

Julia Jaakkola & Tuomas Vähäkangas

AKTIIVINEN UUDISTAJA VAI IDEOLOGIAN TUPUTTAJA?

Diskurssianalyysi opettajien ideologisuudesta Helsingin
Sanomien kommenttipalstalla

TIIVISTELMÄ

Julia Jaakkola & Tuomas Vähäkangas: "Aktiivinen uudistaja vai ideologian tuputtaja? Diskurssianalyysi opettajien ideologisuudesta Helsingin Sanomien kommenttipalstalla"

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2021

Tutkimuksen lähtökohtana on opettajien ideologisuudesta käydyn ajankohtaisen keskustelun kautta selvittää, millaisena opettajien yhteiskunnallisen roolin nykytila näyttäytyy yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tarkastelemme tutkimuksessamme sitä, millaisia opettajan representaatioita esiintyy Helsingin Sanomien kommenttipalstalla ja miten ne kytkeytyvät erilaisiin opetussuunnitelmaideologioihin yhteiskunnassa. Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys rakentuu aikaisemmissa tutkimuksissa löydettyjen diskurssien, opettajan representaatioiden sekä Schiron opetussuunnitelmaideologiaan liittyvien käsitteiden määrittelyllä. Metodologisesti tutkimuksemme nojaa sosiaalisen konstruktion traditioon, jossa kieli ja keskustelu nähdään sosiaalista todellisuutta ja merkityksiä tuottavana toimintana.

Tutkimusaineistoksemme valikoitui Helsingin Sanomien uutisen kommenttipalsta. Kyseinen uutinen käsittelee opettajiin liittyvää ilmiäntekoa alkuvuodesta 2021. Uutinen ja sen kommentit on julkaistu Helsingin Sanomien verkkopalvelu HS.fi:ssä tammikuussa 2021. Aineisto koostui kaikkiaan 90 kommentista. Tutkimuksen analyysimenetelmänä hyödynsimme tulkitsevaa diskurssianalyysia.

Keskeisenä tutkimustuloksena tunnistimme aineistosta neljä erilaista tapaa representoida opettajaa: neutraali tiedonvälittäjä, puoluepoliittisen ideologian välittäjä, autonomisen opetussuunnitelman säätelemä toimija sekä transformatiivinen intellektuelli. Representaatioissa havaitsimme kahdenlaista opettajan ideaalia: neutraaliuden ideaali sekä transformatiivisen intellektuellin ideaali. Neutraaliuden ideaalissa opettajan ihanteeksi merkityksellistettiin opetuksen puolueeton ja neutraali luonne, ja opettajat nähtiin lähinnä teknisinä tiedonvälittäjinä. Neutraaliuden ideaalia havaitsimme neutraalin tiedonvälittäjän, puoluepoliittisen ideologian välittäjän sekä autonomisen opetussuunnitelman säätelemän toimijan representaatioissa. Transformatiivisen intellektuellin ideaali toimi vastadiskussina neutraaliuden ideaalille, ja opettajien rooliksi nähtiin demokratialle tärkeiden arvojen puolustaminen sekä kriittisyyteen kasvattaminen. Ideologian välittäminen nähtiin väistämättömäksi kasvatuksessa, ja sen vuoksi nähtiin, että opettajan tulisi olla avoin omista lähtökohdistaan. Neutraaliuden ideaali oli näistä kahdesta hallitsevampi aineistossa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat aikaisempien opetussuunnitelmaideologioista tehdyn tutkimuksen valossa, että opettajan rooli on pysynyt suhteellisen samankaltaisena passiivisena roolina, vaikka ympäröivä yhteiskunta on muuttunut. Jos haluamme opettajia, jotka kasvattavat kouluissa yhteiskunnallisesti aktiivisia ja kriittisiä kansalaisia, tulisi myös näkemystä opettajan roolista laajentaa osallistuvina ja uudistavina intellektuelleina.

Avainsanat: opettajan yhteiskunnallinen rooli, opettaja, representaatio, diskurssit, diskurssianalyysi, opettajuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	DISKURSSIT SOSIAALISEN TODELLISUUDEN RAKENTAJINA	7
2.1.1	<i>Diskurssit</i>	7
2.1.2	<i>Diskurssi ja representaatio</i>	8
2.2	OPETTAJAN REPRESENTAATIO	9
2.3	OPETUSSUUNNITELMAIDEOLOGIAT	11
2.3.1	<i>Tiedonalapohjainen ideologia</i>	12
2.3.2	<i>Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia</i>	12
2.3.3	<i>Oppijakeskeinen ideologia</i>	13
2.3.4	<i>Sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia</i>	14
2.3.5	<i>Suomessa vallalla olleet kasvatusteoriat</i>	14
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	16
3.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
3.2	DISKURSSIANALYYSI	17
3.3	AINEISTO	20
3.4	AINEISTON ANALYYSIN TOTEUTUS.....	21
3.5	TUTKIMUSETIIKKA.....	22
4	TULOKSET	25
4.1	OPETTAJAN REPRESENTAATIO.....	25
4.1.1	<i>Neutraali tiedonvälittäjä</i>	27
4.1.2	<i>Puoluepoliittisen ideologian välittäjä</i>	29
4.1.3	<i>Autonominen opetussuunnitelman säätelytoimija</i>	32
4.1.4	<i>Transformatiivinen intellektuelli</i>	34
4.2	REPRESENTAATIO SUHTEESSA OPETUSSUUNNITELMAIDEOLOGIOIHIN.....	36
5	POHDINTA	42
5.1	TUTKIMUSTEN TULOSTEN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	42
5.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	48
6	LÄHTEET	51

1 JOHDANTO

Tutkimme tässä tutkielmassa opettajien ideologisuudesta käytyä keskustelua mediassa ja sitä, millaisia rooleja keskustelussa asetetaan opettajille. Yhdistämme tämän keskustelun osaksi laajempaa yhteiskunnallista keskustelua opettajille asetetuista rooleista. Aiheemme perustuu erityisesti alkuvuodesta 2021 käydylle keskustelulle koulujen ideologisuudesta, jota käytiin kiivaasti sosiaalisissa medioissa ja josta uutisoitiin myös valtakunnan medioissa (Kervinen & Muhonen 2021; Alanne 2021; STT 2021). Keskustelu lähti alun perin liikkeelle perussuomalaisten kansanedustajan jakamasta päivityksestä, jossa hän toivoi, että puolueellisten opettajien toiminnasta raportoitaisiin perussuomalaisten puolueelle. Päivityksen yhteydessä oli jaettu perussuomalaisten nuorten kuvakaappaus keskustelusta, jossa oppilas ilmoitti kokeneensa opettajan toimineen puolueellisesti opetustilanteessa. Tästä päivityksestä lähti käyntiin keskustelu niin sosiaalisissa medioissa kuin lehtien kommenttipalstoilla siitä, oliko kansanedustaja masinoimassa ilmiäntokampanjaa vai ei. Päivitys herätti myös mielenkiintoisen keskustelun opettajien ja koulujen ideologisuudesta, ja siitä, voiko opettaja olla neutraali vai välittääkö opettaja joka tapauksessa opetussuunnitelman ideologiaa opetuksessaan.

Aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä koulu on nähty Suomessa pitkän aikaa muusta yhteiskunnasta irrallisena instituutiona, johon eivät vaikuta muualla yhteiskunnassa jylläävät voimat ja jossa lapset saavat kasvaa vapaasti neutraalissa ympäristössä. Opettajat on taas nähty koko kansan kansankynttilöinä, jotka valaisevat oppilaille tietä neutraaleina omista haluistaan, aatteistaan ja arvoistaan, ottaen huomioon vain oppilaan kasvulle parhaiden olosuhteiden mahdollistamisen. (Suutarinen, 2006.) Ymmärrettävästi siis, kun koulu ja ideologia mainitaan samassa lauseessa, keskustelu herättää intohimoja suuntaan tai toiseen. Julkinen keskustelu opettajan ideologisuudesta kertooikin syvemmin siitä, millaisena opettajan rooli yhteiskunnassa nähdään. Saako

opettaja olla esimerkiksi puoluepoliittisesti aktiivinen vai viekö se pohjan hänen opetuksensa puolueettomuudelta?

Keskustelu herättää myös kysymyksen opettajan autonomiasta, joka on nähty yhtenä syynä suomalaisen koulutusjärjestelmän kukoistukseen ja opettajan ammatin arvostukseen (Lapinoja, 2006). Suomessa opetussuunnitelma ohjailee hyvin laveasti opetuksen sisältöjä, ja opettajat saavat suurelta osin päättää itse omista opetussisällöistään. Opettajan autonomian vuoksi yhteiskunnallisessa keskustelussa tartutaankin usein tähän autonomiaan ja valvotaan sitä, etteivät opettajat väärinkäytä asemaansa. Räisänen (2014) kirjoittaa väitöskirjassaan, kuinka opettajien sitoutumista vallalla olevaan koulutuspolitiikkaan onkin pyritty turvaamaan erilaisin ”normatiivis-hallinnollisin” keinoin. Tämä valtiollis-hallinnollien monitahoinen järjestelmä on toiminut suoraan säätämällä opetukseen ja kasvatukseen rakenteellisia reunaehtoja opetussuunnitelmia ja opettajankoulutusta muokkaamalla. Räisänen (2014, 18) kirjoittaa myös, että samalla tämä normatiivis-hallinnollinen järjestelmä on myös ”pyrkinyt säätelemään opettajalle sallittua aatteellista liikkumatilaa ja tuottamaan sellaista kollektiivista ammatillista identiteettiä ja eetosta, johon ei sisälly työn yhteiskuntapoliittisten ehtojen kärjekäs kyseenalaistaminen tai aktiivinen kritiikki”. Samalla kuitenkin herää epäily, onko historiallisen opettajankuvan ja erilaisten julkilausuttujen ja –lausumattomien normien ristipaineessa työtään tekevällä opettajalla aidosti uuden roolin vaatimaa autonomiaa, valtaa ja tilaa (Räisänen 2008, 7).

Aihe on merkittävä myös sen takia, että opettajia ei nähdä perinteisesti yhteiskunnallisesti vaikuttavina kansalaisina. Syrjäläisen ja kumppaneiden (2006) tutkimuksesta paljastui, että lähes kaikki opettajaopiskelijat mieltävät opettajat yhteiskunnallisiksi vaikuttajiksi. Tutkimuksen osallistujat näkivät yhteiskunnallisen vaikuttamisen kuitenkin enemmänkin oman esimerkin kautta vaikuttamiseksi, esimerkiksi ohjaamalla oppilaita harrastuksiin ja vaalimalla oppilaiden asenteita. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen politiikan kautta ja siihen oppilaiden kannustaminen nähtiin kuitenkin kaukaisena opettajan ammatista. (Syrjäläinen, ym., 2006.) Vaikka opettajaopiskelijat näkevät itsensä ainakin näennäisesti yhteiskunnallisina vaikuttajina, opettajien asemaa yhteiskunnallisina vaikuttajina on pidetty hyvin neutraalina, jopa heikkonakin. Opettajien asema heikkoina yhteiskunnallisina vaikuttajina on hyvin

problemaattinen etenkin, kun oppilaita pyritään kasvattamaan aktiiviseen kansalaisuuteen sekä demokraattisiksi toimijoiksi. Yksi koulun tehtävistä on auttaa ja tukea yhteiskunnan kehittymistä. (Fornaciari & Männistö 2015, 81.) Tällöin myös opettaja on professionsa vuoksi hyvin tärkeässä roolissa yhteiskunnan toimijana ja kehityksen suunnannäyttäjänä. Fornaciari ja Männistö (2015) huomauttavat, että opettajankoulutus on isossa roolissa ja vastuussa kouluttaessaan opettajia ymmärtämään sekä tulkitsemaan kriittisesti oman sekä oppilaidensa yhteiskunnallista positiota.

Seuraavissa luvuissa aloitamme kuvailemalla tutkielmamme teoreettista viitekehystä, jossa esittelemme diskursseja, opettajan representaatioita aikaisemmassa tutkimuksessa sekä Schiron opetussuunnitelmateoriaa. Tämän jälkeen esittelemme luvussa 3 tutkimuskysymyksemme sekä kuvailemme tutkimuksen toteutusta. Luvussa 4 esittelemme tulokset, joihin olemme päätyneet käyttämällä esittelemiämme tutkimusmenetelmiä ja vastaamme samalla tutkimuskysymyksiin. Luvussa 5 yhdistämme löytämämme tulokset aikaisempaan tutkimukseen ja laajempaan kehykseen opettajan roolista yhteiskunnassa sekä arvioimme kriittisesti tutkimuksen toteuttamista.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 *Diskurssit sosiaalisen todellisuuden rakentajina*

2.1.1 Diskurssit

Käytämme diskurssianalyysia menetelmänä tutkielmassamme. Seuraavaksi määrittelemme tarkemmin, mitä diskurssianalyysilla tarkoitamme ja miten diskurssianalyysi nivoutuu osaksi tutkimustehtäväämme. Diskurssilla käsitteenä tarkoitetaan kielen käyttöä kontekstissaan osana sosiaalista toimintaa. Diskurssi on toisiinsa jäsenytyneitä tekstikokonaisuuksia, jotka voivat olla rakentuneet tilanteissa merkityksillään hyvin erilaisiksi, tietynlaiseksi sosiaalisesti todellisuudeksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 19). Diskurssin käsitteellä viitataan lausetta suurempiin kokonaisuuksiin, jossa näistä erilaisista teksteistä, diskursseista, tulee merkityksellisiä toisten tekstien kautta (Pynnönen 2013, 6).

Diskurssin käsitteen heikkoudeksi on mainittu olevan se, että käsitettä on monesti käytetty epämääräisesti, mutta se on pikemminkin muodollinen kuin sisällöllinen heikkous (Jokinen ym. 2016, 28). Tämän vuoksi haluamme kuitenkin tarkentaa, että kun puhumme tässä tutkimuksessamme diskursseista, niin tarkoitamme käsitteellä diskurssin monikollista muotoa, jonka avulla voidaan tutkia ja tarkastella tiettyä diskurssia useista eri näkökulmista ja merkityksellisistä lähtökohdista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 40-41). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että Helsingin Sanomien uutisen kommenttipalstalla voi nousta useita erilaisia diskursseja, merkityksenantoja ja tyypillisiä stereotyyppioita opettajan representaation näkökulmasta.

Diskursseilla on myös aina tilannekohtaiset ehdot, seuraukset, tavoitteet ja paikat, jossa diskurssi muodostuu ja rakentaa näkökulmaansa. Tämän vuoksi diskurssilla voidaan nähdä olevan myös valtaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 39). Diskurssien kyky ja valta vaikuttaa ja muokkaa käsityksiämme maailmasta,

ihmisistä, sekä tiedon rakentamisesta kielen käytön ja merkityksellistämisen avulla. Tämä tekeekin siitä kiinnostavan tutkimuskohteen.

Tässä tutkimuksemme aineistossa uutisen kommenttipalstan kommentoijat pyrkivät argumentoimaan ja legitimoimaan omaa näkökulmaansa yleisesti hyväksytyksi sosiaalisesti todellisuudeksi. Näin ollen he käyttävät samalla aina valtaa luodessaan ja perustellessaan omia diskurssejaan. Diskursseilla on aina kyky järjestää merkityksiä tietyllä, vakiintuneella tavalla siten, että samasta asiasta voi nostaa eri asiat merkityksellisiksi. Tällä tavalla kielen käyttäjä sulkee toisen, itselleen tai omalle näkemykselleen merkityksettömän, asian pois. Täten esimerkiksi tieto ja näkemykset opettajien yhteiskunnallisesta asemasta voivat representoitua hyvinkin erilaiseksi riippuen siitä, kuka sitä rakentaa, ja minkä diskurssin keinoin sitä tuodaan näkyviin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 42.)

2.1.2 Diskurssi ja representaatio

Diskurssin ja representaation käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan. Tämän vuoksi onkin tarpeellista tarkentaa, mitä tarkoitamme, kun puhumme tutkimuksessamme diskursseista ja opettajan representaatioista. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksemme nivovat representaation ja diskurssin käsitteet yhteen. Pietikäinen & Mäntynen (2009) kuvaavat representaatiota monikerroksisesti rakentuvana prosessina, jossa diskurssin mikro- ja makrotasot törmäävät ja nivoutuvat yhteen. Representaatiot eivät ole suoria esityksiä sosiaalisesta todellisuudesta, vaan tiettyjä diskursiivisia resursseja tai muita merkitysjärjestelmiä hyväksikäyttämällä rakennettuja merkityksiä ja kuvauksia ilmiöstä.

Diskursseilla on valtaa kuvata maailmaa. Diskurssit siis luovat jonkun näkökulman aiheesta ja tämän näkökulman perusteella muodostuu representaatio eli uudelleenkuvaus todellisuudesta. Diskurssien avulla pystytään nimeämään, ja esittää tapaamme tiedostaa maailman ilmiöistä ja ihmisistä. "Kun tämä kyky yhdistetään historiallisesti ja yhteiskunnallisesti paikannettuun kielenkäyttötilanteeseen ja toimijoihin, syntyy leikkauspiste, jolla on multimodaalinen ilmiasu ja yhteiskunnallista vaikutusvaltaa -- tätä leikkauspistettä tavataan nimetä representaatioksi" (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 44-45).

2.2 Opettajan representaatio

Julkinen keskustelu muokkaa sekä uusintaa vääjäämättä ihmisten kulttuurisesti rakentuneita näkemyksiä ja todellisuuksia. Se, miten asia tuodaan siis mediassa julki, vaikuttaa yleisön näkemyksiin – toisaalta se voi myös osaltaan tuoda ilmi ja heijastaa näitä ihmisten erilaisia representaatioita. Tämän takia representaation käsite on avainasemassa tutkimuksemme analyysiosuudessa.

Diskurssit muodostuvat aina kulttuurissa tietyllä tavalla; media ja siellä vaikuttavat ihmiset siis luovat representaatioita. Hallin (2013) määritelmä representaatioista kiteyttää hyvin representaation käsitteen. Se on meidän ajatuksiemme tuotos, jonka kielen avulla tuomme julki ja muodostamme maailmastamme erilaisia merkityksiä ja kuvauksia. Representaatiot rakentuvat kulttuurissa, sosiaalisten konventioiden muovaamina (Hall, 2013). Pietikäinen ja Mäntynen (2009) tiivistävät diskurssitutkimuksen käsikirjassaan representaation käsitteen olevan uudelleen esittämistä ja kuvaamista jostain tietyistä näkökulmista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 44). Media luo ja välittää sosiaalisessa konstruktiossaan rakentuneita sosiaalista representaatiota opettajista, jolloin se levittää eräänlaista diskurssia ja retoriikkaansa (ks. esim. Martikainen, 2020). Opettajuuden representaatiota tuotetaan ja määritellään siis koko ajan mediassa käydyssä keskustelussa. Tämän takia on tärkeää tutkia, millaista kuvaa ja sosiaalista todellisuutta opettajille luodaan.

Alhamdan ja kumppanit (2014) ovat tutkimuksessaan jaotelleet opettajien representaatiot neljään eri kategoriaan: välittävä ammatinharjoittaja (the caring practitioner), läpinäkyvä (epä)ammattilainen [the transparent (un)professional], moraalinen ja sosiaalinen roolimalli (moral and social role models) sekä transformatiivinen intellektuelli (transformative intellectuals). Edellä mainituissa opettajien representaatioissa toistui etenkin välittävän ammatinharjoittajan representaatio. Välittävällä ammatinharjoittajalla tarkoitetaan opettajan roolia oppilaiden hoivaajana, joka ottaa kaikissa tilanteissa huomioon oppilaiden tarpeet ja priorisoi niitä. Opettajat nähdään myös tärkeinä aikuisina oppilaiden elämässä, ”varavanhempina”. Tätä kuvaa voisi kuvailla myös opettajan ideaalina, superihmisenä, joka huomaa jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja muodostaa välittävän suhteen oppilaisiin. (Alhamdan ym., 2014.)

Läpinäkyvän (epä)ammattilaisen representaatio nousi esille usein, kun käsiteltiin opettajia negatiivisesta näkökulmasta. Läpinäkyvän (epä)ammattilaisen representaatio näkee opettajan tilivelvollisena opetuksestaan, mikä tarkoittaa esimerkiksi opettajien kontrollia ja sääntelyä oppilaiden testaamisella. Opettajan epäammattimaisena käytöksenä nähdään esimerkiksi opettajien liian alhainen sitoutuminen ammattiinsa sekä opettajan velvollisuuksien laiminlyöminen. Moraalisen ja sosiaalisen roolimallin representaatioissa nousi esiin neljä eri moraalin osa-aluetta: ystävällinen ja välittävä luonne, kunnioitus, motivaatio sekä luottamus ja rehellisyys. Ideaali opettaja nähdään yhteisönsä kunnioitettuna jäsenenä. Tämän lisäksi opettajan täytyy olla innokas, kannustava ja motivoiva sekä oppilaille jatkuva inspiraation lähde. (Alhamdan ym., 2014.)

Representaatioissa nousi esille myös transformatiivisen intellektuellin representaatio, jossa opettajien täytyy olla aktiivisesti kehittämässä koulutuskäytänteitä sekä osallistua koko kansakunnan rakentamiseen. Opettajien odotetaan tässä representaatioissa kasvattavan tulevaisuutta visioivia kansalaisia, ja antavan tarvittavat ajattelun välineet tämän uudenlaisen tulevaisuuden toteuttamiseen. (Alhamdan ym., 2014.)

Vaikkakin opettajiin ja koulutukseen kohdistuvia odotuksia pidetään hyvin kulttuurisidonnaisina, on tutkimuksessa myös todettu, että eri maissa koulutukseen ja opettajiin kohdistuvissa odotuksissa on myös hyvin paljon samoja piirteitä (Alhamdan ym., 2014). Alhamdanin ja kumppaneiden (2014) löytämät representaatiot kuvastavat myös aikaisemmassa tutkimuksessa löydettyjä opettajuuden diskursseja. Välittävän ammatinharjoittajan representaatiota sekä moraalisen ja sosiaalisen roolimallin representaatiota on näkynyt myös Suomessa läpi sen historian (ks. Alasuutari, 1996; Värrin, 2018; Saari, ym., 2017).

Transformatiivisen intellektuellin käsite liittyy kriittisen pedagogiikan teoriaan. Kriittistä pedagogiikkaa edustava Giroux (1988) on kuvaillut transformatiivista intellektuellia aktiiviseksi opetussuunnitelman rakentajaksi sekä sen asiantuntevaksi soveltajaksi, joka pystyy havaitsemaan opetusta ja koululuokan sosiaalista kanssakäymistä rakentavat ideologiat ja poliittiset intressit (Aittola & Suoranta, 2001). Siinä on paljon samoja piirteitä myös Schiron

(2007) opetussuunnitelmateorian sosiaalis-rekonstruktivisen ideologian kanssa. Seuraavassa alaluvussa avaamme tarkemmin Schiron (2007) teoriaa.

2.3 Opetussuunnitelmaideologiat

Tässä alaluvussa käsittelemme Schiron (2007) opetussuunnitelmateoriaa, joka kytkeytyy myös opettajan representaatioihin ja opettajuudesta luotuihin diskursseihin. Opetussuunnitelma ja opettajuus kytkeytyvät vahvasti toisiinsa, ja opetussuunnitelmaideologiat rakentavat myös opettajaihannetta ja opettajille asetettuja rooleja. Opetussuunnitelmaideologiat voivat toimia poliittisen identifiaktion mahdollisuuksia rajaavina tietynlaisina suurennuslaseina, joiden kautta opettajien toimintaa voidaan tarkastella eri näkökulmista (Saari ym. 2016, 85). Täten näitä Schiron määrittelemiä opetussuunnitelmaideologioita analysoimalla voimme päästä sisään yhteiskunnallisesti jännitteisen opettajuuden sekä sille asetettujen keskeisten arvojen ja opettajille tuotetun ideaalin ristiriitaiseen sosiaaliseen todellisuuteen. Nämä voivat ilmentyä tässä tutkimuksemme aineistossa opettajille tuotettuina representaatioina erilaisissa diskursseissa.

Yksi diskurssien voimaa kuvastava muoto on representoitumisen lisäksi ne kielelliset valinnat, joita diskursseissa muodostetaan. Kuten aiemmin jo mainitsimme, jokainen diskurssi kuvastaa jotain spesifiä näkemystä, uskomusta ja ymmärrystä kulttuurista ja yhteiskunnastamme, sen muutoksista ja ihmisistä. Tämän vuoksi ideologia ja diskurssit kiinnittyvät yhteen. Diskurssit osaltaan muokkaavat ideologioita. Täten ne myös rakentavat aina tietynlaisen, puutteellisen representaation maailmasta. Diskurssit ovat myös riippuvaisia ideologioista ja ne voivat uusintaa tai uudistaa ideologioita erilaisen kielen käytön avulla. (Pynnönen 2013, 20.)

Schiron (2007) opetussuunnitelmaideologioita käsittelevään teoriaan kuuluu neljä erilaista ideologiaa, joiden kehystämänä opetussuunnitelmaa tarkastellaan: tieteenalan ideologia, yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia, oppijakeskeinen ideologia sekä sosiaalis-konstruktivinen ideologia. Käsittelemme näitä ideologioita tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

2.3.1 Tiedonalapohjainen ideologia

Schiron (2007) opetussuunnitelmateorian tieteenalan ideologia (scholar academic ideology) pitää sisällään uskomuksen siitä, että koulutuksen päätarkoitus on auttaa lapsia oppimaan kulttuuriimme kuuluva tärkeä tieto. Tieteenalan ideologia keskittyy siis kasvattajaan eri oppiaineiden tietosisällön välittäjänä ja korostaa nimenomaan oppiainekeskeisyyttä. Schiron (2007) teoriassa tiedonalapohjaisuus nähdään hierarkkisen järjestelmänä, jossa ylimpänä ovat tutkijat yliopistoissa, jotka tuottavat totuuksia. Näiden jälkeen tulee opettajat, jotka välittävät tutkijoiden selvittämiä totuuksia mahdollisimman laajalti eteenpäin. Viimeisenä hierarkiassa tulee oppilaat, joiden tehtävä on oppia totuudet.

Tämän ideologian kautta opettajat nähdään siis neutraaleina tiedonvälittäjinä, koulutuksen välineinä, joiden kautta lopulta oppilaat pääsevät tärkeän tiedon äärelle. Tiedonalapohjainen ideologia tuottaa opettajalle passiivisen roolin tiedon välittäjänä ja yhteiskunnan uusintajana, kuten yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia, josta kerromme seuraavassa alaluvussa.

2.3.2 Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia

Schiron (2007) teoriassa yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia (social efficiency ideology) keskittyy nimensä mukaisesti sosiaalisen tehokkuuden tuottamiseen koulutuksen avulla. Schiron (2007) mukaan yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian kannattajat uskovat, että koulutuksen tarkoitus on tuottaa yhteiskuntaan tuotteliaita jäseniä. Koulutuksen tavoite on siis kouluttaa oppilaita työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin, jotta he voivat varmistaa yhteiskunnan toimivuuden jatkossakin. Tähän tavoitteeseen yhteiskunnallista tehokkuuden ideologiaa korostavan puheen voidaan nähdä pyrkivän korostamalla yhteiskunnallisesti tärkeiksi katsottuja, oppiainerajat ylittäviä taitoja. Se on siten vastakkainen tiedonalapohjaisen ideologialle, joka korostaa oppiaineiden välistä jakoa, ja jokaisen oppiaineen tai tieteenalan sisällöllistä osaamista. (Schiro 2013, 5, 21-22.) Yhteiskunnallista tehokkuutta edustavan kasvattajan täytyy ensin määritellä yhteiskunnan (tai tarkemmin määritellyn

asiakkaan) tarpeet ja löytää sitten tehokkaimmat keinot tuottaa näitä ”tuotteita” eli koulutettuja henkilöitä.

Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia näkee siis koulutuksen yhteiskuntaan sosiaalistajana ja opettajat neutraaleina tiedonvälittäjinä, jotka palvelevat yhteiskunnan tarpeita tuottamalla yhteiskunnalle sopivia kansalaisia. Tiedonalapohjaisen ideologian ohella myös sosiaalisen tehokkuuden ideologia tuottaa opettajalle vain tiedonvälittäjän ja yhteiskunnan uusintajan roolia, ei aktiivista tiedon rakentajan ja yhteiskunnan uusintajan roolia. Seuraavassa alaluvussa kerromme oppijakeskeisestä ideologiasta, joka ei keskity niinkään yhteiskunnan tarpeisiin tai tiedon välittämiseen.

2.3.3 Oppijakeskeinen ideologia

Schiron (2007) mukaan oppijakeskeinen ideologia (learner centered ideology) keskittyy yhteiskunnan tarpeiden sijaan yksilön tarpeisiin. Schiron (2007) oppijakeskeinen ideologia uskoo lasten luontaiseen kehittymiseen. Opettajan rooliksi jää luoda oppilaille oikeanlaiset puitteet tämän kehityksen mahdollistamiseen, sillä yksilöt kasvavat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vitikan (2009, 87-89) opetussuunnitelmamallin jäsenyyksen mukaan tämä oppijakeskeinen opetussuunnitelmaideologia pohjaa hyvin joustavaan opetussuunnitelmamalliin, jossa opetussuunnitelman yhteiskunnallinen arvopohja ja ideologia näkyvät tavoitteiden ja sisältöjen kautta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden korostamisena.

Vaikka oppijakeskeinen ideologia sinänsä keskittyy enemmän yksilön tarpeisiin kuin yhteiskunnan, ei sitä voi sanoa uudistavaksi ideologiaksi, sillä se myöskin sivuuttaa ne poliittis-ideologiset kehykset, joissa kasvatus ja koulutus tapahtuu. Oppijakeskeinen ideologia ei myöskään tuota opettajalle aktiivista roolia, vaan luottaa yksilön omaan luontaiseen kehitykseen. Seuraavaksi esittelemme sosiaalis-rekonstruktivisen ideologian, joka muistuttaa kriittisen pedagogiikan mukaista transformatiivisen intellektuellin teoriaa.

2.3.4 Sosiaalis-rekonstruktiiivinen ideologia

Schiro (2007) esittelee opetussuunnitelmateoriassaan myös sosiaalis-rekonstruktiiivisen ideologian, jonka kannattajat ovat tietoisia yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksista ja uskovat, että koulutuksen avulla pystytään rakentamaan uudenlaista, oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Sosiaalis-rekonstruktiiivisen ideologian mukaan koulutus on väline, jonka avulla rekonstruoidaan eli uudelleenrakennetaan yhteiskuntaa. Sosiaalis-rekonstruktiiivisen ideologian kannattajat uskovat, että opetussuunnitelman kautta ihmiset voi saada ymmärtämään yhteiskuntaa ja lopulta muuttamaan sitä parempaan suuntaan.

Sosiaalis-rekonstruktiiivisen ideologian mukaan koulutuksen tehtävänä on siis tuottaa demokratian edellytyksiä ja kriittisiä kansalaisia, jotka pystyvät vaikuttamaan yhteiskuntaan sekä puolustavat sitä epäoikeudenmukaisuudelta. Tämän ideologian mukaan opettajan voisi nähdä kriittisen pedagogiikan teorian mukaisena transformatiivisena intellektuellina eli aktiivisena, yhteiskuntaa uudistavana toimijana (ks. Aittola & Suoranta, 2001).

2.3.5 Suomessa vallalla olleet kasvatusideologiat

Schiron (2007) yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiaa on ollut nähtävissä myös Suomessa peruskoulu-uudistuksen ajoista alkaen. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiassa opettajan tehtävä on kasvattaa tuottavia kansalaisia yhteiskunnalle, ja tämän ideologian nähdään rantautuneen Suomeen jo 1970-luvulla (Hakala ym. 2017).

Ralph W. Tylerin 1949 julkaistu rationaalinen, ja sen edustama sosiaalisen tehokkuuden ideologia on historiallisesti yksi keskeisimpiä ideologioita, jotka ovat vaikuttaneet vahvasti myös Suomen koulutuspolitiikkaan. Tämä kasvatusnäkemys oli vallalla Yhdysvalloissa useita vuosikymmeniä. Se perustui arvoneutraaliuteen, objektiivisuuteen sekä behaviorismiin, ja myöhemmin myös kognitiivisen psykologian tieteeseen perustuvaan opetussuunnitelmamalliin. Opetussuunnitelmamallissa oppilaista pyrittiin koulimaan yhteiskunnalle tarkkoihin tavoitteisiin ja arviointiin pohjaten mahdollisimman tehokkaita kansalaisia. (Hakala ym. 2017, 165.)

Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian ja Tylerin rationaalin on nähty rantautuvan myös Suomeen 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksessa. Saari ja kumppanit (2017) kuvaavat peruskoulu-uudistuksen 1970-luvulla ilmentäneen koulutuksellisesta tasa-arvosta käytyä vahvaa poliittista kamppailua. Erityisesti politiikan puolella keskusta sekä vasemmisto politisoivat onnistuneesti peruskoulun potentiaalia koulutukselliseen tasa-arvoon ja kaikille yhdenvertaisempaan koulutukseen, kun taas poliittinen oikeisto oli asettunut vastakkaiseen arvomaailmaan, korostamalla yksilöllisiä kykyjä ja yksilöiden valintoja.

Yhteiskunnallisen tehokkuuden kasvatusideologia on nähty aktivoituvan usein juuri poliittisissa, kansallisissa tai globaaleissa kriiseissä. Tämä tehokkuuden ideologia yhteiskunnallisesti ja poliittisesti ei tarjoa yksinkertaistettuiden tavoitteidensa puitteissa kuitenkaan laajempaa ymmärrystä oppilaasta, hänen maailmasuhteestaan tai kasvatuksen ytimestä. Tylerilaisuudessa ilmentyikin hyvin teollistuneen ajan yhteiskuntaihanne. Kasvatus oli tiivistetty arvoneutraaliksi ja universaaliksi oppimiskäsitykseksi, jossa kasvatusta pystytään välineellistämään mitä erilaisimmista lähtökohdista. (Hakala ym. 2016.)

Kolmannen tasavallan eli 1990- ja 2000-luvuilla on koulutuksen arvoiksi noussut yhä vahvemmin yksilöllisyyden eetos ja uusliberalistinen tehokkuusajattelu (Värri, 2018). Yksilöä korostavan individualismin lisäksi 2010-luvulla on ollut vallalla sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppiminen syntyy opettajan, oppilaiden sekä oppimisympäristön kanssa vuorovaikutuksessa (Saari, ym., 2017). Nykyajan kasvatusideologioissa on siis nähtävissä piirteitä Schiron (2007) oppijakeskeisestä ideologiasta, joka korostaa yksilöllisyyttä ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa.

Seuraavassa luvussa esittelemme tarkemmin tutkimustehtävämme ja tutkimuksen toteuttamisen sekä linkitämme esittelemämme teoreettisen viitekehyksen edellä mainittuihin.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisena opettajien yhteiskunnallisen roolin nykytila näyttäytyy yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkielman tavoitteena on tuoda näkyväksi siis yhteiskunnallista keskustelua ja käsitystä siitä, millaisia käsityksiä ja oletuksia on vallalla opettajien ja koulun arvojen ja ideologioiden välittämisestä oppilaille. Tiivistetysti siis tutkimuksemme yrittää selvittää sitä, miten ihmiset puhuvat julkisessa keskustelussa opettajien välittämästä ideologiasta ja opettajan yhteiskunnallisesta roolista.

Tarkoituksena on rajata tutkimus tarkastelemaan verkkouutisen kommenttipalstalla käydyin keskustelun ja näkemysten kautta opettajien toimijuutta ja roolia yhteiskunnallisena vaikuttajana. Pyrimme tunnistamaan myös yhteiskunnassa laajemmin esiintyviä diskursseja näiden puheiden kautta. Tätä kautta pystymme ymmärtämään puheen osana kulttuurista merkityksenantoa (Moilanen & Rähä 2018, 46). Nähdäänkö opettaja ja koulu pelkästään konventionaalisina yhteiskunnan ja opetussuunnitelman toteuttajina sekä uusintajana, jolla ei ole mahdollisuuksia toimia koulua sisältäpäin uudistavana toimijana? Vai nähdäänkö opettajat yhteiskunnallisessa keskustelussa aktiivisina, kriittisinä yhteiskunnallisina vaikuttajina, jotka pyrkivät demokratiakasvatukseen ja tasa-arvon toteutumiseen yhteiskunnan aktiivisina uudistajina?

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Millaisia opettajan representaatioita esiintyy Helsingin Sanomien kommenttipalstalla?
- 2) Millaisiin opetussuunnitelmaideologioihin Helsingin Sanomien kommenttipalstalla esiintyvät opettajan representaatiot kiinnittyvät?

Seuraavassa alaluvussa kuvailemme tarkemmin, mitä tutkimusmenetelmiä aiomme käyttää tutkimuskysymyksiin vastaamiseen.

3.2 Diskurssianalyysi

Tutkimusmenetelmänä käytämme tutkielmassamme diskurssianalyysia. Tutkimme diskurssianalyysin avulla Helsingin Sanomien kommenttipalstaa ja sen kommentteissa luotuja rooleja opettajalle yhteiskunnassa.

Diskurssianalyysi perustuu näkemykseen sosiaalisesta konstruktionismista, jossa kieli on tutkimuksen perusta ja siinä ollaan kiinnostuneita kielen tuottamista seurauksista. Samalla tavalla kirjoitetuista ja lausutuista väittämistä, sanoista ja virkkeistä voidaan luoda useita erilaisia merkityksiä eri konteksteissa. Diskurssianalyysissä siis kielen avulla väitetään jotakin todellisuudesta ja rakennetaan todellisuutta, ja tämän vuoksi kielellä ja diskursseilla on vahva yhteys ihmisen ajatteluun ja ideologiaan. (Suoninen, 1999, 18.) Uskomme, että diskurssianalyysin avulla pääsemme myös käsiksi ihmisten ajatteluun ja käsityksiin opettajan rooleista yhteiskunnassa.

Diskurssianalyysiä voi verrata samanlaiseksi analyysimenetelmäksi teemoittelun ja tyypittelyn kanssa. Kuitenkin diskurssianalyysin eroavaisuus teemoittelun ja tyypittelyn kanssa ilmenee kielen käytön tavassa, ja asioiden sekä ilmiöiden kuvaamisessa ja tuottamisessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniemi, 2006.) Tärkeää on siis tarkastella aineistossamme, millaisia merkityksenantoja opettajuudelle annetaan julkisessa keskustelussa kielenkäytön avulla.

Diskurssianalyysissa tarkastellaan kieltä Berger ja Luckmannin teorian mukaisesti sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta, mikä tarkoittaa sitä, että kielellä ja erilaisilla diskursseilla rakennetaan sosiaalista todellisuutta. Kielenkäyttö ei siis ole vain väline, jolla saadaan tietoa asioista, vaan se on osa todellisuutta. (Jokinen ym. 2016, 14.) Diskurssianalyysi sopii tutkielmaamme, sillä aiomme tutkia rooleja, joita Helsingin Sanomien keskustelupalstalla opettajille tuotetaan. Ilmonen (2018) esittää, että puhetta tai tekstiä on ensin ymmärrettävä merkitysten välittäjänä ja vasta sitten lähteä jäsentelemään puheen tai tekstin muodostamia merkitysrakenteita ja diskursseja valitsemiensa teoreettisten käsitteiden avulla. Näin aiomme myös edetä tutkielmassamme, aloittamalla tekstin ymmärtämisestä jatkaen aineiston analyttiseen tarkasteluun, jossa

pyrimme sisällöstä nousevien samankaltaisina toistuvien tekstiosien jäsentelyyn. Nämä samankaltaisina toistuvat tekstiosat muodostuvat teemoittelun kautta diskursseiksi, ja kun diskurssi on tunnistettu, voidaan kuvata sitä, miten ilmiöstä puhutaan (Pynnönen, 2013, 32-33). Tässä prosessissa yksilölliset puheet ja niiden kantamat merkitykset sulautetaan osaksi laajempaa yhteiskunnallista diskurssia (Ilmonen, 2018), kuten teemme tutkielmassamme yhdistämällä opettajan representaatiot Schiron opetussuunnitelmaideologioihin ja koulua koskevien ideologioiden historialliseen kehittymiseen.

Toki myös tutkijoina tunnustamme subjektiivisen asemamme ja sen, että näiden diskurssien analyysi on aina itsessään tuottavaa toimintaa, jossa pyrimme löytämään uusia representaatioita. Diskurssianalyysissä tutkijoina meidän tulee ottaa jonkinlainen asema suhteessa aineistoomme, siihen tutkimustilanteeseen, johon päädyimme. Tässä suhteessa on otettava huomioon myös asemamme aineiston tulkitsijoina. Tulkitsemme aineistoa, joka välittää opettajien representaatioita samalla, kun itse opiskelemme opettajiksi. Omat sidoksemme tähän aiheeseen voivat vaikuttaa myös tulkintaamme. Toisaalta se voi tuoda myös lisäarvoa pohdintaamme, sillä opettajaopiskelijoina samastuimme opettajuuden identiteettiin ja pystymme tarkastelemaan sitä sisäpuolelta käsin. Koska emme ole valmistuneita opettajia, meillä ei ole myöskään valmiiksi pinttyneitä käsityksiä siitä, mitä opettajuus on.

Me valitsemme tässä tutkimuksessa asemaksemme tarkastella aineistoa tulkitsijan positiosta. Tämä valitsemamme asema ohjaa meidän kysymyksenasetteluamme ja analyysin keinojamme (Pynnönen 2013, 26). Tällöin myös diskurssianalyysimme lähtökohtaiseksi metodiksi valikoituu tulkitseva diskurssianalyysi.

Pynnönen ohjaa meitä etsimään aineistostamme niitä yleisimpiä diskursseja, missä "tuotetaan ja ylläpidetään jaettuja merkityksiä ja tulkintoja." (Pynnönen 2013, 27). Tulkitsevassa diskurssianalyysissä tutkijoina nojaamme omaan tulkintaamme ja kulttuuriseen pääomaamme (Wetherell & Potter, 1992). Määrällisessä tutkimuksessa tuloksien luotettavuutta tukevat perinteisesti muuttujien oikeaoppinen operationalisointi ja validin luotettavuustestin valinta. Tässä laadullisessa diskurssianalyysissä meillä ei ole käytettävissä edellä mainittuja luotettavuustestejä, joten tämä tulee myös ottaa huomioon tulosten luotettavuuden ja pätevyyden tarkastelussa. Diskurssianalyysissä onkin syytä

ottaa huomioon, että se perustuu aina tutkijan ja aineiston vuoropuheluun, eivätkä täten syntyneet tulkinnat ole yksiselitteisiä (Wetherell & Potter 1992, 101; Jokinen ym. 2016, 35). Aineiston analyysin luotettavuutta kuitenkin tukee se, että olemme tehneet yhdessä aineiston analysointia ja käyneet jatkuvaa vuoropuhelua aineistosta nousevista teemoista, ja näiden vuoropuheluiden jälkeen päätyneet samaan perusteltuun tulkintaan. Emme ole etsimässä yleispätevää totuutta vaan tulkintaa, joka on jostain olennaisesta näkökulmasta parhaalla tavalla perusteltu (Ilmonen, 2018).

Tässä tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään aineistostamme, miten opettajan ideologioiden ilmiöitä tuotetaan, ja millaisia merkityksiä niihin liitetään. Me voimme tehdä perusteltuja tulkintoja analysoimastamme aineistostamme, mutta me emme voi esittää omaa tulkintaamme ylitse muiden tulkintojen. Olemme itse opettajaopiskelijoita eli saman kulttuurin jäseniä, josta puhe kumpuaa. Täten se voi myös helpottaa tulkintaamme siitä, millaisia erilaisia representaatioita opettajille rakennetaan (Juhila 2016, 356).

Pynnönen (2013, 28) mainitsee artikkelissaan, kuinka perinteisesti tulkitsevassa diskurssianalyysissä ei olla suoraan otettu huomioon aineistoa analysoidessa kriittisen diskurssianalyysin näkökulmaa. Juhila (2016) taas huomauttaa, kuinka tutkijan tulkitseva ja kriittinen positio voidaan nähdä välillä toisilleen myös päällekkäisenä. Me pyrimme aineistoa analysoidessamme tuomaan esiin monenlaisia ääniä ja ennen kaikkea vaihtoehtoisia diskursseja. Näiden vaihtoehtoisten diskurssien esille tuominen on perinteisesti ymmärretty kuuluvan kriittisen diskurssianalyysin perinteeseen, mutta toisaalta kyse on silti vahvasti tulkinnallisesta toiminnasta. (Juhila 2016, 357.) Tällöin tulkitseva otteemme tutkimuksessa kaartuu myös hieman kriittisen diskurssianalyysin kentälle. Pynnönen (2013, 31) toteaa seuraavanlaisesti:

“Diskurssianalyysissä kriittinen ja analyttinen orientaatio eivät sulje toisiaan pois. On mahdollista, että lähtökohdiltaan selkeästi analyttisestä tutkimuksesta tulee lopulta kriittinen puheenvuoro, mikäli aineiston analyysi tuottaa kriittistä potentiaalia sisältäviä tuloksia.” (Pynnönen, 2013, 31.)

Tulkitsevassa diskurssianalyysissä keskeiseksi osa-alueeksi tutkimuksessa nousee Pynnösen (2013) mukaan konteksti. Kun halutaan tutkia kielenkäytöstä merkityksiä, niin Pynnönen korostaa artikkelissaan, että kielenkäytön ja diskurssien konteksti pitää rajata ja ymmärtää sen monikerroksisuus ja

tilannekohtaisuus. Tätä kontekstin moniulotteisuutta Jokinen ja kumppanit kuvaavatkin “diskursiivisen maailman ominaisuutena, joka rikastuttaa aineiston analyysia” (Jokinen ym. 2016, 29). Näin ollen meidän täytyy ottaa huomioon, että kielenkäyttöön ja erilaisiin diskursseihin heijastuu tässä kontekstissa aina kirjoittajan omien henkilökohtaisten näkemysten lisäksi myös tilannekonteksti sekä yhteiskunnallinen, poliittinen ja kulttuurinen konteksti, johon pyrimme suhteuttamaan tulkintamme ja analyysimme. Tilannekontekstia ja yksittäisen kielenkäyttäjän näkemyksiä voidaan kuvata mikrotasoksi, joka näissä kommentteissa voi limittyä usein yhteen makrotasoon, yhteiskunnallisten, historiallisten ja poliittisten näkemysten kanssa. (Pynnönen 2013, 11-13.)

3.3 *Aineisto*

Aineistonamme tutkimuksessa toimii Helsingin Sanomien uutisen kommenttipalsta (Kervinen & Muhonen, 2021). Uutinen käsittelee opettajiin liittyvää ilmiantokohua alkuvuodesta 2021. Kyseinen kohu oli mielenkiintoinen, sillä sen yhteydessä heräsi myös laajempi keskustelu siitä, saako opettaja tuoda omia poliittisia mielipiteitään esille opetuksessa vai täytyykö opettajan olla mielipiteiltään ”hajuton ja mauton”, kuten Syrjäläisen ja kumppaneiden (2006, 49) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kuvailivat opettajan roolia.

Valitsimme Helsingin Sanomien uutisen, sillä kommenttipalstalla oli paljon kommentteja. Kommentit olivat myös paremmin jäsennellyjä kuin esimerkiksi Iltalehden kommenttipalstalla. Tunnustamme kuitenkin, että Helsingin Sanomien kommenttipalstalta voimme saada hyvin erilaisia tuloksia kuin esimerkiksi Iltalehden kommenttipalstalta. Helsingin Sanomat mainitsee kohderyhmäkseen korkeakoulutetut, yli 40-vuotiaat, kaupunkilaiset ja hyvätuloiset (Sanoma Media Finland Oyj). Iltalehden levikki on taas paljon laajempi, sillä sitä lukee parhaimmillaan 3 miljoonaa suomalaista viikossa (Alma Media Oyj). Lisäksi Helsingin Sanomien kommenttipalstojen kommentteja valvotaan moderaattoreiden avulla (HS 5.2.2020), joten kommentointi eroaa Iltalehden kommentoinnista ja saattaa pysyä asiallisempaa kuin moderoimattomilla alustoilla (ks. Kangaspunta, 2020).

Seuraavassa alaluvussa kuvailemme tarkemmin, miten toteutimme aineiston analyysin.

3.4 Aineiston analyysin toteutus

Helsingin Sanomien uutisessa oli yhteensä 90 kommenttia, jotka kävimme yksitellen läpi. Lähdimme käsittelemään aineistoa siten, että järjestelimme aineiston analysoitavaan muotoon, eli kopioimme uutisen kommenttiosion omaan dokumenttiin. Kävimme kommentit yksitellen läpi ja etsimme sieltä kommentteja, merkityssysteemien osia, liittyen opettajan rooliin tai yleisemmällä tasolla kasvatukseen kouluissa. Löysimme kommentteista 58 mainintaa, jotka kommentoivat opettajuutta tai kasvatusta kouluissa. Voimme olettaa, että myös nämä kommentit käsitelivät opettajien toimintaa kouluissa.

Näistä kommentteista tunnistimme samankaltaisina toistuvia merkityksiä ja teemoja. Tässä vaiheessa luokittelimme aineiston systemaattisesti eli jaottelimme samansisältöiset kommentit kokonaisuuksiksi, ja merkitsimme eri väreillä niitä. Pyrimme täten tunnistamaan paremmin tekstissä toistuvat sisällöt ja luomaan näistä merkityssysteemien osista, kommentteista, yhtenäisiä merkityssysteemejä eli diskursseja (Jokinen & Juhila 2016, 66). Luimme aineiston läpi useaan kertaan ja diskurssianalyysia tehdessämme, diskurssien määrä muuttui - jotkin diskurssit yhdistyivät keskenään, osan taas hylkäsimme kokonaan. Analyysin ulkopuolelle on jäänyt yhteensä 32 kommenttia. Kommentit jätettiin pois, jos ne eivät käsitelleet omaa tutkimusaihettamme, opettajien representaatioita tai eivät ottaneet kantaa koulujen kasvatukseen. Lopulta löysimme aineistosta yhteensä 58 mainintaa opettajista tai kasvatuksesta kouluissa.

Mirka Räisäsen (2008) diskurssianalyttinen tutkimus on teoreettiselta orientaatioltaan verrannollinen meidän tutkimuksemme kanssa, koska siinä tutkittiin myös opettajan representaatioita ja yhteiskuntasuhdetta. Vaikkakin pyrimme etsimään analyysissämme aineistolähtöisesti uusia ja vaihtoehtoisia merkityksellistämisen tapoja ja representaatioita, niin Räisäsen aikaisemman tutkimuksen mukaisesti, tunnistimme omastakin aineistostamme samoja merkityksellistämisen tapoja ja representaatioita. Tukeudummekin tässä tulostemme ja representaatioiden kategorisoinnin hahmottelussa aikaisempaan esittelemäämme Räisäsen (2008) teoriataustaan, eli analyysimme muodostuu

aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin välillä. (Juhila & Suoninen 2016, 362.)

Lopulta yhdistelimme aineistosta nousseet diskurssit yhteen tiedostoon ja taulukkoon. Jaoimme nämä löytämämme diskurssit opettajan kuvauksista neljään erilaiseen representaatioon (ks. Taulukko 1). Analyysissamme tunnistimme ja pystyimme opettajan representaatioksi nostamaan Räisäsen tutkimuksen kanssa samat transformatiivisen intellektuellin, sekä opettajan neutraalia asemaa korostavat representaatiot.

Seuraavassa alaluvussa kuvailemme tarkemmin, millaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä ratkoimme ja otimme huomioon tutkimusprosessin eri vaiheissa.

3.5 Tutkimusetiikka

Verkkoon kohdistuvassa tutkimuksessa on erityisen tärkeää noudattaa tutkimuseettistä reflektointia, sillä verkkoaineistojen ja sosiaalisen median käyttäminen tutkimuksen kohteena ja aineistona on vielä suhteellisen tuoretta eikä vakiintuneita, hyväksi todettuja käytänteitä ole kehitetty (Kosonen, ym., 2018).

Koska tutkimuksen kohteemme on verkkokeskustelussa luodut opettajan representaatiot, tulee meidän ottaa huomioon internet tutkimusympäristönä. Se voi olla samaan aikaan tutkimuksen kohde, lähde ja tekninen väline. (Turtiainen & Östman, 2013.) Meidän tutkimuksessamme internetillä on rooli tiedonlähteenä, sillä aineistomme koostuu ainoastaan verkossa tapahtuvasta kommentoinnista. Tutkimuskysymyksemme asettaa myös internetin tutkimuskohteeksemme, sillä siinä tutkitaan opettajan representaatioita nimenomaan Helsingin Sanomien kommenttipalstalla. Täten meidän on otettava huomioon eettiset haasteet, jotka kumpuavat nimenomaan verkkokulttuurien erityisyyksistä (Turtiainen & Östman, 2013).

Verkkokulttuurin erityisyyksiä eettisestä näkökulmasta ovat muun muassa aineiston syntykonteksti, tutkimusympäristön kulttuuriset käytännöt sekä tutkittavien ja heidän tuottamiensa sisältöjen kunnioittaminen (Turtiainen & Östman, 2013, 60). Aineiston synty- ja julkaisukontekstia pohdimme alaluvussa 5.1 ”Tutkimusten tulosten pohdinta ja johtopäätökset”. Koska kyseessä oli

poleeminen keskustelu opettajien väitetystä puolueellisuudesta ja tietyn puolueen edustajien ristiriitaa aiheuttaneista sosiaalisen median päivityksistä, vaikuttaa se myös tulosten muodostumiseen ja niiden yleistettävyyteen. Tutkimusympäristön eli verkkokeskustelupalstan kulttuurisia käytäntöjä tarkastelimme tarkemmin luvussa 3.3 "Aineisto", jossa pohdimme Helsingin Sanomien kaltaiselle verkkokeskustelualustalle tyypillistä puhetapaa ja sen lukijakunnan sekä moderoinnin vaikutusta kyseiselle alustalle. Toteamme myös pohdinnassa luvussa 5.1, että poleemisuus ja polarisoitunut keskustelu on tyypillistä verkkokeskustelulle.

Tutkittavia ja heidän tuottamiaan sisältöjä pyrimme kunnioittamaan huomioimalla, että tutkimuskohteemme ovat representaatiot ja diskurssit, joita kommenteissa tuotetaan eikä kommentoijat itse. Näin ollen emme ole kiinnostuneita analyysissämme yksittäisten kommentoijien tarkoituksista, vaan niistä representaatiosta, joita kommentit yhdessä ja suhteessa muihin kommentteihin rakentavat. Pyrimme olemaan tekemättä pitkälle vietyjä tulkintoja tutkittavien omista taustoista tai mieltymyksistä kommenttien perusteella. Sillä loppujen lopuksi tutkittavien kunnioittaminen ja heidän oikeuksiensa huomioiminen on kaiken tutkimusetiikan perusta (Turtiainen & Östman, 2013).

Näiden lisäksi tutkimuksen etiikassa korostuu erityisesti tutkittavien yksilönvapaudet sekä -oikeudet, ja yksilön oikeuksista korostuu oikeus yksityisyyteen, jota tutkimuksen tekeminen saattaa rikkoa (Kosonen, ym., 2018). Yhtenä tärkeimmistä periaatteista tutkimuksessamme on se, että pyrimme välttämään mahdollisimman hyvin tutkittaville koituvia sosiaalisia haittoja (TENK 2009).

Helsingin Sanomien kommenttipalsta on luonteeltaan julkinen, mutta toisaalta palstoille kirjoittavat eivät välttämättä tiedosta, että heidän kommenttinsa voivat päätyä tutkittaviksi. Tämän voikin nähdä yhtenä tutkimuksemme eettisenä haasteena (Eskola & Suoranta 1998, 54). Sosiaalisen median aineistoja ja verkkokeskusteluja tutkittaessa tulisikin tutkimuksen kaavailluille osallistujille antaa mahdollisuus tehdä omaehtoinen päätös haluavatko he osallistua tutkimukseen (Kosonen ym., 2018). Koska aineistomme on kuitenkin Helsingin Sanomien verkkouutisen kommenttipalstalta kerätty, ei meillä ole ollut mahdollisuutta pyytää kaikilta tutkimukseen osallistujilta lupaa osallistua tutkimukseen. Toisaalta Kosonen ja kumppanit (2018) myös

huomauttavat, että jos kommentoijat käyvät kommenttipalstalla keskustelua nimimerkkien takana, niin kommentoijien tunnistamisen mahdollisuus ja sitä myötä myös henkilölle aiheutuvan harmin riski on pieni. Otamme huomioon tutkittavien yksityisyydensuojan sekä minimoimme tutkittaville koituvan sosiaalisen haitan siten, että emme tuo ilmi tutkimuksessa kommentoijien nimimerkkejä, nimiä tai muita tunnistettavuuteen viittaavia seikkoja.

Tutkimusetiikkaa pohiessa täytyy ottaa huomioon myös lähdeviitteiden oikeaoppinen käyttö. Toisen ajatukseen viittaaminen omanaan on plagiointia, ja täten hyvän tieteellisen käytännön vastaista. Peruseriaate viittaamisessa on se, että lähde on asianmukaisesti kirjattu ja itse viittaus toistaa alkuperäisen tuloksen perusajatuksen. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 103-108.)

Seuraavassa luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset, joihin olemme päätyneet toteuttamalla tässä luvussa kuvailemamme analyysin. Esittelemme tulokset vastaamalla kumpaankin tutkimuskysymyksen omassa alaluvussa.

4 TULOKSET

4.1 Opettajan representaatiot

Aineistossa havaitsimme neljää erilaista opettajan representaatiota: neutraali tiedonvälittäjä, puoluepoliittisen ideologian välittäjä, autonominen opetussuunnitelman säätelemä toimija sekä transformatiivinen intellektuelli. Lisäksi loimme puoluepoliittisen ideologian välittäjälle kaksi alakategoriaa: puoluepoliittisen ideologian välittäjä haitallisella tavalla ja puoluepoliittisen ideologian välittäjä positiivisella tai neutraalilla tavalla. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1) näkyy, kuinka paljon kutakin representaatiota aineistossa esiintyy.

TAULUKKO 1. Opettajarepresentaatiot kommenttipalstalla

Representaatio	Ilmaantuvuus (kpl)
Neutraali tiedonvälittäjä	14
Puoluepoliittisen ideologian välittäjä	20
Autonominen opetussuunnitelman säätelemä toimija	9
Transformatiivinen intellektuelli	15
Yhteensä	58

Selvästi eniten aineistossa näkyi puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaatiota. Toiseksi eniten aineistossa näkyi transformatiivisen intellektuellin representaatiota. Näissä analyysimme transformatiivisen intellektuellin representaation kommentteissa korostettiin opettajan roolia kriittisyyteen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattajana. Lähes yhtä paljon korostui opettajan representaatio neutraalina tiedonvälittäjänä, jossa vaadittiin puolueettomuutta ja neutraaliutta opettajilta. Muutamia mainintoja sai opettaja autonomisena, opetussuunnitelman säätelemänä toimijana. Näissä ei sinänsä otettu kantaa neutraaliuteen tai aktiiviseen kansalaisuuteen, niissä korostettiin luottamusta opettajien säätelyyn ja siihen, että opetussuunnitelman puitteissa opettajan ei ole mahdollista välittää omia mielipiteitään haitallisesti.

Representaatiot saattavat esiintyä myös päällekkäin. Pynnönen (2013) kuvaa diskursseille tyypillisten intertekstuaalisen ja interdiskursiivisen käsitteen kautta, että diskurssit voivatkin sekoittua usein keskenään, koska diskurssien merkityksenanto määrittyy aina suhteessa aikaisempiin diskursseihin ja merkityksiin. (Pynnönen 2013, 15.) Esimerkiksi diskursseissa, joissa opettaja kehystetään puoluepoliittisen ideologian välittäjäksi haitallisella tavalla, vallitsee myös tietty neutraaliuden vaatimus. Molemmat diskurssit näkevät neutraaliuden tärkeänä piirteenä opettajalle. Diskurssit eroavat siinä, että opettajaa neutraalina tiedonvälittäjänä pitävät kommentoijat näkevät nykytilanteen vielä suhteellisen hyvänä ja opettajat virkamiehinä, jotka noudattavat tätä neutraaliuden vaatimusta. Opettajia haitallisina puoluepoliittisen ideologian välittäjinä pitävät kommentoijat taas näkevät, että nykytilannetta täytyy muuttaa ja opettajat eivät noudata tätä neutraaliuden vaadetta tunnollisesti.

Mutta mitään ennakkotapaustahan ei tule, jos opettajat pitäytyvät opetussuunnitelmassa eivätkä esitä epäasiallisia poliittisia kannanottoja. Itsesensuuriin ei ole tarvetta, mikäli opetus on ammattitaitoista.

Lähes kaikilla opettajilla on jonkinlainen poliittinen kanta. Poliittisia tai muitakin näkemyksiä tulee kouluissa väistämättä julki tavalla tai toisella väistämättä koko ajan niin opettajien kuin oppilaidenkin esittäminä. Kouluilla ei ole puoluepoliittisia kantoja. Koulutyön lähtökohtana ovat opetussuunnitelmat. Historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa tavoitteena on kasvattaa oppilaita yhteiskunnan jäseniksi. Puoluepolitiikka on esillä tässä tarkoituksessa. Oppilaita rohkaistaan itsenäiseen ajatteluun. Ihmisoikeudet, oikeusvaltio, demokratia ovat opetussuunnitelmaan kirjattuina, tavoiteltavina arvoina.

Samojen henkilöiden kommentteissa saattoi myös esiintyä useampaa representaatiota opettajista, kuten yllä oleva katkelma osoittaa. Kommentissa tuodaan ilmi vaatimusta puolueettomuuteen ja neutraaliuteen eli kyseessä on neutraalin tiedonvälittäjän representaatio. Kuitenkin kommentissa mainitaan myös opetussuunnitelmassa pitäytyminen, minkä voi nähdä autonomisen opetussuunnitelman säätelemän toimijan representaationa. Alemmassa katkelmassa representoidaan opettajaa jonkinlaisen väistämättömän poliittisen ideologian välittäjänä, mutta kommentin loppuosassa korostetaan myös opettajaa autonomisena toimijana, joka pohjaa opetuksensa opetussuunnitelman

sisältöihin ja keskeisiin arvoihin. Täten tämänkin kommentin voidaan nähdä sisältävän representaatioita kahdesta eri representaation tavasta.

Tämä osoittaa, että nämä representaatiot eivät ole yksiselitteisiä ja saman henkilön puheissa saattaa esiintyä erilaisia opettajan roolia kuvaavia diskursseja. Suoninen (2016) huomauttaakin, että merkityssysteemien tunnistaminen on välillä diskurssianalyysissä haastavaa, sillä diskursseja voi esiintyä samassa kommentissa hyvinkin "pieninä paloina", jopa yksittäisinä sanavalintoina, ja tällöin niiden tunnistaminen ja luokittelu eri diskursseihin vaatii tarkkaa tulkintaa ja nämä tulkinnat voivat muuttua läpi analyysin. (Suoninen 2016, 44-49.)

4.1.1 Neutraali tiedonvälittäjä

Opettaja neutraalin tiedonvälittäjän ja opettaja puoluepoliittisen haitallisen ideologian välittäjän -representaatioissa on molemmissa diskursseissa kommenteista tulkittavissa se, että kommentoijat pyrkivät argumentoimaan kasvatuksen poliittisen luonteen kitkemistä pois opetuksesta. Opettajan neutraalia tiedonvälittäjää korostavat kommentit pyrkivät perustelemaan opetuksen neutraalia, puolueetonta ja pedagogista luonnetta. Samalla he pyrkivät sulkemaan ulos opetuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallisen roolin. Tässä diskurssissa kommentoijat kuvaavat kuitenkin opettajia tässä nykytilanteessa vielä suhteellisen asiantuntevina virkamiehinä, jotka noudattavat neutraaliuden ja puolueettomuuden vaatimusta.

Opetuksen pitää olla faktapohjaista ja puolueetonta. Vaikka opettajalla olisi ideologinen kanta, sitä ei saa pakkosyöttää oppilaille, vaan opetuksen on perustuttava laadukkaaseen ja puolueettomaan faktaan.

Tässä neutraaliutta korostavassa diskurssissa lähes jokaisesta kommentista oli luettavissa kuvauksia ja puhetta siitä, millaista hyvän opetuksen tulisi olla. Yllä mainituissa katkelmassa kommentoija tuottaa opettajan ideologisena olentona, mutta opettajan ideaalin representaatioksi tuotetaan opettajan oman ideologian tarkkailu ja säätely - puolueettomuus. Hän jatkaa viestinsä vahvistamista pejoratiivisella ilmauksella "pakkosyöttö", jolla viitataan opettajan oman maailmankatsomuksen esiintuomiseen.

Opettajan tehtävä on tasapainotella yleistä suosiota nauttivien ja hyljeksittyjen eetosten välillä. Muodit tulevat ja menevät, tosi-inhimillisyyks on sitä, että ei sulje kenenkään tarinaa tai ääntä ennakkoon pois.

(--) Opettaja ei missään nimessä saa kertoa, mitä puoluetta on äänestänyt, koska oppilaat ihannoivat ja haluavat miellyttää opettajia, mikä ohjaa oppilaiden puoluekantoja, ja jos vielä samalla periaatteella käydään ja selitetään maailman tapahtumia omien mielipiteiden ja asenteiden värittämänä, omasta näkökulmasta, on se puoluepoliittista kasvattamista.

Näissäkin yllä mainituissa katkelmissa opettajuudelle tuotetaan puolueettomuutta korostavaa representaatiota. Tällä kielen käytöllä kommentoijat pyrkivät häivyttämään kasvatuksen poliittista luonnetta ja korostavat opetuksen teknistä ja pedagogista luonnetta. Alemassa katkelmassa ideaali opettaja kuvataankin sellaiseksi, joka sulkee täysin opetuksestaan omat mielipiteet ja näkemykset, sillä ne saattavat ohjata oppilaiden mielipiteitä ja asenteita, ja täten olla osaltaan vaikuttamassa oppilaiden kasvattamisessa johonkin puoluepolitiikkaan. Tällä diskurssilla opettajan ideologista liikkumatilaa rajataan, jolloin opettajan rooliksi jää vain yhteiskunnallisesti hyväksytyjen vallitsevien tietojen ja taitojen mekaaninen välittäminen oppilaille (Aittola & Suoranta 2001, 11). Tässä representaatioissa oli myös yleistä se, ettei annettu suoraan esimerkkejä tai tunnustettu suoraan tapauksia, joissa opettaja olisi toiminut opetuksessaan jotenkin väärin.

Jos epäkohtia ja puolueellisuutta opetuksessa on, tulee siihen mielestäni puuttua viipymättä poliittisesta kannasta huolimatta.

Jos joillain opettajilla on niin vahvat poliittiset asenteet, että ne ilmenevät opetuksessa niin keskustelu ehkä panisi kyseiset opettajat vähän miettimään. Mietinnän aihe olisi, että kuinka vahvasti opettaja saa tuoda esiin omaa poliittista kantaansa ja vaikuttaa sillä lapsiin ja nuoriin.

(--) Jos opetus on avointa ja poliittisesti neutraalia, se on helppo todentaa.

Useampi kommentti aloittikin näkemyksensä kuvailun hypoteettisilla kuvauksilla ja tilanteilla. Kuten yllä olevista katkelmista on huomattavissa, niin näissä kommentteissa käytettiinkin paljon termiä "jos". Tämä termi tuottaa kuvan siitä, että opettajien joukossa voi piillä myös niitä opettajia, jotka eivät opetuksessaan toteuta puolueetonta ja ideologisesti neutraalia opetusta, mutta kommentoijilla ei ole varmuutta asiasta ja tällöin oletuksena on, että nykytila on vielä se, että opettajat ovat pääasiallisesti kouluissa opetuksessaan neutraaleja ja

puolueettomia. Samalla he tällä kielen käytöllä tulevat tuottaneeksi oman ideaalin kantansa opettajien neutraalista yhteiskunnallisesta luonteesta.

Kuten jo aikaisemmin mainitsimme, neutraalin tiedonvälittäjän representaatioissa on nähtävissä opettajuuden ideaalina neutraalius. Neutraaliuden ideaalissa opetuksen tavoitteeksi nähdään ensisijaisesti puolueettomuus ja neutraalius, ja opettajan rooli nähdään lähinnä teknisenä tiedonvälittäjänä. Opettajuuden nykytilanteeksi kuitenkin tuotetaan tässä representaatioissa pääasiassa vielä suhteellisen asiantunteva virkamies, jotka noudattavat tätä neutraalin ideaalia, mutta joissakin kommentteissa opettajat asettuvat jokseenkin yhteiskunnalliseen ja ideologiseen asemaan, ja tästä syystä kommentteissa pyritäänkin argumentoimaan vahvasti neutraalin opetuksen puolesta. Neutraaliuden ideaalia oli nähtävissä myös kahdessa muussa representaatioissa, jotka esittelemme seuraavissa alaluvuissa.

4.1.2 Puoluepoliittisen ideologian välittäjä

Havaitsimme aineistosta eniten representaatiota opettajasta puoluepoliittisen ideologian välittäjänä. Jaottelimme tämän kategorian vielä kahteen alakategoriaan, sillä huomasimme aineistossa eriäväisyyttä, miten puoluepoliittista ideologiaa välittävään opettajaan suhtauduttiin. Representaatioissa hallitsi selvästi negatiivinen suhtautuminen puoluepoliittisen ideologian välittämiseen, mutta tuloksissa tuli ilmi myös muutama kommentti, joka suhtautui neutraalisti tai jopa positiivisesti puolueelliseen opetukseen (Taulukko 2). Kuitenkin vahvemmin tämä diskurssi puoluepoliittisen ideologian välittäjiin positiivisesti suhtautuvista näkyy transformatiivisen intellektuellin representaatioissa. Siitä voi lukea tarkemmin luvussa 4.1.4.

TAULUKKO 2. Puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaatiot

Puoluepoliittisen ideologian välittäjä	Ilmaantuvuus (kpl)
Negatiivinen suhtautuminen	14
Neutraali suhtautuminen	6
Yhteensä	20

Monet kommentoijat kommentoivat suoraan uutisessa mainittua tapausta ja tuomitsivat opettajan nykyhetkessä puolueellisena toimimisesta. Näissä kommenteissa neutraaluis nähtiin nimenomaan opettajuuden ihanteena eikä yhteiskunnallisille näkemyksille ollut sijaa luokassa tapahtuvassa opetuksessa.

Ongelma on kuitenkin olemassa eli on selvää tässä ja monessa muussa asiassa, että opettajat viljelevät vastuuttomasti omia ideologioitaan ja näkemyksiä yhteiskunnallisista asioista sen sijaan, että kävisivät asioita läpi objektiivisesti ja totuudenmukaisesti eri näkökulmista.

Yllä oleva katkelma arvostelee eksplisiittisesti kyseisen uutisen opettajaa ja muita opettajia oman puoluepoliittisen ideologiansa välittämistä. Kommentoija käyttää sanaa "vastuuttomasti" korostamaan, että toiminta on väärin ja kestänytöntä. Yllä olevassa katkelmassa tulee ilmi myös neutraaliuden vaatimuksen diskurssi, sillä kommentissa tuodaan ilmi objektiivisuuden ja totuudenmukaisuuden ihanne, jota kyseinen opettaja ja muu opettajakunta rikkoo.

-- Lähes kaikilla opettajilla on jonkinlainen poliittinen kanta. -- Poliittisia tai muitakin näkemyksiä tulee kouluissa väistämättä julki tavalla tai toisella väistämättä koko ajan niin opettajien kuin oppilaidenkin esittäminä.

Tässä yllä olevassa katkelmassa kommentoija tuo esille, että poliittisia kantoja on jokaisella ja ne väistämättä tulevat myös ilmi kouluissa. Saman kommentoijan kommentissa oli havaittavissa myös transformatiivisen intellektuellin piirteitä, eli kommentoija näki paremmaksi sen, että opettaja on avoin lähtökohdistaan.

Minulla oli lukion historianopettajana aikoinaan maolainen fiksu mies, joka ilmoitti poliittisen näkemyksensä avoimesti. Ei se opetusta haitannut, joskus oli kiva sparrata hänen kanssaan tunnilla. Ei olisi tullut mieleenikään mennä jollekin puolueelle valittamaan hänen puoluekannastaan tai opetustyylistään.

Useammassa kommentissa tuli esille omien kouluaikojen ja opettajien muistelu. Usein näissä kommenteissa nähtiin neutraalia tai jopa positiivista suhtautumista opettajan puolueellisuuteen, kuten yllä olevassa katkelmassa näkyy. Yllä olevassa katkelmassa kommentoija ilmaisee, että vaikka hänen historianopettajansa oli maolainen (eli kommunistisen Kiinan entisen johtajan Mao Zedongin ajatuksia kannattava), se ei haitannut hänen saamaansa opetusta. Siihen suhtauduttiin positiivisesti, sillä se tarjosi mahdollisuuden

sparraukseen eli väittelyyn ja näkökulmien vaihtamiseen. Positiivisesti opettajien puolueellisuuteen suhtautuvat kokivat, että on parempi, jos opettaja tuo ilmi omat sitoumuksensa kuin vaikenee niistä. Tämän diskurssin voi nähdä siis päinvastaisena neutraaliutta opettajilta vaativalle diskurssille.

Kuten varmaan useimmissa kouluissa opettajakunta koostui nuorehkoista naisista ja vaikka en mitään Galluppia tietenkään tehnyt, niin oli ilmiselvää, että opettajien enemmistö koostui lähinnä vihreiden kannattajista. Jos tällä koostumuksella opetus on täysin puolueetonta niin hyvä niin, mutta epäilen vahvasti.

Kommentoijat korostivat kielenkäytössään opettajien epäammattimaista toimintaa, sillä heidän mukaansa opettajat eivät noudata tätä neutraaliuden ja puolueettomuuden vaatimusta opetuksessaan. Yllä olevassa katkelmassa tulee taas ilmi neutraaliuden vaatimuksen diskurssi. Toisaalta kommentoija eksplikoii, että opettajat rikkovat tätä neutraaliuden vaatimusta viittaamalla siihen, että nuori opettajakunta on vihreiden kannattajia ja täten todennäköisesti puolueideologian välittäjiä.

Kaikki oppikirjat pitäisi käydä läpi ja katsoa mitä nuorille ja lapsille opetetaan. Kasvatetaanko vihervasemmistolle uusia äänestäjiä? Kerrotaanko nuorille synnyttävistä miehistä ja jo ekaluokkalaisille, kuinka jäniksen ja ketun kannattaa olla ystäviä –

Kommenteissa tuotiin toistuvasti esille se, että opettajakunta on joko vihreiden tai vasemmiston kannattajia, ja tämän ideologian välittäminen on haitallista. Opettajiin puoluepoliittisen ideologian välittäjinä negatiivisesti suhtautuvat kuvailivat sitä, kuinka nykytilanne vaatii muutosta. Yllä olevassa katkelmassa tuodaan eksplisiittisemmin esiin se, että kouluissa todennäköisesti välitetään haitallista ideologiaa. Tälle asialle vaaditaan toimenpiteeksi se, että kaikki oppikirjat pitäisi käydä läpi. Myös tässä kommentissa toistuu opettajien ja koulujen oletettu vihreys ja vasemmistolaisuus.

Puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaatioissa oli nähtävissä vahvana myös vaatimus neutraaliin ja puolueettomaan opetukseen silloin, kun suhtautuminen puoluepoliittisen ideologian välittämiseen oli negatiivinen. Neutraaliuden ideaali oli siis myös hyvin vahvasti läsnä puoluepoliittisen ideologian representaatioissa, kuten se oli myös neutraalin tiedonvälittäjän representaatioissa. Puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaatioissa

nähtiin, että neutraaliuden vaadetta oli rikottu opettajien toimesta, kun opettajat ovat tuoneet omia mielipiteitään esille opetuksessa. Neutraaliuden ideaalin havaitsimme myös autonomisen opetussuunnitelman säätelemän toimijan representaatioissa, jonka esittelemme seuraavassa alaluvussa.

4.1.3 Autonominen opetussuunnitelman säätelemä toimija

Opettajan autonomista luonnetta, opetussuunnitelman säätelemänä diskurssissa opettaja representoituu tietyin reunaehdoin ja normeihin kontrolloituun mekaaniseen, mutta luovaan ja luotettavaan professionaaliin. Opettaja kuvattiin siis pääosin näissä kommentteissa ammattimaiseksi asiantuntijaksi, joka saa toteuttaa opetustaan autonomisesti, kunhan opetuksen sisältö pysyy vain ulkopuolisten tahojen määrittämän ja lakivelvoitteisenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS) rajoissa.

Opettajat ovat ihmisiä, joilla on suuri valta ja myös vastuu toteuttaa opetuksensa, kunhan se OPSia noudattaa. Tämä onkin yksi Suomen laadukkaan opetuksen kulmakivistä opettajien korkean koulutuksen lisäksi. (--) Jos yksittäisten vanhempien mielihalujen mukaan mentäisiin, niin esimerkiksi seksuaalikasvatus olisi aika monelta nuorelta kiellettyjen listalla. Opetus on lapsen oikeus, ei vanhemman/puolueen/presidentin mielipiteen mukainen asia. Yleisesti ottaen kouluissa opetetaan kuitenkin tieteesen perustuvia asioita ja taitoja, joita on tutkittu ja todettu tärkeiksi.

Tässä edellä esitetyssä katkelmassa korostetaan opettajan ammattimaisuutta ja asiantuntijuutta. Tässä representaatioissa yleisemminkin useammassa kommentissa ammattimaisuutta ja asiantuntijuutta korostettiin opettajan pedagogisella osaamisella ja sen yhdistämisellä opetussuunnitelmaan. Tämän lisäksi opettajan asiantuntija ja professionaalinen positiota tuotettiin juuri tässäkin katkelmassa mainituilla, opettajan muodollisella pätevyydellä, sekä korkealla koulutuksella.

Opettajille luodaan siis tässä katkelmassa suhteellisen autonomista roolia, jolla on mahdollisuuksia ja tilaa toimia ammatillisten ja yhteiskunnallisten haasteiden sekä työhön liittyvien kommentoijankin mainitseman "vallan ja vastuun" edessä - kunhan pitäytyy vain opetussuunnitelman mukaisissa arvoissa, ja perustaa opetuksensa opetussuunnitelmaan. Katkelman jälkimmäisessä osassa kommentoija argumentoi, kuinka opettaja ei pysty, eikä tarvitsekaan aina miellyttää opetuksen sisällöllä oppilaiden vanhempien, tai edes

puolueiden toiveita opetuksen sisällöistä. Hän ottaa tähän esimerkiksi opetussuunnitelmaankin kirjatun veloitteen sukupuolitietoisesta seksuaalikasvatuksesta peruskoulussa (POPS, 2014). Hän vielä korostaa argumenttiaan sillä, että koulussa opetetaan tieteeseen perustuvia, tärkeiksi todettuja asioita ja sisältöjä.

OPSissa yleisessä osassa on ihan selkeästi määritetty, millaisia arvoja opettajana pitäisi tuoda esille. Arvoja ovat: Ihmisyys ja tasa-arvo, Vastuullisuus, Yhteisöllisyys, Hyvät tavat. Lisäksi on kerrottu oppimisympäristöjen keskeisiä tavoitteita. Käsitteet on myös selkeästi avattu ja kerrottu, mitä niillä tarkoitetaan. Kunnilla on myös omat tarkennuksensa OPSiin, jolloin voidaan huomioida oman alueen arvoja. Esimerkiksi nostamaan oman alueen arvostusta tutustumalla siihen eri oppiaineissa. Eli ei opetus ole arvovapaata tai puolueetonta eikä se ole opettajan valittavissa oleva asia, vaan sitä toteutetaan suunnitelmallisesti myös huomioiden eri arvot ja se, miten ne näkyvät toiminnassa. Opettajana täytyy puuttua esimerkiksi toista halventavaan käytökseen, sillä puolustamme kaikkien ihmisarvoa

Tässä katkelmassa oli tähän representaatioon vähiten kuvattu opettajan autonomisuutta, eli sitä vapautta, miten opettaja toteuttaa omaa opetustaan. Katkelmassa kommentoija on itsekin opettaja ja hän kuvaa, miten hänen opetuksensa ei ole arvovapaata tai puolueetonta, vaan sitä säätelevät ja ohjaavat "suunnitelmallisesti" erilaiset arvot, jotka hän onkin katkelman alussa opetussuunnitelman mukaan määrittänyt. Kommentoija näyttäytyy asettuvan, osakseen varmastikin tämän uutisen opettajia syyllistävästä kontekstista johtuen, puolustavaan asemaan sillä, että nämä arvot ja puolueellisuus eivät ole opettajan itsensä valittavissa oleva asia, vaan niitä säätelevät opetussuunnitelma ja muut korkeammalta tulevat tahot.

Oppikirjat eivät nykyään käy läpi ennakkotarkastusta, mutta opettajaa sitoo opetussuunnitelma. Sen toteuttamisessa opettajalla on paljon vapauksia, mutta mikä tahansa ei käy.

Opettajan autonomisuutta, eli vapautta toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla puolustettiin tässä diskurssissa lähes jokaisessa kommentissa, tukeutuen opettajan opetusta ohjaavaan opetussuunnitelmaan ja muihin kontrolloiviin tahoihin. Silti tässä representaatioissa muutamassa kommentissa, kuten tässä yllä mainitussa katkelmassa, maininnalla "mutta mikä tahansa ei käy." kommentoija tulee tuottaneeksi myös puhetta ja vaatimustakin ideologisesti vapaasta opetuksesta, sekä korostaa samalla opetuksen neutraalia luonnetta.

Tässä representaatioissa opettajuuden nykytila näyttäytyy siis suhteellisen luotettavaksi ja ammattimaiseksi asiantuntijaksi, jolla on työssään suuri vastuu ja autonominen vapaus toteuttaa opetustaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Opettajan ideaaliksi kuitenkin representoituu tässä diskurssissa opetussuunnitelman arvoja, tavoitteita ja sisältöjä tiukasti noudattava henkilö. Hyvän opettajan ideaalina nähdään siis opetussuunnitelman tulkki. Tässäkin representaatioissa näkyi myös vaatimus ideaalin opettajan neutraalista ja puolueettomasta asemasta opetuksessaan.

4.1.4 Transformatiivinen intellektuelli

Toiseksi eniten aineistossa havaitsimme transformatiivisen intellektuellin representaatiota. Giroux'n (1988) transformatiivisen intellektuellin käsite hylkää ajatukset opettajasta "vallitsevien yhteiskunnallisten suhteiden" määräämän tiedon välittäjänä ja "mekaanisena toistajana". Sen sijaan opettaja nähdään muutokseen tähtäävänä, aktiivisena opetussuunnitelman rakentajana ja sen asiantuntevana soveltajana. (Aittola & Suoranta, 2001.)

Tässä tutkimuksessa määrittelimme transformatiivisen intellektuellin representaatiota välittäviksi kommentteiksi sellaiset diskurssit, joissa opettajan tehtäviksi nähtiin kriittiseen ajatteluun ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen.

Mielestäni historian opetuksen valtakunnallisten ohjeiden tulisi olla edelleen se, että puolustetaan vallan kolmijako-oppia, demokraattista yhteiskuntaa, vapaata tiedonvälitystä. Opettajat ovat nyt suuressa vastuussa, koska Suomen demokraattisia perinteitä uhataan.

Kommentoijat korostivat näkemystä opettajana ihmisoikeuksien ja tasa-arvon puolestapuhujana, kuten yllä olevasta katkelmasta on luettavissa. Neutraaliutta ei nähty tarpeellisena vaatimuksena silloin, kun oli tarpeen puolustaa ihmisoikeuksia. Osassa näistä kommentteista nähtiin myös, että demokratia ja ihmisoikeudet ovat uhattuina, jolloin opettajilla on melkein pä velvollisuus puolustaa niitä. Yllä olevassa kommentissa mainitaan opettajien vastuu puolustaa demokraattista yhteiskuntaa, kun sen perinteet ovat uhattuna. Kommentissa tuodaan ilmi, että opettajien vapaus oman opettamisen suunnittelussa on tärkeässä asemassa. Neutraalius nähdään toissijaisena tai

vähemmän tärkeänä, kun puhutaan demokraattiselle yhteiskunnalle tärkeitä arvoista.

On täyttä utopiaa kuvitella, että opettaja tai kukaan muukaan voisi koskaan olla täysin puolueeton. Se on harhakuvitelmaa, joka pitää ensimmäiseksi riisua. Opettajalla saa olla mielipiteitä ja hän voi joskus jopa omansa kertoa opetuksen yhteydessä demonstroidakseen argumentaatiota tai miten voi esittää vastaväitteitä aiemmin esitettyyn. Hän kuitenkin ohjaa opiskelijoita kriittisyyteen muistuttamalla, että myös hänen sanomisiina tulee suhtautua kriittisesti, silloinkin kun hän ei kerro omia mielipiteitään vaan yleisesti faktoina pidettyjä asioita.

Näissä kommentteissa tuotiin ilmi sitä, että neutraaliuden vaatimus ei ole perusteltu eikä oikeutettu. Kriittisyyden opetuksessa nähtiin jopa etuna se, että opettaja tuo myös omat mielipiteensä esille ja opettaa sen kautta kriittistä ajattelua.

Opettaja saa olla myös puoluepoliittisesti sitoutunut. Kansanedustajista löytyy parikymmentä opettajataustaista henkilöä. -- Ihan hyvin voisin hyväksyä kenet tahansa heistä lasteni opettajaksi. Ja samalla hyväksyisin sen, että heidän arvomaailmansa näkyy myös opetuksessa. Historian ja "yhteiskuntaopin" -- opetuksessa olisi ehkä hyvä, että opettaja jopa toisi julki oman arvomaailmansa perusteet, jopa puoluekantansa. Parempi se kuin joutua arvailemaan. -- Ajattelen itse, että kriittisyyteen kasvetaan vain avoimuuden kautta.

Transformatiivisen intellektuellin representaatiot menivät jossain määrin päällekkäin myös puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaation kanssa. Yllä olevassa kommentissa esimerkiksi myönnetään, että opettajien arvomaailma näkyy usein heidän opetuksessaan, mutta se ei ole itsessään välttämättä negatiivinen asia. Kommentteissa tuotiin myös ilmi, että omien lähtökohtien tuominen esille on parempi kuin näennäinen puolueettomuus ja neutraalius. Kuten yllä olevassa kommentissakin todetaan, se, että opettaja tuo ilmi avoimesti oman arvomaailmansa perusteet voi kasvattaa kriittisyyteen.

Oikeus poliittisiin mielipiteisiin ja niiden asiallinen ja perusteltu esiintuominen on opettajienkin oikeus. Se on myös se suola, joka tekee opetuksesta mielenkiintoista ja ohjaa oppilaita kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun. –

Poliittiset mielipiteet ja niiden asiallinen perustelu nähdään jopa opettajien oikeutena, kuten yllä olevassa kommentissa. Myös tässä kommentissa nähdään, että mielipiteiden perusteltu esilletuominen voi jopa parantaa opetusta ja auttaa juuri kriittisen ja itsenäisen ajattelun omaksumista oppilailla.

Transformatiivisen intellektuellin representaatio oli ainoa, jossa opettajan ideaalina ei nähty neutraaliutta. Transformatiivisen intellektuellin representaatioissa opettajan ideaalina oli pikemminkin demokratian arvoja puolustava ja kriittiseen ajatteluun kasvattava muutokseen tähtäävä intellektuelli. Tämän lisäksi transformatiivisen intellektuellin representaatioissa tunnustettiin, että kasvatuksessa välitetään aina tiettyjä arvoja ja ideologioita, mutta opettajan on tärkeää olla avoin omista lähtökohdistaan, jotta voi kasvattaa oppilaista kriittisesti ajattelevia kansalaisia. Transformatiivisen intellektuellin ideaali voidaan nähdä vastadiskussina neutraaliuden ideaalille, jossa korostettiin opettajan roolia jonkin yhteiskunnan legitoiman tiedon välittäjänä tai mekaanisena uusintajana (ks. Aittola & Suoranta, 2001).

Seuraavassa alaluvussa kuvailemme tarkemmin yhteiskunnassa vallitsevia opetussuunnitelmaideologioita aikaisemman tutkimuksen avulla sekä linkitämme esittelemämme opettajarepresentaatiot yhteiskunnassa esiintyviin opetussuunnitelmaideologioihin.

4.2 Representaatiot suhteessa opetussuunnitelmaideologioihin

Seuraavaksi esittelemme, millaisiin opetussuunnitelmaideologioihin Helsingin Sanomien kommenttipalstalla tuotetut opettajan representaatiot kiinnittyvät. Esittelimme jo aikaisemmin Schiron (2007) opetussuunnitelmaideologiat, joita oli neljä: tiedonalapohjainen ideologia, yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia, oppijakeskeinen ideologia sekä sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia. Kiinnitämme kommenttipalstalla tuotetut representaatiot Schiron teoriaan sekä suomalaisiin kasvatusteorioihin, joita on esiintynyt historian saatossa.

Tutkimuksemme edellisen tulosluvun tulkintamme mukaan Helsingin Sanomien kommenttipalstalla opettajia kuvattiin neljän erilaisen representaation kautta: neutraali tiedonvälittäjä, puoluepoliittinen ideologian välittäjä, autonominen opetussuunnitelman säätelämä toimija ja transformatiivinen intellektuelli. Totesimme myös, että representaatioissa oli nähtävissä kahdenlaista opettajan ideaalia: neutraaliuden ideaali sekä transformatiivisen intellektuellin ideaali. Näiden opettajille tuotettujen representaatioiden kautta pääsimme sisään yhteiskunnallisesti jännitteiseen opettajan positioon ja rooliin, sekä sille tuotetun ideaalin ristiriitaiseen sosiaaliseen todellisuuteen.

Analysoimme ja pyrimme kiinnittämään nämä opettajille tuotetut representaatiot Schiron opetussuunnitelmaideologioihin, joiden voidaan nähdä edustavan ajalleen tyypillisiä ajattelutapoja sekä kasvatusihanteita. Täten ne voivat olla myös ohjaamassa opettajien toimintaa ja yhteiskunnallisen sekä poliittisen roolin jäsentymistä. (Mäkinen & Kujala 2017, 270).

Opettaja on perinteisesti nähty valtiovallalle uskollisena ja omista mielipiteistään neutraalina toimijana (Suutarinen, 2006). Myös meidän aineistossamme neutraalin tiedonvälittäjän representaatio ja representaatiossa läsnä oleva neutraaliuden ideaali nousi vahvasti esille. Tämän lisäksi neutraaliuden ideaali näkyi myös puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaatiossa sekä osaksi myös autonomisen opetussuunnitelman säätelijän toimijan representaatiossa. Vaikka maailma onkin muuttunut viimeisen vuosisadan päätteessä, vaikuttaa siltä, että opettajan rooli ei ole muuttunut kovinkaan paljon sen mukana (Suutarinen, 2006). Opettajan rooli nähdään edelleen yhteiskunnallisen ideaalin teknisenä toteuttajana ja uusintajana.

Jo itsenäistymisen jälkeisessä Suomessa oli nähtävillä opettajan rooli kutsumusroolina ja mallikansalaisena. Opetussuunnitelma-ajattelun ideologinen kehys perustui uskonnollisiin arvoihin. Toisaalta koulutuksen ja kasvatuksen tehtävä oli myös yhdistää sisällissodan repimä kansa, ja sisällyttää kansallisvaltioideologiaa myös osaksi punaisen työväenkansan ajattelua. Oppivelvollisuuskoulua kohtaan kohdistettu epäily sodan hävinneeltä osapuolelta yritettiin häivyttää tekemällä siitä poliittisesti näennäisen neutraali. (Saari, ym., 2017.)

Tätä neutraaliuden vaatimusta edustaa myös Schiron (2007) tiedonalapohjainen sekä sosiaalisen tehokkuuden opetussuunnitelmaideologiat. Ne luovat opettajalle passiivisen roolin joko tiedonvälittäjänä, kuten tiedonalapohjaisessa ideologiassa tai palveluntuottajana, kuten yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiassa (Schiro, 2007, 186).

Tiedonalapohjaisen ideologian mukaan opettajan tarkoitus on välittää oppiainekohtaisesti keskeisimmät tiedot, taidot ja ajattelun valmiudet oppilaille. Schiro (2007) kirjoittaakin, että opettajan rooliksi tämän ideologian mukaan on olla siis opetussuunnitelmaa orjallisesti noudattava tulkki, joka välittää oppilailleen tietoja erilaisin pedagogisin menetelmin. Tällaisen ideologian voimme

nähdä liittyvän yhteen opettajan neutraalia tiedonvälittäjää tuottavan representaation kanssa, jossa korostettiin opetuksen neutraalia, puolueetonta ja pedagogista luonnetta.

Valitettavasti omien henkilökohtaisten mielipiteiden tuominen opetuksessa on vastoin hyviä eettisiä tapoja opettajana. Opetuksen pitää perusta oppilaan itsensä omaksumaan mielipiteeseen kaiken sen tiedon ohella, jota hän saa. Näin annetaan oppilaalle paras mahdollisuus tulevaan elämään.

Tässä neutraalin tiedonvälittäjään liitettyssä kommentissa kommentoija representoi opettajan roolin hyvin neutraaliksi, jossa opettaja ei saa tuoda opetuksessaan omia mielipiteitä esiin, sillä ne ovat vastoin hyviä eettisiä tapoja opettajana. Hän argumentoi, että opetuksen pitää perustua puolueettomaan tietoon ja oppilaan tulee saada itse muodostaa omat mielipiteensä, jotta hän saa parhaan lähtökohdan ja valmiuden tulevaan elämään.

Samoin tähän ideologiaan kiinnittyy myös opettaja autonomisena opetussuunnitelman säätelemänä toimijana -representaatio, sillä kyseisessä representaatiossa opettajaa kuvattiin hyvin vahvasti opetussuunnitelman säätelemänä toimijana, joka pohjaa kaiken toimintansa opetussuunnitelmaan.

Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian mukaan opettajan tehtävänä on myös toimia tiedonalapohjaisen ideologialle tyypillisesti tietojen ja taitojen mekaanisena välittäjänä. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologialle tyypillisesti opettajan tärkein tehtävä on välittää strukturoidusti oppilaille sellaisia tietoja ja taitoja, jotka hyödyttävät kilpailuyhteiskuntaa ja talouttamme. Oppilaat nähdään siis tällöin välineinä, joista pyritään kehittämään mahdollisimman tehokkaita ja tuotteliaita kansalaisia.

Opetus on kiinni ajassa ja sen arvoissa. Joskus toiset äänet eivät tahdo kuulua, joskus toiset. Tämä on vain hyväksyttävä. (--) Opettajan tehtävä on tasapainotella yleistä suosiota nauttivien ja hyljeksittyjen eetosten välillä. Muodit tulevat ja menevät, tosi-inhimillisyyden on sitä, että ei sulje kenenkään tarinaa tai ääntä ennakkoon pois.

Tämän katkelman kommentoijan sijoitimme analyysissämme neutraalin tiedonvälittäjän representaatioon. Se kuvaa mielestämme tehokkuuden ideologiaa, jossa opettajan roolin ja tehtävän nähdään olevan riippuvainen yhteiskunnan määrittelemiin, vallalla oleviin arvoihin ja kasvatusteorioihin. Kommentoija tuottaa tässä opettajan rooliksi vain luovia ja selviytyä näiden

ylhäältä päin määriteltyjen opettajaa velvoittavien eetosten välillä, ja pysyä itse opetuksessaan neutraalina, ja tasapuolisena toimijana.

Opettajan velvoitteena onkin tämän yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian mukaan noudattaa opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä täsmällisesti. (Schiro, 2007).

Mutta mitään ennakkotapaustahan ei tule, jos opettajat pitäytyvät opetussuunnitelmassa eivätkä esitä epäasiallisia poliittisia kannanottoja. Itsesensuuriin ei ole tarvetta, mikäli opetus on ammattitaitoista.

Historian ja yhteiskuntaopin opettamisessa on eettinen ulottuvuus, ja opetussuunnitelmassa on määritelty arvopohja, jonka suuntaan koulussa kasvatetaan. Opettajan velvollisuus on tehdä näin esimerkiksi perustellusti kyseenalaistamalla minkä tahansa puolueen toimintaa.

Tässä ylemmässä katkelmassa kommentoija tuottikin autonomisen opetussuunnitelman säätelemän toimijan representaatiota, josta kuitenkin on luettavissa implisiittisesti myös opettajan neutraalin ja puolueettoman opetuksen vaatimus eli neutraaliuden ideaali. Alemman katkelman olemme myös liittäneet osaksi autonomista opetussuunnitelman säätelemää toimijaa. Tässä katkelmassa kommentoija tuottikin representaatiolle tyypillistä roolia, jossa opettajaa säätelee opetussuunnitelma. Katkelmassa kommentoija kuvaa myös opettajalla olevan "velvollisuus" noudattaa tätä opetussuunnitelman arvopohjaa. Tällä kielen käytöllä opettajan rooliksi asettuukin jokin ylhäältä päin tulevan tahon velvoitus noudattaa opetussuunnitelmaa.

Tällaisen tehokkuusideologian alla opettajan positio asettuu ylhäältä päin tulleiden vaatimusten alaiseksi. Opettajan rooliksi jää lopulta tällöin vain koulutuspoliittisten ja yhteiskunnallisen ideaalin tekninen toteuttaja ja uusintaja. Tätä tehokkuusideologiaa suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on vahvistanut uusliberalismin rantautuminen Suomeen (Värri, 2018). Alasuutari (1996) on nimennyt tämän aikakauden kilpailutalouden aikakaudeksi, ja sille ominaista on uusliberaalin kilpailutalousagendan noudattaminen politiikan ohjenuorana (Värri, 2018). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka tuloksellisuuden ja tehokkuuden vaatimuksineen on tuottanut myös opettajan työhön jännitettä (Vuorikoski & Räisänen, 2011).

Täten tutkimuksemme opettajarepresentaatioista yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiaan kiinnittyä neutraali tiedonvälittäjän representaatio, sekä

autonominen opetussuunnitelman säätelmä toimija. Myös puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaatiossa opettajan ideaaliksi tuotettiin neutraali rooli, ja korostettiin opettajan roolia puolueettoman ja objektiivisen opetuksen puolesta, joten senkin voi nähdä kiinnittyvän osaksi yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiaa.

Toisaalta nykyiselle aikakaudelle on ominaista myös yksilöllisyyden korostaminen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa on samoja piirteitä kuin Schiron oppijakeskeisessä opetussuunnitelmaideologiassa (Saari, 2017). Oppijakeskeisessä ideologiassakaan opettajaa ei nähdä niinkään aktiivisena toimijana vaan taustalla pyörivänä fasilitaattorina, joka pyrkii luomaan oikeanlaisen ympäristön lapsen kasvulle (Schiro, 2007). Tämä ideologia on ehkä lähimpänä nykyistä opetussuunnitelmaamme, jossa pyritään tuottamaan oppilaille oppimiskokemuksia, jotka linkittyisivät parhaiten oppilaan yksilöllisistä tarpeista juontuvaan toimintaan ja heidän omaan kokemusmaailmaansa. Tällainen opetussuunnitelmaideologia näkee myös opetussuunnitelman hyvin joustavana, sillä sitä voidaan muokata oppilaiden, kunnan tai koulun tarpeiden mukaan. (Vitikka, 2009.) Tällaista diskurssia näemme tuotettavan aineistossamme autonomisen opetussuunnitelman säätelmän toimijan representaatiossa.

Kunnilla on myös omat tarkennuksensa OPSiin, jolloin voidaan huomioida oman alueen arvoja. Esimerkiksi nostamaan oman alueen arvostusta tutustumalla siihen eri oppiaineissa. Eli ei opetus ole arvovapaata tai puolueetonta eikä se ole opettajan valittavissa oleva asia, vaan sitä toteutetaan suunnitelmallisesti myös huomioiden eri arvot ja se, miten ne näkyvät toiminnassa. Opettajana täytyy puuttua esimerkiksi toista halventavaan käytökseen, sillä puolustamme kaikkien (oppilaiden) ihmisarvoa.

Tässä katkelmassa representoituu opettaja autonomisena opetussuunnitelman säätelmänä toimijana. Se kiinnittyy mielestämme tässä edellä esitetyn tavoin oppijakeskeiseen ideologiaan. Tämä katkelma kuvaa opettajan opetuksen olevan opetussuunnitelman arvoihin ja tavoitteisiin sitoutunutta. Tämä kommentoija kuvaa myös opetussuunnitelmaa hyvin joustavana asiakirjana, johon kunnat pystyvät tekemään omia tarkennuksia ja painottaa, että oppiaineiden integroinnilla opetuksessa voidaan nostaa esimerkiksi kunnan arvostusta.

Kommentoija myös puhuu lopussa opettajan rooliksi oppilaiden yhdenvertaisuuden ja oppilaslähtöisen tasa-arvoisen opetuksen puolesta.

Sen sijaan transformatiivisen intellektuellin representaatio, joka esiintyi myös aineistossamme, luo opettajalle aktiivista roolia opetussuunnitelman rakentajana ja sen aktiivisena soveltajana. Transformatiivisen intellektuellin representaatiossa on samoja piirteitä Schiron (2007) sosiaalis-rekonstruktivisen opetussuunnitelmaideologian kanssa. Sosiaalis-rekonstruktivisessa opetussuunnitelmaideologiassa opettajan rooli nähdään aktiivisena opetussuunnitelman rakentajana ja soveltajana, jonka tehtävä on myös tunnistaa yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksia ja aktiivisesti pyrkiä kasvatuksen avulla muokkaamaan yhteiskunnasta oikeudenmukaisempaa (Schiro, 2007, 186).

Oikeus poliittisiin mielipiteisiin ja niiden asiallinen ja perusteltu esiintuominen on opettajienkin oikeus. Se on myös se suola, joka tekee opetuksesta mielenkiintoista ja ohjaa oppilaita kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun. Se on onneksi vielä mahdollista demokraattisessa Suomessa.

Tämän katkelman kommentoijan luokittelimme tuottaneeksi transformatiivisen intellektuellin representaatiota. Kyseinen katkelma oli tälle representaatiolle hyvin tyypillinen tässä aineistossa. Sen voidaankin nähdä yhteneväisenä edellä mainitun sosiaalis-rekonstruktivisen ideologian kanssa, jossa opettaja pyrkii muokkaamaan opetuksestaan aktiivisesti oppilaista kriittisiä ja itsenäisesti ajattelevia aktiivisia kansalaisia. Transformatiivisen intellektuellin ideaali voidaankin nähdä syntyneenä vastadiskussina uusintamisteorioille sekä ajatukselle, jossa korostetaan opettajan roolia jonkin yhteiskunnan legitoiman tiedon välittäjänä tai "mekaanisena uusintajana" (Aittola & Suoranta, 2001).

5 POHDINTA

5.1 Tutkimusten tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Kandidaatintutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, miten opettajuutta representoidaan julkisessa keskustelussa, ja millaisena opettajan rooli näyttäytyy osana laajempia yhteiskunnallisia diskursseja. Tunnistimme aiheen yhteiskunnallisesti merkittäväksi, sillä koulutus ja kasvatusta itsessään peilaavat koko yhteiskuntaa. Täten myös se, miten näemme opettajan roolin yhteiskunnassa vaikuttaa nykyiseen yhteiskuntaan ja tulevaisuuden yhteiskuntaan, jonka rakentajia kouluissa kasvatamme. Opettajan rooli on yhteiskunnallisesti tärkeä, ja sen vuoksi on myös tärkeää tarkastella keskustelua, jota käydään opettajuudesta. Annetaanko opettajille yhteiskunnassa tilaa tarkastella itseään ja omia käsityksiään kriittisesti ja sitä kautta kasvattaa myös kriittisiä ja hyvän itsetuntemuksen omaavia kansalaisia?

Tunnistimme aineistoa analysoidessamme opettajien neutraaliutta tiedonvälittäjää korostavan representaation yhdeksi hallitsevista diskursseista. Tässä representaatioissa opettajan ideaaliksi tehtäväksi tuotetaan ja nähtiin opetuksen sekä kasvatuksen ideologisen luonteen säätely ja tarkkailu, jotta opetus pysyisi mahdollisimman puolueettomana. Opettajan ideaalina tässä diskurssissa pidettiin neutraaliutta eli täysin puolueetonta opettajaa, joka ei tuo opetuksessaan ilmi omia näkemyksiä tai mielipiteitä. Näemme, että tällä kielen käytöllä kommentoijat pyrkivät häivyttämään kasvatuksen poliittista luonnetta ja korostavat opetuksen teknistä ja pedagogista luonnetta. Tällöin opettajan tehtäväksi voidaan nähdä opetuksen neutraali ja puolueeton luonne, jolloin pedagogisten tietojen ja taitojen mekaaninen välittäminen korostuu kasvatuksen päätehtäväksi (Aittola & Suoranta 2001, 11).

Räisänen (2008) löytää oman tutkimuksensa aineistosta samansuuntaisia diskursseja tutkimuksemme kanssa. Räisänen (2008) tutkimuksen aineistossa

opettajien poliittisia kytköksiä pyrittiin häivyttämään, ja opettajalle representoitiin neutraalia asemaa suhteessa yhteiskunnalliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen (Räisänen 2008, 16). Tällainen diskurssi voidaan nähdä yhteneväisenä myös Schiron tiedonalapohjaisen ideologian kanssa, jonka mukaan opettajat nähdään pääosin neutraaleina tiedonvälittäjinä, ikään kuin koulutuksen välineinä, joiden kautta oppilaat pääsevät tärkeän tiedon äärelle (Schiro, 2007).

Opettajan työn voi nähdä pitävän sisällään ristipaineita neutraaliuden ja yhteiskunnallisuuden välillä. Opettajat nähdään yhä nykyäänkin oppilailleen tärkeinä kansalaiskulttuurin välittäjinä ja esimerkkeinä. Kasvatustyö ymmärretään kuitenkin ydinolemukseltaan edelleen vahvasti neutraaliksi toiminnaksi – “yleisesti hyväksytyjen” arvostusten välittämiseksi uusille sukupolville (Räisänen, 2008). Tutkimuksemme tulokset todentavat tätä Räisäsen tutkimuksen väitettä, sillä neutraalin tiedonvälittäjän representaatio oli vahvasti näkyvässä myös meidän aineistossamme. Herää kuitenkin kysymys siitä, miten opettajat pystyvät kasvattamaan oppilaitaan demokraattiseen ja tasa-arvoisempaan yhteiskuntaan, jossa korostetaan nimenomaan kriittisen ajattelun taitojen kehittämistä, jos opetuksen ydinolemuksiksi ymmärretään yhteiskunnallisesti hyväksytyjen tietojen ja taitojen neutraali uusintaminen.

Tunnistimme toisena diskurssina keskustelusta opettajan autonomisena opetussuunnitelman säätelijänä toimijana. Vaikkakin tässä representaatiossa opettaja representoitui näennäisen autonomisena ja asiantuntevana professiona, tämän diskurssin tuottajat tulivat tietoisesti tai huomaamattaan samalla kyseenalaistaneeksi opettajan todellisen autonomian (Räisänen, 2008). Kari-Pekka Lapinoja (2006) arvioi kriittisesti opettajan autonomiaa väitöskirjassaan argumentoimalla, että opettajuudessa tulisi olla poliittinen ulottuvuus. Tällä Lapinoja (2006) tarkoittaa sitä, että opettajilla tulisi olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa opetuksen tavoitteiden, työn suunnittelun ja toteuttamisen päätöksenteossa. Lapinoja väittää, että näin ei kuitenkaan ole, sillä toiminnan tavoitteet ja opetusmenetelmät, toisin sanoen opetussuunnitelma, määritellään osin ammattiryhmän ulkopuolelta (Lapinoja 2006, 27-28). Representaatiossa opettajan autonomiaa ja asiantuntijuutta siis puolustetaan tukeutuen siihen pääargumenttiin, että opettajan kaikkea toimintaa on ohjaamassa opetussuunnitelma. Tätä kautta opetussuunnitelma on säätelijänä opettajan toiminnan perusteita ja tavoitteita, sekä samalla opettajan todellista autonomiaa.

Onko autonomia siis todellista, jos tavoitteet ja menetelmät määritellään ainakin osin ulkopuolelta?

Representaatio opettajasta jonkin puoluepoliittisen ideologian välittäjänä oli tuloksissamme hallitseva diskurssi. Representaatiossa hallitsi negatiivinen suhtautuminen puoluepoliittisen ideologian välittämiseen. Tulos ei sinänsä yllättänyt meitä, sillä kuten toimmekin jo aiemmin esiin, niin diskurssianalyysissä pitää kielenkäyttöä ja diskursseja analysoidessa ymmärtää keskeiseksi osaluueeksi moniulotteinen tilannekonteksti. Tässä tilanteessa konteksti oli opettajan väitetty puolueellisuus opetuksessa ja kontekstiin suhteutettuna olikin oletettua, että kommentoijissa representoidaan opettajia negatiiviseen sävyyn.

Tulos on myös yhtenevä Alhamdanin (2014) löytämien tuloksien ja opettajien representaation kategorisoinnin, opettaja läpinäkyvänä epäammattimaisena toimijana, kanssa. Tutkimuksemme tuloksissa puoluepoliittisen haitallisen ideologian välittäjän representaatioissa opettajat nähtiin epäluotettavina ja epäammattimaisina toimijoina, jotka eivät noudata puolueetonta ja neutraalia opetusta. Tämän vuoksi monessa kommentissa olikin luettavissa, joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti erilaisia vaatimuksia opettajien läpinäkyvämmästä ja neutraalimmasta toiminnasta, sekä kontrollista sanktioiden uhalla. Samanlaisia vaatimuksia oli löydettävissä myös Alhamdanin (2014) tutkimuksesta niistä merkityksenannoista, jossa opettaja representoitiin läpinäkyvänä (epä)ammattimaisena toimijana (Alhamdan, 2014). Toisaalta tässä representaatioissa tuloksissa meidät yllätti se, että kategorian sisällä näkyi myös hajontaa siinä, nähtiinkö puolueellisuus haitallisena, neutraalina tai jopa positiivisena. Tuloksissa tulikin ilmi muutama kommentti, jossa kommentoijat suhtautuivat neutraalisti tai jopa positiivisesti puolueelliseen opetukseen.

Puoluepoliittisen ideologian representaatioissa oli myös mielenkiintoista huomata se, että opettajia syytettiin vihervasemmistolaisuudesta. Ahola (2018) on tutkinut opettajien puoluekantoja ja todennut, että opetushenkilöstön keskuudessa suosituimmat puolueet ovat Vihreät, Keskusta ja Kokoomus. Kasvatustieteiden opiskelijoita pidetään yliopistossa myös keskimääräistä yliopisto-opiskelijaa konservatiivisempänä arvoiltaan (Avonius ym., 2016). Tämän lisäksi Suomen historiassa opettajan on nähty olevan enemmän oikeistolaisia kuin vasemmistolaisia (Rantala, 2010). Puoluepoliittisen ideologian välittäjänä pitävän representaation kommentoijissa korostui varmaankin

vihervasemmistolaisuudesta syyttäminen sen takia, että kyseinen uutinen käsitteli nimenomaan perussuomalaisia arvoja väitetysti vastustavaa opettajaa.

Kun otamme huomioon uutisen kontekstin ja poleemisen keskustelun, opettajan neutraaliuden vaatimus kyseisessä representaatioissa saattaakin näyttäytyä vain silloin, kun opettaja on välittämässä vihervasemmistolaiseksi tulkittua ideologiaa. Perussuomalaisten nuorten pyrkimystä kyseenalaistaa opettajan autonomia ja tehdä opettajat tilivelvolliseksi opetuksestaan voi tulkita myös sosiopoliittisessa kontekstissa seurauksena oikeistopopulismin kannatuksen noususta. Tällöin opettajan neutraaliuden vaatimus olisikin vain näennäistä, ja tämän vaatimuksen takaa voitaisiin tulkita todellisuudessa pikemminkin oikeistopopulistisena pidettyä retoriikkaa, jossa ideologisena pidetään vain aatteita, jotka ovat oman maailmankuvan vastaisia (Hakola, 2019).

Havaitsimme löytämistämme representaatioista kahdenlaista opettajan ideaalia: neutraaliuden ideaalia sekä transformatiivisen intellektuellin ideaalia. Neutraaliuden ideaali näki opettajuuden tärkeimpänä ulottuvuutena puolueettomuuden ja neutraalin opetuksen. Neutraaliuden ideaali näkyi neutraalin tiedonvälittäjän, puoluepoliittisen ideologian välittäjän sekä autonomisen opetussuunnitelman säätelemän toimijan representaatioissa. Täten neutraaliuden ideaali oli hallitseva diskurssi aineistossamme. Tämän lisäksi havaitsimme aineistossa myös transformatiivisen intellektuellin ideaalia, joka tuli ilmi transformatiivisen intellektuellin representaatioissa. Transformatiivisen intellektuellin ideaali näki opettajuuden ihanteeksi demokratian arvoja puolustamisen ja kriittiseen ajatteluun kasvattamisen.

Vaikka opettajan rooliksi yhteiskunnassa muodostuu useiden tutkimusten (Räisänen, 2008; Suutarinen, 2006) perusteella neutraalin tiedonvälittäjän rooli, ei kasvatus voi koskaan olla täysin neutraalia, objektiivista tai ideologioista vapaata. Giroux'lle ja McLarenille (2001) kasvatus näyttäytyykin aina ideologioiden valtataisteluna, jossa kasvatus liittyy tiettyihin aikakauden päämääriin ja tavoitteisiin suuntautuvana toimintana, joka on piilotettu kasvatuksen neutraalin luonteen "kaapuun" (Lapinoja 2006, 154; Räisänen 2008, 10). Kasvatus on aina lähtökohtaisesti sidoksissa sekä omaan aikakauteensa, mutta myös johonkin ihmiskäsitykseen ja "taustaideologiaan". Tällainen kasvatusnäkemys edellyttää, että kasvatuksella on joku ideaalinen päämäärä, johon oppilaita pyritään kasvattamaan. (Väri 2014, 94.)

Transformatiivinen intellektuellin representaatio oli läsnä myös meidän aineistossamme. Tässä diskurssissa kommentoijat puolustivat opettajan oikeutta omiin mielipiteisiinsä ja näkivät sen demokratialle ja yhteiskunnalle hyödyllisenä, että opettaja tuo ilmi myös omia mielipiteitään opetuksessaan. Omien mielipiteiden esiintuomisella ei tarkoitettu kuitenkaan sitä, että tuo mielipiteensä esille ainoana olemassa olevana faktana, vaan yhtenä näkökulmana tarkastella asioita. Kommenteissa kuitenkin nähtiin, että jos opettajan tulee kasvattaa kriittisesti ajattelevia kansalaisia, tulisi opettajan pystyä myös tuomaan aktiivisesti omat näkökantansa ilmi. Lapinon (2006) mukaan opetuksen ja kasvatuksen ei tulisi milloinkaan jäädä neutraaliksi, vaan siinä pitäisi aina olla suunta, joka on yhteiskunnallisten muutosten tavoittelu, yhdenvertaisen ja oikeudenmukaisemman elämän edistäminen sekä oppilaiden kasvattaminen kriittiseen itsenäisyyteen. Oikeudenmukaisuuden edistäminen sekä kriittinen itsenäisyys ovat myös olennaisia transformatiivisen intellektuellin ideaalissa.

Transformatiivisen intellektuellin representaatioissa on hyvin paljon samoja piirteitä kuin Schiron (2007) sosiaalis-rekonstruktivisessa opetussuunnitelmaideologiassa, jossa opetuksen päätehtävä on tunnistaa yhteiskunnassa vallalla olevat epäoikeudenmukaisuudet ja kasvatuksen avulla pyrkiä purkamaan niitä. Transformatiivisen intellektuellin representaatio ilmeni myös Alhamdanin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa sanomalehtien opettajarepresentaatioissa. Toisaalta meidät yllätti, että tutkimuksemme ei ollut linjassa Räisäsen (2008, 16) tutkimuksen kanssa, jossa transformatiivisia elementtejä ei pystytty osoittamaan senhetkisessä yhteiskunnallisessa puheessa. Transformatiivisen intellektuellin representaatioissa oli nähtävissä transformatiivisen intellektuellin ideaali, joka nähdään vastadiskussina neutraaliuden ideaalille. Transformatiivisen intellektuellin ideaalissa keskeistä on kriittiseen ajatteluun kasvattaminen ja politiikan pedagogisoiminen eli sellaisten pedagogisten käytäntöjen edistäminen, joissa ihmistä kohdellaan kriittisenä toimijana ja taistellaan erilaisin keinoin paremman maailman puolesta (ks. Aittola & Suoranta, 2001).

Opettajalle yhteiskunnallisesti tuotettu ihanne ja ideaali ovat vaikeasti saavutettavissa. Hakala, Maaranen ja Riitaola (2016) kirjoittavat, kuinka opetussuunnitelma kuvaa tätä ihannetta ja ideaalia. Opetussuunnitelma voidaan nähdä tietynlaisena suurennuslasina, johon on pyritty tiivistämään hyvin

kompleksinen kokonaisuus, joka sisältää tietynlaisia yhteiskunnallisesti hyväksytyjä ideoita, arvoja, ja tietoja ihmisestä ja kasvatuksesta. Tähän suurennuslasiin mahtuu kuitenkin vain se tiivistetty, neutraali ja ideaali kuvaus opettajuudesta, ja suurennuslasille ominaisesti se pystyy kattamaan vain tietyn rajallisen osan. Samalla se jättää linssin ulkopuolelle toiset mahdolliset poliittisen merkityksenannon muodot. (Saari ym. 2017, 102.)

Vaatus opettajan neutraalista ja puolueettomasta roolista, opetussuunnitelman tiukasta noudattamisesta sekä omien mielipiteiden ja ideologioiden säätelystä oli hallitseva diskurssi tuloksissamme. Sen voi tulkita kiinnittyvän myös opetussuunnitelmaideologioiden kautta osaksi tiedonalapohjaista sekä yhteiskunnallista tehokkuuden ideologiaa. Tällaisten ideologioiden ja representaation alla opettajan yhteiskunnallinen positio asettuu aikaisemman tutkimuksen kanssa samoihin tuloksiin - ylhäältä päin tulleiden vaatimusten alaiseksi, jolloin opettajan rooliksi jää lopulta vain koulutuspoliittisten ja yhteiskunnallisen ideaalin tekninen ja passiivinen toteuttaja. (ks. Linden, 2003; Räisänen, 2008.)

Tutkimuksemme tuloksissa neutraalin tiedonvälittäjän, puoluepoliittisen ideologian välittäjän sekä autonomisen opetussuunnitelman säätelämän toimijan representaatiot voidaan nähdä kiinnittyneenä yhteen yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian sekä tiedonalapohjaisen ideologian kanssa (Schiro, 2007). Näissä diskursseissa opettajat ovat voimakkaasti sidoksissa poliittisten ja taloudellisten järjestelmien ylläpitämisessä ja uusintamisessa. Opettajien roolin voidaan nähdä muodostuvan näissä diskursseissa ennalta asetettujen tavoitteiden toimeenpanijana, sekä pelkkänä neutraalina ja objektiivisena opetusmenetelmällisenä teknikkona. (Hakala ym. 2017.)

Aineistossamme näkyi kuitenkin myös opettajan representoituminen muutokseen pyrkivänä transformatiivisena intellektuellina, jonka voi nähdä kiinnittyvän yhteen Schiron (2007) sosiaalis-rekonstruktiiivisen ideologian kanssa. Sosiaalis-rekonstruktiiivinen ideologia ja transformatiivinen intellektuellin representaatio näkevät opettajan position toisin. Se on tietynlainen vastadiskussi neutraalin tiedonvälittäjän, autonomisen opetussuunnitelman säätelämän toimijan ja puoluepoliittisen ideologian välittäjän representaatioille. Transformatiivisen intellektuellin representaatio sekä Schiron (2007) sosiaalis-rekonstruktiiivinen ideologia tuottavat näissä tutkimuksemme tuloksissa

opettajuutta puhtaan tiedonsiirron ja valmiina otettujen opetusmallien sijaan muutokseen tähtäävänä ja vallitsevia yhteiskuntasuhteita kriittisesti tarkastelevana. Intellektuellin käsite auttaa meidät näkemään opettajuuden ensisijaisesti ajattelemisen taitona. (Aittola & Suoranta, 2001.)

Aikaisempaa tutkimusta sekä omaa tutkimustamme tarkastelemalla voimme todeta, että opettajista muodostuvat representaatiot ja diskurssit eivät varsinaisesti tuota pelkästään negatiivista tai positiivista kuvaa, vaan monia erilaisia kuvauksia, joissa esiintyy toisilleen jännitteinen suhtautuminen opettajan yhteiskunnalliseen positioon. Saari ja kumppanit (2017, 104) kirjoittavatkin tästä opettajan jännitteisestä asemasta seuraavasti: "Opettajalta vaaditaan tulevaisuudessa samanaikaisesti taitoa tunnustaa Suomessa ilmenevä moninaisuus kielessä, kulttuurissa ja poliittisissa ideologioissa, mutta toisaalta opettajan pitäisi pyrkiä kuromaan ne yhä uudelleen korkeamman tasoiseksi yhtenäisyydeksi, josta kansalaiset voivat tunnistaa itsensä". Näiden ristiriitaisten odotusten ja jännitteiden keskellä opettajan tulee luottaa omaan pätevyyteen ja intellektuellin asemaan.

5.2 Tutkimuksen arviointi

Diskurssintutkimuksen luonteelle tyypillisesti löytämämme tulokset perustuvat aina tutkijoiden omaan tulkintaan, täten samasta aineistosta on mahdollista toisen tutkijan päätyä myös erilaiseen tulkintaan. Tuloksien luotettavuutta ja perusteltavuutta arvioitaessa tärkeintä on, että lukija pystyy seuraamaan tutkijoiden päättelyketjua ja tulkintojen perusteltua rakennustapaa (Jokinen ym., 2016). Olemme pyrkineet analyysin toteuttamisen luvussa avaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja huolellisesti toteuttamamme analyysin vaiheet. Aineistoa analysoidessa olemme pyrkineet esimerkein ja aineistoa lainaten avaamaan omaa päättelyketjuamme, miten päädyimme kyseiseen opettajuuden representaatioiden tulkintaan, sekä niiden kiinnittämiseen Schiron opetussuunnitelmaideologioihin. Aineiston analyysin luotettavuutta tukee myös se, että teimme analyysin yhdessä ja olemme käyneet koko kandidaatintutkielman tekoprosessin ajan jatkuvaa vuoropuhelua keskenämme aineistoista nousevista teemoista, ja edelleen näiden vuoropuheluiden jälkeen päätyneet samaan perusteltuun tulkintaan.

Löytämämme opettajan representaatiot ja niiden linkittyminen opetussuunnitelmaideologioihin voivat kertoa myös laajemmin suomalaisen yhteiskunnan suhtautumisesta opettajan rooliin yhteiskunnassa. Meidän on kuitenkin tärkeää käydä myös pohdintaa siitä, että tutkimuksen aineisto on kontekstiltaan ja kommentoijien edustavuudeltaan rajallinen, ja tämä voi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen.

Diskurssianalyysissa on tärkeää ottaa huomioon tilannekonteksti, sillä tilannekontekstissa kirjoittajan omat henkilökohtaiset näkemykset ja merkityksenannot voivat muokkautua yhteiskunnallisten ja poliittisten näkemysten kanssa (Pynnönen, 2013, 11-13). Tutkimuksessamme tilannekonteksti koski opettajien väitettyä puolueellisuutta opetustilanteessa eikä siis ole ihme, jos kommenteissa korostui negatiivinen näkemys opettajista. Toisaalta konteksti koski myös tietyn puolueen ehkäpä ylimitoitettua reaktiota opettajan toimintaan, jolloin keskustelu herättää myös toiselta osapuolelta opettajien puolustajia ja kyseisen puolueen toimintaa kritisovia henkilöitä. Konteksti on siis omiaan aiheuttamaan poleemista ja polarisoitunutta keskustelua, joka on muutenkin ominaista verkkokeskustelupalstoille (ks. Noppari, 2013; Nikunen, 2018).

Toisaalta tutkimuksemme konteksti oli kiinnostava juuri sen takia, että se tuotti poleemista keskustelua. Poleemisen keskustelun etu on se, että se voi tuoda ilmi näkökulmia, joita ei tulisi ilmi neutraalimmassa kontekstissa. Tuloksissa ei olekaan tämän vuoksi merkitsevää se, mikä esiintyneiden representaatioiden suhde on toisiinsa eli toisin sanoen, mitä representaatiota havaitsimme eniten. Kiinnostavampaa on se, millaisia representaatioita opettajille tuotettiin juuri tässä keskustelussa.

Pohdintaamme tukee myös se, että representaatioissa oli tunnistettavissa samoja piirteitä kuin Schiron (2007) opetussuunnitelmaideologioissa, Suomessa historian saatossa esiintyneissä opetussuunnitelmaideologioissa sekä Räisäsen (2008) löytämässä tuloksissa opettajan yhteiskuntasuhteesta Opettaja-lehdessä.

Vaikka tutkielmamme toi esille mielenkiintoisia tapoja representoida opettajia julkisessa keskustelussa, keskittyi tutkielmamme vain yksittäiseen kohuun liittyvän yksittäisen uutisen kommentteihin. Tutkimusta voisi tehdä laajemminkin opettajarepresentaatioista tarkastelemalla pidemmällä aikavälillä opettajarepresentaatioita suomalaisessa mediassa. Tämän lisäksi tutkimusta

voisi keskittää esimerkiksi tiettyjen ryhmien käymään julkiseen keskusteluun opettajien ja koulujen roolista. Keskityimme tutkielmassamme tarkastelemaan kyseisen kohun yhteydessä käytyä verkkokeskustelua, emmekä pureutuneet syvemmin perussuomalaispoliitikkojen tai muiden puolueiden edustajien kannanottoihin opettajan roolista. Yksi vaihtoehto olisi esimerkiksi tarkastella, miten poliitikot puhuvat julkisessa keskustelussa opettajien roolista yhteiskunnassa. Näkevätkö poliitikot opettajat passiivisena vai aktiivisena, yhteiskunnan uusintajana tai uudistajana, ja miten puoluekanta vaikuttaa tähän ajattelumaailmaan?

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tarkastellessa, millaisena opettajuus näyttäytyy julkisessa keskustelussa. Opettajat sekä opettajaksi opiskelevat pystyvät hyötymään näistä tutkimuksen tuloksista ja reflektoida niitä esimerkiksi oman ammatti-identiteettinsä kehittämiseen. Kun opettajat tiedostavat, millaista ideaalia opettajuutta julkisessa keskustelussa rakennetaan ja millaista he voivat olla jopa itse puheellaan tuottamassa, on heille helpompi haastaa näitä rakenteita sekä omia, mahdollisesti pinttyneitä käsityksiä opettajuudesta. Parhaimmillaan he voivat päättää lähteä rakentamaan uusia representaatioita opettajista aktiivisina yhteiskunnan uudistajina.

6 LÄHTEET

- Ahola, H. (2018). Yhtä joukkoa? Tarkastelussa suomalaisen peruskoulun opetushenkilöstön poliittinen arvomaailma. Tampereen yliopisto: pro gradu -tutkielma.
- Aittola, T. & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Gummerus, 7–28.
- Alanne, J. (13.1.2021). OAJ tuomitsee perussuomalaisten nuorten ja kansanedustajan ”ilmiantokampanjan”: ”Emme hyväksy painostamista” Iltalehti. <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/d37d4a0a-8891-47b2-8010-0759c782be80>
- Alasuutari, P. (1996). Toinen tasavalta: Suomi 1946-1994. Vastapaino.
- Alhamdan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid, O., & Honan, E. (2014). Media representation of teachers across five countries. *Comparative Education*, 50(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.853476>
- Alma Media Oyj. Iltalehden mediatiedot. <https://www.almamedia.fi/mainostajat/mediat-ja-palvelut/valtakunnalliset/iltalehti>
- Avonius, M., Kaunisvaara, J., Kestilä-Kekkonen, E., Koivisto, T., Leinonen, N., Rantala, V., Ruotsalainen, T., Tiihonen, A., Vahvelainen, S. & Westinen J. (2016). Koulutusalan yhteys yliopisto-opiskelijoiden poliittiseen orientaatioon. TARU-projekti. *Politiikka* 58 (1), 7–26.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). Tutkijan arkipäivän etiikka. Vastapaino
- Cohen, L. (2010). “Teachers in the News: A Critical Analysis of one US Newspaper’s Discourse on Education 2006–2007.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31 (1): 105–119
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus Laadulliseen Tutkimukseen. Vastapaino.

- Erss, M. & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991-2010. *Teaching and teacher education*, 76, 95-105.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.003>
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika*: 9 (4) 2015, 72-86.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68556>
- Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. (21.4.2015). Opettajamyytit elävät ja voivat hyvin opettajankoulutuksessa. *Alusta*.
<https://alusta.uta.fi/2015/04/21/opettajamyytit-elavat-ja-voivat-hyvin-opettajankoulutuksessa/>
- Hakala, L., Maaranen, K., & Riitaoja, A. L. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa - yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa Autio T., Hakala L. & Kujala T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopistopaino. 161-190.
- Hakola, S. (2019). Populistinen retoriikka ja suomalaisuuden rakentaminen Perussuomalaisten 2017 kuntavaali-ohjelmassa ja sen englanninkielisessä käännöksessä. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo.
- Helsingin Sanomat. (5.2.2020). Artikkelien kommentointiohjeet.
<https://www.hs.fi/kommentit/art-2000006396703.html?share=8e117ffb46d770dcba527eef9165b0b4>
- Ilmonen, K. (2018). Muuan diskurssianalyysi: esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus, 115-127.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. (2016). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino, 63-84.

- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino, 332-359.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino, 360-375.
- Kangaspunta, V. (2020). Verkkojutusten kommentit julkisen osallistumisen muotona ja julkisen rajapinnoilla. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Andor-tietokanta.
- Kervinen, E. & Muhonen, T. (13.1.2021). Perussuomalaisten nuorisjärjestö ja kansanedustaja Jani Mäkelä pyytävät kansalaisilta raportointia opetuksen puolueellisuudesta kouluissa – OAJ tuomitsi kampanjan. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000007737793.html>
- Kosonen, M., Laaksonen, S.-M., Rydenfelt, H. & Terkamo-Moiso, A. (2018). Sosiaalinen media ja tutkijan etiikka. Media & viestintä 41:1, 117-124.
- Laaksonen, S.-M. (2018). Taitavasti eettistä verkkotutkimusta. Vastuullinen tiede -sivusto. <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/taitavasti-eettista-verkkotutkimusta> luettu 19.3.2021.
- Lapinoja, K. P. (2006). Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä (No. 2/2006). Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Lindén, J. (2003). Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö. Julkaisematon.
- Martikainen, J. (2020). Visual representations of teachership – a social representations approach (väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3289-1>
- Mäkinen, M., & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa Autio T., Hakala L. & Kujala T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampereen yliopistopaino. 267-288.
- Männistö P. & Fornaciari, A. (2017). Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen Nuutinen (toim.), Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä (s. 36–55). Jyväskylän yliopistopaino.

- Nikunen, K. & Pantti, M. (2018). Tapaus Ku Klux Klan: affektiivinen julkisuus, moraaliset tunteet ja tahmaiset kuvat. Teoksessa M. Maasilta & M. Pantti (toim.), *Pakolaisuus, tunteet ja media* (71–91). Vastapaino.
- Noppiari, E. (2013). Toimittajat kohtaavat (kriittisen) nettikansan. Teoksessa E. Vainikka, E. Noppiari, A. Heinonen & J. Huhtamäki (toim.) *Twitteryhmiä ja uutispäivittelyä - toimittajana sosiaalisessa mediassa* (68–98). Tampereen yliopisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. 4. painos. Next Print Oy.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino, Print.
- Pynnönen, A. (2013). Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1> luettu 24.3.2021.
- Rantala, J. (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Yliopistopaino
- Räisänen, M. (2008). Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. *Kasvatus*, 1/2008, 6– 19.
- Räisänen, M. (2014). *Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa*. Väitöskirja. Tampere university press.
- Räisänen, M. & Vuorikoski, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 63-81.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 19.2.2021.)
- Saari, A., Tervasmäki, T., & Värri, V. M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio T., Hakala L. & Kujala T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopistopaino. 83-108.
- Sanoma Media Finland Oyj. Helsingin Sanomien mediatiedot. <https://media.sanoma.fi/suunnittelijan-tyokalut/mediatiedot/helsingin-sanomat>
- Schiro, M. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. SAGE.

- Shine, K. & O'Donoghue, T. (2013). Teacher representation in news reporting on standardised testing: A case study from Western Australia. *Educational Studies*, 39:4, 385-398. DOI: 10.1080/03055698.2013.767186
- STT. (13.1.2021). Perussuomalaisen kampanja kerää kokemuksia kouluopetuksen puolueellisuudesta – OAJ tyrmää "poliittisen ilmiäntokampanjoinnin" Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-11736052>
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino, 17-36.
- Suoninen, E. (2016). Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen E. (toim.) *(iskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino, 43-63.
- Suutarinen, S. (2006). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – Mitä tilalle ja miten kansalaiskasvatus voitaisiin uudistaa? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste*. PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N., & Eronen, A. (2006). Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa: opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatieteellisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia* 5, 39–66.
- Turtiainen, R. & Östman, S. (2013). Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta: verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*, (s. 48-64). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> luettu 19.3.2021.
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Kasvatusalan tutkimuksia*, (44).
- Värri, V.M. (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Vastapaino.

- Värri, V-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.), Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere University Press, 87–122.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation. Columbia University Press.

