

Oona Laakso

KOULUN TEHTÄVÄ KOULUN VIRALLISEN TASON KAUTTA RAKENTUVANA

Koulun tehtäviä Opettaja -lehden pääkirjoitusten kautta
tulkittuna

TIIVISTELMÄ

Oona Laakso: Koulun tehtävä koulun virallisen tason kautta rakentuvana: Koulun tehtäviä Opettaja -lehden pääkirjoitusten kautta tulkitettuna
Pro gradu- tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Kesäkuu 2024

Koulun tehtävä rakentuu aina yhteiskunnallisessa kontekstissa, jossa vaikuttavat erilaiset ajassa muuttuvat poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset intressit sekä ajatusmallit. Koululle asetuvat päämäärät ja tavoitteet rakentuvat sen mukaan, millaisia intressejä yhteiskunnallisessa keskustelussa ja kehityksessä on havaittavissa. Virallinen koulun taso koulua ohjaavine dokumentteineen ilmentää näitä yhteiskunnan koululle heijastamia odotuksia ja sisältöjä. Näistä lähtökohdista käsin tämä tutkimus tarkastelee, minkälaiset käsitykset, arvot ja odotukset kasvatusta ja koulutusta ohjaavat suomalaisessa kontekstissa 2020- luvulla ja millaisiin sisältöihin ne tarkentuvat. Tutkimuksen kautta pyritään rakentamaan ymmärrystä siitä, miten koulun tehtävää määritellään ja kuvataan yhteiskunnallisessa tulkintakehyksessä, jossa kasvatuksen ja koulutuksen tarkoituksia sekä päämääriä värittävät erilaiset ideologiset taustaoletukset. Tutkimuksessa koulun tehtävien tarkastelun viitoittajina hyödynnetään koulun virallisen tason ja sen ilmentämän opetussuunnitelman määrittelyä sekä opetussuunnitelmaideologioiden teoriaa.

Tutkielma on otteeltaan laadullinen. Tutkimuksen aineisto rakentuu Opettaja -lehden pääkirjoituksista, joiden tuottamina koulun tehtävälle annettuja merkityksiä tarkastellaan. Aineisto sisälsi 21 vuosina 2019-2023 julkaistua pääkirjoitusta. Aineiston analyysi toteutetaan sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen aineistolähtöistä ja teorialähtöistä otetta. Tutkimus rakentuu kolmen tutkimuskysymyksen varaan, joista kaksi ensimmäistä on rakennettu aineistolähtöisesti ja kolmas teorialähtöisesti. Ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää Opettaja -lehden pääkirjoituksissa koululle annettuja tehtäviä ja toinen tutkimuskysymys tarkentuu tutkimaan koulun tehtävää yhteiskunnan ja muutoksen teemoista käsin. Kolmas tutkimuskysymys suhteuttaa teorialähtöisen analyysin keinoin näitä koululle määriteltyjä tehtäviä neljään opetussuunnitelmaideologiaan; tieteenalajaon, yhteiskuntarelevanssin, yksilöllisen kasvun- ja sosiaalis-rekonstruktion ideologiaan.

Aineistolähtöisen analyysin tuloksena koululle rakentuu viisi erilaista tehtävää. Nämä koulun tehtävää kuvaavat pääluokat paikantuvat koulun tehtävään oppijälähtöisenä kasvattajana, ilmastokasvattajana, yhdenvertaisuuden rakentajana, yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana sekä tiedekasvattajana. Aineistolähtöisen analyysin kautta tunnistetaan myös kolme koulun tehtävää kuvaavaa teemaa, jotka muodostuvat seuraaviksi: koulu tulevaisuuden rakentajana, koulun sivistystehtävä ja koulun tehtävä muuttuvassa maailmassa. Teorialähtöisen analyysin kautta rakennetaan yhteyksiä näiden aineistolähtöisesti tavoitettujen koulun tehtävien ja opetussuunnitelmaideologioiden välille. Tuloksena määritellään tieteenalajaon ideologian kiinnittyvän koulun tehtävään tiedekasvattajana, yhteiskuntarelevanssin ideologian koulun tehtävään yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana, yksilöllisen kasvun ideologian koulun tehtävään oppijälähtöisenä kasvattajana ja sosiaalis-rekonstruktiivisen ideologian koulun tehtävään ilmastokasvattajana sekä yhdenvertaisuuden rakentajana.

Tulosten perusteella koulun tehtävien voidaan nähdä paikantuvan ajassamme vahvasti oppijälähtöiseen kasvatukseen ja yhteiskunnallisten haasteiden, kuten ilmastonmuutoksen sekä yhdenvertaisuuden kysymysten ratkaisemiseen. Myös koulun rooli yhteiskunnan vakauden ylläpitäjänä ja kehityksen edistäjänä näyttää keskeisenä. Koulun roolia paikannetaan lisäksi laaja-alaisemmin kuvaamaan koulua tulevaisuuden rakentajana, sivistyksen toteuttajana ja muutosta vastustavana sekä toisaalta myös muutosta vastaan säilyttävänä. Tehtävien voidaan nähdä heijastavan virallisen koulun tason asettamia päämääriä ja sisältöjä, jotka peilautuvat myös osaksi koululle asettuvia odotuksia ja tavoitteita.

Avainsanat: koulun tehtävät, koulun virallinen taso, opetussuunnitelma, opetussuunnitelmaideologiat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Oona Laakso: The Role of School as Constructed through the Official frame of School: Interpreting the Tasks of School through the Editorials of the Teacher Magazine

Master's thesis

Tampere University

Master's program in Education and Culture

June 2024

The role of school is always constructed in a societal context, influenced by various political, economic, and cultural interests and models of thought that change over time. The goals and objectives set for school are built according to the interests observed in societal discussion and development. The official frame of school, which the documents guiding and defining education reflect, embodies these expectations and contents projected onto the school by society. From these starting points, this study examines the conceptions, values, and expectations that guide education and school in the Finnish context in the 2020s and the contents to which they are specified. Through the study, an understanding is sought of how the task of school is defined and described in a societal interpretive framework, where the purposes and objectives of education and school are colored by various ideological assumptions. In the study, the examination of the tasks of school is guided by the definition of the official frame of school and its manifested curriculum, as well as the theory of curriculum ideologies.

The thesis is qualitative in nature. The research material is built on the editorials of the Teacher magazine as a product of which the meanings given to the task of the school are examined by. The material consists of 21 editorials published in 2019-2023. The analysis of the material is carried out by means of content analysis, using a material-based and theory-based approach. The research is based on three research questions, the first two of which are built material-based and the third theory-based. The first research question investigates the tasks given to school in the editorials of the Teacher magazine, and the second research question focuses on examining the task of school from the themes of current society and change. By means of a theory-based analysis, the third research question relates these tasks defined for the school to four curriculum ideologies, The Scholar Academic Ideology, The Social Reconstructionist Ideology, The Learner Centered Ideology and The Social Efficiency Ideology.

As a result of the material-based analysis, five different tasks are found for school. These main categories describing the tasks of school are the following: School as a learner-centered educator, School as a climate educator, School as a builder of equality, School as a guarantor of societal continuity and stability, and School as a science educator. The material-based analysis also identifies three themes describing the task of school, which are named as follows: School as a builder of the future, Sophisticating task of school, and Task of school in a changing world. Through the theory-based analysis, connections are built between these tasks of school and the curriculum ideologies. As a result, The Scholar Academic Ideology is attached to the task of School as a science educator, The Social Efficiency Ideology to the task of School as a guarantor of societal continuity and stability, The Learner Centered Ideology to the task of School as a learner-centered educator, and finally The Social Reconstructionist Ideology to the task of School as a climate educator and builder of equality.

Based on the results, the tasks of school can be seen to be strongly located in learner-centered education and the resolution of societal challenges, such as climate change and issues of equality. The role of school as a maintainer of societal stability and promoter of development is also recognized as central. Furthermore, the role of the school is located more broadly to describe the school as a builder of future, an implementer of sophistication, and a resistor and preserver against change. The tasks can be seen to reflect the goals and contents set by the official frame of school, which are also reflected in part in the expectations and objectives set for school.

Keywords: school's tasks, the official frame of school, curriculum, curriculum ideologies

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KOULUN TEHTÄVIEN MÄÄRITTELYÄ	9
2.1	Koulun tehtävä yhteiskunnallisesta ja koulun virallisesta tasosta käsin	9
2.2	Opetussuunnitelma virallisen koulun tason asiakirjana	11
2.3	Nykyisen opetussuunnitelman painopisteitä koulun tehtävän kannalta	14
3	KOULUN TEHTÄVIEN RAKENTUMINEN OPETUSSUUNNITELMA-IDEOLOGIEN VALOSSA ..	19
3.1	Opetussuunnitelmaideologiat	19
3.2	Tieteenalajakoon perustuva ideologia	23
3.3	Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia	25
3.4	Yksilöllistä kasvua painottava ideologia	27
3.5	Sosiaalis-rekonstrukttiivinen ideologia	29
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	32
4.2	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	34
4.3	Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi	36
4.4	Aineiston keruu ja kuvaus: Opettaja- lehden pääkirjoitukset tutkimuskohteena	40
4.5	Analyyysin toteutus ja kuvaus	43
4.5.1	<i>Ensimmäinen tutkimuskysymys</i>	43
4.5.2	<i>Toinen tutkimuskysymys</i>	47
4.5.3	<i>Kolmas tutkimuskysymys</i>	50
5	TULOKSET	55
5.1	Koululle kuvatut tehtävät	55
5.1.1	<i>Koulun tehtävä oppijälähtöisen kasvatuksen toteuttajana</i>	56
5.1.2	<i>Koulun tehtävä ilmastokasvattajana</i>	59
5.1.3	<i>Koulun tehtävä yhdenvertaisuuden rakentajana</i>	60
5.1.4	<i>Koulun tehtäviä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana</i>	61
5.1.5	<i>Koulun tehtävä tiedekasvattajana</i>	62
5.2	Koulun tehtäviä muuttuvan maailman ja yhteiskunnan näkökulmasta kuvaavat teemat	63
5.2.1	<i>Koulu tulevaisuuden rakentajana</i>	64
5.2.2	<i>Koulun sivistystehtävä</i>	65
5.2.3	<i>Koulun tehtävä muuttuvassa maailmassa</i>	67
5.3	Koululle kuvatut tehtävät ja opetussuunnitelmaideologiat	69
5.3.1	<i>Koulun tehtävä ja tieteenalajakoon perustuva ideologia</i>	70
5.3.2	<i>Koulun tehtävä ja yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia</i>	72
5.3.3	<i>Koulun tehtävä ja yksilöllistä kasvua painottava ideologia</i>	75
5.3.4	<i>Koulun tehtävä ja sosiaalis-rekonstrukttiivinen ideologia</i>	79
6	POHDINTA	83
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	83
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	90
6.3	Jatkotutkimusideat	94
	LÄHTEET	95
	LIITTEET	100

1 JOHDANTO

Kouluun suunnataan erilaisia toiveita yhteiskunnallisella tasolla. Koulun toivotaan parantavan yhteiskunnallisia oloja ja täten koulun kautta pyritään varmistamaan yhteiskunnallisen edistyksen jatkuvuus (Kelly, 2004; Simola, 1995). Yhteiskunnassa vallitsevat ajassa muuttuvat arvot ja kehityskulut heijastuvatkin koululle määriteltäviin tehtäviin ja sisältöihin. Esimerkiksi globalisaation seurauksena tapahtunut yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja moniarvoistuminen vaikuttavat niihin odotuksiin, joita koululle ajassamme asettuu (Kuukka, 2009). Tämä tutkimus tarkastelee, miten erilaiset koululle asettuvat odotukset määrittävät yhteiskunnassamme 2020- luvulla. Koulun tehtävien tarkastelun kautta tutkimus pyrkii selvittämään, minkälaiset käsitykset kasvatusta ja koulutusta ohjaavat ajassamme ja millaisiin sisältöihin ne tarkentuvat. Tutkimuksen kautta pyritään ymmärtämään, miten koulun tehtävää määritellään yhteiskunnallisessa tulkintakehyksessä, jossa koulua ohjaa muuttuvat yhteiskunnalliset intressit ja päämäärät. Tutkimus pyrkii rikastamaan tutkimuskenttää tarkastelemalla koulua sitä määrittävien tehtävien näkökulmasta suuntaamalla katseen koulun tehtävien yhteiskunnalliseen perspektiiviin sekä koulutusta ohjaavien ideologisiin taustaoletuksiin. Tutkimuksessa tarkasteluun nostetaan koulun ja kasvatuksen päämääriä laajemmin ohjaavat taustaoletukset ja lähtökohdat.

Tutkimustehtävä oli selvittää, millä tavoin koulun tehtävää kuvataan ajassamme ja miten nämä kuvaukset koulusta asettuvat suhteessa kasvatukseen ja koulutuksen tarkoituksiin ja päämääriä yhteiskunnan tasolla ohjaaviin tekijöihin ja ideologisiin sitoumuksiin. Tutkimus tarkastelee koululle annettuja tehtäviä Opettaja -lehden pääkirjoituksissa koululle kuvattujen merkitysten kautta. Opettaja -lehden pääkirjoitusten kautta tavoitetuista konkreettisemmista koulun tehtävien kuvauksista edettiin tutkimuksessa kohti yhä yleisempiä ja laajempia, yhteiskunnallisen näkökulman kautta tuotettuja kuvauksia koulun tehtävästä.

Tutkimus rakennettiin kolmen tutkimuskysymyksen varaan, joiden kautta tätä laajentuvaa, kerroksista ymmärrystä koulun tehtävästä rakennettiin.

Koululle asettuvia tehtäviä ja päämääriä tarkastellaan tutkimuksessa koulun virallisen toimintatason sekä sitä ilmentävän opetussuunnitelmadokumentin kautta. Koulun virallinen taso rakentaa koulun tehtävää yhteiskunnallisella tasolla ja sen kautta määrittyy, millaiseksi koulutusta ohjataan esimerkiksi yhteiskunnallisen päätöksenteon kentällä (Lahelma & Gordon, 2003). Koulun virallisen tason voidaan nähdä ohjaavan niitä tavoitteita ja päämääriä, joita koulu ja kasvatustieteet edustavat ja toteuttavat. Tutkimuksessa koulun virallista tasoa käsitellään opetussuunnitelman kautta rakentuvana. Opetussuunnitelmaa koulun virallista tasoa ilmentävänä asiakirjana tarkastellaan myös esittelemällä nykyisen opetussuunnitelman painopisteitä suomalaisessa kontekstissa. Koulun tehtävää tarkastellaan lisäksi muun koulun yhteiskunnallista tehtävää kuvaavan tutkimustiedon valossa.

Koulun tehtävän yhteiskunnallista tarkastelua syvennetään tuomalla ymmärryksenrakennuksen tueksi kasvatuksen ja koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen taustalla vaikuttavat ideologiset lähtökohdat. Koulun tehtävien ideologista luonnetta lähestytään Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden teorian kautta. Opetussuunnitelmaideologioiden teorian mukaan opetussuunnitelmista on havaittavissa neljä erilaista ideologista lähtökohtaa kasvatuksen ja koulutuksen päämäärille. Nämä ovat sosiaalis-rekonstruktivinen, yksilöllinen, yhteiskuntarelevanssia painottava sekä tieteenalajakoon perustuva ideologia (Schiro, 2013). Kouluinstituution merkityksiä ja tarkoituksia määrittelevinä uskomuksina opetussuunnitelmaideologiat toimivat tutkimuksessa osana teoreettista viitekehystä, jonka kautta koulun tehtäviä tarkastellaan.

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää koulun virallista tasoa edustavana asiakirjana, jonka kautta erilaiset koulun toiminnan taustalla vaikuttavat ideologiset näkökulmat heijastuvat kouluun. Opetussuunnitelmat ideologisine latauksineen viestivät samalla aina myös laajemmasta yhteiskunnallisesta tahtotilasta ja intresseistä. Niiden voidaankin ajatella heijastavan niitä yhteiskunnallisia intressejä ja käsityksiä maailmasta, jotka kussakin ajassa yhteiskuntaa ohjaavat (Vitikka, 2009; Onnismaa & Paananen, 2019). Onnismaa ja Paananen (2019) esittävät, että opetussuunnitelman kautta voidaan tarkastella

yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä siitä, millainen on tavoiteltava yhteiskunta ja minkälaisien keinojen kautta ajatellaan sen olevan saavutettavissa. Myös Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) esittävät, että opetussuunnitelma toimii ikään kuin peilinä, joka välittää kasvatuksen ja koulutuksen kentälle yhteiskunnassa ja ajassa esiintyvää kuvastoa siitä, mitä kasvatuksella tavoitellaan ja miten tavoitteisiin päästään. Tutkimuksessa koulun tehtäviä lähestytään tästä arvoperusteisesta näkökulmasta, jonka valossa koulua ohjaavat aina ajassa muuttuvat opetuksen ja kasvatuksen arvopohjaa, tietoperustaa, oppimiskäsityksiä ja ihmiskäsitystä määrittävät näkökannat (Vitikka, 2009).

Näiden lähtökohtien kautta tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi koulun tehtävät rakentuvat koulun virallisen toimintatason ja opetussuunnitelmaideologioiden kautta ymmärrettyinä. Samalla halutaan lisätä ymmärrystä siitä kontekstista, jossa nykypäivän koulu toimii. Tutkimus pyrkii myös valottamaan niitä ideologisia taustaoletuksia, jotka heijastuvat yhteiskunnasta kouluun, sillä koulu ole koskaan tässä suhteessa muusta yhteiskunnasta irrallinen instituutio (Vitikka, 2009). Apple (2010) toteaa, että opetussuunnitelman arvolutautuneisuutta ja sisäisiä jännitteitä on tärkeä tehdä näkyväksi, sillä ainoastaan tätä kautta koulutus ja kasvatus voidaan asettaa demokraattisen keskustelun sekä arvioinnin kohteeksi. Tätä näkökulmaa sovellan myös osana tutkimukseni tavoitetta ja tarkoitusta. Tutkimuksen kautta pyritäänkin erittelemään ja tekemään näkyväksi koulun ja kasvatuksen päämäärien taustalla vaikuttavia ideologisia käsityksiä ja mekanismeja. Samalla halutaan lisätä sekä keskustelua, että toisaalta myös tietoisuutta aiheen ympärillä.

Thjis ja Van der Akker (2017) toteavat, että tarkastelemalla opetussuunnitelmaa kontekstissaan määrittävänä, voidaan tulla tietoisemmaksi sen sisältämistä erilaisista uskomuksista ja käsityksistä. Tätä kautta on mahdollista purkaa illuusiota suunnitelman, sekä laajemmin tulkittuna institutionaalisen kasvatuksen, arvoneutraaliuudesta (Hakala, Maaranen & Riitaaja, 2017). Vitikka (2009) on todennut opetussuunnitelmaideologioita tarkastellessaan, että usein ideologia näyttäytyy käyttäjälleen ainoana oikeana ja itsestään selvänä, jonka vuoksi tietoisuutta aiheen ympärillä on tärkeä lisätä. Tämän tutkimuksen arvona nähdään kasvatusta ja koulutusta ohjaavien näkemysten tunnistaminen ja tiedostaminen. Tulevana kasvatusalan

ammattilaisena oman tietoisuuden kasvattaminen aiheen ympärillä luo tutkimukselle henkilökohtaista merkitystä.

Työ on jäsenelty siten, että aluksi valotetaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä tarkastelemalla koulun tehtävää koulun virallisesta tasosta käsin. Opetussuunnitelmaa sekä nykyisen opetussuunnitelman painopisteitä esitellään koulun virallista tasoa ja tehtäviä kuvaavina. Tämän jälkeen taustoitetaan koulun tehtäviä ideologisella tasolla jäsentävää opetussuunnitelmaideologioiden teoriaa. Teoreettisesta viitekehyksestä edetään esittelemään tutkimuksen toteutusta valottamalla tutkimustehtävää, tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä aineistoa ja sen analyysia. Lopuksi esitellään tutkimustulokset, jonka jälkeen pohditaan tuloksista rakennettuja johtopäätöksiä sekä tutkimuksen aikana heränneitä ajatuksia mahdollisista jatkohaasteista. Pohdinnan yhteydessä tarkastellaan vielä tutkimuksen eettistä kestävyyttä ja luotettavuutta.

2 KOULUN TEHTÄVIEN MÄÄRITTELYÄ

Tässä luvussa lähestytään koulun tehtävää ja päämääriä yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Koulun tehtäviä tarkastellaan koulun tasojen kautta. Koulun tasoista virallista tasoa käsitellään koulun päämääriä yhteiskunnallisella tasolla rakentavana tekijänä. Koulun tehtävää kuvataan myös muun aikaisemman aiheeseen liittyvän tutkimustiedon valossa. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan koulun virallista tehtävää opetussuunnitelman kautta rakentavana ja lopuksi tarkastellaan koululle asettuvia tehtäviä nykyisen opetussuunnitelman painopisteiden kautta.

2.1 Koulun tehtävä yhteiskunnallisesta ja koulun virallisesta tasosta käsin

Koulun arkea ja todellisuutta tarkastelevassa etnografisessa tutkimuksessa Lahelma ja Gordon (2003) ovat tunnistaneet koulun todellisuudesta kolme eri kerrostumaa; informaalin, fyysisen ja virallisen tason. Informaali koulu viittaa kaikkeen koulussa tapahtuvaan epäviralliseen eli informaaliin vuorovaikutukseen. Informaali taso sisältää opettaja- oppilassuhteet, oppilaskulttuurin sekä näiden väliset informaalit hierarkiat (Lahelma & Gordon, 2003). Fyysinen koulu taas viittaa Lahelman ja Gordonin (2003) mukaan kouluun fyysisenä tilana, jota keskeisesti rakentaa koulua määrittävät liikkeen, äänen, ruumiillisuuden ja ajan säätely. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiinnon kohteeksi nousee kuitenkin koulun kolmas, eli virallinen taso.

Virallinen taso rakentaa koulun tehtävää yhteiskunnallisella tasolla. Koulun virallisen tason kautta määrittäytyä, millaiseksi koulutusta ohjataan esimerkiksi yhteiskunnallisen päätöksenteon kautta. Lahelma ja Gordon (2003) kuvaavat opetussuunnitelman ja muiden koulua ohjaavien asiakirjojen toimivan keskeisessä asemassa virallisen koulun määrittelyssä. Koulun arjessa virallinen

taso näyttäytyy opetusmenetelminä, oppimateriaaleina ja opetuksen sisältöinä (Lahelma & Gordon, 2003). Näiden voidaan siis nähdä rakentavan virallista koulua. Vastavuoroisesti kaikkia edellä mainittuja seikkoja määritellään koulutusta ohjaavissa dokumenteissa. Lahelman ja Gordonin (2003) mukaan virallinen koulu sisältää erilaiset koulun viralliset sisällöt sekä myös kouluinstituutiossa sijaitsevat koulun eri toimijoiden välillä vallitsevat muodolliset hierarkiat.

Paju (2011) on soveltanut Lahelman ja Gordonin (2003) tutkimuksessaan rakentamaa ymmärrystä koulun eri kerrostumista. Paju määrittelee koulun kerrostumia koulun toimintatasoiksi, jotka rakentuvat viralliseksi, epäviralliseksi ja fyysiseksi koulun tasoksi (Paju, 2011). Myös Pajun (2011) tutkimuksessa virallista koulua määritellään opetussuunnitelman, muiden virallisten asiakirjojen, opetusmenetelmien sekä oppikirjojen kautta. Pohdittaessa virallisen koulun suhdetta koulun muihin tasoihin, Lahelma ja Gordon (2003) toteavat koulun eri tasojen limittyvän koulussa. Koulun todellisuudessa informaali, epävirallinen taso kietoutuu viralliseen ja nämä tasot yhdessä ilmentyvät lopulta fyysisen koulun tasolla. Paju (2011) toteaaakin, että fyysinen koulu luo puitteet virallisen ja epävirallisen koulun käytännöille ja prosesseille.

Myös Aapola (2006) käsittelee aihetta koulun piilo- opetussuunnitelmia ja kansalaiskasvatusta käsittelevässä artikkelissaan. Aapola (2006) esittää, että vaikkakin koulun epävirallista tasoa pidetään, kenties juuri piiloisuutensa vuoksi, usein vahvimmin malleja tarjoavana, myös koulun fyysinen, ja erityisesti virallinen ulottuvuus sisältävät paljon piilovaikutuksia ja malleja, jotka ohjaavat koulua yhteiskunnan hyväksymiin ajattelumalleihin. Koulu tuleekin ymmärtää kompleksisena toimintaympäristönä, jonka luonnetta kuvaavat eri tavoin määrittyvät koulu ja koulun toimintaa säätelevät tekijät. Tässä tutkimuksessa koulun virallinen taso tarkentuu kiinnostuksen kohteeksi juuri sen koulutusta virallisella tasolla määrittelevän luonteen vuoksi. Koulun virallisen tason voidaankin nähdä kuvaavan koulun tehtävää yhteiskunnallisella tasolla.

Antikainen, Rinne ja Koski (2021) määrittelevät koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä kasvatussosiologian näkökulmasta. He kuvaavat koulutusta ja koulua inhimillisen, sosiaalisen ja kulttuurisen edistyksen tuottajina. Samassa yhteydessä koulutuksen todetaan olevan edellytys myös taloudelliselle kasvulle sekä modernisaatiokehitykselle. (Antikainen, Rinne & Koski, 2021.)

Koulun tehtävää ja koulutodellisuutta käsittelevässä väitöskirjassaan myös Kuurme (2004) toteaa koulun tehtävien olevan moninaisia. Hän esittää, että koulun tavoitteeksi oppilaiden sosiaalistamisen yhteiskunnan arvoihin, normeihin ja velvoitteisiin (Kuurme, 2004). Koulun perinteinen tehtävä rakentuukin Kuurmen (2004) mukaan tradition varaan ja tätä kautta kulttuurien jatkamisen ja sosialisointiin turvaamiseen. Kuurme (2004) myös tunnistaa koulun yhteiskunnallisen roolin kasvaneen yhä merkittävämmäksi. Tätä kautta talous sekä muut yhteiskunnan kohtaamat haasteet ja ongelmat asetuvat osaksi koulun kenttää (Kuurme, 2004).

Myös Lahelma ja Gordon (2003) pohtivat koulun monisyistä tehtävää. Koulun tehtäväksi asettuu kasvattaa lapset ja nuoret osaksi kansalaisyhteiskuntaa ja sen normeja (Lahelma & Gordon, 2003). Samanaikaisesti koulun tehtäväksi asettuu toisaalta tasa- arvon kannattelu ja edistäminen sekä oppilaiden kasvattaminen autonomisiksi yksilöiksi, sillä edellytyksellä, että he yhä sopeutuvat yhteiskunnan määrittelemiin kansalaisuuteen liittyviin sääntöihin ja paikkoihin (Lahelma & Gordon, 2003). Myös Kuurmen (2004) mukaan koulun tehtäväksi asettuu itsenäisten yksilöiden kasvattaminen. Lahelma ja Gordon (2003) toteavatkin koululle ja kasvatukselle asetettujen tavoitteiden ristiriitaisuuden, joka on nähtävissä myös opetussuunnitelmadokumenteissa. Opetussuunnitelmia määrittääkin niiden piirre rakentua poliittisten ja yhteiskunnallisten intressien ja tilojen mukaisesti eri ajoissa painotuksiltaan erilaisiksi (Lahelma & Gordon, 2003).

2.2 Opetussuunnitelma virallisen koulun tason asiakirjana

Koulutus ja kasvatustyö toimivat peilinä yhteiskunnalliselle tahtotilalle (Antikainen ym., 2021). Opetussuunnitelma virallisena koulutusta ohjaavana dokumenttina edustaa ajassa näkyviä yhteiskunnallisia intressejä sekä päämääriä ja määrittelee näin yhteiskunnallisella tasolla koulun tehtävää. Opetussuunnitelman kautta yhteiskunnan tavoitteena on määrittää koulutuksen päämäärät ja niiden toteutuminen. Antikainen ja kumppanit (2021) esittävätkin opetussuunnitelmiin nivoutuvan sellaiset tiedot ja taidot, joita nykyhetkessä ja tulevaisuudessa ajatellaan oppilaiden tarvitsevan. Opetussuunnitelma täten perustuu aina käsitykseen yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta (Antikainen ym.,

2021). Myös Autio, Hakala ja Kujala (2017) määrittelevät opetussuunnitelmatutkimukseen syntyvässä teoksessaan opetussuunnitelmadokumentin luonnetta. Tutkijat toteavat, että opetussuunnitelmat ja niiden tarkastelu avaavat näkymiä institutionaalisen kasvatuksen kompleksiseen luonteeseen ja tarjoavat ymmärrystä sen jatkuvuudesta sekä toisaalta muutoksesta (Autio, Hakala & Kujala, 2017). Opetussuunnitelman kautta voidaan samalla tehdä näkyväksi ja ymmärtää institutionaalisen kasvatuksen poliittisuutta, arvosidonnaisuutta ja jännitteisyyttä (Autio, Hakala & Kujala, 2017).

Hakala, Maaranen ja Riitaoja (2017) toteavat, että koulutusta ja kasvatusta ohjaavien asiakirjojen kautta koulut ja kasvatushenkilöstö nähdään yhteiskunnan edustajina, joiden tehtäväksi on asetettu koulutukselle ja kasvatukselle yhteiskunnallisesti asetettujen tavoitteiden toteuttaminen. Graig ja Ross (2008) osuvasti tiivistävätkin opetussuunnitelman olevan väline, jonka avulla opettajat sekä kehittävät omaa työtään, että myös kansallista koulutusjärjestelmää. Tätä kautta opetussuunnitelma näyttäytyy koulutusta ja sitä kautta yhteiskuntaa hyvin kokonaisvaltaisella tavalla ohjaavana ja kuvaavana dokumenttina. Autio, Hakala ja Kujala (2017) toteavatkin, että tästä näkökulmasta käsin opetussuunnitelma ei määrity enää vain keskusteluksi julkisesti julkisorganisoidusta institutionaalista kasvatuksesta, vaan dokumentin voidaan nähdä ilmentävän toivotunlaista tulevaisuutta.

Opetussuunnitelman tavoitteet siis heijastavat yhteiskunnan arvokkaiksi määrittelemiä tietoja, taitoja sekä ominaisuuksia. Myös Antikaisen ja kumppanien (2021) näkemykset opetussuunnitelman tavoitteista yhteiskunnan tulevaisuudentavoitteina yhtyvät näihin pohdintoihin opetussuunnitelman luonteesta. Antikainen ja kumppanit (2021) toteavat, että opetussuunnitelman tavoitteet ilmentävät yhteiskunnassa vallitsevia kulttuurisia, taloudellisia ja moraalisia ihanteita, päämääriä ja edellytyksiä. Myös Rokka (2011) määrittelee opetussuunnitelmia poliittisina teksteinä tarkastelevassa väitöskirjassaan dokumentin luonnetta kuvaten opetussuunnitelmaa koulun toimintaa ja kehittämistä viitoittavaksi asiakirjaksi, joka toisintaa koulun yhteiskunnallista, sivistyksellistä ja kulttuurista perinnettä. Voidaankin todeta, että opetussuunnitelmalla on toisaalta tulevaisuutta rakentava luonne, mutta samalla myös koulun tehtävää säilyttävä funktio.

Autio, Hakala ja Kujala (2017) toteavat, että pohjimmiltaan opetussuunnitelma toimii myös sukupolvien välisenä vaihtokapulana, jonka avulla tärkeinä pidettyjä arvoja, tietoja ja taitoja siirretään eteenpäin. Kuten Vitikka ja Rissanen (2019) opetussuunnitelman luonnetta kuvaavat, opetussuunnitelma asettaa ajassa muuttuvia reunaehtoja kasvatukseen ja opetustyölle. Tämän luonteisena asiakirjana opetussuunnitelman pohjalta herääkin kysymys siitä, onko koulun tehtävä tradition siirtäminen ja jatkuvuuden turvaaminen vai vallitsevien olosuhteiden muuttaminen (Vitikka, 2009).

Opetussuunnitelman luonteen kannalta on tärkeää tiedostaa opetussuunnitelmaa rakentavien ja luonnehtivien tekijöiden kontekstisidonnaisuus. Opetussuunnitelman sisältö ei synny tyhjiössä, vaan sen sisältämät arvot, tiedot ja taidot ovat aina heijastumia aikansa historiallisista, poliittisista ja taloudellisista viitekehyksistä (Autio, Hakala & Kujala, 2017). Myös Antikainen ja kumppanit (2021) pohtivat tätä opetussuunnitelmien luonteenlaatua määrittävää näkökulmaa. Antikainen ja kumppanit (2021) toteavat opetussuunnitelmien usein näyttäytyvän neutraaleina koulun toimintaa ohjaavina asiakirjoina, vaikka ne todellisuudessa ovat lähtökohtaisesti syntyneet yhteiskunnallisten paineiden ja odotusten muovaamina ja ovat väistämättä laadultaan arvolatautuneita. Myös Rokka (2011) pohtii opetussuunnitelman luonnetta kuvaten opetussuunnitelman ilmentävän yhteiskunnan koulua kohtaan suuntaamaa tahtotilaa. Tahtotila viittaa koulutuspolitiikkaan ja koulun rooliin yhteiskunnan asettamiin poliittisiin haasteisiin vastaajana (Rokka, 2011). Voidaankin todeta, että opetussuunnitelmaan tiivistyy niin eksplisiittisiä, kuin implisiittisiä käsityksiä siitä, mitä niin yhteiskunta laajemmin, kuin toisaalta myös yksilöt pitävät poliittisesti, taloudellisesti ja kulttuurillisesti tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena (Autio, Hakala & Kujala, 2017).

Rokka (2011) määrittelee opetussuunnitelmaa kolmen eri näkökulman kautta ja kuvaa opetussuunnitelmaa hallinnollisena, didaktisena ja poliittisena välineenä. Opetussuunnitelmalla voidaan nähdä olevan arkinen funktio, mutta toisaalta myös yhteiskunnallisempi ja poliittisempi tehtävä. Myös Krokfors (2017) pohtii artikkelissaan opetussuunnitelman luonnetta suomalaisessa kontekstissa ja toteaa, että opetussuunnitelma kantaa koulutusjärjestelmässämme kaksinaista tehtävää. Ensinnäkin se toimii normatiivisena, hallinnollisena ohjausdokumenttina, mutta toisaalta myös keskeisenä pedagogisena välineenä

(Krokkfors, 2017). Jälkimmäisen tehtävän voidaan ajatella edustavan opetussuunnitelmasta puolta, jossa ilmentyy opetuksen järjestämisen taustalla vaikuttavia arvosidonnaisia painotuksia (Vitikka, 2009.). Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2021) määritelmä opetussuunnitelmasta yhdistelee näkemyksiä tarkastellen opetussuunnitelmaa yhteiskunnallisesta ja toiminnallisesta näkökulmasta. Antikainen, Rinne ja Koski (2021) määrittelevät opetussuunnitelmaa hallinnolliseksi asiakirjaksi, joka kuvaa opetuksen tavoitteet, sisällöt, opetustavat, kuhunkin asiaan käytettävän ajan, vaatimukset oppilaan toiminnalle ja arvioinnin perusteet.

Tämän tutkimuksen kannalta opetussuunnitelman hallinnollinen ja yhteiskunnallinen aspekti nousee keskeiseksi ja opetussuunnitelman toiminnallisen puolen sijaan ollaankin kiinnostuneita nimenomaan sen yhteiskunnallisesta luonteesta. Aiemmin kuvatuista Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2021) tekemistä määrittelyistä voidaan opetussuunnitelman yhteiskunnallisen ohjausvälineen näkökulmaa kiinnittää erityisesti opetuksen tavoitteisiin ja opetettavien tieto- ja taitosisältöjen alueelle. Myös Vitikka (2009) on tehnyt jaottelua opetussuunnitelman eri tasoista ja kuvannut dokumenttia viiden tason kautta ideaaliseksi, formaaliksi, havaituksi, operationaaliseksi ja kokemukselliseksi. Tämä tutkimus lähestyy opetussuunnitelmaa koulun tehtäviä määrittelevänä asiakirjana ideaalisen ja formaalin näkökulmista. Vitikan (2009) mukaan ideaalisen taso viittaa arvojen ja ideologioiden mukaiseen opetukseen ja kasvatukseen sekä niiden pohjalla vaikuttaviin näkemyksiin siitä, millainen opetussuunnitelman tulisi olla, kun taas opetussuunnitelman formaali taso käsittää hallinnolliset näkemykset opetuksen sisällöistä ja tavoitteista. Huomionarvoista on myös, että formaali opetussuunnitelma voi sisältää ideaalisen opetussuunnitelman piirteitä (Vitikka, 2009).

2.3 Nykyisen opetussuunnitelman painopisteitä koulun tehtävän kannalta

Opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet määrittävät aina niiden perusarvojen varaan, joihin valtio niin kansallisella, kuin kansainväliselläkin tasolla sitoutuu. Nykyisen opetussuunnitelmamme arvopohja rakentuu ihmisoikeuksien, demokratian, tasa-arvon, luonnon monimuotoisuuden sekä monikulttuurisuuden

perustalle (Soini, Kinossalo, Pietarinen & Pyhältö, 2017). Saaren, Tervasmäen ja Värrin (2017) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohja rakentuu nykyisellään yksilöllisten ihmisoikeuksien, yksilön vastuun ja potentiaalin, yhdenvertaisuuden sekä tasa- arvon varaan. Rokka (2011) kiteyttää eri vuosien opetussuunnitelmatekstejä vertailevassa väitöskirjassaan, että opetussuunnitelman kansalliset tavoitteet sidotaan perusopetuslain tavoitteisiin sekä perustuslain asettamiin yleisiin suomalaisen yhteiskunnan tunnistamiin ja tunnustamiin tavoitteisiin. Nämä tavoitteet, joiden päälle suunnitelma rakentuu ovat ihmisen vapaus, ihmisoikeudet sekä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuus (Rokka, 2011).

Yksi opetussuunnitelman keskeisistä sisällöistä on suunnitelmaan valtakunnallisella tasolla laaditut opetuksen tavoitteet. Vuoden 2014 opetussuunnitelman yleiset tavoitteet ilmentävät vahvasti pyrkimystä tukea oppilaiden kasvua inhimillisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Vitikka & Rissanen, 2019). Lisäksi suunnitelma määrittelee yhdeksi keskeisistä tavoitteista oppilaiden kasvun tasapainoisiksi, terveellä itsetunnoilla varustetuiksi yksilöiksi. Opetussuunnitelma korostaa oppijan aktiivista roolia ja nostaa esiin myös opiskelun merkityksellisyyden sekä onnistumisenkokemusten tärkeyden osana koulunkäyntiä ja oppimista. (Vitikka & Rissanen, 2019.) Opetushallitus (2013) on julkaissut, että nykyinen vuoden 2014 opetussuunnitelma pyrkiikin vahvistamaan oppilaiden aktiivisuutta, lisäämään opiskelun ja koulunkäynnin merkityksellisyyttä ja mahdollistamaan onnistumisenkokemuksia kaikille oppilaille. Oppilaiden yksilölliset tavat oppia nostetaan myös tärkeään arvoon (Opetushallitus, 2013). Nykyinen opetussuunnitelma korostaa entistä vahvemmin oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua (Vitikka, Krokfors & Rikabi, 2016).

Vitikka ja Rissanen (2019) toteavat uusimpien opetussuunnitelman perusteiden painottuvan aikaisemmasta poiketen tiedollisen määrittelyn sijaan oppimisen ja koulutyön toteuttamista ohjaavaan puheeseen. Tieto- ja taitotavoitteiden osalta opetussuunnitelma nostaa tavoitteeksi pyrkimyksen rakentaa perusta laajalle yleissivistykselle ja maailmankuvan avartumiselle (Vitikka & Rissanen, 2019). Asiakirja linjaa, että edellytyksenä näille tavoitteille koulussa tarvitaan niin tiedonalakohtaisia tietoja ja taitoja, kuin toisaalta myös eri tiedonaloja yhdistäviä ainesosia. Kujala ja Hakala (2021) esittävät

opetussuunnitelmaa tutkailevassa artikkelissaan, että verrattaessa edeltäjäänsä, uusin opetussuunnitelma on siirtynyt oppiainesisällöistä kohti laajempia osaamista kuvaavia tavoitteita. Nämä näkyvät suunnitelmassa laaja- alaisina osaamistavoitteina, joihin tiivistyy tärkeinä pidettyjä ydinkompetensseja (Kujala & Hakala, 2021). Kolmantena taito- ja tietosisältöjä koskevana tavoitteena nostetaan esiin lapsi- sekä yhteiskuntakeskeisyys osana kaikkea koulun toimintaa ja opetusta (Vitikka & Rissanen, 2019). Niemi, Toom, Kallioniemi ja Lavonen (2018) toteavat, että uudessa opetussuunnitelmassa näkyy myös tarvittavien elämäntaitojen tarjoaminen kaikille oppijoille.

Foster, Salonen ja Keto (2019) pohtivat nykyisen opetussuunnitelman suhdetta yhteiskuntaan ekososiaalisten ongelmien näkökulmasta. Tutkijat toteavat, että koululla on tulevaisuudessa yhä merkittävämpi rooli yhteiskunnallisena tienviitoittajana nykyisestä kestävämmästä elämäntavastamme erottautujana (Foster, Salonen & Keto, 2019). Kestävyystietoinen elämänorientaatio, tulevaisuuden toivo sekä ihmisen kokonaisvaltainen kasvu omaan täyteen potentiaaliinsa nousevat sisällöllisesti keskeisiksi tekijöiksi näissä opetussuunnitelmaa ja koulua rakentavissa pohdinnoissa (Foster, Salonen & Keto, 2019).

Foster, Salonen ja Keto (2019) nostavat esiin ekososiaalisen sivistyksen osana opetuksen ja kasvatuksen keskeisiä tavoitteita ja tunnistavat ekososiaaliset ongelmat sekä kestävä elämäntavan välttämättömyyden teemat osana nykyistä opetussuunnitelmaa. Orientaatio korostaa kaiken elämän arvokkuutta ja suhtautuu toisaalta kriittisesti modernin yhteiskunnan taloutta, sekä sosiaalista ja ekologista ajattelua ohjaaviin ajatus- ja toimintamalleihin. Tarkasteltaessa kasvatusta ja koulutusta ekososiaalisen sivistyksen ja yhteiskunnan muutostarpeiden näkökulmasta Foster, Salonen ja Keto (2019) toteavat, että keskeiseksi nousee kasvattajien suhde tulevaisuuteen ja sen rakentamiseen. Foster, Salonen ja Keto (2019) nimittäin esittävät, että mikäli kasvatuksen parissa toimivilla ammattilaisilla ei ole kykyä visioida parempaa tavoiteltavaa yhteiskuntaa ja tulevaisuutta, katoaa opetustyötä perusta.

Opetussuunnitelmassa on havaittavissa myös toisenlaista, samoihin teemoihin kytkeytyvää, mutta eri näkökulmasta sitä tarkastelevaa sisältöä. Saari, Tervasmäki ja Värrä (2017) tarkastelevat opetussuunnitelmassa eri aikoina heijastuvia yhteiskunnallisia ideologioita ja rakentavat kuvaa uusimmasta

opetussuunnitelmasta uusliberalististen näkökantojen valossa. Viimeisiä vuosikymmeniä määrittää yhteiskunnallisesti nopea globalisaatio, jonka saattamana sosiaaliset, kulttuuriset sekä poliittiset muutokset ovat heijastuneet myös koulutuksen kentälle (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017). Uusliberalistiset trendit näkyvät koulutuksessa muiden yhteiskunnan osa-alueiden rinnalla kilpailu- ja suorituskeskeisenä toimintakulttuurina. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) esittävät, että aatetta rakentavaa puhetta erinomaisuudesta, tehokkuudesta, tuloksellisuudesta ja yksilöllisyyden eetoksesta on nähtävissä myös nykyisissä opetussuunnitelmateksteissämme. Myös erilaiset diskursiiviset ilmaukset, kuten tilivelvollisuus sekä puhe palveluntuottajista ja asiakkaista ovat osa koulutuksen kentällä näkyviä uusliberalismin piirteitä (Rajakaltio, 2011; Kiilakoski & Oravakangas, 2010). Myös Niemi, Toom, Kallioniemi ja Lavonen (2018) toteavat, että vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus on huomattava ja siinä näkyy niin sanottujen 2000-luvun taitojen vahvistaminen.

On myös ollut nähtävissä viitteitä siitä, että koulu asetetaan osaksi mallia, jossa se nähdään palveluntarjoajana, sen toiminta tuotantoprosessina ja muu yhteiskunta asiakkaana (Rajakaltio, 2011; Kiilakoski & Oravakangas, 2010). Talouden ja tehokkuuden näkökulmasta opettamisen ja oppimisen suhde nähdään kausaalisesti, jolloin opettamista tarkastellaan mitattavana toimintana, jonka tuotteena syntyy oppimistuloksia (Komulainen & Rajakaltio, 2017). Tavoitekeskeisyys perustuu ajatukselle siitä, että tarkasti määriteltyjen tavoitteiden kautta opetuksesta voidaan tehdä tehokkaampaa ja tätä kautta vastata yhteiskunnan tarpeisiin (Komulainen & Rajakaltio, 2017). Ajattelu perustuu kuvitelmalle koulusta talouskasvua ja tätä kautta parempaa tulevaisuutta rakentavana instituutiona, jonka kautta voidaan vaalia jatkuvan kehityksen ja ehtymättömän tuottavuuden ideaa (Komulainen & Rajakaltio, 2017). Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) nostavat myös uudessa opetussuunnitelmassa näkyvät elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman teemat osaksi koulutuksen ja yksilön välineellistämistä taloudelle.

Vaikkakin edellä esitellyt koulutuksen ylikansalliselle reformiliikkeelle (GERM) tyypilliset piirteet ovat olleet havaittavissa myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa, on kuitenkin hyvä huomata, että tästä huolimatta Suomen linja voidaan nähdä poikkeuksena suhteessa kansainvälisiin koulutusta viime vuosikymmenet ohjanneisiin trendeihin. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017)

huomauttavatkin, että uusiliberalistinen puhe on nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa melko pienessä roolissa. Tutkijat kuvaavat perusteissa korostuvan sen sijaan osallisuuden, yhteisöllisyyden sekä yhteistoiminnallisuuden teemat. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) tarkastelevat asiakirjaa ja luonnehtivat sen määrittelemää kansalaisen suhdetta yhteiskuntaan välimuodoksi, joka tasapainottelee yksilöä korostavan individualismin ja yhteisöä korostavan kommunitarismin välimaastossa.

Kuten jo edellä on kuvattu, yhteiskuntamme on kokenut suuria muutoksia viime vuosikymmeninä. Uudet teknologiat sekä informaation tulva ovat heijastuneet myös koulutukseen sekä opettamiseen. Tämä näkyy myös tarpeessa uudelleen tarkastella kasvatusta koskevia teorioita, arviointitapoja sekä opetussuunnitelmaa. (Asad et. al., 2021.) Yhteiskuntaa muovanneen kehityksen myötä myös opetussuunnitelmaa kohtaan on suuntautunut vilkas keskustelu siitä, minkälaisilla koulutusta ohjaavilla suunnitelmilla pystytään vastaamaan nopeasti muuttuvan maailman asettamiin haasteisiin ja toisaalta, minkälaista on ylipäättään laadukas koulutus (Asad et.al., 2021). Marculcu ja Akbiyik (2014) toteavatkin, että maailman muuttuessa myös koulutusta ja sitä ohjaavia asiakirjoja on tärkeää uudelleen tarkastella ja asettaa suurennuslasin alle.

3 KOULUN TEHTÄVIEN RAKENTUMINEN OPETUSSUUNNITELMA- IDEOLOGIOIDEN VALOSSA

Luvussa 2 avattiin koulun tehtävää yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja tarkasteltiin opetussuunnitelman roolia koulun tehtävää ohjaavana asiakirjana. Opetussuunnitelmaa lähestyttiin koulutuspoliittisena välineenä, joka toimii linssinä yhteiskunnalliseen tahtotilaan ja tätä kautta koululle asetettuihin odotuksiin. Tämän luvun tarkoituksena on syventää ymmärrystä koululle asetuvista tehtävistä tarkastelemalla, millä tavoin erilaiset intressit ja arvot heijastuvat opetussuunnitelmassa. Aihetta lähestytään nyt opetussuunnitelmaideologioiden teorian kautta. Seuraavaksi avaan ja tarkennan opetussuunnitelmaideologian käsitettä, opetussuunnitelmaideologioiden luonnetta ja tarkoituksia sekä esittelen yksityiskohtaisemmin Schiron (2013) tunnistamat neljä erilaista opetussuunnitelmaideologiaa.

3.1 Opetussuunnitelmaideologiat

Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden teoria on syntynyt amerikkalaisessa kontekstissa kasvatuksen tavoitteista kiistelevän keskustelun tuotteena. Erilaisten näkemysten kilpailu siitä, millainen koulun tulisi olla luonteeltaan on tehnyt näkyväksi kasvatuksen kentällä vaikuttavia ristikkäisiä intressejä. Tätä kautta on syntynyt erilaisia näkemyksiä siitä, millaisen opetussuunnitelman tulisi ohjata koulua. (Schiro, 2013.) Opetussuunnitelmaideologioiden teoria pyrkii tavoittamaan näitä opetussuunnitelmissa havaittavia painotuseroja; opetussuunnitelmien ideologisia painotuksia ja niiden tunnustamia ajattelumalleja. Jokainen opetussuunnitelmaideologia pohjautuu erilaiseen arvoperustaan ja määrittelee

täten koulun ja kasvatuksen tarkoitukset ja päämäärät eri lähtökohdista. Opetussuunnitelmaideologiat voidaankin ymmärtää niinä ajattelutapoina, suuntauksina ja ydinajatuksina, jotka vaikuttavat kasvatusihanteiden, päätöksenteon ja toiminnan taustalla (Kujala & Mäkinen, 2021). Näin ollen ideologioihin on luonnollisesti rakennettu yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus.

Opetussuunnitelmaideologioiden teoria rakentaa ymmärrystä koulun ja kasvatuksen, sekä koko yhteiskunnan laajuudella vaikuttavista arvosidonnaisista käsityksistä. Opetussuunnitelmaideologioiden kautta Schiro (2013) tekee näkyväksi, millä tavoin erilaiset toisistaan poikkeavat ideologiset näkökulmat määrittelevät koulun päämääriä (Schiro, 2013; Vitikka, 2009). Schiro (2013) kuvaileekin opetussuunnitelmaideologioita toisistaan poikkeaviksi visioiksi siitä, minkälaiseksi opetussuunnitelma, ja tätä myöden koulutus yleisesti, tulisi rakentaa. Opetussuunnitelmaideologioiden mallia voidaan tältä pohjalta hyödyntää työvälteenä koulun tehtävien tarkasteluun, sillä ideologiat tarjoavat näkökulmaa erilaisten tulkintojen rakentamiselle sekä ymmärryksen syventämiselle (Kujala & Mäkinen, 2021). Opetussuunnitelmaideologioita tarkastellaankin tässä tutkimuksessa näiden ajatusten viitoittamana. Ideologioita lähestytään siis eri arvopohjia ja intressejä edustavina näkökulmina, jotka tarjoavat tarkastelupinnan koulun tehtävään yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Opetussuunnitelmaideologioiden ymmärryksen kannalta on tarpeen avata hieman ideologian käsitettä. Ideologiaa on määritelty oikeina ja arvokkaina pidetyiksi uskomuksiksi, jotka heijastuvat tapoihin tarkastella ja kokea maailmaa (Apple, 2010; Stanley, 1992). Ideologia voidaankin ajatella kokonaisvaltaisena ideakokonaisuutena ja visiona siitä, minkälaisena maailma nähdään. Ideologiaa voidaankin tarkastella tietynlaisena maailmankatsomuksena. (Schiro, 2013.) Tämä visio maailmasta rakentuu eettisten ihanteiden pohjalle ja se koostuu periaatteista, oppijärjestelmistä ja symboliikasta, joiden kautta rakennetaan ymmärrystä siitä, kuinka yhteiskunnan ja yhteiskunnassa tulisi toimia (Schiro, 2013). Ideologiat pitävätkin yllä ja rakentavat sosiaalista järjestystä ja ne ovatkin eräänlaisia sosialisointia kannattelevia voimia, joiden kautta niin pienemmät yhteisöt kuin yhteiskunnan isotkin instituutiot sosiaalistavat yksilöitä vallitsevaan järjestykseen (Lye, 1997). Tätä kautta ideologiat toimivat välineenä

yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitämiseen; niiden kautta legitimoidaan haluttua järjestystä (Lye, 1997; Schiro, 2013).

Ideologioiden kannalta oleellinen huomio on se, että usein ideologiat ovat luonteeltaan tiedostamattomina (Apple, 2010; Stanley, 1992). Ideologiat siis operoivat ikään kuin itsestäänselvyyksinä eikä niiden vaikutusta ja läsnäoloa usein tietoisesti tunnista. Schiron (2013) mukaan ideologiaa määrittääkin keskeisesti ajatus siitä, että sillä on ikään kuin piiloiset motiivit ja tutkijaa mukailien ideologiat voidaankin mieltää toiminnan ja ajattelun taustalla vaikuttaviksi motiiveiksi. Tällä viitataan siihen, että ideologiat vaikuttavat toiminnan taustalla ja toimivat tätä kautta usein tiedostamattomasti esimerkiksi yhteiskunnallisen päätöksenteon taustalla (Schiro, 2013). Voidaankin ajatella, että opetussuunnitelmaideologiat heijastavat monilta osin tiedostamattomia uskomus- ja arvojärjestelmiä, jotka toimivat perustana opetussuunnitelman muodostukselle sekä kasvatukselle sekä koululle toivotuille kehityssuunnille.

Myös pitkän linjan opetussuunnitelmatutkija- ja teoreetikko Michael Apple (2010) toteaa, että usein arvolatautuneet käsitykset muuttuvat opetussuunnitelmassa neutraaleiksi, yksiselitteisiksi totuuksiksi. Siitä huolimatta, että koulutusta ohjaavat asiakirjat ovat luonteeltaan normatiivisia, on niillä usein tapana näyttäytyä melko neutraaleina. Onnismaa ja Paananen (2019) esittävät, että tarkasteltaessa opetussuunnitelmaa historiallisesti ja sosiaalisesti muovautuneena konstruktiona, dokumentin arvolatautuneisuus ja poliittisuus hahmottuvat selkeämmin. Edellä mainitun kaltainen näkökulma valottaa opetussuunnitelmassa keskenään kamppailevia käsityksiä siitä, millaiselta maailman halutaan näyttävän ja minkälaisia suuntaviivoja tulevaisuuden yhteiskunnalle annetaan (Onnismaa & Paananen, 2019). Opetussuunnitelman sisältämää arvolatautuneisuutta voidaan siis tarkastella laajempänä heijastumana yhteiskunnassa vallitsevasta ajan hengestä. Myös Hakala, Maaranen ja Riitaoja (2017) kuvaavat, että opetussuunnitelma sisältää ideologista latautuneisuutta, joka ei rajoitu vain kouluun, vaan kertoo kokonaisvaltaisemmalla tavalla siitä, minkälaiselta maailman halutaan ajassamme näyttävän.

Opetussuunnitelmien ideologista luonnetta on pyrkinyt tekemään näkyväksi opetussuunnitelmatutkija Michael Schiro, joka on jäsenellyt koulua ohjaavien ideologioiden pohjalta opetussuunnitelmaideologioiden teorian. Teorian avulla

Schiro (2013) hahmottelee, millä tavoin koulussa ja kasvatuksessa on nähtävissä ideologisesti toisistaan poikkeavat tavat rakentaa sekä arvottaa koulutusta ja toisaalta tätä kautta yhteiskuntaa laajemmin. Opetussuunnitelmaideologioiden teoria onkin syntynyt tarpeesta tarkastella koulutuksen kentällä vaikuttavia ja koulua ohjaavia, osin keskenään jännitteisiäkin käsityksiä (Schiro, 2013).

Schiro (2013) määrittelee opetussuunnitelmaideologioita kuvaten niitä keskenään kilpaileviksi visioiksi siitä, minkälaiseksi opetussuunnitelma tulisi rakentaa. Opetussuunnitelmaideologioiden voidaan ajatella määrittävän kaikkia niitä uskomuksia, jotka koulutuksen ja kasvatuksen prosesseissa ja lopputulemissa on läsnä (Schiro, 2013). Ne siis näyttäytyvät uskomuksina, joiden kautta kouluinstituution merkityksiä ja tarkoituksia määritellään. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) esittävät, että opetussuunnitelmissa heijastuu samanaikaisesti useat toisistaan poikkeavat ja yhteiskunnassa rinnakkain vaikuttavat ideologiat ja ajatusmallit. Opetussuunnitelmadokumentti kokoaa siis alleen keskenään ristiriitaisiakin yhteiskunnallisia intressejä ja arvoja (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017).

Schiron (2013) teoriassaan määrittelemät ideologiat sitoutuvat arvopohjaltaan ja filosofisilta lähtökohdiltaan toisistaan poikkeaviin näkemyksiin ja tätä kautta määrittelevät sekä koulutuksen tarkoitusta, että sitä toteuttavia menetelmiä eri tavoin. Opetussuunnitelmaideologiat sisältävät kuvauksia siitä, minkälainen tieto nähdään arvokkaana, mitä koulussa tulisi oppia ja kuinka opettajien tulisi tätä oppimista ohjata. Lisäksi ideologiat pitävät sisällään käsityksiä oppijoiden luontaisista taipumuksista ja olemuksesta (Schiro, 2013). Schiro (2013) onkin todennut ideologioiden olevan hyvin kokonaisvaltaisia koulua ja opettajuutta ohjaavia näkemyksiä. Näiden ideologisten valintojen kautta linjataan siis eri tavoin opetuksen tavoitteita, oppimisprosessin luonnetta, tiedon luonnetta ja sisältöjen perusteita. Samalla niiden kautta rakennetaan suhdetta yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin, opetusmenetelmiin, opettajan ja oppilaan rooliin, opetusmateriaaliin ja arviointimenetelmiin (Vitikka, 2009). Opetussuunnitelmassa näkyvät ideologiat siis antavat suuntaa niin koulun toiminnalle laajemmin, kuin toisaalta myös luokkahuonetoiminnalle ja opetettaville oppiaineille (Schiro, 2013).

Schiro (2013) määrittelee neljä erilaista opetussuunnitelmaideologiaa: tieteenalajakoon perustuvan-, yhteiskuntarelevanssia painottavan-, yksilöllistä

kasvua painottavan sekä sosiaalis-rekonstrukttiivisen ideologian. Seuraavaksi esittelen tarkemmin näitä neljää opetussuunnitelmaideologiaa sekä Schiron (2013) tekemän teoretisoinnin, että muiden sitä hyödyntäneiden tutkimusten valossa.

3.2 Tieteenalajakoon perustuva ideologia

Ensimmäinen Schiron (2013) esittämistä opetussuunnitelmaideologioista on tieteenalajakoon perustuva opetussuunnitelmaideologia (The Scholar Academic Ideology). Tämä ideologinen suuntaus näkee koulun ja kasvatuksen tehtäväksi tieteen tuottaman tiedon sekä sen kautta saavutetun sivistyksen eteenpäin siirtämisen (Schiro, 2013). Schiro (2013) esittää, että kyseisessä ideologiassa tieto ymmärretään kulttuurimme historiallisen kehityskulun tuotteena, jonka keskiön muodostaa akateeminen tutkimus eri tiedekuntineen. Nimensä mukaisesti ideologia rakentaa ymmärryksensä kasvatuksen ja koulutuksen luonteesta, päämääristä sekä sisällöistä yliopistollisen, akateemisen perinteen sekä sen sisältämän vahvan tiedekuntajaon pohjalle (Schiro, 2013).

Tässä ideologisessa suuntauksessa akateemiset tieteenalat nähdään keskeisinä sivistyksen ja tiedon kehtoina, jotka jäsentävät, uusintavat ja tuottavat universaalia tietoa sellaisenaan kuin me sen ymmärrämme (Muller & Young, 2014). Schiroa (2013) mukaillen tieteenalat nähdään suhteessa toisiinsa hierarkkisina systeemeinä. Tämän ideologian raameissa suunniteltu kasvatusta ja koulutusta rakennetaan akateemisten tieteenalajakojen perusteella pitäen kirkaana mielessä instituutiot, jotka tietoa yhteiskuntaan tuottavat (Schiro, 2013). Opettajan ajatteluun ja toimintaan tieteenalajakoon perustuva ideologia Schiron (2013) mukaan heijastuu käsityksenä siitä, että tieto ja sivistys on siirrettävissä instituutioiden kautta ja niiden prosesseissa oppilaille.

Schiron (2013) mukaan ideologia tarkastelee tieteenaloja hierarkkisena järjestelmänä, joka toimii yhteiskunnassa koko koulutusjärjestelmän tasolla antaen eri tehtäviä eri toimijoille. Schiro (2013) erittelee systeemin osapalasiiksi tiedon hankkijat, eteenpäin välittäjät sekä omaksujat. Opettajien ja oppilaiden kautta koulun nähdään toteuttavan tiedon eteenpäin välittäjän sekä omaksujan roolia (Schiro, 2013). Voidaan siis ajatella, että koulu toimii väylänä, jonka kautta tiede ja tieto tuodaan kasvatettaville. Ideologia näkee, että tätä kautta oppilaat

otetaan osaksi tieteen järjestelmää, jossa he myöhemmin voivat kivuta tiedon omaksujan asemasta sen välittäjien ja hankkijoiden asemaan (Schiro, 2013). Schiron (2013) mukaan ideologia tarkasteleekin koulua eräänlaisena tieteen jatkeena, joka ylläpitää ja toteuttaa tieteen tekemisen laina-alaisuuksia, normeja ja arvoja. Tätä kautta pyritään varmistamaan tieteenalan- ja alojen olemassaolo ja jatkuvuus (Schiro, 2013).

Schiro (2013) esittää, että tieteenalajaon ideologia näkee opettajan minitutkijana, jonka tehtävä on jäljitellä tutkijan tapaa ajatella ja toimia. Akateemisella kentällä kehittyneet tieteenalat ja niiden tarjoama tieto toimivat ymmärryksenä niistä perustiedoista, jotka ihmisen tulisi koulussa oppia ja omaksua (Schiro, 2013). Schiro (2013) kuvailee koulun täten perustuvan tieteenalojen kautta eri oppiaineiden hallintaan ja sisältöihin. Tutkimuksessaan koskien ammattiin valmistuvien opettajien opetussuunnitelmaideoologioita Mäkinen (2018) toteaaakin, että tieteenalajakoon perustuvan ideologian valossa oppiaineiden hallinta näytti ajavan muiden oppimista ja opettamista koskevien tavoitteiden edelle.

Opettajan tehtäväksi näyttäisi siis ideologian valossa muodostuvan sen varmistaminen, että oppilaat hallitsevat tarpeelliset tiedot oppiaineiden keskeisten tietosisältöjen osalta. Kujala ja Mäkinen (2017) luonnehtivat tieteenalajaon ideologiaa kuvaten opettajaa tiedon kuljettajaksi, joka operoi ylhäältä alapäin suhteessa oppilaisiinsa. Oppilaita ei siis nähdä tiedon käsittelijöinä, vaan tiedon passiivisina vastaanottajina. Opettajan roolin kannalta ideologia näkee, että opettajan työssä asenteet, uskomukset ja mielipiteet eivät ole olennaisia, eivätkä keskeisesti kuulu opettajalle (Schiro, 2018). Kujala ja Mäkinen (2017) pohtivat tätä kasvattajalle annettua roolia ja toteavat, että mikäli koulun rooli yksinkertaistetaan ainoastaan tiedon ja ajattelun siirtäjäksi, voidaan pohtia, saako oppimisen kognitiivinen aspekti turhankin suuren painotuksen.

Opetussuunnitelmaideoologioita luku- ja kirjoitustaidon kontekstissa tarkastelevassa tutkimuksessaan myös Harb ja Thomure (2020) toteavat oppiainejakoon perustuvan ideologian näkevän alan tiedon ja siihen liittyvien taitojen välittämisen keskeisenä. Tarkastellessaan tiedonalapohjaista ideologiaa kyseisessä kontekstissa tutkijat huomasivat, että oppilaat eivät kriittisesti tutki mitä kirjoittavat, vaan pyrkivät lähinnä saavuttamaan tietyt taidot, joilla he voivat tuottaa haluttua lopputulosta (Harb & Thomure, 2020). Harb ja Thomure (2020)

havainnollistavat tutkimuksessaan asiaa esimerkillä henkilöstä, joka on oppinut koulussa siihen, että kielessä oikein lausuminen on yksi tärkeimmistä ja arvokkaimmista taidoista sen sijaan, että kieltä olisi opittu käyttämään ja tarkastelemaan työkaluna maailman ymmärtämiseen, asioiden refleктоimiseen, dialogiin, kyseenalaistamiseen ja vaikuttamiseen. Nämä tavoitteet avaavat oivallisesti keskustelun muille ideologioille, joita esittelen tulevissa alaluvuissa.

3.3 Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia

Toiseksi opetussuunnitelmaideologiaksi Schiro (2013) määrittelee yhteiskuntarelevanssia painottavan ideologian (The Social Efficiency Ideology). Samoin kuin edellisessä tieteenalajakoon perustuvassa ideologiassa, myös yhteiskuntarelevanssia painottavassa ideologiassa on läsnä taitoihin perustuva lähestymistapa kouluun. Taitojen omaksumisen perimmäinen tarkoitus määrittyy tässä ideologiassa kuitenkin eri tavoin.

Harbin ja Thomuren (2020) opetussuunnitelmaideoologioita luku- ja kirjoitustaidon oppimisen kontekstissa tarkastelevan tutkimuksen mukaan hyvän osaamisen määritteeksi asettuu yhteiskuntarelevanssia painottavan ideologian valossa käyttökielen oppiminen ja hallitseminen. Tällä viitataan siihen, että puhuttaessa luku- ja kirjoitustaidosta, tavoitteeksi asettuu kielitaito, jonka avulla oppilas pärjää ja menestyy koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa (Harb & Thomure, 2020). Kielen käyttötaito ja sen hyödyntäminen siis näyttäytyvät akateemisen maailman määrittelemää kielitaitoa arvokkaampana ja tärkeämpänä.

Esimerkki kuvastaa oivallisesti yhteiskuntarelevanssia painottavan ideologian luonnetta. Ideologian taustalla on ajatus siitä, että opetuksen tehtävä on muokata oppilaiden käytöstä ja taitoja siten, että heistä tulee yhteiskunnan kannalta hyödyllisiä, päteviä ja tehokkaita yksilöitä. Opetuksen ja koulun tarkoitukseksi asettuu valmistaa oppilaita merkityksekkääseen aikuiselämään yhteiskunnan jäsenenä (Schiro, 2013). Mäkinen ja Kujala (2017) tarkentavat vielä ideologian suhdetta oppijaan ja yksilöön, ja huomauttavat tämänkaltaisen aatemaailman näkevän lapsuuden ja nuoruuden vain välineellisenä vaiheena, jonka tehtävänä on johtaa ihminen aikuisuuden tuottavaan rooliin. Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia perustuukin ajatukselle siitä, että

koulun kautta oppilaille tuotetaan taitoja, jotka ovat yhteiskunnan kannalta tarpeellisia. Aatteen valossa koulutus siis määrittyy yhteiskunnalliseksi resurssiksi, jonka avulla pyritään valmistamaan yksilöitä yhteiskunnan kulloisiinkin tarpeisiin. Tätä kautta taas pyritään varmistamaan yhteiskunnallinen jatkuvuus. Yhteiskuntarelevanssin ideologian valossa koulutuksen onkin tarkoitus valjastaa kykyjä, joilla sosiaalista produktiivisuutta voidaan tulevaisuudessa turvata (Schiro, 2013).

Schiro (2013) määrittelee, että yhteiskuntarelevanssin ideologian tavoitteena on myös rakentaa koulutuksesta mahdollisimman tehokasta suhteessa aika- ja talousresursseihin. Schiro (2013) kuvailee myös opettajan ja koulun tehtävää tulostavasti diskurssien kautta. Yhteiskunta nähdään tällöin ikään kuin asiakkaana, jonka tarpeet opettajan tulisi tunnustaa ja sitten täyttää. Opettajan työtä värittävät siis hyötyajattelu ja tilivelvollisuus. Oppilaat luonnollisesti toimivat välineinä tässä logiikassa, sillä opettajan tehtävä on kasvattaa oppilas, joka on yhteiskunnan tarpeiden kannalta mahdollisimman tehokas tuotos (Schiro, 2013). Myös Mäkinen ja Kujala (2017) kuvaavat yhteiskuntarelevanssia painottavaa opettajaa operatiivisena, ulkoisesti säädeltynä toimijana, joka on tulostavasti työstään.

Kujala ja Mäkinen (2017) muotoilevat Schiron (2013) ajatuksia kuvaamalla, että yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia näkee tärkeäksi kehittää koulussa sellaisia taitoja, tietoja ja kykyjä, jotka tarjoavat oppijoille eväitä toimia tehokkaasti jatkuvasti monimuotoistuvammassa yhteiskunnassa. Myös Marulcu ja Akhiyik (2014) sivuavat yhteiskunnan kehityksen ja muuttumisen teemoja opettajien opetussuunnitelmaideologioita tarkastelevassa tutkimuksessaan. Muuttuvan yhteiskunnan luonnetta määrittelee tieteellinen ja teknologinen kehitys, talous, sekä globaali integraatio ja kulttuuri (Marulcu & Akhiyik, 2014).

Maruclu ja Akhiyik (2014) kuvaavat, kuinka koulutuksen kentällä tuntuu takovan ajatus siitä, että koulu tarvitsee systeemin (opetussuunnitelman), jonka avulla oppilaita voidaan valmistaa globaaliin talousmaailmaan ja yhteiskuntaan. Suunniteltaessa ja määriteltäessä tämän kaltaista opetussuunnitelmaa, jolla yhteiskunnan tarpeisiin voitaisiin vastata, ensin siis kartoitetaan yhteiskunnan tarpeet ja tätä kautta määritellään tieto, jonka koetaan olevan tarpeiden kanssa linjassa ja niiden saavuttamisen kannalta hyödyllistä. Esimerkki tällaisista tiedoista ja taidoista ovat myös niin sanotut ”21st century skills”, joiden

hallitsemisen on ajateltu tukevan yhteiskunnan tämänhetkistä kehityskulkua. (Schiro, 2013.)

3.4 Yksilöllistä kasvua painottava ideologia

Kolmas Schiron (2013) opetussuunnitelmaideoologioista on yksilöllistä kasvua painottava ideologia (The Learner Centered Ideology). Yksilöllistä kasvua painottavan ideologian valossa Harbin ja Thomuren (2020) tutkimuksessa koskien kirjallisuuden opetuksessa esiintyneitä opetussuunnitelmaideoologioita oppimistilanne nähdään ensisijaisesti vuorovaikutuksena tekstin ja oppilaan välillä. Tämän vuorovaikutuksen kautta oppilas luo omaa, yksilöllistä merkityksenantoa tekstille ja kehittää siten kontekstuaalista merkitystä tekstistä kokonaisuutena (Harb & Thomure, 2020).

Esimerkki kuvaa osuvasti yksilöllistä kasvua painottavan ideologian lähtökohtia ja tapoja tarkastella oppimista ja koulun tarkoitusta. Schiron (2013) mukaan tämä ideologia näkee koulun keskeisimpänä tavoitteena pyrkimyksen tarjota ihmiselle kasvatuksen kautta mahdollisuus kehittyä yksilönä omien luonnollisten taipumustensa mukaisesti. Koulutuksen kautta tulisi mahdollistua yksilön kokonaisvaltainen kasvu suhteessa hänen älyllisiin, sosiaalisiin, emotionaalisiin ja fyysisiin ominaisuuksiin (Schiro, 2013). Schiron (2013) mukaan koulutuksen tärkeimpänä teemana nähdäänkin kasvun käsite (the concept of growth). Yksilöllistä kasvua painottava ideologia näkee oppijan aktiivisena tiedon etsijänä, vapauttaan tavoittavana ja tahtoansa toteuttavana yksilönä (Mäkinen & Kujala, 2017).

Schiro (2013) määrittelee, että yksilöllistä kasvua painottavan ideologian valossa kasvattajan tärkein päämäärä on tuoda kasvatettavan luontaiset kyvyt esiin ja toimia terveellisen ja suotuisan kasvun fasilitoijana, eräänlaisena oppimisen tukijana ja avustajana. Tämä on tärkeää, jotta oppilaat voivat saavuttaa täyden potentiaalinsa ihmisinä (Schiro, 2013). Schiro (2013) toteaa, että yksilöllistä kasvua painottava ideologia näkeekin oppijoiden kyvyt sisäisinä taipumuksina, jotka yksilöiden tulee itse, tietysti kasvattajien tukemina tuoda kukoistukseen. Yksilöllistä kasvua painottava ideologia tarkastelee yksilön valmiuksia sisäsyntyisinä, jolloin koulutuksen tehtäväksi määrittyy kyvykkyyden ja potentiaalin kukoistuksen mahdollistaminen (Schiro, 2013).

Oppijat siis nähdään toimijoina, joilla on kasvun ja kehityksen avaimet jo itsellään, mutta joita sitten vain täytyy lannoittaa, ravita ja ohjata (Schiro, 2013). Kasvatuksen ja koulutuksen tehtäväksi asettuu Schiron (2013) mukaan oppijoiden sisäisten kykyjen ja taipumusten aktivointi ja kehittäminen. Ideologia näkee, että oikeissa olosuhteissa sisäiset taipumukset toimivat yksilölle keinoina saavuttaa haluamansa sen sijaan, että taipumukset eläisivät hänen sisällään passiivisina (Schiro, 2013). Opetussuunnitelmassa lapsi sijoitetaan suunnitelman lähtökohdaksi, jonka ympärille ja ehdoilla suunnitelmaa rakennetaan (Schiro, 2013). Oppilaat nähdään yksilöllistä kasvua painottavan ideologian valossa Schiroa (2013) mukaillen aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat tietoa, ymmärrystä ja merkitystä oppimalleen yksilöllisesti. Olennaiseksi tällöin muodostuu se, että oppilaiden tarpeet ja mielenkiinnonkohteet kohdataan koulussa (Schiro, 2013). Schiro (2013) kuvaa, että ideologian valossa oppilas voidaan tätä kautta altistaa juuri hänelle sopiville oppimiskokemuksille ja näin vastata oppilaan yksilöllisiin kehityksellisiin tarpeisiin. Ideologia näkee lisäksi, että oppimiselle ja kasvulle on annettava tarpeeksi aikaa ja vapautta (Schiro, 2013).

Kujala ja Mäkinen (2017) jatkavat Schiron (2013) pohdintaa todeten yksilöllistä kasvua painottavan ideologian korostavan oppilaiden itseohjautuvuutta ja aktiivista roolia tiedon käsittelijöinä ja merkitysten rakentajina. Nuoruudella ja lapsuudella ajatellaan olevan itseisarvo ja opetuksessa myös yksilöllisen tahdin merkitystä korostetaan. Kujala ja Mäkinen (2017) määrittelevät yhä koulun luonnetta ja toimintakulttuuria kuvaten oppimista kriittisenä sosiaalisena tapahtumana, jossa löydetään aina jotain uutta. Koulun tulisikin haastaa oppilaitaan aitoon ja tutkivaan oppimiseen. Schiro (2013) kuvaa, että ideaalitalanteessa opettaminen ja oppiminen ovat ikään kuin yksilöiden yhteisiä tutkimusmatkoja. Tiedon jakaminen, metakognitiiviset taidot sekä kriittinen tiedonhaku nostetaan kasvatuksen ja oppimisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi (Kujala & Mäkinen, 2017). Myös luovuus, itseilmaisuus, spontaani toiminta ja kokemuksellisuus nousevat keskiöön yksilöllistä kasvua painottavassa ideologiassa (Schiro, 2013).

Yksilöllistä kasvua painottava ideologia näkee oppimisen ja yksilöllisen kasvun vuorovaikutteisena prosessina, joka rakentuu suhteessa ympäristöön. Tätä kautta oppimisen lopputulemat ovat aina yksilöllisiä. Opettajan ja koulun tehtävä onkin kasvattaa oppilaista elinikäisiä oppijoita. (Schiro, 2013.) Tästä

näkökulmasta tarkasteltuna opettajien tehtäväksi nähdäänkin Schiron (2013) mukaan rakentaa ympäristöstä sellainen, että se edesauttaa kasvua tukemalla oppilaiden yksilöllistä merkityksenrakennusta. Ideologian valossa ideaaliopettaja on siis jotakin opetusta johtavan ja oppilaiden kasvua fasilitoivan aikuisen väliltä.

Schiro (2013) tekee oivallisen vertauksen opettajasta insinööriä, joka toimii oppilaan ja opetussuunnitelman välillä. Hän korostaa myös, että yksilöllistä kasvua painottavan ideologian valossa opettajan rooli näyttäytyy melko pienenä. Tämä onkin nähtävissä aiemmin mainitussa opettajan oppimista fasilitoivassa roolissa. Tärkeimpinä koulun ja opettajan tehtävää kuvaavina ja määrittävinä tekijöinä Schiro (2013) nostaa esiin oppilaiden kehitystason tunnistamisen, oppimista edistävän oppimisympäristön luomisen sekä oppilaiden haasteiden ja toisaalta kiinnostuksen kohteiden tukemisen.

3.5 Sosiaalis-rekonstruktioivinen ideologia

Neljäs Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologia, sosiaalis-rekonstruktioivinen ideologia (The Social Reconstruction Ideology) tarkastelee koulutusta myös yhteiskunnallisena välineenä, kuitenkin päinvastaisessa merkityksessä aiemmin esiteltyyn yhteisuntarelevanssia painottavaan ideologiaan nähden (Schiro, 2013, Mäkinen ja Kujala, 2017). Sosiaalis-rekonstruktioivisen ideologian ytimessä on Schiron (2013) mukaan yhteiskunnallisten ongelmien ja puutteiden tunnistus ja tunnustus. Tavoitteeksi kasvatukselle asettuukin pyrkimys korjata olemassa olevia haasteita sekä luoda kasvatuksen kautta hyvinvointia ja tasa-arvoa kollektiivisesti kaikille yhteiskunnan jäsenille (Schiro, 2013).

Schiro (2013) esittää, että ideologia lähtökohtaisesti tarkastelee yhteiskunnan tilaa sekä haasteita kriittisesti. Se näkee yhteiskunnassa esiintyvät epäkohdat väistämättöminä tosiasioina, joihin voidaan kuitenkin kasvatuksen ja koulutuksen keinoin puuttua (Schiro, 2013). Koulutuksen tarkoitus nähdään siis ennen kaikkea sosiaalisena prosessina, jonka kautta yhteiskuntaa uudelleen rakennetaan. Schiroa (2013) mukailen koulun tehtävä on visioida ja suunnitella, millainen toivottu sosiaalisesti oikeudenmukainen yhteiskunta olisi ja sitten pyrkiä toiminnallaan kohti sitä. Ideologia perustuu vahvasti uskoon siitä, että koulutuksella voidaan luoda merkittävää muutosta (Schiro, 2013). Schiro (2013)

määrittääkin aatteen keskeisimmäksi tehtäväksi kasvatuksen kautta mahdollistetun yhteiskunnallisen muutoksen.

Kujala ja Mäkinen (2017) jalostavat Schiron (2013) ajatuksia ja kuvaavat koulun tehtävää aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattajana. He tarkentavat, että koulun tulisi antaa oppilailleen taitoja tunnistaa yhteiskunnallisia ongelmia ja tarjota työkaluja toisenlaisen, paremman todellisuuden ja maailman visiointiin. Kasvatus siis nähdään väylänä muutokselle, jota ongelmallisena, viallisena ja epäterveenä nähty yhteiskunta kaipaa. Koulutuksen avulla yhteiskuntaa ajatellaan voitavan uudelleen järjestää ja tätä kautta estää sen itseään tuhoavan kierteen eteneminen (Schiro, 2013).

Aiemmin esitellyt Harb ja Thomure (2020) avaavat luku- ja kirjoitustaidon opetuksen näkökulmasta myös sosiaalis-rekonstruktivistista opetussuunnitelmaideologiaa. Harb ja Thomure (2020) kuvaavat, että sosiaalis-rekonstruktivistinen ideologia näkee lukemisen ja kirjoittamisen työkaluina voimaannuttaa oppilaita muuttamaan tämänhetkistä todellisuutta. Oppiaine toimii tällöin tapana ymmärtää yhteiskunnallis- historiallista perimää sekä erilaisia konteksteja (Harb & Thomure, 2020). Näiden tekijöiden kautta Harbin ja Thomuren (2020) mukaan oppilaan ajatellaan oppivan lukemaan ja ymmärtämään maailmaa ja yhteiskuntaa sen eri konteksteissa. Tätä kautta oppilaalle avautuu kyky kyseenalaistaa ja sitä kautta pyrkiä muuttamaan ympäröivää maailmaa ja yhteiskuntaa sekä siten aikaansaamaan sosiaalista muutosta (Harb & Thomure, 2020).

Kriittiseen tietoisuuteen kasvattaminen siis nousee keskiöön sosiaalis-rekonstruktivistisessa ideologiassa. Ideologia näkee oppilaat aktiivisina toimijoina, jotka kasvavat tietoisiksi yhteiskunnan asioista ja intresseistä (Harb & Thomure, 2020). Kasvatuksen ja koulutuksen pyrkimys on saada oppilaat ymmärtämään yksilöllisiä historioitaan ja tuomaan näkyväksi niitä eri konteksteja, jotka muodostuvat keskeisiksi heidän identiteettinsä kannalta. Summaten voidaankin todeta, että ideologia suuntaa katseensa tulevaisuuteen, mutta tekee sen menneisyyttä ja nykyhetkeä tarkastelemalla. (Schiro, 2013.) Sosiaalis-rekonstruktivistisen ideologian osalta on keskeistä myös huomata, että edellisistä opetussuunnitelmaideologioista poiketen sosiaalis-rekonstruktivistinen ideologia antaa eksplisiittisesti kasvatukselle ja koulutukselle kulttuurisen, poliittisen ja ekonomisen kontekstin (Harb & Thomure, 2020).

Tarkasteltaessa opettajan roolia ideologian valossa Harb ja Thomure (2020) toteavatkin, että kasvattaja on aatteen hengessä enemmän sosiaalinen aktiivi, kuin opettaja. Opettajan roolia pohdittaessa olennaista on myös oppilaan ja opettajan vuorovaikutus. Ideologia näkee, että oppilaat ja opettajat oppivat jatkuvassa interaktiivisessa prosessissa toinen toisiltaan (Schiro, 2013). Opettajan keskeinen tehtävä on Schiron (2013) mukaan tarjota oppilaille mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, jotta oppilaat kehittyisivät ymmärtämään sosiaalisia haasteita ja erilaisia tapoja käsitellä niitä. Koska sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia näkee yhteiskunnan olevan kriisissä, myös koulutuksen ajatellaan olevan samassa tilassa (Schiro, 2013). Tätä kautta ideologia toteaa hyvän koulutuksen ja kasvatuksen määrittelyn haasteelliseksi; koska koulutus ja yhteiskunta hakee uutta muotoaan, on uusi hyvän ja toimivan ideaali vasta muodostumassa (Schiro, 2013).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteutusta ja sen kulkua. Aluksi määrittelen tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen tieteenfilosofisia taustaoletuksia, joista siirryn esittelemään laadullisen tutkimuksen sekä käyttämieni aineistolähtöisen sekä teorialähtöisen analyysin piirteitä. Esittelen myös tutkimusaineistoa sekä sen keruuta, ja pohdin Opettaja -lehden pääkirjoitusten luonnetta tutkimusaineistona. Lopuksi kuvaan, kuinka tutkimus toteutettiin aineiston analyysien osalta.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten koulun tehtävää kuvataan vuosina 2019-2023 julkaistuissa Opettaja -lehden pääkirjoituksissa ja miten kyseiset tehtävät sitoutuvat opetussuunnitelmaideologioiden kautta koululle muodostuviin tehtäviin. Tutkimus pyrkii selvittämään, millaiseksi koulun tehtävät rakentuvat koulun virallisen toimintatason ja opetussuunnitelmaideologioiden kautta ymmärrettyinä. Tutkimustehtävänä on siis selvittää, millä tavoin koulun tehtävää kuvataan ajassamme ja miten nämä kuvaukset koulusta asettuvat yhteiskunnallisesta näkökulmasta suhteessa opetussuunnitelmaideologioiden kautta rakentuviin määräyksiin koulun ja kasvatuksen päämääristä. Tutkimus rakentuu kolmen tulkinnallisen tason varaan, joiden kautta kuvauksia koulun tehtävistä lähestytään. Tarkastelutasot etenevät konkreettisemmasta kohti yhä yleisempiä ja laajempia, yhteiskunnallisen näkökulman kautta tuotettuja kuvauksia koulun tehtävistä. Ymmärrys koulun tehtävistä siis rakentuu kehämäisesti siten, että aluksi tehtäviä paikannetaan ja rakennetaan konkreettisemmalla tasolla. Näiden löydösten pohjalta sitten edetään kohti yhä yleisempiä ja abstraktimpia tulkintoja koulun tehtävästä yhteiskunnallisemmalla tasolla.

Tutkimus siis on kiinnostunut siitä, millaiseksi koulun tehtävää määritellään yhteiskunnallisessa tulkintakehyksessä ja millaiseksi koulun tehtävät rakentuvat opetussuunnitelmaideologioiden valossa. Tutkimuksen avulla pyritään rakentamaan kuvaa koulusta ajassamme ja siten tuottamaan ymmärrystä koulussa, kasvatuksessa sekä laajemmin muussa yhteiskunnassa vaikuttavista ilmiöistä ja teemoista. Tavoitteena on tutkimuksen kautta lisätä ymmärrystä siitä laajemmasta kontekstista, jossa tämän päivän kasvattaja ja koulu operoi. Samalla tavoitteena on valottaa kasvatuksen taustalla vaikuttavia ideologisia taustaoletuksia. Tutkimus siis pyrkii tarkastelemaan koulua yhteiskunnan tasolla ja tavoittamaan kuvauksia siitä, minkälaisia tavoitteita koululle asetetaan tämän näkökulman valossa.

Koulun tehtävän määrittelyt sekä opetussuunnitelmaideologiat toimivat linssinä tähän laajempaan koulun toimintaa ohjaavaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tarkoitus on tämän näkökulman kautta ymmärtää koulua sitä ohjaavien ja määrittävien tekijöiden tuottamana ja siten myös tuoda näkyväksi, miten nämä tekijät ovat vaihtoehtoisia sekä toisaalta myös rinnakkaisia tapoja tarkastella koulun ja kasvatuksen päämääriä ja sisältöjä. Tutkimuksen tavoitteena on samalla tuoda esiin julkisessa keskustelussa tuotettua puhetta koulusta ja tehdä näkyväksi kasvatuksen kentän ääntä aiheen ympärillä.

Tavoitteena on tulevana opettajana tehdä näkyväksi myös itselle edellä kuvailtujen tekijöiden suhdetta. Yhteenvedona voidaan siis todeta, että tutkimuksen pyrkimys on laajemmin valottaa koulusta aikamme yhteiskunnallisessa kontekstissa tehtyjä määrittelyjä sekä tarkastella näitä määrittelyjä yhteiskunnallisen tahtotilan ja arvoilmaston tuotteena, joka on aina ajassa muuttuva ja sen kautta määrittyvä. Tätä kautta tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä koulun luonteesta ja valottamaan koulun ja kasvatuksen tavoitteisiin ja ihanteisiin liittyviä ajassa ja paikassa muuttuvia intressejä (Vitikka, 2009).

Tutkimustehtävän ohjaamana olen rakentanut kolme tutkimuskysymystä, joista ensimmäinen ja toinen rakentuivat aineistolähtöisesti ja kolmas otteeltaan teorialähtöisesti. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia tehtäviä koululle on tunnistettavissa Opettaja-lehden pääkirjoituksissa?

2. Onko Opettaja- lehden pääkirjoituksissa tunnistettavissa koulun tehtäviä ajankohtaisella yhteiskunnallisella tasolla kuvaavia teemoja?
3. Millä tavoin koulua ja opetussuunnitelmia ohjaavat ideologiset merkitykset ovat nähtävissä kuvauksissa koulun tehtävistä?

Tutkimuskysymykset rakentuivat kolmen tarkastelutason kautta muodostuen kolmeksi erilaiseksi tulkintatasoksi samasta ilmiöstä eli koulun tehtävistä. Tutkimuskysymykset rakentuivat konkretiasta kohti yhä abstraktimpaa siten, että konkreettisesta koulun tehtävän kuvauksen tasosta liikuttiin kohti yhä laajempaa yhteiskunnallista tulkintaa aiheesta. Ensimmäinen tutkimuskysymys muodostui konkreettisimmaksi kuvaten koulun virallista tasoa ja opetussuunnitelman opetustyölle antamia käytännön merkityksiä. Toisen tutkimuskysymyksen kautta tulkintaprosessia vietiin kohti yleisempiä kuvauksia ilmiöstä tarkastelemalla koulun tehtäviä ja opetussuunnitelman merkityksiä yhteiskunnan ja muuttuvan maailman näkökulmasta. Kolmas tutkimuskysymys on luonteeltaan laajin ja ulottaa koulun tehtävien tarkastelun yhä abstraktimmalle tasolle kuvaten koulun tehtäviä opetussuunnitelmaa ohjaavien ideologisten merkitysten kautta. Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys rakentuivat otteeltaan aineistolähtöisiksi. Kolmas tutkimuskysymys sen sijaan kiinnittyi tarkastelemaan koulun tehtäviä opetussuunnitelmaideologioiden valossa ja sen analyysi rakennettiin teorialähtöisesti.

4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimus sijoittuu tieteenfilosofisesti hermeneuttiseen perinteeseen. Hermeneuttinen suuntaus kuuluu ihmistieteiden perinteeseen, joka itsessään on kenttänä hyvin laaja ja kirjava, mutta jota kuitenkin yhdistää jaettu tutkimuksen kohde: mielen konstruoima maailma (Gadamer, 2004). Salonen (2007) toteaa, että hermeneutiikka tarkastelee maailmaa kokonaisuuksien ymmärtämisen ja tulkinnan kautta. Hermeneutiikka viittaakin sanana tulkitsevaan ja ymmärtävään. Hermeneuttinen voidaan nähdä tätä kautta vastakohtana positivistiselle ajattelulle (Salonen, 2007).

Hermeneutiikan juuret paikantuvat aina antiikkiin asti. Yhtenäiseksi tieteenalaksi hermeneutiikka kuitenkin muodostui 1800-luvun alussa saksalaisen Friedrich Schleiermacherin esittäessä, että muiden ajatusten ymmärtäminen sisältää ja edellyttää aina tekstin tulkintaa tavalla tai toisella (Raatikainen, 2004). Hermeneutiikan juuret paikantuvat tieteenfilosofian kentällä 1800-luvulla tehtyyn erontekoon niin sanottujen hengentieteiden eli ihmistieteiden ja luonnontieteiden välillä. Ero kiteytyy ymmärtämisen ja selittämisen käsitteisiin, joista selittävä luonne liitettiin luonnontieteisiin ja ymmärtävä ote taas miellettiin osaksi ihmistieteiden käsitystä tietämisen tavasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). 1800-luvun merkittävä hermeneutikko Wilhem Dilthey tarkensi määritelmää ihmistieteiden metodologisesta näkökannasta ja kuvasi ymmärtämisen sijaan suuntausta keskeisesti luonnehtivaksi tekijäksi tiedon sisällön ja sen luonteen. Ihmistieteellisen tutkimuksen tiedon sisällön luonne nimittäin kiteytyy ymmärrykseen tiedosta ihmisen konstruoimana todellisuutena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ihmistieteellinen tutkimus onkin Varton (1992, s. 85) sanoin ”aina ilmiöiden tutkimista, sen tutkimista, kuinka maailma on ihmiselle merkityksinä”.

Ihmistieteiden sisälle asettuvan hermeneuttisen perinteen valossa tutkimuskohde on olemassa toisenlaisella tavalla, kuin luonnontieteissä usein tutkittu fyysinen maailma ja todellisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikkakin ihmistieteiden sisältä on erotettavissa paljon toisistaan poikkeavia tieteenaloja, edellä kuvattu tekijä yhdistää suuntauksia perustavanlaatuisesti. Ihmistieteitä siis yhdistää yhteinen tutkimuksen kohde: mielen konstruoima maailma. Tämä maailma rakentuu merkityssisältöjen kautta ja ihmistieteellinen tutkimus perustuukin lähtökohdalle siitä, että yhteiskunnalliset käytännöt ovat aina olemassa ainoastaan ihmisen kautta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Raatikaisen (2004) mukaan tutkitun todellisuuden luonteen lisäksi ihmistieteitä, johon kasvatustiedekin luetaan, kuvaa ajatus siitä, että ymmärtäminen vaatii aina kohteen tulkintaa. Lisäksi ihmistieteitä yhdistää ymmärtämisen ja tulkinnan holistisuus eli kietoutuneisuus (Raatikainen, 2004). Tällä viitataan Raatikaista (2004) mukaillen osien merkityksen sidoksisuuteen osana kokonaisuutta ja päinvastoin. Tämä osien ja kokonaisuuden suhde tunnetaan nimellä hermeneuttinen kehä (Raatikainen, 2004). Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2005) mukaan hermeneuttista kehää voidaan pitää

hermeneutiikan keskeisenä avainkäsitteenä. Käsite viittaa ymmärryksen muodostumisen kehämäiseen luonteeseen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2005). Toinen tieteenfilosofista suuntausta keskeisesti määrittävä käsite on esiymmärrys. Esiymmärryksellä tarkoitetaan Rinnettä, Kiviraumaa ja Lehtistä (2005) mukailleen ymmärryksen ja tulkinnan pohjalla olevaa ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Tämä esiymmärrys toimii perustana tutkimuskohteen ymmärrykselle ja tulkinnalle. Täten esiymmärrys toimii runkona, jonka päälle hermeneuttinen kehä alkaa muodostua (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2005). Ymmärtäminen on siis aina tulkintaa, joka muodostuu aiemman ymmärryksen päälle ja joka sitten kehämäisesti rakentuu yhä eteenpäin (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2005).

Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2005) nostavat esiin yhteiskuntafilosofi Jurgen Habermansin luokittelun, jonka mukaan tieteellinen tieto voi tavoittaa kolmenlaisia erilaisia tiedonintressejä. Nämä kolme tiedonintressiä ovat tekninen, hermeneuttinen ja emansipatorinen tiedonintressi (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2005). Emansipatorisen tiedonintressin kiinnittyessä kriittiseen yhteiskuntatieteeseen ja filosofiaan, praktinen tiedonintressi taas kiinnittyy hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Kannisto, 2002). Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2005) esittävät, että tarkasteltaessa tiedonintressejä kasvatustieteiden kontekstissa, voidaan todeta, että tieteenalaa hallitsi pitkään tekninen intressi, joka kuitenkin vaihtui 1980-luvulla hermeneuttiseen eli ilmiöiden ymmärtämiseen kohdentuvaan painotukseen. Vaikka tekninen tiedonintressi esiintyy tiede- ja koulutuspolitiikan kentällä vahvana, on myös hermeneuttisella ja emansipatorisella tiedonintressillä vahva asema kasvatustieteiden sisällä (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2005).

4.3 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisen tutkimuksen kenttä on hyvin laaja ja se kokoaa alleen monenlaisia erilaisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka laadullisen tutkimuksen kenttä ja menetelmien kirjo on laaja, sitä yhdistää tavoite ymmärtää erilaisia ilmiöitä sekä tuottaa kuvailevaa, ymmärtävää tietoa tutkittavasta kohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998). Laadullinen tutkimus ei siis pyri ainoastaan

kuvailemaan asiantiloja ja tuottamaan uutta tietoa, vaan ennen kaikkea tuottamaan ymmärrystä niistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Verrattaessa määrälliseen tutkimukseen, laadullisten menetelmien kautta voidaankin Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan saavuttaa syvempi käsitys ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni aihe sitoutuu kouluun. Tätä kautta tutkimusaihe sitoutuu vahvasti myös yhteiskuntaan ja sen ilmiöihin. Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut koulua ja sitä kautta myös laajemmin yhteiskuntaa kuvaavista tehtävistä ja ilmiöistä, laadullinen menetelmä tuntuu valintana luonnolliselta. Tutkimukseni on laadulliselle otteelle tyypillisesti sidoksissa aikaan ja paikkaan, sillä koulua ja yhteiskuntaa määrittelevät käsitykset ovat ajassa ja paikassa muuttuvia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni ei pyri myöskään saavuttamaan yleistettävää tietoa, vaan kuvaamaan sitä todellisuutta, jonka kautta koulun tehtävää määritellään juuri valitussa kontekstissa, eli tämänhetkisen yhteiskunnallisen ilmaston tuottamana.

Tutkimukseni analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, jonka avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysimuoto istuu hyvin tutkimukseen myös siksi, että kyseessä on strukturoimaton aineisto. Sisällönanalyysin keinoin on mahdollista analysoida hyvin monenlaisia aineistoja ja menetelmää voidaankin hyödyntää melko vapaasti erilaisten dokumenttien analysoinnissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi sisällönanalyysi koettiin sopivana yleisanalyysimenetelmänä Opettaja -lehden pääkirjoitusten tarkasteluun. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi pohjaa loogiseen päättely- ja tulkintaprosessiin, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja lopuksi kootaan taas yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukailleen sisällönanalyysin onnistuneisuuden kannalta on tärkeää, että aineiston alkuperäinen informaatio ja sisältö säilyy mukana läpi koko analyysiprosessin. Analyysin lopputuloksena aineistosta rakennetaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jonka pohjalta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä perusteltuja ja luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Eskolan (2015) mukaan laadullisen analyysin lähtökohtaa voidaan määritellä aineistolähtöisesti (induktiivinen), teorialähtöisesti (deduktiivinen) tai

teoriasidonnaisesti (abduktiivinen). Näistä analyysimuodoista tutkimustani ohjaavaksi menetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen eli induktiivinen sekä teorialähtöinen eli deduktiivinen analyysi. Aineistolähtöisen analyysin kautta tutkimusaineistosta pyritään luomaan jäsennelty teoreettinen kokonaisuus siten, että empiiristä aineistoa rakennetaan tutkijan sanoittamana kohti yhä yleisempiä ja käsitteellisempiä kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisen analyysin keskiössä on ajatus siitä, ettei analyysia ja käsitteenmuodostusta ohjaa valmis teoria tai käsitejärjestelmä, vaan tutkimustehtävään vastaavat sisällöt nousevat aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teorialähtöinen analyysi sen sijaan nojaa vahvasti olemassa olevaan teoriaan. Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuukin aiempaan teoreettiseen malliin tai käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tapauksessa analyysin pohjana hyödynnettiin opetussuunnitelmaideologioiden teoriaa. Teorialähtöinen analyysi rakentuu siten, että aineistoa jäsennellään valitun teorian tai käsitejärjestelmän ohjaamana hyödyntäen deduktiivisen päättelyn logiikkaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineistolähtöisen tulkinnan kautta vastattiin kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jotka kuvasivat Opettaja -lehdessä koulun tehtävälle annettuja merkityksiä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyrittiin tavoittamaan lähtökohtaisesti aineistosta kumpuavia koulun tehtäviä ja koulun tehtävää kuvaavia teemoja. Näin empiirisen aineiston annettiin ikään kuin puhua omaa kieltään. Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkentui tutkimaan koululle ja opetustyölle kuvattuja konkreettisia merkityksiä. Koulun tehtäviä tarkasteltiin aineistolähtöisesti yksityiskohtaisen analyysin kautta, jossa aineistoa luokittelemalla Opettaja -lehden pääkirjoituksista etsittiin koulun tehtävää määrittäviä kuvauksia. Toinen tutkimuskysymys rakentui astetta yleisemmäksi tarkastellen aineistosta nousevia koulun tehtävää yhteiskunnallisemmasta perspektiivistä kuvaavia teemoja. Tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia aineistolähtöisen temaattisen analyysin kautta, jossa koulun tehtävien kuvauksia paikannettiin yhteiskunnan ja muuttuvan maailman näkökulmasta. Osana tätä temaattista analyysia aineistosta tehtiin merkitysten tulkintaa pääkirjoituksista paikannettujen teemojen osalta.

Kolmatta tutkimuskysymystä lähestyttiin teorialähtöisesti ja kysymys suuntautui tarkastelemaan koululle kuvattuja tehtäviä laajemmasta

yhteiskunnallisesta linssistä, ideologioiden kautta rakentuvina. Kolmas tutkimuskysymys rakennettiin abduktiivisen tulkinnan logiikan ohjaamana teorialähtöiseksi. Tutkimuskysymyksen analyysi toteutettiin hyödyntäen opetussuunnitelmaideologioiden tarjoamia näkökulmia tulkinnassa koulun tehtävistä. Tutkimuskysymyksen kautta pääkirjoituksista löydettyjä kuvauksia koulun tehtävistä siis jäseneltiin opetussuunnitelmaideologioiden kautta. Seuraavaksi kuvaan vielä tarkemmin tutkimuskysymysten keskinäistä suhdetta analyysin rakentumisen ja tulkinnan kannalta avaamalla kolmen erilaisen tutkimuskysymyksen kautta kehittyneitä analyysiprosessin kokonaisuutta sekä siihen liittyvää tulkinnan logiikkaa.

Tutkimuskysymysten kautta koulun tehtävien tarkastelulle rakennettiin kolme erilaista tasoa. Analyysin kiintokohde oli jokaisen tutkimuskysymykseen osalta sama; minkälaisia tehtäviä koululle kuvataan. Tutkimuskysymyksiä kuitenkin erotti toisistaan perspektiivinmuutos, jonka kautta kukin kysymys tarkasteli koulun tehtävää eri näkökulmasta. Analyysi muodostettiin kehämäisesti rakentamalla uusi tutkimuskysymys aina edellisestä tavoitetun ymmärryksen pohjalle. Voidaankin ajatella analyysiprosessin rakentuneen hermeneuttisen kehän periaatteen ohjaamana. Hermeneuttinen kehä kuvaa tulkinnallista prosessia, jonka avulla tutkimuskohteesta muodostetaan ymmärrystä. Keskeistä on, että prosessissa tulkinta ja ymmärtäminen kulkevat käsi kädessä kietoutuen analyysissä toinen toisiinsa (Raatikainen, 2004). Ymmärryksen rakentaminen kehämäisesti tulkinnallisten kerrosten kautta kuvaa myös kolmen tutkimuskysymyksen kautta tekemääni analyysia, jossa jokainen analyysikierron toi koulun tehtävien tulkinnalle ja ymmärrykselle uuden tason.

Hermeneuttisen kehän lähtökohtana ajatellaan olevan esiymmärrys, jolla viitataan tutkittavan ilmiön ja sen analyysin taustalla vaikuttavaan, jo olemassa olevaan pohjatietoon ja ymmärrykseen ilmiöstä (Raatikainen, 2004). Esiymmärryksen voidaan ajatella ohjanneen tutkimuksessa tutkimustehtävän muodostamista ja ensimmäisen, koulun tehtävien kuvauksia tavoittelevan tutkimuskysymyksen muotoilua sekä sen kautta aiheesta tavoitettuja kuvauksia. Toinen tutkimuskysymys rakentui ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta tavoitetun ymmärryksen pohjalle laajentaen koulun tehtävien tulkintaa kohti yhteiskunnallisempaa ja yleisempää tarkastelukulmaa. Kolmas analyysikierron vei tulkintaa eteenpäin koulua ohjaavien ideologisten merkityksenantojen

näkökulmasta. Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta tulkintaa nostettiin yhä käsitteellisemmälle ja yleisemmälle tasolle pyrkimällä rakentamaan ymmärrystä koulun tehtävistä koulua ja kasvatusta ohjaavien ideologisten näkökulmien kautta. Näin analyysiprosessi rakentui kolmen tutkimuskysymyksen kautta kokonaisuudeksi, jossa ymmärrys koulun tehtävästä laajeni jokaisen tarkastelutason ja tulkintakierroksen kautta kohti yhä syvempää käsitystä tutkittavasta aiheesta.

4.4 Aineiston keruu ja kuvaus: Opettaja- lehden pääkirjoitukset tutkimuskohteena

Tutkimuksen aineisto valikoitui Opettaja -lehden pääkirjoituksista. Opettaja -lehti on opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuodesta 1973 lähtien julkaisema järjestölehti, jonka levitys jakautuu kaikille järjestön jäsenille varhaiskasvatuksen opettajistosta aina aikuiskoulutukseen. Lehden voidaan siis ajatella edustavan opetusalaa hyvin monipuolisesti ja isolla volyymilla. Työssään opettajina toimivien lisäksi Opettaja -lehden levityksen piiriin kuuluu myös kansanedustajat, opetushallinnon virkamiehet sekä opettajaopiskelijat (Nuutinen, 2005). Tämä viestii siitä, että lehdellä on hyvin laaja vaikutuskenttä. Verkkosivuillaan lehteä kuvaillaan yhteiskunnallisena vaikuttajana koulutus-, koulu-, ja palkkapolitiikan edustajana (Nuutinen, 2005). Opettaja -lehti tarjoaakin ikkunan kasvatukseen ja koulun piirissä puhuttaviin ilmiöihin ja teemoihin.

Opettaja -lehden merkitystä kasvatukseen ja koulutuksen kentän edustajana voidaan siis pitää huomattavana ja tärkeänä, mutta toisaalta myös lehden luonteenlaatu tutkimusaineistona on tärkeä tiedostaa. Opettaja -lehti on järjestölehti, jossa näkyy vahvasti ammatillinen edunvalvonta. Luonteensa vuoksi lehden tavoite on ajaa oman eturyhmänsä asioita, jonka takia näkökulmat käsiteltäviin aiheisiin saattavat toisinaan näyttäytyä jokseenkin yksioikoisina ja näkemyksellisesti latautuneina. On siis hyvä tiedostaa, että tätä kautta lehden julkaisujen taustalla vaikuttaa erilaisia poliittisia tavoitteita sekä taloudellisia sitoumuksia, jotka kyseisen järjestölehden kontekstissa pohjaavat ideologioiden ja tavoitteiden valossa vahvasti opettajien edun valvontaan (Eskola, 1973).

Tutkimukseni vaihtoehtoisia aineistomahdollisuuksia pohtiessani punnitsin Opettaja -lehden rinnalla myös Helsingin Sanomia mahdollisena kohteena, joista

aineiston voisi kerätä. Päädyin lopulta Opettaja -lehteen siksi, että halusin aineistoksi kasvatuksen kentälle paikantuvan julkaisumedian. Tätä kautta ajattelin voitavan tavoittaa puhetta, jota koulusta tuotetaan alan kontekstin sisällä sen sijaan, että koulun tehtävää tarkasteltaisiin jonkin toisen, yleismaailmallisemman median ja sen monenkirjavien linssien läpi. Valitsemalla aineistoksi koulun kentälle sijoittuva lehti, pyrittiin siis varmistamaan, että saavutettaisiin mahdollisimman tarkasti kuvauksia juuri koulun ja kasvatuksen tehtävistä, eikä esimerkiksi muista aiheita sivuavista ilmiöistä. Valitsemalla aineistoksi opetus- ja kasvatustieteen järjestölehti pyrittiin myös varmistamaan aineiston tasalaatuisuus. Sen sijaan, että muista julkaisumedioista, kuten Helsingin Sanomista, olisi etsitty koulutusta ja koulua käsitteleviä tai niitä sivuavia artikkeleita, voitiin Opettaja -lehdestä haravoida tutkimukseen aineisto, joka varmuudella ja täyspainoisesti käsitteli haluttua ilmiötä.

Opettaja -lehden sisällöstä tutkimuksen aineistoksi päätettiin valita lehdessä julkaistuja pääkirjoituksia. Pääkirjoitukset edustavat lehden virallista linjaa ja näkemystä asioihin ja tätä kautta niiden nähtiin myös heijastavan koulun kenttää laajemmin. Tämän vuoksi aineistoksi valittiin juuri pääkirjoitukset esimerkiksi kolumnien sijaan. Pääkirjoitukset takasivat aineiston tasalaatuisuutta myös siinä mielessä, että ne olivat pääosin yhden ja saman päätoimittajan kirjoittamia. Tämä voidaan toki nähdä tutkimuksen kannalta myös heikkoutena, mutta sen rooli ennen kaikkea vahvuutena halutaan tunnustaa. Mikäli lehdestä nimittäin olisi valittu tarkasteltavaksi eri kirjoittajien kirjoittamia artikkeleita, olisi kenties keskeiseksi noussut pohdinta siitä, kuinka esimerkiksi artikkelin kirjoittaja, hänen statuksensa sekä näkökulmansa vaikuttavat kirjoitukseen ja sen sisältöön. Tämänkin näkökulman nähtiin vahvistavan ajatusta siitä, että aineistoksi valitut tekstit edustaisivat mahdollisimman yhdenmukaisesti ja kattavalla tasolla kuvauksia koulusta.

Erilaisten aineistotyyppien joukossa lehtiartikkelit voidaan sijoittaa valmiiden aineistojen ja dokumenttien ryhmään (Uusitalo, 1991). Uusitalo (1991) jakaa valmiita aineistoja ja dokumentteja edelleen viiteen luokkaan, jotka hän nimeää seuraavasti: aikaisempien tutkimusten aineistot, tilastot, henkilökohtaiset dokumentit, organisaatioiden asiakirjat sekä joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteet. Näistä Opettaja -lehden pääkirjoitukset edustavat aineistotyyppinä joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteita. Eskola ja Suoranta (2014) toteavat, että

joukkotiedotuksen julkaisema aineisto istuu hyvin laadullisen tutkimuksen aineistoksi. Koska sitä on myös runsas määrä saatavilla, voi myös tutkimuksen tekijän olla hyödyllistä harkita valmista aineistoa vaihtoehdoksi (Eskola & Suoranta, 2014).

Tutkimuksen aineisto päädyttiin rajaamaan vuosina 2019- 2023 julkaistuihin kirjoituksiin. Tähän päädyttiin ensinnäkin siksi, että aikahaarukka haluttiin pitää melko pienenä. Juuri kyseinen viiden vuoden jakso valikoitui, koska sitä edeltävissä julkaisuissa näkyi vahvasti koronapandemiaan liittyvä puhe. On kuitenkin huomioitava, että kirjoitukset sijoittuvat juuri koronapandemian raukeamisen aikaan ja tätä seuranneeseen pandemian jälkeiseen aikakauteen, jolla luonnollisesti on vaikutuksensa kirjoituksiin. Aineiston rajaaminen pandemian kannalta nähtiin kuitenkin siten, etteivät valitun ajanjakson pääkirjoitukset enää käsitelleet pandemia-aikaa samassa mittakaavassa, kuin vuotta 2019 edeltäneet kirjoitukset. Pandemia- aikaa edeltävät julkaisut taas käsitelivät laajasti vuonna 2014 uudistettuja opetussuunnitelman perusteita. Nämä syyt heijastuivat aineiston aikaikkunan rajaamiseen. Luonnollisesti tutkimuksen aineiston haluttiin myös olevan tuoretta, koska tutkimus on kiinnostunut koululle annetuista tehtävistä tässä ajassa ja yhteiskunnassa.

Aineiston laadun osalta myös aineiston koko nousee keskeiseksi kysymykseksi. Laadullisen tutkimuksen aineiston koosta puhuttaessa on usein todettu, että aineiston koon sijaan aineiston osuvuus ja laatu sekä siitä tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys toimivat aineiston laajuutta parempina laadun mittareina (Eskola & Suoranta, 2014). Aineiston koon suhteellisuutta voidaan perustella siis laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisen, ilmiöiden kuvaamisen ja teoreettisesti mielekkäiden tulkintojen tekemisen kautta sen sijaan, että ilmiön yleistettävyyttä pidettäisiin päämääränä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tähän aineistoon valikoitui lopulta 21 Opettaja -lehdessä julkaistua pääkirjoitusta, jotka kerättiin Opettaja -lehdessä vuosina 2019-2023 julkaistujen pääkirjoitusten joukosta. Opettaja -lehti julkaistaan kaksi kertaa kuussa, jolloin yhden vuoden aikana lehteä julkaistaan 24 numeroa. Viiden vuoden aikajaksolle siis mahtui melko monta pääkirjoitusta. Kirjoituksia, joissa käsiteltiin tarkasti jotakin tiettyä ajankohtaista asiaa rajattiin aineistosta paljon pois. Näin tehtiin myös puhtaasti koulutuspolitiikkaan tai muuhun järjestölehdelle ominaiseen ammattijärjestöön ja sen toimintaan suuntautuvien kirjoitusten osalta. Lopulliseen

aineistoon valittiin 21 pääkirjoitusta, joista oli löydettävissä koulun tehtävää luonnehtivia kuvauksia.

Aineisto kerättiin manuaalisesti hyödyntämällä Opettaja -lehden verkossa julkaistuja numeroita. Lehden jokainen julkaisu on saatavilla verkossa, joka helpotti ja nopeutti aineiston keruuta ja käsittelyä. Koska pääkirjoitukset ovat tekstityyppinä melko lyhyitä, tekstien läpikäynti valitun aikaikkunan sisällä oli mahdollista. Monia kirjoituksia myös pystyttiin rajaamaan jo otsikoinnin perusteella pois. Aineistoa käsiteltiin tekstinä Word-tiedostossa ja jokaiseen aineistoon sisällytettyyn pääkirjoitukseen lisättiin tunnistetiedoiksi lehden julkaisunumero, pääkirjoituksen otsikko sekä julkaisuvuosi. Erityisesti julkaisunumero sekä vuosiluku oli tärkeä taltioida osaksi aineistoa, sillä niistä tehtiin myöhemmin tulosten esittelyn yhteydessä tunnistetiedot aineistositaatteihin. Muutoin kirjoitukset kopioitiin täysin sellaisinaan osaksi aineistoa. Kun aineisto oli kerätty yhdeksi tiedostoksi, oli aika aloittaa aineiston varsinainen analyysi.

4.5 Analyysin toteutus ja kuvaus

Tässä luvussa esitellään tehdyt analyysit avaamalla käytettyjä analyysitapoja, analyysien kulkua sekä niihin liittyneitä valintoja. Tarkoituksena on tätä kautta kuvata ja selostaa tutkimustulosten syntyä. Analyysin kuvaus on rakennettu tutkimuskysymysten ohjaamana kolmeksi alaluvuksi siten, että aluksi esitellään ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen pohjalta tehdyt aineistolähtöiset analyysit ja tämän jälkeen kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaava teorialähtöisen analyysi.

4.5.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkentui tutkimaan koululle ja opetustyölle kuvattuja konkreettisia merkityksiä. Koulun tehtäviä tarkasteltiin aineistolähtöisesti yksityiskohtaisen analyysin kautta, jossa aineistoa luokittelemalla Opettaja -lehden pääkirjoituksista etsittiin tutkimuskysymykseen vastaavia kuvauksia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta vastattiin

kysymykseen: ”Millaisia tehtäviä koululle on tunnistettavissa Opettaja -lehden pääkirjoituksissa?”.

Aineistoa analysoitiin Milesin & Hubermanin (1994) aineistolähtöisen analyysin mallia seuraten. Malli jakaa analyysin kolmeen eri vaiheeseen, joista ensimmäisessä aineisto pelkistetään eli redusoidaan. Aineiston pelkistämistä seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely. Aineiston analyysin kolmas vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Abstrahointi tarkoittaa teoreettisten käsitteiden rakentamista analysoidusta datasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Alla on eritelty hyödyntämäni Tuomen ja Sarajärven (2018) hahmottelema runko aineistolähtöisen analyysin tekemisestä. Olen muotoillut esimerkkiä omaan tutkimukseeni sopivaksi ja kuvaan sen kautta analyysin kulkua ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

1. Pääkirjoitusten lukeminen ja yleiskuvan muodostaminen kirjoituksista sekä niiden sisällöstä
2. Kirjoituksista tutkimuskysymyksiin vastaavien ilmaisujen etsiminen ja tutkittavaa ilmiötä kuvaavien ilmaisujen etsiminen
3. Löydettyjen ilmaisujen (alkuperäisilmaisut) listaaminen ylös
4. Alkuperäisilmaisujen muuttaminen pelkistetyiksi ilmaisuiksi ja niiden listaaminen
5. Samankaltaisuuksien ja eriävyyksien etsiminen pelkistettyjen ilmaisujen joukosta
6. Pelkistettyjen ilmaisujen yhdistäminen alaluokiksi
7. Alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi

Aineiston analyysi alkoi huolellisella aineiston läpiluvulla. Tällä varmistettiin, että aineiston sisältöön perehdyttiin perinpohjaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistoon perehtymisen kautta aineistosta pyrittiin muodostamaan yleiskuvaa ja tutustumaan sen luonteenlaatuun.

Seuraavaksi aineistoa alettiin pelkistämään alkuperäisdatasta. Pelkistämisen kautta aineistosta riisuttiin ylimääräinen sisältö ja kerättiin ylös tutkimustehtävän näkökulmasta keskeinen sisältö (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston pelkistämistä tehtiin paikantamalla tekstistä tutkimuskysymykseen istuvia kuvauksia eli ilmaisuja, joissa tavalla tai toisella kuvattiin koulun tehtäviä. Aineistosta poimitut ilmaisut koodattiin värien avulla alleviivaamalla saman

aihepiirin ilmaisut samalla värillä. Pelkistetyt ilmaukset rakennettiin näistä koulun tehtävää kuvaavista alkuperäisilmaisuista. Koska pelkistetty aineisto rakentaisi aineiston ryhmittelyn perustan, tuli tässä vaiheessa analyysia varmistaa, että polku takaisin alkuperäisdataan oli saavutettavissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Seuraavaksi oli vuorossa aineiston ryhmittely. Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukailten aineiston ryhmittelyn kautta rakennetaan runkoa tutkimuksen perusrakenteelle ja hahmotellaan alustavia kuvauksia tutkimusaiheesta. Aineistoa ryhmiteltiin etsimällä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia aiemmin luetteloiduista pelkistetyistä ilmaisuista. Yhdistäviä tekijöitä sisältävät ilmaisut koottiin yhteen ja ryhmiteltiin isommiksi kokonaisuuksiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Luokittelun kautta pilkottiin ja ryhmiteltiin aineistoa aihealueittain. Luokittelun kautta aineistoa samalla tiivistettiin yhä yleisempien käsitteiden alle. Samaa aihetta kuvaavista ilmaisuista muodostettiin alaluokkia, jotka kuvasivat aineistosta nousseita erilaisia tapoja kuvata koulun tehtävää. Alaluokat muodostettiin luokittelussa pelkistettyjen ilmaisujen pohjalta ryhmitellyistä samaa aihepiiriä kuvaavista ilmauksista.

Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukailten alaluokat saavat nimekseen aineiston sisältöä kuvaavan käsitteen. Ilmiötä kuvaava käsite, piirre tai käsitys voi esimerkiksi olla luokitteluyksikkö (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alaluokat nimettiin analyysissa sen mukaan, minkälaisen sisältöjen kautta koulun tehtävää määriteltiin. Alaluokat rakentuivat täten niistä ryhmitellyistä sisältökokonaisuuksista, joita aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn seurauksena oli pääkirjoituksista muodostettu. Aineistosta muodostettiin yhteensä 23 alaluokkaa. Koska alaluokkia muodostui luokittelun tuloksena näinkin paljon, ei niitä ole tarkoituksenmukaista kirjallisesti avata tähän. Luokat on eritelty analyysista tehdyn taulukoinnin yhteydessä (taulukko 1).

Luokittelun tuotteena aineiston dataa rakennettiin kohti yhä yleisempiä ja kattavampia kuvauksia koululle annetuista tehtävistä. Alaluokkien nimeämisestä analyysi jatkui alaluokkien yhdistelyyn. Näin alaluokista muodostettiin yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Yläluokat nimettiin niitä yhdistävän teeman mukaan. Aineiston 23:sta alaluokasta muodostettiin viisi yläluokkaa. Nämä viisi yläluokkaa nimettiin seuraavasti: koulun tehtävä oppijalähtöisenä kasvattajana, koulun tehtävä ilmastokasvattajana, koulun tehtävä yhdenvertaisuuden rakentajana,

koulun tehtävä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana sekä talouden tarpeiden täyttäjänä ja koulun tehtävä tiedekasvattajana.

Analyysin kolmas vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen (Miles & Huberman, 1994). Käsitteellistämisen avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä tutkimusaineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Abstrahointiprosessiksi voidaan ajatella koko aineiston luokitteluprosessi, sillä abstrahointia tehdään aineiston luokittelun kautta jäseneltäessä aineistoa yhä laajempien käsittekokonaisuuksien alle. Luokittelu ja käsitteellistäminen kulkevatkin analyysiprosessissa käsi kädessä; ryhmiteltäessä aineistoa luokiksi, rakennetaan myös luokkia kuvaavia teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Luokittelun viimeisessä vaiheessa nimettiin vielä yläluokkia sitova ja asetettua tutkimuskysymystä kuvaava yhdistävä luokka: ”koululle kuvattuja tehtäviä”. Lopuksi kaikki muodostetut luokat vielä koottiin alla esitettyyn taulukkoon.

TAULUKKO 1. Opettaja -lehden pääkirjoituksissa koululle kuvailtuja tehtäviä

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
itsenäinen ajattelu (oppilas ja opettaja)	Koulun tehtävä oppijalähtöisenä kasvattajana	Koululle kuvattuja tehtäviä
kasvurauhan takaaminen lapsille		
innostaminen ja tiedonhalun herättäminen		
vahvuusperustaisuus ja kannustaminen		
yksilöllisyyden ravitseminen		
itsetunnon ja minäkäsityksen rakentumisen tukeminen	Koulun tehtävä ilmastokasvattajana	
ekologisiin arvoihin kasvattaminen		
ekososiaalinen sivistys		
koulu ilmastonmuutoksen hillitsijänä		
hyvän elämän arvojen täyskäännös	Koulun tehtävä yhdenvertaisuuden rakentajana	
aatemaailmojen muuttumisen tunnistaminen		
yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen		
yhteiskunnallisen eriarvoistumisen hillitseminen	Koulun tehtävä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana	
koulu yhteiskuntaa pyörittävänä/ hyödyttävänä ja kehittäväänä voimana		
koulu yhteiskunnan vakauden ylläpitäjänä		
koulun tehtävä talouden tarpeiden täyttäjänä, koulu osaajien tuottajana työelämään		

tiedeosaaminen sekä tiedon hankkimisen ja arvioimisen taidot	Koulun tehtävä tiedekasvattajana	
tieteen merkitys		
luottamus tieteeseen/ tiedepääoma		
tiede ja koulutus tulevaisuuden rakentajina		

Aineiston käsitteellistämisen kautta alkuperäisdatan sisältämistä ilmauksista edettiin ilmiötä kuvaaviin käsitteellistykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ne tarkoittivat tutkimuksessa ala- ja yläluokiksi jäsenneiltyjä kuvauksia koululle annetuista tehtävistä.

4.5.2 Toinen tutkimuskysymys

Toisen tutkimuskysymyksen kautta etsittiin vastauksia kysymykseen: ”Onko Opettaja -lehden pääkirjoituksissa tunnistettavissa koulun tehtäviä ajankohtaisella yhteiskunnallisella tasolla kuvaavia teemoja?” Tutkimuskysymykseen vastattiin aineistolähtöisen temaattisen analyysin kautta, jossa koulun tehtävien kuvauksia paikannettiin yhteiskunnan ja muuttuvan maailman näkökulmasta. Toisen tutkimuskysymyksen kautta koulun tehtävien tarkastelulle rakentui toinen analyysikierrös. Tutkimuskysymyksen näkökulma muovautui nyt astetta ensimmäistä yleisemmäksi tarkastellen aineistosta nousevia koulun tehtäviä kuvaavia ilmaisuja valitun ajanjakson tuottamasta ajankohtaisesta yhteiskunnallisesta perspektiivistä käsin. Osana tätä temaattista analyysia aineistosta tehtiin merkitysten tulkintaa pääkirjoituksista löydettyjen teemojen osalta. Aineistosta paikannetut teemat rakentuivat siis temaattisen, tulkinnallisen analyysiprosessin tuloksena. Teemat toimivat täten uuden näkökulman kautta rakennettuna toisena analyysikierröksena, jonka avulla koulun tehtävien tarkasteluun lisättiin uusi tulkinkerros. Seuraavaksi kuvaan aineistosta analyysin tuloksena rakennettujen koulun tehtävää kuvaavien teemojen syntyä.

Analyysimuotona teemoittelussa aineistosta pyritään tavoittamaan ja muotoilemaan tutkimusongelmaa valaisevia aihekokonaisuuksia eli teemoja (Eskola & Suoranta, 1998). Teemoittelu on analyysimuotona luokittelun kaltaista toimintaa kuitenkin sillä poikkeuksella, että siinä painottuu löydettyjen teemojen sanallinen sisältö eli se, mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu.

Temaattisessa analyysissä myös tutkijan tulkinnallinen ote teemojen muodostuksessa ja erityisesti teemojen jäsentelyssä nousee keskeiseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Osana tämän tutkimuksen temaattista analyysia aineistosta tehtiinkin merkitysten tulkintaa pääkirjoituksista löydettyjen ja kuvattujen teemojen suhteen. Teemoittelu perustuu aineiston järjestelyyn aihepiirien mukaisesti. Tutkittavasta ilmiöstä etsitään eri aihepiirejä kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska toisen tutkimuskysymyksen analyysiprosessi rakentui ensimmäisen aineistolähtöisen analyysin kautta saavutettuun ymmärrykseen koulun tehtävistä, toimi aikaisemmin tehty luokittelu pohjana ja tukena temaattisessa analyysissä.

Analyysi eteni siten, että koulun tehtäviä kuvailevasta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta muodostetusta luokittelusta lähdettiin paikantamaan teemattisia kokonaisuuksia. Toisin sanoen rakennettua luokittelua alettiin analysoida uudesta näkökulmasta. Nyt aineistosta paikannettiin teemoja, joissa koulun tehtävälle kuvattiin toisen tutkimuskysymyksen suuntaista tulokulmaa. Aineiston tarkastelu aloitettiin lukemalla ensin alkuperäinen aineisto huolellisesti läpi. Tätä kautta aineistosta muodostettiin vielä uudelleen kokonaiskuva. Näin oli mahdollista tehdä myös alustavia havaintoja aineistossa esiintyvistä teemoista.

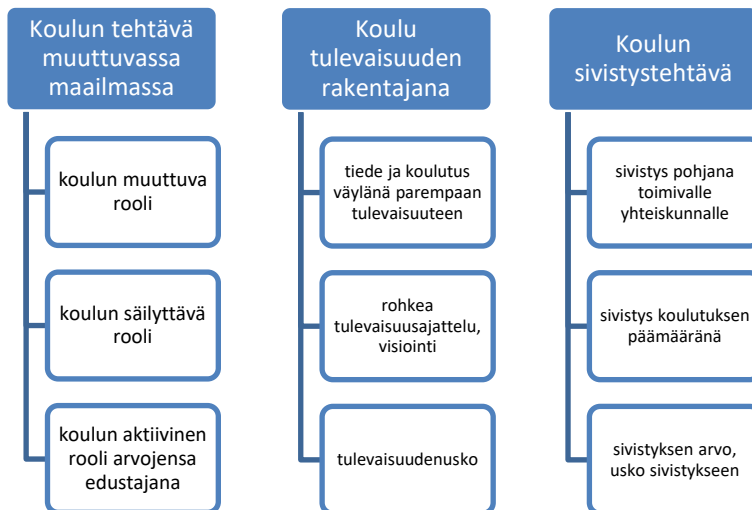
Seuraavaksi analyysi eteni tarkastelemaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastanneen aineistolähtöisen analyysin kautta muodostettuja alaluokkia sekä erityisesti niiden sisältämiä pelkistettyjä ilmauksia. Aineistosta muodostettujen pelkistettyjen ilmaisujen joukosta pyrittiin tavoittamaan erilaisia aihekokonaisuuksia. Pelkistetyistä ilmauksista paikannettiin samankaltaisuuksia tarkastelemalla aineiston välisiä, jaettuja merkityksenantoja. Näin pyrittiin tavoittamaan luokkia yhdistäviä teemoja. Seuraava taulukointi kuvaa aineistosta paikannettuja koulun tehtäviä kuvaavien teemojen muodostusta. Taulukointi esittää samaan temaattiseen kokonaisuuteen sijoitetut pelkistetyt ilmaisut. Taulukon luettavuuden vuoksi taulukointi esittää vain osa kutakin temaattista kokonaisuutta kuvaavista pelkistetyistä ilmauksista. Esitetyt pelkistetyt ilmaisut kuitenkin havainnollistavat muodostettujen teemojen luonteenlaatua ja sisältöä. Aineistoa kuvaavat teemat paikantuivat kuvaamaan koulun roolia suhteessa maailman muutokseen, tulevaisuuteen sekä sivistykseen. Alla oleva taulukko esittää temaattista

jäsentelyä kuvaavat pelkistetyt ilmaisut sekä teemoja kuvanneet alustavat työnimet.

TAULUKKO 2.

Suhde muutokseen	Tulevaisuuden teemat	Sivistyksen teemat
<ul style="list-style-type: none"> - koulun on muututtava maailman mukana - perinteiset arvot - liberaalit arvot - polarisoituvan yhteiskunnan ilmiöt koulussa - arvot ratkaisevat; näkyviin arvot, joihin koulu uskoo - koulu vastavirtaan uijana suhteessa kehitystrendeihin ... 	<ul style="list-style-type: none"> - tiede ja koulutus toivon tukipilareina - koulutus avaimena parempaan tulevaisuuteen - hyvän elämän arvojen täyskäännös - opettajan täytyy uskoa tulevaisuuteen - taidot tulevaisuudessa - tulevaisuuden koulu ... 	<ul style="list-style-type: none"> - sivistys syvää ymmärrystä ihmisen arvosta - sivistys ei nippelitietoa eikä koneoppimista - opettaja uskoo sivistykseen - sivistys koulutuksen tehtävä - sivistys pohjana toimivalle yhteiskunnalle ...

Teemaattisessa analyysissä aineistoa luokitellaan keskeisimpiin teemoihin (Metsämuronen, 2006). Näin tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Edellä esitetyn taulukoinnin havainnollistamalla tavalla aineistosta hahmottui alaluokkien ja pelkistettyjen ilmaisujen tarkastelun tuloksena kolme laajempaa aihekokonaisuutta, jotka kuvasivat koulun tehtävää valitun tarkastelukulman kautta. Nämä kolme teemaa nimettiin lopulta seuraavasti: *Koulun tehtävä muuttuvassa maailmassa*, *Koulu tulevaisuuden rakentajana* ja *Koulun sivistystehtävä*. Suhteessa ensimmäisen tutkimuskysymyksen löydöksiin, nämä teemat kuvasivat koulun tehtäviä yleisemmällä ja abstraktimmalla tasolla luonnehtien koulun suhdetta yhteiskuntaan ja muutokseen. Jokaisen teeman alaisista pelkistetyistä ilmaisuista rakennettiin alaluokat, jotka kuvasivat teemojen keskeisimpiä sisältöjä. Muodostetut kolme teemaa sekä niiden alaluokat on koottu kuvioon 1.



KUVIO 1. Koulun tehtävää ajankohtaisen yhteiskunnan ja muutoksen kautta kuvaavat teemat

Jokaisen kolmen teeman alle hahmottui kolme eri tulkinnallista aihekokonaisuutta, jotka eri tavoin kuvasivat teeman sisältöä. Teemojen sisällä oli havaittavissa siis variaatiota siinä, miten teeman sisältöä lähestyttiin ja rakennettiin. Kuvio 1 esittää analyysin lopputuotoksen koulun tehtävää kuvaavien teemojen osalta. Kuviossa on eritelty kolme analyysin tuloksena muodostettua teemaa sekä niitä kuvaavat alaluokat.

4.5.3 Kolmas tutkimuskysymys

Viimeisen tutkimuskysymyksen kautta analyysiin rakennettiin kolmas taso vastaamalla kysymykseen: ”Millä tavoin koulua ja opetussuunnitelmia ohjaavat ideologiset merkitykset ovat nähtävissä kuvauksissa koulun tehtävistä?”. Analyysiprosessin hengessä kolmannen tutkimuskysymyksen kautta tulkintaa nostettiin yhä käsitteellisemmälle ja yleisemmälle tasolle rakentamalla yhteyksiä koulua ja kasvatusta ideologisesti ohjaavien käsitysten sekä pääkirjoituksista löydettyjen koululle kuvailtujen tehtävien välille. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissa koululle kuvattuja konkreettisempia tehtäviä siis tulkittiin suhteessa yleisempään ja abstraktimpaan ideologiseen tasoon.

Aineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analyysissa hyödynnettiin opetussuunnitelmaideologioiden näkökulmaa koulun tehtäviä Opettaja -lehden pääkirjoituksissa kuvaavien ilmaisujen ideologisessa

jäsennyksessä ja tulkinassa. Teorialähtöisen sisällönanalyysin kautta aineistoa siis analysoitiin olemassa olevaa teoriaa tai käsitejärjestelmää hyödyntäen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tapauksessa analyysi rakennettiin opetussuunnitelmaideologioiden teorian kautta käyttämällä neljää Schiron (2013) määrittelemää opetussuunnitelmaideologiaa analyysin pohjana. Analyysin toteutuksessa seurattiin soveltaen Sarajärven ja Tuomen (2018) esimerkkiä teorialähtöisen sisällönanalyysin kulusta.

Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen askel on analyysirungon muodostaminen. Analyysirunkoon asetetaan tutkimustehtävän kannalta käsitejärjestelmän tai teorian keskeisimmät sisällöt. Näin rungon avulla aineistosta voidaan etsiä ja poimia runkoon sopivat asiat. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tapauksessa analyysin tueksi tehtiin analyysirunko, jonka avulla tutkittiin, millä tavoin opetussuunnitelmaideologiat vertautuvat koulun tehtäviin. Tällaista strukturoitua analyysirunkoa käytetään usein silloin, kun jotakin uutta kontekstia (tässä: paikannetut koulun tehtävät) tarkastellaan tai testataan suhteessa johonkin käsitejärjestelmään tai teoriaan (tässä: opetussuunnitelmaideologioiden teoria) (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Analyysirunko muodostettiin sijoittamalla Schiron (2013) neljä opetussuunnitelmaideologiaa analyysirungon yläluokiksi. Analyysirunkoon sijoitettiin sitten jokaista opetussuunnitelmaideologiaa keskeisesti kuvaavat päämäärät. Analyysirunkoon nimettiin siis yläluokiksi opetussuunnitelmaideologiat ja purettiin niitä täsmentävät ominaisuudet kuvaamaan kutakin nimettyä yläluokkaa (kts. luvut 3.2-3.5). Näin analyysirunkoon rakentui neljä yläluokkaa sekä lista päämääriä ja ominaisuuksia näitä luokkia kuvaamaan. Taulukko 2 esittää analyysirungon, johon on koottu Schiron (2013) neljän opetussuunnitelmaideologian keskeisimmät piirteet.

TAULUKKO 3. Analyysirunko, Opetussuunnitelmaideologioiden päämäärät

Yläluokka	Tieteenalajakoon perustuva ideologia	Yhteiskunta-relevanssia painottava ideologia	Yksilöllistä kasvua painottava ideologia	Sosiaalis-rekonstrukttiivinen ideologia
Ominaisuudet	-akateeminen tutkimus ja tieteenalat	-taidot korostuvat -yhteiskunnallinen hyöty	-kasvun kokonaisvaltaisuus	-kriittinen suhtautuminen yhteiskunnan tilaan

-tiedekasvatus, tiede- osaaminen -koulu osana tieteen hierarkkista järjestelmää -tieto kulttuurisen kehityksen tuotteena -sivistys tieteen tuottamana -tietosisällöt -tiedon eteenpäin siirtäminen	-yhteiskunnan tarpeet -aikuisuuden tuottava rooli yhteiskunnan jäsenenä -yhteiskunnallisen jatkuvuuden turvaaminen -koulutuksen tehokkuus -tulostavuu, talousdiskurssi -opettaja operatiivisena ja ulkoa säädeltyinä	-oppilaan luonnolliset, sisäiset taipumukset -oppilaan persoonaa -oppilas aktiivisena -lapsilähtöisyys -yksilöllisyys -opettajan fasilitoiva rooli -itsenäisyys -innostaminen ja tiedonhalu -lapsuuden itseisarvo -kasvulle aikaa ja vapautta	-koulutus yhteiskunnan uudelleen- rakentajana -oikeuden mukainen ja tasa-arvoinen yhteiskunta -kasvatus aktiiviseen kansalaisuuteen ja kriittisyyteen -koulu paremman tulevaisuuden rakentajana
--	---	---	---

Analyysirungon funktio perustuu siihen, että runkoon tiivistettyjen sisältöjen avulla aineistosta voidaan etsiä haluttuja asioita. Analyysirungon avulla aineistosta voidaan siis poimia ne asiat, jotka runkoon sopivat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tapauksessa analyysirungon avulla alettiin seuraavaksi tarkastelemaan koululle aineistossa kuvattuja tehtäviä. Opetussuunnitelmaideologioita kuvaavan analyysirungon avulla aineistosta lähdettiin jälleen tekemään uutta analyysikerrosta tarkastelemalla ja tulkitsemalla koulun tehtäviä opetussuunnitelmaideologioiden kautta jäsenyvinä.

Analyysi eteni siten, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta rakennettua ymmärrystä koululle kuvatuista tehtävistä jäseneltiin opetussuunnitelmaideologioiden valossa etsimällä koulun tehtävien kuvauksista analyysirunkoon sopivia ilmaisuja. Ensin aineisto luettiin kirjallisessa muodossa sellaisenaan läpi. Tämän jälkeen alettiin tarkastelemaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta tehtyä luokittelua koulun tehtävistä, sillä aineistolähtöisen analyysi kautta rakennettu luokittelu oli tärkeä käydä huolellisesti läpi. Katse suunnattiin alaluokkiin ja niitä kuvaaviin pelkistettyihin ilmaisiin. Jotta voitiin varmistaa, että analyysirungon avulla tehty luokittelu rakentuisi mahdollisimman luotettavasti kuvaamaan haluttuja asioita, oli syytä syventyä myös aineistosta poimittuihin alkuperäisilmaisiin. Alkuperäisilmaisten tarkastelun kautta aineistosta paikannettiin ilmaisuja, jotka

kuvasivat analyysirunkoon listattuja opetussuunnitelmaideologioiden ominaisuuksia. Luokittelusta siis etsittiin analyysirungossa mainittuja ominaisuuksia, ja ne kirjattiin ylös.

Kerättyjen pelkistettyjen ilmaisujen joukko asetettiin seuraavaksi uuteen luokittelurunkoon. Tätä kautta pelkistetyt ilmaisut luokiteltiin eri yläluokkien, eli opetussuunnitelmaideologioiden, alle. Näin aineistosta paikannettuja kuvauksia luokiteltiin pelkistettyjen ilmaisujen muodossa ensimmäiseen analyysikehikkoon eriteltyjen piirteiden mukaisesti. Taulukko 3 esittää pelkistettyjen ilmaisujen luokittelua. Yläluokka nimeää sen opetussuunnitelmaideologian, jonka mukaisia pelkistettyjä ilmauksia koulun tehtävistä kulloinkin paikannettiin. Alaluokka nimettiin ilmaisujen sisältöä kuvaavaksi. Taulukon luettavuuden vuoksi analyysistä on tähän raporttiin irrotettu vain yhden ideologian mukaiset kuvaukset koulun tehtävästä. Taulukko 4 esittää aineistosta paikannetut opetussuunnitelmaideologiaa kuvaavat pelkistetyt ilmaisut yksilöllistä kasvua painottavan ideologian osalta.

TAULUKKO 4. Koulun tehtävistä paikannetut opetussuunnitelmaideologioita kuvaavat päämäärät, luokittelurunko

Yläluokka →	Pelkistetty ilmaisu →	Alaluokka
Yksilöllistä kasvua painottava ideologia	Yksilön oman potentiaalin löytäminen Lapsen persoonan näkeminen Opettamisen yksilöllisyys Itsenäisesti ajattelevan opettajan ja oppilaan ideaali Erialaisten oppijoiden huomioiminen Oppimiseen innostaminen, koulun innostavuus Ymmärryksen herättäminen ja tuottaminen Tiedon ja tiedonhalun kartuttaminen Halu selvittää ja oppia itse Lapsella oikeus olla lapsi Tavoitteena oppilaan hyvinvointi ja onnellisuus Aito läsnäolo Kasvurauhan takaaminen Aikaa oppilaille omaksua olennaisin Kasvun tasapainoisuus Aikaa oppilaille kypsytellä tulevaisuudentoiveita Opettaja ajattelun avaimien jakajana	Yksilöllisyys ja lapsilähtöisyys

Analyysi saatettiin loppuun asettamalla kaikki opetussuunnitelmaideologioiden piirteitä kuvaavat pelkistetyt ilmaisut vastaavaan tapaan luokittelurunkoon.

Analyysin kautta jokaisen neljän opetussuunnitelmaideologian piirteitä oli paikannettavissa koulun tehtävän kuvauksista.

5 TULOKSET

Tulosluvussa käsittelen analyysin kautta tavoitettuja koululle kuvattuja tehtäviä ja teemoja sekä niiden rakentumista suhteessa Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioihin. Tutkimustulosten tarkastelu jakautuu kolmeen alalukuun. Luvussa 5.1 vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen avaamalla aineistolähtöisen analyysin tuloksena koululle määrittyviä tehtäviä. Luvussa 5.2 kuvataan temaattisen analyysin myötä syntyneitä koulun tehtäviä yhteiskunnan ja muutoksen kautta kuvaavia teemoja. Luku 5.3 esittelee tutkimustulokset kolmanteen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla teorialähtöisen analyysin kautta tavoitettuja kuvauksia koulun tehtävistä suhteessa opetussuunnitelmaideologioihin.

5.1 Koululle kuvatut tehtävät

Ensimmäinen tutkimuskysymys kiinnittyi tarkastelemaan, millaisia tehtäviä koululle kuvattiin Opettaja -lehden pääkirjoituksissa. Asetetun tutkimuskysymyksen ohjaamana aineistosta nousseiden koulun tehtäviä kuvaavien sisältöjen pohjalta luotiin viisi yläluokkaa. Luokat olivat seuraavat: *Koulun tehtävä oppijälähtöisenä kasvattajana*, *Koulun tehtävä ilmastokasvattajana*, *Koulun tehtävä yhdenvertaisuuden rakentajana*, *Koulun tehtävä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana sekä talouden tarpeiden täyttäjänä* ja *Koulun tehtävä tiedekasvattajana*.

Avaan tutkimustuloksia analyysissa luotujen luokitteluiden kautta samalla havainnollisten ja rikasten kuvailua aineistolainauksien avulla. Rakennan tulosten tarkastelun esittelemällä aineistolähtöisesti muodostetut viisi erilaista koulun tehtävää kuvaavaa yläluokkaa sekä niiden alaluokat. Aineistosta muodostettujen alaluokkien osalta on hyvä huomata, että monessa tapauksessa aineiston ilmaisuissa useita eri alaluokkien, toisinaan myös yläluokkien, sisältöjä kietoutui toisiinsa. Tämä havainnollistuu aineistositaattien kautta ja tämän vuoksi usea

aineistositaatti myös toistuu osana eri ala- ja yläluokkien kuvausta. Jokaisen aineistositaatin yhteyteen on merkattu sulkeisiin aineistotunniste, joka kertoo sen lehden numeron sekä julkaisuvuoden, josta sitaatti on poimittu. Tunnisteissa vuosiluvut on lyhennetty eli ne esitetään kaksinumeroisessa muodossa.

5.1.1 Koulun tehtävä oppijalähtöisen kasvatuksen toteuttajana

Aineistosta oli löydettävissä oppilaiden suotuisaa ja toivotunlaista kasvattamista ja kehittymistä kuvaava luokka, jonka sisältö määrittyi oppijalähtöisen kasvatuksen teeman kautta. Seuraavaksi erittelen ja kuvailen alaluokkien avulla sisältöjä, joiden kautta koulun tehtävää oppijalähtöisenä kasvattajana kuvailtiin.

Koulun tehtävää oppijalähtöisenä kasvattajana edustavat ilmaisut esittivät kasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi ja lähtökohdaksi lapsen yksilöllisen kasvun. Yksilöllisyyden ravitsemisen kannalta lapsen ainutkertaisen potentiaalin löytäminen nähtiin tärkeänä.

”... oppijat tarvitsevat opettajan läsnäoloa, kannustusta ja yksilöllistä opettamista.” (20/ 19)

Myös oppilaan persoonan tunnistaminen todettiin onnistuneen kasvatustapahtuman kannalta olennaiseksi. Lapsen näkeminen omana itsenään näyttäytyi keskeisenä opettajuutta ja kasvatusta määrittelevänä tekijänä. Tämän alaluokan kuvauksissa koulun tavoitteeksi asetettiinkin pyrkimys siitä, että oppilas löytää koulussa oman juttunsa.

”Sillä mihin opettajat ovatkaan sitoutuneita? ... Lapsen oikeuteen olla lapsi. Arvoihin, joiden varaan voidaan rakentaa hyvinvointia. Tukemaan vahvuuksia. Auttamaan oman potentiaalin löytämisessä.” (17/ 21)

Toiseksi koulun keskeiseksi tehtäväksi määrittyi yksilöllisyyden myötävirrassa oppilaan itsetunnon rakentumisen tukeminen. Terveen itsetunnon ja itseluottamuksen kehitystä pidettiin oppimisen ja kasvun kannalta ensiarvoisen tärkeinä.

”Opettajat tekevät pohjaa, jolle yksilö, perhe, työpaikka, yhteiskunta voi rakentaa tulevaisuuksia. Tervettä itsetuntoa...– kaikkea, mikä rakentaa ja vie eteenpäin.” (17/21)

Myös oppilaan positiivinen käsitys itsestä oppijana nousi esiin tämän luokan kuvauksissa. Turvallisen ja myönteisen ilmapiirin luominen nostettiin esiin edellytyksenä oppilaiden itsetunnon ja minäkäsityksen kehitykselle. Rakentavan ja myönteisen ilmapiirin tärkeäksi rakennuspalaseksi esitettiin opetuksen ja kasvatuksen vahvuusperustaisuus.

”Opettajat näkevät läheltä, miten suora vaikutus heillä on oppilaidensa elämään... Oman jutun löytymiseen ja itseluottamukseen.” (20/ 20)

”Ihminen oppii parhaiten, kun hän on onnistunut, haluaa selvittää asioita itse ja uskoo siihen, että oppii. Rauhallista oppimista puolestaan tukee turvallinen ja myönteinen ilmapiiri.” (3/ 19)

Kannustaminen sekä tunnustuksen antaminen ja myönteinen palaute nähtiin keinoina edistää tätä kehitystä. Olennaiseksi tätä kautta määriteltiin myös onnistumisen kokemusten tuottaminen.

”... opettajan tärkeintä tehtävää: kykyä kohdata ihminen, nähdä hänen potentiaalinsa, kannustaa oppijaa vahvuuksien kautta ja innostaa onnistumaan.” (21/ 19)

Kannustus ja vahvuuskeskeisyys nähtiin väylinä oivallusten ja osaamisen luomiselle. Osaamisen luomisen lähtökohtana pidettiin lisäksi oppilaiden tiedonhalun sekä innostuksen herättämistä. Luokkaa kuvaavissa ilmaisuissa koulun tehtäväksi asettui innostaa oppilaita oppimiseen ja tätä kautta herättää ja tuottaa oppilaissa ymmärrystä. Tiedonhalu nähtiin edellytyksenä tiedon karttumiselle.

”... tavoitteena on saada oppilas innostumaan ja ymmärtämään oppimansa.” (10/ 20)

”Ihminen oppii parhaiten, kun hän on onnistunut, haluaa selvittää asioita itse ja uskoo siihen, että oppii.” (3/ 19)

Oppilaan halua selvittää ja oppia itse pidettiin siis keskeisenä koulunkäyntiä määrittelevänä tavoitteena. Myös aineistossa esiintyvät ilmaukset nykykoulun vahvuusperustaisuudesta ja koulunkäynnin nykyluonteesta liitettiin osaksi tätä alaluokkaa.

”Miten teidän lapsianne opetetaan? Meidän poika sai inspiroivan kotitaloustehtävän. Meillä lapsi suoritti kielen läksyn isovanhemman kanssa englanniksi puhuen.” (10/ 20)

” ... nykykoulu on oivalluksien ja osaamisen luomista kannustamisen ja vahvuuksien kautta, mikä vaatii opettajalta aivan eri taitoja kuin vuosikymmenien takainen tiedon jakaminen.” (13/ 19)

Tiedon, osaamisen ja opettamisen kannalta keskeiseksi tekijäksi nostettiin myös itsenäisyyden teemat. Itsenäisyyttä kuvaavat ilmaisut nostivat esiin itsenäisen ajattelun taidot oppilaan luovuuden ja kehityksen edellytyksinä.

”Vain itsenäisesti ajatteleva voi opettaa toisia ajattelemaan itsenäisesti. Se taas on kaiken luovuuden ja kehityksen edellytys.” (1/ 20)

Kuvaukset sisälsivät määrittelyjä itsenäisyydestä suhteessa sekä opettajaan, että oppilaaseen. Ideaalina esitettiin itsenäisesti ajatteleva oppilas ja opettaja. Aineistossa määriteltiin itsenäisen ajattelun ehtoja toteamalla itsenäisesti ajatteleva opettaja edellytykseksi itsenäisesti ajatteleville oppilaille.

Viimeisenä oppijalähtöisen kasvatuksen yläluokkaa kuvaavana alaluokkana aineistosta nousi kasvurauhan takaaminen. Koulun tehtävää kasvurauhan vaalijana kuvasivat ilmaisut riittävästä aikaresurssista oppimiselle ja kasvulle. Tärkeänä pidettiin sitä, että oppilailla olisi tarpeeksi aikaa omaksua perustavanlaatuisimmat opit sekä toisaalta aikaa kypsyttellä omaa yksilöllistä kasvuaan.

”Päiväkodeissa, kouluissa ja oppilaitoksissa toivotaan kasvurauhaa lapsille ja nuorille ja työrauhaa koko yhteisölle. Että oppijat ehtisivät omaksua oleelliset opit ja heillä olisi aikaa kypsyttellä tulevaisuudentoiveitaan.” (15/ 23)

Myös ilmaisut lapsuuden itseisarvosta liitettiin osaksi tätä alaluokkaa. Nämä ilmaisut sisälsivät ajatuksen siitä, että lapsella on oikeus olla lapsi.

”Kasvurauhaan ... Lapsen oikeuteen olla lapsi. Arvoihin, joiden varaan voidaan rakentaa hyvinvointia...” (7/ 21)

”Rauhallista oppimista puolestaan tukee turvallinen ja myönteinen ilmapiiri...” (3/ 19)

Kasvurauhaan liitettiin myös opettajan aito läsnäolo sekä turvallisen ympäristön tarjoaminen.

5.1.2 Koulun tehtävä ilmastokasvattajana

Toinen aineistosta noussut yläluokka muodostui koulun tehtäväksi ilmastokasvattajana. Tätä kokonaisuutta luonnehtivat kuvaukset koulusta ekologisten arvojen edustajana ja niihin kasvattajana. Koulun tehtäväksi eriteltiin ilmastomuutosta hillitsevä ja torjuva rooli sekä siihen liittyvä arvokasvatus.

Ilmastokasvatuksesta puhuttaessa aineistosta nousi esiin kuvaukset koulusta maailmankuvan rakentajana. Tästä näkökulmasta koulu näyttäytyy kestävän kehityksen arvojen edustajana ja sen tehtäväksi asettuu oppilaiden arvokasvatus kestävämmän elämäntavan tavoittelemiseksi.

”Koulu välittää arvoja ja antaa oppijoille raaka-aineita maailmankuvan kokoamiseen.” (9/ 21)

”Ratkaisija-koulun tehtävä: korostetaan arvoja, jotka perustuvat kestäväan kehitykseen.” (9/ 21)

Tätä yläluokkaa edustavissa ilmauksissa on nähtävissä myös koululle asetettu sivistystehtävä. Kyseistä tehtävää kuvastaa sivistyksen uudelleenmäärittelyn tarve, joka kiteytyy ajatukseen hyvän elämän arvojen täyskäännöksestä.

”Tiede ja koulutus ovat toivon tukipilareita ja opettajan ammatti silkkää tulevaisuususkkoa. Tiedolla, ymmärryksellä ja empatialla voimme pistää paljon uusiksi. Aloitetaanko vaikka hyvän elämän arvojen täyskäännöksellä, jota Arto O. Salonen kolumnissaan ehdottaa?” (16/ 20)

Aineistosta kumpuava koululle asetettu tehtävä uudelleen tarkastella sitä, mitä ymmärrämme sivistyksenä, perustuu ajatukselle siitä, että nykyisessä ympäristökriisien maailmassa myös sen, mitä ymmärrämme sivistyksenä ja tavoiteltava, on uudistuttava. Hyvän elämän arvojen täyskäännöksellä viitataan toimenpiteeseen, jossa arvot tarvitsisivat suunnanmuutoksen kestävämmän elämäntavan luomiseksi. Tämän kaltaiset kuvaukset sisältävät ajatuksen ekososiaalisesta sivistyksestä, jonka edustajaksi koulu asetetaan.

”Koululla on sivistystehtävä. Mitä on sivistys ympäristökriisien maailmassa?” (9/ 21)

Koulua siis sijoitetaan arvopohjaltaan kestävän elämän viitekehykseen ja sille annetaan tehtävä ilmastokasvattajana. Tämä yläluokka myös sisältää ilmaisut

koulusta väylänä paremman maailman ja tulevaisuuden luomiseen ekologisesta näkökulmasta.

”Koulu opettaa tietoja ja taitoja, joita tarvitaan yhteiskunnassa ja joilla mahdollistetaan hyvä elämä. Millaisia taitoja tarvitaan maailmassa, jossa hyvä tulevaisuus rakentuu” (9/ 21)

Tämänlaisen arvokasvatuksen myötä koululle määritellään tehtävä ilmastonmuutoksen torjuna ja hillitsijänä. Ilmastokasvatuksen osalta aineistosta nousi esiin myös opetussuunnitelman velvoittava rooli ympäristökasvatuksessa.

”Kasvatus ja koulutus voisivat olla osa ilmastokriisin ja ekologisen kestävyuden ratkaisua.” (9/ 21)

Kestävän kehityksen tiedot, taidot ja käytännöt nostetaan aineiston ilmauksissa keskeiseksi osaksi kasvatusta ja koulutusta ja niiden painoarvoa määritellään osana paremman tulevaisuuden rakentamista.

5.1.3 Koulun tehtävä yhdenvertaisuuden rakentajana

Kolmas koulun tehtävää kuvaava yläluokka rakentuu yhdenvertaisuuden teemojen ympärille. Tämän yläluokan kuvaukset pitivät sisällään ilmaisia yhdenvertaisuudesta ja tasa- arvosta sekä eriarvoistumisen hillitsemisestä.

Yhdenvertaisuuden teemoja kuvaavissa ilmaisuissa oli läsnä tietoisuus aikamme aatemaailmoista sekä niiden dynaamisesta luonteesta. Aineistossa tunnistettiin sekä tunnustettiin erilaisia yhteiskuntamme henkistä ilmastoa muuttaneita ajatusmalleja, jotka myös heijastuvat osaksi koulun ja kasvatuksen kenttää. Yhdenvertaisuuden teemojen osalta esiin nostettiin esimerkiksi erilaiset vähemmistöt. Näiden kautta aineistossa tulee näkyväksi yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämisen teemat. Ne näkyvät esimerkiksi ilmaisuina siitä, että koulun tehtävä on huomata epäreilu kohtelu sekä syrjintä ja pyrkiä kitkemään näitä. Tätä kautta myös oikeudenmukaisuuteen kasvattaminen nostetaan koulun tehtäväksi.

”Esimerkiksi feminismi on muuttanut asenteita ja rakenteita, ja yhdenvertaisuutta edistetään ja syrjintää suitsitaan lainsäädännöllä. Silti vaikkapa Pride-viikkoja ja rasismia vastustavia liikkeitä tarvitaan vielä pitkään. Samoin epäreiluiden huomaamista ja oikeudenmukaisuuteen kasvattamista ihan kaikkialla: kotona, koulussa, harrastuksissa.” (16/ 20)

Koululle annetaan yhdenvertaisuuden rakentajana tehtävä yhteiskunnallisen eriarvoistumisen hillitsijänä. Koulun roolia luonnehditaan erilaisten kotien välisiä eroja tasaavana.

”Koulut eivät myöskään pysty poistamaan kotien erilaisuutta, mutta ne tasaavat monella tavalla eriarvoistumista.” (10/ 20)

”... opettajat ovat monelle turvallisia aikuisia, jotka välittävät.” (10/ 20)

Myös kuvaukset koulusta paikkana, jossa lapselle on tarjolla turvallinen aikuinen, on liitetty eriarvoistumisen hillitsemisen teemoihin.

5.1.4 Koulun tehtäviä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana

Neljäs aineistosta noussut koulun tehtävää kuvaava yläluokka määrittyi koulun tehtäväksi yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana. Tämän luokan ilmaukset tarkentuivat erilaisiin kuvauksiin koulusta yhteiskunnan yleistä vakautta ja kehitystä ylläpitävänä voimana. Kuvauksiin yhdistyi myös ilmaisut koulusta talouden ja työelämän moottoreina.

Koulu asetettiin luokan kuvauksissa yhteiskuntaa pyörittäväksi, hyödyttäväksi ja kehittäväksi voimaksi. Koulu siis nähtiin toisaalta vakautta ylläpitävänä tahona, mutta myös keskeisenä kehitystä eteenpäin vievänä voimana.

”Kouluissa luodaan yhteiskunnan perussyke.” (10/ 20)

”Opettajat näkevät tarkasti myös... merkityksen tulevaisuudelle. Hyvinvoinnille... työelämälle, yhteiskunnan kehitykselle, reitille parempaan maailmaan.” (20/ 20)

Yhteiskunnallista vakautta ylläpitävään rooliin liittyvät ilmaisut luonnehtivat koulua yhteiskuntaa säilyttävänä ja sen rauhaa ylläpitävänä elementtinä. Tämän alaluokan kuvauksissa oli nähtävissä myös retoriikkaa koulusta perinteitä vaalivana ja vanhaa ylläpitävänä. Tämän alaluokan ilmaisuissa koulun kuvattiin luovan yhteiskuntaan vakautta.

”Koulu on vuosikymmenestä toiseen rakentanut yhteiskuntaa ja yhteiskuntarauhaa. Mitä hyvää vanhasta perinteestä on syytä säilyttää, että yhteiskunta pysyy vakaana edelleen?” (9/ 21)

”Koulutus on oleellinen osa yhteiskunnan vakautta ja tulevaisuutta.” (10/ 20)

Koulutuksen yhteiskunnallista vakautta ja kehitystä edesauttavaa tehtävää määriteltiin työelämän ja talouden näkökulmista. Koulun tehtävää siis määriteltiin talouden tarpeiden täyttäjänä. Aineostossa esiintyi ilmaisuja, joissa koulun todettiin toimivan pohjana, jolle niin perhe, yhteiskunta, kuin työpaikkakin voi rakentaa tulevaisuuksia.

”Opettajat tekevät pohjaa, jolle yksilö, perhe, työpaikka, yhteiskunta voi rakentaa tulevaisuuksia.” (7/ 21)

Sekä perhe, että työpaikka voidaan nähdä ilmauksina koulun tehtävästä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja sosiaalisen produktiivisuuden takaamisessa. Luokan kuvauksissa koulun tehtäväksi määriteltiin osaajien tuottaminen työelämään. Koulun ja työelämän tarpeiden välillä nähdään siis selvä yhteys.

”... yhteiskunta saisi osaajia ja Suomi ison siivun lisää vakautta.” (19/ 22)

Tämän luokan kuvauksissa esiintyi myös ilmaisuja, joissa luonnehdittiin, kuinka koulussa oppilaiden päähän laitettut tiedot ja taidot ikään kuin muuttuvat toiminnaksi ja siirtyvät koulun välityksellä sitten muuhun yhteiskuntaan.

”Oppi uppoaa lapsiin ja nuoriin kuin sulaan voihiin, muuttuu saman tien toiminnaksi ja valuu kätevästi aikuisiin saakka.” (4/ 23)

Tämän voidaan nähdä heijastavan ajatusta siitä, että koulu ikään kuin tuottaa yhteiskunnalle haluttua osaamista ja tietoa, jota työelämä sitten hyödyntää. Yhteiskunnallista vakautta luovana tekijänä koulun tehtäväksi asetettiin työvoiman tuottaminen.

5.1.5 Koulun tehtävä tiedekasvattajana

Viides aineistosta nouseva koululle asetettu tehtävä määrittyi koulun tehtäväksi tiedekasvattajana. Tätä yläluokkaa kuvasivat ilmaisut tiedeosaamisesta, tieteen merkityksestä, luottamuksesta tieteeseen sekä tieteestä tulevaisuuden rakentajana.

Koulun tehtäväksi kuvattiin tämän yläluokan ilmaisuissa tiedeosaaminen. Tähän sisällytettiin tiedon hankkimiseen ja arvioimiseen liittyvät taidot, jotka

nähtiin osana koulun tehtävää tiedekasvattajana. Lisäksi ilmaisut sisälsivät yleistä kuvausta koulun tehtävästä tiedeosaamisen tuottajana.

”Tiivistettynä tiedeosaaminen tarkoittaa tiedon hankkimisen ja arvioimisen taitoja ja tieteen merkityksen ymmärtämistä.” (22/ 21)

Toinen koulun tehtävää tiedekasvattajana luonnehtiva alaluokka sisälsi ilmaisuja tieteen merkityksestä. Näissä ilmaisuissa ymmärrys tieteen merkityksestä määriteltiin tärkeäksi. Tämä alaluokka toimii jatkeena myös luokan ilmaisuissa esiintyneelle tiedepääoman ajatukselle.

Aineistossa kuvattiin luottamusta tieteeseen koulun lähtökohtana ja keskeisenä tavoitteena. Luottamusta tieteeseen luonnehdittiin tiedepääoman kautta, joka kuvastaa suhdetta tieteeseen. Tiedepääomaa määriteltiin ihmisen ja yhteiskunnan tieteeseen liittyvinä, ajan myötä muotoutuneina käsityksinä, kokemuksina, asenteina ja resursseina.

”Miten me opimme luottamaan tieteeseen... Löytyi termi tiedepääoma, joka on ”ihmisten ja yhteiskunnan tieteeseen liittyviä ja ajan myötä muotoutuvia käsityksiä, kokemuksia, asenteita ja resursseja”. (22/ 21)

”Tiede ja koulutus ovat toivon tukipilareita ja opettajan ammatti silkkaa tulevaisuususkoa.” (16/ 20)

Viimeinen alaluokka määrittyi ikään kuin kuvaamaan kaikkia aiempia ja arvottamaan tiedettä osana yhteiskuntaa ja koulua. Tämä alaluokka luonnehti tiedettä ja koulutusta tieteen väylänä tulevaisuuden rakentamiseen.

5.2 Koulun tehtäviä muuttuvan maailman ja yhteiskunnan näkökulmasta kuvaavat teemat

Tässä alaluvussa tarkastelen aineistosta kummunneita koulun tehtäviä yleisemmällä ajankohtaisella yhteiskunnallisella tasolla kuvaavia teemoja. Nämä teemat toimivat ikään kuin laajempina raamina, joka asettui kuvaamaan koulun tehtäviä ensimmäistä tutkimuskysymystä laajemmin. Teemat olivat luonteeltaan monin osin aineistoa läpileikkaavia, ja kuvasivat koulun tehtävää laajemmalla ja abstraktimmalla tasolla. Teemat nimettiin seuraavasti: Koulu tulevaisuuden rakentajana, Koulun sivistystehtävä ja Koulun tehtävä muuttuvassa maailmassa. Seuraavaksi tarkastelen näitä kolmea teemaa havainnollistaen niitä samalla aineistositaatein.

5.2.1 Koulu tulevaisuuden rakentajana

Ensimmäinen koulun tehtävää kuvaava teema rakentui sellaisten koulun tehtävää kuvaavien ilmaisujen ympärille, joissa koululle asetettiin tulevaisuusorientoitunut rooli. Teeman alle koottiin kaikki kuvaukset, joissa koululle asetettiin jonkinlainen tehtävä suhteessa tulevaisuuteen. Teeman nimi *Koulu tulevaisuuden rakentajana* implikoi sen tulkinnallista sisältöä, sillä teemaa luonnehtivia kuvauksia yhdisti koululle asetettu myönteisesti latautunut odotus koulun kyvystä rakentaa parempaa tulevaisuutta. Teemaa kuvasi aineistossa ilmaukset, joissa luonnehdittiin koulutuksen merkitystä tulevaisuuden rakentajana ja sijoitettiin koululle myös asenteellista positiota suhteessa tulevaisuusajatteluun. Nämä koulua tulevaisuuden rakentajana kuvaavat alaluokat olivat seuraavat: ”tiede ja koulutus väylänä parempaan tulevaisuuteen”, ”rohkea tulevaisuusajattelu ja visiointi” sekä ”tulevaisuususkko”.

Aineistosta nousi esiin kaikkia edellä kuvattuja luokkia yhdistävä teema koulusta tulevaisuuden rakentajana. Erilaisten koululle annettavien tehtävien kautta koulu näyttäytyy voimana, joka kannattelee ja luo parempaa tulevaisuutta. Vaikkakin paremman tulevaisuuden määrittely ja toimet siihen pääsemiseksi vaihtelivat, teemaa yhdistää ajatus koulun voimasta muutoksen tekijänä. Teemasta oli löydettävissä positiivinen ja negatiivinen lataus. Näistä molemmat kuvasivat koulun tärkeyttä osana tulevaisuuden rakentamista, kuitenkin arvioiden tehtävää hieman eri näkökulmasta. Esittelen ensin positiivisemmassa valossa teemaa tarkastelevia aineistosta nousseita sisältöjä ja etenen sitten kuvaamaan koululle annettua kielteisempää tehtävää.

Koulun tehtävästä puhuttaessa aineistossa kuvataan, kuinka tulevaisuusajattelu sekä tulevaisuuden visiointi ovat keskeinen osa opettajan ja koulun toimintaa.

”Opettajat tekevät pohjaa, jolle yksilö, perhe, työpaikka, yhteiskunta voi rakentaa tulevaisuuksia.” (7/ 21)

”Opettaja avaa ovia tulevaisuuteen, kun hän päivästä toiseen jakaa oppilaille ajattelun avaimia.” (16/ 20)

Kirjoituksissa on nähtävissä retoriikka, joka velvoittaa, mutta ennen kaikkea rohkaisee koulua visioimaan tulevaisuutta ja olemaan peloton tulevaisuusajattelussaan. Ilmaisuihin on nähtävissä myös tulevaisuudenuskon

tematiikkaa. Aineistossa siis esiintyy kuvauksia, joissa opettajan ja koulun tehtäväksi asetetaan tulevaisuudenuskon kannattelu.

”Tiede ja koulutus ovat toivon tukipilareita ja opettajan ammatti silkkää tulevaisuususkoa.” (16/ 20)

”Kouluissa tehdään Suomen tulevaisuutta.” (2/ 19)

Teema koulusta tulevaisuuden rakentajana näkyy aineistossa ilmaisuina, jopa vaatimuksina koulusta asioidentilan parantajana. Koulua luonnehditaan näissä kuvauksissa supervoimaksi. Supervoimalla voidaan ajatella viitattavan ajatukseen siitä, että koululle asetetaan korjattavaksi kaikki asiat, jotka yhteiskunnassamme näyttäytyvät huolestuttavina tässä hetkessä ja tulevaisuudessa.

”Luottamus koulun supervoimaan on näissä esityksissä liikuttavaa... Luottamus koulun mahtiin on liikuttavaa.” (4/ 23)

”Ehkä vastaisuudessa koulun korjattavaksi ei enää niin kevyesti ehdotella milloin mitään aikuisten aiheuttamaa epäkohtaa. Tiedättehän ne somessa, mielipidepalstoilla ja lehtijutuissakin vilisevät heitot, joissa koulun pitäisi.” (4/ 23)

Aineistossa esitetään ajatus luottamuksesta koulun mahtiin. Tällä voidaan ajatella viitattavan vastaavanlaisiin, kenties turhankin optimistisiksi kasvaneisiin odotuksiin koulun kyvystä ratkaista erilaisia haasteita. Teemaan linkitettiin myös aineistossa ilmennyt niin sanottu ”koulun pitäisi” retoriikka.

5.2.2 Koulun sivistystehtävä

Toinen koulun tehtävää yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteleva teema rakentui sivistyspuheen ympärille. Sivistyksen ympärille rakentuvat ilmaukset olivat sisällöltään ja laadultaan erilaisia, mutta aineiston analyysin perusteella oli selvää, että sivistys teemana linkitettiin selvästi koulun tehtävää keskeisesti määrittäväksi tekijäksi. Koulun sivistystehtävää kuvaavat ilmaisut rakensivat ymmärrystä sivistyksen keskeisyydestä ja välttämättömyydestä osana yhteiskuntaa. Toinen teemaa kuvaava aihekokonaisuus rakentui näkemyksille sivistyksen keskeisyydestä osana koulun ja kasvatuksen keskeisempiä tavoitteita. Kolmannen lainen sivistykseen paikantunut puhe rakensi käsitystä

sivistyksen arvokkuudesta. Samalla siinä oli havaittavissa sivistykseen uskovaa ja luottavaa retoriikkaa. Voidaan ajatella, että usko ja arvostus sivistystä kohtaa luonnehtii laajemmin koko teeman ilmaisuja. Edellä esitetyt teemaa kuvailevat aihekokonaisuudet nimettiin kolmeksi alaluokaksi, jotka olivat seuraavat: ”sivistys pohjana toimivalle yhteiskunnalle”, ”sivistys koulutuksen päämääränä” ja ”sivistyksen arvo sekä usko sivistykseen”.

Sivistys koulun tehtävänä nousi esiin monta kertaa, kuitenkin tarkentumatta sisällöltään kovin spesifisti. Koululle siis annettiin sivistystehtävä, mutta aineiston pohjalta jäi toisinaan epäselväksi, mitä tällä sivistystehtävällä oikeastaan tarkoitettiin. Teemaa kuvasivat ilmaisut sivistyksestä pohjana toimivalle yhteiskunnalle sekä sivistyksestä koulutuksen tehtävänä. Lisäksi aineistossa kuvataan, kuinka opettajan usko sivistykseen on ensiarvoisen tärkeää.

”Jos yhteiskunta antaa kansalaisille hyvän koulupolun ja sivistyksen, se on turvannut keskeiset välineet elämässä pärjäämiseen.” (1/ 20)

”Nyt on selvästikin aika keskustella, miten Suomessa säilyy hyvinvointi ja varmistetaan arvokkain omaisuus, sivistys.” (1/ 19)

Sivistystehtävää voidaan tarkastella myös aiemmin tutkimuksen tuloksissa eriteltyjen tehtävien kautta. Näin voidaan nähdä sivistys aineistoa yhdistävänä teemana, joka määrittyy koulun tehtävän eri sisältöjen osalta hieman eri tavoin, mutta näyttäytyy kuitenkin koulun tehtävää perustavanlaatuisella tasolla luonnehtivana teemana.

”Opettajat tekevät pohjaa, jolle yksilö, perhe, työpaikka, yhteiskunta voi rakentaa tulevaisuuksia. Tervettä itsetuntoa..., sivistystä – kaikkea, mikä rakentaa ja vie eteenpäin.” (7/ 21)

Sivistyksen määritelmää tarkennetaan myös joissakin aineiston ilmaisuissa.

”Sivistys mitataan sillä, miten kohtelemme heikoimpia.” (19/ 21)

Sivistystä kuvataan syväksi ymmärrykseksi ihmisen arvoista ja tarpeesta huolehtia toinen toisesta. Sivistyksen luonteenlaatua myös määritellään todettaessa, ettei sivistys ole nippelitietoa eikä koneoppimista.

"Uskon, että kaikkia opettajia yhdistää usko sivistykseen. Sivistys ei ole nippelitietoa tai koneoppimista, vaan syvää ymmärrystä ihmisen arvosta ja siitä, että meidän tulee huolehtia toisistamme." (12/ 19)

"Koululla on sivistystehtävä. Mitä on sivistys ympäristökriisien maailmassa?" (9/ 21)

Aineistossa koulun sivistystehtävää määritelläänkin myös ympäristökysymysten näkökulmasta.

5.2.3 Koulun tehtävä muuttuvassa maailmassa

Kolmas koulun tehtävää kuvaava teema muodostui kuvauksista, joissa koulun asemaa suhteutettiin ajankohtaiseen muuttuvan maailmaan ja yhteiskuntaan. Tämä teema nimettiin seuraavasti: "Koulun tehtävä muuttuvassa maailmassa". Teeman alle asettuvat kuvaukset jakoutuivat kahteen suhteessa koulun roolin muutoksessa, sillä aineistosta löydettiin kuvauksia sekä koulun muuttuvasta roolista, että koulun säilyttävästä roolista. Kolmas teemaa kuvannut kokonaisuus rakensi koulun suhdetta muutokseen toimijuuden ja arvojen kautta. Se sisälsi ilmauksia siitä, millainen rooli koulun tulisi ottaa suhteessa koulua kohtaan asetettuihin odotuksiin. Nämä kokonaisuudet nimettiin alaluokiksi koulun tehtävää muuttuvassa maailmassa kuvaavalle luokalle. Alaluokat olivat seuraavat: "koulun muuttuva rooli", "koulun säilyttävä rooli" ja "koulun aktiivinen rooli arvojensa edustajana".

Teemaa kuvastaa ilmaisut koulun tehtävästä muutokseen sopeutuvana ja toisaalta muutosta vastaan säilyttävänä. Lisäksi teemaan sisältyy näkemykset koulun ja opettajien aktiivisesta roolista suhteessa muutokseen. Koulun positiota suhteessa muutokseen rakennetaan ilmaisuilla, joissa kuvataan koulua vahvasti arvojensa edustajana ja todetaan arvojen ratkaisevan.

Koulun asemaa muuttuvana kuvasi ilmaisut koulusta kehittyvän maailman mukana muuttuvana. Myös kuvaukset opettajan muuttuvasta työstä edustavat tätä näkemystä.

"Tasapainon hakemisessa ei ole kyse muutosten vastustamisesta. Maailman liikahdella on koulutuksessakin tehtävä peliliikkeitä." (15/ 23)

"Uskon, että opettajan työ kyllä muuttuu." (21/ 19)

Aineistossa nostetaan esiin nyky-yhteiskuntamme arvoja ja esitetään aikaamme kuvaamaan adjektiiveja, kuten villi, vapaa, riippumaton ja individualistinen. Lisäksi myös yhteiskunnan polarisoituminen nostetaan esiin kouluun heijastuvana muutoksena. Näitä vastaan aineistosta kuitenkin nousee myös koulua säilyttävä retoriikka.

”Sitoutuminen tuntuu sotivan monia trendejä vastaan. Sitoutunut ei viittaa villiin ja vapaaseen tai kepeän nokkelaan trendisetteriin. Se ei myöskään erityisemmin resonoi riippumattomuuden tai individualismin kanssa. Sitoutunut on maltillisempi ja monitahoisempi kuin kiivas somekeskustelu. Mitä enemmän sanaa kääntelee, sitä voimakkaammalta se tuntuu. Sitoutunut on vakaa, turvallinen, älykäs ja lämmin.” (7/ 21)

Suhteessa edellä mainittuihin tekijöihin säilyttävä tehtävä asettaa koulun vastavirtaan uimariksi. Se tunnistaa ja tunnustaa edellä kuvattujen adjektiivien vastapuoliksi maltillisen, monitahoisen, vakaan, turvallisen, lämpimän ja älykkään ja määrittää koulua niiden kautta. Aineistossa kuvataan, kuinka koulu asettuu yhteiskunnassa vallitsevia megatrendejä vastaan ja edustaa tätä kautta perinteisempiä arvoja.

”Kun yhteiskunta moniarvoistuu ja erilaiset näkemykset taistelevat huomiosta, sitä tärkeämpää on, että ne arvot, joihin uskomme, tulevat myös näkyviin. Ellemme tee niin, yhteiskuntaa saattaa huomaamattamme pyörittää arvot, jotka peittoavat alleen tärkeitä asioita.” (12/ 19)

Yhteiskunnan moniarvoistumisen ja erilaisten näkemysten keskinäisen kilpailun keskellä koulun tehtäväksi asetetaan niiden arvojen kannattelu, joihin koulu itse uskoo. Koulun säilyttävää tehtävää kuvataan lisäksi puheenvuoroissa, joissa esitetään opettajan ydintehtävän edelleen olevan tärkein ja todetaan sen olevan korvaamattomissa esimerkiksi kehittyvän teknologian kautta. Tässä yhteydessä myös vuorovaikutuksen arvo tunnistetaan korvaamattomaksi.

”... mikään kone, robotti, ohjelma tai sovellus ei voi korvata opettajan tärkeintä tehtävää: kykyä kohdata ihminen, nähdä hänen potentiaalinsa, kannustaa oppijaa vahvuuksien kautta ja innostaa onnistumaan. Tekniikka voi auttaa tässä, mutta se ei voi tunnistaa inhimillistä pääomaa eikä välittää oppijalle merkityksiä.” (21/ 19)

Koulun ja opettajan tehtävää suhteessa muutokseen määritellään aktiiviseksi. Koulun tehtäväksi asetetaan opettajien nouseminen puolustamaan näkökantaansa.

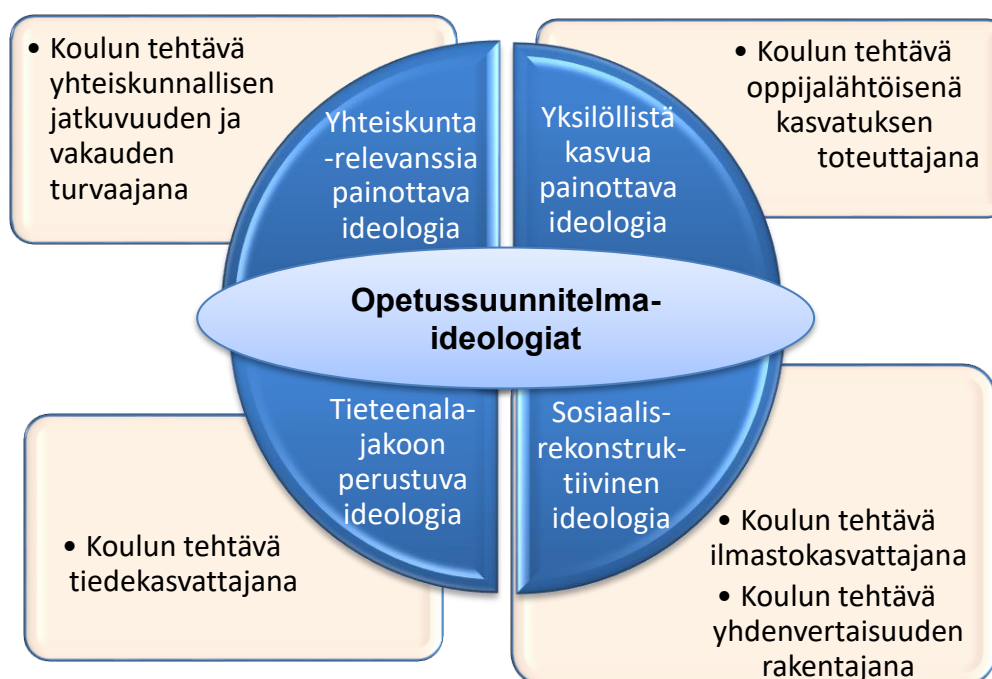
”Koulutusratkaisut ovat Suomen omia valintoja. Me voimme muuttaa suuntaa.” (19/ 22)

”... jos olet samaa mieltä, ota ystäväsi ja kylänmiehet mukaan ja aloitetaan aktiivinen keskustelu siitä, millaisessa yhteiskunnassa haluamme elää.” (2/ 19)

Aineistosta nouseekin esiin ajatus siitä, että koululla tulisi olla määritelty näkemys ja kanta suhteessa keskusteluun ideaaliyhteiskunnasta.

5.3 Koululle kuvatut tehtävät ja opetussuunnitelmaideologiat

Tässä alaluvussa tarkastellaan kolmannen tutkimuskysymyksen analyysin tuloksena syntyneitä yhteyksiä koulun tehtävien ja opetussuunnitelmaideologioiden välillä. Alaluku on jäsennetty neljäksi kokonaisuudeksi Schiron (2013) neljän opetussuunnitelmaideologian mukaisesti. Luokittelun tuloksena rakennettu alla esitetty kuvio 2 havainnollistaa analyysin lopputulosta kolmannen tutkimuskysymyksen osalta ja kuvaa koulun tehtävät suhteessa neljään opetussuunnitelmaideologiaan.

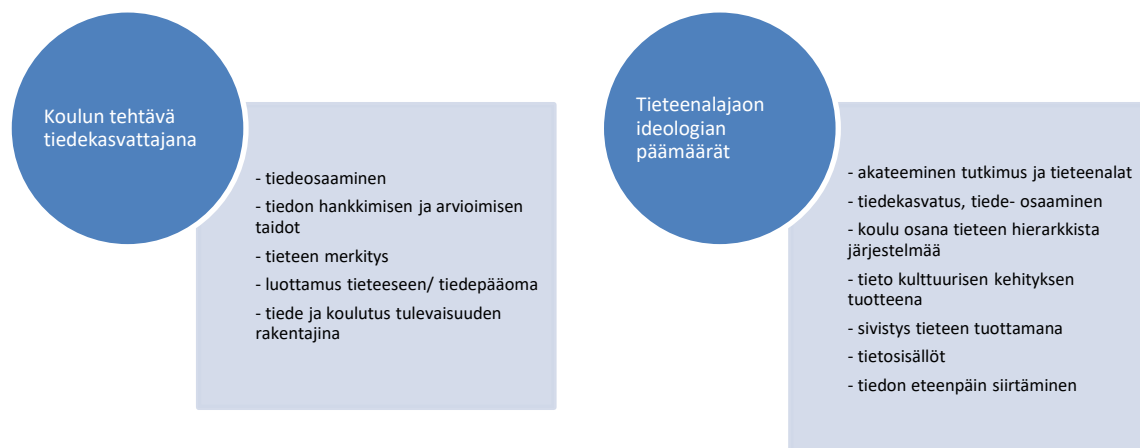


KUVIO 2. Koululle tunnistetut tehtävät suhteessa Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioihin

Tulosten esittelyn selkiyttämiseksi jokaisen kokonaisuuden yhteyteen on rakennettu kuvio, joka esittää koulun tehtävien pääluokat ja alaluokat suhteessa tarkasteltavan opetus suunnitelmaideologian keskeisiin päämääriin ja piirteisiin.

5.3.1 Koulun tehtävä ja tieteenalajakoon perustuva ideologia

Aineiston analyysin kautta koulun tehtävä tiedekasvattajana voitiin paikantaa Schiron (2013) ideologioista tieteenalajaon ideologiaan. Luokiteltaessa koulun tehtäviä suhteessa analyysirunkoon koottuihin tieteenalajaon ideologiaa kuvaaviin päämääriin, löydettiin tehtävän ja ideologian välillä yhteneviä piirteitä.



KUVIO 3. Tieteenalajaon ideologia suhteessa koulun tehtävään tiedekasvattajana

Yllä oleva kuvio esittää aineistosta rakennetun yläluokan ja sen sisältämät alaluokat suhteessa tieteenalajaon ideologian keskeisiin päämääriin. Tieteenalajaon ideologian tunnistama tiedekasvatus ja tiede- osaaminen nousivat esiin myös koulun tehtävän kuvauksissa tiedekasvattajan näkökulman osalta. Tässä luokassa kuvaukset tieteen merkityksestä nousivat esiin. Koulun tehtävään tiedekasvattajana liittyi näkemykset tiedon hankkimisen sekä arvioimisen taitojen tärkeydestä, ja ne yhdistyivät kokonaisvaltaisesti tieteenalajaon ideologian päämääriin. Tekijät yhdistettiin ideologian näkemyksiin koulusta tiedon eteenpäin siirtäjänä. Tätä kautta koulun myös nähtiin olevan osa tieteen hierarkkista järjestelmää. Tieteenalajaon ideologia nostaa koulun

keskiöön tietosisällöt. Tämä oli sellainen aspekti, jota koulun tehtävän määrittämissä ei ollut oikeastaan havaittavissa. Yhteydet tieteenalajaon ideologiaan siis määrittyvät yleisempien tiedettä koskevien luonnehdintojen kautta.

Yhteys koulun tehtävien ja tieteenalajaon ideologian välillä löydettiin myös koskien tietoa kulttuurisen kehityksen tuotteena. Koulun tehtävän kuvauksista tämä piirre yhdistettiin tiedepääoman ajatukseen. Koulun tehtävää tiedekasvatustajana luonnehdittiin molemmissa kuvauksissa kulttuurisen kehityksen tuotteena, joka määrittyy niiden käsitysten ja kokemusten kautta, joita me kollektiivisesti yhdistämme tieteeseen. Nämä tekijät rakentavat käsitystä tieteen merkityksestä sekä luottamuksesta tieteeseen. Samalla voidaan nähdä näihin ajatuksiin liittyvän ajatukset siitä, että tiedon kautta rakennetaan sivistystä. Myös suhteessa puheeseen sivistyksestä, koulun tehtävän ja tieteenalajajakaon välillä oli nähtävissä yhteys.

Tieteenalajajakaon perustuva ideologia määrittyy akateemisen tutkimuksen ja sen tieteenalojen kautta. Tiede nähdään yhteiskuntaa historiallisessa kontekstissa muovanneena, mutta samalla myös tulevaisuuden suuntaviivoja asettavana. Tieteenalajajakaon perustuva ideologia asettaa tieteen myös koulun tehtävää eri tavoin keskeiseksi määrittäväksi tekijäksi. (Schiro, 2013.) Aineistosta nousi esiin kuvausta koulun tehtävästä tiedeosaamisen lähteenä. Tiedeosaamiseen liitettiin tiedon hankkimisen sekä arvioimisen taidot. Nämä nähtiin asioina, joita koulu toiminnallaan toteuttaa, ja joihin koulu oppilaita ohjaa. Schiro (2013) kuvaa koulun roolia tiedon välittäjänä ja omaksujana. Opettajat toteuttavat tiedon eteenpäin välittävää roolia välittäessään tietoa oppilaille. Oppilaat taas edustavat tiedon omaksujan roolia. (Schiro, 2013.) Koulun tehtävää määritteleekin ajatus koulusta väylänä, jonka kautta tiede ja tieto tuodaan kasvatettaville (Schiro, 2013).

Tieteenalajajakaon perustuva ideologia näkee aineistossakin esiintyneet tiedon hankkimisen ja arvioimisen taidot keskeisinä niin sanotun tieteen hierarkkisen systeemin kannalta (kts. s. 13). Koululla on tässä suhteessa rooli tieteen teon jatkeena. (Schiro, 2013.) Koululle myös määritellään aineistossa yleistä tehtävää tiedeosaamisen tuottajana. Schiron (2013) mukaan koulutuksen ja kasvatuksen tehtävänä onkin tieteen tuottama tieto ja sen eteenpäin

siirtäminen; ideologia näkee, että tieto ja sivistys ovat siirrettävissä instituutioiden kautta ja niiden prosesseissa oppilaille.

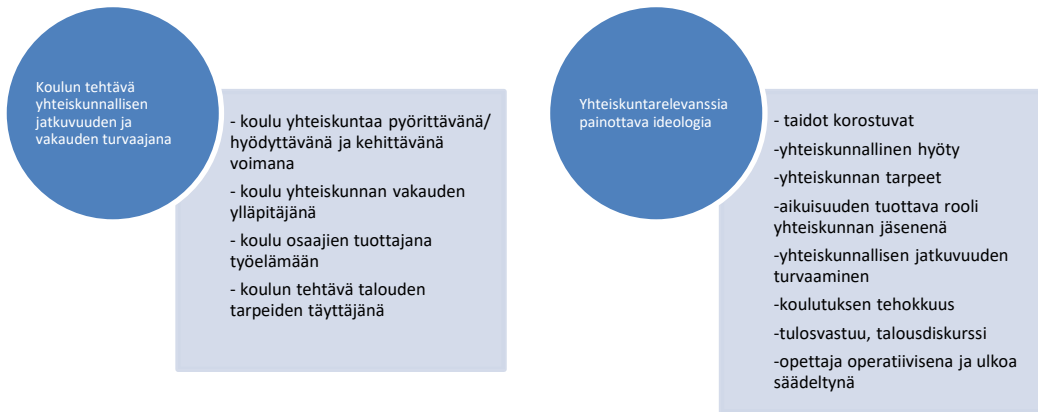
Tieteen merkityksen ymmärtäminen ja ajatus tiedepääomasta nousivat aineistosta esiin tieteenalajakoon perustuvan ideologian edustajina. Koulun tehtäväksi määriteltiin tieteen merkityksen ymmärtäminen. Tämän voidaan ajatella kuvastavan laajemmin tieteenalajaon ideologiaa, sillä tieteen merkitys tunnustetaan aineistossa itseisarvoisena. Tieteen merkitykseen nivoutuu myös ajatus luottamuksesta tieteeseen. Koulun tehtäväksi asetettiin aineistossa kasvattaa oppilaat luottamaan tieteeseen. Schiro (2013) kuvaa, että tiedon ymmärretään oleva kulttuurisen kehityskulun tuote. Tämä näkyy aineistossa tiedepääoman käsitteen kautta. Tiedepääomalla viitattiin aineistossa luottamukseen tieteestä. Tiedepääomalla tarkoitetaan ihmisen ja yhteiskunnan tieteeseen liittyviä sekä ajan myötä muotoutuneita käsityksiä, asenteita ja resursseja (Schiro, 2013). Näin tiede ajatellaan ikään kuin kulttuuriperintönä, jota koulu toisintaa ja johon se luottaa. Luottamus tieteeseen nähdään siis koulun ja kasvatuksen lähtökohtana.

Aineistosta noussut puhe tieteestä ja koulutuksesta tulevaisuuden rakentajana voidaan nähdä ilmentävän tieteenalajakoon perustuvaa ideologiaa. Se heijastaa tieteen arvostusta osana yhteiskuntaa ja tätä kautta koulua. Se rakentaa ajatusta tieteestä tulevaisuuden voimavarana ja viitoittajana. Ajatus tieteestä tulevaisuuden rakentajana voidaankin ajatella ikään kuin kaikkia tässä luvussa kuvattuja sisältöjä yhdistävänä yläkäsitteenä. Kuten Schiro (2013) määrittelee, koulu rakentaa ymmärryksensä kasvatuksen ja koulutuksen luonteesta akateemisen tutkimuksen ja tieteenalojen perinteen kautta.

5.3.2 Koulun tehtävä ja yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia

Koulun tehtävä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana yhdistettiin Schiron (2013) ideologioista yhteiskuntarelevanssin ideologian moniin päämääriin. Luokiteltaessa koulun tehtäviä suhteessa yhteiskuntarelevanssin ideologian keskeisiin päämääriin, löydettiin tehtävän (Koulun tehtävä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana) ja yhteiskuntarelevanssin ideologian väliltä yhteneviä piirteitä. Kuvio 4 kiteyttää aineistosta rakennetun yläluokan (Koulun tehtävä yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden

turvaajana) sekä sen sisältämät alaluokat suhteessa yhteiskuntarelevanssia painottavan ideologian keskeisiin päämääriin.



KUVIO 4. Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia suhteessa koulun tehtävään yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja vakauden turvaajana

Luokiteltaessa ideologian keskeisiä päämääriä suhteessa koulun tehtävää kuvaavaan luokkaan yhtenäisyydet paikantuivat erityisesti koulun tehtävään yhteiskunnallisten tarpeiden täyttäjänä. Tätä kautta koulu nähtiin yhteiskuntaa hyödyttävänä ja sen toimintaa ylläpitävänä mekanismina. Yhteiskuntarelevanssin ideologiaan linkittyi myös koululle asetettu tehtävä osaajien tuottamisesta työelämään sekä talouden vakautta ylläpitävästä roolista. Myös puhe koulusta yhteiskuntaa kannattelevana ja eteenpäin vievänä yhtenivät yhteiskuntarelevanssin ideologian päämääriin yhteiskunnallisen jatkuvuuden takaamisesta.

Yhteiskuntarelevanssia painottavan ideologian valossa koulutus näyttyy yhteiskunnallisena resurssina. Ideologiaa määrittelee ajatus siitä, että kasvatuksen ja koulutuksen tavoite on valmistaa päteviä ja osaavia jäseniä yhteiskunnan tarpeisiin. Schiro (2013) kuvaa, että koulun tehtäväksi määritettyä tätä kautta sellaisten taitojen opettaminen, jotka ovat yksilölle hyödyllisiä koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa. Koulun tarkoituksena on siis tuottaa ja edistää

taitoja, jotka näyttäytyvät yhteiskunnan kannalta tarpeellisina esimerkiksi työelämässä (Schiro, 2013). Kuvaukset koulusta yhteiskuntaa pyörittävänä, kehittävänä ja hyödyttävänä voimana kytkeytyvät näihin ajatuksiin. Koulu nähtiin aineiston kuvauksissa ikään kuin kehitystä eteenpäin vievänä tahona. Samalla tämä kehitys tunnistettiin reitiksi parempaan tulevaisuuteen eli kehittävä näkökulma oli läsnä myös tätä kautta.

Ajatus koulun roolista yhteiskuntaa hyödyttävänä ja kehittävänä perustuu logiikkaan, jossa ensin kartoitetaan yhteiskunnan sen hetkiset tarpeet ja sitten määritellään ne tiedot ja taidot, joka on linjassa näiden tarpeiden kanssa (Schiro, 2013). Tätä kautta asetetaan koulutukselle suuntaviivoja. Mäkinen ja Kujala (2017) jatkojalostavat Schiron (2013) ajatuksia todeten, että koulun tulee opettaa sellaisia taitoja, tietoja ja kykyjä, jotka ovat hyödyllisiä oppilaille monimuotoistuvassa yhteiskunnassa ja maailmassa. Myös Marulcu ja Akhivik (2014) tarkastelevat yhteiskunnan muuttumisen teemoja suhteessa opetussuunnitelmaideologioihin ja toteavat, että yhteiskunnallisen muutoksen luonnetta määrittelee tieteellinen ja teknologinen kehitys, talous, globaali integraatio ja kulttuuri. Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia perustuu tässä kontekstissa ajatukselle siitä, että tarvitaan systeemi (koulu, opetussuunnitelma), jonka kautta oppilaita voidaan valmistaa globaaliin talousmaailmaan ja yhteiskuntaan (Marulcu & Akhivik, 2014). Tämä tematiikka oli nähtävissä myös aineistossa puhuttaessa koulusta esimerkiksi talouden tarpeiden täyttäjänä.

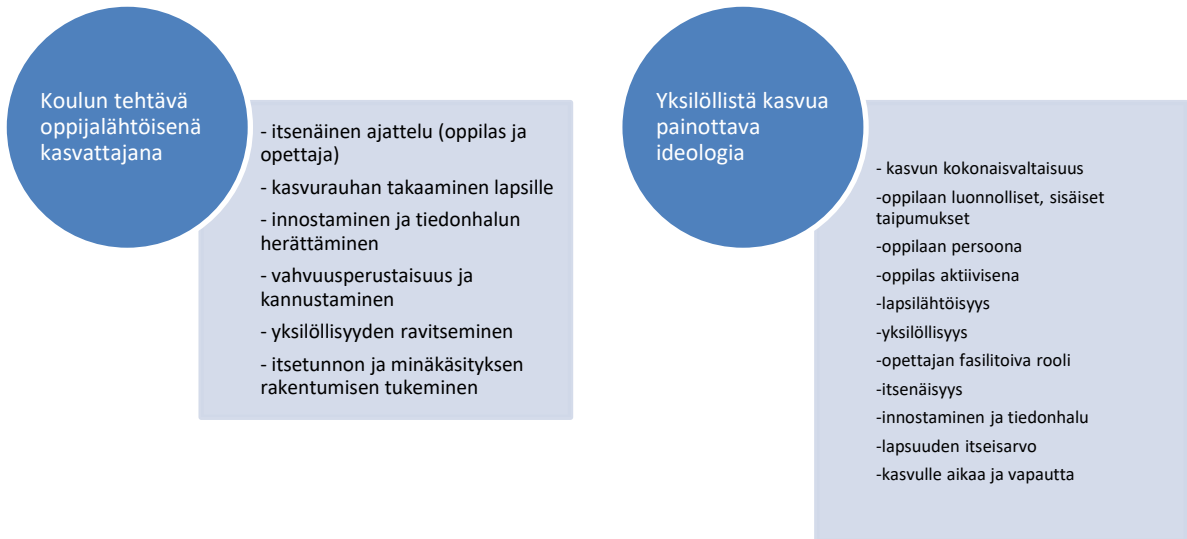
Aineistosta nousi esiin puhetta, joka viittasi koulun rooliin työelämän tarpeisiin vastaajana. Ajatus koulun yhteiskuntaa kehittävästä ja ylläpitävästä roolista voidaan itsessään tulkita kehykseksi taloudellisen tasapainon ja kehityksen tehtäville. Schiro (2013) kuitenkin tarkentaa koulutuksen ja talouden roolia todeten, että yhteiskuntarelevanssia painottavan ideologian näkökulmasta koulutuksen tulisi olla mahdollisimman tehokasta suhteessa aika- ja talousresursseihin. Lisäksi esiin nousevat erilaiset talouden tematiikkaan liittyvät diskurssit, kuten tulosvastuun, tilivelvollisuuden ja hyötyajattelun diskurssit. Tähän retoriikkaan liittyy myös ajatus yhteiskunnasta asiakkaana, jonka tarpeet koulun tulisi tunnistaa ja täyttää (Schiro, 2013). Aineistossa talouteen linkitetty teemat näkyivät nimenomaan ilmaisuna koulun tehtävästä talouden tarpeiden täyttäjänä. Aineistossa kuvattiin, että koulun tehtävä on tuottaa osaajia

työelämään. Aineistossa myös kuvattiin koulua pohjana, jolle perhe, työpaikka ja yhteiskunta voivat rakentaa tulevaisuuksia. Tämä voidaan liittää ajatukseen yhteiskunnallisesta jatkuvuudesta sekä sosiaalisen produktiivisuuden takaamisesta osana koulun tehtävää (Schiro, 2013). Koulun tehtävää osajien tuottajana tarkennettiin todettaessa, että osajien kautta yhteiskuntaan saataisiin vakautta.

Koulun tehtävä yhteiskunnallisen vakauden ylläpitäjänä nousi vahvana aineistosta. Toki se myös monilta osin nivoutui koulun yhteiskuntaa hyödyttävän ja kehittävän puheen kanssa. Schiro (2013) määrittelee koulun tehtäväksi ideologian valossa yhteiskunnallisen jatkuvuuden. Koulutuksen onkin tarkoitus valjastaa kykyjä, joilla sosiaalista produktiivisuutta voidaan nyt ja tulevaisuudessa turvata. Aineistossa näihin ajatuksiin linkittyy puhe koulun säilyttävästä roolista. Koulu nähtiin yhteiskuntaa säilyttävänä ja sen rauhaa ylläpitävänä elementtinä. Koulua myös kuvattiin perinteitä vaalivana ja rauhaa ylläpitävänä. Myös tässä kontekstissa koulun rooli tulevaisuuden rakentajana määriteltiin todettaessa, että koulutus on oleellinen osa yhteiskunnan vakautta ja tulevaisuutta.

5.3.3 Koulun tehtävä ja yksilöllistä kasvua painottava ideologia

Koulun tehtävä oppijalähtöisenä kasvattajana yhdistyi Schiron (2013) yksilöllisen kasvun ideologian päämääriin. Luokiteltaessa määriteltyjä koulun tehtäviä suhteessa analyysirunkoon koottuihin yksilöllistä kasvua painottavaa ideologiaa kuvastaviin päämääriin, löydettiin tehtävän ja ideologian väliltä yhteneviä piirteitä. Kuvio 5 esittää aineistosta rakennetun yläluokan (Koulun tehtävä oppijalähtöisenä kasvattajana) sekä sen sisältämät alaluokat suhteessa yksilöllistä kasvua painottavan ideologian keskeisiin päämääriin.



KUVIO 5. Yksilöllistä kasvua painottava ideologia suhteessa koulun tehtävään oppijälähtöisenä kasvattajana

Aineistosta nousi vahvana esiin itsenäisyyden ja yksilöllisyyden teemat. Nämä kietoutuivat toinen toisiinsa sekä monin osin myös muihin alaluokkiin. Schiro (2013) toteaa, että kasvatuksen tarkoitus on tarjota oppilaalle mahdollisuus kehittyä yksilönä omien, luonnollisten taipumustensa mukaisesti. Aineistosta nousut koulun tehtävä itsenäisen ajattelun tukijana heijastaa tätä yksilöllistä kasvua painottavaa näkemystä. Itsenäisyyttä lähestytään opetussuunnitelmaideologiassa hyvin kokonaisvaltaisesti ja sen nähdään olevan keskeistä kaiken oppimisen ja kasvun kannalta. Myös aineistosta kumpusi itsenäisyyden teemat. Itsenäinen toiminta ja itsenäisen ajattelun taidot nostettiin esiin oppilaan luovuuden ja kehityksen edellytyksinä. Luovuus esitetään myös Schiron (2013) yksilöllistä kasvua painottavassa ideologiassa kasvatuksen ja oppimisen keskeiseksi rakennuspalaseksi.

Mäkinen ja Kujala (2017) toteavat, että oppijaa tarkastellaan yksilöllistä kasvua painottavan ideologian valossa aktiivisena tiedon etsijänä. Schiro (2013) muotoileekin, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, jotka rakentavat tietoa, ymmärrystä ja merkitystä oppimalleen yksilöllisesti. Aineistosta nousseet itsenäisen ajattelun teema voidaankin linkittää tähän kokonaisvaltaisempaan näkemykseen itsenäisyydestä. Saman tulkinta voidaan tehdä aineistosta kummunneen yksilöllisyyden ravitsemisen tematiikan osalta. Schiro (2013)

esittää, että kasvatuksen ja opetuksen olisi tärkeää vastata oppilaan yksilöllisiin kehityksellisiin tarpeisiin ja tarjota tätä kautta oppilaille yksilöllisesti sopivia oppimiskokemuksia. Aineistossa korostuikin lapsen yksilöllinen kasvu keskeisenä koulun tehtävänä.

Ilmaisut koulun tehtävästä yksilöllisyyden ja itsenäisyyden kannattelijoina linkitettiin myös oppilaiden tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden huomiointiin. Kujala ja Mäkinen (2017) nostavat itseohjautuvuuden ja oppilaan aktiivisen roolin tiedon etsijöinä keskeiseen asemaan. Schiro (2013) nostaakin esiin aktiivisuuden tärkeyden osana yksilöllistä kasvua painottavaa ideologiaa. Tämä voidaan myös tulkita osaksi aineistosta kummunnutta puhetta itsenäisyydestä. Kirjoituksissa ilmaistiin osaamisen rakentamisen lähtökohdaksi oppilaiden tiedonhalun ja innostuksen herättäminen. Koulun tehtäväksi määriteltiin oppilaiden innostaminen ja sen kautta rakennetun ymmärryksen tuottaminen. Tiedonhalu nähtiin edellytyksenä tiedon kartuttamiselle ja oppimiselle. Osaksi yksilöllisen kasvun ideologiaa liitettiin myös puhe nykykoulun opetusmenetelmistä sekä opetuksen inspiroivasta ja innostavasta luonteesta.

Schiro (2013) toteaaakin innostamisen ja tiedonhalun herättämisen olevan keskiössä yksilöllistä kasvua korostavassa ideologiassa, jossa aito ja tutkiva oppiminen nousevat keskeiseen asemaan. Myös Schiron (2013) vertauskuva oppimisesta tutkimusmatkoina kannattelee tätä puhetta. Lisäksi yksilöllisen kasvun ideologiaa luonnehtivien luovuuden, itseilmaisun ja kokemuksellisuuden merkityksellisyys voidaan nähdä osana aineistosta nousseita ajatuksia innostavasta opetuksesta ja tiedonhalun kartuttamisesta (Schiro, 2013). Ajatukset siitä, että koulun tehtävä on vahvistaa oppilaan halua selvittää ja oppia itse, nousivat selvästi esiin aineistossa. Yksilöllisen kasvun ideologia määrittääkin opettajan kasvun fasilitoijaksi. Ideologia näkee opettajan roolin oppimista ja kasvua tukevana ja ohjaavana, mutta jättää paljon tilaa oppilaan omalle toiminnalle ja valinnoille (Schiro, 2013). Tämän voidaan ajatella heijastuvan myös koulun roolissa innostajana ja tiedonhalun sytyttäjänä. Samalla opettajan fasilitoivaan rooliin luonnollisesti myös heijastuvat edellä kuvatut, yksilöllistä kasvua painottavaa ideologiaa kokonaisvaltaisesti määrittelevät itsenäisyyden ja yksilöllisyyden teemat.

Ajatus opettajasta kasvun tukijana ja oppimisen ohjaajana heijastuu myös yksilöllistä kasvua painottavan ideologian näkemyksessä siitä, että oppilaan

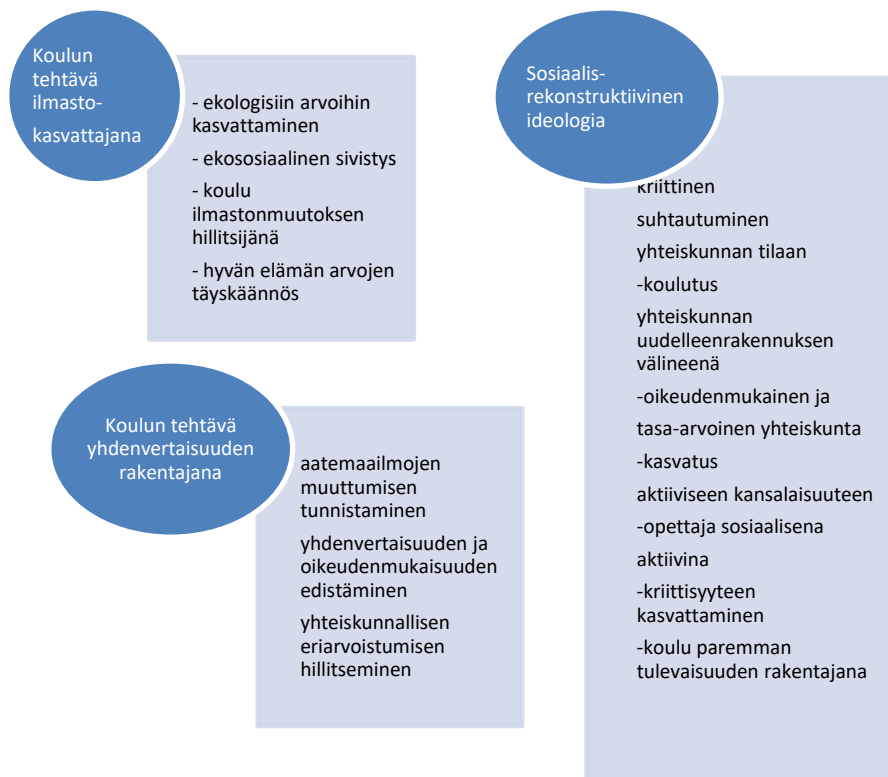
kyvyt ovat lähtökohtaisesti sisäsyntyisiä ja koulun pyrkimys on saattaa nämä kyvyt kukoistukseen (Schiro, 2013). Oppijat nähdäänkin ideologian valossa toimijoina, joilla on kehityksen avaimet jo itsellään, mutta joita koulun tehtävänä on ruokkia ja ohjata. (Schiro, 2013.) Koulun tehtävään kuuluu siis keskeisesti oppilaan sisäsyntyisten taipumusten, valmiuksien ja vahvuuksien huomiointi osana kaikkea toimintaa ja opetusta. Nämä teemat linkittyvät aineistossa itsenäisyyden ja yksilöllisyyden lisäksi puheeseen koulun tehtävästä itsetunnon ja minäkäsityksen rakentumisen tukijana sekä kasvurauhan takaajana. Yksilökeskeinen ideologia ymmärtääkin lapsen laajasti kaiken suunnittelun ja toiminnan lähtökohdaksi (Schiro, 2013).

Koulun tehtävä kasvurauhan takaajana esiintyi aineostossa ilmaisuina riittävästä aikaresursseista oppimiselle ja kasvulle. Tähän puheeseen liittyi ilmaisut siitä, että oppilailla tulisi olla tarpeeksi aikaa kasvaa ja kypsyä. Ilmaisut lapsen oikeudesta olla lapsi linkittyivät myös osaksi tätä alaluokkaa. Schiro (2013) toteaa, että yksilöllistä kasvua painottavassa ideologiassa lapsuuden ja nuoruuden itseisarvo tunnustetaan vahvana. Schiro (2013) avaa yksilöllisen kasvun ideologiaa myös opetuksen yksilöllisen tahdin näkökulmasta. Samalla myös ajalle ja vapaudelle annetaan arvo osana koulunkäyntiä ja oppimista. Yksilöllistä kasvua painottavan ideologian osana onkin tärkeää, että kasvatukselle ja oppimiselle annetaan tarpeeksi aikaa ja vapautta. (Schiro, 2013.)

Aineistossa koulun tehtäväksi asetettiin oppilaan persoonan huomiointi. Lapsen näkeminen omana itsenään todettiin tärkeäksi kasvatusta määritteleväksi tekijäksi. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että oppilas voi koulun kautta löytää itsensä ja oman paikkansa. Näiden tekijöiden voidaan nähdä linkittyvän Schiron (2013) ajatuksiin koulusta paikkana, jossa oppilas voi toteuttaa luontaisia kykyjään ja saavuttaa oman potentiaalinsa ihmisenä. Edellä mainitut tekijät voidaan liittää myös aineistossa esiintyneeseen puheeseen koulusta itsetunnon ja minäkäsityksen rakentumisen tukijoina. Terve itsetunto ja minäkäsitys voidaan taas nähdä rakennuspalasina oppilaan positiiviselle käsitykselle itsestä, joka myös nousi aineistosta esiin koulun tehtävää määrittävänä tekijänä.

5.3.4 Koulun tehtävä ja sosiaalis-rekonstruktioivinen ideologia

Aineiston analyysin kautta sekä koulun tehtävästä ilmastokasvattajana, että koulun tehtävästä yhdenvertaisuuden rakentajana oli löydettävissä sosiaalis-rekonstruktioivisen ideologian mukaisia piirteitä. Vaikkakin sisällöllisesti nämä kaksi koululle kuvattua tehtävää näyttäytyivät eri tavoin, yhdisti niitä laajemmalla tasolla sosiaalis-rekonstruktioivisen ideologian näkemykset yhteiskunnallisten asiantilojen parantamisesta. Kuvio 6 havainnollistaa koulun tehtävien pää- ja alaluokat suhteessa sosiaalis-rekonstruktioivisen ideologian päämääriin.



KUVIO 6. Sosiaalis-rekonstruktioivinen ideologia suhteessa koulun tehtävään ilmastokasvattajana ja yhdenvertaisuuden rakentajana

Koulun tehtävää ilmastokasvattajana kuvailevista ilmaisuista oli löydettävissä seuraavat alaluokat: koulun tehtävä ekologisiin arvoihin kasvattajana, ekososiaalisen sivistyksen viitoittajana, ilmastonmuutoksen hillitsijänä sekä uudenlaisten arvojen edustajana. Yhdenvertaisuuden osalta löydettävissä taas oli puhetta aatemaailmojen muuttumisesta, yhdenvertaisuuden ja

oikeudenmukaisuuden tunnistamisesta sekä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden hillitsemisestä. Koska sosiaalis-rekonstruktivisen ideologian teemat näkyvät monilta osin samalla tavoin kummassakin yläluokassa, käsittelen koulun tehtävää ilmastokasvattajana ja yhdenvertaisuuden rakentajana pääosin rinnakkain.

Keskeinen sosiaalis-rekonstruktivista ideologiaa määrittävä tekijä on kriittinen suhtautuminen yhteiskuntaan ja sen tilaan. Ideologia tunnustaa ja tunnistaa yhteiskunnan epäkohdat ja ongelmat tosiasioina, joihin on kuitenkin koulutuksen ja kasvatuksen kautta mahdollista vaikuttaa. Ideologia näkee yhteiskunnan olevan kriisissä ja tunnistaa koululla olevan potentiaalia yhteiskunnallisten haasteiden korjaamiseen. (Schiro, 2013.) Näiden sosiaalis-rekonstruktivista ideologiaa keskeisesti määrittävien näkökulmien olemassaolo tunnistettiin osana koulun tehtävää sekä ilmastokasvattajana, että yhdenvertaisuuden rakentajana. Ilmastokysymysten osalta aineistossa esitettiin nykyisen elämäntapamme kestättömyys ja asetettiin koululle rooli kestävämmän elämäntavan edistäjänä. Vastaavanlaisesti tarkasteltiin myös yhdenvertaisuutta. Yhteiskunnassa näkyvä eriarvoisuus sekä koulun rooli väylänä parempaan tulevaisuuteen tunnistettiin kirjoituksissa.

Harb ja Thomure (2020) luonnehtivat, että sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia antaa eksplisiittisesti kasvatukselle ja koulutukselle kulttuurisen, poliittisen ja ekonomisen kontekstin. Tämä on nähtävissä selkeästi myös aineistossa ideologiaa heijastavissa kuvauksissa koulun tehtävästä. Koulun tehtävää ilmastokasvattajana luonnehti kuvaukset koulusta arvokasvattajana ja maailmankuvan rakentajana. Koululle määriteltiin aineistossa ilmastonmuutosta hillitsevä ja torjuva rooli sekä siihen liittyvä arvokasvattava painotus. Koulua määriteltiin kestävä kehityksen arvojen edustajaksi ja kasvatuksen tavoitteeksi asetettiin kestävämpään elämäntapaan kasvattaminen ja siihen liittyvän maailmankuvan rakennus. Arvokannanottoja tehtiin myös kuvauksissa tarvittavasta arvomaailman muutoksesta. Sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia näkeekin keskeisenä asioiden kyseenalaistamisen ja kriittiseen tietoisuuteen kasvattamisen (Schiro, 2013).

Myös koululle määritellyssä yhdenvertaisuuden rakentajan tehtävässä on nähtävissä sosiaalis-rekonstruktivisen ideologian kulttuurinen ja poliittinen konteksti. Aineistossa tunnustettiin erilaiset yhteiskunnassamme näkyvät

aatemaailmat ja asetettiin koululle rooli suhteessa näihin. Esimerkkinä voidaan nostaa esiin erilaiset vähemmistöt, jotka mainittiin aineistossa. Mainintojen yhteydessä ilmaistiin koulun tehtävä suhteessa vähemmistöihin; kaiken mahdollisen syrjinnän torjuminen ja yhdenvertaisuuden edistäminen. Aineistossa ilmaistiin lisäksi, että epäreilisuuden huomaamista ja oikeudenmukaisuuteen kasvattamista tarvitaan kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla. Koulun tehtävä yhdenvertaisuuden rakentajana näkyi aineistossa myös ajatuksena koulun roolista yhteiskunnallisen eriarvoistumisen hillitsijänä. Schiro (2013) kuvaakin tasa-arvon luomisen yhdeksi sosiaalis-rekonstruktiviisen ideologian keskeisistä tavoitteista. Ajatukset yhteiskunnallisen eriarvoistumisen hillitsemisestä voidaan liittää myös ideologian sisältämään pyrkimykseen hyvinvoinnin luomisesta kasvatuksen keskeisenä tavoitteena. Ideologiaa määrittelee ajatus siitä, että olemassa olevia haasteita korjaamalla voidaan rakentaa hyvinvointia (Schiro, 2013).

Sosiaalis-rekonstruktiviista ideologiaa määrittelee keskeisesti ajatus siitä, että kasvatuksella on voima muuttaa. Ideologia näkee, että koulutuksen kautta on mahdollista puuttua yhteiskunnassamme esiintyviin epäkohtiin. Kasvatus nähdäänkin sosiaalisena prosessina, jonka kautta yhteiskuntaa voidaan uudelleen rakentaa. (Schiro, 2013.) Aineistossa esiintyi ilmaisuja, joissa koulua määriteltiin väylänä parempaan maailmaan. Ekokriisin näkökulmasta koululle määriteltiin roolia paremman tulevaisuuden rakentajana. Nämä tehtävät linkittyvät sosiaalis-rekonstruktiviisen ideologian tapaan tarkastella koulua visionäärinä (Schiro, 2013). Schiro (2013) esittää, että ideologia asettaa kasvatuksen ja oppimisen päämääräksi paremman tulevaisuuden rakentamisen. Samalla se asettaa koululle kysymyksen siitä, millainen toivottu ja sosiaalisesti oikeudenmukainen yhteiskunta on.

Sosiaalis-rekonstruktiviista ideologiaa siis luonnehtii syvällinen käsitys siitä, että kasvatuksen ja koulutuksen kautta yhteiskunnan epäkohtia voidaan parantaa (Schiro, 2013). Aineistossa tämä näkyi ymmärryksenä siitä, että ilmastokysymysten ja yhdenvertaisuuden osalta yhteiskunnassamme on tarvetta kehitykselle ja parannukselle. Suhteessa näihin kysymyksiin koulun rooli asetettiin aktiiviseksi, kun koululle uskottiin tehtävä ilmastokasvattajana ja yhdenvertaisuuden rakentajana. Sosiaalis-rekonstruktiviisen ideologian valossa voidaankin nähdä aineiston heijastavan ajatusta siitä, että kasvatuksen ja koulun

kautta asiantilojen muuttaminen ja parantaminen on mahdollista. Ideologiaa määrittääkin monella tasolla ajatus aktiivisuudesta suhteessa yhteiskuntaan ja sen ilmiöihin. Tärkeänä nähdään taito tunnistaa erilaisia sosiaalisia ongelmia sekä hakea niihin ratkaisuja. Harb ja Thomure (2020) määrittelevätkin sosiaalis-rekonstruktivistista ideologiaa edustavaa opettajaa ja toteavat sen lähentyvän sosiaalista aktiivia.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoite oli tarkastella, millaisia tehtäviä koululle annetaan suhteessa koulua virallisella tasolla ohjaaviin päämääriin. Koulun tehtävän yhteiskunnallisten määritelmien, koulun virallisen tason ja sitä ilmentävän opetussuunnitelman sekä opetussuunnitelmaideologioiden kautta rakennettiin käsitystä nykykoulun tehtävistä ja niiden taustalla vaikuttavista ajatusmalleista. Koulun tehtäviä tarkasteltiin ensin aineistolähtöisesti Opettaja -lehden pääkirjoitusten kautta. Näkökulmaa laajennettiin sitten kohti yhä yhteiskunnallisempaa otetta, jossa heijastuivat koulun tehtävää ohjaavat taustaoletukset. Aiheen kolmitasoisien tarkastelun avulla ymmärrystä koulun tehtävistä pystyttiin syventämään ja tutkimusaihetta voitiin tätä kautta tarkastella moniulotteisella tasolla.

Ensimmäisen aineistolähtöisen tutkimuskysymyksen kautta lähdettiin rakentamaan ymmärrystä koulun tehtävistä. Näin luotiin käsitystä siitä, minkälaiset asiat Opettaja -lehden pääkirjoituksissa nousevat esiin aiheen tiimoilta valittuna ajankohtana. Koulun tehtävää kuvasivat ilmastokasvatuksen, yhdenvertaisuuden, oppijalähtöisyyden, yhteiskunnallisen vakauden sekä tieteen merkityksen sisällöt. Koulun tehtävää kuvaavien teemojen avulla ymmärrys koulusta siirrettiin astetta yhteiskunnallisemmalle tarkastelutasolle. Tämän kuvailevan tiedon kautta aineistosta nousi esiin koulun kompleksinen asema muuttuvaan maailman ja yhteiskunnan pyörteissä sekä koulun rooli sivistävänä instituutiona ja tulevaisuuden kannattelevana voimana. Kolmannen tarkastelutason kautta koulun tehtävän tutkiminen nostettiin yhä yleisemmälle ja yhteiskunnallisemmalle tasolle linkittämällä ideologinen tarkastelukulma osaksi jo saavutettua ymmärrystä koulun tehtävistä. Kolmen tulkinnallisen tason kautta saavutettu käsitys koulusta yhdistyi kokonaisuudeksi, jossa ensimmäisen aineistolähtöisen analyysin kautta saavutettuja tutkimustuloksia voitiin ymmärtää

ja tulkita lopuksi koulutusta ja kasvatusta yhteiskunnallisella tasolla ohjaavien sitoumusten ja ajatusmallien tuottamana. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että koulun tehtäväksi paikannetuista kuvauksista oli löydettävissä samansuuntaisuutta opetussuunnitelmaideologioiden kanssa ja koulun tehtävissä voitiin nähdä koulun virallisen tason heijastumia.

Tutkimustulosten perusteella koululle määritellyt Opettaja -lehdestä paikannetut tehtävät ovat linkitettävissä koulutusta virallisella tasolla ohjaaviin sisältöihin. Lahelma ja Gordon (2003) toteavat koulun virallisen tason näkyvän koulun arjessa opetusmenetelminä, oppimateriaaleina ja opetuksen sisältöinä. Näiden määritelmien kautta koulun virallista tasoa rakennettiin, kun koulun tehtäviä kuvattiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta saavutetuissa sisällöissä. Aapolaa (2006) mukaillen tutkimustulosten voidaan nähdä heijastelevan koulun virallista tasoa, sillä koulun virallinen ulottuvuus sisältää malleja ja piilovaikutteisuutta, joka ohjaa koulun toimintaa linjassa yhteiskunnassa hyväksytyihin ajattelumalleihin. Tätä kautta löydettyjä koulun tehtävän määrityksiä voidaan pitää myös heijastumana laajemmasta yhteiskunnallisesta tahtotilasta ja ajan hengestä. Näin voidaankin todeta koulun toimivan symbioosissa kulloistenkin ajassa muuttuvien yhteiskunnallisten tavoitteiden kanssa. Antikaista, Rinnettä ja Koskea (2021) mukaillen kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät rakentuvat inhimillisten, sosiaalisten ja kulttuuristen päämäärien kautta tässäkin tutkimuksessa. Tutkimustulokset osoittivat Kuurmetta (2004) mukaillen koulun tehtävien moninaisuuden sekä koulun yhteiskunnallisen roolin merkittävyyden.

Yhteiskunnallisten intressien kautta koulun tehtävän kompleksinen luonne korostuu. Koulun tehtävän monisyisyys näyttäisikin rakentuvan muun muassa ajatukselle siitä, että samanaikaisesti koulun tehtävä on sosiaalista oppilaat osaksi yhteiskuntaa, sen vallitsevia normeja ja arvoja sekä toisaalta kasvattaa heistä autonomisia, itsenäisiä yksilöitä sekä kannatella tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden arvoja (Lahelma & Gordon, 2003). Tämä kompleksisuus on nähtävissä myös tämän tutkimuksen kautta paikannetuissa koulun tehtävissä. Koulun tehtävä oppijalähtöisenä kasvattajana sekä sosiaalis-rekonstruktiiiviset näkökulmat koulusta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjinä heijastavat näitä ajatuksia. Vastaavasti koulun yhteiskuntaan sosiaalistava rooli voidaan tulkita osaksi koulun tehtävää yhteiskunnallisen vakauden ja jatkuvuuden turvaajana.

Lahelma ja Gordon (2003) toteavatkin koulun virallisen tason kautta näyttäytyvien koululle asettuvien tavoitteiden ristiriitaisuuden, sillä virallista tasoa ohjaavat dokumentit, kuten opetussuunnitelma, rakentuvat aina painotuksiltaan vaihteleviksi poliittisten ja yhteiskunnallisten intressien mukaan (Lahelma & Gordon, 2003). Myös Schiro (2013) kuvaa, että opetussuunnitelmissa heijastuu samanaikaisesti useat toisistaan poikkeavat ja yhteiskunnassa myös toisaalta rinnakkain vaikuttavat ideologiat ja ajatusmallit.

Keskeinen tutkimustuloksista kumpuava havainto oli sosiaalis-rekonstruktivisen sekä yksilöllistä kasvua painottavan ideologian näkyvyys osana koulun tehtävää koskevia kuvauksia. Yksilöllisen kasvun ideologia esiintyi aineistossa vahvana ja sitä kuvaava puhe oli myös sisällöltään monipuolista. Myös nykyisen opetussuunnitelmamme on todettu linjautuvan monissa kohdin yksilöllisen kasvun ideologian kanssa. Opetussuunnitelman onkin todettu entistä vahvemmin korostavan oppilaiden kokonaisvaltaista ja tasapainoista kasvua (Vitikka & Rissanen, 2019; Vitikka, Krokfors & Rikabi, 2016). Lisäksi yksilöllistä kasvua painottavaa ideologiaa edustaa opetussuunnitelmassa puhe oppilaan aktiivisesta roolista, oppimisen ja koulunkäynnin merkityksellisyydestä ja onnistumisenkokemusten tärkeydestä. Suunnitelma myös linjaa yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi oppilaan kasvun terveellä itsetunnolla varustetuksi yksilöksi (Vitikka & Rissanen, 2019). Näiden painotusten voidaan nähdä linjautuvan aineistossa esiintyneen yksilöllisyyttä, aktiivisuutta ja oppijalähtöisyyttä korostavan puheen kanssa. Opetussuunnitelmien osalta Vitikka ja Rissanen (2019) tekevät myös mielenkiintoisen havainnon ja tiivistelmän nykyistä opetussuunnitelmaa koskien. He kuvaavat, että lapsi- ja yhteiskuntakeskeisyys nostetaan suunnitelmassa esiin osana kaikkea koulun toimintaa ja opetusta (Vitikka & Rissanen, 2019). Tämä ilmentää yksilöllistä kasvua painottavaa ideologiaa, mutta on mielenkiintoista pohtia, minkälainen sisältö määrittyy mainitulle yhteiskuntakeskeisyydelle.

Toinen aineistosta selkeästi esiin noussut ideologia oli sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia. Ideologian nähdään heijastuvan niissä perusarvoissa, joihin opetussuunnitelmamme ja tätä myötä kasvatuksemme ja koulutuksemme niin kansallisella, kuin kansainvälisellä tasolla heijastuu. Nämä arvolinjaavat peruspilarit ovat ihmisoikeudet, demokratia, tasa-arvo, luonnon monimuotoisuus sekä monikulttuurisuus (Soini, Kinosalo, Pietarinen & Pyhältö,

2017). Myös Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) toteava opetussuunnitelman arvopohjan rakentuvan yksilöllisten ihmisoikeuksien, yksilön vastuun ja potentiaalin yhdenvertaisuuden sekä tasa-arvon varaan. Koululle määritelty tehtävä oikeudenmukaisuuteen kasvattajana, yhdenvertaisuuden rakentajana ja syrjinnän sekä eriarvoistumisen hillitsijänä asettuvat edustamaan näitä arvoja.

Sosiaalis-rekonstruktivistista ideologiaa edustavaan puheeseen kietoutuivat vahvasti myös ilmastokriisin teemat. Koululle määriteltiin roolia osana ilmastokriisin hillitsemistä ja ratkaisemista. Kasvatuksen ja koulun arvopohja asetettiin ekologian ja kestävämmän elämäntavan kehikseen. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että näiden arvovalintojen kautta nähtiin koulun voivan rakentaa kestävämpää ja parempaa tulevaisuutta. Vitikka ja Rissanen (2019) esittävätkin, että nykyinen opetussuunnitelma nostaa tavoitteeksi pyrkimyksen rakentaa oppimisen perustava laajalle yleissivistykselle ja maailmankuvan avartumiselle. Foster, Salonen ja Keto (2019) tarkastelevat nykyisen opetussuunnitelman suhdetta ekososiaalisten ongelmien näkökulmasta ja toteavat koulun roolin merkittävyyden osana kyseisten ongelmien ratkaisua. Tutkijat esittävät, että koululle tulee tulevaisuudessa asettumaan yhä merkittävämpi rooli yhteiskunnallisena tienviitoittajana sekä nykyisestä kestävämmästä elämäntavastamme erottautujana (Foster, Salonen & Keto, 2019). Sosiaalis-rekonstruktivistista ideologiaa määritteleekin keskeisesti ajatus siitä, että kasvatuksen kautta voidaan puuttua yhteiskunnallisiin epäkohtiin ja uudelleen rakentaa yhteiskuntaa (Schiro, 2013).

Tämä koulun hartioille asetettu vaade sekä samalla myös toivomus tulevaisuuden suunnannäyttäjistä heijastui selkeänä myös koululle asetetuissa tehtävissä. Koulun potentiaali muutosvoimana tunnistettiin ja koulua vaalittiin tienä parempaan huomiseen. Foster, Salonen ja Keto (2019) esittävätkin nykyisen opetussuunnitelman keskeisiksi sisällöiksi tulevaisuuden toivon, kestävyystietoisien elämänorientaation sekä ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun. Tutkijat tarkastelevat kasvatusta ekososiaalisen sivistyksen ja yhteiskunnan muutostarpeiden näkökulmasta ja kiteyttävät kasvattajien suhteen tulevaisuuteen ja sen rakentamiseen seuraavasti; mikäli kasvattajilla ei ole kykyä visioida parempaa, tavoiteltavaa yhteiskuntaa ja tulevaisuutta, katoaa opetustyötä perusta (Foster, Salonen & Keto, 2019). Tämä tematiikka heijastui tutkimustuloksissa vahvana. Kuvauksissa koululle määriteltiin vahvaa toimijuutta

suhteessa ilmastokysymyksiin. Koulun roolia ilmastokasvattajana luonnehti kuvaukset koulusta arvokasvattajana ja maailmankuvan rakentajana. Voidaankin ajatella, että koulun rooli nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa nähdään merkittävänä. Näiden teemojen esiintymisen tutkimustukoksissa voidaan ajatella heijastavan myös yleisemmin yhteiskunnassa vallitsevaa ajatusmaailmaa sekä tätä kautta aikamme haasteita. Kysymykset ilmastokriisistä, hyvinvoinnista, oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta näkyvät yhteiskunnallisessa keskustelussa niin kansallisella, kuin kansainvälisellä tasollakin ja tätä kautta luonnollisesti heijastuvat myös osaksi koulun ja kasvatuksen kenttää.

Yhteiskuntamme on ollut viimeiset vuosikymmenet jatkuvan ja nopean muutoksen kohteena. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) toteavat, että viimeisiä vuosikymmeniä määrittää nopea yhteiskunnallinen globalisaatio, jonka mukanaan tuomat sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset ovat heijastuneet myös koulutuksen kentälle. Tutkimuksessa koululle asetettiin yhteiskuntaa pyörittävä, kehittävä ja hyödyttävä rooli. Tätä roolia tarkasteltiin laajemmin yhteiskunnan vakautta ja kehitystä ylläpitävinä ja niitä eteenpäin vievänä. Tarkemmin teemoja luonnehdittiin talouden näkökulmasta tarkastellen koulun roolia yhteiskunnallisten ja taloudellisten tarpeiden täyttäjänä. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) liittävät talousideologiseen uusliberalismin suuntaukseen koulutuksen kontekstissa samoja piirteitä, joita siihen yhdistetään myös laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla. Näitä ovat kilpailu- ja suorituskeskeinen toimintakulttuuri sekä puhe erinomaisuudesta, tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017). Lisäksi talousmaailmasta lainattu logiikka koulusta palvelutuottajana, kasvatuksesta tuotantoprosessina ja yhteiskunnasta asiakkaana heijastaa näitä ajatusmalleja (Rajakaltio, 2011; Kiilakoski & Oravakangas, 2010).

Nämä teemat esiintyivät kuvauksissa koulun tehtävästä luonnehdittaessa koulua tahona, jonka tehtävänä on valmistaa tehokkaita ja osaavia jäseniä yhteiskuntaan ja työelämään. Tämä tematiikka koulusta työelämän tarpeiden täyttäjäksi ja tätä kautta pohjana, jolle niin yksilö, kuin yhteiskunta voi rakentaa kehitystä, hyvinvointia ja vakautta noudattelevat yhteiskuntarelevanssin ideologiaa. Tämän puheen yhteydessä koulua kuvailtiin myös tulevaisuuden rakentajaksi. Näinpä voidaan tulkita, että työelämän ja talouden nyöreissä suunniteltu koulutus heijastaa käsitystämme hyvänä ja laadukkaana pidetystä

kasvatuksesta ja koulutuksesta. Ajatus koulutuksen tehokkuudesta perustuu Komulaisen ja Rajakaltion (2017) mukaan logiikalle koulusta talouskasvua ja tätä kautta parempaa tulevaisuutta rakentavana instituutiona. Tutkijat jatkavat, että instituution kautta ajatellaan olevan mahdollista samalla vaalia jatkuvan kehityksen ja ehtymättömän tuottavuuden ideaa (Komulainen & Rajakaltio, 2017). Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) kuitenkin huomauttavat, että Suomen koulutuksellinen linja voidaan nähdä verrattain poikkeuksellisena kansainvälisessä kontekstissa. Tarkasteltaessa asiaa viime vuosikymmenet koulutusta ohjanneiden uusliberalististen trendien valossa, on aatteen edustama puhe nykyisen suomalaisen opetussuunnitelman perusteissa melko pienessä roolissa. Tutkijat nostavat esiin, että sen sijaan perusteissa näyttäisi korostuvan osallisuuden, yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden teemat. (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017.)

Koululle asetettua tehtävää tarkasteltiin laajemmalla yhteiskunnallisella ajankohtaisella tasolla. Teemojen valossa koulun tehtäväksi määrittyi vahvasti tulevaisuuden rakentaminen ja sivistys. Lisäksi kuvauksissa pohdittiin koulun asemoitumista suhteessa muutokseen ja muuttuvaan maailmaan. Elämme maailmassa, jossa tulevaisuudennäkymiä ja paremman tulevaisuuden rakentajia kaivataan. Elämme myös hyvin nopean muutoksen ja kehityksen pyörteissä. Aikamme tuntuu edellyttävän instituutioidemme uudelleentarkastelua. Tätä kautta myös pohdinnat siitä, mitä oikeastaan tarkoitamme tai tavoittelemme sivistyksellä tulevat ajankohtaiseksi. Näkeekö koulu sivistyksen samoin, kuin vuosikymmeniä sitten, vai onko jokin käsityksessä muuttunut? Tai kenties tarpeen muuttua? Minkälaiseksi sivistyksen määritelmä muodostuukin, koulun sivistystehtävä nousi tutkimustuloksista selkeänä esiin. Sivistystä voidaankin tämän perusteella pitää koulun toimintaa hyvin perustavanlaatuisella tasolla määrittävänä tekijänä ja keskeisenä ajattelun ja toiminnan kulmakivenä.

Kaikkia opetussuunnitelmaideologioiden valossa tarkasteltuja koululle annettuja tehtäviä yhdisti jonkinlainen pyrkimys paremman tulevaisuuden luomiseen, vaikkakin aatteet ja toiminta pyrkimysten taustalla saattoivatkin vaihdella. Voidaan siis ajatella, että koulun tehtävää luonnehtii perustavanlaatuisella tasolla tavoite parantaa, kehittää ja rakentaa tulevaisuutta. Aineistosta paikannettu tulevaisuuspuhetta koskeva negatiivinen ja positiivinen lataus kenties viestivät tämän tulevaisuustehtävän painoarvosta. Tilanteessa,

jossa maailma ja yhteiskunta tuntuu olevan monen kriisin keskellä, myös koululle asettuu painava lasti odotuksia paremman huomisen rakentamisesta. Koulua tällaisena asiantilojen kehittäjänä ja parantajana käsittelevä puhe näyttää argumentoivan, että kenties koululle asetetut tehtävät ovat liian suuri pala haukattavaksi. Raskasta vastuuta määritellään toisaalta myös optimistisemmasta näkökulmasta. Näyttäisi siltä, että koulun tehtäväksi luotetaan tulevaisuuden visiointi sekä tulevaisuusajattelu. Keskeiseksi puheessa koulusta paremman tulevaisuuden rakentajana nouseekin kuvaukset pelottomuudesta, rohkeudesta ja tulevaisuudenusko.

Edeltäviä teemoja yhdistää niiden suhde muutokseen ja toisaalta muuttumattomuuteen. Tutkimuksen perusteella koulua määriteltiin sekä säilyttävän, että muuttuvan roolin kautta. Vitikka (2009) toteaaakin, että arvositoutuneena ja normatiivisena asiakirjana opetussuunnitelman luonnetta koulun virallista tasoa ohjaavana asiakirjana voidaan tarkastella pohtimalla, onko koulun ja opetussuunnitelman tehtävä tradition siirtäminen ja jatkuvuuden turvaaminen vai vallitsevien olosuhteiden muuttaminen. Tradition siirtämistä voidaan tarkastella opetussuunnitelman tiukemman määrittelyn kautta, ja uudistavaa, muuttavaa aspektia opetussuunnitelman laadinnan ja toteutuksen vapauden kautta. Tällöin oppilaiden omat valinnat sekä mahdollisuus muuttaa koulun vallitsevia rakenteita nousevat keskeisiksi. (Vitikka, 2009.) Koulun tehtävää kuvailtiin aineistossa luonteeltaan dynaamiseksi ja muuttuvan maailman mukana muovautuvaksi. Toisaalta koulua luonnehdittiin myös säilyttävän roolin kautta perinteitä vaalivana ja muutoksen keskellä pysyvänä. Koulun perinteinen tehtävä rakentuukin tradition kautta kannatellen täten kulttuurien jatkamista ja sosialisatiota (Kuurme, 2004). Tätä kautta talous sekä muut yhteiskuntaa kohtaavat haasteet ja ongelmakohdat asettuvat osaksi koulun kenttää (Kuurme, 2004). Asad ja kumppanit (2021) kiteyttävät näitä teemoja ja toteavat, että yhteiskuntaa muovanneen kehityksen myötä myös opetussuunnitelmaa sekä sitä kautta yleisesti koulutusta ja kasvatusta kohtaan on suuntautunut vilkas keskustelu siitä, minkälaisilla koulutusta ohjaavilla suunnitelmilla pystytään vastaamaan nopeasti muuttuvan maailman asettamiin haasteisiin.

Tämän tutkimuksen kautta pyrittiin kuvaamaan ja tekemään näkyväksi niitä tehtäviä sekä tehtäviä ohjaavia taustaoletuksia, jotka koulua ajassamme määrittelevät. Valittu näkökulma mahdollisti ilmiön tarkastelun koulun ja

kasvatuksen kontekstiin sitoutuvien kirjoitusten kautta, jolloin oli mahdollista päästä käsiksi siihen, mitä koulun ja kasvatuksen kenttä määrittelee koulun tehtäväksi. Toisaalta, vaikka tutkimus kohdistui tässä mielessä koulun kentälle, voidaan tutkimustulosten nähdä peilaavan myös muuta yhteiskuntaa. Mekanismin voidaankin ajatella toimivan kaksisuuntaisesti; yhteiskunta heijastaa koululle erilaisia odotuksia ja tehtäviä ja koulu sitten taas takaisin yhteiskuntaan. Tutkimustehtävän analyysin kerroksisuuden avulla oli mahdollista tehdä kurkistus tähän dynamiikkaan, jonka kautta koulun ja kasvatuksen päämäärät muodostuvat osana yhteiskunnallista tilaa ja arvoilmastoa.

Hakala, Maaranen ja Riitaoja (2017) kuvaavatkin, että opetussuunnitelman ideologinen luonne ei rajaudu vain kouluun, vaan sen voidaan ajatella heijastavan laajemmin käsityksiä siitä, millaiselta maailman halutaan ajassamme näyttävän. Koska kasvatus ja sitä ohjaavat dokumentit ovat aina kontekstisidonnaisia Vitikka (2009) esittää, että opetussuunnitelman, ja laajemmin tulkittuna virallisen koulun ilmentämistä näkökannoista, sisällöistä ja arvoista olisikin tärkeä keskustella aktiivisesti. Koulun virallisen tason heijastumia kasvatukseen on huomionarvoista tarkastella, sillä siinä missä ne ilmentävät vallitsevia ajattelutapoja ja ihanteita, voivat ne koulutusta ohjaavien dokumenttien, kuten opetussuunnitelman, kautta toimia myös niiden muuttajina. (Vitikka, 2009.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu uskottavien ja tarkkojen luotettavuuskriteerien puuttumisesta (Eskola & Suoranta, 2008). Määrällisen tutkimuksen perinteeseen pohjaavat reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat todettu olevan laadullisen tutkimuksen arviointiin huonosti istuvat. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen arviointia on tarkasteltu tutkimuksen luotettavuuden käsitteen kautta. Seuraavaksi pohdinkin eri näkökulmista tämän tutkimuksen luotettavuutta. Linkitän osaksi tutkimuksen arviointia myös eettisen kestävyys tarkastelua.

Onnistuneen ja laadukkaan laadullisen tutkimuksen tulisi olla eettisesti kestävä. Eettinen kestävyys voidaan ymmärtää hyvin kokonaisvaltaisesti tutkimusentekoa määrittävänä ajatteluna ja toimintana. Tuomi ja Sarajärvi

(2018) luonnehtivat eettistä kestävyyttä tutkimuksen kaikenkattavan laadukkuuden kautta. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi valitun tutkimusasetelman sopivuutta tutkimustehtävään sekä tutkimuksen raportoinnin tarkkuutta, totuudenmukaisuutta ja kattavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että tutkimuksen eettinen kestävyys vaatii tutkijalta eettistä sitoutuneisuutta. Eettisyys ja eettinen sitoutuminen voidaan siis nähdä ikään kuin tutkijan moraalisen kompassina, joka ohjaa kaikkia tutkimuksenteon aikaisia valintoja ja koko tutkimusprosessia ja joka takaa tutkimuksen laadun (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eettisyys kytkeytyy tätä kautta myös osaksi laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereitä. Hyvän tutkimusetiikan ja eettisen sitoutumisen kautta siis rakennetaan tutkimuksen luotettavuutta, jota tarkastelenkin seuraavaksi tarkemmin.

Laadullista tutkimusta luonnehtii keskeisesti tutkijan subjektiviteetti. Eskola ja Suoranta (2014) toteavatkin, että itse tutkija on tätä kautta laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden väline ja mittari. Tutkijan subjektiviteetti vaikuttaa laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi niiden ennako-oletusten kautta, joita tutkijalla on aiheesta. Tämän tutkimuksen kontekstissa voidaan pohtia, miten tutkijan asema tulevana opettajana sekä henkilönä, jolla on koulumaailmasta kokemusta, vaikutti tutkimukseen. Voidaan pohtia, oliko tutkijalla oletuksia siitä, mitä ideologioita koulun tehtäväksi määriteltäisiin ja mitä teemoja aineistosta kumpuaisi analyysin tuloksena. Huolellisen ja läpinäkyvästi raportoidun analyysin kautta kuitenkin pyrittiin minimoimaan näiden tekijöiden haittavaikutukset. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeiseksi muodostuukin se, että tutkija tekee tutkimusraportissa lukijalle mahdollisimman selväksi, miten tutkimus on edennyt ja millä perusteilla tutkimusprosessiin liittyviä erilaisia valintoja ja päätöksiä on tehty. Läpinäkyvyys siis nousee hyvin keskeiseen asemaan osana laadullisen tutkimuksen luotettavuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin osalta esiin aineistoon, aineiston keruuseen sekä tutkimuksen kohteeseen liittyvät seikat. Luotettavuuden näkökulmasta on kenties hyvä kriittisesti pohtia, kuinka sopiva valittu aineisto oli suhteessa tutkimuksen kohteeseen, eli koulun tehtävään ja opetussuunnitelmaideologioiden tarkasteluun. Voidaan pohtia, olisiko esimerkiksi opettajille tehtyjen haastattelujen tai kirjoitelmien avulla voitu saavuttaa vielä rikkaampia ja

rajatumpia havaintoja tutkimustehtävään liittyen. Valmiina teksteinä kerätty aineisto on kuitenkin erilainen, kuin esimerkiksi aineisto, joka on kerätty vaikkapa strukturoitujen kirjoitelmien tai haastattelujen kautta.

Toisaalta valitulle aineistomuodolle halutaan myös antaa arvo. Voidaan nähdä, että Opettaja -lehden pääkirjoituksista muodostetun aineiston kautta tavoitetaan laajempaa ja yleisempää koulua ja kasvatusta määrittelevää kuvausta, kuin vaikkapa yksittäisten opettajien haastattelujen kautta olisi voitu saavuttaa. Aineiston valintaa perustelee myös näkemys siitä, että tutkimuksessa tarkasteltiin nimenomaa yleisesti ajassamme koululle annettuja tehtäviä, ei spesifisti esimerkiksi opettajien koululle antamia tehtäviä. Luotettavuuden kannalta voidaan pohtia myös Opettaja -lehden pääkirjoitusten luonnetta aikaansa sidotussa kontekstissa. Koska Opettaja -lehden kaltaisessa julkaisussa aiheet pohjautuvat usein erityisesti pääkirjoitusten osalta ajankohtaisiin teemoihin, on hyvä tiedostaa, että tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla hyvin erilaisia, jos aineisto ja tutkimus olisi sijoittunut johonkin toiseen ajankohtaan. On siis tärkeä huomioida pääkirjoitusten ajan ilmiöihin sidottu luonne, ja tätä kautta tunnistaa kirjoitusten sisältöjen ainutlaatuisuus saavutettujen tutkimustulosten kannalta.

Aineistoa ja sen keruuta voidaan tarkastella luotettavuuden näkökulmasta pohtimalla, kuinka aineiston kerääminen manuaalisesti on saattanut vaikuttaa aineiston laatuun ja kuinka tutkijan subjektiveetti on vaikuttanut päätöksenteossa aineistoon mukaan valittavista teksteistä. Aineiston manuaalista keräämistä kuitenkin perustellaan sillä, että aineiston etsiminen pelkästään vaikkapa tietyillä hakusanoilla ei olisi ollut tarkoituksenmukaista ja toisaalta se olisi saattanut myös supistaa aineistoa. Myös aineiston kokoa sekä aikahaarukkaa, joka aineistolle asetettiin, voidaan tarkastella tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Voidaan pohtia, olisiko viittä vuotta pidempi aineiston aikahaarukka ollut tarpeellinen. Tällöin aineistoon olisi saatu sisällytettyä vielä enemmän tekstejä. Toisaalta aineiston koon sijaan aineiston laatua perustelee aineiston osuvuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomi ja Saramäki (2018) liittävät tutkimuksen analyysin laadun tarkastelun osaksi luotettavuuden arviointia. Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä ja teorialähtöisellä otteella. Tätä kautta voidaan myös pohtia, missä määrin tutkimuksen teoriatausta on vaikuttanut tutkimustuloksiin.

Teorialähtöisyys sekä toisaalta teorian ja aineistolähtöisyyden limittyneisyys osana analyysin luonnetta tunnistetaan tutkimuksessa myös vahvuutena. Mahdollisia teorialähtöisyyteen liittyviä haasteita on minimoitu analyysin ja raportoinnin läpinäkyvyydellä. Tutkimuksessa onkin pyritty tekemään lukijalle selkeäksi, millä tavoin niin aineistolähtöistä, kuin teoriaohjaavaa analyysia on hyödynnetty tässä tutkimuksessa ja millä perustein aineistoa on milloinkin analysoitu.

Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että aineistolähtöinen analyysi aiheuttaa tiettyjä tutkimuksen luotettavuuden kannalta huomioitavia asioita (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Objektiiivisessä aineistolähtöisessä analyysissä on haasteensa, sillä täyttää objektiiivisuutta ei käytännössä voida tavoittaa. Tutkijan nimittäin rakentaa tutkimuksen lähtökohdat omien käsitysten ja tiedon pohjalta. Tätä kautta siis myös tutkimusasetelma ja menetelmät ovat aina itsessään subjektiiivisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Objektiiivisuutta voidaan tarkastella analyysin aineistolähtöisyyden osalta myös aineistosta rakennettujen luokitteluiden ja teemojen kautta. Voidaankin pohtia, missä määrin tutkijan subjektiiiviteetti ennako-oletuksineen on mahdollisesti vaikuttanut analyysiin ja siitä saatuihin tutkimustuloksiin.

Aineiston analyysi, kuten koko tutkimusprosessi laajemminkin, perustuu tutkijan valintoihin, jotka ovat toki perusteltuja ja harkittuja, mutta aina subjektiiivisiä. Tutkijan subjektiiiviteetin vuoksi toinen tutkija olisikin saattanut jäsenellä aineistoa toisin ja päätyä tätä kautta toisenlaisiin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin. Aineiston analyysin osalta voidaan myös pohtia käsitteellistämisen laadukkuutta kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Ennen kaikkea on kuitenkin tärkeää tiedostaa jälleen tutkijan subjektiiivisten päätelmien vaikutus tähän analyysiprosessin vaiheeseen. Tutkimustuloksista tehtyjen päätelmien luotettavuutta vahvisti analyysiprosessin kerroksellisuus. Esiymmärryksestä liikkeelle lähteneen tulkintaprosessin kautta ymmärrys tutkimusaiheesta syveni pala kerrallaan ja jokainen kolmesta analyysikierrroksesta rakensi aiheesta uudenlaista ja yhä kattavampaa ymmärrystä. Tutkimusprosessin kautta tutkijan esiyymmärryksen päälle rakentui yhä uusia kerroksia, jotka veivät tulkintaprosessia eteenpäin. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin jälleen vahvistamaan tekemällä analyysiprosessia läpinäkyväksi perustelemalla tehdyt havainnot ja päätelmät aineiston ja teoria kautta.

6.3 Jatkotutkimusideat

Tutkimuksen herättämät ideat mahdollisien jatkotutkimushaasteiden osalta liittyivät pitkälti tutkimuksen kohderyhmän laajentamiseen sekä tutkimusaiheen näkökulmaan. Koulun tehtävää olisi mielenkiintoista tarkastella esimerkiksi opettajien tuottamana. Koululle ja kasvatukselle annettuja tehtäviä ja opetussuunnitelmaideologioita voisi olla hedelmällistä tarkastella myös koulutuspoliittisessa kontekstissa tai poliittisessä kontekstissa ylipäätään. Myös vertaileva ote eri toimijoiden omaamien käsitysten välillä oli kiintoisa. Tällaisen vertailevan otteen kautta olisi mahdollista tarkastella opetussuunnitelmaideologioita esimerkiksi politiikan ja koulun kentän välillä. Mielenkiintoinen näkökulma olisi lisäksi ideologioiden vertailu eri ajoissa tai vaikkapa eri kulttuureissa. Tätä kautta voitaisiin saavuttaa tietoa siitä, miten kasvatuksen arvopainotukset ovat vaihdelleet eri aikoina ja miten ne toisaalta painottuvat eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa. Myös koulua ohjaavien taustaoletusten tutkiminen jonkin muun koulun tason, esimerkiksi koulun epävirallisen tason, valossa voisi tarjota uutta näkökulmaa koulua ohjaavien tekijöiden tarkasteluun.

LÄHTEET

- Aapola, S. (2006). Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2 (2., uudistettu painos). Helsinki: Viikki TTS Publications.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). Kasvatussosiologia (6., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Apple, M. W. (2010). *Global Crises, Social Justice, and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861448>
- Asad, M., Rind, A., Khand, Z., Rind, I., & Mughal, S. (2021). Curriculum up-gradation practices among higher education institutions of Pakistan: does curriculum ideologies make difference? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13 (4), 980-990. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2020-0207>
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 7–16). Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102624>
- Craig, C., & Ross, V. (2008). Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers. Teoksessa F. Connelly, M. Fang He, & J. Phillion. (toim.) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. (s. 282–305) Los Angeles: Sage Publication.
- 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. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (10. painos). Vastapaino.
- Eskola, S. (1973). Joukkotiedotusvälineet historiallisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Ritari, K. (toim.) Lehdistötkijain seminaari 1973. Alustukset ja keskustelut. Helsinki: Helsingin yliopisto, 8-21.
- Gadamer, H.-G., & Nikander, I. (2004). Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Vastapaino.
- 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>
- Hakala, L., Maaranen, K., & Riitaoja, A-L. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa - yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (s. 161-190). Tampereen yliopistopaino.
- Harb, M., & Taha Thomure, H. (2020). Connecting literacy to curriculum ideologies. Curriculum Perspectives, 40(1), 27–33. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00099-0><http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Kannisto, H. (2002). Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa Niiniluoto, I. ja Saarinen, E. (toim.), Nykyajan filosofia. (s. 366-373). Helsinki: WSOY.
- Kelly, A.V. (2004). The curriculum. Theory and practice (5. painos). London: Sage.
- Kiilakoski, T., & Oravakangas, A. (2010). Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Kasvatus & Aika, 4(1), 7-25. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68152>
- Komulainen, K., & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (s. 223-246). Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Krokkfors, L. M. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala

- (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (Sivut 247-267). Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Cicero Learning, Helsingin yliopisto.
- Kuukka, K. (2009). Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7779-9>
- Kuurme, T. (2004). Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:951427394X>
- Lahelma, E., & Gordon, T. (2003). Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp.
- Muller, J., & Young, M. (2014). Disciplines, skills and the university. Higher Education, 67(2), 127–140. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9646-4>
- Mäkinen, M., & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (s. 267-288). Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The Teaching Profession Amid Changes in the Educational Ecosystems. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (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.
- Nuutinen, P. (2005). Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva kirjoittelu Opettaja-lehdessä 1995–2004–kysymys kasvatustieteen vastuusta. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat, 181–193. Kasvatustieteiden päivät 2005 verkkojulkaisu. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1#page=181>

- Onnismaa, E-L., & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.), Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. (s. 189-220) Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201912166920>
- Paju, P. (2011). Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto.
- Pinar, W. F. (2012). What is Curriculum Theory? New York: Routledge.
- 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>
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2015). Johdatus kasvatustieteisiin (8., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS- kustannus.
- 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>
- Saari, A., Tervasmäki, T., & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (s. 83-108). Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Salonen, T. (2007). Tieteenfilosofia (4., täydennetty painos). Lapin yliopistokustannus.
- Schiro, Michael. (2013). Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns (2. painos). SAGE.
- Simola, H. (1995). Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2017). Osallistamista oppimassa - kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala, & P. Kulju (toim.), Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja

- kasvatukseen (s. 35-57). Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>
- Stanley, W.B. (1992). Curriculum for utopia: Social reconstruction and critical pedagogy in the postmodern era. Albany: State University of New York Press.
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). Curriculum in Development. Enschede: SLO.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Valli, R., & Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Varto, Juha. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä.
- Vitikka, E., & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.), Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia (221–245). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Rikabi, L. (2016). The Finnish National Core Curriculum: Design and Development. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (toim.), Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools (2., uudistettu painos). Sense publishers.
- Vitikka, E., Salminen, J., & Annevirta, T. (2012). Opetussuunnitelma opettajan koulutuksessa. Opetushallitus. Muistiot 2012:4.
- Vitikka, Erja. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimusaineisto (Opettaja- lehden pääkirjoituksia ajalta 2019-2023)

"Revitään rönsyt", 15/ 2023

"Koulun pitäisi", 4/ 2023

"Koulu on kuva yhteiskunnasta", 11/ 2023

"Säästämme itsemme köyhiksi", 19/ 22

"Aina keskeneräinen", 2/ 2022

"Viisaat ilmastopäät yhteen", 9/ 2021

"Radikaalit sitoutujat", 7/ 2021

"Rohkeasti ammatistaan ylpeä", 20/ 2020

"Maailmanparantaja käyttövoima", 16/ 2020

"Rytmihäiriön äärellä", 10/ 2020

"Anna ajatuksesi", 14/ 2019

"Selkärangan osa", 1/ 2020

"Ohjelma opettajana", 21/ 2019

"Terveiset opetusministerille", 20/ 2019

"Koulutus ratkaisee", 2/ 2019

"Mikä vuosi", 12/ 2019

"Kiitos opet", 13/ 2019

"Mielikuvat kohdillaan", 12/ 2019

"Onko hyvä oppiminen mahdollista", 3/ 2019

"Educassa elämän maku", 1/ 2019

"Löydä tutkitun tiedon täppä", 22/ 2021