

Ilari Leppäniemi & Matias Nyström

OPETTAJIEN ÄÄNI JULKISESSA KESKUSTELUSSA

Sisällönanalyysi peruskoulua käsittelevistä
mielipidekirjoituksista Helsingin Sanomissa 2018–2019

TIIVISTELMÄ

Ilari Leppäniemi ja Matias Nyström: Opettajien ääni julkisessa keskustelussa: Sisällönanalyysi peruskoulua käsittelevistä mielipidekirjoituksista Helsingin Sanomissa 2018–2019

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Huhtikuu 2022

Peruskoulu on yleinen julkisen keskustelun aihe. Peruskoulun kehittämiseen viitataan myös usein osana erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisua. Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajien roolia tässä keskustelussa. 2000-luvun opettajaideaaliin kuuluu ajatus opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja julkisena intellektuellina. Suomessa opettajat ovat kuitenkin perinteisesti muodostaneet poliittisesti pidättyväisen ja yhteiskunnallisesti passiivisen ammattikunnan. Kuuluuko ammattikunnan ääni siis julkisessa keskustelussa siten kuin sen ideaalin mukaan pitäisi? Tässä tutkielmassa asiaa käsitellään Helsingin Sanomissa julkaistujen, opettajien kirjoittamien mielipidekirjoitusten kautta. Tutkimusaineisto koostuu 47 peruskoulua käsittelevästä kirjoituksesta aikavälillä elokuu 2018 – heinäkuu 2019.

Tutkielma on laadullinen. Aineistoa analysoidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määriteltyjen peruskoulun tehtävien ja arvoperustan näkökulmasta sisällönanalyysin keinoin. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitetään aineistolähtöisesti opettajien näkemyksiä peruskoulun haasteista, ja toisessa ja kolmannessa teorialähtöisesti, millaisia tehtäväkäsityksiä ja arvoja kirjoituksissa esiintyy. Opetussuunnitelman mukaan peruskoululla on neljä sen arvoperustaan pohjautuvaa tehtävää: opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä ja tulevaisuustehtävä. Opettajien perustehtäväkäsitykset ovat perinteisesti mukailleet tällaisia valtakunnallisia normeja.

Tämän tutkielman tuloksissa opettajien mainitsemat keskeisimmät haasteet liittyivät digi- ja ilmiöopetukseen, koulun rauhattomaan ilmapiiriin ja omaan työssä pärjäämiseensä. Tehtävä- ja arvokäsityksissä korostuivat oppilaskeskeisyys, hyvän opetuksen antaminen ja pyrkimys tasa-arvoon.

Tulosten perusteella voidaan esittää argumentteja sekä opettajien julkisen vaikuttajaroolin toteutumisen puolesta että sitä vastaan. Opettajat vaikuttivat ainakin kirjoitusmäärällisesti aktiivisilta keskustelijoilta, minkä lisäksi he kritisoivat asiantuntevasti digi- ja ilmiöopetuksen sekä inklusion kaltaisia koulutuspoliittisia suuntauksia. Toisaalta opettajien rooli näyttäytyi joissain määrin luokkahuoneeseen rajoittuvalta. Aineistossa korostui selkeästi enemmän reagointi omasta opettajapositionista kuin keskustelunavaukset kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija-asemasta käsin.

Avainsanat: peruskoulu, koulutuspolitiikka, opetussuunnitelma, opettajaprofessio, opettajuus, perustehtävä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
1 MISTÄ PUHUTAAN? ELI NÄKÖKULMIA PERUSKOULUUN	8
1.1 Opetussuunnitelma	8
1.1.1 Opetussuunnitelmien kehitys Suomessa	11
1.1.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus	16
1.2 Peruskoulun tehtävä	18
1.2.1 Koulutuksen funktiot	19
1.2.2 Koulun perustehtävä	21
1.2.3 Peruskoulun tehtävät vuoden 2014 opetussuunnitelmassa	22
1.2.4 Peruskoulun arvoperusta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa	26
2 KETKÄ PUHUVAT? ELI NÄKÖKULMIA OPETTAJAN PROFESSIONIIN	30
2.1 Opettajan ammatti professiona	31
2.2 Opettajaihanne nykymaailmassa	33
2.3 Suomalaisen opettajan epäpoliittisuudesta	37
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	41
3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	42
3.3 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi	45
3.4 Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset tutkimuskohteena	47
3.5 Aineistonkeruu ja -kuvaus	49
3.6 Analyysin toteutus ja kuvaus	51
3.6.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys	51
3.6.2 Toinen tutkimuskysymys	55
3.6.3 Kolmas tutkimuskysymys	58
4 TULOKSET	62
4.1 Koulun haasteet opettajien kirjoituksissa	62
4.1.1 Opetustyön haasteet	62
4.1.2 Sosiaaliset haasteet	65
4.1.3 Yhteenveto	67
4.2 Koulun tehtävät opettajien kirjoituksissa	67
4.2.1 Opetus- ja kasvatustehtävä	68
4.2.2 Yhteiskunnallinen tehtävä	70
4.2.3 Kulttuuritehtävä	72
4.2.4 Tulevaisuustehtävä	73
4.2.5 Yhteenveto	73
4.3 Koulun arvot opettajien kirjoituksissa	74
4.3.1 Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen	74
4.3.2 Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia	79
4.3.3 Kulttuurinen moninaisuus rikkautena	80
4.3.4 Kestävän elämäntavan välttämättömyys	81
4.3.5 Yhteenveto	82
5 POHDINTA	84
5.1 Tulosten pohdinta	84
5.1.1 Kirjoitusten sisällön tarkastelu	84
5.1.2 Miltä opettajien ääni kuulostaa?	85

5.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	91
5.3	Jatkotutkimusaiheita	93
LÄHTEET		95
LIITTEET		102
Liite 1: Tutkimusaineisto (Opettajien peruskoulua käsittelevät mielipidekirjoitukset Helsingin Sanomissa elokuusta 2018 heinäkuuhun 2019).....		102

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	OPETUSSUUNNITELMAN TASOT	10
TAULUKKO 2.	KOULUTUKSEN FUNKTIOT (ANTIKAINEN YM. 2013, 150–179).....	19
TAULUKKO 3.	KOULUTUKSEN FUNKTIOT JA OPETUSSUUNNITELMA	25
TAULUKKO 4.	ARVOPERUSTAN JA TEHTÄVIEN YHTEYS	29
TAULUKKO 5.	OPETTAJAIDEAALIT SUOMESSA	34
TAULUKKO 6.	EETTISESTI NÄKEMYKSELLINEN JA AKTIIVISESTI YHTEISKUNTAA KEHITTÄVÄ OPETTAJA (LUUKKAINEN 2004)	34
TAULUKKO 7.	AINEISTON KOOSTUMUS	51
TAULUKKO 8.	PERUSKOULUN HAASTEET. SITAATEISTA PELKISTETTYJÄ ILMAUKSIA 52	
TAULUKKO 9.	PERUSKOULUN HAASTEET. ALALUOKKIIN RYHMITTELY.....	53
TAULUKKO 10.	PERUSKOULUN HAASTEET. ALALUOKISTA YLÄLUOKIKSI	54
TAULUKKO 11.	PERUSKOULUN HAASTEET. YLÄLUOKISTA PÄÄLUOKIKSI	54
TAULUKKO 12.	PERUSKOULUN TEHTÄVÄT. ANALYYSIRUNKO	56
TAULUKKO 13.	PERUSKOULUN TEHTÄVÄT. LUOKITTELURUNKO.....	57
TAULUKKO 14.	OPETTAJIEN MIELIPIDEKIRJOITUKSISSA ILMENNEET TEHTÄVÄT	57
TAULUKKO 15.	PERUSKOULUN ARVOT. ANALYYSIRUNKO	58
TAULUKKO 16.	KOLMAS TUTKIMUSKYSYMYKSISSÄ LUOKITTELURUNKO	60
TAULUKKO 17.	OPETTAJIEN MIELIPIDEKIRJOITUKSISSA ILMENNEET ARVOT	61

JOHDANTO

Kun muistellaan tämän tutkielman ensimmäisiä virikkeitä, ajatukset palaavat opettaja-kirjailija Tommi Kinnusen kolumneihin. Ylen vakikolumnisteihin kuuluva Kinnunen on viime vuosina noussut yhdeksi Suomen julkisen koulukeskustelun kuuluvimmista kentän äänistä. Huhtikuussa 2018 hän kirjoitti Kyllä koulu hoitaa - otsikkoisessa kolumnissa, että ”kun yhteiskunnassa huomataan valuvika, tutkijat kisaavat siitä, kuka ensimmäisenä ehtii ehdottamaan sitä peruskoulun ratkaistavaksi”. Tekstissä maalataan liki surkuhupaisa kuva yhteiskunnasta, jossa uskotaan, että kutakuinkin kaikki ongelmat kansanterveydestä demokratiavajeen kautta kotimaanmatkailun elinvoimaisuuteen voidaan ratkaista korjaamalla peruskoulu, joka on tällaisenaan rikki, koska tällaisia ongelmia on.

Kolumni oli terävä ja oikeassa. Sen lukemisen jälkeen on ollut mahdoton olla huomaamatta, miten taajaan niin perinteisessä kuin sosiaalisessakin mediassa vilautetaan ”koulun pitäisi” -korttia. Joskus koulu on tikunnokassa, joskus sivulauseessa – joka tapauksessa usein läsnä.

Ei Kinnusen kolumni tokikaan mitään salaisuutta paljastanut, enemmänkin puki sen sanoiksi suurelle yleisölle. Aihetta on opettajankoulutuksen näkökulmasta käsitellyt esimerkiksi Armi Mikkola (2002, 187–188). Hänen mukaansa koulutuskeskustelujen ongelmat ja aiheet vaihtelevat, mutta opettajankoulutuksen kehittäminen säilyttää roolinsa perinteisenä ratkaisuna. ”Tiedämme, että moni työryhmä kirjoittaessaan mietintöjensä viime rivejä muistaa mainita, miten välttämätöntä sen ehdotusten edistämiseksi on niiden sisällyttäminen pakollisina opettajankoulutukseen”, kirjoittaa Mikkola. Opettajankoulutuksen voi tässä tapauksessa perustellusti tulkita tarkoittavan laajemmin opettajan työtä ja tätä kautta peruskoulua.

Tärkeää on todeta, ettei peruskouluun kohdistuvissa odotuksissa mitään väärää ole. Mikkola huomauttaa koululaitoksen olevan yksi yhteiskunnan tärkeimmistä taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista instituutioista, ja siihen kohdistuvien odotusten olevan tulkittavissa myös hyvin myönteisiksi

luottamuksen osoituksiksi. Kinnusen opettajapositiosta käsin kirjoittama kolumni toi kuitenkin ansiokkaasti esiin, kuinka parodisilta odotukset voivat liian korkeiksi pinoiksi paisuttuaan näyttää.

Tällaisista taustoista syntyi idea tarkastella pro gradu -tutkielmassamme peruskoulua koskevaa julkista keskustelua. Ikkunaksi julkiseen keskusteluun valittiin Helsingin Sanomien mielipideosasto. Keräsimme yhden vuoden ajalta kaikki peruskoulua käsittelevät mielipidekirjoitukset (=melkein 200), luimme ne, ja totesimme, että kirjavaa on keskustelu. Jäimme pohtimaan, miten aineistoa pitäisi lähestyä, jotta siitä saisi järkevän tutkielman.

Ratkaisu löytyi hienoisesta näkökulman muutoksesta verrattuna tutkielman esivaiheeseen, jossa alustava mielenkiinto häilyi epämääräisen ”mitä kaikkea kukakin koululta haluaa?” -kysymyksen ympärillä. Päätimme keskittyä opettajiin. Millainen on heidän julkinen äänensä kakofoniasta irrotettuna? Kuuluuko se, ja jos kuuluu, mitä se sanoo?

Tommi Kinnusen mukaan kuuluu huonosti. Marraskuussa 2017 Yle julkaisi häneltä kolumnin otsikolla ”Kaikilla on mielipide koulusta, mutta opettajilta ei kysytä mitään”. Siinä Kinnunen kritisoi opettajien asiantuntijuuden sivuuttamista sekä eri julkisilla alustoilla käytävissä koulukeskusteluissa että laajemminkin kehittämishankkeissa. ”Ongelma syntyy silloin, kun oppimista tehdään nykykoulua arkipäivää tuntematta vaikkapa yritysmaailman mallien tai vanhan tiedon pohjalta. Joukossa täytyy olla myös niitä, jotka tuntevat alan, sen logiikan ja jokapäiväisen toiminnan. Muussa tapauksessa minäkin tahtoisin päästä mukaan vaikkapa nykykirurgian kehittämispalaveriin ehdottamaan, että jatkossa joka avosydänleikkauksessa pitäisi käyttää ainakin 40 prosentin verran paistihääräkkää”, Kinnunen kirjoittaa.

Myös Armi Mikkola pitää asiaa käsittelyn arvoisena. Hänen mukaansa maailmassa, jossa luokkahuoneiden ovet ovat avautuneet joka suuntaan, ja niin kouluun kuin opettajiinkin kohdistuvat odotukset muuttuvat, on tärkeää, että opettajilla on valmiudet osallistua aktiivisesti dialogiin koulutuksen tarkoituksista, tehtävistä ja sisällöistä. Tämä koskee myös julkisia alustoja, suurelle yleisölle puhumista. (Mikkola 2002, 198.)

Mielipideosasto on reilu alusta. Sinne kirjoitetaan omin sanoin, omasta aloitteesta ja omia ajatuksia. Tämä tutkielma antaa yhden näkökulman siihen, mitä opettajat haluavat peruskoulusta sanoa niille, jotka kuuntelevat.

Johdannossa esitelty, tietynlaisena virikkeenä toiminut vastakkainasettelu ulkoisten vaatimusten ja opettajien äänen välillä ei sellaisenaan seuraa pidemmälle. Nyt vaan kuullaan opettajia.

Tutkielman teoreettinen viitekehys jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä tarkastellaan peruskoulun olemusta. Ikkuna, jonka läpi peruskoulua tarkastellaan, on opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman käsitteeseen ja sisältöihin pureutuminen on tapa esittää pätevä selitys siitä, miten koulu toimii, mitä sen pitäisi tehdä ja miksi. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman tehtävä on antaa teoreettiset raamit ja käsitteet myöhemmälle spesifimpien tutkimuskysymysten muodostamiselle ja ratkaisemiselle. Luku etenee opetussuunnitelman käsitteen tarkastelun ja Suomen opetussuunnitelmien historiallisen katsauksen kautta nykyhetkeen, vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen ajankuvaan sekä kyseisen opetussuunnitelman sisältöön. Sisältötasolla kiinnostus on rajattu opetussuunnitelman määritelmiin peruskoulun tehtävistä ja arvoista. Opetussuunnitelmien ulkopuolinen tutkimuskirjallisuus pohjustaa ja täydentää opetussuunnitelmatekstien avaamista.

Teoreettisen viitekehysten toisessa osassa – luvussa 2 – tarkastellaan opettajan työtä. Luvun tehtävä on lisätä ymmärrystä professiosta, jonka harjoittajien mielipiteisiin tämän tutkielman empiirinen mielenkiinto kohdistuu. Viitekehysten eri osien tehtävät voitaisiin tiivistää kuten otsikkotasolla tehty onkin: luvussa 1 ollaan kiinnostuneita siitä, *mistä* puhutaan, luvussa 2 siitä, *ketkä* puhuvat. Näin pohjustetaan tietä tutkielman empiiriselle osalle, jossa vastataan kysymykseen, mitä *opettajat* kirjoittivat *peruskoulusta* Helsingin Sanomissa lukuvuonna 2018–2019.

1 MISTÄ PUHUTAAN? ELI NÄKÖKULMIA PERUSKOULUUN

1.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmatutkimus on hyvä ikkuna peruskoulun tarkasteluun: tutkimussuuntaus pyrkii laajasti ilmaistuna ymmärtämään kasvatus- ja koulutustodellisuutta. Se lisää ymmärrystä opetustyön perusteista ja äänettömistä sitoumuksista. Opetussuunnitelmilla on merkitystä ja niiden laatijoilla valtaa: toteutuvien opetussuunnitelmien voidaan nähdä olevan kansalaisiin vaikuttavuudeltaan yksiä merkittävimpiä dokumenttejamme, jotka esimerkiksi Suomessa vaikuttavat kaikkiin oppivelvollisuusiän saavuttaneisiin. (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7–10.)

Autio (2017, 17) mukaan opetussuunnitelma voidaan nykyään nähdä ”koulutuksen älyllisenä ja organisatorisena keskuksena”, mikä tulkintana tekee olennaisen pesäeron ”perinteiseen” näkemykseen opetussuunnitelmasta ongelmattomana järjestelyasiakirjana. Opetussuunnitelman käsitteen määrittely ei olekaan yksiselitteistä, ja käsitteeseen liittyvän problematiikan pääpiirteinen avaaminen onkin välttämätöntä jokaiselle opetussuunnitelmaa käsittelevälle tai sivuavalle tutkimukselle. Opetussuunnitelman mallin jäsenystä tutkineen Vitikan (2009, 49–50) mukaan opetussuunnitelma voidaan jakaa kahteen näkökulmaan: yhtäältä opetussuunnitelma on historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutunut kouluinstituution ohjaamisen väline, toisaalta opettajan toiminnallisena työkaluna toimiva dokumentti. Suomen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmia tutkineen Pekka Rokan (2011) väitöskirjassa käsitys opetussuunnitelmasta puolestaan jaetaan kolmeen osaan. Opetussuunnitelma käsitetään hallinnollisena asiakirjana, didaktisena tekstinä ja poliittisena tekstinä. (Rokka 2011, 34–57.) Maanläheisesti voisi todeta, että opetussuunnitelmalla on sekä kauaskantoinen ja poliittinen että käytännöllinen ja arkinen funktio. Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013, 196) esittämä määritelmä

kattaa kiitettävästi molempia näkökulmia, ja sisältää myös käsityksen hallinnollisuudesta: opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, jotka sisältävät: 1. opetuksen tavoitteet, 2. sisällöt, 3. opetustavat, 4. kuhunkin asiaan käytettävän ajan, 5. vaatimukset oppilaan toiminnalle, ja 6. arvioinnin perusteet.

Tämän tutkielman kontekstissa ollaan enemmän kiinnostuneita opetussuunnitelman poliittisesta kuin toiminnallisesta puolesta. McKernan (2008, 5) on kutsunut tästä näkökulmasta tarkasteltavaa opetussuunnitelmaa yhteiskunnallis-poliittiseksi ohjausvälineeksi. Antikaisen ym. (2013) määritelmässä etenkin ”opetuksen tavoitteiden” ja ”opettavien tieto- ja taitosisältöjen” voidaan katsoa edustavan yhteiskunnallis-poliittista ohjausta.

Koulutus heijastelee aina yhteiskuntaa ja siinä vallitsevaa tahtotilaa. Opetussuunnitelmiin valitaan yhteiskunnallisesti tärkeimpinä pidetyt tiedot: niissä tiivistyvät koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät sekä oletukset tiedoista ja taidoista, joita lapset, nuoret ja aikuiset tarvitsevat (Antikainen ym. 2013, 196). Opetussuunnitelmissa määriteltävät tavoitteet voidaankin lukea yhteiskunnan kulloisina tulevaisuudentavoitteina – kulttuuristen, taloudellisten ja moraalisten kehityspyrkimysten tai -ehtojen ilmaisuina. Tavoitteisiin sisältyy paitsi yhteiskunnan arvokkaiksi oletettavia tietoja ja taitoja, myös haluttuina pidettäviä persoonallisuuden ominaisuuksia. Omalla tavallaan tulevaisuustavoitteista viestii myös se, mitä opetussuunnitelmaan ei kirjata. (Antikainen ym. 2013, 198–199.)

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tässä tutkielmassa paikoin lyhennettynä vain opetussuunnitelma) ohjaa julkisin varoin ylläpidettävien peruskoulujen toimintaa. Julkisin varoin ylläpidettyjen oppilaitosten opetussuunnitelmat kertovat sosialisointin viralliset pyrkimykset. (Antikainen ym. 2013, 197.) Sosialisointilla tarkoitetaan ihmisen kasvua yhteiskunnan jäseneksi oppimalla sellaiselta vaadittavat tiedot, säännöt, käsitykset ja asenteet. Rinteen (1984, 9) mukaan sosialisointin kaksi tärkeää piirrettä – kansakunnan kulttuuritraditio ja yhteiskunnallinen todellisuus – yhtyvät opetussuunnitelmassa. Antikaisen (1987, 132) mukaan opetussuunnitelma on sukupolvien välisen kulttuurin siirtämistä koskeva toimintasuunnitelma. Tällaiset opetussuunnitelman sosialisointia painottavat määritelmät edustavat ranskalaisen sosiologi Émile Durkheimin ajattelua. Durkheimin mukaan yhteisö ja yhteisöön kuuluminen muodostavat yksilön elämän tärkeimmän

voimanlähteen, ja hänen kasvatustajatteluksaan sosialisatio ja normatiivinen opetus olivatkin avainasemassa (Launonen 2000).

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on hyvä olla tietoinen siitä, mitä käytännön merkitystä on sillä, että jokin asia kirjoitetaan opetussuunnitelmadokumenttiin. Seuraavaksi opetussuunnitelman käsitettä syvennetään tarkastelemalla opetussuunnitelman eri tasoja. McNeil (1985, 87–88) on jaotellut opetussuunnitelman viiteen tasoon: ideaaliseen, formaaliin, havaittuun, operationaaliseen ja kokemukselliseen opetussuunnitelmaan. Taulukossa 1 tasot on kuvattu Vitikan (2009, 51–52) tulkinnan mukaan.

Taulukko 1. Opetussuunnitelman tasot

Opetussuunnitelman taso:	Kuvaus:
Ideaalinen	Korostaa arvojen ja ideologioiden mukaista opetusta ja sisältää niihin pohjaavia ehdotuksia (esim. monikulttuurinen opetussuunnitelma). Erilaisten komiteoiden ja yhteisöjen näkemys siitä, millainen opetussuunnitelman tulisi olla.
Formaali	Hallinnollinen (valtion tai paikallisen valtuuston laatima) näkemys opetuksen sisällöstä ja tavoitteista. Voi sisältää osia ideaalisesta opetussuunnitelmasta.
Havaittu	Opettajan (mahdollisesti hyvinkin ristiriitainen) tulkinta formaalista opetussuunnitelmasta ja siitä, mitä formaali opetussuunnitelman pitäisi tarkoittaa käytännössä.
Operationaalinen	Koulussa toteutuva opetussuunnitelma. Voi erota havaitusta, sillä opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa usein eri tavalla kuin havaitsevat.
Kokemuksellinen	Oppilaiden kokemus operationaalisesta opetussuunnitelmasta.

Kokemuksellista tasoa voidaan siinä mielessä pitää tasoista tärkeimpänä, että opetussuunnitelman perimmäinen tavoite on kaiketi saada oppilaissa aikaan toivottavaksi määriteltyä kehitystä. Mallinnuksesta huomataan, että matka ideaaliselta ja formaalilta tasolta kokemukselliselle tasolle on pitkä. Oleellista on havaita, että kun formaaliin opetussuunnitelmaan kirjoitetaan asia X, ollaan vielä kaukana siitä, että asia näkyy toteutuvassa opetuksessa, ja vielä kauempana

siitä, että opetus saa asian välittymään merkittävälle joukolle oppilaita. Asiaa voi verrata viestinnän tutkimuksessa tunnettuun lääkeruiskuteorian käsitteeseen (Pietilä 2015). Lääkeruiskuteorian mukaan mediassa esitettävät ajatukset siirtyvät sellaisinaan niihin kriitikittä suhtautuvien lukijoiden päähän. Teoria on vuosikymmeniä sitten todettu toimimattomaksi. McNeilin opetussuunnitelman eri tasot kertovat, että myöskään formaalit opetussuunnitelmat eivät toimi lääkeruiskun tavoin. Opetussuunnitelman toteutumista ohjaa aina käyttötilanne (Rokka 2011, 43). Vitikan (2009, 52) mukaan opetussuunnitelman toimeenpanoa kuvaavat tasoerotellut ovat tarkoituksenmukaisia siksi, että ne kuvaavat opetussuunnitelman toimeenpanon kompleksisuutta. Hän kuitenkin huomauttaa, että vaikka opetussuunnitelman eri tasojen kuvaukset on syytä tuntea, ovat ne opetussuunnitelmatutkimukselliseksi viitekehyksiksi vielä liian epätarkkoja (Vitikka 2009, 52). Tässä niillä oli vain sivistävä ja ymmärrystä lisäävä rooli opetussuunnitelman toiminnan kuvaajina.

1.1.1 Opetussuunnitelmien kehitys Suomessa

Tässä luvussa luodaan katsaus Suomen opetussuunnitelmien historiaan. Pohjattoman laaja aihe on syytä rajata tiukasti. Tavoitteena on osoittaa kaksi laajempaa kehityskulkua: 1. koulutuspolitiikan painotusten muutos 1950-luvulla vahvistuneen yhteiskuntadeterminantin kautta 1960-luvulla alkaneeseen oppilasdeterminantin hallintaan, ja 2. opetussuunnitelmien asettuminen allttiiksi globaalin maailman toimijoiden vaikutukselle 1990-luvulla.

Suomen opetussuunnitelmien historia yletyy 1800-luvulle. Rinne (1984, 121) pitää Koulutoimen ylihallituksen vuonna 1881 lähettämää, opettajien kokemuksiin pohjautunutta ja kansakoulun käytänteiden yhtenäistämiseen pyrkinyttä Mallikurssit-kiertokirjettä ensimmäisenä koko Suomea koskeneena opetussuunnitelmallisena suosituksena. Siitä oli kuitenkin vielä vuosikymmenten matka varsinaisten opetussuunnitelmien historian aikaan. Ensimmäinen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma, Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, valmistui vuonna 1925. Sitä seurasi kahdessa osassa vuosina 1946 ja 1952 valmistunut Kansakoulun opetussuunnitelma.

Suomi siirtyi peruskoulujärjestelmään vuosina 1972–1977. Uudistusta koskevat päätökset oli tehty 1960-luvulla, jota pidetään Suomen

järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan syntyaikana – tuolloin koulutuksen suunnittelusta tuli yksi yhteiskuntapolitiikan keskeisistä osista (Lampinen 1998, 47–48; Launonen 2000, 233). Peruskoulu-uudistusta perusteltiin kansanvaltaisuudella, pohjasivistyksen yhtenäistämisellä ja koulutusmahdollisuuksien alueellisella tasa-arvolla (Launonen 2000, 233–234). Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma valmistui vuonna 1970. Sittemmin peruskoulu on saanut uudet opetussuunnitelmat vuosina 1985, 1994, 2004 ja 2014. Seitsemännen kansallisen opetussuunnitelman aikaa siis eletään, vakiintuneesta syklistä päätellen noin 2020-luvun puoliväliin asti.

Rinne on väitöskirjassaan (1984) vertaillut vuosien 1925, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmia hyödyllisesti opetussuunnitelmadeterminanttien kautta. Lahdeksen alun perin muotoilemaa determinanttijakoa on siteerattu useissa yhteyksissä (Vitikka 2009, 79). Determinanttijaossa (Rinne 1984, 49–50) opetussuunnitelman määräykset luokitellaan yhteiskuntapainotteisiksi (sosialisaatio), oppilaspainotteisiksi (individualisaatio) tai oppiainespainotteisiksi (tiedollinen kasvatus). Ajatus on, että opetussuunnitelma painottuu aina johonkin determinanttiin.

Yhteiskuntadeterminantti eli koulun sosiaalistava tehtävä vahvistui Kansakoulun opetussuunnitelmassa, etenkin sen jälkimmäisessä osassa vuonna 1952. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli yhteiskunnalliselta ainekseltaan – joka ilmeni lähinnä käsitteissä koti ja isänmaa – vielä ohut. Esimerkiksi aikansa huomattavin suomalainen kasvatusoppinut, empiiriseen opetusoppiin suuntautunut Mikael Soininen suhtautui yhteiskunnalliseen ainekseen äärimmäisen varovaisesti, sillä se olisi voinut herättää tyytymättömyyttä kodeissa. Opetussuunnitelman tehtävissä painottuvat käytännöllisen elämän tarpeiden ja kasvatustieteen vaatimuksien huomiointi sekä yhteiskunnallisen ja ammatillisen sivistyksen edistäminen. (Rinne 1984, 297–298; 156–159.) Lapsi etusijalle, yhteiskunnalliset tarpeet toiselle sijalle, opetussuunnitelmaa valmistelleessa komiteassa todettiin (Rinne 1984, 157), vaikkakaan käsitys lapsesta ei vielä ollut järin ainutkertaisuutta ylistävä. Launonen (2000, 177) on vetänyt yhteen maalaiskansakoulun opetussuunnitelman kasvatustieteellisiä lähtökohtia: kasvatuksen tavoitteena oli siveellinen persoonallisuus, ja siveellisen kasvatuksen pohjaksi nähtiin esikuvat ja ihanteet, joita opettaja siirsi lapsille.

Kansakoulun opetussuunnitelmasta Rinne (1984) osoittaa monia yhteiskuntadeterminantin vahvistumista tukevia todisteita. Oppiaineet on järjestettävä eheäksi kokonaisuudeksi niin lasta kuin yhteiskuntaakin silmällä pitäen, totesi komitea opetussuunnitelman ensimmäisen osan johdannossa vuonna 1946. Kansanvaltaisuutta pidettiin tärkeässä arvossa, ja vaikka sen edellytykseksi nähtiin kansalaisten kasvatus itsenäisiksi persoonallisuuksiksi, korostettiin, ettei kansanvaltainen elämä ole mahdollista ilman kasvatusta yhteistoimintaan. Jälkimmäisessä osassa vuonna 1952 yhteiskuntadeterminantti vahvistui entisestään, ja esimerkiksi koulun tehtävä sekä elinkeinoelämän tarpeet sidottiin ensimmäistä kertaa yhteen. (Rinne 1984, 161–164.) Samaa kehityskulkua vahvistaa Simola (1995) jonka mukaan yhteiskunta alkoi 1950-luvulla esiintyä opetussuunnitelmissa tahtovana, päämääriä ja tavoitteita asettavana subjektina. Toisaalta Simola on huomauttanut, että myös oppilaan näkeminen ainutlaatuisena yksilönä on ominaista vasta maailmansotien jälkeisille teksteille. 1960-luvun lopulla tämä puhetapa löi lopullisesti läpi ja oppilasyksilö alettiin nähdä kaiken toiminnan keskipisteenä. 1970-luvulla syntyneen peruskoulun keskeisenä lupauksena ja sen olemassaolon oikeuttajana voidaan pitää lupaus jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin vastaamisesta. (Simola 1995, 431.)

On kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka individualismi 1960- ja 1970-luvuilla ajoi opetussuunnitelmissa yhteiskunnan ohi, ja yksilöllisyyden eetos on vain kasvanut 1990- ja 2000-luvuilla (esim. Rajakaltio 2011, 53; Saari, Tervasmäki & Värrö 2017), ei se sulje pois yhteiskunnan roolia Simolan kuvaamana ”tahtovana subjektina”. Uusliberaalissa maailmassa individualismi kun voidaan mitä suurimmassa määrin nähdä yhteiskunnallisena tahtotilana. Lisäksi opetussuunnitelmille ei ole tuottanut ongelmaa liputtaa samassa dokumentissa sekä individualismin että sosialisoinnin puolesta. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa oppilas määriteltiin toiminnan subjektiksi eikä ulkopuolisten vaikutusten kohteeksi, minkä ei ilmeisesti katsottu olevan ristiriidassa samassa dokumentissa mainittujen isänmaan ja ihmiskunnan vastuunalaiseksi jäseneksi kasvamisen tai yhteiskunnan kiihtyneen teknisteollisen kehityksen vaatimukseen vastaamisen tavoitteiden kanssa (Rinne 1984, 169–170).

On tarpeen tehdä myös kriittinen huomio oppilas- ja yhteiskuntapainotuksen erottelusta ja tätä kautta koko determinanttimalista. Vaikka yhteiskunnallisuus olisi tarkasti määritelty, luo termin käyttö erotuksena oppilaista ja oppiaineksesta pahimmillaan harhan, jossa jälkimmäiset näyttäytyvät ei-yhteiskunnallisina, ikään kuin luonnollisena ja arvovapaina osa-alueina. Näinhän ei ole, sillä yhteiskunnan arvot ja normit vaikuttavat myös käsityksiin oppilaan parhaasta tai opetettavista sisällöistä, jos eivät muuten niin tiedostamattomasti. Yhteiskunnallistuminen käsitetäänkin tässä ilmiöksi, jossa opetussuunnitelmassa aletaan lausua tietoisesti ääneen yhteiskunnallisia tavoitteita – pitäen mielessä, että opetussuunnitelma on luonteeltaan yhteiskunnallinen ihan tahtomattaankin.

Tarkastellaan tämän reunahuomion jälkeen vielä oppilas- kuin yhteiskuntadeterminantin laadullisen muutoksen suuntaa Rinteen vuosien 1925–1970 vertailussa. Oppilasdeterminantti muuttui niin, että Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa oppilas nähtiin ”kasvina”, Kansakoulun opetussuunnitelmassa objektina ja ensimmäisessä Peruskoulun opetussuunnitelmassa jo osittaisena subjektina. Yhteiskuntadeterminantin laadullista muutosta voisi luonnehtia jonkinlaiseksi silmien tai Tulenkantaja-henkisesti ikkunoiden avautumiseksi: vuonna 1925 korostui sosialisatio kotiin ja kotiseutuun, vuonna 1952 isänmaahan, ja vuonna 1970 maailmaan. (Rinne 1984, 183.) Näiden kehityssuuntien voi vuodesta 2022 käsin arvioida pysyneen kurssissa.

Maailmalle avautumisen tematiikasta päästään luontevasti toiseen Suomen opetussuunnitelmahistoriasta tehtävään huomioon, koulutuspolitiikan ylikansallistumiseen ja muunkinlaiseen avautumiseen. Tämä tarkastelu kuljettaa luvun aikajanan kansakoulusta ja peruskoulun syntysijoilta 1990- ja 2000-luvuille. Globalisoituneessa maailmassa koulutuspolitiikka on avautunut laajasti ylikansallisille organisaatioille ja erilaisille toimijoille, mistä syystä sen kansalliset piirteet ovat tehneet tilaa globaaleille, usein uusliberaalin ideologian sävyttämille standardeille (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 98). Tuodaan esimerkki suoraan nykyaikaan: nykyisen opetussuunnitelmaan laatimiseen olivat vaikuttamassa muun muassa sellaiset ylikansalliset toimijat kuin Euroopan unioni ja OECD, sekä monet intressiryhmät, kuten SAK, EK, OAJ, poliittiset puolueet ja erilaiset ajatushautomot (Tervasmäki & Tomperi 2018). Autio, Hakala ja Kujala (2017)

toteavatkin ilmiöön viitaten opetussuunnitelmauudistusten olevan peli, joka nähdään pelaamisen arvoisena.

Huomautettakoon sivumennen, että tämä ”ulkopuolisten” vaikuttajien koulutuspoliittisen vallan kasvu on ollut tämän tutkimuksen ensimmäisiä pontimia. On etsitty ja löydetty näkökulma tarkastella ”sisäpuolisten” – opettajien itsensä – näkemyksiä koulusta. Esimerkiksi Mäkinen ja Kujala (2017) ovat korostaneet opettajaposition merkityksen tiedostamista ajassa, jossa koulu- ja opetussuunnitelmauudistusten lähtökohdaksi tarjotaan usein ulkopuolelta johdettuja ja yksipuolisesti yhteneväistäviä standardeja. Kasvatustieteilijöiden ei ole toivottavaa ajaa omia kysymyksenasettelujaan marginaaliin tai ottaa talouden logiikkaa tai muita koulukontekstin ulkopuolisia ohjenuoria omikseen ilman problematisointia (Kujala, Hakala & Autio 2017, 8).

Rajakaltio (2011, 56) ajoittaa edellä kuvatun käänteen 1990-luvulle. Ylikansalliset trendit toivat mukanaan korostuneen näkemyksen koulutuksesta yhteiskunnan kilpailukykyisyyden tekijänä, mikä on johtanut koulutuksen välineellistymiseen sekä tehokkuus-, tuloksellisuus- ja standardointiajatteluun. Myös Simolan (2015, 141–142) mukaan 1990- ja 2000-lukujen keskeisiä arvoja kouluissa ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. Luvun aiempiin huomioihin viitaten voinee yhteiskunnan edelleen nähdä taustalla tavoitteita asettavana subjektina, mutta se on muuttunut valtiota vaikeammin identifioitavaksi, usein jonkinlaisen markkinavoiman viittaaan kääriytyneeksi hahmoksi.

Koulutuspolitiikan ylikansallistuminen ei ole yksin suomalainen ilmiö. Itse asiassa Autio (2017, 20) arvioi suomalaisen peruskoulun osoittautuneen jopa ”hämmästyttävän immuuniksi niille opetussuunnitelmateorioille, koulutuspolitiikan tulkinnoille ja vaikutusvaltaisille poliittisille ja ylikansallisille taloudellisille voimille, jotka muualla maailmalla ovat ajaneet peruskoulutuksen ja opettajan työn pahenevaan kriisiin”. Karseth ja Sivesind (2011, 58–59) ovat kuvanneet ilmiötä norjalaisessa kontekstissa. He havainnollistavat tilannetta yksinkertaisella oppisisältöesimerkillä. Norjassa käytiin vuonna 2006 huolestunutta keskustelua mahdollisuudesta, että oppilaat voisivat suorittaa koko koulupolkinsa lukematta yhtäkään norjalaisen näytelmäkirjailija Henrik Ibsenin teosta. Esitettiin jopa huoli, että kiinalaiset lapset lukisivat enemmän Ibseniä kuin norjalaiset! Esimerkki on tietenkin täysin triviaali, mutta nostaa esiin oleellisia

kysymyksiä opetussuunnitelmien sisältöjen legitimitetistä globaalissa maailmassa. Onko tietämys kansallisesti merkittävästä kirjailijasta sen arvoista, että se ansaitsee paikan milleniaaleille tai Z-sukupolvelle suunnatusta opetussuunnitelmasta? Olisiko parempi “mennä eteenpäin” eli seurata globaalia trendiä, jossa opetussuunnitelmien orientaatio kääntyy sisällöistä oppimiseen laajemmassa mielessä, ja jossa kansallisetkin opetussuunnitelmat ohjaavat enemmän kasvuun maailmankansalaiseksi kuin pyörivät oman kansallisen identiteetin ympärillä?

Muutospaineet johtuvat usein paineista pärjätä erilaisilla kansainvälisissä standardoiduissa tasomittauksissa ja arvioinneissa (Karseth & Sivesind 2011, 59). Niiden mittaamat asiat perustuvat usein juuri OECD:n kaltaisten järjestöjen arvotukseen siitä, mikä on tärkeää. Tällaiset paineet eivät ole vieraita suomalaiselle koulutukselle, joka julkista keskustelua seuraamalla tuntuu usein viruvan vuosituhannen vaihteen Pisa-menestyksensä panttivankina.

1.1.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus

Suomen nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma valmistui vuonna 2014 ja otettiin käyttöön elokuussa 2016. Uudistussykliksi on vakiintunut noin kymmenen vuotta, mikä vastaa ajallisesti suurin piirtein yhden ikäryhmän yhdeksänvuotista peruskoulutaivalta. Edellä on jo kuvattu ylikansallisuuden läpäisemää koulutuspoliittista aikaa, jossa uudistus tehtiin.

Opetussuunnitelma julkaistiin yhtenä dokumenttina, mutta Kujala ja Hakala (2021) näkevät sen olevan jaettu kahteen osaan, joista ensimmäinen identifioi yleisluontoisesti koulutuksen perimmäiset ydinkohdat, jälkimmäisen kuvaillessa koulutuksen tavoitteita, ydinsisältöjä ja yksittäisten oppiaineiden arviointimenetelmiä. Tällainen rakenne on ollut tyypillinen myös aiemmille peruskoulun opetussuunnitelmille (Vitikka 2009, 64). Kujalan ja Hakalan (2021) mukaan opetussuunnitelman rakenne on edeltäjäänsä verrattuna siirtynyt oppiainesisällöistä yleisten, ydinkompetenssien muodossa esitettävien tavoitteiden suuntaan, mikä voidaan nähdä Suomelta selkeäksi painopisteen muutokseksi ja osaksi eurooppalaistumisprosessia – ydinkompetenssit kun mukailevat Euroopan unionin tavoitteita. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 20–24) ydinkompetenssit ilmaistaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteina, joita

ovat 1. ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2. kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3. itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4. monilukutaito, 5. tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6. työelämätaidot ja yrittäjyys, sekä 7. osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen.

Rokka (2011) on tutkinut vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien politisoituneita teemoja, jotka ovat pitkälti läsnä myös nykyisessä opetussuunnitelmassa. Niitä ovat yksilökeskeisyys, yrittäjyys, kansainvälisyys, tasa-arvopainotus, median vaikuttavuus, huoli ympäristöstä ja luonnosta, turvallisuustietoisuus, kuluttajakansalaisuus, eheyttäminen ja integraatio, tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen, tietotekniikka ja teknologia, nuorisokulttuuri, terveelliset elämäntavat sekä koulutuksen arviointi, kehittäminen ja tuloksellisuus. Yhtymäkohdat uuden opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin kuin myös uusliberaaleihin virtauksiin ovat ilmeiset.

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2015 valmistuneessa Tulevaisuuden peruskoulu -raportissa todettiin tuolloin vastikään valmistuneen opetussuunnitelman tuovan mukanaan keskeisiä uudistuksia koulupedagogiikkaan ja oppiaineiden väliseen yhteistyöhön. Pedagogiset uudistukset jaetaan toimintakulttuurin ja arvioinnin uudistamiseen. Esiin nostetaan muun muassa työtapojen – esimerkiksi projektityöskentelyn – suunnitelmallinen monipuolistaminen, sekä oppimisympäristöjen variointi esimerkiksi viemällä opetus säännöllisesti ulos luokkahuoneesta. Arvioinnissa uudistukset koskevat esimerkiksi menetelmien monipuolistamista, opettajien keskinäisen yhteistyön korostumista ja perheisiin kohdistuvan vuorovaikutuksen lisäämistä. Oppiaineiden yhteistyötä koskeva uudistuminen liittyy laaja-alaiseen osaamiseen sekä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin – esimerkiksi jokaisella oppilaalla tulee olla vähintään yksi monialainen opintokokonaisuus lukuvuoden aikana. (OKM 2015, 134–135.) Opetuksen eheyttäminen on kestoteema suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä (Vitikka 2009, 41).

Myös Niemi, Toom, Kallioniemi ja Lavonen (2018) kuvaavat opetussuunnitelmauudistusta ”huomattavaksi”. He mainitsevat uudistuksen tavoitteiksi oppilaiden 2000-lukutaitojen (twenty-first-century skills) vahvistamisen sekä elämäntaitojen (life-skills) tarjoamisen kaikille oppijoille, ja tunnistavat Kujalan ja Hakalan tavoin painopisteen siirtymän pois päin oppiaineperustaisuudesta, varoittaen kuitenkin käsittämästä tätä erillisten

oppiaineiden hylkäämiseksi. Toimittamassaan *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World* -kirjassa Niemi ym. kuvaavat Suomea, jossa opetussuunnitelmauudistus tehtiin, monien sosiaalisten ja kulttuuristen haasteiden – kuten maahanmuuton, monikulttuuristumisen, perherakenteen muutoksen ja teknologian kehityksen – edessä olevaksi yhteiskunnaksi, jonka kouluista on tulossa erittäin haastavia ja kompleksisia ympäristöjä. (Niemi ym. 2018, 52–59.) Koulujen oppilasaines on muuttunut entistä heterogeenisemmäksi, ja oppilaiden taustaan, monimuotoisuuteen ja koulussa ilmeneviin eroihin liittyvistä haasteista on tullut opettajien silmissä entistä tärkeämpi ja entistä vaikeammin hoidettava haaste. Tuoreimmat tutkimukset siitä, millaista tukea hiljattain valmistuneet opettajat erityisesti kaipaavat, kertovat suurimpien vaikeuksien linkittyvän työn sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa luokassa ja sen ulkopuolella, kollegiaalinen vuorovaikutus ja yhteisopettajuus, sekä yhteistyö vanhempien kanssa nähdään haastaviksi asioiksi. (Niemi ym. 2018.) Ajankohtaisia haasteita ovat myös oppilaitosten ja alueellisten erojen kasvu, tyttöjen ja poikien osaamiserojen kasvu, sekä lasten ja nuorten hyvinvointi (OKM 2016).

Tämän luvun tarkoitus on ollut nostaa muutamia keskeisiä huomioita vuoden 2014 opetussuunnitelmasta. Teoreettisen viitekehyksen luvuissa 1.2.3. sekä 1.2.4. tullaan syventymään vielä opetussuunnitelman yleisluontoisiiin ”perimmäisiin ydinkohtiin”, teorialähtöisessä sisällönanalyysissa myöhemmin hyödynnettäviin arvoperustaan ja määritelmään peruskoulun tehtävistä. Ylätasoja voi kritisoida niiden ylätaisoisuudesta, mutta toisaalta sieltä näkee aineiston hyvin: tässä vaiheessa näemme parhaaksi olla uskaltamatta sukeltaa liian syvälle lähes 500-sivuisen opetussuunnitelmadokumentin syövereihin.

1.2 Peruskoulun tehtävä

Tämä luku avaa näkökulmia peruskoulun tehtäviin. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa aihetta tarkastellaan muun kirjallisuuden kuin opetussuunnitelman kautta. Alaluvussa 1.2.3. esitellään vuoden 2014 opetussuunnitelman käsitys peruskoulun tehtävistä. Käsitystä myös vertaillaan edelliseen opetussuunnitelmaan. Viimeisessä alaluvussa esitellään vuoden 2014

opetussuunnitelman arvoperusta, joka on vahvasti sidoksissa peruskoulun tehtäviin – tai pikemminkin toisinpäin.

1.2.1 Koulutuksen funktiot

Tässä luvussa tarkastellaan koulutusta funktionalistisesta näkökulmasta luomalla katsaus koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin. Koulutus on laajempi käsite kuin perusopetus, mutta perusopetuksen rooli koulutus-käsitteen alle laskettavissa asioissa on keskeinen. Koulutuksen funktioiden tarkastelu kiinnittyy funktionalismin käsitteeseen. Funktionalismin lähtökohta on, että instituutioiden tehtävät liittyvät perustarpeiden tyydyttämiseen. Tarpeet synnyttävät funktioita, joita peruskoulun kaltaiset yhteiskunnalliset laitokset tyydyttävät. Perustarpeiden (kuten ravinnon jakelun) tyydyttäminen tuottaa myös toissijaisia tarpeita (kuten tarpeen viestintään). Funktionalistisen ajattelun mukaan myös koulutus on nähtävä joidenkin tarpeiden tuottamana yhteiskunnallisten tehtävien toteuttajana. (Antikainen ym. 2013, 154–155.)

Taulukko 2. Koulutuksen funktiot (Antikainen ym. 2013, 150–179)

Koulutuksen funktio:	Funktion tiivistys:
Kvalifiointi	Tietojen, taitojen ja asenteiden opettaminen. Koulutuspolitiikan julkilausuttu tavoite. Koulutus kasvattaa inhimillistä pääomaa ja kasvattaa kansakunnan vaurautta parantamalla työ-, ammatti- ja kansalaistaitoja.
Valikointi	Oppilaiden luokittelu ja siivilöinti kullekin oikeaksi katsottavaan yhteiskunnalliseen asemaan ja työtehtävään. Työmarkkinasidonnainen tehtävä, joka myös ylläpitää yhteiskunnallisia valta-asetelmia ja työnjakoa.
Integrointi	Yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen. Sen yhteiskunta- ja maailmankuvan, jonka mukaisessa järjestelmässä koulu toimii, muodostaminen oppilaille. Kulttuuriperinnön siirtäminen.
Varastointi	Vanhempien vapauttaminen työntekoon säilömällä lapset ja nuoret kouluihin. Sittemmin käsitetty laajemminkin (toistaiseksi) tarpeettomien ihmisten varastointina, esimerkiksi työttömän

Taulukossa esitellyt koulutustehtävät eivät ole toisistaan erillisiä kuin analyttisessä mielessä. Käytännössä ne kietoutuvat toisiinsa. (Antikainen ym, 2013, 157.) Kvalifiointitehtävä esimerkiksi liittyy valikointitehtävään peruskoulun kontekstissa, kun ammatinvalinta- ja oppilaanohjauksen avulla aloitetaan seulomaan ja kvalifioimaan yksilöitä erilaisille koulutus- ja ammattuurille (Antikainen ym. 2013, 158). Integrointitehtävä ja kvalifiointitehtävä on peruskoulun kontekstissa helppo kietoa toisiinsa: integrointitehtävän mukainen ”yhteiskunta- ja maailmankuvan välittäminen” tapahtuu kvalifiointitehtävän mukaisena ”tietojen ja asenteiden opettamisena”.

Erilaisia kvalifikaatioita, joita koulutus kvalifiointitehtävän mukaan tuottaa, on lukematon määrä. Kvalifikaatioilla tarkoitetaan tietoja, taitoja, kykyjä, asenteita ja arvoja, joita yksilöt tarvitsevat erilaisissa ammateissa työmarkkinoilla ja kansalaisina demokraattisessa yhteiskunnassa. Tuotettujen kvalifikaatioiden luonne riippuu siitä, millä koulutuksen tasolla ollaan. Yleissivistävän peruskoulun kvalifiointitehtäviin voidaan lukea edellä integrointitehtävään kiedottujen tietojen ja asenteiden opettamisen lisäksi muun muassa kaikkien perustaitojen (esimerkiksi luku- ja kirjoitustaito) sekä erilaisten jokapäiväisessä elämässä tärkeiksi katsottujen taitojen kuten siisteyden ja huolellisuuden opettaminen. Yleissivistävän koulun asemaa pidetään korvaamattomana, koska se parantaa ihmisten tietotaitoa, ja opettaa heitä esimerkiksi lukemaan, kirjoittamaan, puhumaan vieraita kieliä, käyttämään tietotekniikkaa ja ymmärtämään maailman tapahtumia. (Antikainen ym. 2013, 158–159.) Kvalifiointitehtävä muuttuu siirryttäessä peruskoulusta eteenpäin, esimerkiksi ammattilliseen koulutukseen, jossa keskeisiä kvalifikaatioita ovat ammattialan mukaan eriytyvät tiedot ja taidot (Antikainen ym. 2013, 158).

Funktionalistisessa ajattelussa funktiot voidaan jakaa ilmi-, piilo- ja häiriöfunktioihin. Ilmifunktiolla tarkoitetaan instituution julkilausuttua, tiedostettua ja tarkoitettua tehtävää. Kvalifiointi ja integrointi ovat koulutuksen kontekstissa selvästi ilmifunktioita, kuten taulukostakin voi päätellä. Piilofunktiolla tarkoitetaan tiedostamattomia ja tarkoittamattomia toiminnan seurauksia, jotka kuitenkin

tukevat ilmifunktiota. Häiriöfunktio on päämäärän saavuttamista haittaava funktio. Esimerkiksi integroinnista tulee koulutuksen häiriöfunktio, jos vaikka koulussa edistettäisiinkin sen järjestelmän, jossa koulu toimii, vastaisia arvoja ja yhteiskuntanäkemyksiä. (Antikainen ym. 2013, 157.)

1.2.2 Koulun perustehtävä

Luodaan seuraavaksi lyhyt katsaus peruskouluun perustehtävän käsitteen kautta. Hellströmin (2004, 51) mukaan perustehtävä oikeuttaa työyhteisön olemassaolon. Perustehtävä määrittelee, mitä tarpeita yhteisö (koulu) ratkaisee, mitä se tuottaa ja keitä varten se on olemassa. Hellströmin mukaan koulun perustehtävät ovat opetus, kasvatus yhteisöön ja itseksi, oppilaiden arviointi ja huolenpito. Kaikki ”muu toiminta” jää perustehtävien ulkopuolelle.

Jos perustehtävää tulkitaan puhtaasti opetusta ohjaavien virallisten asiakirjojen kautta, se muodostuu opettamisesta ja kasvattamisesta: elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antamisesta, oppilaiden ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamisesta sekä koulutuksen alueellisen yhdenmukaisuuden turvaamisesta (Korhonen 2008). Kuten seuraavassa luvussa tullaan huomaamaan, nykyisen opetussuunnitelman tehtäväkäsitys tukee tulkintaa, olkoonkin, että se kurottaa myös sen ulkopuolelle. Käsitystä perustehtävästä on kuitenkin syytä laajentaa myös ”virallisen” ulkopuolelle. Esimerkiksi opettajilla voi olla myös oma virallisesta poikkeava näkemyksensä perustehtävästään (Korhonen 2008).

Perustehtävien toteutuminen riippuu siitä, mihin aikaa halutaan käyttää enemmän ja mihin vähemmän, olkoonkin, että tehtävissä on myös paljon limittäisyyttä (Hellström 2004, 55). Tehtävää toteuttavat viime kädessä opettajat (vrt. opetussuunnitelman tasot, taulukko 1). Täten käytännön tasolla varsin paljon merkitystä on sillä, miten he perustehtävän kokevat. Opettajien perustehtäväkäsityksiä on Suomessa tutkinut esimerkiksi Anu Korhonen. Korhosen (2008) mukaan opettajien näkemykset koulun perustehtävästä ovat isossa kuvassa yhteneviä. Varsin jaettu on esimerkiksi käsitys normatiivisesta perustehtävästä. Konsensuksen mukaan siihen kuuluvat ainakin pitkäjänteinen ja yhteistyössä tapahtuva toimiminen oppilaiden parhaaksi ja oppilaiden innostaminen. Käsitteitä jakavat ennen kaikkea erilaisten valtakunnallisten

ohjeistusten, oppilaiden, vanhempien ja yhteiskunnan tarpeiden huomioimiseen liittyvät seikat (Korhonen 2008, 134). Kaikkienensa opettajien omasanaiset perustehtävämääritelmät (Korhonen 2008, 126) myötäilevät valtakunnallisia normeja sekä aiempia oletuksia koulun perustehtävästä.

Perustehtävien pysyvien ja muuttuvien tekijöiden kartoittamisen on katsottu olevan tärkeä osa organisaatioiden kehittämisedellytysten selkiyttämistä. Kyseisten tekijöiden katsotaan antavan vastauksia myös siihen, mikä organisaatiossa on pysyvää ja näin ollen säilyttämisen arvoista. Opettajat ovat erimielisiä siitä, pysyykö opettajan perustehtävä samana yhteiskunnan muutoksista huolimatta. Yksimielisimpiä opettajat taas ovat perustehtävän tarpeesta mukautua nuorten tarpeiden mukana. (Korhonen 2008, 138.) Suurimman osan mukaan perustehtävän luonne on väistämättä muuttuva. Todennäköisimmin muuttuvia osa-alueita ovat esimerkiksi opetettavat asiat ja sisällöt sekä oppimiskäsitykset. (Korhonen 2008, 139.)

1.2.3 Peruskoulun tehtävät vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen tehtävää tarkastellaan nykyisen opetussuunnitelman perusteissa neljän tehtävän näkökulmasta. Ne ovat 1. Opetus- ja kasvatustehtävä; 2. Yhteiskunnallinen tehtävä; 3. Kulttuuritehtävä; 4. Tulevaisuustehtävä. Alla niiden sisältöä avataan lyhyesti muodostaen samalla vertailua vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tehtävien kanssa.

Ensimmäisenä opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esiin perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävä. Vaikka lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä, ja ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta on luonnollisestikin huoltajilla, on koulunkin tehtävä tukea kotien kasvatustehtävää tiivistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä hyödyntäen. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tulee tukea lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä sekä kokonaisvaltaista turvallisuutta ja hyvinvointia.

Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. Se rakentaa oppilaiden myönteistä

identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäsenenä. Opetus edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. (POPS2014, 18.)

Perusopetuksen tehtävää on vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvailtu hyvin niukasti. Kasvatus- ja opetustehtävä on tämän vuoden opetussuunnitelmassa kuitenkin selkeä ydin. Perusopetuksen tehtävänä on ”tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus”. Tämän lisäksi opetuksen tulisi antaa ”mahdollisuus oppilaan monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja”. Myös elinikäinen oppiminen mainitaan. (POPS 2004, 14.)

Toisena vuoden 2014 opetussuunnitelmassa mainitaan perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Koulun yhtenä roolina on toimia yleissivistävänä osana yhteiskuntaa ja valmistaa nuoria kohti jatko-opintoja tarjoamalla heille riittävät pohjatiedot ja -taidot. Koulun tulisi myös pysyä alati muuttuvan yhteiskunnan mukana sopeutumalla sen tarjoamiin haasteisiin. Tämän lisäksi yhteiskunnalliseen tehtävään katsotaan kuuluvan yksilöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin ja kehityksen lisääminen, eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen sekä sukupuolten tasa-arvon edistäminen. Peruskoulun yhteiskunnallista tehtävää kuvaillaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (POPS2014, 18.)

Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä saa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa muutamia mainintoja. Kuten vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissakin, perusopetuksen tehtävänä voidaan katsoa

olevan jatko-opintovalmiuksien tarjoaminen ja demokraattisen yhteiskunnan kehittäminen osallistuvan kansalaisuuden kautta.

Kolmas nykyisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainittu tehtävä on koulun kulttuuritehtävä. Opetuksen tulee tukea yhtäältä sitä, että oppilaat kasvavat arvostamaan ja ymmärtämään kulttuurista monimuotoisuutta, toisaalta sitä, että he saavat tarvitsemansa edellytykset rakentaa omaa kulttuuri-identiteettiään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kulttuuritehtävää kuvaillaan seuraavasti:

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana. (POPS2014, 18.)

Perusopetuksen kulttuuritehtävää sivutaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 14) muutamaa otteeseen. Ensimmäiseksi, perusopetuksen velvollisuutta tukea jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä korostetaan. Toiseksi, yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle nähdään tärkeänä perusopetuksen tehtävänä. Kolmanneksi, perusopetuksen tehtäväksi mainitaan myös uuden kulttuurin ja uusien ajattelu- ja toimintatapojen luominen.

Neljäs nykyisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esitelty tehtävä on koulun tulevaisuustehtävä. Muista tehtävistä poiketen tulevaisuustehtävää ei määritellä sanatarkasti. Seuraavan opetussuunnitelman perusteista poimitun sitaatin perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että tulevaisuustehtävällä tarkoitetaan tässä kontekstissa perusopetuksen vastuuta oikeudenmukaiseen, eettiseen ja ekologisesti kestävään elämäntapaan kasvattamisesta ja kannustamisesta.

Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan. Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti. Työtä tehdään mahdollisuuksien mukaan yhdessä muissa maissa toimivien koulujen ja opetuksen kehittäjien kanssa. Perusopetus vaikuttaa myönteisenä ja

yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti. (POPS2014, 18.)

Tulevaisuusnäkökulma on vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden tehtävämääritelmässä (POPS 2004, 14) vähäinen. Tulevaisuuden rakentaminen mainitaan kertaalleen, mutta sekin vain kulttuuriperinnön siirtämisen kontekstissa. Mainintoja ekologisesti kestävästä elämäntavasta tai globaalikasvatuksesta ei ole. Aiheita toki käsitellään vuoden 2004 opetussuunnitelmassa toisaalla. Voidaan kuitenkin todeta, että niiden roolia on entisestään haluttu korostaa vuoden 2014 opetussuunnitelmassa.

Hurtig (2012) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa esiintyviä peruskoulun tehtäviä vuoden 2004 opetussuunnitelman pohjalta. Hurtigin tutkielmassa ei ollut tämän tutkielman tapaan rajattua opettajanäkökulmaa, vaan hän tarkasteli kaikkia peruskoulua koskevia kirjoituksia. Hurtigin mukaan koulua käsittelevä julkinen keskustelu sisältää valtavan määrän erilaisia vaatimuksia ja ehdotuksia. Hänen kirjavissa tuloksissaan korostuivat erityisesti esimerkiksi lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen, opetuksen sisällön ja laadun kehittäminen, oppilaskeskeisyyden korostaminen ja yrittäjyyteen kannustaminen.

Opetussuunnitelman tehtävämääritelmiä voidaan vertailla kiinnostavalla tavalla edellä esitettyihin koulutuksen funktioihin. Taulukossa 3 edellä koulutuksen funktioiden rinnalle asetetaan niiden sisältöä vastaava lainaus perusopetuksen opetussuunnitelmasta (lukuista Perusopetuksen tehtävä ja Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet).

Taulukko 3. Koulutuksen funktiot ja opetussuunnitelma

Funktio: (Antikainen ym. 2013, 150–179)	Vastine opetussuunnitelmassa: (POPS 2014, 18–19)
Kvalifiointi	”Opetuksen keskeisenä tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle. Tähän tarvitaan sekä eri tiedonalojen tietoja ja taitoja että tiedonaloja läpileikkaavaa ja yhdistävää osaamista. Taitojen merkitys korostuu.”
Valikointi	”Se (perusopetus) ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja

	rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin.”
Integrointi	”Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. – – opetus edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. – – korostetaan ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.”
Varastointi	–

Kvalifiointi ja integrointi ovat tehtäviä, jotka selvästi julkilausutaan myös opetussuunnitelmassa. Valikointitehtävän voi tunnistaa opetussuunnitelmasta, se vain muotoillaan opetussuunnitelmatekstissä tavalla, joka ei varsinaisesti korosta valikoinnin käsitettä. Varastointiin ei opetussuunnitelmassa viitata.

1.2.4 Peruskoulun arvoperusta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen arvoperusta on jaettu nykyisessä opetussuunnitelmassa neljään alaotsikkoon. Ne ovat 1. Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen; 2. Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; 3. Kulttuurinen moninaisuus rikkautena; 4. Kestävän elämäntavan välttämättömyys. Alla alaotsikoiden sisältöä avataan lyhyesti etsien samalla yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia vuoden 2004 opetussuunnitelmassa esiteltyyn perusopetuksen arvoperustaan.

1. Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen (POPS 2014)

Arvoperustan ensimmäisessä osassa todetaan perusopetuksen perustuvan käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä, mikä tarkoittaa, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas sellaisenaan. Jokaisella lapsella todetaan olevan oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Perusopetus tukee tämän oikeuden toteutumista kannustamalla, yksilöllisellä tuella, kuuntelemisella, arvostamisella, oppimisesta ja hyvinvoinnista välittämällä sekä osallisuuden kokemusten tarjoamiselle.

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. (POPS2014, 15.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman arvoperusta huomioi tätä näkökulmaa vain hyvin niukasti: "Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista". (POPS 2004, 12.) Yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittaminen voidaan tässä kontekstissa ymmärtää samaa tarkoittavaksi kuin oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen.

2. Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia (POPS 2014)

Arvoperustan toisessa osassa todetaan perusopetuksen pyrkivän edistämään sivistystä, tasa-arvoa ja demokratiaa. Sivistys määritellään esimerkiksi "yksilöiden ja yhteisöjen taidoksi tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella". Sivistynyt ihminen määritellään itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostavaksi, ja niitä kohtaan oikein toimivaksi. Tasa-arvo, jota opetuksen tulee edistää, jaotellaan taloudelliseen, sosiaaliseen, alueelliseen ja sukupuolten tasa-arvoon. Opetuksen pitää olla oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta.

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. – – Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. (POPS2014, 16.)

Tasa-arvo nousee vuoden 2004 opetussuunnitelmassakin jo selkeästi esiin, sillä se mainitaan heti ensimmäisessä virkkeessä. Pyrkimys sekä alueellisen että yksilöiden välisen tasa-arvon lisäämiseen perusopetuksen avulla mainitaan myös osaksi perusopetuksen arvoperustaa. Tämän lisäksi myös sukupuolten välinen tasa-arvo tuodaan esiin: "Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-

elämässä”. (POPS 2004, 12.) Sivistys on terminä vaikeammin määriteltävissä, eikä siihen sopivia mainintoja löydy vuoden 2004 opetussuunnitelman arvoperustasta – ainakaan suoraan.

3. Kulttuurinen moninaisuus rikkautena (POPS 2014)

Arvoperustan kolmannessa osassa todetaan perusopetuksen rakentuvan suomalaisella kulttuuriperinnöllä. Suomalainen kulttuuriperintö määritellään moninaiseksi, eri kulttuureiden vuorovaikutuksesta muodostuneeksi ja muotoutuvaksi. Maailmankansalaisuus, eri kulttuurien ymmärtäminen ja kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajoja ylittävä opetus nähdään arvokkaina.

Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. – – Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (POPS2014, 16.)

Kulttuurin merkitystä korostetaan selkeästi vuoden 2004 opetussuunnitelman arvoperustassa. Arvoperusta on pituudeltaan melko lyhyt, mutta tästä huolimatta suomalaisen kulttuurin roolia perusopetuksen kannalta alleviivataan lyhyeen tekstiin suhteutettuna merkittävän paljon.

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (POPS2004, 14.)

4. Kestävän elämäntavan välttämättömyys (POPS 2014)

Arvoperustan neljännessä osassa tunnistetaan vallitseva ilmastokriisi, ihmisten vastuu sen aiheuttamisesta ja ihmisten riippuvaisuus ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Perusopetuksen pitää edistää kestävää elämäntapaa ja

sukupolvien yli ulottuvaa globaalia vastuuta. Ekososiaalinen sivistys on välttämätöntä:

Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. – – Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatukseksi on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudella. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi. (POPS2014, 16.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman arvoperustassa kestävän elämäntavan välttämättömyyttä käsitellään niukasti. Ensimmäisessä kappaleessa mainitaan pyrkimys luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämiseen, mutta muuten arvoperustasta ei löydy mainintoja tähän teemaan liittyen.

Olemme nyt esitelleet vuoden 2014 opetussuunnitelman arvoperustan sekä käsitykset peruskoulun tehtävistä. Taulukossa 4 osoitetaan niiden keskinäinen yhteys, johon palataan myöhemmin tutkielman empiirisessä osiossa.

Taulukko 4. Arvoperustan ja tehtävien yhteys

Arvoperustan osa	Arvoperustaa vastaava tehtävä
Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen	Opetus- ja kasvatustehtävä
Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia	Yhteiskunnallinen tehtävä
Kulttuurinen moninaisuus rikkautena	Kulttuuritehtävä
Kestävän elämäntavan välttämättömyys	Tulevaisuustehtävä

Vuoden 2014 opetussuunnitelman arvoperusta ja tehtäväkäsitykset muodostavat keskenään keskusteleavan sisällön. Jokaisen arvoperustan peruskiven voidaan katsoa saavan vastineensa ”peruskoulun tehtävissä”, joista johdetaan edelleen opetussuunnitelman yksityiskohtaisempia tavoitteita.

2 KETKÄ PUHUVAT? ELI NÄKÖKULMIA OPETTAJAN PROFESSION

Olemme edellisissä luvuissa käsitelleet peruskoulun – ja laajemminkin, kasvatuksen ja koulutuksen – yhteiskunnallisia tehtäviä, päämääriä ja mahdollisia päämääriä. Ilmi on käynyt, että peruskoulu on mitä suurimmissa määrin yhteiskunnallinen toimija, ja sitä voidaan käyttää ja käytetäänkin merkittävänä yhteiskunnallisen vaikuttamisen keinona. Opetussuunnitelmassa määritellyt tehtävät (ja arvot, joihin ne pohjautuvat), ovat poliittinen viesti siitä, millaista yhteiskuntaa kohti kulloinkin halutaan edetä.

Tässä luvussa huomio kiinnittyy opettajan profession ja sen toteuttajiin, opettajiin itseensä. Luvun tarkoitus on kerryttää tietoa siitä, keitä ovat he, jotka kasvatukselle ja koulutukselle asetettuja tavoitteita käytännössä toteuttavat. Aihe on mielenkiintoinen ja tärkeä, sillä esimerkiksi opetussuunnitelma itsessään on vain poliittinen asiakirja, joka saa tärkeimmän merkityksensä vasta sitä toteuttavien ihmisten tulkinnoissa ja toiminnassa. Siksi opettajien roolien, asenteiden ja heille asetettavien (usein ristiriitaisten) vaatimusten tutkiminen on tärkeää ja perusteltua käsiteltäessä koulun roolia yhteiskunnallisena vaikuttajana ja muutoksen tuottajana.

Opettaminen on ammatti, josta Suomen kaltaisessa yhteiskunnassa jokaisella on jokin näkemys. Valtaosa suomalaisista on viettänyt vähintään yhdeksän vuotta ainakin joissain määrin opettajien vaikutuksen alla ja heidän työtään seuraten. Harvalla suhde opettajiin – tai peruskouluun laajemmin – katkeaa oman koulupolun päättymiseen. Se saa uusia muotoja esimerkiksi omien tai läheisten lasten koulunkäynnin kautta tai julkista keskustelua seuraamalla. Opettajien työ on paitsi yhteiskunnallisesti merkittävää, myös ajatuksia ja tunteita herättävää. Ja niin saakin olla: vaikka opettajan työ on kirjallisesti vahvasti säädeltyä, on se esimerkiksi Suomessa myös merkittävän autonomista, mikä

vahvistaa opettajan muutenkin vahvaa valta-asemaa oppilaisiin nähden. Jos hyväksytään ajatus, että koulussa tapahtuvalla kasvatusta- ja opetustyöllä on laajassa kuvassa vaikutusta yksilöiden kehitykselle, ja että tämän kasvatusta- ja opetustyön päämäärät ja arvot määritellään opetussuunnitelmassa, ja että autonomisesti toimiva opettaja on käytännössä varsin vapaa toteuttamaan ja tulkitsemaan opetussuunnitelmaa parhaaksi katsomallaan tavalla, voidaan todeta, että opettajilla ammattikuntana on isossa kuvassa ainakin teoreettisesti varsin painava valta siinä, millaisia ihmisiä yhteiskunta tuottaa. Tästä syystä on perusteltua kysyä, millaisista ihmisistä tämä ammattikunta koostuu, ja millaisessa asemassa he työtään tekevät.

2.1 Opettajan ammatti professiona

Opettajan ammattia voidaan kutsua professioksi. Yleinen tapa perustella jonkin ammatin professioasemaa on ammatillisuuden piirreteoria. Professioammattien – joista klassisimpia esimerkkejä ovat lääkäri ja tuomari – erityispiirteisiin kuuluu perinteisesti pitkä ja teoreettinen yliopistokoulutus, tutkintoserifikaatin vaade, laaja vapaus järjestää työ itsenäisesti ja tehdä siihen liittyviä ratkaisuja, vahva palveluetiikka ja järjestäytymisaste, sekä yhteiskunnallinen merkittävyys ja hyvä palkka. (Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Kimonen, Nevalainen & Sarja 2004, 9.) Opettajan työn vaatimuksissa ja toteuttamisessa on suurempia maakohtaisia eroja kuin lääkärin ja tuomarin vastaavissa, mutta piirreteoriaan viitaten ainakin Suomessa opettajan ammatti täyttää professioammattin vaatimuksia kiitettävästi. Piirreteoria vaikuttaakin vahvasti opettajan ammatin kuvauksissa, vaikka sen hyödyllisyyttä ammatillisia kysymyksiä käsitteellistettäessä on myös kritisoitu (Webb ym. 2004, 9).

Teoriaan on nojannut muun muassa Luukkainen (2004, 50–53, 90–91), joka tulee väitöskirjassaan useisiin eri profession tunnusmerkistöjen määritelmiin viitaten tulokseen, että opettajan ammattia voidaan tarkastella professiona, sillä ammatti on yksi kelpoisuuksien ja koulutuksen suhteen tarkimmin määriteltyjä, ja koska opettajat katsovat ammattiinsa liittyvän eksperttitason tietoa, ja korostavat sen eettistä näkökulmaa eli tavoitetta pyrkiä lapsen ja yhteiskunnan parhaaseen. Ammattiin liittyy myös laaja yhteiskunnallinen vastuu ja yhteiskunnan hyvinvoinnille ominaisten palveluiden tuottaminen, ja ammatinharjoittajien asema

perustuu pitkään ja erikoistuneeseen, monopolisoituun tiedeperustaiseen koulutukseen. Luukkaisen (2004, 47) mukaan näkemys opettajan ammatista professiona vahvistui Suomessa 1990-luvulla, jolloin näkemys opettajuudesta laajentui uusille alueille perinteisestä opetustaidon, sosiaalistamisen ja kutsumustyön välisestä painista. Sitä ennenkin termin käytöstä oli ehditty kiistellä jo pitkään (Lawn 1989, 159). Carr ja Kemmis näkivät 1980-luvun loppupuolella, että aitoon professioon oli vielä matkaa ainakin seuraavien kehitysaskelten verran: 1. Opettajien asenteiden ja toiminnan on perustuttava tiiviimmin teoriaan ja tutkimukseen. 2. Opettajien autonomian on laajennuttava mahdollistamaan parempi osallistuminen yksilö- ja yhteisötason päätöksentekoon. 3. Opettajien velvollisuuksien on laajennuttava käsittämään opettajien vastuun yhteisössä laajemmin. (Carr ja Kemmis 1986, 7–9.)

1990-luvulla näitä kehitysaskelia otettiin, ja Luukkainen, joka väitöskirjassaan nostaa esiin Carrin ja Kemmisin, saattaa perustaa näkemystään 1990-luvulla tapahtuneesta professiokäsityksen vahvistumisesta tähän huutoon vastaamiseen. Opettajien asiantuntemusta haluttiin alkaa hyödyntää laajemmin opetussuunnitelmatyössä ja vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet siirsikin kouluille merkittävän paljon suunnitteluvastuuta ja -valtaa. Koulun valta kasvoi keskeiseksi, ja tätä kautta opettajien mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman tekemiseen lisääntyi huomattavasti. Opetussuunnitelman perusteet pyrki pois yksityiskohtaisuudesta ja toiminnan tarkasta määrittelystä. (Rokka 2011, 26–31.) Myöhemmin tullaan huomaamaan, ettei opettajien määräysvallan lisääminen opetussuunnitelmaa tehdessä saanut yksin kiittävää vastaanottoa.

Kuitenkin esimerkiksi Laine (1998) on huomauttanut, että opettajan ammatti on monista ulkoisista autonomisen ammatin tunnusmerkeistä huolimatta sisältäpäin edelleen rajattu ja normitettu. Sisäisiä normittajia ovat opettajankoulutus ja ammattikunta itsessään. Myös ulkoa tulevat odotukset voivat lisätä turvattomuuden tunnetta, mikä kaventaa autonomian toteutumista. (Laine 1998, 115–116.) Huomiot tekevät professioammatin piirreteorian kritiikkiä ymmärrettäväksi, sillä piirreteorialle ominainen laatikoiden ruksailu katsoo helposti tällaisten ”toteutuvien” asioiden ohi. Vaihtoehdon piirreteorian käytölle antaa Niemen (1999) näkemys, jonka mukaan opettajaprofessio perustuu opettajien voimaantumiseen ja valtautumiseen. Valtautumiskäsityksessä opettajia rohkaistaan uudistamaan aktiivisesti opetustaan ja sitä kautta

yhteiskuntaa. Opettajien autonomiaa tulee edistää, ja sitä kautta opettajien tulee ottaa rooli kriittisinä opetuksen sisällön ja opetustapojen kehittäjinä ja soveltajina, ei hallituksen direktiivien teknisinä täytäntöönpanijoina tai ennalta määrättyjen opetusmetodien teknisinä toteuttajina. (Niemi 1999.) Suomessahan opettajien autonomia on korkea – autonomiaa voidaan pitää jopa koulutusjärjestelmää leimaavana piirteenä (Niemi ym. 2018, 49), ja se on opettajien mielestä yksi työn houkuttelevimmista piirteistä (Webb ym. 2004, 55). Opettajien valtautumisen tutkimus on Niemen (1999, 213) mukaan rohkaissut opettajia käyttämään ääntään koulutuspoliittisessa keskustelussa. Ammattikunnan emansipaatio on hänen mukaansa erityisen tärkeää postmodernilla aikakaudella.

2.2 Opettajaihanne nykymaailmassa

OECD esitti vuonna 2001, että koulut muuttuvat 15 vuodessa oppimiskeskuksiksi, ja opettajien on kohdattava haaste, jossa oppijat oppivat itsenäisesti internetin avulla. Täten, jotta opettajan ammatti ei eräänny, opettajien täytyy määritellä roolinsa ja työtapansa uudelleen. Lee ja Tan (2018) eivät näe tilannetta uhkana vaan mahdollisuutena, huomauttaen, että kaikissa menestyvissä koulutusjärjestelmissä opettajat nähdään edelleen poikkeuksetta tärkeinä ”muutoksen työkaluina”, ja niissä kaikissa satsataan runsaasti 2000-luvun opettajia tuottavaan opettajankoulutukseen. (Lee & Tan 2018, 29.) Näin on esimerkiksi Suomessa.

Käsitys ihanteellisesta opettajasta on ollut muutoksessa aina. Muutosta voisi kärjistää siten, että ensin muuttuu maailma, sitten koulu ja sitten opettajaideaali. Rinne (1986, 205) on tutkinut opettajahyveissä tapahtuneita muutoksia yli sadan vuoden ajalta, ja osoittanut Kemppisen (2006, 15) mukaan vakuuttavalla tavalla, että kunkin ajan opettajaihanne on mallikansalaisen ihannetyyppi. Luukkainen on väitöskirjassaan eritellyt, miten käsitys hyvästä opettajasta on muuttunut Suomessa 1900-luvulta alkaen. Tämä opettajaideaalien kehitys tiivistää suomalaisen opettajuuden historiaa ja antaa näkökulmia siihen, millaisia erilaisia rooleja opettajille voidaan sovitella ja on soviteltu. Taulukko 5 kuvaa Luukkaisen (2004, 160–162) ideaaleja.

Taulukko 5. Opettajaideaalit Suomessa

Ideaali:	Aika:
Sosiaalistaja-kansankynttilä	1960-luvulle asti
Hyvän opetustaidon omaaja	1970-luku
Asiantuntija	1980-luku
Refleктоiva tutkija	1990-luku
Yhteiskunnallinen vaikuttaja-kasvattaja	2000-luku

Luukkainen esitti vuonna 2004 myös mielenkiintoisen arvion 2010-luvun opettajaideaalista. Hän nimitti sitä eettisesti näkemykselliseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan kehittäjäksi. Opettajuus on kehittymässä kohti eettisesti näkemyksellistä ja aktiivista yhteiskunnan kehittäjää, joka yhteistyötaitojen lisäksi hallitsee oppisisällön ja osaa toiminnallaan valmistaa oppilaita kohti tulevaisuuden haasteita. Opettaja nähdään ideaalissa sekä muistuttajana ja keskustelijana että toimijana. Taulukko 6 tiivistää osatekijöihin jaetun ideaalin sisällön.

Taulukko 6. Eettisesti näkemyksellinen ja aktiivisesti yhteiskuntaa kehittävä opettaja (Luukkainen 2004)

Osatekijä:	Kuvaus:
Sisällön hallinta	Opetettavan alan hallinta on opettajan työssä onnistumisen keskeinen perusta, olivat opettajuuden painotukset mitkä tahansa.
Oppimisen edistäminen	Olennaista valmiuksien ja oppimisen edistäminen niin, että oppilaan rooli aktiivisena toimijana korostuu. Välttääksemme pinnallisen oppimistapahtuman on oppiminen ymmärrettävä yksilön omakohtaisten tietojen ja taitojen konstruoimisena. Työelämän muuttuminen yhä enemmän tieto- ja älypainotteiseksi huomioitava.
Eettinen päämäärä	Opettajan tehtävänä on sivistyksen rakentaminen ja ylläpitäminen. Velvoite tehdä jatkuvaa sivistyksen analyysiä, johon sisältyy erilaisten näkemysten ja moninaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen.
Tulevaisuushakuisuus	Koulutuksen ja kasvatuksen tehtävänä on valmistaa oppilaita tulevaisuuden maailmaan. Koulutuspoliittiset ratkaisut perustuvatkin aina näköpiirissä olevien tekijöiden perusteella konstruoituihin

	<p>todennäköisen tulevaisuuden visioihin, mutta tulevaisuuden luonteeseen voidaan myös vaikuttaa – paitsi koulutuspoliittisilla ratkaisuilla myös jokaisen yksittäisen opettajan ja kasvattajan pyrkimyksillä. Opettajan täytyy tiedostaa olevansa tulevaisuudentekijä, halusi hän sitä tai ei. Myös passiivisuus tai pyrkimys estää jonkin kehityssuunnan toteutuminen on aktiivinen teko.</p>
Yhteiskuntasuuntautuneisuus	<p>Koulun ja opettajan tehtävänä on toimia yhteiskunnallisena muutosvoimana. Opettajan tavoiteltavia ominaisuuksia ovat kriittinen tiedostaminen ja uusien käytäntöjen etsiminen. Nykyopettajalta edellytetäänkin ammattinsa yhteiskunnallisen luonteen tiedostamista, työnsä näkemistä yhteiskunnallisena tehtävänä ja oppilaidensa ja itsensä ohjaamista kohti aktiivista yhteiskunnallista vaikuttamista.</p>
Yhteistyö	<p>Opetuksen laadun varmistamiseksi olisi kaikkien kannalta hyödyllisintä, että toimintaympäristöt ja niiden rajat avartuisivat edelleen. Tästä syystä opettajien keskinäisen yhteistyön ja kollegiaalisuuden tarve on valtava. Kehittyvä oppilaitos on tulevaisuudessa vahva nimenomaan yhteisönä. Sen päätöksenteko perustuu keskusteluun ja eri asiantuntijuuden alueiden edustajien yhteiseen harkintaan.</p>
Itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen	<p>Opettaja ei peruskoulutuksessaan saa sellaisia valmiuksia, joilla hän selviäisi työuransa loppuun, vaan opettajalta vaaditaan jatkuvaa uusiutumista ja täydennyskouluttautumista.</p>

Luukkaisen – josta tuli sittemmin opetusalan ammattiyhdistys OAJ:n koulutuspoliittinen päällikkö (2009–2010) ja puheenjohtaja (2010–2022) – vuoden 2004 visio saa vastakaikua nykyhetkestä. Opetushallitus korosti vuonna 2014, että opettajaprofession kehittämisen keskeiset arvot ovat elinikäinen oppiminen, tieto- ja tutkimusperustainen orientoituminen työhön, vaikuttavuus sekä tulevaisuuden tarpeiden ja kompetenssien ennakointi koulutuksen näkökulmasta. Vuonna 2016 opetusministeriö valjastikin opettajankoulutusfoorumin uudistamaan opettajankoulutuksen vastaamaan uusiin, maailman ja opetussuunnitelmareformin aiheuttamiin haasteisiin.

Opettajankoulutuksen tavoitteet heijastelevat opettajilta itseltään vaadittavaa roolia jopa selvemmin kuin perusopetuksen opetussuunnitelma. Foorumin piti kehittää ohjelma, joka kuvaa, millaista opettajankoulutusta tarvitaan, jotta opettajat pystyvät työssään tukemaan lapsia oppimaan ”tänään, huomenna ja tulevaisuudessa tarvittavia taitoja”. Opettajankoulutusfoorumi asetti uudet holistiset tavoitteet opettajankoulutukselle. (Niemi ym. 2018, 54.) Niiden mukaan laadukkaan opettajan kulmakivet ovat:

1. Laaja-alainen perusosaaminen
2. Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus
3. Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen

Laaja-alainen perusosaaminen tarkoittaa pedagogista, ainedidaktista ja ammatillista taitavuutta. Opettajan tulee osata seuraavat asiat: pedagogisten ratkaisujen perustelu, tieteellisen tiedon soveltaminen käytäntöön, kasvamisen ja kehittymisen lainalaisuudet, kaikenikäisten oppijoiden kanssa toimiminen, tutkimusmenetelmien käyttö opetuksen kehittämisessä, laaja-alaisen osaamisen kehittämisen tukeminen, yhteisöllisyyden rakentaminen ja tukeminen, alueellisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa toimiminen, moninaisten oppijoiden toimijuuden ja opiskeluprosessin opettaminen ja ohjaaminen yhdessä kollegoiden kanssa sekä erilaisten oppimisympäristöjen tarkoituksenmukainen käyttö. Lisäksi opettajan tulee olla yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti aktiivinen ja osaava, muutoksia ennakoiva ja yritteliäs, ja toiminnassaan ammatillinen, eettinen ja arvoista tietoinen. (OKM 2016.)

Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus on positiivista asennetta jatkuvaa muutosta kohtaan. Se vaatii epävarmuuden sietokykyä ja uusia sekä innovatiivisia ajattelutapoja. (Niemi ym. 2018, 55.) Opettajan tulee osata käynnistää, ohjata ja johtaa luovia prosesseja, yhdistää ja kehittää luovasti erilaisia oppimisympäristöjä, käyttää digitaalisia välineitä, kehittää opetussuunnitelmia ja tutkintovaatimuksia, integroida opetukseen tärkeitä yhteiskunnallisia teemoja, ajatella ja toimia luovasti muuttuvassa toimintaympäristössä ja edellä mainituissa verkostoissa, arvioida oppijoita ja itseään monipuolisesti, muuttaa tarvittaessa sekä omaa toimintaansa että olosuhteita, ja johtaa muutosta ja muutoksessa. Opettajan tulee olla rohkea kehittäjä ja kokeilija. (OKM 2016.)

Oman osaamisen ja oppilaitoksen jatkuva kehittäminen asettaa opettajalle vastuita niin itsensä kuin yhteisönsäkin suhteen. Opettajan tulee osata kehittää itseään tutkimukseen perustuen, arvioida osaamistaan, johtaa itseään, ja reflektoida pedagogisia ratkaisujaan ja toimintatapojaan, sekä toimia moniammatillisissa tiimeissä, auttaa kollegoja kehittymään, kehittää oppilaitoksen oppimisympäristöjä ja toimintatapoja, ja tehdä yhteistyötä ja verkostua kotimaassa ja kansainvälisesti. (OKM 2016.)

Niemen ym. (2018) mukaan suomalaisten opettajien työ on kaikessa ammatillisessa vapaudessaan hyvin vaativaa. Uuden opetussuunnitelman tavoitteiden he sanovat asettavan opettajille runsaasti vastuita. Opettajan työ ei rajoitu luokkahuoneeseen tai koulurakennukseen, vaan opettajien vastuualueeseen kuuluu myös toimia yhdessä erilaisten yhteistyökumppaneiden, kuten kolmannen sektorin edustajien kanssa erilaisissa verkostoissa. Oppimisympäristöjen on äärimmäisen tärkeää heijastaa oppilaille, että he elävät kompleksisessa ja globaalissa maailmassa keskellä erilaisia digitaalisia välineitä, mediapalveluita ja pelejä. Oppilaita tulee ohjata kehittämään kompetenssiaan toimia tällaisissa ympäristöissä, jotta nämä voivat tulla yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi, ja ohjata oppilaita kriittiseen ja itsenäiseen tiedonhankintaan ja käyttöön. Opettajien täytyy pystyä ottamaan maailman muutosten keskellä julkisen intellektuellin rooli, ja esittää vakavia kysymyksiä siitä, mitä he opettavat ja miten, ja mitä suurempaa tavoitetta kohti tällä pyritään. Opettajilla on oikeus ja vastuu tuoda esiin koulutuksellisia tarpeita ja haasteita yhteiskunnassa. (Niemi ym. 2018, 52, 59.) Huomataan, että suomalaisen opettajatutkimuksen tärkeimpiin nimiin lukeutuva Niemi ajatteli hyvin samalla tavalla jo 20 vuotta aikaisemmin kirjoittaessaan opettajaprofession perustuvan opettajien voimaantumiseen ja valtautumiseen.

2.3 Suomalaisen opettajan epäpoliittisuudesta

Teoreettisen viitekehyksen loppuksi esitetään muutama ajatus opettajien yhteiskunnallisesta valveutuneisuudesta. Keskeinen väite on, että Suomessa opettajat ovat perinteisesti yhteiskunnallisesti varsin passiivinen ammattikunta, jonka piirissä on elänyt vahvana ajatus jonkinlaisesta neutraalista

epäpoliittisuudesta. Autonomiaa on, kuten aiemmin todettu, mutta sitä saatetaan käyttää valikoiden. Näille huomioille on paikkansa ennen siirtymistä tutkimuksen empiiriseen osioon tarkastelemaan opettajien ääntä tämän päivän julkisessa keskustelussa.

Suomalaisten opettajien (niin kansa- kuin peruskoulun) roolia yhteiskunnallisina ja poliittisina keskustelijoina on aina leimannut ihanne maltillisuudesta, pidättyväisyydestä ja puolueettomuudesta. Historiallisesti tarkasteltuna asiaa selittää ammattikunnan tiivis valtiosuhde. Valtio on varhaisista kansakoulun ajoista lähtien nähnyt opettajat tärkeinä yhteiskunnallisten tavoitteiden toteuttajina. Se on pyrkinyt kontrolloimaan näiden aatteellista liikkumatilaa ja luomaan ammatti-identiteettiä, joka ei sisällä aktiivista kritiikkiä tai työn yhteiskuntapoliittisten reunaehtojen haastamista. Koulutuspoliittisen toimijuuden näkökulmasta tämä on haastava lähtökohta. (Räisänen 2014, 10.) Suomalaisten opettajien yhteiskunnallinen passiivisuus ja kaikenlaisen radikalismien varjoonsa jättävä keskiluokkaisuus on Räisäsen (2014, 130) mukaan kiinnostava piirre verrattuna monien muiden maiden opettajien (vasemmistolaiseen) poliittiseen aktiivisuuteen. Suomessa koulumaailmaa on hallinnut oikeisto, joka on pyrkinyt epäpolitisoida kouluja ja opettamaan ”poliittisesti neutraaleja ja yleishyödyllisiä tosiasioita”.

Edellisessä luvussa esitellyt näkemykset opettajuudesta nykyajassa kuitenkin kohdistavat myös suomalaisiin opettajiin suuria odotuksia myös poliittisen toimijuuden suhteen. Julkisia intellektuelleja tarvitaan! Opettajan työn yhteiskunnallisen ulottuvuuden korostuminen alkoi 1990-luvulla. Erilaisissa arvioinneissa ja ennakkoinneissa alettiin tuolloin tuoda esiin opettajien yhteiskunnallisen tietoisuuden tärkeyttä. Kun koululle asetetaan kiihtyvällä tahdilla uusia tehtäviä, ei opettajien tule vain myötäillä kehityskulkuja, vaan kysyä kriittisesti, mihin suuntaan ne yhteiskuntaa vievät. (Mikkola 2006, 53–54.) Muistetaan luvussa 1.1.1. esitetty Mäkisen ja Kujalan (2017) ajatus opettajaposition merkityksen tiedostamista ajassa, jossa koulu- ja opetussuunnitelmauudistusten lähtökohtia tarjotaan usein koulun ulkopuolelta. Ammattikunnan irtautuminen historiallisesta kollektiivisesta identiteetistään ei kuitenkaan ole helppoa. Luukkaisen (2004, 161) mukaan monet opettajat ovat kavahtaneet yhteiskunnallisen tehtävän laajuutta ja toivoneet paluuta ylhäältä säädellympään koulukulttuuriin.

Webb ym. (2004, 29) ovat kirjoittaneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkimainingeissa jännitteistä opettajien persoonallisen identiteetin ja uuden, vaaditun opettajaprofession välillä. Vuoden 1994 uudistuksessa luovuttiin keskusjohtoisuudesta tavalla, joka Rokan (2011, 4) mukaan järjestytti koulumaailmaa, ”kun todeksi vahvistui, että jokainen koulu saa todella laatia oman opetussuunnitelmansa”, kuntien antaessa toiminnalle hyvin väljät raamit. Webb ym. (2004) ovat tarkastelleet tämän uudistuksen seurauksia kriittisesti. Alhaalta lähtevä koulun kehittämismääräys vei opettajien mielestä aikaa perustyöltä, lisäsi stressiä ja työn kuormitusta, ja aiheutti hyödyttömyyttä, pirstoutumista, monimuotoisuutta sekä epävarmuutta (Webb ym. 2004, 27). Kehitystä jarrutettiin vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa, jonka myötä palattiin vuoden 1985 malliin, jossa Rokan (2011, 4) mukaan ”valmiiden perusteiden päälle sorvattiin kuntakohtaisia osioita ja hitunen koulukohtaisuutta”. Rokka suhtautuukin kriittisesti siihen, että vuoden 1994 suunnasta käännyttiin takaisin. ”Kokoamista ja hiomista työ vaati, mutta jokainen opetussuunnitelmaprosessiin osallistunut myös sisäisti koulun opetussuunnitelman. Tuosta teoksesta voi vieläkin olla ylpeä”, kirjoittaa Rokka (2011, 4) vuoden 1994 opetussuunnitelmasta, ja vastaavasti sen seuraajasta: ”palattiin taas lukemaan, tulkitsemaan ja mahdollisimman hyvin muistamaan, mitä muut olivat opetussuunnitelmaan kirjoittaneet.” Tämä 20–30 vuoden takaa nostettu esimerkki valaisee ristiriitaa opettajaprofessioteorian ja käytännön välillä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus teki ennennäkemättömän päänavauksen opettajien mahdollisuuksille vaikuttaa koulutuspolitiikkaan laajemminkin, ainakin teoriassa. Oltiin totisesti siinä ytimessä, joka Niemen voimautumiskäsityksessä (1999) maalataan: opettajia rohkaistaan uudistamaan aktiivisesti opetustaan ja sitä kautta yhteiskuntaa. Opettajat eivät kuitenkaan ottaneet tätä autonomiansa kasvua ilolla vastaan. Tuloksia opettajien tyytymättömyydestä on esittänyt myös esimerkiksi Syrjäläinen (2002). Tapaus näytti osaltaan, että opettajien persoonallisen identiteetin ja vaaditun uuden opettajaprofession – jota diskurssitasolla ylläpitävät esimerkiksi hallitus, eduskunta, opetushallitus, monet tutkijat, opettajankoulutus ja jopa ammattijärjestöt (Webb ym. 2004, 35–36) – välillä on jännitteitä.

Onko näin yhä? Mikkolan (2006, 53–54) mukaan opettajankoulutus ei vielä 1990-luvulla vastannut kunnolla uusien ihanteiden asettamaan haasteeseen,

mutta ainakin koulutuksen tavoitteiden tasolla asiaan on sittemmin puututtu. Tavoitteiden päivittämisen vaikutukseen pitää kuitenkin suhtautua kriittisesti. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja tutkineen Rähän (2010) mukaan tavoitellun opettajuuden muutos ei ole näkynyt opiskelijavalintojen trendeissä. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ovat kyllä niin sanotusti seuranneet aikaansa ja vallitsevia opettajuusihanteita, mutta Rähä esittää valintakokeiden jääneen näistä uudistuksista irralliseksi saarekkeeksi. Heikkinen (1999) on kirjoittanut opettajankoulutuslaitosten jopa halveksivan syvästi teoreettisuutta ja hiljaista asioihin paneutumista. Opettajankoulutuksen heimokulttuurissa ei hänen mukaansa suosita älyllisyyttä. Kun otetaan huomioon vielä opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimukset, joiden mukaan opiskelijoiden käsitykset opettajuudesta ja oppimisesta eivät juuri muutu yliopistokoulutuksen aikana (Maijala 2000; Laine 2004), voidaan esittää, että käytännön tasolla Suomessa saattaa edelleen valmistua hyvin erilaisia luokanopettajia kuin yleisesti luullaan tai teoriassa sanotaan.

Fornaciarin ja Männistön (2015) mukaan suomalaiset opettajat kylläkin pitävät yhteiskunnallisia asioita tärkeinä, mutteivat löydä aikaa niiden pohtimiselle. He esittävätkin, että opettajankoulutuksen didaktis-psykologisen lähtökohdan tieltä tulisi raivata enemmän tilaa yhteiskunnallisten ilmiöiden tarkasteluun. Nyt niin ei ole. Nykyisestä peruskoulun opetussuunnitelmasta he toteavat, että vaikka se antaa tilaa kriittiselle lähestymistavalle opetukseen, on vielä epäselvää, miten tämä toteutuu käytännössä. Mitä opettajien julkisuuskuvaan tulee, siitä loistaa poissaolollaan ymmärrys koulun taloudellisista, sosiaalisista, ideologisista ja kulttuurisista sitoumuksista. (Fornaciar & Männistö 2015, 82.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Luvussa 3 kuvataan tutkimuksen toteutusta. Luku alkaa tutkimuskysymysten määrittelyllä sekä tieteenfilosofisten taustaoletusten esittelyllä. Tämän jälkeen kirjoitetaan lyhyesti laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin luonteesta sekä mielipidekirjoituksista tutkimusaineistona. Lopuksi kuvataan, miten tutkimus käytännössä eteni aineistonkeruusta kunkin tutkimuskysymyksen analyysiin.

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa analysoitiin Helsingin Sanomissa vuosina 2018–2019 julkaistuja, opettajan roolissa kirjoitettuja, peruskoulua käsitteleviä mielipidekirjoituksia. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää opettajien panosta peruskoulua koskevalle julkiselle keskustelulle Suomessa, ja lisätä ymmärrystä paitsi opettajien peruskoulua koskevista käsityksistä, myös heidän roolistaan “julkisina intellektuelleina”. Peruskoulua koskevien käsitysten suhteen oltiin kiinnostuneita sekä ajankohtaisista, reaalista asioista, joita opettajat toivat kirjoituksiinsa ilmi, että siitä, millaista kuvaa peruskoulun tehtävästä kirjoitukset laajemmin ymmärrettynä loivat. Tämä yleisluontoinen lähtökohta tarkentui kolmeksi tutkimuskysymykseksi:

1. Mitä haasteita peruskoululla on opettajien mielipidekirjoitusten mukaan?
2. Mitä peruskoulun tehtäviä opettajien mielipidekirjoitukset sisälsivät? ¹
3. Mitä arvoja opettajien mielipidekirjoitukset sisälsivät?

Perustellaan vielä kunkin kysymyksen olemassaolo. Kysymyksellä 1 haluttiin päästä kiinni ajankohtaisiin, reaalisiin huoliin enemmän ylätasolla liikkuvien

¹ Peruskoululle mielipidekirjoituksissa annettuja tehtäviä on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut myös Hurtig (2012). Tämän kysymyksenasettelun jatkokehittelystä on ollut hyötyä tälle tutkielmalle. Suorina eroina Hurtigiin on aineiston rajaaminen opettajien kirjoituksiin sekä analyysirunkona käytetyn opetussuunnitelman vaihtuminen.

kysymyksien 2 ja 3 vastapainoksi. Lisäksi kysymyksen aineistolähtöisellä otteella haluttiin varmistaa, että aineistosta saadaan irti myös sellaiset elementit, jotka olisivat rajautuneet tiukasti teorialähtöisyydessä pysytelleen tutkimuksen ulkopuolelle. Kysymykset 2 ja 3 ovat teorialähtöisiä – niissä aineistoa verrataan opetussuunnitelman tehtävämääritelmiin ja arvoperustaan. Nämä kaksi osaa sulautuvat opetussuunnitelmassa toisiinsa liki saumattomasti ja ovat sisällöltään hyvin samanlaisia (kts. taulukko 4). Olisi ollut perusteltua kysyä kysymyksistä vain toinen. Halusimme kuitenkin, että parina tehtävässä opinnäytetyössä molemmilla kirjoittajilla on yksi täysin oma osuus. Tutkimuskysymysten 2 ja 3 analyysit on toteutettu ja tulokset raportoitu toisistaan tietämättä. Tämä näkyy lopputuloksessa tulosten osittaisena päällekkäisyytenä ja lukijan kannalta paikoin turhauttavana runsaudenpulana. Tunnistamme heikkouden, mutta annamme ratkaisulle myös arvoa. Hieman eri näkökulmista esitetyt tutkimuskysymykset antoivat hyvin samansuuntaisia tuloksia, mikä vahvistaa koko tutkimuksen yhteen kokoavien johtopäätösten perustuksia. Kuorimme samaa sipulia hieman eri tekniikoin ja löysimme saman ytimen.

3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen teoreettis-filosofinen perusta on hermeneutiikassa. Hermeneutiikka on tieteenfilosofinen suuntaus, joka korostaa merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien ymmärtämistä ja tulkintaa. Sana ”hermeneuttinen” tarkoittaa ”tulkitsevaa, ymmärtävää”, ja se voidaan käsittää vastakohtana ”positivistiselle” (Salonen 2007, 151–153). Hermeneutiikan juuret ovat antiikissa. Varsinaisen alkunsa hermeneutiikka sai uskonpuhdistuksen aikana, jolloin pyhiä kirjoituksia haluttiin päästä tulkitsemaan suoraan ilman katolisen kirkon väliintuloa. Yleisenä ja yhtenäisenä tiedonalana hermeneutiikan esitti 1800-luvun alussa ensimmäisenä Friedrich Schleiermacher, näkemyksiltään kielikeskeinen saksalainen, joka ajatteli, että toisten ihmisten ajatusten ymmärtäminen on aina jollain tavalla tekstin tulkintaa. (Raatikainen 2004, 88–89.)

Yhteiskuntafilosofi Jürgén Habermasin luokittelussa tieteellisellä tiedolla voi olla kolmenlaisia intressejä: teknisiä, hermeneuttisia ja emansipatorisia. Kasvatustieteellistä tutkimusta tehdään kaikkien mainittujen mukaan. Hermeneuttinen eli ilmiöiden ymmärtämiseen tähtäävä tiedonintressi nousi

kasvatustieteissä varteenotettavaan asemaan 1980-luvulla, jota ennen tekninen eli yhteiskunnan ja luonnon tapahtumien ohjaamiseen ja kontrollointiin tähtäävä tiedonintressi oli hallinnut kenttää varsin ylivoimaisena. Vaikka teknisen tiedonintressin painoarvo vaikuttaa olevan tiede- ja koulutuspolitiikan näkökulmasta edelleen suurin, myös hermeneuttinen ja emansipatorinen tiedonintressi kuuluvat kiistatta kasvatustieteen kentälle, ja niillä on ja tulee olemaan oma paikkansa sen tutkimuksessa. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 43–45.)

Hermeneutiikan traditio on vaikuttanut suuresti (ymmärtävään) ihmistieteeseen, johon kasvatustiede Rinteen ym. (2005, 45) mukaan melkoisen yksimielisesti luetaan. Ihmistieteestä voi sen moninaisista muodoista huolimatta osoittaa joitain yleisiä piirteitä. Lähtökohta ymmärtävissä ihmistieteissä on, että inhimillistä toimijaa tai yhteisöä on tutkittava tämän omasta näkökulmasta – esimerkiksi ihmisen tutkimisessa pitää täten ottaa huomioon toiminnan perusteet ja toimijan näkökulma, mikä edellyttää tutkimuskohteen ymmärtämistä. Pohjalla on usein myös luonnontieteistä erottuva ajatus ihmistieteiden tutkimisen todellisuuden merkityksellisyydestä. Toinen tapa erottaa ihmistieteet havaintopohjaisista luonnontieteistä on ajatella, että ihmistieteet edellyttävät aina kohteen tulkintaa. Kolmas eronteon tapa on korostaa ymmärtämisen ja tulkinnan holistisuutta eli osien merkityksen sidoksaisuutta kokonaisuuteen ja päinvastoin. Tämä osien ja kokonaisuuden suhde tunnetaankin nimellä hermeneuttinen kehä. Tulkinnan holistinen piirre ja moni muu hermeneuttisen ja ymmärtävän ihmistieteen perinne löytyivät jo Schleiermachtenin ajattelusta, jonka katsotaan kuuluvan perinteisen, ”metodologisen” hermeneutiikan piiriin. (Raatikainen 2004, 86–89.)

Hermeneuttisen kehän ilmaisun otti käyttöön toinen saksalainen Martin Heidegger, joka on 1900-luvun vaikutusvaltaisimpia filosofejia. Heideggeria ja eritoten oppilastaan Hans-Georg Gadameria pidetään filosofisen hermeneutiikan yleiseen tietoisuuteen tuojina. (Raatikainen 2004, 94.) Perinteinen hermeneutiikka keskittyi metodisiin kysymyksiin ja hahmotteli hermeneutiikasta jonkinlaista taito-oppia (hermeneutiikka on edelleen käytössä myös analyysitapana). Wilhelm Dilthey oletti 1800-luvun lopulla, että hermeneutiikka voisi toimia ”hengentieteiden” yleisenä metodologiana, sillä tulkinta ja ymmärtäminen ovat kaiken tulkitsevan tieteen perusta. Tämä olettamus pohjusti

käännettä filosofiseen hermeneutiikkaan yhdessä Friedrich Nietzschen ajatuksen, jonka mukaan ei ole olemassa tosiasioita vain pelkkiä tulkintoja, kanssa. Jaottelun perinteiseen (klassiseen) ja filosofiseen hermeneutiikkaan teki juuri Gadamer, jonka filosofisessa hermeneutiikassa ei enää tarkastella ymmärtämistä metodisena taitona, jota voi hioa aina täydellisemmäksi, vaan setvitään tulkinnan, ymmärtämisen ja merkityksenannon yleisiä perusteita. Kun puhutaan hermeneutiikasta tutkimuksen teoreettis-filosofisena perustana, kuten tässä tehdään, viitataan juuri filosofiseen hermeneutiikkaan, joka Gadamerin lähestymistavassa kylläkin kytkeytyy takaisin tekstitulkintaan eli hermeneutiikan perinteeseen. (Nikander 2004, vii–xii.)

Pedagoginen hermeneutiikka voidaan nähdä hermeneutiikan suuntauksena, joka hieman vastaavasti kuin kielen, kommunikaation ja ymmärtämisen ehtoihin keskittyvä filosofinen hermeneutiikka tarkastelee kasvatustodellisuuden tulkinnan ja ymmärtämisen ongelmia. Suuntauksen kehittäjänä pidetään Diltheyä. Suuntauksen kautta on aikoinaan asemoitu pedagogiikkaa kulttuuri-, ei luonnontieteeksi. Hermeneutikot tähdentävät tutkimuskohteen kulttuurisidonnaisuutta, historiallisuutta, tilannekohtaisuutta ja ainutlaatuisuutta, eivätkä vaadi yleispätevyyttä. Ajatteluperinteelle keskeistä on pohtia kasvatustodellisuuden tulkinnan ja ymmärtämisen ehtoja. Suuntaus tarkastelee kasvatusta kasvattajan, kasvattavan ja kulttuurin (esim. arvot ja opetussisällöt) kolmiulotteisena suhteena, antaen erityisen tärkeän merkityksen jälkimmäisille. Tämä on tiivistetysti hermeneuttinen käsitys pedagogisesta suhteesta, jolla kasvatustodellisuuden rakennetta ja ydintä on perinteisesti kuvattu. Hermeneutiikka ottaa lähtökohdakseen kuitenkin tätä perusrakennetta monimutkaisemman, modernin yhteiskunnan kirjaviiden intressien kasvatustodellisuuden, jossa areenansa vapauttanut kasvatuksen maailma on eri intressiryhmien ristiriitaisten odotusten kohteena. Toinen perusmääre, jota hermeneuttinen suuntaus on tähdentänyt, on kasvatuksen kaksoisfunktio: kasvatuksella pyritään yhtäältä vaikuttamaan yksilölliseen sivistysprosessiin, mikä tekee kasvatuksesta individualisaatiota, mutta toisaalta kasvatuksen ollessa kulttuurisesti määräytynyttä se toteuttaa myös sosialisatiota. (Siljander 2014, 71–87.)

Yhteen vetäen voidaan sanoa, että erilaiset hermeneuttiset suuntaukset ovat antaneet tälle tutkielmalle paljon. Tarkastellaan Hirsjärven, Remeksen ja

Sajavaaran käsitystä empiirisen tutkimuksen taustasitoumuksista (2007, 126–127): ne voidaan jakaa ontologiaan ja epistemologiaan, joista ensin mainittu esittää kysymyksiä todellisuuden, siis tutkimuskohteen luonteesta, ja jälkimmäinen tietämisen alkuperästä, luonteesta ja muodostumisesta. Ontologian kautta muodostetaan käsityksiä tutkimuskohteesta, epistemologian kautta pätevästä metodista. Tieto-opillisesti nojaamme hermeneuttiseen perintöön tekstitulkinnaista jo siinäkin mielessä, että tutkimusaineistomme muodostuu toisten ihmisten kirjoittamista teksteistä ja tuloksemme niiden tulkinnaista. Tutkimuksen perimmäinen tavoite lisätä ymmärrystä opettajien arvoista, kasvatustehtävien priorisoinnista ja annista julkiselle keskustelulle, edustaa Habermasin hermeneuttista tiedonintressiä. Kun tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen kokemuksensa, asettuu tutkimus osaksi myös fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä, jossa tavoitteena on käsitteellistää tutkittu ilmiö eli tehdä jo tunnettua tiedetyksi (Laine 2015). Ymmärtämisen ja tulkinnaisten ongelmia on meille valottanut etenkin Gadamer, jolle ymmärtäminen ei Raatikaisen (2004, 97) kiteytyksen mukaan ole omista ennako-odotuksista vapaata kohteen (aineiston) omaksumista, vaan omasta odotus- ja merkityshorisontista irtautumista, ja pyrkimystä yhteisymmärrykseen kohteen kanssa, omat horisontit siihen sulauttaen. Tutkielman ontologisiin taustasitoumuksiin, käsityksiin tutkimuskohteesta eli kasvatustodellisuudesta, tässä tutkielmassa etenkin peruskoulun kontekstissa, on vaikuttanut perehtyminen hermeneuttisen pedagogiikan piirissä tehtyihin määritelmiin, erityisesti edellisessä kappaleessa lyhyesti tiivistettyyn kolmiulotteiseen pedagogiseen suhteeseen (Siljander 2014, 89–97; ymmärrystä hermeneuttisesta pedagogiikasta on lisännyt myös Siljander 1988).

3.3 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen tutkimus voidaan terminä ymmärtää sateenvarjoksi – sen alle mahtuu useita erilaisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9). Tutkimusta on mahdollista toteuttaa monin eri tavoin, mutta kaikilla näillä tavoilla on kuitenkin sama päämäärä: tuottaa lisää tietoa aiheesta, ymmärtää tutkittuja sisältöjä paremmin ja selittää auki

ainutkertaisia ilmiöitä. Laadullisten menetelmien voidaankin katsoa tarjoavan määrällisiä menetelmiä syvempi käsitys tutkittavasta aineistosta.

Tutkiessamme opettajia ja heidän tuottamiaan kirjoituksia, olemme aiheemme kanssa vahvasti sidoksissa peruskouluun, jonka kautta olemme sidoksissa myös yhteiskuntaan sekä siihen liittyviin ilmiöihin, jolloin laadullisen tutkimusotteen valinta tuntuu luonnolliselta. Olemme laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti sidoksissa myös aikaan sekä paikkaan. Emme tavoittele yleistettävissä olevia totuuksia, vaan pyrimme saamaan tutkimuskysymystemme kannalta olennaista tietoa siitä, mitä opettajat Helsingin Sanomien mielipidepalstalle kirjoittivat, ja mitä haasteita, tehtäviä ja arvoja nämä kirjoitukset – tietoisesti tai tiedostamatta – edustivat.

Metodinamme käytämme sisällönanalyysia. Se on kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin sopiva perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysi voidaan mieltää yksittäiseksi metodiksi, mutta myös väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Voidaan myös todeta, että useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjaavat sisällönanalyysiin, joka voidaan käsittää kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysin väljäksi teoreettiseksi kehykseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysilla on selkeitä vahvuuksia tämän tutkimuksen kannalta. Ensinnäkin se siis mahdollistaa dokumenttien systemaattisen ja objektiivisen tutkiskelun. Dokumentit voidaan ymmärtää tässä yhteydessä hyvin väljästi. Esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelut, raportit, puhe ja miltei mitkä tahansa kirjalliseen muotoon saatetut materiaalit voidaan nähdä dokumentteina. Toiseksi, sisällönanalyysi sopii hyvin analyysitavaksi, kun käsillä on strukturoimaton aineisto. Tällöin analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Kolmanneksi, sisällönanalyysi ei lähtökohtaisesti sido mihinkään tietynlaiseen teoriakehykseen tai etukäteen asetettuihin tiukkoihin rajoihin, vaan analyysi tapahtuu aina väljän viitekehyksen sisässä, ja on näin ollen helposti sovellettavissa ja muutettavissa (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Eskolan (2015, 188) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin lähtökohtia on kolme: aineistolähtöinen (induktiivinen), teorialähtöinen (deduktiivinen) ja teoriasidonnainen (abduktiivinen). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään sekä

induktiivista että deduktiivista analyysia – ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etenemme aineistolähtöisesti, ja seuraavassa kahdessa tutkimuskysymyksessä taas teorialähtöisesti.

3.4 Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset tutkimuskohteena

Moni graduntekijä on kääntynyt aineistonkeruussaan Helsingin Sanomien (HS) mielipideosaston puoleen. 2010-luvulla HS:n julkaisemia lukijoiden mielipidekirjoituksia on käytetty aineistona muun muassa perustuloa, lapsilisien leikkausta ja työttömiä käsittelevissä tutkielmissa. Myös peruskoululle annettuja tehtäviä on tutkittu (Hurtig 2012). Hurtigin tutkielman kysymyksenasettelussa on paljon samaa kuin meidän toisessa tutkimuskysymyksessämme, mutta katsomme kymmenen vuoden aikaeron, välissä vaihtuneen opetussuunnitelman, opettajiin keskittyvän näkökulman sekä kahden muun tutkimuskysymyksen perustelevan tämän tutkielman olemassaolon.

Mielipidekirjoitukset edustavat laadullisen tutkimuksen aineistotyyppinä valmiita aineistoja ja dokumentteja, jotka Uusitalo (1991) jakaa viiteen luokkaan: 1. Aikaisempien tutkimusten aineistot 2. Tilastot 3. Henkilökohtaiset dokumentit, kuten päiväkirjat 4. Organisaatioiden asiakirjat 5. Joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteet. Mielipidekirjoitukset kuuluvat viimeiseen luokkaan. Eskolan ja Suorannan (2014, 120) mukaan joukkotiedotus tuottaa tätä nykyä paljon laadullisen analyysin kohteeksi erinomaisesti sopivaa aineistoa – heidän mukaansa tutkijoiden kannattaisikin nykyistä useammin harkita suunnitteluvaiheessa, voisiko tutkimuksen toteuttaa valmiilla aineistolla, ja suunnata vapautunutta energiaa tulkintatyöhön.

Helsingin Sanomat on Suomen suurin ja ainoa valtakunnallisesti merkittävä päivälehti. Sen kanssa suomalaista mediamaisemaa muodostavat vahva yleisradio (Yle), kaksi suosittua iltapäivälehteä (Ilta-Sanomat ja Iltalehti, jotka tavoittavat verkkosivuillaan yli puolet väestöstä) ja vahva maakuntalehdistö. (Reunanen 2016, 52.) Vuoden 2021 Kansallisen mediatutkimuksen mukaan HS:n painetun lehden ja näköislehden yhdistetty lukijamäärä on 716 000. Painettua lehteä ja digitaalisia sisältöjä lukee päivässä 1,2 miljoonaa suomalaista. Salmisen (2006, 82) mukaan HS:n ylivoimainen asema muihin päivälehtiin nähden tekee suomalaisen lehdistön rakenteesta maailman

mittapuulla harvinaisen ilmiön: Saksassa tai Ranskassa ei voitaisi edes kuvitella keräännyttävän samalla tavalla yhden johtavan lehden ääreen. Helsingin Sanomia näkyvämpää paikkaa kansalaisten mielipidekirjoituksille ei Suomessa siis ole, semminkin kun Yleisradiolla tai iltapäivälehdillä ei ole HS:iin verrattavaa kulttuuria lukijamielipiteiden julkaisussa.

HS:n mielipideosasto on lehden verkkosivuilla (hs.fi) jaettu kolmeen osaan: pääkirjoituksiin, kolumneihin ja lukijan mielipiteisiin. Pääkirjoitukset kertovat lehden virallisen linjan asioihin. Kolumnit ovat pääasiassa HS:n omien toimittajien kirjoittamia henkilökohtaisia mielipiteitä. Lukijan mielipiteet tulevat toimituksen ulkopuolelta, ja ne julkaistaan painetussa lehdessä omalla aukeamallaan, erillään pääkirjoituksista ja kolumneista. Kutsuttakoon tätä yleisönosastoksi. Teikarin (1981, 65–67) mukaan yleisönosasto on lehden selvimminkin kansanvaltaa edustava osa. Teikari näkee yleisönosastokirjoitukset kuten lehtien muutkin mielipidekirjoitukset keinoina sosiaalisten ryhmien väliselle keskustelulle. Ne tuovat yhteiskunnalliseen mielipiteidenvaihtoon informaatiota, vaihtelua ja kärkevyyttä, mutta niiden vaikutusta mielipiteisiin ei kannata yliarvioida, sillä lukijat saattavat kokea ne liian tavallisten ihmisten aikaansaannoksiksi. HS:n yleisönosastoa voi kylläkin luonnehtia kirjoittajakunnaltaan varsin kirjavaksi: osastolla julkaistaan rinnan esimerkiksi poliitikkojen, tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden, viranhaltijoiden ja yksityisen sektorin edustajien, sekä tittelittöminä esiintyvien kansalaisten kirjoituksia. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu vain lukijan mielipiteinä julkaistuista, opettajiksi itsensä asemoivien kirjoittajien teksteistä.

HS perustelee mielipidekirjoitusten julkaisua sillä, että rakentava kritiikki ja hyvät argumentit parantavat yhteiskunnallisia päätöksiä, ja avoin mielipiteiden vaihto lisää ymmärrystä muiden maailmankuvasta. Mielipidekirjoitusten kirjoittajia HS ohjeistaa olemaan kohteliaita, perustelemaan mielipiteensä, tarjoamaan uusia näkökulmia ja varmistamaan esitettyjen tietojen paikkansa pitävyyden. Kirjoitukset julkaistaan pääosin kirjoittajan omalla nimellä varustettuna. HS:n toimitus päättää itse, mitkä kirjoitukset se julkaisee, otsikoi ne, ja saattaa tarvittaessa lyhentää tai muokata tekstiä. Valikointiperustetta kuvataan näin: “Suuresta joukosta kirjoituksia valitsemme ne, jotka vievät keskustelua rakentavasti eteenpäin.” (HS.fi. n.d.)

3.5 Aineistonkeruu ja -kuvaus

Tutkimusaineiston muodostivat siis 1. elokuuta 2018 – 31. heinäkuuta 2019 Helsingin Sanomissa julkaistut opettajien kirjoittamat peruskoulua käsittelevät mielipidekirjoitukset. Aikaikkuna, josta aineisto kerättiin, noudatteli ajatusta peruskoulun yhdestä lukuvuodesta. Lukuvuoteen 2018–2019 päädyttiin lukuvuoden 2019–2020 sijaan, koska jälkimmäisen keväänä myös peruskoulua käsittelevät kirjoitukset puettiin enemmän tai vähemmän koronapandemialaahukseen. Kiinnostava näkökulma toki sekin, mutta jossain toisessa tutkielmassa. Aineiston lopullinen koko oli 47 kirjoitusta. Aineisto kerättiin HS:n verkkosivuilta joulukuun 2020 ja alkuvuoden 2021 aikana. Kerääminen tapahtui manuaalisesti. Osoitteessa hs.fi on aineistonkeruun kannalta käteväksi osoittautunut Päivän lehti -osio, jossa päivämäärän valittuaan saa eteensä kaikkien päivän lehdessä ilmestyneiden juttujen verkkoversiot siististi ja osastoittain. Päivän lehti -osion Mielipide-osiossa oli tavallisesti hieman vajaat kymmenen lukijan mielipidettä per päivä. Kävimme systemaattisesti läpi vuoden jokaisen päivän mielipidekirjoitukset. Tässä vaiheessa otimme talteen jokaisen peruskoulua käsitelleen tekstin. Niitä kertyi miltei 200. Päätös keskittyä tutkimuksessa yksinomaan opettajien kirjoituksiin tehtiin vasta, kun aineistoon oli alustavasti tutustuttu.

Manuaalinen tapa kerätä aineisto oli perusteltu. Erilaisten hakusanojen varaan heittäytyminen olisi tuntunut huomattavasti epäluotettavammalta, sillä mielipidekirjoitukset olivat niin sisällöltään kuin käsitteistöltäänkin kirjavia. Hakusanan ”peruskoulu” ja sen muunnelmien ohessa olisi jouduttu harjoittamaan runsaasti hakuammuntaa, joka olisi ollut työlästä eikä sittenkään kovin järjestelmällisen tuntuista. Kahden ihmisen tekemänä vuoden kaikkien mielipidekirjoitusten läpikäyminen ei ollut kohtuuton urakka, ja se johti aineistoon, jonka takana voi luottavaisesti seistä. Kaikkia kirjoituksia emme tietenkään lukeneet, vaan lähes aina jo otsikko kertoi, minkä asian äärellä mikäkin kirjoitus on. Kaikki kasvatukseen, koulutukseen tai koulumaailmaan otsikoissaan viittaavat kirjoitukset luettiin, ja päätökset aineistoon sisällyttämisestä tehtiin viime kädessä aina tutkijoiden tulkinnan mukaan. Eronteko varhaiskasvatusta, peruskoulua, toista astetta ja korkeakouluja käsittelevien kirjoitusten välillä oli läpi aineistonkeruuprosessin hyvin selkeää. Selvä linjanveto tehtiin aineistonkeruun

aikaan ajankohtaisten, oppivelvollisuuden laajentumista käsittelevien kirjoitusten suhteen. Niitä ei sisällytetty aineistoon, sillä vaikka peruskoulu ja oppivelvollisuus kulkevat käsi kädessä, oli oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvässä koulutuspoliittisessa keskustelussa kyse muutoksista toisen asteen koulutuksen pakollisuudesta, ei peruskoulusta.

Kriteeriä ”opettajien kirjoittamat” on syytä avata. Kirjoittajan ammatti tai muu asema tuotiin yhtä kirjoitusta lukuun ottamatta ilmi allekirjoituksessa. Kirjoituksessa, jossa näin ei tehty, kirjoittaja viittasi tekstissä ”työhönsä opettajana” peruskoulukontekstissa. Kirjoittajien joukossa oli enimmäkseen luokan- ja aineenopettajia, mutta myös muutama erityisopettaja. Myös peruskoulun rehtoreiden mielipiteet otettiin mukaan aineistoon, samoin muutamien opettajajärjestöjen edustajan mandaatilla kirjoitetut tekstit. Rehtoreiden mukaan ottaminen oli helppo päätös: rehtoriksi tullaan opettajan työn kautta, moni rehtori jatkaa opettamista itsekin, ja vaikei jatkaisikaan, ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut syytä sulkea johtavaan asemaan nousseiden opettajien ääntä pois. Opettajajärjestön edustajien kohdalla harkintaa tehtiin pidempään. Sisällyttämisen puoltamiselle löytyi perusteita. Järjestön (esim. Äidinkielen opettajain liitto ry) nimissä kirjoittava on mitä todennäköisimmin opettaja itsekin, ja vaikei olisikaan aktiivisessa työsuhteessa, näyttäytyy julkisen keskustelun areenalla opettajien mielipiteen edustajana. Laaja käsitys opettajista oikeutetaan juuri julkisen keskustelun kontekstilla. Kun peruskoulua käsitteleviä mielipidekirjoituksia on lähes 200, ja niistä yli puolien kirjoittajalla ei ole mitään tekemistä opetustyön kanssa, on perusteltua koota luokan-, aineen- ja erityisopettajat, rehtorit sekä opettajajärjestöt yhteen edustamaan opetusalan ammattilaisia tässä moniäänisessä keskustelussa. Termiä ”opettajat” käytämme paitsi selkeyden vuoksi myös siksi, että kirjoittajien selvä enemmistö todella asemoi itsensä ihan vaan opettajiksi. Opetusalan eri roolien sisäisten jännitteiden tutkiminen on yhtä lailla mielenkiintoista, mutta sen paikka ei ole tässä tutkielmassa. Taulukossa 7 kuvataan tarkemmin tutkimuksen lopullisen aineiston koostumusta.

Taulukko 7. Aineiston koostumus

Kirjoittajaryhmä:	Kirjoitusten määrä:
Luokanopettajat	11
Aineenopettajat	19
Erityisopettajat	6
Rehtorit	3
Opettajajärjestöt	8

Mainittakoon vielä, että kasvatustieteen tai didaktiikan tutkijan tai opettajankouluttajan positiosta käsin kirjoittaneita ei sisällytetty tutkimukseen, vaikka epäilemättä peruskoulun opettajataustaakin voisi näiltä aloilta löytyä. Tutkijoiden heimo on kuitenkin tutkijoiden heimo, ja edustaa jo selvästi eri näkökulmia ja intressejä kuin opettajien vastaava.

3.6 *Analyysin toteutus ja kuvaus*

Tässä luvussa käydään läpi aineistosta tehdyt analyysit. Analyysit esitellään tutkimuskysymys kerrallaan. Tavoitteena on kuvata tulosten syntyä – analyysitapoja, analyysin kulkua, ja prosessissa tehtyjä valintoja – tarkasti ja läpinäkyvästi.

3.6.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys

Noudatimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissa Tuomen ja Sarajärven (2009, 113) esimerkkiä aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä. Muokkasimme haastatteluaineiston analyysista johdetun esimerkin omiin tarpeisiimme sopivaksi. Sisällönanalyysi eteni seuraavasti:

1. Mielipidekirjoitusten huolellinen läpiluku ja yleiskuvan muodostaminen
2. Tutkimuskysymykseen osuvimmin vastaavien sitaattien etsiminen
3. Sitaattien muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi
4. Pelkistettyjen ilmauksien yhteneväisyyksien etsiminen
5. Pelkistettyjen ilmauksien yhdistäminen alaluokiksi
6. Alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi
7. Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi

Aineistolähtöisessä analyysissä teoriaa rakennetaan alhaalta ylöspäin, empiirisestä aineistosta kohti kokoavia käsitteitä (Eskola & Suoranta 2014, 19). Niin tässäkin. Alun kirjavasta, niin sanotusti raa’asta tekstimassasta lähdettiin vuolemaan sivupolkuja ja tutkimuskysymyksen ulkopuolelle jääviä näkökulmia. Tätä, äskeisen kuvion kohdat 1–3 kattavaa vaihetta, kutsutaan aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Redusointivaiheessa luimme tekstit uudestaan läpi, etsien nyt vastausta kysymykseen, *mikä on se peruskoulun haaste*, josta kirjoittaja on halunnut kirjoittaa mielipiteen. Kysymys tiedettiin jo alustavan perehtymisen jälkeen relevantiksi, sillä liki kaikista teksteistä hahmottui haasteita jo silmäillen luettuna. Tämä oli joissain määrin oletusarvo, sillä mielipidekirjoitus on tekstityyppinä sellainen, joka kirjoitetaan lähtökohtaisesti silloin, kun jossain asiassa on parannettavaa, ei silloin, kun jokin asia on hyvin.

Haasteet poimittiin teksteistä sellaisina, kuin kirjoittaja oli asian muotoillut, toisin sanoen sitaattien muodossa. Sitaatit – tai alkuperäisilmaukset – pelkistettiin niin, että ne säilyttivät edes osin konkretiansa, mutta muuttuivat silti helppolukuisempaan muotoon. Taulukko 8 kuvaa tätä prosessia.

Taulukko 8. Peruskoulun haasteet. Sitaateista pelkistettyjä ilmauksia

Sitaatti:	Pelkistetty ilmaus:
“Mitä enemmän oppimiseen käytettiin digilaitteita, sitä huonommat oppimistulokset. Merkittävästi heikompiin oppimistuloksiin päästiin myös muodikkaalla ilmiöopetuksella.”	Digi- ja ilmiöopetus heikentää oppimistuloksia
“Luokassani on yksi erityistä tukea niin opillisesti kuin emotionaalisestikin tarvitseva lapsi. Hän häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla puhumalla opettajan ja luokkatovereiden päälle, solvaamalla, kieltäytymällä noudattamasta ohjeita, huutamalla, viskelemällä tavaroita, ottamalla tavaroita opettajan pöydältä sekä pelaamalla puhelimella ja käsikokoisella Nintendolla. Hän ei oppitunneilla juurikaan työskentele opintojensa eteen.”	Oppilas häiritsee opetusta
“Työt eivät valtaa lukioita menestymällä yläkoulussa paremmin. Ei ole tyttöjen vika, jos pojat eivät menesty toivottavalla tavalla.”	Poikien heikko koulumenestys

Seuraavassa vaiheessa muodostettiin alaluokkia klusteroimalla eli ryhmittelemällä pelkistetyt ilmaukset. Luokittelussa luokitteluyksiköitä yhdistetään luokiksi. Luokitteluyksikkö voi olla tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Alasuutari (1999, 40) puhuu raakahavainnoista, ja toteaa niitä voivan yhdistellä joko yhteisen piirteen tai nimittäjän kautta tai muotoilemalla sääntö, joka pätee koko aineistoon. Alasuutarin mukaan aineistosta voi etsiä myös “esimerkkejä tai näyttöitä samasta ilmiöstä”. Jälkimmäinen kuvaa parhaiten käsillä olevaa analyysia. Taulukko 9 kuvaa pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelyä kahdeksaan alaluokkaan.

Taulukko 9. Peruskoulun haasteet. Alaluokkiin ryhmittely

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> – Huono käytös haittaa opetusta – Oppilas häiritsee opetusta – Raivoava lapsi vie aikaa – Lasten väkivaltaisuus lisääntyy 	Oppilaiden käyttäytymisen haasteet
<ul style="list-style-type: none"> –Koulu sivuutetaan lasten seurannassa –Opettajan valmius kohdata väkivaltaa – Rehtorin kurin puute 	Aikuisten valmius kohdata käyttäytymisen haasteita
<ul style="list-style-type: none"> – Lasten ja nuorten liikkumattomuus – Lasten kärsivällisyyden puute – Uupuneiden lasten määrä kasvaa – Lapset ovat liikaa puhelimella –Puutteet oppilaiden ravitsemuksessa – Ihmiskuva itseohjautuvuusajattelun taustalla – Poikien heikko koulumenestys 	Huoli oppilaiden hyvinvoinnista
<ul style="list-style-type: none"> – Opettajien työolojen vaikeutuminen – Opettajien jaksaminen 	Huoli opettajien hyvinvoinnista
<ul style="list-style-type: none"> – Ilmiöoppimisen toteuttaminen vie liikaa aikaa –Ilmiöoppiminen ei sovi tukea tarvitseville oppilaille –Digi- ja ilmiöopetus heikentää oppimistuloksia –Digi- ja ilmiöopetus vaativat oppilailta liikaa – Digilaitteet haittaavat oppimista – Toistamme Ruotsin virheitä – Uudet oppimisympäristöt eivät sovi kaikille 	Ilmiö- ja digiopetuksen haasteet
<ul style="list-style-type: none"> – Inklusiivinen opetus ei sovi erityisen tuen oppilaille – Oppilaiden tuen puute 	Inklusion haasteet

<ul style="list-style-type: none"> –Oppilaat eivät ymmärrä kaunokirjoitusta – Nuorten lukutaito heikkenee – Luetun ymmärtäminen heikkenee – Ei aikaa opettaa yleiskieltä – Lukutaito rapistuu 	Lukutaidon haasteet
<ul style="list-style-type: none"> – Terveystiedon vähäiset tuntimäärät – Käsityöopetuksen tuntimäärä liian vähäinen – Ei aikaa opettaa taloutta –Opetussuunnitelman sisällöt liian laajoja 	Opetuksen ajalliset resurssit

Täsmällisten ilmauksien ideoiminen oli keskeinen osa aineiston analyysia. Tämä korostui jo äskeisessä vaiheessa, kun alaluokille piti luoda nimiä, jotka yhtäältä säilyttivät pelkistettyjen ilmausten idean, mutta toisaalta veivät analyysia korkeammalle tasolle. Tätä teoreettisten käsitteiden muodostamista valikoidun tiedon perusteella sanotaan aineiston abstrahoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111).

Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin monesti kuin mahdollista. Tässä tapauksessa se tarkoitti vielä alaluokkien yhdistämistä yläluokiksi ja yläluokkien yhdistämistä pääluokiksi. Nämä vaiheet on kuvattu taulukoissa 10 ja 11.

Taulukko 10. Peruskoulun haasteet. Alaluokista yläluokiksi

Alaluokat	Yläluokka
<ul style="list-style-type: none"> –Oppilaiden käyttäytymisen haasteet –Aikuisten valmius kohdata käyttäytymisen haasteita 	Häiriökäytös
<ul style="list-style-type: none"> –Huoli oppilaiden hyvinvoinnista –Huoli opettajien hyvinvoinnista 	Hyvinvointi
<ul style="list-style-type: none"> –Ilmiö- ja digiopetuksen haasteet –Inklusion haasteet 	Opetuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet
<ul style="list-style-type: none"> –Lukutaidon haasteet –Opetuksen ajalliset resurssit 	Opetuksen sisältöön liittyvät haasteet

Taulukko 11. Peruskoulun haasteet. Yläluokista pääluokiksi

Yläluokat	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> –Häiriökäytös –Hyvinvointi 	Sosiaaliset haasteet

-Opetuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet	Opetuksen haasteet
-Opetuksen sisältöön liittyvät haasteet	

Abstrahoinnissa tärkeää oli muistaa, ettei nimeäminen saa olla suurpiirteistä. Yhdistävän yläkäsitteen pitää sopia jokaiseen sen alle asetettuun havaintoon. Yläkäsitteiden abstraktiotason nostaminen on hyvä tapa huolehtia niiden osuvuudesta. (Alasuutari 1999, 42.) Tässä analyysissä tämä vaatimus johti myöskin siihen, että viisi koditonta pelkistettyä havaintoa jäivät ilman alaluokkaa, sillä alaluokan muodostaminen yhdestä havainnosta ei tuntunut järkevältä, eikä yksittäisten, vastakäyttömien tekstien väkinäinen pakottaminen osaksi analyysia tarpeelliselta.

3.6.2 Toinen tutkimuskysymys

Kahteen jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu aiempaan teoriaan tai käsitejärjestelmään (Sarajärvi & Tuomi 2009, 113) – tässä tapauksessa käsitejärjestelmään. Analyysin perustana käytettiin opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen peruskoulun tehtävien (toinen tutkimuskysymys) sekä perusopetuksen arvoperustan (kolmas tutkimuskysymys) käsitteistöä.

Analyysien toteuttamisessa seurattiin – tarpeen mukaan soveltaen – Sarajärven ja Tuomen (2009, 113–117) esimerkkiä teorialähtöisen sisällönanalyysin kulusta. Ensimmäinen vaihe on muodostaa analyysirunko. Analyysirungon tarkoitus on, että sen muodostamisen jälkeen aineistosta osataan poimia ne asiat, jotka runkoon sopivat. Tällainen analyysirunko on strukturoitu, ja se sopii käytettäväksi, kun jotakin käsitejärjestelmää testataan uudessa kontekstissa. Tässä on kyse juuri siitä – opettajien mielipidekirjoitusten (uusi konteksti) heijastelemia tehtäväkäsityksiä ja arvoja testattiin suhteessa opetussuunnitelman perusteiden määritelmiin (käsitejärjestelmä).

Toisen tutkimuskysymyksen analyysirunko muodostettiin sijoittamalla opetussuunnitelman perusteissa perusopetukselle määritellyt neljä tehtävää (kts. luku 1.2.3.) analyysirungon yläluokiksi. Tämän jälkeen näitä neljää tehtävää täsmentävät kuvailut purettiin kuvaamaan kunkin yläluokan ominaisuuksia. Näin

saatiin neljä yläluokkaa ja kattava lista ominaisuuksia määrittelemään, mitä asioita aineistosta kuhunkin yläluokkaan etsitään. Taulukko 12 esittelee analyysirungon.

Taulukko 12. Peruskoulun tehtävät. Analyysirunko

Yläluokka	Opetus- ja kasvatustehtävä	Yhteiskunnallinen tehtävä	Kulttuuritehtävä	Tulevaisuus-tehtävä
Ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> –Oppimisen ja kehityksen tukeminen –Hyvinvoinnin tukeminen –Yhteistyö kotien kanssa –Identiteetin rakentaminen (yhteisön jäsenenä ja oppijana) –Osallisuuden edistäminen 	<ul style="list-style-type: none"> –Tasa-arvon edistäminen –Yhdenvertaisuus –Oikeudenmukaisuus –Inhimillisen pääoman kartuttaminen –Sosiaalisen pääoman kartuttaminen –Eriarvoistumisen ehkäiseminen –Syrjäytymisen ehkäiseminen 	<ul style="list-style-type: none"> –Kulttuurisen osaamisen edistäminen –Kulttuuriperinnön arvostaminen –Kulttuuri-identiteetin rakentaminen –Kulttuureiden moninaisuuden ymmärtäminen 	<ul style="list-style-type: none"> –Muutos-tarpeiden kohtaa-minen ja kriittinen arviointi –Vastuu tulevai-suutta rakentavista valinnoista –Kestävä kehitys

Analyysirungon muodostamisen jälkeen aineisto luettiin läpi analyysirungossa mainittuja ominaisuuksia teksteistä etsien. Kuten aiemminkin, myös nyt analyysirunkoon kuuluvat maininnat otettiin talteen alkuperäisilmauksien eli suorien sitaattien muodossa. Aineiston haravointi tuli tehdä huolella, sillä analyysirunkoon kuuluvia sitaatteja löytyi yhdestä tekstistäkin lähes poikkeuksetta enemmän kuin yksi.

Alkuperäisilmauksien löytämisen jälkeen aineistoa oli syytä pelkistää samoin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä. Haasteena oli saada koko sitaatin sanoma tiivistettyä pelkistettyyn, muutaman sanan mittaiseen ilmaukseen niin, että mitään olennaista ei tiivistämisen jälkeen jäänyt uupumaan. Muutamissa tapauksissa pitkää sitaattia oli mahdotonta saada typistettyä pelkistetyksi ilmaukseksi siten että alkuperäisilmauksen sisältö ei kärsinyt, mutta näitä tapauksia ei onneksi ollut kuin muutamia. Pääasiassa alkuperäisilmaukset saatiin tiivistettyä lyhyiksi mutta informatiivisiksi pelkistetyiksi ilmauksiksi onnistuneesti.

Pelkistettyjen ilmauksien muodostama aineisto aseteltiin uuteen luokittelurunkoon, jossa analyysirungon pohjalta yläluokkiin luokitellut, pelkistetyiksi ilmauksiksi muutetut alkuperäisilmaukset luokiteltiin alaluokkiin. Alaluokat nimettiin analyysirungossa esiteltyjen, opetussuunnitelmasta saatujen ominaisuuksien perusteella, joko suoraan tai hieman soveltaen. Ne olivat siis tavallaan olemassa koko ajan: ensin ne olivat käsitteellisiä työkaluja alkuperäisilmausten etsinnässä, sitten ne ”saivat paikan alaluokkana”, jos etsintä tuotti niiden osalta tulosta. Monen ominaisuuden kohdalla näin ei käynyt. Taulukko 13 kuvaa pelkistettyjen ilmauksien luokittelua alaluokkiin.

Taulukko 13. Peruskoulun tehtävät. Luokittelurunko

Yläluokka	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Opetus- ja kasvatustehtävä	Oppilaiden tarpeiden tunnistaminen Opetussisältöjen käsittely puutteellista Huoli työrauhasta ja oppimisesta ...	Oppimisen ja kehityksen tukeminen
Yhteiskunnallinen tehtävä	Lisää liikuntaa tasa-arvoisesti kaikille Sukupuoliin liittyvä puhetapa vanhentunutta Lukeminen lisää tasa-arvoa ...	Tasa-arvon edistäminen

Kun koko aineisto aseteltiin edellisen esimerkin tapaan luokittelurunkoon, analyysi saatiin valmiiksi. Selkeästi eniten aineistoa sijoittui yläluokan ”opetus- ja kasvatustehtävä” alle, ja siitä muodostuikin neljä erillistä alaluokkaa. Yläluokka ”yhteiskunnallinen tehtävä” oli selkeästi toiseksi suurin. Sen alle muodostui kolme melko suurta alaluokkaa. Yläluokat ”kulttuuritehtävä” ja ”tulevaisuustehtävä” jäivät selkeästi pienempään rooliin. Näihin yläluokkiin sopivia mainintoja löytyi yhteensä vain viisi kappaletta, mikä ei aiempiin yläluokkiin verrattuna ollut kovin merkittävä määrä. Niistä ei siis ollut mielekästä muodostaa omia alaluokkia.

Taulukko 14. Opettajien mielipidekirjoituksissa ilmenneet tehtävät

Yläluokka	Opetus- ja kasvatustehtävä	Yhteiskunnallinen tehtävä	Kulttuuritehtävä	Tulevaisuus-tehtävä
Alaluokat	–Oppimisen ja kehityksen tukeminen (33) –Hyvinvoinnin tukeminen (8) –Yhteistyö kodin ja koulun välillä (2)	–Tasa-arvon edistäminen (6) –Yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus (9) –Eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen (8)	(3)	(2)

Taulukko 14 esittelee valmiin analyysin. Sulkeet alaluokan perässä kertovat, monestako maininnasta alaluokka koostuu.

3.6.3 Kolmas tutkimuskysymys

Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysirunko muodostettiin sijoittamalla opetussuunnitelman arvoperustan neljä yläluokkaa (kts. luku 1.2.4.) analyysirungon yläluokiksi. Tämän jälkeen opetussuunnitelmassa yläluokkia täsmentävä leipäteksti purettiin helposti luettaviin osiin kuvaamaan kunkin yläluokan ominaisuuksia. Näin saatiin neljä yläluokkaa ja kattava lista ominaisuuksia määrittelemään, mitä asioita aineistosta kuhunkin yläluokkaan etsitään. Taulukko 15 esittelee osan hyvin laajaksi muodostuneesta analyysirungosta.

Taulukko 15. Peruskoulun arvot. Analyysirunko

Yläluokka	Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen	Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia	Kulttuurinen moninaisuus rikkautena	Kestävän elämäntavan välttämättömyys
Esimerkkejä ominaisuuksista	–Oppilaan oikeus hyvään opetukseen –Oppilas tarvitsee kannustusta –Oppilas tarvitsee	–Tasa-arvon (taloudellinen, sosiaalinen, alueellinen, sukupuolten välinen) edistäminen –Kasvu sivistykseen	–Kiinnostus muita kulttuureja kohtaan –Aktiivinen toimijuus omassa kulttuurissa	–Kestävä kehitys on välttämätöntä –Ymmärrys ilmastonmuutoksen vakavuudesta

	yksilöllistä tukea			
--	-----------------------	--	--	--

Analyysirungon muodostamisen jälkeen aineisto luettiin läpi analyysirungossa mainittuja ominaisuuksia teksteistä etsien. Kuten aiemminkin, myös nyt analyysirunkoon kuuluvat maininnat asiat otettiin talteen alkuperäisilmauksien eli suorien sitaattien muodossa. Analyysirungon ominaisuuksien suuren määrän takia lukeminen toistettiin useita kertoja, jotta kaikki analyysirunkoon kuuluvat sitaatit löydettäisiin. Yhdessä tekstissä oli liki poikkeuksetta enemmän kuin yksi sopiva sitaatti.

Alkuperäisilmauksien löytämisen jälkeenkin käsissä oli jälleen mittava määrä raakaa tekstiä. Seuraavaksi jatkettiin sisällönanalyysin periaatteiden mukaan aineiston pelkistämistä. Alkuperäisilmauksista tehtiin pelkistettyjä ilmauksia, mitä prosessia tässä tutkielmassa on jo kuvattu. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla hyödylliseksi pelkistetyn ilmaisun keinoksi havaittiin sanan ”huoli” käyttäminen. ”Huoli asiasta X” oli hyvä keino pelkistää ilmaisuja tässä tapauksessa, jossa tärkeää oli selvittää, mitä arvoja kirjoitukset heijastelivat, ei niinkään kuvata haasteita yksityiskohtaisesti kuten ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä. Etenkin ”huoli oppimisesta” ja ”huoli yksilöllisestä tuesta” hyväksyttiin harkinnan jälkeen pelkistetyiksi ilmauksiksi, joita käytettiin runsaasti, vaikkei ole perusteetonta esittää, että pelkistetyissä ilmauksissa tekstien yksilöllisiä ominaisuuksia olisi syytä yrittää säilyttää enemmän. Edellä mainitut kuitenkin toistuivat alkuperäisilmauksissa niin usein niin samanlaisin sanoin (ja usein suuremmin yksityiskohtiin menemättä), että eräänlaisen alaluokan muodostaminen jo pelkistettyjä ilmauksia tehdessä oli perustellumpaa kuin yrittää yksilöidä ilmauksia väkisin, jotta analyysi säilyisi kauniin symmetrisenä jokaiselta sivustalta.

Pelkistettyjen ilmauksien muodostamisen jälkeen aineisto aseteltiin uuteen luokittelurunkoon, jossa analyysirungon pohjalta yläluokkiin luokitellut, pelkistetyiksi ilmauksiksi muutetut alkuperäisilmaukset luokiteltiin alaluokkiin (kts. Tuomi & Sarajärvi 2009, 116). Alaluokat nimettiin analyysirungossa esiteltyjen, opetussuunnitelmasta saatujen ominaisuuksien mukaan joko suoraan tai tarpeen mukaan yhdistellen. Ne olivat siis tavallaan olemassa koko ajan: ensin ne olivat käsitteellisiä työkaluja alkuperäisilmausten etsinnässä, sitten ne ”saivat paikan

alaluokkana”, jos etsintä tuotti niiden osalta tulosta. Monen ominaisuuden kohdalla näin ei käynyt. Taulukko 16 esittelee luokittelurungon.

Taulukko 16. Kolmas tutkimuskysymys. Luokittelurunko

Yläluokka	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen	–Huoli oppilaiden stressistä ja uupumuksesta –Älylaitteilla negatiivinen vaikutus hyvinvointiin –Lapsen hyvinvointi on tärkeintä	Oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen
Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia	–Vierailut eriarvoistavat kouluja sijainnin perusteella –Käsitöissä kaikilla on samat edellytykset pärjätä sosioekonomiseen taustaan katsomatta	Tasa-arvon (taloudellinen, sosiaalinen, alueellinen, sukupuolten välinen) edistäminen

Kun koko aineisto aseteltiin edellisen esimerkin tapaan luokittelurunkoon, analyysi saatiin valmiiksi. Neljä yläluokkaa saivat alleen 11 alaluokkaa. Ylivoimaisesti eniten aineistoa kertyi yläluokan ”Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen” alle, ja siitä muodostuikin peräti kuusi alaluokkaa. Yläluokka ”Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia” oli toiseksi suurin. Siitä muodostui kaksi varsin suurta alaluokkaa. ”Kulttuurinen moninaisuus rikkautena” ja ”Kestävän elämäntavan välttämättömyys” olivat ahtaammalla. Niihin viittaavaa aineistoa kertyi selvästi kahta aiempaa vähemmän, ja harvojenkin alaluokkien muodostaminen vaati analyysirungon ominaisuuksien yhdistelyä. Voidaan myös kysyä, kuinka mielekästä on, että yläluokasta muodostuu vain yksi alaluokka, kuten ”Kestävän elämäntavan välttämättömyydessä” tapahtui – käsitejärjestelmää testanneessa teorialähtöisessä sisällönanalysissä tämä kuitenkin katsottiin hyväksyttäväksi. Taulukossa 17 esitetään valmis analyysi ylä- ja alaluokkineen. Alaluokan nimen perässä oleva luku kertoo, monestako alkuperäisilmauksesta alaluokka muodostuu. Tällainen laadullisen aineiston kvantifiointi antaa tässä tapauksessa hieman lisätietoa alaluokkien painoarvosta ja vastaa täten myös osaltaan tutkimuskysymykseen.

Taulukko 17. Opettajien mielipidekirjoituksissa ilmenneet arvot

Yläluokka	Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen	Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia	Kulttuurinen moninaisuus rikkautena	Kestävän elämäntavan välttämättömyys
Alaluokat	–Hyvä opetus ja oppilaiden oppiminen (20) –Oppilaiden yksilöllinen tukeminen (15) –Oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen (13) –Oppimisesta syrjäytymisen ehkäiseminen ja oppilaan kannustaminen (6) –Oppilaan kokemus osallisuudesta ja yhteisöstä (3) –Oppilaan identiteetin rakentuminen ja arvokasvatus (9)	–Tasa-arvon edistäminen (11) –Oppilaan kasvaminen sivistykseen (9)	–Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistäminen ja kiinnostus muita kulttuureja kohtaan (4) –Oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentuminen (4)	–Ymmärrys ilmastonmuutoksen vakavuudesta ja elämäntapaa korjaavien ratkaisujen etsiminen (3)

On tärkeää painottaa, että luokittelu on valintojen tekemistä ja tulkintaa. Opetussuunnitelmankin arvoperustassa eri yläluokkien välillä on joko suoraa päällekkäisyyttä tai etenkin valintoja, joissa sijoitetaan jokin ominaisuus yläluokkaan A kun sen voisi sijoittaa myös yläluokkaan B. Erityisen tärkeää on huomata arvoperustan holistinen luonne, jossa yläluokat muodostavat toisiaan kauttaaltaan täydentävän kokonaisuuden. Oppilaan kasvaminen sivistykseen vaatii hyvää opetusta ja hyvä opetus on oppilaan kasvattamista sivistykseen. Tasa-arvon edistäminen on hyvinvoinnin edistämistä ja päinvastoin. Tämä on syytä pitää mielessä luettaessa luokituksia, joiden ensisijainen tehtävä on ollut jäsentää opettajien mielipidekirjoitusten arvot helpommin esitettävään muotoon. Luokittelun haasteisiin palataan vielä tutkielman luotettavuuden pohdinnassa.

4 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin tulokset. Tämäkin osio on jaettu tutkimuskysymysten määrän mukaisesti kolmeen osaan. Kunkin osion lopussa on yhteenveto, jossa tutkimuskysymykseen annetaan tehdyn analyysin ja laveasti esiteltyjen tulosten pohjalta mahdollisimman tiivis vastaus.

4.1 Koulun haasteet opettajien kirjoituksissa

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsittiin aineistolähtöisesti, mitä haasteita opettajat kirjoituksissaan peruskouluun liittävät. Muodostui kaksi pääluokkaa: opetustyön haasteet ja sosiaaliset haasteet.

4.1.1 Opetustyön haasteet

Opettajien kirjoituksista oli lähes poikkeuksetta löydettävissä aina vähintään yksi käytännön työhön liittyvä haaste tai muu epätoivottu ilmiö, johon toivottiin muutosta. Käsittelemme tässä luvussa yksinomaan niitä haasteita, jotka liittyivät opettajan työn keskeiseen ytimeen – opetukseen. Peruskoulun haasteiden ensimmäisen pääluokan muodostivat siis opetustyön haasteet, jotka jaettiin vielä kahteen yläluokkaan: opetuksen toteuttamiseen liittyviin haasteisiin ja opetuksen sisältöön liittyviin haasteisiin.

Opetuksen toteuttamiseen liittyvistä haasteista karkeasti puolet käsittelivät digi- ja ilmiöopetusta. Digi- ja ilmiöopetus oli aineistossamme muutenkin yksi parhaiten edustetuimmista kirjoittelun aiheista, osittain varmasti sen alati kasvavan ajankohtaisuuden vuoksi. Sävy näissä kirjoituksissa oli hyvin yhtenevä: digi- ja ilmiöopetusta pidettiin pääosin negatiivisena asiana, etenkin jos sitä tarkasteltiin opetustyön toteuttamisen näkökulmasta. Ilmiöopetuksen valmistelun todettiin vievän kohtuuttomasti aikaa, ja tätä aikaa opettajilla ei yksinkertaisesti ollut, ”nyt suuri osa ilmiöoppimisen nimissä tehdyistä töistä on puolivillaisia

sutaisuja sen takia, ettei kunnolliselle suunnittelulle ole varattu aikaa” (K10). Osa opettajista tarkasteli myös kriittisesti ilmiöpohjaisen opetuksen soveltuvuutta heikompien tai tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, joilla perinteisenkin opetuksen kyydissä pysyminen saattoi tuottaa jo hankaluuksia. Myös digilaitteiden sisällyttämisestä opetukseen annettiin yksimielinen tuomio: ne haittaavat oppimista. Tämä näkemys tuotiin esiin esimerkiksi seuraavissa kirjoituksissa:

Nyt on tutkimuksellakin todistettu se, minkä opettajat ovat koko ajan tienneet: digitaaliset laitteet ja sovellukset lähtökohtaisesti haittaavat koululaisten oppimista. (Kirjoitus 7, kts. Liitteet)

Mitä enemmän oppimiseen käytettiin digilaitteita, sitä huonommat oppimistulokset. Merkittävästi heikompiin oppimistuloksiin päästiin myös muodikkaalla ilmiöopetuksella. (K8)

Pienen alaluokan muodostivat haasteet, jotka liittyivät inklusioon. Tähän alaluokkaan sisällytettiin kaksi kirjoitusta, joissa molemmissa inklusiota käsiteltiin yksilöllisen tuen – tai pikemminkin sen puutteen näkökulmasta. Ensimmäisessä kirjoituksessa opettaja oli huolissaan inklusiivisen opetuksen soveltuvuudesta erityisen tuen oppilaiden kohdalla, sillä he kärsivät jo valmiiksi erilaisista oppimiseen negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä, kuten keskittymisvaikeuksista ja impulssikontrollin haasteista, ”monilla on aistiyliherkkyyttä, ja he reagoivat erittäin voimakkaasti ärsykkeisiin” (K22). Toinen tämän alaluokan kirjoituksista käsitteli oppilaiden tuen puutetta opettajan vähäisten resurssien näkökulmasta. Rajallinen aika ei riitä vastaamaan ison oppilasryhmän kaikkiin haasteisiin, mistä syystä heikoimmat oppilaat jäävät heitteille. Inklusio ei opettajien kirjoituksissa noussut yhtä merkittäväksi teemaksi kuin edellä käsitelty digi- ja ilmiöopetus, mutta oli kuitenkin selkeä haaste, johon toivottiin muutosta.

Opetuksen sisältöön liittyvät haasteet muodostuivat kahdesta alaluokasta: lukutaidon haasteista ja opetuksen ajallisista resursseista. Lukutaidon haasteisiin sijoittui viisi opettajien kirjoitusta, joissa kaikissa oltiin tavalla tai toisella huolissaan oppilaiden heikkenevästä lukutaidosta. Lukutaidon heikkenemiseen johtaneista syistä ja nykytilannetta mahdollisesti parantavista ratkaisuista löytyi kuitenkin useampia näkemyksiä. Yhdessä kirjoituksessa syytä lukutaidon murenemiselle etsittiin nykyajan ihanteista.

Huoli nuorten lukutaidon heikentymisestä on todellinen ja kaikille opetusalailla työskenteleville yhteinen. Huoleen myös pyritään vastaamaan. Lukutaidon heikentyminen on kuitenkin monisyinen ilmiö, johon syypäitä ovat viime kädessä tämän ajan ihanteet. 2010-luku suosii nopeita nautintoja, välittömiä tuloksia ja helppoja palkintoja. (K16)

Kahdessa kirjoituksessa ongelmaa lähestyttiin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vähäisen tuntimäärän kautta. Nämä kirjoitukset olisi ollut mahdollista sijoittaa myös jälkimmäiseen opetuksen ajallisia resursseja koskevaan yläluokkaan, mutta koska kirjoitusten kantava ajatus oli kuitenkin lukutaitoon liittyvä, päätimme pitää molemmat tässä yläluokassa. Yleiskielen opetukselle vaadittiin näissä kirjoituksissa sen vaatimaa tilaa ja aikaa, jotta hyvästä yleiskielestä voitaisiin pitää jatkossakin hyvää huolta. Seuraavissa sitaateissa ilmenee näiden kahden opettajan huolet ja ratkaisuehdotukset kokonaisuudessaan:

Lukutaidon kehittämisen ytimessä on äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. On aika seuraavissa tuntijaoissa nostaa sen tuntimäärät muun Euroopan tasolle. (K35)

Yleiskieli on ensimmäinen vieras kiellemme, jota opiskelemme koulussa, ja sen opiskelulle tulee olla aikaa. Nykyisillä niukoilla äidinkielen tuntiresursseilla se on haastavaa – varsinkin kun lasten ja nuorten arjen tekstimaailma, myös kirjallinen, painottuu puhekielisiin ja englanninkielisiin teksteihin. Luku- ja kirjoitustaidon opiskelulle on annettava enemmän tilaa. (K40)

Yksi opettaja ilmaisi huolensa erityisesti poikien lukutaidon huonontumisesta, johon ratkaisuksi tarjottiin ”vanhempien ja opettajien ryhdistäytymistä”. Huolissaan oltiin myös oppilaiden huonontuneesta kyvystä lukea kaunokirjallisuutta. Tähän ongelmaan tarjottiin ratkaisuksi kaunokirjoituksen lukutaidon sisällyttämistä digitaitojen opetuksen kylkeen.

Opetuksen ajallisten resurssien yläluokka koostui neljästä kirjoituksesta, joista kussakin ilmaistiin huoli tietyn oppiaineen riittämättömästä tuntimäärästä. Näissä kirjoituksissa mainittiin terveystiedon, käsitöiden ja talouden opettamisen ja oppimisen hankaloituneen, kun tuntimäärät on poljettu niin alas, ettei aika riitä kunnolliselle ja perusteelliselle opetukselle. Yhdessä kirjoituksessa opetussuunnitelmien sisältöjen todettiin olevan niin laajoja, että niitä täytyi juosta eteenpäin. Tämä kirjoitus kritisoi siis sekä sisältöjen laajuutta että resurssien vähäisyyttä.

4.1.2 Sosiaaliset haasteet

Jos ulkopuolisen lukijan pitäisi aineiston perusteella luonnehtia peruskoulua paikkana, hän tuskin käyttäisi sellaisia sanoja kuin rauhallinen tai turvallinen. Mieliopidekirjoituksista erottui määrällisestikin suuri joukko kirjoituksia, joissa opettajat kuvasivat omaa ja oppilaidensa arkea levottomaksi ja paikoin turvottomaksi. Levottomuuden taustalla oli usein yksi tai useampi huonosti käyttäytyvä oppilas.

Osin tästä, mutta myös monesta muusta näkökulmasta käsin opettajat nostivat kirjoituksissaan esiin huolia hyvinvoinnista. Koulun arki ja erilaiset ympäröivän (nyky)maailman ilmiöt näyttäytyivät tekijöinä, joiden pelättiin aiheuttavan tai katsottiin jo aiheuttaneen pahoinvointia paitsi oppilaissa myös opettajissa itsessään. Näitä asioita esiin nostaneet kirjoitukset muodostivat peruskoulun haasteiden toisen pääluokan, sosiaaliset haasteet, jotka jaettiin edellä kuvatusti yläluokkiin häiriökäytös ja hyvinvointi

Häiriökäytöstä kuvattiin kirjoituksissa hyvin yhtenevällä tavalla. Etenkin kaksi elementtiä toistui kirjoituksissa. Ensinnäkin opettaja kuvasi lyhyesti oman asemansa opettajana, ja kertoi sitten, usein varsin konkreettisesti, millaista häiriökäyttäytymistä työssään toistuvasti kohtaa.

On aivan tavallista, että oppitunnin alusta kymmenen minuuttia kuluu välituntiriidan selvittämiseen. (K29)

Hän häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla puhumalla opettajan ja luokatovereiden päälle, solvaamalla, kieltäytymällä noudattamasta ohjeita, huutamalla, viskelemällä tavaroita, ottamalla tavaroita opettajan pöydältä sekä pelaamalla puhelimella ja käsikokoisella Nintendolla. (K30)

Toiseksi, tilannekuvan muodostamisen jälkeen, opettaja kertoi, miten häiriökäytös vaikuttaa muihin oppilaisiin. Moni kuvasi myös, miten häiriökäyttäytyminen vaikuttaa opettajan omaan työntekoon.

Ensisijaisena tehtävänäni on luoda perusturvallisuutta. Toissijainen tehtäväni on opettaa. – – Mitä oppivat ne parikymmentä muuta ekaluokkalaista, jotka käyvät päivittäin koulua vaikeista tunne-elämän häiriöistä kärsivien lasten kanssa? (K29)

Raivoavan ja poissa tolaltaan olevan oppilaan rauhoittaminen ja tilanteen jälkityö vievät kohtuuttomasti opettajan aikaa ja erityisesti toisten lasten aikaa. (K3)

Jonkin verran arvioitiin myös häiriökäyttäytymisen syitä, vaikka keskeisempää kirjoituksissa olikin ongelman kuvaaminen, toimiminen eräänlaisena herättelynä tai ”kentän hätähuutona”. Aineiston merkittävien aiheiden joukkoon nousseeseen inklusioon viitattiin myös häiriökäytöksen syynä, vaikka valtaosa inklusiota käsitelleistä kirjoituksista keskittyikin yksilölliseen oppimisen tukeen. Tässä yhteydessä käsitys yksilöllisestä tuesta laajennettiin oppimisesta myös emotionaalisiin tekijöihin, ja inklusion nähtiin lisänneen häiriökäyttäytymistä tuomalla yksilöllistä emotionaalista tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen suuriin luokkiin. ”Levottomuus ja häiriökäyttäytyminen lisääntyvät suuressa ryhmässä, jolloin kaikkien oppiminen vaikeutuu” (K22). Vanhempiinkin viitattiin. Yhdessä kirjoituksessa esitettiin tuttu huomio vanhempien vastuusta hoitaa ongelmaa, tässä tapauksessa olemalla aktiivisesti yhteydessä esimerkiksi koulukuraattoriin tai perheneuvolaan – opettajan aika ei riitä kaikkeen. Toisessa velvoitettiin vanhempia heräämään toisella tavalla – vaatimaan koulurauhaa niille oppilaille, joiden koulutyötä häiriökäytös haittaa.

Pieni alaluokka muodostui aikuisten omista valmiuksista kohdata käytöshäiriöitä. Yhdessä kirjoituksessa mainittiin ”tiukan” rehtorin olevan tärkeä osa toimivaa koulua. Toisessa kannustettiin vanhempia ottamaan koulu tiiviimmin mukaan moniammatilliseen lapsen seurantaan. Kolmannessa nostettiin esiin erityisopettajia, joilla todettiin olevan enemmän valmiuksia kohdata käyttäytymisen ongelmia kuin luokanopettajilla, joilla niitä todettiin olevan vain vähän.

Hyvinvointi-yläluokka muodostui kahdesta alaluokasta: oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnista. Oppilaiden hyvinvoinnin haasteita lähestyttiin monesta suunnasta, eikä mikään selittävä tekijä tai huolenaihe noussut muiden yläpuolelle. Opettajien hyvinvoinnin haasteet olivat homogeenisempi ryhmä.

Opettajien jaksamista ja työmäärän kasvua käsittelevissä kirjoituksissa toistui viesti erinäisen ”säläksi” luonnehdittavan työn lisääntymisestä. Säläksi voidaan aineiston perusteella lukea erilaiset palaverit ja neuvottelut, arviointi ja arviointikeskustelut, työryhmät ja oppimateriaalien tekeminen. Opettajien kirjoituksista välittyi kuva edellä mainituista asioista ylimääräisinä työtehtävinä. Kirjoituksista välittyneen kuvan perusteella tehtäviä itsessään ei varsinaisesti kritisoitu turhiksi, vaan ennemminkin kirjoitukset kielivät joko tehtävien määrän

suuresta kasvusta, tehtäviin osoitetun ajan tai resurssien puutteesta, tai molemmista.

Tammikuu oli hirveä. Keskustelut täyttivät kalenterini, eikä minulla ollut aikaa tuntien suunnitteluun. (K34)

Jos oppilasta kohden kertyy vaikkapa kolme arvioitavaa suoritusta (esimerkiksi video, tutkielma, koe, oppimispäiväkirja) lukukaudessa, se tekee keskimäärin noin 1 300 arvioitavaa tuotosta opettajalle lukuvuodessa. Tämän peruskauran lisäksi on lukuisia muita velvollisuuksia, joiden listaamiseen ei palstatila riitä. (K26)

Sälänomaisille tehtäville ominaista oli tulla asetetuksi suoraan tai epäsuoraan opetustyön vastapariksi. Edellinen on pois jälkimmäiseltä, ja koska erinäiset normit ja sääntelyt estävät edellisen kiertämisen, ja jälkimmäinen on opettajille tärkeintä (kts. seuraava tulosluku), seurauksena on kirjoitusten perusteella ylityöllistyminen. Myös opetustyön katsottiin joissain kirjoituksissa käyneen enemmän aikaa vieväksi ilmiölähtöisyyden painottamisen lisääntymisen takia.

4.1.3 Yhteenveto

Tutkimuskysymys oli ”mitä haasteita peruskoululla on opettajien mielipidekirjoitusten mukaan?” Aineiston mukaan merkittävimmät haasteet liittyvät digi- ja ilmiöopetukseen sekä koulun rauhattomaan ilmapiiriin. Ensin mainittuja ajetaan kouluihin liikaa, vaikka niiden katsotaan olevan opettajille hankalia toteuttaa ja oppilaillekin ennemmin haitaksi kuin hyödyksi. Opettajat näkivät haasteita myös omassa jaksamisessaan sekä oppilaiden lukutaidossa.

4.2 *Koulun tehtävät opettajien kirjoituksissa*

Koulun tehtäviä tarkasteltiin teorialähtöisesti opetussuunnitelmassa nimettyjen tehtävien pohjalta. Tulosluku jäsentyy täten neljään osaan: opetus- ja kasvatustehtävään, yhteiskuntatehtävään, kulttuuritehtävään ja tulevaisuustehtävään.

4.2.1 Opetus- ja kasvatustehtävä

Suuri enemmistö opettajien mielipidekirjoituksista löydetyistä peruskoululle annetuista tehtävistä sijoittui tämän yläluokan alle. Oppimisen ja kehityksen tukeminen oli selkeästi isoin alaluokka. Tämä voi johtua siitä, että se oli alaluokkana niin kattava, että sen alle oli luontevaa sijoittaa miltei kaikki oppimiseen liittyvät ja sitä sivuavat maininnat, mutta myös siitä, että oppimisen ja kehityksen tukemisen voidaan odotetustikin katsoa olevan suosituin aihe peruskoulua koskevassa kirjoittelussa. Myös tähän yläluokkaan kuuluneet hyvinvoinnin tukeminen, yhteistyö kodin ja koulun välillä ja osallisuuden edistäminen saivat yhteensä yli kymmenen mainintaa ollen näin merkittäviä alaluokkia.

Oppimisen ja kehityksen tukeminen muodosti kooltaan merkittävimmän alaluokan. Se nousi esiin kirjoituksissa, joissa käsiteltiin oppilaiden oppimista tai kehitystä, tai pikemminkin oppilaiden oppimisen tai kehityksen vaarantumista tai sen häiriintymistä. Tähän alaluokkaan sijoitettiin maininnat, joissa käsiteltiin esimerkiksi opetussisältöjen liiallista laajuutta, digi- ja ilmiöopetuksen haittavaikutuksia, nuorten lukutaidon heikentymistä ja opettajien puutteellisia resursseja. Alaluokan sisältö oli siis todella laaja ja kirjava, mutta kaikki alkuperäisilmaukset olivat kuitenkin yhdistettävissä samaan ydinajatukseseen siitä, että oppimisesta ja kehityksestä on pidettävä huolta. Seuraavissa sitaateissa oppimista ja kehitystä häiritsivät oppisisältöjen liiallinen laajuus, niiden pintapuolinen käsittely ja digi- ja ilmiöopetus. Nämä maininnat toistuivat opettajien kirjoituksissa useita kertoja.

Tämä ei kuitenkaan ole vain saamelaisia koskeva erityispiirre vaan pätee koko perusopetukseen. Sisällöt ovat yksinkertaisesti niin laajoja, että opetusta täytyy monesti juosta eteenpäin. (K20)

Nyt on tutkimuksellakin todistettu se, minkä opettajat ovat koko ajan tienneet: digitaaliset laitteet ja sovellukset lähtökohtaisesti haittaavat koululaisten oppimista. (K7)

Edellä mainittujen lisäksi myös opettajilla käytössä olevien resurssien vähäisyys tuotiin esille moneen kertaan. Resursseilla saatettiin kontekstista riippuen tarkoittaa jonkin oppiaineen liian pientä tuntimäärää, opettajan kykyä tuottaa vaaditun kaltaista opetusta tietyillä resursseilla tai jotain tältä väliltä. Seuraavissa

sitaateissa ilmenee huoli resurssien puutteesta. Näistä sitaateista käy ilmi, että oppilaiden oppimisesta ja kehityksestä ollaan kyllä kiinnostuneita, mutta opetussuunnitelman edellyttämän opetuksen tarjoamiselle ei yksinkertaisesti ole aikaa tai varaa.

Ilmiötyyppinen työskentely voi tuottaa oikein hyviä tuloksia – – Mutta ei voida olettaa, että tätä voidaan tehdä samoilla resursseilla kuin opettajavetoista opetusta. (K10)

Myös peruskoulun yhteiskuntaopissa käsittelemme taloutta, mutta ajanpuutteen takia asioiden käsittely jää rajallisemmaksi. (K39)

Hyvinvoinnin tukeminen muodosti tämän yläluokan toiseksi suurimman alaluokan. Se sai huomattavasti vähemmän mainintoja kuin oppimisen ja kehityksen tukeminen, mutta on syytä huomioida, että tähän alaluokkaan sijoitettiin miltei ainoastaan ne alkuperäisilmaukset, joissa hyvinvointi tai huoli hyvinvoinnista mainittiin suoraan. Alaluokka oli siis jo itsessään paljon edellistä kapeampi. Seuraavissa sitaateissa ilmaistaan huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista, mielenterveydestä tai jaksamisesta.

Kuka uskaltaa viheltää pelin poikki? Kuka uskaltaa sanoa, että oppilaat tarvitsevat ennen kaikkea läsnä olevan, vuorovaikutukseen sitoutuvan opettajan ja rauhallisen, strukturoidun koulupäivän? (K11)

Näiden vuosien aikana olen kohdannut lukuisia syystä tai toisesta uupuneita lapsia. Uupunut lapsi on koulukunnoton. Aikuinen jää uupuessaan ymmärrettävästä syystä sairauslomalle, koska on työkyvytön. Miksi uupuneen lapsen loppusijoituspaikka on koulu? (K37)

Lasten ja nuorten kasvavista mielenterveysongelmista puhuttaessa olennainen kysymys on, tukevatko uudet opetussuunnitelmat nuoren yhteisöön kuulumisen tunnetta ja sitä kautta mielenterveyttä. Vai ajavatko ne nuoren yhä suurempaan yksinäisyyteen ja sen kautta mielenterveyden heikkenemiseen? (K47)

Tässä kohtaa on syytä huomata, että moni tähän alaluokkaan sijoitetuista alkuperäisilmauksista olisi yhtä hyvin voitu sijoittaa myös ensimmäiseen, oppimisen ja kehityksen tukeminen alaluokkaan. Oppilaiden hyvinvoinnista oltiin usein huolissaan juuri sen takia, että sen puuttuminen tai heikentyminen saattoi vaikuttaa oppilaiden kykyyn oppia ja kehittyä. Rajanveto suoritettiin kuitenkin niin, että ne alkuperäisilmaukset, joissa hyvinvointi oli selkeästi hallitsevampana teemana, sijoitettiin tähän alaluokkaan, ja kaikki loput löysivät paikkansa ensimmäisestä alaluokasta.

Yhteistyö kodin ja koulun välillä sai kokonaisuudessaan kaksi mainintaa muodostaen näin pienehkön mutta kuitenkin selkeän ja erillisen alaluokan. Yhteistyön merkitystä korostettiin teksteissä, joissa oltiin huolissaan oppilaan oppimisesta tai yleisestä hyvinvoinnista, ”koulua ei välttämättä muisteta pyytää mukaan tapaamisiin, jossa lapsen edistymistä seurataan tai sovitaan jatkohoidosta” (K2). On aina lapsen edun mukaista, jos koti ja koulu toimivat tiiviissä ja saumattomassa yhteistyössä, kun kyse on esimerkiksi lapsen oppimisen tai käyttäytymisen ongelmista.

4.2.2 Yhteiskunnallinen tehtävä

Yläluokasta muodostui kolme alaluokkaa: tasa-arvon edistäminen, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus sekä eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Nämä alaluokat keräsivät opettajien kirjoituksissa yhteensä 23 mainintaa. Jo tässä kohtaa on syytä todeta alaluokkien olevan teemoiltaan hyvin yhteneväisiä, eikä olisi ollut täysin perustelematonta yhdistää näitä kaikkia yhdeksi isoksi alaluokaksi. Koska lopulta kyse on kuitenkin tutkijoiden tekemästä tulkinnasta ja rajanvedosta, nähtiin jako kolmeen alaluokkaan tämän tutkimuksen kontekstissa perusteltuna. Jakoperusteita avataan tulosten esittelyn ohessa.

Tasa-arvon edistäminen nousi opettajien kirjoituksissa esiin useasti. Tasa-arvoa käsiteltiin ennen kaikkea sukupuolen ja sosioekonomisen taustan vaikutuksen näkökulmasta. Opettajat olivat huolissaan esimerkiksi poikien huonosta koulumenestyksestä, oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksista ja yleisesti eri oppiaineiden tasa-arvoistavista tai epätasa-arvoistavista ominaisuuksista. Tähän alaluokkaan sijoittuivat tekstit, joissa tasa-arvo mainittiin joko suoraan tai joissa pyrkimys tasa-arvoon oli selkeästi luettavissa rivien välistä. Seuraavissa sitaateissa havainnollistetaan opettajien kirjoituksissa esiin nousseita mainintoja tasa-arvosta:

Liikuntapoliittisen selonteon yhtenä toimenpide-ehdotuksena oli koululiikunnan asteittainen lisääminen. Tämä tarkoittaisi lisää liikuntaa kaikille lapsille riippumatta lapsen sosioekonomisesta taustasta tai vanhempien kiinnostuksesta liikuntaa kohtaan. (K41)

Tytöt eivät valtaa lukioita menestymällä yläkoulussa paremmin. Ei ole tyttöjen vika, jos pojat eivät menesty toivottavalla tavalla. (K45)

Jos lapsi ei saa kotona lukemisen mallia, sitä on annettava koulussa. Lapsille ääneen lukeminen päiväkodissa ja koulussa lisää tasa-arvoa. (K15)

Kaikissa tasa-arvon edistämisen alaluokkaan sijoitetuissa teksteissä oli selkeitä piirteitä myös yhdenvertaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta, joka yhtäläisyyksistään huolimatta päätyi kuitenkin muodostamaan oman alaluokkansa. Yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus tulivat opettajien kirjoituksissa esiin erityisesti silloin, kun käsiteltiin yhden tai useamman oppilaan häiriökäyttäytymisen vaikutuksesta muun luokan oppimiseen. Toteutuuko muiden oikeus oppimiseen, jos yksi oppilas häiritsee toiminnallaan jatkuvasti opetusta? Tähän alaluokkaan päätyivät edellä mainittujen lisäksi myös tekstit, joissa otettiin kantaa esimerkiksi integraation vaikutuksesta oppilaiden oppimiseen. Tämän alaluokan teksteistä oli tulkittavissa selkeä pyrkimys oppilaiden yhdenvertaiseen ja tasapuoliseen mahdollisuuteen olla ja oppia.

Kuinka hyvin toteutuu yhdenvertaisuus, kun tiiviiksi pakatun koulurakennuksen painetta puretaan vieraillemalla muualla yhä useampana koulupäivänä? (K21)

Eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen vaikutti opettajien kirjoituksissa myös tärkeältä tehtävältä saaden yhteensä kahdeksan mainintaa. Siinä missä kaksi edellistä alaluokkaa kulkivat sisällöiltään miltei käsi kädessä, muodosti tämä alaluokka selkeästi oman erillisen alueensa. Tekstit, joissa yhteisöllisyyden rakentamisen ja ylläpitämisen merkitystä korostettiin eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisemisessä, muodostivat tämän alaluokan kirjoitusten perusvireen. Myös koulutuksen ennaltaehkäisevää vaikutusta tällaisten ongelmien kannalta korostettiin.

Koulu on luonteva paikka käsitellä yhteisiä kriisejä ja auttaa lapsia ja nuoria pääsemään niistä yli. Mutta kun puhutaan vakavien yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisesta, huomion pitää olla koulutuksen ennalta ehkäisevässä roolissa. (K18)

Muodostuneiden alaluokkien perusteella on helppo todeta, että opettajien pyrkimys kohti tasa-arvoista, oikeudenmukaista ja yhdenvertaista toimintaa on vahva. Oppilaita halutaan kohdella reilusti, heistä halutaan pitää huolta ja heille halutaan tarjota mahdollisimman turvallinen ja tukeva ympäristö toteuttaa itseään. Kun kaikki tämän yläluokan alle sijoitetut kirjoitukset lasketaan yhteen, saadaan miltei yhtä suuri kokonaisuus kuin ensimmäisen yläluokan alle

muodostunut oppimisen ja kehityksen tukeminen, mikä on tutkimuksemme kannalta merkittävä tulos.

4.2.3 Kulttuuritehtävä

Jos kaksi ensimmäistä yläluokkaa muodostuivat molemmat merkittävän suuriksi, voidaan kahden seuraavan yläluokan sanoa olevan melko pieniä. Pureudumme tässä luvussa koulun kulttuuritehtävään, joka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään seuraavasti:

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana. (POPS2014, 18.)

Tähän kuvaukseen sopineita mainintoja löytyi opettajien kirjoituksista yhteensä kolme kappaletta, joista kaksi samassa kirjoituksessa. Kaikki tähän alaluokkaan kuuluneet sitaatit löytyvät alta.

Kotoutumisessa olennainen asia on maassa puhuttavan kielen oppiminen. Teemme karhunpalveluksen, jos suunnittelemme opetustarjontamme niin, että järjestämme maahan tulleille erityisesti englanninkielistä opetusta. (K40)

Tulevalla hallituskaudella on laadittava kielipoliittinen ohjelma, jossa esitetään askelmerkit, miten turvataan kansalliskieltemme tulevaisuus ja vähemmistökielten asema, edistetään maahan tulleiden suomen tai ruotsin kielen sekä oman äidinkielen opiskelua ja otetaan kantaa englannin kielen käyttöön Suomessa. (K40)

Joudutaankin kysymään, mistä sisällöstä voitaisiin huoletta luopua, jotta saamelaisiin voitaisiin keskittyä enemmän. Jätettäisiinkö välistä muita vähemmistöjä? (K20)

Vaikka alaluokka muodostui näin selkeästi aiemmin esitellyjä alaluokkia pienemmäksi, löytyi sille kuitenkin oma paikkansa tutkimuksestamme. Ensimmäinen koulun kulttuuritehtävään liittyvä kirjoitus otti kantaa siihen, kuinka paljon ja millaista opetusta kouluissa annetaan saamelaisista. Samassa tekstissä otettiin kantaa myös siihen, kuinka eri vähemmistöistä kertova opetus on kouluissa muutenkin liian vähäistä niukkojen opetusresurssien takia. Kaksi seuraavaa mainintaa liittyivät molemmat kieleen ja sen merkitykseen kotoutumisen kannalta.

4.2.4 Tulevaisuustehtävä

Koulun tulevaisuustehtävä oli neljästä muodostuneesta yläluokasta kirjoitusten määrältään pienin. Tulevaisuustehtävää kuvattiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) näin:

Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan. Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti. Työtä tehdään mahdollisuuksien mukaan yhdessä muissa maissa toimivien koulujen ja opetuksen kehittäjien kanssa. Perusopetus vaikuttaa myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti. (POPS2014, 18.)

Edellä olevasta kuvauksen perusteella tähän yläluokkaan päätettiin sijoittaa tekstit, joissa edes sivuttiin kestäväää kehitystä, ilmastonmuutosta, kansainvälistä yhteistyötä tai tulevaisuustaitoja. Tähän hyvin hajanaiseen kuvaukseen liittyneitä mainintoja löytyi opettajien kirjoituksista vain muutama kappale.

Elämänmeno ja kuluttaminen muuttuvat ympäristötietouden lisääntymisen myötä. Käsityötaidot ovat osa kansallista huoltovarmuutta ja muutokseen varautumista. Uusiokäyttö ja korjaaminen lisääntyvät. Ympäristötekniikan innovaatiot jäävät suunnittelupöydille ilman tekijöitä. Käsityöammatteja tulisi jatkossa syntyä entistä enemmän. Käsityötaidot ovat tulevaisuuden taitoja. (K28)

Sama huomio tehtiin myös kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla, kun kestävään elämäntavan välttämättömyyden arvoon liittyviä kirjoituksia ei juurikaan löytynyt. Muut aihepiirin hajasitaatit löytyvät luvusta 4.3.4.

4.2.5 Yhteenveto

Tutkimuskysymys oli ”mitä peruskoulun tehtäviä opettajien mielipidekirjoitukset sisälsivät?” Teorialähtöisessä analyysissä mielipidekirjoitusten tehtäviä etsittiin opetussuunnitelmassa lueteltujen peruskoulun tehtävien käsitteistön avulla. Voidaan siis sanoa, että opetussuunnitelman peruskoululle annettuja tehtäviä testattiin teoriana opettajien kirjoittamien mielipidekirjoitusten kontekstissa.

Tutkimuskysymyksemme kannalta tärkeimmät opettajien esiin tuomat tehtävät olivat oppimisen ja kehityksen tukeminen, hyvinvoinnin tukeminen, tasa-

arvon edistäminen, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus ja eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Nämä sijoittuivat yksinomaan yläluokkien 1 ja 2 alle, jotka olivat kooltaan merkittävästi yläluokkia 3 ja 4 suurempia, ja jotka saivat alleen myös useampia alaluokkia. Opettajat näyttivät siis toteuttavan tai ainakin kirjoitustensa perusteella tukevan koulun opetus- ja kasvatustehtävää sekä yhteiskunnallista tehtävää.

Yläluokat 3 ja 4 saivat vain hyvin hajanaisen määrän mainintoja, eikä näihin yläluokkaan sopineet tehtävät näyttäneet aineistomme perusteella opettajille kovin tärkeinä. On kuitenkin syytä huomata, että yläluokat 3 ja 4 olivat paljon yläluokkia 1 ja 2 tarkemmin rajattuja ja teemoiltaan kapeampia, mikä voi osaltaan selittää mainintojen vähäisyyttä. Nämäkin tehtävät saivat kuitenkin muutamia mainintoja, minkä vuoksi voidaankin todeta opetussuunnitelmassa peruskoululle määriteltyjen tehtävien olleen edustettuna aineistossamme ainakin jossain määrin.

4.3 Koulun arvot opettajien kirjoituksissa

Koulun arvoja etsittiin teorialähtöisesti opetussuunnitelman arvoperustan pohjalta. Tulosluku jäsentyy täten neljään osaan: oppilaan ainutlaatuisuuteen ja oikeuteen hyvään opetukseen (arvo 1), ihmisyyteen, sivistykseen, tasa-arvoon ja demokratiaan (arvo 2), kulttuurisen moninaisuuteen rikkautena (arvo 3), ja kestävän elämäntavan välttämättömyyteen (arvo 4).

4.3.1 Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen

Kahden aiemman tutkimuskysymyksen – tai aiemman tutkimustiedon – valossa ei yllätä, että tämän yläluokan alla esitetyt arvot muodostivat määrällisesti selkeän enemmistön opettajien mielipidekirjoituksissa. Hyvän opetuksen antaminen ja oppilaiden oppiminen näyttävät opettajien tärkeimpänä arvona. Tärkeitä arvoja ovat myös oppilaiden yksilöllinen tukeminen ja näiden kokonaisvaltainen hyvinvointi. Opettajien arvoissa korostuu oppilaskeskeisyys niin oppimisen kuin hyvinvoinninkin näkökulmasta.

Hyvä opetus ja oppilaiden oppiminen tuotiin kirjoituksissa esiin ennen kaikkea silloin, kun ne olivat jostain syystä vaarantuneita. Ne muodostivat ikään

kuin kirjoitusten perusvireen. Harva kirjoittaa mielipidekirjoitusta, jonka varsinainen aihe on oppimisen tärkeys – sen sijaan oppimiseen viitattiin eräänlaisena perusarvona, jonka toteutuminen oli vaakalaudalla milloin häiriökäyttäytymisen, milloin ilmiöopetuksen, milloin minkäkin syyn takia. Häiriökäyttäytyminen sekä ilmiö- ja digiopetus, joita seuraava sitaatti kuvaa, toistuivat oppimisen vaarantavina asioina lukuisia kertoja.

Mitä enemmän oppimiseen käytettiin digilaitteita, sitä huonommat oppimistulokset. Merkittävästi heikompiin oppimistuloksiin päästiin myös muodikkaalla ilmiöopetuksella. Voisi luulla, että tutkimuksesta otettaisiin opiksi ja hössötystä vähennettäisiin. (K8)

Ajatus hyvän opetuksen antamisen tärkeydestä välittyi myös kirjoituksista, joissa opettajat ottivat kantaa omaan työnkuvaansa ja käytössä oleviin resursseihin. Opetuksen suunnittelulta aikaa vieviä työtehtäviä kritisoitiin, ja resurssien riittämättömyyden todettiin haittaavan opetusta. Vähemmistöissä olivat kirjoitukset, joista arvo välittyi jonkinlaisen positiivisen kokemuksen kautta (iloitsen asiasta X, jonka ansiosta pystyin toteuttamaan hyvää opetusta), mutta niitäkin oli.

En pysty noudattamaan opetussuunnitelmaa, koska siihen ei ole varaa – – Opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppilaille tulee opettaa tietotekniikkaa. Meidän koulussamme tietokoneita on noin kymmenesosalle oppilaista. Koneet käynnistyvät hitaasti, ja niiden roudaaminen syö tunnista aikamoisen siivun. Useat opettajat käyttävät koneita vain, jos on aivan pakko. Tätäkö on maailman paras perusopetus? (K24)

Oli ilo seurata, että heidän asiallinen ja informoiva oppituntinsa sai myös 9.-luokkalaiseni kiinnostumaan lisää talousasioistaan. Toivon hartaasti lisää vastaavanlaisia vierailuja ja suosittelen lämpimästi asiantuntevia pörssilähettiläitä muillekin taloustietojen lisäopettamisesta kiinnostuneille kouluille. (K27)

Vaikka kahdessa jälkimmäisessä sitaatissa opetus on joissain määrin yksilöity tietotekniikan ja talouden opettamiseen, oli kirjoituksille ominaista, ettei hyvää opetusta tai oppilaiden oppimista juuri määritelty. Esimerkiksi oppilaiden oppimisen osalta hyvin harvassa olivat kirjoitukset, joissa olisi täsmennetty, mitä oppilaiden pitäisi oppia tai miksi. On toki huomattava, että tässä analyysissä tällaiset kirjoitukset löysivät useimmiten paikkansa jostakin muusta alaluokasta, koska ne saattoivat osua johonkin täsmällisempään arvoperustassa esitettyyn kohtaan, jolloin kirjoituksesta välittyvän arvon katsottiin edustavan enemmän

jotain tiettyä opetuksen kautta saavutettavaa asiaa kuin hyvää opetusta itseään. Alaluokka, jossa hyvä opetus ja oppiminen nähtiin ennen kaikkea tarkemmin määrittelemättömänä itseisarvona, muodostui kuitenkin selvästi suurimmaksi.

Oppilaiden yksilöllinen tukeminen näyttäytyi opettajille merkittävänä arvona. Tämäkin arvo tuotiin esiin huolen kautta, sillä inklusiivisen opetuksen ja sen toteuttamiseen riittämättömien resurssien todettiin moneen otteeseen tekevän yksilöllisen tuen antamisesta vaikeaa tai mahdotonta. Kirjoituksissa oltiin huolestuneita niin heikompien kuin taitavampienkin oppilaiden tukemisesta. Heikommat oppilaat (joihin viitattiin esimerkiksi heikompina, vähemmän itseohjautuvina tai oppimis- ja käytösvaikeuksista kärsivinä) saivat määrällisesti hieman enemmän huomiota kuin taitavat (lahjakkaammat, erityislahjakkaat, itseohjautuvat). Kukaan ei ottanut kantaa yksinomaan taitavien huomioimisen puolesta. Monessa kirjoituksessa oli joko huomioitu molemmat tai jätetty oppilaiden osaamistaso mainitsematta. Yksi sitaatti kiteyttää määrällisesti suuren ja sisällöltään homogeenisen alaluokan osuvasti.

Huoli niistä oppilaista, joilla on heikommat lähtökohdat itseohjautuvuuteen kuin toisilla, on kuitenkin aiheellinen. – – Uskallan väittää, että jokainen meistä opettajista haluaa jokaisen oppilaan pärjäävän tunneillaan tasavertaisesti. Kaikki tulee kuitenkin ottaa huomioon. Myös oppilaat, jotka ovat enemmän itseohjautuvia, tarvitsevat ohjausta. (K5)

Oppimisesta syrjäytymisen estäminen ja oppilaiden kannustaminen muodostivat tiiviisti yksilölliseen tukemiseen liittyvän pienen alaluokan. Syrjäytyminen tai ”kelkasta putoaminen” nähtiin huolestuttavana asiana ja jatkumona epäonnistuneelle tuelle. Koulun nähtiin näin olevan syrjäytymisen aiheuttaja, mutta vastaavasti myös avainroolissa sen estämisessä, kuten yhdessä kirjoituksessa muotoiltiin. Toisessa kirjoituksessa käsitöiden aineenopettaja korosti oppiaineensa kannustavaa vaikutusta syrjäytymisen estämisessä.

Vaalien alla kaikki puolueet ovat huolissaan eriarvoistumisesta ja syrjäytymisestä. Osa nuorista kokee jatkuvaa huonommuutta ja motivaation puutetta peruskoulussa. Vaikka osalla nuorista opiskeluun ”ei oo motii”, samat nuoret saattavat loistaa käsityön tunneilla. Näille tekijätyypeille peruskoulun toivoisi suovan onnistumisen hetkiä. (K28)

Oppilaiden kannustaminen nostettiin esiin muutamissa kirjoituksissa, mutta syrjäytymisen estämistä suoraan tai epäsuoraan liippaavissa kirjoituksissa ne jäivät kuitenkin selvästi yksilöllisen tuen varjoon. Viiva on toki jälleen veteen

piirretty, vaikka ”tuki” ja ”kannustaminen” muodostuivatkin alaluokikseen teorialähtöisesti sen mukaan, mitä käsitteitä kirjoituksissa käytettiin. Yksilöllinen tuki näyttäytyi kontekstissaan usein opetusresurssien, etenkin opettajan ajan, kohdentamisena, kun taas kannustaminen yleisluontoisempaa ”motivointina” tai ”onnistumisen kokemuksen antamisena”.

Oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen näyttäytyi painoarvoltaan yhtä tärkeänä arvona kuin oppilaiden yksilöllinen tukeminen. Se kulki usein käsi kädessä oppimisen kautta, sillä kuten edellä todettu, hyvinvoinnin ongelmien esiin tuominen johti usein huolen esittämiseen niiden vaikutuksesta oppimiseen. Mitenkään välinearvolliseksi opettajien käsitystä hyvinvoinnista ei kuitenkaan voi sanoa, vaan huoli oppimisesta ja hyvinvoinnista muodostivat yhdessä käsitystä opettajien kokonaisvaltaisesta huolesta oppilaistaan. Yläluokassa tämä on käsitteellistetty oppilaan ainutlaatuisuudeksi. Kokonaisvaltainen hyvinvointi veti piiriinsä ennen kaikkea huolta oppilaiden turvallisuudesta, levottomuudesta ja jaksamisesta. Häiriökäyttäytyminen nähtiin uhkana sekä sitä harjoittavan oppilaan omalle että koko sille altistuvan ryhmän hyvinvoinnille – ja oppimiselle tietenkin.

Jos samaan ryhmään sattuu useampi helposti reagoiva lapsi, jatkuva rauhattomuus johtaa helposti vaaratilanteisiin. Sellaisen jälkeen ryhmän muiden oppilaiden oppiminen on jäähyllä niin kauan, että turvallisuudentunne on saatu uudelleen rakennettua. Pelkäävä tai huolestunut lapsi ei opi. (K2)

Oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmaa tuotiin esiin myös kommentoitaessa useimmiten ilmiöopetukseen ja uudenlaisiin opetusympäristöihin linkitettävää koulupäivien pirstaleisuutta, älypuhelimien käyttöä sekä ravitsemusta. Opettajien kirjoituksissa korostui halu tehdä oppilaiden koulupäivistä rauhallisia, ennustettavia ja konfliktittomia.

Mitä pienemmästä oppijasta on kyse, sitä enemmän rauhalliset rutiinit ja ennustettavuus luovat turvallisuutta, joka edistää oppimista. Miten tuetaan ärsykkeisiin herkästi reagoivaa oppijaa, kun koko oppimisympäristö on tarkoin hyödynnetty oppimisen tilana? Minne ohjataan rauhoittumaan aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas? Mitkä ovat heidän oikeutensa? Mitä tapahtuu muiden oppilaiden tunteelle turvallisesta oppimisympäristöstä? (K21)

Väkivaltaisuus ei ole normaalia, todettiin useassa kirjoituksessa. Opettajat haluavat koulusta turvallisen ympäristön enemmän kuin luoda ohutta

turvallisuutta epäturvalliseen ympäristöön. Kuten jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla todettiin, näyttäytyvät levottomuus ja turvattomuus ennemmin kasvavina kuin säilyneinä saati taantuvina ongelmina. Tämä kehitys on vahvasti opettajien arvomaailmaa vastaan.

Oppilaiden kokemus osallisuudesta ja toimiminen yhteisössä jäi alaluokaksi, joka ei kerännyt paljoa mainintoja. Mainituksi ansaitsee tulla otsikolla *Koulujen yhteisöllisyyteen panostettava enemmän* julkaistu kirjoitus, jossa tämän arvon puolesta esitettiin monipuolisia näkemyksiä. Kirjoituksessa esitettiin itseohjautuvuuden sekä ”omien polkujen etsinnän” ja yhteisöllisyyden välillä olevan ristiriita. Kirjoittajan mielestä hyvinvoinnin parantamiseksi olisi kannattavampaa seurata yhteisöllisyyden kehittämisen kuin individualismin polkua.

Ihminen lajiolentona ei kuitenkaan ole muuttunut. Hän haluaa laumaeläimenä edelleen kokea kuuluvansa joukkoon, jossa on turvallista opiskella ja elää ja jossa kaikesta ei tarvitse kantaa yksin vastuuta. Mielenterveys koostuu monista palikoista, joista vähäisin ei ole oman elämän merkityksellisyyden kokeminen osana suurempaa yhteisöä. (K47)

Identiteetin rakentuminen ja arvokasvatus oli alaluokka, josta on sen sekalaisuuden ja kenties analyysiin liittyvän kapoisuudenkin myötä vähän kiinnostavaa sanottavaa. Oppilaan identiteetin rakentuminen – joka siis mainitaan osaksi perusopetuksen arvoperustaa – mainittiin hyvän oppimisen tapaan useasti ilman sen tarkempaa määrittelyä. Arvokasvatus ideoitiin apukäsitteeksi nivomaan yhteen mainintoja, jotka tulkittiin opettajien näkemyksiksi siitä, millaisen identiteetin rakentumiseen kannattaa pyrkiä.

Tärkein ohjenuorani on ollut se, että opetan oppilaan tekemään työtä. Työn tekeminen ei aina ole helppoa tai mukavaa. Se vaatii aina aikaa, ja se aika on jostakin muusta pois. Mutta työ tekijäänsä kiittää. Aina. (K33)

En halua ruokkia lyhytjännitteisyyttä. Haluan ottaa ohjenuorakseni kärsivällisyyden kehittämisen. Väitän, että se on ensisijaisen tärkeää. (K34)

Kuten sitaateista huomataan, tässä korostuivat opettajien pyrkimykset opettaa sellaisia arvoja – tai pikemmin hyveitä – kuin kärsivällisyys, työnteko ja sinnikkyys.

4.3.2 Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia

Yläluokasta muodostui kaksi merkittävää alaluokkaa: oppilaan kasvaminen sivistykseen ja tasa-arvon edistäminen. Kasvaminen sivistykseen käsitettiin analyysissä siten kuin se perusopetuksen arvoperustassa määritellään.

Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (POPS2014, 15–16.)

Oppilaan vastuunotto itsestä oli opettajien mielipidekirjoituksissa useimmin esiintynyt sivistykseen kuuluva tekijä. Sen tärkeyttä tuotiin esiin neljässä kirjoituksessa. Vastuun vastuunoton edistämisestä nähtiin olevan opettajilla ja koululla.

Jos oppilaalle syntyy kouluaikana kokemus, että hän voi vaikuttaa omaan oppimiseensa ja onnistuu pitkäjänteisellä työllä saavuttamaan asettamia tavoitteita, koulu on onnistunut tehtävässään hyvin. (K36)

Syvää oppimista tapahtuu vain, kun oppija sitoutuu aidosti omaan oppimisprosessiinsa ja näkee sen itselleen tärkeänä. Tätä ei saada aikaiseksi ulkoapäin annetuilla opiskeltavilla oppisisällöillä ja sanelluilla suoritusvaatimuksilla. Oppijan tulee itse ymmärtää oppimisen tarkoitus ja sisäistää se. (K12)

Kriittisen tiedonkäytön merkitystä tuotiin esiin kahdessa kirjoituksessa toteamuksenomaisesti kutsumalla kriittisiä tiedonhankintataitoja tärkeiksi. Koulun rooli muiden ihmisten arvostamiseen kasvattamisessa mainittiin niin ikään kahdesti, kummassakin tapauksessa todeten, että tämä (tärkeä) asia on esillä kouluissa.

Yksittäisistä maininnoista sivistyskasvatukseen piiriin voidaan lukea myös kirjoitus, jossa todettiin lukutaidon edistävän rauhaa. Samoin kirjoitus, jossa iloittiin oppilaan rohkeasta poliittisesta kannanotosta kuvataiteen tunnilla, ja korostettiin mielipiteiden ilmaisun tärkeyttä ja siihen ohjaamista. Demokratiakasvatuksen tärkeys mainittiin aineistossa kerran.

Tasa-arvon edistämistä käsiteltiin monelta eri kantilta. Alaluokka muodostui 11 maininnasta. Opetussuunnitelman arvoperustassa tasa-arvo jaetaan taloudelliseen, sosiaaliseen, alueelliseen ja sukupuolten tasa-arvoon. Kaikkia osa-alueita käsiteltiin aineistossa. Kaksi kirjoittajaa nosti esiin sukupuolten tasa-arvon: toinen oli huolissaan lukutaidon osaamiserojen kasvusta tyttöjen ja poikien välillä; toinen kritisoi sukupuoliin perustuvia ryhmästereotyyppioita ja esitti, että koulun kehittäminen kaikkien oppilaiden parhaaksi ei tarvitse tykönsä sukupuolten tarkastelua. Kolme kirjoittajaa tarkasteli tasa-arvoa oppilaiden perheiden sosioekonomista taustaa vasten: yksi toi esiin käsityön tasa-arvoistavana oppiaineena, jossa vanhempien varallisuus ei kiritä ketään (erotuksena luultavasti ainakin musiikkiin ja liikuntaan); toinen esitti koululiikunnan lisäämistä, sillä toisin kuin seuratoiminnan, sen ulkopuolelle ei voi jäädä taloudellisista syistä; kolmas ilmaisi huolen myöhäisistä kouluamuista sillä perusteella, että parempituloisissa perheissä on paremmat mahdollisuudet järjestää asiat niin, että lapsesta pystytään huolehtimaan myöhempinäkin aamuina. Kaksi kirjoittajaa nosti esiin alueellisen eriarvoistumisen estämisen: toinen esitti koululiikunnan lisäämistä, sillä seuratoiminnan saatavuuserot kaupungeissa ja syrjäseuduilla eriarvoistavat jälkimmäisiä; toinen näki koulujen ”vierailukulttuurin” haasteena, sillä kaupunkien keskustojen koulujen mahdollisuudet tehdä vierailuja erilaisiin oppimisympäristöihin ovat huomattavasti paremmat kuin syrjemmällä sijaitsevien koulujen. Näiden lisäksi tasa-arvosta tehtiin muutamia ylimalkaisempia huomioita, kuten että tasa-arvosta on huoli tai että lukeminen lisää tasa-arvoa. Kaikkienensa voidaan sanoa, että opettajien pyrkimys tasa-arvoon ja halu nostaa arvoa esille näyttäytyivät yhtenä aineiston monipuolisimmin käsitellyimmistä aiheista ja vahvimista tuloksista.

4.3.3 Kulttuurinen moninaisuus rikkautena

Yläluokasta muodostui kaksi pientä alaluokkaa: kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistäminen sekä oppilaan kulttuuri-identiteetin vahvistuminen. Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistämiseen liitettiin neljä mainintaa. Maininnoista kolme liittyi maahanmuuttoon ja maahanmuuttajaoppilaisiin. Oppilaiden kulttuuritaustan moninaistuminen haluttiin huomioitavan opettajien kelpoisuusvaatimuksissa etenkin kielten

opettamisen osalta. Toisessakin kirjoituksessa nostettiin esiin maahanmuuttajaoppilaiden oman kielen sekä suomen tai ruotsin kielen oppimisen edistäminen. Lisäksi koulun asemaa maahanmuuttajien kotouttamisessa korostettiin.

Saamelaisia käsiteltiin yhdessä kirjoituksessa, jossa opettaja vastasi lehdessä esitettyyn väitteeseen, että saamelaiset sivuutettaisiin perusopetuksessa. Opettaja toi esiin, että saamelaisista opetetaan perusasiat, mikä on hyvä, ja mainitsi, että koulussa tutustutaan myös moniin muihin vähemmistöihin.

Oppilaan kulttuuri-identiteetin vahvistumiseen liitettiin neljä mainintaa. Kielten opetus korostui tässäkin alaluokassa.

Omasta kielestä – erityisesti sen yleiskielen oppimisesta – on pidettävä hyvää huolta. Yleiskieli on ensimmäinen vieras kielemme, jota opiskelemme koulussa, ja sen opiskelulle tulee olla aikaa. (K40)

Suomen kielen asemasta ja osaamisesta haluttiin pidettävän huolta koulussa. Lisäksi nostettiin esiin koulun roolia houkutellessa lapsia kirjallisuuden pariin.

4.3.4 Kestävän elämäntavan välttämättömyys

Kestävää elämäntapaa käsiteltiin aineistossa hyvin vähän, vaikka se on yksi neljästä arvoperustan yläluokasta. Teorialähtöisen analyysin pohjana toimineessa opetussuunnitelmatekstissä se myös avataan merkkimääräisesti yhtä laveasti kuin kolme muutakin yläluokkaa, joten määrällistä tarttumapintaa oli analyysiin sopivia ilmaisuja etsittäessä yhtä paljon kuin muidenkin yläluokkien osalta. (kts. taulukko 15) Tietenkin on myös huomautettava, että on selvää, että vaikkapa ensimmäisen yläluokan ominaisuudet esiintyvät koulumaailmallisessa kaikenkattavuudessaan lähes jokaisessa kirjoituksessa, kun taas kestävän elämäntavan ominaisuudet ovat kietoutuneet yksityiskohtaisemmin tietyn aihealueen ympärille. Vertailu muihin yläluokkiin on siis sinänsä turhaa. Ympäristöongelmista puhuttiin yhdessä kirjoituksessa (kts. luku 4.2.4.). Ilmastonmuutos mainittiin aineistossa kaksi kertaa, seuraavissa sitaateissa:

Lukutaidon merkitys korostuu siten myös ilmastonmuutoksen torjunnassa. (K46)

Varhaiskasvatuksella, koulutuksella ja tutkimuksella on tutkitusti monia myönteisiä vaikutuksia niin yksilölle kuin koko yhteiskunnallekin. Ne edistävät oppimista ja sivistystä. Lisäksi ne ovat avainroolissa silloin, kun pohditaan keinoja ehkäistä ennalta esimerkiksi syrjäytymistä ja työttömyyttä tai varautua työn murroksen ja ilmastonmuutoksen kaltaisiin ilmiöihin. (K18)

Näistä kolmesta maininnasta voi halutessaan tulkiten muodostaa muista tutkimuskysymyksistä tutuilla menetelmillä alaluokan ”Ymmärrys ilmastonmuutoksen vakavuudesta ja elämäntapaa korjaavien ratkaisujen etsiminen”, mutta tosiasiaassa alaluokittelua ei varsinaisesti tarvita näin suppean mainintamäärän ymmärtämiseen. Kestävän elämäntavan välttämättömyys ei nouse arvoksi, jota opettajat merkittävässä määrin toisivat julkiseen keskusteluun. Analyysirungossa esitettyjä ominaisuuksia tutkiessa huomataan, että moni ominaisuus jää vaille yhtäkään irtonaista mainintaa, sillä edellisten sitaattien lisäksi yläluokan alle päätyi vain yksi ylimääräinen maininta, jossa lukutaidon kehittäminen rinnastettiin kehitysyhteistyöhön. Kestävän elämäntavan välttämättömyys jää siis hyvin kapeaksi yläluokaksi, ja mikäli tutkimuskysymyksen analyysi olisi tehty aineistolähtöisesti, ei yhtä opetussuunnitelman arvoperustan neljästä yläluokasta olisi välttämättä tullut louhineeksi esiin lainkaan.

4.3.5 Yhteenveto

Tutkimuskysymys oli ”mitä arvoja opettajien mielipidekirjoitukset sisälsivät?” Teorialähtöisessä analyysissä mielipidekirjoitusten arvoja etsittiin opetussuunnitelman arvoperustan käsitteistön avulla. Voidaan siis sanoa, että opetussuunnitelman arvoperustaa testattiin teoriana opettajien kirjoittamien mielipidekirjoitusten kontekstissa.

Tärkeimmät esiin tuodut arvot olivat oppilaiden oppiminen, oppilaiden yksilöllinen tukeminen, oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen, tasa-arvon edistäminen ja oppilaiden sivistykseen kasvattaminen. Nämä arvot ilmenevät yläluokissa 1 ja 2, joiden ominaisuuksista kertyi myös pienempiä alaluokkia ja yksittäisiä havaintoja. Voidaan sanoa, että näiden yläluokkien arvoperusta välittyi aineistosta niin laadullisesti kuin määrällisesti. Opettajat vaikuttavat seisovan arvoperustan takana.

Huomionarvoista on mainintojen määrällinen väheneminen ja sisällöllinen hajanaistuminen tultaessa yläluokkaan 3 ja etenkin 4. Niitä ei kuitenkaan pidä verrata yläluokkiin 1 ja 2, joiden ominaisuuksia voi kuvailla kattavammiksi ja aivan peruskoulun itsestään selvimmissä arvoissa kiinni oleviksi. Yläluokat 3 ja 4 ovat nimiään myöden keskittyneet tiukemmin tiettyihin teemoihin, kulttuurien moninaisuuteen ja kestävään kehitykseen. Nämäkin arvot kuitenkin saivat mainintoja, joissa opettajat seisoivat arvojen takana, joten laadullisessa mielessä voidaan sanoa opettajien tuoneen aineistossa esiin koko opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan ja seisovan aineiston perusteella sen takana.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten pohdinta

Tutkielman empiirisessä osassa selvitettiin, mitä opettajat kirjoittivat peruskoulusta Helsingin Sanomien mielipideosastolla aikavälillä elokuu 2018 – heinäkuu 2019. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaisena opettajien panos peruskoulua koskevaa kirjoittelua kohtaan näyttäytyy, millaisia käsityksiä opettajilla peruskoulusta on, ja miten opettajat ottavat omakseen oletetun rooliinsa ”julkisina intellektuelleina”. Peruskoulua koskevien käsitysten suhteen oltiin kiinnostuneita ajankohtaisista asioista, joita opettajat toivat kirjoituksissaan ilmi, mutta myös siitä, millaista kuvaa peruskoulun tehtävästä kirjoitukset laajemmin ymmärrettynä loivat. Tämä yleisluontoinen lähtökohta tarkentui tutkimusprosessin edetessä kolmeksi tutkimuskysymykseksi, joiden avulla lähdimme purkamaan opettajien peruskoulua koskevien mielipidekirjoitusten sisältöä. Tutkimuskysymykset kuuluivat näin: ”Mitä haasteita peruskoululla on opettajien mielipidekirjoitusten mukaan?”, ”Mitä peruskoulun tehtäviä opettajien mielipidekirjoitukset sisälsivät?” ja ”Mitä arvoja opettajien mielipidekirjoitukset sisälsivät?”

5.1.1 Kirjoitusten sisällön tarkastelua

Opettajat mainitsivat kirjoituksissaan lukuisia haasteita. Aiheet liikkuivat odotetustikin laidasta laitaan, mutta myös suurempia, yhteneviäkin teemoja oli löydettävissä. Aineiston mukaan opettajien kohtaamat merkittävimmät haasteet liittyivät digi- ja ilmiöopetukseen sekä koulun rauhattomaan ilmapiiriin. Ensimmäiseksi mainittua pusketaan kouluihin liikaa, vaikka niiden onnistunut toteuttaminen kysyy opettajilta paljon. Myös digi- ja ilmiöopetuksen soveltuvuutta oppilaille kyseenalaistettiin. Opettajat näkivät haasteita myös omassa jaksamisessaan ja yleisissä oppilaiden oppimiseen liittyvissä seikoissa, kuten lukutaidon huonontumisessa.

Kirjoituksissa mainitut tehtävät ja arvot kulkivat paljolti käsi kädessä. Tutkimuskysymyksemme kannalta tärkeimmät opettajien esiin tuomat tehtävät olivat oppimisen ja kehityksen tukeminen, hyvinvoinnin tukeminen, tasa-arvon edistäminen, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus sekä eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Koulun opetus- ja kasvatustehtävä sekä yhteiskunnallinen tehtävä korostuivat kirjoituksissa varsin selkeästi. Tärkeimmät arvot olivat oppilaiden oppiminen, oppilaiden yksilöllinen tukeminen, oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen, tasa-arvon edistäminen ja oppilaiden sivistykseen kasvattaminen. Arvoissa korostuivat siis oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, sekä ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia. Tiivistettyinä vastauksina toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen voidaan opettajien katsoa priorisoivan vahvasti oppilaskeskeistä, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivää toimintaa päivittäisessä työssään. Erityisesti ensimmäinen tutkimuskysymys taas valotti paljon niitä ongelmia ja haasteita, joita opettajat kohtaavat peruskoulun sisällä nykypäivänä.

Kirjoitusten sisältöä tarkastellessa huomataan, että suuri osa opettajien kirjoituksista liittyi luvussa 1.1.2. esiteltyihin ajankohtaisiin koulun haasteisiin Suomessa (Niemi ym. 2018; OKM 2016). Esimerkiksi sellaiset sosiaaliset haasteet kuin vuorovaikutus lasten kanssa oppilasaineksen polarisoituessa sekä lasten hyvinvointi olivat pinnalla. Tämän tutkimuksen tulokset siis osaltaan vahvistavat teoreettisessa viitekehyksessä hahmoteltua kuvaa suomalaisen peruskoulun ajankohtaisista haasteista. Vahvistusta saa myös ajatus, että opettajien näkemykset peruskoulusta myötäilevät valtakunnallisia normeja (Korhonen 2008). Opetussuunnitelman tehtäväkäsityksien löytäminen opettajien kirjoituksista oli melko helppoa. Opetussuunnitelman arvoperusta – etenkin sen kaksi ensimmäistä kohtaa – on tulosten mukaan vahvasti opettajienkin mielipiteiden mukainen.

5.1.2 Miltä opettajien ääni kuulostaa?

Suurin mielenkiinto ei kuitenkaan kohdistunut siihen, mitä opettajien mielipidekirjoitusten sisältö kertoi peruskoulusta ja sen nykytilasta, vaan siihen, millaisena opettajien oma rooli näyttäytyi kirjavan peruskoulukirjoittelun kentällä.

Taustalla on luvussa 2 esitetty ristiriita: ideaalinen opettaja on (monen muun vaatimuksen lisäksi) yhteiskunnallisesti aktiivinen, kriittinen ja julkiseen keskusteluunkin osallistuva vaikuttaja (Niemi ym. 2018; OKM 2016; Luukkainen 2004), mutta voidaan esittää, että Suomessa opettajien ammattikunta on enemmän yhteiskunnallisesti passiivinen ja julkisuuskuvaltaan kaukana työnsä taustasitoumuksia ymmärtävästä kriittisestä intellektuelliryhmästä (Räisänen 2014, Fornaciari & Männistö 2015). Mieliopidekirjoitusten analysointi tuotti sekä ideaalin toteutumista että esitettyä ennakkokäsitystä puoltavia tuloksia. Tarkastellaan ensin, millä tavoin opettajat lunastivat ideaalia.

Ensimmäinen ideaalin toteutumista puoltava peruste on puhtaasti määrällinen. 12 kuukauden ajalta kerätty aineistomme koostui 47 opettajan mieliopidekirjoituksesta. Se tarkoittaa noin yhtä opettajan kirjoittamaa peruskouluun liittyvää kirjoitusta vuoden jokaisena viikkona. Tämä näyttää varsin aktiiviselta keskusteluihin osallistumiselta ja niiden käynnistämiseltä – vielä kun otetaan huomioon, ettei sanomalehti julkaisekaan kaikkia vastaanottamiaan mielipiteitä. Kouluaiheisia kirjoituksia löytyi kokonaisuudessaan valitulta aikaväliltä miltei 200 kappaletta, joten opettajien äänen lisäksi kentälle mahtui myös valtavasti muita ääniä – peruskoulu herättää odotetustikin paljon tunteita ja toisistaan eriäviä näkemyksiä. Täten opettajat jäivät kirjoitusmäärällisesti tarkasteltuna jopa hieman muiden kirjoittajien varjoon, mutta on syytä huomioida, ettei mikään muu eheä kirjoittajaryhmä olisi ollut opettajia suurempi, mikäli tutkimuksen kysymyksenasetteluun olisi sisällytetty tällaista vertailua. Ammattikunta siis pitää vahvaa jalansijaa työtään koskevassa keskustelussa yleisönosaston kaltaisella alustalla, jonka voimasuhteisiin vaikuttaa ennen kaikkea oma aktiivisuus. Esimerkiksi koulutuspolitiikkaa käsittelevissä uutisartikkeleissahan opettajilla on huomattavan suppeat mahdollisuudet vaikuttaa oman äänensä kuuluvuuteen, kun artikkeleiden näkökulmat ja haastateltavat päätetään lehtien toimituksissa.

Kirjoitusten määrän lisäksi ideaalin toteutumista voidaan perustella myös tarkastelemalla niiden sisältöä. Niemen (1999) valtautumiskäsityksessä opettajien aseman ja tätä kautta myös yhteiskunnan uudistamisen edellytysten parantaminen merkitsee sellaista ammattiin orientoitumista, jossa enemmän edistetään omaa autonomiaa ja kehitetään omaa työtä kuin toimeenpannaan ehdoita hallituksen direktiivejä ja toteutetaan teknikkomaisesti määrättyjä

opetustapoja. Tämän tutkimuksen kontekstissa käsitystä voidaan soveltaa siten, että valtautumiseksi tulkitaan ”direktiivien ja määräysten” eli opetussuunnitelman kritiikki. Sellaista kritiikkiä, joka voidaan jäljittää opetussuunnitelmaan kohdistuvaksi, mainittiin sitä tai ei, edustivat etenkin kirjoitukset digi- ja ilmiöoppimisesta. Opettajat käsittelivät digiopetusta ja ilmiöopetusta ahkerasti ja varsin yhtenäisen kriittiseen sävyyn. Opetussuunnitelmissa (1985, 1994, 2004) vallitseva teknologiamyönteisyys loisti opettajien mielipidekirjoituksissa poissaolollaan. Opettajat olivat siis tältä osin rohkeasti eri mieltä opetussuunnitelmien ilmaisemasta kehityksen suunnasta. Teknologian ja digiopetuksen puolestapuhujia ei löytynyt yhtäkään, vaan kaikki kirjoitukset olivat poikkeuksetta hyvin kriittisiä, jopa negatiivisia. Ilmiöopetus sai opettajien kirjoituksissa melko samankaltaisen vastaanoton digiopetuksen kanssa. Vaikka sävy ilmiöopetusta koskevissa kirjoituksissa oli myös melko varauksellinen, tunnistettiin osissa kirjoituksista myös ilmiöpohjaisen oppimisen mahdolliset hyödyt. Kolmas teema, jossa opettajat olivat eri mieltä opetussuunnitelman ohjaamasta kehityksen suunnasta, oli inklusio. Opetussuunnitelmassa (2014, 18) kannustetaan kehittämään perusopetusta inklusioperiaatteiden mukaisesti. Opetussuunnitelmassa maininnat tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta – jotka olivat tulosten perusteella opettajien vaalimia arvoja – kytkeytyvät vahvasti inklusioperiaatteiden ympärille. Kun opettajien näkemyksiä inklusiosta ja sen toimivuudesta kuitenkin tarkasteltiin aineistomme perusteella, oli näkemys täysin päinvastainen. Inklusio nähtiin ennemmin tasa-arvon esteenä kuin lisääjänä. Muitakin kielteisiä seurauksia nimettiin. Inklusio nähtiin milloin häiriökäytöksen syynä, milloin opettajien uupumuksen aiheuttajana.

Voidaan sanoa, että aineiston yksi merkittävimmistä koulutuspoliittisista viesteistä kiteytyi huoleen digi- ja ilmiöopetuksen alati kasvavasta roolista sekä inklusion toimimattomuudesta. Valtautumiskäsitykseen palataksemme: tutkimustuloksissa opettajat eivät näytä näiden kolmen varsin keskeisen politisoituneen teeman tai teeman osa-alueen (vrt. Rokka 2011) suhteen hiljaisen hyväksynnän myöntäviltä teknisiltä toimeenpanijoilta, vaan pikemminkin aktiivisilta haastajilta. Valtautumiskäsitykseen kuuluu myös opettajien ymmärrys työnsä sidoksista esimerkiksi demokratiaan ja tasa-arvoon (Niemi 1999, 213):

tasa-arvon edistäminen olikin se yhteiskunnallisen tehtävän osa, jonka opettajat lunastivat tässä tutkimuksessa erityisen hyvin.

Entä väitettä yhteiskunnallisesta passiivisuudesta puoltavat tulokset? Heti alkuun on syytä huomauttaa, että – yleisönosastokirjoittelua tämän enempää glorifioimatta –, on lähtökohtaisesti reilua olla luokittelematta ketään vapaaehtoisesti julkiseen keskusteluun osallistuvaa yhteiskunnallisesti erityisen passiiviseksi. Seuraavat huomiot koskevat siis opettajien ”äänen laatua”, kun taas tässä annettiin vielä reunahuomautuksellinen tunnustus siitä, että ääni ylipäänsä kuuluu.

Luvussa 2 tehtyyn opettajan profession käsittelyyn monia hyödyllisiä ajatuksia tarjonnut Webbin ja kumppaneiden (2004, 29) artikkeli *Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa* päättyi paljonpuhuvaan virkkeeseen: ”Muokkautui opettajaprofessio lopulta millaiseksi tahansa, – – näyttää todennäköiseltä, että molemmissa maissa säilyy keskeisenä ja jatkuvana huoli oppilaista ja heidän oppimisestaan”. Huomio ei ole varsinaisesti mullistava, onhan opetus itsestään selvästi koulun keskeinen ja erilaisissa määritelmässä ansaitusti ensimmäisenä mainittava perustehtävä (Hellström 2004, POPS 2004, POPS 2014). Kuten moneen otteeseen on kuitenkin käynyt ilmi, on hyvän opetuksen antaminen keskeisyydestään huolimatta kuitenkin vain osa niistä kaikista odotuksista, joihin nykyopettajan tulisi kyetä vastaamaan. Hyvän opetustaidon omaaja riitti ideaaliksi 1970-luvulla (Luukkainen 2004). Jos tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan tästä näkökulmasta, voidaan sanoa, että oppilas- ja oppimiskeskeisyys ylikorostuivat opettajien kirjoituksissa. Näyttää hyvin vahvasti siltä, ettei opettaja luovu luokasta tutusta ydintehtävästään opettamisesta myöskään julkisen keskustelun areenalla. Tämä jättää jälkeensä ideaaleihin nähden melko kapean mielikuvan siitä, mitä opettajan työ on.

Huomio vaatii täsmentämistä auetakseen. Opettaminenhan voidaan nähdä jonkinlaisena perustoimintana, jonka kautta kaikki koulun tavoitteisiin lukeutuvat asiat yhteenlaskun oppimisesta kriittiseksi kuluttajakansalaiseksi kasvamiseen tapahtuvat. Näin ajateltuna toteamus ”opettajien kirjoituksissa korostui opettaminen” ei tarkoita itsessään vielä mitään. Huomioita nousee, kun mennään syvemmälle sisältöön. Vaikka opetusteema hallitsi jokaisen tutkimuskysymyksen tuloksia (koulun haasteiden toinen pääluokka oli opetustyön haasteet, tehtäväkäsityksiä hallitsi opetus- ja kasvatustehtävä, arvokäsityksiä hallitsi

oppilaan oikeus hyvään opetukseen), näyttäytyivät opetus ja oppiminen kirjoituksissa melko sisällöttöminä käsitteinä. Selvässä vähemmistössä olivat ne mielipiteet, joissa olisi otettu suorasanaisesti kantaa esimerkiksi oppimisen päämääriin tai sisältöihin, ja tätä kautta laajempiin yhteiskunnallisiin kytköksiin (pl. edellä mainittu tasa-arvon päämäärä). Tällaisten avausten sijaan kirjoituksissa esitettiin pääasiassa hyvin turvallisia mielipiteitä, joista kenenkään on vaikea olla eri mieltä: oppimisen vaarantuminen milloin mistäkin syystä nähtiin epätoivottuna. Sitä, *minkä* oppiminen vaarantuu, ei juuri avattu tai yksilöity kuin niissä viidessä kirjoituksessa, joissa viitattiin lukutaidon heikkenemiseen ja sen seurauksiin.

Myös edellä käsitellyjä digi- ja ilmiöopetusta sekä inklusiota lähestyttiin ennen kaikkea opetuksen toteuttamisen näkökulmasta, toisin sanoen oppimista vaarantavana tekijänä. Kritiikki kohdistui enemmän siihen suuntaan, ettei opettajilla ollut ajallisia resursseja toteuttaa huolellisesti suunniteltuja ja oppiainerajoja läpäiseviä ilmiöopetuskokonaisuuksia, tai että digilaitteiden käyttö johti heikompaan oppimiseen, tai että inklusio on vähentänyt oppilaiden yksilöllistä tukea ja lisännyt luokkien työrauhaongelmia ja häiritsee täten kaikkien oppimista. Näihinkin teemoihin tarttumisen pontimena oli siis ennen kaikkea oppilas- ja oppimisnäkökulma, eikä esimerkiksi tarve esittää jonkinlaista perustavanlaatuaista kritiikkiä (tai suitsutusta) koulujen digitalisaatiota kohtaan.

Kirjoituksista on vaikea nostaa esiin oikein mitään opetuksen asiasisältöjä tai päämääriä, joita sanoa sillä tavalla poliittisiksi, että niiden voisi kuvitella aiheuttavan esimerkiksi puoluepoliittista debattia. Ilmastomuutoksen torjunta ja kestävä elämäntapa, jotka ovat näyttävässä roolissa opetussuunnitelmassa, olivat aineistossa häviävän pienessä osassa. Sen paremmin ääntä – kehuva tai suitsevaa – ei pidetty myöskään sellaisista talouselämän perinteisesti kouluun suuntaamista odotuksista kuin kilpailukyvyyn vahvistaminen tai yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia voidaan vetää yhteen toteamalla, että kirjoituksissa korostui selkeästi enemmän reagointi omasta opettajapositiosta kuin keskustelunavaukset kasvatuksen ja opetuksen asiantuntija-asemasta käsin. Vaihtelevia peruskoulun ongelmia kuvaavat kirjoitukset, jotka toimivat eräänlaisena herättelynä tai ”kentän hätähuutona”, olivat aineistossa selkeässä enemmistössä.

Onko siis niin, että siinä missä muiden kuin opettajien ylläpitämää julkista koulukeskustelua ainakin joissain määrin leimaa välillä hieman huvittavakin

”koulun pitäisi” -näkökulma, varovat opettajat asettamasta koululle oikein mitään tavoitteita, jotka poikkeaisivat vähääkään yleisluontoisista ja yleisesti hyväksyttävistä? Ehkä, ehkä ei: voihan olla, että käsitteeseen ”oppiminen” sisältyvät tavoitteet ja päämäärät ovat opettajille niin kirkkaita ja itsestään selviä, ettei niitä tarvitse erikseen alleviivata. Mielikuvaan siitä, millainen on professioammatin edustajiksi miellettyjen opettajien ääni julkisessa keskustelussa, tämä kuitenkin vaikuttaa kielteisesti. Fornaciarin ja Männistön (2015) hieman provosoivankin oloinen väite, että opettajien *julkisuuskuvasta* loistaa poissaolollaan ymmärrys koulun taloudellisista, sosiaalisista, ideologisista ja kulttuurisista sitoumuksista, saa tältä osin tukea.

Samaan hengenvetoon on kuitenkin todettava, että tässä pohdinnassa esitettävät kriittiset huomiot ovat valitun näkökulman tuotteita. Esimerkiksi koko tulososion läpäisemää oppilaskeskeisyyttä voitaisiin yhtä hyvin käyttää myös todisteena siitä, että opettajat ovat sisäistäneet peruskoulun keskeisen lupauksen (Simola 1995) eli jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin vastaamisen. Mitä opettajien ammattikunnan yhteiskunnallisen vaikuttamisen siis edes pitäisi olla, maailman parantamista yksi lapsi kerrallaan vai jotakin muuta? Niin opettajaideaalit kuin opetussuunnitelmatkin sisältävät yksinkertaisesti niin paljon osin ristiriitaisiakin odotuksia, että niiden täydellinen toteuttaminen on ehkä mahdotonta. Opettajan ammattikuvan ylläajenemisesta on kirjoittanut esimerkiksi Syrjäläinen (2002, 94–97), jonka mukaan opettajien statusta nostava professionaalisen vastuun ja kompetenssin retoriikka on pettävää eikä ota huomioon työn todellista luonnetta. Harhaanjohtavimmillaan se luo kuvaa opettajasta, jonka ajallisia ja henkisiä resursseja eivät sido ollenkaan sellaiset asiat kuin oppilaat tai oppituntien pitäminen. Tällainen näkökulma on tärkeää tiedostaa tutkimuksessa, jossa opettajia tarkastellaan virallisten ideaalien läpi. Yhtä tärkeää on kuitenkin olla sortumatta kansanomaiseen ideaalien väheksyntään. Suomessa korostetaan mielellään opettajien korkeita koulutustasoa ja ylläpidetään kuvaa ammattikunnasta, jolla on kasvatuksesta, opetuksesta ja koulutuksesta sellaista asiantuntijatietoa, jota muilla ei ole. Vähiten tätä eivät tee opettajat – esimerkiksi OAJ:n johdolla (OAJ n.d.) – itse. Tästä seuraa, etteivät opettajat ainakaan tällä hetkellä voi lähtökohtaisesti sulkeutua omaan luokkahuoneeseensa piiloon arkista työtä suuremmilta odotuksilta.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisia menetelmiä käyttäviä tutkijoita ja kvalitatiivisia tutkimuksia on kritisoitu yhtenäisten ja uskottavien luotettavuuskriteerien puuttumisesta (Eskola & Suoranta 2014, 209). Siinä missä kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyjen mittareiden luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi validiteetin ja reliabiliteetin kautta, ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole näille varsinaista vastinetta. Käsittelemme kuitenkin tässä luvussa niitä mahdollisia seikkoja, jotka vaikuttivat tutkimuksemme luotettavuuteen.

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on aina tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin ollen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse, ja luotettavuuden arviointi koskee tätä kautta koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) On selvää, että jokaiseen tutkimukseen liittyy jokaisen tutkijan kohdalla aina tiettyjä ennako-oletuksia. Tutkiessamme opettajien kirjoittamia peruskoulua käsitteleviä mielipidekirjoituksia (tulevan) opettajan positiosta käsin, on syytä tiedostaa myös omaan ajatteluun mahdollisesti vaikuttavat ennakoasenteet ja aiemmat tiedot tai kokemukset käsitellyistä asioista. Tutkimuksemme pyrittiin rakentamaan aineistonkeruun ja analyysin suhteen niin, että tutkijan omat ennakoasenteet pääsisivät vaikuttamaan tutkimuksen kulkuun mahdollisimman vähän.

Aineistonkerääminen tapahtui tutkimuksessamme täysin manuaalisesti. Päätös kerätä aineisto manuaalisesti oli perusteltu, sillä peruskoulua koskevien mielipidekirjoitusten etsiminen hakusanojen avulla olisi ollut melko vaivalloista, eikä välttämättä edes kovin tarkkaa. Totesimme tekstien poimimisen käsin johtavan todennäköisesti luotettavampaan ja kattavampaan lopputulokseen. Kävimme systemaattisesti läpi kaikki Helsingin Sanomissa aikavälillä elokuu 2018 – heinäkuu 2019 julkaistut mielipidekirjoitukset, joista poimimme talteen jokaisen peruskoulua käsitelleen tekstin. Tässä vaiheessa emme suodattaneet tai valikoineet tekstejä vielä sen enempää. Uskomme saaneemme tällä menettelyllä poimittua talteen kaikki peruskoulua käsitelleet tekstit niin, että voimme uskottavasti seistä aineistomme takana. Inhimillisen erehdyksen mahdollisuus aineistoa kerätessä oli toki menettelytavassamme olemassa.

Pyrimme analyysivaiheessa toimimaan alusta alkaen mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi. Koska keräämämme aineisto oli kooltaan suhteellisen iso, koimme tärkeäksi lukea sen läpi kahden tutkijan voimin useaan kertaan. Näin menettelemällä varmistuisimme siitä, että kaikki analyysin kannalta olennainen tieto tarttuisi mukaan. Lähestyimme aineistoa niin, että poimimme kaikki tutkimuskysymystemme kannalta olennaiset sitaatit talteen – usein tämä tarkoitti useampaa kuin yhtä sitaattia tekstiä kohden. Sitaattien muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi tapahtui yhteisiä ja sovittuja pelisääntöjä noudattaen, jolloin prosessi oli molempien tutkijoiden osalta samanlainen. Analyysin kulusta on kerrottu yksityiskohtaisemmin luvussa 3.6.

Analyysitapamme sisälsi runsaasti luokittelua. Etenkin toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen analyysi nojasi vahvasti luokitteluun, vieläpä ennalta muodostetun luokittelurungon mukaisesti. Analyysi oli jatkuvaa rajanvetoa erilaisten luokkien välillä. Tämänkaltaisen luokittelu on tärkeää ymmärtää enemmän keinotekoiseksi työkaluksi, jonka avulla aineistoa saatettiin ymmärrettävämpään muotoon, kuin jonkinlaiseksi totuuden torveksi, jolla kuulutetaan, ovatko opettajat enemmän kiinnostuneita lapsista vai yhteiskunnasta. Etenkin kasvatustehtävän ja yhteiskunnallisen tehtävän erottaminen on toisistaan muulla kuin käsitteellisellä tasolla on mahdotonta. Tämän erottelun ongelmallisuutta käsitelimme jo teoriaosuudessa determinanttijaon yhteydessä. Samaten vaikkapa tulevaisuustehtävä voidaan tulkita vain yhteiskunnallisesta tehtävästä lohkaistuksi osaksi.

Sama päällekkäisyys pätee myös erilaisiin alaluokkiin. Esimerkiksi arvoja kartoittaneen kolmannen tutkimuskysymyksen alaluokka ”tasa-arvo” muodostui 11 maininnasta, mutta teemana tasa-arvo oli aineistossa vielä suurempi. Esimerkiksi runsaasti huomiota saaneen heikompien oppilaiden yksilöllisen tuen taustalla voidaan nähdä voimakas tasa-arvon eetos. Samoin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä omaksi luokakseen erotettu ”häiriökäytös” voitaisiin hyvin nähdä myös omaksi luokakseen erotettuun ”hyvinvointiin” vaikuttavana tekijänä. Vastaavia esimerkkejä riittää. Analyysia ja tuloksia lukevalle haluammekin painottaa, että kokonaiskuvan hahmottaminen ja ymmärtäminen on apuvälineinä toimivia luokituksia tärkeämpää. Mutta vaikka koulun tehtävät ovat monin paikoin päällekkäisiä ja mutkikkaissa sidoksissa toisiinsa olevia, ovat ne osin myös yhtäaikaista toteutusta hylkiviä (Hellström 2004, 55), mikä antaa pontta

tämänkaltaiselle luokittelevalle pohdinnalle sen ajoittaisesta keinotekoisuudesta huolimatta.

Pyrimme pitämään huolen analyysin arvioitavuudesta ja toistettavuudesta. Arvioitavuus tarkoittaa tutkimuksemme kannalta sitä, että lukija pystyy helposti ja avoimesti seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella taas viitataan siihen, että analyysissa käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksinkertaisesti kuin mahdollista. Periaate on se, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla tehdä samat tulkinnot aineistosta. (Eskola & Suoranta 2014, 217.) Olemme avanneet käyttämiämme luokittelu- ja tulkintasääntöjä perusteellisesti luvussa 3.6., minkä avulla tämän tutkimuksen ulkopuolinen tutkija pystyy ainakin teoriassa tekemään samat tulkinnot keräämästämme aineistosta.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Peruskoulu on aiheena aina ajankohtainen. Kuten tutkimuksemme edetessä olemme useasti maininneet, löytyy lähes kaikilta peruskouluun jonkinlainen tarttumapinta omien kouluvuosiensa ansiosta. Tämän tarttumapinnan myötä monelta löytyy myös näkemys peruskoulusta kaikkine hyvine puolineen mutta myös ongelmineen. Meidän tutkimuksemme keskittyi siihen, millaisena opettajien ääni näyttäytyi peruskoulukirjoittelun kentällä, mutta olisi mielenkiintoista ja arvokasta myös saada tietää, mitä muut mahdolliset kirjoittajaryhmät haluaisivat peruskoulusta sanoa. Yhteiskunnan opettajiin (voidaan ajatella laajemmin, että myös kouluun) kohdistama kritiikki tulee Hargreavesin (1994, 14) mukaan pitkälti lasten suusta, millä hän tarkoittaa, että aikuisten mielipide aiheesta muodostuu omien koulukokemusten perusteella. Onko asia näin nykypäivän suomalaisessa koulukeskustelussa? Jotta tähän kysymykseen saataisiin vastaus, olisi tämän tutkimuksen kohderyhmää kiinnostavaa vaihtaa. Keräämämme laajan aineistomme perusteella eri kirjoittajaryhmiä on useita. Olisi mahdollista tutkia, mitä poliitikot kirjoittavat peruskoulusta, mitä vanhemmat kirjoittavat peruskoulusta tai mitä esimerkiksi lapset ja nuoret itse kirjoittavat peruskoulusta mielipidepalstoille. On syytä olettaa, että tulokset olisivat hyvin erilaisia kuin tässä tutkimuksessa saadut tulokset.

Tutkimuksen aikaikkunaa on myös mahdollista laajentaa tai siirtää. Tutkimustulokset ovat aina aikaan ja paikkaan sidonnaisia, minkä vuoksi on

selvää, että siirtämällä tutkimuksen aikaikkunaa esimerkiksi kaksi vuotta myöhemmäksi, olisivat tulokset luultavasti näyttäneet hyvin erilaisina. Sama ilmiö olisi tapahtunut siirtämällä aikaikkunaa taaksepäin. Etenkin peruskouluun liittyvässä kirjoittelussa paistavat läpi aina ajankohtaiset ja sillä hetkellä vallitsevat opetusalaan liittyvät trendit. Meidän tutkielmamme antoi kattavan kuvan siitä, mitä opettajat kirjoittivat Helsingin Sanomien mielipidepalstalle aikavälillä 2018–2019, mutta se ei kerro oikeastaan mitään siitä, mitä opettajat kirjoittivat samalle alustalle esimerkiksi aikavälillä 2019–2020. Erityisen kiinnostava aikaikkuna olisi nykyisen opetussuunnitelman käyttöönoton alkuaikat, esimerkiksi lukuvuosi 2016–2017.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. (3. painos). Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). Kasvatussosiologia. (5. painos). PS-Kustannus.
- Antikainen, A. (1987). Näkökohtia opetussuunnitelman kasvatussosiologista tutkimusta varten. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset*. (s. 131–170). Helsingin yliopisto.
- Autio, T. (2017.) Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 17–58). Tampereen yliopisto.
(<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102624>)
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 7–16). Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102624>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and research*. Routledge.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (4. painos, s. 185–206). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (10. painos). Vastapaino.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta.

Kasvatus & Aika, 9 (4), 72-86. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/kes_fornaciari_1412152032.pdf

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.

Hakala, L. & Kujala, T. (2021). A touchstone of Finnish curriculum thought and core curriculum for basic education: Reviewing the current situation and imagining the future. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/133518>

Heikkinen, H. (1999). Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajuutta rakentamassa*. (s. 47–63). Jyväskylän yliopisto.

Hellström, M. (2004). Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto] <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19993/muutosot.pdf?sequence=1>

Helsingin Sanomat. Ohjeita mielipidekirjoituksen lähettämiseen. Verkkosivu. Viitattu 11.4.2022 <https://www.hs.fi/kirjoitamielipidekirjoitus/>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. painos) Tammi.

Hurtig, M. (2012). Peruskoulun tehtävät Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa. [Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto] <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59735>

Karseth, B. & Sivesind, K. (2011). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. Teoksessa L. Yates & M. Grymet (toim.), *Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. (s. 58–76). Routledge.

Kempainen, L. (2006). Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste*. (s. 13–52). PS-kustannus.

Kinnunen, T. (2017). Tommi Kinnusen kolumni: Kaikilla on mielipide koulusta, mutta opettajilta ei kysytä mitään. Yle.fi. 23.11.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9943166>

Kinnunen, T. (2018). Tommi Kinnusen kolumni: Kyllä koulu hoitaa. 29.4.2018. Yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-10182817>

- Korhonen, A. (2008). Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (4. painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Laine, T. (1998). Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. (s. 110–119). Atena.
- Lampinen, O. (1998). Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Gaudeamus.
- Launonen, L. (2000). Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42028>
- Lawn, M. (1989). Being caught in schoolwork: the possibilities of research in teacher's work. Teoksessa W. Carr (toim.), *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession*. (s. 147–162). Lewes.
- Lee, W. & Tan, J. (2018). The New Roles for 21st Century Teachers: Facilitator, Knowledge Broker, and Pedagogical Weaver. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.), *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching*. (s. 11–31). Brill Sense.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67349>
- Maijala, H. (2000). Opiskelijoiden oppimistyyliä ja mielekkyykokemukset luokanopettajakoulutuksessa. Turun opettajankoulutuslaitoksen muutosagenttikoulutuksen arviointia. Turun yliopisto.
- McKernan, J. (2008). Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research. Routledge.
- McNeil, J. (1985). Curriculum: A Comprehensive Introduction. (3. painos) Little, Brown and Company.

- Mikkola, A. (2006). Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste*. (s. 53-59). PS-kustannus.
- Mikkola, A. (2002). Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa A. Malinen & P. Sallila (toim.), *Opettajuus muutoksessa: Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. (s. 187–200). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Mäkinen, M. & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologian tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 267–288). Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102624>
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The Role of Teachers in the Finnish Educational System: High Professional Autonomy and Responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.), *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching*. (s. 47–61). Brill Sense.
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The Teaching Profession Amid Changes in the Educational Ecosystems. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.), *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching*. (s. 141–149). Brill Sense.
- Niemi, H. (1999). Recreating values. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Moving horizons in education: International transformations and challenges of democracy*. (s. 211–227). Helsingin yliopisto.
- Nikander, I. (2004). Filosofisesta hermeneutiikasta. Suomentajan esipuhe. Teoksessa H.-G. Gadamer. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. (s. vii–xiii). Vastapaino.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Mitä opettajan työ on? Verkkosivu. Viitattu 10.4.2022. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma.
[https://okm.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+\(13.10.2016\)/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+\(13.10.2016\).pdf?t=1493103415000](https://okm.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+(13.10.2016)/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+(13.10.2016).pdf?t=1493103415000)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Tulevaisuuden peruskoulu.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75121>
- Pietarinen, H. (2021, 13. lokakuuta). Kansallinen mediatutkimus: Helsingin Sanomat tavoittaa viikossa lähes kaksi miljoonaa suomalaista. HS.fi.
<https://www.hs.fi/talous/art-2000008328379.html>
- Pietilä, V. (2015). Joukkoviestintätutkimuksen valtateillä: Tutkimusalan kehitystä jäljittämässä. Vastapaino.
- Raatikainen, P. (2004). Ihmistieteet ja filosofia. Gaudeamus.
- Rajakaltio, H. (2011). Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66847>
- Reunanen, E. (2016). Finland. Digital News Report 2016. Reuters Institute for the Study of Journalism.
<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/research/files/Digital%20News%20Report%202016.pdf>
- Rinne, R. (1986). Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoitumismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto.
- Rinne, R. (1984). Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2005). Johdatus kasvatustieteisiin. (5. painos). WSOY.
- Rokka, P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66741>

- Räihä, P. (2010). Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66664>
- Räisänen, M. (2014). Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95126>
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 83–108). Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102624>
- Salminen, E. (2006). Mediavallan aika: Poliittika tiedostusvälineissä Mauno Koivistosta Tarja Haloseen. Edita Publishing Oy.
- Salonen, T. (2007). Tieteenfilosofia. (4. painos) Lapin yliopistokustannus.
- Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. (2. painos) Vastapaino.
- Simola, H. (2015). Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vastapaino.
- Simola, H. (1995). Paljon vartijat: Suomalainen kansakoulunopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/the-guards-of-plenty-the-finnish-school-teacher-in-state-educatio>
- Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto.
- Teikari, E. (1981). Sanomalehdistö ja yhteiskunta. Teoksessa E. Salminen (toim.), *Sanomalehdistö Suomessa* (s. 65-67). Viestintätutkimuksen seuran julkaisusarja nro 4.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/105158>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (6. painos). Tammi.

- Uusitalo, H. (1991). Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. WSOY.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. (2004). Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.), *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. (s. 7–33). Jyväskylän yliopisto.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. (2004). Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.), *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. (s. 35–59). Jyväskylän yliopisto.
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimusaineisto (Opettajien peruskoulua käsittelevät mielipidekirjoitukset Helsingin Sanomissa elokuusta 2018 heinäkuuhun 2019)

K1: Kuria tarvitaan, jos oppilas ei ymmärrä omaa parastaan
24.8.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/24082018/art-2000005800634.html>

K2: Rauhattomuus luokassa johtaa helposti vaaratilanteisiin
20.9.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/20092018/art-2000005833625.html>

K3: Lapsen normaaliin käytökseen koulussa ei kuulu opettajan uhkailu, lyöminen tai tuoleilla heittäminen
20.9.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005833628.html>

K4: Oppilaiden kuuluu ilmaista mielipiteitään
17.10.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/07102018/art-2000005854924.html>

K5: Uusien opetustapojen omaksuminen vie aina oman aikansa.
21.11.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/21112018/art-2000005905821.html>

K6: Miksi suomalaisessa peruskoulussa halutaan toistaa sama virhe kuin Ruotsissa?

21.11.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/21112018/art-2000005905829.html>

K7: Miksei koulu voisi olla se ainoa digivapaa vyöhyke lasten elämässä?
21.11.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005905842.html>

K8: Luulisi, että aikaisemmista koulututkimuksista olisi jo otettu opiksi.
21.11.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/21112018/art-2000005905846.html>

K9: Ilmiöoppiminen on haaste tukea tarvitseville oppilaille.
23.11.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005907956.html>

K10: Ilmiöprojektien valmistelu vaatii opettajilta paljon aikaa.
23.11.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/23112018/art-2000005907967.html>

K11: Koulun arki luo levottomuutta.
23.11.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/23112018/art-2000005907958.html>

K12: Emme ole koulussa tekemässä mitään tavatonta – huolen lietsomisesta pitäisi päästä rakentavaan keskusteluun
11.12.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005927774.html>

K13: Moni opettaja kokee olevansa kuin loukussa, ja viime kädessä lapset ja nuoret kärsivät
18.12.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/18122018/art-2000005935063.html>

K14: Pienten koululaisten hoito pitää turvata
30.12.2018

<https://www.hs.fi/paivanlehti/30122018/art-2000005949852.html>

K15: Kirjallisuus omaksi oppiaineekseen
2.1.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/02012019/art-2000005949929.html>

K16: Lukutaitotaistelua ei voiteta hetkessä – ajan ihanteet eivät suosi pitkäjänteistä ja vaivannäköä vaativaa lukemista
6.1.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005956046.html>

K17: Lapsille selvät rajat puhelimen käyttöön
17.1.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/17012019/art-2000005967509.html>

K18: OAJ:n Luukkainen HS:n mielipidepalstalla: Seksuaalirikokset eivät ole koulun vika – on kohtuutonta säilyttää vastuuta kriisitilanteista opettajien harteille
18.1.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005968665.html>

K19: Myöhemmät kouluammut haittaavat aamiaisen syömistä
20.1.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/20012019/art-2000005971241.html>

K20: Suomalaisille opetetaan perustiedot saamelaisista.
6.2.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/06022019/art-2000005990664.html>

K21: Muistetaanko oppilaan hyvinvointi?
16.2.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/16022019/art-2000006002806.html>

K22: Inklusiivinen opetus ei sovi kaikille oppilaille.
5.3.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/05032019/art-2000006023012.html>

K23: Koulun terveystiedossa seksuaalisuus nähdään voimaannuttavana ja myönteisenä asiana.

14.3.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006033691.html>

K24: Jätän heikoimmat oppilaani heitteille, koska on pakko.
20.3.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006040778.html>

K25: Nykynuorilla on vaikeuksia lukea kaunokirjoitusta
20.3.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006040770.html>

K26: Meille opettajille on sälytetty aivan liikaa töitä
25.3.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006046547.html>

K27: Nuoret pörssilähettiläät tekevät kouluissa hyvää työtä.
2.4.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/02042019/art-2000006055357.html>

K28: Lasten käsityötaidot ovat vaarassa romahtaa, koska tunteja karsittiin liikaa
8.4.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/08042019/art-2000006062411.html>

K29: Väkivaltainen oppilas varastaa opettajan huomion
14.4.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006069633.html>

K30: Oppilaani häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla
17.4.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006074130.html>

K31: Mukava rehtori on opettajan painajainen
26.4.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/26042019/art-2000006083599.html>

K32: Opettajana minun on jatkettava työntekoa vielä kotona, ja välillä itken väsymyksestä

4.5.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006092788.html>

K33: Minusta ei ole enää opettajaksi

5.5.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006096852.html>

K34: Pohdin, onko minusta enää opettajaksi

5.5.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006093663.html>

K35: Hallitus tukemaan lukutaitoa

5.5.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/05052019/art-2000006093674.html>

K36: Kärsivällisyys on taito, jota lasten on syytä harjoitella.

8.5.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006096851.html>

K37: Miksi uupunut lapsi ei saa sairauslomaa koulusta?

9.5.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006097975.html>

K38: Opettaja voi säädellä oman työnsä määrää

11.5.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/11052019/art-2000006100785.html>

K39: Talouden oppiaineelle on kysyntää

14.5.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/14052019/art-2000006104196.html>

K40: Yleiskielestä on pidettävä hyvää huolta

16.5.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/16052019/art-2000006106287.html>

K41: Lisää liikuntaa kaikille lapsille.

18.5.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/18052019/art-2000006109043.html>

K42: Trendit jylläävät opetuslalla

28.5.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006121695.html>

K43: Kilpailu lukiopaikoista on kohtuuttoman kovaa.

1.6.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/01062019/art-2000006126741.html>

K44: Hyvinvoiva opettaja on kaikkien etu

2.6.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/02062019/art-2000006128033.html>

K45: Koulua on kehitettävä kaikkia sukupuolia varten.

28.6.2019

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006155747.html>

K46: Lukutaidon merkitystä pitää painottaa.

1.7.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/01072019/art-2000006158822.html>

K47: Koulujen yhteisöllisyyteen panostettava enemmän.

17.7.2019

<https://www.hs.fi/paivanlehti/17072019/art-2000006175253.html>