

KOULU SANOMALEHTIEN SIVUILLA

Keskisuomalaisen ja Helsingin Sanomien välittämä koulukuva

Katja Elo

Ulla Väisänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Elo, K. & Väisänen, U. 2003. Koulu sanomalehtien sivuilla. Keski-suomalaisen ja Helsingin Sanomien välittämä koulukuva. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Analysoimme tutkimuksessa 381 peruskouluun liittyvää lehtileikettä käyttäen menetelminä grounded theorya ja teorialähtöistä kehysanalyysia. Grounded theoryssa tavoitteenamme oli muodostaa aineistoa mahdollisimman hyvin kuvaava malli. Aluksi laadimme aineistolähtöisellä intuitiivisella luokittelulla lehtijuttujen aiheista käsittekartan, jonka keskuskategorioksi muodostui kolme aihepiiriä. Tarkastimme lopuksi luomamme käsittekartan kykyä kuvata aineistoa ja toimme samalla luokittelulle perusteet. Teorialähtöisessä analyysissä nostimme teoriataustasta kehukset, pääsyn, keskusteleavuuden ja harkinnan sekä metaforat, joiden kautta analysoimme aineistoa sanomalehden luonnetta korostaen.

Pääsyn avulla kiinnitimme huomiota siihen, ketkä pääsivät osallistumaan koulua koskeviin määrittelyihin. Keskusteleavuus tarkoitti sitä, missä yhteyksissä kenenkin ajatuksia esitettiin ja miten laajasti erilaisia näkökulmia tuotiin julki. Harkinnan kautta taas pohdimme, oliko kaikilla osapuolilla samanlaiset mahdollisuudet osallistua käytyyn keskusteluun. Metaforien avulla tarkastelimme, miten käytetyt kielikuvat ohjasivat koulusta syntyviä käsityksiä.

Jaoimme aineiston kolmeen aihepiiriin. *Koulu ja raha* kuvasi kuntatalouden tiukkaa tilannetta ja kouluihin kohdistuneita säästöpaineita. Sen kielikuvissa korostui taistelun ja kilpailun sanasto, joka kertoi kunnan päättäjien ja kyläläisten välisestä kireästä ilmapiiristä. *Koululaisten hyvinvointi* käsitteli lasten ja nuorten hyvinvointia ja syrjäytymisuhkaa. Koulun odotettiin auttavan vanhempia ja vastaavan työelämän tarpeisiin huolehtimalla lapsista ja nuorista koko vanhempien työpäivän ajan. Metaforat keskittyivät sairaus-teeman ympärille, mikä tuki vaikutelmaa pikaisen puuttumisen välttämättömyydestä. *Nykykoulu* kuvasi koulujen tuloksellisuuteen ja työelämän tarpeisiin liittyneitä vaatimuksia. Koulun odotettiin muuttuvan yhteiskunnan kehityksen mukana, mutta muutoksen suunta ja laajuus herätti erimielisyyksiä. Kielikuvissa korostuivat markkinatalouden sanavalinnat, joissa näkyi keskustelun ristiriitaisuus: Toiset puhuivat koulusta markkinoina ja sivistyksen tuotteena tosissaan, ja toiset käyttivät niitä esimerkkinä kehityksen vääristymisestä.

Sanomalehdissä koulusta tunnuttiin puhuvan yhteiskunnallisena instituutiona suurine tavoitteineen enemmän kuin siitä, miten koulun perustehtävät opetuksessa ja kasvatuksessa toteutettiin. Koulun julkinen kuva näytti rakentuvan enemmän metaforien ja pääsijöiden kuin aiheiden kautta. Tämä näkyi parhaiten siinä, että näkyvimpiä keskustelijoita olivat virkamiehet, poliittiset henkilöt ja yliopistojen asiantuntijat, kun taas opettajat ja rehtorit olivat äänessä hyvin vähän. Keskustelu rakentui kaikissa aihepiireissä lähinnä puolesta – vastaan -akselille.

Asiasanat: grounded theory, kehysanalyysi, koulukuva, sanomalehti, metafora, pääsy, keskusteleavuus ja harkinta

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 SANOMALEHTI TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	7
2.1 Sanomalehden luonne	7
2.1.1 Kieli ja sen merkitykset.....	9
2.1.2 Tulkintojen ketju	10
2.2 Kuvan käsite mediassa	13
2.3 Pääsy, keskusteleavuus, harkinta	15
2.4 Metafora	17
3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU.....	20
3.1 Hermeneutiikka	20
3.2 Grounded theoryn luonnehdintaa	21
3.3 Teorialähtöinen kehysanalyysi	23
3.4 Tutkimusmenetelmien suhde toisiinsa	24
3.5 Tutkimustehtävä	25
3.6 Tutkimuksen kulku	26
3.6.1 Aineiston kerääminen ja rajaaminen.....	26
3.6.2 Aineiston lukeminen ja aiheiden intuitiivinen teemoittelu	27
3.6.3 Kolmannen tason rakentaminen	29
3.6.4 Kehyistäminen.....	32
4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS	33
4.1 Laadullisen tutkimuksen arvioinnin lähtökohdat	33
4.2 Tutkimuksen kulun kuvaamisen merkitys.....	34
4.3 Aineiston ja analyysin rajaamisen välttämättömyys	36
4.4 Tutkimuksen ulkoinen ja sisäinen pätevyys	38
4.5 Kielteinen ensivaikutelma	39
4.6 Viive aineiston keruun ja analysoinnin välillä	41
5. KOULU JA RAHA	43
5.1 Kuntatalous tiukalla	43
5.2 Kyläkoulun tulevaisuus	46
5.2.1 Päättäjien ja kyläläisten näkyvyys	48
5.2.2 Taistelu koulun puolesta – lehtijuttujen sanastoa.....	50

5.3 Opettajan palkka ja palkkaus sekä Koulutilat	51
6 KOULULAISTEN HYVINVOINTI	52
6.1 Koti ja koulu kasvattajina.....	53
6.1.1 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta sekä kokonaiskoulupäivä	56
6.1.2 Keskustelu lasten yksinäisistä iltapäivistä.....	57
6.1.3 Koulumaailman sairaus – lehtijuttujen sanastoa	61
6.2 Koulun ilmapiiri ja Koululaisten terveys	64
7 NYKYKOULU	66
7.1 Koulun muutospaine	67
7.1.1 Koulujen tasoerot	67
7.1.2 Opetussuunnitelman perusteiden muutos.....	71
7.1.3 Virkamiesten ja asiantuntijoiden huoli jakautuvasta koulusta	72
7.1.4 Kilpailua koulumarkkinoilla – aihepiirin sanastoa	74
7.2 Opettajuus ja Opetuksen sisältöjä	76
8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ KOULUKUVASTA.....	78
8.1 Harkinta: pääsyn ja keskusteleavuuden yhteenveto.....	78
8.2 Metaforat koulukuvan muokkaajina	82
8.3 Aihepiirien yhteys yhteiskunnallisiin ilmiöihin	83
9 MUIDEN TUTKIMUSTEN TULOKSIA JA UUSIA TUTKIMUSNÄKYMIÄ	86
9.1 Aikaisempia tutkimuksia sanomalehtien koulukirjoittelusta	86
9.1.1 Koulu ja uutiskynnyksen ylittyminen.....	86
9.1.2 Valta-asema julkisessa koulukeskustelussa	88
9.1.3 Kielteisillä koulujutuilla pyritään vaikuttamaan päättäjiin	90
9.2 Jatkotutkimuksen tarve	91
9.2.1 Sanomalehtien koulukuva suhteessa postmoderniin aikaan	91
9.2.2 Diskursiivinen lähestymistapa.....	92
LÄHTEET.....	94
LIITTEET.....	99
Liite 1: Neljäs taso, lehtijuttujen otsikot ja päivämäärät.....	99
Liite 2: Lehtitekstien analyysi	105

1 JOHDANTO

Vaikka me sanomalehtien lukijoina jollain tavalla ymmärrämme ja tiedostamme, että toimittajat korostavat kirjoituksissaan aina jotakin puolta ja näkökulmaa asiasta, luemme arkielämässä lehtiä nuo painotukset armeliaasti unohtaen. Tottahan se on, kun lehdessä niin kerran lukee. Onhan siinä mustaa valkoisella! Tässä on se keskeinen ristiriita, jonka havaitseminen motivoi meitä tutkimaan sanomalehtien koulua koskevaa kirjoittelua arkielämästä tarkemmin. Nykyisinhän opettajia kannustetaan käyttämään erilaisia median tarjoamia väyliä opetuksessaan apuna, ja onkin häkellyttävää ajatella, kuinka kriitikkömäisesti opettajat saattavat ohjata lapsia etsimään tietoa luotettavaksi luonnehditusta sanomalehdestä. Sanomalehden toimintatapojen tunteminen ei liene haitaksi opettajan työssä, koska kaikkiin tietolähteisiin tulisi osata suhtautua niiden perusluonteen mukaisesti.

Sanomalehtiä luetaan varsin paljon, ja niiden sisällöistä puhutaan seuraavina päivinä lukuisissa keskusteluissa. Kiinnostavaa näissä keskusteluissa on se, millaisin perustein kukin lukija on valinnut lukemansa jutut, ja mitä he muistavat lukemastaan. Julkinen kuva – käsitys jonkin asian sisällöistä ja luonteesta – syntyy satunnaisten tai tiedostamattomien valintojen ja mielikuvien varassa. Keskustelun kokonaiskuva voi jäädä muodostumatta ehkä kauankin käsitellystä asiasta. Tietyt yksittäiset ja viimeisimmät jutut painottuvat käsityksen muodostumisessa. Huomasimme muistavamme lähinnä kielteisiä koulukirjoituksia, joista muodostui penseä kuva nykykoulusta. Aloimme epäillä, onko sanomalehtien välittämä koulukuva kokonaisuudessaan sittenkään niin kielteinen kuin oletimme vai luimmeko lehtiä kuin ”piru raamattua”. Tällaisten ajatusten pohjalta muotoilimme tutkimustehtäväksi: Millainen on Keskisuomalaisen ja Helsingin Sanomien välittämä koulukuva?

Koska aineistomme on kerätty sanomalehdistä, otimme sanomalehtien luonteen tutkimuksemme teoreettisen taustan pohjaksi. Tämä ohjasi meidät journalistisen tutkimuskirjallisuuden ja sitä kautta kehystämisen ja kuvan käsitteiden pariin. Karvosen (1999) mielestä kaikki joutuvat yhteiskunnassa tilanteisiin, joissa heidän on mietittävä, minkä tilanmääritelmän kautta kokonaisuutta hahmotetaan. Tapahtumat ovat tosia valitun kehyksen ja näkökulman sisällä, mutta toisessa yhteydessä niiden painotukset ja perustelut vaikuttavat kestävämmiltä (Kalliokoski 1992). Kuvan käsite on tutkimuksessamme tärkeä, sillä Karvosen (1999) mukaan se viittaa jostakin asiasta syntyneisiin julkisiin vaikutelmiin ja vallitseviin käsityksiin.

Valitsimme keskeisimmäksi tulkintakehykseksi Kuneliuksen ja Heikkilän (1997)

ajatukset pääsyn, keskusteleavuuden ja harkinnan vaikutuksista julkiseen journalismiin. Näillä tarkoitetaan julkisessa keskustelussa läsnä olevia toimijoita, heidän keskustelussa ottamiaan näkökulmia ja sitä missä yhteyksissä puheenvuoroja esitetään sekä heidän mahdollisuuksiaan osallistua keskusteluun tasa-arvoisesti. Sanomalehden luonne ja yleisemmin ihmisen ajattelun luonne liittyvät metaforiin, ja siksi valitsimme toiseksi tulkintakehykseksi metaforat. Toimittajien tapa kirjoittaa metaforin ja kuvallisin ilmaisin johtuu sekä kärjistämisestä että ihmisten tavasta jäsentää asioita tuttujen mielikuvien kautta (Lakoff ja Turner, 1989 & Hellsten, 1998).

Tutkimuksessamme on kaksi menetelmää. Grounded theoryn (Moring 1998; Strauss & Corbin 1990) avulla loimme koulukirjoituksia jäsentävän nelitasoisen käsitekartan. Tämä käsitekartta toimi kokonaiskuvaa hahmottavana jäsennyksenä, jolla tavoittelimme lehtikirjoitusten sisältöjä kokoavaa käsitteellistä mallia. Teorialähtöisellä analyysillä (Karvonen 2000) nostimme tarkempaan käsittelyyn valitsemamme kehykset, joita sovelsimme aineiston toisenlaisessa käsittelyssä. Tulkintakehysten kautta analysoimme lehtikirjoitusten koulukeskusteluja ja niiden pääsijöitä näkökulmineen sekä jutuissa käytettyjä kielikuvia.

Käsitlemme tutkimuksemme teoriataustaa laajasti heti raportin alussa, koska nostamme sieltä keskeisimmät käsitteet aineiston kehysanalyysiin. Toinen tärkeä tutkimuksen rakennetta ja tulosten ymmärrettävyyttä ohjaava tekijä on aineistolähtöisesti tekemämme luokittelu, joka on tarkemman teoreettisen kehysanalyysin pohjana. Rakennamme koulukuvan aineistolähtöisen luokittelun ja teoreettisen tarkastelun synteessinä.

Luvussa 8 teemme johtopäätöksiä muodostamamme koulukuvan mahdollisista syistä ja laajemmista yhteyksistä. Luvussa 9 käsitlemme muutamia aikaisempia tutkimuksia, joissa tutkittiin lehdistön roolia kasvatuskeskustelussa (Pettigrew & MacLure 1997) ja sitä, kenen ajatukset koulusta nousivat ensisijaisiksi sanomalehtikeskustelussa (Thomas 1999). Esittelemme myös Watsonin (1998) pohdiskelevan artikkelin, jossa hän tarkasteli sanomalehtien vastuuta julkisen koulukuvan syntymisessä. Miettimällä muiden tutkimusten antia julkisen sanomalehtivälitteisen koulukuvan muodostumisessa haemme vertailukohtia johtopäätöksillemme. Samalla luomme pohjaa uusille tutkimusmahdollisuuksille.

2 SANOMALEHTI TUTKIMUKSEN KOHTEENA

2.1 Sanomalehden luonne

Sanomalehdet tavoittavat suurimman osan aikuisista päivittäin, ja yli 90 prosenttia kertoo-kin lukevansa niitä säännöllisesti (Kunelius 1998, 97). Fiske (2000) viittaa Katzin, Gurevit-
chin ja Hassin (1973) tekemään laajaan yleisötutkimukseen sanoessaan ihmisten käyttävän
sanomalehteä radion ja television ohella solmiakseen yhteyden yhteiskuntaan. Hän jatkaa
pohtimalla eri viestimien arvoa välineenä suhteessa yleisön tarpeisiin. Yksilöllisistä
tarpeista itseyttäminen oli sellainen, jonka rakentamiseen ihmiset kokivat saavansa apua
juuri sanomalehdestä. Nautiskelun ja todellisuudesta vapautumiseen tarpeisiin sanomaleh-
den taas koettiin vastaavan huonoiten. Sosiaalisten tarpeiden tyydyttämisessä sanomaleh-
dellä oli keskeinen asema, sillä sanomalehdestä haettiin tietoa maailmasta ja rakennuspali-
koita itseluottamukseen ja oman elämän vakauteen. Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, että
ihmisillä on tarve tuntea pystyvänsä vaikuttamaan ja huomata muilla olevan samanlaisia
pyrkimyksiä ja ajatuksia kuin heillä itsellään. (Fiske 2000, 36–37.) Sanomalehteä siis
pidetään varsin luotettavana tiedonhankinnan tapana.

Vanhan metaforan sanoin journalismi on ikkuna todellisuuteen. Hemanus (1997)
viittaa Pietilän virkaanastujaisesityksensä (1998) sanoessaan, että ikkuna erottaa yleisön
katselijaksi journalismin kertomasta maailmasta. Tässä on kuitenkin ristiriita, sillä eihän
journalismin tarkoituksena ole sijoittaa yleisöä ja itseään eri maailmoihin vaan tiedottaa
yhteisestä todellisuudesta. (Hemanus 1997.) Journalistit kuvaavat itsensä usein myös
peileiksi, jotka vain heijastavat kaikkea sitä, mitä ulkomaailmassa tapahtuu (Karvonen
1999, 7). Tässä työssä näemme journalismin kuitenkin aktiivisena osatodellisuuden raken-
tajana.

Sanomalehden tuottamisessa ja kuluttamisessa on kyse todellisuuden tulkitsemisesta.
Lukeminen on tapahtumien, toimijoiden ja asioiden yhteyksien ymmärtämistä eli toimintaa,
jossa lukijoiden suhde kuvattuun todellisuuteen ja viestinnän osapuoliin rakentuu. (Kuneli-
us 1998, 135–136.) Joukkoviestintään liittyy myös aina arvovalintoja, jotka perustuvat
kahdella tavalla yhteiskunnan arvoille ja normeille. Ensinnäkin joukkoviestimet tarjoavat
materiaalia, jota kuluttamalla ihmiset voivat pohtia identiteettiään ja arvo- ja normijärjes-
telmäänsä. Toiseksi joukkoviestimet vahvistavat vallitsevia arvoja ja normeja omilla
malleillaan ja takaavat näin yhteiskunnan arvojen jatkuvuuden. (Kunelius 1998, 171; 175.)

Myös sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa media toimii kahdella tavalla: se heijastaa ympäröivää maailmaa ja luo itse todellisuutta valintojensa ja arvostelmiensa välityksellä (Arolainen, 2003). ”Mediat tuottavat todellisuutta paitsi tuottamalla retorisesti asioista omia tulkintojaan myös medialisoitumisen kautta. Media saa olemassaolollaan aikaan todellisuuteen sellaista, mitä siellä ei ilman sen olemassaoloa olisi.” (Karvonen 1999, 85.)

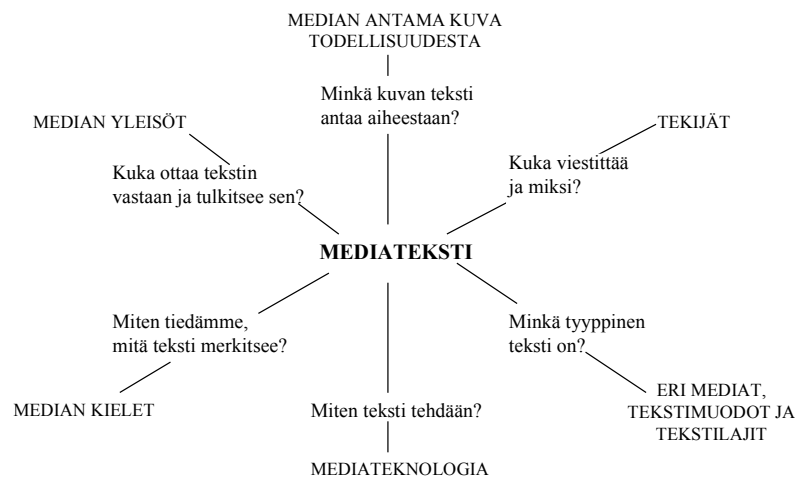
Kaikki yhteiskunnalliset toimijat joutuvat jatkuvasti tilanteisiin, joissa heidän on yrittävä käsittää, mitä ympärillä tapahtuu. Heidän on pyrittävä saamaan selville mitä tilanmääritelmää käsillä olevaan tapaukseen voisi soveltaa. Minkä käsitteellisen kehyksen läpi tämä tapaus olisi tulkittava? Toimittajat ovat päivittäin tällaisten tulkinta- ja päättelytehtävien edessä. Journalisteilla on ’kulttuurisessa työkalupakissaan’ saatavissa yhteiskunnassa yleisesti käytettyjä kehikoita ja määritelmiä. Monet niistä ovat median itsensä kehittämiä ja vakiinnuttamia. Useimmiten journalistinen tulkinta ja päättely on kokeneille toimittajille helppoa, koska sopiva kehys on rutiinomaisesti tarjolla. Journalismissakaan yksittäisiä tapauksia ei pyritä kohtaamaan sellaisinaan, vaan kyse on aktiivisesta tulkinnasta, jossa haetaan tapaukseen parhaiten sopivaa skeemaa. (Karvonen 1999, 86–87.)

Varis (2000) pitää sanomalehteä jokapäiväisen elämän pienoismallina. Medioiden pitäisi antaa ihmisille yhteydenpito- ja vaikuttamiskeinoja. Kuitenkin Varis kuvaa nykyaikaisia medioita viihteellisiksi koneistoiksi, jotka rummuttavat valtaa pitävien yhtiöiden intressejä ja unohtavat velvollisuutensa tuottaa ihmisille välineitä julkisten asioiden käsittelemiseksi. (Varis 2000, 8–12.) Asian voi nähdä myös siten, että mediat välittävät monimutkaista todellisuutta liian yksiselitteisesti. Suuriakin arvokysymyksiä ratkaistaan ilman julkista keskustelua, kun medioissa esitetään esimerkiksi päätösten ratkaisut kriittittömästi. Vaihtoehtoisia ajatuksiakin saattaa päästä esiin, mutta niiden painoarvo jää kovin vähäiseksi. (Kankkonen 2000, 26–27.) Eri mieltä olevat ihmiset esittävät oman kantansa kovin haluttomasti, jos jostakin asiasta vallitsee yleisössä tai yhteiskunnassa vahva ja vakiintunut mielipide (Suhonen 1998, 184).

Kunelius (1996) esittää viisi hyvää syytä tutkia mediatekstejä. Niissä näkyy journalismin panos yhteisten asioiden merkityksellisiksi tekemisessä. Ensimmäiseksi tekstit yhdistävät sekä tuottajia että kuluttajia. Tekstien avulla voidaan tutkia, missä määrin ne edustavat kulttuurissa yhteisesti jaettuja merkityksiä. Toiseksi mediatekstit edustavat arkipäivän kulttuuria; olemmehan päivittäin tekemisissä erilaisten mediatuotteiden kanssa. Kolmanneksi tekstien kautta on mahdollista edetä induktiivisesti konkreeteista ilmiöistä journalismin teoreettisiin kysymyksiin. Neljänneksi tekstit luovat suhteita ihmisten ja

instituutioiden välille. Viidenneksi tekstejä tutkimalla voi pohtia, kuinka niitä voisi lukea ja tulkita toisin. (Kunelius 1996, 393–394.)

Kun tutkitaan mediatekstejä, pyritään rakentamaan tekstistä tulkintoja. Median tuottama tekstiaineisto on aina syntynyt tiettyjen näkökulmien ja rajausten pohjalta, joten siitä tehtävät tulkinnat kannattaa kytkeä samoihin rajauksiin. (Sulkunen 1997, 34.) Sanomalehtitekstejä tutkittaessa kannattaa kiinnittää huomiota Bakerin (1991) esiin nostamiin mediatekstin käsitteisiin (kuvio 1). Niiden kautta tutkija rakentaa tekstien tulkintoja ja merkityksiä omien lähtökohtiensa, persoonallisuutensa ja tarpeidensa mukaan. Valmiin tekstin takana on monia tekijöitä, ja valmiilla tekstillä on tulkintoja yhtä monta kuin käyttäjiäkin. Median välittämiin viesteihin vaikuttavat myös ajan ja paikan rajoitukset eli yhteiskunnan lait ja arvot. Tutkittaessa lehtijuttuja tärkeimpiä ovat itse teksti ja sen kieli, se mitä kuvaa teksti antaa todellisuudesta sekä kuka kuvaa välittää ja kuka sitä tulkitsee. (Ahonen 1994, 100–102.)



Kuvio 1. Bakerin (1991) malli mediatekstin rakenteesta (Ahonen 1994, 101)

2.1.1 Kieli ja sen merkitykset

Kieli ja kielen käyttäminen liittyvät ensisijaisesti merkitykseen ja merkityksen tekemiseen. Kieli sekä luo että kantaa merkityksiä: kielenkäyttö on dynaaminen prosessi. (Östman 2000, 69-70.) Lingvistiikassa puhutaan dialogismista, jossa merkitys nähdään toimintana, luomisena, konstruoimisena ja tekemisenä. Sanojen merkityksiä ei ole etukäteen tiukasti määritelty, vaan sanat saavat merkityksensä siinä kontekstissa, jossa ne kulloinkin ilmenevät.

Merkityksistä neuvotellaan keskustelukumppanien kanssa, jolloin kontekstin, kulttuurin ja ideologian roolit korostuvat. Neuvottelukaan ei välttämättä takaa, että keskustelukumppanit pääsisivät yhteisymmärrykseen merkityksistä. (Östman 2000, 78–79.)

Merkityksiä siis luodaan intersubjektiivisesti eli yksilöiden välisesti. Puhuja tai viestijä ei voi koskaan yksin päättää tai tietää, mitä hänen ilmaisunsa merkitsee kontekstissaan. Kuulijan tulkinnalla on lopullisen merkityksenannon kannalta ratkaiseva rooli. Myös puhujan ilmauksiin vaikuttaa keskustelun dialogisuus – hän valitsee sanansa sen mukaan kenelle puhuu. Tietysti puhujan subjektiivinen näkökulma on mukana useimmissa ilmauksen merkityksen osissa. Puhumisen valinnoilla korostetaan omia näkökulmia, joilla välitetään käsitystä maailmankuvasta ja arvoista. Nämä valinnat eivät aina ole tietoisia, mutta ne asiat, jotka valitaan viestinnän kohteiksi, kertovat niiden tärkeydestä viestijöille. (Kuiri 2000, 48–49.)

Merkityksen synty on aina osa laajempaa sosiaalista todellisuutta. Kielen merkitykset, sanat ja lauseet ovat syntyneet ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, joka liittyy kielen kiinteäksi osaksi yhteiskuntaa. Kieli kertoo aina jotain sosiaalisesta todellisuudesta ja myös luo sitä. (Kuiri 2000, 51.) Sanat ovat aina historiallisesti ja kulttuurisesti värittyneitä, eikä puhuja aina välttämättä ole selvillä kaikista merkityksistä ja käyttöyhteyksistä. Valitut kielelliset ilmaukset sisältävät viestejä kielenulkoisista asioista ja itse viestijöistä. (Kuiri 2000, 49.) Tulkinnan näkökulmasta kieli ei esitä eikä heijasta todellisuutta, vaan se on väline, jolla todellisuudelle annetaan merkityksiä ja tulkintoja (Kunelius 1998, 135).

2.1.2 Tulkintojen ketju

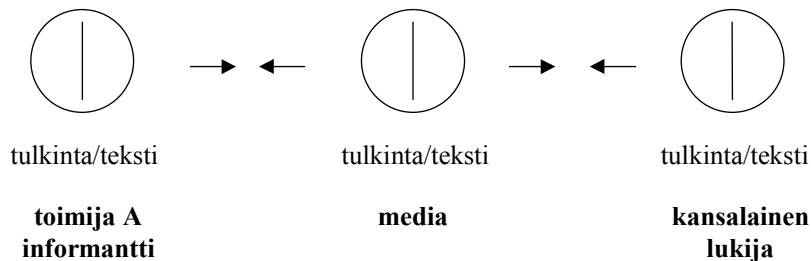
Ratkaistakseen merkityksen ongelman lukijan on huomioitava tilanne eli mietittävä, milloin mikäkin merkitsee mitään. Merkityksen tilannesidonnaisuus tarkoittaa siis sitä, että tilanteet vaikuttavat aina niihin koodeihin, joilla viestejä tulkitaan. (Kunelius 1998, 154.)

Jos lukija todella haluaa kriittisesti lukea sanomalehteä ja sitä kautta päästä tekstin välitöntä tulkintaa syvemmälle, hänen pitää tuntea median toimitustyön perusteita ja journalistiikan periaatteita. Toimittajille journalismi on Heikkilän ja Kuneliuksen (1997) mukaan arkista ja käytännöllistä, mutta lukijoille journalismi on vieras ilmiö. Käsitteiden selkiyttäminen on kriittisen keskustelun edellytys. (Heikkilä & Kunelius 1997, 5.)

Kuvatessaan tulkinnan luonnetta Fairclough (1989) sanoo, että tekstin tulkinta on ai

na tulkinta toisesta tekstistä. Lukijan tehtävänä on selvittää, mitä kirjoittajan tai kertojan tulkinta maailmasta hänelle itselleen merkitsee. (Fairclough 1989, 80–83.) Kaikkia tekstejä, sanomalehteäkin, on siis luettava tulkintojen ketjuna. Toimittajat luovat ne rajat, jotka määräävät, mitä tieto on, miten asioita voidaan ilmaista ja mitä on jätettävä sanomatta. Yksittäiset sanat ja lauseet on tulkittava juuri tässä kontekstissa, jonka toimittajat itse ovat sekä omalle toiminnalleen että lukijoilleen luoneet. (Kankkonen 2000, 23.)

Mediavälitteisessä mielikuvien muodostuksessa mediassa toimivat journalistit kohtaavat haastateltavan tai yleensäkin informaation lähteen ja tulkitsevat häntä/sitä (kuvio 2). Tulkinnan perusteella toimittajat muodostavat käsityksensä ja muotoilevat sen tekstiksi suurelle yleisölle. Lehden lukijat muodostavat käsityksensä sen pohjalta, kuinka media on tulkinnut ja halunnut asiat esittää. Edelleen lehden lukijat voivat tuottaa omia tekstejä (keskusteluja, mielipidekirjoituksia) tulkintojensa viitekehyksessä. Kaikki viestinnän ketjun osapuolet päättävät joko tietoisesti tai tiedostamatta, mitä asioita kertovat eteenpäin ja mitä salaavat.



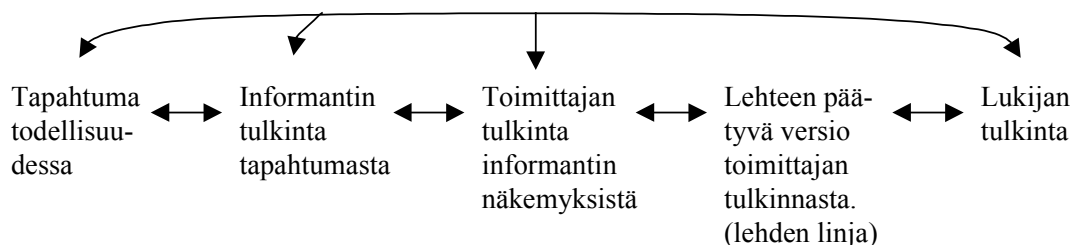
KUVIO 2. Mediavälitteinen mielikuvan muodostus kaaviona (Karvonen 1999, 78)

Mediaa ei kuitenkaan pidä ajatella siirtokanavana vaan aktiivisena toimijana, joka tulkitsee lähteestä tulevaa informaatiota omien tietorakenteidensa pohjalta omia tarkoituksensa varten. Media toimii muuntajana tai vahvistimena – tuottaa tekstin valikoiden – ja tarjoilee sen yleisölle tulkittavaksi. Se on maailman suhteen aktiivinen ja pyyteellinen toimija, joka arvostaa erityisesti uutisarvoisuutta ja dramaattisuutta. (Karvonen 1999, 78–79.) Journalisteista päin katsottuna näyttää siltä, että informanttien halu antaa itsestään mahdollisimman hyvä kuva on tarkoitushakuista näytöstä ja kulissien pystyttämistä. Siinä missä informantti on innokas asiansa myyjä, journalisti on kriittinen kuluttaja, joka yrittää selvittää, kuinka suuri osa esille tulevasta on totta. (Karvonen 1999, 86.)

Viestien tulkinnassa kiinnitetään huomiota sekä viestien sisältöihin että niiden esittäjien pyrkimykseen (Kunelius 1998, 160). Kuviossa 2 esimerkiksi koulun johtaja toimii

koulun säännöillä ja pyrkii antamaan toimittajalle mahdollisimman myönteisen kuvan asioista. Toimittaja puolestaan suhteuttaa tulkintansa edustamansa lehden linjan mukaisesti. Journalistit muodostavat valikoivan suodattimen toimien portinvartijoina, jotka voivat omilla kriteereillään valita, mitkä asiat pääsevät julkisuuteen ja mistä taas vaietaan (Karvonen 1999, 85). Myös lukija jäsentää lukemansa suhteessa lähimpiin yhteisöihinsä kuten perheeseensä ja työhönsä. Pragmatistisessa semiotiikassa merkitys määrittyy lopulta tulkitsijan oman yhteisön käytännöistä käsin (Kunelius 1998, 155).

Tässä työssä käsitämme tulkintojen ketjun laajemmin (kuviot 3). Karvosen kuvioon (kuviot 2) verrattuna olemme tuoneet mukaan todellisen tapahtuman ja korostaneet median monivaiheista roolia tulkintojen ketjussa. Tämä on edelleen kaavamainen kuvaus merkitysten välittymisestä. Lukijan tulkinta on vähintään neljäs päätelmä todellisesta tapahtumasta. Informantti kertoo toimittajalle oman näkemyksensä tapahtuneesta. Lehden tapahtuman kuvaus taas päättyy toimittajan tulkitsemana ja lehden yleislinjaukseen sovitettuna. Kuvion neliosainen nuoli kuvaa sitä, että tulkinnat eivät aina rakennu suoraviivaisesti perusketjua noudattaen, vaan esimerkiksi lehden lukijalla voi olla suora yhteys informanttiin. Hän vertaa lukemaansa informantilta saamaansa tilannekuvaukseen ja rakentaa näin oman näkemyksensä tilanteesta. Tulkintojen ketjuun vaikuttaa usein sellaisiakin asioita, jotka eivät suoranaisesti liity kirjoitettuun asiaan. Tällaisia vaikuttajia voivat olla muun muassa ikä, status, yhteiskunnallinen asema, elämäntilanne, maailmantilanne ja julkisuus. Vaikka me lukijoina ja tutkijoina pyrkisimme ymmärtämään mahdollisimman hyvin tulkintojen ketjun vaikutuksen lopulliseen sanomalehtijuttuun, emme silti odota pääsevämme käsiksi todellisuuteen. Tulkintojen ketju muistuttaakin siitä, ettemme saa suhtautua sanomalehtiteksteihin yksi yhteen -kuvauksena todellisuuden kanssa.



KUVIO 3. Tulkintojen ketju tässä työssä

Yleisön- ja vastaanoton tutkijat korostivat 1980-luvulla ”tekstien monitulkintaisuutta ja sitä, että vastaanottajat tulkitsevat tekstejä luovasti omien arvojensa ja elämäkäytäntöjensä pohjalta” (Väliverronen 1998, 31). Park pitää (1955b) tekstien monitulkintaisuuden ideaa lähtökohtana journalismin dialogisuuden arvioimisessa. Monien tulkintojen mahdollisuus pitää yllä julkisena ja todellisena pidettyä keskustelua, jossa neuvotellaan esimerkiksi siitä, millä eri tavoilla uutinen on mahdollista tulkita. (Ampuja 1997, 12.)

2.2 Kuvan käsite mediassa

Tutkimustehtävämme keskeinen käsite on kuva, joka sanana johdattaa ajatukset helposti konkreettiseen kuvaan, sanomalehdissä lähinnä lehtikuviin. Valokuva tai muu kuva (esimerkiksi piirretty kuva, animaatiokuva) on kuitenkin liian suppea näkökulma kuvan käsitteeseen, koska se liittyy kuvan konkreettiseen olemassaoloon ja katseen välityksellä havaittaviin kuvan elementteihin. Silti koulukuvan rakentaminen tuntuu relevantilta tutkimustehtävän asettelulta, joka kertoo riittävän hyvin sen, mitä yritämme lehtikirjoituksia analysoimalla tutkimuksessamme saavuttaa. Lähestymme kuvan käsitettä siis abstraktisti ja hahmotamme sen sisältöä lähikäsitteiden kautta. Lähikäsitteet tuovat mukanaan toisia ilmauksia, jotka avartavat ja auttavat ymmärtämään kuvan käsitettä. Nykysuomen sanakirjassa (1992) kuvalle annetaan muun muassa seuraavia sisältöjä:

- kuva: näky, näkymä, ulkonäkö, hahmo, olemus; mielikuva, muistikuva; puhujan tms. jostakusta tai jostakin antama vaikutelma; käsitys, näkemys

Kuvan lähikäsitteiksi olemme nostaneet termit käsitys, mielikuva, imago, maine ja vaikutelma. Avaamme niidenkin merkitystä aluksi Nykysuomen sanakirjan (1992) ja Uuden suomalaisen sivistyssanakirjan (1998) avulla:

- käsitys: havainnon, kokemuksen tai ajattelun perusteella omaksuttu mielikuva tai tieto
- imago: maine, vallitseva käsitys jostakin, jonkin itsestään antama kuva
- maine: arvosteleva maininta, lausunto tai arvostelu; jotakin koskeva, kerrottuna leviävä tieto, kulkupuhe, huhu; jostakusta tai jostakin toisten keskuudessa vallalla oleva käsitys, mielipide, ’nimi’
- vaikutelma: se välitön subjektiivinen vaikutus, jonka jokin jonkun mielessä aiheuttaa; tavallisesti vaistomaisen epämääräinen tai erittelemätön tunne, tuntu, summittaiskäsite jostakin

Kuvasta ja imagosta puhutaan myös mentaalisisä mielessä, jolloin käytetään sanoja mielikuva, muistikuva, käsitys, näkemys tai vaikutelma. Mielikuva liittyy läheisesti mielikuvitukseen samoin kuin imago imaginaarisuuteen. Imagon voikin käsittää myös fiktiiviseksi, joksikin muuksi kuin todellisuus itsessään on. Käsitteistö on kaksinaista, sillä kuvasta

puhutaan sekä ulkoisena että sisäisenä käsitteenä. Ulkoisessa mielessä se on visuaalinen ja viestinnällinen asia, kun taas sisäisessä mielessä sitä pidetään ihmismielen tai tietoisuuden asiana. Kyse on kuvien antamisesta ja saamisesta eli viestinnässä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. (Karvonen 1999, 39.) Kuvan muodostumisessa on aina vähintään kaksi puolta: Lähettävä taho antaa viestejä, jotka vastaanottaja tulkitsee aktiivisesti omien lähtökohtiensa mukaisesti. Arkikielessä kaksijakoisuus näkyy tavallisissa ilmauksissa 'hän antoi sellaisen kuvan, että...' ja 'sain sellaisen kuvan, että...'. (Karvonen 1999, 51.)

Imago voidaan määritellä 'kuvaksi maailmasta'. Jokaisella ihmisellä on todeksi uskomaansa tietoa maailmasta. Imagoa voisi kuvata siis 'henkilön subjektiiviseksi tietovarannoksi', joka määrää ihmisten käyttäytymistä. Imago rakentuu kaikesta saatavilla olevasta informaatiosta ja muistuttaa kognitiivista tietorakennetta. Kognitiivisuus liittyy imagon syntymiseen sellaisia älyllisiä kykyjä kuin havaitseminen, tulkinta, kuvan ja tekstin ymmärtäminen sekä ajattelemisen ja muistissa säilyttämisen muodot. (Nimmo & Savage, 1976.)

Aineistostamme muodostuva koulukuva on julkinen ja todellisuudesta etäännynt. Se syntyy sovitettaessa yhteen monien toimijoiden, aihepiirien ja näkökulmien välisiä määrällisiä ja laadullisia suhteita. Tekemämme aineiston luokittelu ei kuvaa todellisuutta sellaisenaan vaan pikemminkin sellaisena, kuin se eri toimijoiden kohtaamisessa on muokattu. Todellisuus on Karvosta (1999) mukailleen muuttunut monimutkaiseksi ja vaikeasti hahmotettavaksi. Julkisista kuvista tulee väkisinkin pelkistettyjä ja yksinkertaistettuja hahmoja jostakin asiasta. Imagojen voi ajatella toimivan pelastuksena, koska niiden avulla asioista on mahdollista saada jonkinlainen käsitys vähällä vaivalla. Kääntöpuolena on tietysti kaavamaisen stereotyyppisyyden vaara. Rajallisella ja yksinkertaisella imagolla kadotetaan aina todellisuuteen väistämättä kuuluva moni-ilmeisyys. (Karvonen 1999, 19.)

Kuvan käsitteen julkista puolta tarkasteltaessa on havainnollista kytkeä se maineen käsitteeseen. Vaikka mainetta ei voikaan pitää konkreettisenä asiana, se ei silti ole epätodellinen ilmiö. Maine voidaan määritellä kulttuuriseen tai sosiaaliseen todellisuuteen liittyväksi käsitteeksi, joka kuvaa viestintää, viestien ymmärtämistä ja viestien yhteiskunnallista kierrätystä. (Karvonen 1999, 18.) Maineessa on kyse siitä, mitä jostakin asiasta mainitaan eli sanotaan, kerrotaan tai esitetään. Se on alunperin liittynyt puhumiseen ja kuulemiseen sekä viestien välittämiseen ja niiden ymmärtämiseen. Maine on kiinteä osa kulttuuria, koska yhteiskunnassa tuotetaan ja kierrätetään lukuisia esityksiä erilaisista asioista. Kun ihmiset kohtaavat tällaisia esityksiä, syntyy erilaisia ihmisten omista lähtö

kohdista rakentuvia tulkintoja ja käsityksiä. Ne puolestaan muokkautuvat uusiksi muuntu-neiksi esityksiksi, jotka lähtevät kulkeutumaan yhteiskunnassa eteenpäin. Nykyisin media vahvistaa ja muuntaa tällaisia kertomuksia maailmasta. Usein juuri median suosimasta ja vahvistamasta kertomuksesta tulee vakiintunut esitystapa, joka saa yhteiskunnallisen instituution roolin eikä muutu helposti. (Karvonen 1999, 47.)

Maine ja mielikuva ovat tärkeitä, koska ne ohjaavat ratkaisevasti ihmisten tekemiä valintoja ja päätöksiä (Fombrun 1996, 5). Ihmisten mielissä oleva ideaalinen tavoitekuva ohjaa inhimillistä toimintaa ja todellisuuden tuotantoa. Mielikuvat ovat ensisijaisia, ja niiden materiaaliseksi tekeminen vasta toissijaista. Tuotantoa ohjaavan vaikutuksensa takia mielikuvat ovatkin merkittävä osa yhteiskunnallista todellisuutta. (Karvonen 1999, 17.)

Mielikuvat ovat lähinnä tietorakenteita, joissa havaitseminen vaikuttaa keskeisesti käsityksen syntymiseen. Havaitseminen ei ole kohteen kuvautumista mieleen vaan vihjeiden pohjalta tapahtuvaa päättelyä ja tulkintaa. Kohteesta tuleva uusi informaatio on suhteuttava – havainnoijan aktiivista roolia liiaksi korostamatta – ihmismielessä ennestään ole-viin muistirakenteisiin, joita kognitiivisessa psykologiassa kutsutaan tietorakenteiksi tai skeemoiksi. (Karvonen 1999, 53.) Havaitseminen on ymmärtämisen tapa, jossa jokin osa suhteutuu kokonaisuuteen. Kohteesta saatava informaatio voidaan käsittää vihjeeksi tai merkiksi, joka aktivoi mielessä sen tietorakenteen, johon kyseinen asia kuuluu. (Karvonen 1999, 55.)

Se millä tavalla ihmisen havaitseminen toimii, säätelee myös odotuksia ja oletuksia erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä. Havaitseminen, esimerkiksi maineen, kuvan, imagon, mielikuvan tai skeeman syntyminen, ei voi koskaan olla täysin riippumatonta olemassa olevista ja tulkintaa ohjaavista sisäisistä tietorakenteista. Jos yhteiskunnassa on joitain yleisiä kaavamaisia odotuksia, niillä voi Karvosen (1999) mukaan olla normatiivisia vaikutuksia ihmisten käyttäytymiseen. Näin laajoja yhteisiä odotuksia voidaan kutsua kollektiivisiksi representaatioiksi, jotka luokittelevat odotuksenmukaisuuden lisäksi poikkeavuuden ja paheksuttavuuden tuntomerkit. (Karvonen 1999, 58–59.)

2.3 Pääsy, keskusteleavuus, harkinta

Kenen ajatuksia sanomalehdissä esitetään? Millaisten toimijoiden näkökulmia korostetaan? Onko sanomalehdissä edustettuna koko kansan kirjo, ja onko kirjoituksista mahdollista

muodostaa käsitys jonkinlaisesta yleisestä mielipiteestä? Heikkilä ja Kunelius (1997) ovat pohtineet näitä asioita pääsyn, keskusteleavuuden ja harkinnan käsitteiden avulla. Pääsyn käsitteen keskiössä on ensinnäkin se, kuka ylipäänsä pääsee esittämään näkökulmiaan mediassa ja toiseksi se, minkälaisina ja missä asioissa kenenkin ajatuksia käsitellään (Heikkilä & Kunelius 1997, 5). Journalismissa keskustelu eli dialogi on yhteiskunnallisen todellisuuden kuvaamista. Keskustelussa kohtaavat toisensa eri mielipiteiden kannattajien ääripäät. Tavoitteena mielipiteiden ääripäiden esittämisellä on saada kuvattua aiheeseen liittyvien mielipiteiden kirjo. Toisaalta törmäyttämällä erilaiset näkemykset saadaan selville käsiteltävän asian 'totuus'. (Heikkilä & Kunelius 1997, 9.)

Ongelmaksi muodostuu kuitenkin eri henkilöiden tai tahojen erilainen pätevyys puhua asioista. Tekstien ja näkökulmien monitulkintaisuus unohtuu helposti, kun asiantuntijoiden tai päättäjien arvovaltaiset näkökulmat saavat eniten painoarvoa mediassa. Harkitsevuuden käsite pohtii medioiden edustavuutta kysymällä, onko kaikilla toimijoilla samanlaiset mahdollisuudet vaikuttaa kulloinkin käsiteltäviin asioihin, niiden määrittelyihin ja ratkaisuihin. Sanomalehtien keskusteleavuutta kuvaa hyvin tilanne, jossa tavallinen kansalainen ja asiantuntija puhuvat samasta yhteiskunnallisesta ongelmasta samassa lehdessä. Asiantuntijat pääsevät määrittelemään vallitsevan tilanteen ja lisäksi he puhuvat yleisistä tosiasioista, trendeistä ja suunnitelmista. (Heikkilä & Kunelius 1997, 9–10; 12.) Tavallisen kansalaisen rooli jää yleensä kapeaksi. Hänen paikkansa on jutun tapausesimerkissä tai yleisönosastolla, joissa hän puhuu omista kokemuksistaan, tuntemuksistaan ja juuri tapahtuneista asioista. Lyhyesti sanottuna arvovaltaiset päättäjät määrittelevät ongelmat ja vaihtoehdot, ja kansalaisille jää vain valinnan mahdollisuus. (Heikkilä & Kunelius 1997, 13–14.)

Kunelius (1998, 121) korostaa sitä, että vaikuttamisessa on sanoman sisällön ja perusteluiden sijaan tärkeämpää se, kuka asian esittää. Julkisuuteen on helppo päästä, jos on arvostettu henkilö tai tietyn valtainstitution edustaja. Sanoilla on silloin automaattisesti painoarvoa. Tavallisilla ihmisillä taas ei välttämättä ole samanlaisia tietoja tarjottavana. Heidän näkemyksensä perustuvat arkipäiväisiin kokemuksiin, ja ne torjutaan usein epäedustavina. (Heikkilä ja Kunelius 1997, 7–8.) Onkin kysyttävä, mihin oikeastaan viitataan, kun puhutaan yleisestä mielipiteestä?

Yleisessä mielipiteessä on luonnollisesti kyse jonkinlaisesta keskustelusta, jossa erilaisia näkökulmia esitetään ja niistä kiistellään. Mielipiteen sisällön voi ajatella muodostuvan sosiaalisena ristiriitojen yhteensovittamisen prosessina. Yleisen mielipiteen määritte-

lyyn liittyy myös historiallisuus, sillä ongelma ja sen ratkaisu ovat ajallisesti rajoittuneita. Tyypillisesti yleinen mielipide voi syntyä asioista, jotka koskettavat kansalaisia laajasti ja ovat yhteisiä, julkisia tai poliittisia. Tietysti jonkun mielipiteen yleisyys liittyy sen esiintymistiheyteen, mutta keskeisempää on pohtia yleisen mielipiteen sisältämiä näkökulmia, asenteita, arvoja ja tiedollisia uskomuksia. (Suhonen 1998, 176–183.)

Rakennettaessa jostakin asiasta yleistä mielipidettä on välttämätöntä tarkastella asiasta käytyä julkista keskustelua. Kuinka kattavasti erilaisia näkökulmia ja toimijoita mediassa on käsitelty? Yhteiskunnallisissa asioissa totuus rakentuu aina siinä keskustelussa, jota yhteiskunnassa käydään (Varis 2000, 10). Yleisyyden ja todellisuuden kuvaaminen vaatii eri mielipiteiden, tietojen ja kontekstien asettamista vastakkain (Kankkonen 2000, 26). Kääntöpuolena media voidaan nähdä Gamsonia ja muita mukaillen (1992) paikaksi, jossa erilaiset ryhmät ja ideologiat kamppailevat todellisuuden määrittelemisestä ja rakentamisesta. Eri ryhmät haluavat saada julkisuuteen omia tilannemääritelmiään. Ne haluavat saada median toistamaan niitä ja saada sitä kautta oman näkemyksensä vakiintumaan yleiseksi käsitykseksi todellisuudesta. Kaikille julkisuuteen pyrkiville ja siellä oleville ryhmille on eduksi saada kaikki muutkin määrittelemään jokin tilanne samoin kuin he itse. (Karvonen 1999, 88.)

2.4 Metafora

Metaforisuus on kaikenlaisen kielenkäytön ominaisuus. ”Metaforia on kaikkialla kulttuurisamme, sen eri teksteissä. Eri kulttuurien metaforat ovat erilaisia, mutta kaikkien niiden taustalla on ihmisen mieli, kyky ajatella metaforisesti.” (Harvilahti, Kalliokoski, Nikanne & Onikki 1992, 7.) Metaforat voidaankin määritellä inhimillisen käsitejärjestelmän ominaisuuksiksi. Käsitejärjestelmien metaforisuudesta seuraa, että metaforat eivät ohjaa vain ymmärtämistä vaan myös kieltä, toimintaa ja ajattelua. (Hellsten 1998, 67.)

Lakoff ja Turner (1989) tuovat esille neljä keskeistä metaforan piirrettä, jotka muodostavat perustan metaforien tutkimiselle. Ensinnäkin metafora on niin tavallinen arkikielen väline, että sitä käytetään aivan huomaamatta ja automaattisesti. Toiseksi ajattelu perustuu metaforien avulla tapahtuviin tilanteen jäsennyksiin, eli metaforat ovat aina läsnä ajattelussa. Kolmanneksi metafora on osa kaikkien arkikieltä ja arkijärkeä. Pienestä pitäen olemme oppineet hyödyntämään metaforia viestinnän helpottamiseksi. Neljänneksi metafora on

korvaamaton, eli yhtä metaforista ilmausta voi olla mahdoton esittää muuten. (Lakoff & Turner 1989, xi–xii.)

Metaforia käytetään rajaamaan käsiteltävän asian näkökulmaa. Korostamalla tiettyjä puolia ne samalla häivyttävät pois vaihtoehtoisia tapoja asioiden käsittelyyn. Käytettäessä tiettyä metaforaa kehoitetaan kohdealue ymmärtämään lähtöalueen mallin mukaisesti. Kun ihmistä verrataan leijonaan, halutaan kohdealueen (ihmisen) tulevan ymmärretyksi lähtöalueen (leijonamaisuuden) kautta. Tällöin ihmisessä halutaan korostaa leijonamaisia piirteitä – rohkeutta, voimaa, uljautta. (Karvonen 2003.)

Toiseksi metaforilla pyritään tekemään jokin abstrakti, uusi ja outo asia konkreettiseksi ja tutuksi ennestään tuttujen käsitteiden kautta. Metaforat ymmärretään, koska ne perustuvat aikaisempiin kokemuksiin ja havaintoihin. (Hellsten 1998, 64.) Kielen käyttäjät eivät välttämättä rakenna kielikuvallisia ilmaisujaan tietoisesti. Erilaiset ilmaisujen versiot vain muodostuvat, kun ilmiöitä yritetään tehdä ymmärrettäviksi. Kielen käyttäminen kumpuaa kielen käyttötilanteesta, ja toisaalta kaikkalainen kielen käyttö vaikuttaa itse tilanteeseen. Tietyn version esittäminen luo toisenlaisen näyttämön vuorovaikutuksen jatkolle kuin joku toinen. (Valtonen 1998, 97.)

Metaforaa ei pidä tulkita pelkästään kielelliseksi keinoksi vaan kyse on ihmisen käsitystavoista – kieli ilmentää ajattelua (Lakoff 1990). Metaforan voima piileekin ajatuksessa, että metaforat ohjaavat päättelyä ja automaattisesti syntyviä mielikuvia. Jos oletetaan, että valittu kielellinen ilmaus vaikuttaa siihen, kuinka sen kuvaamasta asiasta päätellään, on metafora tehokas manipulaation keino. Sanavalinnoilla voidaan ohjailta vastaanottajan tulkintaa ja reaktioita. (Onikki 1998, 89.)

Joukkoviestinten tapa suosia tiettyjä asioiden rajauksia ja näkökulmia liittyy aiemmin esiteltyyn kehystämisen käsitteeseen. Yleisön jatkuva pommittaminen tietyillä harkituilla ilmauksilla vaikuttaa nopeasti sen odotuksiin esimerkiksi politiikasta. Tietyt assosiaatiot mielessä alkavat automatisoitua ja tulla osaksi yleistä ihmisten tietorakennetta. Tutkimalla jostain asiasta käytettyjä vakiovertauskuvia voidaan päästä käsiksi niihin todennäköisimpiin ajatuksiin, joita tällainen yhdenmukainen kirjoittelu yleisössä aiheuttaa. (Kunelius 1998, 128–129.) Jos jokin tai jotkut metaforat ovat vakiintuneet koulun kuvaamisessa, ne voi ruokkia hyvin stereotyyppistä ja lukkiutunutta näkemystä yleisestä koulukuvasta. Sanomalehdet voivat omilla sanavalinnoillaan muokata suuren yleisön mielipiteen koulusta hyvinkin toisenlaiseksi kuin miltä se näyttää koulun sisällä. Toisaalta kaupungin suurista kouluista tehdyt jutut voivat leimata myös taajamien pienet koulut. Mumby ja Spitzack (1991)

ovat sitä mieltä, että uutisten esittämä todellisuus riippuu niissä käytetyistä metaforista rakenteista (Hellsten 1998, 77).

Metaforien tutkiminen mahdollistaa Hellstenin (1998) mukaan hedelmällisen journalismikritiikin. Metaforien erittelyllä voidaan kiinnittää huomiota siihen, mitä vakiintuneilla metaforisilla ilmauksilla lehdistössä tehdään ja mitä niillä häivytetään, suljetaan pois. Samalla päästään käsiksi yhteiskunnassa vallitsevien arvojen, normien ja hierarkkisten jäsennysten loputtomaan suohon. (Hellsten 1998, 86.)

3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU

3.1 Hermeneutiikka

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuukin ihmisten välisen viestinnän maailmaan. (Laine 2001, 29.) Tässä työssä hermeneuttinen ote näkyy aineiston ja sen tulkinnan välisenä vuoropuheluna. Sanat ja lauseet tekstissä ovat harvoin niin yksiselitteisiä, että niiden sisältämät merkitykset saadaan selville ilman tulkintaa (Väliverronen 1998, 15).

Hermeneuttinen ajattelu perustuu siihen, että jokin ilmiö on abstrakti kunnes se pysytään konkretisoimaan, ymmärtämään sen kokonaismerkitys jossain yhteydessä (Anttila 1999b). Ihmisten ennakkoluulon kaltaiset esiymmärryksen rakenteet tekevät ymmärtämisen prosessin mahdolliseksi. Esiymmärrys on rakentunut historiasta eli yksilön aikaisemmista kokemuksista. Esiymmärrystä ei voi käsittää pelkästään yksilölliseksi, vaan se sisältää myös yhteisöllistä kulttuurista ainesta, joka on säilynyt kielen välityksellä. (Karvonen 1999, 56.)

Teoreettinen herkkyys eli tutkijan esiymmärrys on tärkeä käsite laadullisessa tutkimuksessa. Olennaisinta herkkyydessä on kyky löytää merkityseroja ja erottaa olennainen epäolennaisesta. Taustalla ovat omat elämäkokemukset, ammatilliset kokemukset, kirjallisuus, koulutus sekä esitieto kulttuurista, jossa henkilö elää. Esiymmärrys vaikuttaa väistämättä sekä tutkimustehtävien asettamiseen että aineiston myöhempään tulkintaan. Tutkijan on pyrittävä tiedostamaan näiden tekijöiden vaikutus niin hyvin kuin mahdollista, ettei tutkimuksesta tule pelkästään omien etukäteisajatusten löytämistä aineistosta. (Strauss & Corbin 1990, 41–43.)

Hermeneuttisen kehän kulkeminen tarkoittaa sitä, että tutkija ryhtyy aineiston kanssa vuoropuheluun. Tutkivaa dialogia voi kuvata kehämäiseksi liikkeeksi aineiston ja oman tulkinnan välillä, jolloin tutkijan ymmärryksen pitäisi jatkuvasti syventyä. Kehän alkuvaiheessa tutkija tekee usein välittömiä tulkintoja, josta voi päästä irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla. On otettava etäisyyttä omaan tulkintaan ja yritettävä nähdä uusin silmin, mitä informantti on tarkoittanut ilmaisuillaan. Tässä vaiheessa usein alussa huomiomatta jääneet seikat saavat merkityksellisen aseman tulkinnassa. Aina kun tutkijan ymmärrys syvenee, hän tekee itselleen uuden tulkintaehdotuksen eli hypoteesin. Näin hän etenee spiraalimaisesti tulkintaehdotuksiaan koetellen. Tavoitteena on löytää totuudenmukaisin tulkinta siitä, mitä informantit ovat tarkoittaneet. (Laine 2001, 34–35.)

3.2 Grounded theoryn luonnehdintaa

Tutkimuksemme ensimmäinen lähestymistapa on grounded theory eli aineistoperustainen lähestyminen. Strauss ja Corbin (1990) kuvaavat grounded theorya kvalitatiiviseksi tutkimusmetodiksi, jossa käytetään systemaattisia toimintamalleja teorian kehittämiseksi tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen luotua teoriaa arvioidaan induktiivisesti. Grounded theoryn tarkoituksena on toimia työvälineenä rakennettaessa mallia, joka kuvaa kohdettaan mahdollisimman hyvin. (Strauss & Corbin 1990, 24.) Sitä voidaan Glasserin ja Straussin (1967) sanoin pitää laadullisen aineiston analyysin yleisenä metodina, joka perustuu vertailuun ja tutkimuskohdetta jäsentävän teorian rakentamiseen (Moring 1998, 229). Grounded theoryssa teoriaa rakennetaan tutkimuskohteen ja aineiston asettamista lähtökohdista. Tutkija ei testaa valmiita teorioita vaan pyrkii luomaan omansa. Teoria syntyy vähitellen vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja se toimii aineiston luokittelun pohjana. (Anttila 1999a.)

Tutkimuksessamme grounded theorylla luomamme teoria on syytä käsittää väljästi ja ymmärtää se lähinnä käsitteelliseksi malliksi sanomalehtiaineistostamme. Työssämme näkyy grounded theoryn sekä induktiivinen että deduktiivinen lähestymistapa. Aineistolähtöisen käsittelyn ensimmäinen vaihe oli teemoittelu. Rakensimme induktiivisesti yksittäisten lehtijuttujen kautta kolmiosaisen teemoittelun, joka kuvasi mahdollisimman kattavasti puolen vuoden lehtileikkeiden sisältöjä. Seuraavaksi testasimme deduktiivisesti kehittämäämme käsitekarttaa. Tarkoituksenamme oli selvittää, oliko ensimmäisen vaiheen intuitiivinen jako pätevä, vai pitäisikö sitä ehkä korjata tai tarkentaa. (vrt. grounded theoryssa kehitettävään teoriaan; Moring 1998, 233–234.)

”Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii aineistosta teemoja, joista informantit puhuvat” (Moilanen & Räihä 2001, 53). Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että informanteiksi käsitetään ne sisällöt, jota toimittajat ovat tuoneet juttuihinsa. Grounded theory -tutkimuksessa on Moringin (1998) mukaan tavoitteena kehittää tiheä lehtikirjoitusten sisältöjä yhdistävä käsitteellinen malli, jonka kautta hahmotellaan kokonaiskuvaa tilanteesta. Kerran aineistolle annetut tulkinnat eivät myöskään saa olla pysyviä. Aineistosta kehitetään uusia tulkintoja asettamalla sille erilaisia ja monimutkaisempia kysymyksiä. ”Koko tutkimusprosessin keskeisin tavoite on siten raikkaiden teoreettisten tulkintojen luominen yhden kanonisen tulkinnan sijasta.” (Moring 1998, 236.)

Aineistosta lähdetään etsimään olennaisia ideoita ja käsitteitä. Kokonaisuuden keski

öön sijoittuu perusajatus, joka hallitsee ja selittää muita kokonaisuuteen kuuluvia osia. (Heinonen 2001, 66.) Aineiston avulla selvitetään tutkittavan ilmiön sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden eli systeemisen rakenteen osana. Aluksi kartoitetaan kokonaisuus, johon käsiteltävä asia kuuluu, sen jälkeen eritellään yksityiskohdat ja lopuksi esitetään luodun mallin kokoavia ajatuksia. (Jussila, Montonen ja Nurmi 1992, 158–159.)

Kuinka sitten aineiston keskeisimmät ideat voi löytää? Melin ja Lange (2000, 58–60) kehottavat etenemään etsimällä ensin tekstistä pääteemoja ja sen jälkeen pienempiä alateemoja. Heinonen (2001) pitää toistoa hyvänä tapana lähestyä jonkin ajatuksen keskeisyyttä. Mitä useammin tietty ajatus toistuu, sitä todennäköisemmin se on käsitejärjestelmän huipulla sijaitseva pääidea. Sen alapuolella sijaitsevat siitä lähtevät eritasoiset ja keskenään rinnasteiset ajatukset. Kaikkein alimpana käsitejärjestelmässä ovat lukuisat yksityiskohdat. (Heinonen 2001, 66.) Kun aineistoa analysoidaan, tuotetaan siis erilaisia käsitteitä ja niistä koottuja käsitejärjestelmiä. Niiden lähtökohtana on aina keskeinen perusajatus, jonka löytämiseksi analyysoijan on jaksettava lukea tekstejä ja koetettava nimetä se mahdollisimman osuvasti (Heinonen 2001, 68).

Taulukossa 1 kuvataan sekä grounded theorya käyttävän tutkijan työvaiheita että tutkimuksemme yleistä etenemistä. Tutkimuksemme vaiheet on nimetty eri tavoin kuin Moringilla, mutta perusidea vaiheiden taustalla on kuitenkin sama.

TAULUKKO 1. Tutkimusprosessin vaiheet grounded theoryssa (Moring 1998, 237–244) ja tässä tutkimuksessa

	Tutkimusvaiheet Moringia mukailien	Tutkimuksemme kulku
1.	Tutkimusongelman asettaminen	Tutkimustehtävän asettaminen
2.	Aineiston kerääminen ja materiaalin käsittely	Aineiston kerääminen ja rajaaminen
3.	Aineiston lukeminen ja avoin koodaus - kategorioiden kehittäminen	Aineiston lukeminen ja aiheiden intuitiivinen teemoittelu (1. ja 2. tason rakentaminen käsitekarttaan)
4.	Käsitteellisempi lukeminen ja aksiaalinen koodaus - kategoristen suhteiden määritteleminen	3. tason rakentaminen (aiheitten nimeäminen, 1. kokonainen malli koulujuttujen luokittelusta)
5.	Selektiivinen koodaus - ydinkategorioiden ja juonen kehittäminen	Käsitekartan pätevyuden testaaminen ja 4. tason luominen → käsitteellinen malli aineiston sisällöistä
6.	Teorian testaus suhteessa empiriaan	–
7.	Heikkojen lenkkien tarkistaminen - lisäaineiston kerääminen	–
8.	Tutkimuksen arviointi - kriittinen tarkastelu	Luotettavuuden ja pätevyuden arviointi sekä pohdinta

3.3 Teorialähtöinen kehysanalyysi

Tutkimuksemme toinen menetelmä on teorialähtöinen kehysanalyysi. Koulun kuvaan liittyvän mallin luomisessa aineistolähtöisyys oli keskeistä, koska sitä kautta saimme lähtökohtia teoreettisen taustan valintaan. Aineistolähtöisen luokittelun aikana oli mahdollista havainnoida ja pohtia, minkälaisia näkökulmia lehtiteksteihin voisi soveltaa teorialähtöisessä analyysissä. Määrittelimme lopulliset käsitteet vuoropuhelussa aineiston ja journalistisen kirjallisuuden kanssa.

Käsittelimme kehystämistä aiemmin sanomalehtien luonteen ja toimintatapojen yhteydessä, jossa erilaiset kehykset tarjoavat eri toimijoille – journalisteille, tutkijoille, viranomaisille, poliitikoille, opettajille – tiettyjä rooleja (vrt. Väliverronen 1998, 22). Seuraavaksi käsittelemme kehystämistä tarkemmin ja tuomme sen määrittelyjen kautta oman tutkimuksemme työvälineeksi.

Kehys eli kehikko on ymmärtämisen väline, jolla tilanne voidaan määritellä mahdollisimman ymmärrettävästi. Kehikon avulla saadaan tehtyä tilannemääritelmä. Myös kognitiivisen psykologian käsitteitä skeema ja tietorakenne käytetään vastaavasti kuin kehyksen käsitettä. (Karvonen 1999, 86.) Gamson ja muut (1992) ovat käyttäneet journalististen tekstien analyyseissa sekä Goffmanin käsitettä kehys (frame) että omaa käsitettään tulkintapaketti (interpretive package). Tulkintapakettien ja kehysten keskeisin anti on niiden sisäisessä rakenteessa, joka organisoii tilanteen kokonaisuuden hahmottumista ja haltuun ottamista. (Gamson, Croteau, Hoynes & Sasson 1992, 385.) Kehikkoja voidaan pitää pääosin implisiittisinä rakenteina, jotka järjestävät maailman toimittajille ja yleisölle tiedostamattomasti (Gamson & Modigliani 1989, 3). Erilaiset käsitteet antavat erilaisia yhteyksiä kehystämisen käsitteen käyttöalueista eri tieteenaloilla. Esimerkiksi kasvatustieteilijöille ajattelun rakenteet ja skeema ovat läheisempiä ja havainnollisempia ilmauksia kuin pelkkä kehystämisen käsite.

Kehystämällä joukkoviestimet jäsentävät yksittäisiä tapahtumia ja laajempia ilmiöitä kokonaisuudeksi. Kehystämisen työvälineitä ovat metaforat, esimerkit, iskulauseet, toimijoiden kuvailut ja visuaaliset kuvat. Kehysanalyysia tehtäessä pyritään myös hahmottamaan julkisessa keskustelussa tapahtuvia muutoksia ja erilaisten jäsennystepojen välisiä suhteita. (Väliverronen 1998, 22.)

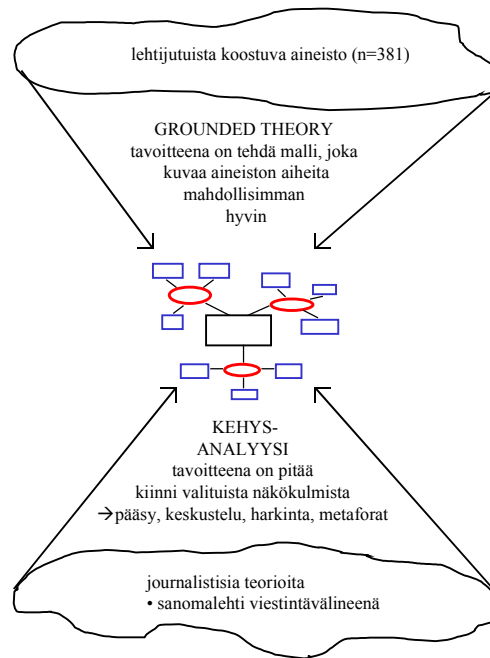
Koulukuvan käsitteen rakentamisesta saa apua tutkimustehtävän operationaalistamiseen eli kehysten määrittelyyn: Mihin kiinnitämme huomiota, kun luemme lehtikirjoituk

sia? Tätä vaihetta tutkimuksessa voi Karvosen (2000) sanoa kutsua kehystämiseksi. Se tarkoittaa sitä, että yksittäisten asioiden luonne ja merkitys muuttuvat, kun ne asetetaan erilaisiin kehyksiin. Luotu kehikko järjestää ajattelua. (Karvonen 2000, 78.) Kalliokoski (1992) huomauttaa, että kehykset toimivat tekstistä tehtävien oletusten ja yhteyksien perustoina. Kun tutkimus etenee, kehysten avulla on mahdollista pohtia, mistä kussakin ilmiössä on kysymys. (Kalliokoski 1992, 7.)

Tulkintaa kehystävä tilanne nousee keskeiseen asemaan, koska tulkitseminen ja merkitysten ymmärtäminen ovat sidoksissa kontekstiin. Sekä tilanne että konteksti vaikuttavat siihen, millaisia oletuksia maailman ja tilanteen tulkitsemiseksi tehdään. (Kunelius 1998, 160.) Saman tekstin voi ymmärtää ja tulkita monella tavalla riippuen juuri siitä, kuka tekstiä tulkitsee, ja minkälaisessa tilanteessa hän tulkinnan tekee (Kalliokoski 1992, 4). Tehdesämme tätä tutkimusta tulkitsemme lehtikirjoitusten viestejä eri tavalla kuin lukiessamme niitä aamuteen aikana. Tutkimuksessa liitämme kaikki havainnot osaksi kokonaisuutta ja tarkastelemme niitä suhteessa valitsemaamme teoriataustaan. Tavallisina lehden lukijoina haemme yleensä vain meitä kiinnostavia juttuja, jolloin huomioituiksi tulevat satunnaisimmat ilmiöt kuin tutkimuksessa.

3.4 Tutkimusmenetelmien suhde toisiinsa

Grounded theory on tutkimuksessamme menetelmä, jolla rakensimme sanomalehtien koulukirjoittelua kuvaavan mallin. Kehysanalyysi taas liittyi aineiston käsittelemiseen valittujen teoreettisten näkökulmien kautta, ja se on toinen tutkimuksemme tasavahva menetelmä. Erotimme nämä menetelmät toisistaan ja toteutimme tämän tutkimuksen kaksivaiheisesti. Kuviossa 4 näkyy se, että kummallakin tutkimusmenetelmällä oli omat lähtökohtansa ja tavoitteensa. Grounded theorylla pyrimme kuvaamaan aineiston tiiviisti, johdonmukaisesti ja aineiston ominaista luonnetta korostaen. Teorialähtöisessä kehysanalyysissä valitsimme muutamia journalismin käsitteitä, joita sovelsimme tiukasti aineiston käsittelyyn. Tässä vaiheessa pitäydyimme tarkasti valituissa näkökulmissa, kun taas aineistolähtöisessä vaiheessa annoimme mallin elää ja tarkentua koko ajan.



KUVIO 4. Tutkimusmenetelmien erot

3.5 Tutkimustehtävä

Asetamme tutkimuksen päätehtäväksi kysymyksen: Millainen on Keski-suomalaisen ja Helsingin Sanomien välittämä koulukuva? Tavoitteenamme on rakentaa koulukirjoittelua kuvaava käsitteellinen malli. Kuvailemme myös näissä kahdessa lehdessä käytyä koulukeskustelua ja tarkastelemme, eroavatko Keski-suomalaisen ja Helsingin Sanomien koulukirjoitukset toisistaan. Korostamme kuvailevaa strategiaa esittämällä tarkkoja kuvauksia keskustelusta ja dokumentoimalla siitä keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä (vrt. Hirsjärvi 2000a, 127–128).

Rakennamme koulukuvaa myös teoreettisessa taustassa esiteltyjen käsitteiden kautta. Tarkastelukehyksinä ovat pääsy, keskusteleavuus ja harkinta sekä kielikuvat. Näiden pohjalta asetamme seuraavat alatehtävät:

- Mistä asioista koulukeskustelussa puhuttiin?
- Ketkä pääsivät ääneen koulukirjoittelussa? Missä roolissa ja mistä näkökulmasta he osallistuivat keskusteluun?
- Millaiset mahdollisuudet eri toimijoilla on vaikuttaa kulloinkin käsiteltävään asiaan?
- Millaisia kielikuvia koulukirjoittelussa käytetään? Ohjaavatko käytetyt kielikuvat koulukuvan rakentumista?

3.6 Tutkimuksen kulku

3.6.1 Aineiston kerääminen ja rajaaminen

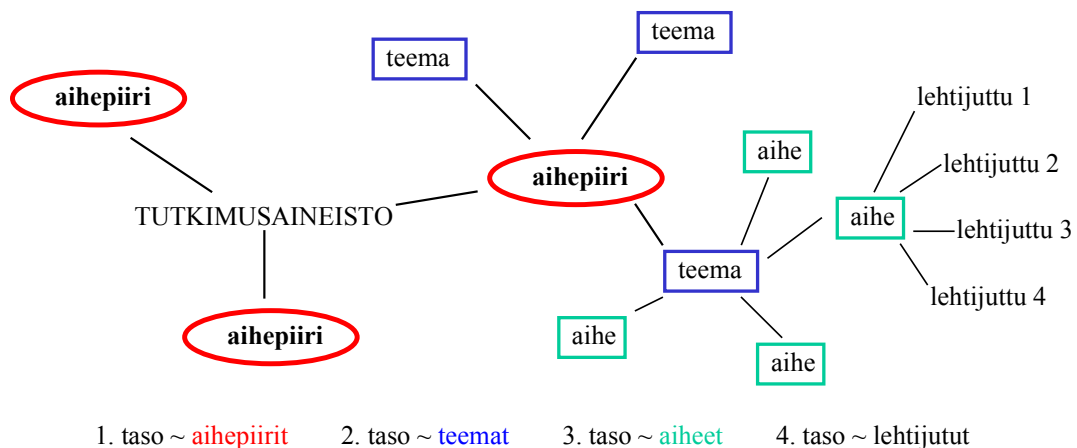
Tarkoituksena oli kerätä kaikki kouluun liittyvät lehtikirjoitukset Keski-suomalaisesta ja Helsingin Sanomista 1.3.–31.8.2002 aikana. Keräsimme aineistoa puolen vuoden ajan ja otimme mukaan kaikki mahdolliset kouluun liittyvät jutut, koska emme olleet rajanneet tutkimustehtävää vielä tarkasti.

Alkuvaiheessa aineiston kerääminen oli vähemmän systemaattista ja kiireistä. Tutkimustehtävä oli vielä epätäsmällinen ja hyvin hatara. Tiedostimme jo tässä vaiheessa, ettei aineisto ollut täydellinen, koska emme olleet saaneet kerättyä kaikkia Keski-suomalaisen ja Helsingin Sanomien koulujuttuja. Lehtikirjoituksia jäi huomaamatta kiireen tai havaintokykymme rajallisuuden takia.

Kun aineisto oli kerätty kokonaisuudessaan, luimme sen läpi. Näin saimme väljän kokonaiskuvan lehtien koulukirjoittelusta. Minkälaisista aiheista lehdet kirjoittivat? Vaikka luimme aineistoa kokonaisuutena, pidimme Helsingin Sanomien ja Keski-suomalaisen kirjoitukset omina nippuinaan. Samalla jouduimme miettimään aineiston rajaamista. Mikä on koulua koskeva juttu? Keskeisimmäksi lähtökohdaksi nousi koulun käsitteen määrittäminen. Rajasimme koulun käsitteen koskemaan suomalaista peruskoulua ja sen vuosiluokkia 0–9. Tämän takia rajasimme pois kaikki jutut, jotka käsittelivät lukiota, ammatillista koulutusta, yleistä aikuiskoulutuspolitiikkaa, henkilökuvia tai ulkomaisia kouluja. Toisena kriteerinä oli, että lehtikirjoituksen otsikoinnista piti ilmetä suoraan jutun käsittelevän peruskoulua. Emme halunneet lähteä arvailemaan, liittyisikö juttu peruskouluun tai olisiko juttu hyvällä mielikuvituksella liitettävissä koulujutuksi esimerkiksi pelkän kirjoittajan ammatin tai tittelin perusteella. Monenlaisissa lehtijutuissa esitettiin kommentteja peruskoulusta, mutta kommentit eivät olleet näiden juttujen keskeisiä sisältöjä. Jos olisimme ottaneet aineistoon mukaan kaikki tällaiset jutut, aineiston keruu olisi vaatinut valtavasti työtä.

3.6.2 Aineiston lukeminen ja aiheiden intuitiivinen teemoittelu

Käsitellessämme määrällisesti laajaa aineistoa ($n = 381$) tavoitteenamme oli muodostaa kuviossa 5 esitellyn luokittelun kaltainen käsitekartta. Ensimmäisen tason käsitekartassa muodostaa lehtijuttujen jako aihepiireihin. Toinen taso rakentuu aihepiirien jaosta teemoihin. Kolmas taso koostuu teemojen sisältämistä lehtijuttujen aiheista. Lopulta pohjalla on neljäs taso (liite 1), jossa ovat yksittäiset lehtijutut. Luokittelussa muodostuneiden aihepiirien, teemojen ja aiheiden nimeämisessä käytimme omaa harkintaa. Strauss ja Corbin (1990, 67) sanovat nimien valinnalla pyrittävän kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman hyvin, mutta nimien pitäisi olla riittävän abstrakteja, jotta ne kuvaisivat sisältämiään aiheita ja lehtijuttuja laaja-alaisesti.



KUVIO 5. Luokittelun perusrakenne

Lukiessamme aineistoa toista kertaa jaoimme lehtijutut alustavasti seitsemään aihepiiriin: *Lapsen arjen turvaaminen, Koulun uudistaminen, Koulun talous, Nykypäiväkoulu, Opetuksen laatu, Koulutilat ja Koulun yhteistyötahot*. Meidän piti miettiä aihepiirien jakoperusteita tarkemmin, koska huomasimme luokittelevamme aineistoa osittain juttutyypin perusteella. Huomio kiinnittyi epäolennaiseen; emme tarkastelleet sisältöä vaan ulkoasua. Moilanen ja Rähä (2001) toteavat, että teemoittamisessa on keskeisesti kyse aineiston pelkistämisestä olennaisimpiin asioihin. Teemojen avulla pyritään selvittämään juttujen sisältö ja merkityksenantojen ydin. (Moilanen & Rähä 2001, 53.) Toisaalta olimme sitä mieltä, että aihepiirejä oli myös liikaa. Tarkastellessamme aihepiirejä uudelleen huomasimme niiden olevan osittain päällekkäisiä, sisäisesti hajanaisia ja myös keskenään määrällisesti liian epäsuhtaisia. Esimerkiksi viidessä lehtikirjoituksessa ei ollut riittävästi

määrällistä eikä laadullista sisältöä keskusaiheeksi. Tiivistimme aihepiirit neljään kattavaan luokkaan: *Koululaisten hyvinvointi*, *Koulun uudistuminen*, *Koulu ja raha* sekä *Toimiva koulu*.

Tämän jälkeen luimme aineiston kolmannen kerran. Tarkistimme tehtyä jakoa pyrkien sijoittamaan jokaisen lehtijutun sisällön perusteella sopivimpaan aihepiiriin. Tämän lukukerran aikana yksi aihepiiri – *Toimiva koulu* – sulautui kolmeen muuhun aihepiiriin ja osoittautui siten tarpeettomaksi. Samalla mietimme aihepiireille antamiamme otsikoita. Tavoitteena oli muotoilla otsikoista kuvaavia ja kattavia lehtikirjoitusten sanastoa käyttäen. Totesimme, että *Koululaisten hyvinvointi* sekä *Koulu ja raha* olivat käyttökelpoisia otsikoita, mutta *Koulun uudistuminen* oli otsikkona liian myönteinen. Se herätti jatkuvaan ja optimistiseen kehitykseen liittyviä mielikuvia. Siksi valitsimme uudeksi otsikoksi neutraalimman ilmauksen; *Koulun muutospain*.

Kun saimme ensimmäisen tason kolme aihepiiriä vakiinnutettua, aloimme koostaa toisen tason teemoittelua (kuvio 6). Aihepiireistä selkein ja yksiselitteisin oli *Koulu ja raha*. Suurimmassa osassa tämän aihepiirin jutuista raha oli helposti hahmottuva motiivi. *Opettajan palkka ja palkkaus* ja *Koulun määrärahat* käsittelivät suoraan raha-asioita ja rahan puutetta. Teemoissa *Kyläkoulun tulevaisuus* ja *Koulu tilat* raha nousi selitykseksi nykytilanteelle tulkinnan kautta. *Koululaisten hyvinvointi* aihepiirissä *Lasten yksinolo* poikkesi muista teemoista, koska siihen kuuluneet kirjoitukset olisi voinut jakaa helposti kolmeen



KUVIO 6. Väliaikainen käsittekartta koulujuttujen sisällöistä

muuhun teemaan. Valitsimme sen kuitenkin omaksi teemakseen, koska se oli hyvin selkeä-rajainen. Jokaisessa jutussa sisällöt liittyivät keskusteluun kokonaiskoulupäivästä tai pienten koululaisten iltapäivätoiminnasta. Aihepiirin muista teemoista *Koti ja koulu kasvattajina* oli myös selkeä. Siihen kuuluvissa jutuissa käsiteltiin sitä, kenelle – kodille, koululle vai molemmille – kasvatustavuu kuuluu. *Fyysinen ja psyykinen terveys* kattoi jutut, joissa käsiteltiin koululaisten terveyttä. Teema *Koulun ilmapiiri* liittyi koulussa toimivien ihmisten viihtyvyyteen ja yhteishengen luomiseen. Hankalinta oli muodostaa *Koulun muutospain* -aihepiiriä, sillä aihepiiriin sisällyttämämme jutut eivät selittyneet sisäisesti samalla tavalla. Kaikki jutut selittyivät muutoksen syy-seuraus -periaatteella, mutta *Opetussuunnitelma ja opetussisällöt* sekä *Oppimisen luonne* olivat syitä, kun taas *Koulujen tasoerot* ja *Opettajuus* olivat seurauksia.

Kun olimme saaneet valmiiksi käsittekartan ensimmäisen kokonaishahmon, aineiston keruun alkuvaiheessa tapahtuneet laiminlyönnit alkoivat vaivata mieltämme. Maalis- ja huhtikuun lehtileikkeistä puuttui huomattava osa. Kävimme kirjastossa lukemassa näiden kahden kuun lehdet uudelleen. Uusia kirjoituksia löytyi kymmeniä. Aineistoa saattoi kuitenkin pitää kattavana, koska yksittäiset kirjoitukset eivät tuoneet ratkaisevasti uusia sisältöjä teemoihin. Jos taas jostakin paljon kirjoitetusta aiheesta olisi puuttunut yksittäinen lehtijuttu, voitaneen olettaa, ettei sekään olisi tuonut uutta näkökulmaa tulkintaan. Tehty jäsenitys säilyi sellaisenaan, ja pystyimme sijoittamaan kaikki kirjoitukset luontevaksi osaksi jo tehtyä teemoittelua. Eskola ja Suoranta (1999) käyttävät tästä nimitystä aineiston kylläntyminen. Aineistoa on riittävästi, kun uusista kirjoituksista ei saa enää uusia näkökulmia tutkimukseen. Tietty määrä aineistoa riittää aineiston teoreettisen peruskuvion mallintamiseksi. (Eskola & Suoranta 1999, 62–63.)

3.6.3 Kolmannen tason rakentaminen

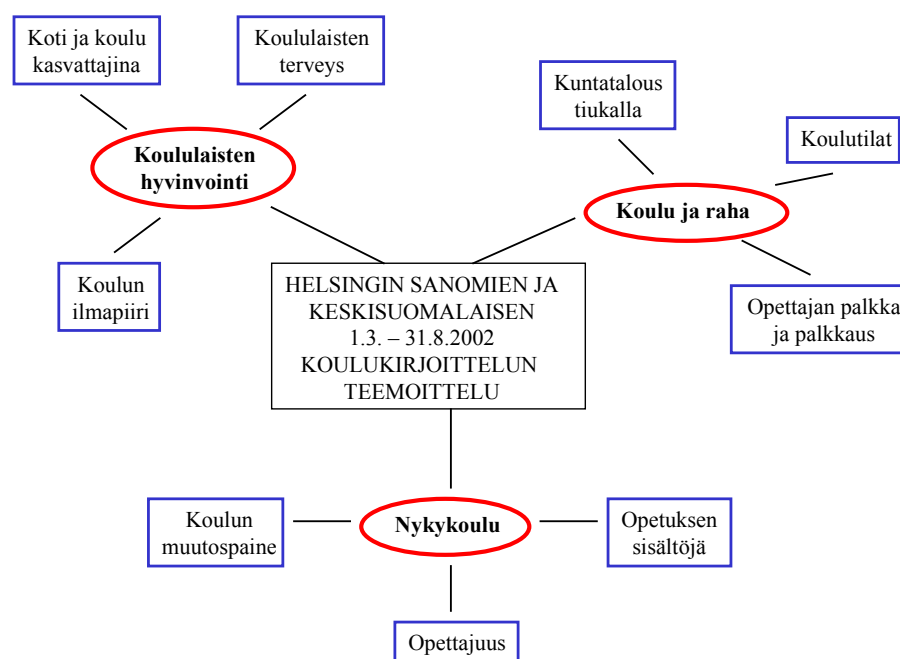
Aineistolähtöisen analyysin avulla olimme luoneet yleiskuvan aineistosta ja siinä esiintyvistä tärkeimmistä teemoista. Tämä luokittelu, tekemämme käsittekartta, toimi tarkempien ja sisällöllisesti mielenkiintoisempien tulkintojen lähtökohtana. Tähän saakka olimme käsitelleet aineistoa induktiivisesti eli edenneet yksittäisistä lehtijutuista kaikkia juttuja kuvaavaan käsittekartan rakentamiseen. Seuraavaksi vaihdoimme deduktiiviseen lähestymistapaan, jolloin testasimme käsittekartan pätevyyttä. Luokittelimme lehtikirjoitukset

aiheen perusteella ja toimme ne näkyviin sen teeman kohdalla, johon ne sijoittuivat aiheensa puolesta parhaiten (liite 2, kolmannen tason rakentaminen).

Tässä vaiheessa toimme käsitekarttaan kolmannen tason, joka näkyy kustakin teemasta koottuina aihetaulukoina luvuissa 5, 6 ja 7. Toimme taulukoihin kummastakin lehdestä erikseen sekä määrällistä että laadullista tietoa aineistosta. Pyrimme korostamaan aineiston omaa luonnetta otsikoimalla aiheet lehtikirjoitusten kielellä ja sanoilla. Keskeistä ideaa saati kuvaavinta sanavalintaa voi Heinosen (2001) sanoin toisinaan olla vaikea löytää: ”Joskus se ilmenee helposti analysoijalle, joskus se taas on kätkeytympi eikä sillä ole aina välttämättä omaa nimeä lähteissä, jotka saattavat kiertää villakoiran ydintä kuin kissa kuumaa puuroa. Se jokin vain pukeutuu eri hahmoihin, joista tutkija sen tunnistaa ja keksii itse sille osuvan nimen.” (Heinonen 2001, 68).

Tällä tutkimusvaiheella oli kolme tarkoitusta. Ensinnäkin tarkistimme luomaamme käsitekarttaa ja sitä, kuvasiko se aineistoa meitä tyydyttävällä tavalla. Toiseksi pyrimme antamaan lukijoille mahdollisuuden tarkastella laajaa aineistoamme aiheiden tasolla ja pohtia, päätyisivätkö he vastaavanlaiseen luokitteluun. Kolmanneksi aineistosta tekemämme luokittelu toimi runkona, jota vasten muita valittuja näkökulmia aina peilattiin.

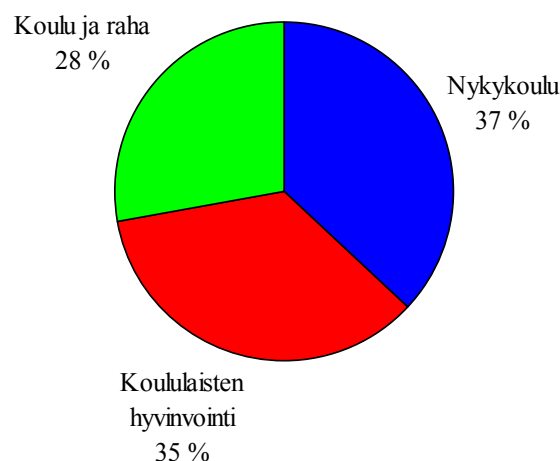
Tarkentaessamme käsitekarttaa päädyimme sulauttamaan jokaisessa aihepiirissä yhden teeman johonkin muuhun teemaan. Myös muutamat teemojen otsikoinnit kaipasivat tarkennusta. Lopullinen käsitekartta näkyy kuviossa 7. *Koulu ja raha* -aihepiirissä *Koulun*



KUVIO 7. Lopullinen käsitekartta koulujuttujen sisällöistä

määrärahat -teema sai uuden aiheitaan paremmin kuvaavan nimen, *Kuntatalous tiukalla*. Samalla huomasimme, että *Kyläkoulun tulevaisuus* -teema liittyi olennaisesti kuntatalouteen, joten sulautimme sen *Kuntatalous tiukalla* -aihepiiriin. Samalla tavalla siirsimme myös *Koululaisten hyvinvointi* -aihepiirissä *Lasten yksinolon* osaksi *Koti- ja koulu kasvattajina* -teemaa. Huomasimme, että puhe lasten yksinolosta oli olennainen osa keskustellessa kodin ja koulun kasvatusvastuun jakamisesta. Tässä aihepiirissä vaihdoimme *Fyysinen ja psyykinen terveys* -teeman otsikon *Koululaisten terveydeksi*. Kolmannessa aihepiirissä teimme suurimmat muutokset. Ensiksikin vaihdoimme aihepiirin otsikon *Koulun muutos- paineesta Nykykouluksi*. Lehtijutut, jotka olimme sijoittaneet *Koulujen tasoerot* -teemaan, kuvautuivat paremmin *Koulun muutos- paine* -otsikon kautta. Nimesimme *Oppimisen luonne* -teeman *Opetuksen sisällöiksi*. Näiden muutosten jälkeen *Opetussuunnitelma ja opetussisällöt* -teema kävi tarpeettomaksi ja sulautui sekä *Koulun muutos- paineeseen* että *Opetuksen sisältöihin*.

Aineiston määrällinen jakautuminen aihepiireihin näkyy kuviossa 8. Aineisto sisälsi 381 lehtijuttua, joista 191 (50%) oli Keski-suomalaisesta ja 190 (50%) Helsingin Sanomista. Suurimmaksi aihepiiriksi muotoutui *Nykykoulu*, joka koostui 140 jutusta (37%). *Koululaisten hyvinvointi* -aihepiirissä oli 135 juttua (36%). *Koulu ja raha* -aihepiiri muodosti 106 (28%) jutullaan pienimmän eli osuuden aineistosta.



KUVIO 8. Koko aineiston jakautuminen aihepiireittäin (n=381)

3.6.4 Kehyistäminen

Sen jälkeen kun saimme aineistolähtöisen käsittekartan rakennettua, pyrimme löytämään perusteltuja näkökulmia, joiden kautta malli voisi saada uusia tulkinnallisia ulottuvuuksia. Kehyistäminen työvälineenä käytimme systemaattista teorialähtöistä analyysia, jossa pyrimme pitäytymään tiukasti valitsemissamme teoreettisissa näkökulmissa.

Koska pääsy, keskusteleavuus ja harkinta muodostavat toisen tähän työhön valitsemamme kehyksen, otimme lähtökohdaksi etsiä lehtijutuista esille päässeet keskustelijat näkökulmineen (liite 2). Lukiessa huomasimme, että pääsijät näkökulmineen asettuivat usein keskustelussa toistensa selviksi vastakohtiksi. Nostimme kaikki ääneen päässeet, haastatellut, mielipiteitä kirjoittaneet ja asiantuntijoina kirjoittaneet omissa rooleissaan. Kirjasimme myös kunkin pääsijän edustaman näkökulman sekä mainitsematta jääneen, mutta selvästi implikoidun näkökulman. Näistä kootuista tiedoista kokosimme pääsyn ja keskusteleavuuden kehystä kuvaavia kuvioita, joissa käytimme hyväksi erilaisia vastakohta-asetteluja. Harkinnan kehyksen toimme esille omana pohdintanaan koko koulukuvan muodostumisen kautta. Luvussa 8 mietimme, ovatko kaikki osapuolet päässeet tasavertaisina vaikuttamaan koulukeskusteluun.

Kun luimme aineistoa kielikuvien kehyksestä, tarkastelimme sitä, millaisia metaforia toimittajat ja haastateltavat käyttivät koulusta. Nostimme teksteistä esiin kaikki sellaiset ilmaukset, jotka tuntuivat korostuvan kutakin aihepiiriä luettaessa (liite 2). Pyrimme luokittelemaan ilmaukset, jotta saisimme käsityksen siitä, millaisia tulkinnan ulottuvuuksia käytetyt ilmaukset kussakin aihepiirissä mahdollistivat. Korosteisten ilmausten toistuvuus oli meille merkki siitä, että olimme löytäneet rakenteet, joiden avulla kirjoittajat hahmottivat eri aiheisiin liittynyttä koulumaailmaa. Nämä korosteiset ilmaukset eivät olleet aina suorasti yhteydessä kouluun, mutta koulun viitekehykseen tuotuina ne loivat tietyin tavoin värittyä kuvaa koulusta. Ilmaukset aktivoivat mielle yhtymiä ja vertailukohtia luoden rakenteita, joiden kautta koulumaailman ilmiöitä yritettiin selittää ja tehdä ymmärrettäväksi.

4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS

4.1 Laadullisen tutkimuksen arvioinnin lähtökohdat

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyuden takaaminen on hyvin monitahoinen asia. Kaikki tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat ja rajaukset vaikuttavat lopputulokseen. Laadullisen aineiston arvioinnissa tulisi Mäkelän (1990) mukaan kiinnittää huomiota aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen, aineiston riittävyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Aineiston merkittävyys on hyvin suhteellinen asia, ja tutkijan on varauduttava puolustamaan aineistonsa merkittävyyttä. Aineiston riittävyttä on hankala ennakoita laskea. Eräs mahdollisuus aineiston riittävyden toteamiseksi on aineiston kylläntyminen eli saturaatio – aineistoa on silloin riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo mitään uutta. Analyysin kattavuus liittyy siihen, ettei tulkintoja perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Arvioitavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että lukija pystyy jälkikäteen seuraamaan tutkijan tekemiä päätelmiä. Toistettavuuteen pyrittäessä analyysissä käytetyt analyysi- ja tulkintasäännöt esitetään mahdollisimman yksiselitteisesti. (Mäkelä 1990, 47–55.)

Lincolnin ja Guban (1985) määrittelevät luotettavuuden ja uskottavuuden osatekijöiksi laadullisessa tutkimuksessa vastaavuuden, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraaliuden. Vastaavuudessa tutkijan on osoitettava, että tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien todellisuutta. Tulosten siirrettävyys toiseen yhteyteen riippuu siitä, kuinka samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tulosten siirrettävyyttä arvioivat tutkijan lisäksi myös lukijat. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten pysyvyys ei ole relevantti odotus, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan kuvata monenlaisia todellisuuksia. Neutraalius eli objektiivisuus ottaa huomioon subjektiivisuuden. Tutkimuksella tavoitetaan totuuden sijasta erilaisia näkökulmia. (Tynjälä 1991, 390–392.)

Edellä luetellut seikat luovat ensisijaisen perustan tutkimuksemme luotettavuuden ja pätevyuden arvioinnille. Pyrimme tarkastelemaan tutkimuksemme onnistumista monipuolisesti teoriaa ja käytäntöä yhdistäen. Yritämme löytää keskeisimmät luotettavuutta ja pätevyyttä parantavat seikat tässä tutkimuksessa ja tarkastella rehellisesti heikkouksia.

4.2 Tutkimuksen kulun kuvaamisen merkitys

Tutkimusprosessin esiintuomisessa on Kiviniemen mukaan (2001) kysymys tutkimuksen uskottavuudesta. Prosessin kuvaus mahdollistaa sen, että lukija voi tarkastella tutkimuksen teoreettisia ja aineiston analysointia käsitteleviä päätöksiä. Lukijalla on siis mahdollisuus tehdä päätelmiä tutkimuksen luotettavuudesta. (Kiviniemi 2001, 81.) Tynjälä taas sanoo, että tutkijan on huolellisesti esiteltävä käyttämänsä tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan olisi mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Pattonia (1990) lainaten tällöin ei ole kyse objektiivisuudesta vaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. (Tynjälä 1991, 392.) Hirsjärvin (2000b) korostaa tutkijan merkitystä: ”Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita.(...) Laadullisessa aineiston analyysissä on keskeistä luokittelujen tekeminen. Lukijalle olisi kerrottava luokittelun syntymisen alkujuuret ja luokittelujen perusteet.” (Hirsjärvi 2000b, 214–215.) Kuvaamalla tutkimuksen kulun kohta kohdalta halusimme, että lukijat voivat arvioida tutkimuksen toistettavuutta ja menetelmän onnistuneisuutta. Kuvassimme luvussa 3 tutkimuksemme kulkua tarkasti tavoitellen edellä mainittuja perusteita.

Koska tutkija on itse aineistonkeruun väline, on luonnollista, että hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Aineiston keruuseen liittyvää vaihtelua ei voida pitää puutteena, vaan se on luonnollinen osa tutkimuksen kehitysprosessia. Myös tutkittavaan ilmiöön liittyy muuntuvia piirteitä, joiden tarkastelu edellyttää tutkimusprosessin joustavaa muuntumista. On tärkeää tuoda raportissa esille niitä vaihteluita, joita tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuu. (Kiviniemi 2001, 79–80.)

Vaihtelu näkyy jollain tavalla myös aineistonkeruuprosessissa. Alkuvaiheessa tutkimustehtävämme häilyvyys vaikutti väistämättä aineiston keräämisen tarkkuuteen. Alusta puuttui selvästi lehtijuttuja, jotka tosin kävimme myöhemmin etsimässä käsiimme. Tämä osoittautui hyväksi asiaksi, koska näiden ’uusien’ juttujen myötä saimme selville aineiston kylläntymisen, eli aineistoa oli riittävästi. Samat sisällöt alkoivat toistua käsittekartan eri tasojen rakentamisessa, eivätkä uudet jutut muuttaneet luokittelua. Tarkemman analyysin kohteiksi valittujen teemojen kuvaamisessa kylläntyminen näkyi samojen sisältöjen toistumisena, emmekä saaneet esimerkiksi lainauksilla enää uusia näkökulmia esille.

Kaikki aineistoon liittyvät teoreettiset selitykset, luokittelut, hypoteesit ja kysymykset

pitää käsittää väliaikaisina. Niitä täytyy tarkistaa jatkuvasti ja verrata saatuun tietoon, eikä niitä pidä hyväksyä tosiasioina. Kannattaa muistaa, että kaikki tutkimusvaiheessa muodostetut teoreettiset selitykset ovat väliaikaisia, kunnes lopullinen tutkimusaineisto osoittaa ne paikkansa pitäviksi. (Strauss & Corbin 1990, 45.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaakin järjestelmällinen epäilyn periaate (Eskola & Suoranta 1999, 210–211).

Tutkimustehtävämme oli tarkasti kirjaamaton aika pitkään. Yleislinjaus oli valmiina jo lukiessamme aineistoa ensimmäisen kerran, mutta tarkentavat tutkimustehtävät laadimme vasta aineistolähtöisen luokittelun jälkeen. Lähdimme rakentamaan tutkimuksemme teoreettista viitekehystä aineiston oman luonteen perusteella. Miten saisimme kuvattua aineiston mahdollisimman hyvin? Jos olisimme lähestyneet aineistoa jonkin etukäteen valitun teoreettisen näkökulman kautta, olisimme tarkastelleet aineistoa suhteessa luomaamme hypoteesiin. Nyt yhdistimme induktiivisen ja deduktiivisen lähestymisen ja annoimme aineistosta muodostamallemme käsitekartalle keskeisen roolin ja muuttumisen mahdollisuuden. Luokittelun eläminen eli käsitekartan muuttuminen lisää mielestämme aineiston luokittelun pätevyyttä, koska aineiston lukukertojen lisääntyttyä käsityksemme lehtijuttujen sisällöistä tarkentui. Jos olisimme pakottaneet luokittelun pysyväksi heti alkuvaiheessa, siitä olisi tullut sattumanvaraisempi.

Tutkijan vaikutukseen liittyy se, miten laajasti hänen ennakko-oletuksensa ja ennakkoluulonsa vaikuttavat aineiston analysointiin ja tulkintoihin. Tutkijan vaikutusta voidaan pyrkiä vähentämään monilla menettelytavoilla, mutta asia pysyy silti ongelmallisena. Toisaalta menettelyillä tähdätään aineiston validiteetin lujittamiseen, mutta toisaalta jo aineisto väistämättä esittää totuuden sijasta pikemminkin perspektiivin. (Patton 1990, 475.) Arvoista irtautuva tutkimus on mahdotonta, koska jokainen tutkija tuo omat ennakkooletuksensa ja -tulkintansa tutkittavaan ongelmaan. Termi hermeneuttinen kehä tai tilanne viittaa tähän tutkimuksen peruspiirteeseen. Kaikki tieteilijät jäävät väistämättä kiinni tulkintojen kehään, eivätkä he voi koskaan vapautua hermeneuttisesta tilanteesta. Tämä tarkoittaa, että heidän pitää tehdä etukäteen selväksi ennakkotulkintansa tutkittavasta ilmiöstä. Jos näitä merkityksiä ja arvoja ei käsitellä, niiden vaikutukset myöhempiin tulkintoihin jäävät hämäräksi ja usein väärinymmärretyiksi. (Denzin 1989, 23.)

Tutkimusaineiston ensimmäisten lukukertojen aikana pyrimme kirjaamaan ylös yllättävät havainnot, joita aioimme käsitellä koulukuvan koonnissa. Tarkoituksenamme oli tehdä omat ennakkoluulomme näkyviksi, mutta emme ehkä onnistuneet siinä kovin hyvin. Kirjaamamme oletukset jäivät aika pinnallisiksi ja kohdistuivat lähinnä lehtien vertailuun

aiheiden ja pääsyn tasolla. Loppuvaiheessa huomasimme, että tärkeämpää olisi ollut kirjoittaa näkyväksi oletuksemme koulun julkisesta kuvasta. Olisimme voineet hyödyntää sitä tietoisemmin tutkimuksen arviointivaiheessa, jolloin lehtitekstien merkitysten tarkasteleminen olisi ollut objektiivisempää.

Tutkimustehtävämme ei sopinut parhaalla mahdollisella tavalla hermeneutiikan ajatuksiin, eikä aineiston laajuuskaan helpottanut syvemmälle menevien tulkintojen tekemistä. Emme kuitenkaan asettaneet luokittelun analyysiyksiköksi yksittäisiä sanoja tai virkkeitä vaan juttujen kappaleita ja ensisijaisesti kokonaisia lehtijuttuja. Valitsemiemme kehysten kautta tarkastelimme aineistoa myös sanojen ja lauseiden tasolla. Kehysten kautta pääsimme käsittelemään aineistoa tarkemmin ja saimme toisenlaisia näkökulmia tutkimuskohteesta. Kahdeksannessa luvussa tekemämme johtopäätökset – astetta syvemmälle menevät tulkinnat – perustuivat kaikkiin aikaisemmissa tutkimusvaiheissa tekemiimme mallinnuksiin ja luokitteluihin.

Hermeneuttisen kehän kulkeminen toteutui tässä tutkimuksessa ainakin siinä suhteessa, että palasimme aineistoon monta kertaa sekä samasta että eri näkökulmasta lukien. Luimme aineistoa sekä kokonaisuutena että pienemmissä osissa luokittelua ja valitsemiamme teoreettisia kehyksiä painottaen. Palasimme aina tutkimustehtäväämme ja pyrimme säilyttämään tutkimusstrategian mukaisesti kuvailevan otteen loppuun saakka.

4.3 Aineiston ja analyysin rajaamisen välttämättömyys

Rajasimme lehtijuttujen kirjoa keruuvaiheessa ja sen jälkeenkin saadaksemme yhtenäisemmän aineiston. Koulukuvasta olisi tullut hajanaisempi, ja toisenlainen rajaus olisi vaikuttanut ainakin luokitteluun ja mahdollisesti myös teoreettisen taustan valintaan. ”Tietty luokittelu tuo mukanaan – vaikkapa piilevästikin – joidenkin ominaisuuksien mukaan tehdyn erottelun” (Onikki 1998, 85). Tämä oli keskeisin syyimme eritellä tarkemmin tutkimustehtävämme ydintä eli koulukuvan käsitettä. Yritimme tiedostaa, mitä asioita siihen liitimme, ja miten ne vaikuttivat tavoitteena olleeseen lehtikirjoitusten käsitejärjestelmän luomiseen. Näiden asioiden pohtiminen ja erittely oli keskeistä, koska sekä analyysin systemaattisuus että tulkinnan pätevyys riippuvat siitä, kuinka jäsennellysti olemme osanneet tutkimustehtävämme valintaa perustella. Meidän olikin tutkimuksen tekijöinä tehtävä tulkinnan kehykset tietoisiksi ja perehdyttävä niihin teoreettisesti, jotta pystyimme

tarkastelemaan lehtijuttuja syvällisemmin ja rakentamaan sanomalehtien välittämää koulukuvaa.

Tutkimusaineistomme laajuus (n=381) vaikeutti laadullisen otteen säilyttämistä läpi tutkimuksen. Vaarana oli ajautua ylimalkaiseen 'musta tuntuu' -luokitteluun, aineiston kuvaukseen ja tulkintaan. Päätimme kuitenkin jo alkuvaiheessa, että tavoitteenamme on tarkastella koulukuvaa kokonaisuutena ja keskittyä yksityiskohtien sijasta aineistosta löytyviin laajoihin linjoihin. Grounded theorylla teimme aihepiirien, teemojen ja aiheiden luokittelun, johon otimme mukaan koko aineiston. Aineiston tarkastelussa valittujen kehysten kautta keskityimme kuitenkin jokaisessa aihepiirissä vain yhteen teemaan. Tämä teorialähtöinen kehysanalyysi luonnollisesti vääristi kuvaa koulusta, mutta mahdollisti toisaalta valittujen teemojen tarkan analysoinnin.

Tutkimuksemme aineisto oli varsin laaja, koska halusimme käsitellä koko lehtileikeaineistoa. Tutkimuksen aikana huomasimme, että olisimme voineet valita käsiteltäväksi lehtikirjoitusten kirjosta tiettyjä osa-alueita. Jos aineisto ja näkökulma olisivat olleet rajatumpia, tutkimuksessa olisi voinut päästä käsiksi syvämerkityksiin ja tarkempiin kuvauksiin käsitellystä aihealueesta. Tässäkin aineistossa yhtenä laajana kokonaisuutena oli kodin ja koulun välinen yhteistyö, josta olisimme voineet nostaa tutkimuskohteeksi kokonaiskoulupäivää ja iltapäivätoimintaa koskeneet keskustelut.

Etenimme kurinalaisesti tutkimusvaiheesta toiseen ja säilytimme analyysitavan yhtenäisenä jokaisessa kehystarkastelussa. Teimme työvaiheet hyvin systemaattisesti ja kaikissa osa-alueissa samalla tavalla. Strauss ja Corbin (1990) korostavat tiedon keräämisen ja käsittelyn analyttinen etenemisen antavan jämakkyyttä tutkimukseen. Samalla se auttaa rikkomaan tutkijan omia ennakkoluuloja ja johtaa tutkijan pohtimaan olettamuksia, jotka muuten saattaisivat vaikuttaa vääristävästi tutkimuksen tuloksiin. Analysointi on systemaattinen ja täsmällinen sarja toimintoja, joita ei voi tehdä sattumanvaraisesti tai hetken mielijohteesta. (Strauss & Corbin 1990, 45–46.)

Luomamme tutkimuksen aineistolähtöinen luokittelu osoittautui suhteellisen toimivaksi. Toistettavuudesta voimme todeta, että saman suuntaiseen luokitteluun päätyminen vaikuttaa suurten linjojen osalta todennäköiseltä. Aihepiirit ja teemat kuvaavat vielä niin yhtenäisiä ja laajoja kokonaisuuksia, ettei luokittelijoilla liene niistä erimielisyyksiä. Perustelemme tätä väitettä sillä, että luokittelimme molemmat aineistoa tahoillamme ja pääsimme lopulta kumpikin saman suuntaiseen käsittekarttaan. Erot olivat kolmannen ja neljännen tason eli aiheiden ja yksittäisten lehtijuttujen tasolla. Useimmiten vaikeuksia

tuottivat sellaiset lehtijutut, joiden kohdalla piti miettiä, kuuluivatko ne ylipäänsä aineistoon.

4.4 Tutkimuksen ulkoinen ja sisäinen pätevyys

Hallamaa (1997) painottaa, että systemaattisessa analyysissä laajojen teoriakokonaisuuksien esitleminen on tärkeää. Esittelyllä pyritään saattamaan analyysiin sovellettavat taustateoriat selkeästi ja riittävästi lukijoiden tietoisuuteen. Tällä metodisella piirteellä haetaan myös auktoriteettia tutkimuksessa myöhemmin esitettävälle tulkinnoille. (Hallamaa 1997, 108–119.)

On todennäköistä, ettei kilpailevien selitysten vertailulla tai vaihtoehtoista mallia tukevan aineiston etsimisellä löydetä selkeää tukea johtopäätöksille. Kysymys onkin todisteiden painoarvon punnitsemisesta ja siitä, että etsitään parasta yhteensopivuutta aineiston ja analyysin välillä. On tärkeää kertoa, millaisia vaihtoehtoisia luokitteluja, teemoja ja selityksiä analyysin aikana on harkittu ja testattu. Tämä kertoo rehellisyydestä ja antaa lopullisille tuloksille enemmän uskottavuutta. (Patton 1990, 462.) Tarkastelimme vaihtoehtoisia luokitteluja lähinnä käsittekartassa sekä sen tarkennuksissa eli kolmannessa ja neljännessä tasossa. Pidättäydyimme kuitenkin aika pitkälle ensimmäisissä luokituksissa, emmekä pohtineet saati kirjanneet riittävän hyvin muita tulkintamahdollisuuksia. Olemme tyytyväisiä analyysin ja aineiston väliseen suhteeseen, mutta tekemämme tulkinnat, luokitukset ja mallinnukset olisivat luotettavampia, jos olisimme esittäneet valinnoillemme kilpailevia vaihtoehtoja.

Tutkimustehtävämme, Keskisuomalaisen ja Helsingin Sanomien välittämä koulukuva, antaa monia mahdollisuuksia valita tarkastelunäkökulmia. Tutkimustulosten arvioinnissa onkin muistettava huomioda valitun teoreettisen taustan vaikutus. Aineiston luokittelun onnistumista voi arvioida jopa täysin irrallaan teoreettisesta taustasta, mutta aineiston tarkastelua kehysten kautta pitää arvioida tiukasti suhteessa teoreettisiin lähtökohtiin. Tietysti teoriataustan valinnan mielekkyyttä ja onnistuneisuutta voi ja pitääkin pohtia. ”Tutkimusraportti on tutkijan tulkinnallinen konstruktio, ja tutkija on aineistoa raportoidessaan myös tulkintojen tekijä. Siten joku toinen tutkija saattaisi löytää samalle aineistolle toisenlaisen luokitusperustan ja painottaa enemmän joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia.” (Kiviniemi 2001, 82.)

Edellä kuvatussa arvioinnissa on kyse pätevydestä eli sisäisestä validiteetista, joka tarkoittaa tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisen määrittelyn sopusointua. Teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen tulisi olla loogisessa suhteessa keskenään. (Eskola & Suoranta 1999, 214.) Mietimme tutkimusmenetelmää, taustaoletuksia, kielen merkitystä ja analyysitapoja paljon, ja pyrimme rakentamaan niistä yhteensopivan kokonaisuuden. Määrittelimme tarkasti ne käsitteet, joita käytimme analyysissä ja joiden kautta rakensimme sanomalehtien välittämää koulukuvaa. Valitsemamme sisällöt ja kehysanalyysin käsitteet näkyvät myös sisällysluettelossa, koska jäsensimme koko tutkimuksen niiden kautta.

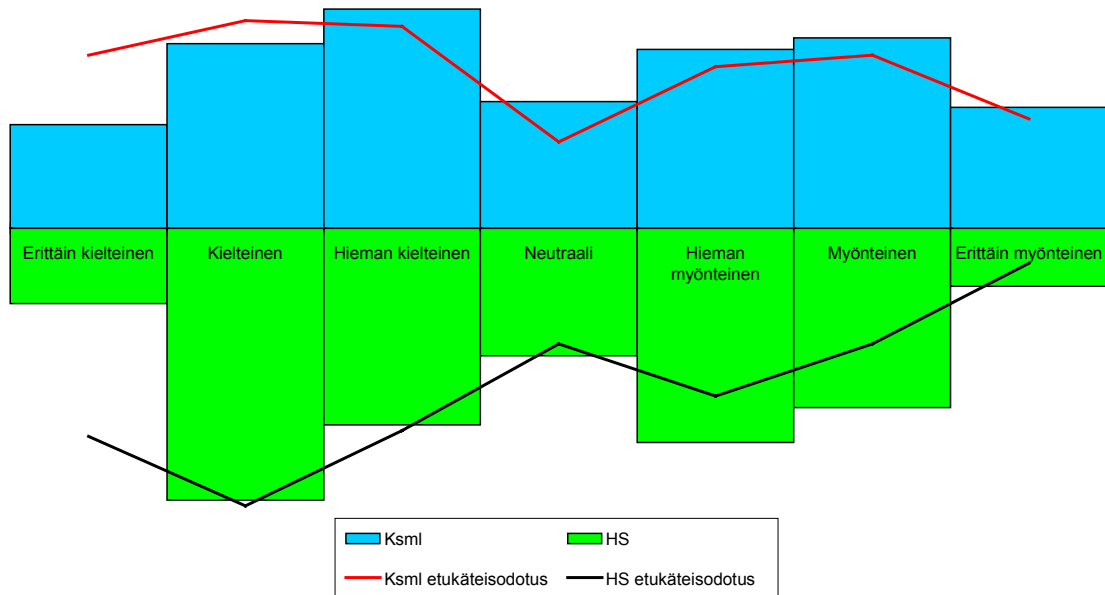
Ulkoinen validiteetti viittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyteen. Tutkimushavainto on silloin ulkoisesti validi, kun se kuvaa tutkimuskohteensa täsmällisesti. (Eskola & Suoranta 1999, 214.) Pidämme tämän tutkimuksen aineistoa päteväenä antamaan kuvaa Keski-suomalaisen ja Helsingin Sanomien koulua koskeneesta kirjoittelusta. Voiko laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan saavuttaa täydellistä ulkoista pätevyttä, koska valitut näkökulmat ja teoreettinen tausta vaikuttavat siihen, minkälaista kuvaa koulusta rakennetaan? On vaikea sanoa, osasimmeko valita aineiston käsittelyyn sopivimmat kehykset ja nostaa esiin aineistoa parhaiten kuvaavat asiat.

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa myös sitä, kuinka hyvin tulokset ovat yleistettävissä kokonaisjoukkoon, josta tutkimusaineisto on otettu. Mikäli tätä validiteettiä ei voida osoittaa, kuten usein käy kvalitatiivisessa tutkimuksessa, tutkijan täytyy olla hyvin varovainen tulostensa yleistämisessä. (Borg & Gall 1989, 404.) Tässä työssä tavoitteemme ei edes ole yleistettävyydessä vaan tiettyä ajanjaksoa koskevien lehtijuttujen sisältöjen kuvaamisessa.

4.5 Kielteinen ensivaikutelma

Yhtenä heikkoutena tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voi pitää aineiston ensimmäisen lukukerran aikana syntyneitä vahvasti kielteistä yleiskuvaa koulujuttujen sisällöistä. On vaikea sanoa, kuinka paljon se on värittänyt aineiston kuvaamisen vaiheessa esiin nostamiamme aineistolainauksia. Analyysivaiheiden jälkeen merkitsimme otsikoiden ja sisältöjen perusteella kaikki aineiston lehtijutut akselille mukava ja myönteinen koulu-juttu ikävä ja kielteinen koulu-juttu (kuvio 9). Tulos noudatteli pääpiirteissään ennako-oletuksiamme. Selvästi suurimmat poikkeamat tulivat akselin ääripäissä. Ensivaikutelman

mukaan Helsingin Sanomien koulujutut vaikuttivat kielteisimmiltä kuin Keski-suomalaisen. Helsingin Sanomien koulukirjoittelukaan ei silti ollut niin kielteispainotteista kuin ensimmäisestä lukukerrasta mieleen jääneistä asioista olisi voinut olettaa.



KUVIO 9. Koulujuttujen jakautuminen myönteinen – kielteinen -akselilla

Tämän kuvion antamaa yleiskuvaa koulujuttujen sisällöistä onkin mielenkiintoista verrata lehtijutuista keräämämme sanaston antamaan kuvaan koulusta. Pelkästään sanaston ja kielikuvien perusteella koulua voi helposti pitää ikävänä paikkana. Ehkä meillekin syntyneitä juttujen kielteistä vaikutelmaa voi selittää sanomalehtien metaforisen kielenkäytön kautta, sillä vahvojen kielikuvien toistuminen vaikuttaa välittömien mielleyhtymien ja käsitysten syntymiseen.

Sanaston perusteella rakentamiemme kuvausten voisi tulkita kertovan siitä, miten lehtikirjoitusten koulukuva oli yhteydessä niihin mielikuviin, jotka tukevat lukijoiden arkiymmärrystä ja välitöntä vaikutelmaa. Teoriataustassamme määrittelimme, että metaforissa on kyse ihmisen käsitystavoista. Tätä taustaa vasten lienee ymmärrettävää, että kielikuvia valitessamme olemme saattaneet painottaa ensivaikutelmaa tukevia ilmauksia. Toisaalta tällainen painotus ei ollut välttämättä väärä, koska metaforien tarkastelulla haimme alunperinkin yhteyksiä juuri välittömiin lehtikirjoituksista syntyviin mielikuviin.

Myös lehtikuvat ovat ehkä vaikuttaneet kielteisesti näkemyksiimme koulukuvasta varsinkin Helsingin Sanomissa. Lehden kuvitus oli vähäistä, mutta silloin kun kuvia oli, ne olivat stereotyyppisiä kuvauksia ongelmallisesta koulusta. Pilapiirrostyypiset kuvat oli

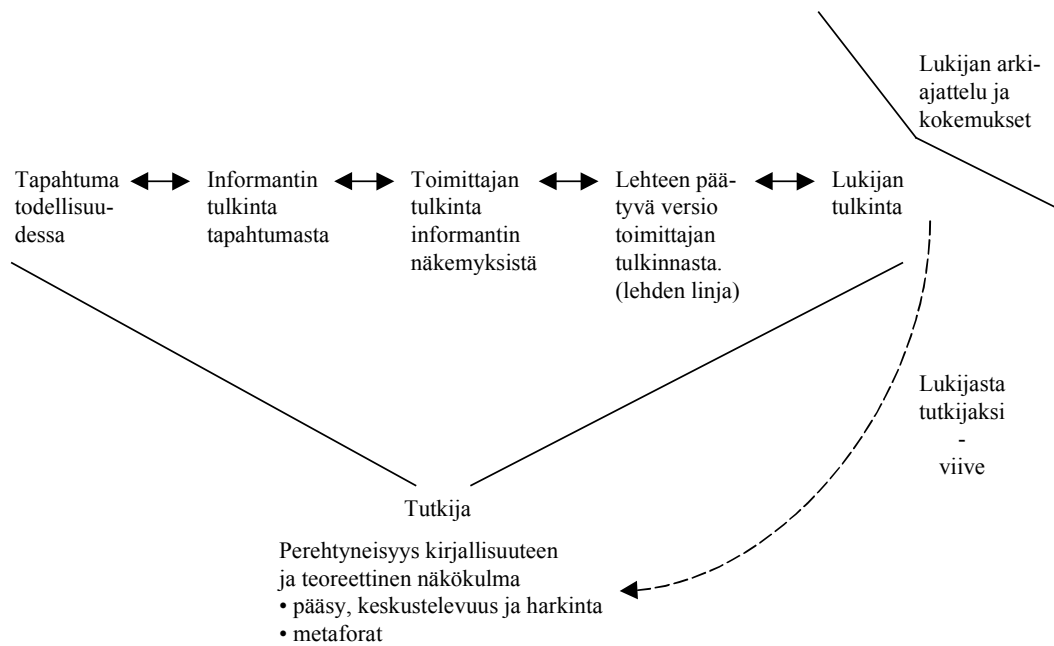
varmaankin tarkoitettu kiinnostuksen herättäjiksi, mutta opettajiksi valmistuvien näkökulmasta tällaiset kuvat vaikuttivat aika ikäviltä ja närkästyttäviltä. Keskisuomalaisen kuvitus taas oli varsin mukavaa, ja koululaiset esiintyivät kuvissa iloisina. On ollut vaikeaa ulkoistaa kuvien vaikutusta analyysistä, vaikka olemmekin keskittyneet pelkästään lehtiteksteihin.

4.6 Viive aineiston keruun ja analysoinnin välillä

Tiettyä prosessia selvittävän tutkijan on Väliverrosen (1996) mielestä pohdittava aina viivettä itse tapahtuman päättymisen ja tutkimuksen tekemisen välillä. Viiveen avulla tutkija saa etäisyyttä tapahtumiin, joissa hän on itse ollut mukana ja joista hänellä on ollut vankkojakin mielipiteitä. Viiveen ongelmana voi pitää tapahtumien ainutkertaisuuden kadottamista. Tutkija näkee tapahtumat helposti väistämättömänä kehityskulkuna, jolle löytyy looginen selitys. (Väliverronen 1996, 12.)

Puoli vuotta kestäneen aineiston keruun aikana tuli selvä viive luottaessa ensimmäistä ja viimeistä juttua. Ensimmäisten kuukausien aineiston osalta tutkimuksellinen ote onnistui ehkä paremmin kuin viimeisen kuukauden aineiston osalta, koska ensimmäisessä kokonaisuuden luennassa muistikuvat arkilukijoina heinä–elokuun jutuista olivat liian lähellä. Tällä voi olla kahdenlainen vaikutus aineistolähtöiseen luokitteluun. Ensinnäkin luokittelussa voivat painottua alkuosan jutut, koska luimme niitä uudelleen aineiston keruun aikana. Tuttuus voi näkyä luokittelussa syntyneen ennakoasenteen kautta, jota myöhempi aineisto vahvisti. Toisaalta luokittelussa saattoi painottua viimeisen kuukauden aineisto, koska arkikokemus oli hyvin lähellä, ja näissä jutuissa oli vielä uutuudenviehätystä. Tässä vaiheessa myös tutkimustehtävä oli jäsentyneempi kuin alkuvaiheessa, minkä takia luimme viimeisiä juttuja jo ensimmäisellä kerralla tarkemmin.

Myös aineistolähtöisen luokittelun jälkeen on ollut noin neljän kuukauden ajallinen viive, jonka aikana olemme tutustuneet kirjallisuuteen ja kirjoittaneet tämän tutkimuksen teoreettisen taustan. Tuona aikana pyrimme tietoisesti irrottautumaan arki ajattelusta ja siirtymään tutkijan rooliin (kuvio 10). Viive mahdollisti perehtymisen journalistiseen tiedekirjallisuuteen, josta nostimme tietyt teoreettiset tarkastelunäkökulmat. Näiden näkökulmien avulla me teimme tarkempaa analyysiä aineistosta ja tulkintojen ketjusta.

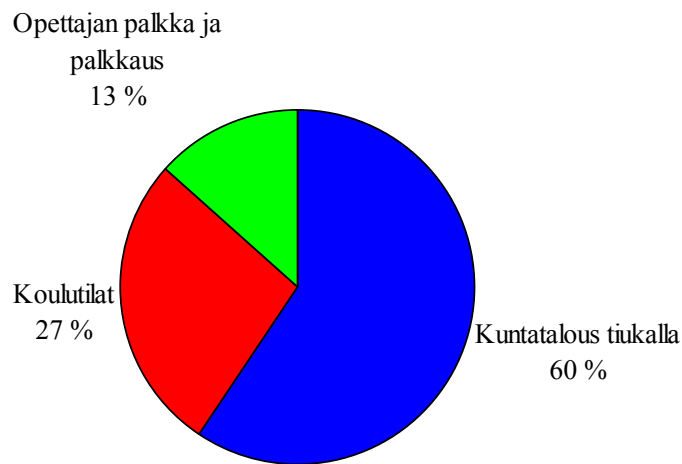


KUVIO 10. Tutkimuskohde ja tutkimuksellinen ote

Kaiken kaikkiaan ei ole mitään yksiselitteisiä malleja tai sääntöjä siitä, kuinka tehdään uskottavaa ja korkeatasoista analyysiä. Rauhala (1989) toteaa todellisuuden näyttäytyvän tutkimuksessa vain siten kuin menetit loogisesti mahdollistavat. Hän painottaa, ettei mikään metodinen tutkimus kykene paljastamaan tutkimuskohdetta puhtaana ilmiönä. (Rauhala 1989, 7.) Tutkijan on tehtävä parhaansa ymmärtääkseen asioita. Laadullista analyysiä tekevä tutkija palaa aineistoonsa yhä uudelleen nähdäkseen, ovatko ajatusrakennelmat, kategoriat, selitykset ja tulkinnat järkeviä, ja heijastavatko ne tulkittavan ilmiön luonnetta. Luovuus, rehellisyys, sinnikkyys, oivalluskyky – nämä tekijät vaikuttavat tieteellisten menetelmien rutiinien takana. (Patton 1990, 477.) Tutkijoina voimme arvioida työmme luotettavuutta ja pätevyyttä, mutta lukijalle jää lopulta suuri rooli ja vastuu tutkimuksen ja tulosten arvioinnissa.

5. KOULU JA RAHA

Aihepiiri *Koulu ja raha* sisälsi yhteensä 106 lehtijuttua, joista 58 (54%) oli Keski-suomalaisesta ja 48 (46%) Helsingin Sanomista. Luokittelussa (kuvio 11) jaoimme *Koulu ja raha* -aihepiirin kolmeen teemaan. Suurin teema oli *Kuntatalous tiukalla*, jossa oli yhteensä 63 juttua (60%). *Koulutilat* -teemassa oli 28 juttua (27%) ja *Opettajan palkka ja palkkaus* -teemassa oli 14 juttua (13%). Tässä luvussa tulemme käsittelemään tarkemmin teemoista suurinta, *Kuntatalous tiukalla*, koska se sisälsi sekä määrällisesti että laadullisesti kiinnostavinta tekstiä.



KUVIO 11. *Koulu ja raha* -aihepiirin jakautuminen teemoihin (n=105)

5.1 Kuntatalous tiukalla

Keski-suomalaisessa ja Helsingin Sanomissa käsiteltiin monissa kirjoituksissa heikentyneen kuntatalouden vaikutuksia koulutoimen supistuksiin. Lama heijastui kuntien taloustilanteeseen siten, että kunnissa jouduttiin selviin leikkauksiin muun muassa koulutoimessa. Tältä osin on huomattava selvä vinoutuma aineiston antamassa kuvassa, sillä siitä puuttuvat kaikki jutut sosiaali-, terveys- ja sivistystoimeen liittyneistä leikkausvaatimuksista. Koulutoimeen kohdistuneet säästövaateet korostuvat liian voimakkaasti.

Kuntatalous tiukalla -aihepiiri sisälsi hyvin yleisluontoisia kuvauksia kuntien ja kaupunkien taloudellisesta tilanteesta suhteessa koulutuksen järjestämiseen. Lehtijuttujen otsikoinnit kuvasivat hyvin aihepiirin luonnetta: ”Viitasaaren matokuuri tuntuu kouluilla”

(Ksml 25.4.), ”Muuttotappio sulkee kouluja” (Ksml 18.7.), ”Vantaa lykkää useita kouluhankkeita säästösyistä” (HS 8.6.) sekä ”Opetusryhmien koko kasvanee Helsingin kouluissa kaupungin säästövelvoitteiden takia” (HS 11.4.). Koko aihepiiri *Koulu ja raha* olisi voitu nimetä kuntatalouden leikkauksia korostaen, mutta halusimme säilyttää koulun keskeisen roolin tutkimustehtävämme mukaisesti. Tarkoituksena oli koostaa nimenomaan koulukuvaa, ei selontekoa kuntataloudesta. Taulukossa 2 näkyvät tähän teemaan luokittelemamme aiheet.

TAULUKKO 2. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Kuntatalous tiukalla*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Kyläkoulun tulevaisuus	33	2	35
Kuntien ja kaupunkien säästöt kohdistuvat koulutoimeen	6	13	19
Esiopetusryhmät suositusta suurempia	1	2	3
Opetusministeri vaatii kunnilta vastuuta koulujen rahoituksesta	2	-	2
Peruskoulujen rakennemuutos 1996–2001	1	1	2
Yksityiskouluja Suomessa vähän	-	1	1
Opetushallitus tukee kouluja kirjapakettilla	-	1	1
Yhteensä	43	20	63

Kuntatalous tiukalla -aihepiirissä suurin yksittäinen osa-alue oli kyläkoulun tulevaisuuteen liittynyt keskustelu. Määrällisesti nämä jutut (56 % aihepiirin jutuista) olisi voinut sijoittaa omaksi aihepiirikseen, mutta kyläkoulujen lakkauttaminen oli suora heijastuma kuntien taloudellisesta ahdingosta. Jatkossa käsittelemme tarkemmin kyläkoulujen tulevaisuutta leimallisena esimerkkinä Keski-suomalaisen poliittisesta koulukeskustelusta.

Vaikka kunnilla oli suuria taloudellisia vaikeuksia, tuli molempien lehtien kautta selvästi esille, että laajoista leikkausvaatimuksista huolimatta opetuslautakunnat pyrkivät minimoimaan virkamiesten suunnittelemaa leikkauksia. ”Jyväskylän kaupungin opetuslautakunta päätti (...) ehdottaa kaupunginhallitukselle ja -valtuustolle, että Jyväskylän opetusmenojen leikattaisiin ensi vuonna vain yhdellä prosentilla” kolmen prosentin sijasta. ”Opetuslautakunnan ehdotuksessa leikkaukset kohdistuvat mahdollisimman vähän opetukseen. Yhden prosentin säästötavoitteella tuntikehykseen ei tarvitsisi koskea lainkaan.” (Ksml 28.8.)

Helsingissä opetustoimen johtaja puhui koulujen säästöistä ”helsingiläisen ylellisyyden” leikkaamisena, mutta huomautti samalla, että säästötarpeen jatkuessa on puuttettava myös ”kouluverkkoon ja tuntikehykseen” (HS 29.5.). Kun kuntien säästöt kohdistuivat koulutoimeen, se tarkoitti kouluissa jotakin tai joitakin seuraavista leikkauksista (koottu sekä HS:n että Ksml:n lehtijutuista):

- opetusryhmien koot kasvavat,
- valinnaisaineita karsitaan koko peruskoulussa,
- pieniä kieliryhmiä karsitaan jo alkuluokilla,
- kouluavustajia vähennetään,
- opettajien täydennyskoulutusta ja kurssitusta vähennetään,
- erityisopettajia vähennetään,
- tukiopetusta, kerho- ja jakotunteja vähennetään,
- uimaopetuksesta tingitään,
- kouluruoan valikoimaa yksinkertaistetaan,
- lastentarhanopettajia jätetään palkkaamatta,
- rinnakkaisluokkia yhdistetään,
- Helsingissä koululaisten matkalippuihin laitetaan aikarajoitukset,
- kymppiluokkia lopetetaan,
- ala-asteella jätetään vapaaehtoinen A2-kieli pois,
- kehitysvammaisten ryhmäkokoja kasvatetaan ja tunteja vähennetään tai opettajia lomautetaan.

Keskisuomalainen ja Helsingin Sanomat rakensivat erilaiset painotukset kertoessaan peruskouluverkon rakennemuutoksesta. Molemmat lehdet käyttivät juttunsa pohjana Opetushallituksen keräämiä tietoja vuosilta 1996–2001, mutta korostivat eri tavoin niiden tuloksia. Keskisuomalaisessa 7.6. tuotiin esille koulujen lakkautusten kokonaismäärät, kun taas Helsingin Sanomat toi 30.5. esille koulujen lopetustahdin hiljentymisen näinä vuosina. Alueellinen erilaisuus lienee vaikuttanut näkökulmaeroihin, sillä lakkautukset ovat koskettaneet Keski-Suomea paljon laajemmin kuin pääkaupunkiseutua.

Keskisuomalaisessa suhtauduttiin huvittuneesti ja tuohtuneesti opetusministerin kehoitukseen. ”Raskin mukaan kunnilla on mahdollisuus itse lisätä korvamerkittyä rahaa koulutoimen valtionosuuksiin” (Ksml 3.6.). Seuraavan päivän pääkirjoituksessa ministerin ehdotusta kutsuttiin ”kesäsammakoksi”. Pääkirjoituksen laatija totesi sarkastisesti, että ”opetusministerin soisi kuitenkin tietävän, etteivät kunnat ole rakennelleet isoja luokkia jotain puuhastellakseen, vaan käytännön pakosta, huutavassa rahapulassa” (Ksml 4.6.). Aiemmin keväällä Keskisuomalaisessa oli käsitelty monenlaisia koulutoimeen kohdistuneita leikkauksia, joita kuntien oli ollut pakko tehdä taloutensa tasapainottamiseksi. Esimerkiksi Viitasaarella ”koulutuslautakunta teki syksyllä 82 000 euron säästöpäätökset, mutta tiistaina lautakunta käsitteli osaa 55 000 euron lisäsäästöpaketista” (Ksml 25.4). Tätä taustaa vasten Raskin kommentit vaikuttivat naurettavilta.

5.2 Kyläkoulun tulevaisuus

Kyläkouluista kirjoitettiin pääasiassa Keski-suomalaisessa, jossa juttuja oli yhteensä 33. Helsingin Sanomien aihevalikoimassa kyläkoulukeskustelu kuului pienimpiin, sillä se mainittiin vain kahdesti. Tässä aihepiirissä näkyy parhaiten alueiden erilaisuus: Keski-Suomessa on paljon muuttotappiokuntia pienine kyläkouluineen, kun taas pääkaupunkiseudun kunnat saavat jatkuvasti lisää asukkaita ja koulut oppilaita. Pääkaupunkiseudulla kouluverkostoon liittyvät rakennekysymykset ovat täysin erilaisia kuin Keski-Suomessa. Koska valitsimme kyläkoulukeskustelun tarkemman analysoinnin kohteeksi, teimme myös sen aiheista tarkemman sisällöllisen jaottelun taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Lehtijuttujen aiheet kyläkoulukeskustelussa

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Kyläläiset taistelevat lakkautettavan koulunsa puolesta	10	1	11
Kyläkoulu lakkautettiin	7	-	7
Kyläkoulu lakkautusuhan alla	8	1	9
Elinvoimaiset kyläkoulut	4	-	4
Muuttotappiokunnat sulkevat eniten pieniä peruskouluja	2	-	2
Keuruu tarkastaa koulujen lakkautusperusteita	1	-	1
Lakkautettua kyläkoulua ollaan käynnistämässä uudelleen	1	-	1
Yhteensä	33	2	35

Määrällisesti eniten kirjoituksia liittyi koulujen lakkauttamiseen. Kunkin koulun osalta kirjoittelu lähti pääasiassa liikkeelle siitä, että kunnan päättäjät esittivät koulun lakkauttamista vedoten useimmiten vähäisiin oppilasmääriin ja/tai säästösyihin. Kinnulassa ”kunnanvaltuusto esitti koulun lakkauttamista kaksi vuotta ennen ’laskettua aikaa’ oppilaiden vähyydellä ja taloussyillä” (Ksml 28.5.). Muita syitä olivat koulukiinteistön huono kunto, koulun palaminen ja koulun laaja kosteusvaurio. ”Hartolan valtuusto päätti yhdistää kirkonkylän ja Ruskealan koulupiirit. (...) Kunnan taloudellinen tilanne katsottiin sellaiseksi, että Ruskealan koulua ei voida korjata.” (Ksml 13.6.) Seuraavaksi vanhemmat havahtuivat huomaamaan, että koulun lakkauttamisen myötä koko kylä oli vaarassa näivettyä. Vanhempien lisäksi myös muut kyläläiset lähtivät taistelemaan koulun säilyttämisen

puolesta. ”Kuin pommi tipahti neljän kyläkoulun lakkauttamisuhka viitasaarelaiskylien vanhempien niskaan. (...) Päälimmäiseksi nousi tuttu reaktio: omaa koulua puolustetaan viimeiseen asti.” (Ksml 27.8.) Kyläkoulujen puolesta taisteltiin seuraavin toimenpitein:

- nojaamalla yön yli koulun seinään,
- rakentamalla pesäpönttöjä myyntiin,
- kylätoimikunta tarjoutui perustamaan kiinteistöyhtiön, joka olisi vastannut uuden koulun rakentamisesta tuhopolton jäljiltä,
- hankkimalla kouluun uusia oppilaita kirjallisilla sitoumuksilla,
- järjestämällä asuntoja ja tontteja uusille perheille kylältä,
- keräämällä listaa kansanäänestyksen puolesta,
- uhkaamalla kuljettaa lapset naapurikunnan kouluun,
- järjestämällä arvokeskustelua päättäjien kanssa,
- koululaiset järjestivät mielenosoituksen lehdistön saapuessa,
- uhkaamalla muuttaa seuraavien kunnallis- ja eduskuntavaalien äänestyskäyttäytymistä,
- vanhemmat allekirjoittivat vetoituksen kunnanhallitukselle sekä
- vanhemmat kirjoittivat Keskisuomalaisen Kansa sanoo -palstalle.

Kyläläisten taistelun tuloksena oli useimmiten vain väliaikaisia ratkaisuja. Muutamissa tapauksissa kunnan päättäjät järjestivät avoimia keskustelutilaisuuksia lakkautettavilla kouluilla. Viitasaarella Jurvansalon koululla järjestettiin kylän koulukokous, jossa oli paikalla kaupungin päättäjiä, kyläläisiä, vanhempia, opettajia ja oppilaita. ”Vuoropuhelu päättäjien ja kuntalaisten kesken lainehtii kiivaana. (...) Kyläläisille vakuutellaan, ettei päätöksiä ole vielä tehty, edes esitystäkään. Kyliä on nyt kierretty ja ihmisten mielipiteitä otetaan huomioon valmistelussa.” (Ksml 31.8.) Koulu sai vuoden lisäajan Hankasalmella, jossa ”naisten taistelu oman kyläkoulun puolesta Hankasalmen Kärkkäälässä on tuottanut tulosta. (...) Kunnanvaltuusto taipui kuukauden lisäaikaan.” (Ksml 26.3.) Myös Petäjävedellä kyläläisten voimakas vastarinta tuotti tulosta, ja valtuusto myönsi 14 oppilaan koululle jatkoaikaa (Ksml 20.3.). Toisaalta taistelusta huolimatta kunnanvaltuustot Virroilla, Kinnulassa ja Kangasniemellä tekivät päätöksen koulun lakkauttamisesta. Yleensä lakkautuksista uutisoitiin toteavaan sävyyn ”Virtain valtuusto on päättänyt lopettaa 100 vuotta toimineen koulun” (Ksml 27.5.) Viitasaaren tilanne ei ratkennut lehtiaineiston perusteella. Jyväskylän maalaiskunnassa kyläläiset saivat apua Museovirastolta ja onnistuivat säilyttämään satavuotiaan Kuikan koulun (Ksml 30.4.).

Kyläkoulujen sulkeminen liittyi läheisesti muuttotappiokuntiin, joilla oli pahoja talousvaikeuksia. Kunnan heikentynyt rahatalous johti aluksi vain pienimpien koulujen lakkautuksiin, mutta vuonna 2002 kunnat joutuivat pohtimaan isojenkin kyläkoulujen lakkauttamista. ”Oppilasmäärän vähyys ei ole opinahjojen sulkemisajatuksen syynä, sillä joukossa ei ole yhtään ’vesirajan’ eli 20 oppilaan alittavaa koulua, mukaan lukien myös 60 oppilaan Jurvansalon koulu” (Ksml 27.8.). Viitasaari joutui Keskisuomalaisen aineistossa

hyväksi huonoksi esimerkiksi kaupungista, jossa leikkaukset kohdistettiin laajasti koulu-toimeen.

Kyläkoulujen lakkautukset johtivat myös siihen, että jotkut koulut säilyivät hyvin elinvoimaisina. Usein säilytettävät koulut olivat jo valmiiksi suurehkoja, ja lisäksi ne saivat usein lakkautettujen koulujen oppilaat. Näistä kouluista kirjoitetut jutut olivat myönteisyyttä, elinvoimaa ja tulevaisuudenuskoa pursuavia. Viitasaaren Kymönkosken koulua käsitelty juttu otsikoitiin ”Sata vuotta takana, sata vielä edessä. (...) Koulunjohtaja Sakari Nikkinen sanoi itsevarmasti - Ei minulla ole käynyt mielessäkään, että koulu lakkautettaisiin, sehän on ikuinen koulu. (...) Koulutoimen visiossa Kymönkosken koulu on säilyvä koulu, jonne keskitetään Keitelelen itäpuolisten koulujen oppilaat.” (Ksml 31.5.). Toisaalta koulun lakkautusuhan alla elävät kylät rohkenivat epäillä, että heidän koulunsa sulkemisella tuettiin perusteettomasti toisten kylien ja koulujen säilymistä. Ruskealan kylän asukkaat ovatkin sitä mieltä, että ”nyt kirkonkylän tilannetta pönkitetään Ruskealan oppilailta” (Ksml 30.5.).

Kunnat pohtivat lehtien sivuilla koulujen lakkautusperusteita, joissa koulun oppilasmäärä ja sen laskentapäivä tarkastettiin. Petäjävedellä ”koulutuslautakunta päätti tammi-kuussa koulun ylläpidon oppilasrajaksi 18 ja laskentapäiväksi 20.9. Seuraavan viikon kunnanhallituksen kokouksessa päätettiin kunnanjohtajan esityksen mukaisesti oppilasrajaksi 21 ja laskentapäiväksi 20.1.” (Ksml 15.3.) Lakkautusperusteita sivuttiin useissa kyläkoulun sulkemiseen liittyneissä jutuissa, joissa vanhemmat olivat tuhtuneita kunnan äkkiä muuttuneista perusteista. Myös jotkut valtuutetut puolsivat vanhempien näkökantaa esittämällä koulujen kahden vuoden liukuma-ajan ylläpitämistä. ”Koulun lakkauttamisen tuomisessa valtuuston käsittelyyn heti minimioppilasmäärän alituttua on ajojahdin makua” (Ksml 18.6).

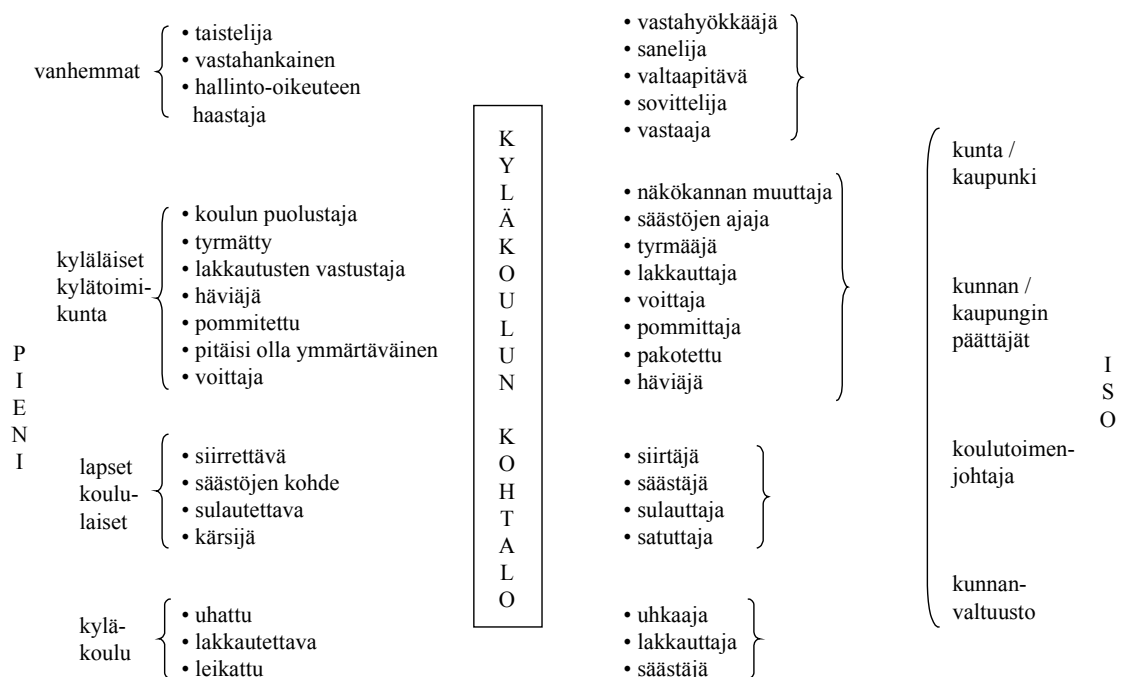
5.2.1 Päätäjien ja kyläläisten näkyvyys

Vanhempien ja kyläläisten näkökulmia tuotiin esille määrällisesti ja laadullisesti ainakin yhtä paljon kuin päätäjienkin, ja tässä suhteessa *Kyläkoulun tulevaisuus* -aihepiiri oli kiinnostava osa-alue tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen kannalta. Kyläkoulujen lakkauttamisesta seuraa vanhempien ja kyläläisten mielestä, että

- perheitä muuttaa pois kylältä,
- lapsia siirtyy naapurikuntien kouluihin ja oppilaskohtaiset valtionosuudet menetetään,
- kylän harrastus- ja kokoontumiskeskus hävitetään,
- perusteet kylän kehittämiseksi menetetään,
- koko kunnan imago kärsii,
- kunnan verotulot vähenevät,
- kylälle ei enää muuta ketään,
- oppilaat joutuvat turvattomaan isoon kouluun ja
- yksilöllinen opetus loppuu, eikä enää voida tukea oppilaiden persoonallista kehitystä.

Päätäjien eli koulutoimenjohtajan, kunnanvaltuuston ja kunnanjohtajan näkökulmasta kyläläisten perustelut eivät painaneet riittävästi, sillä heille oli tärkeintä saada kunnan talous tasapainoon. Vain ”kouluverkon rakennemuutoksella” koko kunnan oppilaille pystyttiin takaamaan pätevä opetus, koulukyyditys ja toimivat koulutilat. Kunnan päättäjät joutuivat ikävään välikäteen, jossa tilanteen vaikeutta kuvattiin sanoilla ”mutta kun on pakko, niin on pakko”.

Kyläkoulukeskustelun osapuolet ja heille asetetut roolit näkyvät kuviossa 12. Siihen olemme koonneet lehtijutuista pieni–iso -akselille pääsyn kannalta olennaiset toimijat rooleineen. Suurin osa kuvion rooleista löytyy suoraan lehtien käyttämästä sanastosta. Esimerkiksi vanhemmat ja kyläläiset olivat taistelijoita, haastajia, puolustajia ja tyrmättyjä, kun taas kunnan päättäjät olivat voittajia, lakkauttajia, toimimaan pakotettuja ja jossain tilanteessa myös taistelun häviäjiä. Jotkut roolien vastakohtapareista ovat sellaisia, että



KUVIO 12. Kyläkoulukeskustelun pääsijät näkökulmineen

lehdissä niistä esitettiin vain toinen. Tällaisissa tapauksissa sanastosta löytyi yleensä pienen osapuolen rooli, esimerkiksi lasten rooli sulautettuina kärsijöinä. Kunnan rooli oli jätetty mainitsematta, mutta jos lapset siirretään kyläkoululta keskustan kouluun, kunta toimii siirtäjänä. Rooli on olemassa, vaikka toimittaja on häivyttänyt aktiivisen toimijan tekstistä.

5.2.2 Taistelu koulun puolesta – lehtijuttujen sanastoa

Koulu ja raha -teemaan luokittelemisamme lehtijutuissa käytettiin taustarakenteena usein taistelun metaforia. Se tuli selvimmin esille kyläkoulukeskustelussa, jossa taisteluun ja sodankäyntiin liittyvää sanastoa käytettiin runsaasti. Muissakin teeman aihepiireissä oli havaittavissa eri osapuolten vastakkainasettelua, jossa altavastaajat – vanhemmat tai kyläläiset – taistelivat tai kamppailivat esimerkiksi saavutettujen etujen säilyttämiseksi tai oikeudenmukaisemman tilanteen saavuttamiseksi. Kyläkoulukeskustelussa sanavalinnoilla luotiin voimakas kehys, joka suuntasi lukijoiden huomiota ja tulkintoja. Lukija hahmotti kunnan ja kyläläiset toistensa vastakohdiksi ja taistelun osapuoliksi. Havainnollistamme Keski-suomalaisen kyläkoulukeskustelun rakennetta ja metaforia seuraavaksi esittämällä taistelurakenteen kannalta olennaista sanastoa kuvaavan tarinan.

Keski-suomalaisen sivuilla kyläläiset kävivät ”tulisin tuntein taistelua koulunsa puolesta”. Tieto koulun lakkauttamisesta tuli viitasaarelaisille yllättäen ”pommin lailla”, ja ”tuomion liipaisin” oli laukaistu. Koulu oli joutunut ”vaaran vyöhykkeelle”, ja kyläläisten oli aika ”koota rivinsä” ”kyläkoulun pelastamiseksi” ja ”kyläkuntien säilyttämiseksi elävinä”. Kyläläisten ”taistelutahto” ilmeni kokoukseen valmistautumisessa: he olisivat halunneet ”ottaa kirveet mukaan” mutta tyytyivät ”teroitettuihin sananmiekkoihin”. He olivat valmiit ”puolustamaan” ”giljotiiniin” joutunutta kouluaan ”viimeiseen asti”. Yksi kyläläisistä ”astui ihmisjoukon eteen ja nostatti puolustushenkeä”.

Koulun puolustajien kannalta ”koulusodan” huippuhetki oli se, kun päättäjät ja kyläläiset kokoontuivat samaan saliin. Tällöin ”päättäjät istuivat syytettyjen penkillä kyläkäräjien edessä”. Päättäjät ”puolustautuivat vetoamalla pakon edessä toimimiseen”, mutta toisaalta hekin ”jakaantuivat kahteen leiriin” koulun lakkauttamisesta keskusteltaessa. Kyläläisten ”vastarintareaktion vahvuus” toi useissa tapauksissa koululle ”armonaikaa” tai ”sitkeys” palkittiin ”sovintoratkaisulla”. Joskus taistelu päättyi ”rysähtäen” koulun ”kuoliniskuun”.

Kirjoituksissa käytettiin ”kilpailua ja kilpajuoksua ajan kanssa” myös yhtenä taistelun muotona, joka korosti kunnan päättäjien etua kyläläisten asemaan verrattuna. Kyläläisten mielestä kunnan toiminnassa oli ”ajojahdin makua”. Kyläläisten tehtäväksi jäi ”kuroa kokoon” tätä eroa ”pikavauhtia” ”ponnistamalla tavoitteisiin” eli esimerkiksi hankkimalla uusia lapsiperheitä kylälle ennen oppilaiden laskentapäivämäärää. Pelastamistoimia kutsuttiin ”kiriaskelien ottamiseksi” ja ”valttien pöytään lyömiseksi”. Usein koulun pelastuminen ”tuli vasta kalkkiviivoilla”. Kyläläisten ”voimat eivät aina riittäneet”, sillä päättäjien ”taktikointi” tuotti tulosta. Kyläläiset saivat ”kylmää vettä niskaansa” ja koulu suljettiin aiotussa ”tiukassa aikataulussa”.

5.3 Opettajan palkka ja palkkaus sekä Koulutilat

Teemassa *Opettajan palkka ja palkkaus* lehtikirjoittelu keskittyi pääasiassa Helsingin Sanomien sivuille. Keskeisin tekijä teeman kirjoituksissa oli opettajan palkan pienuus ja riittämättömyys. Opettajat kertoivat haastatteluissa ja yleisönosastokirjoituksissa siitä, kuinka he joutuvat säännöllisesti tekemään yli- tai lisätöitä pärjätäkseen varsinkin kalliilla pääkaupunkiseudulla. Opettajat uhkasivat hiljaisella kapinalla – poismuutolla pääkaupunkiseudulta, vaihdolla paremmin palkatuille aloille, kieltäytymisellä työn kehittämisestä – ellei palkkoihin tulee selvää korotusta. Palkkakysymys näkyi myös OAJ:n puheenjohtajan Kangasniemen haastatteluissa. Hän väläytteli jopa lakon mahdollisuutta, jollei neuvotteluteitse päästäisi opettajia tyydyttävään palkkaratkaisuun. *Opettajan palkka ja palkkaus* -teeman aiheet ovat näkyvissä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Opettajan palkka ja palkkaus*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Opettajan palkka on liian pieni pääkaupunkiseudulla elämiseen	-	4	4
Sijaisten palkkaus ja asema	1	2	3
OAJ ajaa opettajien palkankorotuksia	-	3	3
Opettajan peruspalkka on olematon	-	2	2
Lakonuhka ilmassa	-	2	2
Yhteensä	1	13	14

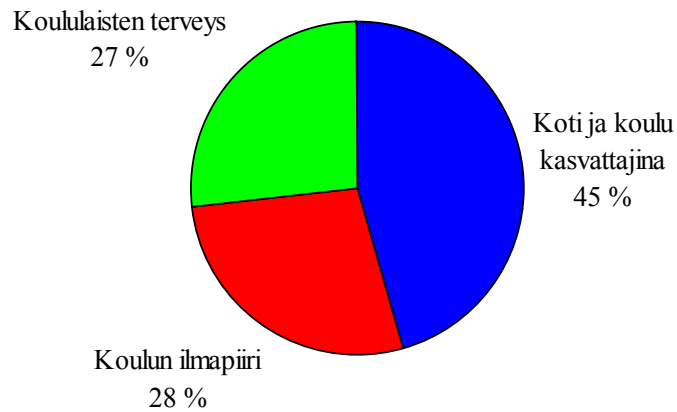
Kuntatalouden heikko tilanne näkyi myös *Koulutilat* -teeman lehtikirjoittelussa. Usean lehtikirjoituksen mukaan kunnat olivat pakotettuja lykkäämään remonti- ja rakennushankkeitaan. Kuntien päättäjät joutuivat myös miettimään, kuinka koulutilojen täyttö- ja käyttöastetta voitaisiin entistään tehostaa, jotta tilojen käyttökulut eivät kasvaisi liian suuriksi. Kuntien tiukasta taloudellisesta tilanteesta huolimatta lehtijutuissa kerrottiin myös parhailaan tehtävistä remonteista. Useassa kunnassa oli lopultakin aloitettu laaja peruskorjaus, vaikka se tarkoittikin aina suurta menoerää kunnan taloudessa. Lehtien sivuilla ihmeteltiin myös sitä, miksi kasvukeskuksiin rakennettavat koulut ovat jo valmiiksi niin pieniä, etteivät kaikki lähialueen lapset päässeet lähikouluunsa. Koulurakentamisesta vastaavien henkilöiden mukaan kouluja ei koskaan rakenneta sen hetkistä tilannetta vastaavaksi, vaan aina pitää miettiä tulevaisuutta. Kunnissa pyrittiin ennustamaan asuinalueiden muuttovirtoja, ja uudisrakentaminen pyrittiin mitoittamaan sopivaksi tulevaisuuden väheneville oppilasmäärille. *Koulutilat* -teeman aiheet ovat näkyvissä taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Koulutilat*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Oppilaat ja opettajat evakossa koulun remontin takia	3	1	4
Kouluja remontoidaan	5	-	5
Remontointi voi käydä ennakoitua kalliimmaksi	3	-	3
Laatusuosituksia koulurakentamiseen ja koulujen korjaamiseen	2	1	3
Kouluhankkeita lykätään ja viipale- ja sivukouluja lakkautetaan/jätetään perustamatta	-	3	3
Kasvukeskusten koulutilat liian pieniä	-	3	3
Vanhempien huoli opetuksen järjestämisestä	-	2	2
Koulutilojen ympärivuotinen käyttö	-	2	2
Koulutilojen uudelleenjärjestelyt vajaakäytön vähentämiseksi	-	2	2
Valtion pitäisi lisätä rahoja homekoulujen korjaukseen	1	-	1
Helsingissä uudisrakentamista	-	1	1
Yhteensä	14	15	29

6 KOULULAISTEN HYVINVOINTI

Aihepiiri *Koululaisten hyvinvointi* sisälsi kaikkiaan 134 lehtijuttua, joista 66 (48%) oli Keski-suomalaisesta ja 68 (52%) oli Helsingin Sanomista. Luokittelussa (kuvio 13) jaoinme *Koululaisten hyvinvointi* -aihepiirin kolmeen teemaan. Suurin teema oli *Koti ja koulu kasvattajina*, jossa oli yhteensä 61 juttua (46%). *Koulun ilmapiiiri* -teemassa oli 37 juttua (28%) ja *Koululaisten terveys* -teemassa 36 juttua (27%). Tässä luvussa käsittelemme tarkemmin teemaa *Koti ja koulu kasvattajina*, sillä se oli määrällisesti suurin. Teema oli meille tuleville opettajille kiinnostava, koska kodin ja koulun yhteistyö ja kasvatusvastuun jakaminen ovat tärkeitä tulevassa työssämme.



KUVIO 13. *Koululaisten hyvinvointi* -aihepiirin jakautuminen teemoihin (n=134)

6.1 Koti ja koulu kasvattajina

Keski-suomalaisessa ja Helsingin Sanomissa käsiteltiin paljon opetuksen ja kasvatuksen välistä suhdetta sekä kodin ja koulun kasvatusvastuun jakamista. Taulukossa 6 esittelemme *Koti ja koulu kasvattajina* -teemaan sisällyttämämme lehtijuttujen aiheet, joissa käsiteltiin eri tavoin lasten kasvatukseen liittyviä kysymyksiä.

Perinteisesti kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan koulun järjestämiä vanhempainiltoja, koulun yhteydenottoja kotiin puhelimitse ja kirjeitse sekä vanhempien ja opettajien välisiä lyhyitä keskustelutuokioita. Kodin ja koulun roolit ovat selkeät: ”Kodin ja koulun yhteistyö perustuu monta kertaa vahvalle perinteelle – koti kasvattaa ja koulu opettaa” (Ksml 27.8.). Professori Korpinen huomautti lasten viettävän koulussa 10–20

prosenttia valveillaoloajastaan, jolloin kodin vaikutuspiiriksi jää 80–90 prosenttia. Vaikutukseen lasten hyvinvointiin ja oppimiseen koulun on tehtävä tehokkaampaa yhteistyötä kotien kanssa. Koulut ovat kiinnostuneita ”kodin opetussuunnitelmasta ja ilmapiiristä, joka on lapsikeskeinen ja koulumyönteinen. (...) Yhteistyön kehittäminen perheiden kanssa saattaisi olla tehokkain keino parantaa opetus- ja kasvatustyön tuloksia suomalaisessa koulussa.” (Ksml 12.6.) ”Ilman kotien tukea korkeatasoisesta ja syvällisestä oppimisesta, saati sitten kasvamisesta, ei voi edes puhua” (Ksml 27.8.).

TAULUKKO 6. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Koti ja koulu kasvattajina*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Pienten koululaisten iltapäivätoiminta	10	4	14
Kodin ja koulun yhteistyöllä saavutettaisiin tuloksia	4	4	8
Kokonaiskoulupäivää vastustetaan	1	7	8
Kasvatuksessa on oltava määrätietoinen aikuinen	6	1	7
Kokonaiskoulupäivää puolustetaan	1	5	6
Kokonaiskoulupäiväkokeilu	3	3	6
Koulun merkitys kasvatuksessa on olennainen	3	2	5
Koulu 6-vuotiaiden kasvattajana	2	1	3
Loma-aikojen muutos tukisi perheiden yhdessäoloa	2	-	2
Yläasteen iltapäiväkerhotoiminta	-	1	1
Kokonaiskoulupäivä pitäisi toteuttaa vapaaehtoisina kerhoina	1	-	1
Yhteensä	33	28	61

Lehtijuttujen mukaan kodin ja koulun – kasvatuksen ja opetuksen – vastakkainasettelu ei tue lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä vastuunsa kantaviksi aikuisiksi. ”Koti ja koulu ovat lapsen tärkeimmät kasvualustat. (...) Jos koti ja koulu toimivat saumattomassa yhteistyössä, tulokset ovat yleensä onnistuneita” nuorten kasvatuksessa. (Ksml 25.6.) Jutuissa korostettiin yhteistyön parantamista, koska lapsi ei kasva ihmiseksi ilman muiden ihmisten tukea, opastusta ja esimerkkiä. Menneinä aikoina ”kontrolli toimi lapsen maailmassa, menipä hän minne tahansa. Oikeaa ja väärää opettivat kotona vanhemmat, pihassa talonmies, koulussa opettajat ja kylässä sukulaiset.” (Ksml 20.3.) Koululle kaavailtiin vastuuta yhteisöllisen kasvatuksen eli tukiverkoston koordinoinnista. ”Lapsen maailma ja arki on kokonainen. Läheiset aikuiset muodostavat kantavan turvaverkon. Hyvä turvaverkko syntyy, kun kodin

ja koulun aikuiset toimivat johdonmukaisesti ja tasavertaisesti yhdessä.” (HS 2.3.)

Eräs äiti piti kodin ja koulun välisen yhteistyön perusongelmana sitä, ”että kukaan tänä päivänä ei halua olla aikuinen, eli ottaa vastuuta, pyörittää arkea jne.” (HS 15.4.) Aikuisuuden merkitys suhteessa vastuun ottamiseen oli jäänyt nuoruuden ihannoinnin jalkoihin. Toiseksi uravanhemmuus nähtiin yhtenä keskeisenä yhteistyön esteenä. Uraa luovilla vanhemmilla ei ollut aikaa keskittyä lastensa koulunkäynnin tukemiseen ja koulun toimintaan osallistumiseen. Yhteistyö voi kangerrella myös osallistuvien vanhempien kanssa. Tällöin kyseessä olivat ”vanhemmat, jotka puuttuvat koulutyöhön liikaa. Juristivanhemmat saattavat ajaa lastensa asioita kuin oikeudenkäynnissä ikään, ja opettajat ovat helisemässä.” (HS 15.4.)

Yhteistyön esteenä olivat myös opettajien asenteet. Vanhemmat kokivat, että ”osa opettajista suhtautuu heihin torjuvasti ja pitää heitä liian vaativina. (...) Kyse on ennakkoluuloista.” (HS 5.5.) Opettajat ovat pakottaneet vanhemmat marginaaliseen rooliin, josta käsin vanhemmille jää vain valittamisen mahdollisuus. Valituksen kierre on lähtöisin koulusta, sillä opettajat ovat ottaneet yleensä yhteyttä kotiin vain kielteisissä asioissa. Aidosti koulutyöstä kiinnostuneita vanhempainyhdistyksiä tilanne tuntui vaivaavan: ”Vanhempainyhdistys ei halua olla räksyttävä vahtikoira, vaan se pyrkii myös luomaan hedelmällistä yhteistyötä opettajien ja kaupungin päättäjien kanssa” (HS 5.5.).

Opettajien näkökulmasta yhteistyön kehittämisen suurimpana esteenä oli ”opetusalan virkaehtosopimus ja opettajan palkkaus. (...) Perheiden kanssa tehtävä yhä lisääntyvä yhteistyö tapahtuu opettajan omalla vapaa-ajalla. (...) Sitä ei ole määritelty työksi, joka näkyisi palkkausperusteissa.” (Ksml 27.8.) ”Yhteistyön laajentamista toivovat vanhemmat ja koulutuspoliittiset päättäjät. Valitettavasti palkkarahoista päättävällä kunnallisella työmarkkinalaitoksella ei ole ollut vielä valmiutta myöntää lupaa käyttää tähän työaikaan. Ilmeisesti siellä luotetaan siihen, että luokanopettajat tekevät kodin ja koulun välistä yhteistyötä paineiden kasvaessa ilmaiseksi.” (HS 10.3.)

Olemme koonneet sekä Keski-suomalaisen että Helsingin Sanomien lehtijutuista listan niistä toimenpiteistä, joiden avulla kodin ja koulun yhteistyö lasten hyväksi voisi toimia aikaisempaa paremmin:

- Vanhempien ja opettajien keskusteluista olisi päästävä siihen, että koko perhe (vanhemmat ja lapsi) olisi mukana keskusteluissa.
- Luokan vanhemmat tekisivät keskenään yhteisiä kasvatuseriaatteita tukevan sopimuksen.
- Koulu ja koti tekisivät yhdessä oppilaskohtaisen kodin opetussuunnitelman.
- Yhteistyö olisi aloitettava heti ensimmäisestä luokasta lähtien.
- Oppilaiden vanhemmat olisi otettava mukaan koulun kehittämiseen ja opetukseen.

- Vanhemmille ja koulun aikuisille olisi varattava aikaa keskinäisiin neuvonpitoihin ja aitoon kohtaamiseen.
- Oppilashuoltotyöhön pitäisi tuoda koulun ja kodin lisäksi terveydenhoitaja, kuraattori, psykologi, erityisopettaja ja sosiaaliviranomainen.
- Opettajan olisi osoitettava aitoa mielenkiintoa lasten kokonaisvaltaista kasvatusta kohtaan.
- Koulujen julkista rahoitusta pitäisi lisätä.
- Kaikkien aikuisten yhteistä vastuuta lapsista olisi korostettava.
- Lasten yksinäiset aamu- ja iltapäivät tulisi turvata järjestämällä valvottua toimintaa.

Koulun ja kodin välinen yhteistyö on ymmärrettävä laajasti. Alkuperäisessä luokituksessa meillä oli omana teemanaan *Lasten yksinolo*. Sen sisällöt, lasten aamu- ja iltapäivätoiminta ja kokonaiskoulupäivä, liittyivät keskeisesti koulun ja kodin yhteiseen kasvatustyöhön. Juttujen yhteismäärä (58 % aihepiirin jutuista) oli kuitenkin niin suuri, ettemme halunneet jättää niitä vaille tarkempaa käsittelyä. Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme aamu- ja iltapäivätoimintaa ja kokonaiskoulupäivää.

6.1.1 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta sekä kokonaiskoulupäivä

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta koettiin tärkeäksi lasten tämän hetkisen turvallisuuden ja kehityksen kannalta. Mannerheimin lastensuojeluliiton (MLL) pääsihteeri Kuuskoski sanoi nyky-yhteiskunnasta, että ”rytmitön 24h-yhteiskunta on myllertänyt lasten ja perheiden turvallisen arjen” (HS 2.3.). Opetushallituksen pääjohtaja Sarjala puolestaan totesi: ”Koulun on vastattava yhteiskunnan ja perheinstituution muutokseen siten, että huolenpito lapsista lisääntyy” (HS 15.3.). Lasten ja nuorten ”syrjäytymistä ja pahoinvointia” (Ksml 16.8.) pidettiin niin suurena uhkana, että yhteiskunnan oli ”lopultakin aika ottaa vastuu” (HS 18.7.). Yhtenä keinona ottaa vastuuta opetusministeriön työryhmä esitti kaikille 1.–2. -luokkien oppilaille subjektiivista oikeutta päivittäiseen aamu- ja iltapäivätoimintaan, ja muille peruskoululaisille mahdollisuutta osallistua kerhotoimintaan ainakin kerran viikossa (HS 14.8. ja Ksml 14.8.). Opetusministeri Rask ”tahtoi, että rahoitus ja lakikirjaukset vahvistettaisiin jo vuonna 2003. (...) Näin iltapäivätoiminta saadaan käytäntöön syksyllä 2004, kun koulut alkavat.” (Ksml 14.8.)

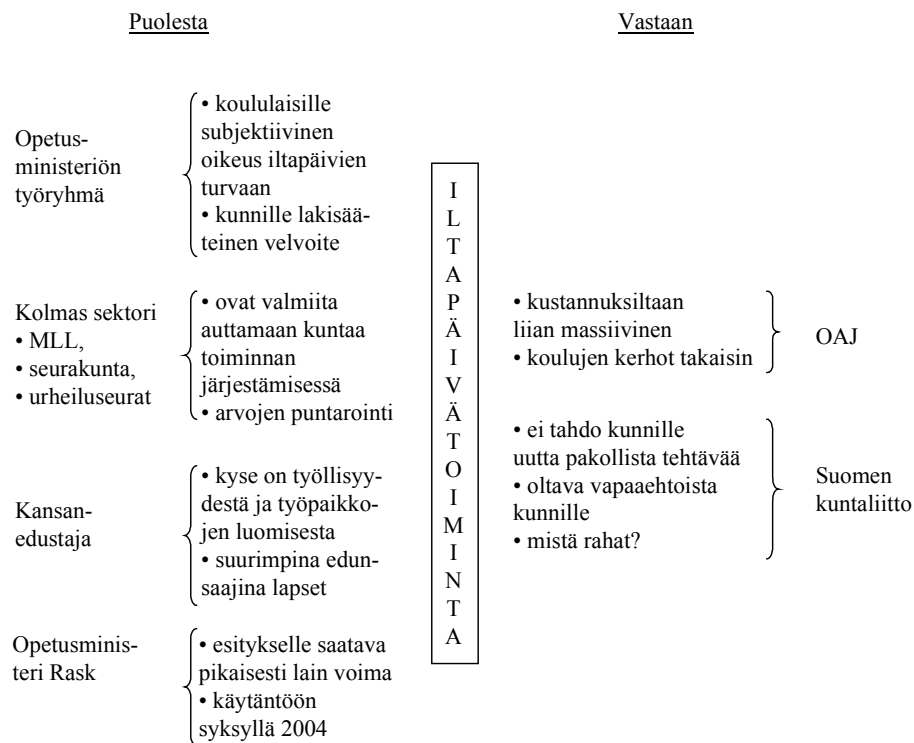
Toinen laajasti uutisoitu ja keskustelua herättänyt uudistus syrjäytymisen ja pahoinvoinnin ehkäisemiseksi oli kokonaiskoulupäiväkokeilu. Kokonaiskoulupäivää lähti kokeilemaan kuusi pilottikoulua Jyväskylässä, Sievissä, Sipoossa ja Kuopiossa Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitran rahoittamana (HS 31.8.). Kokonaiskoulupäivähanke on osa valtakunnallista Jyväskylän yliopiston toteuttamaa ja professori Pulkkisen johtamaa

Mukava -projektia, ”jonka virallinen tavoite on kartuttaa kouluikäisten lasten sosiaalista pääomaa” (Ksml 10.8.). Pulkkinen kokonaiskoulupäivän idea oli mukauttaa lasten koulupäivän pituus vanhempien työpäivän mittaiseksi, jolloin koulu alkaisi klo 9.00 ja päättyisi viimeistään klo 16.30. ”Ruokatauko olisi tunnin mittainen ja tuntien lomaan sijoitettaisiin harrastustoimintaa. (...) Näin pidentyvä koulupäivä huokoistaisi ja keventäisi raskasta päivää, lyhentäisi koululaisten yksinäisiä iltapäiviä ja loisi perustaa vapaa-ajan taidoille.” (Ksml 10.8.) Uutisten mukaan yhdessäkään pilottikoulussa kokonaiskoulupäivää ei lähdetty toteuttamaan Pulkkinen alkuperäisen idean mukaisesti vaan vapaaehtoisina kerhotunteina koulupäivän jälkeen.

6.1.2 Keskustelu lasten yksinäisistä iltapäivistä

Aihepiirissä *Koululaisten hyvinvointi* laajinta ja yhtenäisintä keskustelua käytiin lasten iltapäivätoiminnan järjestämisestä ja kokonaiskoulupäiväkokeilusta. Erityisesti kokonaiskoulupäiväkeskustelu oli aitoa, koska siinä ei tyydytty toteavaan esitykseen vaan annettiin tilaa perustelluille puolesta ja vastaan -kommenteille. Keskustelussa kohtasivat vanhemmat ja asiantuntijat. Iltapäivätoiminnasta keskusteltaessa vanhemmat olivat yhden jutun alkua lukuun ottamatta poissa. Keskustelua kävivät eri asiantuntijat, joiden puheenvuoroissa vastakohtiksi asetettiin arvot ja rahoitus. Molemmissa keskusteluissa tunteet liittyivät vahvasti kannanottojen perusteluihin. Puheenvuoroissa sekoitettiin välillä iltapäivätoiminta ja kokonaiskoulupäivä sekä niiden käsitteistöt. Monien vahvojen puoltavien ja vastustavien väitteiden taustalla näkyivät faktojen väärät tulkinnat. Esimerkiksi Helsingin Sanomista ei käsitelty ollenkaan kokonaiskoulupäivän käytännön toteutusta, mikä varmasti vaikutti vanhempien hyvin kriittiseen näkemykseen idean järkevyydestä. Tarkastelemalla molempien osapuolten kirjoituksia koko puolen vuoden ajalta pääsimme kattavaan kokonaiskuvaan sekä asioiden että keskustelun sisällöistä.

Iltapäivätoimintakeskustelu. Lehtijutuissa pienten koululaisten iltapäivätoiminnalle asetettiin idealistisia ja suurisuuntaisia tavoitteita. Iltapäivätoiminnasta olivat keskustelussa kuviossa 14 näkyvät pääsijat, jotka jaoimme puolustajiin ja vastustajiin näkökulmiin. Sekä vanhemmat että asiantuntijat puolustivat tällaisen toiminnan välttämättömyyttä. ”Iltapäivähoito on ennaltaehkäisevää työtä ja maksaa itsensä takaisin moninkertaisesti, kun murrosiän kynnyksellä ei tarvitse paikata sattuneita vahinkoja”(Ksml 14.8.). Puolustajina



KUVIO 14. Pääsijät ja keskustelu iltapäivätoimintakirjoittelussa

toimineet vaikutusvaltaiset henkilöt ja järjestöt korostivat lasten oikeuksia ja arvoja, mutta jättivät rahoituksen sivuseikaksi. Jyväskylän iltapäivätoiminnan koordinaattorin mielestä ”300 miljoonan euron vuosipotti ei ole asian ydin vaan kyse on perimmäisistä yhteiskunnallisista arvoista” (Ksml 14.8.). Iltapäivätoiminnan merkitystä ja tarpeellisuutta kuvattiin jutuissa seuraavassa listassa kootusti esitellyillä ilmauksilla.

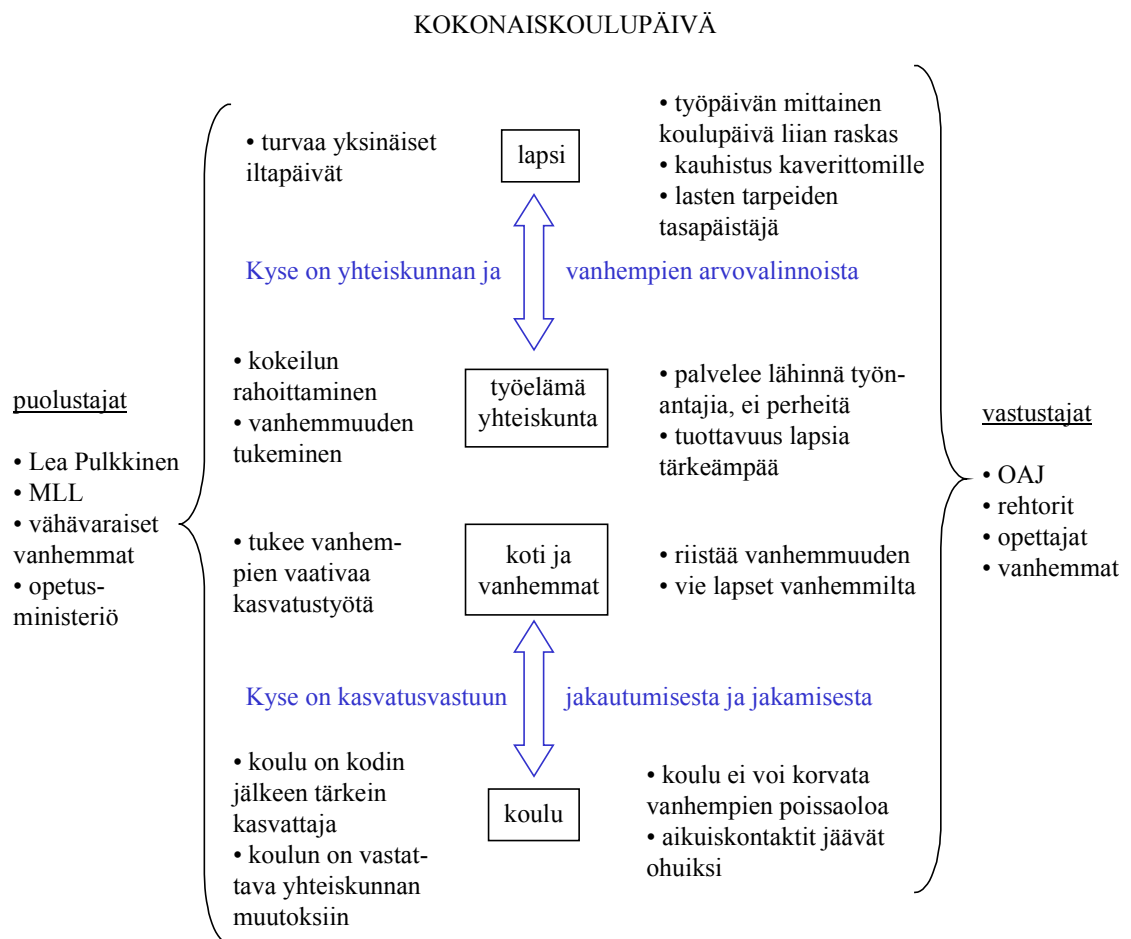
Iltapäivätoiminta voisi perheiden ja lasten näkökulmasta

- olla lapsiperheiden kauan kaipaama uudistus,
- ennaltaehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä ja pahoinvointia,
- taata 1.-2. -luokkalaisille turvallisen ympäristön ja kavereita koulun jälkeen,
- lisätä lasten aikuiskontakteja,
- vähentää koululaisten yksinäisiä iltapäiviä,
- turvata lasten ja nuorten vapaa-ajan sekä
- lisätä lasten ja vanhempien yhteistä aikaa, koska vanhempien ei illalla tarvitsisi viedä lapsia harrastuksiin.

Vaikka olemmekin sijoittaneet OAJ:n ja kuntaliiton vastustajien puolelle, on huomattava, ettei niillä ole mitään iltapäivätoiminnan ajatusta vastaan. Ne eivät kiistäneet toiminnan tärkeyttä tai tarpeellisuutta. Ainoa vastustava näkökanta oli epäily rahoituksen järjestymisestä. OAJ:n mukaan iltapäivätoiminnan järjestäminen ”olisi kustannuksiltaan liian massiivinen, varsinkin kun opetustoimi ja päivähoido joutuvat jo nyt pinnistelemaan säästöjen keskellä” (Ksml 14.8.). Kuntaliitto huomautti, ”ettei tahdo lasten aamu- ja iltapäivätoimin

nan järjestämisestä uutta pakollista tehtävää kunnille” (...) ”Kunnat suostuisivat lasten ja nuorten iltapäivätoiminnan koordinointiin, mutta peruskoulun ylläpitämiseen verrattavaa pakollista tehtävää ne eivät siitä tahtoisi.” (Ksml 14.8.)

Kokonaiskoulupäiväkeskustelu. Kokonaiskoulupäivästä keskusteltaessa otettiin kantaa neljään osa-alueeseen: lapseen, työelämään ja yhteiskuntaan, kotiin ja vanhempiin sekä kouluun (kuvio 15). Näistä lapset ja työelämä asettuivat saman ääripäihin janalla, jossa kyse oli vanhempien ja yhteiskunnan valinnoista. Kumpi nähdään tärkeämmäksi: lapset vai työ/tuottavuus? Myös koti ja koulu sijoitettiin vastakohdiksi janalla, jossa oli kyse kasvatustuon jakamisesta. Mikä olisi toimiva suhde kasvatustuon jakamisessa?



KUVIO 15. Pääsijät ja näkökulmat kokonaiskoulupäiväkeskustelussa

Vanhemmat löytyivät keskustelun molemmilta puolilta. Kokonaiskoulupäivää puolustettiin ja vastustettiin esittämällä perusteluja, jotka liittyivät lasten ja perheiden arkipäivään. Kokonaiskoulupäiväkeskustelussa vanhemmat ottivat suuren roolin erityisesti vastustajien

puolella. He toivat keskusteluun perusteluja omasta arkielämästään linkittäen ne myös laajempaan yhteiskunnalliseen arvopohdintaan. Vanhemmat vastustivat kokonaiskoulupäivää seuraavin perustein:

- ”Opettajavetoinen iltapäivähoito on liian kallis ratkaisu kunnalle, vaikka luokanopettajien palkat ovat huonot” (HS 4.7.).
- ”Mielestäni ratkaisu lasten yksinäisyyteen löytyy nimenomaan kodin ja työn välisistä arvostuksista” (HS 20.3.).
- ”Pulkkisen ratkaisumalli palvelisi lähinnä työnantajia, ei perheitä. Tämä mallihan asettaa työn, tehokkuuden ja tuottavuuden lapsen etua tärkeämmäksi.” (HS 28.7.)
- ”Koulusta ei saa tulla säilömö (...) Kerhotoiminnan tulisi sijoittua koulupäivän loppuun ja perustua vapaaehtoisuuteen, lapsen omaan kiinnostukseen ja jaksamiseen.” (HS 25.7.)

Kokonaiskoulupäivän puolustuksen vanhemmat taas pukivat sanoiksi seuraavasti:

- ”Tietoyhteiskunnassa koulun täytyy muuttua, jotta lasten arki olisi mahdollinen käytännössä eikä vain unelmissa tai juhlapuheissa” (HS 4.4.).
- ”On hienoa, että joillakin on mahdollisuus viettää iltapäivät lasten kanssa, mutta kaikille se ei ole mahdollista, vaikka ei uran tai rahan perässä juoksisikaan. Ehkä tässäkin näkyy kahtiajako hyväosaisiin, joilla on varaa, ja niihin, joilla ei ole.” (HS 18.4.)
- ”Kokonaiskoulupäivän tehtävänä on muistuttaa kasvatusvastuusta kaikkia kouluikäisten lasten opetus- ja kasvatustyöhön osallistuvia” (HS 18.7.).
- ”Kokopäiväkoulu olisi hyvä ja toimiva ajatus ja olisi suureksi avuksi niille (meille) vanhemmille, jotka eivät voi iltapäiviä lastensa kanssa viettää” (HS 18.4.).

Muita vastustajia olivat OAJ ja koulujen henkilökunta. Vastustajien keskeisin kanta oli se, että kokonaiskoulupäivä -järjestelyillä pyritään helpottamaan oireita syiden sijaan. Ratkaisussa keskityttäisiin muuttamaan koulua ja lasten elämää, vaikka pitäisi pohtia yhteiskunnan arvoja ja lyhentää vanhempien työpäivien pituutta. Vastustuspuheenvuorot olivat muun muassa seuraavia:

- ”Yksinäisten iltapäivien ratkaisu ei voi olla kouluajan pidentäminen. Lapset ovat suurissa ryhmissä koko päivän, ja melu on aikamoinen. Kaikilla koululaisilla ei ole hyvä olla.” (HS 10.4.)
- ”Jos lapsi on pitkän päivän koulussa ja muutamat iltatunnit kotona väsyneenä työstä väsyneiden vanhempiensa kanssa, kuinka kodilla voi olla kunnon otetta lapsiin” (HS 20.3.).
- ”Ensin peruskoulusta karsittiin teoreettisten aineiden tieltä liikunta ja taideaineet minimiin. Seurauksena on raskas koulupäivä, jota nyt sitten pitää keventää pidentämällä se aikuisten työpäivän mittaiseksi.” (Ksml 20.8.)

Asiantuntijoista puolustajien puolella olivat professori Pulkkinen, MLL ja opetusministeriö. Heidän keskeisin näkökantansa oli, että uudistus poistaa lasten yksinäiset iltapäivät ja ehkäisee lasten ja nuorten syrjäytymistä.

- ”Kokonaiskoulupäivä tarjoaa lapsille mahdollisuuden ohjattuun harrastustoimintaan vanhempien työaikana” (HS 26.7.).
- ”Säännöllinen, monipuolinen koulupäivä sekä hyvä koulu yhteisö, jossa on riittävästi pysyviä aikuisia, takaavat lapselle kannustavan oppimis- ja kasvuympäristön. Myös perhe-elämä rauhoittuu, kun harrastamista voidaan sisällyttää koulupäiviin. (...) Erittäin suuri joukko pieniä lapsia on ilman vanhempia sekä aamulla että iltapäivällä. Aikuisten kaipuu aivan tavalliseen yhdessäoloon on suuri myös murrosikäisillä.” (HS 4.4.)

6.1.3 Koulumaailman sairaus – lehtijuttujen sanastoa

Koululaisten hyvinvointi -aihepiiristä keräämissämme metaforissa nousivat voimakkaimmin esille sairauteen ja sairastamiseen liittyvät ilmaukset. Ne jakautuivat kuuteen osa-alueeseen: sairauteen, sairauden parantamiseen, ennaltaehkäisyyn, parantumiseen, mielenterveyteen ja päihteisiin (kuvio 16). Näistä ainoastaan mielenterveyden ja päihteiden sanastoa käytettiin viittaamaan suoraan henkilöihin, useimmiten oppilaisiin. Muiden osa-alueiden sanasto liittyi tiiviimmin koko aihepiirissä käydyn keskustelun luonteeseen, jossa ei käsitelty vain pahoinvoivia ihmisiä vaan myös oireilevaa koulua. Pohjimmiltaan koko yhteiskunta osoittautui sairaaksi.

Sairauden parantaminen

- tulehduspesäkkeen hoito (koulukiusaaminen)
- kokonaiskoulupäivä lääke lasten yksinäisyyteen
- yksinäisyyden lievittäminen
- parannuskeino: koulujen epäkohdista keskusteleminen
- hyvinvointia voidaan parantaa koulussa
- kiusattujen siirtämisellä olisi tervehdyttävä vaikutus koulun ilmapiiriin
- koulu – terveyskeskus

Mielenterveys

- uupunut pieni ihminen
- itsehallintaongelmaiset opettajat
- koululaisten pahoinvointi
- mielenterveysmittarit ovat punaisella
- terveyspulmat liittyvät usein mielenterveyteen
- viidesosa oppilaista kärsii psyykkisistä häiriöistä
- alavireyden lisääntyminen
- tukahdutetut tunteet voivat johtaa mielenterveyshäiriöihin
- nuorten syrjäytyminen, syrjäytymisvaara
- koulun iltapäivätoiminta: loppuunpalaneiden lasten hoivapaikka
- yksinäiset iltapäivät ovat uhka henkiselle kehitykselle
- koulu – mielenterveystoimisto

Päihhteet

- päihhteiden houkutukset ja vaarat
- ensimmäiset huumemaistiaiset
- alaikäisten päihdeongelmat
- huumeiden käytön vahingoittavuus
- huumeet pirun pistämä ongelma
- irtiotto koulutyöstä

Sairaus

- kouluilmapiirissä on mätää
- työrauhan ja viihtyvyyden heikkeneminen on pysähtynyt
- yhteistyö ontuu
- ongelmakoululainen
- koulun päättämis- ja aloitusajankohdat halvaannuttavat Suomen kesän
- kokonaiskoulupäivä hoitaa sairauden oireita syyn sijaan
- lasten oireilu
- perheinstituution rappeutuminen
- tehokouluissa lapsemme voivat huonosti
- kiusatut viedään pois muiden silmistä

Ennaltaehkäisy

- välitunnit pitäisi käyttää elpymiseen
- turvallinen työympäristö
- pahoinvoinnin ennaltaehkäisy
- kriisisuunnitelma
- tukioppilaat lievittävät jännitystä ja pelkoa
- koulujen iltapäivätoiminta – ennaltaehkäisevää työtä
- tupakkavalistus
- uniasioiden terveysvaikutuksista puhuminen
- lapsen ja perheen hyvinvoinnin tukeminen
- kokonaiskoulupäivällä syrjäytymistä ehkäisevä vaikutus
- seksuaalivalistus

Parantuminen

- työrauha ja välit opettajiin ovat parantuneet

KUVIO 16. *Koululaisten hyvinvointi* -aihepiirin sairaus-sanasto

Kirjoittelussa perättiin lasten hyvinvoinnin ja työmarkkinoiden tehokkuus- ja tuottavuustavoitteiden yhteensovittamista. Aika monet keskusteluun osallistuneet kysyivät yhteiskunnan vallitsevien arvojen mielekkyyttä. Heistä tämä tilanne, yhteiskunnan sairaus, näkyi selvimmän lasten ja nuorten pahoinvointina sekä kouluilmapiirin häiriönä. Ilman lasten hätää

kilpailukykyinen ja markkinahenkinen yhteiskunta olisi vaikuttanut varsin terveeltä ja hyvinvoivalta.

Lapsen asemaa ja hyvinvointia suhteessa yhteiskunnan ja koulun vallitsevaan tilaan kuvataan kuviossa 17. Olemme koonneet siihenkin lehtijutuissa käytettyjä sanavalintoja ja sijoittaneet ne vakavaa sairautta kuvaavalle kulkukäyrälle. Valitsimme vertailukohtaksi sairauden, koska siihenkin havahdutaan usein vasta rankkojen oireiden myötä, ja tervehtyminen on pitkä ja hidas prosessi.

Olemme tuoneet kuvioon sekä yhteiskunnan että koulun puolen. Käyrän alapuolella (paloilla merkityt) on yhteiskunnassa havaittuja ilmiöitä ja yläpuolella (ranskalaisilla viivoilla merkityt) kouluun liittyneitä havaintoja. Värit kuvaavat lapsen asemaan ja hyvinvointiin liittyneitä eri jaksoja: vihreä 'vanhaa hyvää aikaa', musta 'jyrkkää laskua', punainen 'tilanteeseen havahtumista' ja sininen 'hidasta lapsen aseman parantamista'. Käyrän muuttuminen katkoviivaksi kertoo, että se aika on tulevaisuudessa. Parannuskeinoja vasta suunnitellaan, ja erilaisia toimenpiteitä ollaan vähitellen käynnistämässä.

Lehtikirjoittelussa kangasteli kauan sitten vallinnut vanha hyvä aika, jolloin lapsen asema yhteiskunnassa oli turvattu. Koti, koulu ja muut yhteisön aikuiset kantoivat yhteistä vastuuta lasten kasvatuksesta ja opetuksesta. Kirjoittajilla oli muisto terveestä suhtautumisesta lapsuuteen ja vanhemmuuteen. Erityisopettajana toimiva perheenäiti muisteli omaa lapsuuttaan: ”Muistat sen hetken, jolloin koulupäivä päättyi ja ryntäsit vapaana kuin taivaan lintu kohti kotia, jätit koulun hajun ja melun, valvotun tilan sekä opettajan ja pulpetin ylihallinnan. (...) Oli ihanaa löytää lelunsa, kirjansa, ehkä kaverit pihalta tai siskonsa kotoa. (...) Kyllä perhe viimeistään päivällisellä tavataan ja sitten jutellaan.” (HS 25.8.).

Lapsen aseman heikkeneminen yhteiskunnassa näkyy kuviossa jyrkkänä laskuna, jota voisi pitää jopa syöksykierteenä. Jos tämän kuvion rinnalle tuotaisiin markkinayhteiskunnan näkökulmaa ja tilannetta havainnollistava kuvio, sen käyrä olisi alkuvaiheessa nouseva. Tähän laskukauteen havahduttiin vasta, kun lapset ja nuoret alkoivat oireilla koulussa. Vanhemmat ja opettajat kokivat epätoivoa ja voimattomuutta koululaisten tilanteesta: ”Jaksaminen tulee Kuuskosken mallissa eteen myös harrastuksissa. Lapset eivät jaksakaan käydä niissä tai jos jaksavat, niin polttavat itsensä loppuun.” (HS 20.3.) Oli selvästi aika



KUVIO 17. Lapsen asema ja hyvinvointi yhteiskunnassa

tehdä asioille jotain, jotta saataisiin syöksykierre katkaistuksi ja kasvavien lasten työkykyisyys turvattua. Neuvoa haettiin katsomalla taaksepäin ja tunnistamalla niitä syitä, jotka olivat johtaneet yhteiskunnan sairastumiseen. Keskeisimmiksi syiksi löydettiin työelämän kiireisyys ja vanhemmuuden hukkaaminen.

Havahtuminen sai aikaan arvokeskustelun, jossa yhteiskunnan suhtautuminen lapsiin asetettiin kyseenalaiseksi. Lapsiperheet oli ajettu niin hankalaan asemaan, etteivät ne kyenneet selviämään työelämän ja lasten asettamista velvoitteista. Kirjoittelussa vaadittiin työelämän joustavuutta ja yhteiskunnan tukea lapsiperheille. Iltapäivätoiminnan ja kokonaiskoulupäivän suunnitteleminen olivat yhteiskunnan vastauksia näihin vaatimuksiin. Koulun puolella yhteiskunnan muutokset näkyivät pienempinä suunnitelmina, joissa ryhdyttiin kehittämään parannuksia konkreettisesti näkyviin epäkohtiin. Taustalla on lasten hyvinvoinnin turvaaminen ja ajatus aikuisten läsnäolosta lapsia varten.

6.2 Koulun ilmapiiri ja Koululaisten terveys

Koulun ilmapiiri -teemassa (taulukko 7) lehtikirjoittelu keskittyi pitkälti koululaisten viihtyvyyteen. Kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin koulujen työrauhaongelmien, kouluilmapiirin, koulunaloitusrituaalien ja koulukiusaamisen kautta. Monessa kirjoituksessa tuotiin esille koulujen huono työrauha, mutta samalla opettajien lisääntyvät kurinpito-oikeudet huoletuttivat. Työrauhaongelmiin etsittiin erilaisia ratkaisuja, sillä luokkien rauhattomuus vähensi oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja -menestystä. Sekä PISA -tutkimuksessa että kouluterveyskyselyssä todettiin koulujen ilmapiirissä olevan parantamisen varaa. Syksyllä koulujen aloituksen aikoihin mopotus – koulujen aloitusrituaalit – nousi keskustelun aiheeksi. Aikuiset kirjoittivat tuohtuneina mopotuksen olevan merkki siitä, että koulut sallivat kiusaamisen. Myös kiusaamista ja sen kitkemisestä koulumaailmasta käsiteltiin tähän teemaan sisällyttämässämme lehtikirjoituksissa.

TAULUKKO 7. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Koulun ilmapiiri*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Koulun työrauhan takaaminen	3	13	16
Tutkimukset koulun ilmapiiristä	3	5	8
Koulukiusaaminen	4	1	5
Koulunaloitusrituaalit (mopotus)	4	1	5
Uutena oppilaana uudessa koulussa	3	-	3
Yhteensä	17	20	37

Teemassa *Koululaisten terveys* lehtikirjoittelu käsitteli monelta kannalta lasten ja nuorten terveyttä. Koululaisten maailmaan oli kirjoitusten mukaan tullut monenlaisia terveyttä uhkaavia tekijöitä, kuten liian lyhyet yöunet, mielenterveysongelmat, yksinäisyys ja turvattomuus sekä erilaiset päihteet. Toisaalta lehtijuttuihin nousi kouluissa tehtävä ennaltaehkäisevä työ lasten ja nuorten terveen huomisen takaamiseksi. Elokuussa koulujen alkamisaikana lehdissä kirjoitettiin paljon myös koululaisten turvallisesta koulumatkasta. Taulukkoon 8 olemme koonneet *Koululaisten terveys* -teeman aiheet.

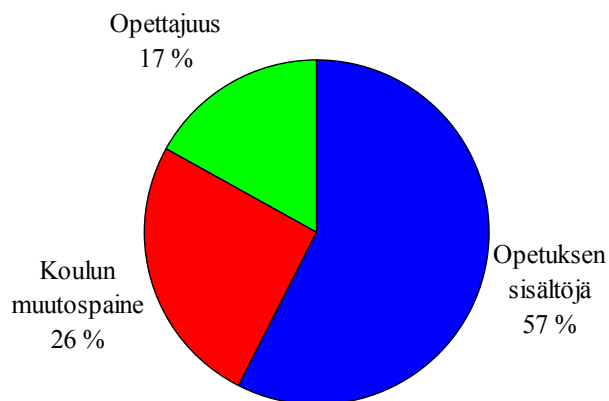
TAULUKKO 8. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Koululaisten terveys*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Koulumatkat ja liikenneturvallisuus	4	7	11
Kouluruokailu	2	3	5
Riittävä yöuni on edellytys koulumenestykselle	2	2	4
Huume-, päihde- ja seksuaalivalistus koulussa	3	2	5
Aikuiset koululla nimenomaan lapsia varten	3	1	4
Koululaisen päätehtävä on opiskelu	1	2	3
Koululaisten mielenterveysongelmat	1	-	1
Ennaltaehkäisevä työ vähentää lasten ja nuorten ongelmia	-	3	3
Yhteensä	16	20	36

7 NYKYKOULU

Aihepiiri *Nykykoulu* sisälsi kaikkiaan 141 lehtijuttua, joista 66 (47%) oli Keski-suomalaisen ja 75 (53%) Helsingin Sanomien juttuja. Luokittelussa (kuvio 18) jaoinme *Nykykoulu* -aihepiirin kolmeen teemaan. Suurimmassa teemassa, *Opetuksen sisällöissä*, oli 81 lehtijuttua (57%). Emme kuitenkaan valinneet sitä tarkempaan käsittelyyn, koska jutut olivat katsauksia kouluissa tehdyistä projekteista, lasten tuottamia tekstejä, keskustelua koulun opetussisältöjen tarpeellisuudesta sekä kuvauksia nykykoulun oppimisen luonteesta. Jutut olivat kivoja lukea, ja ne antoivat koulusta myönteistä kuvaa, mutta niiden sisällöllinen anti jäi vähäiseksi. Toisessa tämän aihepiirin teemassa *Opettajuus* oli 24 juttua (17%).

Kolmas tämän aihepiirin teemoista, *Koulun muutospainne*, sisälsi 36 juttua (26%). Valitsimme tämän teeman analysoitavaksi, koska se liitti koulun aikaisemmin käsiteltyjen teemojen tavoin osaksi yhteiskunnallista keskustelua. Toisaalta teeman jutut herättivät helposti tunteita sekä haastatelluissa, kirjoittajissa että lukijoissa, sillä juttujen sisällöissä arvoitettiin kouluja ja ihmisiä muun muassa akseleilla hyvä – huono, varakas – köyhä ja valinnanvapaus – pakko. Jutuissa oli kysymys tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta, jotka mielletään ihmisten perustarpeiksi. Tulevina opettajina oli kiinnostavaa tarkastella, millaisiin yhteyksiin tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus liitettiin koulurakennuksen ja yksittäisen opettajan välittömien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella.



KUVIO 18. *Nykykoulu* -aihepiirin jakautuminen teemoihin (n=136)

7.1 Koulun muutospaine

Koulun muutospaine -teemassa koulujen tasoerot ja opetussuunnitelman uudistaminen olivat kantavimpia aiheita. Käsittelemme tätä teemaa näiden keskustelujen kautta, mutta tuomme mukaan myös PISA -tutkimuksen tuloksia ja koulujen tuloksellisuusvaatimuksia käsitelleiden juttujen näkökulmia. Oikeastaan teeman lehtijutut muodostivat yhtenäisen kokonaisuuden, jossa jokaisessa jutussa viitattiin useampaan teeman aiheeseen. Teeman *Koulun muutospaine* aiheiden mukainen jako näkyy taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Koulun muutospaine*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Koulujen tasoerot	3	18	21
Opetussuunnitelman perusteiden muutos	1	7	8
PISA -tutkimuksen tulokset	1	3	4
Kouluilla tuloksellisuusvaatimukset	-	3	3
Yhteensä	5	31	36

Teemassa *Koulun muutospaine* kirjoitukset keskittyivät lähes täysin Helsingin Sanomiin. Tuntuu epäodotuksenmukaiselta, ettei näin yleisistä aiheista keskusteltu juuri ollenkaan Keski-suomalaisen sivuilla. Varsinkin opetussuunnitelman muutos koskettaa kaikkia kouluja samalla tavalla, eivätkä koulujen tasoerotkaan ole ajankohtaisia pelkästään pääkaupunkiseudulla. Tämä oli meistä yllättävää sillä, jos vertaamme Helsinkiä joihinkin suomalaisiin kaupunkeihin, Jyväskylä voisi olla yksi niistä. Ilmeisesti Jyväskylä ei kuitenkaan ole riittävän suuri, jotta siellä näkyisi vastaavanlainen ongelmien kirjo kuin Helsingissä.

7.1.1 Koulujen tasoerot

Lähtökohtina koulujen tasoerokeskustelussa olivat opetushallituksen tekemä valtakunnallinen selvitys oppimistuloksista ja PISA -tutkimus. Opetushallituksen selvitykset osoittivat, että ”oppimistuloksissa on huomattavia eroja riippuen siitä, missä lapsi koulunsa käy – asuinalueen sosiaalinen status siis määrää lapsen tulevaisuutta” (HS 13.5.). PISA -tutki

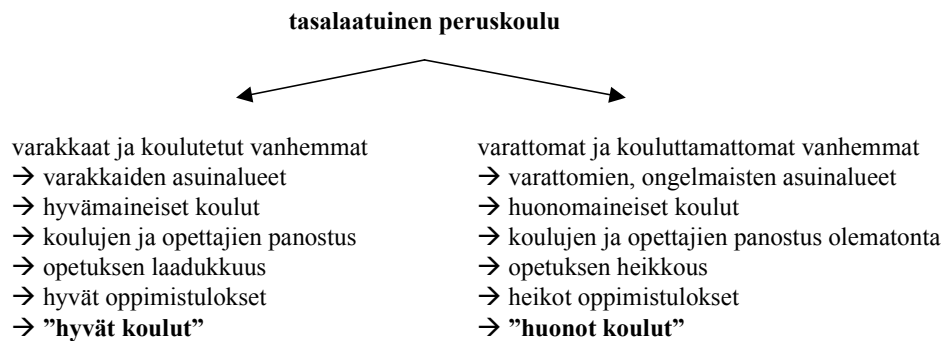
muksessa selvisi suomalaisten peruskoulujen erinomainen menestys kansainvälisessä vertailussa. ”Kansainvälisesti suomalaisten koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa on pienintä maailmassa. (...) Toisaalta PISA:nkin valossa heikoimpien ja parhaimpien koulujen välinen vaihtelu on todellisuutta myös Suomessa.” (HS 30.6.) Lisäksi Vantaan, Turun ja Helsingin peruskoulujen oppimistulosten arviointiraportit toimivat kirjoitusten tietolähteinä. ”Vantaan peruskoululaiset pärjäävät koulussa yli maan keskiarvon”, ja ”kuusi vantaalaiskoulua saavutti hyvät tulokset ilman, että oppilaiden kotitausta selittää osaamista” (HS 27.3.). ”Turussa heikoimman ja parhaimman koulun oppilaiden keskiarvojen ero oli jopa puolitoista numeroa” (HS 22.4.). Helsingin selvityksessä korostettiin, että ”peruskoululaisten kotitaustalla on yllättävänkin vahva yhteys oppimistuloksiin”. Oppimistuloksissa ”Helsinki on kuin Suomi pienoiskoossa”. (HS 13.6.)

Koulujen tasoerot näkyivät lehtijutuissa kahdella tavalla. Ensimmäinen oli alueellinen eriytyminen koko maassa ja kaupungin tai kunnan sisällä. Sarjala kommentoi tilannetta Helsingin Sanomille: ”Vaikka maan eri alueiden erot ovat huolestuttavan suuret, ne ovat vielä dramaattisempia saman kaupungin tai kunnan koulujen välillä. 1990-luvulla on liikuttu yhä kauemmas tasa-arvoisen peruskoulun ihanteesta.” (HS 13.5.) Sarjalan lausunto perustui opetushallituksen alustavaan selvitykseen, jonka keskeisimpiä tuloksia oli, että ”maan koulujen paras ja heikoin neljännes eroavat oppimistuloksissa merkittävästi” (HS 22.4.). Toinen oli koulujen sisäinen tasoero, jossa korostettiin varsinkin tyttöjen ja poikien osaamisen eroja. ”Köyhät kunnat ja sosiaalisesti vaikeiden alueiden koulut tarvitsevat tukea, mutta oppimiseroissa on kyse myös sukupuolten tasa-arvosta. Tyttöjen ja poikien erot ovat Suomessa muita maita suuremmat.” (HS 26.5.) Myös ”lukutaitotutkimus PISA osoitti, että pojat jäävät jälkeen tytöistä” (HS 13.5.).

Valtakunnallinen ja muutamat paikalliset selvitykset osoittivat siis ”koulujen olevan jakautumassa oppimistulosten perusteella hyviin ja huonoihin” (HS 25.4.). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori Ahonen sanoi koululaitoksen muuttuneen koulumarkkinoiksi, joilla vanhemmat kilpailuttavat kouluja. ”Yhdet häviävät ja toiset voittavat, kuten aina kilpailussa” (HS 14.5.). ”Koulutetut vanhemmat ovat vaativia kuluttajia ja osaavat kilpailuttaa. Voiton maksimointi ei ole vierasta, ja lapsen tulevaisuus on hyvä sijoituskohte.” (HS 26.5.)

Lehtien tasoerokeskustelussa näkyi selvästi huoli siitä, että koulut ovat jakautumassa hyviin ja huonoihin. Lehtijutuista nousi karrikoidusti esille vanhempien varakkuudesta ja koulutuksesta alkunsa saanut syiden ketjuuntuminen, joka johti tasalaatuisten peruskoulujen

jakautumiseen kahtia (kuvio 19). Eriytyminen johtui yhden lausujan sanoin yksinkertaistettuna siitä, että ”raha kasaantuu, koulutus kasaantuu, työttömyys kasaantuu, vaikeudet kasaantuvat – ja koulu on jollain tasolla alueensa vanki.” (HS 22.4.) Opetushallituksen pääjohtaja Sarjala sai oikeuskansleri Nikulankin huolestumaan asiasta sanomalla: ”Peruskoulujen tasoerot uhkaavat rikkoa jo perustuslakia” (HS 13.5.).



KUVIO 19. Peruskoulun jakautuminen hyviin ja huonoihin kouluihin

Turun yliopiston kasvatustieteen professori Rinne totesi Helsingin Sanomissa 22.4.: ”Ajatus siitä, että peruskoulu on yhtenäinen kaikille kaikkialla, ei enää pidä paikkaansa.” Kasvatustieteen professori Uusikylä Helsingin yliopistosta kuvasi peruskoulun muuttumista seuraavasti: ”Koululaitoksemme on muuttunut kymmenen viime vuoden aikana selvästi osaksi kilpailuyhteiskuntaa, jossa koululaisten, opettajien ja koulujen arvo mitataan sillä, miten hyvin ne tuottavat markkinoita palvelevia osaajia.” (HS 2.6.) Koulumarkkinoiden kiihtyvässä kilpailutilanteessa oltiin huolestuneita koululaisten hyvinvoinnista ja tasa-arvosta, mutta huolestuneisuuden syy paljastui usein seuraavista lauseista. Suomeen on muodostumassa ”ryhmä ihmisiä, joilla ei ole minkäänlaista koulutusta työelämää varten. Näin suureen hävikkiin ei tulevaisuuden työvoimapula-Suomessa ole varaa. Me tarvitsemme jokaisen ihmisen.” (HS 26.5.)

Koulujen tasoerojen syiksi esitettiin lehtijutuissa seuraavia valtion ja kuntien rahoitukseen, asunto- ja perhepolitiikkaan sekä koulujen hallinnointiin liittyneitä asioita:

- 1990-luvun laman jälkiseuraukset,
- valtionosuusjärjestelmän jälkeenjääneisyys,
- tuloerojen kasvu,
- koulun työskentelytavat,
- koulun johtamistyyli,
- opetussuunnitelmien hajauttaminen koulujen tasolle,
- lapsen asuinalueen sosiaalinen status,
- asuntomarkkinoiden mekanismit,
- alueita erilaistava kaavoituspolitiikka,
- eri sosiaaliryhmien erilaiset koulunvalintamahdollisuudet,

- uusiin koululakeihin sisällytetyt liiketalouden tulosvastuullisuuden vaatimukset,
- voimakas muuttoliike sekä
- keskiluokkaisten vanhempien mahdollisuus valita asuinpaikka hyvämaineisen koulun lähistöltä.

Peruskoulun alkuperäisenä ajatuksena oli taata jokaiselle suomalaiselle tasavertaiset koulutusmahdollisuudet sosiaaliseen taustaan ja varallisuuteen katsomatta. Tämä johtojatous näytti lehtikirjoittelun perusteella olevan hukkumassa. Keskisuomalaisen yleisönosotossa 5.7. ihmeteltiin sitä, miten ”aina huonoimmiksi kouluiksi paljastuvat ne, jotka sijaitsevat alueilla, joilla tiedetään asuvan runsaasti köyhää ja köyhyyden tuomista monenlaisista ongelmista kärsiviä perheitä”. Kirjoittajan väitti, ettei köyhien ja rikkaiden lapsissa ole eroa, joten ”oletettavaa on että niissä (köyhien alueiden kouluissa) opetus on tasoltaan heikompa kuin muissa kouluissa”. Professori Ahonen korosti Helsingin Sanomissa 14.5. samaa asiaa kysymällä, ”onko syy peruskoulujen eriarvoistumiseen koulutuspolitiikassa, joka 1990-luvulla lakkasi tavoittelemasta tasa-arvoa?”

Lehtijutuissa koulujen tasoeroja oppilaiden osaamisoeroja voitaisiin tasoittaa seuraavilla keinoilla:

- valtionosuusjärjestelmä pitäisi uudistaa,
- peruskoulutukseen tulisi saada korvamerkitty raha takaisin,
- valtion apu pitäisi kohdistaa vähävaraisimpiin kuntiin,
- vähävaraisimmille olisi ohjattava tulonsiirtoja nykyistä tehokkaammin,
- työtä olisi jaettava tasaisemmin,
- kouluihin pitäisi saada pienet opetusryhmät,
- opettajien olisi välitettävä jokaisen oppilaan selviytymisestä,
- opettajan pitäisi voida käyttää tarpeellisia tukikeinoja työssään,
- opetusmenetelmiä pitäisi kehittää, jotta pojatkin innostuisivat opiskelusta,
- poikien ja tyttöjen välisiä tasoeroja voisi korjata poikakouluilla tai -luokilla,
- kaavoituksella pitäisi estää slummien syntyminen,
- vuokra- ja omistusasuntojen tulisi sijoitella sikinsokin,
- kaikille kouluille tulisi saada entistä yhtenäisemmät opetussuunnitelmat, joissa määriteltäisiin tavoitteet ja sisällöt aiempaa tarkemmin sekä
- opetussuunnitelmiin pitäisi saada kuvaukset kahdeksikon arvoisesta osaamisesta.

Yhdessäkään lehtijutussa ei käsitelty pelkästään koulujen tasoerojen korjaamista. Sen sijaan lähes kaikissa jutuissa esitettiin joitakin ehdotuksia tilanteen parantamiseksi. Pääosaan nousivatkin kovaääniset vaatimukset tilanteen korjaamiseksi: ”Opetuskuilu ei saa revetä” (HS 25.4.), ”Koulujen tasoeroihin ei saa tyytyä” (26.5.). Ainoa ongelma on se, että harvat ääneen päässeistä pystyvät todella vaikuttamaan tilanteen parantamiseen. Keskusteluun osallistuneista ainoastaan valtion kouluhallinnon edustajilla oli mahdollisuus saada aikaan konkreettisia uudistuksia koulujen tasoerojen madaltamiseksi. Esimerkiksi edellisestä listasta vain kaksi viimeistä kohtaa olivat sellaisia toimenpiteitä, jotka kuuluivat opetushallinnon toimialaan ja vaikutuspiiriin, ja jotka olivat jo käytännön toteutuksessa.

7.1.2 Opetussuunnitelman perusteiden muutos

Keskustelu opetussuunnitelman muutoksen tarpeesta lähti tässä aineistossa liikkeelle Helsingin Sanomien ”Mikä mättää koulussa?” -sarjassa (18.3) käsitellystä oppiaineiden valinnaisuudesta. Vuoden 1994 perua olevat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat olivat johtaneet siihen, että ”erikoisia oppiaineita käytettiin koulujen imagon rakennukseen varsinkin suurissa kaupungeissa” (HS 18.3.). Toisin sanoen ”vapaus päättää itse opetuksen sisällöstä on johtanut koulujen kilpailuun oppilaista ja pahimmillaan ylilyönteihin oppiainetarjonnassa” (HS 18.3.). ”Opetushallinnossakin havahduttiin, että kurssitarjonta oli paikoin eriytynyt kauas koulun perustehtävistä. Kansalliset selvitykset hälyttivät, että oppilaiden tiedot perusasioista olivat huolestuttavan huonot.” (HS 18.3.)

Koulujen tasoerojen ja oppilaiden oppimiserojen tasoittamisessa opetussuunnitelman muutos oli ainoa jo käynnistetty tilanteen korjaamiseen tähdännyt toimenpide. ”Alueellista tasa-arvoa ja arvostelun yhtenäisyyttä yritetään lisätä. (...) Uudet valtakunnalliset ohjeet ovat laajemmat ja tarkemmat kuin vuodelta 1994 peräisin olevat.” (HS 10.8.) Sarjala piti opetussuunnitelman uudistamista oikeansuuntaisena ratkaisuna, koska sen avulla voitaisiin taata koulujen tavoitteille ja arvioinnille vuoden 1994 opetussuunnitelmaa paremmin yhtenäisyys ja tasa-arvoisuus. ”Kouluille pannaan suitset suuhun. (...) Uudesta, nykyistä täsmällisemmästä opetussuunnitelmasta tulee sitoumusasiakirja, jonka merkitys koulun elämää säätelevänä normina kasvaa. (...) Koululla on yhteiskunnallinen tilivelvollisuus kansalaisia ja päättäjiä kohtaan, minkä vuoksi tarvitaan kriteereitä, joiden perusteella tuloksellisuutta arvioidaan.” (HS 7.8.)

Opetussuunnitelmauudistus ei saanut kuitenkaan kaikilta kannatusta, sillä jotkut pitivät juuri vuoden 1994 opetussuunnitelmaa perustana suomalaisten peruskoulujen hienolle menestykselle PISA -tutkimuksessa. Sarjalan kritisoima ”koulujen sooloilu” (HS 7.8.) oli eräästä kirjoittajasta keskeisin menestyksen selitys. ”Loistotulokset (...) perustuvat juuri koulujen omiin profiileihin ja opettajien vapauksiin, siis koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. (...) ’Autonominen koulu’ ja ’desentralisoitu koulujärjestelmä’ kelpasivat siis selityksiksi ulkomaalaisille Suomesta koulutuksen ihmemaana, mutta nyt yllättäen näyttääkin siltä, että on kiire luopua niistä.” (HS 11.8.) Opettajankoulutuslaitoksen professori Korpinen Jyväskylän yliopistosta kuvasi tilannetta samansuuntaisesti: PISA osoitti, että ”peruskoulussa toteutetut suuret ja kiistellyt rakenteelliset ja sisäiset uudistukset: tasokursien poistaminen, päätösvallan ja vastuun siirto paikallistasolle opetuksen kehittämisessä

ym. ovat osoittautuneet oikeansuuntaisiksi”(Ksml 24.7.). Opettajien mielestä uudistus tuli liian nopeasti, ja opettajat tunsivat olevansa väsyneitä jatkuviin koulu-uudistuksiin: ”Juuri kun joku asia on ehtinyt vakiintua, se käännetään pääläelleen. (...) Kun muutosrumba vie mehut, jää opettajille aiempaa vähemmän voimia opetukseen.” (HS 4.2.).

7.1.3 Virkamiesten ja asiantuntijoiden huoli jakautuvasta koulusta

Opetussuunnitelmakeskustelu. Opetussuunnitelmakeskustelussa ääneen päässeet jakautuivat uudistuksen puolustajiin, vastustajiin ja puolueettomina pysytelleisiin tarkkailijoihin. Vastustajat eivät olleet esillä omalla nimellään tai lehtijutun keskeisenä tietolähteenä. Vastustajiksi esitettiin yleisluonteisesti rehtoreita ja opettajia. Puolustajat olivat opetussuunnitelmauudistuksen toteuttajia opetusministeriöstä ja -hallituksesta. Näkyvimmin ajatuksiaan pääsi esittämään opetushallituksen pääjohtaja Sarjala. Puolueettomat kommentit olivat tutkijoita, asiantuntijoita ja lehden päätoimittajia, jotka pyrkivät tarkastelemaan uuden ja vanhan opetussuunnitelman hyviä ja huonoja puolia.

Olemme koonneet kuvioon 20 opetussuunnitelman uudistuskeskustelussa esitettyjä puoltavia ja vastustavia näkökulmia nelikenttään, jossa pystyakselille on asetettu vastakkain vanha ja uusi opetussuunnitelma ja vaaka-akselille hyvä ja huono koulu. Vuoden 1994 opetussuunnitelma ja tuleva opetussuunnitelmauudistus liitettiin lehtijutuissa pohdintaan koulun laadukkuudesta. Tämänhetkisen peruskoulun hyvyttä tai huonoutta arvioitiin suhteessa koulukohtaisten opetussuunnitelmien tuomaan vapauteen (nelikentän alaosa). Nelikentän yläosaan olemme koonneet tulevaan uudistukseen kohdistuneita tavoitteita ja odotuksia sekä pelkoja. Kiinnostavaa keskustelussa oli se, että vuoden 1994 opetussuunnitelmaa puolustaneet pelkäsivät uudistuksen olevan paluuta vanhaan ennen vuotta 1994 vallinneeseen keskusjohtoiseen ja tasapäistävään koulujärjestelmään. Vanhan opetussuunnitelman vastustajat taas pitivät uudistusta välttämättömänä, jotta voitaisiin pienentää koulujen tasoeroja ja oppilaiden oppimiseroja. Keskustelusta jäi aika musta – valkoinen kokonaiskuva, jossa osapuolet eivät nähneet toistensa perustelujen mielekkyyttä. Kompromissin mahdollisuus tuntui kaukaiselta.



KUVIO 20. Opetussuunnitelmien suhde peruskoulun laadukkuuteen

Tasoerokeskustelu. Koulujen tasoerokeskustelu käytiin pääasiassa Helsingin Sanomien sivuilla. Keskisuomalaisessa oli ainoastaan kaksi juttua mielipidepalstalla. Kuvioon 21 olemme koonneet keskusteluun osallistuneet pääsijät näkökulmineen. Henkilöiden sijaan olemme pyrkineet korostamaan niitä instituutioita tai ryhmiä, joihin keskustelijat kuuluivat.

Asiantuntijoita olivat yliopistojen professorit, jotka kommentoivat keskustelua joko kunnan sisäisten peruskoulun tasotutkimusten vetäjän tai ulkopuolisen tarkkailijan roolista. Asiantuntijoiden ryhmään luokittelimme myös muut koulujen tasoeroihin perehtyneet tutkijat. Valtion kouluhallintoon kuuluivat opetusministeriön ja -hallituksen virkamiehet. Kuntaliittoa edustivat virkamiehet ja tutkijat. Tätä pääsyä ja keskustelevuutta kuvaavaa kuviota ei ole rakennettu vastakohtaparien kautta, koska kaikkia pääsijöitä yhdisti yksi asia: huoli tasa-arvoisen peruskoulun häviämisestä ja koulujen jakautumisesta hyviin ja huonoihin.

Asiantuntijat

- Informoivat tutkimusten tuloksista ja luotettavuudesta neutraalisti
- Tasa-arvoista peruskoulua puolustavia puheenvuoroja

Valtion kouluhallinto

- Tasoerot ovat todellisuutta
- Huolestuneisuus tasoerojen kasvamisesta
- Tuovat esille erilaisia tasoeroihin johtaneita syitä
- Esittävät mahdollisia parannusehdotuksia
- Paremmuuslistoja ei saisi tehdä
- Tasoerot uhkaavat rikkoa jo perustuslakia

Oikeuskansleri

- Selvittää koulujen tasoeroja
- Perustuslain rikkominen voisi olla vaikeasti toteen näytettävissä

Kuntaliitto

- Kumpaa uskottava: opetushallituksen selvitystä vai PISA -tutkimusta?
- Mistä kaikesta kuntien koulumenot koostuvat?
- Koulutusmenojen ja tehokkuuden välinen suhde

Kunnan opetustoimi

- Vantaan edustaja tyytyväinen kaupungin kouluihin
- Päätäjät tietoisia eri alueiden ongelmista
- Arviointi on tehty koulujen kehittämiseksi eikä paremmuusjärjestyksen selvittämiseksi
- Kumpaa uskottava: opetushallituksen selvitystä vai PISA -tutkimusta?

Yritysmailman edustajat

- Huolissaan tulevaisuuden osaajista ja työntekijöistä

Vanhemmat

- Lapsille valitaan paras mahdollinen koulu
- Koulut näyttävät jakautuvan hyviin ja huonoihin ympäröivän alueen varakkuuden mukaan

KUVIO 21. Tasoerokeskustelun pääsijät näkökulmineen

7.1.4 Kilpailua koulumarkkinoilla – aihepiirin sanastoa

Koulun muutospain -aihepiirin lehtijutuissa käytettiin runsaasti talouselämän ja markkinatalouden sanastoa, jolla ensinnäkin pyrittiin kuvaamaan sitä, miten talouselämän termejä sovelletaan koulumaailmaan ja toiseksi sitä, miten koulussa jo nyt toimitaan kuin yritys

markkinoilla. Koulumarkkinat käynnistyivät vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen, jolloin vapaa kouluvalinta ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat mursivat yhtenäisen peruskoulun monopoliaseman. Peruskouluista tuli toistensa ”kilpailijoita”, kun ne halusivat saada mahdollisimman ”hyvää oppilasainesta”. ”Arvioinnista tuli keskeinen oppimistrategia” niin oppilaille kuin kouluille, kun koulujen ”tehokkuutta ja tuottavuutta” ryhdyttiin punnitsemaan vertailemalla oppilaiden keskiarvojen keskiarvoja suoraan toisiinsa.

Peruskoulun kilpailutilannetta kuvaavat metaforat rakentuivat yritysmaailman arvojen ja toimintatapojen ympärille. Koulutus rinnastettiin ”markkinoiksi” ja sivistys koulutuksen ”tuotteeksi”. Koulut alkoivat ”rakentaa imagoa”, ”profiloittaa”, ”innovoida” ja monipuolistaa ”oppiainetarjontaansa”. ”Trendikkyys” nousi tärkeäksi kilpailuvaltiksi jopa siten, että ”trendiaineet vaihtuivat vuosittain aalloissa”. ”Koululaitos muuttui markkinoiksi, joilla vanhemmat kilpailuttivat kouluja”. Lasten koulun valitsemista kuvattiin ”sijoituspeliksi koulumarkkinoilla”. Vanhemmista koulujen hyvyydestä tai huonoudesta pitäisi julkaista tietoja, jotta he saisivat perusteita valintojensa tueksi: ”Sen verran pörssiä koululaitoksestaikin voisi löytyä, että se ottaisi käyttöön tulosvaroitukset”. Kysynnän ja tarjonnan lait olivat tulleet koulutuksen kentälle. Se tarkoitti, että jotkut alkoivat herätellä ajatuksia ”koulujen ranking-listauksista”, joita toiset tosin pitivät ”amerikkalaisen testiteollisuuden” kaltaisena ”raflaavana koulujen paremmuuslistojen julkaisemisena”.

Talouselämän toimintatavoista haettiin malleja arvioinnin toteuttamiseen kouluissa. ”Peruskoulu alistettiin tiukalle panos – tuotos -arvioinnille”, jolloin havaittiin, että ”peruskoulun tuottavuus eli taloudellisen panoksen ja tuotoksen välinen suhde oli heikko”. Teollisuuden ja työnantajien keskusliitto muotoili ajatuksensa seuraavasti: ”Koulutukselle ja oppilaitoksille tullaan asettamaan tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimuksia samalla tavoin kuin yksityisessä elinkeinoelämässä”. Tehokkuuden laskeminen tuli tärkeäksi, kun huomattiin, että ”koulutuksessa on kyse koko Suomen tulevaisuudesta”, eikä ”työvoimapula-Suomella ole varaa menettää yhtäkään ihmistä” tuloksettoman koulutuksen takia. ”Julkinen koululaitos oli veronmaksajien rahat nielevä musta aukko”, joka ”ei järjestänyt koulutuspalveluita tehokkaasti”. ”Koululla on yhteiskunnallinen tilivelvollisuus kansalaisia ja päättäjiä kohtaan”, ja siksi ”koulutuksen tuloksellisuutta tuleekin arvioida ja kontrolloida”.

7.2 Opettajuus ja Opetuksen sisältöjä

Opettajuus -teemaan sisällyttämässämme lehtijutuissa käsiteltiin erilaisia opettajuuden vaatimuksia. Eniten puhututtivat opettajien arvostus ja ammattitaidon vaatimukset. Näihin kysymyksiin liittyivät myös opettajankoulutusta ja opiskelijavalintoja käsitelleet lehtijutut. Muutamissa lehtijutuissa esiteltiin myös maahanmuuttajia, jotka olivat pätevöityneet opettajiksi Suomessa. Olemme koonneet lehtijuttujen aiheet *Opettajuus* -teemassa taulukkoon 10.

TAULUKKO 10. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Opettajuus*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Opettajan ammattitaitoon liittyviä vaatimuksia	4	4	8
Opettajien arvostus	6	-	6
Opettajainkoulutus ja opiskelijavalinnat	1	4	5
Maahanmuuttajaopettajien pätevöitymiskoulutus	1	2	3
Opettaja rehtorina	-	2	2
Yhteensä	12	12	24

Teemassa *Opetuksen sisältöjä* käsiteltiin pääasiassa eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien sisältöjä. Oppilaat pääsivät esittelemään lehden sivuille esimerkiksi äidinkielen tunneilla tekemiään kirjaprojekteja ja näytelmiä. Yksi yhtenäisimmistä aiheista oli Keskisuomalaisessa käyty keskustelu uskonnonvapauslain ja koulun uskonnonopetuksen välisestä suhteesta. Siinä mietittiin vahvoihin kannanotoihin koulujen uskonnonopetuksen tarpeellisuutta. Lehtijutuissa esiteltiin myös kouluissa toteutettavaa työelämään tutustumista; onhan koulun tehtävä tuottaa tulevaisuuden osaajia. Tähän teemaan sijoitimme myös erityisopetusta ja yksilöllistä oppimista käsitelleet lehtijutut. Näissä jutuissa erityisopettajat ilmaisivat huolensa heikkojen tai erilaisten oppijoiden erityistuen tarpeesta. Taulukkoon 11 olemme koonneet *Opetuksen sisältöjä* -teeman lehtijuttujen aiheet.

TAULUKKO 11. Lehtijuttujen aiheet teemassa *Opetuksen sisältöjä*

Lehtijuttujen aiheet (kolmas taso)	Lukumäärä		
	Ksml	HS	yht.
Yhteiskunnallisia sisältöjä	8	9	17
Erytisopetus ja yksilöllinen oppiminen	5	7	12
Keskustelu uskonnonvapauslain ja koulun uskonnonopetuksen välisestä suhteesta	9	1	10
Muuta opetukseen ja kouluun liittyvää	5	5	10
Äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä	7	2	9
Luonnontieteellisiä sisältöjä	4	1	5
Taide- ja taitoaineiden sisältöjä	3	1	4
Vieraiden kielten opetus	2	2	4
Perinne- ja tapakasvatus	2	2	4
Ensiapu-, pelastus- ja liikennetaitoja kouluihin	1	2	3
Kristillinen opetus	2	-	2
Matematiikan sisältöjä	1	-	1
Yhteensä	49	32	81

8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ KOULUKUVASTA

8.1 Harkinta: pääsyn ja keskusteleavuuden yhteenvedo

Harkitsevuuden käsite liittyy medioiden edustavuuteen. Sen avulla voidaan pohtia, onko kaikilla toimijoilla samanlaiset mahdollisuudet vaikuttaa kulloinkin käsiteltäviin asioihin, niiden määrittelyihin ja ratkaisuihin. On kuitenkin huomattava, että pääsyn, keskusteleavuuden ja harkinnan osalta koulukuva on vinoutunut, koska kehysanalyysissä oli mukana vain kolme teemaa: *Kuntatalous tiukalla, Koti ja koulu kasvattajina* sekä *Koulun muutospainne*. Näissä teemoissa tiivistyi hyvin sekä aihepiirien luonne että sanomalehden vaikutus koulua koskevaan julkiseen keskusteluun. Myös sanasto oli näissä teemoissa kielikuvamaisempaa kuin muissa teemoissa, ja siksi välittömimmät käsitykset koulukirjoittelusta syntyvät juuri näihin teemoihin luokitteliemme juttujen kautta.

Asiantuntijuus ja maallikous. Kun rakennamme kolmen tarkemmin käsitellyn teeman harkintaa, lähestymme tuloksia tarkastelemalla eri pääsijöiden välisiä suhteita asiantuntijuuden ja maallikkouden näkökulmasta. Luokittelimme asiantuntijoiksi tämän aineiston koulukeskustelussa yliopistojen kasvatustieteen professorit, valtion kouluhallinnon edustajat, oikeuskanslerin, kuntaliiton virkamiehet, kunnan opetustoimen hallinnon edustajat, kunnan päättäjät, MLL:n ja OAJ:n. Maallikoita taas olivat vanhemmat, kyläläiset, oppilaat, tavalliset kansalaiset, opettajat ja rehtorit. Yllättävintä tässä luokittelussa on se, että opettajat ja rehtorit näyttivät olevan maallikoita omalla ammattialueellaan. Kun pohdimme tämän huomion syytä, päädyimme siihen, että asiantuntijuus ei rakentunutkaan koulun arkipäivän kautta. Lehtikeskusteluissa koulusta puhuttiin yhteiskunnallisena kasvattavana ja opettavana instituutiona sekä toimintakeskuksena. Keskusteluissa pohdittiin koulun merkitystä ja tehtäviä nyky-yhteiskunnassa, eikä niiden selvittämiseksi ollut tarvetta mennä kouluihin haastattelemaan opettajia ja rehtoreita. Tämä näkyi myös siinä, ettei koulun henkilökunta juurikaan ottanut osaa koulusta käytyyn keskusteluun. Osallistuessaankin opettajat ja rehtorit esiintyivät nimettöminä, varsinkin jos heidän kommenttinsa olivat purnaavia tai kriittisiä koulua ja kouluhallintoa kohtaan.

Mitkä muut seikat saattaisivat selittää opettajien ja rehtorien näkymättömyyttä koulukeskustelussa? Esitämme asiasta muutamia arvailuja. Opettajat saattavat pelätä leimaantumista, eivätkä he halua kunnassaan hankalan tyypin mainetta. Opettajilla voi olla käytössään muitakin väyliä ja paikkoja keskustella, joten he eivät koe vertaiskeskustelun lisäksi

tarvetta ottaa osaa julkiseen koulukeskusteluun. Kun koulusta keskustellaan arkipäivän selviytymistä laajemmissa yhteyksissä, toimittajat eivät ehkä pidä opettajia riittävän hyvinä asiantuntijoina. Opettajien saatetaan kokea olevan liian lähellä koulua, jotta he voisivat olla todellisia asiantuntijoita. Lehtien koulua koskevien kirjoitusten yleislinja ja -sävy vaikuttaa rehtoreiden ja opettajien halukkuuteen ilmaista kannanottojaan. Jos koulusta ja opettajista on kirjoitettu ikävään ja kielteiseen sävyyn, koululla saatetaan kokea, että myönteisetkin näkökulmat vääristyvät lehtien sivuilla. Vaikka lehtijutut olisi kirjoitettu mukavasti, lukijat voivat tulkita niitä hyvinkin kriittisesti ja värityneesti.

Vuosia sitten toinen tämän tutkimuksen tekijöistä oli kouluavustajana yhdellä erään pienen kunnan kolmesta ala-asteesta. Koulun johtajaopettaja toi usein esille haluttomuutensa päästää sanomalehtitoimittajat tekemään juttuja heidän koulustaan. Silloin tuollainen yksioikoisen kielteinen kanta tuntui liioitellun jyrkältä, sillä oli vaikea kuvitella, mitä haittaa esimerkiksi koulun ja 4H-järjestön yhteistyöstä kertovalla lehtijutulla voisi olla. Opettaja perusteli mielipidettään painottamalla kylien ja koulujen välistä kateutta sekä väärien tulkintojen mahdollisuutta. Hän koki joutuneensa selittelemään koulun toimintaa ja kunnan varojen käyttämistä liian monta kertaa ja korosti vielä, etteivät opettajien tai oppilaiden lausunnot päädy lehteen juuri koskaan neutraaleina. Hänen mukaansa puhuja ei välttämättä tunnista itseään tai ajatuksiaan niistä yhteyksistä, joihin toimittajat ne jutuissaan asettavat.

Tämän pro gradu -työn tekemisen jälkeen on helpompaa ymmärtää kyseisen opettajan näkemys sanomalehden luonteesta viestien välittäjänä ja koulukuvan rakentajana. Sanomalehden lukijoina mekin saattaisimme tuntea tarvetta kysellä opettajilta, miksi lastemme koulussa ei järjestetä sellaisia tapahtumia kuin naapurikoulussa tai miksi nuo lapset pääsivät kuvattaviksi meidän lastemme sijasta. Sanomalehtien välityksellä rakentuvalla koulukuvalla voi olla laajojakin seurauksia, sillä esimerkiksi Keski-suomalaisen aineistossa laajasti käsitelty Viitasaaren kaupungin keho taloustilanne ja kouluverkoston harventaminen vaikuttanevat kunnan imagoon lehden levikkialueella varmasti merkittävästi. Helsingin Sanomissa runsaasti palstatilaa saanut keskustelu opettajien palkan riittämättömyydestä pääkaupunkiseudulla ei ainakaan kohenna opettajanpulasta kärsivien kaupunkien – Helsingin, Espoon ja Vantaan – tilannetta. Yhteiskunnan epäkohdista tiedottaminen on julkisuuden ja demokraattisuuden näkökulmista tietysti tärkeää, mutta ei liene kummallista, jos koulutoimessa mieluusti vaiettaisiin koko asiasta.

Maallikoista vanhemmat esiintyvät yleensä yleisönosastoilla, kun taas asiantuntijoita

haastateltiin kaikenlaisiin juttuihin, tai he saivat oman asiantuntijapuheenvuoronsa omalla palstallaan. Vanhemmat osallistuivat keskusteluun, kun he tai heidän lapsensa olivat menettämässä saavutettuja etuja. Sanomalehtien keskustelevuutta ajatellen vanhemmat edustivat toista ääripäätä koulukeskustelussa. Asiantuntijoiden näkökulmien korostuminen näkyi myös siinä, kuinka lehdet toivat kouluun liittyneet asiat esille. Uutisointia ja keskustelua saatettiin rakentaa asiaan perehtyneille ja unohtaa ne perusasiat, joita asiaa tuntematon olisi tarvinnut kyetäkseen osallistumaan keskusteluun kriittisesti mutta hedelmällisesti. Tästä seurasi, että vanhemmat joutuivat joskus ikävään purnaajan ja valittajan rooliin. Vanhemmat olivat vahvasti mukana kyläkoulu- ja kokonaiskoulupäiväkeskusteluissa. Vanhempien täydellinen poissaolo iltapäivätoimintakeskustelussa hämmästytti meitä, koska olisimme olettaneet, että tällainen perhepoliittinen uudistus olisi kirvoittanut kannanottoja asian puolesta.

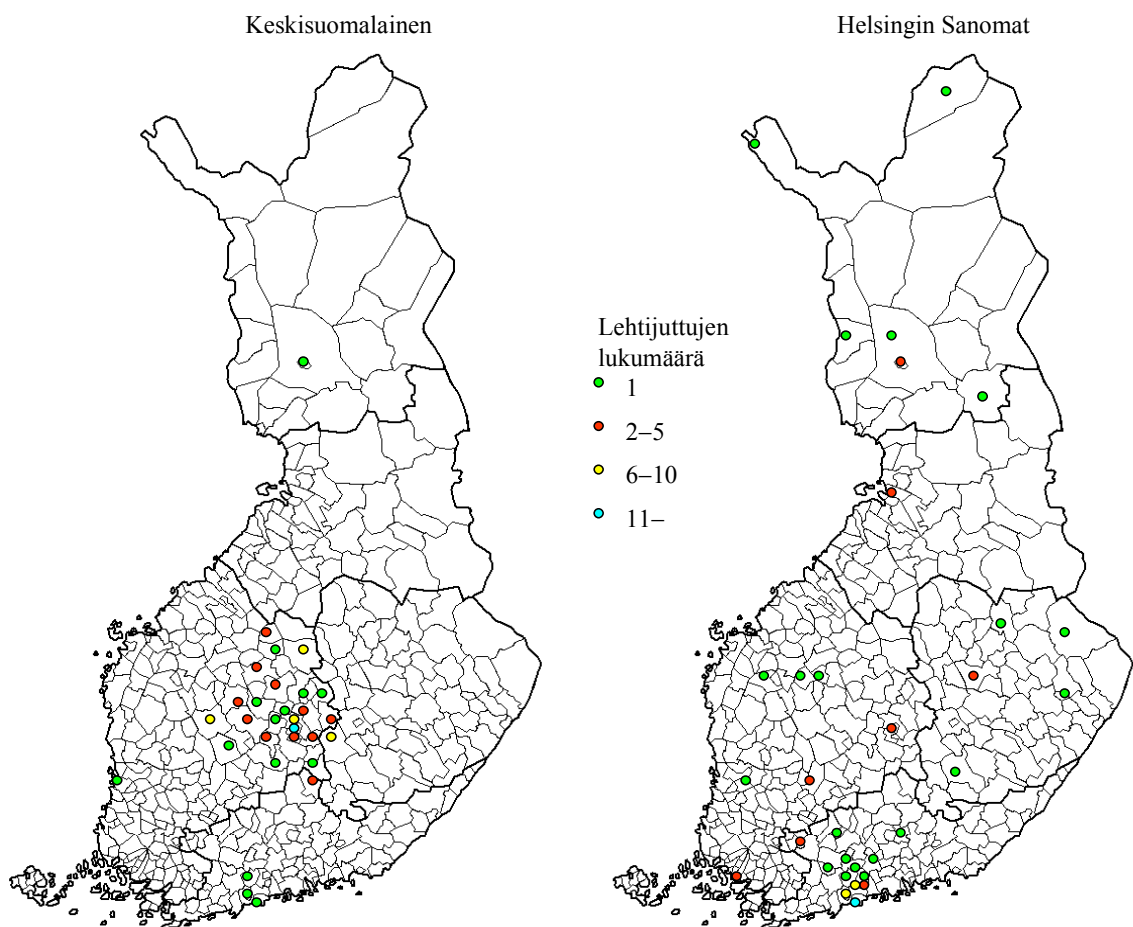
Asiantuntijoiden näkökulmien korostuminen lehtien sivuilla vaikutti olennaisesti koulukeskustelun sisältöihin ja niihin määritelmiin, joita kullekin asialle keskustelussa annettiin. Asiantuntijoilla koetaan olevan erilainen pätevyys puhua asioista kuin maallikoilla, ja siksi asiantuntijat ja päättäjät saavat eniten painoarvoa mediassa. Asiantuntijuus yhdistetäänkin helposti tietoon ja laaja-alaiseen pätevyYTEEN käytävässä keskustelussa, kun taas maallikoita käytetään tapausesimerkkeinä, jotka todentavat lehden korostamaa ja asiantuntijoiden esittämää näkökulmaa mutta pääsevät harvoin vaikuttamaan käsiteltävän asian määrittelyihin. Vanhempien käyttämä maallikko- ja arkikieli toi heidät keskustelussa aidosti esille ja korosti heidän arkielämän asiantuntijuuttaan. Toisaalta yliampuva ja kliseinen kielenkäyttö saattoi heikentää heidän mahdollisuuksiaan osallistua keskusteluun pätevästi. Esimerkiksi kyläkoulukeskustelussa vanhempien kärkkäitä kannanottoja uutisoitiin niin näkyvästi, että se alkoi vaikuttaa jopa naurettavalta ja saattoi osaltaan vähentää heidän uskottavuuttaan keskustelussa.

Ketkä puuttuivat? Oppilaat olivat koulukirjoituksissa läsnä lähinnä kuvissa ja kuvateksteissä mutta vain harvoin toimijoina tai mielipiteiden ja näkökulmien esittäjinä. Lapsia ei pidettäne kovin relevantteina tietolähteinä, eikä lehti ole lasten vaikutuskanava. Lapset näkyivät eniten *Nykykoulu* -aihepiirin teemassa *Opetuksen sisältöjä*, jossa heidän roolinaan oli esitellä erilaisia koulussa tehtyjä projekteja.

Kansanedustajien olisi voinut olettaa osallistuvan koulukeskusteluihin aktiivisemmin. Lapsiperheiden tilanne on muuten laajahkosti uutisoitu perhepoliittinen aihe lapsilisineen, päivähoito-oikeuksineen sekä vanhempain- ja hoitovapaineen. Tässä aineistossa näkyi

alkavan laman merkkejä, joten edes jonkun 200 kansanedustajasta kuvittelisi kiinnostuneen kouluun kohdistuneiden leikkausten mielekkyydestä, perusteltavuudesta ja tulevaisuuden vaikutuksista.

Sanomalehtien linjaukset. Toimittajien ja lehden linjauksilla on vaikutusta aiheiden valintaan, pääsijöihin ja esiteltyihin näkökulmiin. Lehtien alueellinen edustavuus on yksi mahdollisuus pohtia tässä käsitellyn median edustavuutta. Olemme koonneet erillisiin karttoihin Keskisuomalaisen ja Helsingin Sanomien eri paikkakunnilta tekemät koulujutut (kuvio 22). Karttoihin ovat päässeet mukaan sellaiset jutut, joissa koulut pääsivät esille jommankumman lehden sivuilla. Kummassakin kartassa keskittymä on sillä alueella, jonka päälehdessä on kyse. Lähialueen kunnilla ja kouluilla näyttäisi olleen hyvät mahdollisuudet päästä vaikuttamaan erilaisiin koulusta tehtyihin määritelmiin. Keskisuomalainen pitäytyi koulujutuissaan odotetusti Keski-Suomen maakunnan alueella. Helsingin Sanomat pyrki huomioimaan koulujutuissaan myös valtakunnallisen edustavuuden nimissä paikkakuntia ympäri Suomen.



KUVIO 22. Keskisuomalaisen ja Helsingin Sanomien lehtijuttujen määrät kunnittain

Pohdittaessa harkintaa tässä aineistossa on mielenkiintoista miettiä myös sitä, millaisia ennako-oletuksia toimittajilla on, kun he lähtevät tekemään koulujuuttuja. Kysymys liittyy erityisesti selontekoihin koulun arjesta, ei niinkään uutisointiin kouluun liittyneistä tapahtumista. Esimerkiksi Helsingin Sanomien ”Mikä mättää koulussa?” -sarjassa oli vahvasti kielteinen ennako-oletus, josta käsin toimittaja lähti selvittämään koulun nykytilaa. Koko sarjaan kuului johtoajatus: ”Sarjassa kerrotaan suomalaisen koulun nykypäivästä. Pitävätkö väitteet ongelmista paikkansa ja onko niihin löydetty ratkaisuja?” Jokaisen jutun lähtökoh- tana oli jokin räikeä väite:

- ”Väite: Opetushallinto on irti todellisuudesta. Huonosti käytäntöön testatut, jatkuvat uudistukset eivät toimi. Lääkkeeksi tarjotaan lisää yhtä teoreettisia uudistuksia.” (HS 4.3.)
- ”Väite: Peruskoulussa oppii korjaamaan mopoja mutta ei lukemaan tai laskemaan.” (HS 18.3.)
- ”Väite: Tasa-arvoinen ja tasalaatuinen peruskoulu on enää ihanne. Todellisuudessa koulut ovat jo jakautuneet hyviin ja huonoihin.” (HS 22.4.)

Tällaisissa tilanteissa koulun opettajilla tai rehtoreilla ei ollut enää kovin suuria mahdolli- suuksia muuttaa tilannemääritelmiä myönteisemmiksi. Vaikka jutuissa oli myös myönteisiä ja väitteen kumoamiseen pyrkiviä näkökulmia, ennako-oletus toimi jutun punaisena lankana. Millainen kuva lukijalle välittyikään, jos hän uskoi lehteen kirjoitettua sellaisenaan ja ajatteli kirjoitusten koskevan kaikkia Suomen kouluja? Toimittajat ja lehdet ottivat varsin voimakkaan roolin aiheiden ja näkökulmien määrittelijöinä.

8.2 Metaforat koulukuvan muokkaajina

Aihepiirissä *Koulu ja raha* korostuivat taistelun ja kilpajuoksun metaforat, koska paino- timme analyysissä kyläkoulukeskustelua. *Koululaisten hyvinvointi* -aihepiiristä löytyi paljon koulun sairauteen liittyviä ilmauksia. *Nykykoulu* -aihepiirissä hyödynnettiin talouselämän sanavalintoja. Koulun ja kouluun liittyvien asioiden vertaaminen taisteluun, sairauteen ja talouselämään väritti koulukuvaa hyvin voimakkaasti. Päällimmäiseksi mielikuvaksi jäi, että kyläkoulu oli viimeiseen asti puolustettava onnela ja nykykoulu yleensä sairas ja moniongelmainen yhteisö, josta iloinen oppiminen ja viihtyminen olivat kaukana. Näillä käytetyillä kielikuvilla saatettiin ohjata lukijan tulkintoja koulusta enemmän kuin keskus- telujen muilla sisällöillä.

Ehkä kirjoittajat ja haastatellut käyttivät tarkoituksellisesti esimerkiksi koulutoimen leikkauksista ilmauksia säästää, järjestellä koulutiloja tai kohdentaa resursseja. Näin tietyn

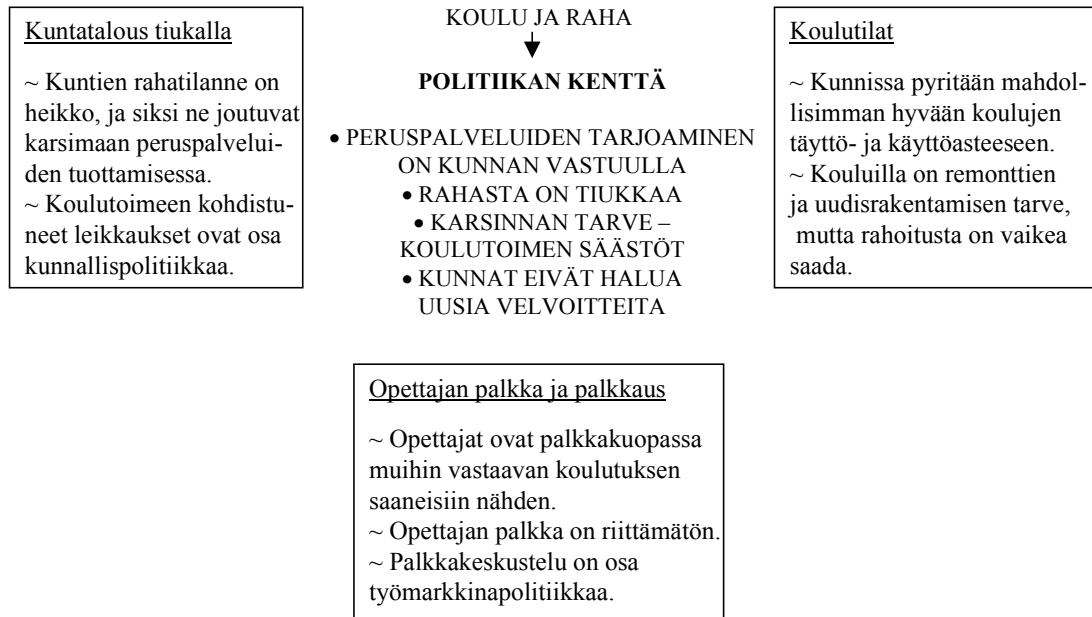
version esittäminen luo toisenlaisen näyttämön vuorovaikutuksen jatkolle kuin toinen. Näillä sanoilla päättäjät pyrkivät viestittämään, ettei tilanne ole kovinkaan paha. Keskustelu olisi saanut aivan toisenlaisen suunnan, jos avauksena olisi käytetty kouluverkoston romuttamista tai koulun määrärahojen karsintaa. Varsinkin rahaan liittyneissä asioissa kielikuvia käytettiin pehmentämään tehtyjen toimenpiteiden vaikutuksia – kielikuvilla hämärytettiin todellisuutta ja sumutettiin kohderyhmiä. Lukijoita houkuteltiin oman näkökulman ymmärtäjiksi tai vastakkaisten ajatusten kyseenalaistajiksi. Toimittajat, haastatellut ja muut kirjoittajat varmaankin käyttivät voimakkaita ilmaisuja myös saadakseen lukijat reagoimaan ja osallistumaan käytyyn keskusteluun. Hyvin neutraalit esitykset eivät jää kenenkään mieleen. Kielikuvienkin tasolla aineistossa näkyi sanomalehtien tapa rakentaa totuutta ääripäitä törmäyttämällä.

8.3 Aihepiirien yhteys yhteiskunnallisiin ilmiöihin

Kun pohdimme aihetasoa syvempiä vaikuttimia, päädyimme antamaan aihepiireille laajemmat nimikkeet, jolloin *Koulu ja raha* on politiikan kenttä, *Koululaisten hyvinvointi* sosiaalisten ja pehmeiden arvojen kenttä ja *Nykykoulu* työelämän kenttä. Vaikka olemmekin kuvanneet aineistoa tarkemmin vain kolmen teeman osalta (luvuissa 5, 6 ja 7), tuomme tässä koulukuvaan mukaan kaikkien teemojen tiivistetyn sanoman, sillä olemme luokitelleet aiheiden tasolla koko aineiston.

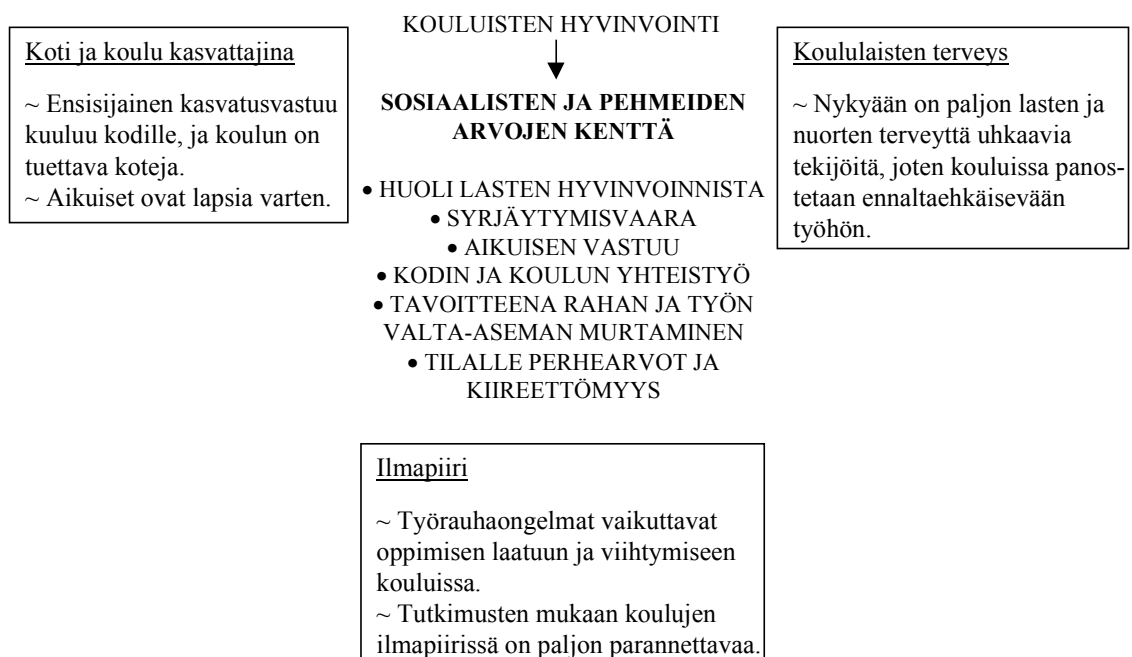
Aihepiiriä *Koulu ja raha* voi perustellusti kutsua myös politiikan kentäksi (kuvio 23), koska kaikki koulutoimeen liittyvät rahoituspäätökset ovat kunnallispoliitikkojen toimialaa. Koulun säilyttäminen kattavana peruspalveluna vaati kunnilta pakkoon perustuneita säästöpäätöksiä. Teemojen kirjoitusten sisällöt tiivistyvät kuvion 23 keskiöön ja edelleen kysymykseksi: Kuinka vähällä rahalla kunnat voivat ylläpitää koulun peruspalveluita laadun kärsimättä?

Tämä oli aineiston ainoa aihepiiri, jossa puoluepoliittisia kantoja tuotiin esille lehti-kirjoituksissa. Jos kirjoituksissa mainittiin puhujan nimi, mainittiin usein myös hänen puoluekantansa. Toiseksi keskustelussa kansalaiset pyrkivät vaikuttamaan suoraan kunnan poliittisiin päättäjiin. Koulusta tehtiin politiikkaa, ja koulukysymykset haluttiin nostaa poliittisen arvokeskustelun ja vallankäytön kohteeksi.



KUVIO 23. *Koulu ja raha* -aihepiiri politiikan kentässä

Aihepiirissä *Koululaisten hyvinvointi* lehtikirjoitusten lapsi- ja perhekeskeinen lähestymistapa vaikutti siihen, että nimesimme aihepiirin sosiaalisten ja pehmeiden arvojen kentäksi (kuvio 24). Teemojen sisältöjä voi kuvata tiiviisti kysymyksellä: Miten lasten ja nuorten tulevaisuus olisi turvallisempi, oikeudenmukaisempi ja inhimillisempi?

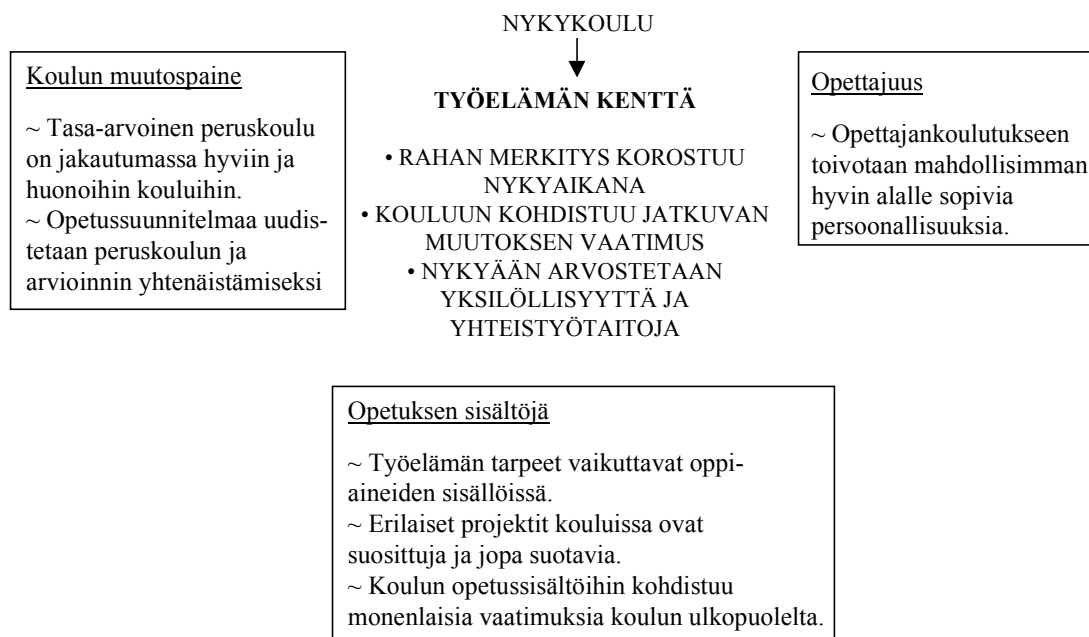


KUVIO 24. *Koululaisten hyvinvointi* -aihepiiri sosiaalisten ja pehmeiden arvojen kentässä

Tässä aihepiirissä koululaisten hyvinvointia uhkaavista tekijöistä hankalimpana pidettiin sitä, että lapsille säilytettiin liikaa vastuuta omasta pärjäämisestään. Tämän asian toinen puoli onkin kuvion keskiöön nostamamme tiivistys aikuisten ja yhteiskunnan vastuun tärkeydestä. Kiireelle, työlle, tuottavuudelle ja rahalle ei pidä antaa ylivaltaa lasten hyvinvoinnin kustannuksella. Vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen ja arvojen pohtiminen olivat keskustelua kantaneita näkökulmia.

Aihepiirissä *Nykykoulu* käsiteltiin kouluun liittyviä muospaineita ja kehitysvaati- muksia. Tämän aihepiirin voi nähdä edustavan työelämää, ja olemmekin nimenneet sen työelämän kentäksi (kuvio 25). Koulukin edustaa työelämää opettajien kautta – opettajat ovat työntekijöitä, joiden ammattitaitoa mitataan usein julkisuudessa vain oppilaiden oppimistuloksilla.

Työelämästä tulleet vaatimukset tarkoittivat yksinkertaisimmillaan sitä, että perus- koulun piti pystyä takaamaan kaikille koululaisille mahdollisimman hyvät tiedot ja taidot jatkokoulutus- ja työkykyisyyden turvaamiseksi. Peruskoulun yksi keskeinen tarkoitus on sosiaalista lapset yhteiskuntaan, ja tässä yhteydessä työelämän tarpeiden ja toiveiden huomioiminen tuntuu ihan ymmärrettävältä. Aihepiirissä oli aistittavissa vahva tulevaisuus- ajattelu, joka kokoaa teemojen sisällöt kysymykseksi: Miten Suomen nykyinen kilpailukyky ja kansainvälinen asema saadaan säilytettyä tulevaisuudessa?



KUVIO 25. *Nykykoulu* -aihepiirin työelämän kentässä

9 MUIDEN TUTKIMUSTEN TULOKSIA JA UUSIA TUTKIMUSNÄKYMIÄ

9.1 Aikaisempia tutkimuksia sanomalehtien koulukirjoittelusta

Sanomalehtien välittämää koulukuvaa näyttäisi olevan tutkittu maailmalla aika vähän. Tutkimustulokset median vaikutuksista yleisön näkemyksiin koulusta ovat niukkoja, ja sekin vähäinen, mitä on tutkittu, ajoittuu lähinnä menneille vuosikymmenille (Watson 1998, 728). Myös Pettigrew ja MacLure (1997, 394) ovat todenneet, että lehdistön tavasta käsitellä kasvatus- tai kouluaiheita on julkaistu suhteellisen vähän tutkimuksia.

Iso-Britanniassa Pettigrew ja MacLure (1997) tekivät laajan noin 2000 lehtikirjoitusta käsittäneen tutkimuksen, jossa he tutkivat lehdistön roolia kasvatustutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan oli mukana neljä suurta, laadukkaaksi luokiteltua sanomalehteä: Guardian, Times, Independent ja Daily Telegraph. Australiassa Thomas (1999) tutki diskurssianalyttisesti yhdestä sanomalehdestä sitä, kenellä koettiin olevan riittävästi arvovaltaa päästä puhumaan kasvatuksesta lehden sivuilla. Yhdysvalloissa Watson (1998) ja Pihho (1999) pohtivat artikkeleissaan sanomalehtien vastuuta julkisen koulukuvan syntymisessä sekä yleisen mielipiteen yhteyksiä julkiseen koulukuvaan ja median tapaan käsitellä asioita.

9.1.1 Koulu ja uutiskynnyksen ylittyminen

Kun pohdimme tämän aineiston antamaa koulukuvaa ensimmäisten lukukertojen aikana, päädyimme pitämään sitä melko kielteisenä. Muistimme eniten kriittisiä ja kielteisiä koulukirjoituksia, vaikka lähes puolet aineistosta antoi myönteistä kuvaa koulusta. Ne jutut, jotka olivat luokiteltavissa uutisiksi, keskittyivät nykykoulun ongelmiin ja muutostarpeeseen. Mukavat koulujutut taas käsitelivät leppoisaalla tavalla koulun arkea, eivätkä ne houkuttelleet paneutumaan jutun sisältöön ajatuksella. Jutut olivat helppoja lukea, mutta ne oli yhtä helppo unohtaa. 'Kovissa' uutisissa tilaa saivat asiantuntijat ja virkamiehet, kun taas tavalliset kansalaiset jäivät uutisten laidoille ja yleisönosastolle.

Pihho (1999) totesi, että Yhdysvalloissa kansakunta näyttäisi olevan jatkuvasti kiinnostunut koulujen ongelmista. Poliitikot ja massamedian edustajat hylkivät usein myönteisiä juttuja yksinkertaisesti siksi, että perinteisillä käsityksillä koulujen ongelmallisuudesta tuntuu olevan enemmän uutisarvoa kuin tuoreilla hyvillä uutisilla. Pihho mainitsi, että

kouluasioiden uutiskynnyksen ylittyminen liittyy myös yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Kun esimerkiksi maan kansainvälinen kilpailukyky on hyvä, koulut eivät saa helposti kunniaa asiasta ainakaan julkisesti. Päinvastaisessa tilanteessa kouluja kuitenkin syytetään, ja niiltä vaaditaan muutoksia kilpailukyvyn takaamiseksi. (Pipho 1999, 1.)

Pettigrewin ja MacLuren (1997) mielestä tarpeeksi tärkeillä ja suurilla koulukysymyksillä oli uutisarvoa itsessään, ilman mitään skandaalihakuisuutta tai poliittista motiivia. He painottivat kuitenkin, että heidän tutkimuksessaan kouluasioiden uutisarvo rakentui useimmiten suhteessa yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Käsittelemällä kriittisesti kouluasioita sanomalehdet pyrkivät vähentämään paikallisten kouluviranomaisten roolia ja vaikutusta koulukysymysten ratkaisuisissa. Hallitsevan poliittisen puolueen keskeiset aatteelliset näkemykset vaikuttivat ratkaisevasti koulujuttujen uutisarvoisuuden arviointiin. (Pettigrew & MacLure 1997, 400–401; 403.)

Sanomalehdellä on Watsonin (1998) näkemyksen mukaan paljon vaikutusta niihin välittömiin mielikuviin, joita lukijoille syntyy koulujuttujen lukemisen jälkeen. Pitempikestoisia vaikutuksia näyttäisi silti olevan lähinnä kriittisillä koulujutuilla. (Watson 1998, 729.) Watson kertoo tilannetta hyvin kuvaavan esimerkin texasilaisesta Austinin kaupungista. Sikäläisessä lehdessä käsiteltiin kahta erityyppistä koulujuttua suunnilleen yhtä laajasti, mutta toinen niistä sai paljon enemmän huomiota. Koulun ruokatunnilla sattunut väkivaltatapaus herätti monipuolista keskustelua ja aiheutti lukuisia yhteydenottoja lehden toimitukseen. Paikallisten viranomaisten yritykset saada vanhempia vapaaehtoisiksi kouluun taas hävisivät suureen mustaan aukkoon, ja yhteydenottoja tuli vain yksi. Toimitajat ovatkin huomanneet, että yleisön mielipide elää usein omaa elämäänsä. Sillä ei aina ole kovin suuria yhteyksiä journalistien tapaan esitellä asioita. Totutut hahmotustavat säilyvät, vaikka lehdissä esitettäisiinkin päinvastaisia todisteita. (Watson 1998, 733.)

Watson (1998) painotti, että eri tiedotusvälineistä sanomalehdet ovat onnistuneet välittämään monipuolista ja objektiivista tietoa koulutuksen tilasta. Hän esitteli silti myös New Yorkin yliopiston professori Rosenin kriittisemmän näkemyksen kasvatukseen ja koulutukseen liittyvän journalismiin laadusta. Koulukirjoittelu on liian instituutio- ja konfliktipainotteista, eikä lehdissä käsitellä tarpeeksi ongelmien ratkaisuihin liittyviä kysymyksiä. Rosen halusikin toimittajien irtautuvan sidonnaisuudestaan asiantuntijamäärittelyihin ja suuntautuvan enemmän jokapäiväisestä koulumaailmasta uutisointiin. (Watson 1998, 732–733.)

Pettigrewin ja MacLuren (1997) tutkimuksessa sanomalehdet siteerasivat kouluasiois

sa eniten ministeriön edustajia, parlamenttikeskusteluja ja rahoituspäätöksiä. Suhteellisen usein mainituiksi tulivat myös rehtorit ja vanhempainyhdistysten äänestystulokset. Sanomalehdissä oli vähiten käytännönläheisiä koulujuttuja. Sanomalehtien näkemys vallalla olevasta politiikasta heijastui kouluasioiden käsittelytapoihin. (Pettigrew & MacLure 1997, 397–398.)

9.1.2 Valta-asema julkisessa koulukeskustelussa

Havaitsimme tutkimuksessamme, että rehtorit ja opettajat jäivät sekä Keski-suomalaisessa että Helsingin Sanomissa keskustelun marginaaliin. Asiantuntijuus koulusta keskusteltaessa näytti vaativan virkamiehen tai yliopiston tutkijan aseman. Huomasimme, että uudet asiat esiteltiin lehdissä ensin asiantuntijanäkökulmasta. Tämä vaikeutti maallikoiden osallistumista ja sai aikaan tunteenpurkauksia ja väärinkäsityksiä.

Thomas (1999) huomasi tutkimuksessaan, että julkisessa koulukeskustelussa oli tietty hierarkia. Toimittajat myönsivät henkilöille ja ryhmille erilaisia pätevyyden ja vallan asteita. Thomasin tutkimassa koulukeskustelussa lähdettiin liikkeelle opetusministerin lausunnosta. Tällä aloituksella ministerille annettiin ensisijainen asema puhua koulutuksesta ja kasvatuksesta. (Thomas 1999, 50–52.) Hänen pätevyyttään pönkitettiin rajaamalla vastakkaiset ajatukset pois lähes kokonaan. Näin alan asiantuntijaministerin näkemyksestä tuli tyypillinen ja normaali tapa hahmottaa kyseinen kouluun liittyvä asia. (Thomas 1999, 44.)

Thomas havaitsi, että opettajat jäivät koulukeskustelussa passiiviseen rooliin. Opettajat tuotiin mukaan keskusteluun siten, että muut arvioivat heidän työnsä onnistumista – opettajien mielipiteitä ei siis aluksi kysytty. (Thomas 1999, 45.) Vaikka opettajilla oli takanaan vaikutusvaltainen ammattijärjestö, he näyttivät jäävän väliinpuotoajiksi julkisessa koulukeskustelussa. Opettajien valta ja pätevyys osallistua koulukeskusteluun koettiin vastakohtaksi sekä suurelle yleisölle että opetusministerille. (Thomas 1999, 52.)

Opettajilla on työnsä puolesta paikka julkisessa koulukeskustelussa, mutta he eivät nousseet muita intressiryhmiä arvostetumpaan asemaan. Puhuttaessa koulusta toimittajat itse asiassa väheksyivät opettajien vaatimuksia tilasta ja auktoriteetista. He painottivat jutuissaan enemmän koulun opetussuunnitelmia ja hallituksen päätöksiä. (Thomas 1999, 51.) Opettajat itse kokivat, että heillä olisi paljon myönteistä kerrottavaa koulusta ja laaja

pätevyys puhua kasvatuksesta. Tutkimuksessa opettajat nähtiin kuitenkin toisin – heillä koettiin olevan kielteisiä näkemyksiä koulusta. Tämä johtui siitä, että opettajien näkemykset esitettiin toistuvasti ministerin puheenvuorojen jälkeen ja hänen ajatustensa vastakohdiksi. Tällainen asetelma vähensi opettajien uskottavuutta ja pätevyyttä yleisön silmissä. (Thomas 1999, 46.)

Thomas osoitti, että opetusministerin ja opettajien vastakohtaisuus vähensi kummankin osapuolen valtaa ja auktoriteettia käsiteltävän asian määrittelyssä. Toimittajat käyttivät tätä asetelmaa hyväkseen, ja he olivatkin tavallaan pätevimpiä koulukeskustelijoita ottaessaan huomioon kaikenlaiset näkökulmat. Thomas piti tutkimuksensa tärkeimpänä johtopäätöksenä sitä, että toimittajat olivat lopulta se ryhmä, jonka näkemykset kasvatuksesta ja koulutuksesta muodostuivat yleisimmiksi ja totuudenmukaisimmiksi. (Thomas 1999, 52–53).

Pettigrew ja MacLure (1997) puhuivat samoista asioista toimituksen roolin suhteen kuin Thomas. Heistä toimittajat eivät pelkää kirjoita kasvatuksesta ja koulusta, vaan he pyrkivät aktiivisesti esittämään lukijoilleen näkemyksiään siitä, mistä kasvatuksessa oikeastaan on kysymys. Pettigrew ja MacLure havaitsivat, että opettajien ja kasvatustieteilijöiden valta ja pätevyys puhua kouluasioista on jäänyt sanomalehdissä poliitikkojen varjoon. Kasvatustieteilijät ovat kokeneet tulevansa esitetyiksi usein ikävissä yhteyksissä ja väärin tulkittuina. Kaiken kaikkiaan kasvatustieteilijät kokivat olevansa häviämässä taistelun, jota käytiin oikeudesta osallistua julkiseen koulukeskusteluun. (Pettigrew & MacLure 1997, 392–393.)

Lehdet esittivät kasvatustieteilijöiden ajatuksia usein myös negatiivisesti tai ivallisesti. Toisinaan heidän näkemyksensä rajattiin pois kokonaan tai heille ei annettu mahdollisuutta oikaista väärinymmärryksiä tai vastata kysymyksiin. Näillä toimilla sanomalehdet rajoittivat kasvatuksen ammattilaisten toimialaa julkisuudessa. (Pettigrew & MacLure 1997, 402–403.) Samaan aikaan lehdet määrittelivät kasvatuseksperttiyden uudelleen arkijärjen kautta ja myönsivät sen vanhemmille, tavalliselle kansalle ja suurelle yleisölle. (Pettigrew & MacLure 1997, 394–395.)

Sanomalehtien linjaukset ja näkökulmat olivat Pettigrewin ja MacLuren havaintojen mukaan välillä niin vahvoja, että ne nousivat kouluasioiden käsittelyssä hallitseviksi. Toimittajat kumosivat jopa lehdessä aiemmin siteeraamiaan perusteita ja todisteita, ja näin sanomalehdet toivat esille selvästi omia kilpailevia intressejään ja tavoitteitaan. (Pettigrew & MacLure 1997, 399; 402.)

Mekin pohdimme teoriataustassamme toimittajien osuutta koulukirjoitusten syntymiseen, ja sitä kautta tiedostimme toimittajien merkitysten tulkintojen ketjuun ja viestinnän rakentumiseen. Mielsimme toimittajat aktiivisiksi tekstien tuottajiksi ja näkökulmien rajaajiksi, mutta emme huomanneet nostaa toimittajia muiden pääsijöiden kanssa samaan kategoriaan. Keskityimme tarkastelemaan kaikkien muiden koulusta keskustelleiden henkilöiden ja ryhmien näkemyksiä. Pääsy ja keskusteleavuus olisivat todennäköisesti rakentuneet tässä aineistossa toisenlaisiksi, jos toimittajat pääsijöinä olisivat olleet edustamassa lehden linjauksia. Jälkikäteen ajateltuna toimittajien aktiivinen osallistuminen näkyi monella tavalla. Lehdet arvottivat aiheita eri tavoin ja valitsivat vain joitakin aiheita pääkirjoituksiin, ja toimittajat sanoivat voimakkaasti oman mielipiteensä juttujen ohessa olleissa kommentteissa.

9.1.3 Kielteisillä koulujutuilla pyritään vaikuttamaan päättäjiin

Watson (1998) sanoi toimittajien saavan paljon yhteydenottoja erilaisilta kouluun liittyviltä ryhmiltä. Useimmat vaativat, että sanomalehdissä pitäisi käsitellä myönteisiä asioita koulusta. Toimittajien näkökulma asiaan oli toinen. He eivät voi tehdä valintojaan pelkäämään sen mukaan, onko jokin juttu hyvä koulun imagolle vai ei. Heidän tehtävänsä on kertoa totuus ja auttaa lukijoita ymmärtämään, millaisia haasteita nyky-yhteiskunnassa kohdataan. Watsonin mukaan toimittajien kriittisellä kirjoittamisella on tarkoituksensa. Kirjoittaessaan koulun ongelmista he pyrkivät nostamaan ne yleiseen tietoisuuteen ja siten vaikuttamaan koulutusuudistuksiin. Tämän takia useimmat toimittajat pitävät ongelmiin keskittyviä kirjoituksia itse asiassa myönteisinä koulujuttuina. (Watson 1998, 728.)

Monet kasvatuksen ammattilaiset näyttävät käsittävän toistuvasti toimittajien roolin yleisön silminä ja korvina väärin. He syyttävät mediaa siitä, että yleisöllä on koulusta kielteinen mielipide. Toimittajien tavoitteena on kuitenkin tuoda julkisuuteen sellaisia henkilöitä, jotka pystyvät pätevästi tuomaan esille kouluun liittyviä ongelmia ja esittämään niihin myös uskottavia ratkaisuehdotuksia. Tällä tavalla toimittajat pyrkivät painostamaan päättäjiä, koululautakuntia ja paikallisia kouluviranomaisia hyväksymään nämä esille nostetut ehdotukset. (Watson 1998, 728–731.)

Puutteellista ja kielteisävytteistä koulu-uutisointia voisi selittää myös toimittajien kiireellä. Heille jää harvoin aikaa syvempään tarkasteluun ja pohdintaan. Monimutkaiset

aiheet yksinkertaistuvat enemmän kuin toimittajat haluaisivat. On myös huomattava, että koululla on omat puutteensa ja ongelmansa. Watson korosti, että yli 80 prosenttia yleisöstä on kiinnostunut koulutuksen ja koulujen laadukkuudesta. Tästä näkökulmasta kansalaisten huoli koulutuksen tilasta vaikuttaa oikeutetulta. Media toimisi vastuuttomasti, jos se jättäisi ne täysin huomiotta. (Watson 1998, 729.)

Mikä on lopulta sanomalehtien vastuu julkisen koulukuvan muodostumisessa? Watson ei osannut vastata tähän, mutta hän mukaansa kannattaa huomata, että yleisö arvostelee koulua paljon ankarammin kuin toimittajat. Vastuu koulukuvan muodostumisesta ei olekaan yksin toimittajilla, vaan myös lukijoiden pitää tarkoin miettiä lukemaansa. (Watson 1998, 728.)

Teimme kahdeksannessa luvussa monia johtopäätöksiä tutkimuksemme tuloksista ja yritimme selittää, mitkä tekijät mahdollisesti vaikuttivat tällaisen koulukuvan syntymiseen. Meiltä näyttää jääneen huomaamatta edellä kuvatun kaltainen toimittajien pyrkimys vaikuttaa koulun tilaan. Aiemmin ihmettelimme esimerkiksi Helsingin Sanomien ”Mikä mättää koulussa?” -sarjan kielteistä näkemystä koulusta, mutta Watsonin esittämästä näkökulmasta tarkasteluna sarjan päämäärä vaikuttaa ymmärrettävältä. Toimittaja saattoi pyrkiä tietoisesti vaikuttamaan koulun erilaisiin ongelmatilanteisiin ja herättämään tarkoituksellisesti kriittistä keskustelua koulu-uudistusten suunnasta.

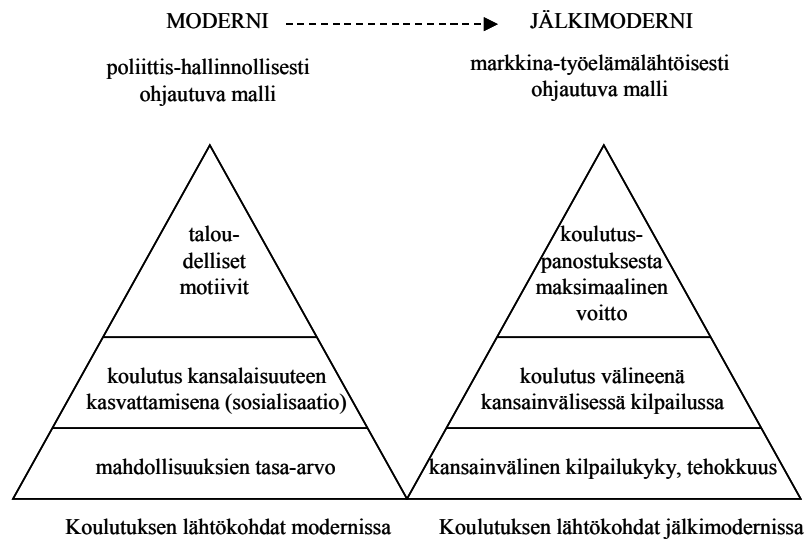
9.2 Jatkotutkimuksen tarve

9.2.1 Sanomalehtien koulukuva suhteessa postmoderniin aikaan

Alunperin suunnittelimme yhdistävämme tämän tutkimuksen tulokset modernin ja postmodernin ajan ja yhteiskunnan rajankäyntiin, mutta tällainen lähtökohta vaatii oman tutkimuksen kysymyksenasetteluineen ja teorioineen. Millainen kuva tästä ajasta välittyy sanomalehtien koulukirjoitusten kautta? Mitä tehtäviä koululle asetetaan nyky-yhteiskunnassa, ja mitä ne kertovat ajan arvoista?

Modernin ja postmodernin murros vaikuttaisi toimivan hyvin sanomalehtien välittämän koulukuvan laajemmassa pohtimisessa, sillä jo tämän työn aineistossa näkyy hyvin kuviossa 26 esiteltäviin ilmiöihin liittyntä keskustelua. Kuviossa tarkastellaan modernin ja postmodernin eroja koulutuksen lähtökohdissa. Jälkimodernin keskeisin piirre on se, että

koulutus ohjautuu markkina- ja työelämälähtöisesti. Tämä näkyi aineistomme koulukirjoittelussa huolena kouluun tulleesta taloudellisuudesta, tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta sekä kouluun kohdistuvista muutosvaatimuksista, joiden tulisi palvella työelämän tarpeita. Eräs esimerkki tästä on vaatimus koulun työaikojen muutoksesta. Koska vanhempien työaikojen muuttuminen ei vaikuta todennäköiseltä, koulupäiviä pitäisi pidentää ja koulun loma-aikoja tulisi muuttaa. Myös koulutuksen perusteissa tapahtuva murros näkyi aineistossa. Lehdissä oltiin huolissaan tasa-arvoisen peruskoulun romuttumisesta, mutta samaan aikaan keskusteltiin kansainvälisen kilpailukyvyyn takaamisen vaatimista muutoksista koulussa.



KUVIO 26. Koulutusta ohjaavat lähtökohdat modernissa ja modernin jälkeen (Rinne & Salmi 1998, 188)

9.2.2 Diskursiivinen lähestymistapa

Jatkossa toisenlainen metodinen lähestymistapa, esimerkiksi kriittinen diskurssianalyysi, voisi kaiken kaikkiaan olla antoisampi, koska sanomalehtikeskustelulle tyypilliset ääripäät voisi siten saada paremmin esille niin keskustelun aiheissa, pääsijöissä kuin metaforissa. Diskurssianalyysi näyttäisi perustuvan samantyyppisiin taustaoletuksiin kielestä, kuin mitä olemme käyttäneet tässä työssä. Jokinen ja Juhila (1993, 17–18) näkevät, että diskurssianalyysin taustalla on oletus kielen käytöstä sosiaalisen todellisuuden rakentajana, useiden rinnakkaisten merkitysjärjestelmien olemassa olosta sekä käsitys merkityksellisen toimien

nan kontekstisidonnaisuudesta.

Diskurssianalyysillä voisi tutkia niitä valtasuhteita, jotka ovat medialle tyypillisiä. Kunelius (1998) uskoo, että diskursseissa on kyse poliittisesta orientaatiosta eli vallan epätasaisesta jakautumisesta yhteiskunnallisten toimijoiden kesken. Analyysi keskittyy kielen lisäksi siihen, minkälaisia toimijapositioneja kielen ja vuorovaikutuksen rakenteet mahdollistavat kullekin yhteiskunnalliselle toimijalle. (Kunelius 1998, 99.) Diskurssit kuvaavat erilaisia näkemyksiä maailmasta. Ne ohjaavat toimintaa, koska ne ovat kytköksissä käyttäjiensä toimintatapoihin. Tavot puhua maailmasta asettuvat arvojärjestykseen eli hierarkisoituvat. Valtaan noussut diskurssi, tapa määritellä käsiteltävä asia, kertoo sen, mitä pidetään totena ja mikä otetaan normaalina. (Kunelius 1998, 199–200.) Kun viestintä uusintaa ja muokkaa keskustelijoiden rooleja, se myös uusintaa niitä valtasuhteita, joita vallitsevassa kulttuurissa kulloinkin on. Juuri vallasta on kysymys silloin, kun pohditaan kenen kannalta viestintä todellisuutta esittää, ja millaisiin rooleihin erilaisissa viestintätilanteissa joudutaan tai päädytään. (Kunelius 1998, 13.)

Tällaisia tulkintamahdollisuuksia olisi voinut käyttää jo tässä työssä, sillä valtarakenteet ja erilaiset mahdollisuudet päästä osallistumaan koulukeskusteluun näkyivät jo nyt jollain tavalla esimerkiksi pääsyn kautta. Emme kuitenkaan pohtineet, kumpi vastakkaisista näkemyksistä oli valtaapitävän roolissa. Tähän kannattaisi paneutua, koska johtopäätöksemme koulukeskustelun asiantuntijuudesta ja maallikoudesta voisi saada uusia ulottuvuuksia ja selittyä valtakurssien kautta. Olisiko niin, että totuudelliseksi koulukuvaksi nousee yliopistojen asiantuntijoiden ja virkamiesten antama koulukuva? Vai nousisivatko merkittävimmiksi sittenkin sanomalehtien linjaukset ja toimittajien aktiivinen rooli, kuten Thomasin (1999) sekä Pettigrewin ja MacLuren (1997) havaintoihin perustuen voisi olettaa? Tätä lähestymistapaa tukevat myös metaforat, koska Hellstenin (1998) mukaan metaforilla voidaan määritellä ja ylläpitää erilaisia käsityksiä maailmasta. Metafora tutkimuksella päästään käsiksi kulttuurissa ja tietyn aiheen julkisessa käsittelyssä vallitseviin valtasuhteisiin. (Hellsten 1998, 70.) Tämänkin työn metaforia voisi pohtia sen kautta, mikä metaforinen jäsenys koulusta ja yhteiskunnasta nousisi ensisijaiseksi ja siten 'totuudeksi' koulusta: koulumaailman sairaus vai koulu markkinatalouden pelikenttänä?

LÄHTEET

- Ahonen, K. 1994. Viestintäkasvatus ja äidinkielen opetussuunnitelma. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 99–103.
- Ampuja, M. 1997. Statisteja, symboli-ihmisiä ja selviytyjiä. Kansalaisen roolit tv-uutisissa. *Tiedotustutkimus* 20(4), 37–47.
- Anttila, P. 1999a. Grounded theory. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.metodix.com/metodi/pirkko/grounded_theory.htm>. (Luettu 19.1.2003).
- Anttila, P. 1999b. Hermeneuttinen tieteenperinne. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.metodix.com/metodi/pirkko/hermeneuttinen_tieteenperinne.htm>. (Luettu 18.10.2002).
- Arolainen, T. Rötös mediassa. Talousrikosten käsittely suomalaisissa tiedotusvälineissä. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.kaapeli.fi/tutki/arolainen1.htm>>. (Luettu 18.1.2003).
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research. An introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Denzin, N. K. 1989. *Interpretive interactionism*. Newbury Park CA: SAGE Publications, inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fairclough, N. 1989. *Language and power*. London: Longman.
- Fiske, J. 2000. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Suom. V. Pietilä, R. Suikkanen & T. Uusitupa. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fombrun, C. J. 1996. *Reputation: realizing value from the corporate image*. Boston MA: Harvard Business School Press.
- Gamson, W. A., Croteau, D., Hoynes, W. & Sasson, T. 1992. Media images and the social construction of reality. *Annual Review of Sociology* 18(1), 373–393.
- Gamson, W. A. & Modigliani, A. 1989. Media discourse and public opinion on nuclear power: a constructionist approach. *American Journal of Sociology* 95(1), 1–37.
- Hallamaa, J. 1997. Mitä systemaattisen teologian tutkimus on eli metodia koskevia huomautuksia. Teoksessa V. Päivänsalo (toim.) *Prosessia ja rautalankaa*: Gradun

- tekijän opas. Systemaattisen teologianlaitoksen julkaisuja XIII. Helsinki: Yliopistopaino, 108–119.
- Harvilahti, L., Kalliokoski, J., Nikanne, U. & Onikki, T. 1992. Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Heikkilä, H. & Kunelius, R. 1997. Julkisen journalismin äärellä. Ajatuskokeita pääsyn, keskustelun ja harkinnan käsitteillä. Tiedotustutkimus 20(4), 4–21.
- Heinonen, I. 2001. Systemaattinen analyysi. Teologian aikakauskirja 106(1), 66–72.
- Hellsten, I. 1998. Monistettu Dolly. Johdatus metafora-analyysiin. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.) Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 64–92.
- Hemanus, P. 1997. Journalismi, ikkuna todellisuuteen? Jäähvyäisluento ja bibliografia. Tampereen yliopisto, Tiedotusopinlaitos, Julkaisuja sarja C 23.
- Hirsjärvi, S. 2000a. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi, 111–157.
- Hirsjärvi, S. 2000b. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi, 178–215.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn, & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 157–204.
- Kalliokoski, J. 1992. Miten tekstin merkitys syntyy. Virke (6), 4–9.
- Kankkonen, S. 2000. Journalisti on tämän päivän jumala – uskotko häneen? Tiedepoliitikka 25(4), 23–28.
- Karvonen, E. 2003. Luento 1: 1.4. Tieteen metaforat. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.internetix.fi/opinnot/opintojaksot/0viestinta/tiedotusoppi/johdatusviestintatieteisiin/luento1.4.html>>. (Luettu 18.1.2003).
- Karvonen, E. 2000. Tulkintakehys (frame) ja kehystäminen. Tiedotustutkimus 23(2), 78–84.

- Karvonen, E. 1999. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kuiri, K. 2000. Semantiikan peruskurssi. Tampereen yliopisto: Suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Kunelius, R. 1998. Viestinnän vallassa. Johdatusta joukkoviestinnän kysymyksiin. Porvoo: WSOY.
- Kunelius, R. 1996. The News, Textually Speaking: Writings on news journalism and journalism research. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, ser.A, vol. 520.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lakoff, G. 1990. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive linguistics* 1(1), 39–74.
- Lakoff, G. & Turner, M. 1989. More than cool reason. A field guide to poetic metaphor. Chicago: The University of Chicago Press.
- Melin, I. & Lange, S. 2000. Att analysera text: Stilanalys med exempel. 3. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moring, I. 1998. Tee se itse -teoria. Grounded theory mediatutkijan työkaluna. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliaverronen (toim.) Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 229–258.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

- Nimmo, D. & Savage, R. L. 1976. Candidates and their images: concepts, methods, and findings. Pacific Palisades CA: Goodyaer Publishing Company.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 1998. Uusi suomalainen sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Nykysuomen sanakirja 1992. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja WSOY.
- Onikki, T. 1998. Kieli ja ajattelu. Kielen maailmankuvasta sen sisäisiin näkökulmaeroihin. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön. Porvoo: WSOY, 79–98.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park CA: SAGE Publications, Inc.
- Pettigrew, M & MacLure, M. 1997. The press, public knowledge and the grant maintained schools policy. *British Journal of Educational Studies* 45(4), 392–405.
- Pipho, C. 1999. Public opinion and public education. *Phi Delta Kappan* 80(8), 565–567.
- Rauhala, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 14(3), 3–14.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Suhonen, P. 1998. Kansan tahto – siis kenen? Kamppailu yleisen mielipiteen käsitteestä. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön. Porvoo: WSOY, 171–188.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen. Semioottisen sosiologian näkökulmia. Helsinki: Gaudemus, 13–53.
- Thomas, S. 1999. Who speaks for education? One newspaper's reporting of a review of the Queensland school curriculum. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 20(1), 41–56.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–389.
- Valtonen, S. 1998. Hyvä, paha media. Diskurssianalyysi kriittisen media-analyysin menetelmänä. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.) Media-

- analyysi. Tekstistä tulkintaan. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 93–121.
- Varis, T. 2000. Viestiikö media vaihtoehdottomuutta? *Tiedepolitiikka* 25(4), 7–12.
- Väliverronen, E. 1998. Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.) *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 13–39.
- Väliverronen, E. 1996. *Ympäristöuhkan anatomia. Tiede, mediat ja metsän sairaskertomus*. Tampere: Vastapaino.
- Watson, A. 1998. The newspaper's responsibility. *Phi Delta Kappan* 79(10), 728–734.
- Östman, J.-O. 2000. Merkityksen ajankohtaiset haasteet yleiselle kielitieteelle. Teoksessa A. Airola, H. J. Koskinen & V. Mustonen (toim.) *Merkillinen merkitys*. Helsinki: Gaudeamus, 69–74.

KOULU RAHA**Kuntatalous tiukalla**Kuntien ja kaupunkien säästöt kohdistuvat koulutoimeen

Vähän lapsia esikouluun Hankasalmella Ksml 19.4.
 Viitasaaren matokuuri tuntuu kouluilla Ksml 25.4.
 Kivijärvi ei saa uutta opettajan virkaa Ksml 27.6.
 Keski-Suomen kouluverkkoa on harvennettu rajulla kädellä Ksml 18.7.
 Rahanpuute uhkaa paisuttaa luokkakokoja ja vähentää kouluavustajien määrää Jyväskylässä Ksml 27.8.
 Opetuslautakunta ei tinkisi opetuksesta Ksml 28.8.
 Pula opettajista ja pienet palkat huolestuttavat kansanedustajia HS 21.3.
 Opetusryhmien koko kasvane Helsinkiin kouluissa HS 11.4.
 Outoa lakkauttaa Kannaksen koulu HS 2.5.
 Espoon koulut vähentävät tuntejaan ensi syksynä HS 9.5.
 Ryhmäkoot kasvavat Helsinkiin kouluissa HS 29.5.
 Espoon valtuusto kiisteli koulujen lisärahaa iltamyöhään HS 11.6.
 Helsinki ottaa käyttöön koululaislippujen aikarajan HS 19.6.
 OAL:Itä hakukielto kahden kunnan rehtorinvirkaan HS 27.6.
 OAJ: Avustaja voi opettaa yksin erityisoppilasta HS 6.8.
 Lääninhallitus ojensi Lieksaa opettajien lomautustavasta HS 13.8.
 Koululaiselle jää matka-aikaa HS 16.8.
 Matkalippu perusteltu säästökohde HS 23.8.
 Luokkakoko kasvaa Espoon kouluissa ensi vuonna HS 24.8.

Opetusministeri vaatii kunnilta vastuuta koulujen rahoituksesta

Rask toivoo kouluihin pienempiä luokkia Ksml 3.6.
 Raskin ehdotus käy kesäammakosta Ksml 4.6.

Peruskoulujen rakennemuutos 1996–2001

Kuudessa vuodessa suljettiin lähes 500 koulua Ksml 7.6.
 Koulujen lopetustahti hiljentynyt viime vuosina HS 30.5.

Yksityiskouluja Suomessa vähän

Suomessa vähän yksityiskouluja HS 28.4.

Opetushallitus tukee kouluja kirjaketilla

Opetushallitus tukee kirjaketilla koulukirjastoja HS 29.8.

Esiopetusryhmät suosituista suurempia

Esiopetusryhmien koolle halutaan enimmäisraja lakiin Ksml 24.8.
 Joka viides esiopetusryhmä yhä liian suuri HS 20.4.
 Joka viides esiopetusryhmä liian täysi HS 10.7.

Kyläkoulun tulevaisuusKyläkoulu lakkautettiin

Jäähdyshojan koulun ovet kiinni Ksml 26.3.
 Jäähdyshojan koulu lakkautetaan Virroilla Ksml 4.4.

Synsiön asukkaat tyrmistyivät kouluratkaisusta Ksml 12.4.

Synsiön kylä pettyi valtuuston päätökseen Ksml 23.4.
 Kangaskylän koulun ovet kiinni Kinnulassa Ksml 7.5.
 Jäähdyshojan koulu ehti täyttää 100 vuotta Ksml 27.5.
 Kotikoulu kiinni Maijan silmien edessä Ksml 28.5.

Keuruu tarkastaa koulujen lakkautusperusteita

Koulujen kohtalolle pelisäännöt Keuruulla Ksml 18.6.

Lakkautettua kyläkoulua ollaan käynnistämässä uudelleen

Vanhemmat haluavat takuut Siikaselän koulun pysyvyydestä Ksml 4.5.

Kyläläiset taistelevat lakkautettavan koulunsa puolesta

Kärkkäälän kouluun hankittiin oppilaita Ksml 6.3.
 Ylämäen koulun kohtalo ihmetyttää Ksml 15.3.
 Koulutaistelu sai lisää aikaa Kärkkäälässä Ksml 26.3.
 Virtain Jäähdyshojan koulun lakkautus tukee Ruoveden kuntaa Ksml 25.6.
 Kunta ei muuta kantaansa Synsiön kouluasiassa Ksml 8.6.
 Jokainen oppilas vie Virroilta 1000 euroa Ksml 2.7.
 Kärkkäälän koulu sai oppilasmäärän täyteen Ksml 2.7.
 Vanha käsikello kilkatti iloisesti oppilasparven Kärkkäälän kouluun Ksml 13.8.
 "Ottakaa käteen järkee, tää koulu on meille tärkeä" Ksml 31.8.
 Virtolaiset äänestäisivät kyläkouluista Ksml maaliskuu
 Kylä tukee Paluksen koulua nojaamalla seinään läpi yön HS 5.6.

Muuttotappiokunnat sulkevat eniten pieniä peruskouluja

Muuttotappio sulkee kouluja Ksml 18.7.
 Taistelu koulusta luo kylään tulisia tunteita Ksml 13.8.

Elinvoimaiset kyläkoulut

Särkisalossa koulun puolesta tehdään vaikka pesäpönttöjä Ksml 15.4.
 Vastingin koulu opettaa Lampisia neljännessä polvessa Ksml 4.5.
 Säynäsalon koulussa riittää tilaa Ksml 31.5.
 Sata vuotta takana, sata vielä edessä Ksml 31.5.

Kyläkoulu lakkautusuhan alla

Tunteet puhuvat Ruskealan koulun puolesta Hartolassa Ksml 30.5.
 Ylämäen koulu sai armonaikaa Ksml 20.3.
 Koululautakunta rakentaisi Synsiön koulun tilalle uuden Ksml 6.4.
 Koulu jälleen kerran giljotiinissä Ksml 30.4.
 Kirkonkylän ja Ruskealan koulupiirit yhdistetään Ksml 13.6.
 Ruskealan koulun ovat pysyvät kiinni Hartolassa Ksml 13.8.
 Vanhemmat tyrmistyivät kyläkoulujen lakkauttamissuunnitelmista Ksml 27.8.
 Neljä kyläkoulua joutui pikaisen uhan alle Viitasaarella Ksml 27.8.
 Pohjoisen kunnat sulkevat isojakin kyläkouluja HS 11.4.

Opettajan palkka ja palkkaus

Sijaisten palkkaus ja asema

Sadat sijaisopettajat kesällä ilman palkkaa Ksml 2.6.
Vain opettajana saa palkkaa joutenolosta HS 14.6.
Espoolaisvanhemmat aikovat maksaa sijaisopettajalle kesäpalkan HS 3.6.

OAJ ajaa opettajien palkankorotuksia

OAJ vaatii palkankorotuksia koviin järjestötoimiin vedoten HS 14.5.
Kangasniemen päätavoitteena nostaa opettajien palkat HS 17.5.
OAJ:n Kangasniemi torjuu "vanhanmallisen" tuloatkaisun HS 6.8.

Opettajan peruspalkka on olematon

Opettajien hiljainen kapina HS 21.6.
Ylitunnit nostavat opettajien palkkoja HS 28.6.

Lakonuhka ilmassa

Opettajat ja hoitajat harkitsevat yhtä aikaa pidettävää lakkoa HS 15.3.
OAJ kehottaa opettajia varautumaan työtaisteluun HS 18.5.

Opettajan palkka on liian pieni pääkaupunkiseudulla elämiseen

Luokanopettajia houkutellessaan stipendillä Etelä-Suomeen HS 6.3.
Moni opettaja harkitsee poismuuttoa Helsingistä HS 14.3.
Opettajan palkkaan kunnon korotus HS 2.7.
Opettaja palaa kokeilun jälkeen takaisin pohjoiseen HS 3.6.

Koulutilat

Opettajat ja oppilaat evakossa koulun remontin takia

Entinen koulu oli niin huono, että siellä oli hometta Ksml 28.3.
Satavuotias Kuikan koulu joutuu evakkoon mlk:ssa Ksml 30.4.
Koulu valloitti tyhjä kaupat Jämsänkoskella Ksml 13.8.
Kukkasen yläaste joutui evakkoon Nastolassa HS 14.8.

Kouluja remontoidaan

Koulut heräsivät henkiin syksyä varten jo heinäkuussa Ksml 2.8
Kesäremontti edelleen kesken muutamassa Jyvässeudun koulussa Ksml 10.8.
Uuraisten uuden koulukeskuksen rakentaminen alkoi Ksml 15.8.
Saarijärvi iloitsee kouluremontistaan Ksml 19.8.
Koulujen ilmastointia pitäisi parantaa Ksml 29.8.

Remontointi voi käydä ennakoitua kalliimmaksi

Jämsänkosken kallein koulu sai lisärahasa Ksml 18.4.
Kärvaskylän koulun remontti tehdään supistaen Ksml 15.5.
Kärvaskylän koulu puhutti Pihlputaalla Ksml 22.5.

Laatusuosituksia koulurakentamiseen ja koulujen korjaamiseen

Vauriokoulut kannattaa korjata kerralla kuntoon Ksml 19.8.

Lasten etu ei ole selvillä Ksml 17.8.
Koulutiloille tulossa laatusuositukset HS 15.8.

Valtion pitäisi lisätä rahaa homekoulujen korjaukseen

Homekoulurahat tulevat tosi tarpeeseen Ksml 18.8.

Vanhempien huoli opetuksen järjestämisestä

Toivottu Toukolan koulu saattaa muuttua todeksi HS 28.3.
Koulun tilapulmia selvitetään HS 6.5.

Koulutilojen ympärivuotinen käyttö

Koulutilat ovat kesät tyhjiään HS 17.6.
Rastilan koulussa asuu matkailijoita HS 17.6.

Kouluhankkeita lykätään ja viipale/sivukouluja lakkautetaan/jätetään perustamatta

Toukolan kouluun ei tule lisäluokkaa Käpylän oppilaille HS 9.4.
Vantaa lykkää useita kouluhankkeita säästösyistä HS 8.6.
Helsinki supistaa reilusti koulujen rakentamista HS 12.6.

Kasvukeskusten koulutilat liian pieniä

Kouluraja halkaisee Rastilankallion asuntoalueen HS 10.3.
Rastilankallion lapset ehkä Karavaanin kouluun HS 28.3.
Pirtin 5C:n kiertolaisuus vaihtui melkein omaan luokkaan HS 29.4.

Koulutilojen uudelleenjärjestelyt vajaakäytön vähentämiseksi

Kallion ala-asteen sulkemista harkitaan HS 8.5.
Kielikyppykoululaisille haluttaisiin Alppilaan yhteinen yläaste HS 19.5.

Helsingissä uudisrakentamista

Eteläinen Itäkeskus saa oman Sinivuokon peruskoulun HS 13.6.

KOULULAISTEN HYVINVOINTI

Koti ja koulu kasvattajina

Kodin ja koulun yhteistyöllä saavutettaisiin tuloksia

Rehtorit vastuussa kodin ja koulun akselista Ksml 27.8
Yhteistyötä ei arvosteta tarpeeksi Ksml 27.8.
Kuri poistettiin kouluista jo kymmeniä vuosia sitten Ksml 7.4.
Lasten ja nuorten ajankäyttö merkitsee oppimisen laatua Ksml 12.6.
Kodin ja koulun yhteistyö vaatii aikaa ja rahaa HS 2.3.
Koulujen ylläpitäjät eivät arvosta kodin ja koulun yhteistyötä HS 10.3.
Vastuu lasten kasvattamisesta putoaa kodin ja koulun väliseen kuluihin HS 15.4.
Vanhempien ja opettajien yhteistyö kärsii ennakkoluuloista HS 5.5.

Loma-aikojen muutokset tukisi perheiden yhdessäoloa

Kahden viikon siirto koulujen alkuun ja loppuun Ksml 1.6.
Koululaisten lomajärjestelmää voisi muuttaa Ksml 10.3.

Kasvatuksessa on oltava määrätietoinen aikuinen

Tervettä järkeä kasvatukseen Ksml 13.4.
Hyvä vanhempi vahtii ja huolehtii, ettei lapsesta tule koltiaista Ksml 14.4.
Arki lapsen kanssa ei vaadi sirkushuveja Ksml 14.4.
Verkostosopimus on vanhempien tekemä malli Ksml 16.4.
Terhin taparyhmä antaa kotitehtäviä vanhemmillekin Ksml 26.4.
Aikuisen ohjattava lapset vastuuseen Ksml 31.7.
Väärä kasvatus edistää aistihäiriöitä HS 1.3.

Koulun merkitys kasvatuksessa on olenainen

Oppilaan kannustamisella vältetään monia karikoita Ksml 5.6.
Jo joutui armas aika Ksml 5.6.
Koulun järjestyssääntö ei riittänyt tupakointikielloksi Ksml 27.5.
Koskelan tempuissa on tyyliä HS 31.5.
Koulu on yhä tärkeä hyvinvoinnin rakentaja HS 15.7.

Koulu 6-vuotiaiden kasvattajana

Osa isistä ja äideistä boikotoi Kinnulan esikoulua Ksml 18.8.
Osa oppilasta palasi Muholan esikouluun Ksml 22.8.
Esiopetus vähentänyt kuusivuotiaiden koulunmenoa HS 12.8.

Kokonaiskoulupäiväkokeilu

Kokonaiskoulupäivän käynnistyminen selviää vasta elokuussa Ksml 15.7.
Kokonaiskoulupäivän kokeilu tuo lisää kerhoja Jyväskylään Ksml 10.8.
Kokonaiskoulupäivä lähdössä pehmeästi liikkeelle Jyväskylässä Ksml 10.8.
"Kokopäiväkoulua selvítettävä" HS 7.4.
Mukava-projekti kokeilee jo syksyllä kokopäiväkoulua pilottikouluissa HS 25.6.
Kuusi koulua kokeilemaan kokonaiskoulupäivää HS 31.8.

Kokonaiskoulupäivää puolustetaan

"Mukava" muistuttaa kasvatusvastuusta Ksml 10.8.
MLL kannattaa kokopäiväkoulua lääkkeeksi lasten yksinäisyyteen HS 14.3.
Lapset tarvitsevat eheitä päiviä HS 4.4.
Kokopäiväkoulu olisi vanhemmille avuksi HS 18.4.
Koululaisen päivä järjestyksen HS 18.7
Kokonaiskoulua voisi kokeilla HS 26.7.

Kokonaiskoulupäivää vastustetaan

Jäitä hattuun kokonaiskoulupäiväkeskustelussa Ksml 20.8.
Koulusta ei ole vanhempien korvikkeeksi HS 20.3.
Lapset eivät kaipaa kouluun tehoamuja HS 23.3.
Koulupäivät ovat jo kyllin pitkiä HS 10.4.
Kokonaiskoulupäivä voisi olla kauhistus monille oppilaille HS 4.7.
Miksi lapset halutaan pois kotoa? HS 20.7.
Koulu ei ole lasten säilömy HS 28.7.
Koulupäivästä kysyttäkään lapsilta HS 25.8.

Pienten koululaisten iltapäivätoiminta

Kaikille eka- ja tokaluokkalaisille esitetään oikeutta iltapäivähoitoon Ksml 14.8.

Koululaisten iltapäivätoiminnan järjestäminen ehkä pakolliseksi Ksml 14.8.
Lasten ehdoilla ilman tietokoneita Ksml 14.8.
Ähtärisissä ollaan iloisia ja epäileviä Ksml 14.8.
Ehdotus toisi haja-asutusalueille haastetta kerrakseen Ksml 14.8.
Iltapäivätoiminta laajenee Laukaassa Ksml 14.8.
Rahaa riittää siihen, mikä on tärkeää Ksml 14.8.
Pienten koululaisten iltapäivätoiminnan laiminlyönti tulee kalliiksi Ksml 16.8.
Koululaisten iltapäiviin tarvitaan tukea Ksml 25.8.
Lähes 50 hankkeelle vajaat 80 000 euroa Ksml 25.8.
Keravalla pienet koululaiset tekevät jo nyt pitkää päivää HS 15.3.
Pienille koululaisille ehdotetaan oikeutta iltapäivätoimintaan HS 14.8.
Seemi ja Veeti askartelivat kerhossa perhosia HS 14.8.
Uusia iltapäiväkerhoja Itä-Helsingin koululaisille HS 20.8.

Yläasteen iltapäiväkerhotoiminta

Koulussa on kivaa – oppituntien jälkeen HS 7.4.

Kokonaiskoulupäivä pitäisi toteuttaa vapaaehtoisina kerhoina

"Kerhoja? Kyllä! Tuntien väleihin? Ei!" Ksml 10.8.

Koulun ilmapäri

Koulukiusaaminen

Rovaniemen tapaus muistuttaa vastuusta Ksml 11.3.
Itkettävistäkin asioista pitäisi puhua aikuisille Ksml 21.4.
Koulukiusaajat siirrettävä, ei kiusaajien uhrit Ksml 17.7.
Koulurauha julistetaan keskiviikkona puoliltapäivin Ksml 13.8.
Kanne koulukiusaamisesta hylättiin Rovaniemellä HS 29.6.

Koulunaloitusrituaalit (mopotus)

Retket ja yhteistoiminta ovat tulossa korvaamaan mopotusta Ksml 15.8.
Ho hoi, missä järki oppilaita ja opettajia? Ksml 17.8.
Mopobileiden valvonta tärkeää Ksml 21.8.
Ei oo meillä järvee Ksml 29.8.
Koulukaste lopetettava HS 22.8.

Koulun työrauhan takaaminen

Kokooumus parantaisi kouluturvallisuutta Ksml 21.8.
Vanhemmat huolissaan kurinpito-oikeuksista Ksml 26.8.
Kameravalvonta ei auta HS 1.3.
Ei häiriköitä pidä aina vain ymmärtää HS 2.3.
Selonteko eduskunnalle: Koululakeihin hienosäätöä HS 13.3.
16-vuotiaalta koulupojalta löytyi ladattu ase repusta Ksml 3.5.
Povitaskussa oppilailla on tilaa rauhoittua HS 13.5.
Koulukäytökselle tulossa pelisäännöt HS 22.4.
16-vuotias toi aseensa kouluun Jyväskylässä HS 3.5.
Koulun kurinpitoon uudet keinot HS 25.6.
Helsinki pohti koulujen turvallisuutta HS 26.6.
Koulun kurinpitoon lisää rahaa HS 26.6.

Koulujen luokkahenkeä voidaan hyvin parantaa HS 11.8.
Kokoomus: Kouluihin taas järjestyssäännöt HS 21.8.
Eikö Kokoomus keksi omia kouluesityksiä? HS 22.8.
Tuoko karttakeppi kouluihin työrauhan? HS 29.8.

Uutena oppilaana uudessa koulussa

Ihanaa, me ei olla enää hujoppeja Ksml 19.8.
Ujostuttaako uutta oppilasta Ksml 25.8.
Olisko yläasteella turhaa sikamaisuutta? Ksml 25.4

Tutkimukset koulun ilmapiiristä

Kouluilmapiirissä mätää Ksml 9.5.
"Työrauhassa olisi petraamista" Ksml 9.5.
Oppilaat samaa mieltä kyselyn tulosten kanssa Ksml 27.8.
Koulun ilmapiiri Suomessa kielteinen HS 9.5.
Koulujen ilmapiiri paremmaksi HS 12.5.
Koulujen työilmapiiri parani HS 27.8.
Leppävaaran koulun hyvä henki on sitkeän työn tulosta HS 27.8.
Koulujen henki kohehi hitusen HS 28.8.

Koululaisten terveys

Koulumatkat ja liikenneturvallisuus

Maksuton koulumatka taitaa olla jo laissa Ksml 12.4.
Koulutielle pari tuhatta lasta vähemmän kuin viime kesänä Ksml 12.8.
Nitan ensimmäinen koulupäivä alkaa idylliseltä maitolaiturilta Ksml 12.8.
Kouluissa alkaa Vihreä ukko -kampanja Ksml 31.8.
Lääninhallitus perui liikennöijältä koulukyytiluvat HS 2.4.
Lasten koulukyyti vaihtui vanhaan ja tuttuun HS 3.4.
Elisa aloittaa koulutiensä keskiviikkona HS 12.8.
Ystävykset Katja ja Essi polkevat yhdessä kouluun HS 14.8.
Ekaluokkalaiset Anton ja Lassi pääsivät tuttua tietä kouluun HS 15.8.
Koulusta kotiin isän moottoriveneen kyydissä HS 16.8.
Rekka ajoi sumussa koulubussin perään HS 28.8.

Kouluruokailu

Välipalassia kokeillaan Halssilan koululla Ksml maaliskuu
Kouluruokailu pitäisi saada paremmaksi Ksml 26.3.
Vantaan koululaiset haluavat isommat ruoka-annokset HS 26.3.
Ruotsalaistutkimus ei muuta laitosten ruokalistoja HS 26.4.
Hernerokka maistuu Tehtaanpuiston oppilaille HS 26.4.

Riittävä yöuni on edellytys koulumenestykselle

Koulumenestys kiinni myös yönestä Ksml 11.8.
Tutkija patistaisi useimmat koululaiset aiemmin sänkyyn Ksml 28.8.
Riittävä yöuni vähentäisi monia koulunkäyntiongelmia HS 12.8.
Nuorten univaje vähän helpottanut HS 28.8.

Huume-, päihde- ja seksuaalivalistus koulussa

Koulujen seksivalistus hapanta Ksml 22.4.
Huumeet ovat tuhoisa tie Ksml 17.8.
Rajat ovat rakkautta myös juhlia suunniteltaessa Ksml 27.5.
Simonkallion koululaiset joutuvat itse miettimään päihteiden houkutuksia ja vaaroja HS 2.3.
Koulujen huumeetstit eivät ratkenneet työryhmässä HS 20.3.

Aikuiset koululla nimenomaan lapsia varten

Lapsilla on suuri sylin tarve Ksml 3.4
Tulevat opettajat partioivat katuja Ksml 23.4.
Aikuinen henkilökunta on kouluilla nimenomaan lasta varten Ksml 19.8.
Koululaisten paha olo halutaan aistia aiemmin HS 27.3.

Koululaisten mielenterveysongelmat

Opintiellä uusia kompastuskiviä Ksml 4.8.

Koululaisen päätehtävä on opiskelu

Peruskoululaisen "työaika" mielekkääksi Ksml 16.8.
Koululaisen paikka on koulussa HS 1.7.
Runsas työskentely peruskoulun ohella saattaa lisätä rikollisuutta HS 30.7.

Ennaltaehkäisevä työ vähentää lasten ja nuorten ongelmia

Koulupäivän paras tunti! HS 23.3.
Pelastakaa hylätyt nuoret HS 23.3.
Nettikyselystä heti tietoa kouluterveydestä HS 8.5.

NYKYKOULU

Koulun muutospain

PISA -tutkimuksen tulokset

Saksassa ylistetään Suomen mahtavia kouluja Ksml 16.7.
Saksalaiset hakivat oppia suomalaisesta koulujärjestelmästä HS 22.5.
PISA teki Suomesta kuuluisan HS 1.6.
PISA -tutkimus oli kattava HS 30.6.

Koulujen tasoerot

Koulutuksen vaikutuksia selvitetävä laajasti Ksml 24.7.
"Köyhien kouluissa" kehnompia opetus? Ksml 5.7.
Kotitaustan vaikutuksia tasattava kouluissa Ksml 12.7.
Hyvät tiedot joka koulusta HS 13.3.
Vantaan peruskouluissa pärjätään yli muun maan HS 27.3.
Lapset eivät enää saa tasalaatua opetusta kaikista peruskouluista HS 22.4.
Opetuskoulu ei saa revetä HS 25.4.
Jopa viidennes peruskoululaisista ei saa tarpeeksi hyvää opetusta HS 13.5.
Koulun on vaalittava moninaista lahjakkuutta HS 25.5.
Koulujen tasoeroihin ei saa tyytyä HS 26.5.
Sijoituspeläilyä koulumarkkinoilla HS 26.5.

Kuntien koulumuenoissa isot erot HS 29.5.
Sarjala: Kunnat eivät pysty takaamaan tasa-arvoa HS 29.5.
Poikakouluille on tarvetta HS 29.5.
Koulumme voisi olla entistäkin parempi HS 2.6.
Tytöt ja pojat ovat erilaisia HS 5.6.
Aktiivinen saa koululta paljon HS 11.6.
Helsinki ei listaa peruskouluja paremmuusjärjestykseen HS 13.6.
Motivaatio lähtee oppilaasta itsestään HS 13.6.
Oikeuskansleri etsii keinoja puuttua peruskoulujen tasoeroihin HS 14.5.
Koulujen tasoeroissa on vielä tutkittavaa HS 19.6.

Opetussuunnitelman perusteiden muutokset

Lukutaitoa on, mutta miten on lukemisen laita? Ksml 12.8.
Vanhempien mielestä opetushallinto on vieraantunut koulun arjesta HS 4.3.
Oppiaineiden valinnaisuus teki kouluista kilpailijoita HS 18.3.
Koulusta halutaan karsia kiirettä HS 23.4.
Pääjohtaja Jukka Sarjala: Koululla ei oikeutta sooloilla HS 7.8.
Luettavien kirjojen vähimmäismääristä ohjeet HS 7.8.
Opetussuunnitelmien remontti käynnistyy alaluokilta HS 10.8.
Onko koulujen sooloilu ongelma? HS 11.8.

Kouluilla tuloksellisuusvaatimukset

Onko eriarvoisuus myös oikeudenmukaisuutta HS 14.5.
Teollisuus puhuu koulusta talustermein HS 31.5.
Koulu ei arvosta yksilöitä HS 1.6.

Opettajaisuus

Maahanmuuttajaopettajien pätevytyminen

Tatiana haluaa opettaa Suomessa Ksml 14.5.
Paluumuuttaja haluaa opettaa HS 25.3.
Maahanmuuttajista helpotusta opettajapulaan HS 20.4.

Opettajankoulutus ja opiskelijavalinnat

Uusia etnisiä ryhmiä halutaan opettajankoulutukseen Ksml 16.8.
Opettajiksi kaivataan vahvoja persoonallisuuksia HS 8.4.
Ällillä tärkeään ammattiin HS 9.4.
Seminaarissa kyseltiin: Saako opettaja olla myös ujo? HS 17.8.

Opettajien arvostus

“Opettajien statusta on parannettava” Ksml 20.3.
Ei kaikki ole opettajan syytä Ksml 28.3.
Suomalainen opettaja on kiitoksen ansainnut Ksml 3.4.
Opettajan imagoa ei voi rakentaa keinotekoisesti Ksml 2.8.
Ulkoinen auktoriteetti ei ole hyvälle opettajalle tärkeintä Ksml 25.8.
“Hyvä ope on mukava ja osaa pitää kuria” Ksml 25.8.

Opettaja rehtorina

Helsinki varautuu rehtoripulaan luopumalla määräaikaisista viroista HS 23.4.

Tiskijukaksi ja karkinmyyjäksi Harri Reinikainen ei halua HS 23.4.

Opettajan ammattitaitoon liittyviä vaatimuksia

Opettajan osaaminen ohjaa lapsen luovuutta Ksml 29.4.
Liikunnanopetuksen avuksi tunnetaitojen työkalupakki Ksml 6.5.
Aivojumbasta apua oppimisvaikeuksiin Ksml 1.8.
Yhdysluokan opettaja tottuu joustamaan Ksml 24.8.
Omat kyvyt ja koulun tuki ratkaisevat sijaisen menestyksen HS 25.3.
Espoon kouluissa opetellaan siteeraamaan nettiä oikein HS 17.4.
Opettaja voi ehkäistä kopiointia HS 13.5.
Kilpisjärvelle etäopetusta Etelä-Haagasta HS 28.5.

Opetuksen sisältöjä

Äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä

Peruskoulun opetusteemoissa on korjaamista Ksml 17.3.
Marsista hyökätään, oletko valmiina? Ksml 19.3.
Salaperäinen ja kiehtova musta vihko Ksml 9.4.
Juonittelua ja koheltamista Ksml 7.5.
Siihen aikaan kun koulun paikasta kiisteltiin Ksml 28.5.
Satukirjailijoita koko luokka Ksml 4.6.
Kun juhlasali ei ole vielä sana Ksml 17.6.
Ajanhukkaa koko kieliopin pänttääminen? HS 25.4.
Kiva ope ja pieni luokka HS 16.8.

Luonnontieteellisiä sisältöjä

Porakaivovesi sai kehuja ja kupari muuttui kullaksi Ksml 8.3.
Palokuntakin hyötyy Palokan koululaisten sääharrastuksesta Ksml 18.3.
Jyväskyläläiset oppilaat menestyivät Venäjällä Tiedetapahtumassa Ksml 27.4.
Pienet innovaattorit keksijöinä Ksml 8.5.
“Tästä tajuaa, että me ei olla ainoa planeetta täällä, vaan kolmas” HS 27.4.

Keskustelu uskonnonvapauslain ja koulun uskonnonopetuksen välisestä suhteesta

Uskonnonopetusta vai elämäntietomustietoa? Ksml 28.6.
SDP ei aja alas uskonnonopetusta Ksml 29.6.
Uskonnonopetuksen asema turvattava Ksml 3.7.
Vapaaksi uskonnosta Ksml 8.7.
Uskonnon opettaminen ei ole yhteiskunnan asia Ksml 17.7.
Katsomusaineet ja yhteiskuntaoppi tärkeitä Ksml 20.7.
Kristinuskon opetus lujittaa kansallista identiteettiä Ksml 26.7.
Vika on tunnustuksellisuudessa Ksml 3.8.
Et-opetuksen oltava uskonnon vaihtoehtona Ksml 4.8.
Suvivirtä ei vaienneta HS 6.6.

Yhteiskunnallisia sisältöjä

Aikuisten tapa kinata sanojen merkityksistä yllätti Ksml toukokuu
Järjestelmän vankeja vai uuden oppimisen kehittäjiä Ksml 9.4.
Oppijan elinikäinen tie on pitkä Ksml 9.4.
Kansalaiskasvatusta Keski-Suomen koululaisille Ksml 3.3.

Kuollut kanahaukka muuttui poikien käsissä opetusvälineeksi Ksml 12.3.
Jyväskyläläinen Emmi, 16, lähtee YK:n yleiskokoukseen Ksml 3.5.
Multialla syntyi siltoja papiljoteilla ja haravilla Ksml 6.5.
Mooses tuli käymään kylässä Ksml 23.8.
"Tuleeko se skeittihalli Hämeenlinnaan vai ei?" HS 30.3.
Koulussa ei pidä opettaa pörssikeinottelua HS 10.4.
Pörssitietoa, totta kai! HS 11.4.
Sijoitusoppia kyllä tarvitaan HS 11.4.
Paljonko haisevia vessoja on Helsingin kouluissa HS 12.4.
Koululaiset vaativat myös nuorempia vastuuseen teoistaan HS 13.4.
Rask toivoo nuorilta kannanottoja HS 13.4.
Työelämä tutuksi jo koulussa HS 5.6.
Pohjoismaat etsivät yhdessä lääkkeitä nuorten passiivisuuteen HS 30.8.

Taide- ja taitoaineiden sisältöjä

Kulttuuritarjontaa lisää kaikenikäisille koululaisille Ksml 1.3.
Halssilan oppilaille menetystä Ksml 7.5.
Jyväskylään halutaan lastenkulttuurikeskus Ksml 4.7.
Korsossa koulu on keskellä kylää HS 13.3.

Vieraiden kielten opetus

Lasten Suomi on monikielinen Ksml 17.6.
Pakkoruotsi valinnaiseksi Ksml 25.8.
Ruotsin kielen taito on tarpeellinen HS 8.4.
Keskustelu vieraskielisestä opetuksesta perustuu usein luuloihin ja pelkoihin HS 30.4.

Matematiikan sisältöjä

Matematiikan oppimistulokset eivät vastaa tavoitteita Ksml 17.8.

Perinne ja tapakasvatus

Näitä esineitä tarvittiin kotona ennen vanhaan Ksml 2.4.
Työt pyyhkivät pölyt ja pojat lämmittivät uunia Ksml 29.4.
Sotaveteraanit kerovat kouluissa kokemuksistaan HS 27.4.
Poikakoulu opetti käytöstapoja HS 17.6.

Ensiapu-, pelastus- ja liikennetaitoja kouluihin

Palotietous puuttuu peruskoulujen oppilaita Ksml 30.3.
Koululaiset kävivät tulta päin Kuopiossa HS 8.5.
Liikenneopetus aloitettava ajoissa HS 25.8.

Kristillinen opetus

Kristillinen opetusryhmä jatkaa Viitaniemen koululla Ksml 25.4.
Ei suinkaan mikään pyhä- tai tyttökoulu Ksml 25.4.

Erytisopetus ja yksilöllinen oppiminen

Oppimisvaikeuksia jopa 15 prosentilla lapsista Ksml 15.3.
Erytisopettajat huolissaan koululaisista Ksml 24.3.
Joka viides esikoululainen tarvitsee mlk:ssa erityistukea Ksml 17.5.

Oppilas ensi kertaa opetuksen lähtökohdaksi Ksml 7.6.
Koulu ei ole valmis koskaan Ksml 25.8.
Erytisopettajat: Huoli lasten pahoinvoinnista oikeutettua HS 24.3.
Erytisopettajista eniten pulaa HS 3.6.
Väitös: Lukuvaikeuksien tunnistaminen varhain vähentää syrjäytymisriskiä HS 14.6.
Kolmannes erityisopetukseen siirretyistä yleisryhmissä HS 14.6.
Opettaja tympääntyi peruskouluun HS 12.7.
Yleis- ja erityisopetus lähestyvät toisiaan HS 31.7.
Kova ääni ei haittaa erityisopettajaa HS 11.8.

Muuta opetukseen ja kouluun liittyvää

Tilabusssit kiitävät kevään luokkaretkille Ksml 10.4.
Koulu kelpaa keskustelunaiheeksi aina Ksml 27.5.
Koululaiset kohottivat henkeä Ksml 29.5.
Kasvatusoppia vuodelta 1912 Ksml 23.7.
Koululaiset veteen elohellettä pakoon Ksml 20.8.
Kerava poisti päiväkotien ja koulujen rajat HS 13.3.
Internet on haaste kouluille HS 2.4.
MLL esittää tukioppilaita osaksi opetussuunnitelmia HS 17.4.
Todistukset jaetaan – jäätelökioskista HS 26.5.
Peruskoulun päättävät tuntevat huonosti maailmanuskontoja HS 20.6.

Koulu jälleen kerran giljotiinissä

JYVÄSKYLÄN MLK

Heljä Roikonen

Satavuotiasta Kuikan koulua on lakkautettu puheissa jo parinkymmenen vuoden ajan. Jostain kumman syystä päätökset ovat kuitenkin aina lykkääntyneet. Viimeisen kaavailun mukaan lopullinen päätös piti tehdä vuoteen 2004 mennessä, mutta maalaiskunnan sivistystoimenjohtajan mukaan "päätöksen aika on nyt lähempänä".

Kuikan kylällä jännitys tiivistyy. Oppilaiden vanhemmat ovat olleet yhteydessä kunnanhallitukseen ja vedonneet koulun säilyttämiseksi ja korjaamiseksi mahdollisimman nopeasti.

Koululla toimiva opettaja **Eija Malinen**, joka samalla on myös vanhempi, kertoo viestin kunnanhallitukselle sisältäneen syvän huolen lasten perusoikeudesta oppiin turvallisessa ympäristössä.

"Kuikan 100-vuotias koulu ansaitsee arvonsa mukaisen kunnostamisen. Kunnostettuna se on edelleen toimiva, turvallinen ja viihtyisä koulu," katsovat vanhemmat vetoamukseensa.

Keski-Suomen museo on lausunnoissaan niin ikään puoltanut rakennuksen säilyttämistä. Koulua pihapiireineen pidetään rakennus- ja sivistyshistoriallisesti sekä maisemallisesti arvokkaana kokonaisuutena, joka olisi mielellään säilytettävä alkuperäisessä koulukäytössä.

Seuraavaksi Kuikan korjauksia ja kohtaloa käsitellään sivistyslautakunnassa tämän viikon torstaina.

Hallitus ottaa kantaa asiaan myös lähiaikoina.

KOLMANNEN TASON RAKENTAMINEN

Aiheet

- 100-vuotiasta koulua uhkaa lakkautus Jkl:n mlk:ssa
- Mlk:n sivistystoimenjohtaja kiirehtii lakkautusta
- Vanhemmat ja opettaja vetoavat korjaamisen ja säilyttämisen puolesta
- K-S:n museo puoltaa historiallisesti arvokkaan rakennuksen säilyttämistä koulukäytössä



Tiivistys

Koulu lakkautusuhassa huonokuntoisuuden takia

PÄÄSY JA KESKUSTELEVVUUS

Pääsijät

- oppilaiden vanhemmat
- sivistystoimenjohtaja
- koulun opettaja
- Keski-Suomen museo

Puheenaihe

- Koulu pitäisi kunnostaa ja säilyttää toimivana kouluna
- Esittää / puoltaa koulun lakkauttamista
- Koulu pitäisi kunnostaa ja säilyttää toimivana kouluna
- Koulun säilytettävä rakennuksen historiallisen arvokkuuden takia

Vastakohtaparit

vanhemmat,
opettaja,
museovirasto

anoja

koulun
puolustaja

sivistystoi-
menjohtaja,
lautakunta,
hallitus

päätätaja

koulun
lakkauttaja

KÄYTETYT KIELIKUVAT

koulu on giljotiinissä, lakkautus, kylällä jännitys tiivistyy, koulun kohtalo, turvallinen ympäristö