

PERUSKOULUN TEHTÄVÄT HELSINGIN SANOMIEN MIELIPIDEKIRJOITUKSISSA

Maunu Hurtig

Lapin Yliopisto

KTK/ Luokanopettajakoulutus

Pro gradu - tutkielma

Kevät 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Peruskoulun tehtävät Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa

Tekijä: Maunu Hurtig

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/ Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 75

Vuosi: Kevät 2012

Tiivistelmä:

Meistä lähes jokaisella on jonkinlaisia kokemuksia koulusta. Siksi ei ole ihme, että meillä kullakin oma mielipiteemme siitä, millainen koulun tulisi olla. Peruskoulua koskeva keskustelu kävi erityisen vilkkaana Helsingin Sanomien yleisönosastopalstalla alkuvuodesta 2010 ja päätin tuolloin hyödyntää noita mielipidekirjoituksia työssäni. Tutkimukseni pyrkii kuvaamaan Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa koululle annettuja erilaisia tehtäviä.

Koulutuksella katsotaan olevan monia erilaisia tehtäviä. Tutkimuksessani tehtävät luokitellaan yhteiskunnallisiin, kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 pohjalta. Aineiston analyysiä silmällä pitäen syvensin tätä teoreettista pohjaa myös laajemmin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustumalla. Tutkimuksen teoriaosuudessa käsitellään lisäksi koulutuspolitiikkaa ja sen vaikutusta koulun toimintaan. Kasvatussosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna koulutus on erottamattomasti osa ympäröivää yhteiskuntaa.

Tutkimus on laadullinen sisällönanalyysi ja empiirinen aineisto koostuu Helsingin Sanomissa alkuvuonna 2010 julkaistusta mielipidekirjoituksesta (n=26). Analysoin aineiston teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin, minkä jälkeen tarkastelin tuloksia myös teorian valossa.

Aineisto osoittautui hyvin rikkaaksi ja erilaisia näkökulmia nousi runsaasti esille. Tuloksissa korostui oppilaslähtöinen lähestymistapa koulun tehtäviä määriteltäessä sekä vaatimus oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huolehtimisesta. Koulun ja yhteiskunnan kiinteä keskinäinen suhde oli nähtävissä myös aineistossa, sillä monia tehtäviä lähestyttiin yhteiskunnasta käsin.

Mielipidekirjoituksiin tutustuminen osoitti, että myös koulun ulkopuolella käydään vakavasti otettavaa keskustelua koulutuksen lähtökohdista, tehtävistä ja tavoitteista. Koulujen olisikin syytä rakentaa entistä avoimempaa vuorovaikutusta ympäröivään yhteiskuntaan molempipuolisen edun saamiseksi.

Avainsanat: koulutuksen tehtävät, koulutuspolitiikka, kasvatussosiologia, sisällönanalyysi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisältö

Johdanto.....	5
2. Koulutuspolitiikka koulun toimintaa ohjaavana	7
2.1 Osana yhteiskuntapolitiikkaa.....	7
2.2 Ajankohtaisiin koulutuksellisiin haasteisiin vastaajana	9
2.3 Opetussuunnitelmatyön linjaajana	12
3. Koulutuksen erilaiset tehtävät.....	15
3.1 Yhteiskunnan näkökulmasta	16
3.2 Kasvatuksellisesti tarkasteltuna	18
3.3 Opetustyön kannalta	20
4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	22
5. Tutkimuksen empiirinen toteutus.....	25
5.1 Laadullinen tutkimus	25
5.2 Helsingin sanomat aineiston lähteenä.....	27
5.3 Aineiston kerääminen ja rajaus	30
5.4 Sisällönanalyysiä vai sisällön erittelyä.....	32
5.5 Sisällönanalyysi omassa tutkimuksessani.....	34
6. Tutkimustulokset	40
6.1 Koulun yhteiskunnalliset tehtävät.....	40
6.1.1 Osallistuvaan kansalaisuuteen tukeminen	40
6.1.2 Oppilaiden tulevaisuudesta huolehtiminen.....	41
6.1.3 Yhteiskunnan kehityksen edistäminen.....	42
6.2 Koulun opetustehtävät	44
6.2.1 Opetuksen laadun parantaminen	44
6.2.2 Opetussisältöjen kehittäminen	45
6.2.3 Oppilaslähtöisyyden korostaminen	46
6.3. Koulun kasvatustehtävät.....	47

6.3.1 Sosiaalisten taitojen tukeminen.....	47
6.3.2 Oppilaiden avoin ja välittävä kohtaaminen.....	48
6.3.3 Oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen ..	49
6.3.4 Oppilaiden kasvatukseen osallistuminen	49
6.4 Koulun päätehtävä	50
7. Pohdinta	53
7.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelua teorian valossa	53
7.2. Tutkielman luotettavuus ja eettisyys.....	56
7.3 Johtopäätöksiä.....	58
Lähteet	63
Liitteet.....	70
LIITE 1 Mielopidekirjoitukset.....	70
LIITE 2 Analyysin eteneminen.....	71

Johdanto

Pro gradu - työni käsittelee peruskoulusta mediassa käytävää keskustelua. Olen tehnyt samasta aiheesta kandidaatin tutkielman lukuvuonna 2010 – 2011. Tutkimuskohteeksi olen valinnut Helsingin Sanomissa vuoden 2010 alussa julkaistuja mielipidekirjoituksia. Kirjoitukset olivat sisällöltään hyvin rikkaita, joten rajasin tutkimukseni koskemaan koulutukselle annettuja tehtäviä. Päättökysymykseni on: Millaisia tehtäviä mielipidekirjoituksissa annetaan koululle? Tutkimuksen tarkoitus on kuvata Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa koululle annettuja tehtäviä.

Ajatus tutkielmani aiheesta heräsi noin kaksi vuotta sitten pannahani merkille koulua koskevien kirjoitusten yleisyyden Helsingin Sanomissa. Kirjoituksissa käsiteltiin koulua hyvin monenlaisista näkökulmista. Käsiteltäviä aiheita oli vaihtelevasti ruokarukouksista ja kasvisruokapäivästä yhteisöllisyyteen ja yrittäjyyteen. Tiivistin ja luokittelin aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin, minkä jälkeen tarkastelin sitä teoreettisemmasta näkökulmasta keskittyen perusopetuksen opetussuunnitelmassa koululle annettuihin eri tehtäviin.

Tutkielman teoreettinen tausta rakentuu koulutuksen tehtävien tarkastelulle muun muassa kasvatussociologisesta näkökulmasta. Käsitteelen tutkielmassani erityisesti koulutuspolitiikkaa sekä sen yhteyttä opetussuunnitelmiin. Perusopetuksella on opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksellisten ja kasvatuksellisten tehtävien lisäksi myös monia yhteiskunnallisesti tärkeitä tehtäviä.

Vaikka julkinen keskustelu koulusta ja sen tilasta käy vilkkaana, usein kriittiseen ja arvostelevaan sävyyn kirjoitetut asiantuntijalausunnat sekä erilaiset artikkelit ja tutkimusraportit saattavat kuitenkin unohtua hyvin pian niiden julkaisemisen jälkeen. Näin ollen niissä esitetyt kannanotot ja mahdolliset parannusehdotukset jäävät helposti huomiotta ja hyödyntämättä. Tavoitteeni onkin hahmottaa ja nostaa esiin koulun ulkopuolella käytävää keskustelua koulutukselle osoitetuista tehtävistä. Tavoitteena on myös

osaltani luoda vuorovaikutuksellisempaa suhdetta koulun ja sitä ympäröivän yhteiskunnan välille.

Tutkimuksessani käytän käsitteitä koulu ja peruskoulu synonyymeina viitaten 1 – 9 luokilla tapahtuvaan toimintaan. Käsitteellä koulutus tarkoitan kaikkea sitä tavoitteellista toimintaa, mitä koulussa toteutetaan. Englanninkielisen education- sanan käytössä kohtasin kirjallisuutta lukiessa haasteita, sillä asiayhteydestä riippuen sillä tunnuttiin viitattavan sekä koulutukseen yleensä että kasvatukseen.

Pro gradu- tutkimukseni rakentuu siten, että toisessa luvussa avaan koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelman käsitteitä ja esittelen analyysini pohjalta olevan teoreettisen rungon. Kolmannessa luvussa käsittelen koulutuksen erilaisia tehtäviä laajemmasta teoreettisesta näkökulmasta. Neljännessä luvussa käyn läpi tutkimusprosessin etenemistä ja tutkimuskysymykseni muotoutumista. Viidennessä luvussa kuvaan tutkimuksen empiirisen toteutuksen ja tulokset esittelen kuudennessa luvussa. Pohdintaosiossa kokoan yhteen merkittävimmiksi katsomani tulokset peilaten niitä teoriaan. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä teen johtopäätökset tutkimukseni pohjalta.

2. Koulutuspolitiikka koulun toimintaa ohjaavana

2.1 Osana yhteiskuntapolitiikkaa

Liekki Lehtisaloon ja Reijo Raivolan (1999) mukaan suomalaisen koulutuspolitiikan synnyn taustalla on nähtävissä oppivelvollisuuden säätäminen sekä kansanopetuksen valtiollistaminen ja kunnallistaminen. Teollistumisen myötä kodin ulkopuolella yleistynyt työnteko rikkoi tuon ajan tärkeimmän ”sosiaalistamisyksikön” eli perheen. Kodeissa ei enää pystytty opettamaan ja kasvattamaan lapsia siten, että he olisivat menestyneet muuttuneiden vaatimusten keskellä. Koulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi tuli näin varmistaa työvoiman päivittäminen uusien vaatimusten mukaiseksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 22 – 23.)

Lehtisalo ja Raivola (1999) huomauttavat, että oppivelvollisuuden säätäminen oli aluksi ennemminkin sosiaalipoliittinen kuin koulutuspoliittinen ratkaisu. Teollistumisen seurauksena lapset eivät enää olleet kotien ”työvoimaa”, vaan pikemminkin he olivat taakka kodin ulkopuolella töissä käyville vanhemmilleen. Toimettomille lapsille haluttiin siksi luoda jotain kehitävää tekemistä vanhempien työpäivän ajaksi. Tästä näkökulmasta koulu onkin nähtävissä instituutiona, joka ”säilöi” lapsia ja tarjosi heille samalla työvoimapolitiittisesti tärkeää opetusta ja kasvatusta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 23 – 24.) Koulutuspolitiikka on täten muotoutunut alun perin siinä tilanteessa, jossa koulutusjärjestelmää luotiin itse asiassa muista kuin koulutuksellisista lähtökohdista.

Mitä koulutuspolitiikka sitten oikeastaan on? Käytännön koulutuspolitiikkaa on esimerkiksi se, kun päätetään koulun toiminnan rahoittamisesta ja rahojen jakamisesta. Helena Holmlund, Sandra McNally ja Martina Viarengo (2008, 14 – 15) kirjoittavat koulutusmenoista päättämisen olevan yksi valanpitäjien merkittävimmistä keinoista vaikuttaa koulutustasoon. Artikkelissaan kirjoittajat esittävät todisteita sille, että rahalliset panostukset koulutukseen näkyvät oppilaiden menestyksessä. Rahan suorasta positiivisesta vaikutuksesta koulutuksen laatuun ei silti vallitse yksimielisyyttä, sillä esi-

merkiksi Erik A. Hanushek (2007) kirjoittaa, että määrärahojen ja oppilaiden menestymisen välillä ei ole nähtävillä täysin selkeää yhteyttä. Joka tapauksessa koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella vallankäytön välineenä.

Vallankäytön lisäksi koulutuspolitiikka on keskustelua yleisesti tärkeänä pidettävistä asioista ja siinä korostuukin koulutuksen läheinen suhde yhteiskuntaan. Siksi kulloinkin vallalla olevaa koulutuspolitiikkaa on tarkasteltava myös laajemmin osana yhteiskuntapolitiikkaa. Suomessa valtiojohtoinen koulutusjärjestelmä syntyi paitsi taloudellisin perustein, myös poliittisten pyrkimysten myötä. Koulutus haluttiin valjastaa valtion käyttöön, jotta yhteiskuntaa pystyttäisiin kehittämään haluttuun suuntaan taloudelliset ja sosiaaliset intressit huomioiden. (Lehtisalo & Raivola 1992, 22 – 26.) Lehtisalonen ja Raivolan (1999, 32) mukaan koulutuspolitiikkaa onkin kaikki se toiminta, millä eri yhteiskunnalliset ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutukseen. Koulutuspolitiikkaa on myös kutsuttu ”risteyskohdaksi”, jossa yhteiskunta ja koulutus kohtaavat (Välimaa ym. 2011, 9).

Koulutuspolitiikka, kuten mikään mukaan politiikka ei luonnollisesti ole päätöstentekoa seesteisen yksimielisyyden vallitessa. Lehtisalo ja Raivola (1992, 34 – 36) esittelevät teoksessaan useita koulutuspoliittisissa päätöksenteossa vaikuttavia vastakkaisasetteluja. Yksi niistä on koulutuksen uudistusta ajavien ja vanhan säilyttämiseen pyrkivien väliset erimielisyydet. Tämän vastakkainasettelu esiintyy Lehtisalonen ja Raivolan mukaan koulutuspolitiikassa kaikkina aikoina. Toinen merkittävä vastakkainasettelu liittyy kasvatussociologiseen näkemykseen siitä, että kasvatuksella on sekä yksilön että yhteisön etuja tavoitteleva tehtävä (Antikainen ym. 2000, 27). Lehtisalonen ja Raivolan (1992, 35) mukaan koulutuspolitiikka Suomessa on korostanut vuoroin yksilöllisyyttä ja vuoroin yhteisöllisyyttä.

Kiinnostavimmaksi oman tutkielmani kannalta koen keskustelun koulun päätehtävästä. Koulutuspoliittisessa keskustelussa osa asiantuntijoista korostaa koulun opetustehtävää, kun taas toinen joukko haluaisi koulun ottavan yhä enemmän vastuuta myös kasvattamisesta. Mielenkiintoinen on myös koulutuksen sisältöön liittyvä koulutuspoliittinen valtakamppailu,

jossa yleissivistävän ja erikoistavan koulun puolustajat perustelevat omia näkemyksiä. (Lehtisalo & Raivola 1992, 36.)

2.2 Ajankohtaisiin koulutuksellisiin haasteisiin vastaajana

Koulutuksen katsotaan olevan erittäin tärkeässä roolissa rakennettaessa eri maiden hyvinvointia. Siksi keskustelu koulutuksen sisällöstä ja tehokkuudesta asettuu nykyisen koulutuspolitiikan keskiöön (OECD 2001,120). Koulutuspolitiikka on jatkuvassa liikkeessä johtuen yhteiskunnan nopeasta muuttumisesta. Suomessa koulutuspolitiikan viimeisin perusopetusta ohjaava asiakirja eli opetussuunnitelman perusteet ilmestyi vuonna 2004. Perusopetuksen tavoitteita on jo pyritty rukkaamaan oppiaineiden tuntijaako muuttamalla. Uudesta tuntijaosta oli tarkoitus päättää keväällä 2011. Tuntijakotyöryhmän esitys kaatui kuitenkin eduskunnassa ja uusi työryhmä aloitti toimintansa syksyllä 2011. Päivitetty esitys jätettiin valtioneuvostolle helmikuussa 2012 ja uuden tuntijaon on tarkoitus olla käytössä vuonna 2016. Tällainen tavoitteiden epävakaus ja päätösten epävarmuus luovat omat haasteensa koulujen toiminnalle.

Koulutuksen toteuttamista koskevassa päätöksenteossa on viimeisten vuosien aikana siirrytty yhä enemmän ruohonjuuritasolle. Tällä on muun muassa haluttu varmistaa paikallisten olosuhteiden ja edellytysten huomiointi koulutusta suunniteltaessa. Opetuksen laatu on kuitenkin haluttu samalla varmistaa korostamalla sen arviointia. (Vahasalo 2006, 164; Laukkanen 2005, 237.) Välimaa ym. (2011, 14) pitävät oppilaitosten autonomian lisäämistä keinona vastata tietoyhteiskunnan synnyttämiin uusiin haasteisiin. Alueellisen hallinnon suosiminen ei välttämättä ole kuitenkaan lopullista. Jukka Sarjalan (2008) mukaan kansainvälisestäkin tarkasteltuna koulujen päätöksenteossa näkyy hallinnon keskittämisen ja hajauttamisen vuorottelu eri aikakausina. Nykyisen kaltaista paikallisuutta on Suomessa

edeltänyt peruskoulun toteuttamisen aikainen keskusjohtoisuus. (Sarjala 2008, 192.)

Hannu Simola (2001) on Kasvatus- lehdessä julkaistussa artikkelissaan Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos käsitellyt erityisesti oppivelvollisuuskoulua koskevan kansainvälisen koulutuspolitiikan kehittymistä 1900-luvun viimeisten vuosikymmenten aikana. Simolan mukaan kehitys kulki kohti kilpailu- ja suorituskeskeisempää koulua. Artikkelissa viitataan Whittyn, Power'n sekä Halpinin (1998) tutkimukseen, jossa arvioitiin useita länsimaisia teollisuusmaita ja niiden "erinomaisuuden eetosta" noudattavan koulutuspolitiikan seurauksia. Tutkimus löysi vain vähän myönteisiä vaikutuksia ja nekin kohdistuivat niihin tahoihin, jotka jo ennestään pärjäsivät parhaiten. Negatiivisena seurauksena on ollut huomattavissa eriarvoistumisista koulutuksen eri toimijoiden välillä. Suomessa tilanne ei Simolan mukaan vielä 2000-luvun alussa ollut kovin paha, mutta suunta on hänen mielestään meilläkin kohti huonompaa. (Simola 2001, 290 – 293)

Yhtenä tulevaisuuden uhkakuvana suomalaisessa koulutuspolitiikassa nähdään arvojen kovenemisen lisäksi koulutuksen markkinoituminen. Sirkka Ahonen (2008) kirjoittaa siitä, kuinka päivähoiton saralta alkanut yksityisen sektorin esiinmarssi voi jossain vaiheessa ulottua laajasti myös perusopetukseen. Tällöin opetuksen yhdenvertaisuus ja yleiset tasa-arvon periaatteet vaarantuisivat. Myös koulutuksen tulosvastuullisuus korostuisi tässä tilanteessa. (Ahonen 2008, 19.) Toisaalta Geoff Whitty (2010, 36 – 37) katsoo tilanteen Suomessa olevan huomattavasti paremman verrattuna esimerkiksi Englantiin, jossa koulutuksen markkinoituminen on paljon pidemmällä. Tällaisella vertailukohdalla en halua lainkaan väheksyä Ahosen huolta koulutuksen markkinoitumisesta. Ennemmin haluan huomauttaa niistä vaikeuksista, joita Whittyn mukaan Englannissa on markkinoitumisen myötä jo kohdattu.

Millainen vaikutus erilaisten koulutusvaihtoehtojen aiheuttamalla kilpailulla sitten voisi olla koulujärjestelmälle? Eric A. Hanushek ja Steven G. Rivkin (2003) käsittelevät artikkelissaan Does public school competition affect teacher quality? sitä, miten julkisten koulujen välinen kilpailu Yhdysvallois-

sa vaikuttaa kouluihin ja erityisesti niiden opettajiin. Julkisten koulujen välistä kilpailua synnyttää muun muassa sellaiset koulutuspoliittiset ratkaisut, jotka sallivat vanhempien valita minkä tahansa koulun lapselleen. Hanushek ja Rivkin päätyvät kirjoituksessaan siihen, että kilpailun lisääntyminen näyttäisi parantavan opettajien laatua. Lisäksi opettajien laadun katsotaan olevan jopa tärkein koulun laatuun vaikuttavista tekijöistä. (Taloudellisten resurssien vaikutusta taas ei pidetä yhtä merkittävänä.) Mielestäni on kuitenkin olennaista kiinnittää huomiota kirjoittajien huomautukseen siitä, että koulun laadun mittaamisen vaikeus asettaa vaikean esteen kilpailun vaikutusten tutkimiselle. (Hanushek & Rivkin 2003,24, 45.)

Miten suomalaista koulutuspolitiikkaa sitten tulisi kehittää? Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisema Suomi 2015- ohjelman loppuraportti Askelmerkit tulevaisuuteen sisältää Kari Uusikylän artikkelin oppiminen ja lahjakkuus. Artikkelissa Uusikylä avaa lahjakkuuden ja luovuuden käsitteitä ja lisäksi hän esittää työryhmänsä teesit siitä, mihin suuntaan koulutusta tulisi Suomessa kehittää. Työryhmä esittää myös konkreettisia ehdotuksia niistä tavoista, joilla päämääriin voidaan päästä. Teesien sisällöt tiivistettynä ovat seuraavat:

- Peruskoulun tulee olla koko kansan yleissivistävä laitos
- Suomessa on kannustettava elinikäiseen oppimiseen
- Kouluissa on panostettava lahjakkuuden ja luovuuden löytämiseen ja niihin kannustamiseen
- Yksilöitä on tuettava heidän kasvussaan aktiivisiksi ja suvaitsevaisiksi kansalaisiksi
- Koulutusjärjestelmää on kansainvälistettävä ja sen kilpailukyvyistä on huolehdittava

Päällimmäisenä raportista nousee esille jokaisen oppijan omien vahvuuksien löytämisen tärkeys ja niihin panostaminen. Hyvin mielenkiintoista raportissa on se, että siinä halutaan muuttaa suomalaista koulua juuri sellaiseksi, josta Simola (2001) varoittaa. Lahjakkuuden, luovuuden ja älykkyyden maksimaalinen hyödyntäminen nähdään tärkeänä osana suomalaisen

yhteiskunnan kilpailukyvyn säilyttämistä. Simolan (2001, 296) mukaan meidän tulisi erinomaisuuden sijaan pyrkiä kohti tasavertaisuutta.

Raportissa pohditaan lisäksi suomalaisen koulutuspolitiikan linjauksia globalisoituneessa ympäristössä. Eniten työryhmää tuntuu mietityttäneen se, missä suhteessa koulutuspolitiikassa tulisi painottaa kansallista ja kansainvälistä etua. (Sitra 2003, 54 – 67.) Andy Greenin (2006, 192) mukaan globalisaatio tulee jossain vaiheessa muuttamaan koulutusta siten, että sen kansallisia etuja ajavat piirteet menettävät kokonaan merkityksensä.

2.3 Opetussuunnitelmatyön linjaajana

Vaikka koulutuksen toteuttamista koskevat päätökset tehdään kunnissa ja kouluissa, ohjaa valtiovalta ja sen eri elimet koulutuksen päälinjoja edelleen voimakkaasti. Eija Kartovaaran (2004, 66) mukaan opetussuunnitelmissa määritellyt koulutuksen tavoitteet ovat poliittisten päättäjien ja muiden viranomaisten keino ohjata koulujen toimintaa. Reijo Miettinen (2010, 226) mainitsee artikkelissaan, että opetussuunnitelmat ovat lisäksi vallankäyttäjien väylä koulun kehittämiseen. Yksi tärkeä osa opetussuunnitelmia on oppilaiden arvioinnin periaatteet (Kari Uusikylä & Päivä Atjonen 2005, 50). Opetussuunnitelmiin on opetettavan aineksen lisäksi kirjattu myös opetuksen didaktisia ja pedagogisia lähtökohtia (Antikainen ym. 2000, 174).

Michael F. Youngin (2002) mukaan opetussuunnitelmat ovat tavoitteiden määrittelyä ja koulun ohjaamistakin enemmän. Young (2002, 9) kirjoittaa, että opetussuunnitelmat voidaan nähdä aikansa historiankuvauksena ja esimerkiksi yhteiskunnan sosiaalisten jakojen ilmentäjänä samalla tavalla kuin vaikkapa kunkin ajan hallitusjärjestelmä.

Suomessa vuosituhaten alussa toteutetut koulutusjärjestelmän uudistukset on tehty opetussuunnitelmia muuttamalla (Arja-Sisko Holappa 2007,

15). Suomessa opetussuunnitelmien sisältämät oppiaineet sekä kasvatus-tavoitteet säätää eduskunta (Toivonen 2005, 139). Kun vielä 1990- luvun lopulla valtioneuvosto päätti ainoastaan koulujen tuntijaosta, muutti vuo- den 1999 perusopetuslaki tilannetta merkittävästi. Uuden lain mukaan val- tioneuvosto päättää nykyään myös koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista. Lain 15. pykälän mukaan koulujen opetussuunnitelmat on laa- dittava laissa esitetyjä tavoitteita ja muita ehtoja noudattaen (Perusope- tuslaki 1998/ § 15). Lakia tarkentamaan on annettu myös perusopetusase- tus, jossa opetuksen tavoitteet on esitelty tarkemmin.

Opetussuunnitelmien oppiaineiden sisällöt johdetaan tieteen määrittelemi- en tosiasioiden pohjalta, kun taas eettiset ja moraaliset sisällöt valitaan yhteiskunnassa hallitsevien arvojen kautta (Lehtisalo & Raivola 1992, 37). Tästä syystä koulutuksen sisällöistä käytävä kiivain koulutuspoliittinen keskustelu käsittelee useimmiten juuri kasvatustavoitteita. Keskustelua on opetuksen sisältöjen ja arvopohjan lisäksi käyty muun muassa oppiainei- den valinnaisuudesta ja pakollisuudesta. (Antikainen ym. 2000, 174 – 176.) Leevi Launosen mukaan edes koulutuksen oppisisällöt eivät ole ”puhtaita” vaan nekin ilmentävät tehtyjä arvovalintoja (Launonen 2004, 25).

Koska yhteiskunta erilaisine vaatimuksineen ja arvoineen määrittää ope- tussuunnitelmien sisältöä niin vahvasti, näkyy opetussuunnitelmissa eri aikoina erilaiset painotukset. Opetussuunnitelmissa voidaan esimerkiksi korostaa tiedon merkitystä, jolloin oppiaineiden määrittely saa suhteellisen paljon tilaa. Toinen vaihtoehto voi olla kasvatuksellisten tavoitteiden laa- jempi määrittely. Painotuseroja voi olla myös yksilöä tai yhteisöä ja yhteis- kuntaa koskevissa opetussuunnitelman kohdissa. Uusikylä ja Atjonen (2005) kuitenkin huomauttavat erilaisia opetussuunnitelmatyyppejä määri- tellessään, että yleensä opetussuunnitelmissa on nähtävissä monipuoli- sesti erilaisia tavoitteita. (Uusikylä & Atjonen 2005, 52 – 53.)

Suomessa annettavan perusopetuksen tehtävät on määritelty Perusope- tuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 omassa luvussaan sivulla 14. Määritelmän mukaan perusopetuksella on sekä opetus- että kasvatus-

tehtävä. Järjestellessäni tehtäviä eri luokkiin huomasin tekstistä nousevan esiin myös yhteiskunnallisen tehtävän. Näiden kolmen tehtävän pohjalta muodostin eräänlaisen analyysirungon, jonka avulla analysoin myöhemmin keräämäni aineiston. Esittelen seuraavassa Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa esitetyt perusopetuksen tehtävät oman tulkintani mukaisesti luokiteltuina.

Opetustehtävä

Perusopetuksen tehtävänä on tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa yleinen oppivelvollisuus. Oppilaille on niin ikään tarjottava mahdollisuus monipuoliseen oppimiseen sekä siihen, että oppilaat voivat hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Perusopetuksen on tuettava jokaisen oppilaan kielellistä identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on lisäksi herättää halu elinikäiseen oppimiseen. (Opetushallitus 2004, 14.)

Kasvatustehtävä

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun sekä terveen itsetunnon kehittymiseen. Sen on tuettava oppilaan kulttuurista identiteettiä sekä lisättävä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (Opetushallitus 2004, 14.)

Yhteiskunnallinen tehtävä

Perusopetuksen on annettava yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa. Sen on myös varmistettava, että oppilaat kykenevät osallistuvana kansalaisena kehittämään demokraattista yhteiskuntaa. Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (Opetushallitus 2004, 14.)

3. Koulutuksen erilaiset tehtävät

Ranskalaisen sosiologin Émile Durkheimin mukaan koulutus yhdessä uskonnon ja talouden kanssa edustaa yhteiskunnan pääinstituutioita. Koulutus on keskeisessä roolissa, sillä se antaa lapsille yhteiskunnan tapojen ja normien perustan. (Orum & Dale 2009, 67.) Tällaisen määrittelyn pohjalta koulutus voidaan siten nähdä kaikissa muodoissaan hyvin yhteiskunnallisena toimintana. Näin ollen kasvatus- ja opetustehtävä ovatkin tavallaan osa yhteiskunnallista tehtävää eivätkä niinkään omia tehtäviään.

Joku voisikin väittää tutkimuksessani esiteltyä koulutuksen tehtävien jakoa yhteiskunnallisiin, opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin teennäisenä. Kritiikkiin voisi johtaa myös se, että esimerkiksi Lehtisalo ja Raivola (1999, 55) käyttävät teoksessaan määritelmää koulutuksen sosiaaliset tehtävät. Mielestäni jako on silti perusteltavissa. Ensinnäkin, Lehtisaloon ja Raivolalle esitellyt sosiaaliset tehtävät tulevat luokittelussani esille sekä yhteiskunnallisissa että kasvatuksellisissa tehtävissä. Toiseksi, huolimatta tehtävien päällekkäisyyksistä ja koulutuksen ”yleisyhteiskunnallisesta” luonteesta, on niissä tarkemman tarkastelun tuloksena nähtävissä lasten kehittymisen sekä heihin kohdistuvan toiminnan kannalta tavoitteellisia eroja. Luokitte- lua puolustan myös sillä, että sen avulla eri tehtävien vertailu ja arviointi on helpompaa. Olipa käytetty luokittelu sitten mikä tahansa, loppujen lopuksi on mielestäni paljon olennaisempaa tiedostaa ja tunnistaa koulutuksen laaja-alaisuus ja monipuolisuus.

Pyrin seuraavissa alaluvuissa – kaikesta huolimatta – käsittelemään kou- lutuksen tehtäviä mahdollisimman tasapuolisesti yhteiskunnallisesta, kas- vatuksellisesta ja opetuksellisesta näkökulmasta. Myöskään tutkimukseni empiirisessä osuudessa koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eivät läh- tökohtaisesti tule saamaan erityishuomiota, vaan samanarvoisena sen kanssa etsin aineistosta viittauksia myös opetus- ja kasvatustehtävään. Lukijan arvioitavaksi jääköön se, kuinka hyvin tässä onnistun.

3.1 Yhteiskunnan näkökulmasta

Antikainen ym. jakavat koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät neljään eri kategoriaan. Niistä ensimmäinen on funktionaalinen tehtävä, jonka mukaan koulutuksen tulisi kehittyä siten, että se olisi aina vastaus yhteiskunnalliseen muutokseen. Suomessa kohdattuja merkittäviä yhteiskunnallisia muutoksia ovat olleet muun muassa maatalouden väistyminen teollistumisen tieltä ja tämän seurauksena tapahtunut kaupungistuminen. Teollistumisen seurauksena vanhemmat joutuivat lähtemään työhön kodin ulkopuolelle, jolloin valtion täytyi ryhtyä luomaan yhä kattavampia hoito- ja kasvatustarjelmia. (Antikainen ym. 2000, 60 – 63.) Laajemminkin tarkasteltuna koulutusta on pidetty ratkaisuna niihin tarpeisiin ja muutoksiin, joita teknologian ja teollisuuden kehittyminen aikanaan synnyttivät (Kettunen 2010, 200).

Banks (1976, 14) kirjoittaa, että vielä ennen teollistumisen aikakautta ihmiset oppivat kaikki tarvittavat taidot joko työssään tai kotonaan. Koulutuksen piti siis pystyä vastaamaan niihin muuttuneisiin vaatimuksiin, joita teollisuus asetti työvoimalleen. Myös tämä ilmiö on vaikuttanut koko koulutusjärjestelmän kehittymiseen sekä luonnollisesti myös sen sisältöön. Meidän aikamme haasteena näkisin erityisesti palveluyhteiskunnan rakenteiden muuttumisen väestön ikääntyessä. Funktionaalisen teorian mukaan koulutuksen kehittymistä tulisi ohjata ajatus siitä, miten parhaiten pystyisimme vastaamaan ja jopa ennakoimaan yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. (Antikainen ym. 2000, 60 – 63.)

Koulutus voidaan nähdä myös pedagogisena työkaluna modernin yhteiskunnan rakentamiseen. Tämän määritelmän taustalla vaikuttaa ajatus siitä, kuinka koulutus yhdessä tieteen kanssa oli valistuksen ajan tärkeinä pidettyjä asioita. Koulutuksella haluttiin sivistää kansaa ja johdattaa heitä rationaalisen ajattelun pariin. Takala (1995, 72) korostaa peruskoulun pe-

rustamisen merkitystä tämän tehtävän tukemiseksi. Tälle ajattelutavalle leimallista on usko opettajan kykyyn saattaa kaikki tarvittava tieto oppilaiden tietoisuuteen, kunhan vain puitteet ja apuvälineet ovat kunnossa. Siinä missä koulutuksella katsotaan olevan funktionaalinen, eli jollain tavalla taloutta hyödyntävä tehtävä, pedagogiselta kantilta tarkasteltuna oppivelvollisuuskoululla on ennen kaikkea kansallista eheyttä ylläpitävä merkitys. (Antikainen ym. 2000, 67 – 72.)

Kolmas näkökulma koulutukseen keskittyy sen sosiaaliseen kontrolliin ja valtaan. Siinä koulutus nähdään järjestelmänä, jolla on vahva ote ja vaikutus jäseniinsä (Antikainen ym. 2000, 73). Ihmisen kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi kutsutaan sosiologiassa sosialisatioksi, joka nimensä mukaisesti tapahtuu yksilön ja yhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Antikainen 1998, 102 – 103). Juha Varton (2005, 198) mukaan koulun tehtävä sosialisatian kautta on ollut säilyttää yhteiskuntarauha. Peter Jarvisen teoksessa *Learning to be a person in society* (2009) sosialisatiota käsitellään hieman laajemmin. Bergeriä ja Luckmannia (1966) lainaten sanotaan, että sosialisatiossa on ensinnäkin kyse siitä, kun lapsi tulee yhteiskunnan jäseneksi. Toiseksi sosialisatio mainitaan instituutioiden sisäistämisenä koulussa, erilaisissa järjestöissä sekä vapaa-aikana. Työelämään sosiaalistuminen mainitaan vielä erikseen. Jarvis tiivistää sosialisatian olemuksen siten, että sen avulla me pyrimme sisäistämään ympäröivän maailman ja tekemään siitä omamme. (Jarvis 2009, 44 – 46).

Riippumatta sosialisatio- käsitteen määritelmän laajuudesta, koulutuksella katsotaan olevan merkittävä osa ihmisten sosiaalistamisessa. Tämän huomaaminen saa opettajan ammatin tuntumaan entistä vastuullisemmalta ammatilta. Samasta syystä jokaisen koulujärjestelmässä työskentelevän tulisi pysähtyä miettimään sitä, mikä osuus heidän toiminnallaan on tässä prosessissa. Määriteltäessä ja toteutettaessa koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita tullaan nimittäin samalla vaikutettua siihen, millaisiksi yhteiskunnan jäseniksi oppilaat sosiaalistetaan. Itse suhtaudun hieman kriittisesti nykyään vallalla olevaan ajatteluun, jonka mukaan kouluissa tulisi kasvat-
taa oppilaita yrittäjämäiseen ajatteluun ja toimintaan.

Neljäs koulutuksen syntyä ja kehittymistä selittävä malli pitää koulua instituutiona, joka ylläpitää ja luo ns. "statuskilpailua". Taustalla on ajatus siitä, kuinka yhteiskunnan jäseniä asetetaan järjestykseen heidän saamansa koulutuksen perusteella. Tutkintonimikkeillä määritetään oppilaiden yhteiskunnallinen arvo. Korkeakoulun käynyt ja opinnoissaan erikoistunut opiskelija saavuttaa korkeamman yhteiskunnallisen statuksen kuin vaikkapa opiskelija, joka lopettaa opiskelunsa oppivelvollisuuden päätyttyä yhdeksännen luokan jälkeen. Tätä näkökulmaa on kritisoitu siitä, että sen mukaan yksilöllä tai ryhmällä ei olisi juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan menestymiseen tai etenemiseen koulutuksen rattaissa, vaan että esimerkiksi heidän vanhempiansa koulutustausta määrittäisi vahvasti lasten tulevaisuutta. Todellisuus ei kuitenkaan ole niin yksioikoinen, että jos oppilaan vanhemmat ovat lopettaneet koulunsa yläasteelle tai ammattikouluun, ei oppilaalla itselläkään ole mahdollisuutta saada akateemista loppututkintoa ja sitä vastaavaa työpaikkaa. (Antikainen ym. 2000, 79 – 82.)

Statuskilpailun määrä ei mielestäni ole missään nimessä vähentynyt viimeisten vuosien aikana, pikemminkin päinvastoin. Toisen asteen kouluihin opintonsa päättäviä katsotaan kummeksuen, ja yliopistoista valmistuu maistereita ja tohtoreita yli tarpeen. Takalan (ks. Dore, 1976) mukaan tällaista tilannetta, jossa koulutuksella hankitun kilpailuedun saaminen edellyttää yhä korkeampaa koulutusta, kutsutaan "koulutusinflaatioksi". "Koulutusinflaation" seurauksia on myös se, kun tietyllä koulutustasolla saavutetaan aikaa myöten keskimäärin "heikompi" työpaikka. (Takala 1995, 41.)

3.2 Kasvatuksellisesti tarkasteltuna

Kasvatus määritellään kasvatussosiologiassa yhteiskunnalliseksi prosessiksi, joka tapahtuu yksilöllisten, kulttuuristen, historiallisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten ehtojen ja mahdollisuuksien puitteissa. Samoissa puitteissa muodostuvat myös kasvatuksen tavat, ehdot ja tavoitteet. (Anti-

kainen ym. 2000, 12.) Antikaisen ym, määritelmän taustalla voitaneen nähdä Emile Durkheimin ajatusten vaikutus. Durkheimin ajatuksia esitellessään Erik Allardt (2005, 21) nimittäin korostaa, että kasvatus on luonteeltaan enemmän sosiaalista kuin yksilön sisäiseen kehitykseen tähtäävää. Kasvatustapahtuma ei siis ole vain kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutussuhde, vaan siihen vaikuttaa hyvin monet eri tekijät.

Sari Vesikansa (2009) tiivistää kasvatustieteellisen määritelmän kasvatukselle siten, että se on lapseen ja tämän kehitykseen kohdistuvaa tavoitteellista toimintaa. Kun kasvatuksesta puhutaan peruskoulun yhteydessä, viitataan sillä yleensä aikuisiin ja heidän käyttämäänsä valtaan suhteessa lapsiin. (Vesikansa 2009, 244.)

Kasvatuksen taustalla vaikuttavat ihanteet ohjautuvat yhteiskunnassa ja yhteisöissä vaikuttavista arvoista. Koulun kannalta tämä tarkoittaa sitä, että samalla kun esimerkiksi yleiset käsitykset sallitusta ja ei-sallitusta toiminnasta muuttuvat, on myös koulun arvioitava uudelleen kasvatuksellisia sisältöjään ja tavoitteitaan. Kotien yhteisten kasvatusihanteiden sekä arvoperustan murentumisen myötä koulun halutaan nykyään lähinnä tukevan kotien kasvatustyötä. Osaltaan koulun kasvatustehtävän merkitys on vähentynyt samalla, kun pitkään vallinnut valtiokeskeinen kasvatusideologia on menettänyt merkitystään. (Antikainen ym. 2000, 22 – 23.) Turusen (2000, 23) mukaan on todennäköistä, että kasvatukselliset haasteet tulevat tulevaisuudessa vain lisääntymään johtuen ihmisten elämänhallinnan ongelmista.

Kasvatussosiologisesta näkökulmasta kasvatuksella on yksilön kannalta kaksi eritasoista tehtävää. Suppeammalla tasolla kasvatus on yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittämistä ja laajemmalla tasolla yksilön sopeuttamista tätä ympäröivään yhteisöön. Koulutukseen kuuluvan kasvatuksen sisällöt perustuvat arvoihin, jotka on määritelty erilaisissa opetussuunnitelmissa. Todellisuudessa kasvatus ei silti aina noudata teksteissä määriteltyjä arvoihanteita, vaan käytännön tasolla myös monet kirjaamatomat tekijät vaikuttava kasvatukseen. (Antikainen ym. 2000,23 – 27.)

Tuoreimmassa opetussuunnitelman perusteissa kasvatustehtäviksi on kirjattu hyvin yksilökeskeisiä tavoitteita (Opetushallitus 2004, 14).

2000-luvun koulu tuntuu potevan jonkinlaista identiteettikriisiä juuri suhteessaan kasvatukseen. Kari E. Turusen mukaan (2000, 45) koulun ulkopuolisten tahojen vaateet ovat saaneet opettajat kokemaan oman ammatitaitonsa aliarvostetuksi. Kun aikaisemmin kasvatustehtävä oli itsestään selvä osa opettajan työtä, painottuu koulussa nykyään entistä enemmän tiedollinen ja taidollinen aines. Tällä on Turusen mukaan ollut kohtalokkaita seurauksia yleiselle kasvatustilanteelle.

Vesikansan mukaan julkisuudessa käytiin noin vuosikymmen takaperin keskustelua, jossa kasvatuksen katsottiin kuuluvan perheille. Samalla muun muassa koulujen kasvatustuuta vähäteltiin. (Vesikansa 2009, 249.) Tuija Metso (2004) on tullut kodin ja koulun välistä yhteistyötä tutkiessaan siihen tulokseen, että vanhemmat itse asiassa haluavatkin kantaa päävastuun lasten kasvatuksesta. Samaan aikaan opettajat kokevat, ettei koulussa edes ole aikaa kasvatustyölle. Myös Metson tutkimuksessa katsottiin koulun siirtävän kasvatustuuta vanhemmille. Metson mukaan kasvatustehtävä kuitenkin pohjimmiltaan yhdistää kouluja ja koteja. (Metso 2004.)

3.3 Opetustyön kannalta

Yksi koulutuksen yleisesti tunnustetuista tehtävistä on välittää eli opettaa kaikenikäisillä oppilaille sitä tietoa, jota yhteiskunnassa pidetään tärkeänä. (Antikainen ym. 2000, 162, 174 – 176.) Jukka Sarjalan (1996, 10) mukaan koulun tärkeimpänä tehtävänä tulisi nähdä oppimaan oppimisen opettaminen. Näin ollen koulun toimintaa suunniteltaessa ja tehtäviä määriteltäessä on olennaista tietää jotain oppimisen luonteesta. Peter Jarvis määrittelee oppimista siten, että se on elinikäinen tapahtumien ketju, joka aina tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa Hän myös painottaa, että oppiminen

itsessään on paljon enemmän kuin mitä koulutus voi tarjota, sillä me opimme kaikkialla ja koko ajan. (Jarvis 2009, 3, 25.) Koska koulutuksella ei siis ole monopoliasemaa lasten opettamisessa, tulisi opetustyötä tekevien muistaa huomioida ne tiedot ja taidot, joita oppilaat oppivat koulun vaikutuspiirin ulkopuolella.

Jarvisin mukaan me opimme pohjimmiltaan joko toisia ihmisiä jäljittelemällä tai niin sanotusti ”kantapään kautta”, mutta oppimista tapahtuu myös aikaisempia kokemuksia muistelemalla, uusiin tilanteisiin sopeutumalla sekä saamalla palkinto halutunlaisesta toiminnasta. Eriyaisen tehokasta oppiminen on erilaisten kokemusten kautta. Siksi toiminnallinen ja käytännönläheinen lähestymistapa opetukseen on perusteltua. (Jarvis 2009, 24 – 27, 48 – 54.)

Nykyisessä informaatioyhteiskunnassa uuden tiedon määrä on valtava, joten opetustehtävän merkitys koulutuksessa tulee entisestään korostumaan. Tärkeänä pidettyjen tietojen välittyminen oppilaille on haluttu varmistaa kirjaamalla ne opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmien on myös kyettävä vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin siten, että sen sisällöt vastaavat yhteiskunnan kulloinkin asettamia tarpeita ja odotuksia. (Antikainen ym. 2000, 162, 174 – 176.) Metson (2004, 187) tutkimuksessa opettamisen mainittiin olevan koulun tärkein tehtävä.

Koulutuksen opetustehtävillä on nähtävissä selkeä yhteys myös yhteiskunnallisiin tehtäviin niiden oppimisen sosiaalisen luonteen vuoksi. Tähän viittaa myös Turunen (2000), kun hän korostaa opetuksen yleissivistävän luonteen tärkeyttä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Hänen mukaansa koulutuksen ei kannata pyrkiä päivittämään oppisisältöjään esimerkiksi elinkeinoelämän tarpeiden mukana, vaan sen sijaan monipuolinen opetus antaa suurimman hyödyn. Tämä ei Turusen mukaan kuitenkaan tarkoita sitä, että koulun ei tarvitsisi tietää mitä sen ympärillä tapahtuu. Turunen kirjoittaakin, että koulu ei voi toimia yhteiskunnasta erillisenä yksikkönä, vaan sen on oltava tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Turunen 2000, 28 – 29.)

Myös Lauren B. Resnick (1987, 15 – 16) katsoo työelämän tarpeiden muutoksen olevan nykyään niin nopeaa, ettei koulutus pysty suoraan antamaan oppilailleen vaadittavaa tietoa. Hän perusteleeikin yleissivistävän opetuksen tärkeyttä sillä, että se on paremman sovellettavuuden vuoksi laajemmin hyödynnettävissä työelämässä. Tällä tavalla oppilailla on myös enemmän vaihtoehtoja jatko-opintojaan ja työuraansa suunniteltaessa.

Vaikka opetustehtävä ei olekaan koulujen ainoa tehtävä, siihen tulee kuitenkin suhtautua suurella vakavuudella. Näin voi päätellä Émile Durkheimin ajatuksista, sillä hänen mukaansa huonosti toimivan yhteiskunnan syylliseksi voidaan katsoa nimenomaan koulujen antaman opetuksen heikkous. Hänen mukaansa opetuksen on oltava yhtenäistä ja tiukkaa ja sen on huolehdittava siitä, että lapset oppivat yhteiskunnan perussäännöt ja toimintatavat. (Orum & Dale 2009, 67.)

4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimusprosessin määräävin yksittäinen tekijä on tutkimusongelma eli tutkimuskysymys. Sen katsotaan toimivan oleellisen ja epäoleellisen kriteerinä aineistoa valittaessa ja analysoitaessa. (Salonen 2007, 88–89.) Omia tutkimuskysymyksiäni ja niiden sanallista muotoa jouduin tutkimusprosessin aikana pohtimaan ahkerasti. Pro gradu-työ oli alitajunnassani jatkuvassa käsittelyssä ja aina uusien ajatusten synnyttyä palasin tarkastelemaan tutkimuskysymyksiäni. Esimerkiksi sisällönanalyysiin tutustuminen vaikutti niiden muotoiluun.

Kiinnostukseni oli aineiston löydettyäni siinä, mitä koulusta ylipäättään kirjoitettiin Helsingin Sanomien yleisönosastopalstalla. Ymmärsin kuitenkin hyvin pian, että tutkimuksen rajaamisen kannalta minun oli tarkennettava mielipidekirjoitukseen liittyvää näkökulmaa. Tarvitsin siis jonkinlaisen työkalun massiivisen koulukeskustelun haltuunottoa varten. Aineistoon tutustu-

essa aloin jossain vaiheessa hahmottaa kannanottoja, jotka käsittelivät koulua pääsääntöisesti kolmesta eri näkökulmasta. Toisissa kirjoituksissa ruodittiin koulun antamaa opetusta (1) ja kasvatusta (2), toisissa koulun toimintaa tarkasteltiin ympäröivän yhteiskunnan (3) näkökulmasta. Kirjoituksissa oli selkeästi nähtävillä viesti siitä, miten koulun haluttiin toimivan ja mihin koulussa haluttiin keskittyttävän. Vähitellen muotoutuikin ajatus paneutua aineistoon koulutuksen erilaisten tehtävien näkökulmasta.

Vaikka onnistuin rajaamaan mielenkiinnon kohdettani, pelkkä koulutuksen tehtävät tuntui edelleen liian laajalta ja jäsentämättömältä kokonaisuudelta. Jatkoin aineistoon tutustumista ja kohtasin pian uusia kysymyksiä. Miten saisin jäsenneilyä koulutuksen tehtävät palasiksi siten, että niitä olisi helpompi hallita? Missä koulutuksen tehtävistä olisi mahdollisesti kirjoitettu jotain? Jälkimmäiseen kysymykseen vastausta etsiessäni päädyin selailemaan Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 2004 ja sieltä teinkin tutkimuskysymyksiäni ja koko tutkielmani kannalta ratkaisevan löydön.

Opetussuunnitelman perusteissa erään luvun otsikko oli ”Perusopetuksen tehtävä” ja tuosta luvusta nousi selkeästi esille kolme päätehtävää, jotka koululla katsotaan olevan. Opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi koululle annettiin tekstissä vahva velvoite yhteiskunnallisen tehtävän toteuttamisesta. (Opetushallitus 2004, 14.) Olin siis jo aikaisemmin huomannut aineistoni käsittelevän tämän kaltaisia tehtäviä, mutta nyt tekemäni havainnot kohtasivat ensimmäistä kertaa valmiin teoriapohjan kanssa.

Palasin löydökseni kanssa taas aineiston pariin. Nyt mielipidekirjoituksista oli aiempaa helpompi havaita eri tehtäviin liittyviä ilmauksia. En silti ollut vielääkään täysin tyytyväinen koulutuksen tehtävien teoriapohjan laajuuteen, joten jatkoin etsimistä. Luettuani erään opettajan suosituksesta Antikaisen, Rinteen ja Kosken teosta *Kasvatussosiologia* (2000) huomasin omien mielenkiinnonkohteitteni olevan hyvin samankaltaisia niiden kysymysten kanssa, joihin kasvatussosiologian katsotaan etsivän vastauksia. Erityisesti kysymys koulutuksen ja kasvatuksen järjestämisen tarkoitukselta ja perusteluista kiinnosti minua. Kirjan mukaan koulutuksen tehtävien

tarkastelua pidetään kasvatus sosiologian ydinalueena. (Antikainen ym. 2000, 9 – 11.)

Teokseen tutustumisen jälkeen aineisto alkoi avautua kunnolla ja sain siitä entistä tukevamman otteen. Tutkimuskysymysten hahmottelu oli pitkään ollut hapuilevaa ja päämäärätöntä, mutta viimein olin löytänyt koko tutkimukselleni suunnan. Muotoilin päätutkimuskysymyksen lopulta seuraavaan muotoon:

Millaisia tehtäviä mielipidekirjoituksissa annetaan koululle?

Koska koulutuksen tehtävät teorian avulla tekemiäni tulkintojen mukaan jakautuivat kolmeen eri luokkaan, muodostin pääkysymykseni tueksi kolme apukysymystä:

- 1) Millaisia opetustehtäviä mielipidekirjoituksissa annetaan?
- 2) Millaisia kasvatustehtäviä mielipidekirjoituksissa annetaan?
- 3) Millaisia yhteiskunnallisia tehtäviä mielipidekirjoituksissa annetaan?

Laatimani tutkimuskysymykset ohjasivat lopulta hyvin vahvasti aineiston analysointia, mutta tämän lisäksi ne auttoivat minua löytämään lisää aihepiirin ymmärtämisen kannalta olennaista teoretietoa.

Tutkimusta tehdessäni kiinnostuin aiheesta koko ajan enemmän ja enemmän ja samalla opin paljon uutta. Siksi jotkut tutkimusprosessin alkuvaiheissa tekemiäni valinnat näyttivät lopuksi hieman epä johdonmukaisilta. Esimerkiksi aineistoa luokitelllessani jouduin tekemään kompromisseja alaja yläluokkien nimeämisessä, jotta luokittelu ei olisi liian rönsyilevä. Koen tämän asian tiedostamisen olevan kuitenkin tutkielman rakenteen ja sisältöjen uudelleen rakentamista olennaisempaa.

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa koululle annettuja tehtäviä. Aineiston sisältö on riippuvainen sekä julkaisupaikastaan että – ajastaan, joten minkäänlaiseen yleistettävyyteen ei ole mielekasta tähdätä. Pyrin myös arvioimaan kirjoitusten sisältöä siltä

kantilta, kuinka vakavasti otettava keskustelufoorumi yleisönosastopalsta ylipäättään voi olla.

5. Tutkimuksen empiirinen toteutus

5.1 Laadullinen tutkimus

Tieteellinen tutkimus jaetaan perinteisesti laadulliseen eli kvalitatiiviseen ja määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. Se, kumpaa lähestymistapaa käytetään, riippuu muun muassa tutkimuskohteesta ja tieteenalan yleisistä pyrkimyksistä. Lainalaisuuksia ja yleispäteviä teorioita muodostettaessa käytetään määrällisiä menetelmiä, mikä on tyypillistä luonnontieteissä. Ihmistieteissä taas on lainalaisuuksia olennaisempaa löytää niitä merkityksiä, joita tutkimuskohteet – siis ihmiset – antavat erilaisille tapahtumille ja ilmiöille. (Varto 1992, 12 – 15) Näin ollen tutkimustavan määrittää pitkälti asetetut tutkimusongelmat (Silverman 2005, 6).

Jari Metsämuurosen (2006, 88) mukaan laadullinen ja määrällinen tutkimus eroavat toisistaan siinä määrin, että tutkijan olisi syytä valita toinen vähintään päämetodologiaksi. Tutkimussuuntausten jyrkkä jako kahtia ei silti ole täysin selvä, vaan niissä esiintyy tiettyjä päällekkäisyyksiä. Yksitkeästi pintansa pitävä oletus on ollut, että määrällisessä tutkimuksessa tutkijan asema olisi objektiivinen. Täysin puhdasta objektiivisuutta on kuitenkin alettu kyseenalaistaa. Laadullisessa tutkimuksessa taas tutkijan subjektiivisuutta pidetään lähtökohtaisestikin luonnollisena. (Lichtman 2006, 6 – 8.) Pertti Alasuutarin (2001, 32) mukaan esimerkiksi laadullinen ja määrällinen analyysi pitäisi nähdä ennemminkin toistensa jatkumona kuin vastakohtina.

Silvermanin (2005, 8) mukaan on hyvin yleistä, että kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä yhdistellään samassa tutkimuksessa sen eri vaiheissa. Eskola ja Suoranta (1998, 14) painottavat, etteivät menetelmät ole itessään toistaan parempia tai huonompia, vaan arvioinnin kohteeksi tulisi ennemminkin asettaa niiden käyttökelpoisuus suhteessa tutkimusongelmaan. Vaikka sisällönanalyysikin voi periaatteessa sisältää sekä laadullista että määrällistä otetta (mm. Jouni Tuomi & Anneli Sarajärvi 2009), on oma lähestymistapani kuitenkin puhtaasti kvalitatiivinen. Perusteluja tälle valinnalle esitän luvussa 5.2.

Laadullisen tutkimuksen katsotaan syntyneen siihen tarpeeseen, jonka pyrkimys ihmistutkimuksen laadun parantamiseen synnytti. Tilastollista tutkimusta ei pidetty uskottavana keinona kuvata ihmisten toimintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 32). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) katsovat, että nimenomaan laadullinen tutkimus pystyy kuvaamaan ihmisten kokemaa todellisuutta uskottavasti ja kattavasti. Laadullinen tutkimus ei ole kuitenkaan syntynyt yksittäisesti oivalluksesta, vaan se on kehittynyt pitkän ajan kuluessa saaden vaikutteita eri tieteenaloilta (Eskola & Suoranta 1998, 25; Hirsjärvi ym. 2007, 157 – 160).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistyksiä, vaan ennemminkin se pyrkii tuottamaan yksittäisten tapausten kuvauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 66; Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11). Laadullinen tutkimus pyrkii lisäksi ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisten välistä toimintaa (Lichtman 2006, 7). Induktiivinen päättely on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että spesifistä tutkimuskohteesta liikutaan analyysin edetessä yleisempiin käsitteisiin. Tutkimalla näin jotain konkreettista voidaan lopulta ymmärtää teoriaa paremmin. (Lichtman 2006, 11.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 18) mainitsevat teoksessaan, että laadullisessa tutkimuksessa teoria on välttämättömyys. Tähän toteamukseen minun on helppo yhtyä. Vaikka tutkimukseni saikin alkunsa kiinnostavan aineiston löytymisestä, koen teorian ohjanneen tutkimusprosessiani vuorotellen aineiston kanssa. Teorian avulla nimittäin sain otteen vaikeasti tartuttavasta

aineistosta ja löysin lopullisen suunnan tutkimukselleni. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti pyrin tutkimuksessani kuvaamaan mielipidekirjoituksista esiin nousevia koulutuksen tehtäviä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on hyvin keskeisessä asemassa. Kuten jo aikaisemmin todettiin, tutkijan katsotaan olevan vuorovaikutuksessa tutkimuskohteeseen. (Lichtman 2006, 7.) Varton (1992, 26) mukaan laadullisen tutkimus tutkii sitä maailmaa, jossa tutkija itsekään elää. Näin ollen tutkijan oma ymmärrys tutkittavasta kohteesta ohjaa tutkimusta. Myös tutkijan arvomaailma määrittää tutkimuksen etenemistä, sillä arvot ohjaavat mielenkiinnon kohteiden valintaa (Hirsjärvi ym. 2007, 157). Eskola ja Suoranta kirjoittavat tutkijalla olevan vapauden kuljettaa tutkimustaan haluamaansa suuntaan. He kuitenkin huomauttavat, että tutkija tarvitsee monesti oivalluksia ja teräviä huomiota pystyäkseen tähän. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Tutkimusta tehdessäni epäilin usein tekemieni tulkintojen ja johtopäätösten oikeellisuutta ja pätevyyttä. Laadullisen tutkimuksen edellyttämä tutkijan heittäytyminen syvälle tutkimukseen hirvitti. Mietin itsekseen sitä, pitäisikö minun ottaa hieman etäisyyttä aineistooni ja koko tutkimukseeni saadakseni sille lisää uskottavuutta. Lichtmanin (2006) mukaan tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa saa ja tuleekin olla merkittävä ja näkyvä koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston analyysi on suurimmaksi osin tutkijan omia tulkintoja ja johtopäätökset riippuvat tutkijan herkkyydestä nähdä aineiston ja teorian yhtäläisyyksiä. Itse asiassa laadulliset tutkimukset voidaan nähdä eräänlaisena kuvauksena tutkijasta itsestään. (Lichtman 2006, 12 – 13, 206). Oman toimintani ja ajatusteni peilaaminen tähän kuvaukseen tutkijan roolista hälvensi epävarmuutta ja toi tilalle itsevarmuutta.

5.2 Helsingin sanomat aineiston lähteenä

Kiinnostus nykyiseen tutkimusaiheeseeni syntyi alun perin Helsingin Sanomien yleisönosastopalstan päivittäisestä lukemisesta, joten valitsin luonnollisesti samat kirjoitukset tutkimukseni aineistoksi. Helsingin Sanomat on pohjoismaiden suurin sanomalehti ja sillä on vuoden 2011 mediatietojen mukaan lähes 950 000 yli 12-vuotiasta lukijaa. Potentiaalisia osallistujia yleisönosastopalstalla käytävään keskusteluun tai kirjoitusten lukemiseen on näin ollen lähes viidennes suomalaisista. Maantieteellisesti lehden lukijakunta jakautuu siten, että hieman alle puolet asuu pääkaupunkiseudulla ja vastaavasti hieman yli puolet muualla Suomessa. Aineistossani tämä näkyi siten, että paikkasidonnaisissa kirjoituksissa käsiteltiin suhteellisen paljon pääkaupunkilaisten koulujen asioita. (HS mediatiedot 2011)

Pohdin jossain vaiheessa mielipidekirjoituksissa korostunutta ”pääkaupunkilaista” ääntä ja sen vaikutusta tutkimukseni uskottavuuteen. Päädyin kuitenkin siihen tulokseen, että jo työni otsikko rajaa mielenkiinnonkohdettani siten, että lukija pystyy itse harkitsemaan tulosten yleistettävyyttä. Lisäksi tiedostan sen, että esimerkiksi Pohjois- ja Itä-Suomen syrjäkylien ihmiset korostaisivat omissa mielipidekirjoituksissaan todennäköisesti erilaisia asioita, kuin mitä valitsemastani aineistostani nousi esille.

Helsingin Sanomissa julkaistavat mielipidekirjoitukset ovat nykyisen käytännön mukaan harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta kirjoittajien omalla nimellä ja tittelillä varustettuja, minkä katson nostavan kynnystä lähettää mielipidekirjoitus julkaistavaksi. Tämän taas uskon lisäävään kirjoitusten sisällön laatua. Jussi Ronkainen (2007) on nähnyt Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksia analysoivassa tutkimuksessaan omalla nimellä kirjoittamisen siten, että se saattaa myös karkottaa joitain päteviä kirjoittajia pois (Ronkainen 2007, 251).

Helsingin Sanomissa julkaistavat mielipidekirjoitukset valitsee nelihenkinen toimitus, joka pyrkii tekemään kustakin keskustelusta ”jatkokertomuksen”. Sama teema voi siis näkyä yleisönosastopalstalla pitkänkin aikaa, kun ihmiset kirjoittavat aikaisempien kirjoitusten innoittamina toisistaan poikkeavia mielipiteitä. Toimitus muokkaa, otsikoi ja tarvittaessa myös tii-

vistaa tekstiä. Kirjoituksille asetetut maksimipituusrajat vaikuttanevat siihen, kuinka ytimekkäästi tai syvällisesti eri aiheita käsitellään.

Analyysini muotoutumisen kannalta merkittävä seikka on se, että kahta samansisältöistä kirjoitusta ei yleensä julkaista. Tällainen menettelytapa nimittäin karsii julkaistavien kirjoitusten joukosta pois kaikki toisiaan muistuttavat kirjoitukset. Toisiaan muistuttavien kirjoitusten julkaisematta jättäminen voi johtaa myös siihen, että keräämäni aineisto antaa lehden lukijoiden mielipiteistä todellisuutta heterogeenisemmän kuvan. Toimituksen merkittävä rooli päätettäessä julkaistavia mielipidekirjoituksia sai aikaan lisäksi sen, etten pitänyt mahdollisena saatikka mielekkäänä kvantifioida aineistoa millään tavalla.

Pekka Hokkanen (2004) on käyttänyt Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksia osana aineistoaan tutkiessaan kansalaiskeskustelua lisäydinvoimasta. Mielipidekirjoituksia analysoidessaan Hokkanen sai vaikutelman, että kirjoittajiksi valikoitui pelkästään alan asiantuntijat eikä maallikoille annettu lainkaan puheenvuoroa. Hokkanen huomauttaakin hieman vihjaillemaan sävyyn, että mielipidekirjoitusten liikkeellepanevana voimana on usein politiikan tekeminen. (Hokkanen 2004, 28.)

Omassa aineistossani kirjoittajat eivät profiloituneet minkään yksittäisen ammattikunnan tai muun tahon edustajiksi. Sen sijaan kirjoittajia oli oppilaiden vanhemmista koulujen entisiin rehtoreihin sekä eri alojen opiskelijoista erityypedagogiikan professoriin. Minulle välittyikin kirjoittajien ”statussen” perusteella sellainen kuva, että koulua ja koulutusta koskevaan keskusteluun osallistui kansalaisia hyvin monenlaisista taustoista. Katson tämän olevan toisaalta hyvin luonnollista, sillä lähes jokaisella suomessa asuvalla on henkilökohtainen suhde kouluun. Näin ollen koulun toiminnan kommentoinnissa kaikki ihmiset ovat jossain määrin asiantuntijoita.

Myös mielipidekirjoitukset valitsevalla toimituksella on voinut olla vaikutusta kirjoittajakunnan laajaan kirjoon. En kuitenkaan koe tätä seikkaa ongelmalliseksi, sillä oman tutkimukseni kannalta se vain rikastutti erilaisten näkökulmien määrää.

5.3 Aineiston kerääminen ja rajaus

Helsingin Sanomien kestotilaajana minulla oli pääsy lehden Internetissä olevaan arkistoon, joka sisältää eri osastojen kirjoituksia yli kahdenkymmenen vuoden ajalta. Hakupalvelun avulla pystyin helposti rajaamaan ja lukemaan tietyille ajanjaksolle sijoittuneet mielipidekirjoitukset. Muistelin koulua koskeneen kirjoittelun käyneen erityisen kiivaana alkuvuodesta 2010, minkä vuoksi tutustuin ensimmäiseksi tammikuun 2010 mielipidekirjoituksiin. Arkistossa mielipidekirjoitukset on listattu aikajärjestykseen siten, että esikatselutilassa niistä näkyy otsikko sekä muutama ensimmäinen lause. Näin pystyin hyvin nopeasti selaamaan kirjoituksia läpi ja näkemään mikä kirjoitus liittyi jollain tavalla kouluun. Epäselvissä tapauksissa avasin kyseisen tiedoston ja luin koko kirjoituksen läpi. Viimeistään tässä vaiheessa pystyin tekemään ratkaisun mielipidekirjoituksen ottamisesta mukaan aineistooni.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista tarkoituksenmukaisen kohderyhmän valinta (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Siksi en itsekään valinnut aineistooni mukaan sellaisia mielipidekirjoituksia, jotka eivät liittyneet kouluun millään tavalla. Toiseksi päätin rajata aineiston ulkopuolelle kaikki päivähoitoa, esiopetusta, lukiota sekä korkeakouluja koskevat kirjoitukset. Päädyin tällaiseen rajaukseen puhtaasti henkilökohtaisten, tulevaan uraani liittyvien intressien vuoksi. Olen valmistumassa luokanopettajaksi, ja olen myös suunnitellut opiskelevani yläasteen aineenopettajan pätevyyden jostain oppiaineesta.

Päätin jättää aineistosta pois myös oppilaiden itsensä kirjoittamat kirjoitukset. Helsingin Sanomissa julkaistaan säännöllisesti Nuorten Posti-palstaa, johon kouluikäiset oppilaat saavat kirjoittaa. Rajasin oppilasnäkökulman pois, sillä en katso oppilaiden kirjoitusten varsinaisesti kuuluvan siihen keskusteluun, joka kouluissa jäisi huomaamatta.

Löysin rajauskriteerieni perusteella tammikuun lehdistä 19 kirjoitusta, mikä jälkeen päätin ottaa mukaan vielä helmi- ja maaliskuun numerot. Lopulta aineistooni kertyi yhteensä noin 70 pituudeltaan ja sisällöltään vaihtelevaa kirjoitusta. Ajattelin tuolloin tuon olevan sopiva määrä tutkimukseni aineistoksi. Valitsemieni mielipidekirjoitusten tallentaminen onnistui verkossa helposti arkiston sähköiseen lehtihyllyyn. Muodostin kuitenkin vielä kaikista lehtihyllyyn valitsemistani kirjoituksista erillisen Word- tiedoston, jonka tulostin paperiseen muotoon analyysin aloittamista varten.

Käyttämäni aineisto on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen. Joukkotiedotuksen tuotteiden käytöstä kirjoittavat muun muassa Sarajärvi ja Tuomi (2009, 84) sekä Eskola ja Suoranta (1998, 15). Mielipidekirjoitukset ovat tutkijasta riippumatta syntyneitä aineistoa samoin kuin vaikkapa erilaiset tilastot ja henkilökohtaiset kirjoitelmat kuten päiväkirjat. Eskola ja Suoranta korostavat, että tutkijan kannattaisi aina miettiä aineistoa hankkiessaan, olisiko se mahdollisesti jo olemassa. Valmiiden tekstien käyttäminen on useimmiten esimerkiksi haastattelujen tekemistä nopeampi ja helpompi tapa kerätä aineistoa. Tällöin tutkijalla jää enemmän voimavaroja aineiston analysoinnille.

Aloitin aineistoon tutustumisen selailemalla sitä ja luomalla sen sisällöstä tarkemman mielikuvan. Tämän jälkeen jatkoin perehtymistä lukemalla kirjoitukset huolellisesti läpi yksi kerrallaan. Tein samalla alustavia muistiinpanoja varsinaista analyysivaihetta silmällä pitäen. Vielä valitsemaani aineistoon tutustuessa tarkastelin sitä kriittisesti ja jätin muutaman ensisilmäyksellä mielenkiintoiselta vaikuttaneen kirjoituksen pois. Myöhemmin analyysin edetessä totesin aineistoni olevan niin rikas, että päätin lopulta tyytyä analysoimaan vain 26 ensimmäistä mielipidekirjoitusta. LIITE 1. Tämä määrä osoittautui tutkimuskysymykset huomioon ottaen lopulta täysin riittäväksi.

5.4 Sisällönanalyysiä vai sisällön erittelyä

Englannin kielessä termi *content analysis* esiintyi ensimmäisen kerran vuonna 1941, mutta menetelmänä sisällönanalyysi on kuitenkin vanhempi. Sisällönanalyysin käyttö tutkimuksessa yleistyi erityisesti 1930- ja 1940-luvuilla, kun sen avulla tutkittiin median vaikutusta muun muassa talouskriisien sekä sosiaalisten ja poliittisten ongelmien esiintymiseen. (Krippendorff 2004, 3 – 7.) Kynkään ja Vanhasen (1999, 3) mukaan sisällönanalyysi yleistyi 1950-luvulla ensimmäisenä sosiaalitieteissä, mutta sitä käytettiin jo 1800-luvulla uskonnollisia hymnejä analysoitaessa.

Sisällönanalyysiä voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä sen katsotaan olevan laadullisten analyysimenetelmien laaja teoreettinen viitekehys ja toisaalta sitä voidaan tarkastella itsenäisenä metodina. Perusluonteeltaan se on tekstien analyysin väline. Tekstit voivat olla lähes mitä tahansa kirjallisia dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleita tai päiväkirjoja. Sisällönanalyysin avulla aineisto saadaan tiivistettyä ja luokiteltua tutkimuksen teon kannalta käyttökelpoisemmaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103.) Veikko Pietilän (1976, 4) mukaan sisällön erittelyn avulla joko kuvaillaan aineiston sisältöä tai pyritään tekemään johtopäätöksiä aineiston tuottajista. Itse en kiinnittänyt huomiota kirjoittajiin, vaan keskityin pelkästään tekstien ilmiäsuun.

Vaikka sisällönanalyysi on aineistoa käsiteltäessä isossa roolissa, se on silti vasta aineiston analyysin ensimmäisen vaiheen työkalu. Esimerkiksi Grönfors (1982, 161) painottaa, että aineiston tiivistäminen ei vielä ole valmista analyysiä. Hän pitää sisällönanalyysiä menetelmänä, jonka avulla aineisto saadaan vasta järjestettyä johtopäätösten tekemistä varten. Alasuutarin (2001, 39) mukaan laadullinen tutkimus ylipäätään sisältää kaksi erillistä vaihetta, joista ensimmäinen eli havaintojen pelkistäminen on Grönforsin mainitsemaa sisällönanalyysiä.

Tutkijalle sisällönanalyysi ei siis ole monitoimityökalu, jonka avulla aineisto saadaan analysoitua alusta loppuun. Sen sijaan se haastaa tutkijan käyttämään rohkeasti omaa älyllistä kapasiteettiaan etsiessään aineistosta

tutkimusongelman kannalta mielenkiintoisia ilmiöitä ja yhteyksiä. Ilman tätä tutkijan intuitiivisenkin ajattelun vaihetta tutkimus jää keskeneräiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Alasuutari (2001, 39) kirjoittaa tästä tutkijan luovuutta testaavasta vaiheesta ”arvoituksen ratkaisemisena”. Satu Apon (1990, 74) mukaan tutkija alkaa itse asiassa prosessoida aineistoaan jo tutustuessaan siihen.

Kirjallisuutta lukiessani kiinnitin toistuvasti huomiota siihen, ettei sisällönanalyysin kvalitatiivisuudesta tai kvantitatiivisuudesta tunnu vallitsevan yksimielisyyttä. Samoin panin merkille, kuinka käsitteitä *sisällönanalyysi* ja *sisällön erittely* käytetään sujuvasti sekaisin. Esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998, 186) mukaan sisällönerittely on kvantitatiivinen lähestymistapa aineiston analysointiin. Grönfors (1982, 160–161) taas kirjoittaa, että sisällönanalyysi on aineiston kvantifioinnin tapa ja vasta yhdistämällä siihen kontekstianalyysi voidaan puhua laadullisesta menetelmästä. Syrjäläinen (1994, 89) määrittelee etnografisen tutkimuksen analysoinnin kvalitatiiviseksi sisällönanalyysiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 106) päätyvät määritelmään, jonka mukaan sisällön erittely on aineiston kvantitatiivisen käsittelyn tapa ja sisällönanalyysi aineiston kuvaamista kvalitatiivisesti. Pietilä (1976, 52 – 53) sen sijaan määrittelee sisällön erittelyn menetelmäksi, jossa aineistoa kuvaillaan joko tilastollisesti tai sanallisesti.

Sekava käsitteiden käyttö loi omat haasteensa aineiston analyysitapaa hahmotellessani. En löytänyt kirjallisuudesta selvyyttä sille, mikä on sisällönanalyysi ja mikä taas sisällön erittelyä. Siksi lopulta päätinkin tukeutua Krippendorffiin (2004, 16), kun hän kyseenalaistaa kokonaan edellä mainitun kahtiajaon hyödyllisyyden. Englannin kielellä termi *content analysis* tarkoittaa ymmärtääkseni sekä sisällönanalyysiä että sisällön erittelyä. Ehkä tämäkin seikka on yksi osoitus siitä, että sisällönanalyysi ja sisällön erittely ovat itse asiassa yksi ja sama menetelmä.

Sisällönanalyysi-termin käyttäminen oli oma päätökseni, ja katson tämän aineiston analyysin tavan voivan sisältää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista otetta. Vaikka käytänkin tässä tutkimuksessa käsitettä sisällönanalyysiä,

lyysi, en näe sillä olevan varsinaisesti mitään eroa sisällön erittelyn kanssa.

Tekstejä voisi analysoida sisällönanalyysin lisäksi monilla muillakin tavoilla. Tutkimusidean syntymisestä lähtien olen kuitenkin ollut kiinnostunut ennen kaikkea siitä, mitä Helsingin Sanomien yleisönosastopalstalla kirjoitetaan koulusta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysissä kiinnostuksen kohde onkin nimenomaan kommunikaation sisältö ja siksi päädyin tähän analyysimenetelmään.

5.5 Sisällönanalyysi omassa tutkimuksessani

Tuomi ja Sarajärvi (2009) jaottelevat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä teorialähtöiseen lähestymistapaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ei tulisi käyttää mitään aikaisempaa teoriaa muodostettaessa analyysiyksiköitä, vaan ne tulisi johtaa aineistosta omien havaintojen pohjalta. Tuomi ja Sarajärvi kuitenkin huomauttavat, että puhtaasti aineistolähtöistä analyysiä on hyvin vaikea tehdä, sillä yleisesti tunnetun periaatteen mukaan havainnot itsessään ovat jo sidoksissa teoriaan.

Teorialähtöisessä tai teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä hyödynnetään teoriaa, mutta analyysiyksiköt muodostetaan silti aineistosta. Analyysi eteneekin siten, että alkuvaiheessa se on aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, ja vasta lopussa analyysin suuntaa haetaan teorian avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97 – 98.) Analyysini eteneminen noudattelee melko pitkälle myös Ulla Härkösen (1999, 156) kuvausta, sillä hänen mukaansa teoria voi ohjata analyysiä silloin, kun halutaan tietää, mitä teorioiden esiin nostamia asioita aineistossa käsitellään.

Tutkimukseni sisällönanalyysin tapa noudattelee hyvin tarkasti Tuomen ja Sarajärven kuvausta teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Teoriaohjaava

analyysi tukeutuu pitkälti aikaisempaan teorialtietoon tai tutkittavaa ilmiötä koskevaan luokitteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96 – 98). Gradussani tämä näkyy siten, että olen muodostanut käsityksen koulutuksen tehtävistä muun muassa kasvatussosiologiaan ja erityisesti koulutuspolitiikkaan tutustumalla. Teorialuvuissa olen siis hahmotellut ne luokat, joihin aineistoni peilaan.

Kuten jo aikaisemmin olen todennut, koin koulutuksen tehtävät aluksi hyvin epämääräiseksi ja massiiviseksi kokonaisuudeksi. Teorian avulla kuitenkin onnistuin luokittelemaan tehtävät yhteiskunnallisiin, opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin. Tämän luokittelun ohjaamana asetin tutkimuskysymyksenikin. Valitsemalla toisenlaisen teoriapohjan olisin todennäköisesti päätenyt eri tutkimuskysymyksiin, joten näkisin teoriapohjaa koskevan päätöksen vaikuttavan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä merkittävästi lopullisiin tutkimustuloksiin.

Muodostin analyysiäni ohjannen teoreettisen kehyksen kahdessa osassa. Ensiksi tutustuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 14) koulun tehtäviä käsittelevään lukuun, josta nostin esille kolme koululle annettua tehtävää. Ne olivat opetus-, kasvatus- ja yhteiskunnallinen tehtävä. Kaksi ensimmäistä tehtävää tekstissä mainittiin suoraan, ja kolmannen tehtävän katsoin yhdistävän loppuja tehtäviä, jotka tekstissä mainitaan. Toisessa vaiheessa laajensin käsitystäni näistä tehtävistä tutustumalla laajemmin koulutuksen tehtäviä käsittelevään kirjallisuuteen. Tämän kolmiosaisen tehtäväjaon avulla lopulta luokittelin ja tiivistin aineistoni analyysiä sekä johtopäätöksiä varten.

Aloitin aineiston analysoinnin yliviivaamalla aineistosta kolmea eri väriä käyttäen ilmauksia, joiden katsoin käsittelevän koulutuksen eri tehtäviä. Ilmauksia poimiessani käytin analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuuksia, jotka olivat lähinnä kokonaisia lauseita ja virkkeitä. Jotkut alleviivaamani ilmaukset olivat useiden virkkeiden mittaisia. Johtoajatukseksi pidin sitä, etten pätkisi ilmauksia siten, että ne kadottaisivat asiayhteytensä.

Pyrin aluksi rajaamaan ja ilmaukset siten, että niissä olisi kussakin käsitelty vain yhtä koulun tehtävää. Totesin tällaisen menettelytavan kuitenkin

olevan toimimaton enkä loppujen lopuksi välittänyt siitä, että osassa ilmauksista oli nähtävissä tehtävien päällekkäisyyksiä. Jossain ilmauksessa saatettiin viitata esimerkiksi sekä opetus- että kasvatustehtävään:

”Duodecimin konsensuskokous antoi juuri äsken lääketieteelliseen tutkimusnäyttöön perustuvan yksimielisen suosituksensa koulujen ryhmäkoosta. Sen mukaan luokkakoko on keskeinen hyvinvoinnin elementti, ja koulumenestys turvataan enintään 20 oppilaan luokissa.” (nro 24)

Luokkakoon mainitsemisen keskeisenä hyvinvoinnin elementtinä sijoitin kasvatustehtävien alaluokkaan Oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Koulumenestyksen turvaamisen taas katsoin liittyvän opetustehtäviin ja tarkemmin alaluokkaan Koulumenestyksestä huolehtiminen.

Seuraavassa vaiheessa ryhdyin redusoimaan alleviivaamiani ilmauksia. Redusointi- eli pelkistämävaiheessa tarkoituksena on pilkkoa aineisto mahdollisimman pieniin osiin, jotta aineiston rikkautta ei tulisi heitettyä hukkaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109 – 110). Ilman ohjausta olisin sortunut aineiston yksinkertaistamiseen ja tyypistämiseen juuri redusointivaiheessa. Onneksi asiaan puututtiin samaan aikaan analyysinvaiheen kanssa käymälläni sisällönanalyysin kurssilla, sillä perusteellisemmän tarkastelun myötä yhdestä sitaatista saattoi tulla viisi, kuusikin pelkistettyä ilmausta.

Kun pelkistettyjä ilmauksia on mahdollisimman paljon, myös aineiston klusterointi helpottuu. Klusterointivaiheessa redusoiduista ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja ilmaukset ryhmitellään omiin alaluokkiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110 – 111). Alaluokkien muodostamisessa ja nimeämisessä pidin periaatteena sitä, että kussakin alaluokassa tuli olla vähintään kaksi pelkistettyä ilmausta. Vain yhden pelkistetyn ilmauksen johtaminen alaluokaksi ei mielestäni ole perusteltua. Ottaen huomioon pelkistettyjen ilmausten määrän (112 kpl) ja alaluokkien määrän (34 kpl), saadaan keskiarvoksi noin 4 pelkistettyä ilmausta per alaluokka. Jo alaluokkia nimitessä pidin koko ajan mielessä koulun kolme eri tehtävää,

jotta klusteroinnin edetessä abstrahointiin asti saisin helpommin yhdistettyä syntyneet ala- ja yläluokat pääluokkiin.

Jatkoin klusterointia vielä eteenpäin yhdistämällä alaluokkia uusiin yläluokkiin. Yläluokkien muodostamisessa ja nimeämisessä käytiin samaa periaatetta kuin alaluokkienkin kohdalla. Kuhunkin yläluokkaan oli siis tultava vähintään 2 alaluokkaa. Kolmenkymmenen neljän alaluokan sijoittaminen 10 yläluokkaan antaa keskiarvoksi noin 3 alaluokkaa per yläluokka. Klusterointivaiheessa aineisto siis tiivistyy ja muuntuu koko ajan yleistettävämpään muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110)

Syntyneistä yläluokista muodostin abstrahoimalla pääluokat. Abstrahointi tarkoittaa aineiston käsitteellistämistä, jossa pyritään kohti teoreettisia käsitteitä ja ilmauksia. Niinpä jo klusterointia voidaan pitää osana abstrahointiprosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110 – 112.) Pääluokat olin käytännössä muodostanut jo tutkimukseni teoriaosassa ja nyt tehtäväksi jäi enää sijoittaa muodostamani kymmenen yläluokkaa yhteiskunnallisiin tehtäviin sekä opetus- ja kasvatustehtäviin. Sijoitin yläluokat pääluokkiin siten, että 3 katsoin kuuluvan yhteiskunnallisiin tehtäviin, 3 opetustehtäviin ja 4 kasvatustehtäviin.

Havainnollistan seuraavaksi yhden esimerkin kautta analyysin etenemistä sitaateista valmiiksi yläluokiksi. Itse analyysivaihe eteni luonnollisesti alkuperäisistä ilmauksista redusoitujen ilmausten kautta ala- ja yläluokkien muodostamiseen, mutta esittelen prosessin nyt käänteisessä järjestyksessä. Samaa logiikkaa käytän myös varsinaisessa tulosluvussa. Yhteiskunnallisiin tehtäviin katsoin kuuluvaksi yhteensä 3 yläluokkaa, joista yksi oli ”Oppilaiden tulevaisuuden turvaaminen”. Tähän yläluokkaan sijoitin kolme alaluokkaa, joiden muodostumisen esittelen seuraavassa.

Ensimmäisen alaluokan ”**Oppilaiden tulevaisuudesta huolehtiminen**” redusoidut ilmaukset syntyivät seuraavista alkuperäisilmauksista.

”Luova ongelmanratkaisukyky, oman talouden hallinta ja yrittäjämäinen ajattelu ja toiminta nousevat yhä tärkeämmiksi ominaisuuksiksi.”

siksi niukkenevassa taloudessa... Tätä tietoa olisi hyvä saattaa lasten ja nuorten käyttöön.” (nro 11)

→ Kehitettävä edellytyksiä yhteiskunnassa menestymiseen

”Tietenkin edellä mainitut asiat ovat vaikeasti mitattavissa, ja niiden vaikutukset näkyvät vasta myöhemmin ihmisen kehityksen eri vaiheissa, jopa vuosikymmenten kuluttua koulun päättymisestä.” (nro 26)

→ Oppilaista huolehtiminen kannattaa

”Kiistaton tosiasia on, että yhdeksänvuotinen peruskoulu takaa kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet jatkaa opiskelua.” (nro 19)

→ Peruskoulu antaa jatko-opiskelumahdollisuudet

Toisen alaluokan **”Syrjäytymisen ehkäisy”** redusoitujen ilmausten taustalta löytyy nämä alkuperäiset ilmaukset.

”Syrjäytymisen ehkäisyä ja lapsen äänen kuulumista pidetään arvokkaina” (nro 25)

→ Syrjäytymistä on ehkäistävä

”Samalla voidaan tasoittaa nuorten välillä vallitsevia eroja hyvinvoinnissa.” (nro 2)

→ Nuorten välisiä hyvinvointieroja pienennettävä.

”Luova ongelmanratkaisukyky, oman talouden hallinta ja yrittäjämainen ajattelu ja toiminta nousevat yhä tärkeämmiksi ominaisuuksiksi niukkenevassa taloudessa... Tätä tietoa olisi hyvä saattaa lasten ja nuorten käyttöön.” (nro 11)

→ Annettava henkilökohtaisen talouden hallinnan taitoja

Kolmas alaluokka ”**Muiden ongelmien ehkäisy**” muodostui seuraavien redusoitujen ilmausten sekä alkuperäisilmausten pohjalta.

”Lyhyellä aikavälillä psykiatrin tarkastusten aloittaminen toisi luonnollisesti lisäkuluja valtiolle. Huomattavasti isompi summa kuitenkin säästettäisiin, kun ajoissa havaitut ja hoidetut ongelmat eivät rasittaisi kansantaloutta jatkuvilla hoitokuluilla ja työkyvyttömyyskorvauksilla. Mikä tärkeintä, myös yleinen hyvinvointi paranisi ja ihmishenkiä säästyisi. (nro 5)

→ Voidaan säästää ihmishenkiä

”Lasten ja nuorten ongelmista stressistä ylipainoon ja kouluahdistukseen ja -kiusaamiseen on vatvottu kauan. Oppilaat valvovat iltaisin pitkään ja torkkuvat aamulla, jos edes jaksavat saapua tunneille. Väki on huonokuntoista eikä maatakaan enää jakseta puolustaa. Nyt on keksitty, että suomalainen koulupäivä on liian lyhyt. Kenties. Korjattakoon suurin osa ongelmista todellisella koulu- ja elämäntaparemontilla.” (nro 8)

→ Maanpuolustusongelmien ratkaisu

”Suomalaisnuoret voivat huonosti. Mielenterveyden ongelmat aiheuttavat niin henkilökohtaisia kuin yhteisöllisiäkin ongelmia. Pahoinvointi ilmenee muun muassa synkkinä työkyvyttömyys- ja itsemurhatilastoina... Sen vuoksi ongelmien torjuminen tulisi aloittaa jo varhain.” (nro 5)

→ Itsemurhia voidaan ehkäistä

Tässä vaiheessa lienee paikallaan muistuttaa, että suurimmasta osasta edellä mainituista alkuperäisilmauksista olen poiminut myös muita redusoituja ilmauksia. Esimerkin yhdestä tällaisesta alkuperäisilmaisusta annoin tämän luvun alkupuolella. Kaikkien kolmen pääluokan analyysin eteneminen on esitelty yksityiskohtaisesti tämän työn liitteissä. LIITE 2

6. Tutkimustulokset

6.1 Koulun yhteiskunnalliset tehtävät

6.1.1 Osallistuvaan kansalaisuuteen tukeminen

Mielipidekirjoituksissa haluttiin, että oppilaita rohkaistaisiin oman mielipiteensä ilmaisuun ja perusteluun. Tällä tavoin saataisiin lasten ääni paremmin kuuluviin ja samalla opittaisiin yhteisten asioiden hoidossa tarvittavia keskustelutaitoja. Eräs kirjoittaja toi esille positiivisia kokemuksiaan yhdysvaltalaisesta koulu- ja keskustelukulttuurista ja korosti samalla koulusta saatujen kokemusten merkitystä.

”Kävin nuorena vuoden koulua Yhdysvalloissa. Oli helppoa, kun opettajat joka käänteessä rohkaisivat ottamaan kantaa ja puhumaan ja antoivat myönteistä palautetta.” (nro 1)

Koulun haluttiin myös toimivan demokraattisesti ja muutenkin koulun haluttiin antavan lapsille esimerkkejä siitä, miten yhteiskuntamme toimii ja miten siellä tulee toimia.

”Matematiikkakaan ei tarjoa onnistumisen tunteita kaikille, mutta sen ainakin jonkinasteinen hallitseminen auttaa ymmärtämään yhteiskuntaamme, eikä sen hyötyjä juuri kyseenalais-teta.” (nro 23)

Nuoria syytetään nykyään usein passiivisesta suhtautumisesta yhteisten asioiden hoitoon. Eräs kirjoittaja tarjosikin mielenkiintoista ratkaisua sille, miten taattaisiin oppilaille mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa.

”Jos saatavilla ei ole monipuolista ja houkuttelevaa tieto- ja kaunokirjallisuutta, äidinkielen ja tiedonhallinnan taidot sekä mahdollisuudet toimia yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä jäävät puutteelliseksi.” (nro 15)

6.1.2 Oppilaiden tulevaisuudesta huolehtiminen

Oppilaiden tulevaisuuteen panostaminen nähtiin taloudellisesti kannattavana. Kirjoituksissa tuli ilmi se, että satsaukset oppilaisiin ovat aina kannattavia, vaikka tulokset eivät välttämättä näykään kovin nopeasti.

”Tietenkin edellä mainitut asiat ovat vaikeasti mitattavissa, ja niiden vaikutukset näkyvät vasta myöhemmin ihmisen kehityksen eri vaiheissa, jopa vuosikymmenten kuluttua koulun päätymisestä”. (nro 26)

Tulevaisuusnäkökulmassa otettiin esille myös jatko-opiskeluvalmiuksien antaminen ja yhteiskunnassa menestymisen edellytysten parantaminen. Oheisessa kommentissa korostetaan peruskoulun tasapuolisuutta kaikkia oppilaita kohtaan.

”Kiistaton tosiasia on, että yhdeksänvuotinen peruskoulu takaa kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet jatkaa opiskelua.” (nro 19)

Syrjäytymisen ehkäisy nousi esille useammassa kirjoituksessa ja siihen annettiin hyviä neuvojakin. Tällaisiksi tulkitsin nuortenvälisten hyvinvointierojen tasoittamisen, oman taloudenhallinnan taitojen kehittämisen sekä maahanmuuttajien integroimisen suomalaiseen yhteiskuntaan. Koulun olemassaoloa jopa perusteltiin sillä, että se pystyy ehkäisemään syrjäytymistä.

”Syrjäytymisen ehkäisyä ja lapsen äänen kuulumista pidetään arvokkaina. Alppilan yläasteen kurssimuotoinen opiskelu vastaa juuri näihin tarpeisiin.” (nro 25)

Koulun toiminnalla katsottiin voitavan vaikuttaa melko yllättäviinkin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Itsemurhien määrän vähentäminen tuotiin esille puhuttaessa oppilaista huolehtimisen kauaskantoisista hedelmistä. Jopa maanpuolustusongelmaan tarjottiin ratkaisua koulun perinpohjaisesta muuttamisesta.

”Lasten ja nuorten ongelmia stressistä ylipainoon ja kouluahdistukseen ja –kiusaamiseen on vatvottu kauan... Väki on huonokuntoista ja halutonta, eikä maatakaan enää jakseta puolustaa... Korjattakoon suurin osa ongelmista todellisella koulu- ja elämäntaparemontilla.” (nro. 8)

6.1.3 Yhteiskunnan kehityksen edistäminen

Koulun toiminnan tuottavuus ja taloudellinen hyöty nousi mielipidekirjoituksissa esille monin eri tavoin. Yhteiskunnan etua pystytään mielipidekirjoitusten mukaan ajamaan esimerkiksi työvoimapolitiikan alueella. Työllisyyden hoito nähtiin yhdeksi perusteeksi oppilaiden mielenterveydestä huolehtimiselle. Erään kirjoittajan mukaan suomalaisnuorten pahoinvointi näkyikin monenlaisina ongelmina.

”Suomalaisnuoret voivat huonosti. Mielenterveyden ongelmat aiheuttavat niin henkilökohtaisia kuin yhteisöllisiäkin ongelmia. Pahoinvointi ilmenee muun muassa synkkinä työkyvyttömyys- ja itsemurhatilastoina.” (nro 5)

Koulun toiminnalla katsottiin olevan merkitystä hyvin pitkällä aikavälillä. Liikuntatunteja lisäämällä oppilaista tulisi terveempiä ja hyvinvoivempia, jolloin työelämässä jaksettaisiin nykyistä pidempään.

”Historianopettaja [Nimi] [Nimi] ehdotti tuhtia liikuntapakettia kouluihin (HS 17.1.)... Tämän ehdotuksen toteutus saattaisi myös mahdollistaa kansantaloudellisesti välttämättömän eläkeiän nostamisen.” (nro 12)

Yksi paljon keskustelua aiheuttanut aihepiiri oli yrittäjyys. Koulun haluttiin kannustavan oppilaita yrittäjämäiseen toimintaan ja ajatteluun. Yritykset nähtiin myös erinomaisina yhteistyökumppaneina.

”Koulujen sidosryhmäyhteistyötä yrittäjien ja yrittäjäjärjestöjen kanssa tiivistämällä vaikutetaan asenteisiin, lisätään ymmärrystä ja sytytetään yrittäjyyskipinöitä.” (nro 11)

Yrittäjillä olisi mielenkiintoisten tarinoiden lisäksi jaettavana monenlaisia kokemuksia sekä paljon hyödyllistä tietoa oppilaille.

”Luova ongelmanratkaisukyky, oman talouden hallinta ja yrittäjämäinen ajattelu ja toiminta nousevat yhä tärkeämmiksi ominaisuuksiksi niukkenevassa taloudessa... Tätä tietoa olisi hyvä saattaa lasten ja nuorten käyttöön.” (nro 11)

Opetuksen eriyttämisen erityisesti lahjakkaisiin oppilaisiin panostamalla nähtiin Suomen kilpailukykyä edesauttavana toimintana.

”On päivänselvää, että vientivetoisen Suomen tulevaisuus on vain korkeassa erityisosaamisessa, innovaatioissa ja uusien toimintojen keksimisessä. Juuri näillä alueilla tarvitaan erityislahjakkuutta, jonka hiomiseen iskukuntoon on opetustoimelle annettava resursseja.” (nro 16)

6.2 Koulun opetustehtävät

6.2.1 Opetuksen laadun parantaminen

Mielipidekirjoituksissa otettiin monella eri tapaa kantaa opetuksen laatuun, sekä siihen, mistä laadukas opetus koostuu. Ensinnäkin koulun on tilana oltava tietynlainen, jotta se tukee laadukkaan opetuksen antamista. Tilojen toimivuudella jopa perusteltiin koulun olemassaoloa.

”Alakoulun toimipiste Isonnevanttiellä tarjoaa turvalliset ja asianmukaiset tilat opetukselle ja lasten vapaa-ajan toiminnalle.” (nro 9)

Opetuksen laatua voitaisiin mielipidekirjoitusten perusteella parantaa keskittymällä opetusmenetelmien ja -materiaalien parantamiseen. Eräässä kirjoituksessa esitettiin koulujen vapauttamista tekijänoikeuskysymyksistä, jotta laaja ja motivoiva av- materiaali saataisiin valjastettua järjestelmälliseen opetuskäyttöön. Laatua voitaisiin lisätä kirjoittajien mukaan myös eri luokka-asteiden ja koulujen välistä yhteistyötä lisäämällä. Laadukkaan opetuksen edellytyksenä nähtiin lisäksi hyvät opettajat.

”Niiden opettamiseen tarvitaankin välitöntä ja riittävää panostusta opettajien koulutukseen sekä koulu- ja oppilaitosyhteisön moniammatilliseen yhteistyöhön.” (nro 2)

Koulun katsottiin tarvitsevan toiminnalleen tukea myös muualta yhteiskunnasta. Esimerkiksi yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa koettiin opetusta parantavana toimintamallina.

”Toivottavasti Helsingin päättäjät ymmärtävät lähikirjastojen merkityksen ja tehtävän opetuksen ja opiskelun tukijana sekä oppilaiden tiedonhallintataitojen ja luku- ja kirjoitustaitojen kehittäjänä.” (nro 15)

Kaikki kirjoittajat eivät kuitenkaan kantaneet huolta opetuksen tämänhetkisestä tilasta, vaan opetuksen katsottiin jo nykyisellään olevan laadukasta.

”Eikö muka Suomen menestyminen Pisa-tutkimuksissa osoita, miten korkeatasoista opetusta kouluissamme annetaan?” (nro 19)

6.2.2 Opetussisältöjen kehittäminen

Opetuksen laadun lisäksi myös opetuksen sisältöön kiinnitettiin huomiota. Opetussuunnitelmien muuttamiselle esitettiin perusteluja ja hyvillä oppisisällöillä katsottiin olevan sekä oppilaita että opettajia motivoiva vaikutus.

”Opettajat opettavat mielellään hyviä oppisisältöjä oikeaoppisilla tavoilla, mikäli he saavat koulutukset ja ohjeet.” (nro 1)

Yksittäisistä oppiaineista eniten keskustelua aiheuttivat taito- ja taideaineet sekä teoria-aineet. Keskustelua esiintyi erityisesti siitä, missä suhteessa näitä aineita tulisi koulussa opettaa. Molempien lisäämistä vaadittiin ja perusteluina mainittiin usein oppilaiden kokemukset ja elämykset kyseisten aineiden oppitunneilla.

”On valitettavaa, ettei [Nimi] saanut aikoinaan opettajilta tukea näiden tunteiden läpikäymisessä, mutta juuri se, että taito- ja taideaineet voivat koskettaa pintaa syvemmillä, on osoitus niiden tarpeellisuudesta.” (nro 23)

Myös uskonnonopetus sekä kristillisten tapojen noudattaminen puhutti kirjoittajia. Aineistossani koettiin tärkeäksi, että lapset saavat tietoa eri uskonnoista, mutta toisaalta uskonnollisten tapojen noudattamista ei koulussa saisi vaatia. Esimerkiksi ruokarukousta sekä puolustettiin että vastustettiin. Yhdessä kirjoituksessa esitettiin uskonnon opetuksesta luopumista.

”Oman uskonnon opetuksesta olisi hyvä nyt siirtyä kaikille yhteiseen uskontotiedon opetukseen.” (nro 20)

Mielipidekirjoituksissa kannettiin huolta siitä, että vaikka oppilaat viettävät päivittäin useita tunteja median parissa, heille ei koulussa tarjota eväitä eri tiedotusvälineiden ja muun visuaalisen kulttuurin ymmärtämiseen.

”Medialukutaidon opettaminen on hälyttävän vähäistä suhteessa siihen, kuinka paljon aikaa peruskoululaiset viettävät median parissa.” (nro 23)

6.2.3 Oppilaslähtöisyyden korostaminen

Kaiken kaikkiaan keskustelua opetuksesta leimasi opetuksen yksilökeskeisyyden korostaminen. Opettajille vaadittiin lisää aikaa oppilaiden yksilölliseen opettamiseen. Moni esiin nostettu tema kiteytyy hyvin seuraavassa sitaatissa.

”Paljon tärkeämpi, yksilön kehitystä ja kasvatusta tukeva seikka kiteytyy yhteen asiaan, aikaan: aikaa vuorovaikutukseen oppilaan ja opettajan kesken, aikaa tutustua kunkin oppilaan vahvuuksiin sekä edellisiin perustuva opetuksen ja kasvatuksen yksilöllinen suunnittelu...” (nro 26)

Opetusta tulisi eriyttää erityisesti siten, että lahjakkaiden opetukseen panostettaisiin enemmän lisäämällä siihen tarkoitettuja resursseja. Yksittäisissä oppiaineissa tulisi huolehtia siitä, että oppilaiden lahjakkuudelle on tilaa. Kirjoittajien mukaan yleiseen koulumenestykseen voidaan vaikuttaa kiinnittämällä huomiota siihen, että oppilaat olisivat motivoituneita ja hyväntuulisia.

”...Laajemmasta materiaalista syntyy parempaa ja kiinnostavampaa opetusta. Hyväntuuliset ja motivoituneet oppilaat myös oppivat paremmin.” (nro 21)

Ylipäättään aineistossa puhuttiin oppilaiden kehittymisen ja oppimisen tukemisesta jopa enemmän kuin pelkästä opettamisesta.

6.3. Koulun kasvatustehtävät

6.3.1 Sosiaalisten taitojen tukeminen

Koulun kasvatustehtäviä tarkasteltaessa nousi esille yksi teema ylitse muiden. Peruskoulun tehtäväksi katsottiin monessa eri yhteydessä lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen ja tukeminen. Mielipidekirjoituksissa vaadittiin vuorovaikutuksellisuuden ja yhteisöllisyyden lisäämistä sekä oppilaiden kasvattamista toisia huomioiviksi ihmisiksi. Nämä aiheet nähtiin jopa koulun tärkeimmiksi tehtäviksi.

”Kouluun voisi lisätä paljon, paljon empatiakasvatusta ja vuorovaikutuksen harjoittelua.” (nro 1)

”Koulussa olisi paljon parantamisen varaa, jotta ihmisestä kasvaisi toisia huomioiva ja vuorovaikutuksellinen aikuinen” (nro 1)

Kodin merkitystä korostettiin sosiaalisten taitojen oppimisessa, mutta myös koululle annettiin tärkeä rooli näiden taitojen vahvistamisessa.

”Perhe on turvaverkon perusta, mutta koulu- ja oppilaitosyhteisöt voivat vahvistaa merkittävästi nuoren hyvinvointia antamalla mahdollisuuden ryhmään kuulumiseen, kohdatuksi tulemiseen ja yhteisöllisyyteen.” (nro 2)

Yhteisöllisyyden sekä sosiaalisten taitojen tukemiseen mainittiin ratkaisuksi koulupsykologien ja –kuraattoreiden tarjoamat palvelut, mutta ongelmaksi nähtiin kuitenkin niiden huono saatavuus.

6.3.2 Oppilaiden avoin ja välittävä kohtaaminen

Mielipidekirjoituksissa otettiin kantaa sen puolesta, että kouluissa tulisi olla tilaa kaikenlaisille tunteille ja kokemuksille. Tunnetaitojen kehittämiseksi ei kouluissa tarvitse silti ryhtyä sen ihmeellisempiin toimenpiteisiin, vaan nykyisissäkin oppiaineissa nämä sisällöt voidaan huomioida.

”On valitettavaa, ettei [Nimi] saanut aikoinaan opettajilta tukea näiden tunteiden läpikäymisessä, mutta juuri se, että taito- ja taideaineet voivat koskettaa pintaa syvemältä, on osoitus niiden tarpeellisuudesta. Koulussa on pystyttävä käsittelemään tunteita - sekä hyviä että huonoja.” (nro 23)

Oppilaista välittämisen tärkeys korostui niissä mielipidekirjoituksissa, joissa painotettiin varhaisen puuttumisen tärkeyttä ongelmien ehkäisyksi. Koulun roolia korostettiin erityisesti mielenterveysongelmien havaitsemisessa ja hoidossa. Ongelmien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen havaitsemiseen tarvittavien taloudellisten panostusten nähtiin maksavan itsensä takaisin myöhemmin.

”Lyhyellä aikavälillä psykiatrin tarkastusten aloittaminen toisi luonnollisesti lisäkuluja valtiolle. Huomattavasti isompi summa kuitenkin säästettäisiin, kun ajoissa havaitut ja hoidetut ongelmat eivät rasittaisi kansantaloutta jatkuvilla hoitokuluilla ja työkyvyttömyyskorvauksilla” (nro 5)

Opettajien haluttaisiin suhtautuvan oppilaisiin positiivisesti ja kannustavasti siten, että palaute olisi aina rakentavaa ja että oppilaat kokisivat omat valintansa merkityksellisiksi. Opettajille toivottiin myös lisää aikaa oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen.

6.3.3 Oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen

Sosiaalisten taitojen tukemisen lisäksi myös oppilaiden mielenterveydestä huolehtiminen korostui aineistossani. Mielenterveyden ylläpitämiseen ja hoitoon tarjottiin myös esimerkkejä.

"Lasten ja nuorten mielenterveyttä ja henkistä hyvinvointia voidaan tukea kouluissa opettamalla heille mielenterveyteen liittyviä tietoja ja taitoja." (nro 2)

"Ryhmäytyminen ja ryhmään kuuluminen sekä ikätovereiden tuki ovat nuorelle arvokkaita mielenterveyttä tukevia rakenteita." (nro 2)

Koulun haluttiin mielipidekirjoituksissa toimivan siten, että oppilaiden fyysinenkin hyvinvointi tulisi huomioitua. Myös oppilaiden yleisestä hyvinvoinnista kirjoitettiin useassa kirjoituksessa samoin kuin kouluviihtyvyyden tärkeydestä. Ryhmäkoolla katsottiin olevan iso vaikutus.

"Riittävän pienet ryhmäkoot ovat tärkein yksittäinen oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttava tekijä." (nro 26)

Kouluviihtyvyyttä voitaisiin erään kirjoituksen mukaan parantaa myös tiettyjen oppiaineiden kautta.

"Unescon julkaisema, tutkija Anne Bamfordin tekemä laaja tutkimus (The Wow Factor, 2006) osoittaa, että taito- ja taideaineiden opetus parantaa pärjäämistä muissakin aineissa ja lisää koulussa viihtymistä." (nro 23)

6.3.4 Oppilaiden kasvatukseen osallistuminen

Osassa kirjoituksia koulun halutaan välittävän lapsille hyviä arvoja, asenteita ja tapoja. Keskiössä tuntuu olevan uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus.

”Niiden (elämäkatsomustiedon oppikirjojen) lähtökohtana ovat moraaliset ongelmat, joiden ratkaisemisen edessä lapset ja nuoret ovat, ja annetaan sitten elämäkatsomustiedollisia eväitä siinä onnistumiseksi.” (nro 22)

Koulun halutaan tukevan ja samalla kunnioittavan kotien tekemää kasvatustyötä. Kasvatuksen arvot ja uskonnolliset vivahteet nousivat esiin tässäkin kohden. Yhtäältä koulun halutaan jatkavan sitä kristillistä perinnettä, johon lapset ovat kodeissaan tottuneet. Toisaalta taas koulun tulisi kunnioittaa myös niiden kotien kasvatusta, joissa on haluttu pitäytyä uskonnollisesti vapaammalla linjalla.

”... koulun on huolehdittava, ettei oppilas osallistu kyseisiin (uskonnollisiin) tilaisuuksiin ja järjestettävä tilaisuuden ajaksi oppilaalle muuta toimintaa, tietenkin eri tilassa.” (nro 6)

Aineistossa mainittiin myös muita kotien tukemisen muotoja. Koulu voi esimerkiksi tukea kotien kasvatustyötä tarjoamalla tilojansa erilaisille kerhoille ja järjestöille, joiden toiminnassa lapset ovat mukana kouluajan ulkopuolella.

6.4 Koulun päätehtävä

Olen aikaisemmin luvun kolme alussa pohtinut laatimani tehtäväluokittelun problematiikkaa. Tehtävien jako yhteiskunnallisiin, opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin tuntui välillä teennäiseltä ja välillä puutteelliselta. Erityisesti analyysivaiheessa koin luokittelun sisältävän valtavasti päällekkäisyyksiä, minkä vuoksi aineiston lajitteleminen oli usein hyvin haastavaa. Ohjaajani

suosituksesta päätinkin lopuksi lähestyä tutkimustuloksiani ilman ennakkoletusta koulun tehtävien erilaisesta luonteesta.

Kun kaikkia peruskoululle aineistossani annettuja tehtäviä tarkastellaan kokonaisuutena, on vaikea välttyä siltä johtopäätökseltä, että itse asiassahan ne kaikki liittyvät jollain tavalla koulun sivistystehtävään. Esimerkiksi Oksanen (1979) jakaa sivistyksen yleis- ja erityissivistykseen ja yleissivistystä määritellään hän mainitsee sen sisältävän ”tiedollisia, taidollisia, motorisia ja emotionaalis-asenteellisia aineksia”. (Oksanen 1979, 48). Mielestäni koululle annetuissa tehtävissä tähdätään juuri samojen aineiden hankkimiseen.

Kuurme (2004) kirjoittaa koulun sivistystehtävää käsittelevässä väitöskirjassaan sivistyksen ja kasvatuksen suhteesta siten, että ne ovat toistensa edellytyksiä. Hänen mukaansa kasvatusta muun muassa luo edellytyksiä sivistykselle. Kuurme käsittelee sivistystä prosessina myös yksilön sekä laajemmin koko yhteiskunnan näkökulmasta. Nämä määritelmät sitovat tutkimuksessa tarkastelemiani kasvatustehtäviä sekä yhteiskunnallisia tehtäviä yleiseen sivistystehtävään. Tarkastellessaan koulun sivistystehtävää tarkemmin Kuurme korostaa erityisesti nuorten kokonaiskehityksen tukemista. (Kuurme 2004). Aivan vastaava tehtävä annettiin myös oman tutkimukseni aineistossa.

Myös opetustehtävien yhteys sivistystehtävään on sekin hyvin ilmeinen. Esimerkiksi Lehtisalonen (2002) esittelemä ”tiedon ja sivistyksen jalostusketju” tarkastelee oppimista välineenä matkalla sivistymiseen. Jalostusketjun mukaan informaatiosta hankittu tieto yhdistettynä ymmärrykseen johtaa lopulta viisauteen ja sivistykseen. (Lehtisalo 2002, 73.) Itse löysin aineistostani useita viittauksia opetustehtävän tärkeyteen ja esimerkiksi matemaattiset taidot nähtiin avaimena yhteiskunnan toiminnan ymmärtämiseen.

Koulun sivistystehtävää käsittelevää kirjallisuutta lukiessa törmäsin hyvin mielenkiintoiseen julkaisuun. Vuonna 1991 asetetun Opetusministeriön alaisen visiotyöryhmän muistiossa *Sivistys-Suomi 2010* nimittäin hahmotellaan suomalaista sivistysstrategiaa, ja koulutus nostetaan siinä hyvin

merkittävään rooliin. Muina tekijöinä mainitaan kulttuuritoiminnot sekä tieteellinen tutkimus. Työryhmän lausunnossa todetaan, että koulutuksen tulee esimerkiksi luoda edellytykset laaja-alaisen sivistyksen kannalta olennaiselle tiedolle ja taidolle. 2000-luvulla tehtyjen PISA- tutkimusten tuloksia tarkasteltaessa on mielenkiintoista huomata, että jo noin 20 vuotta sitten työryhmä visioi kansainväliseen kärkeen yltävää koulutustasoa Suomessa. (Opetusministeriö 1992.)

Linjatessaan erilaisia kehityssuuntia ja tehtäviä tuohon tavoitteeseen pääsemiseksi työryhmä mainitsee muun muassa sen, että koulutuksen on annettava valmiudet kansalais- ja tietoyhteiskunnassa elämiseen (Opetusministeriö 1992, 56 – 57). Aineistossani tätä samaa aihetta käsiteltiin mainitsemalla koulun tehtäviksi yhteiskunnalliseen osallistumiseen kannustaminen sekä erityisesti medialukutaidon opettaminen.

Tutkimukseni teoreettista taustaa määritellesäni olen käsitellyt opetussuunnitelmia sekä niiden vaikutusta koulujen toiminnalle. Lehtisalonen (2009) mukaan opetussuunnitelmin merkitystä ei Suomessa nähdä oikeassa mittakaavassa. Lehtisalo katsoo, että opetussuunnitelma on käsitteenä harhaanjohtava, sillä se tulisi nähdä laajemmin myös sivistyssuunnitelmana. Lehtisalo korostaakin erityisesti peruskoulun asemaa koko ikäluokan saavuttavana sivistystä edistävänä instituutiona. Hän jopa nimittää perusopetuksen opetussuunnitelmaa ”sivistyksen perustuslaiksi”. (Lehtisalo 2009, 33.)

Koulutuksen varsinaisen päätehtävän eli sivistystehtävän jäljille pääseminen jäseni ja selkiytti koko tutkimusasetelmaani. Sivistystehtävän ”löytäminen” nimittäin mahdollistaa sen, että kaikki teoriasta ja aineistosta esiin nostamani erilaiset tehtävät mahtuvat nyt yhteen ja samaan luokkaan. Tarkastellessani tutkimustuloksia sivistystehtävän näkökulmasta minun on nyt helpompi hahmottaa, mitä itse asiassa tarkoittaakaan laajasti käytetty käsite yleissivistävä peruskoulu.

7. Pohdinta

7.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelua teorian valossa

Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa koululle annettuja tehtäviä. Olen tulosluvussa esitellyt tuloksia yksityiskohtaisemmin, mutta tarkasteltaessa aineistoa kokonaisuutena, haluaisin nostaa siitä esille muutamia teemoja.

Suomessa käytiin alkuvuodesta 2012 presidentinvaalit, ja ehdokkaiden vaalikampanjoita sekä erilaisia paneeleita ja vaalitenttejä seurattessani painin merkille, kuinka erityisesti nuorten syrjäytymisestä kannettiin laajasti huolta. Myös omassa aineistossani käsiteltiin tätä aihetta. Syrjäytymisen ehkäisyyn tarjottiin monenlaisia keinoja, joista erityisesti yhteiskunnallisen osallistumisen lisääminen sekä siinä tarvittavien tietojen ja taitojen kartuttaminen koettiin tärkeänä. Hyvin samansuuntaisia tehtäviä on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 14).

Yhteiskunnallisia tehtäviä koskevista tuloksista haluan nostaa esille myös ehdotuksen yritys- ja koulumaailman välisen yhteistyön syventämisestä. Yritysmailman toimintatavat sekä yrittäjämäiset ominaisuudet koettiin käyttökelpoisiksi myös kouluissa. Liisa Joronen (1996) on käsitellyt kirjoituksessaan sisäistä yrittäjyyttä ja hänen luettelemat sisäisen yrittäjyyden ominaisuudet, kuten ahkeruus ja vastuuntunto ovat kyllä kieltämättä tavoittelun arvoisia. Tästäkin huolimatta suhtaudun kuitenkin varauksella sellaiseen kehitykseen, joka osaltaan voisi edistää esimerkiksi Ahosen (2008) varoittamaa koulutuksen markkinoitumista tai Jussilan (2006) varoittamaa talouselämän käsitteiden käyttöä koulussa. Olen myös kriittinen kaikenlaisia tuloksellisuutta ja koulujen paremmuusjärjestystä kuvaavia mittauksia kohtaan.

Opetustehtävien kohdalla yksilöllinen opetus ja erityisesti lahjakkaiden opetukseen panostaminen tuntui mietityttäneen mielipidekirjoitusten kirjoit-

tajia. Vahasalon mukaan (2006, 165) lahjakkaiden opetuksesta puhuminen on Suomessa tabu, mutta omassa aineistossani näin ei näytä olevan. Huoli oppilaiden lahjakkuuksien ja luovuuden hukkaan heittämisestä vaikuttaa olevan kantava teema myös Suomi 2015- ohjelman loppuraportissa (Uusikylä 2003). Keskustelu tästä aihepiiristä tuleekin uskoakseni lisääntymään Suomessa. Kun Yle- uutiset esimerkiksi julkaisi Internet- sivuillaan 4.4.2011 uutisen Ruotsissa käynnistettävästä eliittikoulukokeilusta, kommentoitiin sitä samoilla sivuilla hyvin aktiivisesti.

Lahjakkaiden oppilaiden opetukseen panostaminen ei silti saisi mielestäni olla ainoa vaihtoehto. Esimerkiksi Simola (2001) tuo esille, että tällainen kehitys voi helposti lisätä eriarvoisuutta koulumaailmassa. Suomessa paljon heikutettujen PISA- tutkimusten tuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että hyvä sijoittuminen tuloksissa johtuu ennen kaikkea huonosti menestyneiden oppilaiden suhteellisesta vähydestä. Menestyminen PISA- tutkimuksissa ei siis johdu siitä, että meillä olisi erityisen paljon huipposaaajia. Toisaalta on tärkeää huomata, että hyvä menestyminen PISA- testeissä ei ole pelkästään koulun ansiota, vaan esimerkiksi oppilaiden erilaiset harrastukset tukevat usein koulunkäyntiä. (Väljærvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007.) Pohjimmiltaan näkisin tärkeimpänä sen, että lahjakkaimpien ja heikoimpien oppilaiden tarpeita ei asetettaisi vastakkain.

Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan yksilöllisyyttä kyllä korostetaan sekä opetussuunnitelmissa että opettajien puheissa, mutta sen toteuttamiseen ei tunnu olevan valmiita toimintamalleja. Liian suurissa opetusryhmissä opettajilla ei Keltikangas-Järvisen mukaan yksinkertaisesti ole mahdollisuutta huomioida oppilaiden yksilöllisyyteen vaikuttavia temperamenttipiirteitä. (Keltikangas-Järvinen 2006.)

Luokkakoot olivatkin toinen tärkeäksi kokemani opetustehtävään liittyvä teema, joka tuloksissa tuli esille. Ryhmäkoon merkitys koettiin oppilaiden hyvinvoinnin kannalta erittäin merkittäväksi tekijäksi. Riittävän pienessä opetusryhmässä opettajilla olisi enemmän aikaa oppilasta kohden, jolloin vaatimus opetuksen yksilöllisyydestäkin toteutuisi paremmin. Kuten erääs-

sä poikkeavassa mielipidekirjoituksessakin tuli esille, luokkakooalla ei silti välttämättä ole kovin suurta tai ainakaan suoraa merkitystä oppimistuloksiin (Hanushek 2007). Yhdyn kuitenkin siihen mielipiteeseen, jonka mukaan ennen kaikkea oppilaiden henkisen hyvinvoinnin tulisi toimia mittarina sopivaa ryhmäkokoä mietittäessä.

Mielipidekirjoitusten kasvatustehtävät sisälsivät pääosin sosiaalsiin taitoihin kuten toisten ihmisten kohtaamiseen viittaavia vaatimuksia ja ehdotuksia. Raehalmeen ja Talibin (2006, 73) mukaan tämän päivän opettajan tulisikin opetuksen sisältöjen lisäksi hallita myös esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä monikulttuurisessa ympäristössä toimiminen.

Huomionarvoista on tässä kohden se, että opetussuunnitelman perusteissa painotetaan hyvin yksilökeskeisiä kasvatussisältöjä. Opetussuunnitelmien kasvatustavoitteiden ja -sisältöjen muuttamiselle on mielestäni olemassa perusteluita. Henkinen pahoinvointi ja kiusaaminen vaikuttavat olevan valitettavan yleisiä ongelmia. Suomea järkyttäneet koulusurmatkin mainittiin aineistossa, ja erityisesti niiden jälkeisessä koulua koskevassa keskustelussa meidän tulee kriittisesti arvioida sitä, miten kasvatamme oppilaitamme. Avoimelle vuorovaikutukselle ja välittävälle kohtaamiselle näyttäisi olevan tilausta. Odotankin toiveikkaana uusien opetussuunnitelman perusteiden julkaisemista, ja toivon, että uudet kasvatustavoitteet olisivat näiltä osin muuttuneet.

Toinen mielenkiintoinen kasvatustehtävää koskeva aihe oli ikuisuuskytymykseltäkin vaikuttava kasvatustavastuun jakautuminen koulun ja kodin välillä. Jotkut kirjoittajat halusivat koulun vielä nykyäänkin olevan sellainen taho, jolla on omat arvo- ja asennelataukselliset kasvatustavoitteensa. Toiset kirjoittajat vaativat koulun sopeutumista ja tyytymistä kodin kasvatuksellisiin ihanteisiin pyrkimyksiin. Molempien osapuolten mielestä koulun tulisi kaikin tavoin tukea koteja näiden kasvatustehtävässä.

Turusen (2000) mukaan oppilaiden sosiaaliset taustat ovat yhteiskunnan muutoksesta johtuen hyvin monipuoliset. Syiksi hän mainitsee muun muassa väärin ymmärretyn moniarvoisuuden sekä individualismia korostavan yhteiskunnan. (Turunen 2000, 21 – 23.) Yhteiskuntaan pikku hiljaa kehittä-

tynyt arvojen moninaisuus luo koululle haasteita, joihin myös Antikainen ym. (2000, 23) ottavat kantaa. Jotta koulu pystyisi toiminnallaan aidosti tukemaan jokaisen oppilaan kotikasvatusta, tulisi sen olla melkoinen ”kasvatuskameleonti”.

7.2. Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä on perinteisesti pidetty validiteettia ja reliabiliteettia, mutta alun perin kvantitatiivisesta tutkimuksesta johdettuna niiden toimivuutta laadullisessa tutkimuksessa on kyseenalaistettu (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan ylipäätään arvioida hyvin monella eri tavalla johtuen kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmien ja lähestymistapojen rikkaudesta (Tynjälä 1991, 388). Tarkastelen oman tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985) määrittelemien luotettavuuskriteerien avulla. Ne ovat uskottavuus, siirrettävyys, pysyvyys ja vahvistettavuus.

Uskottavuus tarkoittaa tutkimustulosten totuudenmukaisuutta. Ilman henkilökohtaista kontaktia mielipidekirjoitusten kirjoittajiin en ole voinut vaikuttaa mielipidekirjoitusten alkuperäiseen sisältöön millään tavalla. Siksi tärkein uskottavuutta parantava tekijä tutkielmassani on se, että olen esitellyt aineiston keräämisen ja hankkimiseen niin tarkasti, että kuka tahansa pystyy hankkimaan saman aineiston haltuunsa. Tällä tavoin toiset tutkijat voivat punnita tutkielmani uskottavuutta tekemällä oman analyysin aineistosta.

Siirrettävyys merkitsee tutkimustulosten sovellettavuutta vastaavanlaisiin tilanteisiin. Huomionarvoiseksi tässä suhteessa nousee se yhteiskunnallinen konteksti, jossa tutkielmani aineisto on kirjoitettu ja julkaistu. Eri aikaan tai jossain toisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa mielipidekirjoitusten sisältö voi olla hyvinkin erilainen. Pitkin tutkimusprosessia mielipidekirjoituksia seurattessani havaitsin esimerkiksi vaalien ja muun poliittisen toiminnan heijastuneen selvästi myös koulua koskevaan kirjoitteluun. Aika- ja

paikkasidonnaisuus eivät kuitenkaan ole olennaisia, sillä tutkimukseni ei pyri tulosten yleistettävyyteen. Aineistoni ei myöskään koostu totuuksista vaan kansalaisten henkilökohtaisista mielipiteistä, joten siirrettävyyteen on myös tältä osin suhtauduttava varauksella.

Pysyvyydellä viitataan siihen, miten hyvin tutkimusta tehdessä on noudatettu laadullisen tutkimuksen tieteellisiä periaatteita. Tutkimuksen kulku tulee siksi kuvata mahdollisimman tarkasti tutkimusraportissa. Tämä on edellytys sille, että lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen etenemistä ja jopa toistaa se. Luvuissa 4 ja 5 olen esitellyt koko tutkimusprosessin pyrkien tällaiseen tarkkuuteen. Tarkoitukseni on ollut myös vakuuttaa lukija tekemieni valintojen loogisuudesta.

Vahvistettavuudella Lincoln ja Guba (1985) tarkoittavat sitä, että tutkijan tekemää päättelyketjua voidaan aukottomasti seurata. Vahvistettavuutta parantaakseni pyrin käymään keskustelua aineiston ja teorian välillä. Lisäksi esittelen analyysin ohessa suoria lainauksia, jotta lukija pystyy paremmin seuraamaan ja arvioimaan analyysini etenemistä. Tällä tavoin myös tulosten ja aineiston välinen yhteys tulee näkyviin. (Lincoln & Guba 1985, 298 – 301.)

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi myös eettisyys on merkittävä tekijä arvioitaessa laadullista tutkimusta. Valmiin aineiston käyttöön liittyi vaivattomamman hankinnan lisäksi myös eräs eettisesti arvokas seikka. Nimitäin, kun aineisto on syntynyt tutkijasta riippumatta, vältetään siltä tutkimuseettisesti arveluttavalta ilmiöltä, jossa tutkija manipuloisi tutkittavia esimerkiksi johdattelemalla näiden vastauksia. Toinen tutkimuseettisesti merkittävä huomio kohdistuu tutkijan ja tutkimuksen intresseihin. Kysymys siitä, kenen tai keiden etua tutkimuksella pyritään ajamaan voi saattaa tutkimuksen eettisesti kyseenalaiseen valoon. Näistä seikoista kirjoittaessaan Sarajärvi ja Tuomi (2009) huomauttavat, että tieteen keinoin voidaan tuottaa yhteiskunnalle myös suurta vahinkoa (Sarajärvi & Tuomi 2009, 125 – 129).

Oman tutkielmani liikkeellepaneviin voimiin kuului vahvasti henkilökohtainen tiedonjano sekä tulevaan ammattiini liittyvä kiinnostus. Tutkielman

tavoitteiksi olen määritellyt yhteiskunnassa käytävän koulutuskeskustelun esiin nostamisen. Olen myös maininnut haluavani luoda vuorovaikutuksellisempaa suhdetta koulun ja sitä ympäröivän yhteiskunnan välille. Vuorovaikutuksen tärkeyden tuo omassa esille myös Turunen (2000, 28 – 29.) Toisin sanoen tutkielmani pyrkii ajamaan usean eri tahon etuja. Ensinnäkin mielipidekirjoituksia kirjoittaneiden kansalaisten viestit saavat lisähuomiota. Toiseksi koulutusjärjestelmän päätöksentekijät saavat työnsä tueksi kansalaisten mielipiteitä ja ehdotuksia. Myös koulut voivat suoraan ottaa opikseen heille osoitetuista risuista ja ruusuista.

Eskolan ja Suorannan (1998, 53 – 57) mukaan on tärkeää huolehtia siitä, että tutkittavat tietävät olevansa mukana tutkimuksessa, toisaalta tutkijan on pyrittävä varmistamaan tutkittavien anonymiteetti. Pidän aluksi näitä vaatimuksia tutkielmani kannalta ongelmallisina. Mielipidekirjoitukset muiden sanomalehdissä julkaistujen tekstien kanssa ovat kuitenkin julkista, joten erillistä lupaa niiden käyttämiselle tutkimustarkoituksessa ei tarvita. Aineistoni kirjoittajille ei näin ollen ole ilmoitettu tämän tutkimuksen tekemisestä. Haluan myös painottaa sitä, että tutkimuskohteeni ei ole mielipiteiden kirjoittajat, vaan heidän tuottaman tekstinsä ilmiä.

Tutkielmassani esitetyt aineisto-otteet on melko helppo jäljittää Helsingin Sanomien sähköisestä arkistosta, jonne mielipidekirjoitukset on koottu. Kirjoittajat ovat kuitenkin asettaneet kirjoituksensa julkiseksi sekä mielipiteensä julkisen arvioinnin ja tarkastelun kohteeksi siinä vaiheessa, kun ovat kirjoituksensa lähettäneet Helsingin Sanomiin julkaistavaksi. Näin ollen myös anonymiteetin ongelma poistuu.

7.3 Johtopäätöksiä

Tutkimukseni tavoitteena oli hahmottaa ja nostaa esiin koulun ulkopuolella käytävää keskustelua koulutukselle osoitetuista tehtävistä. Näin tutkimusprosessin lopussa minun on myönnettävä, että en osannut odottaa aineis-

ton olevan niin asiasisällöltään niin monipuolinen kuin miksi se osoittautui. Aineiston rikkaus olisi periaatteessa mahdollistanut vielä paljon laajemman tutkimuksen tekemisen. Olen kuullut monien opiskelukavereideni tuskailevan aineiston hankkimisen kanssa, kun halukkaita osallistujia on vaikea löytää ja vastauksia joutuu odottamaan turhauttavan pitkään. Siksi koin valmiin aineiston käyttämisen erittäin mielekkääksi tavaksi tehdä tutkimusta. Toivon, että tutkimukseni kannustaisi opiskelijoita tutustumaan ja hyödyntämään samankaltaisia aineistoja vastaisuudessaakin.

Tavoitteenani oli myös syventää yhteiskunnan ja koulun välistä keskusteluyhteyttä. Vuorovaikutuksen lisääminen vaatisi vielä kuitenkin lisätyötä esimerkiksi jonkinlaisen projektin muodossa. Tutkimusprosessin myötä koen silti saaneeni joitain eväitä tähän tavoitteeseen pääsemiseksi. Eri medioissa käytävää koulua koskevaa keskustelua seuraamalla voitaisiin esimerkiksi löytää ajankohtaisia puheenaiheita opettajanhuoneisiin tai vaikkapa vanhempainiltoihin. Tärkeäksi kokemani keskustelun ylläpitämiseksi olen harkinnut lyhyen artikkelin kirjoittamista tutkimuksestani ja sopiva julkaisupaikka sille voisi olla vaikkapa juuri Helsingin Sanomat.

Tutkimusaineistossani puhuttiin ennakko-oletuksiini nähden hyvin vähän itse opetustehtävästä, johon kuitenkin koen saaneeni parhaat valmiudet luokanopettajakoulussa. Kasvatustehtävien taas oletinkin olevan isossa roolissa, ja yhteiskunnallisten tehtävien osuuskaan ei tullut yllätyksenä. Kaikkia tehtäviä yhdistävän sivistystehtävän mukaan ottaminen selkiytti lopputuloksen hahmottamista. Opin aineistoon ja kirjallisuuteen tutustumalla paljon uutta siitä, millainen suhde koululla ja yhteiskunnalla on. Uskon tämän yhteyden huomaamisen vaikuttavan merkittävästi siihen, miten tulen omaa työtäni tekemään. Jos koulujen halutaan muuttuvan ja kehittyvän yhteiskunnan mukana, edellyttää se mielestäni opetushenkilökunnan aktiivista oman työn arviointia ja kehittämistä.

Tutkimusaineistoni oli hyvin mukaansatempaava ja luin sitä suurella mielenkiinnolla. Hannu Laaksola (2006) valittelee sitä, että mediassa käytävä koulua koskeva keskustelu on usein hyvin pinnallista. Hänen mukaansa kirjoittelulle on ominaista myös negatiivinen lähestymistapa, jossa koulua

käsitellään vain, kun sen katsotaan aiheuttaneen ongelmia tai muutoin toimineen väärin. (Laaksola 2006, 179 – 182.) Oman aineistoni pohjalta olen Laaksolan kanssa samaa mieltä siitä, että kirjoitusten innoittajana vaikuttaa usein olevan jokin huono kokemus tai kirjoittajan havaitsema epäkohta. Sen sijaan keskustelun pinnallisuudesta olen eri mieltä. Aineistossani otettiin rohkeasti ja hyvin perustellen kantaa moniin peruskoulua ja sen tehtäviä koskeviin asioihin. Osassa kirjoituksista käsiteltiin todella syvällisiäkin aiheita, kuten erilaisten valintojen taustalla vaikuttavia arvoja ja asenteita.

Kirjoituksissa kannettiin huolta nuorten passiivisesta osallistumisesta yhteiskunnallisten asioiden hoitoon. Koulun tehtäväksi katsottiin esimerkkinä toimiminen sekä demokraattiseen päätöksentekoon tutustuttaminen. Kuluneen vuoden alussa käydyissä presidentin vaaleissa sekä ehdokkaiden kampanjoinnissa nousi korostuneesti esille juuri nuorten aktivoituminen näkyviksi tukijoiksi. Omankin Facebook- profiilini seinällä näkyi jatkuvasti kannanottoja eri ehdokkaiden puolesta sekä heitä vastaan. Kirjoittajat olivat pääsääntöisesti ikäisiäni tai jopa nuorempia. Kouluja on usein kritisoitu siitä, että ne eivät pysy tietotekniikan ja viestintätapojen kehityksen mukana. Kouluissa tulisikin mielestäni rohkeammin hyödyntää oppilaiden arkipäiväisiä tiedonhakuun ja – käsittelyyn liittyviä taitoja. Ja aivan kuten aineistossanikin vaadittiin, ei medialukutaidon ja mediakriittisyyden opettamista tässä yhteydessä saa unohtaa.

Nykyään oman mielipiteen ilmaiseminen on tavattoman helppoa uusien tiedonvälityksen kanavien kautta. Edellä mainittu sosiaalinen media sekä lehtien tekstiviestipalstat ja perinteisemmät sanomalehtien yleisönosastopalstat tarjoavat jokaiselle kansalaiselle mahdollisuuden kertoa mielipiteensä vaikkapa juuri koulusta. Mielipiteitä lukiessa tulee luonnollisesti olla kriittinen, mutta niitä ei saisi kuitata olankohautuksella. Tutkimukseni osoittaa mielestäni sen, että myös esimerkiksi opettajanhuoneiden ja valtuustosalien ulkopuolella käydään vakavasti otettavaa ajatustenvaihtoa koulun tilasta, usein aivan uudesta näkökulmasta. Vaikka tarjottu parannusehdotus ei olisikaan realistinen, voi pelkkä kirjoituksen aihe toimia hyvänä keskustelunavaajana ja näin edistää koulun kehittymistä.

Koulutuksen tehtäviä tarkastellessani kohtasin valtavan määrän koulun toiminnalle asetettuja vaatimuksia ja ehdotuksia. Suurin osa ehdotuksista oli mielestäni tärkeitä ja ajankohtaisia, toisarvoisia tai huonoja sen sijaan ei juuri esitetty. Tunnen koulun resursseja kuitenkin sen verran, että rehellisesti sanottuna kovin moni ehdotus tulee jäämään toteutumatta. Nykyisessä taloustilanteessa edessä näyttää olevan säästöjen etsiminen muun muassa palveluita karsimalla. Siksi esimerkiksi mielenterveysalan ammatillaisia tuskin tullaan kouluissa näkemään yhtään enempää kuin nykyään.

Toivottavasti lasten ja nuorten palveluihin pystyttäisiin kaikesta huolimatta panostamaan, sillä leikkauksilla ei välttämättä säästetä yhtään mitään. Yle uutiset (www.yle.fi) esimerkiksi kertoi 7.3.2012 tuoreeseen tutkimukseen viitaten siitä, kuinka lamavuosien säästöt kouluterveydenhuollosta tulivat lopulta kunnille kalliiksi, kun nuorten laitoshoidontarve perusterveydenhuollon laiminlyönnin seurauksena lisääntyi.

Yksi vastaus koulun haasteiden selättämiseksi voisi olla tukitoimien sujuvampi verkostoituminen sekä yhteistyön lisääminen eri tahojen kanssa. Itse kantaisin huolta erityisesti koulun ja kotien yhteistyöstä, sillä avoimella ja toista tukevalla ilmapiirillä voitaisiin saada paljon hyvää aikaan. Vuoro-vaikutusta ja avoimuutta on lisättävä, jotta ongelmakohtat ja erimielisyydet tulisivat esille, ennen kuin ne kärjistyvät ikäviksi yhteenotoiksi. Molempipuolisen kunnioituksen lisääminen olisi myös paikallaan erityisesti kasvatuksesta ja kasvatusvastuun jakautumisesta keskusteltaessa. Koulun tulisi arvostaa oppilaiden kodeissa tehtävää työtä, ja vastaavasti vanhempien tulisi luottaa siihen, että opettajien tekemät valinnat koulun arjessa tähtäävät oppilaiden edun ajamiseen. Samoin molempien osapuolten tulisi arkailmatta uskaltaa ottaa puheeksi oppilasta koskevat huolenaiheensa ja epäilyksensä, sillä toisen tahon näkemys tilanteesta voi valaista asiaa aivan uudesta näkökulmasta.

Koululle on asetettu valtavat määrät erilaisia tehtäviä, mutta niihin kaikkiin vastaaminen vaikuttaa lähes mahdottomalta. Vastaus vaikuttaisi monilta osin kiteytyvän yhteen asiaan – aikaan. Nimittäin, kun opettajalla on riittävästi aikaa jokaiselle oppilaalleen, pystyy hän paremmin vastaamaan oppi-

laan henkilökohtaisiin tarpeisiin. Koska oppitunnit ja koulupäivät tullevat säilymään nykyisenmittaisina vielä lähitulevaisuudessa, tulisi aikaa hankkia ryhmäkokoja pienentämällä tai vastaavasti henkilökuntaa lisäämällä. Koen erittäin tärkeäksi sen, että nykyinen hallitus säätäisi lain tai asetuksen, joka rajoittaisi oppilasryhmien maksimikoot inhimillisiksi. Vastaavasti kouluissa tulisi kannustaa henkilökuntaa säännölliseen ja tavoitteelliseen yhteisopettajuuteen.

Kuten mielipidekirjoituksissakin vaadittiin, erilaisten ongelmien ennaltaehkäisyyn tulisi panostaa entistä enemmän. Koulujärjestelmän kehittäminen siten, että se pystyisi vastaamaan sille asetettuihin tavoitteisiin, ei onnistu keltään yksin. Sarjalan (2005, 36) mukaan merkittäviä muutoksia saavuttaaksemme on yhteiskunnassa synnyttävä laaja-alainen ja yhtenäinen tahotila.

Havaintojeni mukaan eri politiikan aloja tuntuu vaivaavan tällä hetkellä se, että rahallisten panostusten vaikutusten tulisi olla näkyvissä ja mitattavissa välittömästi, eikä positiivisia tuloksia pidemmällä aikavälillä kyetä näkemään. Toivoisinkin nykyisiltä koulun asioista päättäviltä tahoilta samanlais-ta viisautta ja kaukonäköisyyttä kuin esimerkiksi lääkäriillä, joka potilaan oireiden asemesta keskittyy itse sairauteen ja sen syihin. Itseltäni sekä tulevilta kollegoiltani en toki voi toivoa yhtään vähempää.

Lähteet

Ahonen, S. 2008. 1990- luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990- luvulla: artikkelisarja. Helsinki: Okka

Alasuutari, P. 2001 Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino

Allardt, E., 2005. Émile Durkheimin sosiologian kasvatustieteellinen tausta. Teoksessa Sabour, M. & Koski, L. (toim.) 2005. Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. Joensuu: Joensuu university press, 17 – 28.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY

Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY

Apo, S., 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62 – 80.

Banks, O. 1976. The sociology of education. London: B. T. Batsford LTD

Eskola, J., Suoranta J., 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Green, A., 2006. Education, globalization and the nation state. Teoksessa Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. & Halsey, A. H. (toim.) Education, globalization & social change. New York: Oxford university press Inc., 192 – 197.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY

Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. 2003. Does public school competition affect teacher quality? Teoksessa Hoxby, C. M. (toim.) National bureau of

economic research. University of Chicago press, 23 – 27. Luettu www-
muodossa osoitteessa <http://www.nber.org/books/hox03-1>, 27.1.2012.

Hanushek, E. A. 2007. Education production functions. Luettu www-
muodossa osoitteessa http://129.110.10.36/research/tsp-erc/pdf/jrnl_hanushek_2007_education_production_functions.pdf, 27.1.2012

Helsingin Sanomien mediatiedot 2011. Saatavilla osoitteessa www.hs.fi
luettu 3/2011

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007; 2009. Tutki ja kirjoita. Hel-
sinki: Tammi

Helena, H., McNally S. & Viarengo, M. 2008. Does money matter for
schools? Luettu www- muodossa osoitteessa <ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp3769.pdf>, 27.1.2012

Hokkanen, P. 2004. Kansalaiskeskustelu lisädinvoimasta - mielipidekirjoi-
tukset osallistumiskanavana. Kauppa- ja teollisuusministeriön rahoitetut
tutkimukset. Edita Publishing Oy

Holappa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-
luvulla – Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulu: Oulu uni-
versity press. NETTI PDF.

Härkönen, U. 1999. Työtä ja kasvatusta käsittelevien tekstien sisällön ana-
lyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E.,
Karila, K., Kinos, J. Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen
tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 149 – 173.

Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society. Oxon: Routledge

Joronen, L. 1996. Yrittäjyyden uudet vaatimukset. Teoksessa Myyrä, H.
(toim.) Koulun puolesta. Juva: WSOY, 43 – 67.

Jussila, J. 2006. Perusopetuksen laatu ja tuottavuus? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS- kustannus, 47 – 56.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Taikasana ”yksilöllisyys”. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS- kustannus, 85 – 100.

Kettunen, P., 2010. Vocational Education as an Answer – to What Questions? Teoksessa Kauko, J., Rinne R. & Kynkäänniemi H. (toim.) Restructuring the truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. Jyväskylä: Jyväskylä university press, 199 – 225.

Krippendorff, K. cop. 2004. Content analysis: an introduction to its methodology /. Sage: Thousand Oaks, CA

Kuurme, T. 2004. Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. Oulu: Oulu university press

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede- lehti, Vol. 11, no 1/99. 3 – 12.

Laaksola, H. 2006. Kuka puolustaisi koulua oikeasti? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS- kustannus

Laukkanen, R. 2005. Arviointi osana koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Hämmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsingin: Yliopistopaino, 237 – 241.

Launonen, L. 2004. Teoksessa Opetushallitus, 2004. Uudistuva perusopetus: näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki, 12 – 27.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo: WSOY

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY

Lehtisalo, L. 2002. Tieto, oppiminen, sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY

Lehtisalo, L. 2009. Uuteen sivistysajatteluun. Helsinki: Opus Liberum

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. cop. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, Calif: Sage.

Metso, T., 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus

Miettinen, R. 2010. The curriculum, School Governance and Democracy. Teoksessa Kauko, J., Rinne R. & Kynkäänniemi H. (toim.) Restructuring the truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. Jyväskylä: Jyväskylä university press, 226 – 245

OECD 2001. Education policy analysis 2001. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

Ohje mielipidekirjoitusten lähettäjälle. Saatavilla [www.muodossa osoitteessa www.hs.fi/mielipide](http://www.muodossa.osoitteessa.www.hs.fi/mielipide), luettu 3/2011.

Oksanen, A. 1979. Yleissivistyksen ongelma. Teoksessa Yleissivistys kasvatuksen tavoitteena. Vapaan sivistystyön XXIII vuosikirja. Juva: WSOY, 41 – 50.

Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki

Opetusministeriö, 1992. Sivistys-Suomi 2010. Opetusministeriön visioryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:25

Orum , A. M. & Dale, J. G. 2009. Political sociology. New York: Oxford university press

Perusopetuslaki 1998/ § 15

Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab

Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus – vieläkö kansankynttilän liekki palaa. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suora puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS- kustannus, 69 – 84.

Resnick, L. B. 1987. The 1987 Presidential Address Learning In School and Out. Teoksessa Educational Researcher, 16 (9). American Educational Research Association, 13 – 20 + 54.

Ronkainen, J., 2007. Presidentti vai naispresidentti? Sukupuoli presidentinvaaleja käsittelevissä mielipidekirjoituksessa 1994 – 2006. Poliitikka 4/2007, 248 – 261. Luettu www- muodossa osoitteessa <http://elektra.helsinki.fi/se/p/politiikka/49/4/presiden.pdf>, 10.2.2012

Salonen, T. 2007. Tieteenfilosofia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus

Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Juva: WSOY, 9 – 80.

Sarjala, J. 2005. Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa Hämmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinkin: Yliopistopaino, 36 – 39.

Sarjala, J. 2008. Järkeä hyvä herätetty: koulu politiikan pyörteissä. Helsinki: Kirjapaja

Silverman, D. 2005. Doing qualitative research. London: Sage

Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290 – 297.

Sitra, 2003. Askelmerkit tulevaisuuteen: Suomi 2015 -ohjelman loppuraportti. Helsinki

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Ahonen, R., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68 – 112.

Takala, T. 1995. Koulutuksen ja talouden väliset suhteet. Teoksessa Takala, T. toim. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 32 – 66.

Toivonen, E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 131 – 141.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006; 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Turunen, K. E., 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa: opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Helsinki, 19 – 51.

Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 – 6), 387 – 398.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. WSOY

Vahasalo, R. 2006. Koulutuspolitiikka: tilkkutäkki, syntisäkki vai johtotähti? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS- kustannus, 163 – 178.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy

Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toissinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197 – 216.

Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatustuun politiikasta. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.

Väljäärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. Jyväskylä

Välilmaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman, D. M., Kärkkäinen, K., Muhonen, R., Piesanen, E. & Volanen, M. V. 2011. Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa. Teoksessa Lasonen, J. & Ursin, J. (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9 – 21.

Whitty, G., 2010. Marketization and Post-marketization in Contemporary Education Policy. Teoksessa Kauko, J., Rinne R. & Kynkäänniemi H. (toim.) Restructuring the truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. Jyväskylä: Jyväskylä university press, 23 – 41.

Yle uutiset 7.3.2012. Kouluterveydenhuollon säästöt ovat tulleet kalliiksi. Saatavilla www- muodossa osoitteessa http://yle.fi/alueet/savo/2012/03/kouluterveydenhuollon_saastot_ovat_tulleet_kalliiksi_3310813.html

Young, M. F. 2002. The curriculum of the future. From the new sociology of education to a Critical theory of learning. Tailor & Francis e-library. Luettu www- muodossa osoitteessa <http://site.ebrary.com/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10071177&ppg=1>, 1.2.2012

Liitteet

LIITE 1 Mieliopidekirjoitukset

1. Koulukin voisi auttaa kasvussa hyväksi mieheksi. HS 3.1.2010
2. Nuorten olisi saatava oppia enemmän omasta mielenterveydestään. HS 5.1.2010
3. Ruokarukous antaa lapsille turvallisuuden tunnetta. HS 10.1.2010
4. Ruokarukous ei sovi kaikkien arvoihin. HS 12.1.2010
5. Koululaisille tulisi järjestää säännölliset psykiatrin tarkastukset. HS 12.1.2010
6. Koulujen ruokarukoukset pitäisi lopettaa kokonaan. HS 13.1.2010
7. Ruokarukous ei liene vaaraksi ateistillekaan. HS 15.1.2010
8. Tuhti liikuntapaketti rauhoittaisi hurjimmatkin oppilaat. HS 17.1.2010
9. Haluammeko lasten käyvän koulunkin parakissa? HS 17.1.2010
10. Ketään ei pidä pakottaa rukoilemaan. HS 18.1.2010
11. Yrittäjyys esille kouluissa. HS 18.1.2010
12. Liikuntapaketilla voitaisiin myös nostaa eläkeikää. HS 22.1.2010
13. Koulupsykologi ja –kuraattori on kaivattu apu perheillekin. HS 24.1.2010
14. Opettajien lomautuksille loppu lailla. HS 25.1.2010
15. Ilman lähikirjastoa koulu ei pysty välittämään monipuolista tietoa oppilaille. HS 26.1.2010
16. Suomen nuoret timantit on hiottava iskukuntoon. HS 28.1.2010
17. Koulun taitoaineet voivat myös tuntua pakkopullalta. HS 29.1.2010
18. Tähtitunnit hyvä tapa koulun lisätuntien käyttöön. HS 1.2.2010
19. Lahjakkaiden opetukseen panostetaan jo riittävästi. HS 4.2.2010
20. Uskonnonopetus ajan tasalle. HS 5.2.2010
21. Tekijänoikeuksia ei pitäisi noudattaa opetustyössä kirjaimellisesti. HS 6.2.2010
22. Elämänkatsomustieto sopisi kaikille. HS 7.2.2010
23. Kuvataide ei ole lepotauko muilta oppiaineilta. HS 7.2.2010
24. Suomessa luokkakoot ovat jo nyt pieniä. HS 8.2.2010

25. Alppilan yläastetta ei saa pilkkoa. HS 9.2.2010

26. Pienessä ryhmässä opettajalla on aikaa oppilaalle. HS 10.2.2010

LIITE 2 Analyysin eteneminen

6.1 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät

Redusoitu ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Mielipiteen ilmaisuun rohkaiseminen Mielipiteen perustelemisen opetteleminen Opettajan on rohkaistava ottamaan kantaa ja puhumaan Lapsen äänen kuuluminen on tärkeää	Kannustus mielipiteen ilmaisuun	Osallist uvaan kansal aisuute en tukemi nen
Koulussa on toimittava demokraattisesti Taattava mahdollisuudet toimia aktiivisesti yhteiskunnassa	Yhteiskunnan toimintaan tutustuttamin en	
Kehitettävä edellytyksiä yhteiskunnassa menestymiseen Oppilaista huolehtiminen kannattaa Peruskoulun antaa jatko-opiskelumahdollisuudet	Oppilaiden tulevaisuude sta huolehtimine n	Oppilaiden tulevaisuude n turvaaminen
Syrjäytymistä on ehkäistävä Nuorten välisiä hyvinvointieroja on tasoitettava Annettava oman taloudenhallinnan taitoja	Syrjäytymise n ehkäisy	
Voidaan säästää ihmishenkiä Maanpuolustusongelmien ratkaisu Itsemurhia voidaan vähentää	Muiden ongelmien ehkäisy	
Työllisyyden hoitaminen Eläkeiän nostamisen edesauttaminen Henkinen pahoinvointi näkyy työkyvyttömyystilastoissa	Työvoimapoli ittisen edun ajaminen	Yhteiskunnan kehityksen edistäminen

Yrittäjämäisten ajattelu- ja toimintatapojen suosiminen Yhteistyö yritysmaailman kanssa tukee koulun toimintaa Sytytettävä halu yrittäjyyteen	Yrittäjyyteen kannustaminen
Luovuus on tärkeää niukkenevassa taloudessa Panostettava erityisosaamiseen Innovaatioiden ja uusien toimintojen synnyttäminen Suomessa koulupäivä on lyhyempi kuin muualla Euroopassa	Kilpailukyvyssä huolehtiminen
Eläkeiän nostaminen on tärkeää Koulutuksesta ei kannata säästää Oppilaiden tuen puute kostautuu tulevaisuudessa	Kansantalouden tukeminen

6.2 Koulutuksen opetustehtävät

Redusoitu ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Lähikirjastot tukevat opetusta AV-materiaalin tulisi olla vapaata opetuskäyttöön Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tukee opetusta	Kouluja on tuettava	Koulun on vastattava opetuksen laadusta
TV ei saa korvata opettajaa Opettajien voitava opettaa omien mieltymistensä mukaan Laadukas opetus vaatii hyvät opettajat	Opettajien merkityksen korostaminen	
Opettaminen on koulun perustehtävä Koulu tarjoaa tilat opetustyölle	Koulun tehtävä on opettaa	
Moniammatillinen yhteistyö parantaa laatua Opetus on nykyään korkeatasoista Opetus paranee laajemmalla oppimateriaalilla Luokkarajojen ylittäminen kannattaa	Huomio opetuksen laatuun	
Pettymysten ja elämänhaasteiden kohtaamista voi opetella Koulussa tulisi opettaa mielenterveystietoja ja -taitoja	Mielenterveyden opettaminen	Opetuksen oltava oppilaslähtöistä

Motivoituneet ja hyväntuuliset oppilaat oppivat paremmin Luokkakoko vaikuttaa koulumenestykseen	Koulumene- styksestä huolehtimin en	
Ympäristön tuki ja oma-aloitteisuus auttaa selviämään Lähikirjastot tukevat opiskelua ja tiedonhallinnantaitoja Kouluihin saatava lisää mahdollisuuksia tukea oppilaita	Oppilaiden tukeminen opetuksen lähtökohdak si	
Lahjakkaiden opetukseen panostettava enemmän Taito- ja taideaineissa lahjakkuudelle on enemmän tilaa Lisää aikaa yksilölliseen opetukseen Opetustoimelle on osoitettava resursseja lahjakkaiden ope- tukseen Kaikki aineet eivät voi miellyttää jokaista	Opetusta eriytettävä	
Hyviä sisältöjä opetetaan mielellään Koulussa on parannettavaa Opetussuunnitelmia voi muuttaa Koulutusta on muutettava	Huomio opetuksen sisältöön	Huomio opetuksen sisältöön
Taito- ja taideaineita saatava lisää Opetus liian teoriapainotteista Kuvataideopetus tukee kuvailmaisun kehittymistä Taito- ja taideaineiden opetus lisää yleistä koulumenestystä	Taito- ja taideaineita lisättävä	
Lukuaineitakin on tarjottava lisää Lukuaineita on lisättävä halukkaille	Teoria- aineiden puolustamin en	
Tiedon jakaminen eri uskonnoista on tärkeää Uskonnollisten tapojen noudattamista ei voi vaatia koulussa Ruokarukous on uskonnonharjoittamista eikä se kuulu kou- luun	Uskonno- petus neutraalim maksi	
Kuvataideopetus tukee visuaalisen kulttuurin ymmärtämistä Medialukutaitoa opetetaan liian vähän	Medialukuta itoa opetettava	

6.3. Koulutuksen kasvatustehtävät

Redusoitu ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Ihmisistä tulisi kasvattaa vuorovaikutuksellisempia Koulussa tulisi harjoitella vuorovaikutustaitoja Ryhmytyminen on tärkeää Opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle tulisi olla aikaa	Vuorovaikutuksen lisääminen	Sosiaalisten taitojen tukeminen
Koulun on annettava mahdollisuus yhteisöllisyyteen Kouluihin lisää yhteisöllisyyttä	Yhteisöllisyyden lisääminen	
Kouluun lisättävä empatiakasvatusta Huomiota lisää sosiaalisiin taitoihin Uskontotiedon tunnit voisivat yhdistää eri vakaumuksia	Toisten ihmisten huomioimisen kasvattaminen	
Ongelmiin puututtava jo varhain Ongelmia on ennaltaehkäistävä Ongelmiin puuttumiselle aikaa Aikainen puuttuminen mielenterveysongelmiin lisää yleistä hyvinvointia (?)	Varhainen puuttuminen	Oppilaiden aito ja avoin kohtaaminen
Lisää huomiota tunnetaitoihin Koulussa annettava mahdollisuus onnistumiselle ja epäonnistumiselle Lukuaineet antavat monille myönteisiä tunteita Taito- ja taideaineet koskettavat pintaa syvemältä Koulun on tarjottava mahdollisuus kaikenlaisten tunteiden käsittelylle	Oltava tilaa tunteille	
Annettava mahdollisuus kohdatuksi tulemiseen Riittävä aika tukee yksilön kehitystä Oltava aikaa yksilölliseen kasvatukseen	Oppilaat huomioitava yksilöinä	
Koulussa on rohkaistava itseilmaisuuksiin Koulussa annettava mahdollisuus kokeilemiselle Koulun arvostettava nuorten taitoja ja valintoja Oltava aikaa rakentavalle palautteelle Annettava myönteistä palautetta	Positiivinen suhtautuminen oppilaisiin	

<p>Mielenterveyttä ja henkistä hyvinvointia on tuettava koulussa</p> <p>Ryhmäytyminen tukee mielenterveyttä</p> <p>Mielenterveysongelmat aiheuttavat henkilökohtaisia ongelmia</p> <p>Oppilaiden henkisestä hyvinvoinnista huolehdittava</p> <p>Koululiikunnasta voidaan saada apua kouluahdistukseen</p>	<p>Oppilaiden mielenterveyden tukeminen</p>	<p>Oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen</p>
<p>Kouluyhteisöt voivat vahvistaa nuorten hyvinvointia</p> <p>Hyvinvoinnin edistäminen huomioitava</p> <p>Riittävän pienet ryhmäkoot edistävät kouluhyvinvointia</p> <p>Luokkakoko vaikuttaa keskeisesti hyvinvointiin</p>	<p>Oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen</p>	
<p>Fyysisestä hyvinvoinnista on huolehdittava</p> <p>Koululiikuntaa lisäämällä saataisiin apua ylipaino-ongelmiin</p>	<p>Fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen</p>	
<p>Lapsille on välitettävä hyviä arvoja ja tapoja</p> <p>Lapsille annettava eväitä moraalisten ongelmien ratkaisemiseen</p> <p>Koulussa voidaan vaikuttaa asenteisiin</p> <p>Riittävä aika tukee yksilön kasvatusta</p>	<p>Perinteinen kasvatustyö kunniaan</p>	<p>Oppilaiden kasvatukseen osallistuminen</p>
<p>Koulun on huolehdittava, että kodin uskonnolliset toiveet toteutuvat koulun käytännöissä</p> <p>Koulun on tuettava kodin kasvatustyötä</p> <p>Koulun on tarjottava oppilaille mahdollisuus olla kristittyjä myös koulussa</p> <p>Koulu voi tarjota tilat lasten vapaa-ajantoiminnalle</p>	<p>Kotien kasvatustyön tukeminen</p>	