



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU



Koulun tulevaisuus

Lukiolaisnuorten ja
erityisopettajaopiskelijoiden
tulevaisuuskuvia koulusta

Elina Nikula



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

KOULUN TULEVAISUUS

Lukiolaisnuorten ja erityisopettajaopiskelijoiden
tulevaisuuskuvia koulusta

Elina Nikula

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelma (KEVEKO)

Työn ohjaajat

Professori Tero Järvinen
Turun yliopisto

Dosentti Anne Laiho
Turun yliopisto

Tarkastajat

Professori Antti Saari
Tampereen yliopisto

Dosentti Tomi Kiilakoski
Nuorisotutkimusseura

Vastaväittäjä

Dosentti Tomi Kiilakoski
Nuorisotutkimusseura

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

Kansikuva: Alisa Nikula

ISBN 978-952-02-0741-0 (PRINT)
ISBN 978-952-02-0742-7 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)
Painosalama Oy, Turku, Suomi 2026

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

ELINA NIKULA: Koulun tulevaisuus - Lukiolaisnuorten ja erityisopettaja-opiskelijoiden tulevaisuuskuvia koulusta

Väitöskirja, 155 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelma (KEVEKO)

Toukokuu 2026

TIIVISTELMÄ

Koulu on keskeinen instituutio yhteiskunnassamme, ja kun nopeat sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset muutokset kuvaavat nykyaikaamme, sen tulevaisuuden suunnan arviointi ja visiointi on olennaista. Tässä väitöskirjatutkimuksessa selvitetään suomalaisen koulun ja koulutuksen vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia. Tavoitteena on syventää ymmärrystä koulutuksen kannalta tärkeistä tekijöistä sekä saada virallisten, valtakunnallisten tulevaisuusvisioiden (OKM 2015; OKM 2024) luomien ja median välittämien mielikuvien rinnalle uusia ja monipuolisempia näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta. Tutkimuksessa kysytään, millaisia kouluun ja koulutukseen liittyviä tulevaisuuskuvia lukiolaisnuorilla ja erityisopettajaopiskelijoilla on?

Tämä tutkimus kuuluu kasvatustieteen, tulevaisuudentutkimuksen ja nuorisotutkimuksen tieteenaloille, ja siinä hyödynnetään tulevaisuusnäkökulmaa ja tulevaisuudentutkimuksen tieteenalan keskeisiä käsitteitä ja menetelmiä. Tutkimuksen kaksi keskeistä käsitettä ovat vaihtoehtoiset tulevaisuudet ja tulevaisuuskuvat. Vaihtoehtoisten tulevaisuuksien taustalla on ajatus siitä, että tulevaisuus on avoin sisältäen useita erilaisia tulevaisuuden vaihtoehtoja ja että toteutuvaan tulevaisuuteen voidaan valinnoilla vaikuttaa (Bell 1997a). Tulevaisuuskuvat puolestaan ovat kuvailevia ajatuskokonaisuuksia ja odotuksia tulevaisuudesta tietyn ajan jälkeen (Bell & Mau 1971, 23).

Tutkimuksen tulokset on raportoitu kolmessa tutkimusartikkelissa (artikkelit I–III) ja yhteenveto-osassa. Kaksi ensimmäistä osatutkimusta keskittyvät lukiolaisnuorten näkökulmaan kysyen, mitä tekijöitä lukiolaisnuoret pitävät tärkeinä ja millaisia uhkakuvia he näkevät kuvaillessaan koulun tulevaisuutta. Koulu on yksi keskeisistä nuorten toimintaympäristöistä, ja nuoret tulkitsevat institutionaalisesti järjestäytyneestä koulusta saamiaan vihteitä ja tekevät huomioita siitä, mikä on arvostettua, julkilausuttua tai vaiettua kouluympäristössä (Tolonen 2001b, 256–257). Sitä nuorten kokemusmaailma poikkeaa aikuisten näkökulmasta ja on tärkeä näkökulma haettaessa monipuolista kuvaa koulun tulevaisuudesta. Kolmannessa osatutkimuksessa selvitetään inklusiivisen koulun toivottuun tulevaisuuteen liittyviä keskeisiä tekijöitä kysyen, mitä tekijöitä erityisopettajaopiskelijat nimeävät tärkeiksi kuvaillessaan inklusiivisen koulun toivottua tulevaisuutta. Keskittymällä tarkastelemaan toivottuun tulevaisuuteen liittyviä näkökohtia pyrittiin eroon inklusiivisen koulutuksen ongelmalähtöisestä keskustelusta ja lisäämään tietoisuutta teeman mo-

ninaisuudesta. Tässä osatutkimuksessa osallistujina ovat erityisopettajaopiskelijat, koska heillä on ajanmukainen teoreettinen tieto inklusiosta ja monipuolinen koulutus- ja työkokemustausta. He ovat myös tulevaisuudessa keskeisessä roolissa inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa. Vaikka he tutkimusajankohtana asemoituivat opiskelijoiksi, edustavat he tässä tutkimuksessa opettajanäkökulmaa. Erityisopettajien koulutus toteutuu erillisellä tutkintokokonaisuudella ja näissä opiskelijoissa oli perustutkinto-opiskelijoiden lisäksi useita jo pitkään työelämässä toimineita opettajia, ja vuoden mittaisten täydentävien opintojen jälkeen he siirtyvät opetustyöhön.

Väitöstutkimuksessa käytettiin kahta tutkimusmenetelmää. Osatutkimuksissa I ja II analysoitiin lukiolaisnuorten kirjoitelmia koulun mahdollisista tulevaisuuksista ja osatutkimuksessa III erityisopettajaopiskelijoiden tulevaisuustyöpajoissa tuottamia mielikuvia inklusiivisen koulun toivotusta tulevaisuudesta. Tutkimuksen aineistot analysoitiin laadullista sisällönanalyysia käyttämällä. Nuorten tulevaisuuskuvien aineistolähtöinen analyysi toi esille kaksi koulun tulevaisuuden kannalta ajankohtaista teemaa: teknologia ja hyvinvointi, ja kolmannessa osatutkimuksessa teemaksi valittiin niin ikään ajankohtainen ja koulutuksen järjestämisen ja tulevaisuuden kannalta olennainen teema, inklusio.

Tulokset osoittivat, että nuoret suhtautuivat teknologian rooliin tulevaisuuden koulussa ristiriitaisesti. Hyvinvoinnin tukemiseksi koulujen tulee olla paikkoja, jotka tukevat yhteisöllisyyttä, sosiaalista vuorovaikutusta ja inklusiota samalla kun ne tarjoavat mahdollisuuden yksilöllisyydelle. Erityisopettajaopiskelijoiden visioima inklusion suotuisa toteutuminen puolestaan on luonteeltaan systeeminen, jossa rakenteelliset, sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät ovat toisiinsa kietoutuneita ja siten vahvistaa ymmärrystä inklusiosta prosessina. Yhteenveto-osassa tuloksia tarkastellaan lisäksi koulun kolmen kerrostuman kautta: virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu (Gordon 2001a).

Tämän väitöskirjatutkimuksen tulevaisuuskuvien analyysi muistuttaa koulun ihmillisestä arvosta ja syvällisemmästä merkityksestä ihmisyydelle. Koulussa toimivat ihmiset eivät ole valmiita ottamaan omakseen julkista retoriikkaa, jossa korostuu työelämän ja talouden tarpeet ja koulutuksen välineellinen merkitys (Forssell 2015). Kilpailullisuutta ja yksilön vastuuta korostavan yhteiskunnan sijasta tarvitaan ymmärrystä koulun laajemmasta merkityksestä, jolloin avautuu mahdollisuuksia yhdenvertaisuuden vahvistamiseen.

ASIASANAT: tulevaisuuskuvat, koulutuksen tulevaisuus, nuoret, teknologia, hyvinvointi, inklusio

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

ELINA NIKULA: Koulun tulevaisuus - Lukiolaisnuorten ja erityisopettaja-opiskelijoiden tulevaisuuskuvia koulusta

Väitöskirja, 155 pp.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelman (KEVEKO)

May 2026

ABSTRACT

School is one of the main institutions in our society, and as rapid social, political, and economic changes characterize our time, assessing and envisioning its future direction is essential. This thesis explores alternative future images of Finnish schools and education. The aim is to deepen understanding of factors important for education and to obtain new and more diverse views of the future of education alongside the images created by official, national future visions (OKM 2015; OKM 2024) and conveyed by the media. The research asks what kind of images general upper secondary school students and special education teacher students have for education and schools of the future?

The thesis is in the fields of education, futures studies and youth studies, and it utilizes the futures perspective and the key concepts and methods of the field of futures studies. The two key concepts of the research are alternative futures and future images. Alternative futures are based on the idea that the future is open, containing several different future options, and that the future can be influenced by choices (Bell 1997a). Future images, in turn, are descriptive snapshots and expectations after a specific time (Bell & Mau 1971, 23).

The results of the study are reported in three research articles (articles I–III) and a summary section. The first two sub-studies focused on the perspective of general upper secondary school students, asking what factors they consider important and what kind of threats they see when describing the school of the future. School is one of the central operating environments for young people, and young people interpret the cues they receive from the institutionally organised school and make observations about what is valued, expressed, or silenced in the school environment (Tolonen 2001b, 256–257). Thus, the experiences of young people differ from the perspective gained from adults, and therefore, their perspective is important when seeking diverse images of the schools of the future. The third sub-study examined the key factors related to the preferred future of an inclusive school, asking what factors special education teacher students consider important when describing the preferred future of an inclusive school. By focusing on aspects related to the desired future, the aim was to move away from the problem-oriented discussion of inclusive education and to increase awareness of the diversity of the theme. Special education teacher students were recruited for this participatory study because they possessed

essential, up-to-date theoretical knowledge about inclusive education, and a diverse educational and work experience background. Also, they will assume a key role in implementing inclusive education. Although they were positioned as students at the time of the study, they are referred to as teachers in this summary as a distinction from general upper secondary school students. Special education teacher training is carried out in one year of supplementary studies, and in addition to undergraduate degree students, these students include several teachers who have many years of work experience.

Two research methods were used to answer the research questions. In sub-studies I and II, the essays of the general upper secondary school students about possible futures of the future schools were analysed, and in sub-study III, the preferable future of inclusive school produced by special education teacher students in futures workshops were analysed. Qualitative content analysis was applied to these written research data. The inductive analysis of future images of young people brought to light two topical themes for the future of school: technology and well-being. Thus a theme of inclusion was chosen in the third sub-study, which is also topical and essential for the organization of education and the future.

The results show that the role of technology in the schools of the future was viewed as contradictory by young people. To support well-being, schools should be places that support communality, social interaction, and inclusion while offering opportunities for individuality. The successful implementation of inclusion envisioned by special education teacher students, in turn, is systemic in nature, where structural, social, and emotional factors are intertwined, thus strengthening the understanding of inclusion as a process. In the summary section, the results are also examined through the three layers of school: formal, informal, and physical school (Gordon 2001a).

The analysis of the future images in the current dissertation reminds us of the human value and deeper significance of school for humanity. The actors of the practical level in the schools are not ready to embrace public rhetoric that emphasizes the needs of working life and the economy, and the instrumental value of education (Forssell 2015). Instead of a society that emphasizes competitiveness and individual responsibility, an understanding of the broader significance of school is needed, which opens up opportunities for strengthening equality.

KEYWORDS: future images, future of education, young people, technology, well-being, inclusion

Kiitokset

Olen joskus huumorilla heittänyt, että jos lottovoitto osuisi kohdalle, voisin jäädä pois töistä mutta tekisin tutkimusta. Lottovoittoa ei ole vielä kuulunut mutta ilman sitäkin on nyt yksi tutkimus saatu päätökseen. Tässä kohtaa haluan kiittää niitä ihmisiä, jotka ovat tukeneet ja kannustaneet minua tällä matkalla.

Suuret kiitokset väitöskirjatyöni ohjaajille professori Tero Järviselle ja dosentti Anne Laiholle asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta, kanssakirjoittamisesta sekä tekstieni lukemisesta uudelleen ja uudelleen aina tarkkanäköisten ja kehittävien kommenttien saattamina. Teroa kiitän erityisesti innostuneesta suhtautumisesta jo alun haparoiviin ideoihini, ilman sinua tämä tutkimusmatka ei olisi alkanutkaan! Järjestelmällinen ohjauksesi myös työn eri vaiheissa on ollut juuri sitä, mitä olen tarvinnut. Annelle erityiskiitos aina niin lämpimistä ja viisaista keskusteluista. Sinulla on elämänviisautta, josta onnekseni olen päässyt osalliseksi.

Kiitän lämpimästi väitöskirjani esitarkastajia professori Antti Saarta ja dosentti Tomi Kiilakoskea asiantuntevasta, täsmällisestä ja rakentavan kriittisestä palautteesta esitarkastusvaiheessa. Tomi Kiilakoskea kiitän myös siitä, että hän on ystävällisesti lupautunut vastaväittäjäksi.

Kiitän professori Päivi Pihlajaa ja professori Petri Tapiota osatutkimus III kanssakirjoittamisesta ja vertaisarvioinnista. Kiitän myös Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekuntaa apurahasta väitöskirjani loppuunsaattamiseksi. Kiitos KEVEKOn ja Turun tulevaisuuden tutkimuskeskuksen tutkijakollegat, joiden kanssa erityisesti väitöskirjatyöni alkuvaiheessa sain jakaa tutkimuksen tekemiseen liittyviä oppimiskokemuksia.

Erityinen kiitos tutkimukseeni osallistuneille nuorille ja erityisopettajaopiskelijoille ympäri Suomen, jotka annoitte aikaanne ja jaoitte näkemyksiänne minulle. Ilman teitä tämä työ ei olisi ollut mahdollista!

Ystävät ja kollegat, olette tärkeä osa elämääni. Monen kanssa ystävyyskuntamme on kestänyt aikaa jopa vuosikymmeniä. Olen saanut kasvattaa opettajuuttani teidän rinnallanne. Olette omalla panostuksellanne mahdollistaneet minulle tilaisuuden irrottautua työstä käyttääkseni aikaa tutkimukseen. Teidän ansiostanne olen saanut myös tarpeellista vastapainoa työlle ja tutkimukselle. Olen saanut keskusteluissamme su-

keltaa niin elämän syövereihin kuin myös nauraa sitä pidemmäksi. Luettelematta erikseen nimiä lämmin kiitos jokaiselle teistä!

Kiitän vanhempiani Terttua ja Heikkiä siitä, että olette kannustaneet opiskelemaan sekä tukeneet minua valinnoissani. Kiitän myös sisartani Tarjaa. Sinä muistat, kuka olin ennen kuin elämä teki minusta aikuisen.

Ilman perheeni tukea tämän väitöskirjan tekeminen ei olisi ollut mahdollista. Te pidätte jalkani maassa ja minut pystyssä kaikin mahdollisin tavoin. Lotta, Alisa ja Matias, kiitos että näytätte minulle päivittäin, mikä on elämässä tärkeää. Haluan rohkeasta ja tukea teitä oppimaan uutta ja tavoittelemaan elämässänne unelmia. Tarttuka rohkeasti tilaisuuksiin, joita elämä teille antaa. Tuomas, olet tukenut ja kannustanut minua läpi väitöskirjatyöprosessin. Olet oikolukenu, kielentarkastanu, auttanu niin tietoteknisissä kuin tutkimuksellisissäkin kysymyksissä sekä uskonu minuun myös silloin, kun en itse ole sitä tehny. Kiitos yhteisistä poluista!

5.5.2026

Elina Nikula

Sisällys

Kiitokset	8
Sisällys	10
Osajulkaisuluettelo.....	13
1 Johdanto	14
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	14
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	16
1.3 Väitöskirjan rakenne.....	18
2 Kouluinstituutio tutkimuksen kontekstina	19
2.1 Suomen koulutusjärjestelmä	20
2.2 Koulun kerroksellisuus: virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu	22
2.3 Lukiokoulutus Suomessa	24
2.4 Inklusiivisen koulun kehityslinjat	28
2.5 Aikaisempia tarkasteluja suomalaisen koulun tulevaisuudesta	30
3 Tulevaisuusnäkökulma	36
3.1 Tulevaisuudentutkimuksen periaatteita	37
3.2 Vaihtoehtoiset tulevaisuudet	39
3.3 Tulevaisuuskuvat	40
3.4 Arvot osana tulevaisuudentutkimusta	44
3.5 Aiemmin tutkittua: nuorten ja opettajien tulevaisuuskuvia.....	45
4 Tutkimuksen toteutus	49
4.1 Laadullinen tutkimusorientaatio	49
4.2 Tutkimusaineistot ja osallistujat	50
4.3 Aineiston laadullinen sisällönanalyysi.....	55
5 Tutkimustulokset.....	59
5.1 Teknologian ristiriitainen rooli nuorten tulevaisuuskuvissa tulevaisuuden koulusta (osatutkimus I).....	59
5.2 Nuorten tulevaisuuskuvia kouluhyvinvoinnista (osatutkimus II)	62
5.3 Erityisopettajaopiskelijoiden visioita inklusiivisen koulun toivotusta tulevaisuudesta (osatutkimus III).....	65

6	Yhteenveto ja pohdinta.....	68
6.1	Tulosten yhteenveto	68
6.2	Pohdinta.....	74
6.3	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia sekä jatkotutkimusehdotuksia	79
	Lähteet.....	87
	Alkuperäisjulkaisut.....	97

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Esimerkkejä eri tieteenalojen tulevaisuuteen suuntautuvista tutkimuskäsitteistä.....	36
Taulukko 2.	Polakin (1973) tulevaisuuskuvien nelikenttä-malli.	43
Taulukko 3.	Neljä tulevaisuuskuvaa ja niiden luokittelun tekijät teknologian roolista tulevaisuuden koulussa.	60
Taulukko 4.	Neljä tulevaisuuskuvaa ja niiden luokittelun tekijät kouluhyvinvoinnista tulevaisuuden koulussa.	63
Taulukko 5.	Osatutkimusten tulokset tiivistettynä taulukkoon.	69

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Suomen koulutusjärjestelmä.....	21
Kuvio 2.	Yksilöiden ja yhteisöjen tulevaisuuskuvien muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä.....	41
Kuvio 3.	Inklusiivisen koulun toivottu tulevaisuus – Koulun kolme ulottuvuutta, tekijät, joista ne muodostuvat, sekä niiden muodostamat päällekkäiset näkökohdat.....	66

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Nikula, E., Järvinen, T., & Laiho, A. (2020). The Contradictory Role of Technology in Finnish Young People’s Images of Future Schools. *YOUNG*, 28(5), 465–484. <https://doi.org/10.1177/1103308819894806> (Original work published 2020, Sage Publications).
EN vastasi tutkimuksen suunnittelusta, aineiston keruusta, aineiston analysoinnista ja oli päävastuussa tulosten tulkinnasta ja käsikirjoituksen kirjoittamisesta. TJ ja AL osallistuivat artikkelin kirjoittamiseen ja jäsentämiseen.
- II Nikula, E., Järvinen, T., & Laiho, A. (2024). Future school well-being: a qualitative study on the imagined futures of Finnish youth. *Journal of Youth Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2396336>
EN vastasi tutkimuksen suunnittelusta, aineiston keruusta, aineiston analysoinnista ja oli päävastuussa tulosten tulkinnasta ja käsikirjoituksen kirjoittamisesta. TJ ja AL osallistuivat artikkelin kirjoittamiseen ja jäsentämiseen.
- III Nikula, E., Pihlaja, P., & Tapio, P. (2021). Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 673–687. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603>
EN vastasi tutkimuksen suunnittelusta, aineiston keruusta, aineiston analysoinnista ja oli päävastuussa tulosten tulkinnasta ja käsikirjoituksen kirjoittamisesta. PP osallistui artikkelin jäsentämiseen ja kirjoittamiseen. PT vertaisarvioi tulevaisuudentutkimuksen teoriaa ja menetelmää sekä analyysia ja tulosten tulkintaa.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuinä on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Koulutus on yksi olennaisimmista edellytyksistä kestävän tulevaisuuden saavuttamiseksi. Vuonna 2016, kun viimeisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) tuli käyttöön, kiinnostuin itse pohtimaan tarkemmin opetuksen ja koulutuksen tulevaisuutta, mihin suuntaan se on menossa ja kenellä on valtaa päättää tästä suunnasta. Vuosien varrella, eikä tilanne ole tänä päivänä vielä kukaan muuttanut, koulutuksen suuntaa ovat määritelleet ja suunnitelleet muut kuin koulussa työskentelevät ihmiset. Koulutuksen visiotyötä tehdään koulutuspoliittisesti valtioneuvostossa, ja medialla, työelämään liittyvillä yhdistyksillä ja vanhemmilla on mielipiteitä siitä, mitä kouluissa pitäisi opettaa ja miten. Näissä keskusteluissa ei kuitenkaan ole huomioitu koulussa toimivien ihmisten mielipiteitä ja näkemyksiä, ja nämä yhteiskunnallisen ja politiikan tason visiot eivät aina vastaa koulujen arjessa kohdattuja tarpeita ja haasteita. Tämä tekee koulutuksen tulevaisuudesta käydystä keskustelusta eriytynyttä, jossa tulevaisuuden suuntaviivoja laaditaan irrallaan sieltä, missä sitä käytännössä toteutetaan.

Monitieteinen, tulevaisuudentutkimuksen, kasvatustieteen ja nuorisotutkimuksen tutkimusaloille kuuluva, väitöskirjatyöni vastaa tähän tutkimusvajeeseen kutsuamalla koulun arjen asiantuntijoita pohtimaan, millainen koulun tulevaisuus voi olla. Tavoitteenani on kerätä järjestelmällisesti tietoa vaihtoehtoisista tulevaisuuksista. Väitöskirjatutkimukseni osatutkimuksissa I ja II otetaan lukio-opiskelijat mukaan koulua koskevaan tulevaisuuskeskusteluun. Kiinnostuksen kohteenani on nuorten näkökulma, ja valitsin lukiolaiset mukaan aineiston saavutettavuuden, selkeyden ja rajaamisen vuoksi. Lukio kontekstina on yhtenäisempi kuin ammatillinen koulutus, jossa on keskenään hyvinkin erilaisia opiskelulinjoja. Aineiston saavutettavuus sekä tutkimuksen toteuttaminen ja organisointi mahdollistuu lukioissa matalalla kynnyksellä.

Osatutkimuksessa III inklusion toivottua tulevaisuutta koulussa visioivat erityisopettajaopiskelijat. Erityisopettajaopiskelijoilla on opintojensa myötä olennainen, ajantasainen ja yhteneväinen teoreettinen tieto inklusiivisuudesta koulutuksessa, kun kentällä toimivat opettajat voivat tarkoittaa keskenään hyvinkin erilaisia asioita puhuessaan inklusiosta (ks. Ainscow, Booth & Dyson 2006; Hodkinson

2010). Vaikka he tutkimusajankohtana asemoituvat erityisopettajaopiskelijoiksi, käytän heistä tässä yhteenvedossa usein nimeä opettajat. Erityisopettajien koulutus toteutuu erillisellä tutkintokokonaisuudella ja näissä opiskelijoissa enemmistö on pitkään työelämässä toimineita opettajia. Lisäksi vuoden mittaisten täydentävien opintojen jälkeen he siirtyvät opetustyöhön ovat tällöin keskeisessä roolissa inkluusiivisen koulutuksen toteuttamisessa. Siten ajattelen, että tämä ryhmä edustaa koulun opettajanäkökulmaa, ja lukio-opiskelijoista erottaakseni kutsun heitä opettajiksi. Tutkimuksessani analysoin heidän näkemyksiään koulun tulevaisuuteen liittyvistä uhkakuvista ja mahdollisuuksista. Nuorilla opiskelijoilla ja opettajilla on syvällistä ja kokemuksellista ymmärrystä koulutuksen tämän hetkisestä tilanteesta ja sen pohjalta näkemystä laajasti pohtia tulevaisuuden vaihtoehtoja.

Tulevaisuuskuva on keskeinen käsite tulevaisuudentutkimuksessa, jossa tavoitteena on järjestelmällisesti kerätä ja esittää tietoa vaihtoehtoisista tulevaisuuksista. Tulevaisuuskuva tarkoittaa yksilön tai yhteisön kuvailemaa tilannekuvaa ja ajatuskokonaisuutta tietyn ajan kuluttua (Bell & Mau 1971, 23), joka muodostuu sekä yksilöiden että yhteiskunnan tasolla. Tulevaisuuskuvilla on olennainen rooli tavoitteiden asettamisessa ja niiden edistämiskeinojen valinnassa (Rubin & Linturi 2001). Tulevaisuutta ei voi ennustaa, mutta tulevaisuuteen suuntautuviin seurauksiin voidaan vaikuttaa (Amara 1981). Usein, kun tulevaisuudesta puhutaan arkikeskustelussa, mielletään sen olevan yksi ja ainoa vaihtoehto, todennäköinen tulevaisuus, joka jatkuu nykyhetken kaltaisena (Gidley 1998). Voimme kuitenkin luoda vaihtoehtoisia mielikuvia ja ajatuksia erilaisista mahdollisista tulevaisuuden tapahtumista. Tulevaisuuskuvia voidaan käyttää tutkittaessa mahdollisia, todennäköisiä tai toivottuja tulevaisuuksia (Amara 1981).

Väitöskirjatutkimukseni osatutkimuksissa I ja II tarkastellaan nuorten tulevaisuuskuvia tulevaisuuden koulusta. Nuorten tulevaisuuskuvien tarkasteleminen on kiehtovaa, sillä heillä on implisiittistä tietoa koulusta, ja heidän tulevaisuuskuviensa kertovat paitsi heidän tulevaisuuden odotuksistaan, toiveistaan ja peloistaan, myös heidän menneisyyden kokemuksistaan, nykyhetken havainnoistaan ja tulkinnoistaan sekä laajemmin heidän arvoistaan ja uskomuksistaan. Tulevaisuuskuvien tarkastelu voi suuntautua itseän tai yleisemmin yhteiskunnalliseen tulevaisuuden tarkasteluun. Nuorten omaan tulevaisuuteen liittyviä tulevaisuuskuvia on tutkittu aiemmin (Rubin 1998; Mikkonen 2000; Myllyniemi 2017; Kaboli & Tapio 2018), jolloin usein on paljastunut ristiriita oman tulevaisuuden ja yleisemmän tulevaisuuden tarkastelun välillä: oma tulevaisuus nähdään positiivisempänä kuin oman maan tai globaali tulevaisuus. Tätä on selitetty sillä, että omat vaikutusmahdollisuudet koetaan suuremmiksi oman tulevaisuuden suhteen kuin yhteiskunnallisesti tai globaalisti. Tässä tutkimuksessa kuvailun kohteena ei ole nuorten henkilökohtainen tulevaisuus vaan rajattu aihe: koulun tulevaisuus. Nuoret eivät siis pohdi omaa tulevaisuuttaan, vaan he käyttävät kokemuksiaan, havaintojaan, arvojaan, tietojaan, uskomuksiaan ja odotuk-

siaan kuvaillessaan koulun tulevaisuutta. On tärkeää huomioida, että kulttuurillinen ja historiallinen aikakausi, yhteiskunnan normit ja yleisenä pidetyt totuudet vaikuttavat nuorten tulevaisuuskuviin. Ajankohtaiset ilmiöt ja mediassa esillä olevat aiheet vaikuttavat osaltaan nuorten näkemyksiin. Tulevaisuuskuvien tavoitteena ei ole ennustaminen vaan tutkimuksen kohteena on nykyhetki tulevaisuuden edessä. Toisin sanoen tulevaisuuskuvien avulla voidaan tarkastella, millaisia mahdollisuuksia historia ja nykyhetki tuottavat tulevaisuuteen.

Osatutkimuksessa III visioinnin kohteena on inklusiivisen koulun toivottu tulevaisuus. Inklusiivinen koulutus on yleinen poliittinen tavoite, johon on sitouduttu kansainvälisesti sovituin julistuksin (UNESCO 1994, 2000; YK 1994). Inklusiivisen koulutuksen ydinajatus on yhdenvertainen pääsy koulutukseen opiskelijoiden yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta (Rizvi & Lingard 2010), ja se sisältää kaikkien opiskelijoiden läsnäolon, osallistumisen ja monimuotoisuuden arvostamisen yhteisissä ympäristöissä (Booth 2011). Jännitteet poliittisten tekstien näkökulmien ja käytännön toteutusten välillä ovat kuitenkin haastaneet inklusiivisen koulutuksen kehittämistä alusta alkaen (Florian 1998, 14). Inklusion määritelmä ja keinot sen saavuttamiseksi ovat edelleen keskustelun alla. Suomessa on käyty kriittistä julkista keskustelua (esim. Palkoaho 2022; HS 2025) siitä, miten inklusiivista opetusta toteutetaan käytännössä ja toimiiko se tasapuolisesti kaikille tukea tarvitseville opiskelijoille. Sekä Suomessa että kansainvälisesti (Ainscow ym. 2006; Hodkinson 2010) inklusiokäsitys on ristiriitainen ja kontekstista riippuvainen. Termi on otettu suomenkieleen englannista, eikä sillä ole selkeää suomenkielistä käännöstä. Inklusiosta käytyjen keskusteluiden näkökulmat vaihtelevat sen mukaan, miten käsite on ymmärretty ja minkä ryhmän etuja koulutuksen järjestämisessä tarkastellaan. Koska inklusiokeskustelu on ollut ongelmalähtöistä, halusin omassa tutkimuksessani tarkastella tätä aihetta toivotun tulevaisuuden näkökulmasta. Tällöin nykyhetken ongelmat otetaan tulevaisuusajattelun lähtökohdiksi ja yhteisten keskustelujen kautta, arvoja pohtimalla, ideoidaan ja arvioidaan tulevaisuuden toivottua tilaa.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä väitöskirjatutkimuksessa selvitetään suomalaisen koulun ja koulutuksen vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia. Tavoitteena on syventää ymmärrystä koulutuksen kanalta tärkeistä tekijöistä sekä saada virallisten, valtakunnallisten tulevaisuusvisioiden (OKM 2015; OKM 2024) luomien ja median välittämien mielikuvien rinnalle uusia ja monipuolisempia näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta. Tutkimukseni metodologisena tavoitteena on hyödyntää tulevaisuusnäkökulmaa ja tulevaisuuden tutkimuksen tieteenalan keskeisiä käsitteitä ja menetelmiä. Vaikka koulutuksessa on sisäänkirjoitettuna ajatus tulevaisuudesta, sitä harvemmin tarkastellaan kriittisesti erilaisina vaihtoehtoina (Säntti, Hansen & Saari 2021).

Tutkimukseni pääkysymys on:

- Millaisia kouluun ja koulutukseen liittyviä tulevaisuuskuvia lukiolaisnuorilla ja erityisopettajaopiskelijoilla on?

Päätutkimuskysymykseen vastataan kahden alakysymyksen avulla, jotka ovat:

1. Mitä tekijöitä lukiolaisnuoret pitävät tärkeinä ja millaisia uhkakuvia he näkevät kuvaillessaan koulun tulevaisuutta? (osatutkimus I ja II)
2. Mitä tekijöitä erityisopettajaopiskelijat nimeävät tärkeiksi kuvaillessaan inklusiivisen koulun toivottua tulevaisuutta? (osatutkimus III)

Ensimmäinen alakysymys ja väitöskirjakokonaisuuden kaksi ensimmäistä tutkimusartikkelia keskittyvät nuorten näkökulmaan. Nuorilla on oikeus osallisuuteen yhteiskunnallisessa ja poliittisessa päätöksenteossa (YK 2009) ja demokratiassa tarvitaan asiantuntijuuden ääntä, jota tämän tutkimuksen nuoret yleissivistävän toisen asteen koulutuksessa edustavat. Lukiossa opiskeleva nuori on käynyt koulua yli puolet elämästään, ja Lahelma ja Gordon (ks. Paju 2011, 25) puhuvatkin ammattitaitoisesta oppilaasta. Koulu on yksi keskeisistä nuorten toimintaympäristöistä, ja nuoret tulkitsevat institutionaalisesti järjestäytyneestä koulusta saamiaan vihteitä ja tekevät huomioita siitä, mikä on arvostettua, julkilausuttua tai vaijettua kouluympäristössä (Tolonen 2001b, 256–257). Siten nuorten kokemusmaailma poikkeaa aikuisten näkökulmasta. Tutkimuksessani nuorten tulevaisuuskuvien aineistolähtöinen analyysi toi esille kaksi koulun tulevaisuuden kannalta ajankohtaista teemaa: teknologia ja hyvinvointi, joihin keskitytään osatutkimuksissa I ja II.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimustehtäväni muotoutui tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 126). Sekä oma työni erityisopettajana että väitöskirjaprosessin aikana nuorten tuottamien tulevaisuuskuvien teemat suuntasivat ajatukseni kolmanteen, koulun järjestämisen ja tulevaisuuden kannalta tärkeään aiheeseen (OKM 2019; OPH 2024), inklusiioon. Siten toinen alakysymys selvittää inklusiivisen koulun toivottuun tulevaisuuteen liittyviä keskeisiä tekijöitä (osatutkimus III). Keskittymällä toivottuun tulevaisuuteen liittyviin näkököhtiin pyrin tässä osatutkimuksessa eroon inklusiivisen koulutuksen ongelmälähtöisestä keskustelusta ja lisäämään tietoisuutta teeman moninaisuudesta. Tähän tutkimukseen osallistujiksi valitsin erityisopettajaopiskelijat, koska heillä on ajanmukainen teoreettinen tieto inklusiosta ja monipuolinen koulutus- ja työkokemustausta. Lisäksi he ovat tulevaisuudessa keskeisessä roolissa inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa.

1.3 Väitöskirjan rakenne

Tämä väitöskirjan yhteenveto-osio rakentuu seuraavasti. Luvussa kaksi esittelen tutkimukseni kontekstia, ensin suomalaista koulutusjärjestelmää osana julkishallintoa (2.1) ja sitten koulua sosiaalisesti rakentuneena kerroksellisena tilana (2.2). Alaluvuissa 2.3 ja 2.4 on katsaus lukiokoulutuksen ja inklusiivisen koulutuksen lähimenneisyyteen ja nykyisyyteen. Luvun kaksi lopuksi (2.5) tarkastelen aikaisempia koulun tulevaisuutta koskevia julkaisuja.

Luvussa kolme käyn läpi tutkimukseni kannalta olennaista teoreettista viitekehystä: tulevaisuusnäkökulmaa. Tarkemmin sanoen esittelen tulevaisuudentutkimuksen peruseriaatteita (3.1) ja erityisesti vaihtoehtoisten tulevaisuuskuvien käsitettä ja muodostumista (3.2–3.3) sekä kuvailen tulevaisuudentutkimuksen arvosidonnaisuutta (3.4). Lisäksi esittelen aiempia nuorten ja opettajien tulevaisuuden ajatuksia käsitteleviä tutkimuksia (3.5).

Luvussa neljä kerron väitöskirjani tutkimusasetelmasta. Kuvaan siinä tutkimuksen metodologista lähestymistapaa (4.1), tutkimuksen kulkua, aineistoja ja osallistujia (4.2) sekä aineistoihin sovellettuja analyyysimenetelmiä (4.3).

Tärkeimmät tulokset esitellään luvussa viisi. Se rakentuu kolmesta alaluvusta, joista ensimmäinen (5.1) käsittelee teknologian ristiriitaista roolia nuorten koulua koskevissa tulevaisuuskuvissa. Toisessa alaluvussa (5.2) käsittelen nuorten tulevaisuuskuvia kouluhyvinvoinnista ja kolmannessa (5.3) puolestaan erityisopettajaopiskelijoiden visioita inklusiivisen koulun toivotusta tulevaisuudesta.

Kuudennessa, viimeisessä luvussa kokoan ensin (6.1) yhteen ja kehittelen osatutkimusten tuloksia edelleen koulun sosiaalisten kerrostumien kautta. Sitten (6.2) esitän päätelmiä ja pohdintoja tutkimushavainnoistani. Luvun lopuksi (6.3) arvioin tutkimukseni luotettavuutta sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia. Lopussa lähdeluettelon jälkeen, väitöskirjan painetussa versiossa, ovat osatutkimusten alkuperäisjulkaisut.

2 Kouluinstituutio tutkimuksen kontekstina

Tämän väitöskirjatutkimuksen kontekstina on suomalainen koulu kohdistuen osatutkimuksen III osalta enimmäkseen perusopetukseen ja osatutkimusten I ja II osalta puolestaan toiselle asteelle lukiokoulutukseen. Koulu on yksi keskeisin yhteiskunnallinen instituutio lasten ja nuorten elämässä, ja perusopetuksen virallisena tavoitteena on *”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”* (L 628/1998 2§). Lukiokoulutuksen tavoitteena puolestaan on *”tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijoille valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.”* (L 714/2018 2§).

Koulun käsite itsessään on kuitenkin moniulotteinen ja -merkityksinen, ja se koskettaa kaikkia yhteiskunnan jäseniä, ovathan kaikki joskus itse olleet koulussa. Koulu voidaan käsittää hallinnollisesti, osana valtion ja kuntien laitoksia. Toisaalta koulua käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Gordon 2000; Tolonen 2001b; Paju 2011) on havaittu, että koulu tilana muodostuu monitahoisten sosiaalisten prosessien kautta. Vaikka koulutuksen järjestämisen tavat vaihtelevat kansainvälisesti, on koululaitoksella tiettyjä universaaleja yhteiskunnallisia tehtäviä ja ominaisuuksia kuten yhteiskunnassa tarvittavien tietojen, taitojen ja arvojen opettaminen ja yhteiskunnan jäseneksi integroiminen. Koululaitos pitää sisällään monia kulttuurihistoriallisia tekijöitä, ja on väitetty, että koulu instituutiona ja kulttuurisena perintönä säilyttää ja ylläpitää yhteiskunnan sosiaalisia valtarakenteita ja tarjoaa oikeutuksen myös sosiaaliselle epätasa-arvolle (Bourdieu 1974). Toisaalta koulu on siellä toimiville ihmisille, opiskelijoille ja opettajille, fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, jotka kytkeytyvät toisiinsa. Oppimisen lisäksi nuorten tulee koulussa löytää paikkansa paitsi osana yhteisöä myös yksilöinä. (Paju 2011.) Tässä väitöskirjatutkimuksessa tuotettujen tulevaisuuskuvien kautta analysoin koulutuksen mahdollisia tulevaisuuksia toimijoiden kokemuksia ja tulkintoja kuuntelemalla. Tässä luvussa esittelen ensin lyhyesti koulun hallinnollista rakennetta ja tarkastelen sitten koulua fyysisenä ja sosiaalisena ti-

lana. Koska tulevaisuuskuvien tutkimisessa on läsnä kolme aikajännettä, menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus, käyn luvuissa 2.3 ja 2.4 läpi tämän väitöskirjan kontekstien, lukiokoulutuksen sekä erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen, kehityslinjoja. Lopuksi tarkastelen, miten koulun tulevaisuutta on visioitu ja tutkittu aiemmin.

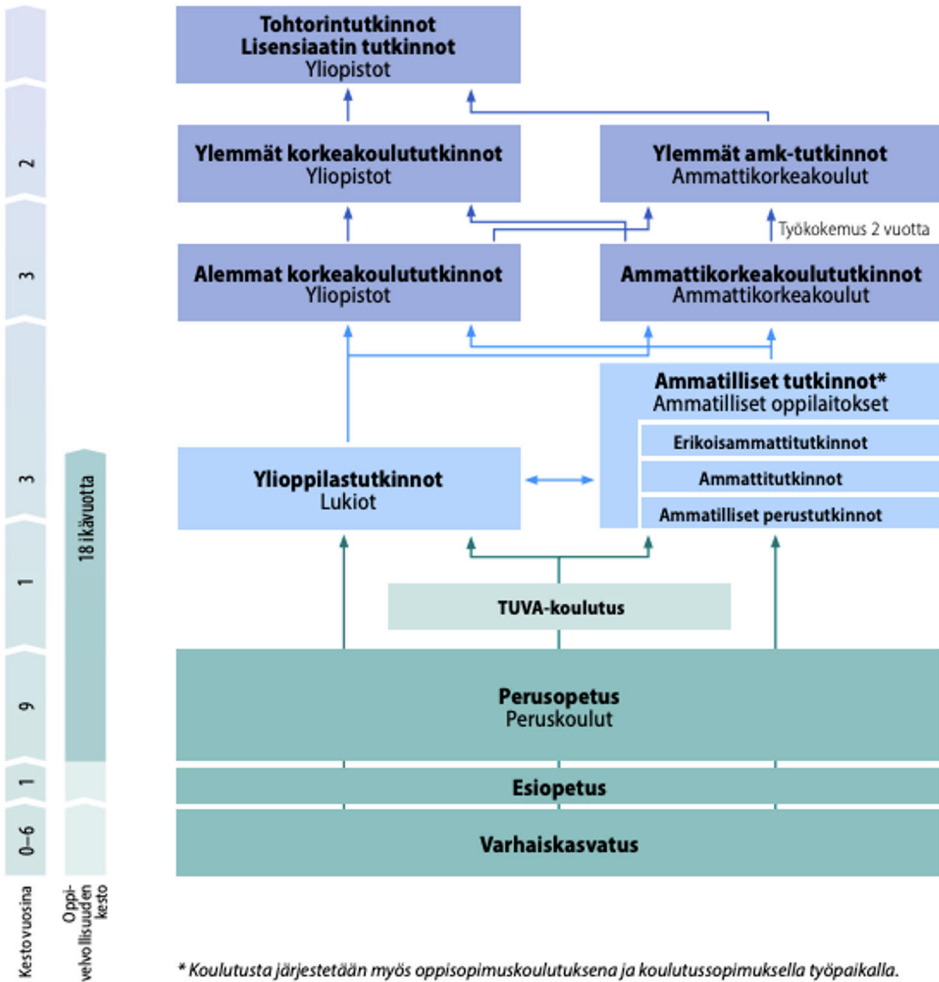
2.1 Suomen koulutusjärjestelmä

Koulun rakennetta voidaan tarkastella osana julkishallintoa. Suomalaisen koulujärjestelmän rakentumista kuvataan usein tasa-arvon ja läpäisevyyden piirteillä. Tämä perustuu siihen, että suurin osa koulutuksesta on julkisesti rahoitettua, ja ainakin muodollisesti kaikilla kansalaisilla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen. Koulutusjärjestelmän rakenne ei myöskään sinällään estä etenemistä korkeammalle koulutustasolle. Kuvio 1. havainnollistaa Suomen koulutusjärjestelmää (OKM 2022b muokattuna).

Suomessa jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen (L 540/2018, 12 §). Esiopetukseen tai samoihin tavoitteisiin tähtäävään toimintaan osallistuminen on pakollista kuuden vuoden iässä (L 628/1998, 26a §). Oppivelvollisuus alkaa peruskoulusta lapsen täyttäessä seitsemän vuotta ja perusopetus kestää yhdeksän vuotta. Perusopetuksen jälkeen opiskelijat etenevät joko yleissivistävään lukiokoulutukseen, ammatilliseen koulutukseen tai tutkintoon valmentavaan koulutukseen. Toisella asteella on mahdollista suorittaa myös yhdistelmästudiot joko yhdistämällä ammatillinen perustutkinto ja ylioppilastutkinto (kaksoistutkinto) tai näiden lisäksi myös lukion oppimäärä (kolmoistutkinto), vaikka se onkin jäänyt vähäisemmäksi koulutusvalinnaksi (Lietzén 2025, 24–26). Oppivelvollisuus päättyy vuoden 2022 muutoslainsäädöksen (L 715/2022 4§) mukaan 18-vuotiaana. Oppivelvollisuusiän nostamisen tavoitteena on ollut lisätä koulutuksen tasa-arvoa, siten, että kaikki oppivelvollisuusikäiset opiskelijat ovat oikeutettuja suorittamaan toisen asteen koulutuksen maksutta. (OKM 2020.)

Koulutuksen järjestäminen on yksi kuntien lakisääteisistä tehtävistä (L 628/1998 2 momentti). Paikalliset viranomaiset määrittelevät, kuinka paljon autonomiaa kouluille siirretään, mutta yleisesti ottaen koulujen ja opettajien autonomia on Suomessa melko laaja. Tämä tarkoittaa, että koulut hoitavat esimerkiksi budjettihallintonsa ja rekrytointinsa itse, ja opettajat voivat päättää opetussuunnitelman toteuttamisessa menetelmistä ja sisältöjen painotuksista. (OKM 2022a, 26–27.)

Kehityskulku nykyiseen koulutusjärjestelmään ei ole ollut vailla toisistaan eriyviä poliittisia tavoitteita ja arvovalintoja, vaikka se saattaa nykyhetkessä näyttyä ristiriidattomana ja yleisesti hyväksyttynä yli puoluerajojen (Tervasmäki & Tomperi 2018). 1970-luvulle saakka Suomessa vallitsi rinnakkaiskoulutusjärjestelmä, joka erotteli oppilaat kansakoulun jälkeen sosioekonomisen taustan ja alueellisten



Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmä (OKM 2022b muokattuna).

mahdollisuuksien mukaan joko ilmaiseen kansalaiskouluun tai maksulliseen oppi-kouluun. Tasa-arvoajatteluun perustuneen yhteisen peruskoulun hyväksyntä oli hi-dasta, ja se herätti erityisesti oikeistopuoleissa ja oppikoulukentällä epäluuloja. Peruskoulun vakiintumisen jälkeenkin kriittiset kannanotot koulutusjärjestelmän tasapäistävästä vaikutuksesta ovat nostaneet päätään erityisesti 1990- ja 2010-lu-vuilla vaatien koulutusjärjestelmän rakenteiden uudistamista yhteiskunnan kilpai-lukyvyn nimissä tehokkaammiksi ja joustavammiksi. (Tervasmäki & Tomperi 2018.)

Tämän väitöskirjan konteksti on osatutkimusten I ja II osalta lukiokoulutuk- sessa. Osatutkimuksessa III inklusiivisen koulun toivottua tulevaisuutta pohditta-

essa ei kontekstia määritelty tarkemmin osallistujille. Pääosin kohderyhmänä olleet erityisopettajaopiskelijat sijoittuvat työelämässä perusopetukseen mutta myös varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja toisella asteella (lukiot ja ammatilliset oppilaitokset) toimii erityisopettajia. Inklusiiviseen opetukseen on suomalaisessa koulutuspolitiikassa pyritty 1990-luvulta lähtien, kun Suomi sitoutui kansainvälisesti sovittuun Salamancan julistukseen (UNESCO 1994), vaikka sen käytännön toteuttamisessa on ollut haasteita. Varhaiskasvatus ja esiopetus järjestetään Suomessa inklusiivisin periaattein yhteisissä ympäristöissä (Pihlaja 2009), mutta perusopetuksessa sen toteutuminen on riippuvainen kunnasta ja koulusta. Oppimisen tuen tarpeet saattavat vaikuttaa opiskelijoiden suuntautumisessa toiselle asteelle, mutta erityisopetus on lakisääteistä sekä lukiossa (L 714/2018, § 28a) että ammatillisessa koulutuksessa (L 531/2017, § 6). Siten osatutkimuksen III kontekstin voidaan ajatella koskevan erityisesti perusopetusta mutta myös muita edellä mainittuja koulutusjärjestelmän osia.

2.2 Koulun kerroksellisuus: virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu

Koulun rakennetta voidaan tarkastella julkishallinnollisen jaon lisäksi myös sen rakenteen ja siellä tapahtuvan toiminnan yhteensovittamisen kautta. Koulutukseen liitetyt tavoitteet ovat jo itsessään ristiriitaisia. Koulujen pitäisi toisaalta ylläpitää suomalaista yhtenäiskulttuuria ja yhteiskunnallista vakautta tuottamalla ”kuuliaisia” kansalaisia ja sosiaalistamalla heitä vallitseviin normeihin (Tolonen 2001a; 2001b, 258; Young & Muller 2010). Toisaalta koulun tulisi tuottaa myös luovia ja yritteliäitä kansalaisia, jotka pystyvät muuttamaan yhteiskuntaa ja innovoimaan uutta (Säntti ym. 2021). Kuitenkaan koulussa toimivat ihmiset, opiskelijat ja opettajat, eivät ole vain ulkoapäin asetettujen tavoitteiden kohteita vaan heillä on myös omia motiivejaan ja tavoitteitaan. Nämä ristiriitaiset tekijät tulevat esille koulun arjessa kontrollin ja toimijoiden tahdon välisissä jännitteissä: toisaalta opiskelijoiden odotetaan toimivan ”hyvän opiskelijan roolin mukaisesti” ja toisaalta heillä on kulttuurisia individualismin ja autonomian käsityksiä. (Gordon 2000.) Erityisesti koulua käsittelevissä nuorisotutkimuksissa on tuotu esille, että nuorten tila koulussa muotoutuu erilaisten sosiaalisten prosessien välityksellä (Tolonen 2001b; Paju 2011).

Yksi tapa kuvata koulun kerroksellisuutta on jakaa se *viralliseen, informaaliin/epäviralliseen ja fyysiseen kouluun* (mm. Gordon 2000; Tolonen 2001b, 14; Gordon ym. 2007; Paju 2011). Käsitteet kehitettiin etnografisen nuorisotutkimuksen projektissa ’Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus - lähtökohtana sukupuoli’, jota johti professori Tuula Gordon (Gordon 2001a). Projektin tutkijat käyttivät alun perin toisesta tasosta käsitettä ’informaali koulu’ tarkoittaen sillä koulun epämuodollista sosiaalista vuorovaikutusta ja epävirallisia osakulttuureja (mm. Gordon 2000; Tolonen

2001b). Myöhemmissä suomenkielisissä tutkimuksissa (esim. Paju 2011; Hyväri-
nen, Riitanoja & Särkelä 2014; Kulmalainen 2014; Rajala, Paukku & Laine 2015)
informaalin koulun sijaan on käytetty käsitettä epävirallinen koulu. Tässä väitöskir-
jatutkimuksessani käytän käsitettä 'epävirallinen koulu' sen suomenkielisemmän
muodon vuoksi, ajatellen siitä kuitenkin samalla tavalla kuin sen kehittäjät ovat alun
perin määritelleet, eikä sitä siten pidä tulkita virallisen koulun vastakohtana vaan
koulun toisenlaisena sosiaalisena ulottuvuutena.

Koulun tasot ovat käytännössä sukupuolittuneita (Palmu 2003), päällekkäisiä,
toisiinsa kietoutuneita ja joskus jopa vastakkaisia (Gordon 2000; Tolonen 2001b, 78;
Paju 2011), vaikka niitä voi virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulun käsitteiden
avulla tarkastella analyttisesti erikseen. Gordon (2001a) esimerkiksi nostaa esille
äänen yhtenä sukupuolierojen ulottuvuuksista. Koulussa ääntä kuuluu paljon paitsi
opettajilta, jotka kontrolloivat sen käyttöä, myös pojilta, jotka kilpailevat toistensa
ja opettajan huomiosta. Tyttöjen äänenkäyttö on Gordonin (2001a) mukaan jännit-
teistä, kun he tasapainottelevat kahden ääripään, suulauden ja hiljaisuuden, väli-
maastossa. Koulun kerrostumien kautta voidaan hahmottaa kouluelämän moninai-
suutta ja selvittää niitä käytäntöjä ja monikerroksisia prosesseja, joista koulu muo-
dostuu ja jotka muuten saattaisivat jäädä huomiotta (Gordon 2001a).

Viralliseen kouluun kuuluvat paitsi opetussuunnitelmat, opetusmenetelmät ja op-
pimateriaali, myös opetustoiminta ja siihen liittyvä luokkahuonevuorovaikutus (To-
lonen 2001b, 78). Näin virallinen koulu näyttäytyy selkeästi koulun arkipäivässä.
Oppivelvollisuus suomalaisessa yhteiskunnassa tekee koululaitoksesta olemuksel-
taan virallista. Sen, mitä ja kuinka paljon opetetaan, määrittellään opetussuunnitel-
massa ja tuntikehyksessä. Lukujärjestys ja oppilaiden jakaminen luokkiin sanelevat
koulun järjestystä. (Paju, 2011.) Virallinen koulu tarkoittaa myös koulun sääntöjä ja
virallista hierarkiaa opiskelijoiden ja opettajien välillä (Gordon 2001a). Tätä hierar-
kiaa vahvistaa arviointi, joka määrittelee yksilön koulupolun suorittamista ja joka on
keskeinen osa koulun virallista ulottuvuutta (Paju 2011). Pajun (2011) mukaan juuri
arviointi luo jännitteen virallisen koulun ja epävirallisen koulun välille.

Epävirallisella koululla tarkoitetaan opiskelijoiden ja opettajien epämuodollista
vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppitunneilla ja niiden ulkopuolella (Tolonen
2001b, 78). Siihen kuuluvat koulussa rakentuneet epäviralliset hierarkiat sekä opis-
kelijoiden ja opettajien kesken että heidän välilleen (Gordon ym. 2007, 44). Viralli-
sen koulun määrittelemät aktiiviset oppilaat voivat jäädä marginaaliin epävirallisessa
koulussa (Gordon 2001a). Epävirallisen koulun kerrokseen luetaan mukaan oppilas-
kulttuurit, ystävyyssuhteet, kiusaamiset jne. Koulun arjessa on paljon tilanteita,
joissa opiskelijat kokevat olevansa säänneltyjä ja tuovat esille virallisen koulun syn-
nyttämiä tunteitaan. He osoittavat turhautumistaan, tylsistymistään, käyttävät huu-
moria tai neuvottelevat opettajan kanssa ja näin koettavat epävirallistaa virallisen
koulun toimintaa. (Gordon 2000.) Epävirallinen koulu ei koske vain oppilaita vaan

siihen voidaan katsoa kuuluvaksi myös opettajista lähtevä tunnelma, heidän mielialansa ja maineensa (Paju 2011, 21).

Koulu on paikka, joka on niin arkipäiväinen, että sen kuvaileminen voi olla haastavaa. Kuitenkin koulu jättää meihin voimakkaita muistoja, joissa tilat ja kokemukset kietoutuvat yhteen (Tolonen 2001b, 76). *Fyysinen koulu* koostuu koulurakennuksista, luokkahuoneista, käytävistä ja koulun asettamista aika-tila-järjestelyistä, jotka määrittelevät, kuka tiloissa oleskelee ja milloin. Näihin fyysisiin tiloihin liittyy myös liikkeen ja ruumiillisuuden sääntely. Ruumiillisuuden sääntely tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten koulussa istutaan, liikutaan, ollaan näkyvillä ja käytetään ääntä, ja miten nämä toiminnot sijoittuvat tiettyihin tiloihin ja sosiaalisiin tilanteisiin (Gordon 2000; Tolonen 2001b, 77). Koulun arkkitehtuuri, joka on suunniteltu tiettyä aikana, vaikuttaa siihen, millaisia avoimia tai suljettuja tiloja koulussa on (Paju 2011, 22). Tilat vaikuttavat yleiseen viihtyvyyteen ja siihen, miten sosiaaliset toiminnot muotoutuvat. Koulutilat raamittavat pedagogiikkaa ja muuta koulun toimintaa (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 2), ja fyysinen ympäristö vaikuttaakin olennaisesti siihen, miten oppiminen näyttäytyy opiskelijoille. Näin ollen koulun fyysiset tilat ja niiden järjestelyt ovat keskeisiä tekijöitä koulun arjessa ja oppimisympäristöjen muodostumisessa.

Tämä väitöskirjatutkimukseni koostuu kolmesta alkuperäisestä tutkimusartikkelista ja näistä osatutkimuksista johdetuista kokonaistuloksista. Hyödynnän edellä esiteltyä koulun kerroksellisuuden kolmijakoa – virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu – kokonaistulosten tarkastelussa kuvailemaan tuloksia eri näkökulmista. Osatutkimusten aineistoja ei ole analysoitu uudelleen näiden ulottuvuuksien mukaan vaan jäsennän niiden avulla osatutkimusten kokonaisuutta ja tulosten yhteenvetoa.

2.3 Lukiokoulutus Suomessa

Jotta lukiolaisten tuottamia tulevaisuuskuvia (osatutkimukset I ja II) voisi ymmärtää, on tässä tarpeen tarkastella lukiokoulutuksessa tapahtuneita muutoksia osana kansallista koulutuspolitiikkaa. Hakeutuminen lukiokoulutukseen on ollut hieman suositumpaa kuin suuntautuminen ammatillisiin opintoihin. Vuonna 2023 hieman yli puolet suomalaisista opiskelijoista jatkoi opiskelua 9-vuotisen perusopetuksen jälkeen lukioissa, kun taas hieman yli 40 prosenttia eteni ammatillisiin opintoihin. Peruskoulun jälkeisessä koulutukseen hakeutumisessa ei ole ollut kovin suuria vaihteluita mutta sukupuolten välillä on jonkin verran eroja. Suurin osa tytöistä jatkaa lukiokoulutukseen (tytöistä 62% ja pojista 42% jatkaa lukiokoulutuksessa) ja pojista ammatilliseen koulutukseen (tytöistä 31% ja pojista 50% jatkaa ammatillisessa koulutuksessa). (SVT 2023.)

Suomen lukiojärjestelmä on kokenut merkittäviä muutoksia viime vuosikymmeninä samaan aikaan, kun Suomen koulutuspolitiikkaan on vaikuttanut uusliberaali

ideologia (Rinne 2021). Yleisesti uusliberalismin käsite tarkoittaa talouspoliittista suuntausta, jonka mukaisen ideologian tavoitteena on tuottaa rakenteellinen muutos hyvinvointivaltiosta kohti kilpailukykyistä valtiota (Larner 2000). Taloustieteestä peräisin olevat laskettavuuden ja mitattavuuden periaatteet, jotka olivat alun perin käytössä yksityisellä sektorilla, siirtyivät uusliberalismin myötä myös julkiselle sektorille, jota oli aiemmin säädelty byrokraattisilla säädöksillä ja ammatillisilla normeilla. Siten nämä periaatteet vaikuttivat myös koulutukseen, jossa uusliberalismin tunnusmerkkinä on tuntunut olevan uskomus, että mitä enemmän yrityksille ja kilpailullisuutta tuodaan koulutukseen, sitä parempia ne ovat. Näin siitä huolimatta, että tämän ajatuksen tueksi ei ole näyttöä, vaan sen on päinvastoin havaittu lisäävän eriarvoisuutta. (Apple 2017.)

Pohjoismaissa perinteisesti valtioiden rooli palveluiden tuottamisessa on ollut keskeistä, ja koulutususkon vahvaa: on ajateltu, että koulutuksen merkitys kansakunnan rakentamisessa on merkittävä. Pohjoismaisen niin sanotun sosiaalidemokraattisen hyvinvointimallin ydinarvot sekä poliittiset, kulttuuriset ja taloudelliset tavoitteet pyrkivät tasa-arvoon. (Rinne 2021.) Kun suomalaista koulutusjärjestelmää 1900-luvun jälkipuoliskolla hallinneen hyvinvointivaltion koulutusajattelun tavoitteena oli taata kaikille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet varallisuudesta, sukupuolesta sekä sosiaalisesta ja kulttuurista taustasta katsomatta (Rinne 2000), uusi poliittinen ajattelu, uusliberaali diskurssi, toi suomalaiseen koulutuspolitiikkaan yksilöllisen vastuun, tehokkuuden ja kilpailukykyyn ajatukset (Kalalahti, Varjo & Silvennoinen 2018). Hilpelän (2024) mukaan 1990-luvun lamavuosien myötä koulutuspoliittinen ajattelu muuttui. Vaikka yksikään suomalainen eduskuntapuolue ei julkisesti nimennyt itseään uusliberalismin edustajaksi, antoi lama tilaisuuden toteuttaa ajattelua, joka nojasi tehokkuuteen, yksityistämiseen ja kilpailuttamiseen. Erityisesti kilpailu, jota käydään monin muodoin ja monilla tasoilla, on uusliberaalin ajattelun arvo ja jäi elämään lamavuosien jälkeen. Kilpailun ajatellaan tuovan sekä kustannustehokkuutta että korkeaa laatua. Koulutuksessa se näyttäytyy erityisesti ajatuksena koulutuksen välineellisestä arvosta. Siitä, että koulutus on investointi, jolla tulee olla mahdollisimman korkea tuotto. (Hilpelä 2024.) Tällaiset yhteiskunnalliset diskurssit sisäistyvät myös osaksi yksilöiden ajatusmaailmaa ja kielenkäyttöä, ja osaltaan muokkaavat heidän tulevaisuuskuviaan.

Arvomaailman muutos uusliberalistisen ideologian suuntaan vaikutti osaltaan 1990-luvulla tapahtuneisiin suurempiin muutoksiin lukiokoulutuksessa, kun lukio-koulutuksen rakenteet ja sisällöt olivat aiemmin pysyneet pitkään melko samankaltaisina. Lukioissa tapahtuneet muutokset koskivat luokattoman lukion järjestelmään siirtymistä, opiskelijoiden valinnaisuuden lisääntymistä ja erikoislukioiden määrän kasvua (L 1594/1993; Klemelä ym. 2007, 11–14). Vaikka luokatonta lukiota koskeva laki antoi kouluille mahdollisuuden valita, siirtyvätkö ne luokattomaan järjestelmään vai eivät, käytännössä kaikki lukiot ottivat tämän uuden järjestelmän käyt-

töönsä. Luokaton järjestelmä lisäsi opintojen joustavuutta, kun opintojen eteneminen ei ollut enää sidottu opetusryhmään tai vakioksi määritellyyn keston (L 1594/1993). Toisaalta opiskelijaryhmien vaihtuvuus saattoi vähentää sosiaalista yhtenäisyyttä.

Osa lukioista on niin kutsuttuja erikoislukioita, joka tarkoittaa, että ne ovat opetusministeriön luvalla erikoistuneet tiettyihin oppiaineisiin ja niillä on lupa noudattaa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta poikkeavaa opetussuunnitelmaa (L 714/2018 § 6). Erikoislukioilla on myös oikeus asettaa erityisiä kriteerejä opiskelijoiden valinnalle (Järvinen 2003). Erikoislukioita on Suomessa ollut vuodesta 2018 lukien 75, ja niiden erityistehtäväalueita ovat muun muassa urheilu, musiikki, kansainvälisyys, luonnontieteet, kielet tai ilmaisutaito (OKM 2017a). Laaksosen (2024) etnografinen tutkimus kolmesta pääkaupunkiseudun lukiosta toi esille, että eri lukioiden opiskelijoiden ajatukset ylioppilastutkinnon jälkeisistä koulutusvalinnoista vaihtelivat. Hänen tutkimuksensa jokaisessa lukiossa opiskelijoilla oli omat käsityksensä sen lukion opiskelijoille tyypillisistä koulutusvalinnoista. Korkeakoulutukseen hakeutumisen strategiat ja tiedonsaanti eriytyivät, mutta saman lukion opiskelijoiden strategiat ja resurssit olivat usein samankaltaisia. Korkean keskiarvon lukioissa suosittiin kilpailuja yliopistaloja, kun taas matalan keskiarvon lukioissa strategiat olivat hajanaisempia. (Laaksonen 2024.) Vaikka erikoislukioiden alueellinen sijoittuminen näyttäisi vastaavan eri alueiden suhteellisia väestönosuuksia, suurin osa erikoislukioista sijoittuu eteläiseen ja läntiseen Suomeen. Siten erityisesti maamme pohjoisosien ja syrjäseutujen nuorilta erikoislukioon hakeutuminen vaatii muuttamista pois kotoa ja varhaista itsenäistymistä. (Järvinen 2000). Niin Järvisen kuin Laaksosenkin tutkimustuloksiin nojaten, voidaan väittää, että erikoislukioiden osaltaan haastavat ajatusta yhtäläisistä koulutusmahdollisuuksista ja siten lisäävät eriytymistä jatkokoulutukseen hakeuduttaessa.

Ylioppilastutkinnon uudistukset 2000-luvulla ovat vieneet lukiokoulutusta yhä valinnaisempaan suuntaan. Vuoden 2005 laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä (L 672/2005) toi rakenteellisia uudistuksia ja lisää valinnaisuutta ylioppilastutkinnon suorittamiseen. Uudistuksen myötä vain äidinkielen ja kirjallisuuden koe oli pakollinen osa ylioppilastutkintoa ja muut kolme oppiainetta pakollisiin kokeisiin opiskelija sai valita itse (L 672/2005 1§). Lisäksi reaaliaineissa siirryttiin yksittäisten reaaliaineiden kokeisiin (A 250/2003) ja ylioppilastutkinto tuli mahdolliseksi suorittaa kolmessa osassa (L 672/2005 7§). Ainereaaliuudistus toi lisäpainoa ylioppilaskokeelle, kun sen rooli korkeakoulujen opiskelijavalinnassa vahvistui korkeakoulujen opiskelijavalintaa koskeneen uudistuksen myötä. (OKM 2017b, 30.)

Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja sen vaikutukset lukio-opiskeluun ja ylioppilastutkinnon suorittamiseen herättivät alusta asti kritiikkiä. Kritiikki kohdistui siihen, että uudistus toteutettiin lukioita juuri kuuntelematta ja että sen myötä pitkän matematiikan arvo korostui ja puolestaan vieraiden kielten lyhyen oppimäärän kokeet jäivät lapsipuolen asemaan (Kupiainen ym. 2023, 10). Koulujen erikoistuminen tiettyihin oppiaineisiin ja pyrkimys huippuosaamiseen ovat vahvistaneet kilpai-

lua sekä koulujen välillä että oppilaiden välillä (Berisha ym. 2017). Ylioppilastutkinnon lisääntynyt merkitys yliopistoon pääsyssä on kiristänyt entisestään kilpailua myös opiskelijoiden välillä ja painostanut nuoria päättämään jo varhaisessa vaiheessa, mitä aineita he suorittavat ylioppilastutkinnossa. Toisaalta vuonna 2021 toteutettu oppivelvollisuuden ja maksuttoman opetuksen pidentäminen 18-vuotiaaksi osoittaa, että uusliberalististen ajatusten rinnalla ainakin osittain elää vanha hyvinvointivaltion ajatus tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien edistämisestä kaikille heidän sosioekonomisesta taustastaan riippumatta.

Lukiokoulutuksen yksi merkittävä muutos on ollut oppimateriaalien ja ylioppilaskokeiden sähköistyminen. Teknologian rooli lukio-opetuksessa on korostunut erityisesti vuoden 2016 valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen, kun ensimmäisen ikäryhmän opiskelijat, jotka tekivät ylioppilastutkintonsa kokonaan digitaalisessa muodossa, aloittivat opintonsa. Ylioppilastutkinto tuli kokonaan digitaaliseen muotoon vuonna 2019. Tämän jälkeen myös maailmanlaajuinen koronapandemia osaltaan toi digitaalisten oppimisympäristöjen toimivuuden ja digitaalisen osaamisen huomion kohteeksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2023, 10) linjauksen mukaan *”digitalisaatiolla edistetään kaikkien yhdenvertaisia mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Digitaaliset työkalut ja toimintaympäristöt tukevat oppijoiden yksilöllisiä tarpeita sekä edistävät yhdenvertaisuutta ja koulutuksen saavutettavuutta”*. Uudistuksissa ei kuitenkaan ole huomioitu nuorten mielipiteitä digitalisoidusta oppimisesta. Nuoria pidetään diginatiiveina ja kuulematta nuoria itseään on muun muassa väitetty (esim. Berg 2009, 3), että nuoret ovat luonnostaan sujuvia teknologian käyttäjiä ja pitävät sen avulla opiskelusta.

Nuorten kouluhyvinvointi on tärkeä aihe, sillä kouluterveyskyselyt ja aiemmat tutkimukset ovat herättäneet huolta suomalaisnuorten kielteisistä kokemuksista kouluhyvinvointiin (mm. THL 2021; Salmela-Aro ja Tynkkynen 2012). Lisäksi on havaittu, että kouluhyvinvointi on sukupuolittunutta: nuoret naiset lukioissa arvioivat hyvinvointiaan (esim. tyytyväisyyttä elämään, kouluun liittyvistä vaatimuksista johtuvaa uupumusta, osallisuutta ja yksinäisyyttä) negatiivisemmin kuin nuoret miehet (Salmela-Aro ja Tynkkynen 2012; González-Carrasco ym. 2017; Tobia ym. 2019; THL 2021). Valtioneuvoston kanslian selvitys vuodelta 2023 (Kupiainen ym. 2023) vahvisti, että opintojen vaatimukset sekä odotusten ja ylioppilastutkinnon aiheuttamat paineet olivat ensisijaisia syitä lukio-opiskelijoiden kokemaan uupumukseen. On myös havaittu, että maailmanlaajuiset koulujen sulkemiset osana sosiaalista sulkemista COVID-19-pandemian aikana lisäsivät nuorten mielenterveydelle ja hyvinvoinnille aiheutuneita haittoja (Viner ym. 2022).

Nuorten tulevaisuuskuvat tulevaisuuden koulusta (osatutkimukset I ja II) eivät ole irrallaan yhteiskunnallisesta ja kulttuurillisesta kontekstistaan vaan heijastavat edellä mainittuja koulutuspoliittisia muutoksia. Seuraavassa luvussa käyn läpi erityisopetuksen ja inklusiivisen koulun kehityslinjoja ja nykytilaa Suomessa sekä va-

lotan inklusio-käsitteen kompleksisuutta, jotta osatutkimuksessa III tuotettuja inklusiivisen koulun toivottuja tulevaisuuskuvia voisi paremmin ymmärtää.

2.4 Inklusiivisen koulun kehityslinjat

Syrjäytyminen sosiaalisesta, yhteiskunnallisesta tai kulttuurisesta osallistumisesta on nimetty yhdeksi 2000-luvun suurimmista haasteista (UNESCO 2005). Inklusiolla pyritään rikkomaan erottelevia käytäntöjä, mutta ilmiönä se on monimutkainen ja sen määritelmät vaihtelevat. Vaikka inklusiotutkimus ja pyrkimykset inklusiivisen koulutuksen kehittämiseen ovat olleet laajoja 1990-luvulta lähtien, on sen toteutuminen kontekstiriippuvaista, ja eri toimijat määrittelevät sen eri tavoin (Moberg 2003; Ainscow, Booth & Dyson 2006; Moberg & Savolainen 2009; Mikola 2012). Esimerkiksi kehityksissä inklusiolla voidaan tarkoittaa tyttöjen koulutusta (Mikola 2012), ja Kreikassa vammaisten oppilaiden luokkia kutsutaan "inklusioluokiksi" (Saloviita 2012). Usein inklusio koskee erityisopetusta tarvitsevia opiskelijoita yleisopetuksessa, mutta Booth (2011) korostaa, että inklusio tarkoittaa kaikenlaisten erottelevien käytänteiden vähentämistä ja kaikkien opiskelijoiden osallistumista yhteisissä ympäristöissä. Inklusio on myös arvojen toteuttamista (Booth 2011). Siten inklusio ei ole vain käsite, vaan ilmiö, joka on monimutkainen ja altis väärinymmärryksille suomenkielisessä koulutusympäristössä, jossa termi on otettu englannista, eikä selkeää suomenkielistä käännöstä ole.

Ainscow ym. (2006, 297) luonnehtivat inklusiota kolmella päällekkäisellä tavalla: 1) "oppimisen ja osallistumisen esteiden vähentäminen kaikkien opiskelijoiden osalta", 2) "koulujen kyvyn lisääminen vastata paikallisyhteisönsä oppilaiden monimuotoisuuteen tavoilla, jotka kohtelevat heitä kaikkia samanarvoisina" ja 3) "osallistavien arvojen toteuttaminen koulutuksessa ja yhteiskunnassa". Tällä tavalla inklusio on tapa tarkastella koulutuksen ja koko yhteiskunnan kehitystä. Inklusio ei siis tarkoita yhä useamman erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan opettamista yleisopetuksessa, vaan osallistumisen ja laajojen koulutusmahdollisuuksien varmistamista kaikille. (Ainscow ym., 2006.)

Inklusiokeskusteluissa voidaan erottaa ainakin kolme erilaista näkökulmaa. Ensinnäkin osallisuus voidaan nähdä *ideologiana*, osana ihmisoikeusliikettä ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta, jossa jokaisella on oikeus tulla osaksi yhteiskuntaa ja saada sen palveluita, kuten opetusta ja koulutusta. Toiseksi inklusiosta voidaan keskustella *poliittisena terminä* tai vallan terminä. Tämän keskustelun painopiste saattaa olla rahan kohdentamisessa tai ammatillisten rakenteiden määrittelyssä. Kolmanneksi inklusio koskee *käytäntöä*: kuinka inklusiivista koulutusta voidaan toteuttaa. Keskusteluissa yhteiskunnallinen osallistuminen ja yksilön oikeudet kohtaavat usein käytännönläheisempiä näkökohtia koulutuksen saatavuudesta ja laadusta. (Moberg, 2003; Moberg & Savolainen 2009, 85–86; Väyrynen & Paksuniemi 2020.) Näin ol-

len käsitteen monimutkaisuus voi johtua myös inklusion eri ulottuvuuksista ja määritelmistä. Ymmärrän tässä väitöskirjatyössäni inklusion prosessina – jatkumona, joka koskee kaikkia opiskelijoita, kouluyhteisöä, vanhempia, ympäröivää yhteiskuntaa ja koko koulutusjärjestelmää (ks. Booth & Ainscow 2002; UNESCO 2005). Koska erityisopetuksen järjestäminen Suomessa on heijastanut yhteiskunnan yleistä suvaitsevaisuutta poikkeavuutta kohtaan, ei sitä voi nähdä pelkästään erillisenä osana koulujärjestelmän kokonaisuutta, vaan myös yhtenä näkökulmana yhteiskunnalliseen ajanhenkeen. Tästä syystä seuraavaksi käydään läpi katsaus erityisopetuksen lähihistoriaan ja nykytilaan Suomessa.

Erityisopetuksen historia ja nykytilanne

Vaikka erityisopetusjärjestelmät vaihtelevat nykyään maakohtaisesti, niiden muotoutuminen on näyttänyt etenevän yhteneväisin vaihein (Werner-Putnam 1979; Kivirauma 2001). 1900-luvun alun tienoilla erityisopetusta tarvitsevat opiskelijat eristettiin muusta yhteiskunnasta: heidän koulutuksensa järjestettiin erillisissä laitoksissa tai he saivat vapautuksen oppivelvollisuudesta (Kivirauma 2009). Siksi erityisopetukseen osallistuminen pysyi suhteellisen alhaisena 1960-luvulle saakka (Jahnukainen 2011). Toisen maailmansodan jälkeen erityisopetusta saavien oppilaiden määrä kasvoi, kun alettiin perustaa erillisiä erityisopetuksen luokkia. Lääketieteellinen lähestymistapa, kliininen diagnoosi ja yksilökeskeinen näkemys vammaisuudesta olivat valtavirtaa. Tämä merkitsi erityiskoulujen ja erityisopetuksen luokkien aikaa, joissa tavoitteena oli saada oppilasryhmistä mahdollisimman homogeeniset. (Kivirauma 2001). Tämä suuntaus on vaikuttanut erityisopetuksen järjestämiseen Suomessa pitkään (Jahnukainen 2011).

Siirtyminen peruskoulujärjestelmään 1970-luvulla ja sen jälkeen merkitsi siirtymistä kohti yhteiskunnallisen tasa-arvon ideologiaa. Siksi erityisopetus liitettiin osaksi kansallista standardoitua koulutuspolitiikkaa (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017). Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus nousivat uusiksi tukimuodoiksi eriytyneiden järjestelyjen rinnalle (Kivirauma 2009). Vaikka uusi perusopetuslaki vuonna 1998 suuntasi kattavammin erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden integroimisen yleisopetukseen (L 628/1998), eri aikakausien toimintatapoja on edelleen olemassa (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017).

Vuonna 2010 perusopetuslakiin tehtiin merkittävä uudistus, joka jakoi tuen kolmeen tasoon: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (L 642/2010). Tämä tarkoitti, että oppilaita ei enää jaettu yleis- tai erityisopetukseen, vaan heidän saamansa tuki koostui näistä kolmesta tasosta. Oppilaat sijoituivat näille tasoille tarpeidensa mukaan. Tarve kolmiportaisen tuen järjestelmään syntyi muun muassa siitä, että kunnilla ei ollut yhtenäistä politiikkaa oppilaiden siirrosta erityisopetukseen, mikä nosti esiin kysymyksen tasa-arvosta perusopetuksessa. (Opetusministeriö 2007, 58.) Suomen

viimeisin erityisopetusta koskeva lainsäädännön muutos tuli voimaan 1.8.2025. Tämän lain mukaan oppimisessaan tai koulunkäynnissään tukea tarvitseva oppilas on oikeutettu saamaan ryhmäkohtaisia tai oppilaskohtaisia tukimuotoja (L 1090/2024 20a, b, c §). Lakimuutos uudisti esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteita. Uudistuksen tavoitteena on ollut selkeyttää oppimisen tukea ja yhtenäistää jatkumoa eri asteiden välillä. Tuen painopistettä on haluttu siirtää varhaiseen ja oikea-aikaiseen tukemiseen. (OPH 2024.)

Inklusiivisen koulutuksen ihanteita noudattava koulutusjärjestelmän kehittyminen on Suomessa ollut hidasta, vaikka koulutuspolitiikassa onkin tehty monia kansainvälisiä periaatteellisia julistuksia edistämään inklusioideologiaa koulun kehittämisessä (Jahnukainen 2015). Nykyään inklusiivisen koulutuksen toteutuminen riippuu pitkälti kunnasta tai koulusta. Suomen koulutusjärjestelmässä on rinnakkain sekä erityiskouluja ja -luokkia, joissa kaikilla oppilailla on erityistarpeita, että inklusiivisia kouluja ja luokkia. Suomalaisen koulutuspolitiikan uusliberaali-ideologia (Rinne 2021) on vaikuttanut siihen, että lasten erityistarpeet ja mahdollisuus oppia ”vähemmän” ovat olleet marginaalisia aiheita (Ketovuori & Pihlaja 2016). Ketovuoren (2025) väitöskirjatutkimuksen mukaan perusopetuksen toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa inklusiivisten arvojen kirjaukset ovat niukkoja eikä koulun aikuisten positiivinen suhtautuminen inklusiivisiin arvoihin välttämättä käy toteen oppilaiden arjessa. Koulutuspolitiikassa on kuitenkin havaittavissa myös muutosta. Vuosina 2020–2023 Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2019) Oikeus oppia -hanke painotti lähikouluperiaatteen vahvistamista, tasa-arvoa, tehostettua tukea ja laatua. Myös uusinta lakimuutosta voidaan pitää askeleena kohti inklusion edistämistä, kun tuen painopiste siirtyy enemmän ryhmäkohtaisen tuen ja tukiopetuksen saamiseen sekä koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Nähtäväksi jää, miten uudet linjaukset tulevat toteutumaan niiden toteuttamisesta vastaavissa kouluissa ja kunnissa.

2.5 Aikaisempia tarkasteluja suomalaisen koulun tulevaisuudesta

Koulutus ja tulevaisuuden tarpeet ovat herättäneet paljon keskustelua 2000-luvulla. Erityisesti vuoden 2010 jälkeen eri intressiryhmät ovat julkaisseet koulutuksen tulevaisuutta käsitteleviä asiakirjoja melko runsaasti, joista seuraavaksi käyn joitain läpi. Tarkastelen ensin Suomen ministeriöiden ja virastojen aloitteesta tuotettuja koulutuspoliittisia asiakirjoja, jonka jälkeen käyn läpi muutamia voittoa tavoittelemattomien organisaatioiden julkaisuja. Lopuksi tarkastelen vielä aiheesta tehtyjä tieteellisiä tutkimuksia.

Uuden opetussuunnitelmatyön kynnyksellä vuonna 2010 Otavan opisto lähti laatimaan Opetushallituksen pyynnöstä Oppimisen tulevaisuusbarometria 2030 (Linturi & Rubin 2011). Tämän barometrin sisäpaneeliin haluttiin rekrytoida, ulkopanee-

lissa julkissektoria, yrityksiä, järjestöjä ja kehitysorganisaatioita edustavien asiantuntijoiden lisäksi, ansiokkaasti laaja joukko myös oppimisen ja opetuksen asianosaisia, kuten opettajia, oppilaita ja vanhempia. Barometrissa huomioitiin kattavasti useita koulua koskettavia muuttujia, kuten perusopetuksen saatavuus ja luonne, opettajan professio, koulujen talous ja rahoitus, oppijan muotokuva ja koulu järjestelmänä. Näiden muuttujien avulla luotiin viisi keskenään erilaista tulevaisuuskuvaa koulusta vuonna 2030. Ensimmäinen tulevaisuuskuva on nimeltään *Yhdentyvään Eurooppaan*, ja siinä tulevaisuus nähdään nykymeron jatkumona, jossa muutos on enemmänkin määrällistä kuin laadullista. Vauhdin koventuessa ja talouden ehtojen tiukentuessa osa putoaa kyydistä ja toiset energisoituvat. Koulutuspolitiikkaa kehitetään taloutta edistävästä näkökulmasta. Tulevaisuuskuvassa ... *mut kauppal rikastuu* kaupallisuus ohjaa toimintaa ja valintoja. Polarisaatio on lisääntynyt ja koulu on taipunut markkinatalouden edessä niin, että laajoilla alueilla ei tarjota perusopetusta lainkaan. Tämä kehitys saa aikaan kouluun ja oppimiseen liittyvien alakulttuurien rakentumisen. *Beg, steal and borrow* -tulevaisuuskuva maalaa yhteiskunnan tilan, jossa talous on romahtanut ja opetusvastuu on siirtynyt sen myötä kodeille. Osuuskuntakoulut ja kotikoulut ovat tässä näkökulmassa vahvasti institutionalisoitumassa osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää, kun julkinen koulujärjestelmä on rapautunut. Tulevaisuuskuvassa *Kaukana kavala maailma* globaalit kriisit ovat saaneet aikaan ihmisten perusturvallisuudentunteen romahtamisen ja tässä väliaikaisuuden ja kestäättömyyden tunteen ilmapiirissä koulu koetaan järjestyksen rakenteeksi ja sen vuoksi sitä pidetään arvokkaana. Toisaalta kansakunnat ja ihmiset ovat kääntyneet sisäänpäin, mikä lisää suvaitsemattomuutta. Viides tulevaisuuskuva *Sun kanssa katsom maailmaa* maalaillee Suomen aitona vuorovaikutusyhteiskuntana, jossa avainten tehoja tehokkuusajattelun sijaan ovat ihmisen laaja-alainen hyvinvointi, kulttuuri ja sivistys. (Linturi & Rubin 2011.)

Muutama vuosi Oppimisen tulevaisuusbarometrin jälkeen tulevaisuusvaliokunta julkaisi vuonna 2013 Uusi oppiminen -asiakirjan (Lipponen & Suomen eduskunta 2013). Sen katse tulevaisuuteen on Oppimisen tulevaisuusbarometria selkeästi kapea-alaisempi ja siinä nimetään suomalaisen koulun tarvitsemia keskeisiä kehityskohteita kiihtyvällä vauhdilla muuttuvassa maailmassa. Julkaisussa todetaan, että ”Peruskoulumme uudistuminen tarvitsisi kipeästi ulkopuolisen potkaisun.” (Lipponen & Suomen eduskunta 2013, 11). Pedagogiikan uudistuksen tarve tähtää muun muassa oppimisen ilon palauttamiseen ja yksilöllisyyden parempaan huomioonottamiseen. Oppimisympäristöjen muutos taas kohdistuu erityisesti digitalisoitumiseen, jonka myötä pelimäinen oppiminen mahdollistuu. Tekstin henki on yhteneväinen myöhemmin uudistetun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kanssa vaati opettajaa tulemaan oppimisen ohjaajaksi ja oppilasta kykeneeseen itsensä johtamiseen. Lisäksi asiakirjassa luetellaan uudet pärjäämistaidot, kuten luovuus, itseohjautuvuus, ICT-aidot ja sosiaaliset taidot, ja julkaisun ihmisku-

vassa yksilön nähdään olevan vastuussa omasta menestyksestään ja kehityksestään. Asiakirjan mukaan uuden pedagogiikan ja teknologian jalkauttaminen vaatii panostusta opettajankoulutukseen ja osaamisen johtamiseen, joiden myötä pitkällä aikavälillä mahdollistetaan koulutusviennin kasvu. (Lipponen & Suomen eduskunta 2013.)

Vuosien 2014–2015 aikana toiminut Opetus- ja kulttuuriministeriön Tulevaisuuden peruskoulu, uuteen nousuun -hanke perustettiin, kun oppimistulosten kansalliset ja kansainväliset arvioinnit osoittivat, että Suomessa oppimistulokset olivat merkittävästi laskeneet, negatiiviset asenteet kouluoppimista kohtaan olivat lisääntyneet ja sukupuolten väliset osaamiserot olivat kasvaneet. Havaittu kehitys nähtiin laajempaan yhteiskunnallisena ilmiönä ja siksi hankkeen tavoitteeksi nostettiin osaamisen ja oppimisen merkitys tulevaisuuden yhteiskunnassa sekä motivaatio ja opetus. (OKM 2015.) Hankkeen ohjausryhmä koostui eduskuntaryhmien, opetushallituksen ja eri liittojen edustajista. Hankkeen perusteella perusopetuksen kehittämisteemat kohdistuivat muun muassa lähikouluperiaatteen ja resurssien turvaamiseen, opettajien koulutuksen ja työaikamallien kehittämiseen sekä johtamisen ja koulupäivän rakenteen kehittämiseen (OKM 2015, 5).

Huoli heikentyneistä oppimistuloksista ja osaamiserojen kasvusta ei kymmenessä vuodessa hävinnyt mihinkään. Tämän väitöskirjayhteenvedon kirjoitushetkellä meneillään ollut, Petteri Orpon hallitusohjelman mukainen Peruskoulun tulevaisuustyö -kehittämishanke on tavoitellut visiota tulevaisuuden koululle, joka ”mahdollistaa nuorten merkityksellisen elämän ja tukee oppimisen mahdollisuuksia nopeasti muuttuvassa maailmassa”. (OKM 2024.) Tämän tavoitteen pohjalta visio on tiivistetty kolmeen otsikkoon: 1) *Merkityksellinen elämä*, jolla tarkoitetaan hyvinvoivien ja vastuullisten ihmisten kasvattamista, jotka käyttävät osaamistaan yhteisen hyvän edistämiseen; 2) *Elämä yhdessä*, joka sisältää ajatuksen koulusta yhteisönä niin koulussa oppimisen kuin koulun ulkopuolisten toimijoidenkin näkökulmasta ja 3) *Elämä maapallolla*, jossa sivistyksen avulla rakennetaan ekologisesti kestävää yhteiskuntaa. Aiemmistä visioista poiketen tässä uudessa visiossa ovat vahvemmin esillä inhimilliset tavoitteet ”osaamisen” sijaan, mutta tuttu koulun muuttamisen tarpeen vaatimus on jäljellä. Visiossa ei listata toimenpiteitä, joilla näihin tavoitteisiin päästään, ja subjektina toimille esitetään pääasiassa ”koulua” ja joissain kohdissa ”opettajia” ja ”muuta koulun aikuisia”. (OKM 2026.) Nähtäväksi siis jää, millaiset taloudelliset päätökset tätä juhlapuhemaista visiota rakentavat.

Koulutuspoliittisten hankkeiden lisäksi myös jotkin organisaatiot ja järjestöt ovat tehneet koulun tulevaisuuteen kohdistuneita projekteja. Vuosina 2014–2015 toiminut Sitran Uusi koulutus -foorumi oli kiinnostunut, miten suomalaista koulutuskenttää tulisi kehittää ja mikä tulisi olla sen visio. Puoli vuotta kestäneeseen foorumiin osallistui 31 hengen ydinporukan lisäksi muita asiantuntijoita, käytiin ekskursiolla Yhdysvalloissa ja otettiin mukaan halukkaita avoimessa Facebook-ryhmässä. Foorumin aineisto on muotoiltu visioiksi ja samannimiseksi julkaisuksi: ’Maa, joka rakasti op-

pimista’. Julkaisussa nostetaan esiin teemoja, jotka sen mukaan vaativat enemmän avointa ja kriittistä keskustelua. Johdanto esittää melko raflaavasti, miten kuilu muun elämän ja koulutuksen välillä on aiempaa suurempi ja miten Suomessa koulutetaan eiliseen maailmaan. Muut julkaisun teemat käsittelevät muun muassa osaamisen muotoja ja oppijan yksilöllisyyttä, opettajien yhteistyötä, digitalisaatiota ja koulutusvientiä. (Sitra 2015.)

Opettajien ammattijärjestön tulevaisuuspamfletti ’OAJ 50 vuotta – Tulevaisuuksia Suomelle, yhdessä’ (OAJ 2023) puolestaan kokosi yhteen 10 kirjoitusta, miten matkata kohti kestäväää tulevaisuutta. Pamfletin mukaan tekstien tavoitteena on ”*herättää keskustelua koulutuksen tilasta ja tulevaisuudesta sekä yhteiskunnallisista muutoksista ja muutostarpeista*” (OAJ 2023, 5). Pamfletissa teemat, vaikka samoja-kin aiheita löytyy, ovat Sitran julkaisua laajemmat. Koulun uudistumistarpeen ja osaamiseen liittyvien aiheiden lisäksi pamfletissa käsitellään ilmastonmuutosta, maahanmuuttajien kotouttamista ja poikien syrjäytymistä.

Tieteellisistä suomalaisista tutkimuksista koulutuksen tulevaisuutta tarkastelevia väitöskirjoja ovat muun muassa Olli Luukkaisen (2004) ja Marjo Kyllösen (2011) tutkimukset. Luukkaisen (2004) laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa kuvaa opettajuudesta vuonna 2010. Delfoi-menetelmää käyttämällä hän halusi nostaa esille opettajan työhön liittyviä keskeisiä muutostarpeita ja niiden pohjalta rakentaa teoriaa uudesta opettajuudesta. Luukkainen ei pyrkinyt muodostamaan vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia vaan tutkimuksensa tuloksena hän esitti opettajuudesta yhden tulevaisuuskuvan vuoteen 2010: Eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. Tämän tulevaisuuskuvan osatekijät – sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö ja itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen – olivat Luukkaisen mukaan osittain päällekkäisiä. (Luukkainen 2004.)

Marjo Kyllönen (2011) puolestaan tarkasteli omassa väitöstutkimuksessaan yleissivistävän koulutuksen vaihtoehtoisia skenaarioita 2020-luvulla ja selvitti koulun organisaation ja sen johtamisen edellytyksiä näissä skenaarioissa. Tutkimukseen osallistui rehtoreita, Opetushallituksen, opetusalan täydennyskoulutuksen ja hallinnon edustajia. Tutkimuksessaan Kyllönen muodosti toisiaan täydentäviä toivotun tulevaisuuden skenaarioita, uhkakuvien tulevaisuusskenaarioita ja todennäköisen tulevaisuusskenaarion, joka sisälsi piirteitä molemmista edellä mainituista. Tutkimuksensa synteessinä Kyllönen esitteli, että koulun kehitykseen vaikuttavat ulkoiset tekijät liittyvät yhteiskunnallisiin trendeihin, koulutuspolitiikkaan, koulun rooliin yhteiskunnassa ja sen ohjaukseen. Koulun sisäisistä tekijöistä puolestaan organisaation kyky uudistua ja avautua ympäristöön ovat ratkaisevia. Kyllösen mukaan kouluissa tarvitaan rakenteellista muutosta ja rohkeutta tarkastella kriittisesti nykytoimintaa. Yksin tekeminen tulisi korvata yhteisöllisellä ja dialogisella kulttuurilla, jolloin ver-

kostoitunut yhteistyö yli sektorirajojen mahdollistuisi. Jaetun johtajuuden toteutuminen nousee Kyllösen mukaan keskeiseksi menestystekijäksi. (Kyllönen 2011.)

Kriittisempää näkökulmaa koulutuksen tulevaisuuspuheista antaa Sántin, Hansenin ja Saaren (2021) tutkimus, jossa he analysoivat suomalaisten koulutuspoliittisten tekstien tulevaisuuspuheen retoriikkaa. He havaitsivat, että valtion, kolmannen sektorin ja yritysten koulutukseen liittyvä tulevaisuuspuhe oli yllättäen keskenään hyvin samankaltaista. Tekstien retoriikka nojautui nykyisen koulun ja tulevaisuuden tarpeisiin vastaavan koulun vastakkainasetteluun. Suomalainen nykykoulu kuvailtiin oppiainekeskeisenä, vanhentuneena ja eristäytyneenä, joka ei sellaisenaan pysty vastaamaan tietoyhteiskunnan tarpeisiin. Puolestaan tulevaisuuden koulun arvot, kuten avoimuus, luovuus, yksilöllisyys ja innovatiivisuus, esitetään asiakirjoissa positiivisina ja toivotun tulevaisuuden koulun luontaisina piirteinä, ja siten Sántti ym. (2021) toteavat suomalaisen koulun tulevaisuusvisioiden keskittyvän yksipuolisesti vain positiivisiin puoliin. Niin suomalaista kuin kansainvälistäkin (Forssell 2015) koulutuspoliittista retoriikkaa leimaa työelämän ja talouden tarpeille valjastettu koulutuksen välineellinen arvo. Erityispiirteenä suomalaisessa retoriikassa voidaan pitää sitä, että asiakirjojen visiot eivät sellaisenaan ole velvoittavia vaan pikemminkin suostuttelevia; tekstit antavat (melko tunnepitoisen) mielikuvan siitä, miten vahvaa autonomiaa käyttävien paikallisten koulua kehittävien tahojen tulisi sitä muuttaa. Halu muutokseen herätetään nojaamalla aiempaan PISA-menestykseen ja suostuttelemalla heitä pitämään Suomi kansainvälisesti koulutuksen kärkimaana. (Sántti ym. 2021.) Tällainen retoriikka esittelee siis suomalaiset koulut loistokkaina menneisyydessä, vanhentuneina nykyhetkessä ja talouden tarpeista tehtyjen muutosten jälkeiset tulevaisuuden koulut taas menestyvinä ja onnistuneina.

Nilivaara ja Soini (2023) laajensivat omassa tutkimuksessaan koulutuksellisen tulevaisuudenskenaarioiden käsitettä nimeämällä koulujen opetussuunnitelmat sen yhdeksi muodoksi, jotka heidän mukaansa viitoittavat kehityskulkua kohti haluttua tulevaisuutta. Opetussuunnitelmia säätelevät aina tietyt poliittiset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet ja siten ne heijastavat sekä globaaleja että kansallisia yhteiskunnallisia valtasuhteita. Tutkimuksessaan Nilivaara ja Soini analysoivat delfoi-menetelmällä tuottamia skenaarioita, mitkä toimijoiden tasot määrittelevät perusopetuksen opetussuunnitelman laatimista ja mikä on opettajan rooli opetussuunnitelman laatimisessa. Delfoi-prosessin koulutusasiantuntijoiksi ei kuitenkaan erityisesti kutsuttu opettajia vaan paneelin kokoonpano vastasi suomalaisen opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvien elinten perinteistä kokoonpanoa. Tutkimuksensa perusteella Nilivaara ja Soini huomauttivat, että suomalaisissa peruskouluissa on useita keskenään erilaisia trendejä. Heidän kolmessa skenaariossaan opettajan rooli opetussuunnitelman laatijana vaihteli olemattomasta vahvaan tulkitsijaan. Tulevaisuuden koulutuksen suunnittelun haasteeksi he nimeävät kehityksessä mukana pysymisen niin, että samaan aikaan säilytetään suomalaisen koulutuksen ainutlaatuisuus ja

vastustetaan siihen sopimattomia ylemmän tason toimijoiden (kuten OECD) tuottamia piirteitä. Tämä edellyttäisi eri sidosryhmien keskinäistä luottamusta ja yhteisymmärrystä koulun halutusta suunnasta. (Nilivaara & Soini 2023.)

Huomion arvoista on, että suurelta osin edellä luetelluissa hankkeissa ja tutkimuksissa koulutuksen tulevaisuuden asiantuntijoiksi on valittu enimmäkseen poliitikkoja, yhtiöiden ja laitosten edustajia sekä tutkijoita. Näistä koulutuksen tulevaisuutta pohtivista asiantuntijoista puuttuvat lähes kokonaan koulussa toimivien ihmisten näkökulmat. Tämä osoittaa, että koulutukseen liittyvä tulevaisuuskeskustelu on eriytynyttä. Ylhäältäpäin saneltu poliittinen puhe ja intressit koulutuksen tulevaisuudesta eivät välttämättä kohtaa koulujen arjessa koettuja tarpeita ja haasteita. Koulutuksen tulevaisuuden ajattelu ja siihen liittyvien arvojen määrittely pitäisi kuulua näiden Suomen koulutuspolitiikassa vakiintuneiden virallisten auktoriteettien lisäksi koulun arjessa toimiville ihmisille, opiskelijoille ja opettajille. Kuten Karjalainen (2022, 463) toteaa: *”Tulevaisuustyön ei tarvitse jäädä vain asiantuntijoiden leikkikentäksi.”*. Siten väitöskirjatutkimukseni tulevaisuuskuvien tarkastelu on yksi keino demokratisoida keskustelua koulun tulevaisuudesta (ks. Karjalainen 2022).

3 Tulevaisuusnäkökulma

Tämän väitöskirjatutkimuksen yhtenä tavoitteena on lisätä tulevaisuusnäkökulmaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Ymmärrys ajasta on ihmisille tyypillinen ominaisuus, erityisesti tietoisuus tulevaisuudesta. Eri tieteenaloilla käytetään esimerkiksi odotusten tai kuvitelmien käsitteitä, kun ollaan kiinnostuneita ihmisen kyvystä ajatella, kuvitella ja suunnitella tulevaisuutta. Tämän vuoksi tulevaisuusorientoituneista tutkimuksista löytyy erilaisia lähestymistapoja ja käsitteitä ilmiön kuvaamiseksi (taulukko 1.).

Taulukko 1. Esimerkkejä eri tieteenalojen tulevaisuuteen suuntautuvista tutkimuskäsitteistä

käsite	tieteenala	tutkimuksen kiinnostuksen kohde	esimerkki tutkimuksesta, jossa käsitettä käytetty
kuvitteelliset tulevaisuudet (engl. imagined futures)	sosiologia	fiktiiviset odotukset; korostaa sosiaalisten makrorakenteiden roolia toimijoiden odotusten muokkaajana	Beckert 2016; Suckert 2022
mentaalinen aikamatkailu (engl. mental time travel)	psykologia	yksilön kognitiivinen kyky ajatella itsensä menneisyydessä ja tulevaisuudessa	Suddendorf & Busby 2005
mahdolliset minuudet (engl. possible selves)	psykologia	itsetuntemuksen osa-alue; yksilön ajatus mahdollisuudesta itsensä suhteen tulevaisuudessa	Markus & Nurius 1986; Hamilton & Cole 2017
tulevaisuustietoisuus (engl. futures consciousness)	tulevaisuudentutkimus	yksilön valmiudet tulevaisuudenkuvien luomiseksi ja käsittelemiseksi	Ahvenharju, Minkkinen & Lalot 2018
tulevaisuuskuva (engl. future images/ images of the future/ futures images)	tulevaisuudentutkimus	ihmisen tai yhteisön kuvamainen ajatuskonaisuus tulevaisuudesta	Rubin 2013; Kaboli & Tapio 2018; Mäkelä 2020
tulevaisuusorientaatio (engl. future orientation)	psykologia, monitieteiset tutkimusjulkaisut	yksilön kyky asettaa tulevaisuuden tavoitteita ja suunnitelmia	Seginer 2009; Trommsdorff 1983

Taulukosta 1. on nähtävissä, että sosiologian alalla on käytetty esimerkiksi käsitettä *kuvitellut tulevaisuudet*, psykologian alan tutkimuksissa puolestaan käsitteitä *mentaalin aikamatkailu* tai *mahdolliset minuudet* ja tulevaisuudentutkimuksessa *tulevaisuustietoisuus* ja *tulevaisuuskuva* -käsitteitä. Lisäksi *tulevaisuusorientaatio* -käsitettä on käytetty eri tieteenaloilla ja monitieteisissä tutkimuksissa. On tärkeää huomioida, että eri tieteenalat tutkivat tulevaisuutta eri näkökulmista ja siten käytetyt käsitteet eivät ole keskenään suoraan vertailukelpoisia, vaikka niissä saattaa olla keskenään päällekkäisyyttä ja samankaltaisuutta. Karkea ero käsitteissä voidaan tehdä niiden näkökulman perusteella: keskitytäänkö tulevaisuuden tarkastelussa yksilöön vai johonkin laajempaan aiheeseen tai yhteisöön. Yllä mainituista käsitteistä mentaalinen aikamatkailu, mahdolliset minuudet ja tulevaisuusorientaatio keskittyvät pääasiassa yksilön omaan tulevaisuuteen. Tulevaisuustietoisuus puolestaan on yksilöiden psykologista kyvykkyyttä ja valmiutta tulevaisuuden ymmärtämiseksi ja käsittelemiseksi (Ahvenharju, Minkkinen & Lalot 2018). Käsitettä kuvitteelliset tulevaisuudet on käytetty sosiologian alalla ja se korostaa tulevaisuuden käsitysten merkitystä nykyisten yhteiskuntien ymmärtämisen kannalta. Keskiössä tällöin ovat odotusten, pyrkimysten, toiveiden, epäilysten, pelkojen ja ennusteiden monipuoliset sosiaaliset seuraukset. (Suckert 2022.)

Tässä väitöskirjatutkimuksessa hyödynnän tulevaisuudentutkimuksen tieteenalan periaatteita ja käytän tulevaisuuskuviin-käsitettä. Se on yksi tulevaisuudentutkimuksen keskeisistä käsitteistä ja sen määrittely on vakiintunut (esitellään tarkemmin luvussa 3.3). Tulevaisuuskuviin käyttäminen ei rajoitu vain yhteen näkökulmaan tai teemaan vaan niiden avulla voidaan kuvata millaista tulevaisuutta tahansa (Mäkelä, Karjalainen & Parkkinen 2022). Tutkimukseni tavoitteena ei ole tarkastella tutkittavien omaa henkilökohtaista tulevaisuutta, vaan osallistujat käyttävät kokemuksiaan ja näkemyksiään pohtiessaan koulujen tulevaisuutta yleisesti. Tässä luvussa kuvailen tulevaisuudentutkimuksen periaatteita ja luon siten pohjaa tutkimukseni kouluun liittyvien tulevaisuuskuviin tarkastelulle. Aloitan lyhyellä tulevaisuudentutkimuksen esittelyllä, jonka jälkeen avaan kolmea tämän tutkimuksen kannalta keskeistä erityispiirrettä: vaihtoehtoiset tulevaisuudet, tulevaisuuskuvat ja arvot osana tulevaisuudentutkimusta. Luvun lopuksi käyn vielä läpi joitain nuorten ja opettajien tulevaisuuskuviin liittyviä tutkimuksia ja selvityksiä.

3.1 Tulevaisuudentutkimuksen periaatteita

Tulevaisuudentutkimuksessa on läsnä kolme aikajännettä: menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Tulevaisuus on jotain, mitä luomme ja rakennamme, ja näkemyksemme tulevaisuudesta vaikuttaa nykyhetken toimintaamme (de Jouvenel 2004). Tulevaisuus on myös yhteydessä menneisyyteen: ajatuksemme menneisyydestä muovaavat mielikuviamme tulevaisuudesta (Bell, 1997a, 88; Masini 2006; Sardar 2010). Kes-

keinen ajattelutapa tulevaisuudentutkimuksen tieteenalalla on, että tulevaisuus on avoin monille mahdollisuuksille eli monille tulevaisuuksille. Tästä syystä englanninkieliseen termistöön ovatkin vakiintuneet monikkomuotoiset *futures research* tai *futures studies*. Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään sekä yksikkömuotoista *tulevaisuudentutkimus* että monikkomuotoista *tulevaisuuksien tutkimus* käsitettä rinnakkaisina ja toistensa synonyymeina. Käytän tässä väitöskirjatyössä yksikkömuotoista tulevaisuudentutkimus -käsitettä ajatellen sen silti sisältävän yhden tietyn tulevaisuuden sijasta useiden tulevaisuuden mahdollisuuksien potentiaalin.

Tulevaisuudentutkimus on ”tulevaisuutta koskevan intuitiivisen tai muun tietämyksen keräämistä, kriittistä analysointia, luovaa syntetisointia ja systemaattista esittämistä” (Rubin 2004a). Tieteenalan tutkimukset ovat usein monitieteisiä ja tieteidenvälisiä. Tulevaisuudentutkimus poikkeaa muista tieteenaloista sillä, että sen tutkimuskohdetta, tulevaisuutta, ei voi empiirisesti tutkia. Tulevaisuudentutkimuksella nähdään olevan kuitenkin yhteiskunnallinen tehtävä: sillä on vastuu osallistua systemaattiseen tulevaisuuden ennakointiin (Bell 1997a) ja kriittistä kykyä vaikuttaa päätöksentekoon (Masini 2001). Tulevaisuudentutkimuksen piirissä on kehitetty useita omia, alalle tyypillisiä tutkimusmenetelmiä, kuten toimintaympäristön analysointi ja tulevaisuusverstaat sekä skenaario- ja Delfoi-menetelmät. Näiden menetelmien lähtökohtana on ollut hankkia tietoa mahdollisimman moniäänisesti. (Aalto ym. 2022.)

Amara (1981) on profiloinut tulevaisuudentutkimukselle kolme periaatetta. Ensimmäkin **tulevaisuutta ei voi ennustaa**. Voimme luoda mielikuvia ja ajatuksia erilaisista mahdollisista tapahtumista, joita voimme kohdata tulevaisuudessa. Tästä syystä tulevaisuudentutkimuksessa käytetään termiä vaihtoehtoiset tulevaisuudet. Toiseksi **tulevaisuus ei ole ennalta määrätty**. Kun tarkastellaan erilaisia tulevaisuuden vaihtoehtoja, voimme arvioida, mitä voisi mahdollisesti tapahtua, mutta tulevaisuus ei ole kiinteä ja väistämätön kohtalo. Tulevaisuudessa ei ole vain yhtä vaihtoehtoa. Kolmanneksi **voimme vaikuttaa tulevaisuuteen valinnoillamme ja teoillamme**. Tulevaisuuden vaihtoehtojen pohdinta edellyttää arvokeskusteluja (Amara 1981; Morrow 2010), ja näin ollen tulevaisuudentutkimus on arvopohjainen tieteenalaa, toisin kuin monet muut perinteisemmät tieteenalat, jotka pyrkivät katsomaan asioita objektiivisemmin (Masini 1993). Vaihtoehtoisten tulevaisuuksien toivottavuutta arvioitaessa tulee tutkia ja arvioida tavoitteita ja etiikkaa: mitä arvojen arviointistandardeja johtajat, asiantuntijat ja tavalliset ihmiset rakentavat ja perustelevat (Bell 1997b). Myös koulujen kehittämisessä tulee olla tietoinen siitä, onko toivotusta tulevaisuudesta hyötyä kaikille vai vain tietyille toimijaryhmälle? Tulevaisuudentutkimuksessa korostuu tulevaisuusajattelun demokratisoiva merkitys: kenellä tahansa on kyky kuvitella tulevaisuuksia ja siten tulevaisuuden ajattelu kuuluu kaikille (Mäkelä ym. 2022).

3.2 Vaihtoehtoiset tulevaisuudet

Gidley (1998) on todennut, että kun arkipäivän keskusteluissa puhumme "tulevaisuudesta", ajattelemme sen yleensä vain yhtenä vaihtoehtona, menneisyyden ja nykyisyyden jatkumona. Voimme kuitenkin luoda vaihtoehtoisia mielikuvia ja ajatuksia erilaisista mahdollisista tapahtumista, jotka tulevaisuudessa voivat toteutua. Vaihtoehtoisten tulevaisuuksien tutkiminen auttaa ymmärtämään päätöksenteon perusteita (Amara 1981). Niihin vaikuttaa samaan aikaan kolme aikatasoa: mennyt, nykyhetki ja tuleva, joten vaihtoehtoisten tulevaisuuksien tarkastelu tarjoaa tietoa paitsi tulevaisuudesta myös menneisyyden kehityskulkujen vaikutuksista ja nykyhetken motiiveista. Keskustelemalla näistä ja muodostamalla vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia voimme pohtia vaihtoehtojen toivottavuutta sekä tekijöitä, joihin meidän olisi keskityttävä toivotun tulevaisuuden toteuttamiseksi.

Vaihtoehtoisia tulevaisuuksia voi tarkastella monella tavalla. Tulevaisuudentutkimuksessa tyypillisesti erotetaan kolme erilaista tavoitetta, joihin vaihtoehtoisten tulevaisuuksien tutkimuksessa pyritään: mahdollisten, todennäköisten ja toivottavien tulevaisuuksien tarkastelut (ks. esim. Amara 1981; Masini 1993; Bell 1997a, 73.). **Mahdollisten tulevaisuuksien** tutkiminen tarkoittaa, että historian ja nykyhetken tiedon valossa mahdollisimman laajasti tarkastellaan tulevaisuuden kaikkia mahdollisuuksia (Mäkelä ym. 2022). Amara (1981) määrittelee, että mahdollisten tulevaisuuksien tutkimisen tavoitteena on muodostaa käsityksiä tulevaisuudesta. Tämän tavoittelu on mielikuvavetoista ja ideoivaa, ja siinä voidaan käyttää monia eri menetelmiä. Mahdollisten tulevaisuuksien tutkimisen tavoitteena on avautua mahdollisuuksille ja varoittaa uhista. Lisäksi tulevaisuuden tiedostaminen voi voimaannuttaa ja lisätä omien vaikutusmahdollisuuksien tunnetta. (Amara 1981.)

Todennäköisten tulevaisuuksien tutkiminen on luonteeltaan analyyttistä ja arvioivaa. Tällöin kiinnostuksen kohteena on, mikä voisi olla todennäköisin vaihtoehto valitulle ilmiölle tietyn aikarajan sisällä, kun ilmiön reunaehdot otetaan huomioon (Mäkelä ym. 2022). Tällöin prosessiin liittyy vaihtoehtojen tunnistaminen, tapahtumien toteutumisen todennäköisyyksien arvioiminen ja valintojen seurausten arviointi (Amara 1981).

Toivottavien tulevaisuuksien tutkiminen puolestaan on arvovetoista ja normatiivista. Tällöin tavoitteena on tutkia mieltymyksiä ja ohjata valintoja ihanteiden mukaan suotuisaan suuntaan (Amara 1981). Usein tulevaisuudentutkimuksessa käytetään visiot -sanaa (engl. visions) tarkoittaessa toivottua tulevaisuuden tilaa (Masini 2006; Wiek & Iwaniec 2014). Nykyhetken pyrkimykset ovat tärkeitä toivottavien tulevaisuuksien tutkimisessa (Masini 2006) ja menetelmät niiden tutkimisessa usein osallistavia, jolloin ihmisiä ohjataan etsimään vaihtoehtoisia tulevaisuuksia ja siten lisätään heidän ymmärrystään valintojen perustoista (Amara 1981). Visioiden muodostaminen on prosessi, joka vaatii valintaa ja perustuu uskoon, että muutosta voi tapahtua (Masini 2006; Wiek & Iwaniec 2014). Kun ryhmässä kehitellään yhteistä

näkemyistä, sen tulisi olla toivottava suurimmalle osalle mukana olevista ihmisistä. Tässä prosessissa yhteisen näkemyksen, positiivisuuden ja normatiivisuuden elementit ovat kietoutuneet toisiinsa (Costanza 2000).

Amara (1981) muistuttaa, että nämä kolme tulevaisuudentutkimuksen tavoitetta eivät sulje toisiaan pois, vaikka tutkija olisikin keskittynyt niistä yhteen tai kahteen kerrallaan. Tässä väitöskirjakokonaisuudessa osatutkimuksissa I ja II tavoitteena on ollut tarkastella mahdollisia tulevaisuuksia ja osatutkimuksessa III toivottavia tulevaisuuksia.

3.3 Tulevaisuuskuvat

Yksi tapa vaihtoehtoisten tulevaisuuksien tutkimisessa on hyödyntää yksilön tai yhteisön tulevaisuuskuvia. Yksinkertaistettuna tulevaisuuskuva voidaan määritellä yksilön tai yhteisön kuvamaiseksi ajatuskokonaisuudeksi tulevaisuudesta (Mäkelä ym. 2022) mutta kirjallisuudesta löytyy myös paljon monimuotoisempia määritelmiä. Tulevaisuuskuvilla voidaan tarkoittaa tulevaisuuteen liitettyjä *odotuksia* kuvailemalla tilanteita tietyn ajan kuluttua (Bell & Mau 1971, 23). Toisaalta tulevaisuuskuvien mainitaan olevan *välineitä* mahdollisten tulevaisuuksien jäsentämiseen ja tällöin niillä on tulevaisuuteen liittyvien odotusten ja arvojen kanssa tärkeä rooli, tavoitteiden asettelussa ja keinoissa näiden tavoitteiden edistämiseen (Rubin & Linturi 2001). Bell (1997a) toteaaakin, että tulevaisuuskuvat muokkaavat ihmisten tekoja nykyhetkessä, ja Polak (1973), joka oli yksi varhaisimpia tulevaisuuskuvakäsitteen käyttäjiä, näki tulevaisuuskuvilla olevan jopa niin suurta vaikutusta historian kulkuun, että positiiviset tulevaisuuskuvat voivat johtaa kokonaisten kulttuurien kukoistukseen, kun taas negatiiviset kuvat voivat saada aikaan niiden rappeutumisen.

Kuvat tulevaisuudesta voivat vaihdella monella tapaa. Ne voivat olla yksinkertaisia tai monimutkaisia, enemmän tai vähemmän toteutettavissa olevia, tietoisia tai tiedostamattomia, koskea lähitulevaisuutta tai yltää pidemmälle tulevaisuuteen, kohdistua yksilöiden henkilökohtaiseen tulevaisuuteen, yhteiskuntien tulevaisuuteen tai mihin tahansa rajatumpaan aiheeseen (Bell & Mau 1971, Rubin 2013). Tulevaisuuskuvat ovat usein sisällöltään ristiriitaisia (Rubin, 2013). Ne ovat myös joustavia, muuttuvia ja luonteeltaan epäjohdonmukaisia (Rubin & Linturi 2001; Rubin 2013, s. 40). Seuraavaksi käyn tarkemmin läpi, mistä tulevaisuuskuvat muodostuvat. Sen jälkeen esittelen Fred Polakin (1973) luoman tulevaisuuskuvien kategorisoinnin ja lopuksi käyn läpi Jim Datorin (2009) tyypittelyn neljästä geneerisestä tulevaisuuskuvasta, eli eräänlaisista tulevaisuuskuvien arkkityypeistä.

Tulevaisuuskuvien muodostuminen

Tulevaisuuskuvia on niin yksilöillä, ryhmillä kuin yhteisöilläkin. Kirjallisuuteen perustuen (Polak 1973; Zimbardo & Boyd 1999; Rubin & Linturi 2001; Dator 2009; Rubin 2013; Demneh & Morgan 2018) olen koonnut kuvioon 2. yksilöiden ja yhteisöjen tulevaisuuskuvien muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 2. Yksilöiden ja yhteisöjen tulevaisuuskuvien muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. **Lähteet:** Polak (1973), Zimbardo & Boyd (1999), Rubin & Linturi (2001), Dator (2009), Rubin (2013) ja Demneh & Morgan (2018)

Yksilöiden tulevaisuuskuviin vaikuttavat yksilön persoonallisuuteen ja havaintoihin liittyvät tekijät sekä ympäristöön liittyvät sosiaaliset ja vuorovaikutteiset tekijät. Olen nimennyt nämä sisäisiksi ja ulkoisiksi tekijöiksi. Sisäiset tekijät liittyvät yksilön kokemuksiin menneisyydessä, hänen arvoihinsa, tietoihinsa, oletuksiinsa, tarpeisiinsa, pelkoihinsa ja haluihinsa sekä käsityksiin ja tulkintoihin nykyhetkestä (Rubin & Linturi 2001). Eli kuten Rubin (2013, 40) kuvailee, tulevaisuuskuvat ”muodostetaan tiedosta ja maustetaan mielikuvituksella”. Lisäksi yksilön aikaperspektiivi vaikuttaa hänen odotuksiinsa tulevaisuudesta (Polak 1973, 7). Yksilön psykologinen suuntautuminen aikaan voi olla menneisyydessä, nykyhetkessä tai tulevaisuudessa. Menneisyyteen suuntautuneessa aikaperspektiivissä ei olla kiinnostuneita uudistuksista ja muutoksista vaan nojataan perinteisiin ja ollaan pessimistisiä. Nykyhetkeen suuntautuneessa aikaperspektiivissä päätöksiin vaikuttavat nykyisen ympäristön aistinvaraiset, biologiset (välitön nautinto/ hyöty) tai sosiaaliset nä-

kökohdat. Tulevaisuuteen suuntautuneella yksilöillä puolestaan on vaihtoehtoisia tavoitteita ja he punnitsevat positiivisia seurauksia ja haittoja sekä arvioivat erilaisia mahdollisuuksia. (Zimbardo & Boyd 1999).

Yksilöiden tulevaisuuskuvien muodostumiseen vaikuttavat ulkoiset tekijät rakentuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta syntyneestä tiedosta. Tähän vaikuttavat erityisesti meneillään olevan aikakauden ilmapiiri sekä ympäröivän yhteiskunnan kulttuuri, perinteet ja normit. (Rubin & Linturi 2001; Demneh & Morgan 2018.) Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Mikkonen 2000, 171–172; Kaboli & Tapio 2018) on havaittu, että nuoret suhteuttavat ja vertaavat näkemyksiään tulevaisuudesta suhteessa nykyhetkeen. Siten voidaan olettaa, että tulevaisuuskuvien erot ja ristiriidat yksilöiden välillä liittyvät erilaisiin tulkintoihin samasta ilmiöstä yhteiskunnassa. Yksilöillä voi olla myös useita erilaisia tulevaisuuskuvia samanaikaisesti (Rubin 2013).

Tulevaisuuskuvien vaikutusta voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisella tasolla. Tulevaisuuskuvia muodostavat myös ryhmät ja yhteisöt (Polak 1973, 14). Nämä tulevaisuuskuvat heijastavat yhteiskunnallista ilmapiiriä ja ajanhenkeä ja niitä sitovat yhteen kunkin ajanjakson monimuotoiset kulttuurilliset, taloudelliset, poliittiset, sosiaaliset ja uskonnolliset tekijät (Demneh & Morgan 2018). Lisäksi on huomattava, että yhteiskunnassa saattaa olla tulevaisuudesta niin sanottu virallinen totuus, jota levittävät ne, joilla on valtaa, kuten viranomaiset ja johtajat (Dator 2009; Rubin 2013). Tämän seurauksena voi olla, että näitä esitettyjä tulevaisuuskuvia ei kyseenalaisteta vaan ne hyväksytään sellaisenaan (Rubin 2013). Tämä voi sokeuttaa ihmisiä olemaan pohtimatta muita tulevaisuuden vaihtoehtoja. On hyvä pitää mielessä, että tämän väitöskirjakokonaisuuden tulevaisuuskuvat heijastavat sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista tasoa tulevaisuuskuvista.

Polakin tulevaisuuskuvien kategorisointi

Polakin (1973) tekemä varhainen työ tulevaisuuskuvista keskittyi yhteiskuntien tulevaisuuksiin. Hän väitti, että yhteiskuntia koskevista tulevaisuuskuvista voidaan erottaa kaksi näkökohtaa: millainen on *yhteiskunnan perimmäinen olemus* (engl. essence) ja millaiset ovat *yksilöiden vaikutusmahdollisuudet* (engl. influence). Yhteiskunnan perimmäinen olemus viittaa ennalta määrättyyn tapahtumien kulkuun ja yksilöiden vaikutusmahdollisuudet puolestaan ilmaisevat yksilön mahdollisuuden vaikuttaa kohtaloon. Nämä muodostavat nelikenttämallin akselit, jotka voivat Polakin mukaan olla optimistisia tai pessimistisiä. (Polak 1973, 16–17.)

Taulukossa 2 esitetään Polakin malli: miten akselien ja niiden laadun (optimistisuus/ pessimistisyys) yhdistelmät muodostavat neljä vaihtoehtoista tulevaisuuskuvaa. Kun sekä yhteiskunnan perimmäinen olemus että yksilöiden vaikutusmahdollisuudet ovat optimistisia, nähdään maailma luontaisesti hyvänä paikkana, jossa ihmi-

sillä on mahdollisuus vaikuttaa myönteiseen kehitykseen. Puolestaan tilanteessa, jossa yhteiskunnan perimmäinen olemus on optimistinen mutta yksilöiden vaikutusmahdollisuudet pessimistisiä, käsitetään maailma luontaisesti hyvänä paikkana mutta johon ihmisillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Jos taas yhteiskunnan perimmäinen olemus on pessimistinen mutta yksilöiden vaikutusmahdollisuudet optimistinen, selitetään maailman kehityksen menevän kohti huonompaa suuntaa mutta, johon ihmiset voivat vaikuttaa yrittämällä viedä kehitystä paremmaksi. Nelikentän toivottomin tulevaisuuskuva muodostuu, kun sekä yhteiskunnan perimmäinen olemus että yksilöiden vaikutusmahdollisuudet ovat pessimistisiä. Tällöin nähdään, että kehitys maailmassa menee huonoon suuntaan eikä ihmisillä ole myöskään mahdollisuutta parantaa tilannetta. (Polak 1973, 16–17.)

Taulukko 2. Polakin (1973) tulevaisuuskuviin nelikenttä-malli

Yksilöiden vaikutusmahdollisuudet			
		optimismi	pessimismi
Yhteiskunnan perimmäinen olemus	optimismi	Maailma on luontaisesti hyvä paikka ja ihmiset voivat vaikuttaa myönteiseen kehitykseen.	Maailma on luontaisesti hyvä paikka mutta ihmisillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa.
	pessimismi	Kehitys maailmassa menee huonoon suuntaan mutta ihmiset voivat vaikuttaa tähän ja pyrkivät viemään kehitystä paremmaksi.	Kehitys maailmassa menee huonoon suuntaan. Ihmisillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa, joten kaosa ei voi välttää.

Vaikka Polakin luokittelu antaa tarpeellista tietoa yhteisöjen muodostamien tulevaisuuskuviin laadusta, eivät yksilöiden tulevaisuuskuvat välttämättä sovi selkeästi tähän malliin (Kaboli & Tapio 2018). Polakin (1973, 5) mukaan kuitenkin tulevaisuuskuvat ovat ihmisten tapa hallita tulevaisuuteen liittyvää epävarmuutta.

Datorin tulevaisuuskuviin typologia

Jim Dator (2009; 2017) kävi läpi useita tulevaisuuskuviin liittyviä tutkimuksia ja tiivistä niiden perusteella tulevaisuuskuvat neljään geneeriseen arkkityyppiin. Nämä ovat nimeltään *Jatkuva kasvu* (Continued growth), *Romahdus* (Collapse), *Rajat* (Discipline) ja *Transformaatio* (Transform). Mikään näistä ei ole ”hyvä” tai ”huono” ja niillä kaikilla on samanlainen todennäköisyys. *Jatkuvan kasvun* tulevaisuuskuvasssa yhteiskunnan kehitys on kasvuhakuista, kansainvälistä, mahdollisuuksien täyttämää, teknologisesti edistyksestä ja liberaalia (Bezold 2009). *Romahdus* viittaa

tilanteeseen, jossa jatkuvan kasvun tavoittelu ja luonnonvarojen liikkakäyttö johtavat nykyisen järjestelmän romahtamiseen. Tämä tulevaisuuskuva sisältää kuitenkin myös mahdollisuuden uuteen alkuun (Dator 2017). *Rajat* -tulevaisuuskuvassa nähdään, että jatkuva kasvu ei voi jatkua vaan tarvitaan hallittua rajoittamista. Romahdus ja Rajat edustavat haastavien aikojen tulevaisuuskuvia (Bezold 2009). *Transformatio* -tulevaisuuskuvassa vallalla ovat uudet ajatus- ja toimintamallit. Siinä yhteiskunta käy läpi perustavanlaatuisen muutosprosessin, jota ohjaavat uusien teknologioiden vaikutukset (Dator 2009). Hyödynsin Datorin tulevaisuuskuvien typologiaa osatutkimuksessa II.

3.4 Arvot osana tulevaisuudentutkimusta

Arvot kuvastavat moraalisia ja eettisiä tuntemuksiamme maailmasta (Pennington, Gillen & Hill 1999, 72). Ne ovat yleisiä käsityksiä tai uskomuksia toivottavasta käytäytymisestä tai suotavista päämääristä (Lahikainen & Pirttilä-Backmann 2000, 97). Arvot ilmaisevat tärkeinä pitämiämme asioita, ja arvokeskusteluissa ihmiset eroavatkin toisistaan siinä, mitä arvoja he pitävät tärkeinä. Arvot ovat valintoja ohjaavia periaatteita ja niitä käytetään erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa aikaisemmat toimintamallit eivät toimi. (Puohiniemi 2002.) Arvot ovat luonteeltaan pysyviä ja muuttuvat hitaasti, vaikka ajankuva ja asenteet muuttuisivat nopeasti (Puohiniemi 2002). Myös arvojen laajuus on yleisempi: arvo ei koske vain yhtä asiaa tai tilannetta, vaan se kattaa erilaisia objekteja ja tilanteita. Arvoja on vähemmän kuin asenteita ja niillä on keskeisempi asema persoonallisuudessa (Rokeach 1973, 18.) Arvot ovat siten asenteiden yläkäsite. Ne määräävät, millaisia asenteita ja normeja yksilöllä on. Asia voidaan ilmaista kuitenkin myös toisinpäin. Yksilön asenteita ja normeja jotakin asiaa kohtaan voidaan kuvailla sanalla arvo. (Karvonen 1967, 10–12.)

Arvot voidaan luokitella joko yksilöiden tavoitteita edistäviin tai yhteisiä tavoitteita edistäviin arvoihin. Yksilöiden arvoihin vaikuttavat voimakkaasti sosiaaliset, kulttuuriset ja vertaisryhmän normit (Pennington ym., 1999, 72). Allardt (1964, 660–661) määrittelee arvot kolmen ominaisuuden perusteella. Ensimmäiseksi arvoja voidaan pitää joko yksilön valintataipumuksina tai objekteja kuvaavina ominaisuuksina. Toinen ominaisuus liittyy arvojen määrittelijään. Sekä yksilöillä että ryhmillä voi olla arvoja. (Allardt 1964.) Puohiniemi (2002) tuo esille, että yksilöiden henkilökohtaisten arvojen juuret ovat siinä kulttuurissa, jossa eletään, mutta Schwartz (2012) huomauttaa, että on olemassa myös kulttuurista riippumattomia arvoja. Kolmas arvojen ominaisuus Allardtin mukaan on, että arvot koskevat joko toivottua (motiivi, toivomus, halu) tai toivottavaa (luonteeltaan normatiivisia: miten pitäisi toimia). Näiden kolmen ominaisuuden perusteella Allardt (1964, 661) esittää arvojen määritelmäksi seuraavaa: ”*Arvot ovat yleisiä ja pysyviä joko toivomuksen tai normin luonteisia ympäristöltä opittuja taipumuksia tietynlaisiin valintoihin*”.

Tulevaisuudentutkimuksen arvosidonnaisuutta ja valtasuhteiden ymmärtämisen tärkeyttä ovat korostaneet erityisesti tulevaisuudentutkijat Wendell Bell (1997a) ja Eleonora Barbieri Masini (1993). Tulevaisuus on jotain mitä luomme (de Jouvenel 2004) menneisyyden kokemusten ja uskomusten muovatessa mielikuviamme (Bell 1997a). Tulevaisuuden vaihtoehtojen pohtiminen ja erityisesti toivotun tulevaisuuden visioiminen edellyttää arvokeskusteluja (Amara 1981; Morrow 2010) ja näin ollen tulevaisuudentutkimus on toisella tavalla arvopohjainen tieteenala kuin monet muut perinteisemmät tieteenalat, jotka pyrkivät katsomaan asioita objektiivisemmin (Masini 1993). Vaihtoehtoisten tulevaisuuksien toivottavuutta arvioitaessa tulee pohtia tavoitteita ja etiikkaa: mitä objektiivisia arvostandardeja johtajat, asiantuntijat ja tavalliset ihmiset rakentavat ja perustelevat (Bell 1997b). Tulevaisuudesta kertovat kuvailut ovat nimittäin eri yhteiskunnallisten instituutioiden ja toimijoiden, kuten puolueiden, median, yritysten, järjestöjen ja yksittäisten ihmisten, välillä keskenään varsin erilaisia. Yhteisiä tulevaisuustavoitteita asetettaessa tarvitaan kriittistä ymmärrystä historiallisista ja kulttuurillisista valtasuhteista ja vaikuttamista, kun niihin sisältyviä arvoja arvioidaan vastuullisten visioiden kehittämiseksi (ks. Costanza 2000). Eettiset kysymykset voivat linkittyä muun muassa jännitteisiin sisäisten ja välineellisten sekä sosiaalisten arvojen välillä (Sandström ym. 2016). Tulevaisuudentutkija omalla toiminnallaan voikin joko laajentaa tai rajoittaa näkemyksiä mahdollisesta tulevaisuudesta (Bell & Mau 1971). Kuten luvussa 2.5 käsittelin, koulun tulevaisuutta pohdittaessa tulee olla tietoinen siitä, kuka tulevaisuutta visioi. Onko toivotuiksi mainituista tulevaisuudennäkemyksistä hyötyä kaikille vai vain tietyille toimijaryhmälle? Tässä työssä osallistun koulun tulevaisuutta koskevaan keskusteluun tuomalla siihen vastapuheen elementtejä täydentämällä kouluun liitettyä, usein teknokraattista tulevaisuuspuhetta koulussa toimivien ihmisten näkemyksillä.

3.5 Aiemmin tutkittua: nuorten ja opettajien tulevaisuuskuvia

Nuorten tai nuorten aikuisten tulevaisuuskuvia heidän henkilökohtaiseen tulevaisuuteensa liittyvästä näkökulmasta on tutkittu paljon niin Suomessa (esim. Mikkonen 2000; Heikkilä, Nevala, Ahokas, Hyttinen & Ollila 2017) kuin kansainvälisestikin (esim. Angheloiu, Sheldrick & Tennant 2020). Usein näissä mielikuvissa on tullut esille ristiriita nuorten henkilökohtaisen tulevaisuuden ja yhteiskunnan tulevaisuuden välillä. Oma henkilökohtainen tulevaisuus nähdään positiivisempänä kuin oman maan tulevaisuus. Globaali tulevaisuus taas näyttäytyy kaikkein synkimpänä. (Esim. Cook 2015.) Tätä on selitetty sillä, että omaan tulevaisuuteen pystytään vaikuttamaan enemmän omilla teoilla, kun taas yhteiskunnan tai koko maailman tulevaisuuteen on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia (Rubin 2000).

Tutkimuksia, joissa tarkastellaan nuorten tulevaisuuskuvia jostain rajatusta aiheesta, on tehty vähemmän. Yksi tällainen on Rasan ja Laherton (2022) tutkimus, jossa selvitettiin toisen asteen opiskelijoiden mielikuvia teknologisesta tulevaisuudesta. Esseeaineistonsa pohjalta he totesivat, että opiskelijoiden tulevaisuuskuvissa tulee esille ajatus laajamittaisesta teknologisoitumisesta, josta keskusteltiin sekä positiivisesti että negatiivisesti ja jota problematisoitiin eriasteisesti. Sheehy ja Bucknall (2008) puolestaan kartoittivat tutkimuksessaan nuorten näkemyksiä, milaista oppimisen tulisi olla tulevaisuudessa, ja kohdistivat analyysinsä, miten teknologia nähtiin näissä kuvailuissa. Heidän tuloksissaan todetaan, että teknologian ei nähty muuttavan merkittävästi oppimisprosessia mutta sen avulla voisi tehostaa oppimiskäytäntöjä. Gordillo Kontion ja Tapion (2017) tutkimus sen sijaan kohdistui meksikolaisten nuorten aikuisten tulevaisuuskuviin kuluttamisesta ja sijoittamisesta, ja antoi siinä kontekstissa viitteitä perinteisten kulttuuristen arvojen muutoksesta.

Tulevaisuuskuvatutkimuksessa tavoitteena on usein muodostaa keskenään erilaisia tulevaisuuskuvia, joiden aihepiireissä tulevat esiin utopiat ja dystopiat eli tulevaisuuden haave- ja kauhukuvat tulevaisuuteen liittyvinä toiveina ja huolina (Mäkelä ym. 2022). Tutkimus voi rajoittua kuitenkin pelkkien utopioidenkin tarkasteluun, kuten seuraavissa ilmastoteemaisissa tutkimuksissa. Nutopiat-tutkimushankkeessa (Piispa, Ojajärvi & Kiilakoski 2020) tarkasteltiin nuorten näkemyksiä hyvästä tulevaisuudesta ilmastomuutoksen aikakaudella sekä heidän kokemuksiaan vaikuttamismahdollisuuksistaan. Tulokset osoittivat, että nuorten mukaan tulevaisuuskeskustelu on pirstaleista ja talous- sekä teknologiapainotteista, mikä kaventaa heidän kykyään tuoda omat utopiansa esiin. Vähättelystä huolimatta nuoret ovat kuitenkin onnistuneet rikastuttamaan ilmastokeskustelua tuomalla tulevaisuuskeskusteluun arvojen ja tunteiden merkitystä sekä korostamalla ilmastokriisin kiireellisyyttä. (Piispa, Ojajärvi & Kiilakoski 2020.) Konkreetit utopiat -projektissa (Rajala ym. 2021) tarkasteltiin ”konkreetin utopian” käsitteen hyödyntämisen pedagogisia mahdollisuuksia nuorten kansalaisvaikuttamisen valmiuksien edistämiseksi. Projektissa nähtiin hyödylliseksi lähteä liikkeelle tosielämän realiteeteista vapaasta toimintaympäristöstä, jotta nuorten luottamus omiin kykyihin vahvistuu. Korhosen, Kallion, Varpasen ja Saaren (2023) tutkimuksessa puolestaan hyödynnettiin lukiolaisnuorten utopioiden kuvittelua ekologisesti kestäväen tulevaisuuden yhteiskunnan hahmotelussa. He havaitsivat, että nuoret nostivat utopioissaan esille aiheen kannalta keskeisiä teemoja, mutta niiden keskinäisriippuvuuksien pohdinta jäi kuitenkin vähäiseksi. Suosituksena Korhonen ym. kuitenkin kannustavat tulevaisuusajattelun ja utopioiden hyödyntämistä lukio-opetuksessa erityisesti haastavien arvokysymysten, monimutkaisten keskinäisriippuvuuksien ja oman roolin reflektoinnin apuna.

Suomessa vuosittain julkaistava Nuorisobarometri mittaa suomalaisten nuorten arvoja ja asenteita. Vuoden 2016 Nuorisobarometrin teemana oli tulevaisuus. Barometrin tuloksissa selvisi, että nuorten omat tulevaisuuden toiveet liittyivät hyviin ih-

missuhteisiin ja työelämään. Työelämään liittyi kuitenkin myös paljon pelkoja, näitä olivat erityisesti työttömyyden uhka ja vaativassa työelämässä uupumisen pelko. Tässä nuorisobarometrissa havaittiin kyynisyyden ja epäluottamuksen nopea lisääntyminen. Esimerkiksi hyvinvointivaltion säilyminen oli monen toive mutta toisaalta sen toteutumiseen kuitenkin suhtauduttiin epäilevästi. Samoin tasa-arvon ja ympäristön tilan toivottiin paranevan mutta sitä ei pidetty kuitenkaan kovin todennäköisenä. Barometrissa pidettiin huolestuttavana epäluottamuksen lisääntymistä. Myönteistä kuitenkin oli, että vaikka maailman tulevaisuus nähtiin epävarmana, valtaosa nuorista kuitenkin suhtautui omaan tulevaisuuteensa valoisasti. (Myllyniemi 2017.)

Vuonna 2018 nuorisobarometrin teemana oli vaikuttaminen ja Eurooppa. Siinä tarkasteltiin muun muassa nuorten käsityksiä mahdollisuuksistaan ja keinoistaan vaikuttaa yhteiskunnassa. Tämä barometri antaa nuorten vaikuttamisesta ja asenteista demokratiaan melko valoisan kuvan. Nuorten kiinnostus politiikkaan on kasvanut vuosien 2008 ja 2016 välillä, samoin optimismi Suomen tulevaisuutta ja maailmaa kohtaan on lisääntynyt. Myös luottamus moniin yhteiskunnallisiin instituutioihin vahvistui. Toisaalta tätä valoisaa kehitystä himmentää se, että myös epävarmuuden ja turvattomuuden kokemukset lisääntyivät. (Pekkarinen ja Myllyniemi 2019.) Kaiken kaikkiaan kuitenkin nuorten tulevaisuuden ajatuksista saa vuoden 2018 barometrin perusteella hyvin myönteisen kuvan, joskin tämä kuva on sittemmin muuttunut negatiivisemmaksi (Happonen & Kiilakoski 2025).

COVID-19 pandemian rajoitukset kuormittivat erityisesti monen nuoren arkea. Vuoden 2022 Nuorisobarometrissa tarkasteltiin nuorten resilienssiä, eli kykyä kestää vastoinkäymisiä ja palautua niistä, epävarmuuksien ajassa. Vaikka barometriin vastanneet nuoret arvioivat selviytyvänsä vaikeuksista varsin hyvin, nuorten naisten ja vähemmistöjen arviot selviytymisestä olivat heikommalla kuin muilla. (Kivijärvi 2022.) Sukupuolella on ehdotettu olevan vaikutusta myös tulevaisuuden visioihin (Eckersley 1999; Hicks 1996). Eckersley (1999) havaitsi, että miehet olivat optimistisempia tulevaisuuden suhteen kuin naiset, erityisesti tieteen ja teknologian suhteen, kun taas naiset pitivät parempana "vihreämpää" yhteiskuntaa. Hicksin (1996) tutkimuksessa tytöt olivat vähemmän optimistisia, mutta osoittivat silti enemmän kiinnostusta tulevaisuuteen ja puhuivat siitä todennäköisemmin muille. Siten Hicks uskoi, että tytöt ovat realistisempia tulevaisuuden suhteen, kun taas Eckersley (1999) väitti, että poikien ajattelu on epäkypsempää kuin tyttöjen. Kuitenkin, kun Seginer (2009) tarkasteli sukupuolierojen kontekstuaalista luonnetta henkilökohtaisen tulevaisuuden näkökulmasta, hän totesi että tyttöjen tulevaisuuteen suuntautuminen on myöhäismodernissa yhteiskunnassa vähemmän sukupuolittunutta kuin 1900-luvun puolivälissä, jolloin tehtiin ensimmäinen tulevaisuusorientaatiotutkimus. Sukupuolten käsittely erillisinä, toisistaan poikkeavina ryhminä voi itsessään jo ylläpitää olemassa olevia hierarkioita ja todellisuudessa erot sukupuoliryhmien sisällä saattavat

olla suurempia kuin niiden välillä. Näin ajatellen sukupuoli on vain yksi ominaisuus yksilöiden välisissä eroissa (Kantola 2014). Kuitenkin, kun koulutuksen käytännöt, tulokset ja opiskelijoiden kokemukset ovat Suomessa yhä sukupuolittuneita (Salmela-Aro & Tynkkynen 2012; THL 2021; Lahelma 2023), on tätä näkökulmaa tärkeää pohtia myös koulutuksen tulevaisuuden kannalta.

Vuoden 2024 Nuorisobarometrissa tarkasteltiin nuorten näkemysten muutoksia viimeisten 30 vuoden aikana. Luottamus yhteiskunnallisiin instituutioihin ja usko koulutukseen on säilynyt vahvana, mutta huolestuttavaa on, että nuorten tulevaisuus-usko on laskenut huomattavasti. (Happonen & Kiilakoski 2025.) Pessimistiset ajatukset tulevaisuudesta syövyttävät luottamusta parempaan tulevaisuuteen (Polak 1973). Pohdittaessa tulevaisuuskuvien merkitystä yhteiskunnallisen muutoksen ymmärtämisessä (Bell & Mau 1971), nuorten tulevaisuuskuvien tutkiminen on välttämätöntä, koska se paljastaa heidän uskomuksensa ja näkemyksensä sekä nykyhetkestä että heidän odotuksensa, toiveensa ja pelkonsa tulevaisuutta kohtaan (Rubin & Linturi 2001). Lisäksi, koska nuoret ovat herkkiä aistimaan yhteiskunnan tuottamia mielikuvia, toivon luominen ja toiveikkuuden korostaminen julkisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa olisi tärkeää tulevaisuususkon palauttamiseksi.

Rubinin ja Linturin (2004) opettajien tulevaisuuskuvia käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajien oma näkemys työstään ja roolistaan heijastaa laajemmin yhteiskunnassa ja kulttuurissa tapahtuvia muutoksia. Jokaisella opettajalla on oma käsityksensä siitä, millainen on hyvä opettaja ja mitä on hyvä opetus. Vaikka tämä näkemys sisältää henkilökohtaista kokemustietoa, vaikuttavat opettajakuvan taustalla myös ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin odotukset ja arvot. (Rubin & Linturi 2004; ks. myös Linturi & Rubin 2011, 126.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni metodologisia valintoja. Ensin luonnehdin laadullista tutkimusorientaatiota, jonka jälkeen kerron tutkimukseni kulusta, aineistoista ja osallistujista. Lopuksi kuvailen aineistoihin sovellettuja analyysimenetelmiä.

4.1 Laadullinen tutkimusorientaatio

Tämän tutkimuskokonaisuuden tavoitteena on etsiä vastauksia siihen, millaisia kouluun ja koulutukseen liittyviä tulevaisuuskuvia koulussa toimivilla ihmisillä on. Hyödyntämällä tulevaisuusnäkökulmaa haluan lisätä tietoperustaa ja ymmärrystä koulutuksen kannalta tärkeistä tekijöistä sekä saada virallisten valtakunnallisten tulevaisuusvisioiden (OKM 2015; OKM 2024) luomien ja median välittämien mielikuvien rinnalle uusia ja monipuolisempia näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta. Avoimen ja tulkitsevan lähestymistavan saamiseksi valitsin tutkimusotteekseni laadullisen lähestymistavan. Hirsjärvi ym. (1997, 162–163) huomauttavat, että laadullinen tutkimus terminä sisältää lukuisia merkityksiä mutta yhtäläistä laadulliselle tutkimusorientaatiolle on, että niissä otetaan huomioon sosiaalisten ilmiöiden merkityksellinen luonne. Myös Mason (2002, 1) nimeää laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi sosiaalisen maailman ulottuvuuksien tutkimisen ja lisää, että laadullinen tutkimusote antaa mahdollisuuden keskittyä ilmiön eri vivahteisiin, monimutkaisuuteen ja kontekstiin. Tulevaisuuskuvat ovat monitahoisia, eikä etukäteen ole tiedossa, millaisia mielikuvia vastaajat tuottavat, joten tutkimukseni tavoitteen ja aiheen kannalta laadullinen tutkimusote on perusteltu.

Hakala (2024, 24–25) on listannut muutamia laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, kuten tutkimuksen eteneminen epälineaarisesti, ”äänen” antaminen tutkimuksen kohteena oleville, aiheen katseleminen sisältäpäin ja uusien näkökulmien esille nostaminen. Tätä listausta seuraten voin todeta tutkimukseni täyttävän nämä laadullisen tutkimuksen piirteet hyvin. Tarkoitukseni on ollut etsiä uusia näkökulmia koulun tulevaisuutta koskevaan keskusteluun ja ”antaa ääni” koulun arjen toimijoille, koska näen heidän kokemuksensa ja tulkintansa niin sanottuna ensikädentietona, ja siten tärkeinä ja huomioimisen arvoisina. Oma päivätyöni opettajana tuo aiheeseen omakohtaisuuden ja tietynlaisen sisältäpäin katselun, jolloin tutkijana ai-

neiston ymmärtäminen ja tulkinta perustuvat esiymmärrykseen, joka minulla on koulumaailmasta. Lisäksi ensimmäinen menetelmä, kirjoitelma-aineisto, ohjasi minut osatutkimuksessa III kulkemaan tutkimuspolullani suuntaan, jota en ennalta ollut päättänyt.

Tutkimukseni kohteena on osallistujien kokemuksellinen elämismaailma, joka tulee esille heidän tulevaisuuskuviissaan. Olen kiinnostunut, miten osallistajat kuvaavat tutkittavaa ilmiötä, koulun tulevaisuutta. Tavoitteena on myös nostaa tietoiseksi koulun merkitystä ja eri ulottuvuuksia siellä toimivien ihmisten näkökulmasta. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole analysoida aineistosta yksittäisiä sanavalintoja vaan tarkastella ja tulkita niiden antamaa kuvaa laajempänä kokonaisuutena. Tutkijana pyrin ymmärtämään ilmiötä jäsentämällä ja tulkitsemalla aineistoa. Ihmisiä ympäröivät asiat eivät kuitenkaan ole neutraaleja vaan annamme niille merkityksiä kokemus-temme kautta. Lähestyn tulevaisuuskuvia induktiivisesti tutkimukseeni osallistuneiden nuorten ja erityisopettajaopiskelijoiden kuvaamana, jolloin ilmaisut voivat olla suoria ilmauksia, tunnepitoisia tai toisinaan se voi vaatia ”rivien välistä lukemista” (ks. Hakala 2024, 39). Siten ihmisten kokemuksia tutkiessani teen tulkintoja toisen ihmisen kertomasta ja on tiedostettava, että tutkijana tulkintani ei välttämättä vastaa täysin tutkittavan ymmärrystä asiasta. Tutkijan ja aineiston dialogin kautta on kuitenkin mahdollisuus paljastaa jotain uutta tutkittavasta aiheesta (Kakkori & Huttunen 2014).

4.2 Tutkimusaineistot ja osallistajat

Tutkin kouluun liittyviä tulevaisuuskuvia empiirisesti analysoimalla lukiolaisnuorten kirjoitelmia koulun mahdollisista tulevaisuuksista ja erityisopettajaopiskelijoiden tulevaisuustyöpajoissa tuottamia mielikuvia inklusiivisen koulun toivotusta tulevaisuudesta. Tulevaisuuskuviien tarkastelussa aineistolähtöisen analyysin myötä erotin kaksi teemaa nuorten kirjoitelmista: teknologia (mainitaan 83/89 esseestä) ja hyvinvointi (mainitaan 86/89 esseestä). Kolmannen teeman, inklusion, valitsin, koska se on ajankohtainen ja tärkeä koulutuksen järjestämisen kannalta tulevaisuudessa (OKM 2019; OPH 2024). Keräsin väitöskirjatutkimukseni aineistot vuosina 2017 ja 2019. Seuraavaksi kuvailen tutkimusaineistoja ja osallistujia tarkemmin.

Osatutkimukset I ja II

Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttavat ensisijaisesti esitetyt tutkimuskysymykset ja tutkimukseen osallistajat (Hirsjärvi ym. 1997, 184). Väitöskirjatutkimukseni lähti liikkeelle nuorten näkemyksistä: millaisia vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia nuorilla on suomalaisesta koulusta ja koulutuksesta. Halusin tästä spesifistä aiheesta mahdollisimman laajan ja syvällisen kuvan, joten tutkimukseni ta-

voitteen kannalta oli tärkeää kerätä aineisto itse. Hakala (2024, 126) kirjoittaa, että tutkimusaineistoksi sopii vapaamuotoinen kirjoitus tietystä aiheesta rajatulle tutkimusjoukolle, kun ”tutkimuksen tavoitteena on selvittää ihmisen kokemusta, hänen käsityksiään tai tapaansa kuvata jotakin ilmiötä”. Jotta minun oli käytännössä mahdollista saada mukaan mahdollisimman monta nuorta eri puolilta Suomea ja silti säilyttää avoin lähestymistapa, valitsin tiedonkeruutavakseni kirjoitelmat. Tällainen anonyymi ja narratiivinen lähestymistapa mahdollisti nuorille vapauden ilmaista tulevaisuuskuviaan vapaasti niin, että esimerkiksi sosiaalinen vuorovaikutus vieraan aikuisen kanssa ei rajoittanut tai ohjannut heidän ilmaisuaan. Kirjoittelmien avulla pääsin kiinni yksilöllisiin näkemyksiin tulevaisuuden mahdollisuuksista. Lukiolaisille tekstin tuottaminen on tuttua, joten tästäkään näkökulmasta en pitänyt kirjoitelman avulla omien tulevaisuuskuvien ilmaisemista rajoittavana tekijänä. On kuitenkin syytä huomioida, että joissakin kirjoitelmissa voivat korostua niin sanotut utopiat tai dystopiat tulevaisuuden haave- tai kauhukuvina. Kirjoitelmissa tulevaisuus voidaan myös kuvitella jonkinlaiseksi menneisyyden ja nykyisyyden jatkeeksi (tulevaisuudentutkimuksessa tätä kutsutaan business-as-usual -tulevaisuudeksi), ja siten niissä ei välttämättä tule esille kovin yllättäviä asioita tai epälineaarisia kehityskulkuja.

Kahden ensimmäisen osatutkimuksen tutkimusaineistona ovat 89 lukiolaisnuoren kirjoitelmat otsikolla ”Tulevaisuuden koulu vuonna 2030”. Esheet kerättiin neljässä Suomen lukiossa loppuvuodesta 2017. Tutkimukseen osallistuneiden ikä vaihteli 15-18 vuoden välillä. Osallistujista 35 ilmoitti olevansa miehiä, 50 naisia ja neljä ei-binäärisiä. Osallistuvat koulut valittiin niiden edustuksen perusteella eri alueilta Suomesta. Puolet osallistuneista kouluista sijaitsi Etelä-Suomen kahdessa suurassa kaupungissa (n = 57) ja kaksi muuta koulua pienemmissä kunnissa Länsi-Suomessa (n = 32). Lukiokenttä Suomessa on heterogeeninen, joten tutkimukseen haluttiin edustus myös erikoislukioista, ja siten kahden tutkimukseen osallistuneen lukion opiskelijat, yksi suuren kaupungin ja yksi pikkukaupungin kouluista, kävivät lukion erikoislinjaa. Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät välttämättä edustaneet tyypillisiä asuinalueensa lukion oppilaita, eivät koulujen erityistehtävät liittyneet tutkimuksen kannalta olennaisiin aiheisiin kuten teknologiaan.

Tutkimusmenetelmän valinnan tarkoituksena oli saada mahdollisimman laajasti tietoa nuorten ajatuksista tulevaisuuden kouluista. Ajanjakso, noin 10-15 vuotta, eteenpäin valittiin siten, että nuorten kirjoitelmissa olisi keskenään yhtenäinen aikajänne ja se olisi selvästi riittävän kaukana visioinnin hetkestä, jotta kuvitellut muutokset olisivat ehtineet tapahtua, mutta ei kuitenkaan liian kaukana tulevaisuudessa, jotta kuvittelu olisi helpompaa. Ennen tiedon keräämistä esseen kirjoitustehtävää testattiin kolmen nuoren kanssa. Testaamisen jälkeen tehtävänanto oli seuraava:

Kirjoita vapaamuotoinen essee, millainen koulu on mielestäsi tulevaisuudessa, noin 10-15 vuoden kuluttua. Pohdi asiaa mahdollisimman laajasti eri näkökulmista. Millaisia ovat yleiset toimintatavat ja periaatteet? Voit esimerkiksi kertoa, mitä opiskellaan, millaisilla tavoilla ja kenen kanssa? Millainen opiskeluympäristö on? Kuka opettaa?

Ennen aineistonkeruuta sekä opiskelijoille että heidän vanhemmilleen kerrottiin kirjeitse tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja annettiin tutkijan yhteystiedot. Tutkimuslupa saatiin myös etukäteen koulujen rehtoreilta ja tutkimukseen osallistuneiden opiskelijaryhmien vastuuopettajilta. Keräsin aineistot itse, mikä mahdollisti sen, että jokainen ryhmä sai samanlaiset suulliset ohjeet. Lisäksi pystyin itse vastaamaan opiskelijoiden kysymyksiin. Tutkimustilanteessa korostin, että ei ole niinkään tarpeen vastata suoraan tehtävänannossa esitettyihin kysymyksiin, vaan kirjoittaa kaikki mahdolliset mielikuvat vapaasti. Nuoret kirjoittivat esseeet sähköiselle alustalle anonyymisti, ja jokaiseen kirjoitelmaan kirjattiin vain koulun nimi, opiskelijan ilmoittama sukupuoli sekä tieto, saako esseetä käyttää tutkimusaineistona. Pidin tärkeänä, että nuoret ilmaisevat ajatuksiaan mahdollisimman monipuolisesti ja rohkeasti ja siksi päätin olla keräämättä osallistujista tarkempia taustatietoja. Myöskään tutkimuseettisesti en halunnut kysyä heistä tietoja, jotka eivät olleet tutkimustehtävän kannalta tarpeellisia. Aiemmissa tutkimuksissa (Hicks 1996; Eckersley 1999) sukupuolella on ehdotettu olevan vaikutusta tulevaisuudesta muodostettuihin näkemyksiin ja siksi sitä pyydettiin taustatiedoissa. Opiskelijat kirjoittivat esseeet heti ohjeiden antamisen jälkeen. Heillä oli varsinaiseen kirjoittamiseen aikaa noin 60 minuuttia.

Kirjoitelmat kerättiin kouluissa oppitunneilla ja on mahdollista, että kaikki opiskelijat eivät olleet tehtävästä motivoituneita. Tämän voikin huomata muutamasta todella lyhyestä esseestä. Toisaalta useimmat nuoret paneutuivat tehtävään, koska suurin osa teksteistä on runsaita ja pitkiä. Muutamat opiskelijat vaikuttivat tutkimustilanteessa jopa innostuneilta ja käyttivät kirjoittamiseen koko siihen varatun 60 minuutin ajan. Esseiden pituus vaihteli 31 sanasta 503 sanaan ja niiden keskimääräinen pituus oli 200 sanaa. Esseeet tuottivat 58 sivua tekstiä (Arial, 12 pt, riviväli 1,5, 2 cm marginaalit ja ilman kappalejakoja). Menetelmänä kirjoitelman haasteena on sen tulokkaisuus, ymmärrätkö tutkijana kirjallisesti tuotetut ilmaisut siten kuin sen kirjoittaja on tarkoittanut. Haastattelussa epäselvissä tilanteissa olisi mahdollista pyytää vastaajaa täydentämään tai selittämään tarkemmin ilmauksiaan. Tämä asettaa osaltaan vaatimuksia myös aineiston analysointiin. Tutkimuksessani minun on myös hyväksyttävä aineistoni niin sanottu lopullisuus, koska kirjoitelmat kirjoitettiin anonyymisti.

Osatutkimus III

Kolmannen osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää inklusiivisen koulun toivottuja tulevaisuuskuvia. Tähän osatutkimukseen osallistujiksi valittiin erityisopettajaopiskelijat, koska heillä oli opintojensa myötä olennainen ja ajantasainen teoreettinen tieto inklusiivisuudesta koulutuksessa, ja valmistumisensa jälkeen he ovat keskeisessä roolissa inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa. Suomessa oppivelvollisuusopetuksessa erityisopettajilla on korkeakoulututkinto, jonka opinnot keskittyvät erityisopetuksen ammatillisiin opintoihin (60 op; A 986/1998, 8a§). Erillisiin erityisopettajaopintoihin haetaan hakuprosessin kautta perustutkintojakson aikana tai valmistumisen jälkeen työelämäkokemuksella. Tutkimusaineistot tuotettiin kolmessa keskenään yhdenmukaisesti toteutetussa tulevaisuustyöpajassa suomalaisessa yliopistossa vuonna 2019. Työpajoihin osallistui yhteensä 61 erityisopettajaopiskelijaa (18 % miehiä ja 82 % naisia). Tulevaisuustyöpajat ovat ryhmätyöskentelyn muotona osallistavia, keskustelevia ja demokraattisia (l. deliberatiivisia) tapaamisia, joissa analysoidaan yhteistä aihetta, keskustellaan ja suunnitellaan ehdotuksia, visioita tai ratkaisuja (Nygrén 2019). Usein liikkeelle lähdetään jostain ongelmasta, ja työskentely perustuu vapaaseen ideointiin (aivoriihi) pyrkien kuitenkin pääsemään kiinni myös keskusteluun tarvittavista toimenpiteistä. Tulevaisuustyöpajaan osallistuja ei tarvitse ennakkotietoa tulevaisuudentutkimuksesta vaan menetelmässä ohjataan osallistujaa tulevaisuusajatteluun. Työpajaa voidaan pitää sosiaalisen oppimisen välineenä, joka ei sinällään tavoittele ryhmän täydellistä yksimielisyyttä vaan enemmänkin moniäänisyyttä, vaikka osallistajat luovatkin yhteisiä ratkaisuehdotuksia. (Jungk & Müllert 1987; Rubin 2004b.) Osatutkimuksen III aineisto tuotettiin inklusiivista pedagogiikkaa käsittelevän kurssin aikana. Ennen työpajoja opiskelijat saivat luentoja ja pienryhmäopetusta inklusiivisuuden käsitteistä ja ideologiaan liittyvistä useista näkökulmista (ks. mm. Ainscow, Booth & Dyson 2006; Väyrynen 2006; Booth 2011) sekä erityisopetukseen liittyvästä palvelujärjestelmästä ja lainsäädännöstä varhaiskasvatuksesta aikuisuuteen.

Menetelmäksi valittu tulevaisuustyöpaja (rinnakkaisena terminä käytetään myös sanaa tulevaisuusverstas) on Jungkin ja Müllertin (1987) luoma sekä muiden tutkijoiden (mm. Nygrén 2019) edelleen muokkaama menetelmä. Inklusioon liittyvät mahdolliset negatiiviset kokemukset otettiin lähtökohdaksi mahdollisuuksien kuvittelemiselle ja uusien merkityksien etsimiselle tulevaisuuskuvien jäsentämiseksi. Kunkin työpajaan osallistui kerrallaan noin 20 henkilöä. Järjestin itse työpajat samantyyppisin vaihein ja toimin myös aktiivisesti työpajan ohjaajana. Ennen työpajaa eettiset näkökohdat otettiin huomioon hankkimalla laitoksen hyväksyntä tutkimuksen tekemiselle ja aineistokeruulle; osallistajat saivat selvityksen tutkimusprojektista ja heiltä saatiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Työpajassa osallistujat työskentelivät heterogeenisissä 4-5 hengen ryhmissä. Jokaisessa ryhmässä oli opiskelijoita eri taustoista, mukaan lukien erityisopetuksen perustutkinto-opiskelijat,

luokanopettajakoulutuksen perustutkinto-opiskelijat, työelämäkokemusta omaavat luokanopettajat ja työelämäkokemusta omaavat aineenopettajat. Vastaavasti myös osallistujien ikä, uravaihe ja työkokemus vaihtelivat.

Työpajamalli räätälöitiin tätä tutkimusta varten, koska konteksti ja osallistujat olivat ainutlaatuisia (Nygrén 2019). Toteutuksessa pyrittiin kuitenkin noudattamaan tulevaisuuden työpajateorian kaavaa ja Jungkin ja Müllertin (1987, 49–73) esittämiä vaiheita.

Työpajojen vaiheet olivat seuraavat:

1. **Valmisteluvaihe** (kaikki yhdessä):

- Vaiheen tavoite: saada yhteinen käsitys siitä, mitä teemme yhdessä
- Vaiheen toiminta: selvitetään työpajan tavoitteet ja käytännön näkökohdat

2. **Kritiikkivaihe** (ryhmissä):

- Vaiheen tavoite: tunnistaa nykyiset esteet inklusiivisen koulutuksen toteuttamiselle sekä pohtia ja tunnistaa ajattelua ohjaavia arvoja
- Vaiheen toiminta: inklusiivisen koulun ajankohtaisten ongelmien kokoaminen ja yhteisen käsityksen muodostaminen ryhmän keskeisistä arvoista

3. **Fantasiavaihe** (ryhmissä):

- Vaiheen tavoite: löytää toiveita ja odotuksia osallistavan koulun tulevaisuutta kohtaan ja lisätä osallistujien tulevaisuustietoisuutta
- Vaiheen toiminta: tulevaisuuden koulun kuvitteleminen, joka toivotulla tavalla toteuttaa inklusiivista opetusta ja kasvatusta; kannustaa osallistujia löytämään uusia ajattelutapoja ilman rajoituksia lähestymällä tuttua aihetta uudessa valossa ja pohtimaan laajasti koulun toimijoita ja käytäntöjä; ryhmän jäsenten hallitsevan roolin tai muiden ideoiden kritisoinnin estäminen fantasiavaiheen aikana; julisteiden tuottaminen työkaluksi ryhmille ideoiden kokoamiseen ja tulosten esittelemiseen muille ryhmille

4. **Toteutusvaihe** (kaikki yhdessä):

- Vaiheen tavoite: "paluu todellisuuteen" tarkastelemalla konkreettisia ehdotuksia visioimista ideoista
- Vaiheen toiminta: ryhmien tulosten esittely ja yhteinen keskustelu pohtimalla hyödyllisiä ideoita toteutettavaksi nykyisessä koulutusjärjestelmässä

On huomioitava, että tutkimuksellisten tavoitteiden lisäksi työpajojen tärkeä tavoite oli osallistujien oma oppiminen ja tulevaisuusorientaation lisääminen. Tavoitteena oli, että osallistujat oppivat etsimään, ehdottamaan ja arvioimaan tulevaisuu-

den mahdollisuuksia tunnistamalla eri tulevaisuuden vaihtoehtojen olemassaoloa. Lisäksi tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden itseluottamusta, toiveikkuutta ja uskoa omiin päätöksentekokykyihin. Roolinani työpajojen fasilitaattorina oli viedä prosessia eteenpäin ja ohjata vuorovaikutusta. Tutkimuksellisesti tämä kahdenlainen roolini (fasilitaattori ja tutkija) tuottaa valta-asetelman, jossa olen samanaikaisesti sekä tutkimuksen tekijä että sen kohde osallistuessani tulevaisuustyöpajan dialogiin. Siten itserefleksivisyys on tärkeää pyrkiessäni tunnistamaan oman roolini aineiston tuottamisessa (Otonkorpi-Lehtoranta & Ylöstalo 2015). Osatutkimuksen III aineisto koostuu osallistujien tuottamista teksteistä ja osallistuvalla havainnoinnilla tehdyistä kenttämuistiinpanoistani. Kenttämuistiinpanoissa kuvasin osallistujien toimintaa ja puhetta ja siten pyrin pitämään havainnot ja tulkinnat erillään (Hirsjärvi ym. 1997, 217).

4.3 Aineiston laadullinen sisällönanalyysi

Väitöskirjatutkimukseni aineisto koostuu nuorten kirjoittamista kirjoitelmista ja erityisopettajaopiskelijoille järjestettyjen tulevaisuustyöpajojen aineistosta: osallistujien tuottamista teksteistä ja kenttämuistiinpanoistani. Tutkimukseni aineistot ovat siis olleet analyysivaiheen alkaessa tekstimuodossa ja niitä on analysoitu sisällönanalyysia käyttämällä. Sisällönanalyysi on yksi tärkeimmistä ihmistieteiden tutkimustekniikoista, koska se tunnistaa sosiaalisen maailman viestintänä, jossa keskiössä ovat sosiaalisten ilmiöiden ymmärtäminen ja merkitysten tulkitseminen yhteiskunnallisissa kontekstissa (Krippendorff 2004, xiii). Sisällönanalyysi on sateenvarjotermi useille tavoille analysoida tekstiä. Sisällönanalyysimenetelmiä voidaan soveltaa sekä määrällisesti (kvantitatiivisesti) että laadullisesti (kvalitatiivisesti). Tosin Krippendorff (2004, 16) kyseenalaistaa tämän kahtiajaon, koska hänen mukaansa kaikki tekstin lukeminen on laadullista, vaikka tekstin tiettyjä ominaisuuksia muutettaisiinkin numeroiksi. Ensimmäiset sisällönanalyysin kuvaukset liittyivät positivistiseen paradigmaan ja kvantitatiiviseen lähestymistapaan (Lindgren, Lundman & Graneheim 2020). Määrällinen sisällönanalyysi on standardoitu menetelmä, jonka väitetään tarjoavan objektiivisia ja toistettavia tuloksia. Tällä menetelmällä voidaan käsitellä suuria määriä dataa pelkistämällä aineisto koodeihin, jotka voidaan laskea ja analysoida tilastollisesti. (Bock, Isermann & Knieper 2011). Laadullinenkin sisällönanalyysi perustuu tutkijan tekemiin koodeihin, joiden avulla tutkittavasta ilmiöstä luodaan sitä kuvaavia kategorioita, käsitejärjestelmiä ja malleja. Se määritellään analyysimenetelmäksi tekstidatan sisällön subjektiiviseen tulkintaan koodaamalla ja tunnistamalla teemoja systemaattisella luokitteluprosessilla (Hsieh & Shannon 2005). Siten laadullinen sisällönanalyysi sopii analyysimenetelmäksi tutkimuksiin, joissa kuvataan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20). Mayring (2014, 365) huomauttaa, että laadullinen sisällönanalyysi tekstianalyysin

menetelmänä yhdistää sekä määrällisiä että laadullisia analyysivaiheita ja tekee tästä lähestymistavasta siten monimenetelmällisen (mixed methods).

Tämän väitöskirjatutkimuksen kaikissa osatutkimuksissa aineiston sisällönanalyysi on ollut laadullista. Laadullisessa sisällönanalyysissä voidaan erottaa kolme lähestymistapaa: induktiivinen, deduktiivinen ja abduktiivinen (Elo & Kyngäs 2008; Krippendorff 2004, 36). Tätä samaa perusjakoa seuraten Hsieh ja Shannon (2005) puhuvat perinteisestä (conventional content analysis), suorasta (direct content analysis) ja summatiivisesta (summative content analysis) sisällönanalyysistä, ja Tuomi ja Sarajärvi (2018) aineistolähtöisestä, teorialähtöisestä ja teoriaohjaavasta lähestymistavasta. Induktiivinen analyysi on aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2018) eli siinä edetään aineiston ehdoilla yksityiskohdista yleistyksiin. Tällöin tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset ohjaavat analyysia (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022). Aineistolähtöinen analyysi vaatii tutkijalta refleksiivistä tutkimusotetta, sillä siinä tutkija on väistämättä ja erottamattomasti osana tiedon tuottamis- ja tulkitaprosessia (Mason 2002, 149). Deduktiivisessa eli teorialähtöisessä analyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110–111) puolestaan analyysia ohjaa aiempi tieto tai teoria, jonka perusteella analyysia varten muodostetaan runko, johon etsitään aineistosta sisällöltään sopivia asioita (Elo & Kyngäs 2008). Teorialähtöistä analyysia ohjaa siis valmis malli ja se etenee laajemmista yleistyksistä yksityiskohtiin. Abduktiivinen eli teoriaohjaava (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107) analyysi on induktiivisen ja deduktiivisen analyysin välimaastossa. Tällöin aineiston analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan mutta aineistosta tehdyille havainnoille etsitään selityksiä ja tukea tai vastaamattomuuksia aiempiin tutkimuksiin ja tietoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110). Krippendorffin (2004, 38) mukaan abduktiivinen analyysi on keskeisin laadullisen sisällönanalyysimenetelmä. Hänen mukaansa abduktiivisessa analyysissä tutkijat tekevät johtopäätöksiä ilmiöistä, jotka eivät ole suoraan havainnoitavissa, vaan he yhdistävät havaintonsa tietoon, teoriaan, kokemukseen ja intuitioon vastatakseen tutkimuskysymyksiinsä.

Osatutkimukset I ja II

Väitöskirjatyöni kaksi ensimmäistä osatutkimusta keskittyivät selvittämään, millaisia vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia nuorilla lukiolaisilla suomalaisesta koulusta ja koulutuksesta on. Aineisto koostui 89 nuoren kirjoittamasta esseestä, joiden analysoinnissa käytettiin aluksi induktiivista sisällönanalyysia. Koska tulevaisuuskuvat ovat monitahoisia, eikä etukäteen ollut tiedossa, millaisia mielikuvia vastaajat tuottavat, koin tämän analyysimenetelmän hyödylliseksi laadullisen aineiston lähestymistavaksi avoimen ja tulkitsevan tiedon saamiseksi. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla ja ymmärtää ilmiötä, joten näin tarpeelliseksi edetä yksittäisistä ja konkreettisemmista ilmauksista kohti yleisempiä ja abstraktimpia kokonaisuuksia (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 122–127). Ensin luin esseitä toistuvasti aineistoon tutustumiseksi ja avoimen koodauksen tekemiseksi. Tämä prosessi merkitsi sitä, että tein muistiinpanoja ja erilaisia otsikoita kuvaamaan kaikkia sisällön näkökohtia, samalla kun luin tekstejä perusteellisesti useita kertoja. Tavoitteena oli välttää olettamuksia ja olla avoin sisällölle. Tässä vaiheessa teknologia (mainitaan 83/89 esseestä) ja hyvinvointi (mainitaan 86/89 esseestä) osoittautuivat kahdeksi pääteemaksi, joihin keskityin osatutkimuksissa I ja II.

Osatutkimuksessa I tavoitteena oli tutkia, kuinka nuoret näkevät teknologian roolin tulevaisuuden kouluissa. Aineistoon perehtymisen jälkeen analysointia jatkettiin otsikoimalla ja lajittelemalla valmisteluvaiheessa koodatut alkuperäiset ilmaukset niiden yhtäläisyyksien ja erojen mukaan laajempiin kategorioihin. Analyysia ohjasivat tutkimuskysymykset teknologian ennakoituista muutoksista, asenteista teknologian kehitykseen ja sen tuomaan muutokseen, teknologian seurauksista opetuksessa ja oppimisessa sekä teknologian vaikutuksista koulutukseen ja yhteiskuntaan. Käytännössä tämä tarkoitti epälineaarista prosessia, jossa muodostettujen alakategorioiden ja luokkien johdonmukaisuutta ja tulkintaa testattiin palaamalla tekstissä oleviin konteksteihin, jossa ilmaukset olivat. Analyysin pohjalta muodostettiin neljä koulujen teknologiaan liittyvää vaihtoehtoista tulevaisuuskuvaa, jotka esitellään narratiiveina osatutkimuksen I tuloksissa. Koska tulevaisuuskuvat sisältävät ristiriitaisia elementtejä (Rubin 2013), ei yksittäinen essee sijoitu sellaisenaan mihinkään näistä tulevaisuuskuvista vaan muodostetut neljä tulevaisuuskuvaa ovat yhdistelmä samanlaisia tekijöitä eri esseistä.

Osatutkimuksessa II selvitettiin nuorten tulevaisuuskuvia kouluhyvinvoinnista. Tavoitteeni oli tutkia, kuinka nuoret näkevät kouluhyvinvoinnin tulevaisuuden kouluissa ja onko näissä sukupuolten välisiä eroja. Lisäksi pyrin selvittämään, millaisia tekijöitä nuorten tulevaisuuskuvissa nostettiin esiin kouluhyvinvointia edistävinä ja toisaalta heikentävinä tekijöinä. Osatutkimuksen II analyysi eteni aineistolähtöisen valmisteluvaiheen jälkeen hybridinä alkaen aineistolähtöisenä ja jatkuen teoriaohjaavana. Luokittelun ryhmittelyvaiheessa havaitsin, että nuoret kirjoittivat koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista, jotka vastasivat Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin mallin osa-alueita. Siten analyysi jatkui teoriaohjaavana laatimalla analyysimatriisi käsitteellistämään kouluhyvinvointiin liittyviä tulevaisuuskuvia. Matriisi perustui Konun ja Rimpelän kouluhyvinvointimalliin, josta analyysivaiheen aikana kuitenkin jätettiin pois terveydentila, sillä hyvinvointimalli on alun perin tehty mittaamaan subjektiivisia kokemuksia, kun taas tässä tutkimuksessa opiskelijat pohtivat koulun tulevaisuutta, eivät omaansa. Koodausvaiheessa esseissä olleet terveyteen liittyvät maininnat liitettiin osaksi koulun olosuhteita. Tulokset raportoitiin neljänä vaihtoehtoisena tulevaisuuskuvana, jotka laadittiin soveltaen Datorin (2009) tyypittelyä neljästä geneerisestä tulevaisuuskuvasta. Muodostetut tulevaisuuskuvat eivät ole keskenään saman

laajuisia. Ilmiön monimuotoisuuden ymmärtämiseksi koin kuitenkin analyysivaiheessa tärkeäksi ottaa mukaan myös sellaisia näkökulmia, jotka tulivat esseissä esille harvemmin.

Osatutkimus III

Osatutkimus III keskittyi selvittämään, millaisena erityisopettajaopiskelijat visioivat inklusiivisen koulun toivotun tulevaisuuden. Toteutin aineiston analyysin aineistolähtöisesti, koska tutkimuksen tavoitteen kannalta selkeää tai olennaista viitekehystä ei ollut valmiina. Ensin kirjoitin julisteiden ja muistiinpanojen tekstit puhtaaksi, ja kävin niitä läpi useita kertoja. Tämän jälkeen ilmaisuja pelkistettiin ja jäsenneltiin tekemällä merkintöjä niiden ydintä kuvaavista ominaisuuksista, jonka jälkeen lausekkeita koodattiin alaluokkiin. Luokituksen perusteella haettiin yläkäsitteitä, joista muodostettiin tuloksissa esiteltyt ulottuvuudet, jotka kuvaavat teemaa eri näkökulmista. Analyysia ohjasi kysymys, mitä tekijöitä erityisopettajaopiskelijat pitivät tärkeinä kuvitellessaan inklusiivisen koulun toivottua tulevaisuutta. Käytännössä tein analyysiprosessin koodausta, luokittelua ja abstrahointia useita kierroksia testaten samalla analyysissä syntyneitä havaintoja. Tämän prosessin aikana jotkin aineiston tekijät sopivat useampaan kuin yhteen ulottuvuuteen. Siten analyysin tuloksista muodostettiin kokoava kuvio, joka muodostuu kolmesta osittain päällekkäisestä ulottuvuudesta: rakenteellinen, sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Nämä ulottuvuudet ovat kietoutuneet toisiinsa ja niitä on pidettävä yhtä tärkeinä inklusiivisen koulun toivottavassa tulevaisuuskuvassa.

5 Tutkimustulokset

Väitöskirjatutkimukseni koostuu kolmesta alkuperäisestä tutkimusartikkelista. Näiden osatutkimusten tulokset esitellään seuraavaksi omissa alaluvuissaan. Alkuperäiset artikkelit ovat kokonaisuudessaan väitöskirjan painetun version liitteinä.

5.1 Teknologian ristiriitainen rooli nuorten tulevaisuuskuvissa tulevaisuuden koulusta (osatutkimus I)

Nikula, E., Järvinen, T. & Laiho, A. The Contradictory Role of Technology in Finnish Young People's Images of Future Schools. *YOUNG*, 2020; 28 (2): 465–484. (Original work published 2020, Sage Publications.)

Osatutkimuksen I tavoitteena oli tarkastella Z-sukupolveen kuuluvien nuorten näkemyksiä teknologian roolista tulevaisuuden kouluissa. Z-sukupolvi määritellään eri lähteissä hieman eri tavoin, mutta tieteellisissä lähteissä (esim. Levickaité 2010) Z-sukupolveen määritellään useimmiten ne, jotka ovat syntyneet vuosituhannen molemmin puolin. Tätä sukupolvea on kutsuttu muun muassa 'diginatiiveiksi', koska he ovat ensimmäinen täysin digitaalisen aikakauden sukupolvi ja siten yksi keskeisistä heidän kasvuaan muovaavista kokemuksista on ollut teknologian nopea kehittyminen.

Tulokset esiteltiin neljän laadullisesti eriävän tulevaisuuskuvan kautta. Tulevaisuuskuvat muodostettiin neljän luokittelevan tekijän perusteella: ennakoidut muutokset teknologiassa, asenteet teknologian kehitykseen ja muutokseen, digitalisaation vaikutukset opetukseen ja oppimiseen sekä teknologian koulutukselliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset (taulukko 3.). Näiden tekijöiden pohjalta muodostetut tulevaisuuskuvat nimettiin: 1) Korkean teknologian keskukset, 2) Tuttua ja turvallista, 3) Inhimillisyys on tärkeää ja 4) Jotain muuta kuin paineita, kiitos!

Taulukko 3. Neljä tulevaisuuskuvaa ja niiden luokittelun tekijät teknologian roolista tulevaisuuden koulussa

LUOKITELLUT TEKIJÄT	I Korkean teknologian keskusket	II Tuttua ja turvallista	III Inhimillisyyden on tärkeää	IV Jotain muuta kuin paineita, kiitos!
Ennakoidut muutokset teknologiassa	Merkittäviä, nopeita ja tavoitteellisia muutoksia.	Vähäisiä muutoksia.	Ei selkeää kantaa siihen, onko muutos pieni vai suuri.	Ei selkeää kantaa siihen, onko muutos pieni vai suuri.
Asenteet teknologian kehitykseen ja muutokseen	Vahva usko teknologiaan. Muutosta tarvitaan.	Suomalaiset koulut ovat laadukkaita, eikä merkittäviä muutoksia tarvita. Teknologiset ohjelmat ovat hämmästyttäviä ja epämiellyttäviä käyttä.	Vaikka teknologian hyötyjä tunnustetaan, sosiaalisen kanssakäymisen väheneminen herättää paljon huolta.	Kriittinen näkemys teknologisesta muutoksesta, koska sen koetaan aiheuttavan paineita ja lisäävän vaatimuksia. Digitalisoitua oppimista pidetään tylsänä.
Digitalisaation vaikutukset opetuksen ja oppimiseen	Uusinmat teknologiset innovaatiot korvaavat vanhat opetusmenetelmät ja oppimisvälineet; oppimistulokset paranevat. Paikkaan sitomaton opiskelu tekee siitä itsenäisempää, yksilöllisempää ja joustavampaa, mikä vähentää koulurakennusten merkitystä. Teknologia edistää sosiaalista vuorovaikutusta.	Vain vähäistä vaikutusta: enimmäkseen verkko-oppimateriaalit. Muutos koulutasolla vuoteen 2030 mennessä on rajallinen ja hidas, koska: 1) lyhyt aikajakso, 2) jo ennestään korkea teknologian taso, 3) koulujen staattinen luonne ja byrokraattinen suomalainen järjestelmä. Suositaan oppiaineperusteista opetusta.	Opetuksen ja oppimisen muodot muuttuvat: digitaaliset oppimis- ja opetusvälineet vähentävät ryhmätyöskentelyä ja lisäävät itsenäistä opiskelua. Teknologian käytön lisääntyminen vaikuttaa kielteisesti monien tärkeiden taitojen, kuten sosiaalisten taitojen, oppimiseen. Toivotussa tulevaisuudessa koulujen yhteistyötaitoja edistetään ja opettajina pysyvät oikeat ihmiset.	Opetuksesta tulee menetelmäkeskeistä, koska teknologian käyttö on päätavoite. Perinteiset opetus- ja oppimismuodot katoavat. Teknologian lisääntyvä käyttö vaikuttaa kielteisesti monien tärkeiden taitojen, kuten taiteeseen ja luovuuteen liittyvien taitojen, oppimiseen. Opettajien työ helpottuu, mikä lisää nuorten työmäärää kouluissa.
Teknologian koulutukselliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset	Teknologinen kehitys hyödyttää koulua ja yhteiskuntaa. Koulun ja työelämän välinen suhde vahvistuu. Tulevaisuuden nuoret ovat älykkäämpiä. Koulutus on taloudellisesti tehokkaampaa. Kulutuksen ja luonnonvarojen käytön väheneminen.	Teknologisen kehityksen seuraukset ovat suurempia koulujen ulkopuolella, ympäröivässä yhteiskunnassa.	Pelätään, että teknologian rooli kasvaa tulevaisuudessa liian suureksi, koska se vähentää ihmisen toimijuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta.	Teknologinen kehitys lisää nuorten paineita ja vieraannuttaa heidät todellisesta elämästä. Nuorten eriarvoisuus ja terveysongelmat lisääntyvät. Ilmastonmuutoksen vuoksi teknologian käyttö on pakollista.

Muodostetuista tulevaisuuskuvista *Korkean teknologian keskukset* oli selvästi positiivisin, lähes utopiaa, kuvaillen teknologian hienoa kehitystä ja sen tuottamia upeita ja opiskelijoita hyödyttäviä muutoksia kouluissa. Tästä kuvasta heijastuu yhteiskunnassa julkisesti esille tuotu ajatus, miten teknologia korjaa kaiken. *Tut-tua ja turvallista* -tulevaisuuskuvan näkökulma oli nostalginen, jossa teknologian tuomia muutoksia ei nähty suurina eikä myöskään tarpeellisina. Kaksi muuta kuvaa, *Inhimillisyyden on tärkeää* ja *Jotain muuta kuin paineita, kiitos!* toivat puolestaan esille kriittisiä näkökulmia kiinnittäen huomiota teknologian tuomaan epätasa-arvoon, teknologian tuottamiin ulkoisiin paineisiin ja korostivat tarvetta ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä opiskelijoiden kesken että opiskelijoiden ja opettajien välillä. Alkuperäisissä tutkimusjulkaisuissa tulevaisuuskuvat esitellään ja kuvaillaan narratiiveina. Näiden tulevaisuuskuvien perusteella paljastuu, että nuorten ajatukset teknologiasta tulevaisuuden kouluissa ovat ristiriitaisia ja heterogeenisiä.

Tulokset haastavat yleisen ajatuksen Z-sukupolven nuorista teknologiasta riippuvaisina ja täysin integroituneina digitaaliseen maailmaan. Tutkimuksen tulokset kiinnittävät huomion nuorten ristiriitaiseen suhtautumiseen teknologiaan ja sen rooliin tulevaisuuden kouluissa. Osa nuorista näki teknologian kehittyvän nopeasti ja sillä olevan positiivisia vaikutuksia sekä koulutukseen että laajemmin yhteiskunnassa. Osalla nuorista kuitenkin oli kriittisempiä näkemyksiä teknologian suurempaan rooliin koulutuksessa. Samoin kuin Selwyn (2016) on tutkimuksessaan todennut, näillä nuorilla saattaa olla ensi käden tietoa siitä, miten teknologian hyötyjä ylisitetään koulun ulkopuolella mutta sillä on lopulta vain vähäistä merkitystä oppimisen laatuun.

Vastaavanlainen ristiriita näkyi teknologian vaikutuksesta sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Osa nuorista kyllä visioi, että teknologia tulee edistämään yhteistyötä. Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset paljastivat, että positiivinen näkökulma on yksipuolinen. Sosiaaliset kontaktit ja sosiaalinen ympäristö ovat tärkeitä nuorille ja heidän tulevaisuuskuvissaan koulun pitäisi olla paikka, jossa erityisesti edistetään mahdollisuuksia kasvokkain käytävään vuorovaikutukseen.

Vaikka digitaalisuus on selkeästi olennainen tekijä Z-sukupolven elämismailmassa ja he saattavat olla sen käyttämisessä luontevia, koska sosiaalis-historiallinen tilanne ja aikakausi on heille sama, osoittivat tämän tutkimuksen tulokset, että heidän asenteensa teknologiaa kohtaan ei kuitenkaan ole yhteneväinen. Sen sijaan nopeasti muuttuva maailma saattaa herättää osassa nuoria kaipuuta pysyvyyteen.

Tulokset osoittivat, että nuoret ovat herkkiä visioimaan tulevaisuutta ja he pysyivät tulevaisuuskuvissaan huomioimaan laajasti myös kouluun vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä. Rubinin mukaan (2000, 7) nuorilla on taitoa ennakoida tulevaisuutta, minkä myös tutkimukseni osoitti, vaikka tutkimukseeni osallistuneet nuoret eivät olleet saaneet tulevaisuusajatteluunsa minkäänlaista formaalia opetusta. Siten

tutkimukseni vahvistaa huomiota, että nuorten näkemyksiä tulisi hyödyntää koulun tulevaisuuden visioinneissa.

5.2 Nuorten tulevaisuuskuvia kouluhyvinvoinnista (osatutkimus II)

Nikula, E., Järvinen, T. & Laiho, A. Future school well-being: a qualitative study on the imagined futures of Finnish youth. *Journal of Youth Studies*, 2024: 1–17.

Osatutkimuksen II tavoitteena oli selvittää nuorten tulevaisuuskuvia kouluhyvinvoinnista, mitkä tekijät korostuvat kouluhyvinvointia edistävinä tekijöinä ja mitkä taas heikentävät sitä. Lisäksi tarkastelimme, onko näkemyksissä sukupuolten välisiä eroja, sillä aikaisemmat tutkimukset ja kouluterveyskyselyt (Salmela-Aro & Tynkynen 2012; THL 2021) ovat osoittaneet lukiolaisten hyvinvoinninkokemukset erilaisiksi nuorten naisten ja miesten välillä. Kouluhyvinvointi on paljon puhuttu ja tutkittu termi, mutta toisaalta sen määrittely on epämääräistä (McLeod & Wright 2016). Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvoinnin näkökulma oli tulevaisuusorientoitunut ja sosiologinen kohdistuen tarkastelemaan kouluhyvinvointia Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvointimallin ja Allardtin (1981) sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta muodostettujen kategorioiden kautta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet.

Aineiston analyysin pohjalta muodostettiin neljä tulevaisuuskuvaa, jotka eroavat toisistaan laadullisesti. Tulevaisuuskuvien luokitellut tekijät ovat kootusti taulukossa 4. Tulevaisuuskuvat nimettiin: 1) Kasva täyteen potentiaaliisi, 2) Tuulijolla, 3) Pikajuoksu ja 4) Kukoista kouluyhteisön tuella. Tulevaisuuskuvien muodostamisessa hyödynnettiin Datorin (2009) typologiaa tulevaisuuskuvien arkkityypeistä: Kasvu, Rajat, Romahdus ja Transformaatio. Alkuperäisissä tutkimusjulkaisuissa tulevaisuuskuvat esitellään ja kuvaillaan narratiiveina.

Taulukko 4. Neljä tulevaisuuskuvaa ja niiden luokittelun tekijät kouluhyvinvoinnista tulevaisuuden koulussa

Luokitellut tekijät yhdistelmä Konu ja Rimpelä (2002) ja Allardt (1981)	I. KASVA TÄYTEEN POTENTIAALIISI	II. TUULIAJOLLA	III. PIKAJUOKSU	IV. KUKOISTA KOULUYHTEISÖN TUELLA
Koulun olosuhteet	Ympäristö on miellyttävä ja kutsuva. Koulutukseen investoidaan paljon. Opiskelijoiilla on omat opintopolut ja pienemmät ryhmäkoot. Terveystiedon edistäminen otetaan huomioon kaikessa toiminnassa.	Fyysisten koulujen merkitys on vähäinen. Koulut ovat alirahoitettuja, ja yksityisiä ja maksullisia kouluja on enemmän. Vaatimukset ovat alhaiset; oppilaat ovat vastuussa edistymisestään; ryhmäkoot ovat suuria. Terveystiedon edistämistä ei huomioida.	Koulurakennukset pysyvät samanlaisina, ja oppiminen tapahtuu luokkahuoneissa. Rahoitus on rajoitettua. Perinteinen koulunkäynti. Ryhmäkoot ovat suurempia; säännöt ovat tiukat. Teknologian käyttö ja liikunnan väheneminen aiheuttavat terveysongelmia.	Kouluympäristö tukee terveyttä ja hyvinvointia. Kouluihin investoidaan, koska tasa-arvoa arvostetaan. Koulutus on ilmaista. Projektit korvaavat arvosanoihin perustuvan arvioinnin.
Sosiaaliset suhteet	Opettajien ohjaus on tiivistä ja tukee yksilöllistä. Vuorovaikutus on tärkeää. Koulun ulkopuolinen yhteistyö on olennaista. Ilmapää on motivoiva ja innovatiivinen.	Opettajan ohjauksen ja itsenäisen opiskelun vähäisyyttä pidetään epäsuotuisana. Koululla ei ole ulkoista yhteistyötä. Ilmapää on välittämätön.	Opettajien ohjaus on tiivistä. Koulun ulkopuolista yhteistyötä ei ole, mutta työelämä määrittelee koulussa opiskeltavia sisältöjä. Ilmapää on kilpailullinen.	Opettajan rooli on vähäinen. Opiskelu on itsenäistä ja painottaa vertaisoppimista ja ongelmanratkaisua. Opiskelu on käytännönläheistä ja koulun ulkopuolelle tehdään vierailuja. Ilmapää on vuorovaikutteinen ja avoin.
Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen	Itsensä toteuttaminen ja tasa-arvo ovat olennaisia. Valinnanvapaus on laajaa. Opiskelijaa kunnioitetaan yksilönä, ja yksilöllisyyttä korostetaan positiivisesti. Liikunta, rentoutuminen ja hauskanpito kohottavat mielialaa.	Osa voi kokea itsensä toteuttamista, kun opiskelu tapahtuu itsenäisesti omaan tahtiin ja opiskelija kantaa itse vastuun opinnoista. Opiskelijoiden on pärjättävä ilman tukea; yksilöt jäävät yksin. Siksi he saattavat kokea lisääntyneen stressiä.	Opintoja ohjataan ja säännellään ulkoisesti. Opiskelijoiden ajatuksia ei arvosteta. Yhteiskunnan tarpeet asetetaan yksilön tavoitteiden yläpuolelle. Vapaa-ajan aktiviteetit eivät ole merkityksellisiä, ja tavoitteena on valmistua nopeasti.	Opinnot etenevät yksilöllisesti, ja opiskelijoiilla on valinnanvapaus. Yhteisöllisyys tukee yksilöllistä kasvua. Opiskelijoiden mielipiteitä kuunnellaan ja heitä kannustetaan itsetutkiskeluun. Oppilaskunnalla on vahva vaikutusvalta.

Ensimmäinen kuva *Kasva täyteen potentiaaliisi* korostaa yksilöllisyyttä. Yksilöllinen menestyminen on välttämätöntä, ja koulun toimintaa on kehitetty tästä näkökulmasta. Tämän tulevaisuuskuvan uhkana on yhteisön hyvinvoinnin laiminlyönti. Opettajan roolissa on tapahtunut selvä muutos. Vaikka opettajan ohjaus on keskeistä, se perustuu enemmän yksilön tarpeisiin kuin yleiseen opetussuunnitelmaan. Teknologinen ja globaali kehitys palvelee yksilöllisiä tarpeita ja siihen suhtaudutaan myönteisesti. Koska kouluilla on keskeinen rooli yhteiskunnassa, ne saavat huomattavaa rahoitusta. Sosiaalinen asema ja yksilöllinen menestys on hyvinvoinnin edellytys, jota sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö edistävät.

Toisessa tulevaisuuskuvassa, *Tuuliajolla*, koulutukseen panostaminen on yhteiskunnassa vähäistä, mikä vaikuttaa kaikkeen koulun toimintaan ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointiin. Opinnoista on tullut maksullisia, mikä on lisännyt yhteiskunnan eriytymistä ja etäännyttää ajatusta hyvinvointivaltiosta. Opettajien rooli opiskelijoiden ohjaamisessa ja tukemisessa on vähäisempi kuin aiemmin, mikä nähdään tässä tulevaisuuskuvassa negatiivisena kehityksenä. Itsenäinen opiskelu sopii joillekin, mutta monet opiskelijat tuntevat jäävänsä ilman tukea ja joutuvat selviytymään opinnoissaan yksin. Vaikka itseohjautuvuus on yhteiskunnassa tärkeä taito, nuoret huomauttavat tarvitsevänsä tukea päätöksenteossa, suunnittelussa ja opintojensa etenemisessä. Siksi tämän tulevaisuuskuvan nimi on *Tuuliajolla*.

Pikajuoksu -kuva heijastelee nykyhetken julkista keskustelua kilpailukyvyistä ja tulevaisuuden työelämän tarpeista. Tämä keskustelu näyttää luoneen paineita nuoriin, koska he tuntevat olevansa vain yhteiskunnan pelinappuloita. Opiskelijoiden valinnanvapautta ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia on rajoitettu. Vaikka opettajan ohjaava rooli tässä kuvassa on vahva, se koetaan negatiivisesti, koska opiskelijat eivät voi vaikuttaa opintojensa sisältöön, mikä heikentää itsensä toteuttamista. *Pikajuoksu* -kuva vaikuttaa dystopialta, koska se on näistä neljästä negatiivisin ja vähiten toivottava tulevaisuuskuva.

Neljäs tulevaisuuskuva *Kukoista kouluyhteisön tuella* korostaa yhteenkuuluvuutta hyvinvoinnin ylläpitäjänä. Koulun luonnonläheinen toimintaympäristö tukee myös yhteisöllisyyttä ja yksilöllistä hyvinvointia. Opettajan rooli on heikko, mutta se nähdään tässä tulevaisuuskuvassa positiivisena, koska vertaisryhmän tuki on opiskelijoille tärkeämpää. Muutokset koskevat eniten kasvatusideologiaa, koulun rakenteita ja koulun merkitystä yhteiskunnassa. Lukion ja sen teoreettisten opintojen merkitys yliopistokoulutukseen valmistajana vähenee ja käytäntöä painottavan ammatillisen koulutuksen merkitys korostuu. Myös kilpailu, kokeilla testaaminen ja opiskelijoiden vertailu ovat vähentyneet.

Kouluhyvinvoinnin tulevaisuudesta kertovat kuvailut paljastivat optimistisia ja pessimistisiä näkökulmia. Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välinen jännite tuli selkeästi esille. Vaikka sekä *Kasva täyteen potentiaaliisi* -kuva että *Kukoista kouluyhteisön tuella* -kuva olivat molemmat optimistisia ja toivottavia tulevaisuuskuvia

ilmentäen vahvaa uskoa tulevaisuuteen ja yksilön mahdollisuuksiin vaikuttaa muutokseen, perustui *Kasva täyteen potentiaaliisi* -kuva yksilöllisyydelle ja puolestaan *Kukoista kouluhyhteisön tuella* -kuva heijasti hyvinvoinnin yhteisöllisiä arvoja kuten yhteistyötä, yhdenvertaista osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Toinen ja kolmas tulevaisuuskuva puolestaan tunnisti kouluhyvinvoinnin tulevaisuudessa uhkia: koulujen yksityistämisen tuoma lisääntynyt eriarvoisuus, yhteiskunnan paineet ja pelko yksin jäämisestä opintojen kanssa ilman tukea. Nämä paljastavat kuvan heikentyvästä hyvinvoinnista ja omista vaikutusmahdollisuuksista. Nämä tulokset antavat myös viitteitä, että osa nuorista ei koe omakseen yhteiskunnan ja median luomaa kapea-alaista, uusliberalistista kuvaa tulevaisuudesta, jossa koulutus on kilpailun ja taloudellisen kehityksen väline. Odotuksista poiketen sukupuolten välillä ei tässä tutkimuksessa löydetty eroja. Voi olla, että sukupuoli on tässä tutkimuksessa vain yksi tekijä yksilöiden ominaisuuksista eikä se siten yksistään tuo eroavaisuutta. Vaikuttaa siis siltä, että erot yksilöiden välillä ovat merkittävämmät kuin sukupuolten välillä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat koulutuksen syvemmän merkityksen ihmisyydelle. Koulu ei voi olla valjastettu vain tulevaisuuden työelämän tarpeita varten, vaan eettiset valinnat, empatia ja sosioemotionaaliset taidot pitää nostaa keskusteluissa keskiöön. Tulosten mukaan koulujen tulee olla paikkoja, jotka tukevat yhteisöllisyyttä, sosiaalista vuorovaikutusta ja inklusiota samalla kun ne tarjoavat mahdollisuuden yksilöllisyydelle. Parhaimmillaan koulut tarjoavat opiskelijoilleen mahdollisuuden irtautua perheen ja yhteiskunnan vaatimuksista löytääkseen tilaa ja aikaa kehittää omaa persoonallisuuttaan ja sosiaalista potentiaaliaan (ks. Hansen, Sääntti & Saari 2021).

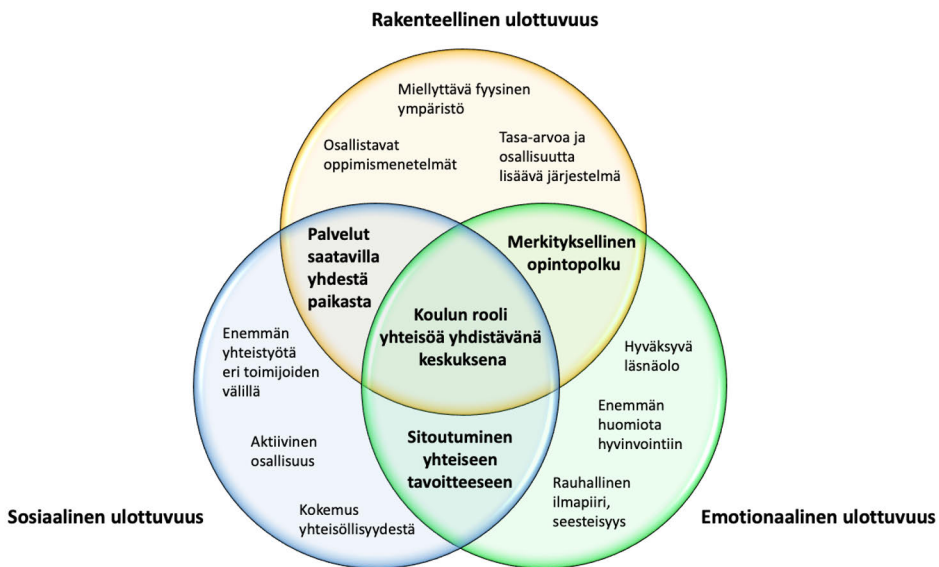
5.3 Erityisopettajaopiskelijoiden visioita inklusiivisen koulun toivotusta tulevaisuudesta (osatutkimus III)

Nikula, E., Pihlaja, P. & Tapio, P. Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*, 2021; 28 (5): 673–687.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena erityisopettajaopiskelijat visioivat inklusiivisen koulun toivotun tulevaisuuden. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää paremmin, mitkä tekijät ovat tärkeitä inklusiivisen koulutuksen toivotun tulevaisuuden kannalta. Tarkoitus oli päästä ongelmalähtöisen diskurssin ulkopuolelle ja lisätä tietoisuutta aiheen moninaisuudesta. Tutkimuksen osallistujiksi valittiin erityisopettajaopiskelijat, koska heillä oli monipuolinen koulutus- ja työkokemustausta, heillä oli ajankohtaista tietoa inklusiivisesta opetuksesta teoriassa ja he ovat tulevaisuudessa keskeisessä roolissa inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Aihetta tut-

kittiin empiirisesti kolmessa tulevaisuustyöpajassa, jossa erityisopettajaopiskelijat visioivat tulevaisuuden koulun, jossa inklusio toteutuisi hyvin, ja pohtivat, mitä osia visioista olisi mahdollista toteuttaa jo nykyhetkessä.

Työpajojen visioinneista analysoin rakenteellisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Aineiston perusteella pystyin tunnistamaan, että inklusio on luonteeltaan systeeminen. Usein inklusiota käsitellään yksittäisten oppilaiden ja opettajien kohtaamina ongelmina tai koulutuspoliittisina kysymyksinä, eli toisiinsa liittymättöminä asioina. Osatutkimuksen III tulokset esitellään kuviossa 2. kolmena osittain päällekkäisenä ulottuvuutena sekä nimeten niitä tekijöitä, joista ulottuvuudet muodostuvat.



Kuvio 3. Inklusiivisen koulun toivottu tulevaisuus – Koulun kolme ulottuvuutta, tekijät, joista ne muodostuvat, sekä niiden muodostamat päällekkäiset näkökohdat.

Koulun ulottuvuudet koostuvat rakenteellisesta, sosiaalisesta ja emotionaalisesta ulottuvuudesta. Jokainen näistä ulottuvuuksista sisältää kolme erityistä tekijää. Näiden tekijöiden nimeämisessä pyrin kuvaamaan tarkasti sekä luokituksen sisältöä että muutosta nykytilanteeseen. Koska osa tekijöistä sopi useampaan kuin yhteen ulottuvuuteen, muodostui päällekkäisiä näkökohtia. Nämä on kirjoitettu lihavoidulla tekstillä kuvan keskellä. Päällekkäiset näkökohdat sisältävät tekijöitä kahdesta tai kaikista kolmesta ulottuvuudesta. Näin ollen ne eivät vastaa tiettyjä ulottuvuuksien tekijöitä, vaan ovat pikemminkin tekijöiden yhdistelmiä, jotka voi ryhmitellä useampaan kuin yhteen ulottuvuuteen.

Tulokset poikkeavat perinteisestä käsityksestä, jonka mukaan opettaja on yksin luokan kanssa. Sen sijaan vanhemmilla ja muilla koulun sidosryhmillä, kuten terveydenhuollon henkilöstöllä, terapeuteilla ja kolmannen sektorin toimijoilla, tulisi olla nykyistä aktiivisempi rooli. Inklusion edistämiseksi tarvitaan jaettu visio ja sitoutuminen yhteiseen päämäärään. Toinen uusi näkökulma inklusiiviseen johtamiseen on tiimi johtajuus, jossa erilaiset näkökannat pääsevät paremmin esille.

Onnistunut inklusio vaikuttaa hyvinvointiin, jonka kannalta osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistäminen ovat tärkeitä. Tilojen mukavuus ja saavutettavuus vaikuttavat positiivisesti hyvinvointiin ja osallistumismahdollisuuksiin. Yhteiskunnallinen ajan henki vaikuttaa kouluihin. Tehokkuutta ja yksilöllistä menestystä korostavat arvot eivät ole yhteneväisiä inklusiivisten arvojen kanssa. Koulun yhteishenki ja ympäröivän yhteisön osallistuminen koulun toimintaan lisäävät merkityksellisiä kokemuksia. Kiireen tunne on nykyään jatkuva haaste, jota tulisi vähentää esimerkiksi keskittymällä enemmän ihmisten väliseen yhteistyöhön ja keskinäisiin kohtaamisiin.

6 Yhteenveto ja pohdinta

6.1 Tulosten yhteenveto

Osatutkimukset ovat vaiheittain lisänneet ymmärrystäni koulutuksen mahdollisista tulevaisuuksista, toiveista ja uhkakuvista, kolmen kouluun liittyvän, ajankohtaisen ja tulevaisuuden kannalta olennaisen teeman kautta. Taulukkoon 5. on tiivistetty tutkimuskokonaisuuden pääpiirteet. Taulukossa esitellään osatutkimusten ajallinen eteneminen, aiheet, tutkimuskysymykset, aineistot ja aineistojen analyysimenetelmät sekä osatutkimusten päätulokset pähkinänkuoressa.

Taulukko 5. Osatutkimusten tulokset tiivistettynä taulukkoon

KOULUN TULEVAISUUS - LUKIOLAISNUORTEN JA ERITYISOPETTAJAOPISKELIJOIDEN TULEVAISUUSKUVIA KOULUSTA			
TOTEUTUS-AJANKOHTA	Osatutkimus I aineistonkeruu 2017 artikkeli julkaistu 2020	Osatutkimus II aineistonkeruu 2017 artikkeli julkaistu 2024	Osatutkimus III aineistonkeruu 2019 artikkeli julkaistu 2021
AIHE	Teknologian rooli nuorten tulevaisuuskuvissa tulevaisuuden kouluissa	Nuorten tulevaisuuskuvia kouluhyvinvoinnista	Erityisopettajaopiskelijoiden visioita inklusiivisen koulun toivotusta tulevaisuudesta
TUTKIMUS-KYSYMYKSET	Millaisena Z-sukupolven nuoret näkevät teknologian roolin tulevaisuuden kouluissa?	Millaisia tekijöitä nuoret tuovat esille hyvinvoinnista tulevaisuuden kouluissa? Mitkä tekijät korostuvat kouluhyvinvointia edistävinä tekijöinä ja millaisia uhkia he nimeävät? Onko sukupuolten välillä eroja?	Millaisena erityisopettajaopiskelijat visioivat inklusiivisen koulun toivotun tulevaisuuden? Mitkä tekijät ovat tärkeitä inklusiivisen koulutuksen toivotun tulevaisuuden kannalta?
OSALLISTUJAT	lukiolaisnuoret	lukiolaisnuoret	erityisopettajaopiskelijat
AINEISTO	kirjoitelmat	kirjoitelmat	tulevaisuustyöpajat
ANALYYSI-MENETELMÄ	aineistolähtöinen sisällönanalyysi	ensin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, toisessa vaiheessa teoriaohjaava sisällönanalyysi	aineistolähtöinen sisällönanalyysi
PÄÄTULOKSET	Nuoret näkevät teknologian roolin ristiriitaisena tulevaisuuden kouluissa. Vaikka Z-sukupolven nuoret ovat omaksuneet teknisen kehityksen viimeisimmät trendit aiempia sukupolvia helpommin ja osa visioi, että teknologia edistää oppimista, heillä on myös kriittinen kanta erityisesti teknologian inhimillisiä kohtaamisia vähentäviin vaikutuksiin. Teknologian hyödyt oppimisen laatuun saattavat olla vähäisiä. Nuoret ovat herkkiä visioimaan tulevaisuutta ja he pystyivät tulevaisuuskuvissaan huomioimaan laajasti myös kouluun vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä.	Yhteiskunnan ja median luoma neoliberaalia ideologiaa kannattava tulevaisuuskuva aiheuttaa osalle nuorista paineita ja ahdistusta. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät ole vastakkaisia arvoja vaan toimivat rinnakkain ja tukevat toisiaan hyvinvoinnin kannalta. Opettajan roolin muutos: opiskelijoilla sekä vapauden kaipuu itsensä toteuttamiseen että toive tukeen ja ohjaukseen. Sukupuolten välillä ei ollut eroja. Tulokset kuitenkin vahvistavat tietoa siitä, että koulun rooli nuorten hyvinvoinnin tukijana on olennainen.	Opettajan roolin muutos: vanhemmilla ja muilla koulun sidosryhmillä tulisi olla nykyistä aktiivisempi rooli. Tiimijohtajuus tuo paremmin esille erilaiset näkökannat. Onnistuneen inklusion kannalta osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistäminen on tärkeää. Tätä edistävät: - tilojen mukavuus ja saavutettavuus - Inklusiivisten arvojen nostaminen esille - Keskittyminen yhteistyöhön, kohtaamiseen, yhteishengen luomiseen ja ympäröivän yhteisön osallisuuteen

Seuraavaksi pyrin rakentamaan osatutkimusteni tuloksista yhtenäisen kokonaisuuden koulun kolmen kerrostuman kautta: virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu. Vaikka nämä koulun kerrostumat ovat selkeästi toisiinsa kietoutuneita ja päällekkäisiä, tämä analyttinen erittely mahdollistaa osatutkimusteni tulosten valottamisen koulun tulevaisuudesta kertovien mielikuvien monimuotoisen tarkastelun (ks. Gordon 2001b, 100). Aineistoja ei ole analysoitu uudelleen näiden ulottuvuuksien mukaan vaan niiden avulla jäsenän osatutkimusten kokonaisuutta ja tulosten yhteenvedoa.

Virallinen koulu

Virallisen koulun kerrostumalla tarkoitetaan opetussuunnitelmia ja tuntikehystä, opitunneilla tapahtuvaa virallista vuorovaikutusta, itse opetustoimintaa ja oppimateriaaleja sekä arviointia, sääntöjä ja virallista opettajien ja oppilaiden välistä hierarkiaa. (Gordon 2001a; Tolonen 2001b, 78; Paju 2011.) Ensin tarkastelen osatutkimusteni teemojen tuloksia virallisen koulun näkökulmasta.

Teknologian rooli osatutkimuksen I tuloksissa näyttäytyy kaiken korjaavan ja pelastajan sijasta ristiriitaisena. Nuorten asenne teknologiaa kohtaan ei ole yhteneväinen, kun mietitään sen roolia opetuksessa ja koulutuksessa. Useat teknologian rooliin liittyvät ristiriitaiset tulevaisuuskuvat sijoittuvat virallisen koulun kerrostumaan. Teknologialla nähtiin olevan vaikutusta erityisesti oppimateriaaleihin mutta myös oppituntien vuorovaikutukseen. Opiskelujen digitalisoituessa oppimateriaali on ”ruudun takana” ja toisaalta myös opettajat nähtiin opetusvideoiden tekijöinä tai ohjaavan opintoja chattailemalla. Laitteiden myös kuvailtiin sijoittuvan ihmisten vuorovaikutuksen väliin, sen välittäjiksi, tai ottavan suuremman roolin niin, että kaikki toimivat vain oman laitteensa takana. Asennoituminen tähän muutokseen oli sekä myönteistä että kielteistä. Teknologia saattaa edistää yhteistyötä ja mahdollistaa kontaktit laajemmin kuin oman koulun sisällä, mutta tällaisesta kehityskulusta tunnistettiin myös uhkia ja tuotiin esille kriittisiä näkökulmia. Tämä herättää kysymyksen, millainen merkitys vuorovaikutuksen muodolla ja välineellä on koulussa? Menettääkö kommunikointimme monimuotoisuuttaan, jos huomiomme kiinnittyy enemmän laitteeseen kuin toiseen ihmiseen? Digitalisaatio itsessään ei suoraan nosta automaattisesti opetuksen laatua, ja siten nuorten tulevaisuuskuvat haastavat Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2023, 10) linjauksen siitä, miten *”digitalisaatiolla edistetään kaikkien yhdenvertaisia mahdollisuuksia oppia ja kehittyä, ja digitaaliset työkalut ja toimintaympäristöt tukevat oppijoiden yksilöllisiä tarpeita sekä edistävät yhdenvertaisuutta ja koulutuksen saavutettavuutta”*.

Virallisen koulun tasolle sijoittuvat myös monet mielikuvat tulevaisuuden koulun hyvinvointia tukevista tai heikentävistä tekijöistä. Osatutkimuksen II tulevaisuuskuvissa puhuttiin muun muassa opetussuunnitelmien kiristyvistä vaatimuksista tai valinnanvapaudesta, opetusryhmien koon vaikutuksesta, oppimisen muodoista ja tavoista sekä opiskelijoiden vapauksista tai kontrolloinnista sääntöjen ja hierarkkisuuden kautta. Havaitsin, että toisaalta nuorilla oli kaipuu toteuttaa vapaasti itseään, keskittyä opiskelemaan itseä kiinnostavia asioita ja määritellä itse omaa opintopolkuaan. He pitivät kohtuullisena, että opettajan rooli opintojen määrittelystä vastaavana auktoriteettina heikkenee ja opiskelijat voisivat vertaistuen avulla määritellä itse kiinnostuksen kohteitaan. Toisaalta taas osa koki, että opettajien tulisi säilyä opintoja ohjaavina ja yksilön henkistä kasvua tukevinä. Vaikka tutkimukseni tulevaisuuskuvat ehkä haastavat opettajan roolin koulun keskuksena, jossa opettaja opettaa ja oppilaat oppivat, oli niissä selkeästi esillä kuitenkin opettajan tärkeys. Useissa

kirjoitelmissa tuli esille vastaavasti, kuten eräs nuori kirjoitti: *”En vaihtaisi opettajia.”* Osatutkimus II nostikin esille paljon pohdintaa opettajan roolista ja sen mahdollisista muutoksista tulevaisuudessa. Suomalaisen lukion opettajan perinteinen rooli oman alansa asiantuntijana näyttää muuttuneen, ja tutkimukseni tulokset voidaan tulkita havainnollistavan opiskelijoiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen ja sitä kautta opintojen ohjaamisen merkitystä. Tulokset vahvistavat tietoa siitä, että koulun järjestämisen muodoilla on olennainen vaikutus nuorten hyvinvointiin.

Inklusiivisen koulun toivotuista tulevaisuuskuvista virallisen koulun kerrostumaan kuuluviksi voidaan luokitella kuviossa 3. näkyvät analysoidut päällekkäiset tekijät. Koulu nykymuodossaan on vahvasti roolitettu ja tarkkarajainen instituutio ja toimii melko erillään muusta ympäröivästä yhteisöstä. Osatutkimuksen III tulokset sen sijaan visioivat koulun ympäröivää yhteisöä yhdistäväksi keskuukseksi. Tästä näkökulmasta katsottuna koulu ei olisi vain virallisen opetustoiminnan paikka, vaan se olisi myös keskeinen osa ympäröivän yhteisön toimintaa. Inklusiivisen koulun toivotuissa tulevaisuuskuvissa virallisen koulun roolit ja rajat näyttävät laajentuneen koskemaan suurempaa joukkoa osallisia. Toivotuksi tekijäksi esimerkiksi nähtiin, että palvelut olisivat saatavilla yhdestä paikasta. Tämä tarkoittaa, että useammat ammattiryhmät työskentelevät aktiivisemmin yhteistyössä, mistä voisi ajatella, että muodolliset hierarkiat opettajien ja muun henkilökunnan välillä muuttuvat. Näin emotionaalisen ilmapiirin merkitys kytkeytyy viralliseen kouluun, jossa kokemus kuulumisesta ja tekemisestä yhdessä sisältyisivät pyrkimykseen saavuttaa inklusiivisen koulun toivottu tulevaisuus. Myös tämän osatutkimuksen tulosten perusteella opettajan rooli näyttäisi olevan muutoksessa, kun vanhemmilla ja koulun muilla sidosryhmillä toivotaan olevan nykyistä aktiivisempi rooli. Tällainen muutos vaatii sitoutumista yhteisesti määriteltyyn tavoitteeseen ja sen kautta myös yhteisiä arvo-keskusteluja. Inklusiivisen koulun edistämisessä nähtiinkin yhtenä tärkeänä tekijänä yhden johtajan mallin sijasta tiimijohtajuus, jotta erilaiset näkökannat pääsevät paremmin esille.

Epävirallinen koulu

Epävirallisen koulun tasolla tarkoitetaan epämuodollista vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita. Myös oppilaskulttuurit ja koulussa muodostuneet epäviralliset hierarkiat sekä opettajista lähtevä tunnelma ovat osa epävirallisen koulun kerrostumaa. (Gordon 2001a; Tolonen 2001b, 78; Paju 2011.) Osatutkimusten tuloksista on koulun virallista kerrostumaa hankalampaa eritellä, mikä on epävirallista vuorovaikutusta tai epävirallisia hierarkioita ja mikä taas voidaan katsoa viralliseen kerrostumaan. Pajun (2011, 32) mukaan *”epävirallinen koulu ei ole vain koulun ulkopuolisen nuorisokulttuurin tulemistä koulun porteista sisään. Se ilmentää myös suhtautumista itse kouluun, koulutukseen ja koulutuksen vaatimaan pitkäjännittei-*

syyteen sekä koulutuksella saataviin ja hankittaviin palkintoihin.” Siten tein valinnan tulkita tuloksistani epäviralliseen koulun kerrostumaan kuuluviksi tekijät, joissa tulee esille kouluun liitetty tunnelma, merkitykset, arvot ja yhteisöllisyys. Käyn näitä läpi osatutkimusten teemojen kautta.

Nuorten tulevaisuuskuvat osoittivat, että he ovat herkkiä visioimaan koulun tulevaisuutta ja he pystyivät huomioimaan tulevaisuuskuvissaan laajasti myös kouluun vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä. Osatutkimuksen I teknologiaan liittyvissä tulevaisuuskuvissa koulun toiminta näyttäytyi melko pitkälti nykyisenkaltaisena. Vaikka yksi tulevaisuuskuvista maalailee koulun olevan pysyvyudessaan luonteeltaan jopa muuttumaton ja byrokraattinen, myös positiivisemmin suhtautuvissa tulevaisuuskuvissa tuli esille koulun merkitys tärkeänä paikkana oppimiselle ja sosiaaliselle kanssakäymiselle. Tuloksista tulkittavissa oleva kriittinen kanta kohdistui lähinnä opiskelijoiden kokemien paineiden lisääntymiseen ja teknologian inhimillisiä kohtaamisia vähentäviin vaikutuksiin, jotka ovat uhkakuvia epävirallisen koulun kerrostumassa. Uhkakuissa teknologian korostuminen koulussa ja opetuksessa lisää välillisesti epätasa-arvoa, terveyspulmia ja syrjäytymistä.

Osatutkimuksen II tulevaisuuskuvissa tuli esille jännite yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä. Hyvinvoinnin heikkenemistä kuvailevissa tulevaisuuden uhkakuissa yhteiskunnan tarpeet oli nostettu yksilön tavoitteiden edelle. Yhteiskunnan ja median luoma uusliberaalia ideologiaa kannattava tulevaisuuskuva aiheuttaa osalle nuorista paineita ja ahdistusta. Hyvinvoinnin edistämiseksi yksilöllisyyden kunnioittaminen on tärkeä arvo, joka ei ole irrallaan virallisen ja fyysisen koulun prosesseista. Toisaalta yhteisö voi tukea myös yksilöllistä kasvua ja siten yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä ei tarvitse käsitellä toisilleen vastakkaisina arvoina ne toimivat rinnakkain ja tukevat toisiaan epävirallisen koulun prosesseissa. Paju (2011, 32) huomauttaa, että *”Epävirallinen koulu on myös opettajien tuottama ja ylläpitämä asia, he eivät ole virallisen koulun ruumiillistumia tai vain sen edustajia”*. Osatutkimuksen II tulokset antavat viitteitä, että koulu on yhä tärkeä sosiaalinen paikka nuorille, jossa he voivat jäsentää asemaansa yksilöinä ja sitä kautta myös haastaa sosiaalisia ja kulttuurillisia rajoituksia. Ei siis ole yhdentekevää, millaista pedagogiikkaa ja ympäristöä koulussa toimivat opettajat ja toisaalta koulutuspoliittiset ratkaisut luovat koulussa opiskelulle ja oleskelulle.

Inklusiivisen koulun toivotuissa tulevaisuuskuvissa korostui osallisuutta edistävä emotionaalinen ulottuvuus, joka liittyy vahvasti hyvinvointiin ja läsnäoloon sekä merkityksellisyyden ja pystyvyyden kokemusten vahvistamiseen. Avaintekijänä kohtaamisessa on opiskelijoiden monimuotoisuuden arvostaminen ja heidän persoonallisuutensa kunnioittaminen. Onnistuneen inklusion kannalta osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistäminen on tärkeää, ja sen saavuttamiseksi tarvitaan inklusiivisten arvojen esille nostamista sekä keskittymistä yhteistyöhön, kohtaamiseen, yhteishengen luomiseen ja ympäröivän yhteisön osallisuuteen. Tehokkuuden korosta-

minen, kiireen tuntu ja yhteisten keskustelujen vähyys koulussa vaikeuttavat myös sisältötavoitteiden oppimista (Venäläinen ym. 2020, 4). Nämä epävirallisen koulun prosessit tulisi huomioida vahvemmin koulun tulevaisuusvisioissa.

Fyysinen koulu

Fyysinen koulu tekee koulun materiaaliseksi. Koulurakennus, luokkahuoneet, käytävät ja koulurakennuksen arkkitehtuuri vaikuttavat yleiseen viihtyvyyteen ja pedagogiikkaan. Lisäksi tilat määrittelevät koulun sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja (Gordon 2001b, 101) ja vaikuttavat vahvasti tunteisiimme ja muistoihimme, joita koulusta meille jää (Tolonen 2001b). Gordonin (2001b, 101) mukaan koulun fyysiset tilat ovat kuin näyttämö virallisen ja epävirallisen koulun kerrostumille. Monet tulevaisuuskuvien fyysisen koulun tekijät tuotiin esille, kun kuvailtiin koulurakennukseen liitettyjä toivottuja piirteitä. Nämä toivotut muutokset koskivat erityisesti koulutilojen viihtyisyyttä, valoisuutta, luonnonläheisyyttä ja monimuotoisuutta. Seuraavaksi tarkastelen fyysistä koulua teknologian, hyvinvoinnin ja inklusion näkökulmista.

Positiivisesti sävyttyneissä teknologiaa koskevissa tulevaisuuskuvissa teknologinen kehitys on muuttanut fyysistä koulua. Teknologia mahdollistaa joustavamman opiskelun, joka ei ole sidottu aikaan ja paikkaan, jolloin koulurakennusten merkitys vähenee. Näissä tulevaisuuskuvissa kuvailtiin, että koulurakennuksia ei enää tarvita niin paljon ja siksi niiden määrä tulee vähenemään. Toisaalta osa nuorista visioi, että koulussa käytetään uusinta teknologiaa, jolloin kouluympäristö on täysin digitalisoitu uusimmilla laitteilla kuten virtuaalitodellisuus, hologrammit ja robotit. Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet teknologian tuomia muutoksia fyysiseen kouluun yhtä suurina tai positiivisina. Pelot kohdistuivat teknologian käyttämisen tylsyyteen, epämiellyttävyyteen ja muihin haittavaikutuksiin kuten terveydellisiin haittoihin tai teknologian välinearvon korostumiseen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen kustannuksella.

Hyvinvointiin liittyvien tulevaisuuskuvien perusteella fyysisen koulun kerrostuma vaikuttaa paljon hyvinvoinnin kokemukseen. Yleistä hyvinvointia tukee miellyttävä ja kutsuva ympäristö. Toivottujen tulevaisuuskuvien mukaan koulun fyysiseen ympäristöön on panostettu ja terveysvaikutukset on huomioitu. Valoisat, tilavat ja luonnonläheiset tilat tukevat myönteisesti mielen ja kehon hyvinvointia sekä vähentävät stressiä. Negatiiviset tulevaisuuskuvat kohdistuivat erityisesti koulujen yksityistämisen tuottamaan epätasa-arvoon, koska sen myötä yhteiskunnan taholta ei koulurakennuksiin panosteta. Pelkoja herätti myös terveyteen liittyvien tekijöiden huomiotta jättäminen ja että koulurakennusten kunnosta ei pidetä huolta.

Inklusiiviseen kouluun liitettyjen toivottujen tulevaisuuskuvien perusteella fyysisellä ympäristöllä voidaan edistää osallisuuden kokemuksia. Näissä tulevaisuusku-

vissa miellyttävä ympäristö luonnehdittiin terveeksi ja mukavaksi. Fyysiseen kouluun kietoutuu siten myös emotionaalinen ulottuvuus, kun osallistujat kuvailivat haavekuvien koulua kodinomaisemmaksi ja monikäyttöiseksi yhteisökeskukseksi, joka tarjoaa muokattavia tiloja, mahdollisuuksia liikkua ja rentoutua, on esteetön ottaen huomioon erilaiset erityistarpeet sekä tukee kaikkien hyvinvointia esimerkiksi sijoitumalla luonnon läheisyyteen. Tilat katsottiin oleellisiksi, sillä toimintaympäristön saavutettavuus, mukavuus ja monipuolisuus voivat mahdollistaa monipuolisen toiminnan ja siten edistää osallisuutta. Lundahl ym. (2018) ovat todenneet, että hyvin suunnitellut, joustavat tilat ovat keskeisiä edellytyksiä myönteisten tulosten saavuttamiselle sekä oppimisen edistämisessä että viestinnän lisäämisessä korkeakoulutuksen kontekstissa. Tällainen näkökulma ja fyysisen koulun merkitys on kuitenkin saanut vain vähän huomiota aiemmissa inklusiivisen koulutuksen edistämiskeskusteluissa.

6.2 Pohdinta

Tämä väitöskirjakokonaisuuden yhteenveto on koonnut yhteen kolmen osatutkimukseni tulokset ja nyt syvennyn pohtimaan niiden muodostamaa kokonaisuutta. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää suomalaisen koulun ja koulutuksen vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia, millaisena koulun ja koulutuksen tulevaisuus näyttäytyy siellä toimivien ihmisten näkökulmasta. Osatutkimusten kautta, tulevaisuuskuvien avulla, voidaan tarkastella suomalaisen koulun ja koulutusjärjestelmän merkitystä oppimisympäristön lisäksi kulttuurisena ja sosiaalisena ympäristönä. Vallalla ollut poliittinen diskurssi on keskittynyt luomaan mielikuvaa koulutuksen konservatiivisesta luonteesta, niiden muutosvastarinnasta ja vanhanaikaisesta tavasta priorisoida opetuksen sisältöjä, mitkä eivät vastaa nykymailman vaatimuksiin (Young & Muller 2010; Sääntti ym. 2021). Tämänäyttöinen retoriikka kuitenkin rajoittaa keskustelua koulun tulevaisuudesta jättämällä huomiotta koulutuksen merkityksen kulttuurista jatkuvuutta ylläpitävänä ja lapsille ja nuorille tärkeänä sosiaalisena ympäristönä (Young & Muller 2010; Paju 2011). Koulutuksella on yhteiskunnassa tärkeä rooli tietojen, taitojen ja kasvun tasapuolisen saatavuuden varmistajana kaikille (Nilivaara & Soini 2023).

Kuten tulevaisuuskuvat yleensä (Dator 2009; 2017; Linturi & Rubin 2011), väitöskirjani tulevaisuuskuvat koulusta ovat sisäisesti yhdenmukaisia arkkityyppejä, yksinkertaistuksia ja kärjistyksiä erilaisista tulevaisuuden vaihtoehdoista. Vaikka niitä ei olekaan tarkoitettu tarkoiksi kuvauksiksi tulevaisuuksien tiloista, sillä todellisuus on onneksi aina kirjoitettuja tulevaisuuskuvia monimuotoisempi ja rikkaampi, niiden hyöty perustuu vaihtoehtojen erottelukykyyneen (Kuhmonen & Kuhmonen 2015), ja ne voivat valottaa ilmiöitä ja tekijöitä, jotka ilman niitä olisivat jääneet huomiotta. Tutkimukseni tulevaisuuskuvien voi huomata heijastavan koulun pii-

lonormatiivista roolia osana valtiollista hallintokulttuuria ja suomalaista yhtenäiskulttuuria, jossa koulutuspoliittiset valinnat ovat yleispäteviä ja ikään kuin ainoita mahdollisia vaihtoehtoja (Tolonen 2001a, 7; Tervasmäki & Tomperi 2018). Tämä näkyy esimerkiksi osatutkimuksen I tulevaisuuskuvassa Korkean teknologian keskukset, jossa koulun digitalisaatio näyttäytyy paitsi tarpeellisenä myös ongelmattomana. Toisaalta tuloksista myös välittyy, huolimatta siitä, että tutkimuksen kohteena ei ollut osallistujien oma henkilökohtainen tulevaisuus, koulun merkitys henkilökohtaisena, inhimillisenä kokemuksena. Koulussa törmäävätkin ylhäältä asetetut ideaalit ja kouluarjen käytännöt, kun makrotason visiot eli koulutodellisuuden reunaehdoista piittaamattomat uudistustavoitteet ja mikrotason kokemukset eli kouluarjen toimintaedellytykset ja ongelmakohdat, eivät kohtaa (Tervasmäki & Tomperi 2018). Näin koulusta puhumisen tavoissa on kaksi vastakkaista näkemystä: pyrkimys ja kokemus (Harinen, Halme & Suomen Unicef-yhdistys 2012).

Usein tutkimus herättää lisää kysymyksiä kaiken kattavien vastauksien sijaan. Mihin kaikkiin asioihin parempaan tulevaisuuteen pyrkimisessä tulisi kiinnittää huomiota? Millaista muutosta haluamme saada aikaan? Kuka muutoksen suunnasta päättää ja keihin muutos vaikuttaa? Kenelle koulu kuuluu ja kenellä sen tulevaisuuteen vaikuttaviin päätöksiin on valtaa? Aloittaessani tätä tutkimusta yksi minua kiinnostavista koulutuksen tulevaisuuteen liittyvistä puolista oli koulun kehittämiskeskusteluissa (esim. OKM 2015; Sitra 2012; OAJ 2023; OKM 2024) vallitsevat valtasuhteet: koulutuksen tulevaisuudesta puhuvat ja sitä visioivat yleensä muut kuin koulussa päivittäin toimivat ihmiset. Näin toimien kyse on myös vahvasti yhteiskuntamme arvoista, millaiset arvot koulun kehittäjäisissä korostuvat. Koulutuksen tulevaisuuden keskusteluissa kamppailevat monet keskenään ristiriitaiset intressit. Jos esimerkiksi talouden näkökulmat ja työmarkkinoille sopivien yksilöiden tuottaminen asetetaan koulutuksen itseisarvoksi, voidaan saada aikaan myös tarkoittamattomia seurauksia. Talouden kasvu kun ei automaattisesti tuo hyvinvointia kaikille. On syytä huomioida, että lapset ja nuoret painottavat kouluviihtyvyyden laatutekijöitä eri tavalla kuin, jos asiaa kysyttäisiin aikuisilta (Harinen ym. 2012), ja koulun yleisen toiminnan rinnalla sen rakenteisiin on kietoutunut epävirallisia järjestyksiä, jotka toimivat omilla säännöillään (Kulmalainen 2015).

On kiinnostavaa miettiä, kertovatko tutkimukseni nuorten tulevaisuuskuvat vain tietyn sukupolven nuorten kokemuksista ja näkemyksistä, vai onko kyse yleisemmin nuoruuden näkökulmasta koulun tulevaisuuteen. Digitalisaation muutos on selkeästi laajentanut kaikkia koulun sosiaalisia tasoja. Tämä analyttinen väline, koulun kerroksellisuuden kuvaaminen kolmen tason kautta, toimii yhä edelleen tutkimuksissa, mutta digitalisaatio on hyvä huomioida kerrostumissa. Tutkimusaineistoni tuottamisen (vuosina 2017 ja 2019) jälkeen muutokset digitalisaatiossa sekä yhteiskunnassa että kouluissa ovat yhä lisääntyneet COVID-19 pandemian ja tekoälyn kehittymisen myötä. Digitalisaatio on muuttanut virallisen koulun toimintamuotoja: opetustoimin-

taa, oppimateriaaleja ja arviointia. Digitalisaatiolla on ollut voimakas vaikutus nuorisokulttuuriin ja se on muuttanut koulun epävirallista tasoa esimerkiksi viemällä vuorovaikutusta nettialustoille ja muuttanut nuorten tapoja epävirallistaa koulun säänneltyä toimintaa. Lisäksi digitalisaation ehdoilla on ollut tarpeen muuttaa myös fyysistä koulua. Aineiston valossa vastaus sukupolvikysymykseen voisi olla sekä että: tutkimukseni Z-sukupolveen kuuluvien nuorten kasvua on muovannut teknologian nopea kehittyminen, ja he haastoivat kriittisillä näkökulmillaan tuohon sukupolveen liitetyn yleisen ajatuksen suopeasti suhtautuvasta teknologiainegroituudesta sukupolvesta. Toisaalta tuloksistani välittyy myös yleisemmin se, että koulu on yhä, sukupolvesta toiseen, yksi merkittävimmistä instituutioista lasten ja nuorten elämässä, eikä ole yhdentekevää, millainen kokemus siitä heille muodostuu. Siksi nuorten näkemyksiä huomioimalla ja ymmärtämällä onkin mahdollista tarkastella kriittisemmin koulun tulevaisuutta koskevia oletuksia, odotuksia, vallankäyttöä ja kehitystarpeita.

Tässä väitöskirjakokonaisuuden yhteenvedossa olen halunnut syventää ymmärrystä koulutuksen kannalta tärkeistä tekijöistä. Koulussa opiskelijat ja opettajat ovat päivittäin yhteydessä toisiinsa mutta he ovat myös osa laajempaa vaikutusten verkostoa. Opiskelija tuo kouluun tullessaan oman elämänsä viitekehyksen ja kaikki ne ilmiöt, joita yhteiskunnassa tapahtuu (Baum 2002). Ne vaikuttavat paitsi oppimiseen myös epävirallisen koulun prosesseihin (Tolonen 2001b; Gordon 2000). Toisaalta koulu organisaationa vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksiin itsestään sekä oppijana että yksilönä. Koulu on tavallaan ristitulella: ympäröivä yhteiskunta tulee sen sisään vaatimuksineen mutta sen pitäisi pystyä myös itsessään vastaamaan yksilöiden tarpeisiin. Haasteena koulun tulevaisuusvisioita muotoiltaessa lieneekin kouluinstituution taustalla vaikuttavien asioiden ja päätösten monimutkaistuminen, jolloin kokonaisuus voi jäädä epämääräiseksi.

Mistä tämän väitöskirjan tulevaisuuskuvat sitten kertovat? Julkissektorilla tehdyissä tulevaisuusvisioissa painottuvat virallisen koulun prosessit. Niissä on otettu kantaa koulun opetussuunnitelmiin, opetusmenetelmiin ja koulun järjestämisen muotoihin, siihen mitä ja miten pitäisi opettaa. Kehittämisteemat ovat kohdistuneet esimerkiksi lähikouluperiaatteen turvaamiseen, opettajien työaikamallin tai koulupäivän rakenteen kehittämiseen (OKM 2015) tai tekoälyyn, teknologiaan ja perustaitojen oppimiseen (OKM 2024), vaikka tavoite visiotyön taustalla olisi ollut muu kuin rakenteellinen, kuten tuoreimmassa peruskoulun tulevaisuustyössä: *”mahdollistaa nuorten merkityksellisen elämän”* (OKM 2024). Valtiovallan tulevaisuusvisiot ovat kohdistuneet kapea-alaisempiin teemoihin, kun taas tämän väitöskirjatutkimuksen tulevaisuuskuvat osoittavat, että koulun tulevaisuutta täytyy tarkastella laajempaan ja monimerkityksisempään kokonaisuutena. Tutkimukseni nuorten ja opettajien tulevaisuuskuvat antavat viitteitä erityisesti epävirallisen koulun prosesseihin panostamisen tärkeydestä. Tulevaisuuskuvien epävirallisen koulun kerrostumia kos-

kevat näkökulmat paljastivat uhkakuvia, asioita, joiden toteutumista tulisi välttää. Epäviralliseen kouluun kuuluvat epämuodollinen vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet myös oppituntien ulkopuolella, eli sääntelyn ulkopuolella oleva merkityksellisyiden kokeminen arvostavassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Kyse on siten koulun merkityksestä ja merkityksellisyydestä, sen sijaan, että koulu on vain välinearvo oppimiselle ja pelkästään tulevaisuuden työelämän tarpeiden tai yhteiskunnan jatkuvan kasvun ja kehittämisen edellytys. Kun monet valtionalaisten virastojen tuottamat tulevaisuusvisiot painottavat työelämän ja talouden tarpeita ja koulutuksen välineellistä merkitystä (Forssell 2015), lukio-opiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden tulevaisuuskuvat sen sijaan huomioivat koulun sekä sosiaalisena että yksilöllisen kasvun ja kehittymisen foorumina. Koulun välinearvon sijasta sillä on inhimillisempi arvo ja syvällisempi merkitys ihmisyydelle. Tähän sijoittaminen ei ehkä tuota taloudellisia hyötyjä nopeasti vaan se on pitkän aikavälin inhimillinen sijoitus. Suomessa oppimistulokset ovat ainakin OECD-maiden vertailututkimusten (PISA 2015, 2018, 2022) mukaan vielä hyvät, vaikka viime vuosina on joillain osa-alueilla oltukin laskusuunnassa. Kouluviihtyvyyden osalta emme kuitenkaan ole olleet kansainvälisesti kärkipaikoilla (Opetusministeriö 2005; Harinen ym. 2012; Kämppi ym. 2012). Gordonin 2000-luvun vaihteessa tehty tutkimus toteaa, että suomalaisten opiskelijoiden koulua koskevat metaforat olivat sekä tytöillä että pojilla brittiläistä verrokkiryhmää negatiivisempia (Gordon 2001b). Samoin Yoon ja Järvinen (2016) havaitsivat, että suomalaisten nuorten näkemykset kouluun liittyvistä laatekijöistä (yleinen tyytyväisyys, vertaissuhteet ja opettaja - oppilas-suhteet) olivat vähemmän myönteisiä verrattuna OECD-maiden nuorten näkemyksiin. Vaikka oman tutkimukseni tulevaisuuskuvien analyysi ei suoraan kohdistunut epävirallisen koulun prosesseihin, voin kuitenkin tulosteni perusteella yhtyä Gordonin kanssa samansuuntaiseen toteamukseen, että huomion kiinnittäminen [koulun tulevaisuuden suunnittelussa] vahvemmin koulun epäviralliseen ulottuvuuteen virallisen rinnalla lisää kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä. Harinen ym. (2012) ovatkin kysyneet, *”Miten ... koulussa viihtyminen mahtuu aikamme koulutuskeskusteluun, jos kasvatustalitiikkamme vinoutuu koululaisia eteenpäin ja nopeisiin tuloksiin hiostavaan suuntaan?”* Sen sijaan, että koulua arvotetaan kapea-alaisesti vain oppimisen välineenä, se voisi itsessään tuottaa iloa, lisätä inhimillisyyttä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. Emotionaalisen ilmapiirin merkitys tuli tutkimuksessani esille erityisesti osatutkimuksessa III, jossa se on paitsi itsessään olennainen osa koulun toivottua tulevaisuutta myös kytkeytyy kiinteästi osaksi koulun rakenteita ja sosiaalisuutta. Koulutuspoliittiseen keskusteluun pitäisi paremmin pystyä integroimaan koulussa koettu kokemus; tiiviimmin yhdistää tavoitteisiin virallisen koulun ulottuvuuksien rinnalle epävirallisen koulun toimenpiteet.

Tässä väitöskirjatutkimuksessa laaditut tulevaisuuskuvat peräänkuuluttavat yhteisöllisyyttä. Mutta mitä tämä kaivattu yhteisöllisyys sitten on? Sen voi tulevaisuus-

kuvien perusteella tulkita olevan koulun ”henkeä”; opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen laatua; aikaa, rauhaa ja keskittymistä vuorovaikutukseen; sitä, miten kohtaamme toinen toisemme; yhteistä ajatusta suunnasta, jota kohti kuljetaan. Ollikainen (2012; myöhemmin Kulmalainen 2015) on kritisoinut tapaa, miten [virallisen koulun tasolla] koulun yhteisöllisyys kuvataan ideaalina ja siitä puhutaan julkisessa keskustelussa ikään kuin ilmaisena lääkkeenä oppilaiden viihtymättömyyteen, kiusaamiseen tai muuhun pahoinvointiin. Oppivelvollisuus tekee koulusta yhteisön, johon kuulumista oppilaat eivät voi valita, ja keskusteluissa on Ollikaisen mukaan unohdettu tai sivuutettu koulun epävirallisen tason rakenteet ja voimakkuus, joissa yhteisöllisyyden ehdot määritellään eri tavoin kuin virallisella tasolla, ja jotka tulisi ottaa vakavasti koulun yhteisöllisyyttä koskeissa keskusteluissa.

Manninen (2018) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijoilla opettajasuhteen laadun kokemus oli vahvassa yhteydessä sekä kouluviihtyvyyteen että kouluun kiinnittymiseen. Omassa tutkimuksessani puolestaan inklusiivisen koulun toivotuissa tulevaisuuskuvissa koulu nähtiin nykyistä vahvemmin osana yhteisöä, ja siellä työskentelivät monenlaiset ammattiryhmät. Nykyään monissa kouluissa on koettu hyödylliseksi eri ammattialojen sijoittuminen osaksi koulun toimintaa. ”Koulukoutsit” ja yhteisöpedagogit ovat olleet yhdessä muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa mukana organisoimassa kouluihin epävirallisen koulun mahdollisuuksia; niin sanotusti levittämässä epävirallisen koulun tilaa virallisen koulun päälle. Useiden opinnäytetöiden perusteella (esim. Hakonen 2024) tällainen toiminta on koettu hyödylliseksi ja viihtyvyyttä lisääväksi sekä opettajahenkilöstön että opiskelijoiden keskuudessa. Haasteena näissä toimissa on niiden lyhytnäköinen järjestäminen ajallisesti rajoittuneilla hankerahoilla, joiden päättymisen jälkeen hyödylliseksi muotoutuneet toiminnot ja rakenteet loppuvat. Siten koulun merkityksen ja siihen kiinnittymisen kysymys kytkeytyy myös resurssointiin, ja herättää kysymyksen, kenen tarpeista ja näkökulmasta suunnittelua tehdään.

Koulun kerrokset, virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu, ovat päällekkäisiä ja toisiinsa kietoutuneita (Gordon 2000; Tolonen 2001b; Paju 2011). Fyysisen koulun ulottuvuus tuli tutkimukseni tulevaisuuskuvissa esille pääasiassa toivottuina visioina. Tutkimukseni antaakin viitteitä siitä, että koulun fyysiseen ympäristöön tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota, koska sillä voidaan edistää niin hyvinvointia kuin inklusiotakin. Koulun materiaaliset puitteet raamittavat sosiaalisia suhteita ja hierarkiaa (Paju 2011). Yhteiskunnallinen satsaus koulurakennuksiin ja -pihoihin antavat viestin arvostuksesta, koulun ja siellä toimivien ihmisten tärkeydestä. Lisäksi sillä voi olla yhteisökokemusta vahvistava merkitys. Fyysinen koulu ei ole siten vain materiaalia vaan sillä on vaikutusta myös psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön mahdollisuuksiin. (Harinen ym. 2012.)

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia sekä jatkotutkimusehdotuksia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monella eri tavalla riippuen siitä, mihin tutkimusperinteeseen nojataan. Yksiselitteisiä ohjeita tähän ei ole (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158, 163), joten laadullisia tutkimuksia on joskus kritisoitu luotettavuuskriteerien hämäryydestä (Eskola & Suoranta 1998, 151). Luotettavuuden arviointi on kuitenkin tärkeä osa tutkimusprosessia, jotta voidaan varmistua, että tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja tulokset ovat kokeiltuja ja luotettuja (Piirainen, Gonzalez & Bragge 2012). Eräs ohje laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on, että sitä tulee tarkastella kokonaisuutena, jonka perusteella sen luotettavuudesta tehdään johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018 163). Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta arvioimalla tutkimusprosessin kaikki vaiheet käyttämällä apuna Piiraisen ym. (2012) esittämiä systeemisen arviointikehityksen kysymyksiä sekä Eskolan ja Suorannan (1998, 153), ja Tuomen ja Sarajärven (2018, 162) esittämiä luotettavuuskriteereitä.

Tutkimuksessani käytettyjen menetelmien laatu

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen tavoitteisiin, tutkimuskysymysten, menetelmien ja kohderyhmän valinnan soveltuvuutta ja rajoituksia sekä tutkimuksen suunnitteluun upotettuja oletuksia (Piirainen ym. 2012). Oma tutkimukseni lähti liikkeelle laajasta ja avoimesta kysymyksestä: millaisia vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia suomalaisesta koulusta ja koulutuksesta on? Tämän tutkimuskysymyksen valintaan vaikutti tuolloin melko kuumana käyvä ajankohtainen julkinen keskustelu koulutuksen tulevaisuudesta ja oma kokemukseni siitä, että monipuolisempia ja koulun arjen asiantuntijoiden näkökulmia tarvitaan. Tästä syystä valitsin kohderyhmäksi nuoret (osatutkimukset I ja II) sekä erityisopettajaopiskelijat edustamaan opettajanäkökulmaa (osatutkimus III). Avoin tutkimusasetelma määritteli kokonaisuudessaan aineistonkeruun tavat ja analyysimenetelmien valinnan. Eskola ja Suoranta (1998, 153) tuovat esiin, että tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija on ottanut huomioon sen, että tutkimukseen vaikuttavat monet arvaamattomat tekijät. Yksi tällainen kohdallani tuli, kun kirjoitelma-aineistosta havaitut teemat ohjasivat tutkimusprosessiani kolmannessa osatutkimuksessa tarkastelemaan kolmatta koulun tulevaisuuden kannalta olennaista teemaa, inklusiota. Koin, että monitieteinen näkökulma, jossa yhdistyivät tulevaisuudentutkimus, kasvatustiede ja nuorisotutkimus, oli eduksi tässä tutkimuksessa. Tulevaisuudentutkimus tieteenalana eroaa muista tieteistä siinä, että se myös pyrkii arvioimaan asioiden toivottavuutta. Olennainen osa tulevaisuudentutkimusta on "paremman huomisen" suunnittelu. (Niiniluoto 2009.) Oma koulutustaustani mahdollisti tämän

monitieteisen lähestymistavan, ja siten teoreettista viitekehystä on tutkittu huolellisesti ja koulujärjestelmän historialliset vaikutukset on otettu huomioon.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija on valinnut huolellisesti, ketkä osallistuvat tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä tulee olla henkilökohtaista tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, jotta he voivat tarjota kattavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Osatutkimuksissa I ja II kiinnostuksen kohteenani oli nuorten näkökulma ja valitsin osallistujiksi lukiossa opiskelevat nuoret aineiston saavutettavuuden, selkeyden ja rajaamisen vuoksi. Laadullinen tutkimus ei voi kattaa kaikkea ilmiöstä, ja siksi sitä on tarpeen rajata. Lukio kontekstina on yhtenäisempi kuin ammatillinen koulutus, joka koostuu keskenään hyvinkin erilaisista opiskelulinjoista. Aineiston saavutettavuus sekä tutkimuksen toteuttaminen ja organisointi mahdollistui lukioissa matalalla kynnyksellä osana opiskelijoiden päivittäistä koulunkäyntiä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö perusopetuksen tai ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkökulmat olisi yhtä kiinnostavia. Kolmannessa osatutkimuksessa puolestaan osallistujiksi valittiin erityisopettajaopiskelijat edustamaan opettajanäkökulmaa kentällä toimivien opettajien sijaan. Opintojensa myötä kaikilla osallistujilla oli yhteneväinen ymmärrys inklusiotermistä, riittävästi ajankohtaista tietoa ja osalla myös kokemusta erityisopetuksesta tai inklusiivisesta opetuksesta. Lisäksi heillä on jatkossa keskeinen rooli inklusiivisen koulun edistämisessä ja siten tämä ryhmä nähtiin ihanteellisena osallistujaksi tähän tutkimukseen.

Seuraavaksi arvioin menetelmän soveltuvuutta ja toteutusta. Olettamukseni oli, että kirjoitelmien avulla nuoret uskaltaisivat vapaammin ilmaista itseään ilman sosiaalisen vuorovaikutuksen rajoittavaa vaikutusta. Ajattelin, että anonyymisti on helpompaa kirjoittaa myös negatiivisia näkökulmia, sillä kouluympäristössä opiskelijalla voi olla oletus, että häneltä odotetaan jonkinlaista ”oikeaa vastausta”. Tulevaisuustyöpajasta menetelmänä oletin, että se voisi tarjota uusia ideoita inklusiokeskusteluun. Otaksuin, että ainakin osa erityisopettajaopiskelijoista suhtautuu erittäin kriittisesti siihen, miten inklusiio on tällä hetkellä toteutettu, ja siksi saattavat nähdä asian kielteisessä valossa. Harvoin resurssit (opetusmateriaalit, ryhmäkoot, tilat jne.) ovat ihanteellisia. Tässä tutkimuksessa pyrittiin vapautumaan näistä rajoituksista ja kuvittelemaan toivottu osallistavan koulun tila ilman rajoituksia, vaikka tiedostankin, että tutkimukseni vaikutuksia arvioitaessa kaikki kehitys vaatii taloudellista tukea: ilman taloudellisia investointeja ei tapahdu uudistusta. Toisaalta resurssit on myös kohdistettava oikein haluttujen tulosten saavuttamiseksi. Tästä syystä yhteisen tavoitteen ja vision tulisi olla jokaisen mielessä. Menetelmässä pyrittiin varmistamaan, että mikään ei rajoittaisi osallistujien näkemyksiä. Tulevaisuustyöpajoissa roolissani työpajojen fasilitaattorina pyrin kannustamaan osallistujia positiiviseen näkökulmaan, mutta toisaalta olemaan vaikuttamatta liikaa osallistujien toimintaan, jotta opastus ei vaikuttaisi liikaa lopputulokseen.

Tiedonkeruun aikana yksi kysymys kuuluu: ovatko ihmiset valmiita sitoutumaan prosessiin (Piirainen ym. 2012). Erityistä huomiota on syytä kiinnittää osallistujien motivaatiotekijöihin. On huomattava, että tutkimusmateriaali on hankittu tietyssä kontekstissa, jossa osallistujat osallistuivat opintoihinsa. Tulokset eivät siis heijasta vain tätä yhteiskunnallista ajanjaksoa ja tuolloin käytyä julkista keskustelua, vaan tulokset heijastavat myös osallistujien motivaatioon liittyviä tekijöitä. Tiedostan, että kaikki osallistujat eivät välttämättä innostuneet annetusta tehtävästä (kirjoitelma ja tulevaisuustyöpaja menetelmänä). Erityisesti tulevaisuustyöpaja menetelmänä oli hyvin erilainen lähestymistapa kuin mihin opiskelijat olivat tottuneet opintojensa aikana. Ryhmämuotoinen toiminta myös menetelmänä tuottaa hieman erilaista tietoa kuin yksilöllisen esseen kirjoittaminen. Ryhmien keskusteluja ei tallennettu, joten en voi tietää, miten monipuolisia keskusteluja ryhmillä oli, haettiinko ryhmässä konsensusta tai miten eriävät mielipiteet huomioitiin. (Pietilä 2017.) Erityistä huomiota työpajoissa kiinnitettiin ryhmän toimintaan muun muassa antamalla yhteiset säännöt ryhmätyölle ja molemmissa menetelmissä osallistujia rohkaistiin ajattelemaan myös mahdolltomalta tuntuvia polkuja. Tulevaisuustyöpajojen visiovaiheessa annettiin sääntö, ettei sanaa "ei" käytetä, jotta kenenkään ryhmän jäsenen ajatuksia ei väheksytä, vaan positiivinen ja keskusteleva ilmapiiri on mahdollista. Työpajan lopussa kysyttiin osallistujien kokemuksia työpajasta menetelmänä ja useimmat kokivat tehtävän ja ilmapiirin positiivisena. Vain jotkut huomauttivat, että heidän oli vaikea aktivoida itseään visioimaan. Palautetta pyydettiin suullisesti, ja olen tietoinen siitä, että kirjallisesti pyydetty palaute olisi voinut tuoda esiin enemmän eriäviä näkemyksiä.

Eräs laadullisen tutkimuksen luotettavuuden näkökohta on aineiston riittävyys (Eskola & Suoranta 1998, 154–155). Osatutkimuksissa I ja II halusin tutkimukseeni mukaan nuoria mahdollisimman kattavasti eri puolilta Suomea. Sain kontaktin neljään lukioon, joista puolet oli Etelä-Suomen kahdesta suuresta kaupungista ja kaksi muuta pienemmistä kunnista Länsi-Suomesta, sekä jokaisesta lukiosta yhteysopettajan, joiden kautta aineistonkeruu mahdollistui. Kirjoitelman kirjoitti yhteensä 92 nuorta, joista kolme ei antanut käyttö lupaa tutkimustarkoitukseen. Hekin kuitenkin osallistuivat kirjoittamiseen osana vastuuopettajan oppituntia mutta heidän tekstejään ei käytetty tutkimuksessa. Osatutkimuksessa III aineiston määrä määräytyi sen kurssin osallistujamäärän mukaan, jolla tulevaisuustyöpajat pidettiin. Kaikki kurssin osallistujat antoivat luvan tutkimukseen, joten yhteensä 61 osallistujaa (joista muodostettiin 15 ryhmää) olivat mukana tutkimuksessa. Siksi voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen aineisto on tutkimuksen tarkoitukseen melko laaja. Analyysiprosessissa havaittiin, että aineisto tuotti sekä toisistaan eriäviä että keskenään samansuuntaisia näkemyksiä, ja melko merkityksellisiä näkökulmia pystyttiin erottamaan toisistaan. Siksi voidaan olettaa, että kohderyhmään uuden lukion tai työpajan lisääminen ei

olisi tuonut tutkimukseen paljoakaan uusia näkökulmia. Tästä syystä katson, että aineisto on laajuudeltaan riittävä.

Tutkimuksen aineiston analyysin ja tulkinnan laatu

Seuraavaksi arvioin tutkimukseni ja erityisesti käyttämieni analyysimenetelmien toimivuutta ja uskottavuutta. Tämä tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkijan tekemä käsitteistö ja tulkinta vastaa koehenkilöiden käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 152; Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tässä väitöskirjatutkimuksessa olen useampaan kertaan ilmaissut haluni antaa äänen kouluarjessa toimiville ihmisille. On kuitenkin tarpeen pohdiskella, miten olen siinä onnistunut. Työskentelen itse opettajana koulussa, mikä tuo tutkimukseeni mukaan subjektiivisuuden, jolla on luonnollisesti vaikutusta tapaan katsella aihetta sisältäpäin. Sinällään laadullisen tutkimusotteen luonteeseen soveltuu tällainen tutkijan omien tunteiden ja kokemusten mukanaolo (Hakala 2024, 25), mutta on huomioitava, että oma koulutus- ja ammatillinen taustani, tavoitteeni, motiivini ja intressini ovat vaikuttaneet tutkimusprosessin aikana. Taustani etuna pidän sitä, että tunnen koulun arjen hyvin, ja siten esimerkiksi koulun rakenteellisten tasojen hyödyntäminen tulosten yhteenvedossa tuntui luontevalta. Toisaalta olen analyysissani saattanut korostaa jotain enemmän näkyviin mutta jotain on jäänyt myös ulkopuolelle. Olen saattanut nojautua koulumaailmaan juurtuneisiin kulttuurisiin normeihin ja näkökulmiin, jotka toinen, selkeämmin koulumaailman ulkopuolella toimiva tutkija, olisi havainnut. (Högbacka & Aaltonen 2015.) Erityisesti nuorten tulevaisuuskuvissa tuli runsaasti esille julkisesta koulutuksen tulevaisuuspuheesta tuttua teknologiauskoisia ja nykyistä koulutuksen kenttää hallitsevia uusliberalistisen ideologian mukaisia utopiakuvia, mutta halusin tietoisesti kiinnittää huomiota myös kriittisiin näkökulmiin, jotka julkisessa keskustelussa on sivuutettu. Toisaalta osatutkimuksessa III tein itse valinnan keskittyä inklusiivisen opetuksen toivottuihin tulevaisuuksiin, jotka sinällään ovat utopistisia toteuttaa. Haastavimpana aineiston tulkinnassa pidin sen arvioimista, mistä aineistossa vaietaan. Voisin kuitenkin ajatella, että osatutkimuksen III ryhmämuotoinen menetelmä on saattanut rajoittaa joidenkin osallistujien ilmaisua.

Kuten olen jo aiemmin tässä yhteenvedossa todennut, olen tutkijana ollut aktiivisesti mukana tutkimusprosessissa. Työskentelin fasilitaattorina työpajoissa ja minulla on ollut omat ”opettajan linssini” aineistoa analysoidessani. Tämä valtasuhde on syytä huomioida tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Högbacka & Aaltonen 2012). Olen kuitenkin pyrkinyt tekemään tutkimusprosessin vaiheet huolellisesti ja hyvin suunnitellen. Kaikissa osatutkimuksissa aineiston analyysia on tehty aineistolähtöisesti, jolla olen pyrkinyt takaamaan sen, että osallistujien tuotoksia ei ole pakotettu sopimaan ennalta määrättyihin kehyksiin. Tämä mahdollisti muun muassa sen, että tutkimuksen analyysissa pystyin keskittymään paremmin siihen, mitä osal-

listujat todella tarkoittivat. Toisaalta aineistojen runsaus on aiheuttanut vääjäämättä sen, että olen joutunut tekemään valintoja, jonka myötä jotakin on poimittu analyysin kohteeksi ja jotakin on sivuutettu. (Ks. Hakala 2024, 132.) Tiedostan, että joku toinen tutkija olisi voinut tehdä analyysin ja päätelmät eri tavalla, ja itsekkin saattaisin tehdä erilaisia ratkaisuja nyt prosessin loppupuolella. Osatutkimuksessa II pyrin analyysissani vahvistamaan sen luotettavuutta hyödyntämällä teoriaohjaavaa analyysia. Tällöinkin analyysi eteni aineiston ehdolla mutta abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitettiin teoreettisiin käsitteisiin (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018, 133).

Siirrettävyys ja eettiset näkökohdat

Lopuksi arvioin tutkimustani siirrettävyyden ja vahvistettavuuden käsitteillä. Tutkimuksen siirrettävyyttä arvioitaessa kiinnitetään huomiota siihen, voidaanko tutkimuksen tuloksia tietyissä olosuhteissa siirtää toiseen kontekstiin, vaikka tutkimustulosten yleistettävyys ei olisi mahdollista (Eskola & Suoranta 1998, 153, 156). Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä on pyritty parantamaan tekemällä tutkimusprosessista mahdollisimman läpinäkyvä, esimerkiksi perustelemalla jokainen tutkimusprosessia ohjannut valinta mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi lukijalle. Tutkimusprosessia ja siinä tehtyjä valintoja on kuvattu huolella ja kunnioituksella. Osatutkimuksen tulokset (alkuperäisjulkaisuissa) sisältävät lainauksia osallistujien otteista havainnollistamaan päätelmiä. Osatutkimuksessa III osallistujien tuottaman kirjallisen materiaalin lisäksi täydensin aineistoa kenttämuistiinpanoilla. Vahvistettavuudella tarkoitetaan, ovatko tämän tutkimuksen tulokset linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 153). Osatutkimusten I ja II tulokset heijastavat samankaltaisia huomioita kuin aiemmin tehdyt tutkimukset nuorten tulevaisuuskuvista. Myös osatutkimuksessa III tulokset ja aiempi kirjallisuus yhdistettiin hyvin. On kuitenkin otettava huomioon, että samanlaisia aiempia tutkimuksia, jotka olisivat käsitelleet opiskelijoiden ja opettajien tulevaisuuskuvia koulusta, ei ole tehty. Näin ollen tämä väitöskirjakokonaisuus vahvistaa ja täydentää aikaisempaa aiheeseen liittyvää kirjallisuutta

Eettiset kysymykset ovat olennainen osa kaikkea tieteellistä tutkimusta ja erityisesti tulevaisuuskuvien tutkimusta (Mäkelä ym. 2022). Läpi tutkimuksen olen noudattanut Suomen tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia ja periaatteita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tämä tarkoittaa, että olen ottanut huomioon tutkimuksessani luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon periaatteet läpi tutkimusprosessin. Edellisissä kappaleissa käsitelty tutkimuksen luotettavuuden pohdinta on myös osa sen eettisyyttä. Tutkimusprosessin suunnittelu, menetelmät ja analyysit on tehty huolella sekä konsultoitu niiltä osin, kuin se on ollut tarkoituksenmukaista. Tutkimuksen raportoinnin olen tehnyt avoimesti ja yksityiskohtia salaamatta pyrkien samalla käsittelemään ja

tulkitsemaan osallistujien tuottamaa aineistoa erityisen arvostavasti. Olen kunnioittanut raportoinnissa muiden tutkijoiden työtä viitaten niihin asianmukaisella tavalla. Kannan vastuun koko väitöskirjakokonaisuudestani läpi tutkimusprosessin alkaen ideasta, ja ulottuen toteutukseen ja raportointiin. Olen toteuttanut tutkimukseni myös oman tieteenalan ohjeistusten mukaisesti. (Ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023.)

Olen huomioinut tutkimuksessani tietojen käsittelyn eettisyyden, eli miten tietoja käsitellään, raportoidaan ja säilytetään (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tutkimuksen aineistoja on käsitelty ja raportoitu niin, että ne eivät ole yhdistettävissä henkilöihin, kouluihin tai kotikuntaan. Olen myös tehnyt tietoisien valinnan olla tutkimusraporteissani kertomatta paikkakuntien nimiä, joissa aineistot kerättiin. Aineistoa on käsitelty tietosuojasetuksen määräämällä tavalla salasanasuojatulla digitaalisella alustalla. Vaikka tieteellisessä tutkimuksessa suositellaan aineistojen avoimuutta ja jatkokäyttöä, en tule tallentamaan tämän tutkimuksen aineistoja tietoarkeistoihin tai muuhun avoimeen jatkokäyttöön. Tutkimuslupa pyydettiin ja saatiin osallistujilta vain tätä tutkimusta varten, joten pidän eettisyyden vuoksi tärkeänä kunnioittaa tätä näkökohtaa.

Osatutkimuksissa I ja II keskeinen tutkimuseettinen näkökulma on, että osa osallistujista oli tutkimushetkellä alaikäisiä. Toisaalta nuorten tekemään kirjoitustehtävään ei liittynyt vakavampia eettisiä riskejä kuin mitä normaalissa koulunkäynnissä on, ja kirjoitelmat kerättiin anonymyineina. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta ei ollut tarpeen kerätä osallistujista tarkempia henkilötietoja, vain heidän itsensä ilmaisema sukupuoli, koulun paikkakunta ja lupa hyödyntää kirjoitelmia tutkimustarkoituksessa kirjattiin ylös. Ennen tiedonkeruuta osallistuvien lukioiden rehtorit ja vastuupettajat, opiskelijat ja heidän vanhempansa saivat selvityksen tutkimuksesta. Tämä tarkoitti selvitystä prosessin tavoitteista ja menettelytavoista sekä osallistujien mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Olin itse läsnä tutkimustilanteessa koko prosessin ajan ja huomioin, että kirjoitustehtävä voi herättää nuorissa tunteita ja ajatuksia. Paikalla oli myös opiskelijoille tuttu opettaja. Koska nuorten vanhemmat ja opettajat olivat tietoisia tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta, oli näin mahdollista ottaa huomioon myös nuorten mahdolliset myöhemmin syntyneet tunteet. Osatutkimuksen III osallistajat olivat kaikki aikuisia ja tulevaisuustyöpajaan osallistumiseen ei liittynyt vakavampia eettisiä riskejä kuin normaalissa arkielämässä kohdatut riskit. Ennen työpajan alkua osallistajat saivat selvityksen tutkimuksesta: yleisistä tavoitteista, prosessin osavaiheiden tavoitteista, osallistujien rooleista, anonymiteetistä ja mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Lisäksi osallistujilta saatiin kirjallinen tutkimuslupa.

Lopuksi

Koulua, joka on verkostomaisesti sidoksissa koko yhteiskuntaan, on tarpeen tarkastella aikaperspektiiviin sidottuna: mistä se on muotoutunut, mikä on nykytilanne ja mihin suuntaan sen halutaan menevän. Tulevaisuudentutkimuksen näkökulma ja tulevaisuuskuvat ottavat huomioon nämä ajalliset ulottuvuudet ja kiinnittävät tietoista huomiota myös arvoihin, jotka valintoja ohjaavat. On huomattava, että se mikä tulevaisuudessa nähdään olevan hyvää, tavoiteltavaa ja oleellista ja mikä puolestaan huonoa, vältettävää ja turhaa riippuu tarkastelijasta ja ympäröivästä ajasta ja kulttuurista. Siksi koulujärjestelmän ideologinen, poliittinen ja käytännöllinen luonne on otettava huomioon. Tässä tutkimuksessa painottuivat enemmän ideologiset ja käytännölliset näkökulmat. Pyrkimyksenä ei ole ollut ratkaista kaikkia koulun tulevaisuuden toteuttamisen haasteita, vaan tuoda esiin tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa suotuisan tulevaisuuden tavoitteluun. Tulevaisuusajattelun hyödyntäminen laajentaa tietoperustaa ja voi johdattaa päätöksenteossa oleellisten kysymysten äärelle (Kuhmonen & Kuhmonen 2015). Monipuolinen keskustelu koulutuksen uudistamiseen liittyvistä ulottuvuuksista on tarpeen, sillä kuten Kuhmonen ja Kuhmonen (2015, 18) ovat ilmaisseet: *”ajatuskoe maksaa vähemmän kuin todellisuuskoe”*. Koulutuksen tulevaisuuteen liittyviin haasteisiin ei ole yksiselitteistä ratkaisua, vaan on tunnistettava koulumaailman monimutkaisuus ja tarkasteltava monipuolisesti erilaisten kehityspolkujen hyötyjä ja uhkia. Koulutuksen tulevaisuus on menneisyyden ja nykyhetken ehdollistamaa, ja on huomioitava, että koulujärjestelmän historialliset juuret kulkevat aina mukana (ks. Salminen 2018, 96). Tulevaisuuden visiointia ei myöskään voi tehdä pelkästään hallinnon tasolla irrallaan koulutuksen käytännön kentällä toimivien ihmisten kokemuksista, vaan heidät on otettava siihen nykyistä vahvemmin mukaan.

Tutkimusprosessin aikana ja yhä vieläkin hämmästelen ja ihailen, miten monimuotoisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä huomioonottavia tulevaisuuskuvia nuoret tuottivat. Tämän tutkimuksen nuorten tulevaisuuskuvien konteksti on lukiokoulutuksessa ja siten jatkotutkimukset muilla koulutusasteilla, kuten perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa, toimivien nuorten kanssa olisivat tärkeitä kokonaisvaltaisemman koulutuksen tulevaisuudenkuvan selvittämiseksi. Lisäksi eri tavalla tuotetuilla aineistoilla, kuten haastatteluilla tai kyselylomakkeilla, voitaisiin saada lisäymmärrystä koulutuksen tulevaisuuden eri puoliin. Tutkimukseeni osallistuneiden lukiodien valintaa rajoittivat käytännön tekijät, vaikka pyrinkin ottamaan mukaan lukioita mahdollisimman kattavasti. Tarvitaan lisää tutkimuksia, joissa mukaan otetaan kouluja myös Itä- ja Pohjois-Suomesta, jolloin voitaisiin saada kiinnostavaa tietoa alueellisista eroista. Myös muita osallistujia erottelevia tekijöitä kuten esimerkiksi sosioekonomisen statuksen tai etnisen taustan vaikutusta heidän tulevaisuuskuviinsa olisi hyvä selvittää tarkemmin. Lisäksi on syytä huomioda, että tutkimukseni aineisto on tuotettu ennen COVID-19 pandemiaa ja nykyisiä maailmanpoliittisia

muutoksia. Nykytilanne siis tuottaisi varmasti hyvinkin erilaisen viitekehysten tulevaisuuskuville. Tästäkin syystä jatkotutkimukset ovat erittäin tarpeellisia.

Opettajanäkökulmaa tässä tutkimuksessa edustivat erityisopettajaopiskelijat. Kouluissa työskentelee monia ammattiryhmiä ja inklusion edistäminen ei ole vain erityisopettajien vastuulla. Tarvitaan lisätutkimusta, jossa näitä eri tehtävissä työskenteleviä ammattiryhmiä otetaan mukaan laajemmin. Erityisen kiinnostavaa tietoa voisi saada tutkimuksella, jossa seurataan, miten jossakin kouluyhteisössä toteutussa tulevaisuuden visiointia edistävissä työpajassa tuotetut ajatukset lähtisivät visioinnin jälkeen toteutumaan käytännössä ja millaisia vaikutuksia niillä olisi lasten ja nuorten kokemaan inklusion toteutumiseen. Tutkimukseni hyödyntää tulevaisuusnäkökulmaa ja tulevaisuudentutkimuksen tieteenalan menetelmiä kasvatustieteessä ja siten omalta osaltaan tilkitsee siihen liittyvää tutkimusaukkoa. Jatkotutkimuksissa tätä voisi yhä hyödyntää lisää niin näkökulmana erilaisissa kasvatuksen ja opetuksen teemoissa kuin menetelmällisestikin.

Väitöskirjatutkimuksessani olen halunnut luoda tilaa koulun arjen asiantuntijoille, opiskelijoille ja opettajille, tulla nähdyksi, kuulluksi ja sisällytetyksi koulun tulevaisuutta koskevaan keskusteluun. Heillä on valtavasti tietoa koulun yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta merkityksestä ja he myös kohtaavat seuraukset ja kantavat vastuun epäonnistuneista muutoksista. Yksikään koulu-uudistus ei toteudu ilman koulussa toimivien ihmisten panostusta ja sitoutumista, joten heitä ei voi myöskään näissä keskusteluissa ohittaa. Kilpailullisuutta ja yksilön vastuuta korostavassa yhteiskunnassa vain harva voi voittaa, joten ymmärrys koulun laajemmasta merkityksestä avaa mahdollisuuksia yhdenvertaisuuden vahvistamiseen.

Lähteet

- A 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 986/14.12.1998.
- A 250/2003. Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkintoasetuksen muuttamisesta 250/27.3.2003.
- Aalto, H.-K., Heikkilä, K., Keski-Pukkila, P., Mäki, M. & Pöllänen, M. 2022. Johdanto. Teoksessa Aalto, H.-K., Heikkilä, K., Keski-Pukkila, P., Mäki, M. & Pöllänen, M. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus tutuksi – perusteita ja menetelmiä*. Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemian julkaisu 1/2022. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto, 8–19. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>. Haettu 26.3.2025.
- Ahvenharju, S., Minkkinen, M., & Lalot, F. 2018. The five dimensions of futures consciousness. *Futures*, 104, 1–13.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. *International Journal of Inclusive Education* 10 (4–5), 295–308.
- Allardt, E. 1964. Sosiaaliset arvot. Teoksessa Waris, H. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden käsikirja*. Toinen osa. Helsinki: Otava, 660–664.
- Allardt, E. 1981. Experiences from the Comparative Scandinavian Welfare Study, with a bibliography of the project. *European Journal of Political Research*, 9 (1), 101–111.
- Amara, R. 1981. The Futures Field: Searching for Definitions and Boundaries. *The Futurist*, XV (1), 25–29.
- Angheloiu, C., Sheldrick, L. & Tennant, M. 2020. Future tense: Exploring dissonance in young people's images of the future through design futures methods. *Futures*, Vol. 117, 102527.
- Apple, M. W. 2017. What is Present and Absent in Critical Analyses of Neoliberalism in Education. *Peabody Journal of Education*, 92 (1), 148–153.
- Baum, H. S. 2002. Why School Systems Resist Reform: A Psychoanalytic Perspective. *Human Relations* 55 (2), 173–198.
- Beckert, J. 2016. *Imagined futures: Fictional expectations and capitalist dynamics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bell, W. 1997a. Foundations of futures studies: human science for a new era. Vol. 1, History, purposes and knowledge. New Brunswick, Transaction Publishers.
- Bell, W. 1997b. The purposes of futures studies. *The futurist*, 31 (6), 42–45.
- Bell, W. & Mau, J. A. 1971. *Images of the Future: Theory and Research Strategies*. Teoksessa Bell, W. (toim.) *The Sociology of the Future: Theory, Cases and Annotated Bibliography*. New York: Russell Sage, 6–44.
- Berg, R. A. 2009. Teaching strategies for the net generation. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 3 (2), 1–24.
- Berisha, A.-K., Rinne, R., Järvinen, T. & Kinnari, H. 2017. Cultural capital, equality and diversifying education. Teoksessa Kantasalmi K. & Holm, G. (toim.) *The State, Schooling and Identity: Education Dialogues with/in the Global South*. Singapore: Palgrave Macmillan, 149–172.
- Bezold, C. 2009. Jim Dator's alternative futures and the path to IAF's aspirational futures. *Journal of futures studies*, 14 (2), 123–134.

- Bock, A., Isermann, H. & Knieper, T. 2011. Quantitative content analysis of the visual. Teoksessa Margolis, E. & Pauwels, L. The SAGE handbook of visual research methods. SAGE Publications Ltd., 265–282.
- Booth, T. 2011. The Name of the Rose: Inclusive Values Into Action in Teacher Education. *Prospects* 41, 303–318.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for studies on inclusive education.
- Bourdieu, P. 1974. (Kääntänyt J.P. Whitehouse). The school as a conservative force scholastic and cultural inequalities. Teoksessa Eggleston, J. (toim.). *Contemporary Research in the Sociology of Education* (RLE Edu L) (1st ed.). Routledge, 32–46.
- Constanza, R. 2000. Visions of alternative (unpredictable) futures and their use in policy analysis. *Conservation Ecology*, 4, 5–22.
- Cook, J. 2015. Young adults' hopes for the long-term future: from re-enchantment with technology to faith in humanity. *Journal of Youth Studies*, 19 (4), 517–532.
- Dator, J. 2009. Alternative futures at the Manoa School. *Journal of Futures Studies*, 14(2), 1–18.
- Demneh, M. T. & Morgan, D. R. 2018. Destination identity: futures images as social identity. *Journal of futures studies*, 22 (3), 51–64.
- Eckersley, R. 1999. Dreams and expectations: Young people's expected and preferred futures and their significance for education. *Futures*, 31 (1), 73–90.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34 (4), 215–225.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis. *Journal of advanced nursing*, 62 (1), 107–115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Florian, L. 1998. Inclusive Practice: What, Why and How? Teoksessa Tilstone, C. *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge Falmer, 13–26.
- Forssell, A. 2015. School and the future: How teachers and teacher education are articulated in the political debate. *Policy Futures in Education*, 13 (6), 712–731.
- Gidley, J. M. 1998. Prospective youth visions through imaginative education. *Futures* 30 (5), 395–408.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. 2017. Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*, 18, 63–88.
- Gordillo Kontio, U. & Tapio, P. 2017. Four Mexican dreams: What will drive the Mexican millennial to invest? *Futures*, 93, 89–101.
- Gordon, T. 2000. Tears and laughter in the margins. *Nora: Nordic journal of women's studies*, 8 (3), 149–159.
- Gordon, T. 2001a. Hiljaiset tytöt ja suulaat ”mujat”: naisen ääntä oppimassa. Teoksessa Nikunen, M., Gordon, T., Kivimäki, S. & Pirinen, R. *Nainen/ naiseus/ naisellisuus*. Tampere: Tampere University Press, 93–116. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65439/nainen_naiseus_naisellisuus_2001.pdf#page=92. Haettu 27.3.2025.
- Gordon, T. 2001b. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making spaces: citizenship and difference in schools*. London: Macmillan press ltd.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. *Naistutkimus*, 13 (1), 17–32.
- Hakala, J. T. 2024. Laadullisen tutkimuksen ABC. Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle. Tallinna: Gaudeamus.
- Hakonen, I. 2024. Yhteisöpedagogin merkitys kasvatusalan ammattilaisena lukiokoulutuksessa. Opinnäytetyö Yhteisöpedagogi AMK. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65439/nainen_naiseus_naisellisuus_2001.pdf#page=92.

- villa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/872162/Hakonen_Lida.pdf?sequence=2. Haettu 12.4.2025.
- Hamilton, J., & Cole, S. N. 2017. Imagining possible selves across time: Characteristics of self-images and episodic thoughts. *Consciousness and Cognition*, 52, 9–20.
- Hansen, P., Sääntti, J. & Saari, A. 2021. Tulevaisuuskuvat koulutuksen hallintana ja ohjauksena: Koulutuksen vaihtoehtoiset, kerrokselliset ja rinnakkaiset tulevaisuudet. Teoksessa Varjo, J., Kauko, J. & Silvennoinen, H. (toim.) Koulutuksen politiikat: Kasvatussosiologian vuosikirja 3, Kasvatusalantutkimuksia, Nro 83. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 283–309.
- Happonen, K. & Kiilakoski, T. (toim.) 2025. Nuoruuden kolme vuosikymmentä. Nuorisobarometri 2024. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja Verkkojulkaisu 189. Hansaprint. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://tietoaunorista.fi/wp-content/uploads/2025/03/nuorisobarometri-2024.pdf>. Haettu 7.4.2025.
- Harinen, P., Halme, J., & Suomen Unicef-yhdistys. 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhuvinvointia hakemassa. Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Heikkilä, K., Nevala, T., Ahokas, I., Hyttinen, L. & Ollila, J. 2017. Nuorten tulevaisuuskuvat 2067: Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseksi. Tutu e-julkaisuja 6/2017, Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019052116250>.
- Hicks, D. 1996. A lesson for the future: Young people's hopes and fears for tomorrow. *Futures*, 28 (1), 1–13.
- Hilpelä, J. 2024. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Kasvatuksen historian ENSYklopedia. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Liberalismi%20%20kommunitarismi%20ja%20uusliberalismi.pdf>. Haettu 30.5.2025.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Näköispainos 15. uudistetusta painoksesta. Helsinki: Tammi.
- Hodkinson, A. 2010. Inclusive and Special Education in the English Educational System: Historical Perspectives, Recent Developments and Future Challenges. *British journal of special education*, 37 (2), 61–67.
- HS, Helsingin sanomat 2025. Erityislapsemme siirrettiin pienryhmästä yleisopetuksen luokkaan, ja kaikki muuttui. Verkkoartikkeli. Helsingin sanomat 22.3.2025. Saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000011108516.html>. Haettu 22.10.2025.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288.
- Hyvärinen, R., Riitaaja, A. L. & Särkelä, E. 2014. Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksen tilana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P. & Wrede, M. (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014, Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy, 63–72.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 9–31.
- Jahnukainen, M. 2011. Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 489–502.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & society* 30 (1), 59–72.
- de Jouvenel, H. 2004. An Invitation to Foresight. *Futuribles*. Paris.
- Jungk, R. & Müllert, N. 1987. Future Workshops: How to Create Desirable Futures. London: Institute for Social Inventions.

- Järvinen, T. 2000. Erikoislukiot, valikointi, eriarvoisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (4), 293–302.
- Järvinen, T. 2003. Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.
- Kaboli, S. A. & Tapio, P. 2018. How late-modern nomads imagine tomorrow? A causal layered analysis practice to explore the images of the future of young adults. *Futures* 96, 32–43.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. *Ajan kasvatus: kasvatustieteiden aikalaismetodiikka*, 367–400.
- Kalalahti, M., Varjo, J. & Silvennoinen, H. 2018. Lupa kilpailukyvästä koulutususkon evankeliumina. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon. Kasvatustieteiden vuosikirja II*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 371–381.
- Kantola, J. 2014. The paradoxical gendered consequences of the EU policy on multiple discrimination: The Nordic case. *European Integration Online Papers* 18, 1–19.
- Karjalainen, J. 2022. Tulevaisuuksien tekeminen kuuluu kaikille! Teoksessa Aalto, H-K., Heikkilä, K., Keski-Pukkila, P., Mäki, M. & Pöllänen, M. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus tutuksi – perusteita ja menetelmiä. Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia julkaisuja 1/2022*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto, 459–465. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>. Haettu 30.10.2025.
- Karvonen, J. 1967. The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. Jyväskylä: Gummerus.
- Ketovuori, H. 2025. Inklusiivisten arvojen ilmeneminen perusopetuksessa. Väitöskirja. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Helsinki: PunaMusta Media Oyj.
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden vuosikirja I*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 159–182.
- Kivijärvi, A. (toim.) 2022. Läpi kriisin. Nuorisobarometri 2022. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja. Verkkojulkaisu nro 178. Hansaprint. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2023/03/nuorisobarometri-2022-web.pdf>. Haettu 7.4.2025.
- Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 23–33.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro Oy, 25–45.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen R. & Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta A. (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Pinosalama Oy, 11–38.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87.
- Korhonen, M., Kallio, J., Varpanen, J. & Saari, A. 2023. Ekologisen kestävyuden utopiat lukionuorten tulevaisuuskuvissa. *Ainedidaktiikka* 7 (2), 25–47.
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis: An introduction to its methodology*. 2nd ed. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Kuhmonen, T. & Kuhmonen, I. 2015. Maaseutualueiden vaihtoehtoiset tulevaisuudet. *Maaseudun uusi aika* 23 (2), 5–23.
- Kulmalainen, T. 2014. Symbolinen väkivalta virallisen ja epävirallisen koulun rakenteissa: Etnografinen analyysi sosiaalisesta kiusaamisesta ja tyttöjen kaverisuosiosta yläkoulussa. *Sosiologia* 51 (3), 225–241.

- Kulmalainen, T. 2015. Tyttöjen kaverisuosio: etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä. Väitöskirja. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies*, no 103. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto
- Kupiainen, S., Rämä, I., Heiskala, L. & Hotulainen, R. 2023. Korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:44.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Väitöskirja. Tampere University Press.
- 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). Koulutuksen seurantaraportti 2012:8. Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/ae80eb51-50fd-4e9e-88e2-3a1c98f5250a/download>.
- L 1594/1993. Laki lukiolain muuttamisesta 1993. 1595/30.12.1993.
- L 628/1998. Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- L 672/2005. Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä 2005. 672/26.8.2005.
- L 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017. 531/11.8.2017.
- L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.
- L 714/2018. Lukiolaki 2018. 714/10.8.2018.
- L 715/2022. Muutossäädös oppivelvollisuuslakiin 2022. 715/8.7.2022.
- L 1090/2024. Muutossäädös perusopetuslakiin 2024. 1090/30.12.2024.
- Laaksonen L. M. 2024. Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista. *Lectio. Tiedepoliitiikka* 49 (4): Tiedepoliittisen tutkimuksen asema Suomessa, 64–68.
- Lahelma, E. 2023. Controversies and Challenges in the History of Gender Discourses in Education in Finland. Teoksessa Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (toim.) *Finland's Famous Education System. Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer, 257–272.
- Lahikainen A. R. & Pirttilä-Backman A.-M. 2000. *Sosiaalipsykologian perusteet*. Uudistetun laitoksen 1. painos. Keuruu: Otava.
- Larner, W. 2000. Neo-Liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy* 63 (1), 5–25.
- Levickaitė, R. 2010. Generations X, Y, Z: How social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania). *LIMES* 3 (2), 170–183.
- Lietzén, O. 2025. Yhdistelmäutkiminto toisen asteen koulutusvalintana ja koulutuspoliittisena kysymyksenä. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales Universitatis Turkuensis, Ser B: Humaniora*. Turku: Painosalama. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/181325/AnnalesB724Lietz0c3%a9n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lindgren, B.-M., Lundman, B. & Graneheim, U. H. 2020. Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International journal of nursing studies* vol. 108, 103632.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tutu-julkaisuja 1/2011. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Uniprint Suomen yliopistopaino Oy.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2017. Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta koulunkäynnin tukeen. *Aika* 11 (4), 4–21.
- Lipponen, P. & Suomen eduskunta 2013. Uusi oppiminen. Eduskunta, Tulevaisuusvaliokunta. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_8+2013.pdf.

- Lundahl, L., Gruffman-Cruse, E., Malmros, B., Sundbaum, A.-C. & Tieva, Å. 2018. *Catching Sight of Students' Learning: A Matter of Space?* Teoksessa: *Core Meets E-LAW: Innovation in Higher Education*. Heidelberg.
- Luukkainen, O. 2004. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*, 318.
- Manninen, S. 2018. *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41 (9), 954–969.
- Masini, E., B. 1993. *Why futures studies?* Grey Seal, London.
- Masini, E. B. 2001. New challenges for futures studies. *Futures* 33 (7), 637–647.
- Masini, E. B. 2006. Rethinking futures studies. *Futures* 38 (1), 1158–1168.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. 2nd edition. London: Sage.
- Mayring, P. 2014. *Qualitative content analysis: theoretical background and procedures*. Teoksessa Bikner-Ahsbahs, A., Knipping, C. & Presmeg, N. (toim.) *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education*. *Advances in Mathematics Education*. Springer, Dordrecht, 365–380.
- McLeod, J. & Wright, K. 2016. What does Wellbeing Do? An Approach to Defamiliarize Keywords in Youth Studies. *Journal of Youth Studies* 19 (6), 776–792.
- Mikola, M. 2012. Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *NMI bulletin*, 22 (1). Niilo Mäki säätiö. Saatavilla: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2014/08/Bulletin-1_2012_Mikola-2.pdf. Haettu 4.1.2020.
- Mikkonen, A. 2000. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Moberg, S. 2003. Education for All in the North and the South: Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Development Disabilities* 38 (4), 417–428.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro Oy, 75–99.
- Morrow, R. 2010. Acting together: Integrational values and wisdom. *Futures* 42 (1), 83–88.
- Mylläniemi, S. 2017. Katse tulevaisuudessa. *Nuorisobarometri 2016*. Nuorisotutkimuksen julkaisuja 189, verkkojulkaisuja 111. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf. Haettu 5.4.2025.
- Mäkelä, M. 2020. The past, present and future of environmental reporting in the Finnish forest industry. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, sarja E, osa 58. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149753/AnnalesEM%c3%a4kel%c3%a4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mäkelä, M., Karjalainen, J. & Parkkinen, M. 2022. Tulevaisuuskuvat: merkitykset roolit ja käyttötavat tulevaisuudentutkimuksessa. Teoksessa Aalto, H.-K., Heikkilä, K., Keski-Pukkila, P., Mäki, M. & Pöllänen, M. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus tutuksi – perusteita ja menetelmiä*. Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia julkaisuja 1/2022. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto, 297–312. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>. Haettu 26.3.2025.
- Niiniluoto, I. 2009. Futures studies: science or art? *Futura* 28, 59–64.
- Nilivaara, P. & Soini, T. 2023. Alternative futures of Finnish comprehensive school. *Policy Futures in Education* 22 (3), 308–326.
- Nygrén, N. 2019. Scenario Workshops as a Tool for Participatory Planning in a Case of Lake Management. *Futures* 107, 29–44.
- OAJ, Opettajien ammattijärjestö 2023. OAJ 50 vuotta – Tulevaisuuksia Suomelle, yhdessä. Verkkojulkaisu. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2023/oaj-50-tulevaisuuksia-suomelle--yhdessa/>. Haettu 24.10.2025.

- Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Yliopistopaino. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80318/tr27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Haettu 12.4.2025.
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Yliopistopaino. Sähköinen julkaisu saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>. Haettu 20.5.2020.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Tulevaisuuden koulu. Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a. Koonti erityisistä koulutustehtävistä 1.8.2018 lukien. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://okm.fi/documents/1410845/4240776/koonti_teht%C3%A4vist%C3%A4_%2027.10.2017.pdf/d3c74ffa-fab0-4355-8533-9cdd25b281b8/koonti_teht%C3%A4vist%C3%A4_%2027.10.2017.pdf. Haettu 28.3.2025.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b. Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Oikeus oppia - varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. Oikeus oppia -kehittämisohjelma. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://okm.fi/laatuohjelmat>. Haettu 21.3.2025.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. Oppivelvollisuuden laajentaminen edennyt ehdotuksiin toisen asteen koulutuksen maksuttomuuden toteutuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 12.2.2020. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://okm.fi/-/oppivelvollisuuden-laajentaminen-edennyt-ehdotuksiin-toisen-asteen-koulutuksen-maksuttomuuden-toteutuksesta>. Haettu 23.3.2025.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus. 2022a. Finnish education system in a nutshell. "Education in Finland" series. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf. Haettu 23.3.2025.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022b. Suomen koulutusjärjestelmä. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://okm.fi/documents/1410845/15514014/Suomen+koulutusjarjestelma/8aa97891-0e44-b10d-7228-cf1c04c301d0/Suomen+koulutusjarjestelma.pdf?t=1663149843625>. Haettu 27.3.2025.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023. Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjaukset 2027. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:17. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/ab284bcd-42d5-459b-be00-cac64e224b2b/content>. Haettu 17.11.2025.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024. Peruskoulun tulevaisuustyö luo vision peruskoulun pitkän aikavälin kehittämiselle. Tiedote 1.2.2024. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://okm.fi/-/peruskoulun-tulevaisuustyö-luo-vision-peruskoulun-pitkan-aikavalin-kehittamiselle>. Haettu 24.3.2025.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026. Peruskoulu 2045: Elämää varten. Visio suomalaiselle peruskoululle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:7. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/8a7b9c67-764e-490b-917f-e3948c18f261/content>. Haettu 4.4.2026.
- Ollikainen, T. 2012. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot-vuosikirja 2012. Helsinki: Yliopistopaino, 143–155
- OPH 2024. Oppimisen tuki uudistuu kaikilla koulutusasteilla. Uutinen 1.8.2024. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/oppimisen-tuki-uudistuu-kaikilla-koulutusasteilla>. Haettu 21.3.2025.
- Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. 2015. Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 221–245.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Palkoaho, M. 2022. Nasima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inkluisio ajaa luokkia kaaokseen. Verkkoartikkeli. Helsingin sanomat 13.9.2022. Saatavilla: <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000009054728.html>. Haettu 22.10.2025.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. *Lectio. Sukupuolentutkimus-Genusforskning* 16 (3), 65–68.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) 2019. Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja. Verkkojulkaisu nro 140. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB_2018_web.pdf. Haettu 7.4.2025.
- Pennington, D. C., Gillen, K. & Hill, P. 1999. *Social psychology*. London: Hodder Headlie Group, Arnold & New York: Oxford University Press.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 111–130.
- Piispa, M., Ojajarvi, A. & Kiilakoski, T. 2020. Tulevaisuus usko hukassa? Sitra. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://www.sitra.fi/julkaisut/tulevaisuus usko-hukassa/#heading-mnj4ivmpq2y>. Haettu 3.4.2026.
- PISA, Programme for International Students Assessment 2015, 2018, 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriön www.sivut. Saatavilla: <https://okm.fi/pisa>. Haettu 12.4.2025.
- Polak, F. L. 1973. *The image of the future*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluisio. *Kasvatus* 2, 146–156.
- Piirainen, K. A., Gonzalez, R. A. & Bragge, J. 2012. A systemic evaluation framework for futures research. *Futures* 44, 464–474.
- Puohiniemi, M. 2002. *Arvot, asenteet ja ajankuva*. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Dark Oy.
- Rajala, K., Paukku, J. & Laine, K. 2015. Koulun tiloissa. Teoksessa Harinen, P., Liikanen, V., Rannikko, A. & Torvinen, P. (toim.) *Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli*, 71–80.
- Rajala, A., Lehtinen, J., Lehtomäki, E., Soinnunmaa, P., Sorri, M. & Suhonen, R. 2021. Konkreetit utopiat keinona edistää nuorten kansalaisvaikuttamista. *Kasvatus & Aika* 15 (3-4), 410–424.
- Rasa, T. & Laherto, A. 2022. Young people’s technological images of the future: implications for science and technology education. *European Journal of Futures Research* 10, 4.
- Rinne, R. 2000. The Globalisation of Education: Finnish Education on the Doorstep of the New EU Millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Rinne, R. 2021. The Nordic Social Democratic Regime in Education Colliding with the Global Neo-Liberal Regime. Teoksessa Krejsler J. B. & Moos, L. *What Works in Nordic School Policies? Educational Governance Research*, Vol. 15. Cham: Springer, 153–172.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. London and New York: Routledge.
- Rokeach, M. 1973. *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rubin, A. 1998. *The images of the future of young Finnish people*. Sarja D-2:1998 Turku: Turun kaup-pakorkeakoulu.
- Rubin, A. 2000. *Growing up in social transition in search of a late-modern identity*. Turku: University of Turku.
- Rubin, A. 2004a. *Sanasto. Tulevaisuudentutkimus tiedonalana. TOPI – Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaalit*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://tulevaisuus.fi/>. Haettu 26.3.2025.
- Rubin, A. 2004b. *Tulevaisuusverstas. Tulevaisuudentutkimus tiedonalana. TOPI – Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaalit*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://tulevaisuus.fi/menetelmat/skenaariotuoskentelyn-sovelluksia/osallistavat-menetelmat/tulevaisuusverstas/>. Haettu 10.4.2025.

- Rubin, A. 2013. Hidden, in consistent, and influential: Images of the future in changing times. *Futures* 45, 38–44.
- Rubin, A. & Linturi, H. 2001. Transition in Making: The Images of the Future in Education and Decision Making. *Futures* 33 (3–4), 267–305.
- Rubin, A. & Linturi, H. 2004. Muutoksen tuulissa. Pienten lukiodien tulevaisuudenkuvat. TUTU julkaisuja 3/ 2004. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered Pathways in School Burnout Among Adolescents. *Journal of Adolescence* 35 (4), 929–939.
- Salminen, J. 2018. Sustainable Wellbeing Society—A Challenge for a Public Sector Institution. Teoksessa Cook, J. W. (toim.). *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Switzerland: Palgrave Macmillan, 91–119. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-78580-6.pdf>. Haettu 16.5.2019.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatust”. Lähteitä sekä 13 perustettua inklusiota vastaan. Saatavilla: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. Haettu 4.1.2020.
- Sandström, C., Carlsson-Kanyama, A., Lindahl, K.B., Mossberg Sonnek K., Mossing, A., Nordin, A. Nordström, E-M. & Rätty, R. 2016. Understanding consistencies and gaps between desired forest futures: An analysis of visions from stakeholder groups in Sweden. *Ambio* 45 (suppl 2), 100–108.
- Sardar, Z. 2010. The namesake: futures; futures studies; futurology; futuristic; foresight – What’s in a name? *Futures* 42 (3), 177–184.
- Schwartz, S. H. 2012. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2 (1). Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/view-content.cgi?article=1116&context=orpc>. Haettu 25.3.2025.
- Seginer, R. 2009. *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York, NY: Springer.
- Selwyn, N. 2016. *Is technology good for education?* Cambridge: Polity Press, UK.
- Sheehy, K. & Bucknall, S. 2008. How is technology seen in young people’s visions of future education systems? *Learning, media and technology* 33 (2), 101–114.
- Sitra 2015. Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Helsinki: Erweko Oy. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/02/Maa_jossa_kaikki_rakastavat_oppimista-3.pdf. Haettu 24.3.2025.
- Suckert, L. 2022. Back to the future. *Sociological perspectives on expectations, aspirations and imagined futures*. *European Journal of Sociology* 63 (3), 393–428.
- Suddendorf, T. & Busby, J. 2005. Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation* 36 (2), 110–125.
- SVT, Suomen virallinen tilasto 2023. Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Sähköinen julkaisu saatavilla: <https://stat.fi/julkaisu/clm7iemo8ow690buhltkinc73>. Haettu: 23.10.2025.
- Säntti, J., Hansen, P. & Saari, A. 2021. Future jamming: Rhetoric of new knowledge in Finnish educational policy texts. *Policy Futures in Education* 19 (7), 859–876.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvoalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin* 2, 164–200.
- THL, Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitos 2021. Kouluterveyskyselyt 2019 ja 2021. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&vuosi_0=v2019&kouluaste_0=161123#. Haettu 7.4.2025.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. & Marzocchi, G. M. 2019. Children’s wellbeing at school: a multidimensional and multi-informant approach. *Happiness Studies* 20, 841–861.
- Tolonen, T. 2001a. Johdanto. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 7–17.
- Tolonen, T. 2001b. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 10. Tampere: Gaudeamus.

- Trommsdorff, G. 1983. Future orientation and socialization. *International journal of psychology* 18, 381–406.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. Haettu 10.4.2025.
- UNESCO. 1994. Salamanca Statement and Framework on Action for Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2000. Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2005. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>. Haettu 4.1.2020.
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M. ym. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Julkaisut 5: 2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Viner, R., Russell, S., Saulle, R, ym. 2022. School closures during social lockdown and mental health, health behaviors, and well-being among children and adolescents during the first COVID-19 wave: A systematic review. *JAMA Pediatrics* 176 (4), 400–409.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37 (4), 371–385.
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. 2020. Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education* 24 (2), 147–161.
- Werner-Putnam, R. 1979. Special Education – some Cross-National Comparisons. *Comparative Education* 15 (1), 83–98.
- Wiek, A. & Iwaniec, D. 2014. Quality criteria for visions in sustainability science. *Sustainable science* 9, 497–512.
- YK, Yhdistyneet kansakunnat 1994. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. General Assembly Resolution A/RES/48/96.
- YK, YK:n lapsen oikeuksien komitea. 2009. Yleiskommentti nro 12 (2009), Lapsen oikeus tulla kuulluksi. 51. istunto Genevessä 25. toukokuuta – 12. kesäkuuta 2009. Suomenkielinen käännös 2014/ Lapsiasiavaltuutettu. Jyväskylä: lapsiasiavaltuutetun toimisto. Sähköinen julkaisu saatavilla: https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37288006/CRC_C_GC_12_julkaisu.pdf/9daac47a-f69f-3258-be52-0d0e34380e69/CRC_C_GC_12_julkaisu.pdf?t=1465380818000. Haettu 1.4.2025.
- Yoon, J. & Järvinen, T. 2016. Are model PISA pupils happy at school? Quality of school life of adolescents in Finland and Korea. *Comparative Education* 52 (4), 427–448.
- Young, M. & Muller, J. 2010. Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45, 11–27.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. 1999. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1271–1288.



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0741-0 (PRINT)
ISBN 978-952-02-0742-7 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)