokseen peilattuna.

Robinsonia ja Tayloria (2007) mukaillen tämä pro gradu -tutkielma tulee kulkemaan oppilaiden ja perusteluonnosta kehittämässä olleiden tahojen välisen dialogin, sekä sen mahdollistaman osallisuuden kautta ratkaistavien ristiriitojen äärelle, jotta muutos voisi olla mahdollista (ks. Robinson & Taylor 2007, 8–15).

## 2 TUTKIMUKSEN KULKU

### 2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävän hahmottuminen

Tutkimustehtävänäni oli tuoda esille oppilaiden toiveita koulua kohtaan verrat-  
ten niitä perusteluonnoksessa esitettyihin tavoitteisiin. Tutkimustehtävässäni  
minua auttoivat analyysiprosessin aikana muotoutuneet tutkimuskysymykset,  
jotka olivat lopulta seuraavanlaiset:

1. Mitä oppilaat toivovat koululta?
2. Tuodaanko perusteluonnoksessa 2014 esille oppilaiden toiveiden kaltaisia  
tavoitteita ja jos, niin miten?
3. Voisinko yhdistää oppilaiden toiveet ja perusteluonnoksessa esitetyt, niiden  
kanssa yhtenevät tavoitteet jollakin tavoin toisiinsa?

Lopulliseksi tutkimustehtäväkseni tuli muodostaa ideaalikoulu, joka yhdistäisi  
toisiinsa niin oppilaiden toiveet kuin niihin rinnasteiset perusteluonnoksen ta-  
voitteetkin. Seuraavassa kuvaan tutkimuksen etenemistä, tutkimuskohteiden  
valintaa, aineiston keruuta ja analyysiprosessia tarkemmin.

### 2.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus lähti liikkeelle joulukuussa 2013, jolloin lähetin tutkimuslupahake-  
muksen (ks. liite 1) tutkimuskohteeksi valitsemani koulun rehtorille. Tammi-  
kuussa 2014 tutkimusluvan saatuani olin yhteyksissä kyseisen koulun opettajiin  
ja pyysin sähköpostitse lupaa saada hyödyntää uutta opetussuunnitelmaa var-  
ten kerättävää aineistoa pro gradu -tutkielmassani (ks. liite 2). Joihinkin luo-  
kanopettajiin olin yhteydessä useampaan otteeseen tutkimuksestani muistutta-  
en ja tapaamisajankohdista sopien.



Oppilasaineisto kerättiin luokissa tammikuussa 2014, ja puolet koulun luokanopettajista (yhteensä 9) antoivat luokassaan keräämänsä aineiston minun hyödynnettäväkseni. 28.1.2014 kävin myös observoimassa kyseisen koulun oppilaskunnan hallituksen kokousta, jossa niiden luokkien edustajat, joiden luokissa aineistonkeruu oli jo toteutettu, esittelivät luokan valitsemat kolme tärkeintä toivetta. Samalla sain kuvaa sellaistaistenkin luokkien oppilaiden vastauksista, joiden aineistoja en yrityksestä huolimatta saanut käsiini.

Kokonaisuudessaan olin saanut aineiston haltuuni helmikuussa 2014. Tämän jälkeen alkoi oppilasaineiston analysointi, jonka rinnalla lueskelin aineistoani tukevaa kirjallisuutta. Syyskuussa 2014 etsin käsiini vuoden 2014 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* sen hetkisen luonnoksen analysoitavaksi. Loppusyksystä 2014 ja alkuvuodesta 2015 jatkui löytämieni tulosten vertaaminen aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja yhtenäisen tutkimusraportin - mukaan lukien ideaalikoulun - rakentaminen.

## 2.3 Tutkimuskohteiden valinta

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni valitsin tutkimuskohteekseni erään keskisuomalaisen alakoulun oppilaat. Olen itse valmistumassa luokanopettajaksi ja tämän vuoksi olin kiinnostunut nimenomaan alakoululaisten toiveista koulua kohtaan. Yhteen kouluun keskittyminen tuntui alusta lähtien oikealta valinnalta, koska ajattelin, että oppilaat olisivat tällöin saaneet koettavakseen mahdollisimman samankaltaisen kouluympäristön, josta myös heidän ajatuksensa ja toiveensa kumpuaisivat (ks. Sulkunen 1990, 273). Pyrin saamaan käsiini aineistot kaikilta kyseisen koulun luokilta, jotta aineistoni voisi mahdollisuuksien mukaan myötäillä Pattonin (2002) kuvaamaa maksimaalisen variaation otantaa (maximum variation/ heterogeneity sampling). Pattonin ajatusten mukaisesti oletin, että eri luokilla olevilla ja eri-ikäisillä oppilailta saattaisi potentiaalisesti olla hieman erilaiset koulukokemukset, ja heidän ajatuksistaan löytyvillä yhtäläisyyksillä olisi sitäkin enemmän painoarvoa. (Patton 2002, 234-235.)

Onnistuin lopulta saamaan aineistoa puolelta koulun luokista, yhteensä yhdeksältä luokalta ja luokka-asteilta 1-3 ja 5-6. Tutkimukseeni osallistuvat oppilaat olivat näin ollen tutkimukseen osallistuessaan noin 7-13-vuotiaita. Koska aineisto oli suurelta osin sekundaaria (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 186), ja se oli kerätty eri luokissa eri tavoin oppilaiden työskennellessä joko yksin, pareittain tai ryhmissä, tutkimukseen osallistuneiden tarkka osallistujamäärä ei käynyt aineistostani ilmi. Tutkimukseeni osallistuneilla luokilla oli lukuvuoden 2013-2014 päättyessä yhteensä 195 oppilasta - aineistonkeruun kohtana oppilaita on saattanut olla muutama enemmän tai vähemmän ja lisäksi pieni osa oppilaita on saattanut olla poissa aineistoa kerätessä. Tutkimukseen osallistuneiden lukumäärän voi näin ollen pyöristää noin 190:een. Tämä näyttäisi pitävän paikkansa ainakin niiden luokkien vastausten perusteella, joiden kohdalla osallistuneiden oppilaiden lukumäärä oli mahdollista selvittää

(vastaajia 19–23/ luokka). Tutkimukseen osallistuneita oli eniten ensimmäisiltä luokilta (yhteensä n. 62 oppilasta, n. 7–8-vuotiaita), toiseksi eniten kuudensilta luokilta (yhteensä n. 46 oppilasta, n. 12–13-vuotiaita) ja kolmanneksi eniten toiselta luokka-asteelta (yhteensä n. 42 oppilasta, n. 8–9-vuotiaita). Toiseksi vähiten heitä oli viidenneltä luokka-asteelta (aineistonkeruuajankohtana 24 oppilasta, n. 11–12-vuotiaita) ja vähiten kolmannelta luokka-asteelta (n. 22 oppilasta, n. 9–10-vuotiaita). Kummatkin luokka-asteiden ääripäät (1.- ja 6.-luokka-aste) olivat siis hyvin edustettuina.

## 2.4 Oppilasaineiston keruu

Oppilaiden ajatuksia oli kerätty kussakin luokassa erikseen rehtorin tiedotteen mukaisesti (ks. liite 3), kullakin luokalla hieman eri tavoin. Aineistoa vastaanottaessani keskustelin lyhyesti opettajan tai oppilaskunnan edustajan kanssa siitä, miten aineisto oli luokassa kerätty, jotta saisin asiasta jonkinlaisen kokonaiskuuvan. Lisäksi oppilaskunnan hallituksen kokouksessa kirjoittamani muistiinpanot antoivat minulle hieman lisäinformaatiota. Seuraavassa kuvaan aineistonkeruuprosessia, joka siis toteutettiin luokissa tammikuussa 2014.

*Ensimmäisellä luokka-asteella* opettajat ja luokan avustajat olivat keränneet oppilailta ryhmissä ajatuksia mukavasta koulupäivästä, joka oli jaettu seuraaviin osa-alueisiin: *oppitunnit, oppimisvälineet, välitunti, kotiläksyt, koulun kerhot, ruokailu ja koulun tilat*. Opettajat olivat toimineet kirjureina oppilaiden esittäessä ajatuksiaan ja kirjoittaneet oppilaiden esittämiä ajatuksia luettelomaisesti A3-kokoiselle paperille, kunkin osa-alueen nimen alle. Joissakin ryhmissä oli löydetty mukavaan koulupäivään yleensä ottaen liittyviä tekijöitä, ja ne oli kirjoitettu *mukava koulupäivä* -käsitteen alle. Aineistonkeruumenetelmänä oli siis eräänlainen strukturoitu haastattelu, jossa kysymyksiä käytettiin edellä esitettyjä mukavan koulupäivän osa-alueita (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 208). Näitä strukturoidun haastattelun avulla kerättyjä aineistoja kertyi ensimmäisiltä luokilta lopulta yhteensä 4+4+4 eli 12.

Toiselta luokalta ylöspäin oppilailta kerättiin vastauksia kolmeen seuraavaan kysymykseen:

1. Mitkä ovat minulle/ meille tärkeitä asioita koulussa?
2. Miten ja missä opin parhaiten?
3. Millainen on tulevaisuuden unelmakoulu?

Tutkimus toteutettiin kussakin luokassa hieman eri tavoin, mutta se noudatti kaikkialla pitkälti informoidun kyselyn piirteitä (Uusitalo 2001, 91). Suurimmalla osalla luokista aineiston keruun ohjeistamisen toimitti luokanopettaja, yhdellä luokalla oppilaskunnan edustaja ja yhdellä luokalla minä itse. Kahdella luokalla olin kertomassa siitä, mihin tulisin itse aineistoa käyttämään, ja samalla vastaamassa mahdollisiin oppilailta nouseviin kysymyksiin.

*Yhdellä 2.-luokalla* oppilaat olivat ensin kirjoittaneet itsekseen ylös ideavirtaa kuhunkin kysymykseen liittyen. Tämän pohjalta oli sitten ryhmissä kirjattu ryhmäläisten ajatukset muutamilla sanoilla yhteiseen A5-kokoiseen paperiin, kunkin kysymyksen numeron kohdalle. *Toisella 2.-luokalla*, jolla kävin itse ohjeistamassa oppilaat työskentelyyn, kerättiin aineisto alusta alkaen ryhmissä. Aikaa aineiston keräämiseen oli hieman alle yksi oppitunti (35–40 min.). Oppilaita tehtävään ”lämmitteläkseni” kokosin heidän kanssaan ensin taululle ajatuskartan teemalla: ”Mitä kouluun kuuluu?” Tämän jälkeen ohjeistin oppilaita muodostamaan 3–4 hengen ryhmät lähellä olevien oppilastovereiden kesken ja valitsemaan joukostaan sihteerin, joka kirjoittaisi ylös ryhmäläisten ajatukset kuhunkin edellä mainituista kolmesta kysymyksestä. A3-kokoiseen paperiin kirjatut vastaukset olivat yksittäisiä sanoja tai lyhyitä lauseita. Yhteensä 2.-luokkien aineistoja kertyi 5+6 eli 11 kappaletta, joista yhdessä oli kuitenkin vastattu vain kolmanteen kysymykseen.

Saamani *3.-luokan* aineisto puolestaan oli kerätty parityöskentelynä oppilaiden vastatessa A4-kokoisella paperilla valmiiksi olleisiin, edellä mainittuihin kysymyksiin. Vastausten pituudet vaihtelivat yhdestä sanasta pitkiin luetteloihin ja kokonaisiin virkkeisiin. Lisäksi oppilaat olivat myös tehneet piirroksia ajatustensa tueksi. Vastauksia 3.-luokalta kertyi yhteensä 10, joista yhdestä ei käynyt ilmi, kuka tai ketkä sen olivat kirjoittaneet ja joista yhdessä ei ollut vastattu kysymyksistä ensimmäiseen.

*5.-luokalla* oppilaat olivat saaneet kolmen päivän ajan kirjoittaa ajatuksiaan luokan seiniin kiinnitettyihin A3-kokoisiin postereihin, joita oli kutakin kysymystä kohden yksi kappale. Oppilaiden kirjoittamat yksittäiset sanat, lausekkeet ja lyhyet lauseet täyttivät melkein kokonaan kaikki kolme paperia. Aineiston keruuseen osallistuneiden oppilaiden tai heidän tuottamiensa vastausten lukumäärää on tämän luokan kohdalla mahdoton määritellä, koska samat oppilaat saattoivat kirjoittaa postereihin useampia ilmauksia ja jotkut oppilaista puolestaan eivät välttämättä kirjoittaneet mitään. Toisaalta luokan voi ajatella tuottaneen vastaukset kyselyyn yhteisöllisesti, jolloin kyselyyn osallistuneiden lukumäärä vastaisi luokan oppilasmäärää (24).

*Yhdellä 6.-luokista* olin jälleen itse kertomassa tutkimuksestani, jonka jälkeen opettaja ohjeisti oppilaat työskentelyyn. Oppilaat työskentelivät yhden oppitunnin (45 min.) ajan, jonka alusta käytettiin hetki ohjeistukseen ja lopusta kokoavaan keskusteluun. He miettivät vastauksia annettuihin kolmeen kysymykseen työskentellessään luokassa ja käytävillä, suurimmaksi osaksi pareittain – lukuun ottamatta kahta kolmen hengen ryhmää ja yhtä yksin työskentelijää. Yhden vastauspaperin tekijöistä en ollut tietoinen. Vastaukset kirjattiin A4-kokoisiin papereihin luettelonomaisesti, ja ne koostuivat yksittäisistä sanoista, lausekkeista ja kokonaisista virkkeistä. *Toisella 6.-luokista* oppilaat työskentelivät oppilaskunnan edustajien ohjeistamina yksin – vastauspaperien määrästä päätellen. Oppilaat kirjasivat tärkeimpinä pitämänsä vastaukset paperilla olleen ympyrän keskelle, toiseksi tärkeimmät ympyrän reunalle ja kolmanneksi tärkeimmät kauemmaksi ympyrästä. Osa vastauksista oli yksittäisiä sanoja tai lausekkeita, mutta suurin osa oppilaista oli kirjoittanut kokonaisia lauseita tai

virkkeitä, joista saattoi myös päätellä, mihin kysymykseen oppilaat olivat vastanneet. Lisäksi osa oppilaista oli numeroinut vastauksensa 1.–3.:een sen mukaan, mihin kysymykseen ne vastasivat. 6.-luokkien aineistoa kertyi lopulta yhteensä 11+23 eli 34 kappaletta.

Eniten oppilasaineistoja kertyi siis 6.-luokilta (34 kappaletta). 5.-luokan yhteisönä tuotetun aineiston koon voidaan ajatella vastaavan luokan oppilasmäärää (24). 1.-, 2.- ja 3.-luokilta aineistoa kertyi toisiinsa verrattuna suurin piirtein yhtä paljon (1.-luokka-aste: 12, 2.-luokka-aste: 11, 3.-luokka-aste: 10), joskin on huomattava, että ensimmäisellä luokka-asteella aineiston keruu toteutettiin strukturoidulla haastattelulla eikä informoidulla kyselyllä, kuten muilla luokka-asteilla. Kysymykset olivat ensimmäisen luokan oppilaille myös muista poikkeavat kattaen laajempien kysymysten sijaan koulun eri osa-alueita. Seuraavaksi siirryn kuvaamaan tutkimusaineistoni analysointia.

## 2.5 Aineiston analysointi

Tutkimukseni epistemologisena eli tieto-opillisena lähtökohtana oli essentialismiksi tai realismiksi kutsuttu suuntaus, jonka mukaan aineistossa sanoitettu kuvastaisi suoraan niitä merkityksiä, joita tutkittavat eri asioille antavat (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 130; Braun & Clarke 2006, 85). Tämä vaikutti kaikkiin tekemiini analyysiratkaisuihin, joita kuvaan kohta tarkemmin.

Analysoin aineistoni kolmessa osassa, jotka kukin olivat seurausta edellisen osion löydöksistä ja vastasivat samalla esittämiini kolmeen eri tutkimuskysymykseen. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni analyysiprosessia lähtien liikkeelle oppilasaineiston analysoinnista. Tämän jälkeen kuvaan perusteluonnoksen analyysia, joka oli seurausta oppilasaineiston alustavista teemoista ja niihin liittyvästä pohdinnasta. Kolmanneksi kuvaan analyysin hioutumista ja ideaaliskoulun muotoutumista.

### 2.5.1 Oppilasaineiston analysointi

Oppilasaineiston analysointivaiheessa katseeni kohdistui siihen, mitä oppilaat aineistossa kertovat ja mitä merkityksiä he sen kautta antavat eri asioille koulussa. Oppilaiden ilmaisemat yksittäiset ajatukset valaisivat minulle heidän kokemusmaailmaansa, jonka avulla pyrin tutkijana näkemään koulun sellaisena, kuin he sen näkevät ja kokevat, ja tämän avulla tulkitsemaan, mitä he siltä toivoisivat. (ks. Alasuutari 2007, 44–45, 59–60.)

Pyrin etsimään aineistostani teemoja, jotka yhdessä muodostaisivat oppilaiden toiveiden mukaisen koulun. Näin ollen tutkimukseni myötäili pitkälti Braunin ja Clarcken (2006) kuvaamaa temaattista analyysia. Koska halusin pitää itse tutkimieni oppilaiden ajatukset tutkimukseni keskiössä, toteutin analyysini pitkälti induktiivisesti eli aineistolähtöisesti ilman etukäteisoletuksia. Taustakirjallisuus lähinnä antoi tukea tekemilleni havainnoille ja auttoi hiomaan lopullista analyysia. Oppilasaineistoon kohdistuva tutkimuskysymykseni oli varsin

laaja, ”Mitä oppilaat toivovat koululta?”, enkä halunnut pilkkoa sitä osiin, jotta aineistosta nostamani teemat olisivat juuri niitä, jotka mielestäni kuvaavat tutkimaani aineistoa kokonaisuudessaan parhaiten. (ks. Braun & Clarke 2006, 82–84.) Seuraavassa kuvaan oppilasaineiston analyysiprosessia hieman tarkemmin.

Aineistot saatuani kirjoitin ne puhtaaksi koneella, järjestäen aineiston luokittain. Suhtauduin ensimmäisiltä luokilta ja muilta luokka-asteilta kerättyyn aineistoon aluksi hieman eri tavalla, koska aineisto oli kerätty eri menetelmin ja eri kysymyksiin vastaten. Ensimmäisten luokkien aineiston säilytin alkuperäisessä muodossaan, jossa eri ryhmien mukavan koulupäivän osa-alueet olivat erillään. Muiden luokkien kohdalla päätin ryhmitellä kaikki luokan oppilaiden tai ryhmien vastaukset edellä mainittujen kolmen kysymyksen alle. Pidin oppilas-, pari- ja ryhmäjärjestyksen koko ajan samana, jotta jatkossakin tietäisin, kuka oppilas tai mikä pari tai ryhmä oli vastannut mitään. Toisen 6.-luokan aineiston ryhmittelin heille annetun tehtävänannon mukaisesti tärkeimpiin, toiseksi tärkeimpiin ja kolmanneksi tärkeimpiin asioihin säilyttäen vastauksissa mahdollisen numeron, joka kuvasi, mihin kysymykseen kyseinen vastaus oli tarkoitettu. Samalla sain mahdollisuuden tutustua aineistooni (ks. Braun & Clarke 2006, 87).

Aineistoa koodatessani kirjasin koodeihin luokkaa merkitsevän numeron lisäksi myös oppilasta, paria tai ryhmää merkitsevän numeron sekä kunkin vastauksen ydinsisällön, jotta sain muodostettua koodauksen avulla laajempia ja muun aineiston kanssa yhteneviä informaationpalasia. (Hirsjärvi ym. 2009, 130; Eskola & Suoranta 2005, 150–151; Braun & Clarke 2006, 88–89.)

Koodauksen jälkeen aloin analysoida aineistoani ajatuskartan muodossa, pyrkien näin etsimään aineistoni koodeista semanttisia teemoja, jotka suoraan kuvaisivat sitä, mitä oppilaat haluavat sanoa (Braun & Clarke 2006, 84–85, 88–91). Ensimmäisen luokan aineistosta tein yhden ajatuskartan ja muille luokille esitetyistä kysymyksistä (mikä tärkeintä koulussa, miten tai missä opin parhaiten, tulevaisuuden unelmakoulu) kustakin omansa. Kirjoitin kaikki koodatut informaationpalaset ylös, sellaisetkin, joita esiintyi kokonaisaineistossa vain kerran. Tämä siksi, etten halunnut hukata tärkeitä yksityiskohtia ja näin tehdä aineistostani virheellisiä yleistyksiä (ks. Eskola & Suoranta 2005, 139; Braun & Clarke 2006, 89). Tämän jälkeen aloin väreillä korostaen muodostaa aineistostani käsitteitä. Koska huomasin oppilaiden ajatusten kattavan koulun eri osa-alueita hyvin laaja-alaisesti, muodostin teemoja pitkälti seuraavankaltaisten tarkastelukysymysten (ks. Braun & Clarke 2006, 85) avulla: Millaista toiminnan tulisi koulussa olla, entä toiminnan tulosten? Millaiset puitteet toiminnalle tulisi tarjota, entä millaiset olosuhteet?

Kun sain muodostettua aineistostani teemoja, jotka yhdessä vastasivat kysymykseen ”Mitä oppilaat toivovat koululta?”, alkoi hiomistyö. Vertasin alustavia teemoja aineistoon, yhdistelin, hajotin, poistin ja lisäsin joitakin teemoja, jotta lopulliset teemat voisivat muodostaa keskenään yhtenevän, aineistoa ja oppilaiden toiveita mahdollisimman hyvin kuvaavan analyysirungon (Braun & Clarke 2006, 91–92). Tässä vaiheessa aloin huomata alustavilla teemoillani yhteneväisyyttä Maslow’n (1987) tarvehierarkian kanssa.

Oppilaat puhuivat *vireystilan merkityksestä*, jonka yhdistin fyysisiin tarpeisiin. He *toivoivat myös turvallisuutta*, joka oli Maslow'n mielestä toiseksi tärkein ihmisen tarpeista; *yhteisöllisyyttä*, joka kuvasi johonkin kuulumisen ja rakkauten tarpeita; ja *psyykkistä turvallisuutta*, joka vastasi mielestäni ainakin osittain itsekunnioituksen ja kunnioitetuksi tulemisen tarvetta. Lisäksi he korostivat toiveissaan *aktiivista toimijuutta*, joka puhui itsensä toteuttamisen tarpeen puolesta; *oppimisen ja mielikuvituksen sekä hauskanpidon yhdistämistä*, jotka osaltaan yhtyvät tietämisen ja ymmärtämisen tarpeisiin; sekä korostivat *aistillisen miellyttävyyden tärkeyttä*, joka ainakin osittain löysi vertaisensa estetiikan tarpeesta. (ks. Maslow 1987, 15–26.) Ajattelin, että erityisesti neljän ensimmäisen toiveen (vireystila, turvallisuus, yhteisöllisyys, psyykinen turvallisuus) toteutumisen huolehtiminen olisi koulussa aikuisten vastuulla. Näiden toteutuminen onkin Maslow'n mukaan ehtona sille, että korkeampia tarpeita ylipäätään koetaan (Maslow 1987, 17). Jäin kuitenkin miettimään, kuinka paljon koulussa todella pyritään muihin: aktiiviseen toimijuuteen, oppimisen ja mielikuvituksen sekä hauskanpidon yhdistämiseen tai aistilliseen miellyttävyyteen, jotka koulussa pitkät päivät viettävillä oppilailla saattaisivat neljän ensimmäisen toteuduttua tuntua jopa tärkeämmiltä kuin aiemmat.

Näiden ajatusten myötä jäin pohtimaan lasten asemaa yhteiskunnassamme ylipäätään. Milnen teokseen lasten kansalaisuudesta nykyajan kulttuureissa tutustuessani päädyin ajatukseen, että aikuiset pitävät usein päätehtävänään – myös koulussa – huolehtia lasten suojelemisesta (ks. Milne 2013, 86). Tämä suojeleminen ja siihen keskittyminen saattaa mennä niin pitkälle, että aikuiset ehkä haluamattaankin estävät lapsia tyydyttämästä korkeampia tarpeitaan. Tämä johti minut kysymään: mitä kouluilta sitten vaaditaan?

## 2.5.2 Perusteluonnoksen analysointi

Hakalehto-Wainion teokseen (2012) oppilaan oikeuksista opetustoimessa sekä vielä toistaiseksi voimassa oleviin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004* tutustuessani tulin hetki hetkeltä vakuuttuneemmaksi siitä, että koulun tulisi jo tämänhetkisten säädösten perusteella toteuttaa melkein kaikki oppilaiden toiveista. Sen tulisi pitää huolta oppilaiden vireystilasta muun muassa ruokataukojen kautta, sekä huolehtia oppilaiden turvallisuudesta, koulun yhteisöllisyydestä, oppilaiden aktiivisesta osasta oppimisprosessissa ja myös oppimisympäristön aistillisesta miellyttävyydestä, ainakin mitä estetiikkaan tulee (ks. esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, oppilashuollosta 24-25 ja oppimisympäristöstä, 18).

Kaksi oppilaiden vastauksista muodostunutta teemaa tuntui jäävän vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin taka-alalle, nimittäin *mielikuvitus* ja *hauskuus* oppimisen ohella. Nämä mainittiin vain lyhyesti seuraavilla tavoilla:

tavoitteena tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta – (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

tavoitteena – – myönteinen ilmapiiri (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Koska tämän tutkimuksen keskeinen aineisto koostui oppilailta tulevia, vuonna 2016 voimaan astuvia opetussuunnitelmia koskevasta aineistosta, päädyin etsimään oppilaiden vastauksien kanssa yhteneviä ajatuksia uuden opetussuunnitelman perusteluonnoksesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014.). Tässä vaiheessa oppilaiden toiveita kartoittavan tutkimuskysymyksen rinnalle nousi siten toinen tutkimuskysymys: ”Tuodaanko perusteluonnoksessa 2014 esille oppilaiden toiveiden kaltaisia tavoitteita ja jos, niin miten?”

Luin senhetkisen perusteluonnoksen (19.9.2014) läpi tarkasti ja kirjasin ylös kaikki oppilaiden toiveiden kannalta merkitykselliset kohdat (ks. *Tutkimusongelman kannalta merkitykselliset aiheet*, Eskola & Suoranta 2005, 174). Tässä vaiheessa en enää pyrkinyt analysoimaan koko perusteluonnosta, vaan etsin oppilasaineiston teemojen kanssa rinnakkaisia teemoja ja etenin induktiivisen menetelmän sijaan teoreettisesti alustavaan teemarunkoon luonnosaineistoa peilaten (ks. Braun & Clarke 2006, 83–84). Alustava oppilasaineiston teemarunko, johon perusteluonnosta vertasin, oli tässä vaiheessa seuraavanlainen: *aktiivisuus, hauskuus tai mielikuvitus, vireystila, yhteisöllisyys, turvallisuus ja työrauha, aistillinen miellyttävyys*.

Koodasin ylös kirjoittamani kohdat eri väreihin pyrkien näin yhdistämään oppilaiden vastauksista nousseet teemat niitä vastaaviin perusteluonnoskatkelmiin. Huomasin, että uudessa perusteluonnoksessa tulivat vahvasti esille myös aiemmin piiloon jääneet teemat, mielikuvitus ja hauskuus, kuvattuina termeillä *luovuus* ja *oppimisen ilo*:

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 11.)

Ymmärrys oppilaiden toiveiden peilautumisesta perusteluonnokseen johti tutkimusanalyysini viimeiseen vaiheeseen.

### 2.5.3 Yhtenäisen ideaalikoulun hahmotteleminen

Koska oppilasaineistosta nousevat teemat tuntuivat olevan vahvasti yhtenevät perusteluonnoksen tavoitteiden kanssa – mikä on varsin luonnollista ottaen huomioon, että oppilaat on tällä kertaa otettu mukaan opetussuunnitelmatyöhön – päädyin kysymään kolmantena tutkimuskysymyksenäni, voisinko yhdistää oppilaiden toiveet ja perusteluonnoksessa esitetyt, niiden kanssa yhtenevät tavoitteet toisiinsa. Tutkimustehtävänäni olikin lopulta yhdistää oppilaiden toiveet ja niiden kanssa linjassa olevat perusteluonnoksen tavoitteet, ja muodostaa niiden pohjalta niin kutsuttu ideaalikoulu.

Alustavat, oppilasaineistosta alun perin esille nostamani teemat muokkau-  
tuivat edelleen. Muokkauksista tapahtui ensinnäkin siksi, että pyrin saamaan teemat vastaamaan myös perusteluonnoksesta löytämäni samankaltaista sisältöä.

Tarkastelukysymykseni olivat tässä vaiheessa seuraavanlaisia: Mikä kuvaa yksilön osaa kouluyhteisössä? Mikä kuvaa häntä siellä ympäröiviä asioita? Mikä kuvaa kaikille tarjottavia olosuhteita? Lisäksi tarkensin vielä pitkään sitä, mitkä osateemat kuuluisivat mielestäni mihinkin pääteemaan, sekä millä nimellä kutakin teemaa kutsuisin. Samalla pyrin muodostamaan ideaalikoulun narratiivin, joka kuvaisi koko aineistoa mahdollisimman luontevasti. (ks. Braun & Clarke 2006, 91–93.) Seuraavaksi siirryn tämän tarinan äärelle.



### 3 IDEAALIKOULU: OPPIMISEN LÖYTÖRETKI

Millaista koulua oppilaat toiveillaan ja perusteluonnos tavoitteillaan sitten pyrkivät hahmottamaan? Kuvaan tuota hahmotelmaa ideaalikouluksi, mahdolliseksi maailmaksi, joka on yhtä aikaa toiveisiin ja tavoitteisiin kirjattu tosi ja samalla vasta mahdollisuus, jonka toteutumisen eletty ja koettu elämä näyttää.

Kontekstiksi tuolle ideaalikoululle löysin ajatuksen löytöretkestä. Se sointuu hyvin yhteen Deweyn yli puolen vuosisadan takaisten (1916, 1939) ajatusten kanssa siitä, mihin koulutuksen tulisi tähdätä. Hän kuvaa sitä, miten Amerikan mannerta alun perin muokattaessa kaikilla oli yhteinen päämäärä selvitä villin luonnon keskellä. He muokkasivat maata yhdessä, kukin omia taitojaan käyttäen ja toinen toistaan kannustaen. Nykyisin maailman tarjoamat mahdollisuudet ovat kapeammat, luonto on jo voitettu eikä kaikille näytä löytyvän paikkaa ”valmiiksi” muokatusta yhteiskunnasta. Yhteiskunnan tulisi kuitenkin pitää huolta siitä, ettei yksilöiden taitoja heitetä hukkaan, että kaikki löytävät tässäkin maailmanajassa paikkansa, ja että yksilöt oppivat myös kunnioittamaan toisiaan ja pitämään toistensa puolta. Löytöretki ei ehkä tapahdu enää villin luonnon keskellä mutta se vaatii yhä edelleen suurta luovuutta, jotta vaikeuksista voidaan selvitä. (Dewey 1916, 238; Dewey 1939, 250.)

Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat yhden näkökulman siihen, mihin ydinasioihin keskittymällä koulutusjärjestelmä – osana yhteiskuntaa – voisi selvitä tästä rajallisten resurssien keskellä käytävästä taistosta. Seuraavassa esitteen tutkimustulokseni oppilaiden ja perusteluonnosta kehittämässä olleiden sidosryhmien äänellä, käyttäen heistä käsitteitä *tutkittavat* ja *tutkimukseen osallistuneet*. Aineistoesimerkkien perään on kirjattu, kumpi taho on kyseessä. Oppilasaineistosta otettuihin esimerkkeihin on kirjattu, mikä luokka-aste ja monesko luokka kyseisellä luokka-asteella, sekä kuinka mones luokan oppilas, pari tai ryhmä on kyseessä (esimerkiksi *luokka 2.2, ryhmä 3*). Esimerkiksi ottamieni perusteluonnoskatkelmien osalta sen sijaan on merkitty sivunumero, jolta kyseinen katkelma on otettu (esimerkiksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 11*).

### 3.1 Oppilaat löytöretken keskiössä

Ideaalikoulun keskiössä on oppilas oppimisen löytöretkellä. Hänen halutaan itse liikkuvan oppimisen maastossa, tutkivan kaikkea eteensä sattuvaa ja kokeilevan omia rajojaan. Retket suunnitellaan oppilaiden taitojen ja kiinnostuksen mukaisesti, jotta ne mahdollisimman laajasti edistäisivät heidän oppimistaan. Kaikki pyritään ottamaan mukaan koulutyön suunnitteluun, koska vain näin saadaan kaikki tarpeelliset näkökulmat otettua huomioon. Päämääränä on, että oppilaat itse luovat oman oppimisen polkunsu ympäristön ja yhteisön tuella ja avulla, ja näin jättävät maastoon oman, ainutlaatuisen jälkensä.

#### 3.1.1 Maasto haltuun fyysisesti ja henkisesti

Oppiminen ideaalikoulussa ei tapahdu paikallaan istuen ja odottaen, kuten koulumaailmassa yleensä. Sen sijaan oppilaat haluavat ja heidän toivotaan itse toimivan koulussa aktiivisesti ja ottavan kohteena olevan maaston haltuun koko kehollaan.

– lisää tekemistä ja vähemmän odottelua! (luokka 2.2, ryhmä 3)

Enemmän liikkumista vähemmän kirjoittamista. (luokka 6.2, oppilas 6)

Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 11).

Fyysinen aktiivisuus ei riitä takaamaan henkistä, ajattelun aktiivisuutta. Yhtä tärkeäksi koetaankin, että tielle sattuvia oppimisen kohteita saadaan itse tutkia.

Unelmakoulu olisi, jos siinä voisi nähdä kaiken liveinä ja tutkia sekä etsiä tietoa itse. (luokka 6.2, oppilas 2)

Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 14).

Oppilaat myös muistuttavat, että oppimisen kohteiden on vaadittava heitä ylittämään omia tieto- ja taitorajojaan.

– JOS OPPILAS OSAA PAREMMIN KUIN JOKU MUU HÄNEN PITÄÄ SAADA VAIKEAMPIA TEHTÄVIÄ – (luokka 6.2, oppilas 23)

Ideaalikoulun kantavana ajatuksena siis on, että oppilaat ovat oppimisprosessin aktiivinen osapuoli – uudessa maastossa liikkuva, sen löydöksiä tutkiva ja omia ajatuksiaan ja taitojaan haastava löytöretkeilijä.

Nashin (2009) haastatteleminen opiskelijoiden mukaan heidän täytyy kokea olevansa osallisia oppimisprosessissa, passiivisuus saa heidät tylsistymään. Oppilaat tarvitsevat kokemusta siitä, että heidän ajatuksiaan ja koulumenestys-

tään arvostetaan. Nash korostaa myös fyysisen aktiivisuuden merkitystä myöntäen, että pitkän aikaa paikallaan istuminen olisi haastavaa suurimmalle osalle aikuisistakin. (Nash 2009, 3–4.) Oppilaat kokevat paikallaan istumisen ja liikumattomuuden useimmiten vaikeana ja puuduttavana (Gordon 2003, 65, 68). Kumpulan pro gradu -tutkielmassakin (2013) alakoululaiset liittivät unelmien kouluun toiminnallisuuden taiteen, pelien ja erilaisten projektien muodossa (Kumpula 2013, 26–30).

Fyysinen aktiivisuus on tärkeää myös oppilaiden osallisuuskokemuksen edistämiseksi. Aktiivisesti koulussa toimiessaan oppilaat oppivat tuntemaan heitä ympäröivää ympäristöä, sillä Casey (2009) mukaan paikkaa ei voi tuntea ilman, että siinä ollaan, ja siinä olemisen puolestaan edellyttää havaintojen tekemistä kyseisestä paikasta. Paikassa liikkuminen vielä erityisellä tavalla edistää sitä, että yksilö alkaa kotiutua, löytää paikkansa esimerkiksi koulusta (the process of implacement, ks. Casey 2009, 321, 327).

Koulun tulisi aktivoida oppilaita myös haastamalla ja tukemalla heitä heidän tarvitsemillaan tavoilla. Esimerkiksi Kumpulan pro gradu -tutkielmassa lapset toivoivat, että lahjakkaatkin voisivat saada opettajalta huomiota ja ohjausta (ks. Kumpula 2013, 27–30). Vygotskyn (1978) mukaan jokaisen lapsen tulisi saada toimia omalla lähikehityksen vyöhykkeellään harjoitellen niitä taitoja, joita hän ei vielä kykene hallitsemaan itsenäisesti toimiessaan, mutta jotka hän voi oppia aikuisen tai kyvykkäämmän vertaisen avustuksella. Näin lapsi voi siirtyä kohti seuraavaa kehitystasoaan. (Vygotsky 1978, 85–86, 89.) Koulun tulisi siis vastata oppilaiden tarpeisiin – ei toisin päin.

### 3.1.2 Retkien muokkaaminen osallistujien tarpeiden ja toiveiden mukaan

Jos oppilaat ovat koko seikkailun ydin, ei ole mitään järkeä asettaa ylhäältä päin heidän seikkailuniloaan tyrehdyttäviä vaatimuksia. Oppimisen löytöretket tulisivat tutkimukseen osallistuneiden mukaan toteuttaa oppilaiden kannalta mahdollisimman mielekkäästi.

– Ei pakoteta opiskelemaan tietyllä tavalla. – – (luokka 6.2, oppilas 2)

Työtapojen valinnan lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 24).

Idealikoulun tulisi tutkittavien mukaan myös oppimisympäristönä joustaa niin paikkojen kuin aikataulujenkin suhteen oppilaiden oppimista parhaiten edistävällä tavalla.

Tulevaisuuden unelmakoulu on sellainen, että oppilaat saisivat valita, minne menisivät tekemään tehtäviään, esim. Käytävään. – – (luokka 6.2, oppilas 3)

saa tulla mihin aikaan vaan kouluun (luokka 1.1, ryhmä 3)

– – oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 23).

Koulun toimintatapojen ja oppimisympäristöjen tulisi ideaalikoulussa kokonaisuudessaan olla oppilaslähtöisiä, oppilaiden oppimista tukevia. Samaa mieltä oltiin myös Kumpulan pro gradu -tutkielmassa (2013), jossa oppilaat toivoivat kouluun nimenomaan vaihtelevia opiskelutapoja, joustavuutta sekä eritasoisia tehtäviä (Kumpula 2013, 27–30). Oppilailla on tähän myös lain takaama oikeus.

Lapsen intressit tulisi ottaa kaikessa lapsen elämään liittyvässä päätöksenteossa, siis myös koulussa, huomioon (Hakalehto-Wainio 2012, 61). Lapsen etu ja sen ensisijaisuus tulisi muistaa silloinkin, kun lasten ja aikuisten intressit eroavat toisistaan (Mahkonen 2006, 144). Lainsäädännöllisesti on alettu puhua lapsesta omien oikeuksiensa subjektina, myös koulumaailmassa (Mahkonen 2006, 148).

Koulun tulisi kokonaisuudessaan olla olemassa lasta varten, jotta hänessä jo olemassa olevia ominaisuuksia voitaisiin kehittää edelleen (Houston 2010, 5). Turkka (2002) muistuttaa satoja vuosia vanhasta viisaudesta: ”Ihmistä ei voi opettaa, voi vain auttaa oppimaan.” (Turkka 2006, 270). Koulussa tulisi muistaa, että ihmiset kyllä oppivat, mutta eri tahdissa ja eri tavoin. (Turkka 2006, 270–272.) Houstonin mukaan opettajien tulisi olla ”taikureita”, jotka löytävät oppilaan vahvuudet ja heikkoudet ja luovat niistä jotakin suurenmoista; ”orkesterinjohtajia”, jotka etsivät kullekin kokoonpanolle työstettäväksi sopivan luomuksen (Houston 2010, 18, 20). Oppilaiden täytyy kokea, että opittavilla asioilla on joku yhtymäkohta heidän maailmaansa, ja että he voivat onnistua siinä mitä he tekevät. Jotta tämä voidaan saavuttaa, opettajien tulee antaa oppilaille tilaa ja välineitä käyttäen ja kehittää omia taitojaan. (Houston 2010, 25–27.)

Uusikylä toteaa Suomen peruskoulujärjestelmää pohtiessaan, että ”Erilaisen lahjakkuuden tunnistaminen ja oppilaiden ohjaaminen omien lahjojensa kehittämiseen voisi olla suomalaisen peruskoulun seuraava suuri haaste” (Uusikylä 2005, 15). Tämä oli yksi kahden etnisesti moninaisen englantilaiskoulun vahvuuksista: siellä pyrittiin todella toimimaan lasten parhaaksi, antamaan heille monipuolisia tilaisuuksia osoittaa ja kehittää taitojaan ja kaikin tavoin parantamaan heidän itsetuntemustaan oppijoina (Lance 2010, 120).

### 3.1.3 Kaikki mukaan koulutyön suunnitteluun

Ideaalikoulun ytimessä on tutkittavien mukaan myös päätäntävällän jakaminen oppilaiden kanssa – lähtien liikkeelle yhteisestä keskustelusta liittyen löytöretken tavoitteisiin.

Lapsien pitäisi saada määrätä (luokka 1.1, ryhmä 4)

Oppilailla ja huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun kasvatustavoitteita ja käyttäytymiselle asetettavia tavoitteita koskevaan keskusteluun ja tavoitteiden määrittelyyn (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 42).

Retkien toimintatapojen halutaan niidenkin olevan yhteisesti suunniteltuja ja toteutettuja.

– – Oppilaat saisivat vaikuttaa oppityyleihin, ja -tunteihin enemmän. – – (luokka 6.2, oppilas 15)

Oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 19).

Ideaalikoulun tavoitteiden tai toimintatapojen ei siis tulisi olla kenenkään yksittäisen tahon päätettävissä, vaan kaikkien osapuolten yhteisen keskustelun ja päätöksenteon tulosta. Lisää päätöksentekoon osallistumisen mahdollisuuksia toivoivat myös muun muassa ruotsalaisoppilaat, joiden mukaan kaikki koulu-yhteisön jäsenet yhdessä muodostavat koulun (ks. Kostenius 2011, 513–514).

Aikuisten selvästi oppilaita korkeampi asema johtaa Devinen (2003) mukaan helposti siihen, että he luovat koulusta omilla ehdoillaan paikan, joka ei tunnu yhtään lasten omalta. Oppilaita pikemminkin estetään tekemästä sitä, mitä he haluaisivat. (Devine 2003, 87.) Tanskassa tehdyssä tutkimuksessa (Rasmussen 2004) havaittiin, miten suuresti lasten näkemykset heidän omista paikoistaan erosivat aikuisten heille luomista paikoista. Lapset kokivat, että aikuiset kielsivät heiltä juuri ne aktiviteetit, jotka heitä leikkipaikoissa eniten kiehtoivat. (Rasmussen 2004, 160–162.)

Opettajilla on valta luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, joka edistää oppilaiden osallisuutta ja kiinnittymistä (engagement) riippumatta muista resursseista (Daniels & Arapostathis 2005, 44). Opettaja voi omilla toivomuksillaan vaikuttaa paljolti siihen, miten oppilaat käyttäytyvät: jos hän haluaa oppilaiden osallistuvan aktiivisesti luokan toimintaan, hän ei voi vain asettaa oppimisen kohteita ja toivottavan käyttäytymisen kriteerejä ylhäältä päin oppilaita kuulematta (ks. Dewey 1951, 3–4).

Pelkästään aikuisten luoman maailman vaarallisuus tulee Giroux'n (2009) mielestä erityisesti esille mietittäessä neoliberaalia maailmaa, jossa lapset ja nuoret ovat kauppatavaraa muiden joukossa. Jotta sosiaalinen ja poliittinen ilmasto voisi muuttua kestävämpään suuntaan, tulisi myös nuorisolle antaa mahdollisuus tulla osallistuviksi sosiaalisiksi toimijoiksi (engaged social actors) (Giroux 2009, 64). Koulutuksessa pitäisi korostaa kriittistä pedagogiikkaa, jonka mukaan niin aikuisilla kuin lapsillakin tulisi olla mahdollisuus sanoa mielipiteensä ja osallistua sosiaalisen ympäristön muokkaamiseen (Giroux 2009, 138–139).

Lasten mahdollisuus osallistua päätöksentekoon koulussa voisi tehdä koulusta huomattavasti lapsiystävällisemmän (Hakalehto-Wainio 2012, 74) – ja iloisemman, ainakin lasten itsensä mielestä (Myllylä & Rantala 2009, 43–46). Tämä olisi erityisen merkityksellistä ottaen huomioon, että he viettävät koulussa suuren osan päivästä ja muodostavat koulu-yhteisössä myös suurimman siihen kuuluvan ryhmän (Verheyde 2006, Hakalehto-Wainion 2012, 74 mukaan).

### 3.1.4 Toiveena oman, ainutlaatuisen jäljen jättäminen

Jotta oppilaat voisivat päästä luoviin ja tarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin oppimisen löytöretkellään, heille halutaan antaa mahdollisuuksia käyttää ja ruokkia mielikuvitustaan.

hassutteluvälineitä - naamareita (luokka 1.2, ryhmä 1)

Elokuvan katsomista (luokka 1.3, ryhmä 2)

Innovatiivisten ratkaisujen löytäminen edellyttää, että oppilaat voivat käyttää kuvittelukykyään ja oppivat näkemään vaihtoehtoja ja yhdistelemään näkökulmia ennakkoluulottomasti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 14).

Tavoitteena on, että oppilaat esimerkiksi taiteen ja muun toiminnallisuuden kautta luovat omanlaisiaan, itselleen merkityksellisiä tuotoksia.

ENEMMÄN KUVISTA - JA KUVIKSESSA SAISI ITSE VALITA AIHEEN (luokka 6.2, oppilas 10)

Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot – ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 14).

Ideaalikoulu, joka ruokkii oppilaiden mielikuvitusta ja luovuutta, auttaa heitä paitsi kehittämään luovuuttaan, myös löytämään itselleen sopivia tapoja selviytyä löytöretkellä. Samalla oppilaat saavat jättää läpikulkemaansa maastoon oman, ainutlaatuisen jälkensä.

Popenicin (2010) mukaan koulun tulisi nimenomaan olla paikka, jossa oppilaat saavat aineksia unelmoida, kuvitella ja luoda erilaista tulevaisuutta. Hänen mielestään vain tällä tavoin oppilaan elämänpiiriä vastaan tulemalla koulu voi tarjota merkityksellisen kontekstin kaikille oppilaille. (Popenici 2010, 169–173.)

Kumpulan pro gradu -tutkimuksessa erityisesti kuudesluokkalaiset voivat erilaisten luovien aineiden määrän lisäämistä koulussa (Kumpula 2013, 32). Lisäksi lapset ovat aiemmissakin tutkimuksissa kaivanneet mielikuvitukseen liittyvää sadunomaisuutta – muun muassa lasten kirjoituksissa iloisten lasten koulusta ja kylästä (Myllylä & Rantala 2009, 32–34).

Montagun mukaan mielikuvitus ja luovuus kuuluvat lapsille erityisen luonnollisiin kykyihin. Aikuiset kuitenkin usein vähättelevät tällaisten lapselle luontaisten ominaisuuksien merkitystä ja pitävät niitä lapsellisina, vaikka Montagun mielestä juuri ne ovat ihmislajin arvokkaimpia ominaispiirteitä. (Montagu 1983, Armstrongin 1998, 18–19 mukaan.) Ihmislaji on luotu nimenomaan sopeutumaan alati muuttuviin ympäristöihin, eikä vain elämään valmiiksi ohjelmoituna selvitäkseen samankaltaisena säilyvissä olosuhteissa (Armstrong 1998, 17–18). Mielikuvitus on yksi niistä avuista, joilla muun muassa sotien, tautien ja ylikansoittumisen ongelmia voidaan yrittää ratkaista (Armstrong 1998, 19). Jos mielikuvitus ja luovuus ovat ihmislajin selviytymisen kannalta niin tärkeitä, tu-

lisi niille varmasti etsiä tilaa myös koulusta. Ensin on kuitenkin ymmärrettävä, mitä kyseisillä käsitteillä ylipäätään tarkoitetaan ja mitä ne tutkimusten mukaan vaativat mahdollistuaan.

Passmore (1980) erottaa mielikuvituksen suhteen englannin kielessä toisistaan käsitteet *imaging*, *imagining* ja *being imaginative*. Näistä *imaging* viittaa kykyyn visualisoida asioita mielessään, kun taas *imagining* viittaa jonkin sellaisen ajattelemiseen, mitä ei todellisuudessa ole sellaisenaan koettu tai havaittu. *Being imaginative* lisää edellisiin jollakin tapaa rutiinista poikkeavan käyttäytymisen tavan. (Passmore 1980, 148, 156.) On huomattava, että mielikuvitusta todella käytetään erilaisten ongelmien ratkaisemiseen, eikä vain yksilölle itselleen mieluisten asioiden ajattelemiseen (Passmore 1980, 154–155).

Jotta oppilaan mielikuvitukselle jäisi tilaa, on hänelle annettava mahdollisuus tehdä omia ratkaisujaan ja muodostaa opittaviin asioihin oma suhteensa. Mielikuvituksen ravitsemiseksi oppilaille tulisi myös antaa monia erilaisia kokemuksia, jotta hän näkisi, miten monella eri tapaa asioita voi tehdä. Kirjallisuus, näytelmät ja toisaalta kokemuspöörimme ulkopuolella olevat historialliset tapahtumat ruokkivat mielikuvitustamme aivan erityisellä tavalla, koska niiden kautta saamme mahdollisuuden tarkastella maailmaa hyvinkin erilaisten ihmisten kokemusmaailman läpi. (Passmore 1980, 149, 161, 163.)

Luovuus puolestaan voidaan määritellä mielikuvitusta vaativaksi toiminnaksi, jonka lopputulokset ovat omaperäisiä ja arvokkaita (NACCCE 1999, 30). Guilford on pitänyt divergenttiä eli monia mahdollisia vastauksia yhteen tehtävään tuottavaa ajattelua yhtenä luovuutta kuvaavana tekijänä – vaikka myöntääkin, että luova toiminta saattaa edellyttää myös monia muita taitoja (ks. Guilford 1967, 138, 169). Divergentin ajattelun piirteitä, jotka ovat kaikkein olennaisimpia luovan ajattelun kannalta (ks. Guilford 1967, 169–170) ovat muun muassa *sujuvuus* eli monien uusien ajatusten synnyttäminen nopeasti; *joustavuus* eli kyky tuottaa monia erilaisia, tilanteeseen sopivia ja toisistaan poikkeavia vaihtoehtoja; *omaperäisyys* eli epätodennäköisiin, älykkäisiin lopputuloksiin pääseminen ja yllättävä asioiden yhdistely; sekä *yksityiskohtien lisääminen* johonkin kohteeseen niin, että siitä tulee yksilölle itselleen merkityksellinen (Guilford 1967, 139–161).

Luovat ajatukset tai luova toiminta, aivan kuten mielikuvitukseen, eivät synny itsestään, vaan niihin vaikuttavat niin yksilön vapaus toimia kuin hänen kokemusmaailmansa ja universaalit, ihmisten ajattelua yhdistävät piirteetkin. Luovat ihmiset ovat Maslow'n mukaan vapaita: he suhtautuvat maailmaan, itseensä ja omaan elämäänsä avoimesti ja spontaanisti, eivätkä pelkää tuntematonta vaan pikemminkin pyrkivät innokkaasti sitä kohti (Maslow 1987, 161–162). Myös Rogers näkee luovan ihmisen vapaana toimijana; luovuus edellyttää hänen mukaansa avointa suhtautumista erilaisiin havaintoihin, oman työn arvioimista vain sen mukaan, tyydyttääkö se yksilöä itseään, sekä kykyä leikitellä elämän eri ilmiöillä (Rogers 1961, 353–355). Skinner kuitenkin muistuttaa, että yksilö ei voi synnyttää uutta ilman, että siihen on vaikuttanut hänen oma henkilökohtainen historiansa, kaikki se, mitä hän on aiemmin kokenut ja mitä vaikutteita hän on saanut ympäristöstään (Skinner 1972, 354). Jung nostaa vielä esille

kollektiivisen tiedostamattoman (the collective unconscious), joka vaikuttaa universaalisti ihmisten ajatteluun (Jung 1980, 42–43, 52). Jos koulun halutaan ruokkivan yksilön luovuutta, sen tulisi siis auttaa oppilaita toimimaan mahdollisimman vapaasti ja pääsemään lisäksi käsiksi yksityiseen ja kollektiiviseen kokemusvarastoonsa.

Sen sijaan, että koulut ruokkisivat oppilaiden luovuutta, ne päätyvät usein tuhoamaan oppilaissa olevan luovuuden pakottamalla heidät tiettyyn muottiin (ks. Robinson 2006). Tämä on hyvin surullista paitsi hukatun taitopääoman vuoksi, myös siksi, että oppiminen ja luovuus voisivat tukea toisiaan – onhan molemmissa kyse loppujen lopuksi siitä, että yksilö luo aiemmin syntyneistä, käsillä olevista aineksista jotakin uutta, joko itselleen tai toisille (ks. Craft 2006, 52–53).

Voitaisiinkin puhua luovasta oppimisesta, jonka Jeffrey yhdistää aiemmin löydettyihin luovan opettamisen piirteisiin: kontrolliin, omistajuuteen, innovatiivisuuteen ja merkityksellisyyteen (Jeffrey 2001, 2). Oppilaiden on siis tunnettava, että he ovat aktiivisia toimijoita, oppimisensa omistajia ja innovoijia, ja että heidän oppimisellaan on jotakin merkitystä. Juuri nämä tekijät ovat myös tämän gradun ytimessä: maaston ottaminen haltuun fyysisesti ja henkisesti (kontrolli), retkien mukauttaminen kunkin tarpeiden mukaan ja kaikkien ottaminen mukaan päätöksentekoon (oppimisen omistajuus) sekä oman, ainutlaatuisen jäljen jättäminen (innovatiivisuus ja merkityksellisyys).

Egan ja McKellar (2010) korostavat, että luova oppiminen on mahdollista ja hyvin luonnollista ja suotavaa myös muissa oppiaineissa kuin taito- ja taideaineissa. Koska lapset käsittelevät luonnollista maailmaa pitkälti satujen ja fantasian kautta, Egan ja McKellar ehdottavat, että opettajat käyttäisivät satujen perusominaisuuksia – selviä ääripäitä, abstraktien asioiden käsittelyä erilaisten dimensioiden kautta sekä tarinoiden tunteisiin vetoavuutta – myös luonnontieteiden opettamisessa. (Egan & McKellar 2010, 68, 77–79.) Passmore puolestaan muistuttaa, että opittavan aineksen käsittelyn tulisi kaikissa oppiaineissa jättää tilaa erilaisille vaihtoehdoille ja sitä kautta oppilaiden mielikuvitukselle (Passmore 1980, 163).

Tietoon perustuva oppiminen ja luova työskentely, ja toisaalta opettaja- ja oppilaskeskeisen opettaminen eivät nekään sulje toisaan pois (ks. Baer & Garrett 2010, 9, 18). Jotta oppilaat voisivat työskennellä luovasti, he tarvitsevat syvennettyjä tietoja ja taitoja työskentelynsä tueksi – ja joskus, kuten yhdellä ryhmällä Baerin (2003) tutkimuksessa, nämä ydintaitoihin keskittyvät oppilaat voivat päästä luovempiin tuloksiin kuin kokonaisvaltaisempaa opetusta saavat oppilaat (Baer 2003, 299). Toisaalta, jotta oppilaat voisivat todella oppia ja myös muistaa oppimansa, heidän tulee voida työstää opittavaa ainesta aktiivisesti; ei riitä että he vain mekaanisesti toistavat sitä (ks. Craik & Watkins 1973, 605). Toisin sanoen heidän on käytettävä ajattelun taitojaan, kuten luovuuttaan.

Luovuus ja oppilaskeskeinen opetus liitetään myös usein yhteen. Tämä näkyy muun muassa APA:n (American Psychological Association) oppilaskeskeisen oppimisen periaatteissa, joissa korostetaan muun muassa *strategista ajattelua*, jonka avulla oppilas voi soveltaa oppimaansa uusissa tilanteissa; *meta-*



*ajattelua*, jonka avulla oppilas voi tehdä toimintasuunnitelmia oman oppimisen suhteen; sekä *sisäistä motivaatiota*, oppimisen merkityksellisyyttä oppilaalle itselleen (Richlin 2006, 115–117; Fasko 2001, 319). Opettajallakin on kuitenkin osansa luovan oppimisen prosessissa: opettaja on usein se, joka ensin antaa oppilaille tiedon rakentamisen tikapuut (scaffolding), joita oppilaat sitten tutkivat mielensä mukaan – leikkivät luovasti opittavan asian parissa ja lopulta luovat omanlaisensa tuotoksen saatavilla olevan tuen ja tilanteen mukaan (ks. Jeffrey & Woods 2009, 32, 36, 41). Oppilaat jättävät kuin jättävätkin lopulta jälkeensä toivomansa kaltaisen ainutlaatuisen jäljen.

## 3.2 Yhteisö ja ympäristö löytöretkeilijää innostamassa ja tukemassa

Idealikoulu yhteisöineen ja ympäristöineen on löytöretkeilijöiden tärkein inspiraation lähde ja tukipilari oppimisen polulla. Yhdessä kohti yhteistä päämäärää eteneminen on löytöretkeilijöille jo itsessään tärkeää ja voimaannuttavaa. Löytöretkeilijätoverit myös auttavat toisiaan oppimaan tuoden kukin oman, tarpeellisen lisänsä ryhmän taito- ja näkemysvarantoon. Aikuiset ovat hekin nuorille löytöretkeilijöille merkittävä tuki – sitä vahvempi mitä enemmän aikuiset tekevät yhteistyötä toistensa kanssa. Lisätukea oppimiselle ja hyvinvoinnille saadaan myös laajemmasta yhteisöstä, niin oppilaille tärkeiksi tulleista paikoista kuin muista tarjolla olevista verkostoista. Toisten ihmisten lisäksi oppimiselle luodut tilat ja välineet lisäävät löytöretkeilijöiden tekemisen ja oppimisen mahdollisuuksia.

### 3.2.1 Yhteisöllisyyden tarve

Yhteisön jäsenten välinen yhteys ja toimiminen yhteisen hyvän eteen on niin oppilaille kuin muillekin perusteluonnoksen sidosryhmille sydämenasia, sillä se antaa lisäintoa löytöretkellä etenemiseen.

Minulle tärkeitä asioita koulussa ovat kaverit ja sellaiset opetettavat asiat joita tarvitsee myöhemmin elämässä. (luokka 6.2, oppilas 1)

– hyvä yhteishenki (luokka 6.1, pari 7)

Koulu toimii oppivana yhteisönä ja kannustaa jäseniään oppimiseen. Oppiva yhteisö kehittyy dialogin avulla. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 20.)

Hyvän yhteishengen säilyttämiseksi halutaan, että ketään löytöretkeilijää ei pidetä toista tärkeämpänä, vaan kaikki ovat yhtä tärkeitä, ja kaikille pätevät lähtökohtaisesti samat säännöt – poikkeuksille on aina syynsä.

oltaisiin tasapuolisia! (luokka 5.0)

Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuksi ja kohdelluksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 22).

Lisäksi nähdään tärkeäksi, että niin oppilaat kuin opettajatkin tekevät töitä ymmärtääkseen toisiaan ja tullakseen toimeen toistensa kanssa. Jos kaikki aika menisi ylpeilyyn tai toisten kiusaamiseen, seikkailusta ei selvittäisi tai ainakaan kaikki eivät voisi nauttia siitä samalla tavoin.

-- Ymmärtäväisiä aikuisia (luokka 6.2, oppilas 5)

sellainen jossa ei kiusata, ja ei tuoteta toisille pahaa mieltä; lisää oikeita ystäviä; lisää vasenkätisiä!; -- lisää oppilaita!; parilliset määrät oppilaita joka luokassa! -- (luokka 2.2, ryhmä 3)

Yhteisössä arvostetaan hyväntahtoisuutta ja ystävällisyyttä. Kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen puututaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 21.)

Ideaalikoulussa tehdään töitä myös ajan löytämiseksi yhdessäololle. Ensinnäkin kaikille halutaan antaa mahdollisuus oppia yhdessä, vaikka joskus joku ryhmän jäsen tekisi mieli pitää maaston suojaisammassa kolkassa muiden voimakkaamman suojeluntarpeen omaavien tovereiden kanssa.

erityisopetus luokassa -- (luokka 6.1, pari 4)

Koulu toimii inklusion periaatteen mukaan. Tämä tarkoittaa jokaisen oppilaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 12.)

Yhdessäoloaikaa halutaan löytää myös varsinaisen opiskeluajan ulkopuolelta yhteisistä retkistä ja muista yhdessä jaetuista, tavallisen kouluajan ja -ympäristön ulkopuolelle ulottuvista ilon ja oivalluksen hetkistä.

-- Tekisimme enemmän luokkaretkiä. (luokka 6.2, oppilas 5)

Osa työajasta voidaan käyttää työelämään tutustuttamiseen sekä lukuvuoden päättäjäisiin ja muihin yhteisiin tapahtumiin -- mm. koulun juhlat, teemapäivät, retket, opintokäynnit ja leirikoulut. Päivän työ aloitetaan lyhyellä päivänavauksella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 36.)

Luokan ja koulun yhteishenki, kaikkien tasapuolinen ja ystävällinen kohtelu sekä monissa, erilaisissa ympäristöissä yhdessä vietetty aika nähdään ideaalikoulussa tärkeiksi oppimista tukeviksi tekijöiksi.

Yhteys toisiin ihmisiin on yksi ihmisen kolmesta psykologisesta tarpeesta (Deci & Ryan 1985, vii). Yhteisöllisyys kuuluu myös kouluun (Uusikylä 2005, 16). Oppilaat korostavat iloisten lasten koulussa ystävien merkitystä, haluavat juhlistaa jokaista yhteisön jäsentä vuorollaan sekä nauttia eri-ikäisten ihmisten läsnäolosta koulussa (Myllylä & Rantala 2009, 29–31). Myös ruotsalaiset alakoulu- lalaiset nostivat yhdeksi heidän unelmiensa koulun tekijäksi *Ystäväyyden ja osallisuuden* (The school of *Friendship and involvement*), johon kuuluivat muun mu-

assa ystävät ja kärsivälliset opettajat sekä ystävällisyys, toisten hyväksyminen ja toinen toisesta välittäminen (Kostenius 2011, 513–514).

Koulutoverien on todettu olevan tärkeitä niin oppilaan kouluunkiinnittymisen kuin hänen koulumenestyksensä kannalta. Luokkatovereilta saatavan akateemisen tuen on havaittu olevan opettajan antaman tuen lisäksi yksi tekijä, joka kannustaa oppilaita itsesääätelystrategioiden käyttämiseen ja tehtävään liittyvään vuorovaikutukseen osallistumiseen (Patrick, Ryan & Kaplan 2007, 93). Jos oppilasta hyljeksitään jatkuvasti oppilastovereiden taholta, se heikentää hänen osallistumistaan koulussa ja sitä kautta myös hänen akateemisia saavutuksiaan (Buhs, Ladd & Herald 2006, 9). Myös Iyer kollegoineen havaitsi kouluksiensaamisen heikentävän oppilaan kouluunkiinnittymistä ja koulumenestystä sekä hänen tarkkaavaisuuttaan (effortful control), joka edelleen vaikuttaa oppilaan kouluun kiinnittymiseen ja koulumenestykseen (Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg & Thompson 2010, 380–381).

Hyvällä opettaja-oppilas suhteella on silläkin vaikutuksia oppilaiden kouluun sitoutumiseen sekä koulumenestykseen. Eräässä *Alkuportaat* - tutkimusprojektin alakoululaisiin kohdistuvassa tutkimuksessa opettajan oppilasta kohtaan tuntema lämpimyys oli yhteydessä moneen kouluun sitoutumisen muuttajaan, esimerkiksi koulutyön merkityksellisyyteen ja kontrolliin sekä tulevaisuuden pyrkimyksiin ja tavoitteisiin (Muhonen & Rajalahti 2014, 40, 43). Amerikassa tehdyssä tutkimuksessa todettiin lisäksi, että esimerkiksi opettajalta saatu emotionaalinen tuki kannustaa oppilaita käyttämään erilaisia itsesäätelystrategioita ja osallistumaan tehtävään liittyvään vuorovaikutukseen, jotka nähtiin kyseisessä tutkimuksessa todisteina kouluun kiinnittymisestä (Patrick ym. 2007, 93). Yläkoululaisiin ja lukiolaisiin kohdistuvassa tutkimuksessa läheisen suhteen opettajaan havaittiin olevan yhteydessä niin koulumenestykseen kuin vähempiin käytösongelmiinkin (Crosnoe, Johnson & Elder 2004, 67–69). Kautto-Knapan väitöstutkimuksen (2012) mukaan oppilaan koulusuoriutumista ja koulutyöhön kiinnittymistä puolestaan lamaannuttavat negatiivisiksi koetut aikuiskohtaamiset. Oppilaassa on havaittavissa näiden negatiivisten kohtaamisten seurauksena häpeän, pelon, ärsyyntymisen ja väistymisen prosesseja, joita kaikkia yhdistää varuillaanolon viriäminen. (Kautto-Knape 2012, 63, 85.)

Houston (2010) toteaaakin, että juuri koulu yhteisön tuki – se, että oppilaat auttavat toisiaan ja opettaja ohjaa oppimista, riippumatta oppilaiden luokkasteesta tai tasoeroista – voisi olla yksi avain koulun muutostarpeeseen vastaimiseen. Yhdessä toistensa kanssa ja opettajan johdolla oppilaat voivat oppia sosiaalisia taitoja ja sellaisia ajattelun taitoja, joita he eivät voisi oppia esimerkiksi muutoin niin rikkaan opiskelu ympäristön tarjoavan teknologian äärellä. (Houston 2010, 45–46.)

### 3.2.2 Toverien rooli oppilaiden kehittämisessä

Löytöretkeilijätovereiden nähdään olevan tärkeä tekijä myös oppilaiden oppimisen kannalta. Ideaalikoulussa pyritäänkin muodostamaan löytöretken kannalta mahdollisimman toimivia ryhmittymiä.

(Opin parhaiten) koulussa, kotona, kavereitten kanssa leikitään (luokka 2.2, ryhmä 2)

Opetusryhmät muodostetaan siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014, 8).

Yhtenä tärkeimpänä ryhmänä toimimisen etuna pidetään erilaisten näkökulmien saamista, mikä rikastaa kaikkien ajatusmaailmaa ja auttaa selviytymään yhä uusista tilanteista.

-- Opin parhaiten luokassa ja pidän pari ja ryhmätöistä, koska siinä saa enemmän mielipiteitä. (luokka 6.2, oppilas 11)

Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014, 11).

Erityisen hedelmällistä yhteistyö on tutkittavien mukaan silloin, kun ryhmän jäsenet poikkeavat toisistaan esimerkiksi sukupuoleltaan tai muilta ominaisuuksiltaan. Tällöin oppilaat oppivat näkemään asioita erilaisen kokemusmaailman läpi, kunnioittamaan tuota kokemusmaailmaa ja samalla näkemään itsensä erityisenä ja ainutlaatuisena osana ryhmää.

TYTTÖJEN JA POIKIEN PITÄISI TEHDÄ ENEMMÄN YHTEISIÄ PROJEKTEJA JA TEHTÄVIÄ -- (luokka 6.2, oppilas 23)

Yhdessä tekeminen edistää oman erityislaadun tunnistamista ja erilaisuuden rakentavaa kohtaamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014, 21).

Löytöretkelle lähtevä ryhmäkokoontaminen ei ole oppimisen kannalta siis lainkaan toissijaisessa asemassa, vaan erilaisten näkökantojen kautta ryhmä voi auttaa jäseniään näkemään sellaista, mitä he eivät ole ennen kyenneet näkemään.

Tunnetut kehityspsykologit, Vygotsky ja Piaget, molemmat korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen rationaalisen kehityksen kannalta. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä kehitytään yhdessä toisten kanssa, ei yksin, ja sama pätee Piaget'n kehitystasoihin. (ks. Smith 1996, 109, 113.) Vygotsky vielä korostaa, että ihmisen mentaalisten toimintojen rakentuminen tapahtuu aina ensin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vasta sitten yksilön sisäisessä maailmassa (Vygotsky 1978, 57).

Sosiaalisen vuorovaikutuksen etuna on se, että kaikilla vuorovaikutukseen osallistuvilla on annettavanaan yhteiseen käyttöön erilaisia voimavaroja, ja sitä kautta he voivat lisätä työskentelyn sujuvuutta. Fawcettin ja Gartonin (2005) tekemän tutkimuksen mukaan ongelmanratkaisussa auttoi erityisesti, jos oppilaan parina oli hieman kyvykkäämpi vertainen ja jos he saivat työskennellessään selittää tekemisiään sanallisesti toisilleen. (Fawcett & Garton 2005, 164.) Oppivana tiiminä toimiessaan ryhmän jäsenet pystyvät myös luottamaan toinen toisensa asiantuntijuuteen – jos joku ei kykene hoitamaan omaa osuuttaan, osatehtävä voidaan jakaa muiden ryhmän jäsenten kesken, ja näin ryhmä ete-

nee yhteisessä tehtävässä yhden jäsenen epäonnistumisesta huolimatta. Tämä lisää ryhmän työskentelyn joustavuutta. (Hutchins 1996, 223–224.)

Wegerif esittää lisäksi, että ollessaan dialogissa toisten kanssa oppilas oppii katsomaan myös omia ajatuksiaan ikään kuin toisen ihmisen silmin ja voi alkaa suhtautua niihin kriittisemmin (Wegerif 2010, 136). Näin ollen toisella ihmisellä voi olla yksilöön ja hänen ajatuksiinsa hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia.

### 3.2.3 Aikuisten ja heidän välisen yhteistyönsä merkitys

Oppilaiden välisen yhteistyön lisäksi ideaalikoulussa tulisi tutkittavien mukaan pitää huolta myös siitä, että oppilaat saavat aikuisten apua juuri silloin, kun he sitä tarvitsevat. Yksi keino tähän on lisätä aikuisten ja heidän välisen yhteistyönsä määrää. Näin voitaisiin pitää huolta siitä, että oikeat henkilöt ovat oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Samalla aikuiset saisivat mahdollisuuden osoittaa lapsille, miten hekin tarvitsevat toisiaan ja miten yhdessä toimiminen on elämässä usein välttämätöntä.

2 aikuista luokassa, ei tarvitsisi odottaa niin kauan (luokka 1.3, ryhmä 3)

Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 30.)

Oppilaiden on tärkeää huomata, että oppiva yhteisö toimii ja kukin saa ympärillään olevilta ihmisiltä löytöretkellä tarvitsemansa avun.

Oppilaat tarvitsevat aikuisia rakentamaan heidän välilleen suhteita ja kuljettamaan oppimisprosessia niin, että se pysyy halutussa suunnassa (ks. Nash 2009, 4). Oppilaiden on tärkeää kokea, että he voivat luottaa opettajaansa ja siihen, että tämä on heidän puolellaan ja kohtelee heitä yksilöinä heidän oppimistuloksistaan riippumatta (Daniels & Arapostathis 2005, 51–52). Opettajan apu jo itsessään voi tukea luottamuksellisen suhteen syntymistä opettajaan: opiskelijat kunnioittavat sellaisia opettajia, jotka opettavat opittavan asian oppilaalle niin monta kertaa ja niin monin, oppilaan maailmaa koskettavin tavoin, että hän todella ymmärtää opittavan asian – toisin sanoen ohjaavat oppilaan oppimisprosessin läpi. Se, että opettaja huomaa opiskelijoissa potentiaalia ja uskoo heidän mahdollisuuksiinsa, lisää myös heidän oppimismotivaatiotaan. (Noam & Bernstein-Yamashiro 2013, 31–32, 34.)

Opettajienkaan ei ole hyvä olla yksin – ei heidän itsensä, oppilaiden oppimisen tai kouluyhteisön kannalta. Martinez (2004) vakuuttaa, että opettajien välinen vuorovaikutus liittyen oppilaisiin kohdistettuihin odotuksiin ja opetusmetodeihin vahvistaa heidän ammattitaitoaan ja samalla oppilaiden mahdollisuuksia onnistumiseen (Martinez 2004, 49). Eräässä Kyproksella toteutetussa tutkimuksessa (2011) todettiin, että mentorointi (johon kuului niin mentorin observointipalautetta, keskustelua kuin mentorin tuntien seuraamista ja samanaikaisopettajuuttakin) auttoi vasta-aloittanutta opettajaa kehittämään opetusme-

todejaan sellaisiksi, että kaikki oppilaat, myös erityistä tukea tarvitsevat, pystyivät osallistumaan luokkatyöskentelyyn. Lisäksi kahden opettajan välinen mentorointisuhde lisäsi muiden opettajien kiinnostusta samanaikaisopetukseen ja lisäsi näin yhteistyöhalua läpi koulun. (Angelides & Mylordou 2011, 539–544.)

Opettajien kollektiivisen tehokkuuden on myös todettu lisäävän opettajien tyytyväisyyttä työhönsä (Klassen, Usher & Bong 2010, 479). Kahdessa etnisesti moninaisessa englantilaiskoulussa havaittiin, että opettajien mahdollisuus käyttää omia taitojaan ja heidän rohkaisemisensa yhteistyöhön oli sekin yksi näiden koulujen positiiviseen toimintakulttuuriin vaikuttavista tekijöistä – nämä opettajat todella viihtyivät työssään ja tekivät siinä luovia, rohkeita ratkaisuja (Lance 2010, 121). Erityisen tärkeäksi opettajien välinen yhteistyö on nähty erilaisten koulutusinnovaatioiden levittämisessä.

Opettajat muodostavat osan koulun sosiaalisesta pääomasta, joka voi edistää erilaisten koulutuksellisten innovaatioiden, kuten tieto- ja viestintäteknologian, leviämistä koulussa asiantuntija- ja keskusteluavun saatavuuden ja myös sosiaalisen paineen kautta (Frank, Zhao & Borman 2004, 162). Erään viiden koulun koulu-uudistukseen keskittyvän tutkimuksen (2010) mukaan opettajat, jotka tekivät yhteistyötä esimerkiksi oppituntien jakamisen, palautteen antamisen, oppilasdatan tarkastelun ja oppituntien hienosäännön puitteissa keskittyivät koulu-uudistuksessa nimenomaan opettamiseen ja oppimiseen. He asettivat yhteisiä tavoitteita, keskustelivat uudistuksesta ja loivat yhteisiä, uudistuksen suunnassa olevia käytänteitä toistensa kanssa. Yhteistyön määrä myös lisäsi opettajien tyytyväisyyttä yhteistyöhön ja uskoa siihen, että he todella voivat yhdessä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. (Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke 2010, 378–380.) Myös eri luokka-asteiden ja johonkin tiettyyn alueeseen erikoistuneilta opettajilta voi oppia paljon hyödyllistä uuden edessä (ks. Penuel & Riel 2007, 612–613).

### **3.2.4 Ideaalikoulun yhteydet oppilaille tärkeisiin paikkoihin ja muihin yhteisöihin**

Paitsi ideaalikoulun sisäiset yhteydet, myös sen ulkopuolelle, oppilaiden muuhun elämänpiiriin ulottuvat yhteydet nähdään oppilaiden kannalta merkityksellisiksi. Koti on tuttu ja turvallinen, oppilaille tärkeä paikka, ja siksi koulunkin tulisi tutkittavien mukaan säilyttää siihen jonkinlainen yhteys.

(Välitunti) tunti (60min), voisi mennä kotiin (luokka 1.1, ryhmä 3)

Kodin ja koulun yhteistyö – lisää oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 29).

Samanlaista tuttuuden tunnetta ja oppilaita tuntevia ihmisiä – niin tovereita kuin henkilökuntaakin – löytyy tutkimukseen osallistuneiden mukaan myös päiväkodista.

päiväkoti ja koulu samaan -> enemmän kavereita (luokka 1.2, ryhmä 4)

Eheän oppimispolun varmistamiseksi koulu toimii yhteistyössä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen – (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 30).

Myös muut ympäristöt ideaalikoulun lähettyvillä voivat olla oppilaille tärkeitä ja heidän kasvamistaan ja oppimistaan edistäviä. Ideaalikoulussa haluttaisiinkin hyödyntää myös niiden tarjoamia mahdollisuuksia ja hakea näin löytöretkille lisäinnoitusta.

(Koulun tilat) HopLop sisällä (luokka 1.2, ryhmä 1)

Yhteistyö nuoris-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen sekä seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden lähiympäristön toimijoiden kuten luontokoulujen, museoiden ja nuorisokeskusten kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee koulun kasvatustehtävää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 30–31).

Vaikka ideaalikoulu muodostaakin oman, itsenäisen yhteisönsä, se ei voi irrottaa itseään muista oppilaiden elämäntilanteista kuuluvista paikoista. Muutenhan oppilaita pyydetäisiin samalla elämään eri lokeroista koostuvaa elämää, mikä vaikeuttaisi opitun yhdistämistä aiemmin koettuun ja myös kehittymistä eheäksi persoonaksi (ks. Dewey 1951, 43). Samalla ideaalikoulu menettäisi ne mahdollisuudet, joita muut lähiyhteisöt voisivat tarjota sen oman toiminnan tukemiseksi.

Erilaisissa paikoissa yksilö, hänen mielensä, kehonsa ja häntä ympäröivä maailma yhdentyvät, samoin havainnot, muistot ja kuvitelmat, toteaa Casey (2009). Paikat myös säilyttävät muistoja, joihin yksilö voi palata palatessaan kyseiseen paikkaan. (Casey 2009, 328, 339.) Christensen (2008) muistuttaa, että oppilaat tarvitsevat tuttuja konteksteja, joihin liittyy oppimaansa, yleistävää tietoa, ja sen vuoksi koulun ja oppilaan muun elämäntilanteen suhde on aivan erityislaatuista tärkeä. Tällöin oppimisesta voi tulla merkityksellinen osa oppilaiden elämää. (Christensen 2008, 79–81.) Sen lisäksi, että yhteisöt tarjoavat oppilaille tutun kontekstin, johon opittua voi yhdistää, ne voivat myös olla koulun tukena sen opetus- ja kasvatustehtävässä.

Lingard, Nixon ja Ranson puhuvat teoksessaan (2008) laajemmissa yhteisöissä sijaitsevien ja niihin yhteyksiä luovien kouluyhteisöjen puolesta, sillä toisten yhteisöjen avulla koulunkin on mahdollista kehittyä. Paikallisten yhteisöjen lisäksi Lingard kollegoineen lisää tähän yhtälöön verkkoyhteisöjen tärkeyden oppilaille. (Lingard ym. 2008, 7.)

Perheet ja laajemmat yhteisöt voivat tarjota oppilaille heidän tarvitsemiinsa tukiverkostoja – erityisesti taloudellisesti huono-osaisemmillä alueilla (Hands & Hubbard 2011, 2). Yhteisön arvostaminen oli sekin yksi kahden etnisesti moninaisen englantilaiskoulun positiivisen toimintakulttuurin salaisuuksista: oppilaiden kulttuureja hyödynnettiin musiikkiesityksissä, vanhempia pyydettiin auttamaan niiden valmistelussa ja tietokoneita lainattiin oppilaiden koteihin, jotta oppilaat voisivat kehittää taitojaan myös siellä (Lance 2010, 121).

Vähäosaisissa kaupungeissa toteutetuilla, yhteisösuuntautuneilla koulu-uudistusprojekteilla on havaittu vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen (Lingard ym. 2008, 15). Lisäksi yhteisösuuntautumisella on positiivisia vaikutuksia perheiden osallistumiseen, koulutyön jatkuvuuteen ja yhteistyöhön muiden organisaatioiden ja verkostojen kanssa (ks. Warrender ym. 1988; Thomso-  
nin 2008, 313 mukaan).

Erilaiset organisaatiot, kuten luonnontieteelliset museot, voivat puolestaan tarjota oppilaille sellaista tietoa ja ymmärrystä, jota he eivät voisi saada omilta opettajiltaan (ks. Esim. Colombo, Aroca & Silva 2010).

### 3.2.5 Ympäristön suomat mahdollisuudet

Ihmisten välisten suhteiden ja laajempien yhteisöjen lisäksi oppilaiden oppimisprosessia tukevat käytännössä myös erilaiset tilat ja välineet. Niiden toivot-  
taisiinkin olevan riittäviä mahdollistamaan oppilaiden aktiivisen löytöretkeilyn.

pulpetit pitäisi olla niin, että luokassa mahtuu leikkimään, suurempi luokkahuone  
(luokka 1.3, ryhmä 3)

enemmän liikuntavälineitä (luokka 1.2, ryhmä 1)

Koulun tilaratkaisuilla kalusteineen, varusteineen ja välineineen on mahdollista  
tukea opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden aktiivista osallistumista.  
Tilat, välineet ja materiaalit pyritään saamaan oppilaan käyttöön niin, että ne antavat  
mahdollisuuden myös itsenäiseen opiskeluun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman  
perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014, 23.)

Tutkittavien mielestä on tärkeää, että ideaalikoulun välineistö on uusimman  
teknologiakehityksen mukaista ja siten parhaimman mahdollisen tuen tarjoa-  
vaa.

kaikki opetusvälineet pitäisi olla nykyajan elektronisia laitteita mm. Ipadit, smartit ja  
kaikki tollaset ois kivoja. moderni ja uudenaikainen - - (luokka 6.2, oppilas 13)

- - ohjataan - - hyödyntämään teknologisia ja muita apuvälineitä opiskelussaan  
(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014, 15).

Koulun kirjasto nähdään sekin merkittävänä yhteisenä resurssina.

kirjastoon enemmän kirjoja (luokka 1.2, ryhmä 1)

Monimuotoinen koulukirjastotoiminta - - tarjoaa aktivoivan ja virikkeisen  
oppimisympäristön sekä monipuolisia työtapoja (Perusopetuksen  
opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014, 35).

Tilojen ja välineiden kautta oppilaille tarjoutuu erilaisia mahdollisuuksia löytää  
uusia tapoja selviytyä oppimisen löytöretkellään ja samalla oppia sellaista, mikä  
ei muuten olisi mahdollista. Ei siis ihme, että niin oppilaat kuin muutkin perus-  
teluonnoksen kehittämistyössä mukana olleet sidosryhmät korostavat niiden  
merkitystä ja myös teknologiakehityksessä mukana pysymistä. He eivät halua,



että oppilaat eivät jäävät paitsi sellaisesta, joka uuden teknologian kautta voisi tulla heille mahdolliseksi.

Samankaltaisia tuloksia koulun tilojen ja välineiden tärkeydestä on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa. Unelmien koulua visioidessaan ruotsalaislapset toivoivat sellaisia välineitä ja tiloja, jotka mahdollistaisivat suuren määrän erilaisia liikunta- ja musiikkiaktiviteetteja ja olisivat eriytyneitä siten, että osa mahdollistaisi yhdessäolon, osa oppimisen, toiset liikkumisen ja toiset oman hiljentymisen jne. (Kostenius 2011, 516–519). Kumpulan tutkimat oppilaat puolestaan toivoivat teknologian käytön lisäämistä koulussa (Kumpula 2013, 29).

Uline ja Tschannen-Moran totesivat, että oppimista tukevilla koulun tiloilla ja välineillä todella on vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen; välittävänä tekijänä näyttäisi olevan koulun ilmapiiri (Uline & Tschannen-Moran 2008, 64, 66). Koulun tiloilla ja välineillä onkin kauaskantoisia vaikutuksia niin opettajan pedagogisiin valintoihin kuin myös oppilaiden toimintaan.

Arkkitehtuurilla ja pedagogiikalla on todettu olevan yhteyttä etenkin oppilaiden osallisuuden mahdollistamisen kannalta (Mikola 2011, 232). Koulun tilat voivat rajoittaa tai mahdollistaa koulussa tapahtuvaa toimintaa ja vuorovaikutusta, selittää Gordon (2003). Toisaalta koulun tiloja voidaan myös muokata vuorovaikutuksen (esimerkiksi kieltojen tai sallimisten) ja erilaisten käyttötapojen kautta. (Gordon 2003, 59, 61–62.) Shachar ja Sharan (2002) toteavat, että perinteiseen tapaan järjestetty luokkahuone, jossa opettaja on luokan edessä ja oppilaat rivistöissä hänen edessään, korostaa tiedon siirtämisen merkitystä opettajalta oppilaalle. Tämä antaa oppilaille vain vähän tilaa osallistua koulutoiminnan suunnitteluun ja yhteydenpitoon luokkatovereihinsa, sekä jättää huomiotta aktiivisen toiminnan ja luokan ulkopuolella tapahtuvan oppimisen merkityksen oppilaille. (Shachar & Sharan 2002, 332.) Tilojen joustava suunnittelu olisikin tärkeää monipuolisen koulutoiminnan mahdollistamiseksi (Gordon 2003, 62). Tilojen lisäksi myös erilaiset koulun välineet vaikuttavat suuresti oppilaiden toimintaan ja myös heidän ajattelunsa kehittymiseen.

Erilaiset ihmisten kehittämät työvälineet auttavat ihmisiä suorittamaan heille annettuja tehtäviä huomattavasti vähemmällä vaivalla kuin ilman niitä olisi mahdollista. Monimutkaiset tehtävät voivat tapahtua yksinkertaisella, kaavamaisella asioiden yhdistelyllä, fyysisten esineiden muuntelulla tai vastavilla mielensisäisillä toiminnoilla. (Hutchins 1996, 170–171.) Sommerville (2010) puhuukin oppimisaktiviteetteihin liittyvien esineiden vaikutuksesta oppilaiden psykologisten työvälineiden (psychological tools) kehittymiseen (Sommerville 2010, 49). Hän nostaa esimerkiksi muun muassa japanilaisen sorobanin, joka muistuttaa Suomessa aikaisemmin käytössä ollutta helmitaulua. Sitä käyttäessään oppilaat oppivat hyvin konkreettisella tavalla yhteen- ja vähennyslaskun ja myöhemmin myös kerto- ja jakolaskun, ja vähitellen nämä sorobanilla tehdyt konkreettiset helmien siirrot muuttuvat mentaalisiksi siirroiksi oppilaan mielessä. Joillakin oppimisen välineillä, esimerkiksi käsinukeilla, voidaan puolestaan päästä sisälle johonkin toiseen kulttuuriin hyvin konkreettisella tavalla. (Sommerville 2010, 47, 51.) Konkreettisten opetuksellisten välineiden rinnalle on tullut myös yhä enenevässä määrin erilaisia teknisiä laitteita ja ohjelmia.

Tieto- ja viestintäteknologian (TVT) kehitys viimeisen vuosikymmenen kuluessa on ollut huimaa ja nykyisin oppilailla on Euroopan maissa usein käytössään joko tietokone tai tabletti (Sutcliffe 2013, 48). TVT:n vakavasti ottamiseen ovat vaikuttaneet niin oppimisen luonteen muuttuminen kuin laajempi koulutus- ja talouskehityskin (Hawkrigde 1991, Cullingfordin & Haqin 2009, 6 mukaan). Sen saatavuuden helpottuminen kuitenkin johtaa koulut vaikean päätöksen eteen: niiden on päätettävä, käyttävätkö ne tieto- ja viestintäteknologiaa vain yhtenä opetusmetodinä vai opettavatko ne sen käyttöä itsessään, auttaen näin oppilaita pääsemään itsenäisesti käsiksi tarvitsemaansa tietoon (Cullingford & Haq 2009, 18).

Internetissä on saatavilla aina vain enemmän erilaisia opetusohjelmia – yhtenä kansainvälisenä tarjoajana esimerkiksi kaikille ilmainen Khan Academy – joita voitaisiin käyttää joko kotitehtävinä tai yksilöllisinä tehtävinä säästäen näin opettajan aikaa yksilöllisempään ohjaukseen tai ryhmäohjaamiseen (Sutcliffe 2013, 52–53). Saatavilla on myös erilaisia interaktiivisia, tarinallisia oppimisympäristöjä, joilla oppimista voidaan eriyttää niin erityistä tukea tarvitsevien kuin eri tavoin lahjakkaidenkin oppilaiden opetukseen (Gjedde 2010, 107, 118). Koulutusjohtajilla on kuitenkin valta päättää, johtaako tieto- ja viestintäteknologia todella opetuksen yksilöllistämiseen ja uudenlaisen tiedonsaannin ja viestinnän tapojen oppimiseen vai nähdäänkö kouluissa edelleen vain sen negatiiviset vaikutukset internetin vaaralliset sisällöt mukaan lukien (Cullingford & Haq 2009, 7).

Englannin entisen pääministerin koulutuksellinen neuvonantaja, nykyinen Pearson -yhtiön koulutuksellinen neuvonantaja, Sir Michael Barber korostaa Sutcliffen (2013) mukaan ensimmäisen täysin globaalin sukupolven vastuuta luovasta ja joustavasta suhtautumisesta teknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tällä on hänen mukaansa vaikutuksia maiden talouskehitykseen asti. (Sutcliffe 2013, 53.) Kouluilta odotetaan paljon: ne eivät voi vain yrittää sopeutua yhteiskunnassa muutenkin tapahtuvaan tieto- ja viestintäteknologian valankumoukseen vaan niiden pitäisi omien käytäntöjensä kautta johtaa myös laajempaa yhteiskunnallista muutosta (Cullingford & Haq 2009, 18).

Ympäristön ja yhteisön tarpeet eivät kuitenkaan ideaalikoulussa voi mennä löytöretkeilijöiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ohi.

### 3.3 Löytöretkeilijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen

On joitakin lähtökohtia, joita ilman ideaalikoulu ei voisi tarjota löytöretkeilijöille todellista seikkailua. Löytöretkeilijöiden on ensinnäkin voitava kokea olevansa turvassa suuremmilta hyökkäyksiltä, niin fyysisiltä kuin henkisiltä. Seikkailun ilon tulisi olla läsnä kaikessa toiminnassa, sillä se antaa kaikille löytöretkeilijöille voimaa mennä eteenpäin vaikeuksista huolimatta. Olosuhteiden kestävyys ja miellyttävyys tulisi nekin ottaa huomioon, sillä ne vaikuttavat löytöretkeilijöiden keskittymiskykyyn ja voivat parhaimmillaan lisätä heidän motiivaatiotaan. Riittävän pitkät tauot ovat myös merkittäviä, jotta retkeilijät ehtivät

palautua retkestään, sulatella kokemaansa ja jatkaa oppimansa kanssa kohti seuraavaa etappia.

### 3.3.1 Turvallisuuden takaaminen

Yksi tärkeimmistä löytöretken onnistumista määrittävistä tekijöistä tutkimukseen osallistuneiden mielestä on, että osallistujat voivat kokea olonsa kaikin puolin turvalliseksi.

turvallisuus (luokka 5.0)

Ympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä ja edistää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaista tervettä kasvua ja kehitystä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 24).

Turvallisuuteen liittyy heidän mielestään vahvasti kokemus siitä, ettei tarvitse olla koko ajan varuillaan tai pelätä yllättäviä käännteitä, vaan arki on hallittavan tuntuista.

huolettomuus (luokka 5.0)

Koulutyössä pyritään arjen ennakoitavuuteen ja kiireettömyyteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 21).

Fyysistä tai henkistä turvallisuutta häiritseviä tekijöitä ei haluta sallia myöskään oppilaiden tai henkilökunnan taholta.

sellainen jossa ei kiusata, ja ei tuoteta toisille pahaa mieltä – – (luokka 2.2, ryhmä 3)

Kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen puututaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 21).

Jokaisen on tutkittavien mielestä pidettävä huolta siitä, että he eivät omalla toiminnallaan estä kenenkään aktiivista osallistumista koulun toimintaan.

Tunnit, joilla jokainen uskaltaa olla aktiivinen. – – (luokka 6.2, oppilas 2)

Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen – – kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista – – (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 16).

Hyvä työrauha nähdään sekin merkittäväksi oppimista edistäväksi tekijäksi.

Sellainen missä saa oman tietokoneen, tabletin ja rauhan työskennellä. (luokka 6.2, oppilas 16)

Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 24).

Turvallisuus koostuu kokonaisuudessaan olosuhteiden turvallisuuden takaamisesta, sen todeksi kokemisesta omalla kohdalla ja toisaalta omasta turvallisuutta edistävistä toiminnoista. Nämä tekevät oppimisen ja löytöretkeilyä nauttimisen mahdolliseksi.

Myös useissa aiemmissa lasten kokemusmaailmaa kartoittavissa tutkimuksissa turvallisuus on nähty yhdeksi kouluviihtyvyyden avaintekijöistä. Yli-sen alakoululaisten käsityksiä ja kokemuksia kartoittavassa pro gradu -tutkielmassa (2011) turvallisuuden tunne liittyi usein myönteisiin koulukokemuksiin, turvattomuuden tunne puolestaan kielteisiin. Turvallisuutta loivat ”luotettavat aikuiset, kaverit, oikeudenmukaisuus sekä onnistumisen kokemukset” - turvattomuutta puolestaan ”koulukiusaaminen, väkivalta, onnettomuus sekä epäonnistumisen kokemukset”. (Ylinen 2011, 68–69.) Myös lapsiasiavaltuutetun järjestämän *Iloisten lasten kylä ja koulu* -kirjoituskilpailun tuotoksissa nousivat esille muiden tekijöiden lisäksi koulukiusaamisen estämisen sekä turvallisuuden ja rauhallisuuden merkitys (Myllylä & Rantala 2009, 22–29, 31–32, 34–37).

Turvallisuusvaatimuksia pohdittaessa on muistettava lapsen paras, hänen tarpeensa ja kokemusmaailmansa. Jotta lapsi pystyy oppimaan, hänen on ensin tunnettava olonsa turvalliseksi (Sinkkonen 2006, 10). Hakalehto-Wainio (2003) korostaa turvallisuustekijöitä pohdittaessa lasten edun ensisijaisuutta. Hänen mielestään lapsi on ikänsä puolesta erityisen haavoittuvainen ja riskien tunnistamisessa olisi näin ollen oltava hyvin tarkka. (Hakalehto-Wainio 2003, Hakalehto-Wainion 2012, 223 mukaan.) Hakalehto-Wainio korostaa aikuisten vastuuta huolehtia lasten turvallisuudesta ja hyvinvoinnista, mutta samalla hän muistuttaa lasten näkemysten huomioon ottamisen tärkeydestä päätöksiä tehtäessä (Hakalehto-Wainio 2012, 212). Suunnitelmista ei myöskään ole mitään hyötyä, jos lapset eivät koe niiden hyviä seurauksia konkreettisesti (Hakalehto-Wainio 2012, 213–214).

### 3.3.2 Oppimisen ilon korostaminen

Toisena vastustamattoman tärkeänä edellytyksenä löytöretken onnistumiselle nähdään oppimisen ilo; sillä on tutkittavien mielestä vaikutusta aina oppilaiden oppimistuloksiin asti.

kivoilla ja rennoilla tunneilla niistä jää yleis miltei kaikki mieleen (luokka 6.1, pari 2)

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo – edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 11).

Tärkeää tutkimukseen osallistuneiden mielestä onkin, että oppimisesta tehdään nautinnollista ja iloa tuottavaa.

Minulle tärkeitä asioita ovat että opin asioita ja on kavereita, ja että on hauskaa. (luokka 6.2, oppilas 4)

Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa – (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 14).

Oppimisen ilo näkyy olevan ideaalikoulun toimintaa kokonaisvaltaisesti ylläpitävä voima, jota ei voida jättää ottamatta huomioon missään päätöksessä, sillä se kantaa yli rankimpienkin löytöretkien. Moni muukin on korostanut ilon merkityksellisyyttä oppimista edistävänä tekijänä.

Hauskojen oppimisen tapojen merkitys tuli esille myös ruotsalaislasten kuvittelemassa unelmien koulussa heidän toivoessaan kouluun muun muassa fyysisiä aktiviteetteja, musisointia ja leikkejä (Kostenius 2011, 516–517) sekä oppilaiden kirjoituksissa iloisten lasten koulusta, jossa opittiin peleillä ja huumorin säestyksellä (Myllylä & Rantala 2009, 42–43). Luokan rento tunnelma nähtiin tärkeäksi myös Kumpulan pro gradu -tutkielmassa; unelmien opettajan yksi tärkeimmistä ominaispiirteistä oli nimittäin rentous auktoriteetin ohella (Kumpula 2013, 35).

Leikkimielisyys, humoristiset keksinnöt ja uusista taidoista ja löydöksistä iloitseminen ovat Armstrongin (1998) mukaan lapsissa usein luonnollisesti havaittavia piirteitä. Armstrong liittää ne osaksi 12 nerouden piirrettä, kun nerous ymmärretään ilon syntymiseksi yksilössä. Leikkiessään lapset käsittelevät maailmassa kohtaamia asioita ja jäsentävät niitä uudelleen. Huumori auttaa näkemään asioita uusista, vähemmän vakavista ja laajemmista näkökulmista. Työstä saatava ilo puolestaan motivoi. Armstrongin mielestä koulutuksen tulisikin tähdätä juuri oppimisen ilon synnyttämiseen. (Armstrong 1998, 1–2, 4–5, 13, 14.)

Zullin (2011) mukaan koulun on mahdollista kaivaa esiin oppilaissa olemissa olevia tunteita koulutyön kannalta hedelmällisellä tavalla (Zull 2011, 63). Syitä ja keinoja tähän tarjoavat neurotieteiden löydökset. Yksi tärkeä tekijä on positiivinen oppimisympäristö, sillä se vähentää mantelitumakkeen (amygdala/ aivojen ohimolohkot) aktiivisuutta, mikä puolestaan on yhteyksissä yksilön vastaanottavaisuuteen, avoimuuteen ja ajattelukykyyn. Negatiiviset kokemukset voivat muuttua positiivisiksi ainoastaan yksilön kognitiivisen prosessoinnin kautta; oppilaita tulisi esimerkiksi rohkaista kiinnittämään huomiota omien epäonnistumistensa sijaan niihin asioihin, joissa hän on onnistunut. Tämän prosessoinnin oppiminen on merkityksellistä, koska haasteet ja epäonnistumiset ovat nekin tarpeellisia oppilaan kehityksen kannalta – auttavathan ne heitä saamaan realistista ja kasvua edistävää tietoa omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. (Zull 2011, 61, 72–73, 77–78.)

Lisäksi neurotieteiden mukaan ihmisen sisäisellä palkitsemisjärjestelmällä sekä positiivisella, mielen prosesseja stimuloivalla käyttäytymisellä on vahva yhteys. Palkitsemisjärjestelmä on toimivin ja positiivisia tunteita tuottava silloin, kun yksilö kokee omistajuutta ja vapautta suhteessa omaan oppimiseensa. Tätä aivojen etuosissa (front cortex) sijaitsevaa, dopamiinin eritykseen perustuvaa palkitsemisjärjestelmää voikin stimuloida esimerkiksi antamalla oppilaille mahdollisuuksia ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon. Oikeita ja vääriä vastauksia sekä oppimisen painetta korostava oppimisympäristö puolestaan saa

oppilaissa aikaan lähinnä alkukantaisia pelkoreaktioita, kireyttä ja kriisejä. (Zull 2011, 63, 65, 70–71, 73.)

Sosiaalinen ilmasto on tärkeä oppimisympäristöön vaikuttava tekijä: yhteisö voi toiminnallaan ja suhtautumisellaan vähentää pelkotekijöitä ja lisätä yrityksen ja erehdyksen sallivaa ilmapiiriä. Zull kuitenkin korostaa, että myös yksilön mahdollisuus omaan, mielensisäiseen työhön on erittäin merkityksellistä syvääluentaavien, yksityisten oppimiskokemusten saavuttamiseksi. Hänen mukaansa juuri näissä oivalluksen hetkissä yksilö kokee syvintä iloa. (Zull 2011, 76–77.)

### 3.3.3 Fyysisten ja esteettisten olosuhteiden huomioon ottaminen

Myös reittien olosuhteisiin tulee tutkittavien mukaan kiinnittää huomiota: liian kylmät tai muuten fyysisesti epämukavat olosuhteet estävät osallistujia keskittymästä löytöretkeen ja nauttimasta siitä.

– Ei tarvitsisi mennä välitunnille kylmällä ilmalla; Luokkahuoneet olisivat mukavia ja pulpettien tuoleissa olisi pehmusteet. – (luokka 6.2, oppilas 5)

Tilaratkaisujen kehittämisessä, suunnittelussa, toteutuksessa ja käytössä otetaan huomioon ergonomia, – esteettisyys, esteettömyys ja akustiset olosuhteet sekä tilojen valaistus, sisäilman laatu, viihtyisyys, järjestys ja siisteys (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 23).

Lisäksi tutkimukseen osallistuneet muistuttavat vielä erikseen esteettisten tekijöiden tärkeydestä.

– värikkäämmät luokat; viihtyvämpi piha, enemmän puita ja puskia – (luokka 3.0, pari 10)

– Käytävillä kuuluisi musiikkia. – (luokka 6.2, oppilas 5)

Oppilaita ohjataan edistämään toiminnallaan esteettisyyttä ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 16).

Niin fyysisesti kuin esteettisestikin mukavat olosuhteet edistävät seikkailijoiden retkinautintoa ja oppimista. Tämä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Kumpulan tutkimat oppilaat toivoivat aidosti viihtyisää oppimisympäristöä, jossa olisi mattoja ja mukavia tuoleja ja joka sijaitsisi luonnonläheisessä ympäristössä (Kumpula 2013, 34–35). Oppimisympäristön värikyyden ja vehreyden merkitys tuli esille oppilaiden kirjoituksissa iloisten lasten koulusta ja kylästä (Myllylä & Rantala 2009, 37–38). Yhtä lailla ruotsalaislapset toivoivat unelmien koulusta iloisenväristä ja kasvillisuuden ympäröimää (Kostenius 2011, 517).

Ympäristön estetiikka ei ole lainkaan vähäpätöinen toive, sillä ympäristön esteettisyyden on todettu vaikuttavan ihmisten toimintaan (Bhattacharjee & Ghosh 2013, 30). Tämä pätee myös oppilaisiin. Uline ja Tschannen-Moran (2008) havaitsivat, että koulun tilojen laatu (kuten koulurakennuksen mukavuus ja miellyttävä ulkomuoto sekä tilojen ja välineistön tarjoama tuki oppimiselle)

vaikuttavat koulun ilmapiiriin ja sitä kautta oppilaiden oppimistuloksiin (Uline & Tschannen-Moran 2008, 64, 66). Tannerin mukaan koulun ulkoalueiden suunnittelu ja hoito ovat yksi neljästä oppilaiden akateemisiin taitoihin vaikuttavasta tekijästä (Tanner 2000, 322, 326–327). Luokkahuoneen väreillä on myös todettu olevan vaikutusta oppilaiden tuotteliaisuuteen, suoritustarkkuuteen ja keskittymiskykyyn (ks. Bhattacharjee & Ghosh 2013, 31).

Koulun estetiikkaa mietittäessä ei tule kuitenkaan keskittyä ainoastaan näöllä havaittaviin asioihin, sillä estetiikalla viitataan Bhattacharjeen ja Ghoshin (2013) mukaan myös kuulo-, tunto-, haju- ja makuaisteilla saataviin aistikokemuksiin. Näin ollen esteettisesti miellyttävä aistiympäristö viittaa eri aistein saatavien aistikokemusten miellyttävyyteen. (Bhattacharjee & Ghosh 2013, 30.) Näillä aistikokemuksilla on edelleen vaikutuksensa lasten koulukokemuksiin ja koulukäyttäytymiseen.

Kuuloaistikokemukset voivat joko edistää tai hidastaa oppilaiden oppimista. Esimerkiksi lähellä lentokentän melua sijaitsevien koulujen oppilaiden on todettu kärsivän korkeista kuuloärsyketasoista sekä saavan heikompiä lue-tunymmärtämistuloksia ja palauttavan asioita pitkäkestoisesta muistista heikommin kuin matalamman melutason alueen oppilaat (Haines, Stansfeld, Job, Berglund & Head 2001, 273). Musiikki sen sijaan on erinomainen keino edistää oppilaiden oppimista: se muun muassa auttaa oppilaita palauttamaan mieleen heidän aiemmin oppimiaan asioita ja visualisoimaan asioita mielessään, ja lisäksi se tukee oppilaiden kielenkehitystä ja ruokkii heidän mielikuvitustaan (Salmon 2010, 943–944).

Tuntoaistikokemukset ovat myös tärkeitä: äärimmäisen kylmillä ja kuumilla ulkoilmalämpötiloilla on vaikutusta niin oppilaiden mukavuudentunteeseen kuin heidän turvallisuuteensa, ja oppilaat pitäisikin suojata ulkoisilta olosuhteilta joko ulkona olemista välttämällä tai sään mukaisesti varustautumalla (ks. Hendricks 2013, 223–224).

### 3.3.4 Hengähdyshetkien tarjoaminen

Opetus halutaan ideaalikoulussa järjestää myös aikataulullisesti siten, että oppilaat oppivat ja voivat mahdollisimman hyvin. Oppilaat näkevät esimerkiksi riittävän unensaannin vaikuttavan suuresti heidän oppimiskykyynsä. Samoin he korostavat työmäärän inhimillisyyden tärkeyttä.

- - koulu alkaisi myöhempään, koska pirteänä jaksaa opiskella (luokka 6.1, pari 3)
- - läksyjä sopivasti (luokka 6.1, pari 4)

Opetuksen järjestämisessä otetaan huomioon oppilaiden tarpeet ja olosuhteet sekä paikalliset mahdollisuudet - - oppimista ja hyvinvointia parhaiten edistäviä ratkaisuja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 31).

Myös koulupäivien sisäinen jaksotus tulisi tutkittavien mielestä toteuttaa siten, että se todella tukee oppimista.

erilaisia tunteja – välillä pitkiä ja välillä lyhyitä (luokka 1.1, ryhmä 2)

– opetukseen tulee käyttää tuntia kohti vähintään 45 minuuttia ja opetukseen käytettävä aika jaetaan tarkoituksenmukaisiksi opetusjaksoiksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 36).

Välituntiulkoilulle ja -liikkumiselle halutaan varata riittävästi aikaa joka päivä.

välitunnit pidempiä, vaikka tunnin ulkoilu niin kuin päiväkodissa (luokka 1.3, ryhmä 3)

Liikkuminen sekä mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnot ovat luonteva osa jokaista koulupäivää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 21).

Yksi tärkeistä tauoista koulupäivän keskellä on myös ruokatauko, jonka laadusta tutkimukseen osallistuneet haluavat myös huolehtia.

– OPIN PARHAITEN YKSIN, KUN OLEN SYÖNYT HYVIN JA OLEN VIRKEÄ (luokka 6.2, oppilas 23)

Oikea-aikainen ja kiireetön ruokailu ja mahdolliset välipalat varmistavat opiskelukyvyn ja jaksamisen koulupäivän aikana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 36).

– KOULURUOKA!!! Meidän kouluruoassa on huomattavasti parantamista. Se on aika huonoa ja epäterveellistä. – (luokka 6.2, oppilas 1)

Viihtyisä ruokailuhetki lisää hyvinvointia koko kouluyhteisössä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 36).

Koulupäivän aloitusajankohta, vaaditun työmäärän inhimillisyys ja päivän jakottaminen erilaisten työtapojen ja taukojen avulla vaikuttavat oppilaiden jaksamiseen ja ovat sen vuoksi ensiarvoisen tärkeitä – muuten löytöretkellä lyyhistyttäisiin jo heti retken alussa.

Toiveet liittyen koulupäivän lyhentämiseen ja välituntien pidentämiseen tulivat esille myös Kumpulan pro gradu -tutkielmassa (Kumpula 2013, 31–32). Ruotsalaislapsetkin korostivat unelmien koulussa joustavia aikatauluja koulupäivän alkamisajankohdan, oppituntien, taukojen ja ruokailun suhteen (Kostenius 2011, 514–516).

Jotta ihminen voisi laittaa asioita muistiin, palauttaa niitä sieltä halutesaan ja myös toimia parhaaksi katsomallaan tavalla, hänen täytyy saada riittävästi unta (Malone 2013, 608). Edellä mainitut tekijät ovat olennaisia myös yksilön oppimisen kannalta. Sen vuoksi koulussa tulisikin pitää huolta siitä, että lapset nukkuvat riittävästi. Ennen murrosikää koululaiset tarvitsevat keskimäärin 10 tuntia ja nuoruusiässäkin noin 9,2 tuntia unta joka yö, jotta he voisivat opiskella täysipainoisesti (Malone 2013, 607). Ongelmallista koulun kannalta on, että nuorten (jo noin 12-vuotiaiden) unirytmii on heitä nuorempia lapsia myöhäisempi – he heräävät oman biologisen kellonsa mukaan vasta kahdeksalta tai sen jälkeen, jolloin heidän pitäisi usein olla jo koulussa (Carskadon 1979, Carskadonin 1999, 349–352). Tähän ongelmaan voisi Carskadonin mukaan ai-



nakin osittain vaikuttaa siirtämällä koulun alkamisaikaa myöhemmäksi (Carskadon 1999, 352–353). Tämä toimi ainakin Wahlstromin (2002) tekemässä tutkimuksessa: hän havaitsi, että koulun alkamisajan muuttaminen tuntia myöhemmäksi todella lisäsi opiskelijoiden saaman unen määrää ja samalla myös heidän läsnäoloprosenttiaan koulussa. Lisäksi opiskelijat vaikuttivat olevan koulussa paremmin hereillä ja heillä oli vähemmän masentuneisuutta ja käytös- ja ihmissuhdeongelmia (Wahlstrom 2002, 13–14, 16–18). Koulun tulisi myös pitää huolta lapsilta ja nuorilta vaadittavan työmäärän inhimillisyydestä, koska kotitehtävät ovat harrastusten ja mahdollisen työnteon lisäksi yksi oppilaiden nukkumaanmenoa myöhemmäksi siirtävä tekijä. Tärkeää olisi myös lisätä nuorten omaa tietoutta unen tärkeydestä. Esimerkiksi divergentti ajattelu, jota luovuus eli yksi koulutuksen keskipisteistä tämän tutkimuksen mukaan vaatii, ei mahdollistu samalla lailla unenpuutteesta kärsivillä. (Carskadon 1999, 352–353.)

Myös koulussaoloajan puitteissa aikuisten pitäisi pitää huolta siitä, että lapset saavat riittävästi omaa hengähdysaikaa. Lapset tarvitsevat kehittymiselleen aikaa ja tuo aikuisten silmissä joskus tehoton ”epäkypsytyden” aika itse asiassa edistää heidän kehittymistään lisäten heidän motivaatiotaan ja tehden oppimisesta omakohtaista ja joustavaa (Bjorklund & Green 1992, 47–49, 51–52). Pellegrini ja Bohn korostavatkin artikkelissaan (2005) välituntien merkityksellisyttä lasten kognitiivisen kehityksen ja kouluun sopeutumisen kannalta. Heidän mielestään useat tutkimustulokset puoltavat välituntien tärkeyttä, ja sen vuoksi he haluavatkin taistella välituntien lyhentämistä ja poistamista vastaan koulujen tehokkuusvaatimusten lisääntyessä. (Pellegrini & Bohn 2005, 13.) Jos oppilaiden pitää odottaa leikkimistaukoja liian kauan, heidän – varsinkin poikien – keskittymiskykynsä kärsii (Pellegrini, Huberty & Jones 1995, 860). Oppilaiden epäsopivan käyttäytymisen on myös todettu lisääntyvän päivän mittaan niin ADHD-oireisilla lapsilla kuin heidän luokkatovereillaankin, jos heillä ei ole välituntia – vastaavaa epäsopivan käyttäytymisen lisääntymistä ei ole havaittavissa silloin, kun oppilailla on päivän aikana välitunti (Ridgway, Northup, Pellegrin, La Rue & Hightshoe 2003, 264). Välituntipelit auttavat lisäksi lapsia, erityisesti poikia, kehittämään sosiaalisia taitojaan ja sopeutumaan ensimmäiselle luokalle (Pellegrini, Kato, Blatchford & Baines 2002, 1009).

Yksi luonnollinen hengähdys hetki koulupäivän aikana on lounastauko. Valtion Ravitsemusneuvottelukunta on antanut suosituksensa (2008) hyvinvointia edistävästä kouluruokailusta. Sen mukaan kouluruokailu pitäisi ajoittaa niin, että se jakaa koulupäivän sopiviin osiin – tarvittaessa oppilaille tulisi tarjota välipala, jos koulupäivä kestää ruokailusta koulupäivän päättymiseen yli kolme tuntia. Kouluruokailuun tulisi varata neuvottelukunnan mukaan vähintään puoli tuntia ja yhteisestä ruokailuhetkestä tulisi yrittää luoda kiireetön, rauhallinen ja kaikin puolin miellyttävä. Tämän lisäksi tulisi muistaa jättää aikaa myös oppilaiden ulkoiluun ennen oppituntien jatkumista. Kouluruokailun ravitsemussisällön, ruuan ulkonäön, sopivan tarjoilulämpötilan sekä maun merkitystä korostetaan myös. (Kouluruokailusuositus, 6–7.) Muun muassa oman pro gradu -tutkielmani sekä Kumpulan (2013) tutkimuksen tulokset, samoin

kuin iloisten lasten koulusta ja kylästä kirjoitetut kertomukset (2009) osoittavat, että kouluruoka ja sen maku eivät ole lapsille lainkaan yhdentekeviä asioita (Kumpula 2013, 33–34; Myllylä & Rantala 2009, 31–32). Ravitsemusneuvottelukunnan mielestä panostaminen kouluruokailuun on osoitus halusta edistää koko kouluyhteisön kokonaisvaltaista hyvinvointia, ja eri toimijoiden, myös oppilaiden, tulisi saada olla mukana rakentamassa yhteisestä ruokailuhetkestä mahdollisimman miellyttävä (Kouluruokailusuositus, 6–7).

### 3.4 Ideaalikoulu ja kouluhyvinvointi

Edellä esittämäni ideaalikoulun perusteet ovat loppujen lopuksi hyvin lähellä Konun (2002) näkemystä kouluhyvinvoinnista. Konu on määritellyt kouluhyvinvoinnin koostuvaksi neljästä eri osa-alueesta: *koulun olosuhteista* (fyysinen ympäristö, pedagogiset järjestelyt, palvelut, turvallisuus, aistittavat olosuhteet), *sosiaalisista suhteista* (ilmapiiri, koulun sisäiset ja ulkoiset suhteet, koulukiusaaminen), *mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen* (oppilaiden yksilöllisyyden arvostaminen, mahdollisuus itsetunnon kehittämiseen, rohkaisevaan ohjaukseen ja vaikuttamiseen) sekä *terveydentilasta* (psykosomaattisten oireiden, tilapäisten ja pitkäaikaissairauksien poissaolo) (Konu 2002, 44–46).

Tässä tutkimuksessa löydetty halu pitää oppilas kaiken keskipisteessä, vaikuttavana ja luovana toimijana on rinnastettavissa Konun hyvinvoinnin osa-alueeseen *mahdollisuus itsensä toteuttamiseen* (being). Yhteisö yksilön ympärillä on rinnastettavissa *sosiaalisiin suhteisiin* (loving). Ympäristö yksilön ja yhteisön ympärillä vastaa *koulun olosuhteita* (having). Lisäksi jotkin osiot edellä mainituista osa-alueista, kuten olosuhteisiin liittyvä turvallisuus ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvä toisten ystävällinen kohtelu, yhdistettynä hyvinvoinnista huolehtimiseen, voitaisiin liittää Konun *terveydentila* -osa-alueeseen (health). (ks. Konu 2002, 44.)

Oppilailla ja kaikilla muilla perusteluonnoksen tekemisessä mukana olleilla sidosryhmillä näyttää siis tämän tutkimuksen ja esittämieni aiempien tutkimusten tulosten valossa olevan erittäin hyvä käsitys siitä, millainen koulu tulisi olla, jotta oppilaat voisivat siellä hyvin. Ja koska yhtenä aineistonkeräyskysymyksenä suurimmalle osalle luokka-asteista oli ”Miten ja missä opin parhaiten?”, on näiden tulosten perusteella mielestäni realistista ajatella, että oppilaat oppivat parhaiten sellaisessa koulussa, jossa he myös voivat kokonaisvaltaisesti hyvin. Yhdessä eri osa-alueet muodostavatkin hyvinvoivan orgaanisen kokonaisuuden, joka elää ja toimii, mukautuu tilanteen mukaan ja tuottaa koko ajan jotakin uutta.

### 3.5 Ideaalikoulu orgaanisena kokonaisuutena

Lasten toiveista ja perusteluonnoksen tavoitteista oli kuin olikin löydettävissä yhteisiä piirteitä. Tämä osoittaa, että lasten ja aikuisten ajatusmaailmat eivät ehkä olekaan niin kaukana toisistaan kuin usein ajatellaan. Heidän olisi siis ainakin periaatteessa mahdollista oppia ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia Hopkinsin toiveiden mukaisesti yhdessä (ks. Hopkins 2013, xii).

Oppilaiden ja muiden sidosryhmien ajatusten yhdistämisen tuloksena oli ideaalikoulu, joka tämän tutkimuksen mukaan on hyvinvoiva orgaaninen kokonaisuus. Sen keskiössä ovat oppimisen löytöretkellä, keskenään vuorovaikutuksessa olevat yksilöt. He toimivat ympäristön ja yhteisön ympäröiminä pyrkien ylläpitämään toistensa kokonaisvaltaista hyvinvointia. Hyvinvointi tekee mahdolliseksi orgaanisen kokonaisuuden ja sen jäsenten toiminnan eli oppimisen, sekä sen myötä myös laajemman kehittymisen. Tämä vastaa pitkälti alussa esittämäni Kiilakosken määritelmää osallisuudesta, jonka mukaan osallisuus on paitsi yksilön pitämistä arvokkaana yhteisön jäsenenä, myös yhteisön toimintakyvyn ylläpitämistä vastuun saamisen ja kantamisen kautta (ks. Kiilakoski 2008, 13–14).

Dewey, jonka ajatuksiin tulen saamiani tuloksia vertaamaan, sanoittaa ajatuksen koulusta orgaanisena kokonaisuutena seuraavasti:

*For Dewey, the ideal school should indirectly guide students' growth and development of particular skills, attitudes, habits, and dispositions that shape their thinking, feeling and acting. In order to do this most effectively and ethically, the school must see itself and be seen by others as an intimate part of the community in which it is embedded and as a dynamic, microcosmic community in its own right. Further, the school – as an organic whole – needs to be understood as a creative construction of even smaller communities and social groups. (Dewey 1899–1924, 367–370; Dewey 1899–1924, 171–179; Simpsonin & Stackin 2010c, 163 mukaan.)*

Deweyn mukaan ideaalikoulu edistää oppilaiden kehitystä parhaiten toimimalla itsessään dynaamisena yhteisönä, joka on erottamaton osa sen ympärillä olevaa laajempaa yhteisöä, ja joka toisaalta antaa mahdollisuuden pienempien yhteisöjen ja ryhmien syntymiseen sen sisällä.

Ideaalit, olivatpa ne kuinka hyviä tahansa, eivät kuitenkaan välttämättä toteudu käytännössä. Asiaa pohtiessani päädyin siihen, että ongelmat sijaitsevat loppujen lopuksi ideaalikoulun muodostaman orgaanisen kokonaisuuden ytimessä: halussa antaa oppilaiden toimia kaiken keskiössä, mukauttaa opetusta heidän tarpeidensa mukaan, ottaa kaikki mukaan päätöksentekoon ja auttaa oppilaita päästämään luovuutensa vapaaksi. Koulun ytimen muuttuminen näiden toiveiden mukaiseksi nimittäin ”räjäyttäisi” koko nykyisen koulutusjärjestelmän ja muuttaisi lopputuloksen aivan toisenlaiseksi, utopian kaltaiseksi.

## 4 IDEAALIKOULUN JA KÄYTÄNNÖN RISTIRIIDAT

Vaikka olenkin iloinen siitä, että oppilaiden toiveista ja perusteluonnoksen niihin liittyvistä tavoitteista pystyi muodostamaan yhtenäisen ideaalikoulun, tämä ei kuitenkaan tunnu minusta täysin riittävältä. Toivon saavani vielä joskus nähdä konkreettisenä tuloksena oppilaiden toiveiden ja aikuisten kirjaaman opetussuunnitelman yhdistymisen käytännössä. Hakalehto-Wainion (2012) mukaan pelkillä pyrkimyksillä ei lasten näkökulmasta saavuteta mitään:

Aikuisten tapa lähestyä kouluhyvinvointia on laatia erilaisia kriteeristöjä, malleja ja prosesseja. Lapselle on tärkeää, että lopputuloksena on viihtyisä ilmapiiri ja epäkohtiin puututaan välittömästi tehokkaalla tavalla. Lapsen ja nuoren maailmassa nykyhetki on tärkeä. He odottavat konkreettisia parannuksia. (Hakalehto-Wainio 2012, 213–214.)

Ideaalin maailman ja todellisuuden yhteys ei kuitenkaan ole millään tavoin itsestäänselvyys. Perusteluonnoksessakin myönnetään, että ”Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014, 9–10).

Seuraavaksi esittelen kirjallisuuden avulla löytämiäni ideaalikoulun ja käytännön ristiriitoja Deweyn utopian luomassa valossa. Valitsin vertailukohteeksi Deweyn, koska hänen ajatuksensa tuntuivat tukevan saamiani tutkimustuloksia erinomaisesti – loinhan hänen ajatustensa inspiroimana myös esittämiäni ideaalikoulun narratiivin. Läpi uransa Dewey korosti lasten aktiivisuuden ja kokeilemalla oppimisen sekä yhteisön merkitystä lapsen oppimiselle, ja myöhemmin hän puhui myös muun muassa estetiikan tärkeyden puolesta (Simpson & Stack 2010a, 3–7). Kaiken tämän kautta hän pyrki muuttamaan koulua ja sen kautta auttamaan myös yhteiskuntaa kehittymään demokraattisemmaksi (Simpson & Stack 2010a, 5). Muutokseen pyrkiminen oli myös tämän tutkimuksen keskiössä niin opetussuunnitelmauudistuksen muodostaman kontekstin kuin ideaalikoulun hahmottelemisenkin kautta. Tämän lisäksi Dewey on vaikuttanut suuresti monien kasvatustieteilijöiden ajatuksiin (Simpson & Stack 2010a, 1). Hänen ajatuksensa ovat esimerkiksi aiemminkin olleet ohjenuorina tai

vähintään vertailukohteena, kun suomalaista koulutusjärjestelmää on pyritty muuttamaan (ks. Hirvi 5.1.1994, Halisen & Pietilän 2005, 99 mukaan).

#### 4.1 Joustavuus - ulkoapäin määrätyt oppimistavoitteet

Deweyn utopistisessa maailmassa ulkokohtaiset oppimistavoitteet nähdään merkityksettöminä. Siellä korostetaan sen sijaan yksilön todellisen kasvupotentiaalin tukemista kaikin tavoin – toisin kuin meidän maailmassamme, jossa oppimistavoitteet vaikuttavat usein olevan koulutuksen ydin.

The notion that there was some special end which the young should try to attain was completely foreign to their thoughts. – They said that the great educational liberation came about when the concept of external attainments was thrown away and when they started to find out what each individual had in him from the very beginning, and then devoted themselves to finding out the conditions of the environment and the kinds of activity in which the positive capacities of each young person could operate most effectually. (Dewey 1933, 189–190.)

Vaikka tämä tutkimus osoitti, että myös perusteluonnoksen mukaan koulua pyritään muokkaamaan juuri niin, että kukin voi kehittää siellä taitojaan omista lähtökohdistaan käsin, ulkoapäin määrätyt tavoitteet ovat silti jossakin todella syvällä koulutusjärjestelmän rakenteissa. Niillä pyritään paitsi kohdistamaan oppilaiden oppimista sen mukaan, mikä nähdään tärkeäksi, myös takaamaan koulutuksen yhdenvertaisuus.

Peruskoulun lähtökohtana on alusta lähtien ollut ajatus ”yhteiskunnallisesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta” (Halinen & Pietilä 2005, 96). Valtioneuvoston päätöksen (1985) mukaan tämä edellyttää sitä, ”että peruskoulun opetussuunnitelmat kaikissa kunnissa laaditaan ydinsisällöltään yhtenäisiksi.” Lisäksi päätöksessä todetaan, että ”Oppilaiden yhdenvertaisen jatko-opintokelpoisuuden turvaamiseksi eräiden aineiden tuntimäärien tulee olla yhdenmukaisia kaikissa peruskouluissa.” (Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 8.2.1985, Halisen & Pietilän 2005, 98 mukaan.) Opetussuunnitelmiin on vaikuttanut kulloinkin yhteiskunnallinen ja taloudellinen tilanne, työelämän vaatimukset sekä lapsilla havaitut ongelmat (Lindström 2005, 20, 24–25). Edellä esitetyn päätöksen jälkeen suomalainen koulutusjärjestelmä on kulkenut oppilaiden yksilöllisempien opintopolkujen ja kuntien omaleimaisuuden mahdollistamisen kautta peruskoulun entistä vahvempaan yhtenäistämiseen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden myötä (Halinen & Pietilä 2005, 99–104).

Yhdenvertaisuus ei kuitenkaan välttämättä tarkoita jokaisen oppilaan kohtelua samalla tavalla. Ojase ja Scheininin (2011) mukaan joihinkin ryhmiin kuuluvat henkilöt, esimerkiksi lapset, tarvitsevat positiivista erityiskohtelua, joka parantaa heidän asemaansa ja olosuhteitaan. Näin pyritään siihen, että yhdenvertaisuus voisi olla myös heidän elämänsä todellisuutta (Ojane & Scheinin 2011, 252). Yhtäläillä, jotta koulussakin voitaisiin taata jokaiselle todellisuutta

nessa yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää heissä olevaa potentiaalia, heille tulisi antaa kussakin tilanteessa heidän tarpeidensa mukaista tukea ympäristön ja yhteisön avulla. Tällöin positiivinen erityiskohtelu olisi jokaiselle oppilaalle aina tilanteen ja siihen liittyvien tarpeiden mukaan kuuluva oikeus.

## 4.2 Osallisuus – osaavien valta

Toinen tärkeä utopistisen maailman ominaisuus on, että kukin yhteisön jäsen saa alusta lähtien käyttää hänellä olevia taitoja eikä odottaa vain ikuisesti voidakseen joskus – jos koskaan – nauttia niiden hedelmistä, kuten asian laita usein on meidän koulutusjärjestelmässämme.

They imagined that the ethics of education in the older period had been that enjoyment in education always had to be something deferred; that the motto of the schools, at least, was that man never is, but always is to be, blest; while the only education that really could discover and elicit power was one which brought these powers for immediate use and enjoyment (Dewey 1933, 190).

Koulutus voi pyrkiä saamaan oppilaat osallisiksi kaikesta mitä koulussa tapahtuu ja samalla kaiken keskipisteeksi, mutta todellisuudessa aikuiset usein pitävät lapsia vain oppimaan oppimassa olevina yksilöinä, joiden täytyy saavuttaa jotakin ennen kuin he voivat toimia yhtä vapaasti kuin aikuiset itse. Aikuiset näyttävät pyrkivän suojelemaan lapsia joltakin, mitä he eivät välttämättä pysty itsekkään sanoittamaan, ja juuri tämä näyttäytyy oppilaille ristiriitaisena.

Perinteisesti koulujen tilat ja säännöt ovat osoittaneet opettajien ylivaltaa suhteessa oppilaisiin (Devine 2003, 69, 73). Oppilaat pitävätkin opettajan sääntöjen luomasta turvallisuuden tunteesta ja lisäksi he nauttivat myös esimerkiksi opettajan panostuksesta luokan esteettisyyteen (Devine 2003, 68, 76, 80). Kuitenkin he kokevat, että opettajat estävät heitä tekemästä sitä, mitä he haluaisivat tehdä koulussa – nimittäin olemasta yhteydessä luokkatovereihinsa ja pitämästä hauskaa, vaikka sen pitäisi olla oppilaiden mielestä ainakin silloin tällöin sallittua (Devine 2003, 72, 76). Lisäksi oppilaat kokevat, että opettajilla on koulussa aivan erilaiset säännöt: he saavat pitää taukoja milloin haluavat, nauttia opettajanhuoneen pehmeistä tuoleista ja kahvista ja saavat istua luokassakin pehmeämmällä penkillä (Devine 2003, 70, 71, 78). Kaiken kaikkiaan koulu näyttäytyy oppilaiden mielestä enimmäkseen aikuisille kuuluvana paikkana, joiden sääntöjä oppilaiden tulee siellä noudattaa (Devine 2003, 70).

Zullin (2011) mukaan neurotieteiden tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että uhkausten ja rangaistusten käyttäminen positiivisen koulukäyttäytymisen aikaansaamiseksi ei toimi kuin korkeintaan hetkellisesti – usein käy juuri päinvastoin kuin toivottaisiin. Mantelitulmakkeen (amygdala) toiminta vilkastuu, ja tällöin yksilön negatiiviset tunnetilat, kuten pelko, viha ja häpeä, saavat vallan. Positiivinen aisti-ilmasto sen sijaan lisää oppilaiden avoimuutta. (Zull 2011, 60–61.) Tämän lisäksi ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky kuuluvat

niihin ihmisen aivojen etuosia (front cortex) stimuloiviin toimintoihin, jotka palkitsevat yksilön ja tätä kautta stimuloivat mielihyvää tuottavia aistikanavia (Zull 2011, 63–65). Tämä olisi siis yksi vahva syy sille, että oppilaiden todella tulisi saada olla aktiivisesti osallisia niin oppimisprosessissaan kuin koulutyössä laajemminkin – päästä jo epävarmoina aloittelijoina kokeilemaan omia osallistumisen taitojaan. Tällöin oppilaat olisivat myös avoimempia oppimista, ja luultavasti myös aikuisten ohjeita kohtaan. Eihän ihminen loppujen lopuksi koskaan ole ”valmis” ja jos sitä pitäisi odottaa, kukaan ei saisi nauttia tästä hetkestä ja sen suomista mahdollisuuksista.

### 4.3 Luovuus – oppimistulokset

Utopistisen maailman tärkeimpänä kasvupäämääränä on positiivisen, omiin ja toisten mahdollisuuksiin uskovan elämänasenteen saavuttaminen. Päämääränä on voida käyttää kaikkea opittua elämän haasteiden voittamiseen. Tämä on edelleen täysin päinvastainen ajatus, kuin oman koulutusjärjestelmämme halu säilöä oppilaisiin mahdollisimman paljon tietoa ja selvittää, kuinka hyvin tässä päämäärässä on onnistuttu.

– – the whole concept of acquiring and storing away things had been displaced by the concept of creating attitudes by shaping desires and developing the needs that are significant in the process of living. – – through observation, I should say that they ranked the attitude which would give a sense of positive power as at least as basic and primary as the others, if not more so. This attitude which resulted in a sense of positive power involved, of course, elimination of fear, of embarrassment, of constraint, of self-consciousness – – Possibly it included the development of confidence, of readiness to tackle difficulties, of actual eagerness to seek problems instead of dreading them and running away from them. (Dewey 1933, 189–190.)

Koulutusjärjestelmä saattaa esittää pyrkivänsä valjastamaan oppilaissa sitä potentiaalia ja luovuutta, mikä heissä luontaisesti on, jotta he voisivat sen avulla löytää paikkansa yhteiskunnassa ja samalla kehittää sitä edelleen. Samalla järjestelmä kuitenkin kokee tarvetta pysyä koko ajan kartalla siitä, kuka on heidän kriteereillään oppinut minkäkin verran. Useimmiten oppimisen etenemisen tyrehdyttää halu selvittää, mitä kukin oppilas on siihen mennessä saavuttanut. Tämä puetaan hienoiksi sanoiksi haluta selvittää kunkin oppilaan vahvuudet ja heikkoudet, jotta heidän oppimistaan voitaisiin tukea. Koulutusjärjestelmä ei kuitenkaan kykene myöntämään sitä, että kaikkea oppimista ei voida arvioida sen kehittämällä kriteereillä – oppiminen on niin luovaa, yhä uusia löytämisen reittejä etsivää. Luovuus tuottaakin koulutusjärjestelmässä ”harmaita hiuksia” jo sen vuoksi, että sitä ei voida pysäyttää siksi aikaa, että se ehdittäisiin arvioida, tai jos pystyttäisiinkin, sitä ei voisi asettaa koulun arviointijärjestelmän ahtaaseen muottiin.

Yksi luovuuden ongelma on Uusikylän (2012) mukaan se, että luovuudelle ei voida asettaa mitään pysyviä kriteerejä. Luovuutta ei voida välttämättä edes

tunnistaa sinä aikana, jona luova tuotos on syntynyt, vaan sen arvo saatetaan nähdä vasta seuraavana aikakautena. Toinen mahdollisuus on, että luovuus tunnistetaan uutena keksintönä jollakin tarkasti rajatulla tieteen tai taiteen alueella. (Uusikylä 2012, 139–140.) Mutta kuinka usein oppilaiden tuotokset todella ovat uusia ja ennennäkemättömiä? Pitäisikö luovuuden käytölle koulussa olla joku aivan muu peruste, joka olisi riippumaton sen arvioitavissa olevasta arvosta?

Yksi tällainen peruste voisi olla, että sisältöpohjainen ja luova oppiminen todella näyttävät tukevan toisiaan – ilman sisältöjen oppimista luovuuden käyttöön ei olisi mitään konkreettisia työvälineitä tai työstön kohteita, ja ilman luovuutta sisältöjä ei voitaisi oppia itselle merkityksellisellä, muistijälkiä jättävällä tavalla (ks. Baer 2003, 299; Craik & Watkins 1973, 605).

Kaikki oppiminen ja uuden luominen lähtee lopulta liikkeelle kokeilusta yrityksen ja erehdyksen kautta, niin pienillä lapsilla kuin aikuisillakin – tarvitaan vain rohkeutta yrittää, epäonnistua ja nousta uudelleen. Kuten Ken Robinson on asian ilmaissut: “if you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original (Robinson 2006)”. Jos emme koskaan ole valmiita olemaan väärässä, emme koskaan päädy luomaan mitään uutta ja ainutlaatuisia. Väärässä olemista tai virheitä ei tulisi opettaa pelkäämään, vaan lapsia tulisi rohkaista yrittämään ja kohtaamaan epävarmuutta – emmehän halua kasvattaa lapsissa kielteisen aisti-ilmaston aiheuttamaa pelkoa, vihaa ja häpeää, vaan enemmän avoimuutta tulevaa kohtaan (ks. Zull 2011, 60–61).

Lisäksi, koska lapset ovat synnynnäisesti luovia (Armstrong 1998, 17–19), ja yhteiskunta tarvitsee innovatiivista voimaa, ei ole mitään järkeä laittaa luovuutta piiloon koulutuksen ajaksi ja etsiä unohdettua ja luultavasti jo kadonnutta aarretta 15–20-vuoden päästä. Jos näin edetään, oppilaat vain päätyvät kokemaan itsensä merkityksettömäksi osaksi koulua (ks. Popenici 2010, 169–173), vaikka juuri heidän pitäisi olla koulutuksen ydin.



## 5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS, LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

### 5.1 Tutkimuksen eettisyys

Pyrin ottamaan tutkimusetiikan huomioon kaikessa toiminnassani. Pyysin aineiston keräämistä varten tutkimusluvan kyseisen koulun rehtorilta, kerroin opettajille tutkimuksestani ja kerroin myös joko itse tai pyysin opettajia kertomaan oppilaille siitä, että heiltä opetussuunnitelmatyötä varten kerättyä aineistoa tullaan käyttämään myös oman pro gradu -tutkielmani osana. Näin ollen oppilasaineiston keräämiseen osallistuneen koulun henkilökunnan ja oppilaiden voi katsoa olleen tietoisia siitä, mihin he ovat aineistoa tuottaessaan osallistuneet (ks. Israel & Hay 2006, 61).

En kuitenkaan voi olla täysin varma, että kaikki opettajat ovat pyynnöstäni huolimatta tiedottaneet asiasta oppilaille ennen tai jälkeenkään aineiston keruun. Oppilaiden huoltajien osalta tutkimusluvista oli huolehdittu koulun puolesta jo aiemmin, mutta silti näen tärkeäksi, että myös oppilaat ovat tietoisia siitä, mihin tarkoituksiin heidän tuottamaansa aineistoa käytetään - varsinkin, kun tämän tutkimuksen keskiössä oli ajatus oppilaiden osallisuudesta (ks. Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 15-16). Koska tutkimusaineiston keräämisestä huolehti suurimmaksi osaksi kunkin luokan luokanopettaja - jolle aineiston keruu oli annettu ylhäältä päin tehtäväksi - hänen ja oppilaiden riippuvuussuhde on saattanut myös vaikuttaa tutkimukseen osallistuneiden vapaaehtoisuuteen ja näin ollen muun muassa siihen, miten suuri osa oppilaista vastasi haastatteluun tai kyselyyn (ks. Eskola & Suoranta 2005, 55; Israel & Hay 2006, 61).

Toisaalta Israel ja Hay toteavat teoksessaan (2006), että joistakin tutkimuseettisistä periaatteista voi poiketa, jos tutkimuksella voidaan tuottaa tutkimuskohteiden näkökulmasta heille jotakin hyvää (Israel & Hay 2006, 99-100). Tämän tutkimuksen oppilasaineisto oli kerätty opetussuunnitelmatyöskentelyä varten, pyrkien ottamaan oppilaiden näkökulma huomioon koulun kehittämissä. Omalla tutkimuksellani pyrin tuomaan oppilaiden näkökulman vielä

laajemman yleisön silmien alle. Näin ollen tutkimuksestani voi ajatella koituvan oppilaille enemmän hyötyä kuin haittaa, tiesivät he aineiston lisäkäyttötarkoituksesta tai eivät.

Pyrin myös kirjoittamaan tutkielmani niin, ettei siitä kävisi ilmi, missä koulussa kyseinen tutkimus on toteutettu. Tämän lisäksi huolehdin tutkimushenkilöiden anonymiteetista – sitaateista ei pitäisi olla pääteltävissä, kenen oppilaan kirjoittamia ajatuksia ne ovat. (Eskola & Suoranta 2005, 57.)

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Olen selostanut tutkimukseni etenemisen niin tarkasti kuin suinkin pystyin, mikä on Mäkelän mukaan yksi tärkeimmistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä (Mäkelä 1990, 59). Kuitenkin tutkimuksenteon eri vaiheissa oli hetkiä, joita en ehkä kyennyt selostamaan riittävän tarkasti.

Tutkimuksen oppilasaineiston keruu toteutettiin suurimmaksi osaksi sekundaaria aineistoa keräämällä (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 186). Tällöin aineisto on tuotettu enemmän tai vähemmän toisistaan poikkeavissa olosuhteissa, joista en itse tutkijana päässyt täydelliseen tietouteen, koska en useinkaan ollut paikalla aineistoa kerättäessä (Mäkelä 1990, 214–215). Ensinnäkään en voi olla varma siitä, kuinka paljon oppilaita kultakin luokalta on tarkalleen ollut paikalla aineistoa kerättäessä. Toisekseen aineiston kerääjiä on ollut useita – minun lisäksi kaikki ne luokanopettajat, avustajat tai luokkien oppilaskunnan edustajat, joiden luokilta sain aineistoa. Se, miten kukin edellä mainituista on esitellyt oppilaille heidän osallistumisensa opetussuunnitelmatyöskentelyyn, on luultavasti vaikuttanut osaltaan siihen, miten oppilaat ovat kyselyyn vastanneet. Opettajat, avustajat tai oppilaskunnan edustajat ovat muun muassa saattaneet johdella oppilaita saadakseen haluamansa kaltaisia vastauksia. Itsekin koin haastavaksi päättää, miten vastata oppilaiden esittämiin kysymyksiin siitä, mitä esimerkiksi kysymykseen ”Miten ja missä opit parhaiten?” voisi vastata. Annoin oppilaille joitakin esimerkkejä ja pyysin miettimään muita vaihtoehtoja. Esimerkkini saattoivat kuitenkin vaikuttaa siihen, miten oppilaat kyselyyn lopulta vastasivat. Uskon, että muilla aineistoa keränneillä aikuisilla ja oppilailla on ollut samankaltaisia vaikeuksia.

Aineiston analysointi oli kokonaisuudessaan monivaiheinen prosessi. Mielestäni onnistuin kuitenkin toteuttamaan temaattisen analyysin, jonka tuloksena oli mielekäs, aineistoa hyvin kuvaava tematiikka narratiiveineen ja aineistoesimerkkeineen. Lisäksi selostin käyttämäni teoreettisen viitekehyksen ja tutkijana tekemäni valinnat sen suhteen, keskityinkö koko aineistoon vai tiettyihin yksityiskohtiin, eteninkö induktiivisesti vai teorialähtöisesti ja etsinkö semanttisia vai latenteja merkityksiä. (ks. Braun & Clarke 2006, 94–96.) Siitä, kuinka hyvin toteuttamani analyysi olisi toistettavissa, voi olla montaa mieltä, sillä luokittelu- ja tulkintasääntöni olivat pitkälti intuitiivisia. Yritin kuitenkin kuvata tarkastelemani aspektit mahdollisimman tarkasti tarkastelukysymysten avulla. (ks. Mäkelä 1990, 53; Braun & Clarke 2006, 85.) Aineistokatkkelmat anta-

vat lukijalle mahdollisuuden tarkastella, onko hän yhtä mieltä tekemiäni tulkintojen kanssa (ks. Mäkelä 1990, 53; Eskola & Suoranta 2005, 216).

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys ja sen myötä esimerkiksi semanttisten merkitysten etsiminen tukivat toisiaan mielestäni hyvin, ja ne vastasivat myös haluuni nähdä oppilas aktiivisena, sanomisistaan ja niiden merkityksestä tietoisena toimijana. Samoin tutkimuskysymykseni ja analyysissa tekemäni valinnat sopivat mielestäni hyvin yhteen: aluksi halusin katsoa oppilasaineistoa laaja-alaisesti oppilaiden toiveita etsien, ja valitsin sen vuoksi induktiivisen, koko aineistoon keskittyvän lähestymistavan – perusteluonnoksia analysoidessani puolestaan oppilasaineistoa tukevan ja siten teorialähtöisen ja tiettyjä yksityiskohtia aineistosta etsivän. Tarkastelukysymykseni kertovat lisäksi tutkimuskohteen tuntemisesta, mikä auttoi tekemään aineistostani mielekkäitä johtopäätöksiä. Näin ollen analyysini oli mielestäni kokonaisuudessaan sisäisesti validi (ks. Grönfors 1985, 174; Eskola & Suoranta 2005, 212–213).

Lopulta työstämäni ideaalikoulu kuvasi oppilasaineiston ja perusteluonnoksen yhteyksiä mielestäni hyvin, minkä osoittavat tulkintojeni tueksi nostamani aineistokatkkelmat. Tämä sekä se, että oppilaiden vastaukset tukivat toisiaan ja saivat lisätukea teoriataustasta, ovat osoituksia tutkimukseni ulkoisesta validiudesta eli johtopäätösteni totuudenmukaisuudesta (ks. Grönfors 1985, 174). Samalla se, että aineistosta olisi ollut löydettävissä useita aineistoesimerkkejä kunkin tulkinnan tueksi, on osoitus tutkimusaineistoni riittävydestä ja kattavuudesta (ks. Mäkelä 1990, 52–53).

Oppilaiden voi myös olettaa hyvin suurella todennäköisyydellä vastanneen haastattelukysymyksiin tai kyselyyn totuudenmukaisesti, sillä oppilasaineisto kerättiin opetussuunnitelmatyöskentelyä eikä yksinomaan tutkimuskäyttöä varten, ja sitä tultiin tiivistetyssä muodossa käsittelemään ainakin oppilaskunnan hallituksessa ja lastenparlamentissa (ks. Eskola & Suoranta 2005, 66). Muodostamistani ideaalikoulun piirteistä löytyi myös paljon yhtenevyyttä esimerkiksi Deweyn vuosikymmenten takaisten ajatusten, Konun kouluhyvinvoinnin eri osa-alueiden sekä Maslow'n tarvehierarkian kanssa, ja tämän perusteella voisi ajatella, että tutkimustuloksillani saattaa myös olla totuudellista perää. Näin tutkimukseni avulla luomani ideaalikoulu olisi myös reliaabeli – ainakin yksi mahdollinen, oppilaiden kokemusmaailman ja teorian kanssa yhtenevä aineistonkuvaustapa (ks. Leiman & Toivonen 1991, 186; Eskola & Suoranta 2005, 214).

Tutkimuksellani voi katsoa myös olevan käytännön hyötyä, sillä se voi esittämieni ideaalikoulun piirteiden ja käytännön ristiriitojen avulla auttaa kouluja kehittymään kuvatun ideaalikoulun kaltaiseksi. Hammersley'n mukaan tämä on validiteetin lisäksi toinen tärkeä laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteeri (ks. Hammersley 1990, 64–67, 70–71). Oppilasaineisto antaa mielestäni hyvän kuvan siitä, millaisena alakoulun oppilaat voivat nähdä toiveidensa koulun – varsinkin, kun aineistoni kattoi melkein kaikki tutkimani koulun luokkaasteet, ja molemmat ääripäät (1.- ja 6.-luokat) olivat hyvin edustettuina. Loppupäässä opetussuunnitelman perusteiden muokkaustyötä tutkimani luonnos antaa myös mielestäni hyvin kuvaa siitä, mitä tavoitteita nykykoululle on haluttu

asettaa, vaikka se onkin vain luonnos loppuvuodesta hyväksytyjen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* sijaan. Mielestäni tärkeintä oli kuitenkin havaita, että lasten ajatukset ja perusteluonnoskatkelmat asettuivat näinkin hyvin vuorovaikutukseen keskenään, mikä antaa viitettä siitä, että yhteistä tarttumapintaa lasten ja aikuisten ajatusmaailman väliltä on löydettävissä. Tällä jos millä on merkitystä, sillä tällöin voidaan huomata, että koululaitos on yhteisen haasteen edessä, ja ainoa mahdollisuus selvitä tuosta haasteesta on etsiä ratkaisuja yhdessä.

### 5.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä tutkia sitä, miten oppilaiden osallistaminen, joka on ollut yksi tämänhetkisen opetussuunnitelmatyön tärkeimmistä päämääristä, on toteutunut opetussuunnitelmatyön käytännössä – erityisesti oppilaiden mielestä. Tämä antaisi näkökulmaa siihen, miten oppilaiden osallisuutta voisi kehittää niin, että se toteutuisi entistä paremmin kouluissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista kuulla aikuisten mielipiteitä siitä, mitä uutta oppilaiden ajatukset ovat tuoneet opetussuunnitelmatyöhön. Jos vastaus olisi positiivinen, oppilaiden osallistaminen kaikessa koulutyön suunnittelussa voisi saada laajempaaakin kannatusta.

Tämän tutkimuksen kannalta olisi toki hienoa saada selville esimerkiksi laajemman määrällisen tutkimuksen kautta, miten löytämäni ideaalikoulun puitteet näkyvät muiden suomalaisten alakoululaisten ja miksei vanhempienkin oppilaiden toiveissa koulua kohtaan. Lisäksi, jos vaikuttaisi siltä, että löydöksissäni voisi olla joitakin universaaleja piirteitä, noiden piirteiden toteutumisista koulujen toimintakulttuurissa voisi selvittää niin oppilaille, opettajille kuin koulujen johtajillekin suunnatuilla kyselyillä ja haastatteluilla. Tämä voisi antaa heille mahdollisuuden tarkastella koulunsa toimintakulttuuria kriittisessä valossa, nähdä kehittämiskohteita ja tätä kautta aikaansaada muutosta – yhdessä.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 6. painos (3. uud. Painos). Tampere: Vastapaino.
- Angelides, P. & Mylordou, A. 2011. The beneficial outcome of a successful mentoring relationship: the development of inclusive education. *Teacher Development*. 15 (4), 533–547.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. 2009. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health* 79 (9), 408–415.
- Armstrong, T. 1998. *Awakening genius in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arponen, A. 2007. "Miten niin pienet ossaa ajatella niin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Viitattu 30.1.2015. [http://www.lapsiasia.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=4195284&name=DLFE-8164.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=4195284&name=DLFE-8164.pdf)
- Baer, J. 2003. The impact of the core knowledge curriculum on creativity. *Creativity Research Journal*. 15 (2-3), 297–300.
- Baer, J. & Garrett, T. 2010. *Teaching for creativity in an era of content standards and accountability*. Teoksessa R. Beghetto & J. Kaufman (toim.) *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 6–19.
- Barrow, R. & Woods, R. 1988. *An introduction to philosophy of education*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2007. *Sosiologinen ajattelu*. Suom. J. Vainonen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bhattacharjee, S. & Ghosh, S. 2013. *Aesthetic surroundings and lighting*. Teoksessa A. Cory, D. Wiley & Centers for Disease Control and Prevention (U.S.) (toim.) *Encyclopedia of school health*. New York: Sage, 30–33.
- Bjorklund, D. & Green, B. 1992. The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*. 47 (1), 46–54.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. 2007. Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*. 40 (4), 357.e9–357.e18.
- Bradshaw, J. & Keung, A. 2011. Trends in child subjective well-being in the UK. *Journal of Children's Services*, 6 (1), 4–17.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2), 77–101.
- Buhs, E., Ladd, G. & Herald, S. 2006. Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 98 (1), 1–13.

- Carskadon, M. 1999. When worlds collide: adolescent need for sleep versus societal demands. *Phi Delta Kappan*. 80 (5), 348-353.
- Casey, E. 2009. Getting back into place: toward a renewed understanding of the place-world. 2.painos. Bloomington: Indiana University Press.
- Christensen, P. 2008. Place, space and knowledge: children in the village and the city. Teoksessa B. Lingard, J. Nixon & S. Ranson (toim.) Transforming learning in schools and communities: the remaking of education for a cosmopolitan society. London: Continuum, 69-84.
- Colombo P. Jr., Aroca, S. & Silva, C. 2010. Daytime school guided visits to an astronomical observatory in Brazil. *Astronomy Education Review*. 9 (1).
- Convention on the Rights of the Child. 1989. United Nations Human Rights. General Assembly resolution 44/25. Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights. Viitattu 18.12.2014. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Craft, A. 2006. Creativity in schools: tensions and dilemmas. 2. painos. London: Routledge.
- Craik, F. & Watkins, M. 1973. The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 12 (6), 599-607.
- Crosnoe, R., Johnson, M. & Elder, G. 2004. Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*. 77 (1), 60-81.
- Cullingford, C. & Haq, N. 2009. Computers, schools and students: the effects of technology. Farnham, England: Ashgate.
- Currie, C., Gabbhain, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, W. 2008. Inequalities in young people's health: HBSC International Report from the 2005/2006 survey. World Health Organization. Health Policy for Children and Adolescents 5. Viitattu 3.3.2015. [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0005/53852/E91416.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf)
- Daly, A., Moolenaar, N., Bolivar, J. & Burke, P. 2010. Relationships in reform: the role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*. 48 (3), 359-391.
- Daniels, E. & Arapostathis, M. 2005. What do they really want? Student voices and motivation research. *Urban Education* 40 (1), 34-59.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Devine, D. 2003. Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school. Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Dewey, J. 1916. Nationalizing education. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 234-240.
- Dewey, J. 1930. The duties and responsibilities of the teaching profession. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) Teachers, leaders, and schools:

- essays by John Dewey. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 245-248.
- Dewey, J. 1933. Dewey outlines utopian schools. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 187-190.
- Dewey, J. 1937a. Democracy is radical. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 220-222.
- Dewey, J. 1937b. Freedom. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 223-229.
- Dewey, J. 1939. Creative democracy - the task before us. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 249-253.
- Dewey, J. 1946. What is democracy? Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 216-219.
- Dewey, J. 1951. *Experience and education*. 13. painos. New York: Macmillan.
- Egan, K. & McKellar, R. 2010. The interface between the arts and the sciences from an educational perspective. Teoksessa K. Egan & K. Madej (toim.) *Engaging imagination and developing creativity in education*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing, 68-86.
- Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen. Tiedote esiopetuksen ja perusopetuksen järjestäjille, järjestämisestä vastaaville lautakunnille sekä harjoittelukouluille. 23.8.2012. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 30.12.2014.  
[http://www.oph.fi/download/142894\\_tiedote\\_62\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fasko, D. 2001. Education and creativity. *Creativity Research Journal*. 13 (3-4), 317-327.
- Fawcett, L. & Garton, A. 2005. The effect of peer collaboration on children's problem solving ability. *British Journal of Educational Psychology*. 75 (2), 157-169.
- Frank, K., Zhao, Y. & Borman, K. 2004. Social capital and the diffusion of innovations within organizations: the case of computer technology in schools. *Sociology of Education*. 77 (1), 148-171.
- Giroux, H. 2009. *Youth in a suspect society: democracy or disposability?* New York: Palgrave Macmillan.
- Gjedde, L. 2010. Inclusive curriculum design through narrative and imaginative interactive learning environments. Teoksessa K. Egan & K. Madej (toim.) *Engaging imagination and developing creativity in education*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing, 107-122.

- Goldin, I. 2013. Meeting of minds. Vision - Fresh Perspectives from Dubai. 9 (January-March), 22-25.
- Gordon, T. 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa: E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59-73. Viitattu 21.2.2015. [http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\)+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.)+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf)
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Guilford, J. 1967. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. Scandinavian Journal of Educational Research. 54 (2), 133-150.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2012. Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. Health Education. 112 (3), 256-271.
- Haines, M., Stansfeld, S., Job, R., Berglund, B. & Head, J. 2001. Chronic aircraft noise exposure, stress responses, mental health and cognitive performance in school children. Psychological Medicine. 31 (2), 265-277.
- Hakalehto-Wainio, S. 2012. Oppilaan oikeudet opetustoimessa. Helsinki: CC Lakimiesliiton kustannus.
- Halinen, I. 2014a. Miten oppilaita voisi aidosti kuulla opetussuunnitelmatyössä? Osaamisen asialla - Opetushallituksen blogi 20.2.2014. Viitattu 2.1.2015. [http://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/miten\\_oppilaita\\_voisi\\_aidosti\\_kuulla\\_opetussuunnitelmatyossa](http://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/miten_oppilaita_voisi_aidosti_kuulla_opetussuunnitelmatyossa)
- Halinen, I. 2014b. OPS2016 - Koulu katsoo tulevaisuuteen [esitelmä]. ITK-konferenssi 9.-11.4.2014. Hämeenlinna. Viitattu 2.1.2015. [http://www.oph.fi/download/156929\\_ops2016\\_koulu\\_katsoo\\_tulevaisuuteen\\_ITK2014.pdf](http://www.oph.fi/download/156929_ops2016_koulu_katsoo_tulevaisuuteen_ITK2014.pdf)
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 95-107.
- Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Tiedote. 28.6.2012. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 12.1.2015. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html)
- Hammersley, M. 1990. Reading ethnographic research: a critical guide. New York: Longman.
- Hands, C. & Hubbard, L. 2011. Understanding family and community inclusion and engagement. Teoksessa C. Hands & L. Hubbard (toim.) Including families and communities in urban education. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 1-14.
- HE 309/1993 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamisesta. Viitattu 30.1.2015. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1993/19930309>



- Hendricks, C. 2013. Environmental safety: sun. Teoksessa A. Cory, D. Wiley & Centers for Disease Control and Prevention (U.S.) (toim.) Encyclopedia of school health. New York: Sage, 223–225.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hopkins, C. 2013. Foreword. Teoksessa M. Liddy & M. Parker-Jenkins. (toim.) Rethinking education, Volume 7: Education that matters: Teachers, critical pedagogy and development education at local and global level. New York: Peter Lang, xi–xiii.
- Houston, P. 2010. Giving wings to children's dreams: making our schools worthy of our children. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hutchins, E. 1996. Cognition in the wild. 2. painos. Cambridge, MA: MIT Press.
- Israel, M. & Hay, I. 2006. Research ethics for social scientists. London: Sage.
- Iyer, R., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N. & Thompson, M. 2010. Peer victimization and effortful control – relations to school engagement and academic achievement. Merrill-Palmer Quarterly. 56 (3), 361–387.
- Jeffrey, B. 2001. Primary pupil's perspectives and creative learning. Encyclopaedia. 9, 133–152. Viitattu 17.2.2015. [http://oro.open.ac.uk/12174/3/Primary\\_Pupils%27\\_Perspectives\\_and\\_Creative\\_Learning.pdf](http://oro.open.ac.uk/12174/3/Primary_Pupils%27_Perspectives_and_Creative_Learning.pdf)
- Jeffrey, B. & Woods, P. 2009. Creative learning in the primary school. London: Routledge.
- Jung, C. 1980. The archetypes and the collective unconscious. 2. painos. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 438.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. 2. painos. Helsinki. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 77, 8–23.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala & T. Aittola (toim.) Kasvatustieteiden tutkimus. 4. uud. painos. Porvoo: WSOY, 65–106.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: kasvatustieteiden tutkimus. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Klassen, R., Usher, E. & Bong, M. 2010. Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. The Journal of Experimental Education. 78 (4), 464–486.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887.
- Korkeakoski, E. 2010. Oppilaiden näkemyksiä toimeenpantuun opetussuunnitelmaan. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen ja E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen

- opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 149-160. Viitattu 3.3.2015.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37806/978-951-39-4167-3\\_nro\\_52.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37806/978-951-39-4167-3_nro_52.pdf?sequence=1)
- Kostenius, C. 2011. Picture this – our dream school! Swedish schoolchildren sharing their visions of school. *Childhood: A Global Journal of Child Research*. 18 (4), 509–525.
- Kouluruokailusuositus. 31.3.2008. Helsinki: Valtion ravitsemusneuvottelukunta. Viitattu 28.1.2015.  
[http://www.minedu.fi/lapset\\_nuoret\\_perheet/pdf/Kouluruokailusuositukset2008.pdf](http://www.minedu.fi/lapset_nuoret_perheet/pdf/Kouluruokailusuositukset2008.pdf)
- Kumpula, H. 2013. "Nykyinen opetus on tylsää." Alakoulun oppilaiden käsityksiä koulusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kämppi, 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). Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012: 8. Viitattu 3.3.2015.  
[http://www.oph.fi/download/142520\\_Koulukokemusten\\_kansainvalista\\_vertailua\\_2010\\_seka\\_muutokset\\_Suomessa\\_ja\\_Pohjoismaissa\\_1994-2010\\_WHO-Koululaistutkimus\\_HBSC-Study\\_.pdf](http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf)
- Laine, T. 2010. Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen ja E. Korkeakoski. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 113–148. Viitattu 3.3.2015.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37806/978-951-39-4167-3\\_nro\\_52.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37806/978-951-39-4167-3_nro_52.pdf?sequence=1)
- Lance, A. 2010. A case study of two schools: identifying core values conducive to the building of a positive school culture. *Management in Education*. 24 (3), 118–123.
- Lee, N. 1999. The challenge of childhood: distributions of childhood's ambiguity in adult institutions. *Childhood*. 6 (4), 455–474.
- Leiman, M. & Toivonen, V. 1991. Kadonnutta reliabiliteettia etsimässä. *Psykologia*. 26 (3), 180–186.
- Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 18–35.
- Lingard, B., Nixon, J. & Ranson, S. 2008. Remaking education for a globalized world: policy and pedagogic possibilities. Teoksessa B. Lingard, J. Nixon & S. Ranson (toim.) *Transforming learning in schools and communities:*

- the remaking of education for a cosmopolitan society. London: Continuum, 3–34.
- Maccoby, E. 2007. Historical overview of socialization research and theory. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings (toim.) Handbook of socialization: theory and research. New York: The Guilford Press, 13–41.
- Mahkonen, S. 2006. Lapsen oikeudellinen asema. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. 3. painos. Helsinki: WSOY, 136–152.
- Malone, S. 2013. Sleep by age. Teoksessa A. Cory, D. Wiley & Centers for Disease Control and Prevention (U.S.) (toim.) Encyclopedia of School Health. New York: Sage, 607–609.
- Mannion, G. 2007. Going spacial, going relational: why "listening to children" and children's participation needs reframing. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 28 (3), 405–420.
- Martinez, M. 2004. Teachers working together for school success. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maslow, A. 1987. Motivation and personality. 3. painos. New York: HarperCollins.
- Mead, L. 1997. The new paternalism: supervisory approaches to poverty. Washington D.C: The Brookings Institution.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Milne, B. 2013. The history and theory of children's citizenship in contemporary societies. London: Springer.
- Muhonen, H. & Rajalahti, A. 2014. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen yhteys oppilaan kouluun sitoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Myllylä, S. & Rantala, T. 2009. Kohti ilon koulua – lasten näkökulmia viihtyisään kouluympäristöön. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishanke 8VE-2009. Viitattu 3.3.2015. <https://www.theseus.fi/xmlui/bitstream/handle/10024/8012/Myllyla.Susanna.Rantala.Teija.pdf?sequence=2>
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä & S. Apo (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- NACCCE. 1999. All our futures: creativity, culture and education. Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport. May 1999. Viitattu 14.2.2015. <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Nash, R. 2009. The active classroom: practical strategies for involving students in the learning process. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Noam, G. & Bernstein-Yamashiro, B. 2013. Teacher-student relationships: toward personalized education. San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Wiley.

- Ojanen, T. & Scheinin, M. 2011. Yhdenvertaisuus ja syrjinnän kieltö (PL6§). Teoksessa P. Hallberg, H. Karapuu, T. Ojanen, M. Scheinin, K. Tuori ja V. Viljanen (toim.) Perusoikeudet. 2. uud. painos. Helsinki: WSOYpro, 227–280.
- O'Neill, T. & Zinga, D. 2008. Introduction. Teoksessa D. Zinga & T. O'Neill (toim.) Children's rights: multidisciplinary approaches to participation and protection. Toronto: University of Toronto Press, 3–18.
- Parker-Jenkins, M. & Liddy, M. 2013. Why this book: rationale and organisation of the book. Teoksessa M. Liddy & M. Parker-Jenkins. (toim.) Rethinking education, Volume 7: Education that matters: Teachers, critical pedagogy and development education at local and global level. New York: Peter Lang, 1–8.
- Passmore, J. 1980. The philosophy of teaching. London: Gerald Duckworth & Co.
- Patrick, H., Ryan, A. & Kaplan, A. 2007. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*. 99 (1), 83–98.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. London: Sage.
- Pellegrini, A. & Bohn, C. 2005. The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*. 34 (1), 13–19.
- Pellegrini, A., Huberty, P. & Jones, I. 1995. The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors. *American Educational Research Journal*. 32 (4), 845–864.
- Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E. 2002. A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*. 39 (4), 991–1015.
- Penuel, W. & Riel, M. 2007. The 'new' science of networks and the challenge of school change. *Phi Delta Kappan*. 88 (8), 611–615.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 14.1.2015. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 19.9.2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 29.10.2014. [https://peda.net/lahti/ops2016-luonnos/op/p12:file/download/afa879f32e024e085140af00fa046b397bb9e0a1/160358\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_luvut\\_1\\_12\\_19092014.pdf](https://peda.net/lahti/ops2016-luonnos/op/p12:file/download/afa879f32e024e085140af00fa046b397bb9e0a1/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf)
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Viitattu 16.8.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Popenici, S. 2010. Contemporary heroes and students' motivation for learning. Teoksessa K. Egan & K. Madej (toim.) Engaging imagination and developing creativity in education. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing, 159–176.
- Rasmussen, K. 2004. Places for children – children's places. *Childhood*. 11 (2), 155–173.

- Richlin, L. 2006. *Blueprint for learning: constructing college courses to facilitate, assess, and document learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Ridgway, A., Northup, J., Pellegrin, A., LaRue, R. & Hightshoe, A. 2003. Effects of recess on the classroom behavior of children with and without attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*. 18 (3), 253-268.
- Robinson, C. & Taylor, C. 2007. Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*. 10 (1), 5-17.
- Robinson, K. 2006. How schools kill creativity. TED conference Feb 2006. North American West Coast. Viitattu 30.1.2015. [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=en](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en)
- Rogers, C. 1961. *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Salmon, A. 2010. Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development. *Early Child Development and Care*. 180 (7), 937-945.
- Schatz, M. & Blossing, U. 2005. Big change question: should pupils be able to make decisions about school change. *Journal of Educational Change*. 6 (4), 381-393.
- Shachar, H. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun organisaatio. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 328-347.
- Simpson, D. & Stack, S. 2010a. General introduction: John Dewey and his educational writings. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1-15.
- Simpson, D. & Stack, S. 2010b. Introduction: the democratic society. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 209-215.
- Simpson, D. & Stack, S. 2010c. Introduction: the ideal school. Teoksessa D. Simpson & S. Stack (toim.) *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 163-166.
- Sinkkonen, J. 2006. Lapsen arvoituksen äärellä. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. 3. painos. Helsinki: WSOY, 7-12.
- Skinner, B. 1972. *Cumulative record: a selection of papers*. 3. painos. New York: Meredith Corporation.
- Smith, L. 1996. The social construction of rational understanding. Teoksessa: A. Tryphon & J. Vonèche (toim.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Hove, England: Psychology Press, 107-124.
- Sommerville, C. 2010. Identifying legitimate tools for learning: CHAT and authentic learning. Teoksessa: K. Egan & K. Madej (toim.) *Engaging imagination and developing creativity in education*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing, 45-54.

- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2012. Hyvät eväät elämälle - syrjäytymistä, köyhyyttä ja terveysongelmia vähentävän toimenpideohjelman teemapäivä 14.6.2012. Viitattu 30.12.2014. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=42733&name=DLFE-20718.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=42733&name=DLFE-20718.pdf)
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: K. Mäkelä & S. Apo (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Viitattu 12.1.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Viitattu 25.2.2015. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093>
- Sutcliffe, J. 2013. Step into the digital classroom. Vision – Fresh Perspectives from Dubai. 9 (January-March), 48–53.
- Tanner, C. K. 2000. The influence of school architecture on academic achievement. Journal of Educational Administration. 38 (4), 309–330.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2004/ 2005-2013. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi 2004/2005-2013. THL: Kouluterveyskysely. Viitattu 16.12.2014. [http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely\\_kokomaa\\_2004\\_2013\\_pk.pdf](http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2004_2013_pk.pdf)
- Think Global & British Council. 2011. The global skills gap: Preparing young people for the new global economy. ICM Research. Viitattu 30.12.2014. [http://clients.squareeye.net/uploads/dea/documents/Businessl\\_online\\_TG.pdf](http://clients.squareeye.net/uploads/dea/documents/Businessl_online_TG.pdf)
- Thomson, P. 2008. Schools and urban regeneration: challenges and possibilities. Teoksessa B. Lingard, J. Nixon & S. Ranson (toim.) Transforming learning in schools and communities: the remaking of education for a cosmopolitan society. London: Continuum, 302–320.
- Turkka, S. 2006. Koulussa kasvamassa isoksi ja ehjäksi. Teoksessa: J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. 3. painos. Helsinki: WSOY, 269–288.
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. 2008. The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. Journal of Educational Administration. 46 (1), 55–73.
- The United Nations Children's Fund. 2007. Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. UNICEF Innocenti Research Centre. Report Card 7. Viitattu 16.12.2014. [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf)



- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 13–17.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. 1.–7. painos. Porvoo: WSOY.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Johdanto. Teoksessa K. Vehkalahti, N. Rutanen, H. Lagström & T. Pösö (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101, 10–23.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlstrom, K. 2002. Changing times: findings from the first longitudinal study of later high school start times. NASSP Bulletin. 86 (633), 3–21.
- Warshak, R. A. 2003. Payoffs and pitfalls of listening to children. Family Relations. 52 (4), 373–384.
- Wegerif, R. 2010. Mind expanding: teaching for thinking and creativity in primary education. Berkshire, England: Open University Press.
- Wentzel, K. & Looney, L. 2006. Socialization in school settings. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings (toim.) Handbook of socialization: theory and research. New York: The Guilford Press, 382–403.
- Ylinen, I. 2011. Hyvä ja turvallinen koulu: kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden käsityksissä ja kokemuksissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Zull, J. 2011. From brain to mind: using neuroscience to guide change in education. Sterling, VA: Stylus Pub.

## **6 LIITTEET**

Liite 1: Tutkimuslupahakemus

Liite 2: Opettajille aineistonkeruuta varten lähetetty sähköposti

Liite 3: Rehtorin ohjeistus oppilaiden osallistamisesta opetussuunnitelmatyöhön



## Liite 1: Tutkimuslupahakemus

XX

Oppilaiden ajatukset unelmien koulusta

### TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa, pääaineenani kasvatustiede (OKL). Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu – opinnäytetyön tekemiseksi.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää oppilaiden kouluun kohdistamia toiveita ja niiden huomioonottamista koulutyön suunnittelussa. Tarkoitukseni on tutkimuksen ensimmäisessä osiossa tutkia oppilailta uutta opetussuunnitelmaa varten kerättyä aineistoa heidän unelmiensa koulusta ja mahdollisesti olla seuraamassa oppilaiden oppilaskunnan kokouksessa käymää keskustelua oppilaiden esittämistä ajatuksista. Tutkimuksen on kokonaisuudessaan tarkoitus valmistua viimeistään huhtikuun 2015 loppuun mennessä.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm.salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Oppilailta kerätyn aineiston hyödyntämisestä tutkimuksessa, tai mahdollisen oppilaskunnan kokoontumisen observoinnista, ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistuville. Yksittäisten oppilaiden esittämät ajatukset eivät myöskään ole lopullisessa tutkimusraportissa yhdistettävissä asianosaisiin henkilöihin.

Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä oppilaiden näkökulman esille tuomisessa opetussuunnitelmatyöskentelyä ja muuta koulun toimintaa ajatellen. Annan tutkimuksestani mielelläni lisätietoja, yhteystiedot alla.

Jyväskylässä 19.12.2013

XX

(Yhteystiedot poistettu tästä tutkielmasta yksityisyydensuojasyistä.)

## Liite 2: Opettajille aineistonkeruuta varten lähetetty sähköposti

Hei,

olen luokanopettajaopiskelija ja tekemässä pro gradu -opinnäytetyötäni oppilaiden kouluun kohdistamista toiveista ja niiden huomioonottamisesta koulutyön suunnittelussa. – – koulussa kerätään kuulemani mukaan uutta opetussuunnitelmaa varten oppilaiden toiveita kouluun liittyen. Sain – – rehtorilta luvan hyödyntää tuota kerättyä aineistoa pro gradu -tutkielmassani, mikäli opettajat vain siihen suostuvat ja oppilaiden huoltajat ovat antaneet oppilaita koskien tutkimusluvut.

Nyt kysisinkin, onko teidän luokassanne jo kerätty näitä oppilaiden ajatuksia tai oletteko lähiaikoina niitä keräämässä, ja olisiko niitä mahdollista hyödyntää pro gradu -tutkielmassani? Annan tutkimuksestani mielelläni lisätietoja, ja jos teille olisi helpompaa sopia kerätyn materiaalin hyödyntämisestä kasvokkain, tulen mielelläni koululle käymään teille sopivana ajankohtana. Tiedostan myös, että asiasta tulee tiedottaa oppilaille, ja voin tehdä tämän tiedottamisen teille parhaiten sopivalla tavalla.

Ystävällisin terveisin, Anna-Mari Aulén

(Kouluun liittyvät tiedot poistettu tästä tutkielmasta anonymiteetin säilyttämiseksi.)

### Liite 3: Rehtorin ohjeistus oppilaiden osallistamisesta opetussuunnitelmatyöhön

Oppilaiden osallistaminen Ops-työhön  
16.12.13

**Kyseessä on prosessi, jossa on tarkoituksena vahvistaa oppilaan osallisuuden tunnetta ja miettiä tulevaisuuden koulua lasten näkökulmasta.**

**Tavoite on, että jokaisen luokan oppilaskunnan edustaja tuo luokastaan kolme parasta (= oppilaiden valitsemaa) ehdotusta oppilaskunnan hallitukseen ja esittelee ne siellä.**

**Oppilaskunnan hallitus tekee tiivistelmän meidän koulun osalta ja toimittaa sen rehtorille. Tiivistelmä viedään myös lasten parlamenttiin.**

Luokanopet miettikää, miten voisitte ottaa luokkanne oppilaskunnan edustajat keskeiseen rooliin jo työskentelyvaiheessa omassa luokassa ja mikä olisi hyvä tapa pohjustaa kullekin luokka-asteelle tätä työtä (joka on osa OPS-työtä)

Näitä kysymyksiä voi käyttää luokassa työskentelyn apuna:

1. Mitkä ovat minulle/meille tärkeitä asioita koulussa?
2. Miten ja missä opin parhaiten?
3. Millainen on tulevaisuuden unelmakoulu? (villitkin visiot käyvät)

Millaisilla työtavoilla yllä olevia kysymyksiä voitaisiin käsitellä? Alla muutamia vinkkejä, mutta jos jollakulla teistä on kivoja **toiminnallisia työtapoja** asian käsittelyyn, niin olisi kiva saada niitä jaettua toinen toisillemme.

Muutama vinkki:

1. Piirrä ja kirjoita lyhyesti ajatuksesi
2. Lions quest tunnin idea VENN-diagrammi ( tarvikkeet: post-it lappuja ja isolle paperille piirrettyjä ympyröitä)
  - a. kysymykset taululla näkyvillä
  - b. oppilaat ryhmiin, ryhmässä sihteeri, joka esittelee tuotoksen koko luokalle
  - c. ideavirta- oppilaat ideoivat ajatuksensa post-it lapulle ( yksi asia/ lappu, max. esim. kolme lappua oppilasta kohti), ei keskustelua ideavirran aikana

- d. ryhmät keskustelevat ajatuksistaan ja esittelevät omasta mielestään tärkeimmät muille (tätä ennen oppilas on laittanut omassa ryhmässään ympyrän keskelle (paperilla oleva ympyrä) tärkeimmän asian, ympyrän reunalle toiseksi tärkeimmän ja ympyrän ulkopuolelle vähiten tärkeimmän. Ympyrän keskiössä on siten kunkin ryhmän tärkeimmät asiat.
  - e. Opettaja kerää keskeisimmät asiat taululle, josta äänestetään/kootaan luokan mielestä tärkeimmät asiat
  - f. Luokan oppilaskunnan edustaja tuo oman luokkansa kolme tärkeintä asiaa oppilaskunnan hallituksen kokoukseen ja esittelee ne siellä.
  - g. Hallituksessa kootaan oman koulun tärkeimmät asiat tiivistelmäksi, joka toimitetaan rehtorille ja myös lasten parlamenttiin.
3. Solun/ luokan seinille ideaposterit, joissa kussakin kysymys ja johon oppilaat kirjaavat esim. muutaman päivän aikana vastauksiaan. Purku ja tärkeimpien asioiden koonti luokassa.
  4. Oppilaat ideoivat väittämiä ylläoleviin kysymyksiin liittyen. Opettaja kokoaa väittämät, jonka jälkeen oppilaat vastaavat väittämiin oman mielipiteensä mukaan ( olen samaa mieltä/ eri mieltä). Miten kootaan keskeiset?
  5. Sana-assosiaatio harjoitus: Mitä sinulle tulee esim. mieleen sanoista Tulevaisuuden koulu? (Minuutin ajan kirjoitetaan ryhmissä mieleen tulevia sanoja) - Kootaan ryhmiltä tuotokset ja valitaan keskeisimmät käsitteet ( toimiikohan alakoululaisten kanssa?)

Kyselyn täytyy valmis 31.1.2014 mennessä - toive olisi, että luokat työskentelisivät jo mahdollisimman pian kun uusi lukuvuosi alkaa.