



PIA KOIRIKIVI – SAIIJA BENJAMIN – ARNIKA KUUSISTO

Ekososiaalisesti kestävä kasvatuksen ihanteet ja haasteet. Tarkastelussa toisen asteen opiskelijoitten näkemykset koulukasvatuksen kehittämistarpeista

Koirikivi, Pia – Benjamin, Saija – Kuusisto, Arniika. 2023. EKOSOSIAALISESTI KESTÄVÄN KASVATUKSEN IHANTEET JA HAASTEET. TARKASTELUSSA TOISEN ASTEEN OPISKELIJOITTEN NÄKEMYKSET KOULUKASVATUKSEN KEHITTÄMISTARPEISTA. *Kasvatus* 54 (2), 145–159.

Koulukasvatuksen proaktiivista merkitystä ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin sekä ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä elämäntavan edistämiseksi on viime vuosikymmeninä korostettu sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Kestävä tulevaisuus toteutuu, mikäli sen arvot ja tavoitteet näyttäytyvät nuorille merkityksellisinä. Nuorten ajatuksia ei kuitenkaan usein kuulla koulukasvatuksen kehittämissyrkimyksissä. Analysoimme tässä tutkimuksessa toisen asteen opiskelijoitten (N=45) vuonna 2020 toteutetuissa haastatteluissa esittämiä näkemyksiä siitä, mikä koulukasvatuksessa on tavoiteltavaa. Lisäksi tarkastelemme, miten nuorten näkemykset suhteutuvat kasvatuksellisiin pyrkimyksiin rakentaa ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä tulevaisuutta. Aineistossa oli hyvin vähän näkemyksiä luonnon hyvinvoinnin edistämisestä mutta sitäkin enemmän sosiaaliseen kestävyteen liittyviä kehittämisehdotuksia. Tutkimus osoitti koulukasvatuksen jännitteisen tehtävän yhtäältä sopeuttaa nuoria nykyiseen yhteiskuntamalliin ja toisaalta tukea heitä toimimaan aktiivisina muutoksentehtäjinä kestävä tulevaisuuden rakentamiseksi. Globaalien ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan muutoksia koulukasvatusta ohjaaviin ihanteisiin ja toimintatapoihin niin oppilaitosten sisällä kuin laajemmin yhteiskunnassa.

Asiasanat: ekososiaalinen sivistys, kestävyys, koulukasvatus, nuoret, tulevaisuus

Johdanto

Koulukasvatuksen proaktiivista merkitystä ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin sekä ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä elämäntavan edistämiseksi on viime vuosikymmeninä korostettu sekä kansallisesti että kansainvälisesti (ks. esim. OECD 2018; OPH 2023; UNESCO 2021). Ekososiaalisesti kestävä elämäntapa perustuu ajattelulle ja toiminnalle, jonka keskiössä ovat ekosysteemien elinvoimaisuus, ihmisoikeuksien toteutuminen sekä kestävä talous (ks. esim. Moilanen & Salonen 2022; OPH 2023). Esitettyjen, yhteiskunnalliseen uudistamiseen tähtäviin kasvatustavoitteiden toteutuminen edellyttää kuitenkin ymmärrystä siitä, millaiset asiat nykytilanteessa mahdollisesti edistävät tai haittaavat ekososiaalisesti kestävien tavoitteiden täyttymistä (ks. Värrä 2019). Lisäksi keskeistä tavoitteiden täyttymiselle on se, että lapset ja nuoret kokevat koulukasvatuksessa välitetyt arvot ja ihanteet itselleen merkityksellisenä (ks. esim. Baatouche, de Maricourt & Bernaud 2022; Kuurme 2008). Tämä näkökulma on erittäin ajankohtainen Suomessa, jossa nuorten kokemus uupumus koulutyöstä on kasvanut viime vuosina samalla kun opintojen merkityksellisyden kokemus on alentunut (Salmela-Aro & Hirsjärvi 2019; THL 2021). Tutkimustietoa, jossa nuorten koulukokemuksia ja näkemyksiä koulun kehittämistarpeista tarkasteltaisiin ekososiaalisen kestävyysvalossa, ei kuitenkaan ole ollut tarjolla.

Täyttääksemme tutkimuksellista aukkoa vastaamme tässä artikkelissa seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Millaisia asioita toisen asteen opiskelijat pitävät keskeisenä koulun kehittämisessä? 2) Miten nuorten näkemykset suhteutuvat kasvatuksellisiin pyrkimyksiin luoda ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä tulevaisuus? Tutkimustieto toisella asteella opiskelevien nuorten näkemyksistä on arvokasta, sillä he ovat opinnoissaan perusopintojen ja aikuiskoulutuksen tason kohdalla. Näin ollen heidän näkemyksensä tarjoavat näkökulmia koko koulutusjärjestelmän ekososiaalisen kestävyysvalon vahvistamiseksi.

Ekososiaalinen kestävyys koulukasvatuksen tavoitteena

Koulukasvatuksen keskeisin tehtävä on tukea jokaisen lapsen ja nuoren yksilöllistä, kokonaisvaltaista sivistysprosessia. Sivistyksen määrittäminen on kuitenkin aina aikaan, ympäristöön ja erilaisiin kasvatusteorioihin sidottua (ks. Kivelä 2000; Kokko 2000; Moilanen & Ojanen 2022). Suomalaisessa kasvatustieteessä on viime aikoina ollut esillä teorioita, joiden keskiössä on kestävä elämäntavan ja tulevaisuuden edistäminen. Teorioissa on nostettu keskiöön ihmisen ja muun luonnon välisen hyvinvoinnin sekä kestävyysvälinen keskinäisriippuvuus (ks. mm. Helne & Hirvilampi, 2021; Moilanen & Salonen, 2021). Kasvatuksen lähtökohdaksi määritetty tällöin ymmärrys ihmisen hyvinvoinnista ja toiminnasta osana ekosysteemiä, johon kuuluu ihmisten lisäksi sekä muu elollinen että eloton luonto (Moilanen & Salonen 2022). Kestävä tulevaisuus edellyttää siis sekä ekologien että sosiaalisen näkökulmien huomiointia. Ekososiaalisen sivistyksen käsite (Salonen & Bardy 2015), kestävä hyvinvoinnin teoria (Helne & Hirvilampi 2015, 2021), ekologinen kasvatus- ja sivistysteoria (Värrä 2019), ekososiaalisen kasvatuksen teoria (Pulkki 2021) sekä planetaarisen sivistyksen teoria (Moilanen & Salonen 2022) peräänkuuluttavat kukin osaltaan muutoksia kasvatusta ohjaaviin arvoihin.

Ekososiaalisessa sivistyksessä kasvatuksella tavoiteltavia arvoja ovat maailman hahmottaminen sosio-ekologisena systeeminä, vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys (Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015). Ekososiaalisen sivistyksen kannalta keskeisten arvojen muuttaminen kompetensseiksi ei kuitenkaan ole suoraviivaista vaan edellyttää transformatiivista eli uudistavaa oppimista. Transformatiivisiin oppimisprosesseihin liittyvän reflektion myötä ihmiset voivat oppia kyseenalaistamaan ja uudistamaan maailmasuhdettaan kohti ekososiaalisen sivistyksen mukaisia tavoitteita. (Laininen 2018.)

Empiirinen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että ekologiseen ja sosiaaliseen kestävyteen liittyvät arvot ovat tärkeitä monille suomalaisnuorille. Esimerkiksi vuoden 2021 Nuorisobarometrin tuloksien mukaan yli puolet nuorista pitävät ihmisoikeuksia, demokratiaa, luonnon monimuotoisuutta ja eläinten oikeuksia luovuttamattomina arvoina. Nämä asiat näyttäytyvät nuorille tärkeimpinä kuin esimerkiksi talouskasvu. (Kiilakoski 2022.) Toisen asteen suomalaisille opiskelijoille tärkeitä arvoja olivat Koirikivi, Benjamin, Kuusisto ja Gearonin (2021) tutkimuksessa niin ikään tasa-arvo, rauhan edistäminen sekä ympäristön ja eläinten suojeleminen. Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että vallitsevat ympäristö- ja ilmastokriisit vaikuttavat kokonaisvaltaisesti suomalaisnuorten elämänkokemukseen (Pihkala, Sangervo & Jylhä 2022). Osa nuorista toimii aktiivisesti ympäristön varjelemiseksi (Saari & Lötjönen 2022), ja monet lapset ja nuoret kokevat negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta, surua tai syyllisyyttä, ilmastokriisin vuoksi (Pihkala ym. 2022). Nuorten tulevaisuuden kannalta keskeistä onkin kiinnittää huomiota siihen, että ihmisten ja ympäristön hyvinvointi sekä kestävyys ovat riippuvaisia toisistaan (Helne & Hirvilampi 2021; Moilanen & Salonen 2022).

Koulukasvatuksessa luodaan ymmärrystä maailmasta

Ekososiaalisesti kestävä tulevaisuuden edistämisyrittämissä on kiinnitetty huomiota yksilöiden rooliin yhteiskunnallisina uudistajina (ks. mm. OECD 2018). Tällöin koulukasvatuksen fokuksessa ovat sivistysprosessit, jotka tukevat yksilön autonomista ajattelua ja sen myötä yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamista sekä muuttamista (ks. mm. Laininen 2018). Fokuksen suuntaaminen yksilöihin on kuitenkin myös ongelmallista, jos silloin sivuutetaan koulukasvatuksen muut olottuvuudet (ks. Laininen 2018; Värrä 2019). Biesta (2015, 2020) on kuvannut koulukasvatuksen eri olottuvuuksia sosialisointiin, subjektifikaation ja kvalifikaation termeillä. Sosialisaa-

tio tarkoittaa prosessia, jonka myötä koulukasvatuksessa välitetään tietynlaista ymmärrystä maailmasta. Kyse ei ole vain faktatiedosta vaan pohjimmiltaan käsitteistä, joiden avulla ihmiset tietyyssä kontekstissa jäsentävät omaa ajatteluaan ja ymmärrystään maailmasta (Biesta 2015; ks. myös Värrä 2019). Koulukasvatusta ohjaavat arvot, ihanteet ja käsitteet eivät kuitenkaan ole pysyviä vaan alati sosiaalisessa kanssakäymisessä muodostuvia (ks. myös esim. Habermas 1987).

Koulutukseen sosiaalisaatioulottuvuuteen sekä kytkeytyy että siitä erottuu subjektifikaatio, prosessi, jonka myötä yksilö kasvatuksen myötä tulee omaksi subjektiksi (Biesta 2015, 2020). Subjektiksi kasvamisessa keskeistä ovat olemisen tavat eli se, miten yksilöt ovat ja toimivat suhteessa toisiinsa ja ympäristöön (Biesta 2020). Subjektiksi kasvaminen on keskeistä ekososiaalisen sivistyksen muodostumisessa ja transformatiivisessa oppimisessa, koska ne edellyttävät nuorilta oman maailmasuhteensa pohtimista (Biesta 2020; Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015). Subjektiksi kasvamiseen liittyy myös vapaus ja vastuu tehdä eettisiä valintoja; vapaus on kuitenkin aina jossain määrin rajoitettua, sillä yksilön olemassaolo on sidoksissa muuhun maailmaan (Biesta 2020). Subjektiksi kasvaminen on siis yksilöllinen prosessi, mutta se on myös monin tavoin sidoksissa sekä koulutuksen sosialisointiin että koulutuksessa saatuihin pätevyksiin (Biesta 2015).

Biestan (2015) olottuvuuksista kvalifikaatio viittaa yksilöiden kykyyn toimia yhteiskunnassa hyväksyttävällä tavalla. Kasvatuksen myötä omaksuttu ja saavutettu toimintakyky ei kata pelkästään koulutuksen tuottamia muodollisia kelpoisuuksia, kuten tutkintoja tai ammattitaitoja, vaan myös laajemmin kykyä toimia monimutkaisissa tilanteissa ja arvioida niiden moraalisia olottuvuuksia (Biesta 2015). Moraaliset olottuvuudet ovat kuitenkin aina sidoksissa sosialisointiin välitettyyn maailmankuvaan, joten koulutuksen tuottamat pätevyudet ovat aina kytköksissä kasvatuksen sosialisointiin (Biesta 2015; Värrä 2019). Yksilön

tavat toimia moraalisten kysymyksiensä edessä kuuluvat puolestaan hänen subjektisuuteensa (Biesta 2020).

Värri (2019) mukaan ekologisen ja sosiaalisen kestävyyskannalta erityisen ongelmallista on yhteiskunnassa ja kasvatuksessa vallitseva ihmis- ja teknologiakeskeinen maailmankuva, jossa ihmisen katsotaan olevan itseoikeutetusti hallitsevassa asemassa luontoon nähden. Tällaista maailmankuvaa leimaa usko siihen, että ekologinen kriisi saadaan ratkaistua teknologioiden avulla ilman saatavilla olevaa konkreettista näyttöä kyseisen ajattelutavan tueksi. Niin sanotun psykokapitalismin ajassa ihmisistä on tullut identiteettiään myöten alistaisia kapitalistisen talousjärjestelmän periaatteille ja ihanteille. (Värri 2019.) Kritiikkiä kapitalismin vaikutuksesta kasvatukseen ihanteisiin ja käytänteisiin ovat esittäneet myös muut tutkijat (ks. mm. Biesta 2015; Giroux 2005), joiden mukaan markkinataloudelle ominainen kilpailuperiaate ja mitattavuus ovat vaikuttaneet merkittävästi koulutuksen tavoitteisiin ja toteutustapoihin. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja ihanteet luovat perustan koulukasvatukseen sosialisatiolle ja kvalifikaatiolle, joten ne vaikuttavat keskeisesti myös koulukasvatuksella tuettavaan subjektifikaatioon.

Koulukasvatuksen koettu merkityksellisyys

Kestävä tulevaisuuden edistäminen edellyttää merkittäviä muutoksia koulukasvatukseen kaikissa osa-alueissa (Moilanen & Salonen 2022; Värri 2019). Nykyiset Perusopetuksen ja Lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteet (OPH 2014, 2019) mainitsevat ekososiaalisen sivistyksen yhtenä kasvatuksellisenä sivistystavoitteena, mutta pedagogiset ratkaisut sen edistämiseksi jäävät kuitenkin yksittäisten kasvattajien harkintaan (ks. myös Laininen 2018). Koulutukselle suunnattujen odotusten ja osin keskenään ristiriitaisten tavoitteiden valossa on aiheellista tarkastella koulutusjärjestelmää läpikäyvien opiskelijoiden kokemuksia siitä, millaisia asioita koulu-

kasvatuksessa tulisi heidän mielestään edistää ja tavoitella. Mikäli koulukasvatuksen tarjoamat sisällöt, tavoitteet ja toimintatavat eivät näyttäyty merkityksellisenä nuorten oman hyvinvoinnin ja tulevaisuuden näkökulmista, kasvatukselle asetetut visiot kestävä tulevaisuuden edistämisestä eivät voi toteutua.

Nuorten omien ajatusten kuuleminen jää kuitenkin koulutuksen kehittämisessä usein taka-alalle (ks. Kuurme 2008), vaikka monen nuorten kouluhyvinvoinnissa on merkittäviä puutteita (Palmgren, Pyhältö, Pietarinen, Sullanmaa & Soini 2021; Salmela-Aro & Hirsjärvi 2019). Esimerkiksi THL:n (2021) Kouluterveyskyselyssä vain reilu puolet suomalaisista kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista pitää koulukäynnistä, lähes kolmasosa kokee uupumusasteista väsymystä koulutyöstä ja neljäsosa kokee riittämättömyyden tunnetta opiskelijana. Lisäksi erityisesti tytöt kokevat uupumusta ja muita vastaajaryhmiä alhaisempaa koulussa viihtymistä sekä peruskoulussa että toisella asteella. Mahdollisuudet vaikuttaa oman koulun toimintaan vahvistavat tunteista opiskelun merkityksellisyydestä, mutta vain noin joka kymmenes yläkouluikäinen tai lukiolainen kokee voivansa vaikuttaa koulussaan tapahtuviin asioihin. Ammatillisella puolella noin joka neljäs opiskelija kokee vastaavalla tavalla. (THL 2021.) Nuorten uupumus on lisääntynyt sekä koettu opintojen merkityksellisyys vähentynyt kaikilla kouluasteilla vuodesta 2017 alkaen (THL 2021), joten voimistuneet negatiiviset kokemukset eivät selity pelkästään covid19-pandemian aikaisilla tekijöillä.

Kokemus opintojen merkityksellisyyden vähenemisestä on huomattava oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointia heikentävä tekijä. Merkityksellisyyden puute näkyy perusopintojen jälkeenkin koettuna uupumuksena ja lisääntyneenä opintojen keskeyttämisenä (Baatouche, Maricourt & Bernaud 2022; Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2021). Kokemus koulun merkityksellisyydestä ei kuitenkaan liity pelkästään oppiainesisältöihin, vaan se syntyy myös koulun kontekstissa koetuista sosiaalisista suhteista (ks. esim. Markkanen, Välimaa & Kangas

2019; Palmgren ym. 2021) ja mahdollisuuksista vaikuttaa oman kouluyhteisön asioihin (ks. mm. Bernstein 2000). Nuorten kokemukset koulun merkityksellisyydestä ovat siis monikerroksisia ja relationaalisia sekä kietoutuvat koulun ulkopuolisen elämän osa-alueisiin ja tulevaisuudennäkyymiin (Benjamin, Koirikivi & Kuusisto 2022; Koirikivi ym. 2021; Markkanen, Välimaa & Kangas 2019). Yksilötason kokemuksia tarkasteltaessa tulisi huomioida myös kasvatusta ohjaavat yhteiskunnalliset arvot, rakenteet sekä näkemykset tavoiteltavasta ihmisyydestä (Mononen-Batista Costa & Brunila 2016; Zovko & Dillon 2017).

On näin ollen perusteltua kysyä suomalais-ta koulutusjärjestelmää läpikäyviltä nuorilta, millaiset asiat koulukasvatuksessa ovat heidän näkökulmastaan tavoiteltavia. Nuorten näkemyksiä on myös tärkeää pohtia suhteessa kasvatukselle asetettuihin pyrkimyksiin edistää ekologisesti ja sosiaalisesti kestävää tulevaisuutta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on osa laajempaa, Suomen Akatemian rahoittamaa Radikaaliksi kasvamassa? -tutkimusprojektia (2018–2023), jossa tutkitaan oppilaitosten merkitystä nuorten maailmankatsomusten rakentumisessa. Tutkimusprojektin monimenetelmäisen aineiston yksi osa koostui keväällä ja kesällä 2020 suomenkielisissä toisen asteen oppilaitoksissa toteutetuista haastatteluista, joihin osallistui niissä opiskelevia nuoria (N=45). Kyseiset haastattelut muodostavat tämän tutkimuksen aineiston, joka täydentää tutkimusprojektissa aiemmin keräämiämme tilastollisia aineistoja nuorten arvoista ja asenteista (Benjamin, Salonen, Gearon, Koirikivi & Kuusisto 2021; Koirikivi ym. 2021; Koirikivi, Benjamin, Hietajärvi, Kuusisto & Gearon 2021).

Tutkimushankkeen aineistonkeruu alkoi oppilaitoksille syksyllä 2019 välitetyllä sähköisellä lomakekyselyllä, johon vastaaminen oli nuorille vapaaehtoista. Anonyymisti täytettävän lomakekyselyn lopuksi tarjosimme

vastaajille mahdollisuutta jättää yhteystietonsa myöhemmin pidettävää yksilöhaastattelua varten. Yhteystietoja ei yhdistetty lomakkeen vastauksiin. Kaksi tämän artikkelin kirjoittajista piti yksilöhaastatteluja yhteystietonsa jättäneiden nuorten kanssa kasvokkain alkuvuodesta 2020 ja koronapandemian alkamisen jälkeen tietokonevälitteisesti keväällä 2020. Haastatteluista nuorista suurin osa kävi lukiota (n=27) ja noin neljäsosa ammatillista oppilaitosta (n=12). Osa nuorista suoritti molemmat tutkinnot yhdistävää kaksoistutkintoa (n=6). Haastatteltavat olivat 16–20-vuotiaita, ja heistä 24 identifioitui pojaksi, 20 tytöksi sekä yksi muunsukupuoliseksi.

Seurasimme tutkimuksen toteutuksessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) antamia periaatteita ja saimme aineistonkeruuta varten kunnilta tutkimuseettiset luvat. Tutkimukselle tehtiin myös tutkimuseettinen ennakoarviointi, jonka palautteiden perusteella suunnittelimme lopulliset käytännöt. Kysyimme nuorilta luvan haastattelujen nauhoitusta varten. Haastattelujen aluksi ja lopuksi muistutimme nuoria osallistumisen anonymiteetistä sekä kerroimme tutkimuksen tavoitteista ja aineiston käyttötarkoituksesta. Korostimme nuorille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Haastattelun lopuksi annoimme nuorelle mahdollisuuden vielä täydentää haastattelua tai poistaa siitä jotain jo lausuttua. Annoimme myös tutkijoiden yhteystiedot, jotta nuoret voisivat halutessaan ottaa yhteyttä haastattelun jälkeen.

Kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että tutkimus tavoittaisi nuorten kokemusmaailman. Tätä varten loimme tutkimusasetelman, jossa nuorten oma kerronta pääsee esille sekä kiinnitimme koko tutkimuksen ajan huomiota nuorille ymmärrettävien käsitteiden käyttämiseen. Tutkimusmenetelmänä käytimme puolistrukturoitua haastattelua, jonka pohjana ja viitekehystenä toimi nuorten elämänkulun merkittävien tapahtumien läpikäyminen kronologisesti sekä niiden kirjaaminen taulukkomuotoiseen kaavioon, joko nuoren itsensä tai tutkijan toimesta. Taulukon muodostivat

nuoren ikävaiheet (päiväkoti, alakoulu, yläkoulu, toinen aste) sekä heille tärkeät ihmiset (perhe, koulu, ”oma ryhmä”). Tavoitteena oli kuulla nuorille mieleen painuneita asioita kustakin aihekohdasta. Elämäntulkuperspektiiviä hyödyntämällä voidaan lisätä ymmärrystä koulutuksen merkityksestä yksilöiden elämäntarinan ja identiteettien rakentumisessa (ks. Antikainen 2017). Haastattelut etenivät kuitenkin keskustelunomaisesti, ja annoimme tilaa nuorten vapaamuotoisen kerronnan tuottamiselle sekä yksilöllisten merkitysten rakentumiselle.

Analyysi

Haastattelujen lopuksi esitimme kokoavan avokysymyksen: miten nuorten itsensä mielestä koulukasvatusta tulisi kehittää? Analysoimme tässä tutkimuksessa avokysymykseen annettuja vastauksia ottaen kuitenkin huomioon kunkin nuoren elämäntarinan kokonaisuuden. Koska haastattelut olivat keskustelunomaisia, osa nuorista kertoi koulukasvatuksen kehittämiseen liittyviä ajatuksia myös haastattelun muissa kohdissa. Nämä maininnat on sisällytetty analyysiin. Nuoret olivat haastatteluhetkellä aktiivisesti koulukasvatuksen sosialisatioprosessissa (Biesta 2015), joten kiinnitimme analyysissämme huomiota siihen, millaisin tavoin henkilökohittaisen tason lisäksi nuorten näkemykset peilasivat koulukasvatuksen roolia sekä yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja ihanteiden välittäjänä että niiden uudistajana.

Analyysi alkoi ykköskirjoittajan (Koirikivi) laatimalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Cohen, Manion & Morrison 2018). Ensimmäisessä vaiheessa tutkija ryhmitteli nuorten vastauksissaan esille nostamat asiat ensin pääryhmiin sen perusteella, millaisiin laajempiin asiayhteyksiin nuorten mainitsemat kehittämistarpeet liittyivät (esimerkiksi opetuksen sisällöt, koulussa kehitettävät taidot ja koulun toiminnasta välittyvät arvot). Alustavan jaottelun tuloksena tutkija muodosti kahdeksan temaattista aihiota, joista

kirjoittajat keskustelivat yhdessä. Esimerkkejä alustavista aihioista olivat nuorten esille nostamat tarpeet saada koulussa lisää tietoa ja taitoja. Tietojen alle ryhmittelimme esimerkiksi toiveet saada lisää tietoa oman talouden hallinnasta ja poliittisista järjestelmistä. Taitoihin puolestaan ryhmittelimme esimerkiksi teknologian käyttöön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen liittyvät näkemykset.

Jaottelimme seuraavassa vaiheessa alustavia teemaryhmiä uusiin ryhmiin sen mukaan, millaisia perusteita nuoret esittivät näille kehittämistarpeille. Esimerkkejä taitoihin liittyvistä perusteluista olivat toimia työelämässä tai laajemmin yhteiskunnassa. Kolmannessa vaiheessa analysoimme, millaisia kasvatuksellisia ihanteita tai arvoja (esimerkiksi toimijuus, moninaisuus, yhdenvertaisuus ja hyvinvointi) nuorten kuvaamat tiedolliset ja taidolliset uudistustarpeet kuvasivat. Näitä jaottelimme sen mukaan, millaisiin kasvatuksellisiin ihanteisiin ja arvoihin nuoret kaipasivat muutosta tai vahvistusta. Esimerkiksi nuorten maininnat erilaisten ihmisten kohtaamisesta luokittelimme analyysissä moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta edistäviin arvoihin, kun taas yhteiskunnallisella tiedolla saavutettu toimintakyky liittyi nuorten oman toimijuuden vahvistamiseen.

Luokittelujen pohjalta loimme neljännessä vaiheessa viisi pääteemaa: 1) nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden tukeminen, 2) oppilaitokset moninaisten arvojen esille tuojina, 3) nuorten hyvinvoinnin tukeminen, 4) sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä 5) koulutuksen institutionaalisen luonteen uudistaminen. Tarkastelemme seuraavaksi pääteemoja peilaten nuorten näkemyksiä ekososiaaliseen sivistykseen liitettyihin ihanteisiin ja tavoitteisiin. Havainnollistamme tuloksia suorilla aineistolainauksilla viitaten yksittäisiin nuoriin pseudonyymeillä anonyymiteetin turvaamiseksi. Pohdimme nuorten esille nostamia näkökulmia koulutuksen eri ulottuuksien (Biesta 2015) valossa.

Tulokset

Nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden tukeminen

Nuorten nostamat teemat yhteiskunnalliseen toimijuuteen valmistamisesta jaottelimme kahteen alaryhmään: a) yhteiskunnallinen osaaminen ja b) talousosaaminen. Sosiaalisten taitojen kehittäminen -teemaan ryhmittelimme nuorten näkemykset, joissa korostettiin oppilaitosten roolia yksilön ja yhteisön välisten suhteiden sekä yhteisöllisyyden tukemisessa.

Haastatellut nuoret olivat opiskelleet yhteiskuntaoppia vähintään kuuden vuoden ajan peruskoulussa, mutta monet heistä kokivat ymmärryksensä yhteiskunnallisista asioista edelleen puutteellisiksi. Haastatteluisia nuoret toivat esiin toiveita siitä, että oppilaitoksissa tulisi opettaa nykyistä enemmän yhteiskunnallisista asioista, kuten Suomen poliittisesta järjestelmästä ja päätöksentekoprosesseista. Esimerkiksi seuraava sitaatti (Anniina, lukio) korostaa sitä, että oppilaitoksissa toteutettu demokratiakasvatus ei valmenna aidosti ymmärtämään poliittisten järjestelmien toimintaa eikä tarjoa opiskelijoille riittävästi vaikutusmahdollisuuksia: ”Mitä määhän sanoisin on se, että määhän ite jouduin vähän ja musta tuntuu, että moni nuori joutuu opettamaan itelleen, että miten politiikka toimii tai miten vähän päättäminen tai tämmönen, musta tuntuu, että sitä vois tuoda enemmän kouluihin ja vähän niiku antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa.”

Haastattelussa Anniina toi lisäksi esille tärkeyden tuoda esiin sosiaaliseen mediaan liittyviä riskejä. Teknologiseen kehitykseen ja teknologian käyttöön kytkeytyvien taitojen vahvistaminen liittyi nuorten puheessa yhteiskunnallisen toimijuuden vahvistamiseen. Teknologian roolin mainitsivat myös monet nuorista. Osa haastatelluista kaipasi erityisesti konkreettista tukea tietotekniikan ja elektroniikan käyttämiseen, kun puolestaan Inka (lukio) kommentoi tarvetta käsitellä teknologiaan liittyviä kysymyksiä laaja-alaisesti myös etiikan kysymysten valossa:

Ehkä mä, mun mielest ois ehkä tärkeitä opettaa, (.) varsinkin just toisella asteella, opiskelijoita (.) teknologiat tai sillee, et mitkä ne on vaik ne teknologiat, mitä on kehitteillä nyt ja miten ne voi vaikuttaa tulevaisuudessa ihan arkielämään, miten niihin pitäis suhtautua, asennoitua, [--] koska teknologia ja vaik joku geenitekнологia ja informaatiopalvelut ja just näähän yksityisyyden suoja-asiat, ne tulee vaikuttaa vielä enenevässä määrin meidän kaikkien elämään ja semmosilla tavoilla, et jos me ei olla informoituja niistä, niin ne voi toimia tosi arvaamattoasti ja olla tosi vaarallisia [--].

Teknologian käyttöön liittyy myös seuraava, Karrin (lukio) esittämä, näkemys kriittisestä lukutaidosta, jota hänen mukaansa tulisi vahvistaa nykyaikana vastuun informaation oikeellisuuden tarkistamisesta ollessa sen vastaanottajalla:

Nyt äkkiseltään tulee mieleen kaks semmosta asiaa. Että pitää panostaa semmoseen tiedon kriittiseen arviointiin, että nykyään kuka tahansa voi pistää mitä tahansa informaatiota liikkeelle, nii se ei oo enää jonkun median tai muun, valtion tai jonkun keskitetyn organisaation vastuulla sitte valikoida, tarkistaa, että se tieto on oikeeta ja niin edespäin. Että se on jokaisen yksilön omalla vastuulla aina sitte arvioida se tieto, kuinka faktapohjasta se on ja kuinka uskottava tai pätevä se on ja mitä nykyään paljon ongelmia tulee siitä, että joillaki voi olla vähän huono se medialukutaito tai tiedon arvioiminen ja sitte uskoo sellasiin asioihin, mitkä ei sitte mitään perää.

Nuorten näkemykset ilmentävät yhteiskunnan globalisoitunutta ja teknologisoitunutta luonetta, joihin liittyvä ymmärrys ja osaaminen kuuluvat keskeisesti myös nuoren toimijuuteen yhteiskunnassa (ks. Helne & Hirvilampi 2021; Värri 2019). Edellisten lisäksi nuoret pohtivat talouteen liittyviä kysymyksiä. He esittivät ajatuksiaan paitsi maailmantaloudesta myös omaan taloutensa hallinnasta.

Esimerkiksi Markus (ammattioppilaitos) pohti erityisesti sotien merkitystä maailmantaloudessa ja piti tärkeänä, että näitä näkökulmia käsiteltäisiin nykyistä enemmän myös oppilaitoksissa: ”Jos sä lähdet miettimään,

että minkä takia tuhansia henkiä uhrataan käytännössä tyhjän takia, että eihän sodilla oo saavutettu mitään, ne jatkuu ja ne jatkuu ja ne jatkuu. Sit, ku ruvetaan kattoo, erilaiset asefirmat, erilaiset hallitukset, yksittäiset sijoittajat ja tällaset, ne tekee miljardeja rahaa, se on ainoa tarkoitus, minkä mä nään näillä sodilla olevan.”

Nuoret nostivat esiin myös konkreettisia ja käytännönläheisiä toiveita siitä, että oppilaitoksissa käsiteltäisiin nykyistä enemmän esimerkiksi verotusta ja veroilmoituksen tekemistä, järkevää rahankäyttöä sekä Kelasta saatavien tukien hakemista. Kuten seuraavat aineistoimerkit kuvaavat, oman talouden hallinta liittyy aikuisuuteen, mutta nuoret kokevat, että mikään taho ei valmenna heitä riittävästi taloudenhoidon perusasioihin:

Tai mä haluaisin, et koulussa esimerkiks yhteiskuntaopissa opetettais täyttämään vaikka veroilmoitus tai puhuttais, et mikä on veroilmoitus [naurahdus] tai tommosia asioita, mitkä ja sit niinku jossaki vaiheessa iskee päin naamaa, koska eihä niitä toisellakaan asteella opeteta. [--] et se vaan läsähtää näin, et nyt sä oot aikuinen. (Vilma, kaksoistutkinto)

No, olis hyvä, jos käytäs semmosii jotain vaik Kela-juttui läpi tai jotain sellasii perustaitoja ja esim no, köksä on hyvä esimerkki, niiku kotitalous siis, et se on vaa sellast niinku pärjäämist muutenki, ku elämäs on nii paljon muutaki, ku vaa ne numerot ja ne aineet. (Sari, kaksoistutkinto)

Nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden liitetyissä kuvauksissa korostuvat yhtäältä yksilöiden oman vastuullisuus ja toisaalta sekä yksilöiden että yhteiskuntien alistaisuus talousjärjestelmän asettamille ehdoille (ks. myös Giroux 2005; Värrä 2019). Aikuistuville nuorille ajankohtaiset taloustaidot, kuten veroilmoituksen tekeminen tai asumistuen hakeminen, näyttäytyivät kyseenalaistamattomina yhteiskunnallisen jäsenyyden perustaitoina, joihin tulisi antaa nykyistä enemmän tukea läpi koko koulupolun. Myös aiemmat tutkimukset suomalaisnuorista ovat tuoneet esille, että nuo-

ret katsovat esimerkiksi työntöön ja verojen maksamisen olevan edellytys täysivaltaiseen kansalaisuuteen (Helne & Hirvilampi 2021).

Nuoret kuvaavat koulukasvatuksen roolia ensisijaisesti nykyiseen yhteiskuntaan sopeutumisen näkökulmasta sen sijaan, että sitä kyseenalaistettaisiin tai aktiivisesti muutettaisiin (Biesta 2015; Giroux 2005; Värrä 2019). Näkemyksiä voidaan luonnehtia psykokaapitalistiseksi siltä osin, että niissä koulukasvatuksen tavoitteet määräytyvät talousjärjestelmään ja taloudelliseen toimijuuteen liittyvistä vaatimuksista käsin (Värrä 2019). Kuitenkin nuorten toiveet saada koulukasvatuksen avulla nykyistä parempia valmiuksia ymmärtää teknologiaan liittyviä ulottuvuuksia osoittavat nuorten toivovan saavan pätevyyskäsitteitä hallita ja muokata teknologiaa sekä tarvittaessa suojautua siltä. Nämä näkökulmat ovat vastakkaisia teknologiskeskiseen maailmankuvan teknologiaoptimismiin (Värrä 2019).

Oppilaitokset moninaisten arvojen esille tuojana

Monet haastellut nuoret toivoivat koulukasvatuksessa kiinnitettävän nykyistä enemmän huomiota oppilaitosten rooliin arvojen välittäjänä. Nuorten näkemyksissä korostuivat erityisesti tasa-arvo sekä moninaisuuden ja jokaisen yksilöllisyyden kunnioittaminen. Nuoret pitivät tärkeänä, että oppilaitoksissa tuettaisiin näitä arvoja sekä opetuksessa että rakenteellisissa ratkaisuisissa. Esimerkiksi Marko (lukio) peräänkuulutti sukupuolisen moninaisuuden kohtaamista korostaen sukupuollettomia tiloja, kuten vessoja, oppilaitoksien tapana huomioida käyttäjät ”ensiks ihmisinä eikä sillee sukupuolen mukaan”.

Sukupuoleen liittyvien teemojen lisäksi muun muassa Maisa (lukio) nosti keskeisenä asiana esille seksuaalikasvatuksen, jota hänen mielestään tulisi kehittää huomattavasti nykyistä moniarvoisemmaksi ja -ulotteisemmaksi: ”Ja sitte niitä tabuja rikottais ja tälleen. Ja sitte ei annettais tietenkää sitä perinteistä kuvaa seksistä ja tällee, että sitten, kun on parisuhteessa se luotettava tyyppi ja tällee, nii sitten on hyvä

harrastaa seksiä. Seksiä voi olla vaikka minkälaista, se ei ole ja seksikkin tosi paljon on, ku siitä puhutaan koulussa, nii se on yhdyntäkeskeistä.”

Nuorten puheissa korostuivat näkemykset siitä, että oppilaitosten toimintakulttuureja kehitettäisiin ihmisten yksilöllisyyttä ja moninaisuutta kunnioittaviksi. Erityisen ongelmalliseksi koettiin opettajat, jotka toivat avoimesti esille omia arvojaan mutta eivät mahdollistaneet avointa keskustelua arvoihin liittyen. Osa haastelluista kaipasi toisaalta myös kantaa ottavaa arvokasvatusta, jonka kautta oppilaitoksissa konkreettisesti tuettaisiin nuorten kasvua eettisiksi toimijoiksi, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Kyl mun mielest semmosia asioita, ei sitä pitäis valvoa, vaan sen pitäis olla ihmisten semmonen perusarvo kunnioittaa toisia, nii mun mielest koulu ei ehkä iha parhaiten tee semmosen opetuksen, et jossai määrin se ajaa ihmisiä tavallaan toimimaan sillee ehkä vähä röyhkeesti omaa etuansa ajatellen. (Eerik, lukio.)

-- Mutta sitten, nii sellasta siis että ois myös hengellistä kasvatusta, ei pakosti kirkolta, vaan että ihmisille opetettais, mitä on hyvä ja mitä on paha, miten ihmisten kanssa suhteita pitäis solmia ja (.) mitkä asenteet ovat ihmiselle, että asetettais ihmisille jo nuoressa iässä valinnat, että mieti, mikä sinulle on tärkeitä. (Kajsa, lukio.)

Nuorten esittämät toiveet alleviivaavat arvojen ja elämäntavan valinnanvapautta koulukasvatuksen yhtenä päämääränä. Yhdenvertaisuutta tulisi edistää nykyistä paremmin sekä oppiaineiden sisällöissä että koulun toimintatavoissa. Tämä korostaa tarvetta muuttaa oppilaitosten toimintakulttuureja sellaisiksi, että eettinen toiminta toisia kohtaan on mahdollista ja rakenteellisesti tuettua (ks. OPH 2014; Laininen 2018). Koulun tulisi nuorten mukaan ottaa nykyistä vahvempi rooli eettisen toimijuuden tukemisessa. Näiltä osin näkemykset heijastavat ekososiaalisen sivistyksen kannalta keskeisiä arvoja ihmisoikeuksien edistämisestä, vastuullisesta toiminnasta ja ihmisten välisyydestä (Salonen & Bardy 2015).

Nuorten esille nostamat kehityskohteet ilmentävät myös transformatiivisen oppimisen kannalta keskeisiä tavoitteita tunnistaa ja uudistaa vallitsevia epäoikeudenmukaisuuksia koulun arjessa (ks. Laininen 2018; Mezirow 1997). Nuorten näkemyksissä ilmenevät subjektiksi kasvamiseen (subjektifikaatio) liittyvät vastuut ja velvollisuudet, jotka muotoutuvat suhteessa toisiin ihmisiin (Biesta 2020).

Nuorten hyvinvoinnin tukeminen

Monet haastatellut nostivat hyvinvoinnin laajalajaisen tukemisen koulukasvatuksen kehittämisessä keskeiseksi tekijäksi. Hyvinvointia voisi vahvistaa oppiaineiden sisältöjen kautta sekä kehittämällä yksilöt huomioivaa oppilaitoksen toimintakulttuuria. Tarpeelliseksi mainittiin muun muassa motivoivat ja opiskelijan omia vahvuuksia tukevat suoritustavat, opettajien kannustus sekä oman identiteetin tukeminen. Seuraavat sitaatit antavat myös esimerkit kehittämisehdotuksista, joilla oppijoita valmennettaisiin joustavuuteen tulevaisuutta silmällä pitäen (ks. OECD 2018; UNESCO 2021):

-- Että jos psykologia, sitten tietyt osat luonnontieteistä, liikunnasta ja tämmöistä, musiikista, mitkä nyt tukee ihmisen hyvinvointia noin muuten, terveystieto, kotitalous, niin niistä vois muodostaa, tän kaltasista aineista semmosen oman oppiaineensa, joka on sitte se pääasiallinen, mitä opetetaan koulussa ja sitte äidinkieli, ympäristötieto, matikka tulis siinä sivussa. Ja tietysti -- että miten vois ehkä maapallon tulevaisuutta (parempaan) suuntaan. Koska joo, vaikka justiinsa tommonen kierrättäminen pitäis ehkä oppia kotoa, niin ei me ihmiskuntana tällä hetkellä olla siinä pisteessä vielä, että joka kodissa sais sitä oppia tai justiinsa näitä, et mitä sä just haluat tehdä elämällä. (Miia, ammattioppilaitos)

Öö [...] no must ois kiva sillee, että (.) niinku, jos ois jotenki sillee kouluun otettais mukaan semmonen niiku innovatiivisuus, että niiku kannustettais miettimään niiku uusia ratkasuja ja uusia toimintatapoja sillee tulevaisuutta, et minkälainen, (.) mitä taitoja tulevaisuudessa tulee tarviimaan ja sillee ja sitte just ehkä, että niinku, [...] et koulu tai sillee, et jotenki myös keskityttäis siihen niinku kasvatukseen. (Anni, lukio)

Aineistoesimerkissä ammattioppilaitoksen opiskelijan (Miia) ehdottaman uuden oppiaineen päätavoitteena olisi tukea ihmisen hyvinvointia. Lukiolainen (Anni) puolestaan kaipasi uudistusta oppilaitosten oppiainekeskeisyyteen, jotta koulukasvatus painottaisi nykyistä enemmän luovuutta, innovatiivisuutta ja ratkaisukeskeisyyttä tulevaisuutta varten.

Keskeisinä asioina hyvinvoinnin parantamisessa nousi myös esiin toiveita oppilaitosten selkeästä puuttumisesta kiusaamiseen sekä mahdollisuuksista keskustella luotettavan aikuisen kanssa (ks. myös Benjamin, Koirikivi, Gearon & Kuusisto 2022). Lisäksi erään lukiolaisen mielestä oppilaitosten tulisi ehkäistä myös nuorten haitallisia käytösmalleja sekä tarpeen vaatiessa ohjata nuoria psykologisen tuen piiriin, ja tällaisen tuen mahdollistamisen näkökulmasta oppivelvollisuuden piteneminen on hyvä asia.

Nuorten kuvaamat ongelmat kuvastavat yksilöiden perustarpeiden ja oppilaitosten toimintakulttuurin yhteensovittamisen välillä ilmeneviä ristiriitoja (ks. Salmela-Aro & Upadyaya 2020). Nuoret painottivat yksilöllisten tarpeiden huomiointia, mikä heijastaa valitsevaa, osin kritisoituakin ajankuvaa: hyvinvoinnin ja toimintakyvyn ongelmia lähestytään ensisijaisesti yksilötason kysymyksinä (ks. Mononen-Batista Costa & Brunila 2016; Värrä 2019). Nuorten viesti psykososiaalisen tuen ja nuoren yksilöllisen kohtaamisen tärkeydestä kuitenkin osaltaan myös haastaa tätä näkemystä vaatiin rakenteellisia ja asenteellisia, hyvinvointia mahdollistavia muutoksia oppilaitosten toimintakulttuureihin (ks. Laitinen 2018). Myös esimerkiksi saatavan moniammatillisen tuen tärkeyttä on korostettu aiemmin Kouluterveyskyselyssä (THL 2021) sekä tutkimuksissamme (Benjamin ym. 2022; Benjamin, Koirikivi & Kuusisto 2020).

Ekososiaalista kestävyttä edistävän kasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna yksilöiden hyvinvointi muodostuu aina suhteessa muihin ihmisiin sekä muuhun luontoon (Helne & Hirvilampi 2021; Salonen & Bardy 2015). Haastattelussa esitetyt näkökulmat hyvinvoinnin

tukemisesta viestivät nuorten ymmärrystä siitä, että yksilöiden hyvinvoinnin edistämiseksi on tarkasteltava koko kouluympäristön toimintaa ja hyvinvointia (ks. myös Laitinen 2018). Nuorten ajatukset kytkeytyvät samalla yhdenvertaisuuden ja moniarvoisuuden teemaan sekä osittain myös sosiaalisten taitojen tukemiseen ja esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemiseen (ks. myös Benjamin ym. 2020, 2022).

Nuoret keskittyivät kuitenkin hyvinvoinnin edistämistä koskevissa näkemyksissään toisiin ihmisiin ja sosiaalisiin suhteisiin mutta eivät tuoneet esiin näkemyksiä luonnon ja ympäristön merkityksestä kasvatuksen sisältöinä tai kasvuympäristönä. Ainoa suora maininta oli edellä esitetyn aineistoesimerkin ammattioppilaitoksen opiskelijan (Miia) kierrättäminen, jota hän tosin piti ensisijaisesti kotikasvatuksen tehtäviin kuuluvana. Kyseinen kehittämistarve koskettaa lisäksi vain yksittäistä toimintatapaa sen sijaan, että kasvatuksen perustalla toimiva maailmankuva varsinaisesti kyseenalaistettaisiin (ks. Salonen & Moilanen 2022; Värrä 2019).

Sosiaalisten taitojen kehittäminen

Nuoret mainitsivat tärkeinä sosiaalisina taitoina erityisesti kommunikaatio- ja käyttäytymistaitojen harjoittamisen. Yleisen viihtyvyyden lisäksi nuoret katsoivat kommunikaatiotaitojen olevan kytköksissä myös kykyyn laajentaa ajatteluaan ja perspektiivinotto kykyään. Sosiaalisia taitoja ja ryhmähenkeä kehittävinä keinoina nousi esille sekä opetukseen että oppilaitosten muuhun toimintaan liittyvät tilaisuudet, kuten kerhot ja retket. Osa korosti sitä, että oppilaitoksien arjen toimintarakenteet tukevat erilaisten oppilaiden keskinäisiä kohtaamisia. Lukiolainen Maija pohtii seuraavassa esimerkissä tapoja toteuttaa inklusiota käytännössä:

No, yksittäinen asia on se, et mun mielestä on tosi tärkeet, et erilaiset ihmiset, ihmiset erilaisista taustoista vaan kohtaa toisiaan ja on yhdessä. Et voi just kaikki tämmöset tai [koulun nimi] on paljon paluumuuttajia koulus ja niit tulee eri luokil ja ne integroituu ihan niihin luokkiin, kaikkiin muihinkin luokkiin, et ne ei oo jos-

sai muual, kaikki on ihan sillee yhes. Ja sit just jotenki, et jos on vaik jotai erityisluokkii niinku vammaisille ihmisille, nii sit se, et vaik niil ois omaa opetust, joka vastaa niiden tarpeit, nii et ne ois kans yhdessä kaikkien muidenki kanssa. Nii se on kaikist tärkeintä, et ihmiset näkee toisiaan ja tekee kaikkia, vaik vaihto tai semmosii, mitkä koulu järjestää, mist ei tarvii huolehtii ite, mist ei jää jostai varallisuudest kii, et ei tarvii maksaa sitä kaikkee, kaikkii tämmösiä.

Edellisen erimerkin tavoin sosiaaliset taidot korostuivat aineistossa tärkeinä myönteisten ihmissuhteiden muodostamisen (myös Salmela-Aro & Upadyaya 2020) sekä oppilaitosten yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta. Sosiaalisten taitojen kehittäminen ei siis liity pelkästään esimerkiksi työelämätaitoihin, vaan niiden voidaan katsoa kytkeytyvän myös koulussa edistettäviin arvoihin, eettiseen toimintaan ja hyvinvointiin (ks. Biesta 2020; Salonen & Bardy 2015). Nuorten toiveet sosiaalisten suhteiden vahvistamisesta liittyvät lisäksi keskeisesti ihmisarvon vahvistamiseen ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen koulun eri toiminnoissa (Salonen & Bardy 2015). Kyse on transformatiivisen oppimisen kannalta olennaisista ajattelu- ja reflektiotaidoista, joiden avulla yksilöt voivat havaita ja uudistaa omaa ajatteluaan sekä toimintaansa suhteessa muihin (ks. Laininen 2018; Mezirow 2000).

Koulutuksen institutionaalisen luonteen uudistaminen

Nuoret esittivät ajatuksia siitä, että koko nykyistä koulutusjärjestelmää tulisi uudistaa perustavanlaatuisesti. Osa koki oppilaitosten sosiaalistan nuoria toimimaan auktoriteettiuskoisesti ja ennaltamäärätyillä tavoilla sen sijaan, että heitä kannustettaisiin kyseenalaistamaan nykytilaa ja luomaan yhteiskunnallista muutosta. Tällainen eetos kytkeytyy transformatiiviseen oppimiseen, jossa vakiintuneiden ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen vaatii koko kouluyhteisön toimintatapojen uudistamista (ks. myös Freire 2018; Giroux 2005; Laininen, 2018). Seuraavan aineistoesimerkin lukiolainen, Maija, nosti esiin

kriittisen ajattelun tukemisen tarpeen: ”(.) iha peruskoulustki lähtien [opiskelijat] vaa tottuu siihen, et kantsii vaa tehdä se, et mitä sun pitää tehdä ja mitä käsketään ja sillee olla hiljaa ja kuunnella ja tehdä sitä vaa sillee. -- Nii en mä usko, et se hirveesti sillee tekee kovin valmiiks kriittisee ajatteluun, mikä on mun mielest ongelma.” Kriittisen ajattelun sijaan koulu valmentaa siis nuoria ensisijaisesti seuraamaan annettuja ohjeita ja toimintatapoja.

Yksittäiset muutokset eivät ole riittäviä, jos koulujärjestelmä on lukion opiskelija Alexanderin sanoin ”fundamentaalisesti vanhentunut”. Se ei kykene vastaamaan tarpeisiin, joita nyky-yhteiskunnassa elävillä ja siinä aikuisuuvilla nuorilla on. Koulutus jää tällöin nuorten elämässä irralliseksi elämänalueeksi, jonka merkitys heidän identiteeteilleen ja maailman-katsomuksilleen ei riittävällä tavalla hahmotu:

No siis kuten instituutona, mun mielestä ongelma siin, että kuten instituutiolla oikeudet, jotka on koululla ja toiminnot, jotka on annettu koululle, niin ne eivät pysy mukana yhteiskunnan tavoitteiden kanssa. Ja se ilmenee sillä tavalla, että (.) yhä enemmän opiskelija (.) ei näe opiskelusuorituksia, kuten positiivinen, positiivinen tekijä niiden henkilöisyyden rakentamiselle ja ne näkee sitä enemmän, kuten vaihe elämässä, jonka pitää pelkästään vaan mennä läpi, joka ei vaikuta niiden identiteetin rakentamiseen. (Alexander, lukio)

Mikäli koulutus ei pysty uudistumaan radikaalilla tavalla, on sen kyseisen lukiolaisen mukaan mahdotonta pitää mukanaan yksilöitä, jotka ovat irtautumassa koulusta ja yhteiskunnan normeista. Edelliset aineistoesimerkit heijastelevat kriittisiä uudistuspyrkimyksiä (transformatiivisen oppimisen näkökulmasta, ks. Laininen 2018; Mezirow 2000), joita ei kuitenkaan haastateltujen mukaan mahdollisteta oppilaitoksissa.

Aineiston esimerkit tukevat osaltaan näkemyksiä siitä, että koulukasvatuksen rooli yhteiskunnallisena uudistajana edellyttää uudenlaisia toimintakulttuureja. Niillä tuettaisiin nuorten kriittistä suhtautumista vallitseviin arvoihin ja toimintatapoihin (Laininen

2018; Värrä 2019). Esille nousi myös perustavanlaatuisen lähtökohhta: koulukasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää sitä, että nuoret kokevat koulukasvatuksen ylipäättään merkitykselliseksi (ks. Kuurme 2008). Mikäli koulukasvatus ei näyttäyty nuorille merkityksellisenä heidän oman elämänsä kannalta, kasvatukselliset tavoitteet tai ihanteet eivät voi toteutua; ne eivät tällöin kosketa nuoren oman maailmasuhteen muodostumista ja subjektiksi kasvamista (ks. Biesta 2020; Salonen & Bardy 2015)

Pohdinta ja johtopäätökset

Koulutukselle on annettu kasvava vastuu niin kansainvälisesti (UNESCO 2021) kuin suomalaisissa opetussuunnitelmissakin (OPH 2014, 2019) luoda ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä tulevaisuutta. Tähän vastuuseen kytkeytyy kuitenkin monia ristiriitaisuuksia koulutukseen ihanteiden, tavoitteiden ja opiskelijoiden arkitodellisuuden välillä (Värrä 2019). Koulukasvatus onnistuu edistämään kestävä tulevaisuutta vain, mikäli sen arvot ja tavoitteet näyttäytyvät nuorille merkityksellisinä. Nuorten ajatuksia ei usein kuitenkaan ole kuultu koulukasvatuksen kehittämissäpyrkimyksissä. Olemme tässä tutkimuksessa tuoneet esiin nuorten näkemyksiä koulukasvatuksessa tavoiteltavista asioista, joita olemme suhteuttaneet laajempiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin rakentaa ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä tulevaisuutta. Analysoimamme nuorten näkemykset olivat sekä ekososiaalista kestävyttä edistäviä että sitä heikentäviä.

Koulutuksen tuottamat pätevytydet (kvalifikaatio, Biesta 2015) korostuivat aineistossa toiveina siitä, että koulu tukisi nykyistä vahvemmin nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden muodostumista ja kykyä ymmärtää maailmaa hallitsevia mekanismeja. Nuorten esittämät toiveet koulukasvatuksessa välitetyistä tiedoista ja taidoista korostivat kuitenkin lähinnä sopeutumista ja täysivaltaisen toimintakyvyn saavuttamista nykyisenlaisessa yhteiskunnassa sen aktiivisen muuttamisen sijaan.

Tältä osin nuorten näkemykset toistavat valitsevaa maailmankuvaa, jossa talous ja teknologia ovat kyseenalaistamattomasti elämää hallitsevia järjestelmiä (ks. Salonen & Bardy 2015; Värrä 2019). Nuorten koulukasvatuksesta kaipaama tuki yhteiskunnalliselle toimijuudelleen näyttäytyi näin ollen talousjärjestelmälle alisteisena (psykokapitalismi, ks. Värrä 2019). Kuitenkin toiveet siitä, että koulukasvatuksen tulisi antaa nykyistä vahvempaa tukea yhteiskunnallisen toimijuuden muodostumiselle on ekososiaalisesti kestävä tulevaisuudenkin kannalta tavoiteltavaa. Olennaista on, että ihmiset oppivat käyttämään toimijuuttaan ja suuntaavat sitä myös epäkohtien havaitsemiseen sekä korjaamiseen (myös Laininen 2018; OECD 2018).

Koulutuksen tuottamien pätevyyksien merkitys korostui siinä, että nuorten mukaan oppilaitoksissa tulisi harjoitella nykyistä paremmin vuorovaikutus- ja konfliktinratkaisutaitoja. Sosiaaliset taidot painottuvat myös kansainvälisissä visioissa (OECD 2018). Ne ovat niin ikään ekososiaalisen sivistyksen edellyttämiä tavoitteita siitä, miten ihmisten tulisi kohdella toisiaan ja ympäristöä eettisesti sekä myötuntoisesti (ks. Laininen 2018; OPH 2014; Salonen & Bardy 2015). Nuorten näkemyksissä korostui kuitenkin ensisijaisesti vain eettinen suhtautuminen toisiin ihmisiin, eivätkä esimerkiksi ympäristö ja maapallon ekologinen kestävyys nousseet keskeisesti esille.

Aiempien tutkimuksien (ks. mm. Pihkala ym. 2022; Saari & Lötjönen 2022) mukaan monet nuoret kuitenkin pitävät ympäristöasioita tärkeinä. On näin ollen merkillepantavaa, että nämä asiat eivät tulleet juurikaan esiin tutkimuksemme aineistossa. Tuloksen voi tulkita tarkoittavan joko sitä, että nuoret kokevat saavansa jo riittävästi tietoa ympäristöasioista (ks. myös Kiilakoski 2022) tai sitä, että koulun ekologisen kestävyuden kysymykset eivät yhdisty nuorten ajatuksissa koulukasvatuksen ydintehtäviin. Nuoret saattavat saada enemmän tietoa ympäristöasioista sosiaalisesta mediasta kuin koulusta (ks. Nuorisobarometri, Kiilakoski 2022). Ekologisten seikkojen vä-

häinen maininta saattaa myös olla seurausta haastatteluasetelmasta, jossa käsiteltiin nuorten omia koulukokemuksia, arvoja ja asenteita. Näin ollen on mahdollista, että nuoret olivat virittyneet pohtimaan kehittämistarpeita ensisijaisesti omista näkökulmistaan käsin. Kuitenkin myös tällaisenaan vastaukset kuvaavat osaltaan sitä, millaiset koulukasvatuksen tavoitteet ja merkitykset näyttäytyvät nuorille keskeisimpinä.

Kasvatuksen sosialisointia (Biesta 2015; Habermas 1987) osalta nuoret pitivät tärkeänä sitä, että koulu tuo esille arvojen ja elämäntapojen moninaisuutta. Heidän korostivat moniarvoisuuden läpäisyä sekä opetuksen sisällöissä että oppilaitosten rakenteissa ja toimintakulttuurissa. Nuorten toiveet liittyivät keskeisesti hyvinvoinnin tukemiseen osana ekososiaalista sivistystä (ks. Kivelä 2000; Moilanen & Salonen 2022) korostaen enemmänkin ihmiskeskeisyyttä kuin ekologisia näkökulmia. Lisätutkimusta tarvittaisiinkin siitä, miten hyvinvointi ilmenee nuorten ajatuksissa sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi myös ekologisessa ulottuvuudessa ja miten sitä tulisi tukea koulukasvatuksessa.

Nuorten ajatukset siitä, millaisin tavoin oppilaitokset voisivat tukea heidän hyvinvointiaan sekä mitkä asiat voisivat lisätä nuorten sitoutumista koulukasvatukseen kytkeytyivät koulukasvatuksen sosialisointiin ja subjektiiviseen osallisuuteen. Vakiintuneiden toimintatapojen uusintamisen ja pätevyksien tuottamisen sijaan nuoret toivoivat oppilaitosten mahdollistavan kriittisyyden sekä toimivan turvallisen ympäristönä sosioemotionaalille kasvulle (ks. myös Benjamin ym. 2022). Oppilaitosten toivottiin tarjoavan nykyistä yksilöllisempiä opetusjärjestelyjä, kokemuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä tilaa kriittisten ajatusten esille tuomiselle ja oman identiteetin rakentamiselle (ks. myös Benjamin ym. 2022; Salonen & Bardy 2015). Autonomisen ajattelun ja subjektina kasvamisen tukeminen ovat olennaisia ekososiaalisessa sivistyksessä (Biesta 2020; Kivelä 2000; Moilanen & Salonen 2022). Nuorten ajattelutaitojen vahvistaminen toisen as-

teen oppilaitoksissa vaatii kuitenkin lisää tutkimusta.

Nuorten ehdotukset hyvinvoinnin tukemisesta heijastelevat osaltaan yksilön hyvinvoinnin ja ihmisenä kasvun tukemisen tärkeyttä kasvatustieteellisestä ja psykologisesta näkökulmasta tarkastellen (ks. Salmela-Aro & Upadyaya 2020). Ne korostavat samalla myös epäkohtien tunnistamista ja niihin puuttumista (transformatiivinen oppiminen, ks. Laininen 2018). Muutosta vaadittiin yhteiskunnassa ja kasvatuksessa vallitseviin rakenteellisiin ongelmiin, jotka ylläpitävät nuorten henkistä pahoinvointia ja saavat aikaan koulussa negatiivisia tunnekokemuksia (ks. myös THL 2021). Tällainen ajattelu on vastoin vallitsevaa ajankuvaa, joka korostaa yksilöiden merkitystä ja vastuuta ongelmien ratkaisemisessa (ks. Värri 2019).

Kyseisten ongelmakohtien tunnistaminen ja uudistaminen on keskeistä ekososiaalisen sivistyksen (Laininen 2018) ja koulun koettuna merkityksellisyys vahvistamisen kannalta. Nykytilanteen muuttaminen edellyttääkin, että kasvattajat havaitsevat ja rohkenevat kyseenalaistaa vallitsevia kasvatuseräilyitä ja -toimintatapoja, jotka ovat ekososiaalisesti kestävänsä tulevaisuuden toteutumisen kannalta ongelmallisia tai ristiriitaisia. Tämä asettaa samalla haasteen myös opettajankoulutuksen kehittämiselle (ks. myös Värri 2019), koska nykytilanteen muuttaminen vaatii sitä, että tulevat kasvattajat oppivat pohtimaan, kyseenalaistamaan ja uudistamaan sitä, millaiseen toimijuuteen koulukasvatus nuoria valmentaa. Eriyksen keskeistä on kyky hahmottaa, millaiset koulukasvatuksen toimintatavat aidosti edistävät ihmisoikeuksia, kohtuullisuutta ja taloudellista kestävyyttä (ks. Moilanen & Salonen 2022) ja mitkä puolestaan heijastelevat markkinataloudelle alistaisia käytäntöjä, jotka eivät nykyisellään tähtää ihmisten ja planeetan hyvinvointiin.

Tutkimuksemme vahvistaa näkemystä siitä, että ekososiaalisesti kestävänsä tulevaisuuden rakentamisessa keskeisten arvojen ja tavoitteiden tulisi olla johdonmukaisesti ja selkeästi esillä

kaikissa koulutuksen ulottuvuuksissa. Toistaiseksi maininnat ekososiaalisesta kestävydestä löytyvät kuitenkin vain opetussuunnitelmien perusteista (OPH 2014, 2019), mutta sen tulisi läpäistä myös koulukasvatuksen rakenteet ja käytänteet. Ekososiaalisesti kestävien arvojen ja toimintojen juurruttamisessa keskeistä on, että nuoret kokevat ne merkityksellisiksi oman arkitodellisuutensa ja tulevaisuutensa kannalta. Koulukasvatuksen tavoitteita suunniteltaessa on näin ollen välttämätöntä huomioida myös nuorten äänet ja heidän kokemuksensa. Tämän tutkimuksen tulosten tulkinnassa on kuitenkin syytä huomioida se, että laadullinen analyysimme pohjaa vapaaehtoisten nuorten näkemyksiin. Koulukasvatuksen merkityksellisyiden vahvistamiseksi ja nuorten ekososiaalisen sivistyksen tukemiseksi olisi tärkeää saada laajasti eri nuorten näkemyksiä esille ja osaksi koulutuksen tulevaisuus suunnittelua.

Koulukasvatuksen tehtävänä on valmentaa nuoria toimimaan yhteiskunnassa, joten ekososiaalisen kestävyden tavoittelu edellyttää näiden ihanteiden edistämisen mahdollistamista ympäröivässä yhteiskunnassa. Ekososiaalisen kestävyden arvot ja tavoitteet ovat keskeisiä jo monille nuorille, ja he toivovat niitä tuotavan nykyistä paremmin koulukasvatukseen. Koulukasvatuksen muutosta ekososiaalisesti kestäväksi ei kuitenkaan voi jättää yksin tulevien sukupolvien tai koululaitosten varaan. Yhteiskunnan rakenteiden ja koulun tulevaisuuden aikuisia kasvattavien ihanteiden on myös välttämätöntä muuttua.

Lähteet

- Antikainen, A. 2017. Introduction: In search for life history. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (toim.) *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Lontoo: Routledge, 131–143.
- Baatouche, N., de Maricourt, P. & Bernaud, J.-L. 2022. Meaning of education and wellbeing: Understanding and preventing the risk of loss of meaning in students. *Frontiers in Psychology* (13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796107>
- Benjamin, S., Koirikivi, P., Gearon, L. F. & Kuusisto, A. 2022. Addressing hostile attitudes in and through education – transformative ideas from Finnish youth. *Youth* 2 (4), 556–569. <https://doi.org/10.3390/youth2040040>
- Benjamin, S., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. 2020. Lukiolaisnuorten käsityksiä oppilaitosten roolista väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä. *Kasvatus* 51 (4), 467–480.
- Benjamin, S., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. 2022. Nuorten elämänsäntöjen haasteita ja vastoinkäymisiä: Näkökulmia resilienssiin kestävästä hyvinvoinnin teorian valossa. *Nuorisotutkimus* 40 (3), 59–76. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9122544>
- Benjamin, S., Salonen, V., Gearon, L., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. 2021. Safe space, dangerous territory: Young people's views on preventing radicalization through education – perspectives for pre-service teacher education. *Education Sciences* 11 (5). <https://doi.org/10.3390/educsci11050205>
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. 2015. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education* 50 (1), 75–87.
- Biesta, G. 2020. Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory* 70 (1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. 8. PAINOS. Lontoo: Routledge.
- Freire, P. 2018. *Sorrettujen pedagogiikka*. 2. painos. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. A. 2005. *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Habermas, J. 1981/1987. *The theory of communicative action*. Vol. 2. *Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Käänt. T. McCarthy. Cambridge: Polity Press.
- Helne, T. & Hirvilampi, T. 2015. Wellbeing and sustainability: A relational approach. *Sustainable Development* 23 (3), 167–175. <https://doi.org/10.1002/sd.1581>
- Helne, T. & Hirvilampi, T. 2021. *Puristuksissa? Nuoret ja kestävä hyvinvoinnin ehdot*. Helsinki: KELA. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021060132534>
- Kiilakoski, T. (toim.) 2022. *Kestävä teko*. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kivelä, A. 2000. Huomioita kasvatuksen, sivistyksen ja sosiaalisaation välisistä suhteista: Vastine Risto Iikosen artikkeliin *Kasvatusta vai sosialisatiota? Aikuiskasvatus* 20 (1), 51–61. <https://doi.org/10.33336/aik.93266>
- Koirikivi, P., Benjamin, S., Hietajärvi, L., Kuusisto, A. & Gearon, L. 2021. Resourcing resilience: Educational considerations for supporting wellbeing and preventing violent extremism amongst Finnish youth. *International Journal of Adolescence and Youth* (26) 1, 553–569. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.2010578>

- Koirikivi, P., Benjamin, S., Kuusisto, A. & Gearon, L. 2021. Values, lifestyles, and narratives of prejudices amongst Finnish youth. *Journal of Beliefs and Values* 44 (1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.2010266>
- Kokko, H. 2010. Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 7–23.
- Kuurme, T. 2008. The ideals of education and students school experiences. *Problems of Education in the 21st Century* 7, 71–80.
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38.
- Markkanen, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2021. Forms of bullying and associations between school perceptions and being bullied among Finnish secondary school students aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention* 3 (1), 24–33. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New directions for Adult and Continuing Education* 74, 5–12.
- Mezirow, J. (toim.) 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moilanen, A. & Salonen, A. O. 2022. Planetaarinen sivistys. Kohti Antroposeenin ajan sivistysidealia. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 47–71. <https://doi.org/10.33350/ka.107626>
- Mononen-Batista Costa, S. & Brunila, K. 2016. Becoming entrepreneurial: Transitions and education of unemployed youth. *Power and Education* 8 (1), 19–34. <https://doi.org/10.1177/1757743815624115>
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2019. Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2023. Kestävä tulevaisuus. Opas oppimisen, toimintakulttuurin ja arkikäytäntöjen kehittämiseen kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa. <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>. (Luettu 14.3.2023.)
- Palmgren, M., Pyhältö, K., Pietarinen, J., Sullanmaa, J. & Soini, T. 2021. Emotionally engaged or feeling anxious and cynical? School experiences and links to school achievement among Finland-Swedish general and special education students. *Social Psychology of Education* 24 (6), 1487–1509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09664-5>
- Pihkala, P., Sangervo, J. & Jylhä, K. M. 2022. Nuorten ilmastohaastatus ja ympäristötunteet. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.) *Kestävää tekoa*. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö, 95–116.
- Pulkki, J. 2021. Ekososiaalinen hyve-etiikka. *Aikuiskasvatus* 41 (2), 102–112. <https://doi.org/10.33336/aik.109320>
- Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. 2021. "Lopetasko lukion?" Toimintaperusteet, toimijuuden jännitteet ja ohjauksen lukiolaisten arjen haasteissa. *Kasvatus* 52 (3), 297–309. <https://doi.org/10.33348/kvt.112562>
- Saari, K. & Lötjönen, K. 2022. Mitkä keinot vaikuttavat ympäristö- ja ilmastoasioissa? Nuorten vaikuttamiskeinojen orientaatiotyypit ja niiden erityispiirteet. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.) *Kestävää tekoa*. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö, 117–135.
- Salmela-Aro, K. & Hietajärvi, L. 2019. Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. *Lukiolaisbarometri 2019*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 1–19.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high school – the role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology* 17 (6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- THL. 2021. Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>. (Luettu 28.9.2021.)
- OECD. 2018. The future of education and skills 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. (Luettu 17.12.2021.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 22.3.2023.)
- UNESCO. 2021. Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. (Luettu 16.12.2021.)
- Värri, V.-M. 2019. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Zovko, M.-E. & Dillon, J. 2017. Humanism vs. competency: Traditional and contemporary models of education. *Educational Philosophy and Theory* 50 (6–7), 554–564. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757>

Saapunut toimitukseen: 5.4.2022

Hyväksytyt julkaistavaksi: 14.12.2022

Tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa Radikaaliksi kasvamaasaa? -tutkimusprojektia (2018–2023), rahoituspäätös nro 315860.