

Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma Ylen uutisartikkeleissa vuosina 2016–2020

Mikko Forma

Pro gradu -tutkielma

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Suomen kieli, kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Maaliskuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

FORMA, MIKKO: Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma Ylen uutisartikkeleissa vuosina 2016–2020

Pro gradu -tutkielma, 66 s.

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Suomen kieli, kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku

Maaliskuu 2020

Tutkielma tarkastelee perusopetuksen opetussuunnitelmasta käytyä julkista keskustelua. Tutkielman tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kannanottoja perusopetuksen opetussuunnitelmasta on julkisuudessa esitetty ja millaisilla tavoilla kantoja perustellaan, miten kannanottajan asema mahdollisesti vaikuttaa kantaan, millä tavalla kielitietoisuus näkyy julkisessa keskustelussa, mitä onnistuneita ja epäonnistuneita puolia uudessa opetussuunnitelmassa nähdään sekä nostaa esiin aiheeseen liittyviä jatkotutkimusta vaativia kysymyksiä.

Tutkielman aineisto on kerätty Ylen internetsivuilla kirjoitettuna julkaistuista uutisartikkeleista vuoden 2016 ja helmikuun 2020 välillä. Aineistossa on yhteensä 23 uutisartikkelia, jotka käsittelevät perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Aineistoa tarkastellaan tutkielmassa diskurssianalyysin, bahtinilaisen dialogin sekä kouluja koskevien vaikeiden ongelmien taustateorian triangulaatiolla.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että kielitietoisuuden ilmeneminen vaikuttaa olevan julkisessa keskustelussa enemmän implisiittistä kuin eksplisiittistä. Uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta keskustelevat ihmiset ovat tutkimuksen perusteella vahvasti sidoksissa asemaansa ja taustaansa, diskurssianalyysissä tekstistä nousi esiin viisi erilaista diskurssia: moittiva, kehuva, lääketieteellinen, opettajien ammattijärjestön ääni sekä hallitsijan diskurssi. Opetussuunnitelmassa nähtävät onnistumiset ja epäonnistumiset ovat osittain limittäisiä: itseohjautuvuus, omaehtoisuus ja luokkatilojen ja oppilasryhmien aiempaa suurempi muokattavuus saavat sekä kehuja että moitteita. Lääketieteellisessä diskurssissa oppilaiden psyykkisen terveyden heikkeneminen liitetään opetussuunnitelman toteuttamiseen.

Moittivan diskurssin edustajat olivat pääosin oppilaiden vanhempia ja anonyymeja, julkisen kritiikin antamista pelkääviä opettajia. Kehuvan diskurssin edustajissa oli paljon rehtoreita ja opetussuunnitelman toteuttamisesta vastaavia ylempiä viranomaisia, lääketieteellinen diskurssi oli kriittinen uuden opetussuunnitelman seurauksia kohtaan ja sen edustajat olivat lastenpsykiatreja, opettajien ammattijärjestön ääntä edustivat OAJ:n puheenvuorot ja niissä painoutuivat ammatilliset edut, hallitsijan diskurssia edusti Opetushallitus, joka näki mahdolliset ongelmat poikkeuksetta jossakin muualla kuin itse opetussuunnitelmassa tai Opetushallituksessa.

Asiasanat: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, diskurssianalyysi, kielitietoisuus

Sisällysluettelo

1. Johdanto	2
2. Opetussuunnitelma ja uusi opetussuunnitelma	5
3. Metodit ja teoreettinen tausta.....	10
3.1. Bahtin ja dialogisuus.....	10
3.2. Koulun ongelmat.....	11
3.3. Diskurssianalyysi	17
4. Kielitietoisuus	22
5. Uutisartikkeleiden diskurssit.....	30
5.1. Moittiva diskurssi.....	30
5.2. Kehuva diskurssi	38
5.3. Lääketieteellinen diskurssi.....	45
5.4. Ammattiyhdistysdiskurssi – opettajien etujärjestön ääni.....	47
5.5. Hallitsijan diskurssi.....	49
6. Opetussuunnitelmakeskustelun muutoksia tarkastelujakson aikana.....	58
7. Johtopäätökset.....	60
8. Lopuksi.....	63

1. Johdanto

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta vuonna 2016 ja vuosiluokkien 7–9 osalta porrastetusti vuosina 2017–2019. Opetussuunnitelmalla on koulujen toimintaan normittavana asiakirjana suuri merkitys kouluihin ja niiden kautta yhteiskuntaan laajemminkin. Siksi aiheen tutkiminen on tärkeää. Tässä työssä tarkastellaan julkista keskustelua, jota on käyty viime vuosina käyttöön otetusta uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Aineistona ovat Ylen uutisten tekemät kirjalliset uutisartikkelit opetussuunnitelmasta kesäkuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana.

Työn tavoitteena on tarkastella aineistoissa esiintyviä erilaisia suhtautumistapoja uuteen opetussuunnitelmaan sekä tarkastella niitä argumentteja, joilla erilaisia suhtautumistapoja perustellaan. Tarkastelun kohteena ei siis varsinaisesti ole ensisijaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja, vaan tuosta asiakirjasta ja sen ohjaamasta toiminnasta syntyneet ja Ylen uutisartikkeleissa sanoitetut reaktiot ja näkemykset. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on myös analysoida, miten opetussuunnitelmasta julkisuudessa keskustelevan yksilön asema ja taustasidonnaisuudet vaikuttavat lausumien sisältöön, kontekstiin ja vastaanottoon. Lausumia tarkastellaan siis osana laajempaa lausumien ketjua, jotta syy- ja seuraussuhteita on mahdollista havaita ja niiden mahdollisia syitä ja seurauksia voidaan osoittaa. Työn tavoitteena on myös nostaa esiin kysymyksiä, joita ei tämän työn puitteissa tarkastella, mutta joita olisi perusteltu syy tutkia lisää, jotta opetussuunnitelman vaikutuksista voidaan saada lisää luotettavaa tietoa.

Tutkimuskysymyksinä ovat: Miten uuteen opetussuunnitelmaan suhtaudutaan julkisessa keskustelussa, keskustelijat näkevät asian eri näkökulmista ja eri asemista? Mitä onnistuneita puolia siinä nähdään ja toisaalta mitkä asiat siinä nähdään epäonnistuneina? Miten suhtautumista uuteen opetussuunnitelmaan perustellaan eli miten valitun kannan puolesta argumentoidaan? Miten kielitietoisuus näkyy opetussuunnitelmassa ja näkyykö se julkisessa keskustelussa?

Työn metodina on teksti- ja diskurssianalyysien triangulaatio, lisäksi apuna on Bahtinin tekstianalyttinen teoria sekä koulun ja kasvatuksen tyypillisiä ongelmallisia kysymyksiä luotaava teoreettinen tausta *Koulun pirulliset ongelmat* -teoksesta. Näiden avulla analysoidaan uutisartikkeleita ja eritellään uutisartikkeleissa ilmeneviä kannanottoja uudesta opetussuunnitelmasta, sen toteuttamistavoista ja vaikutuksista kouluihin, oppilaisiin, opettajiin ja yhteiskuntaan laajemmin.

Työn teoreettisena viitekehyksenä käytetään opetussuunnitelmasta ja sen merkityksestä tehtyä tieteellistä tutkimusta, joista merkittävimpänä lähteenä toimii Erja Vitikan teos *Opetussuunnitelman*

*mallin jäsen*ns ja erityisesti siinä käsitelty jako prosessi- ja produktio-opetussuunnitelmiin. Työn fokus ei varsinaisesti ole opetussuunnitelman itsensä tarkastelussa, vaan siinä keskustelussa, jota sen toteuttaminen on saanut aikaan.

Aineistoa tarkasteltaessa kävi ilmi, että opetussuunnitelmaan suhtaudutaan ainakin kolmella eri tavalla. Sitä voidaan puolustaa hallitsijan diskurssilla eli valtaa käyttävän näkökulmasta, sitä voidaan kehua ja sitä voidaan moittia, näitä kumpiakkin eri asemista käsin. Tässä työssä tehdyn tarkastelun perusteella voidaan sanoa, että suoraan ja avoimesti kielitietoisuus näkyy vain vähän, jos ollenkaan julkisessa keskustelussa. Taustalla sen voidaan nähdä kuitenkin vaikuttavan merkittävästi. Johtopäätösluvussa 8 kootaan yhteen tutkimuksen tulokset ja arvioita niiden syistä ja seurauksista.

Tämän työn tuloksena heräsi lukuisia lisäkysymyksiä, joihin ei ole mahdollista perehtyä tarkemmin tämän tutkimuksen puitteissa, mutta joita on tarpeellista tutkia paljon lisää paremman kokonaiskuvan saamiseksi uudesta opetussuunnitelmasta ja sen monenlaisista vaikutuksista. Nämä kysymykset on esitelty tarkemmin tämän työn viimeisessä luvussa.

Tämän työn aineistona ovat Ylen eli Suomen valtio-omisteisen ja hallinteisen mediatalon ja tiedotusvälineen uutisartikkelit, jotka on julkaistu internetissä kirjoitetussa muodossa vuosien 2016 ja marraskuun 2019 välisenä aikana. Tarkasteluun on poimittu mukaan kaikki sellaiset kirjoitetut artikkelit, jotka selkeästi käsittelevät uutta opetussuunnitelmaa. Kriteereinä uutisartikkelin ottamiselle mukaan tutkimukseen on siis käytetty sekä sen muotoa että sen relevanssia. Artikkelin on oltava selkeästi uutta opetussuunnitelmaa käsittelevä sekä julkaistu kirjoitetussa muodossa. Työn rajauksen vuoksi monet mielenkiintoiset radio- ja TV-ohjelmat jäivät tämän tutkimuksen aineistorajauksen ulkopuolelle. Sellaiset artikkelit, jotka mainitsevat uuden opetussuunnitelman vain ohimennen ja yksittäisessä lauseessa, on jätetty pois aineistosta, koska niissä fokus on muualla kuin uudessa opetussuunnitelmassa. Tutkimusaineistoa rajatessa tarkasteltiin myös muita tiedotusvälineitä ja opetussuunnitelmasta käytävää keskustelua eri foorumeilla. Alustavan tarkastelun mukaan samat teemat toistuvat myös muissa tiedotusvälineissä ja keskusteluissa eli aineiston laajentaminen muihin lähteisiin ei olisi olennaisesti parantanut sen sisällöllistä kattavuutta.

Kriteerit täyttäviä uutisartikkeleita löytyi Ylen internetsivuilla olevan haun avulla yhteensä 23 kappaletta. Artikkeleiden verkko-osoitteet on lueteltu tämän työn lopussa, lähteiden jälkeen. Artikkeleiden käsittelemät teemat vaihtelevat yksittäisen oppilaan ja hänen perheensä kokemushaastattelusta laajempiin uutisartikkeleihin, joissa haastatellaan yhdestä, jollain tavalla uuteen opetussuunnitelmaan liittyvästä aiheesta useita kasvatustieteen professoreja, toisissa artikkeleissa taas ääneen pääsevät niin Opetushallituksen edustajat kuin lääketieteellisestä

näkökulmasta opetussuunnitelman mahdollisia vaikutuksia arvioivat toimijat. Aihe on herättänyt tiedotusvälineen eli Ylen kiinnostusta jaksottaisesti, esimerkiksi koulujen alettua vuoden 2019 elokuussa Lappeenrannassa tapahtuneen kohun seurauksena reilussa viikossa julkaistiin useampi uutinen aiheesta, kun sitä ennen uutta opetussuunnitelmaan käsittelevät uutisartikkelit olivat harvinaisuuksia, minkä takia niitä on aineistossakin tuota edeltävältä ajalta vain niukasti. Koulujen alkaminen onkin ymmärrettävä selitys tiedotusvälineiden kiinnostuksen heräämiseen, koska tuolloin aihe on pinnalla lapsiperheissä, opettajien ammattikunnan edustajilla ja näiden myötä yhteiskunnassa laajemminkin. Toinen syy aiheen nousemiseen laajemmin julkiseen keskusteluun voi olla eri asiantuntijoiden kasvanut valmius ottaa kantaa opetussuunnitelman myötä tapahtuneisiin muutoksiin ja niiden vaikutuksiin.

Aineistoa käsitellään diskurssianalyysin ja tekstianalyysin metodein hyödyntäen tässä analysoinnissa teoreettista taustaa, eli poimitaan tekstistä säännönmukaisuuksia, tarkastellaan kielitietoisuuden ilmenemistä artikkeleiden teksteissä, tarkastellaan diskurssianalyysin termein selontekoja eli sitä, millaisia lausumia keskustelijat tuottavat, miten he perustelevat väitteensä, kuka käyttää tekstissä valtaa ja mistä asemesta käsin hän tätä valtaa käyttää sekä verrataan teksteissä tapahtuvaa dialogia ja ongelmien kuvausta Bahtinin dialogisen kielenkäytön teoriaan ja Salmisen kuvaamiin opetuksen ongelmiin.

2. Opetussuunnitelma ja uusi opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmaan kirjattuna opetussuunnitelman tarkoitus ja tavoitteet ovat seuraavanlaisia: Opetussuunnitelman tehtävänä on edistää opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä ja vahvistaa koulutuksellista jatkumoa. Se luo perustan esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtymiselle. (POPS 2014: 8).

Näin uusi, vuodesta 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma kuvaa omaa tehtäväänsä. Tämä kuvaus on niin yleisluontoinen, että opetussuunnitelman merkitykseen ja vaikutukseen on tarpeen perehtyä tarkemmin. Merkittävä opetussuunnitelma on, sen kertoo myös Ylen uutisartikkelissa opetussuunnitelmaa 21.2. kommentoinut Turun yliopiston kasvatustieteen professorin Erno Lehtisen näkemys, jonka mukaan oppilaat jäävät aina koekaniineiksi, niin perinteisissä opetustavoissa pysyttäessä kuin muutosten kohteenakin.

Aiempaa tutkimusta uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta on jo jonkin verran, vaikka se onkin dokumenttina suhteellisen tuore. Tämä työn näkökulmasta aiemman tutkimuksen hyödynnettävyys on rajallinen, koska ne on tavallisimmin tehty jonkin yksittäisen aineen näkökulmasta. Kokonaiskatsauksia ja laajempia arvioita uuden opetussuunnitelman toteutumisesta seuranneista vaikutuksista ei ainakaan tämän työn tekovaiheessa ollut juurikaan saatavilla. Perusopetuksen uutta opetussuunnitelmaa käsittelevät artikkelit tavallisimmin tarkastelevat siinä valittuja painotuksia ja kertovat niillä tavoiteltavista positiivisista vaikutuksista. Esimerkiksi Marja Helena Laine on tarkastellut työssään (2019) opetussuunnitelman kulttuurisesti kestäviä tavoitteita, ja hänen mukaansa erityisesti kulttuurinen inklusio tulisi huomioida perusopetuksessa. Tämä Laineen huomio on olennainen myös kielitietoisuuden hyödyntämisen kannalta. Opinnäytetöistä esimerkiksi Veli-Pekka Koskisen Kriittinen diskurssianalyysi uuden opetussuunnitelman perusteiden sisältämistä legitimoineista (Koskinen 2017) tarkastelee, kuten Lainekin, nimenomaan opetussuunnitelma-asiakirjaa ja sen sisältöjä.

Tämän, opetussuunnitelmasta ja sen toteutumisesta seuranneista vaikutuksista käytävää keskustelua tarkasteltavaa tutkimusta ei kartoituksen perustella ole aiemmin tehty, mikä luonnollisesti tuo tälle uraa uurtavalle tutkimukselle lisää merkittävyyttä. Tässä työssä merkittävimpänä apuna opetussuunnitelman teoreettisen merkityksen kuvaamisessa toimii Erja Vitikan väitöskirjatutkimus (Vitikka 2009), jossa hän tarkastelee opetussuunnitelman mallin jäsentämistä sisällön ja pedagogiikan näkökulmista.

Vitikka kuvaa opetussuunnitelman tehtävä kahtalaiseksi: opetussuunnitelma on yhtäältä opetuksen ohjaukseen tähtäävä dokumentti, jolla on juridis-hallinnollinen luonne, ja toisaalta se on opettajan työväline, jolloin sillä on pedagogiset piirteensä. Hän toteaa, että varsinaisesti opettajan pedagogista toimintaa on toteutunut opetussuunnitelma, ei opetussuunnitelma sinänsä. Piilo- tai informaali opetussuunnitelma puolestaan vastaa koulun toimintakulttuuria ja kirjoittamattomia sääntöjä eikä varsinaisesti opetussuunnitelmaa. (Vitikka 2009: 53). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa siis myös tavoiteltavan toimintakulttuurin rakentamiseen (s. 24):

Toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa. Se vaikuttaa aina oppilaan kohtaaman koulutyön laatuun¹. Yhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia. Toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa. Se on kokonaisuus, joka rakentuu

- työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta
- johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista
- yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä
- pedagogiikasta ja ammatillisuudesta
- vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä.

Lainaus toimii esimerkkinä laajemminkin opetussuunnitelmassa näkyvästä yleisluontoisuudesta, joka saattaa johtaa vaikeaselkoisuuteen ja moniselitteisyyteen. Toimintakulttuurin kokonaisuuden rakentumisen kuvauksissa on havaittavissa paljon limittäisyyttä. Työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinta tapahtuu väistämättä suunnitellessa ja toteuttaessa, ja tuskin näitä em. toimintoja voidaan koskaan toteuttaa ilman vuorovaikutusta, arkikäytäntöjä ja jonkinlaista osaamista. Nämä huomiot johtavat tarkastelemaan opetussuunnitelman sanoitusta ja näiden sanoitusten vaikutusta opetuksen järjestämiseen käytännössä.

Kun tavoitteet esitetään niin yleisesti, että lähes mikä tahansa toiminta voidaan asettaa kuvattujen raamien sisään, esitettyjen tavoitteiden merkitys käytännössä on hyvin kyseenalainen. Toimintakulttuurin kuvaaminen niin, että sitä on mahdollista kehittää ja muuttaa, on positiivista. Siltä varalta, että opetusta järjestämisessä valtaa käyttävät päättäjät ajattelevat tietoisesti tai tiedostamattaan asioiden hoituvat väistämättä samoin kuin menneisyydessä, tämänkaltainen lisäys lienee paikallaan muistuttamassa muutoksen tarpeesta ja väistämättömyydestä.

Toimintakulttuurin merkitystä pohtivat myös opettajille uuden opetussuunnitelman käyttöohjekirjan kirjoittaneet Luostarinen ja Peltomaa. Heidän mukaansa toimintakulttuuri voi olla joko muokattavaa tai muokkaamatonta. Edellisessä vaihtoehdossa organisaatiolla tunnustetaan olevan kehitettävissä oleva kulttuuri, jälkimmäinen puolestaan tarkoittaa sitä, että mahdollisuus rakentaa uutta kulttuuria

¹ Perusopetuksen laatukriteerit, opetus- ja kulttuuriministeriö 2012: 29

on heikko ja kehitys tapahtuu hitaasti. Heidän mukaansa uusi opetussuunnitelma painottaa yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria, joka on yhteisönsä muokattavissa. (Luostarinen ja Peltomaa 2016: 16).

Luostarisen ja Peltomaan kuvaus yhdessä Vitikan kuvauksen kanssa antaa aiheen pohtia toimintakulttuurin merkitystä kouluissa yleensä ja opetussuunnitelman painoarvoa käytännön tekemisessä ja opettamisessa. Opetussuunnitelman sitovuus ja normittava asema lienee yleisesti tiedossa kaikissa oppilaitoksissa. Tämä ei kuitenkaan vielä tarkoita, että kaikki opetusta järjestävät ja käytännössä toteuttavat tahot suhtautuisivat opetussuunnitelmaan samalla vakavuudella ja kuuliaisuudella.

Kaupallisessa diskurssissa käytetään sanaa strategia, joka ainakin jossain määrin vastaa koulumaailman opetussuunnitelmaa, koska strategiassa luodaan suuret linjat, joita kaikkien organisaation jäsenten odotetaan omalta osaltaan toteuttavan. Sanonta ”Toimintakulttuuri syö strategian aamupalaksi” viittaa puolestaan siihen, että suurien linjojen kuvaaminen voi epäonnistua, kun toimintakulttuuri on vahva ja Luostarisen ja Peltomaan termein muokkaamaton. Olisi yllättävää, jos suomalaisessa koulutuksen kentässä kaikki opetusta järjestävät tahot olisivat helposti muokattavissa olevia organisaatioita. Tästä johdonmukaisena seurauksena ja mielenkiintoisena jatkotutkimuksen aiheena nouseekin esiin opetussuunnitelman merkitys sellaisissa organisaatioissa, joissa oma toimintakulttuuri on perinteisesti vahva ja ylempää tulevien strategisten linjausten noudattaminen, normittavien ja sitovienkin, on parhaimmillaankin summittaista. Opetussuunnitelma saattaa siis saada hyvin erilaisen toteutuksen ja painoarvon eri organisaatioissa.

Vitikan edellä esittämä toteamus siitä, mikä on ”varsinaisesti opettajan pedagogista toimintaa” herättää kysymyksen yhtäältä opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden ja suotavien prosessien ja tulosten sekä toisaalta käytännön toiminnan ja opetustilanteiden välisestä suhteesta ja mahdollisesta ristiriidasta. Miten tarkasti ja luotettavasti opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden ja opetuksen järjestämistä ohjaavien normien toteutumista kyetään seuraamaan?

Vuoden 2014 opetussuunnitelma korvaa edellisen, vuoden 2004 opetussuunnitelman. Vitikka on ollut mukana vaikuttamassa opetussuunnitelman uudistustyöhön, mikä lisää painoarvoa hänen näkemyksiinsä edellisestä opetussuunnitelmasta ja sen sisältämisestä kehittämismahdollisuuksista. Vitikka (2009: 268) toteaa mm., että vuoden 2004 opetussuunnitelmassa painottuu huomattavasti enemmän produktio- kuin prosessiopetussuunnitelma. Hän kuvaa väitöskirjassaan näiden kahden eroa McKernanin (2008: 85) muotoileman jaottelun pohjalta:

Produktiopetussuunnitelma	Prosessiopetussuunnitelma
Tavoitteet spesifeinä oppimistuloksina	Tavoitteet laajoina opetuksen päämäärinä
Sisällöt jaoteltu etenemisen mukaisesti	Sisällöt valittu oppimisprosessin tueksi
Sisällöllinen ohjaus	Pedagoginen ohjaus
Keskiössä sisältöjen hallinta	Keskiössä ymmärtäminen
Oppilaiden yhdenmukaisuutta arvostetaan	Oppilaita rohkaistaan omaleimaisuuteen
Väärät vastaukset korjataan	Suunnittelemattomia vastauksia arvostetaan
Arviointi mittauksiin perustuvaa	Arviointi kuvauksiin perustuvaa
Objektiivisten kokeiden ja testien käyttö	Opettaja arvioijana
Pääteikäytyminen määritelty	Erilaisia oppimisprosesseja arvostetaan

Vitikka toteaa, että prosessiopetussuunnitelmaa koskevat ajatukset ja periaatteet vaikuttavat yksinkertaisilta, mutta käytännössä edellyttävät huomattavia muutoksia opetussuunnitelman nykyiseen malliin ja sen myötä pedagogiseen suunnitteluun. Hän toteaa myös, että opetussuunnitelman pedagoginen strukturointi on mutkikas kysymys: jos se on liian tiukkaa, se rajoittaa opettajan työtä liikaa, jos puolestaan liian väljää, eivät pedagogiset uudistustarpeet täyty ja koulupedagogiikka muutu. (Vitikka 2009: 269).

Vitikka toteaa (2009: 273), että mikäli tahtotila olisi tuoda koulupedagogiikkaan enemmän sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisia, informaalia oppimista huomioivia piirteitä, kuten julkisesta keskustelusta voi päätellä, olisi opetuksen sisältöjä muutettava integroidumpaan suuntaan ja oppimisprosessi otettavasuunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi. Näkyvästä, opettajakeskeisestä pedagogiikasta olisi siirryttävä näkymättömämpään, oppimiskeskeiseen pedagogiikkaan ja produktiajattelusta prosessilähtöisyyteen.

Vaikuttaa siltä, että Vitikka ennakoi havaintojensa perusteella oikein tulevaa opetussuunnitelman kehittämistyötä, koska uudessa opetussuunnitelmassa integrointi ja oppimiskeskeinen

pedagogiikka on saanut enemmän painoarvoa. Tämä näkyy esimerkiksi oppimisprosessin kuvauksessa (POPS 2014: 14-15):

Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. [– –]Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen.

Opetussuunnitelmat ja opetuksen järjestäminen käytännössä sisältävät poikkeuksetta elementtejä sekä produktio- että prosessiopetussuunnitelmasta. Vitikan kuvaaman teoreettisen taustan ja uudesta opetussuunnitelmasta esimerkkinä lainatun katkelman valossa vaikuttaa siltä, että painopiste on kuitenkin muuttunut prosessiopetussuunnitelman suuntaan. Matematiikan opetuksen järjestämisessä prosessiopetussuunnitelman painottuminen on mielenkiintoinen kysymys. Perinteisesti matematiikassa väärät vastaukset lienee korjattu ja sisältöjen hallinta on ollut keskeistä. Siksi uuden opetussuunnitelman mahdollinen vaikutus juuri matematiikan opetuksen järjestämiseen olisi myös tarkastelemisen arvoinen tutkimuskohde.

Produktiopetussuunnitelman mukaisten periaatteiden painottumisella on merkitystä myös kielitietoisuuden nousemiselle yhdeksi merkittäväksi opetuksen järjestämistä ohjaavaksi periaatteeksi. Omaleimaisuuden rohkaiseminen tarkoittaa kielten moninaisuuden arvostamista, ymmärtämisen painottaminen sisällön hallinnan sijaan jättää tilaa väljemmille ilmaisutavoille ja erilaisten oppimisprosessien arvostaminen pääteikäytymisen määrittelyn sijaan tukee sekin käyttäytymisen ja viestinnän aiempaa laajempaa variaatiota. Vaikka POPS 2014 arvottaa kielitietoisuuden korkealle ja kuvaa toistuvasti sen mukaista toimintaa eli kielitietoista opetuksen järjestämistä, opetussuunnitelma ei kuitenkaan sisällä eksplisiittistä määrittelyä kielitietoisuus-termille. Mitä kielitietoisuudella siis opetussuunnitelmassa oikein tarkoitetaan? Aiheeseen perehdytään perusteellisemmin luvussa 5.

3. Metodit ja teoreettinen tausta

Tämän työn analyysimetodina käytetään tekstianalyysiä ja diskurssianalyysiä, joita tukemassa ovat Mikael Bahtinin tekstianalyttinen teoria sekä Jari Salmisen muotoilemat vaikeat kouluja koskevat ongelmat. Lisäksi kielitietoisuutta käsitellään opetussuunnitelman sisältöä ja kielitietoisuudesta kirjoitettua teoreettista taustaan hyödyntäen. Työ on kokonaisuudessaan triangulaatio eli laadullinen tutkimus, jossa hyödynnetään erilaisia analyysimenetelmiä ja teoreettisia taustoja, jotta aineistosta saadaan nostettua esiin mahdollisimman paljon relevanttia informaatiota ja tarkoituksenmukaisia lisäkysymyksiä. Kielitietoisuutta käsitellään erillisessä luvussa 5 ja kouluihin ja koulutukseen tyypillisesti liittyviä ongelmia luvussa 6.

3.1. Bahtin ja dialogisuus

Bahtinilaisen dialogisuuden perusajatus on, että kielenkäyttö on aina suunnattu jollekulle: puhuja tai kirjoittaja osoittaa kielenkäyttönsä vastaanottajalle, jonka saman mielisyyttä tai erimielisyyttä ilmaisevaa reaktiota hän osaa odottaa tai ennakoida. Jokainen lausuma on siis suora tai epäsuora reaktio toiseen lausumaan ja lähtökohta tuleville lausumille. Kaikki kielenkäyttö siis suhteutuu sekä siihen, mitä aikaisemmin on sanottu tai kirjoitettu että siihen, mitä tulevat mahdolliset, todelliset tai kuvitellut lukijat asiasta ajattelevat. Kaikki lausumat ovat siis osa toisten samasta aiheesta esitettyjen lausumien ketjua. (Bahtin 1986: 68–69, 91–96).

Aineistoni edustaa erinomaisesti tällaista samasta aiheesta esitettyjen lausumien ketjua, koska ne kaikki keskittyvät jollakin tavalla käsittelemään uutta opetussuunnitelmaa. Keskustelijat eli lausumien esittäjät eli kirjoitusten tuottajat eivät välttämättä ole tietoisia kaikista keskustelun vaiheista eivätkä edes siitä, että he reagoivat johonkin tiettyyn aikaisempaan väittämään, mutta näin asia on joka tapauksessa. Tämän todistaa yksinkertaisesti se, että he eivät voisi osallistua lausumien tuottamiseen opetussuunnitelmasta, jos he eivät olisi jollakin tavalla kuulleet siitä, lukeneet siitä tai muulla tavoin tulleet tietoiseksi tällaisesta aiheesta kuin uusi opetussuunnitelma. Perehtyminen voi olla pintapuolista ja opetussuunnitelman ymmärtäminen pintapuolista, mutta keskustelijat eli opetussuunnitelma-aiheisten lausumien tuottajat ovat yhtä kaikki saman aiheen kimpussa ja reagoivat johonkin aikaisempaan lausumaan.

Tämä Bahtinilainen lähtökohta antaa samanaikaisesti tilaa puutteellisesti argumentoidulle, epätäydelliselle, sekasortoiselle ja epäjohdonmukaiselle keskustelulle, ja toisaalta samalla osoittaa keskustelun kaikkine puutteineen ja vajavaisuuksineen olevan kuitenkin jollakin tavalla sidoksissa muihin keskustelijoihin. Haasteelliseksi tällaisen lausumien katkeilevien ketjujen analysoinnista tekee se, että sidoksien eli viittaussuhteiden osoittaminen on vaikeaa, koska keskustelijat eivät läheskään aina avoimesti ilmaise, mistä he ovat hankkineet tietonsa, kenen argumentteihin he viittaavat ja mikä heidän agendansa on. Analyysiin jää siksi väistämättä jonkin verran tulkinnanvaraisuutta ja epävarmuutta. Tämä ei kuitenkaan tee työstä turhaa, koska jossain määrin epävarmankin tiedon varassa on mahdollista ja täytyykin tehdä päätöksiä, ja ainakin tällaiset tiedot ja päätelmät voivat auttaa ohjaamaan jatkotutkimusten ja tarkastelun fokusta sellaiseen suuntaan, josta relevanttia tietoa on tarpeellista saada.

3.2. Koulun ongelmat

Opetussuunnitelmasta käydyssä keskustelussa nousee esiin sitä voimakkaasti puoltavia näkemyksiä ja sen nähdään toisaalta myös syynä moniin ongelmiin kouluissa. Kuten uutisartikkeleiden analyysistä tuonnempana käy ilmi, se herättää myös vahvoja emootioita. Miksi opetussuunnitelma herättää niin paljon erilaisia näkemyksiä ja nostattaa tunteita pintaan? Opetussuunnitelma on pakollinen, koulujen toimintaa ja opetusta ohjaava asiakirja, mikä jo itsessään voinee selittää osan sen tärkeydestä ja kiistakapulan asemasta. Kysymys on jossain määrin myös rajallisten resurssien jakamisesta ja ideologisista kysymyksistä. Oppiaineiden tuntijako on eräs paljon keskustelua herättävä kysymys, toinen on ideologisten teemojen, kuten uskonnon ja politiikan asema kouluissa. Resurssikysymys on myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus joko erillään tai inklusio-opetuksena normaalissa luokassa muiden oppilaiden joukossa.

Koulumaailmaa ja sen sisältämiä monimutkaisia ongelmia voi ja on syytä tarkastella myös laajemmin ja syvemmälle pureutuen. Työkaluja tähän tarjoaa tutkija Jari Salminen, joka kirjassaan *Koulun pirulliset dilemmat* muotoilee kuvauksen seitsemään ongelmaan, jotka ovat jatkuvasti läsnä kouluissa. Käytän Salmisen muotoilemista ongelmista pääasiassa termiä vaikeat ongelmat, vaikka hän on nimennyt ne provokatiivisemmin pirullisiksi ongelmiksi perusteenaan englanninkielinen termi *wicked problems*, jonka hän on siis kääntänyt pirullisiksi ongelmiksi.

Vaikeilla ongelmilla hän tarkoittaa sellaisia ongelmia, joita 1) on vaikea määritellä, jotka 2) ovat monimutkaisia, joiden 3) pysähtymiskohtaa eli ratkaistuksi tulemista on vaikea tietää, 4) jotka on

mahdoton ratkaista akselilla tosi-epätosi, 5) joihin esitettyjä ratkaisuja ei voi testata yksinkertaisesti, vaan ratkaisuyritys on kertaluonteinen, koska jokainen ratkaisuyritys vaikuttaa ongelmaan, 6) joiden ratkaisuvaihtojen rajaaminen on mahdotonta, 7) jotka ovat ainutlaatuisia, 8) jotka voidaan kaikki ajatella jonkin toisen ongelman oireena, 9) joiden ratkaisumalli riippuu selityksestä eli esittäjän ideologiasta ja viimeisenä, joiden 10) yhteiskuntasuhde on merkittävä eli jotain inhimillistä toimintaa pyritään parantamaan. Salmisen mukaan koulun kehittämistyössä em. ongelmat ovat ilmeisiä ja siksi tiede ei pysty ratkaisemaan ”hyvän koulun” perustaa. (Salminen 2012: 90-97).

Opetussuunnitelman laatimiseen, korjaamiseen ja toteuttamiseen pätevät em. ongelmat. Opetussuunnitelman on niin laaja, pitkäkestoinen ja historiasta paljon ammentava projekti, että sen vaikutuksia on mahdotonta täysin mitata nykyisen tieteen keinoin. Siihen vaikuttavat lukemattomat eri tekijät ja ideologiset syyt ovat usein taustalla, kun asiasta on hyvinkin perusteltuja erilaisia mielipiteitä. Opetussuunnitelman testaaminenkin on hyvin vaikeaa laajalla skaalalla, koska monet vaikutukset näkyvät vasta vuosien tai vuosikymmenten kuluttua ja silloinkin niiden syistä ja seurauksista ollaan todennäköisesti eri mieltä. Opetussuunnitelman merkityksen tarkka arviointi ja käytännön toteuttaminen on vaikeaa ja vielä vaikeampaa on osoittaa pitävästi, mitkä kehityskulut koulussa ovat nimenomaan opetussuunnitelman syytä tai ansiota.

Salmisen mukaan (2012:81) kouluille kulloinkin asettuvat tehtävät ja toiminnan reunaehdot määräytyvät erilaisten ideologisten ja koulutuspoliittisten pyrkimysten välisissä jännitteissä. Koulun yhteiskunnallinen sidos on laaja ja monimutkainen ja se on muodostunut pitkän ajan kuluessa ja koulukasvatukseen heijastuvat lähes kaikki kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutteet. Salminen muotoilee ongelmat kahden dimension välisiksi odotuksiksi, joiden molempien samanaikainen täyttäminen on mahdotonta. Kahdesta vaihtoehdosta on valittava toinen tai painotettava toista, jolloin toinen dimensio jää saavuttamatta osin tai kokonaan. Salmisen muotoilemat ongelmat ovat 1) jatkuvuus vastaan muutos, 2) julkinen vastaan yksityinen koulu, 3) rinnakkaiskasvatus vastaan yhteiskasvatus, 4) systematiikka vastaan spontaanius, 5) erilaistuminen vastaan eheys, 6) luonto vastaan sosialisatio sekä 7) pakko vastaan vapaus. (Salminen 2012).

Salmisen dimensiot ovat jossain määrin keskenään limittäisiä, mutta siitä huolimatta käyttökelpoisia myös julkisen keskustelun analysoiminen apuna. Ne havainnollistavat erittäin hyvin, miksi kaikkia tavoitteita ja odotuksia ei ole mahdollista saavuttaa. Osa näistä odotuksista on epäilemättä jäänyt myös tiedostamattomalle tasolle niin opetussuunnitelmien laatijoilta kuin opetushenkilökunnaltakin. Samanaikaisesti ja samassa koululaitoksessa voidaan kuitenkin ihannoita ja tavoitella keskenään ristiriidassa olevia tavoitteita, mikä on omiaan luomaan jännitteitä ja ristiriitoja, joskin myös hyvän

kasvualustan hedelmälliselle ja kehittäväälle keskustelulle, silloin kun eri osapuolilla on siihen riittävät valmiudet. Tällöin bahtinilainen dialogi toteutuu rakentavalla ja hedelmällisellä tavalla eikä pelkästään uudet ideat torjuen ja omia asemia muita kuuntelematta puolustaen.

Seuraavissa kappaleissa kuvataan lyhyesti Salmisen muotoilemat dilemmat, jotta niiden käyttäminen aineiston analyysissä on luontevaa ja perusteltua. Ensimmäisen eli jatkuvuuden ja muutoksen välisen dimension hän kuvaa (Salminen 2012:82) asettavan kaikkein laajimman ja monimutkaisimman kysymyksen koululle, koska yhteiskunnassa toimivalle koululaitokselle on asetettu keskeinen tehtävä sekä tradition että tulevaisuuden hallinnassa. Koululla on systemaattinen tehtävä huolehtia molemmista dimensioista. Erääksi käytännön esimerkiksi jatkuvuuden ja muutoksen välisestä jännitteestä Salminen nostaa eri oppiaineiden välisen tuntijaon, josta käydään ajoittain kiivastakin keskustelua (2012:106-108). Toinen käytännön esimerkki on opettajan asema kouluyhteisössä. Hänet voidaan nähdä joko muutosagenttina tai vakiintunutta toimintatapaa ylläpitävänä byrokraattina. Nämä kaksi roolia ovat keskenään vaikeasti yhteen sovitettavissa (Salminen 2012:131-132).

Oppiaineiden välisen tuntijaon lisäksi opetussuunnitelmia muokattaessa ja laadittaessa otetaan jollakin tavalla kantaa myös Vitikan muotoilemiin produktio- ja prosessiopetussuunnitelmien sisältöihin (ks. luku 3). Opettaja ottaa luokassa väistämättä toiminnallaan kantaa siihen, onko oppilaan tärkeämpää tuottaa jokin tulos, vai onko tärkeämpää itse prosessi ja tekeminen kuin jonkinlainen konkreettisempi lopputulos. Opetussuunnitelmassa ohjataan opettajien toimintaa ja tässä nimenomaisessa teemassa on tapahtunut selkeä muutos uuden opetussuunnitelman ja sitä edeltäneen opetussuunnitelman välillä. Kärjistetysti ilmaistuna aiemmin tärkeää oli tulos, nyt tärkeää on prosessi. Tämä esimerkki kertoo siitä, että opettajien odotetaan toimivan muutosagentteina tätä aiempaa tulosorientoitunutta perinnettä muutettaessa.

Toinen Salmisen muotoilemista ongelmista on julkisen ja yksityisen koulun välinen dimensio. Hän toteaa, että yksityisopetus on vanhin opetuksen muoto, ja yksityisten koulujen asemesta keskusteltaessa törmätään moniin koulun ja kasvatuksen perusjännitteisiin juridisiin kysymyksiin sekä historiallisiin kehityskulkuihin. Kenellä on oikeus päättää kasvatuksesta: valtiolla vai oppilaiden huoltajilla eli perheillä? Kuinka julkisia verovaroja kohdennetaan koulutukseen? Missä määrin yksittäinen oppilaitos voi profiloitua ja irtautua valtion tai aluehallinnon harjoittamasta opetussuunnitelmadoktriinista? Salmisen mukaan toisaalta on perusteltua sanoa, että kansalaisille kuuluu tietty perussivistys, joka valtion on turvattava. Toisaalta mikäli koko koululaitos on valtion tai jonkin muun tahon yksinohjauksessa tai täysin keskitetty, on jopa todennäköisenä vaarana, että syntyy opetussuunnitelman monopoliasema, jolloin kasvatuksen valta siirtyy helposti kokonaan

virkamiehille ja asiantuntijoille ja vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa kasvatuksen sisältöön kutistuvat olemattomiksi. Toisaalta kuinka pitkälle yhteiskunta voi sallia yksityisen oppilaitoksen eriytyvät kasvatuspäämäärät, jos esimerkiksi jokin ideologinen äärisuuntaus haluaa itselleen oman oppilaitoksen? Rajanvedon tekeminen on vaikea ja arka poliittinen kysymys. (Salminen 2012: 135-137, 159, 167-168).

Analyysin kohteina olevista uutisartikkeleista löytyy kyllä vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia, mutta opetuksen järjestäjien ja opetussuunnitelman laadinnasta vastaavien tahojen suhtautuminen näihin vanhempien näkemyksiin ja kokemuksiin on vähättelevää. Vanhempien näkemykset ja tekemiset, kuten valitukset aluehallintovirastoon tai oppilaan koulun vaihtaminen heikkoon opetukseen vedoten sivuutetaan toteamalla, että viestintä on epäonnistunut ja vanhempien toiminnasta ollaan pahoillaan (ks. luku 7.2). Tämä ilmentää suomalaisen koulujärjestelmän hierarkiaa ja vanhempien vaikeutta tulla kuulluksi. Tämä on eräs mahdollinen lisätutkimusta tarvitseva aihe: millä tavoin ja missä määrin oppilaat vanhemmat voivat vaikuttaa opetukseen, ja missä määrin opetuksen järjestäjä sivuuttaa vanhempien kannanotot ja millä perusteilla?

Kolmas dimensio Salmisen ajattelussa on rinnakkaiskasvatus ja yhteiskasvatus. Yhteiskasvatuksella hän tarkoittaa opettamista samoin periaattein ja oikeuksin riippumatta heidän sukupuolestaan, äidinkielestään, asuinpaikastaan, varallisuudestaan, kotitautustaan tai kyvykkyydestään. Suomessa on hänen mukaansa panostettu yhteiskasvatukseen, minkä seurauksena esimerkiksi tytöt, maalla asuvat, köyhistä perheistä tulevat ja muut erilaisiin ryhmiin kuuluvat ovat päässeet koulutuksen piiriin, toisin kuin monissa muissa maissa. Haasteena hän nostaa esiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimisen tavallisiin perusasteen luokkatilanteisiin, mistä voi hänen mukaansa olla seurauksena monien lisävaatimusten asettaminen käytännön järjestelyille ja opettajien työlle ja tämän lisäkuorman myötä oppimistulokset voivat heikentyä, kun eriyttämisen tarve laajenee niin tavoitteiden, oppimateriaalin, työmuotojen kuin suoritettavien arviointien osalta. (Salminen 2012: 175-177, 199-201).

Tämä rinnakkaiskasvatuksen ja yhteiskasvatuksen problematiikka on läsnä monissa käytännön kysymyksissä opetuksen arjessa. Miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus järjestetään? Mikä on oikeudenmukaista kaikille, kuinka paljon resursseja suunnataan kullekin erityisryhmälle ja millä perusteilla? Onko tavoitteena kaikkien suunnilleen samantasoinen oppiminen, vain tavoitellaanko enemmän erityisen kyvykkäiden oppilaiden kouluttamista niin, että heistä tulee poikkeuksellisen osaavia? Myös kielitietoisuuden ottaminen vahvasti mukaan kertoo tämän problematiikan tiedostamisesta. Paitsi maahanmuuttajataustaiset, myös äidinkielenään suomea

puhuvat ovat kielitaitotasoissaan ja kielenkäyttötaitoissaan hyvin erilaisia, minkä sekä opettajien että opetuksen järjestäjien on syytä tiedostaa.

Neljäs dimensio Salmisen teoksessa on systematiikka vastaan spontaanisuus. Hänen mukaansa 1900-luvun aikana rationalisoituminen ja tieteellisen maailmankuvan vahvistuminen on levinnyt ja saavuttanut valta-aseman ja tämän myötä kasvatukseen on kohdistunut huomattavasti aiempaa enemmän lainsäädäntöä, ohjausta, arviointia ja valvontaa. Näin on saavutettu paremmin tavoitteita, tehostettu toimintaa ja poistettu ongelmia. Varjopuolena Salminen pitää systematiikan aiheuttaman lisätyön viemää aikaa ja muita resursseja, jotka ovat ainakin osin pois suorasta spontaanista kasvatustilanteiden hallinnasta. Tällöin toiminta voi kohdistua kasvatuksen ydintehtävien ja oppilaan tukemisen sijasta järjestelmän synnyttämien tekniikoiden hallintaan, omaksumiseen ja ylläpitoon. (Salminen 2012: 204-205, 213-214)

Tämän dimension tarkastelu uudessa opetussuunnitelmassa on tarpeen, koska opetussuunnitelma on saanut opettajilta moitteita työmäärän lisääntymisestä suunnittelussa ja esimerkiksi arvioinnin sektorilla. (ks. tarkemmin luku 7.2) Tämä viittaa siihen, että systematiikka on saattanut vahvistua uuden opetussuunnitelman myötä. Toisaalta luvussa 3 käsitellyllä Vitikan kuvaamalla produkti- ja prosessiopetussuunnitelman janalla opetussuunnitelma on muuttunut enemmän prosesseja kuin tuloksia painottavaksi, mikä puolestaan antaisi tilaan spontaaniudelle luokkatilanteissa. Myös uutisia analysoitaessa (ks. analyysiluku) omaehtoisuuden ja ilmiöpohjaisen oppimisen korostaminen antaa vaikutelman siitä, että spontaaniudelle pyritään antamaan tilaa.

Viides Salmisen muotoilema ongelmadimensio on erilaistuminen vastaan eheys. Koulua on perinteisesti pidetty yhteiskuntaa ja kansallisvaltiota eheyttävänä instituutiona. Opetussuunnitelmassa on samalla lähtökohtana suomalainen kulttuuri ja toisaalta koulukasvatuksessa on otettava huomioon maahanmuuttajat ja tuettava heidän oman kulttuuri-identiteettinsä muodostuminen. Eräänä esimerkkinä Salminen nostaa esiin suvivirsidilemman eli pohtii, miten kaikille yhteisessä koulussa voidaan eheyttää erilaisia ulkoisia vaateita. (Salminen 2012: 223-224).

Tämä perspektiivi nostaa esiin myös kielitietoisuuden merkityksen, vaikka sitä ei erikseen teoksessa mainitakaan. Kielitietoisuuden funktio kun on nimenomaan kielen ja kulttuurin huomioiminen ja hyödyntäminen oppimisen tukemisessa. Missä määrin ja miten laajasti erilaisia kieli- ja kulttuuritekijöitä voidaan huomioida koulujen arjessa? Käytännössä riittävän monta samankielistä oppilasta samalla alueella velvoittaa opetuksen järjestäjän tarjoamaan oppilaille myös oman kielen opetusta. Oppilaiden taustaa, kielitaitoa ja kulttuurista ymmärrystä voisi ottaa huomioon

laajemminkin, mutta analysoitavissa artikkeleissa tämä näkyy vain vähän eli tämänkaltainen eriyttäminen näyttää olevan ainakin julkisuuteen päätyvissä kannanotoissa marginaalissa.

Kuudes dimensio on luonto vastaan sosialisatio. Sillä Salminen tarkoittaa jo vuosisatoja vanhaa kysymystä siitä, tuleeko kasvatuksen olla enemmän ohjattua, sisältökeskeistä ja kontrolloitua, vai enemmän lapsilähtöistä ilman voimakasta sosialisatiota tapahtuvaa toimintaa. Tässä jälkimmäisessä vaihtoehdossa lapsilähtöisyyden ja luonnontilaan korostavan pedagogiikan nähdään mahdollistavan sen, että kiinnostus oppimiseen pysyy yllä, kun instituutiomuoto voi tappaa kaiken kiinnostuksen opiskelua kohtaan. Koulun pakkososialisoivaa luonnetta on kritisoitu usean vuosisadan ajan, mutta koulujärjestelmään se on vaikuttanut vain vähän. (Salminen 2012: 237-240).

Viimeinen, seitsemäs Salmisen muotoilema dimensio on pakko vastaan vapaus. Salmisen mukaan 1900-luvun pedagogiikassa on jatkuvasti vahvistunut mielihyvän tuottaminen ja viihtyminen, houkuttelun pedagogiikka. Vaikeutena tässä on hänen mukaansa se, että joistakin sisällöistä on arkisessa perustyössä vaikea tehdä aina vain motivoivampia ja samalla koulu ajautuu palveluntarjoajan asemaan, jonka seurauksena kaikki kiellot ja rajoitukset koetaan ikävinä. (Salminen 2012: 253).

Lisäksi epämuodollinen monitieteinen ja koulun ulkopuolinen oppiminen ohittaa hänen mukaansa sivistyksen ja koulutuksen klassiset periaatteet: tiedon systematiikan ja kumulatiivisuuden vaatimukset, tiedonalakohtaisen tradition ymmärtämisen välttämättömyyden sekä kriittisen ja johdonmukaisen päättelyn vähimmäisvaatimukset. Hänen esimerkkinsä mukaan luento-opetusta ei ole perusteltu tyrmätä behavioristisena ja vanhentuneena opetusmuotona, koska klassinen luennointi saattaa tavoittaa oppilaan ymmärryksen paremmin kuin jatkuvasti keskeytyvä ryhmätyö tai dialogi. Salminen viittaa myös koulutiloihin, jotka perinteisesti ovat olleet suorakaiteen muotoisia ja opettajan helposti valvottavissa. Samalla perinteinen luokkahuone on kuitenkin hyvin herkkä ympäristö erilaisille häiriötekijöille. (Salminen 2012: 258, 264).

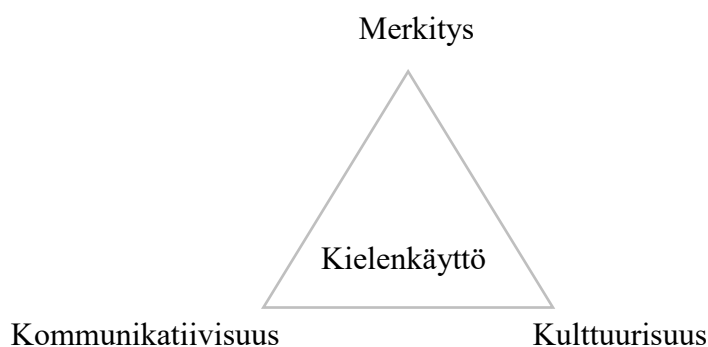
Viihteellistymiseen viittaavat myös useat uutisartikkeleissa ääneen pääsevät vaikuttajat, niin opettajat kuin vanhemmatkin. Perinteinen opettajavetoinen luennointityyppinen opetus mitä ilmeisimmin koetaan yleisesti menneisyyteen kuuluvaksi ja uuden opetussuunnitelman myötä on yleisesti kasvanut odotus, jonka mukaan oppilaita on aktivoitava aiemmasta poikkeavilla tavoilla ja vain pulpetissa istuminen on varsin epätoivottavaa. Eräs tarpeellinen tarkasteltava näkökohta tähän liittyen voisi olla, ovatko uuden opetussuunnitelman antavat suuntaviivat tämän perspektiivin suhteen enemmän jo vallinneen tilanteen toteamista ja sanoittamista, vai onko siinä pyritty ohjaamaan uusiin

toimintatapoihin. Vastaus tähän kysymykseen todennäköisesti on myös alueellinen ja eri koulujen välillä vaihteleva.

Bahtinin muotoilema dialogisuuden periaate on nähtävissä myös monilta osin samankaltaisena asiana kuin kielitietoisuus, johon perehdytään tarkemmin luvussa 5. Myös diskurssianalyysi käsittelee samoja teemoja eli kielellä vaikuttamista. Niin kielitietoisuudessa, diskurssianalyysissä kuin dialogisuudessa kielen merkitys on suuri, sanoilla saadaan aikaan tapahtumia ja reaktioita eli vaikutetaan, käytetään valtaa. Tämä valta ei kuitenkaan ole diktatorista yksinvaltaa, vaan joko suoraan kasvokkain tapahtuvaa dialogia, tai laajojen asiakokonaisuuksien kuten opetussuunnitelman ja sen toteuttamisen ollessa kyseessä, erilaisten viestintävälineiden kautta tapahtuvaa laajan yhteisön ja yhteiskunnan sisällä hyvin monien eri kielenkäyttäjien välillä tapahtuvaa dialogista viestintää, jonka seurauksena tapahtuu monia käytännön muutoksia ihmisten käyttäytymisessä.

3.3. Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysissä tarkastellaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kulttuurisia merkityksiä, jotka tuotetaan vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutus voi olla esimerkiksi keskustelua, puhetta tai tekstejä. Todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, johon vaikuttavat niin kulttuuri, vuorovaikutus kuin viesteille annetut merkitykset. (Jokinen ym.: 1999: 54-55) Relevantteja tutkimustuloksia voidaan saada, kun ne perustellaan hyvin. (Jokinen ym. 1999: 251-252) Jokisen ym. kuvion pohjalta muotoiltuna diskurssianalyysiä voidaan kuvata tällaisella kolmiolla:



Kielenkäyttö nähdään siis diskurssianalyysissä tekemisenä ja toimintana (Suoninen 1999: 1999:19) Diskurssianalyysin avulla on tarkoitus pelkkien aiheiden luettelemisen sijasta tarkastella, millä erilaisilla tavoilla jostakin asiasta voidaan puhua tai kirjoittaa. Näitä erilaisia puhumisen tapoja voidaan kutsua diskursseiksi. (Burr: 1995: 174-175). Diskurssianalyysin validiteetti ja reliabiliteetti

muodostuvat tarkoituksenmukaisesti valitusta aineistosta sekä sisäisestä loogisuudesta eli argumentoinnin pitävyydestä.

Kuten edellä olevasta kuvioista voidaan todeta, kielenkäyttö tapahtuu aina kulttuurikontekstissa, mikä on tarpeen tiedostaa erityisesti tällaisessa tutkimuksessa, jossa pyritään havainnoimaan kielenkäytön kautta tapahtuvaa vallankäyttöä ja erilaisia asemia ja rooleja, joista käsin keskustelijat ottava kantaa käsillä oleviin asioihin. Kielenkäytöllään he kommunikoivat eli vaikuttavat toisiinsa tavoitteellisesti ja samalla kielenkäyttö ylläpitää ja luo merkityksiä, koska sanat ja lauseet sekä kielenkäyttö laajemminkin saavat merkityksensä käytössä. Näin ollen myös uutta opetussuunnitelmaa ja sen sisältöjä käytetään viestin välittämiseen ja vaikuttamiseen. Samalla sen merkityksestä neuvotellaan, joskin usein keskustelijoiden sitä täysin tiedostamatta. Tällaista merkityksestä neuvottelemista voidaan nähdä uutisartikkeleissa esimerkiksi puhuttaessa siitä, opettaako opettaja enää, vai onko kyseessä ohjaava mahdollistaminen, jossa oppilas on enemmän subjekti kuin objekti, tai puhuttaessa opetustilojen eli koulujen arkkitehtuurista: onko toivottavaa järjestää erilaisia ja eri tarpeisiin soveltuvia tiloja uuden opetussuunnitelman myötä, vai riittävätkö perinteiset käytävän varrella olevat huoneet edelleen myös uuden opetussuunnitelman mukaisesti opetettaessa.

Diskurssianalyysin piirissä nimitetään tarkastelun kohteeksi otettavia kuvauksia usein selonteoiksi (englanniksi account). Näin siksi, että tehtäisiin selvä eronteko sellaiseen lähestymistapaan, jossa aineistoa luetaan yksinkertaisesti kuvauksena siitä, millainen todellisuus (joko 'ulkoinen' tai 'mielen sisäinen' todellisuus) on. Selonteoillaan ihmiset tekevät toisilleen ymmärrettäväksi omaa itseään ja maailmaa. Selonteot eivät kuitenkaan ole riippumattomia sosiaalisesta maailmasta, vaan pohjautuvat niihin asioiden ymmärrettäväksi tekemisen tapoihin, merkityksiin, joita selonteon tekijä ammentaa maailmasta. Toisaalta selonteot ovat myös osallisena sen muotoilemisessa, millaiseksi maailma jatkossa ymmärretään eli millainen maailma (kulttuurisille toimijoille) on. (Suoninen 1999: 20)

Tässä työssä tarkastellaan siis selontekoja, joita ovat tehneet erilaisissa asemissa ja erilaisilla tarkoitusperrillä toimivat ihmiset. Selonteot käsittelevät uutta opetussuunnitelmaa ja sen toimeenpanoa eli toteuttamista ja näistä toteuttamistoimenpiteistä seuranneita tapahtumia ja niiden aiheuttamia reaktioita. Bahtinilainen dialogi tarkastelee samaa asiaa jonkin verran eri näkökulmasta, mutta yhtä kaikki selontekojen toisiinsa vaikuttavuuden huomioiden. Diskurssianalyysin arvokas ominaisuus on sen kohdistama huomio sanoilla ja puhetavoilla vaikuttamiseen eli vallankäyttöön.

Diskurssilla Suoninen tarkoittaa verrattain eheää merkityssuhteiden kokonaisuutta tai merkitysulottuvuutta, joka rakentaa todellisuutta tietyllä tavalla. Diskurssia käyttävät toimijat tekevät selontekoja, jotka pitävät yllä kulttuuria kolmella tavalla. Ensinnäkin, selonteot pitävät yllä niitä

konventionaalisia rakenteita, joiden noudattamista tai joista poikkeamista ne perustelevat. Toiseksi, selonteot pitävät yllä diskursseja, joihin viittaavat tai vetoavat vakuuttaakseen yleisönsä. Kolmanneksi, selonteot tuottavat monenlaisia vaikeasti pääteltävissä olevia symbolisia ja aineellisia seurauksia. (Suoninen 1999:21-22). Korostaakseen toimijan ja hänen ympäristönsä perustavanlaatuisuutta yhteen kietoutumista, diskurssianalyysi rajaa havaintoyksiköksi jotain laajempaa kuin yksilön: kulloisestakin tutkimusasetelmasta riippuen, vaikkapa tutkimustilanteen eli –kontekstin tai diskurssin.

Opetussuunnitelmasta käydyssä keskustelussa näitä selontekojen vaikutuksia ja kulttuurin pitämistä yllä voidaan tarkastella paitsi diskurssianalyysin ja bahtinilaisen dialogisuuden avulla, myös vaikeasti ratkaistavien ongelmien näkökulmasta, kuten edellisen lainauksen viimeinen virkekin antaa ymmärtää. Vaikeasti pääteltävissä olevat seuraukset ovat opetussuunnitelman laatijoille, käyttäjille, kohteille ja tutkijoille merkittäviä, vaikka näiden syy- ja seuraussuhteiden selvittäminen ja osoittaminen onkin haastava ja mahdotonta lähentelevä tehtävä. Tässä opetussuunnitelmasta käytyä keskustelua analysoivassa tutkimuksessa havaintoyksiköksi on rajattu diskurssi, tarkemmin sanottuna opetussuunnitelmasta keskustellessa käytetty diskurssi, joka tässä kontekstissa tarkoittaa suhteellisen eheää merkityssuhteiden kokonaisuutta opetussuunnitelmaa käsiteltäessä. Analysoitavassa materiaalissa diskurssin riippumattomuus yksittäisestä ihmisestä käy selkeästi ilmi esimerkiksi Opetushallituksen edustajien tai ammattiliiton edunvalvojien puheenvuoroista. Riippumatta yksittäisestä keskustelijasta, kannanotot ja perustelut ammentavat samasta lähteestä eli noudattava samanlaista diskurssia.

Suoninen kuvaa diskursseissa ilmenevää statuksen ja vallankäytön muototumista seuraavasti: Ensinnäkin hierarkkisesti ylempi voi viitata selonteissaan ja palautteissaan valta-asemaansa. Esimerkiksi lausuma ”Minun ikävä velvollisuuteni on määrätä...” on mahdollinen vain kyseisessä asiassa hierarkkisesti ylemmälle keskustelijalle. Toiseksi, sosiaaliset statukset otetaan usein sellaisina, ettei hierarkkisesti ylemmän tarvitse selitellä sanomisiaan tai muita tekemisiään samoissa määrin kuin alemman. Näin ollen molemmat vuorovaikutuksen osapuolet voivat olla tuottamassa epätasaista vallanjakoa orientoitumalla ikään kuin luonnostaan tällaiseen käytäntöön. Kolmanneksi, hetkellinen valta saattaa rakentua myös toimijan aktiivisuuden perusteella: toimija voi saada taidokkailla selonteilla tai vuorovaikutuskumppaniaan lisäselontekoihin houkuttelevilla palautteillaan painoarvoa muodollista sosiaalista statustaan enemmän. (Suoninen 1999: 30).

Tarkasteltavassa aineistossa avoimia omaan valta-asemaan viittaavia lausumia on tuskin lainkaan. Sitä voidaan selittää suomalaisella yhteiskunnalla, jossa valtaetäisyydet eli hierarkkisuudet ovat

muun maailman mittakaavassa suhteellisen pieniä, jolloin hierarkkisuutta korostavat lausumat saisivat tyypillisesti negatiivisen vastaanoton. Soinisen toisena tapana vallan ilmenemistä kertoma vähempi selittely on sen sijaan ilmiö, johon aineisto antaa hyvät mahdollisuudet pureutua. Korkeammassa asemassa eli rehtoreina, lääketieteen erityisasiantuntijoina tai Opetushallituksen virkamiehinä lausumansa ilmaisevat saattavatkin joutua perustelemaan sanomisiaan vähemmän kuin riviopettajat tai oppilaan vanhemmat. Myös kolmas eli selonteon taidokkuus vaikuttaa olevan merkittävä tekijä, koska Yle tuskin ottaisi artikkeleihinsa merkittäviin rooleihin vanhempia tai opettajia, joiden lausumat olisivat pelkkiä latteuksia tai hyvin epäselviä ilmauksia. Yhtenä merkinä taidokkuudesta voitaneen siis pitää jo valtakunnalliseen viestintämediaan merkittävään rooliin pääsemistä.

Suonisen mukaan mikään näistä kolmesta tai kaikki ne yhdessäkään eivät kuitenkaan välttämättä riitä toivottuihin päämääriin pääsemiseksi. Olennaista on hänen mukaansa (1999: 31) se, miten toiset ottavat selonteon vastaan. Vuorovaikutuskumppanimme ja yleisömme ovat toimintamme ja sitä koskevien selontekojemme sopivuustuomareita. Kyse on aina – suuremmassa tai pienemmässä määrin – epävarmasta prosessista. Tämäkin nivoutuu luontevasti bahtinilaisen dialogisuuden teemaan. Tätä Suonisen ilmaisemaan sopivuustuomarointia, vaikuttamispyrkimyksiä ja niiden aiheuttamia reaktioita tämäkin tutkimus tarkastelee. Kyse ei läheskään aina ole, eikä oikeastaan edes suurimmassa osassa tapauksista, vastahakoisten alamaisten käskyttämisestä tai manipuloimisesta, vaan enemmänkin pyrkimys hyvässä tarkoituksessa luota mahdollisimman luja yhteinen visio, suunnitelma, johon mahdollisimman moni, ideaalitulanteessa kaikki, joita asia koskee, olisivat sitoutuneet. Kun suunnitelmaan on sitouduttu ja toiminta etenee suhteellisen vähällä kitkalla, vallankäyttö saattaakin jäädä huomaamattomammaksi. Tämän, Ylen uutisartikkeleita tarkastelevan tutkimuksen suolana ja merkittävyttä nostavana tekijänä on näiden pienten ja suurempien konfliktitulanteiden havainnoiminen ja analysoiminen. Kuka tai ketkä yrittävät vaikuttaa keihin, millä keinoin ja millaisilla tarkoituksilla?

Uutisartikkeleissa on selkeästi havaittavissa pyrkimystä vaikuttaa opettajiin, vanhempiin, Opetushallitukseen ja yhteiskuntaan yleensä. Näiden syiden takia diskurssianalyysi sopii tämän uutisaineiston yhdeksi analyysityökaluksi Bahtinin kielen vaikuttavuuden teorian ja Salmisen muotoilemien kouluihin liittyvien ongelmien ohella. Bahtinin näkemys, jonka mukaan kaikki lausumat ovat osa lausumien ketjua, sopii yhteen diskurssianalyysin kielenkäytön kolmion eli kulttuurisuuden, merkityksen ja kommunikatiivisuuden kanssa. Kielenkäyttö on vaikuttamista ja vaikutetuksi tulemisen myöntämistä.

4. Kielitietoisuus

Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja käsittelee edellistä opetussuunnitelmaa laajemmin sekä kielitietoisuuden merkitystä että suomi toisena kielenä -opetuksen järjestämisen perusteita. Nämä ovat yhteydessä toisiinsa, koska S2-opetuksen kehittyminen on vaikuttanut kielitietoisuuden merkityksen kasvamiseen.

Kielitietoisuus on uuden opetussuunnitelman myötä noussut tärkeäksi opetuksen järjestämistä koskevaksi periaatteeksi ja se nähdään tärkeänä opettajien toimintaa ohjaavana periaatteena ja mahdollisuutena rakentaa yhteyksiä ihmisten yhteisöjen välille. Kielitietoisuuden opetuksen arvioidaan tukevan oppilaiden oppimista merkittävästi kaikissa opetettavissa aineissa ja siksi kielitietoisuuden omaksuminen ja harjoittaminen nähdään opettajille tärkeänä taitona.

Suomi toisena kielenä -opetus on noussut merkittäväksi tutkimusalaksi myös Suomessa, kun maahanmuuton myötä suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden määrä on kasvanut myös perusopetuksessa. Kielitietoisuus nähdään uudessa opetussuunnitelmassa yhtenä merkittävänä tekijänä S2-oppilaiden oppimisen vahvistamisessa, heidän integroimisessaan kouluun ja yhteiskuntaan laajemmin sekä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistämiseksi. Kielitietoisuus terminä saattaa kuitenkin olla vieras suurelle yleisölle ja siksi on perusteltua tutkia tiedotusvälineissä mahdollisesti tapahtuvaa tämän termin käyttöä, ja jos tätä termiä itsessään ei käytettäisi, silloin on tarpeen tarkastella niitä tapoja ja ilmauksia, joilla samasta asiasta keskustellaan.

Jyväskylän yliopiston koulutukseen liittyvää terminologiaa -sivusto² määrittelee kielitietoisuuden seuraavasti:

Kielitietoisuus (kielellinen tietoisuus) tarkoittaa tietoisuutta sekä kielen rakenteellisista että sen merkitykseen liittyvistä seikoista. Se viittaa siihen, miten yksilö tietoisesti havaitsee ja ymmärtää erilaisia kielellisiä yksiköitä (esim. sana, tavu, äänne), kielen välittämiä merkityksiä (esim. sanojen monimerkityksisyyttä) ja kielen käytön piirteitä (esim. murre-erot, kirjakielen ja puhekielen ominaisuudet jne.)

Tämä määritelmä kattaa paljon, mutta ei eksplisiittisesti huomioi eri kieliä puhuvien välisiä kohtaamisia ja tällaisista kohtaamisista herääviä kysymyksiä ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ja haasteita. Yleiselle tasolle luotu määritelmä ei myöskään ota kantaa pedagogiseen kielitietoisuuteen,

² <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/K>

toisin kuin uutta opetussuunnitelmaa käsittelevässä artikkelissaan Minna Harmanen (2013), joka puolestaan määrittelee kielitietoisuus-termiä näin:

Yksinkertaisimmillaan kielitietoisuuden voi nähdä [– —]yleiskielen käytön vaatimuksena, mutta syvällisemmin ajateltuna kielitietoisuus koulukontekstissa ei ole vain oikeakielisyyttä vaan laajempaa tietoisuutta ja tajua siitä, että jokaisessa oppiaineessa on oma tapansa käyttää kieltä ja esittää asioita. Eri oppiaineiden kielenkäyttötapoja voidaan koulussa tarkastella suhteessa toisiinsa, jolloin huomataan kunkin oppiaineen tyypilliset diskurssit ja kielelliset käytänteet. Kielitietoisuus on tietysti myös yksinkertaisesti kielen vaihtelun ja vivahteiden tajua.

Tämä opetuksen järjestämisen näkökulmasta muotoiltu määritelmä tarjoaa enemmän työkaluja pedagogiseen lähestymiseen. Yksinkertaisesti sanottuna eri oppiaineissa puhutaan ja kirjoitetaan erilaista kieltä. Tästä on tarpeen olla tietoinen, jotta ymmärtää viestin oikein. Kielitietoisuuden opetuksen järjestämisen teoriaan tuovat oman pohdintansa myös Aalto ja Tarnanen: Yleisesti voidaan puhua kielitietoisesta opetuksesta, joka tähtää eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin sosiaalistumiseen (Aalto ja Tarnanen 2015: 75). Tämän lähestymistavan kärki on konventioihin sosiaalistumisessa eli vakiintuneiden tapojen mukaan toimimisessa. Tavot, vakiintuneetkin, kuitenkin muuttuvat. Koulukin muuttuu, mistä yhtenä osoituksena on uuden opetussuunnitelman laatiminen ja sen mahdollisesti mukanaan tuomat muutokset opetuksen järjestämiseen. Alanen (2006: 11-12) toteaa, että kehityspsykologian näkökulmasta kielitietoisuutta on kaikki kielen tarkastelu, reflektointi ja arviointi. Kielitieto-termiä on puolestaan käytetty ilmaisemaan hiljaista tietoa, jonka avulla vuorovaikutus toimii, vaikka osallistujat eivät olisikaan tietoisia vuorovaikutuksen toiminnan yksityiskohdista. Tällaista hiljaista tietoa kutsutaan myös kielelliseksi kompetenssiksi. Kielitietoisuuden käsitteen kehittyminen ja nouseminen opetussuunnitelmassa merkittäväksi on sekin yksi osoitus ympäristön muuttumisesta.

Edellä olevassa lainauksessa kuvattu oppiaineiden tyypillisten diskurssien ja kielellisten käytänteiden huomaaminen havainnollistaa myös tämän työn metodologiaa ja uutisartikkeleiden analysointia. Opetussuunnitelmasta puhutaan lausujan taustasta riippuen tietyillä vakiintuneilla tavoilla, joiden esiin tuominen antaa mahdollisuuden niiden kriittiseen arviointiin, mikä on perustellusti, kuten Harmanen toteaa, kielitietoisuutta sekin.

Kielitietoisuuden käsitteen isäksi voidaan nimetä Eric Hawkins (näin on tehnyt esim. Svalberg 2016: 4), jonka tavoitteena oli käsitteen teoreettisen kehittämisen myötä vahvistaa oppilaiden kielitaitoa, lisätä kielten opiskelua ja purkaa ennakkoluuloja ihmisten ja ihmisryhmien väliltä. Hawkins näki kielen ja kielitietoisuuden keskeisenä kaikelle oppimiselle ja kaikille opittaville aineille. Hänen mukaansa on mahdollista luoda kielitietoisuuden avulla yhteyttä erilaisia taustoja omaavien ihmisten

välille sekä koulussa opittujen aineiden ja yhteiskunnallisten tapahtumien välille (Hawkins 1999: 124-125). Jo Hawkinsia ennen ajattelun, kielen ja oppisen välistä yhteyttä pohti myös Vygotski, jota myös Hawkins on käyttänyt lähteenään. Vygotskin mukaan kaikki ajattelu pyrkii yhdistämään jotakin johonkin, täyttää jotakin tehtävää, ratkaista jotakin ongelmaa (Vygotski 1982: 243).

Vygotskin mukaan lapsen sisäinen puhe kehittyy pitkällisten toiminnallisten ja rakenteellisten summautumisten myötä ja lapsen omaksumat kielelliset rakenteet muuttuvat hänen ajattelunsa perusrakenteiksi. Ajattelu kehitys riippuu kielestä, ajattelun välineestä sekä lapsen sosiokulttuurisesta kokemuksesta (emt. 104). Ajattelu ja kieli ovat avaimia tietoisuuden ymmärtämiseen. Tietoisuuden kehitys on yhteydessä sanan kehitykseen ja sana on välitön ilmaus inhimillisen tietoisuuden historiallisesta luonteesta (emt. 249). Vygotskin havainnon mukaan sanan merkitykset kehittyvät, sanojen merkitykset muuttuvat, joten myös ajatuksen suhde sanaan muuttuu (emt. 209). Näiden Vygotskin havaintojen pohjalta on pääteltävissä, että tiedostaminen vaatii sanoittamista. Sanoittaminen ja käsitteiden oppiminen tarjoaa työkaluja laajempien kokonaisuuksien ymmärtämiselle ja yksittäisten tehtävien tekemisille laajempaa teoriaa soveltaen, siis sekä induktiiviselle että deduktiiviselle päättelylle.

Vygotskin havainnon mukaan jokainen käsite on yleistys (emt. 196) ja kun lapsi ensimmäisen kerran oppii jonkin uuden sanan, johon liittyy tietty merkitys, sanan kehitys ei ole loppunut vaan vasta alkanut; se on ensin hyvin alkeellinen yleistys, ja kehityksen myötä lapsi siirtyy yhä korkeampiin yleistystyyppisiin ja saavuttaa lopulta aidon käsitteen vaiheen (emt. 154). Vaikka Vygotskin tekemää luokittelua aitoon ja vähemmän aitoon käsitteeseen voidaan perustellusti kritisoida, hänen huomionsa käsitteen ymmärtämisen kehityksestä on tarpeellinen pedagogista lähestymistapaa käyttävälle lukijalle. Kun oppilas oppii uuden sanan, uuden käsitteen, tämän uuden käsitteen merkitys muotoutuu käytössä, ja merkityksen vakiintuminen ja sen käyttöön harjaantuminen vaatii väistämättä toistoja ja erilaisia harjoitteita. Oppimisprosessi ei siis pääty käsitteen ensimmäiseen toistamis- tai edes käyttämiskertaan.

Agneta Svalberg on tutkinut oppimisprosessia EWL-termin avulla (*Engagement with language*). Olen suomentanut termin kielisitoutuneisuudeksi. Hän kuvailee kielen käyttöä ja kielen oppimista kolmijaottelun avulla. Hänen kuvauksensa mukaan kielisitoutunut kielenkäyttö tapahtuu kognitiivisesti, affektiivisesti ja sosiaalisesti. Prosessi voi kattaa kaikki alueet samanaikaisesti tai ulottua vain osaan em. alueista. Kielisitoutunutta oppijaa hän kuvaa toimijaksi ja kieltä objektiksi, joka on toisinaan myös väline. Kognitiivisesti kielisitoutunut oppija on huomiokykyinen, fokuoitunut ja itse tietoa konstruoiva; Affektiivisesti kielisitoutuneella oppijalla on positiivinen,

tavoitteellinen ja autonominen asenne objektia eli kieltä kohtaan; Sosiaalisesti kielisitetyn oppija toimii vuorovaikutuksellisesti ja aloitteellisesti. Svalberg toteaa, että ne oppijat, joiden kielisitetyn on helposti havainnoitavissa esimerkiksi puheliaisuuden takia, eivät välttämättä ole vahvimmin kielisitetyn ja enemmän oppivia kuin hiljaisemmat oppilaat, mutta toisaalta tilanne ei myöskään ole päinvastainen. (Svalberg 2016: 11). Ideaalitulanteessa Svalbergin kuvaamalla tavalla kielisitetyn oppilas toimii opettajan ja muiden oppilaiden rohkaisemana opetus suunnitelman kuvaamalla tavalla (POPS 2014: 320):

Kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina. Monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Se koostuu äidinkielen ja muiden kielten sekä niiden murteiden eritasoisista taidoista. Koulun kieltenopetuksen lähtökohdaksi on kielen käyttö eri tilanteissa. Se vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaisesta käytöstä sekä monilukutaidon kehittymistä.

Svalbergin luokittelu saattaa osoittautua toimivaksi sekä opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta tutkittaessa että oppilaiden kielitietoisuutta tarkasteltaessa ja arvioitaessa. Arvioitaessa yksilön suhtautumista kieleen, sen käyttöön, oppimiseen ja muuttumiseen eri näkökulmien käyttö antaa tarkastelulle laajuutta ja tekee arvioista ja mahdollisista väitteistä paremmin perusteltuja.

Tietoisuus kielen rakenteista on tärkeää, mutta tutkijat kiistelevät siitä, mistä kaikista kieliopin osa-alueista on tarpeen olla tietoinen. Esimerkiksi voidaan kysyä, mitä oppijoiden on syytä tietää puhutun kielen kieliopista. Puhutussa kielessä tapahtuu enemmän variaatiota kuin kirjoitetussa ja puhuttu kieli muuttuu jatkuvasti ja nopeammin kuin kirjoitettu kieli. Koska kieli muuttuu, kielitietoisuus ei voi olla jokin tietty vakiintunut sisältö, vaan tiedon sisältö muuttuu jatkuvasti. Tarpeellisten tietosisältöjen ennakoiminen on vaikeutunut, koska kieli muuttuu niin nopeasti. (Svalberg 2016: 12). Kielitietoisuuden on jatkuvasti muuttuva ja päivityttävä eli kielitietoisuuden opettajan on havainnoitava ympäristöään, toimittava vuorovaikutuksessa ja opittava itse, jotta he pysyvät kielitietoisena. Tietoisuus käsitteenäkin sisältää viittauksen aktiivisuuteen ja jatkuvaan havainnointiin. Koska ympäristömme muuttuu, meidän on tietoisina pysyäksemme kyettävä ylläpitämään tuoretta ja päivitettyä tilannekuvaa.

Kriittinen kielitietoisuus (*Critical Language Awareness*) on suuntaus, jossa huomion kärki on suunnattu merkitysten muodostumiseen ja näiden merkitysten seurauksiin kuten tiedon rakentamiseen. Kriittisessä kielitietoisuudessa merkitysten luominen ja ylläpito nähdään vallankäyttönä. Tällöin kriittisesti kielitietoinen yksilö ymmärtää, miten merkitysten ja tiedon rakentaminen vaatii työtä, jossa kielellisten valintojen kautta tietyt näkökulmat luonnollistetaan ja

nämä näkökulmat ja kielelliset valinnat ovat toimivat joillekin osapuolille epäedullisesti ja toisille puolestaan etuja tuoden. Kielellisillä valinnoilla on historiallista merkitystä ja ideologisia seurauksia. (Carpenter ym. 2015: 83).

Soveltuvan metakielen merkitys kriittisen kielitietoisuuden kehittämisessä on erittäin tärkeää, jotta kielestä ja semioosista eli merkitysten rakentumisesta on mahdollista keskustella ja ylipäättään niiden havaitseminen sekä tiedostaminen on paremmin mahdollista. Metakielen lisäksi huomiota on kiinnitettävä myös opettajien oppimista koskevaan epistemologiaan, joka sisältää oppiaineen kielen tietoista opiskelun, reflektion sekä pedagogiset strategiat, joiden avulla kielitietoisuus vahvistuu. Koululuokassa luotava diskurssi ja pedagogiset käytännöt muokkaavat kulttuurisia ja kielellisiä normeja. Kriittinen kielitietoisuus antaa teoreettista tukea oppilaiden arvostamiseksi monikielisinä ja paitsi annetun tiedon toistajina, myös potentiaalisina uuden tiedon luojina. Kriittisen kielitietoisuuden kehittäminen vaatii se tarkastelua, miten diskurssikäytännöt vaikuttavat oppilaan ja opettajan identiteettien rakentumiseen tiedon tuottajina ja käyttäjinä. (Carpenter ym. 2015: 95)

Oppiaineiden kielellisiksi suurimmiksi haasteiksi nousivat Aallon ja Tarnasen tutkimuksessa oppiainesanaston ja käsitteiden vaikeus ja määrä, laajasti ottaen ymmärtämisen haasteet, erityisesti luetun ymmärtämisen vaikeus sekä koe- ja tehtävävastausten ja erilaisten laajempien tekstien kirjoittaminen. Opettajaopiskelijat suhtautuvat myönteisesti oman oppiaineensa kielen käsittelyyn, mutta heidän oli vaikea mieltää työsarakseen esimerkiksi lukemisen opettamista. Kielellinen tulokulma omaan oppiaineeseen on osalle opiskelijoista vieras, puhumattakaan kielen ja sisällön integroinnista toisiinsa. Opettajakoulutuksen haasteena näyttääkin olevan kielen ja sisältöjen näkökulmien integroimisen kehittäminen tutkivalla otteella. Yli oppiainerajojen tapahtuva, ilmiöihin moninäkökulmaisesti keskittyvä neuvottelu ja opetuskokonaisuuksien rakentaminen näyttäisi olevan työtapana, jonka avulla kielitietoista aineenopetusta voitaisiin kehittää. (Aalto ja Tarnanen 2015: 83-87).

Aalto ja Tarnanen esittävät, että kielitietoisuuden aineenopetuksen tarve lienee aina ollut ilmeinen, mutta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntymisen ja koulujen monikulttuuristumisen ja -kielistymisen myötä sen merkitys on korostunut. Kielitietoisuuden aineenopetuksen tarpeen puolesta viestivät myös laajat oppimissaavutuksia ja nivelvaiheessa koulutuksesta toiseen siirtymistä koskevat tutkimukset, sillä niiden mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on keskimäärin valtaväestöä heikompaa varsinkin ensimmäisen mutta myös toisen sukupolven kohdalla. Varsinkin toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompi koulumenestys tulisi ottaa vakavasti ja pohtia koulun mahdollisuuksia ja kykyä tukea oppimista ja edistää lasten ja nuorten

kotoutumista kouluyhteisössä. Kielitaidon ja vahvan minäkäsityksen on osoitettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin ja tämän takia opettajan vuorovaikutuksellisuus ja kielellinen tietoisuus ovat keskeisiä tekijäitä oppimisen tukemisessa. (Aalto ja Tarnanen 2015: 73-75). Uusi opetussuunnitelma kuvaakin tavoitteita, joiden avulla näitä näkökohtia ohjataan ottamaan huomioon opetuksen järjestämisessä:

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. [– —] Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä. Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.

Tämän työn kannalta erityisesti lainatun katkelman lopussa mainittu ”jokainen aikuinen on opettamansa oppiaineen kielen opettaja” -normin kuvaus on tarkastelun ja kartoituksen arvoinen kysymys. Aineenopettajiksi opiskeleville tämän normin siirtäminen saattaa olla vaivattomampaa kuin pitkään alalla työskennelleille, mutta ilman tutkittua aineistoa päinvastainenkin voisi olla todellisuutta: voivatahan aineenopettajat havahtua kielen opettamisen tarpeeseen myös omien kokemustensa herättäminä.

Aineenopettajien pedagoginen kielitietoisuus on ollut tutkimusten kohteena, ja tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota opettajien käsityksiin kielestä ja kielen käyttämisestä sekä siihen, millaiset pedagogiset taidot opettajilla on tukea erilaisten oppilaiden oppimista. Tulosten mukaan opettajien tiedot toisen kielen oppimisesta ja heidän omien oppilaidensa kielitaidosta ovat usein puutteellisia, ja toisinaan opettajilta puuttuu myös tahto perehtyä oppilaiden kielitaitoon (Aalto ja Tarnanen 2015: 76). Näiden havaintojen valossa opettajien kouluttaminen on tarpeen jatkuvasti, ja uusi opetussuunnitelma tarjoaa siihen yhden mahdollisuuden.

5.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Kielitietoisuuden nouseminen opetussuunnitelmassa merkittävään rooliin johtunee osaltaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvamisesta perusopetusta antavissa kouluissa. Tämän takia on perusteltua tarkastella suomi toisena kielenä -opetuksen järjestämisen perusteita. Onnistuneesta kielitietoisesta opetuksesta hyötyvät toki kaikki oppilaat, koska tarkoituksenmukainen viestintä ja kielitaidon opettaminen on tarpeellista jokaiselle oppilaalle taustasta ja taitotasosta riippumatta. Matematiikan alalla oppilaiden on väistämättä kyettävä oppimaan ja operationalisoimaan tehtävien edellyttämät käsitteet menestyäkseen hyvin.

Uudessa opetussuunnitelmassa todetaan (POPS 2014: 61), että perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä³. Opetussuunnitelmassa kuvataan myös (s. 15-16), että perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Perusopetuksen tehtäväksi kuvataan myös eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. Lisäksi (s. 87-88) kaikkien oppilaiden opetuksessa on tarkoitus noudattaa yhteisiä, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia tavoitteita ja periaatteita. Oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuritausta ohjeistetaan ottamaan perusopetuksessa huomioon. Jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä on tuettava monipuolisesti. Oppilaita ohjataan tuntemaan, ymmärtämään ja kunnioittamaan jokaisen kansalaisen perustuslain mukaista oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin⁴.

Kielen oppimista on perinteisessä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tarkasteltu psykologisesti-kognitiivisena ja yksilöllisenä prosessina ja huomiota on kiinnitetty yksilön oppimistuloksiin ja oppimisprosesseihin. Lisäksi on pyritty ymmärtämään, millainen kielisyöte (*input*) parhaiten tukisi oppimista ja kielenoppijan valmiutta tuottaa kieltä (*output*). Nykyisin kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus kohdistuu yhä useammin sellaisiin mielekkäisiin ja kognitiivisesti haastaviin kielenkäyttötilanteisiin, joissa kieltä opitaan osallistumalla vuorovaikutukseen muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa. (Kalliokoski 2015: 4). Perinteinen tutkimusnäkökulma, jossa kielitaito ymmärretään oppiaineen sisällöstä irralliseksi kielisysteemin hallinnaksi, ei auta näkemään kielen roolia oppiainesisältöjen ja oppiaineiden käsitteiden oppimisessa ja osaamisen osoittamisessa. (Kalliokoski 2015: 7).

Kalliokosken esittämät toteamukset soveltuvat niin edistyneiden kuin vähemmän kieltä taitavien opetuksen järjestämiseen, niin matematiikassa kuin kaikissa muissakin aineissa. Opetus tapahtuu

³ Perusopetuslaki 30 § 1 mom. (642/2010)

⁴ Suomen perustuslaki (731/1999) 17 §

vuorovaikutuksessa ja kielitaidon näkeminen osana oppiaineen sisältöä auttaa oppilaita käyttämään kieltä tarkoituksenmukaisella tavalla. Edellä kuvattu opetussuunnitelman tavoite syrjäytymisen ehkäisemisestä ja tuen antamisella tukea tarvitsevalle edellyttää oppilaille suunnattua ymmärrettävää viestintää. Oppilaiden tarpeet ja kielitaito ovat erilaisia, ja siksi oppiaineen sisällön omaksumista tukevan opetuksen järjestäjän on kyettävä rakentamaan opetettava sisältö niin substanssin kuin kielen osalta ymmärrettävään muotoon. Sisällön ja kielen erottaminen kokonaan toisistaan on mahdotonta, koska sisältö välitetään kielen avulla.

5. Uutisartikkeleiden diskurssit

Työssä käytetään metodina tekstianalyysin lisäksi diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysissä tarkastellaan tekstistä nousevia diskursseja eli puhetapoja. Luettaessa tekstejä niiden tyylistä ja suhtautumisista eri näkökohtiin on mahdollista perustellusti havaita tiettyjä yhteneväisyyksiä, jotka kokonaisuutenaan muodostavat diskurssin. Esimerkiksi opetushallituksen edustajien kommentit ja näkökannat uuden opetussuunnitelman herättämään keskusteluun poikkeavat joiltain osin olennaisesti opettajien, vanhempien ja tieteellisten tutkijoiden esittämistä näkökannoista. Syitä puhetapojen erilaisuuteen ja näitä esiintyviä näkökohtia pohditaan tarkemmin tulevissa alaluvuissa.

Diskursseista ensimmäisenä esitellään moittiva diskurssi, koska uuteen opetussuunnitelmaan kriittisin ja negatiivisin äänenpainoin suhtautuvia näkemyksiä esiintyi Ylen uutisartikkeleissa jonkin verran enemmän kuin kehuva diskurssia. Lisäksi moittivaan luettava diskurssi on tyypillisesti aiheen julkisuuteen esille nostavaa, kun puolestaan uutta opetussuunnitelmaa puolustavan ja kehuvat näkemykset esiintyvät tyypillisesti jatkoartikkeleissa eli reaktiivisesti ja vastauksina, osana dialogia, jonka jonkin epäkohdan tai epäkohdaksi koetun aiheen nouseminen julkiseen keskusteluun on käynnistänyt.

5.1. Moittiva diskurssi

Moittivassa diskurssissa asiantuntijat, opettajat ja vanhemmat esittävät joko uutta opetussuunnitelmaa tai sen toteuttamista negatiivisessa valossa tarkastelevia mielipiteitä. Ylen uutisissa on sekä tieteellisistä ansioista asiantuntijoiksi nousseita, opettajien ammattijärjestön edustajia, opettajia että vanhempia, joiden asenne ja mielipiteet ovat uutta opetussuunnitelmaa kohtaan moittivia. On huomattava, että osa asiantuntijoista (esim. professorit 27.8.2019) pitää itse opetussuunnitelmaan onnistuneena, mutta näkevät ongelmien olevan enemmänkin toteuttamisessa kuin opetussuunnitelmassa.

Moitteita uusi opetussuunnitelma saa osin samoista asioista kuin kehujakin, mikä kertoo ongelman vaikeudesta (ks. Salmisen ilmaisemat vaikeat ongelmat kappaleessa 4). Moitteita saavat yhteisopettajuus ja inklusio, ristiriitaiset vaatimukset, oppilaiden jättäminen liian yksin, opettamisen väheneminen, arvioinnin epäselvyys, opettajien työmäärän lisääntyminen, oman tilan ja paikan

poistaminen oppilailta, suuret ja hälyisät opetustilat, resurssien riittämättömyys tavoitteisiin nähden, oppilaiden tasa-arvoisuuden heikkeneminen sekä oppimisen tulosten heikkeneminen.

Oppilaiden jättäminen liian yksin, vanhempien toimenpiteiden liian suuri merkitys lapsen koulumenestyksessä ja itseohjautuvuuden odottaminen liian varhain saavat kritiikkiä emeritaprofessori Liisa Keltikangas-Järviseltä Ylen artikkelissa 7.2.2018:

Lapset jakautuvat peruskoulun uuden opetussuunnitelman mukaan kahteen kastiin, voittajiin ja häviäjiin. --Opetussuunnitelmassa korostetaan lapsen itseohjautuvuutta. -- Enää ei puhuta tasa-arvosta, kuten aiemmin. --Nykyjärjestelmässä pärjäävät ne, joiden vanhemmat ovat koko ajan mukana lastensa koulunkäynnissä. --Peruskoulun opetussuunnitelmassa -- lapsille annetaan koulussa tavoitteita, mutta se miten niihin päästään, jää opettamatta. Opettajille ei anneta siihen riittävästi eväitä. -- Pojille tarjotaan yhä enemmän digitaalisia viihdykkeitä, kuten tietokoneella pelaamista. -- Poikien ongelman koulussa liittyvät keskittymiskyvyn, motivaation ja pitkäjännitteisyyden puutteeseen. Tällainen viihtymisen elementti ei lisää niitä. -- erot maahanmuuttajataustaisten lasten ja kantasuomalaisen välillä olivat suuria. --Siinä on ihan selvä yhteys, koska maahanmuuttajataustaiset eivät ole selvillä koululaitoksestamme, eivätkä osaa siksi ohjata lastensa koulunkäyntiä.

Keltikangas-Järvinen lienee nimekkäin uuden opetussuunnitelman moittija. Moittivaa diskurssia ilmaistaan siis tässä yhteydessä tarkastelemalla uutta opetussuunnitelmaa sellaisesta merkitysulottuvuudesta käsin, jossa opetussuunnitelma moitittava, vaikkakin mahdollisesti hyvässä tarkoituksessa laadittu. Moitteita ovat edellä olevassa lainauksessa esimerkiksi kuvaus kahdesta kastista, väite opettamatta jättämisestä, tasa-arvon puuttumisen kommentoiminen, väite siitä, että pärjääminen edellyttää uuden opetussuunnitelman myötä vanhempien kokoaikaista mukanaoloa, viihteen lisäämisen kritisoiminen sekä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden heikon menestyksen laittaminen koulujärjestelmästä tietämättömyyden piikkiin.

Tämän työn aineistossa esiintyvistä moittijoista Keltikangas-Järvinen on selkeästi perusteellisin, tai ainakin hän on saanut julkisessa keskustelussa laajimmin kriittisiä perusteitaan julki. Hänen mukaansa uusi opetussuunnitelma eriarvoistaa, koska oppilaat jäävät sen myötä liian yksin. Tällöin lahjakkaat pärjäävät, kuten myös ne, joiden vanhemmilla on riittävät resurssit tukea lapsiaan itseohjautuvuuden vaatimusten keskellä. Opetussuunnitelma nähdään siis Keltikangas-Järvisen ajattelussa syynä sille, että heikoimmilta otetaan käytännön opetuksessa pois resursseja, kuten opettamista ja tukea, sillä varjolla, että lapsia opetetaan itseohjautuvuuteen ja omaehtoisuuteen. Salmisen kuvaamien systematiikan ja spontaaniuden sekä pakon ja vapauden välisten jännitteiden olemassaolo on tässä ilmeistä. Keltikangas-Järvinen kritisoi liiallista viihteellistämistä, joka ei hänen mukaansa johda pidemmällä aikavälillä suotuisiin tuloksiin.

Implisiittisesti Keltikangas-Järvinen ilmaisee edellä olevassa lainauksessa myös kielitietoisuuden tarpeen. Hänen näkemyksenä mukaan nimittäin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompi menestys suomalaistaustaisiin verrattuna selittyy sillä, että he eivät ole selvillä koulujärjestelmästä. Selvillä olemiseen puolestaan tarvitaan hyvää kielitaitoa, jonka saavuttamiseen kaikilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailta ei ole ollut mahdollisuuksia.

Keltikangas-Järvisen lisäksi myös muut tiedeyhteisön edustajat ovat ottaneet kantaa uuden opetussuunnitelman toteutumiseen. Ylen haastattelussa professorit Juha Hakala, Kari Uusikylä ja Tuula Keinonen kertovat kriittisiä ajatuksiaan uuden opetussuunnitelman myötä kouluissa tapahtuneista muutoksista juuri samaan aihepiiriin eli odotuksiin ja lapsen itseohjautuvuuteen liittyen (Yle 27.8.2019):

oppilaille annetaan nyt enemmän vastuuta kuin he pystyvät kantamaan – – Lapsen harteille ei saa sysätä liikaa oppimisen painetta ja vastuunottoa – – Pysyvät rakenteet, pysyvät opettajat, jotka välittävät ja tuntevat oppilaan ja hyvät kaverit. Näiden päälle voidaan rakentaa opetussuunnitelman ajatuksia kuten itseohjautuvuutta ja ilmiöitä – –

Hakala, Uusikylä ja Keinonen ovat haastattelussa Lappeenrannassa tapahtuneen kohun ja lukuisten siitä kertovien uutisten jälkeen. Heidän näkemyksensä kouluissa tapahtuneista muutoksista on itseohjautuvuuden ja omaehtoisuuden osalta samankaltainen kuin Keltikangas-Järvisen: näitä taitoja odotetaan liian varhain ja sellaisilta koululaisilta, jotka eivät ole siihen vielä valmiit. Hakala jopa kertoo oman aikuiskouluttajakokemuksensa perusteella *nähneensä äärimmäisen harvoin aikuisiakaan oppijoita, jotka olisivat itseohjautuvia*. Tämäkin kommentti on nähtävissä epäsuorasti kielitietoisuutta käsittelevänä, koska luvussa viisi tarkastellun Svalbergin näkemyksen mukaan kielisitoutunut oppija toimii ideaalitulanteessa juuri opetussuunnitelman kuvaamalla tavalla, siis juuri Hakalankin kuvaamalla tavalla. Hakalakaan ei kuitenkaan eksplisiittisesti sano sanaa kielitietoisuus, vaikka käsitteleekin kannanotossaan kielitietoisuuteen sisältyviä asioita.

Näiden haastateltujen professorien kannanotoissa on yksi olennainen ero verrattuna Keltikangas-Järvisen kantaan. Kun Keltikangas-Järvinen näkee negatiivisten kehityskulkujen takana uuden opetussuunnitelman ja nimeää sen syypääksi heikentyneeseen tilanteeseen, nämä 27.8.2019 haastatellut professorit toteavat kylläkin samoja negatiivisia tapahtumia, mutta näkevät syyn eri tavalla. Heidän mukaansa opetussuunnitelma on hyvä, mutta toteutus ontuu eli on paikoin epäonnistunut. Tällöin syy epäonnistumista lankeaa opetussuunnitelman laatijoiden sijaan kouluille ja opettajille.

Kuukausia edellisiä professoreita myöhemmin haastateltavana on vuorostaan Turun yliopiston kasvatustieteen professori Erno Lehtinen, joka puolestaan kallistuu muita esillä olleita professoreita enemmän arvostelemaan myös itse opetussuunnitelman sisältöä (Yle 21.2.2020):

– – uudistusten taustalla on usein hyvä ajatus, toteutus ei ole aina kovin onnistunut. Uusi opetussuunnitelma on Lehtisen mukaan esimerkiksi ilmiöopetuksen, eli oppiainerajat ylittävän opetuksen suhteen melko väljä. – Se mahdollistaa sen, että jotkut tekevät liian pitkälle menevän tulkinnan. Siihen liittyy sellainen vaara, että aletaan nähdä oppiaineet jotenkin pahana asiana, mutta sitä ne eivät suinkaan ole. Samanlaisia väärintulkintoja liittyy Lehtisen mukaan oppilaiden itseohjautuvuuteen. Ajatus siitä, että lapset oppiva parhaiten, kun he etsivät tietoa oma-aloitteisesti, on vahvasti tieteeseen perustuva. Mutta: – Se ei ole opetusmenetelmä, vaan ilmiö, joka tapahtuu oppimisen osana. Se ei missään tapauksessa tarkoita sitä, etteikö opettaminen ole ihan keskeinen asia oppimisessa.

Lehtinen on ensimmäinen virassa oleva professori, joka kritisoi eksplisiittisesti opetussuunnitelman muotoiluja eli tässä tapauksessa sen väljyyttä ilmiöopetuksen ja itseohjautuvuuden kuvauksissa. Osasyynä tähän lienee keskustelun eteneminen Keltikangas-Järvisen kritiikistä ja vanhempien ja joidenkin opettajien turhautumisesta uuden opetussuunnitelman tuomiin, negatiivisiksi koettuihin muutoksiin. Lehtinen on siis bahtinilaisen dialogisuuden mukaan reagoimassa jo käytyyn keskusteluun ja diskurssianalyttisesti antanut selonteon, joka on aiheutunut aiemmista samaan aiheeseen keskittyneistä selonteista. Jossain määrin hän pyrkii luomaan synteetin opetussuunnitelman kritisoimisesta ja syyn langettamisesta yksinomaan opetussuunnitelmaa toteuttaville tahoille, kun hän moittii opetussuunnitelmaa paikoin liian väljäksi ja tulkintoja vääriksi. Opetussuunnitelma on tällöin jossain määrin epäonnistunut, mutta niin ovat sen tulkitsijat eli toteuttajatkin. Opettaminen-sanaa ja sen problematiikkaa tarkastellaan lähemmin kappaleessa 6.4.

Itä-Suomen aluehallintoviraston ylitarkastaja Kari Lehtola kiinnittää huomiota samaan aiheeseen kuin edellä mainitut professorit, mutta tekee sen oikeudellisesta näkökulmasta (22.8.2019):

– – neljän opettajan johdolla opiskelee noin 80 lasta. Kari Lehtola on huolissaan siitä, miten oppilaat pystyvät näin isoissa ryhmissä oppimaan kaiken tarvittavan. Hän pohtii oppilaan oikeusturvan toteutumista. Lehtola viittaa Suomen lakiin, jossa taataan kaikille yhdenvertaiset sivistykselliset oikeudet riippumatta siitä, missä tai millainen koulu on.

Ylitarkastajan tehtävänkuvaan kuulunevat juuri oikeudellisten näkökohtien huomioon ottaminen ja kannanotot niihin liittyviin asioihin. Tämänkin kannanoton voi nähdä jatkumona keskusteluun, jota on jo esitelty edellisissä lainauksissa. Sekä Keltikangas-Järvinen, kantaa ottaneet professorit, että Lehtola puhuvat samasta aiheesta ja paljolti samankaltaisesti. Yksittäisen oppilaan oppimismahdollisuudet, yhdenvertaisuus ja oikeusturva voivat olla vaarassa nykyisen

opetussuunnitelman toteuttamisen seurauksena. Kun järjestelmä on valtakunnallinen ja hyväksytty pitkällisen prosessin päätteeksi, sen kyseenalaistaminen ja muuttaminen on epäilemättä kuitenkin hidaskaikuteista toimintaa. Ongelman laajuudesta ja vakavuudesta on myös vaihtelevia näkemyksiä, kuten tulevissa luvuissa kerrottavat lainaukset ja huomiot havainnollistavat.

Opettajien ja rehtorien välillä on huomionarvoinen ero uuden opetussuunnitelman vaikutusta arvioitaessa:

Ylen opettajakyselyssä oli vastaajina 607 opettajaa ja rehtoria. – – Ylen kyselyssä uusi opetussuunnitelma saa kuitenkin opettajilta tyrmäyksen. Vain joka neljäs opettaja on sitä mieltä, että se edistää oppimista.

Kun kehuvassa diskurssissa 62 prosenttia rehtoreista näki uuden opetussuunnitelman auttavan oppimista, opettajista näin ajattelee vain joka neljäs eli 25 prosenttia. Yleensä opettajat ja rehtorit työskentelevät saman rakennuksen sisällä. Nyt mielipiteiden ero on niin suuri, että se herättää väistämättä lisäkysymyksiä. Miksi rehtorit ajattelevat samasta asiasta niin eri tavalla kuin opettajat, jotka näkevät luokassa arkiset tilanteet ja ovat päivästä toiseen oppilainen kanssa? Näkevätkö rehtorit oikein suurempia kokonaisuuksia ja laajemman kuvan, vai ovatko opettajat paremmin kiinni koulun arjessa ja todellisuudessa kuin johtamiseltaan vain harvoin luokkatilanteisiin ehtivät rehtorit?

Nämä ovat eräitä tämän pro gradu –tutkielman tärkeistä havainnoista ja lisäkysymyksistä, joihin toivottavasti jatkotutkimuksissa tartutaan. Myös metodologiset kysymykset on tietenkin huomioitava, saattaa olla että Ylen kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa oli valikoitunut vastaamaan nimenomaan siksi, koska heillä oli paljon moitittavaa ja mahdollisesti hiljainen enemmistö, joka ei vaivautunut vastaamaan kyselyyn, voi ajatella toisella tavalla. Tässä mainituksa ja toisessa Ylen kyselyssä 15.12.2016 annettiin palautetta myös liiasta vapaudesta, kiireen ja uupumuksen lisääntymisestä ja arvioinnin muuttumisesta:

Paljon lisätyötä – turhaa kokoustaamista – opettajat ovat väsyneitä siihen, että aikaa ei ole ollut riittävästi – – numeroarvostelusta on luovuttu kokonaan – lahjakkaille uusi OPS toimii – Oppiminen on liian vapaata ja itsenäisyyttä vaaditaan liikaa.

Kyselyiden analysoiminen on hankalaa, koska niiden luotettavuus on kyseenalaista. Yle on siteerannut opettajia, jotka ovat saaneet vastata kyselyyn anonymisti. Otoksen kattavuutta on tällaisessa tapauksessa mahdotonta todentaa ja vastakkaiset äänenpainot eivät ehkä saa ansaitsemaansa huomiota. Luotettavamman ja kattavamman menetelmän puuttuessa lienee kuitenkin perustelua todeta, että ainakin osalla opettajista on hyvin samansuuntaisia näkemyksiä kuin em. emeritaprofessori Keltikangas-Järvisellä. Lahjakkaiden pärjääminen ja heikkojen kärsiminen on nostettu ongelmana esiin niin monesti, että tähän kysymykseen on tarve uhrata tutkimuksen ja

valvonnan resursseja. Vaikka vasta aika eli tulevat vuodet näyttänevät suuremmalla varmuudella, miten asian laita on, tilanteen korjaaminen tulee olemaan vaikeaa, jos tämän argumentin mukainen tapahtumasarja todella on parhaillaan käynnissä.

Itseohjautuvuuden ja omaehtoisuuden odottaminen nuorilta sekä lahjakkaiden pärjääminen ja heikompien putoaminen kelkasta liittyvät laajempaan asiakokonaisuuteen ja kuten Salminen vaikeista ongelmista kertoessaan kuvasi, tällaista ongelmanytyhtiä lienee lähes mahdotonta ratkaista tieteellisinkään keinoin. Ongelma on syntynyt pitkän ajan kuluessa, siihen vaikuttaa hyvin monta eri tekijää ja syiden ja seurausten selvittäminen on työlästä. Paljon paikallisten käytänteiden muotoutumisesta riippuu myös päätöksentekijöistä, jotka laittavat uutta opetussuunnitelmaa täytäntöön eli antavat käytännön ohjeistuksia toiminnasta.

Opettajat kertovat myös työmääränsä lisääntyneen ja työmäärän lisääntymisen seurauksena väsymys ja uupumus ovat lisääntyneet. Paitsi työntekijöiden itsensä eli tässä tapauksessa opettajien, tämä ongelma on työnjohdollinen eli työnantajan ja rehtorien tai muiden työtä johtavien vastuulla ratkaista. Siksi on huomionarvoista, että aineistossa ei työnjohdon puolesta oteta juurikaan kantaa työmäärän lisääntymiseen, joskin Opetushallituksen edustaja toteaa kantanaan (ks. luku 5.3), että mitään lisäkuormaa opetussuunnitelmaan ei ole kirjoitettu.

Vanhemmat pääsevät myös ääneen paitsi Ylen tekemissä kyselyissä, myös erillisissä artikkeleissa, joista merkittävin on Lappeenrannassa tehty haastattelu perheestä, jonka oppilas on vaihtanut koulua ja perhe kertoi syyksi uudet opetusmenetelmät ja niiden aiheuttamat vaikeudet keskittymisessä ja oppimisessa. Artikkelin herätti runsaasti keskustelua, sen jälkeen julkaistiin useita seuranta- ja uutisartikkeleita samasta aiheesta eri näkökulmilla ja monia asiantuntijoita löytyi kommentoimaan koulujen viime vuosien muuttumista. Artikkelin 15.8.2019 oli otsikoitukin provosoivasti ”*Koulu aloitti huippumodernin opetuksen, jossa opettajat päivystävät "torilla" ja lapset opiskelevat yksin – jo useampi lapsi vaihtamassa koulua*”.

Provosoivaksi otsikoinnin tekee ensinnäkin väite siitä, että lapset opiskelevat yksin. Vaikka lapset tekisivät vain osan aikaa itsenäistä työtä, väitteen esittäjä voisi silti argumentoida, että lapset on jätetty liian yksin. Toiseksi opetuksen kuvaaminen huippumoderniksi samalla kun tästä huippumoderniudesta seuraa useamman lapsen koulunvaihtamissuunnitelma luo epäilemättä lukijalle mielikuvan siitä, että huippumoderni opetus ei ole ollut kaikkien kannalta onnistunutta. Vanhempien kommentteissa tulee esille myös huoli kaikille yhdenvertaisen koulutuksen epäonnistumisesta: ”*Itsenäisyyteen perustuva opetusmenetelmä alakouluikäisille lapsille on todella eriarvoistava*”.

Samassa artikkelissa oppilaiden vanhemmat kritisoivat koulua opettamisen laiminlyömisestä, liian suurista ryhmistä, koulun arkkitehtuurista ja oppilaiden jättämisestä liian yksin (15.8.2019):

Koulurakennus on jaettu neljäksi kokonaisuudeksi niin, että jokaisessa soluksi kutsutussa yksikössä opiskelee noin 80 alakouluikäistä lasta. Solun oppilaat jaetaan välillä pienempiin, ikäryhmien mukaisiin ryhmiin, välillä kaikki työskentelevät yhdessä ryhmässä. – – Aino Piironen ja hänen vanhempansa ovat sitä mieltä, että koulu oli epäonnistunut ydintehtävässään, Ainon opettamisessa. Heidän mukaansa koulun uudenaikainen oppimisympäristö vaikeutti opettamista ja häiritsi opinhaluisen lapsen mahdollisuuksia oppia. "Mitä ihmeen vikaa oli tavallisessa pulpetti-luokkahuoneessa, että niistä piti/pitää luopua?"

Tämä Pontuksen koulurakennus on suunniteltu nimenomaan uutta opetussuunnitelmaa silmälläpitäen (Yle 20.8.2019). Suurissa ryhmissä Ainon on hänen vanhempiansa mukaan vaikea keskittyä, etenkin kun omaa vakituista tilaa tai pulpettia ei ole. Koulujen alkamista aamuisin Aino kuvaa artikkelissa kaaokseksi, mikä kertonee ainakin hänen osaltaan jonkinlaisesta turvattomuudesta.

Sikäli pulpetin kaipaaminen takaisin on argumentti, joka saa tukea luvussa 7.3 tarkemmin kuvatuista lääketieteen asiantuntijoiden julkisista kannanotoista ja ne ovat merkittävä signaali samaan suuntaan kuin Keltikangas-Järvisen argumentti lahjakkaiden menestymisestä ja heikompien jäämisestä ilman tarvitsemaansa opetusta. Vähimmilläänkin nämä argumentit jättävät epäilyksen siitä, että jotain on vialla. Tällainen valtakunnallinen kirjoitus tunteita herättävästä ja laajasti kiinnostavasta aiheesta muodostaa varmasti painetta Lappeenrannassa opetuksen järjestävälle taholle ja laajemminkin koko Opetushallitukselle, mistä kertoo myös Opetushallituksen pääjohtaja Olli-Pekka Heinosen kannanotto, jota tarkastellaan perusteellisemmin luvussa 7.4. Nämä kannanotot ovat selkeitä osoituksia Bahtinin kuvaamasta dialogisuudesta, jossa keskustelijat eivät välttämättä ole olleet suoraan keskenään yhteydessä, mutta he keskustelevat keskenään välillisesti, Ylen uutisten tarjoaman alustan avulla.

Pontuksen koulua käsittelevässä artikkelissa 15.8.2019 kerrotaan myös useiden muiden oppilaiden vaihtaneen koulua samasta syystä oppimisrauhan saavuttamiseksi. Mielenkiintoiseksi tapahtumien kehityskulun tekee myös se, että kaksi vuotta aiemmin Yle oli julkaissut myönteisesti juuri avattuun kouluun suhtautuvan artikkelin (Yle 10.8.2017). Jälkimmäinen, vuonna 2019 julkaistu artikkeli synnytti useita jatkoartikkeleita, paljon keskustelua ja myös opetushallituksen pääjohtaja otti tapaukseen epäsuorasti kantaa (ks. luku 5.3).

Pontuksen koulu –valmistui 2017 – Uudisrakennuksen arkkitehtuuri on suunniteltu tukemaan samana syksynä käyttöön otetun uuden opetussuunnitelman tavoitteita. Tavoitteissa korostuvat ilmiöoppimiseksi kutsuttu pedagogiikka ja koululaisten

itseohjautuvuus. Koulurakennus on jaettu neljäksi kokonaisuudeksi niin, että jokaisessa soluksi kutsutussa yksikössä opiskelee noin 80 alakouluikäistä lasta. Solun oppilaat jaetaan välillä pienempiin, ikäryhmän mukaisiin ryhmiin. – – -Koulupäivän alku oli kaoottinen – Pontuksen koulusta on tehty Etelä-Suomen aluehallintovirastoon neljä kantelua

Lainaus kertoo, että uudella opetussuunnitelmalla todellakin on käytännössä ja arjessa näkyviä vaikutuksia. Paitsi tässä Lappeenrannan koulussa, myös monissa muissa vastikään rakennetuissa uusissa kouluissa on pyritty tekemään mahdolliseksi työskentely myös perinteisestä suorakulmion muotoisesta luokkahuoneesta poikkeavassa tilassa, sekä suuremmassa että pienemmässä kuin aiemmin. Tämä vaatii omaehtoisuutta ja itseohjautuvuutta, mikä on osoittautunut vaikeaksi artikkelin päähenkilölle, joka joutui vaihtamaan koulua ja mitä ilmeisimmin myös muille, koskapa tästä koulusta on tehty useampi kantelu aluehallintovirastoon.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen ei kuulu vastata, onko arkkitehtuuri onnistunut vai ei, eikä myöskään tarkastella eri kouluissa eri tavoin toteutettua opetussuunnitelmaa, mutta jatkokysymysten nostaminen esiin on olennainen osa tätä työtä, ja nämä kysymykset ovat sellaisia, joihin on erittäin suotavaa tarttua tarkemman tiedon saamiseksi.

Lappeenrannan vs. opetustoimenjohtaja käyttää em. Pontuksen koulua käsittelevässä artikkelissa (2019) vastatessaan samaa metodologia kuin seuraavassa luvussa tarkemmin analysoitava Opetushallituksen edustajat: koulun toiminta on hyvää, viestinnässä ja vanhempien ymmärryksessä on puutteita:

vs. opetustoimenjohtaja Anu Liljeström on pahoillaan, että perheet ovat päätyneet kantelemaan opetuksesta. Hän arvelee vanhempien tyytymättömyyden kielivän siitä, ettei ole riittävän selkeästi selitetty, miten ja miksi opetustapa on muuttunut. Muutos ei ole lapsille läheskään yhtä vaikea kuin mitä se on heidän vanhemmilleen. – Pontuksen koulu on saanut lasten vanhemmilta runsaasti myös kiittävää palautetta –

Opetustoimenjohtaja näkee siis koulun opetustoiminnan olevan moitteetonta, ainoastaan tiedotus vanhemmille on ollut puutteellista. Tämän näkökulman erikoisuus on siinä, että useampi lapsi on kokenut kärsineensä uusista menetelmistä. Ehkä hänen näkemyksensä voidaan selittää siten, että lapset ovat kärsineet, koska vanhemmat eivät ole olleet tyytyväisiä eli jollakin tapaa vanhempien asenne on heijastunut lasten koulunkäyntiin ja koulumenestykseen.

Myös arkkitehtuurin kritisoiminen on osa moittivaa diskurssia. Arkkitehtuuri nähdään samassa artikkelissa ongelmaksi keskittymisen ja opiskelutilan riittävän rauhallisuuden takaamisessa:

Keskittyminen ja työrauha ovat isoissa, avoimissa tiloissa aina vaikea kysymys, uskoo OAJ:n työelämäasiamies Riina Länsikallio. – – Uusi opetussuunnitelma ei Länsikallion

mielestä edellytä näitä avoimia luokkatiloja. – Kyse on neliöiden säästämisen halusta eli kiinteistökustannusten saamisesta minimiin, Länsikallio katsoo.

Arkkitehtuuri ja uudet tilaratkaisut saavat osakseen kehuja seuraavassa, uudesta opetussuunnitelmasta positiivisempia näkemyksiä tarkastelevassa kehuvan diskurssin luvussa. Tämän luvun käsittelemät puhetaivat on lausuttu eri näkökulmasta, sillä tästä toisesta näkökulmasta katsottuna kyse onkin oppimisrauhaa häiritsevistä ja yhdenvertaisuutta uhkaavasta rahan liiallisesta säästämisestä.

Kiittävän palautteen mainitseminen tässä Ylen haastattelussa ei ole sikäli vakuuttava argumentti, että aineistossa on lukuisia mainintoja siitä, että lahjakkaat kyllä pärjäävät ja menestyvät. Jos olisi näin, että uusi opetussuunnitelma todellakin siivittää lahjakkaat menestykseen, mutta heikot kärsivät ja menestyvät merkittävästi huonommin kuin aiemmin, silloin runsaskaan kiittävä palaute ei ole riittävä peruste toiminnan jatkamiselle samalla tavalla.

5.2. Kehuva diskurssi

Uuteen opetussuunnitelmaan ja sen mukanaan tuomiin muutoksiin kohdistuu sekä kehuja että moitteita. Niitä esittävät niin asiantuntijan asemaan päässeet arvovaltaiset henkilöt kuin riviopettajat ja -vanhemmat, joiden sanomisia ei kohdella samalla arvostuksella kuin asiantuntijuuden etuoikeudella kommentoitujen näkemyksiä. Kehuja saavat itseohjautuvuuden painottaminen, opettajan vapaus opetussuunnitelman soveltamisessa, yhteistyön ja yhteisopettajuuden lisääntyminen, inklusion painottaminen, arvioinnin muuttuminen numeropohjaisesta enemmän jatkuvaksi ja sanalliseksi, pyrkimys ääripäiden hillitsemiseen, tekniikan ja koodauksen lisääntyminen, ajattelun ja oppimisen taitojen nimeäminen sekä oppimisen parantuminen opetussuunnitelman myötä.

Asiantuntijuus on jossain määrin abstrakti ja hankalasti määriteltävä termi, mutta siihen vaaditaan jonkin ryhmän eli yhteisön tunnustaminen eli näiden tämän ryhmän edustajien myöntymys ja yhtyminen näkemykseen, jonka mukaan joku on asiantuntija jossain tietyssä aiheessa. Kasvatus- ja koulutuskeskustelussa asiantuntijoita ovat usein tieteellisesti ansioituneet henkilöt, kuten professorit tai tohtorit. Asiantuntijoita tarvitsevat niin lainsäätäjät, opetussuunnitelman laatijat kuin tämän pro gradu –tutkielman aiheena olevien uutisten kirjoittajat eli tiedotusvälineet, tässä tapauksessa Yle. Uutista tehtäessä sen merkittävyys ja vaikuttavuus kasvavat, kun mukana sitä tekemässä ja

kommentoimassa on asiantuntija tai asiantuntijoita. Uutisarvoa nostavat myös ristiriitaisuus ja erilaiset näkemykset käsiteltävästä aiheesta, minkä vuoksi toimittaja saattaa kysyä joko samaan uutiseen tai monien uutisten ketjuun näkemyksiä eri tavalla asian näkeville asiantuntijoilta.

Kehuvassa diskurssissa uuteen opetussuunnitelmaan suhtaudutaan pääosin myönteisesti. Eräs esimerkki on Ylen uutinen 21.8.2019, jossa Nilsiän yhtenäiskoulun kaksi opettajaa iloitsee yhteisopettajuudesta ja inklusiosta:

Annamme toisillemme energiaa ja iloa. – –Uudenlaisista opetusmenetelmistä yhteisopettajuus on kasvattamassa suosiotaan. – Erityisesti yhteisopettajuuden on koettu tuovan helpotusta inklusioon eli erityisoppilaiden tuomiseen yleisopetuksen luokkaryhmiin.– –Suuria opetusryhmiä on paljon kritisoitu, mutta opetuslalla siinä nähdään paljon hyvää.

Sekä suuret luokkaryhmät, yhteisopettajuus että inklusio ovat yleistyneet jo ennen uuden opetussuunnitelman ottamista käyttöön ja jossain määrin uuden opetussuunnitelman muotoilussa onkin lähinnä todettu vallitseva käytäntö eli tämän toiminnan tapahtuminen. Lisäksi uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan ilmiöoppimista eli eri oppiaineita yhdistäviä monialaisia kokonaisuuksia, joka luo tarpeen entistä aktiivisemmalle ja näkyvämmälle yhteistyölle opettajien välillä, vaikka se ei aina tapahtuisikaan samassa suuressa luokkatilassa toimimalla, kuten uutisen esimerkissä.

Moittivassa diskurssissa esille tuotu Pontuksen koulu ja siellä havainnoidut haasteet perinteistä opetusta monimuotoisemmaksi, omaehtoisemmaksi ja ilmiöpohjaisemmaksi muokattaessa ovat saaneet bahtinilaisittain dialogiseksi katsottavan vastineen myöhemmässä Ylen uutisartikkelissa (04.12.2019):

Koulut esittelevät nyt Youtubessa modernia opetusta, josta nousi syksyllä kohu: "Vanhemmilla on hämmennystä, että mitä siellä tapahtuu" Uusi opetussuunnitelma ja koulutilat ovat herättäneet paljon kysymyksiä vanhemmissa. Nyt koulut vastaavat kysymyksiin esittelemällä tilojaan videoilla. – – Lappeenrannan kaupunki on tilannut videon Pontuksen koulusta, jonka uuden opetussuunnitelman mukaiset tilat ja opetustyyli ovat olleet julkisessa keskustelussa ja herättäneet myös arvostelua.

Tämän reaktion voidaan perustellusti katsoa olevan pääasiassa julkisuuden aiheuttama, koska ilman Pontuksen koulun saamaa mediahuomiota tällaisen esittelyvideon tilaaminen olisi huomattavasti epätodennäköisempää. Nämä esittelyvideot puolestaan ovat nähtävissä osana positiiviseen eli kehuvaan näkökulmaan pyrkivää diskurssia, koska ei ole tarkoituksenmukaista teettää videoita oman kunnan koulutuksesta moittivassa tarkoituksessa, vaan enemmänkin markkinointimielessä, tässä tapauksessa ilmeisesti niitä ei-toivottuja reaktioita liennyttämään, joita negatiivinen julkisuus on ainakin vanhemmissa aiheuttanut. Tähän viittaavat sekä kohta "vanhemmilla on hämmennystä" että

suoraan ilmaistu arvostelun ilmeneminen. Esittelyvideot itsessään eivät kuulu tämän tutkimuksen aineiston piiriin, siksi niiden sisältöä ei tulla tarkastelemaan muulla tavoin kuin arvioiden edellä käsiteltyjen kuvausten perusteella niiden sisältävän positiivisia näkemyksiä järjestettävästä opetuksesta.

Uuteen opetussuunnitelmaan liitetäänkin negatiivisten odotusten lisäksi myös paljon positiivisia odotuksia. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen alueen kohdat ajattelemaan ja oppimaan oppiminen saivat kiitosta toimittajalta, joka oli haastatellut kahta asiantuntijaa (29.3.2017):

Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen.

Kyseenalaista tässä muotoilussa on uuden opetussuunnitelman implisiittinen vertaaminen vanhaan niin, että uudessa nähdään paljon hyvää ja vanha jätetään hiljaisesti omaan arvoonsa. Edellä oleva sitaatti antaa ymmärtää, että edellisen, vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan oppilaita ei olisi ohjattu käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa näihin samoihin tavoitteisiin päästäkseen. Tässä, kuten muissakin artikkeleissa jää näyttämättä toteen näihin tavoitteisiin pääseminen, mikä on luonnollisesti ymmärrettävää. Olisi toisaalta kohtuutonta vaatia, että vasta hiljattain käyttöön otetun opetussuunnitelman toteutumista ja tuloksia olisi jo nyt arvioitavana.

Tässä em. uutisartikkelissa haastateltavat asiantuntijat ovat argumentoinnista ja vuorovaikutuksesta väitöskirjansa tehnyt oululainen rehtori sekä Opetushallituksen opetusneuvos, jonka mukaan opetussuunnitelma todella on muutos aikaisempaan ja joka liittyy argumentointitaitojen lisäksi muitakin odotuksia uuteen opetussuunnitelmaan:

Kyllähän tässä selkeästä näkökulman vaihdoksesta on kyse: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksittäisten opetuksen sisältöjen sijaan korostetaan oppiaineiden tavoitteita ja kaikissa oppiaineissa karttuvaa laaja-alaista osaamista, joka osa-alueita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä monilukutaito ja joihin molempiin kuuluvat argumentaation sekä arvioinnin taidot.

Opetushallituksen edustajan näkemys näyttää olevan ristiriidassa Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen professori Tuula Keinosen näkemyksen kanssa, joka toteaa (27.8.2019), että *se ei eroa paljokaan edellisestä opetussuunnitelmasta*. Keinosen mukaan myös *opettajat voivat hyvinkin vapaasti soveltaa opetussuunnitelmaa*. – *Niinhän se aina on ollut*. Keinonen siis näkee opetussuunnitelman väljänä raamina, jota opettaja soveltaa vapaasti harkintansa mukaan. Toisaalta heti perään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen professori Juha T. Hakala sanoo, että *viimeisin*

opetussuunnitelma on hyppäys toisen tyyppiseen ajatteluun, kun painotetaan toiminnallisuutta, ilmiöpohjaisuutta ja digiharppausta. Mitä ilmeisimmin Hakala siis näkee opetussuunnitelman paljon suurempana muutoksena kuin Keinonen ja mahdollisesti myös vähemmän väljyyttä jättävänä kuin Keinonen.

Kasvatustieteen professorit jos ketkään lienevät selvillä uuden opetussuunnitelman sisällöstä ja sen käytännössä odotettavista vaikutuksista. Siksi on mielenkiintoista, että näkemykset eroavat niin paljon. Se tietenkin kuuluu tieteelliseen keskusteluun ja perustellut erilaiset mielipiteet antavat mahdollisuuden tarkastella ilmiöitä eri näkökulmista. Nyt perusteet jäävät kuitenkin, ilmeisesti julkaisuformaatin ja toimittajan haastattelukysymysten takia, kovin suppeiksi. Hakalan mukaan painotetaan toiminnallisuutta, ilmiöpohjaisuutta ja digiharppausta, ja Keinosen mukaan uusi opetussuunnitelma on edellisen kaltainen ja jättää opettajalle paljon väljyyttä.

Nämä professorien ilmaisemat ajatukset antava aiheen epäillä, että opetussuunnitelma ei ole erityisen selkeä, koska sen sisältö voidaan korkeasti koulutettujen ja asiaan työnsä puolesta perehtyneiden ihmisten toimesta ymmärtää hyvin eri tavoilla. Kritiikistä huolimatta samassa artikkelissa haastateltu emeritusprofessori Kari Uusikylä pitää uutta opetussuunnitelmaa hyvänä. – *Kyse ei ole opetussuunnitelman huonoudesta vaan siitä, miten sitä on tulkittu.* Samaa diskurssia käytetään Opetushallituksen edustajien puheenvuoroissa (ks. luku 7.3).

On kuitenkin syytä kysyä, kenen vastuulla opetussuunnitelman selkeys ja oikea tulkinta ja ymmärtäminen on. Jos opetussuunnitelma ymmärretään jatkuvasti eri tavoilla ja siinä tehdyt linjaukset johtavat erilaisiin toimintatapoihin, myös opetussuunnitelman laadinnasta ja toimeenpanosta vastaavat tahot ovat vastuussa tästä. Nyt vastuu väärinymmärryksistä vieritetään alemmas hierarkiassa. Toisaalta ehkä professorien ja muiden asiantuntijoiden erilaiset näkemykset ja ymmärrys aihepiiristä selittyy myös ongelmien vaikeudella, joista luvussa 3.2 on keskusteltu. Monimutkaiset ongelmat ovat sellaisia juuri siksi, ettei niiden syitä ja seurauksia kyetä yksiselitteisesti mittaamaan ja niiden vaikutuksia on vaikea arvioida.

Rehtorien näkemyksen mukaan uusi opetussuunnitelma vaikuttaa olevan suhteellisen onnistunut, toisaalta, kuten seuraavassa luvussa käy ilmi, opettajien näkemys on paljolti toisenlainen. Artikkelissa haastateltu rehtori toteaa mielenkiintoisesti, että alakoulussa uusi opetussuunnitelma toimii paremmin (Yle 21.1.2019):

62 prosenttia kyselyyn vastanneista rehtoreista oli sitä mieltä, että uusi opetussuunnitelma auttaa oppimista.

Riihikallion koulun rehtori Harri Saramola – –: Opetussuunnitelma on tehty alakoululähtöisesti. Siellä uusien asioiden kokeilu on helpompaa, koska luokanopettaja vastaa lähes kaikista oppitunneista

Rehtorien ja opettajien välisiä näkemyseroja käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa. Alakoululähtöisyyteen viittaaminen on ainoa koko tarkasteltavassa aineistossa ja se nostaa esiin yhden mahdollisen jatkotutkimusaiheen. Onko uuden opetussuunnitelman käyttämisessä, hyödyntämisessä ja toimivuudessa eroja ala- ja yläkoulujen välillä? Onko tilanne samanlainen, jos kyseessä ovat erilliset alakoulut ja yläkoulut sen sijaan, että kyseessä olisi yhtenäiskoulu? Nämä kysymykset ovat tämän työn ulkopuolella, mutta ne on syytä ottaa huomioon mahdollisia jatkotutkimuksia suunnitellessa.

Vanhemmilta kysyttäessä uutta opetussuunnitelmaa toteuttavia kouluja kehutaan seuraavasti:

Te haluatte kehittyä ettekä halua polkea paikallaan. Tsemppiä! – – Ilman itseohjautuvuutta ja omaehtoista luovaa ajattelua emme pysty ratkaisemaan tulevaisuuden megalomaanisia ongelmia.

Näissä kehuissa vanhempien kommentoissa kehitys nähdään positiivisena asiana, vaikka kehitystä ei sen tarkemmin määritelläkään, muuten kuin viittaamalla paikallaan pysymisen ilmeiseen haitallisuuteen. Toinen, itseohjautuvuutta kehuva mielipide on mielenkiintoinen, koska siinä itseohjautuvuus nähdään tulevaisuuden kannalta välttämättömänä taitona yhdessä omaehtoisen ongelmanratkaisukyvyyn kanssa.

Myönteisesti uutta opetussuunnitelmaa kommentoiviin opettajiin ja rehtoreihin liittyvät Vimpelin Aapiskujan koulun 40 opettajana ollut Ylisuutari sekä koulun rehtori Jaatinen (Yle 26.8.2019):

Uudessa opetussuunnitelmassa oppikirjaa ei enää kahlata kannesta kanteen. Yksittäisiin asioihin on lupa pysähtyä ja siihen riittää se, että oppilaat kiinnostuvat. Sen jälkeen yksittäisiä asioita voidaan tutkia ja syventää. – Eli jokaisessa tilanteessa myös opettaja on oppijan roolissa sekä yksittäinen oppilas voi olla oppijan ja auttajan roolissa, kuvaa rehtori Jaatinen. Koulu on vuosikymmenten aikana kokenut suuren muutoksen. Sen on huomannut myös Ylisuutari, joka valmistui opettajaksi vuonna 1980. – Silloin kun aloitin, aika lailla kaikki pantiin yhteen muottiin. Jokaisen piti oppia ne tietyt asiat vaikka sitten päätä seinään lyöden. Nyt voidaan joustaa, jokaisen oppilaan kohdalla on tavallaan oma Ops.

Tässä lainauksessa on mielenkiintoista sen sisältämät kannanotot Vitikan luvussa 3 kuvaamiin produktio- ja prosessiopetussuunnitelmiin. Toisena huomiona on todettava, ettei tämäkään lainaus vastaa aiemmin esillä olleeseen kritiikkiin, jonka mukaan uusi opetussuunnitelma kyllä sopii osalle, mutta heikoimpien tukemisessa sen sisällöt ja toteutumismuodot jättävät toivomisen varaa. Sekä rehtorin että opettajan kommentoissa vaikuttaa opetussuunnitelmasisältöjen muuttuminen prosessia painottavaksi.

Prosessiopetussuunnitelmassa tärkeämpää on osallistuminen ja osallistaminen, ei lopputulos, ja myös omaleimaisuus ja monimuotoisuus ovat sallitumpia yhdenmukaisuuden painottamisen sijaan. Näin ollen opettajan muotoilut ”jokaisella oppilaalla on tavallaan oma ops” ja ”kaikki pantiin yhteen muottiin” ovat selkeä osoitus opetustapojen ja myös koulujen toimintakulttuurien muuttumisesta. Myös oppikirjojen käyttäminen valikoivasti, oppilaiden kiinnostuksen mukaisesti, kertoo samasta ilmiöstä.

Mitä ilmeisimmin positiiviseksi tarkoitettu sitaatti, joka sisältää myös aiheen kritiikkiin ja herättää kysymyksiä, esitetään artikkelissa, joka on julkaistu 27.1.2020. Sitaatin lausujaa ei kerrota, joten se saattaa olla toimittajan omaa ajattelua tai jonkun artikkelissa esiintyvän haastateltavan lausuma, jonka esittäjää toimittaja ei ole yksilöinyt.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön porrastetusti eri vuosiluokilla syksystä 2016 lähtien, pyrkii hillitsemään omalta osaltaan ääripäiden muodostumista matemaattisten taitojen suhteen.

Oletettavasti sitaatin esittäjä pyrkii ottamaan kantaa ja huomioimaan bahtinilaisen dialogisuuden periaatteiden mukaisesti aiheesta aikaisemmin käydyt keskustelut, eritoten huolen siitä, että yhteiskunnassa on eriarvoisuutta, jonka paikkaamiseen ja tasoittamiseen koulun voimavaroja suunnataan. Lapset ja nuoret eivät saa yhdenvertaisia edellytyksiä elämässä ja yhteiskunnassa menestymiseen, joten koulu voi olla vaikuttamassa lähtökohtien parantamiseen. Todennäköisesti sitaatti on ymmärrettävissä heikosti muotoiltuna yrityksenä kertoa siitä, että heikkoa osaamista pyritään vahvistamaan. Kielellisesti lausuma kuitenkin sisältää myös oletuksen, jonka mukaan erittäin hyvää osaamista, siis ääripäätä erinomaisuuden suuntaan, pyritään myös hillitsemään. Tämä erityisen hyvän osaamisen hillitseminen tuskin on ainakaan ääneen lausuttuna kenenkään opetussuunnitelman laatijan tai käytännön toteuttajan tavoite.

Kehuvaan diskurssiin kuuluvat myös uuden opetussuunnitelman myötä rakennetut ja myönteisiä kuvauksia keräävät uudet tilat ja uusi arkkitehtuuri. Ideoita on haettu Suomen ulkopuoleltakin ja tilojen uudistamista perustellaan uudella opetussuunnitelmalla ja sen mukanaan tuomilla hyödyillä (Yle 26.8.2019):

– Esimerkiksi Tanskan kouluissa on ollut avoimet oppimisympäristöt pidemmän aikaa, kertoo Opetushallituksen yliarkkitehti Reino Tapaninen. Tapanisen mukaan avointen oppimisympäristöjen hyötyjä ovat yhteisöllisyys, yhteistoiminnallisuus ja opettajien yhteistyö. Opettajat voivat tarvittaessa yhdessä opettaa isompaa ryhmää ja järjestää oppimistilanteita joustavammin. Myös fyysiset tilat ovat muunneltavia.

Mahdollisuus järjestää yhteisopetusta eli useamman luokan kokoamista yhdeksi ryhmäksi on siis Opetushallituksen yliarkkitehti Tapanisen mukaan merkittävä parannus. Opetusta valvovan Itä-Suomen aluehallintoviraston ylitarkastaja Kari Lehtolan mukaan (22.8.2019) erilaiset kokeilut ovat positiivinen asia:

Lehtolan mielestä on aina erityisen ansiokasta, että opetusta kehitetään ja eri tapoja kokeillaan. — — — Siinä kokeilussa on upea, kunnianhimoinen lähtökohta. Mutta kokeilussa pitää olla tietoisia siitä, että nämä oppilaat ovat koekaniineja.

Näissä kahdessa edellisessä lainauksessa tulee esiin laajempi uuden opetussuunnitelman myötä vahvistunut trendi, jonka mukaan yhteistoiminnallisuus on tärkeä arvo, joka vaikuttaa selvästi myös rakennettavien koulujen arkkitehtuuriin. Arkkitehtuurin vaikutus oppimiseen onkin eräs tämän tutkimuksen herättämistä lisäkysymyksistä. Tutkimusten voi olettaa olevan pidemmällä Tanskassa, kun siellä avoimia oppimisympäristöjä on käytetty huomattavasti Suomea pidempään.

Edellä jo tarkastellussa, 26.8.2019 julkaistussa artikkelissa Yle kysyy useista kunnista, mitä asioita he painottavat uusia kouluja rakennettaessa. Uuden opetussuunnitelman painotukset saavat mainintoja ja lisäksi muunneltavuus ja erilaisiin tarpeisiin vastaaminen nähdään tärkeänä tekijänä uusia tiloja suunnitellessa:

Tietynlainen monimuotoisuus ja muunneltavuus ei ole välttämättä huono asia. Meillä ainakin lähtökohtana on se, että meillä on erilaisia oppijoita. Oppilailta on erilaisia tarpeita. Silloin tilan täytyy palvella kaikkia— —

Arkkitehtuurisilla ratkaisuilla pyritään siis siihen, että tilat ovat mahdollisimman käyttökelpoisia moniin erilaisiin tarpeisiin. Tämä kuulostaa hyvältä, joskin se herättää kysymyksen siitä, missä määrin hyvin erilaisia tarpeita voidaan täyttää samanaikaisesti. Tätä ongelmaa voidaan tarkastella myös Salmisen vaikeiden ongelmien teoreettisen taustan kautta. Esimerkiksi rinnakkaiskasvatuksen ja yhteiskasvatuksen välinen jännite tarkoittaa sitä, että joko kaikille tarjotaan samanlaista opetusta taustasta ja tarpeista riippumatta, tai sitten opetusta räätälöidään oppilaiden tarpeiden mukaan, mikä voi parantaa oppimistuloksia, mutta toisaalta myös kuormittaa opettajia ja luoda käyttäytymismalleja ja odotuksia, jotka eivät ole pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna kestäviä.

Tässä kysymyksessä eli monimuotoisuuden ja muunneltavuuden mahdollistamisessa se voisi tarkoittaa sitä, miten kaikkien parhaat mahdolliset oppimismahdollisuudet voidaan turvata samanaikaisesti. Jos yksi oppilas tarvitsee pysyvän tilan ja oman pulpetin ja toinen oppilas hyötyy liikkumismahdollisuudesta ja suuresta avoimesta tilasta, näiden oppilaiden sijoittaminen samaan

ryhmään tuottaa väistämättä jommallekummalle oppilaalle vähemmän optimaalisen oppimisympäristön.

5.3. Lääketieteellinen diskurssi

Ylen uutisartikkeleissa pääsevät ääneen toistuvasti myös lääkärit, jotka ottavat kantaa opetussuunnitelman vaikutuksiin eli lasten ja nuorten hyvinvointiin. Tätä voidaan pitää yllättävimpänä tuloksena näiden tekstien analyysissä. Aineistossa aihepiiriä kommentoivat lääkärit ovat poikkeuksetta psykiatreja, jotka työssään seuraavat nuorten terveydellistä vointia ja suhtautuvat pääosin kriittisesti uuden opetussuunnitelman tuottamiin tuloksiin.

Koska aineistossa on useita artikkeleita, joissa näitä lääketieteen edustajat ottavat kantaa uuteen opetussuunnitelmaan, on perusteltua jakaa nämä, selkeästi muista diskursseista erilaiset puheenvuorot omaksi alaluvukseen, jossa on ainoastaan lääketieteellisesti perusteltuja näkemyksiä uuden opetussuunnitelman mahdollisista vaikutuksista sekä kommentojien suotaviksi katsomista tulevaisuuden toimenpiteistä ja kehityskuluista.

Nuorten pahoinvointi on lisääntynyt ja tilastollisesti muutos on erittäin merkitsevä. Tämä käy ilmi Ylen haastattelussa 14.11.2019. Artikkelissa haastateltu Oulun yliopistollisen keskussairaalan lastenpsykiatrian yksikön apulaisylilääkäri Päivi Lindholm avaa havaintojaan ja ottaa samalla kantaa uuteen opetussuunnitelmaan:

ADHD:n tai muun neuropsykiatrisen oireilun vuoksi tutkimuksiin hakeutuvien alakouluikäisten määrä on rajussa kasvussa. Hoitolähetteden määrä on kaksinkertaistunut viidessä vuodessa. – – Vaikka lapsia jaetaan koulupäivän aikana pienempiin ryhmiin, tämä ei tilannetta helpota, jos ryhmien kokoonpano vaihtuu pitkin päivää eikä työtila ole riittävän rajattu ja rauhallinen, Lindholm painottaa. Uudessa opetussuunnitelmassa on Lindholmin mukaan paljon hyvääkin. – – – Sen (uusi opetussuunnitelma) korostaman itseohjautuvuuden ja yhdessä oppimisen tulkinnat ovat kuitenkin johtaneet tilanteeseen, jossa erityisesti itseohjautuvuuden sekä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen osalta liian nuorilta odotetaan kovin paljon.

Lindholmin ohella artikkelissa haastatellaan vastaavassa roolissa Kuopiossa toimivaa psykiatria, joka on samoilla linjoilla Lindholmin kanssa. Psykiatrit ottavat kantaa nimenomaan opetussuunnitelman toteuttamisen seurauksena tapahtuviin negatiivisiin muutoksiin. Toisaalta on mahdollista kyseenalaistaa, ovatko muutokset seurausta nimenomaan opetussuunnitelmasta vai jostakin muusta ympäristössä tapahtuneesta muutoksesta, mutta mitä ilmeisimmin Lindholm on tarkastellut samaa asiaa, koska artikkelissa ensin todetaan jo hoitosuhteissa olevien lasten koulutilanteiden kriisiytyvän

toistuvasti ja sen jälkeen hän toteaa, että ”*Tämä on johtanut siihen, että meidän odotetaan terapian ja lääkkeiden avulla paikkaavan tilannetta, vaikka lapsi on liian kuormittunut ulkoapäin tulevien vaatimusten vuoksi*”. Jos lapsi selviytyy arjessaan muuten ja on jo hoitosuhteessa, mutta voi jatkuvasti huonosti koulussa, silloin on varsin ymmärrettävää, että syitä huonoon vointiin tulee tarkastella koulumaailmassa.

Aiemmassa artikkelissa (16.8.2019) haastateltu lastenpsykiatri Terhi Aalto-Setälä toteaa samankaltaisesti kuin kollegansa oman rajatun ja rauhallisen tilan tarpeellisuuden: *Käytännön työstä saamani käsityksen mukaan osalle lapsia olisi erittäin tärkeää saada työskennellä hyvin rajatussa omassa tilassa. Käytännössä se tarkoittaa omaa pulpettia*. Tällainen useiden lastenpsykiatrian ammattilaisten yhtenäinen kannanilmaus on väistämättä merkittävästi vaikuttava ja keskustelua herättävä teko. Arkkitehtuurista ei selvästikään olla yhtä mieltä kaikkien koulumaailmassa vaikuttavien tahojen välillä. Aalto-Setälän kannanotossa on samankaltainen suhtautuminen myös niihin odotuksiin, joita itsenäiseen toimintaan liitetään: 16.8.2019 lastenpsykiatri Terhi Aalto-Setälä:

Lastenpsykiatri Terhi Aalto-Setälä – – sanoo huomaavansa työssään lapsiasiakkaiden parissa, että itseohjautuvuutta todella on alettu korostaa kouluissa kahden viime vuoden aikana. – – Olen voimakkaasti sitä mieltä, että koululaisten itseohjautuvuudessa on menty liian pitkälle ja siinä pitäisi nyt ottaa kaksi askelta taaksepäin.

Aalto-Setälä jakaa siis aiemmassa luvussa esille tuodun vanhempien huolen paitsi siitä, että lapsilta vaaditaan liikaa itseohjautuvuutta, myös oman tilan ja paikan tarpeellisuudesta. Lastenpsykiatrien kannanotot ovat tieteellisessä keskustelussa tietenkin paljon painavammassa asemassa kuin vanhempien kokemukset ja mielipiteet. Nämä lääketieteen ja psykiatrian asiantuntijoiden kannat eivät ainakaan vielä ole saaneet vastausta Opetushallituksesta tai muilta päättäviltä tahoilta.

Opetussuunnitelman myötä tapahtuneet muutokset ovat siis lastenpsykiatrien mukaan kuormittaneet laajasti lapsia, erityisesti neuropsykiatrisista häiriöistä herkästi oireita saavia lapsia. Tämä havainto on yhteneväinen aiemmin luvussa 7.2 tarkasteltujen Keltikangas-Järvisen kannanottojen kanssa, joiden mukaan lapsilta odotetaan sellaisia asioita, joihin vain osa heistä kykenee ja näillä osa-alueilla heikommilla ei tällaisissa tilanteissa pysy oppimisessa mukana, tai pahimmissa tapauksissa eivät edes selviydy, vaan tilanne kriisiytyy ja tällaiset oppilaat tarvitsevat parhaimmillaankin runsaasti tukea, pahimmillaan syrjäytyvät pitkäaikaisemmin.

Lindholmin käyttämä muotoilu opetussuunnitelmasta on mielenkiitoinen ja ansaitsee yksityiskohtaisempaa tarkastelua. *Sen korostaman itseohjautuvuuden ja yhdessä oppimisen tulkinnat* on lainaus, joka kertoo siitä, että Lindholm on selvästi perehtynyt opetussuunnitelmaan ja siitä esitettyihin väitteisiin ja siitä seuranneisiin toimintatapoihin. Toisaalta, kuten tästäkin tutkimuksesta

käy ilmi, opetussuunnitelma ei aseta tarkkoja raameja arkkitehtuurille, itseohjautuvuudelle tai yhdessä oppimiselle, vaan, kuten Lindholm taiten aseteltujen sanojensa kautta ilmaisee, kyseessä ovat tulkinnat.

Opetussuunnitelmaa voidaan tulkita ja tulkitaankin epäilemättä koko ajan ja jatkuvasti eri tavoilla, mikä luonnollisesti johtaa erilaisiin toimintatapoihin. Tämä ei sinänsä vielä välttämättä ole vahingollista, onhan opettajille annettu vapautta (ks. esim. luku 7.4) tiettyjen raamien sisällä toimia pedagogisesti eri tavoilla. Tämän, kuten useiden muidenkin uutisartikkeleiden valossa on kuitenkin selvää, että tulkinnan rajat ja samalla opetussuunnitelman toteuttaminen käytännössä ymmärretään ristiriitaisesti niin arkkitehtuurin kuin itseohjautuvuuden ja yhdessä oppimisen osalta. Salmisen kuvaamien vaikeiden ongelmien tavoin tämänkin on sikäli hankala kysymys, että tehdyt toimenpiteet ja toteutetut käytännöt ovat suurelta osin vaikeasti peruutettavissa. Juuri rakennettua koulua ei kevyin perustein pureta tai edes remontoida uudelleen ja mikä vielä peruuttamattomampaa, suurissa ja vaihtuvissa ryhmissä koulutaipaleensa käynyt lapsi ei voi palata alaluokalle uusimaan koulutaivaltaan.

Lääketieteen edustajat jättävät siis vielä mahdollisuuden sille, että itse opetussuunnitelma voisi olla toimiva, mutta suhtautuvat avoimen kriittisesti sen toteuttamiseen. Tämä on vahva kannanotto myös siksi, että arvostetussa ammatissa olevien lääkärrien julkisia kannanottoja voidaan pitää hyvin merkittävinä ja todennäköisesti ne ovat artikkelin lukijoiden mielissä vakuuttavampia kuin opetusta suunnittelevien tahojen positiivisemmat mielipiteet. Opetussuunnitelman itsensä nähdään kuitenkin mahdollistavan toisistaan selvästi eroavat toimintatavat esimerkiksi juuri omaehtoisuuden ja itseohjautuvuuden opettamisessa. Ikätason mukaisuus ja oppilaslähtöisyys voivat tilanteesta riippuen kun tarkoittaa erilaisia asioita.

5.4. Ammattiyhdistysdiskurssi – opettajien etujärjestön ääni

Ylen uutisartikkeleissa esiintyy toistuvasti kommentteja myös opettajien ammattijärjestöltä eli OAJ:lta. Näiden kommenttien sisällön suhtautumistapa uuteen opetussuunnitelmaan vaihtelee moittivan ja kehuvan välillä, mutta ymmärrettävistä syistä eli etujärjestön mandaatin ja velvoittavuuden vuoksi näissä kommentteissa painottuu opettajien etujen ajaminen. Kun uutisartikkelissa 16.9.2019 kerrotaan Opetushallituksen kaavailevan numeroarvioinnin tulevan pakolliseksi kaikkiin peruskouluihin neljänneltä luokalta alkaen, OAJ:n Jyväskylän pääluottamusmies Petri Kääriäisen kommentti kertoo työn koetusta kuormittavuudesta:

– Numeroarviointiin siirtyminen on lähtökohtaisesti hyvä asia, kunhan se ei tule kaiken sanallisen arviointikuorman päälle.

Samassa artikkelissa numeroarvostelun ja sanallisen arvostelun paremmuutta punnitaan mm. sanankääntein ”Opetushallitus esittää, että numeroarviointi aloitettaisiin kaikissa Suomen peruskouluissa neljännellä vuosiluokalla. – Uudella linjauksella halutaan lisätä yhdenvertaisuutta arvioinnissa ja vahvistaa sitä kautta tasa-arvoisuutta peruskoulussa.” Artikkelin kirjoittaja on hyväksynyt nämä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon päämäärät kyseenalaistamatta niiden muotoilua, vaikka OAJ:n edustajan kommentista on luettavissa myös muu syy tähän kehitykseen, nimittäin työmäärä ja sen pitäminen kohtuullisissa rajoissa. Arviointikuorma työllistää ja numeroarviointi on hyvää kehitystä, kunhan sanallista arviointi vähennetään eli opettajan työn kuormittavuutta saadaan alennettua.

Moittivan diskurssin merkittävänä osana ollut Pontuksen koulua käsitellyt uutisartikkeli sisältää myös OAJ:n edustaja Jaakko Salon kommentin. Artikkelissa keskusteltiin suurista ryhmistä, joita uuden opetus suunnitelman myötä muodostetaan aiempaa enemmän, mikä puolestaan edellyttää oppilaita enemmän itseohjautuvuutta. Salon näkemys asiaan sisältää opettajien ja ammattijärjestön edun (15.8.2019):

Useita luokkia yhdistävän opetuksen onnistumisessa ratkaisevin tekijä on Salon mukaan opettajien lukumäärä. OAJ ajaa kouluihin samantapaisia opettajamitoitusvaatimuksia kuin varhaiskasvatuksessa on käytössä.

Salo liittää luokkien yhteisopettajuuden ja opettajien lukumäärän ja onnistuu tuomaan artikkelissa esille opettajamitoitusvaatimuksen, mikä on hänen kannaltaan ansiokasta, vaikka tavoite näyttäisikin olevan kaukana. Ylen edustaja eli artikkelin kirjoittanut toimittaja ei osoita tiedostavansa etujärjestön roolia ammattikunnan edustajana, joka pyrkii parantamaan jäsentensä asemaa, koska artikkelissa ei mainita tätä erikseen eikä kysytä tarkemmin aiheesta. Sama ammattijärjestön edustaja Salo kommentoi opettamista myös 22.8.2019 julkaistussa artikkelissa:

– Suomessa kouluilla on paljon paikallista autonomiaa. Viime kädessä opettaja päättää, mitä pedagogiikkaa ryhmässä harjoitetaan, Salo sanoo.

Asemalleen ja roolilleen uskollisesti Salo painottaa opettajan valtaa ja oikeutta käyttää tätä valtaa, kun hän sanoo opettajan olevan viime kädessä pedagogiikasta päättävä taho. Tämänkin argumentin voi kyseenalaistaa taustoittamalla, että opettajan on noudatettava valtakunnallista opetus suunnitelmaa, ja silloin kun sellainen on käytössä, myös sen paikallista, tarkentavaa versiota. Lisäksi kunnallinen opetustoimi, on se sitten sivistyslautakunta tai opetuksen johtoryhmä, raamittaa

pedagogisia ratkaisuja, minkä lisäksi myös koulun rehtori ohjaa monia resursseja, jotka vaikuttavat käytännön pedagogiikkaan. Opettajan viimekätinen päätösvalta on perusteltavissa, onhan opettaja viime kädessä oppilaiden kanssa luokkahuoneessa tai jossakin muussa tilassa, mutta samanaikaisesti olisi syytä huomioida, että opettajan pedagogiikkaa rajataan ja ohjataan monin tavoin ja se on kaukana vapaasti päätettävästä toiminnasta.

OAJ:n kehittämispäällikkö Jaakko Salo näyttää olevan vakituinen tiedotusvälineiden vakituinen yhteyshenkilö, koska hän on kommentaattorina myös 27.8.2019 päivätyssä artikkelissa. Siinäkin hän asemalleen uskollisesti tuo esiin opettajat subjekteina eli toimijoina, joilla on päätös- ja toimeenpanovaltaa:

– uusi opetussuunnitelma on vasta käyttöönottovaiheessa. Siihen on Salon mukaan mahdollista tehdä paikallisia viilauksia sitä mukaa, kun opettajat huomaavat muutokset tarpeellisiksi.

Salon siis näyttää pyrkivän opettajan vallan vahvistamiseen siinä marginaalissa, jonka paitsi opetussuunnitelma, mutta myös sen käyttöönottoa seuraavat toimenpiteet antavat myöten. Itse opetussuunnitelma-asiakirjaa voidaan soveltaa monin tavoin ja opettajien pyrkimys vahvistaa omaa valtaansa lienee ymmärrettävä. Kuten edellä on todettu, paikallisten linjausten tulee kuitenkin olla alisteisia valtakunnalliselle, normittavalle opetussuunnitelmalle eli opettajien viilaukset, kuten Salo niitä kutsuu, eivät voi olla ristiriidassa sen kanssa. Salo häivyttää tätä normatiivisuutta ja pyrkii kannanotoillaan laajentamaan opettajien liikkumavaraa ja päätösvaltaa opetussuunnitelmaa sovellettaessa.

5.5. Hallitsijan diskurssi

Opetushallituksen ja opetusministerin kannanotot olen nimennyt termillä *hallitsijan diskurssi*. Hallitsijan diskurssi tarkoittaa sitä, että puhetavasta heijastuu valta ja sen käyttö. Hallitsijan diskurssissa ei myönnetä virheitä, vaan epäonnistumiset ja ongelmat käsitellään niin, että syy on jossakin muualla kuin omassa tai oman organisaation toiminnassa, yleensä mahdollisimman alhaalla hierarkiassa, joko vanhemmissa tai opettajissa ja joissakin tapauksissa eräissä kouluissa oppilaitoksina. Opetushallitus vastaa opetussuunnitelman laatimisesta, minkä valossa on ymmärrettävää, että tavoitteiden määrittäminen ja niiden viestittäminen oppilaitosten lisäksi myös julkisuuteen on osa se työtä.

Hallitsijan diskurssissa on huomionarvoista myös se, mitä sitä edustavien puheenvuoroissa ei sanota. Hallitsija käyttää valtaa ja pyrkii vahvistamaan vallitsevaa hierarkkista järjestystä eli omaa asemaansa vallankäyttäjänä. Näin ollen on loogista, että hallitsijan diskurssissa ei kyseenalaisteta Opetushallituksen asemaa tai opetussuunnitelmaa käytännön toimintaa kouluissa ja oppilaitoksissa ohjaavana asiakirjana.

Eräs uuden opetussuunnitelman tavoite on Opetushallituksen edustajan, opetusneuvos Leena Nissilän mukaan huonojen perustaitojen parantaminen. (Yle 8.1.2020):

Opetushallitus on Nissilän mukaan pyrkinyt puuttumaan perusopetuksessa oppilaiden huonoihin perustaitoihin muun muassa muuttamalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Uudistettu opetussuunnitelma astui voimaan vuonna 2016. – Aikaisemmin ajateltiin, että lukutaito opitaan äidinkielen tunneilla. Opetussuunnitelmaan lisättiin monilukutaidon oppiminen. Se koskettaa kaikkia oppiaineita.

Tämä ääneen lausuttu tavoite on yksi mahdollinen mittari sille, miten hyvin uusi opetussuunnitelma onnistuu. Oppilaiden perustaitojen kartoittamisen jälkeen tulee luonnollisesti seuraavana pohdittavaksi, kenen ansiota mahdollinen onnistuminen on, tai mikä ehkä vieläkin tärkeämpää ja kiireellisempää, kenen vastuulla mahdollinen epäonnistuminen on ja kaikkein tärkeimpänä kysymyksenä arvioitavaksi saattaa tulla kysymys siitä, miten epäonnistuminen eli perustaitojen mahdollinen pysyminen heikolla tasolla tai heikkeneminen entisestään voidaan torjua, ja kehitys kääntää positiivisempaan suuntaan.

Toisessa uutisartikkelissa opetusneuvos Nissilä kertoo lisää opetussuunnitelman tavoitteista ja vertaa samalla uutta opetussuunnitelmaa aiempaan, vanhaan, jossa hänen mukaansa pedagogiikka perustui enemmän oppiaineille (Yle 15.10.2019).

Nissilän mukaan aiempien, oppiaineperustaisten opetussuunnitelmien aikana esimerkiksi eettisille keskusteluille ei välttämättä ollut tilaa, kun jo sisältötavoitteiden täyttämässä saattoi tulla kiire. Laaja-alainen osaaminen tuotiin osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa juuri siksi, ettei lapsen maailma jakaudu oppiaineiden mukaisesti. – Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa nimenomaan varataan aikaa keskusteluille. Muutoksen pitäisi nyt olla meneillään.

Kahdessa edellisessä Opetushallituksen opetusneuvoksen lausumassa on nähtävissä kielenkäytön avulla luotu asemointi. Vaikka Nissilä ei erikseen korosta omaa asemaansa lausumissaan, Ylen toimittaja luonnollisesti kertoo hänen asemansa ja taustaorganisaationsa, mikä raamittaa lausumien kontekstia. Samalla Nissilä arvottaa uutta ja vanhaa opetussuunnitelmaa, kun hän vertaa niitä toisiinsa. Aiemmin ei välttämättä ollut tilaa keskustelulle, muutos on meneillään ja ilmeisen tarpeellista, aiemmin lukutaito opittiin vain äidinkielessä, monilukutaito on hyvä uudistus. Nämä

kaikki ovat väittämiä, joiden perusteisiin ei yhdessä uutisartikkelissa tilaa tai edes tarkoituksenmukaista pureutua. Kaikkien väittämien taustalta on perusteltua olettaa löytyvän vastaväittämiä samoista aiheista, minkä havaitseminen todentaa samalla bahtinilaisen dialogin: uutisissakin esiintyvät puhujat ja kirjoittajat ottavat osaa, joko tiedostamattaan tai tiedostaen, pitkään ja polveilevaan keskusteluun aiheesta.

Erityisesti monilukutaidon käsite on syytä ottaa tarkemman tarkastelun alaiseksi. Huomionarvoista uudessa opetussuunnitelmassa on sanan yleissivistys katoaminen. Tarkemmin monilukutaitoon liitettyjä odotuksia arvioitaessa on perusteltua todeta, että nämä odotukset vaikuttavat hyvin samansuuntaisilta kuin aikaisemmin yleisenä terminä käytetyn yleissivistyksen. Mikäli yleissivistyksen määritelmäksi hyväksytään ”sellainen tietojen ja taitojen kokonaisuus, joka kansalaisen olisi hallittava, jotta hän voi toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa”, monilukutaidon sekä laaja-alaisen oppimisen tavoitteet vaikuttavat jo Nissilän esittämien lausumien perusteella kovin samankaltaisilta. Tällöin hänen esittämänsä näkemys aiempien opetussuunnitelmien puutteellisuudesta tällä osa-alueella ei välttämättä pitäisikään paikkaansa, vaan kyse olisi enemmän kielellisistä muutoksista eli sanojen vaihtumisesta opetussuunnitelmassa. Toisaalta keskustelukulttuuri ja koulujen toimintaympäristö saattaa hyvinkin olla muuttunut vähemmän hierarkkiseksi ja enemmän keskusteluun rohkaisevaksi. Siinä tapauksessa muutos ainakin keskustelukulttuurissa olisi todellinen, on syynä sitten opetussuunnitelman muuttuminen tai muun yhteiskunnan muutos.

Yhdessäkään uutisartikkeleiden haastattelussa, sitaatissa tai muussa tapauksessa hallitsijan diskurssissa ei myönnetä, että hallitsijan eli opetushallituksen tai opetusministerin, nykyisen tai edellisen, toiminnassa, kuten suunnittelussa, toimeenpanossa tai opetussuunnitelman sisällössä olisi jotakin parannettavaa. (YLE 15.12.2016)

Opetushallitus opettajien uupumisesta: ”Voi olla, että kunnissa on otettu vähän liikaakin harppauksia” Kuohunta opettajien keskuudessa saattaa kertoa siitä, että opetusta on todella ryhdytty uudistamaan, arvioidaan Opetushallituksessa. Opettajien viestit alakoulujen uusien arviointikäytäntöjen aiheuttamasta kuormituksesta herättävät osin kummastusta Opetushallituksessa. Opetushallituksen opetusneuvos Erja Vitikka pitää tietoa siinä mielessä yllättävänä, että uuden opetussuunnitelman arviointia koskevat osat noudattavat jo vuonna 1998 säädetyn perusopetuslain henkeä. - Mitään lisäkuormaa OPSiin ei ole kirjoitettu. – – – Voi olla, että kunnissa on otettu vähän liikaakin sellaisia harppauksia, joita kansallinen normi ei edes edellytä. Osasyys siihen tuskaan ja kuormituksen tunteeseen voi tulla paikallisista linjauksista.

Edellä lainatussa uutisessa Opetushallituksen edustaja esittää kantanaan, että kunnissa on tapahtunut jotakin, jota kunnissa ei tarvitsisi eikä olisi suotavaa tapahtua, eli liiallisia harppauksia, joilla viitataan

mitä ilmeisimmin arvioinnin tarkkoihin ja aikaa vievään käytänteisiin kuten arviointikeskusteluihin. Opetushallituksen edustajan mukaan kunnat ovat siis ymmärtäneet opetussuunnitelman sisällön sen vaatimusten osata väärin. Kymmenien ja satojen opettajien kyselyissä esittämä työn määrän kasvaminen kuitataan siis opetushallituksen toimesta kuntien väärinymmärryksenä.

Tällainen kommentti ja kannanotto on Bahtinin keskustelujen jatkumoihin viitaten osa keskustelua, jota käydään opettajien ja kuntien päättävien virkamiesten sekä Opetushallituksen välillä, ei tosin suoraan vaan tässä tapauksessa julkisuuden ja tiedotusvälineiden kautta. Opettajat seuraavat jo työnsä puolesta opetussuunnitelmaa ja monet myös siitä käytävää julkista keskustelua. Osa opettajista vastaa kyselyihin ja ottaa kantaa opetussuunnitelman sisältöihin ja käytännön toteutuksiin myös julkisuudessa. Opetushallituksen edustajat puolestaan seuraavat jo työnsä puolesta opetussuunnitelmasta käytävää julkista keskustelua ja ottavat siihen halutessaan kantaa.

Paljon tietysti tapahtuu myös julkisuudelta piilossa. Kuinka paljon opettajat ovat suoraan yhteydessä Opetushallitukseen? Kuinka paljon Opetushallitus on yhteydessä opettajiin tai opettajien ammattijärjestöön? Millä tavalla tiedonvälitys tapahtuu Opetushallituksen ja kuntien eli opetuksen järjestäjien välillä? Mikä saa tiedotusvälineet, tässä tapauksessa Yleisradion, tekemään aiheesta uutisen? Ovatko opettajien tai Opetushallituksen edustajat itse olleet aktiivisia tiedotusvälineiden suuntaan, vai onko aloite tullut valppailta toimittajilta, jotka ovat havainneet potentiaalisen aiheen? Kenties vanhemmat tai opettajat ovat olleet yhteydessä tiedotusvälineisiin, jotka ovat tarttuneet aiheeseen. Monia mielenkiintoisia ja syväluotaavia kysymyksiä jää tämän työn fokuksen ulkopuolelle, mutta niiden esittäminen on silti perusteltua, jotta tiedonvälityksen ja kommunikaation monimutkaisuus ja monet erilaiset vaihtoehdot asioiden etenemiselle on tuotu esille.

Edellä lainatussa Opetushallituksen edustajan haastattelussa on vielä kaksi tarkastelun arvoista piirrettä. Ensinnäkin opettajien toimintaa, jota Opetushallituksessa siis seurataan, kuvataan kuohunnaksi. Tämä kertoo tunteiden nousemisesta pintaan, mielipiteiden esittämisestä ja vahvoista näkemyksistä, yleensä jotakin vastaan. Kuohuntaa on tämän takia vaikea pitää tässä yhteydessä varsinaisesti positiivisena ja uutta opetussuunnitelmaa kehuvana toimintana.

Opetushallituksen edustaja kuitenkin ensin leimaa opettajien kannanotot kuohunnaksi ja sen jälkeen esittää, että tämä on positiivinen asia, koska kuohunta saattaa kertoa uudistuksista. Tässä mielipiteessä on samat elementit, joihin uuteen opetussuunnitelmaan kriittisesti suhtautuvat opettajat viittaavat, kun he kertovat, miten heihin suhtaudutaan: ”Olet kehityksen jarru, vanhanaikainen jne.” Osa opettajista kokee kritiikin esittämisen vaikeaksi, koska siitä seuraa negatiivinen leimaaminen. Opetushallituksen edustaja toimii siksi joko harkitsemattomasti tai tarkoituksellisen ylimielisesti

leimatessaan kriittiset äänenpainot kuohunnaksi ja opettajien kokemuksen tuskaksi. Kuohunnan sijaan neutraali tai myönteinen suhtautuminen kriittisiin äänenpainoihin voitaisiin kuvata esimerkiksi termeillä ”kriittiset kannanotot” tai ”opettajien näkemykset”. Nyt Opetushallituksen edustaja on joko tiedostamatta tai tietämättään luomassa lisää vastakkainasettelua ja rakentamassa Opetushallituksesta kuvaa piittaamattomana hallitsijana, joka kyllä omasta näkökulmastaan valtakuntaansa tarkastellessa epäilemättä tarkoittaa kaikille hyvää.

Toinen mielenkiintoinen termi uutisessa on ”kunnat”. Kunnat ovat kyllä opetuksen järjestäjiä ja juridisia henkilöitä, mutta kunnissa on päättäjiä, jotka ensin lukevat, ainakin toivon mukaan, Opetushallituksen ohjeistuksen eli tässä tapauksessa uuden opetussuunnitelman ja sen käyttöohjeet ja sen jälkeen tekevät päätökset ja edelleen ohjeistavat opetushenkilökuntaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Opetushallituksen edustajan kannanotossa ”kunnat” jää abstraktiksi ilmaukseksi. Kunnissa voi olla sivistystoimenjohtaja tai opetuslautakunta tai rehtorien kollegio tai jokin muu elin. Näitä eri nimisiä ja erilaisilla tehtävänannoilla toimivia kuntien yksiköitä on varmasta hankalaa ja epätarkoituksenmukaistakin nimetä Ylen haastattelussa eli sikäli generisen ”kunnat” –ilmauksen käyttäminen puolustanee paikkaansa. Tällöin vastuulliset jäävät kuitenkin piiloon.

Kunnassa on ihmisiä, jotka ovat ymmärtäneet opetussuunnitelman väärin ja toimineet väärin ja vahingollisesti eli lisänneet suotta opettajien työtaakkaa. Erityisen huomionarvoiseksi tämän tekee se, että kunnissa tällaisia päätöksiä tehdään harvoin yksittäisen diktatorista valtaa käyttävän viranhaltijan toimesta. Sen sijaan päätökset tehdään useimmiten ryhmissä, opetuslautakunnissa, rehtorien palaverissa tai muissa vastaavissa kokoonpanoissa, joissa on useita ihmisiä paikalla. Tämän tulisi herättää myös Opetushallituksen. Jos kunnissa olevat opetusalan korkeasti koulutetut ja normaalisti asemaansa päästäkseen kymmenien työkokemuksen kartuttaneet pätevät ihmiset ymmärtävät uuden opetussuunnitelman väärin ja edelleen ohjeistavat muita asiasta väärin, silloin uudessa opetussuunnitelmassa ja sen myötä Opetushallituksen toiminnassa on jotain parannettavaa.

Esimerkkinä Opetushallituksen käyttämästä hallitsijan diskurssista on myös vastaus kritiikkiin, jonka mukaan *opettaa*-sanan poistaminen opetussuunnitelman perustekstistä ja sen korvaaminen sanalla *ohjaaminen* on negatiivinen asia.

Opetusneuvos Irmeli Halinen (YLE 20.11.2015): ”Opettaminen ei ole kadonnut yhtään mihinkään. Suunnitelmakin on nimeltään opetussuunnitelma ja siinä asetetaan tavoitteet opetukselle Opettaja opettaa jatkossakin. Hänellä on vastuu opetuksesta, mutta siihen kuuluu entistä enemmän oppilaiden ohjaamista esimerkiksi tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun.

Opetushallituksen edustaja siis kiistää, että opettaminen olisi kadonnut, vaikka opettaminen-sana on kadonnut ja sen tilalle on asetettu sana ohjaaminen. Koska tätä sanan vaihtamista kohtaan on esitetty

kritiikkiä, se kertonee siitä, että näiden sanojen ero ei ole lukijalle tai kuulijalle selkeä. Koska opetushallituksen edustajan vastauksessa viitataan oppilaiden toimintaan, tästä on pääteltävissä, että ainakin hänen mukaansa ohjaaminen tarkoittaa sellaista toimintaa, jossa oppilaalle jää enemmän itsenäistä tekemistä, kuten tiedonhakua ja kriittistä ajattelua. Tästä puolestaan seuraisi johdonmukaisesti, että opettaminen on jotakin sellaista, jossa opettajalla on suurempi rooli ja oppilaalla pienempi eli opettaja tekisi enemmän kuin oppilas.

Samaan viittaa aluehallintoviraston ylitarkastajan näkemys (26.8.2019) julkaistussa artikkelissa:

– Opettajan perustehtävä ei ole opettaminen, vaan hyvän oppimisen ja terveen kasvun edistäminen. Opettaminen on yksi tärkeä työkalu perustehtävän suorittamisessa

Tämä selittänee jossain määrin sitä, miksi opettaa-sanan poistaminen on herättänyt ihmetystä. Opettajilla saattaa olla sellainen käsitys, että opettajan perustehtävä on opettaminen, ja tämä käsitys kumotaan tässä ylemmän virkamiehen taholta. Toisaalta hänen viestinsä ei ole vielä mikään normatiivinen sääntö, vaikka hän virka-asemastaan käsin puhuukin. Tämä kannanotto on kuitenkin bahtinilaista dialogisuutta soveltaen selkeästi osa opettajuudesta ja sen merkityksestä käytävää keskustelua. Saattaa olla, että lausumassa luodaan olkinukkeargumentti siitä, mitä opettaminen on. Kun kannanotossa asetetaan vastakkain opettaminen ja hyvän ja terveen kasvun edistäminen, samalla siinä implisiittisesti väitetään, että itse opettamiseen ei sisältyisi näin hyvän oppimisen ja terveen kasvun edistämisen toimintoja, vaan jotain muuta, mahdollisesti ylhäältä alaspäin hierarkkisesti kaadettavaa tietoa, jonka prosessoinnissa kuuliijoilla on vain passiivisen vastaanottajan rooli. Tarkemman ja yksityiskohtaisemman informaation saaminen lausuman sisällöstä vaatisi kuitenkin tarkempaa haastattelua ja käsitteiden avaamista.

Toisaalta Opetushallituksen edustaja sisällyttää ohjaamisen opettamisen sisälle todetessaan että ”siihen kuuluu entistä enemmän oppilaiden ohjaamista...”. Vaikuttaa siltä, että sanojen merkityksen ymmärtäminen on vaikeaa niin Opetushallituksen edustajille kuin opettajillekin. Taustalla voi olla myös omanarvontuntoon liittyviä syitä, onhan opettajan ammatti ainakin perinteisesti ollut arvostetumpi kuin ohjaajan, moniin ohjaajan työtehtäviin eri ammateissa kun pääsee jo muutaman kuukauden kurssilla, mutta perusopetuksen vastaavaksi opettajaksi pätevältä vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto. Siksi opettamisen vaihtaminen ohjaamiseen voi joko tiedostetusti tai tiedostamatta vaikuttaa opettajien korviin negatiiviselta muutokselta, joka olisi perusteltava hyvin. Nyt perustelut jäävät kovin ohuiksi.

Edellä kuvattu Opetushallituksen edustajien asenne opetussuunnitelman toteuttamisessa esiintyviin ongelmiin asettuu kyseenalaiseen valoon myös toisessa, 23.12.2019 eli selkeästi myöhemmin julkaistussa artikkelissa esitettyjen näkökulmien takia:

Ylen kysely paljasti opettajien pelkäävän koulu-uudistuksista keskustelemista: "Kukaan ei halua leimautua petturiksi."— — Pelkona oli vanhakantaiseksi jarruksi tai petturiksi leimautuminen. Osaa huolestutti työnsaantimahdollisuuksien heikentyminen tulevaisuudessa. Asiasta kuultuaan opetushallituksen perusopetus- ja varhaiskasvatusyksikön päällikkö, opetusneuvos Marjo Rissanen korostaa, että avoimuudella rakennetaan luottamusta. – On voitava keskustella rakentavasti, koska asioita ei voida muuttaa ja kehittää eteenpäin ilman käytännön tietoa. Mielestäni elämme, kuten opetamme. Eli jos haluamme kasvattaa oppilaista hyviä vuorovaikuttajia, niin toki myös työyhteisössä kaikkien sen jäsenten on voitava ilmaista kriittisetkin ajatuksensa, hän painottaa. Opettajat kommentoivat vastauksissaan muun muassa uutta opetussuunnitelmaa (ops). Osa koki, että se on taustasyy nykykoulun vaikeille tilanteille. Toisten mielestä taas uudella opsilla ei ole mitään tekemistä ongelmien kanssa.

Opetusneuvos Rissanen mukaan hän ja hänen työyhteisönsä eli Opetushallitus siis elää samalla tavoin kuin opettaa, rakentavasti keskustellen. Tämän työn esiin nostamien havaintojen perusteella hänen sanomastaan on syytä olla perustellusti eri mieltä.

Opetushallituksen pääjohtaja Olli-Pekka Heinonen oli haastateltavana Ylen artikkelissa 28.8.2019 Lappeenrannassa tapahtuneen kohun jälkeen (ks. kappale 5.1). Kuten aiemminkin, Opetushallitus tulee julkisuuteen tiedotusvälineiden kautta reaktiivisesti eli reagoidakseen johonkin keskustelua herättäneeseen aiheeseen, ei . Niin tässäkin tapauksessa, pääjohtaja Heinonen:

ongelma ei ole uudessa opetussuunnitelmassa, vaan siinä että yksittäiset koulut ovat saattaneet "ylitulkitia" opetussuunnitelman tavoitteita.

Heinosen väitteeseen sisältyy siis argumentti, jonka mukaan opetussuunnitelma on hyvä ja toimiva, mutta ongelma on kouluissa. Vastuu ongelmista ei siis taaskaan ole Opetushallituksella tai itse opetussuunnitelman laatijoilla, vaan joillakin kouluilla, jotka ovat ymmärtäneet väärin ja toimineet vahingollisesti. Mitä ilmeisimmin pääjohtaja Heinonen ja aiemmin lainattu opetusneuvos Vitikka ovat kommunikoineet aiheesta, niin samansuuntaisia ovat heidän kommenttinsa.

Missään kohdin Opetushallitus ei anna minkäänlaista signaalia siihen suuntaan, että heidän edustajiensa toimintaa olisi syytä parantaa vaan sysäävät epäonnistumisista ja epäselvyyksistä vastuun hierarkiassa alemmas. Mahdollisesti syynä on se, että virheen ja virheiden myöntäminen voisi johtaa pelottavaan ketjureaktioon ja luottamuksen menettämiseen. Opetushallituksen toimintaa olisi kuitenkin tarkasteltava kriittisesti juuri sen keskeisen aseman takia. Se on koulujärjestelmän hierarkiassa korkeimmalla, vaikka ei päivittäisessä työssä näykään muuta kuin välillisesti.

Opetussuunnitelman pakollisuus eli normittavuus kaikessa perusopetuksessa on kuitenkin vahva ja laaja vallankäytön väline.

Opetushallituksen kannanottojen jälkeen ja reaktiona lääketieteellisen diskurssin esiin nostamaan kritiikkiin myös opetusministeri Li Andersson otti kantaa asiaan. Hänen kannanottonsa jälkeen Ylellä ei ainakaan vielä ole julkaistu lisää Opetushallituksen edustajien lausumia. Opetusministeri Andersson näki lääketieteen edustajien esittämät näkemykset vakavina ja käy puheenvuorossaan samalla bahtinilaista dialogia heidän kanssaan ja väistämättä myös Opetushallituksen kanssa todetessaan, että (Yle 8.11.2019)

– –Ylen viikonloppuna julkaisema artikkeli oireilun vuoksi tutkimuksiin lähetettyjen alakouluikäisten lasten määrän rajusta kasvusta herättää huolta. – – Andersson toteaa olevansa perillä siitä, että oppilaiden kuormittuminen näkyy koulumaailmassa ja saaneensa koko ministerikautensa niin vanhemmilta kuin opettajiltakin viestejä etenkin oppimisen tuen puutteista. – Meillä on pitkiä jonoja sairaalakouluopetukseen eri puolilla maata ja keskustelua erityisen tuen toteutumisesta käydään paljon. Tarkoitus on, että tulevaisuudessa pystytään osoittamaan enemmän resursseja samanaikaisopetukseen ja erityisopetukseen.

Huomionarvoista opetusministerin kommentissa on ratkaisuehdotus, jossa päähuomio on kohdistettu resurssien lisäämiseen, mikä käytännössä tarkoittanee opetushenkilökunnan määrää, koska puheenvuorossa tavoitteeksi esitetään samanaikais- ja erityisopetuksen parempi mahdollistaminen. Tämän kommentin perusteella jää vielä avoimeksi, mikä kouluympäristön muuttumisessa on tehnyt siitä erityisen haastavaa. Onko kyse oppimisympäristön muutoksesta eli arkkitehtuurista ja opettajien pedagogisista menetelmistä, vai onko kysymyksessä enemmän oppilasaineksen muuttuminen haastavammaksi. Kysymyksessä voivat tietenkin olla molemmat vaihtoehdot tai vielä jokin muu mahdollinen skenaario. Näiden kysymyksiä mahdollisimman perusteellinen selvittäminen olisi tarpeellista, jotta tilannetta voitaisiin kohentaa tarkoituksenmukaisesti.

Sekä opetusministerin että Opetushallituksen on epäilemättä työssään kohdattava paljon ongelmia ja otettava kantaa kysymyksiin, jotka täyttävät vaikeiden ongelmien kriteerit. Tämä lääketieteen edustajien esiin nostama ongelma on ainakin monimutkainen, sen ratkaisuja on vaikea testata kattavasti, ratkaisuvaihtoehtojen rajaaminen on vaikeaa, se voidaan nähdä jonkin toisen ongelman oireena, ratkaisumalli riippuu esittäjän ideologiasta ja sen yhteiskuntasuhde on merkittävä. Ongelma on siis erittäin vaikeasti ratkaistavissa. Näiden seikkojen vuoksi ratkaisuehdotusten tulisi olla erityisen hyvin perusteltuja, jotta niistä olisi mahdollista käydä rakentavaa ja informoitua keskustelua.

Opetusministeri käyttää työssään sekä symbolista valtaa eli sanoillaan ohjaa ihmisten toimintaa ja prioriteetteja, että ohjaa taloudellisten ja muiden resurssien jakoa. Opetusministeri on toisaalta

poliittinen virka, jonka haltijalla on paljon tuulisemmat olot kuin Opetushallituksen viranhaltijoilla, jotka ovat vakituisessa työsuhteessa ja käyttävät paljon valtaa valmistellessaan päätöksiä ja toimintaohjeita. Näiden edellä mainittujen syiden takia on perusteltua kutsua niin opetusministerin kannanotoissaan käyttämää diskurssia kuin Opetushallituksen edustajien opetussuunnitelmasta puhuessaan käyttämää puhetapaa eli diskurssia nimellä *hallitsijan diskurssi*.

6. Opetussuunnitelmakeskustelun muutoksia tarkastelujakson aikana

Koska opetussuunnitelmasta käytyä keskustelua on edellä tarkasteltu teemoittain, lienee tarkoituksenmukaista luoda katsaus myös keskustelun kehittymiseen ja muutoksen suuntaan tarkasteltavan jakson aikana.

Tarkasteltavan jakson aikana keskustelussa hierarkkisesti korkeissa asemissa olevien kriittiset äänenpainot ovat lisääntyneet. Alkuvaiheessa kriittisimpiä näkökantoja uudesta opetussuunnitelmasta esittänyt keskustelija oli emeritaprofessori Liisa Keltikangas-Järvinen, joka professoriarvonimestään huolimatta ei enää, eläkkeellä ollessaan, käytä muodollista ja jokapäiväistä vaikutusvaltaa eikä toimi työnsä puolesta johtavassa asemassa. Hänen vaikutusvaltaansa voidaan luonnehtia symboliseksi eli sananvallaksi. Urallaan meritoituneena hänen sanomiaan lausumia pidetään painavampina kuin ns. tavallisen kansalaisen, mutta hän on silti keskustelija ilman taustajärjestöä, mikä ei tietenkään tarkoita, etteikö hänellä voisi ja saisi olla sidonnaisuuksia. Muut jo tarkasteltavan ajanjakson alkuvaiheessa kritiikkiä esittäneet toimijat olivat nimettömiä opettajia ja lastensa kouluissa tapahtuneiden muutosten jälkeen muutoksien seurauksia negatiivisina pitäneitä vanhempia.

Keskustelun kuluessa ja opetussuunnitelmaan käsittelevien uutisartikkeleiden määrän lisääntyessä tapahtui merkittäviä muutoksia. Tiivistettynä muutoksen voi ilmaista sanomalla: kriittiset äänenpainot kuuluvat hierarkiassa yhä ylempää ja yhä laajemmalla taholta. Lastenpsykiatrit kritisoivat koulujen nykykäytäntöjen aiheuttamia seurauksia ja johtavat virkamiehet kritisoivat opetussuunnitelman tuomia muutoksia. Tällainen kehityskulku antaa aiheen olettaa, että keskustelu saattaa edetä samankaltaisen trendin mukaan, mikä tarkoittaisi väistämättä joko Opetushallituksen laajempaa puuttumista uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen tai jopa jonkinasteista opetussuunnitelman rukkaamista. Lukion opetussuunnitelman uudelleen laatiminen käynnistettiin juuri, vain muutama vuosi edellisestä opetussuunnitelmasta, joten täysin pois suljettu ei tällainakaan vaihtoehto liene, vaikka sitä ei vielä ole ainakaan tarkasteltavina olleissa julkisen keskustelun näytteissä kukaan vaatinut. Lähimmäksi tätä muuttamista pääsee hieman paradoksaalisesti ajallisesti viimeisimmän eli 21.2.2020 julkaistussa artikkelissa puheenvuoron saava Turun yliopiston kasvatustieteen professori Erno Lehtinen, jonka mukaan ”Toimivaa konetta ei kannata korjata”, mitä ilmeisimmin viitaten aikaisempaan ja jättämällä näin implisiittisesti lukijalle tilaisuuden pitää aikaisempaa koulua ja samalla sen opetussuunnitelmaa jollakin tavalla parempana kuin nykyistä.

Myös Ylen toimittajan sanavalinnat viimeisimmän artikkelin johdantokappaleessa kertovat keskustelun kulusta samaa sanomaa: Suomalainen peruskoulu on viime aikoina ollut kovan arvosteluryöpyä kohteena. Kritiikkiä ovat saaneet osakseen niin uusi opetussuunnitelma kuin oppilaiden itseohjautuvuus, ilmiöoppiminen ja uudenlaiset väliseinättömät koulutkin. (Yle 21.2.2020)

7. Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelujen Ylen uutisartikkeleiden kattama ajanjakso on vain kapea sektori ja ajanjaksollisestikin pieni osa opetuslaitoksen ja uuden opetussuunnitelman vaikutusten ja niiden herättämän keskustelun tarkastelua. Siksi on aiheellista todeta, että keskustelu varmasti jatkuu, kannanotot näihin tässä työssä esille nostettuihin ongelma- ja kiistakysymyksiin jatkuvat ja saavat erilaisia muotoja myös tästä eteenpäin. Tämä tutkimus on omalta osaltaan valaisemassa keskustelun olennaisimpia teemoja, jotta edelleen jatkuvan keskustelun seuraaminen ja analyyttinen tarkastelu olisi mahdollista ja tarkoituksenmukaista.

Kootusti tämän uutisartikkeleita tarkastelleen tutkimuksen tuloksena voidaan perustellusti todeta, että julkisuudessa käydään jännitteistä ja hierarkkisesti jäsentynyttä keskustelua uudesta opetussuunnitelmasta ja koulutuksesta yleensä. Uutta opetussuunnitelmaa arvostellaan ainakin tämän aineiston perusteella julkisessa keskustelussa huomattavasti enemmän kuin kehutaan. Keskustelijoiden asema ja rooli opetus- ja koulumaailman hierarkiassa vaikuttavat huomattavasti sekä siihen, miten heidän sanomansa otetaan vastaan, että siihen, millä tavalla heillä on mahdollisuus ottaa kantaa käsillä olevaan asiaan. Keskustelu vaikuttaa muuttuneen jonkin verran tarkastellun ajanjakson aikana. Kriittisyys on levinnyt hierarkian alemmilta tasoilta myös korkeammille portaille.

Kielitietoisuus vaikuttaa ainakin tämän, useita vuosia kattavan tarkasteltavan aineiston perusteella olevan varsin marginaalinen teema opetussuunnitelmasta käytävässä keskustelussa, varsinkin, jos teemaksi määrittelemisen edellyttää termin eksplisiittistä käyttöä. Se näkyy korkeintaan sivuteemoissa ja implisiittisesti muiden teemojen, kuten itseohjautuvuuden, yhdessä oppimisen, maahanmuuttajien aseman, kaikille opetuksen takaamisen ja oikeusturvan toteutumisen kautta, mutta eksplisiittisesti sitä ei Ylen uutisartikkeleissa käsitellä.

Paitsi jännitteisesti vastaanotettuna ja paljon arvostelua herättäneenä, uutta opetussuunnitelmaa voidaan tämän tutkimuksen perusteella pitää myös epäselvänä. Se on ymmärretty eri tavoin asiantuntijoiden ja työkseen opettavien keskuudessa ja uuden opetussuunnitelman myötä muuttuneet käytännöt ovat paikoin hyvin erilaisia. Toisissa paikoissa arkkitehtuuri on muokattu tyystin erilaiseksi aiemmasta, yhden luokan luokahuoneisiin perustuvasta mallista erilaisiksi toreiksi, muunneltaviksi tiloiksi ja usean luokan yhteisiksi tiloiksi. Mielipiteen esittäjästä riippuen tilojen muunneltavuus ja suurien ryhmien samanaikaisen kokoontumisen mahdollistaminen voidaan nähdä olennaisena osana

uuden opetussuunnitelman toteuttamista, tai se voidaan nähdä paitsi tarpeettomana, myös haitallisena ja oppilaiden oikeusturvan ja yhdenvertaisuuden vaarantavana kokeiluna.

Jotkut koulut painottavat ilmiöoppimista ja omaehtoisuutta niin paljon, että vanhemmat tekevät valituksia aluehallintovirastoon ja edistävät lapsensa koulun vaihtamista, toiset koulut taas jatkavat perinteisellä opettajavetoisella perinteisessä luokassa tapahtuvalla opetuksella. Nämä sinänsä voidaan vielä nähdä uuden opetussuunnitelman väljien muotoilujen mahdollisina erilaisina variaatioina käytännön opetuksen toteuttamisessa.

Luvussa 3 kuvattujen produktio- ja prosessiopetussuunnitelmien välisen eron kautta tarkasteltuna Ylen uutisartikkeleiden kuvaamasta koulujen toimintakulttuurista on vedettävissä se johtopäätös, että Vitikan näkemyksen mukaisesti uudessa opetussuunnitelmassa prosessiopetussuunnitelman periaatteet ovat siirtyneet käytäntöön ja produktio-opetussuunnitelman periaatteet ovat jääneet vähemmälle. Tämä on perusteltavissa mm. arvioinnin muuttumisella kuvauksellisuutta painottavaan suuntaan, oppilaiden omaleimaisuuden ja omaehtoisuuden painottamisena sekä erilaisten oppimisprosessien tukemisena ja arvostamisena sen sijaan, että vain tietynlaista pääteikäyttämistä ja yhdenmukaisuutta arvostettaisiin.

Oppilaiden terveydellinen vointi, erityisesti mielenterveys, on heikentynyt merkittävästi viimeisten vuosien aikana. Lastenpsykiatrit nostavat merkittäväksi tähän vaikuttaneeksi tekijäksi kouluympäristön muuttumisen vaativammaksi ja nimesivät vielä eksplisiittisesti opetussuunnitelman merkittäväksi muutokset aiheuttajaksi. Opetussuunnitelmassa on korostettu voimakkaasti ilmiöoppimista ja omaehtoisuutta, joiden saaman käytännön tulkinnat kouluympäristöissä saattavat olla aiheuttamassa merkittävästi lisää kuormitusta oppilaiden mielenterveydelle.

Merkittävin havainto uuden opetussuunnitelman epäselvyydessä on sen laadinnasta ja toteuttamisen valvonnasta vastaavan Opetushallituksen näkemys hankaluuksiin, joita sen käyttöönotto on aiheuttanut. Syy on Opetushallituksen mukaan yksittäisissä kouluissa ja kunnissa eikä opetussuunnitelmassa tunnusteta olevan mitään vikaa. Tämä on sikäli kyseenalainen kanta, että käyttöönoton ja toteuttamisen ongelmat ovat väistämättä jossain määrin myös opetussuunnitelman vaikean ymmärrettävyyden ja ylempää tulevan ohjeistuksen puutteiden seurausta. Kokeneiden ja korkeasti koulutettujen opettajien voidaan olettaa kykenevän toteuttamaan suhteellisen selkeästi ilmaistuja odotuksia, mutta nyt toteuttaminen monin paikoin ontuu. Kuten tämä tutkimus on osoittanut, myös opetussuunnitelman antamat suuntaviivat siitä, muuttuuko mikään ja jos muuttuu, miten paljon, ovat epäselviä. Kasvatustieteiden professoreillakin on erilainen näkemys siitä, onko uuden opetussuunnitelman sisältö merkittävästi erilainen edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna.

Näiden seikkojen lisäksi on vielä huomioitava, että mahdollisesti opetusalan hierarkkisuudesta johtuen, vastuullisten nimeäminen ja saattaminen vastaamaan tekemisistään vaikuttaa haastavalta. Kuka on vastuussa siitä, jos uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset eivät paranna oppimista tai anna parempia edellytyksiä opettajille tehdä työtään, vaan oppiminen heikkenee ja opettajien työtaakka kasvaa ja perustehtävä hankaloituu? Jopa kärkkäin uuden opetussuunnitelman arvostelija, Liisa Keltikangas-Järvinen, jättää vastuullisten nimeämisen tekemättä, vaikka ilmaiseekin vahvasti kantansa siitä, että nykyinen kehityskulku on oppilaille haitallinen.

Kokonaisuudessaan Ylen uutisartikkelit muodostavat myös jatkuvasti päivittyvän, kehittyvän ja etenevän draaman kaaren. Julkisuuteen nousee oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia, ja niihin liittyviä asioita kommentoivat niin opettajat, rehtorit, koulutoimenjohtajat kuin professorit, lääketieteen asiantuntijat ja Opetushallituksen edustajat. Kommentit ja näkemykset eivät synny eivätkä kehity tyhjiössä, vaan aikaisemmat julkisuudessa olleet kannanotot ja epäilemättä myös piiloon jääneet yksityiset viestit, kokemukset ja ohjeistukset vaikuttavat siihen, miten asioista puhutaan ja kenen näkemys saa tukea, kenen puolestaan kritiikkiä. Ylen toimittajat vaikuttavat artikkeleiden äänenkäyttäjiin, kun he valitsevat haastateltavia ja joko kelpuuttavat tai hylkäävät julkisuuteen pyrkiviä tai ainakin valmiina olevia eri opetus- ja koulutusalan edustajia. He toimivat siis portinvartijoina ja vaikuttavat sitä kautta keskustelun kulkuun ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa draaman kaaren muodostumiseen joko kärjistävästi tai liennyttävästi.

8. Lopuksi

Tässä työssä on tarkasteltu julkista keskustelua, jota on käyty Ylen uutisartikkeleissa uudesta, vuodesta 2016 alkaen käyttöön otetusta perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Työn teoreettisena taustana on hyödynnetty Bahtinin muotoilemaa ajatusta kielen dialogisuudesta, kielitietoisuudesta käytyä tieteellistä keskustelua sekä Salmisen muotoilemia koulun ja kasvatuksen vaikeita ongelmia. Metodia on toiminut teksti- ja diskurssianalyysien triangulaatio.

Työn tuloksena on noussut esiin lukuisia jatkotutkimukseen aiheita tarjoavia tutkimuskysymyksiä. Esimerkkejä esiin tämän tutkimuksen myötä nousseista tutkittavista kysymyksistä ovat:

Onko kielitietoisuudella merkitystä opetuksessa ja ovatko opetustyötä tekevät saaneet koulutusta tai muuta informaatiota kielitietoisuudesta?

Mitä on opettaminen? Miten opettajat ja opetusta suunnittelevat virkamiehet ymmärtävät opettamisen? Miksi opetussuunnitelmassa on kartettu tämän sanan käyttöä? Koska johtavilla virkamiehilläkin vaikuttaa olevan erilaisia käsityksiä opettajien perustehtävistä, ei liene perusteltua olettaa, että vastaus tähän kysymykseen olisi kristallinkirkas itse opettajillekaan. Asiaa on siis syytä tutkia.

Onko koulun arkkitehtuurisilla ratkaisuilla merkitystä opetuksen laatuun ja onnistumiseen ja laatuun. Jos näin on, mitkä tekijät vaikuttavat opetukseen ja millä tavalla? Miten onnistumista voidaan mitata? Mitkä ovat syy- ja seuraussuhteet arkkitehtuurin muuttumisessa ja vaikutuksissa?

Lasten ja nuorten terveydellinen vointi on diagnosoidusti huonontunut huomattavasti viimeisen kuluneen viisivuotisjakson aikana. Mikä merkitys ja vaikutus uudella opetussuunnitelmalla on tähän kehityskulkuun ja mitä ratkaisuvaihtoehtoja ongelmaan on?

Kuten Ylen uutisartikkeleissakin on toistuvasti tullut esille, monet opettajat ja oppilaat viihtyvät ja kokevat uuden opetussuunnitelman myötä tapahtuneet muutokset onnistuneiksi ja niin opetusta kuin oppimista tukeviksi ja edistäviksi. On kuitenkin selkeä, asiantuntijoiden taholta ilmaistu vaara, että heikoimmat ja vain vähän vanhemmiltaan koulunkäyntiin tukea saavat oppilaat edistyvät aiempaa heikommin. Miten tätä ilmiötä voidaan tutkia ja miten näiden haavoittuvassa asemassa olevien lasten ja nuorten oppimista voidaan tukea oikein ja miten heidän oikeusturvansa voidaan varmistaa?

Onko perusteltua erottaa opetussuunnitelma itsessään ja sitä noudattavien oppilaitosten toiminnan onnistuminen tai epäonnistuminen? Tämä kysymys on olennainen, koska tällä hetkellä Opetushallitus muodostaa tällaisen erottelun ilman erityisen vahvoja perusteita. Missä määrin opetussuunnitelman laatija ja valvoja on vastuussa opetuksen oppimisen onnistumisesta, ja missä määrin vastuu on oppilaitoksilla ja kunnilla? Miten vastuunjaosta on sovittu, jos siitä ylipäättään on sovittu? Millä aikavälillä uuden opetussuunnitelman vaikutuksia tulee arvioida, vai onko opetussuunnitelma niin monimutkainen ja syy- ja seuraussuhteiltaan vaikeasti tutkittava kokonaisuus, että sen vaikutuksia ei voida arvioida luotettavasti?

Miten opetussuunnitelmasta käytävä keskustelu tulee jatkumaan? Nyt aikajatkumolla keskustelua tarkasteltaessa vaikuttaa siltä, että kriittisyys on lisääntynyt erityisesti hierarkian ylemmillä tasoilla. Tuleeko tämä trendi jatkumaan ja mahdollisesti johtamaan jonkinlaisiin käytännön toimenpiteisiin joko ohjeistuksen tarkentamisen muodossa tai koko opetussuunnitelman muokkaamisessa?

LÄHTEET

Aineistolähteet internetissä Ylen sivuilla, luettu 29.2.2020:

20.11.2015 <https://yle.fi/uutiset/3-8457985>
15.12.2016 <https://yle.fi/uutiset/3-9353681>
29.3.2017 <https://yle.fi/uutiset/3-9451279>
10.8.2017 <https://yle.fi/uutiset/3-9766291>
7.2.2018 <https://yle.fi/uutiset/3-10062762>
21.1.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10598923>
15.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10919909>
16.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10925064>
21.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10929939>
22.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10933859>
26.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10938343>
27.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10934880>
28.8.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10942586>
16.9.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-10973899>
15.10.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-11020657>
2.11.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-11048428>
8.11.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-11054780>
4.12.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-11098960>
23.12.2019 <https://yle.fi/uutiset/3-11116863>
8.1.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-11120494>
27.1.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-11164655>
29.1.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-11174037>
21.2.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-11221662>

Kirjallisuuslähteet

Aalto, Eija & Tarnanen, Mirja: *Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa*. teoksessa Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/8, s. 72-90

Burr, Vivien: *An introduction to social constructionism*. London, Routledge 1995.

Carpenter Brian D.; Achugar Mariana; Walter Dan; Earhart Matt: *Developing teachers' critical language awareness: A case study of guided participation*. *Linguistics and Education* 2015/32 s. 82-97

Chen ja Chalhoub-Deville: *Differential and long-term language impact on math*. *Language testing* 2016 vol 33, 577-605. Sage.

Halliday, M: *The notion of 'context' in language education*. In Ghadessy (Ed.): *Text and context in functional linguistics* Benjamin's Publishing Company 1999, Amsterdam.

Harmanen, Minna: Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Kieliverkoston verkkoartikkeli 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/>. Luettu 11.11.2016.

Hawkins, Eric W.: "*Foreign language study and language awareness.*" *Language Awareness* 8.3-4 (1999): 124-142.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi; Suoninen, Eero: Diskurssianalyysi liikkeessä.

Vastapaino. Tampere 1999.

Kalliokoski, Jyrki: *Kieltä, toimintaa, sisältöjä*. teoksessa Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/8, s. 72-90

Koskinen, Veli-Pekka: Kriittinen diskurssianalyysi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisältämistä legitimoinneista. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto 2017. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102154>

Laine, Marja Helena: Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana: Opetussuunnitelman kulttuurisesti kestävät tavoitteet. *Ainedidaktiikka*, 3(1), 21-42. 2019. <https://doi.org/10.23988/ad.72962>

Luostarinen, Aki ja Peltomaa, Iida-Maria: Reseptit OPSin käyttöön. PS-kustannus, Juva 2016.

Salminen, Jari: Koulun pirulliset dilemmat. Kustannusosakeyhtiö Teos. Hämeenlinna 2012.

Suoninen, Eero – — – teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi; Suoninen, Eero: Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere 1999.

Svalberg, Agneta: Language awareness research: Where are we now. *Language Awareness* 2016 vol 25, nro 1-2, s. 4-16.

Vehkalahti, Kimmo: *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Tammi, Helsinki 2008.

Vitikka, Erja: *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys*. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylän yliopistopaino 2009.

Vygotski: *Ajattelu ja kieli*. 1982.