

KOHTI TULEVAISUUTTA JA TYÖELÄMÄÄ

Diskurssianalyttinen tutkimus oppilaanohjauksen oppikirjoista

Katri Öster

2011

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Öster, Katri

Kohti tulevaisuutta ja työelämää. Diskurssianalyttinen tutkimus oppilaanohjauksen oppikirjoista.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu 2011, 63 s.

Yläkoulussa oppilaanohjaus on läsnä oppilaan arjessa kaikkein selvimmin lukujärjestyksessä olevana oppiaineena. Kuva oppilaanohjauksesta rakentunee oppilaalle siis hyvin pitkälti oppituntien perusteella. Mikäli oppilaanohjauksessa käytetään oppikirjaa, se on vahvasti mukana rakentamassa oppilaiden käsityksiä ja mielikuvia ohjauksesta ja siinä käsiteltävistä teemoista. Syntyvillä mielikuvilla saattaa olla merkitystä myös oppilaan myöhemmille käsityksille ja odotuksille esimerkiksi ohjauksesta jatko-opinnoissa.

Tämän tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millainen kuva oppilaanohjauksesta oppilaanohjauksen oppikirjojen välityksellä syntyy. Aineistona tutkimuksessa on kolme tällä hetkellä käytössä olevaa ja viime vuosina julkaistua yläkoulun oppilaanohjauksen oppikirjaa: Futurix+, Oma suunta ja Valmentaja.

Valitsin menetelmäksi tutkimuskysymykseni ratkaisemiseksi diskurssianalyysin. Olin kiinnostunut erityisesti siitä, millaisia funktioita esiin nostetuilla diskursseilla on sekä siitä, millaisia subjektipositioita ne tuottavat. Tarkastelin siis sitä, millaisena oppilaanohjaus ja sen tavoitteet näyttäytyvät ja millaisen kuvan oppikirjat antavat oppilaanohjaukseen tavalla tai toisella liittyvistä teemoista. Lisäksi pyrin tekemään näkyväksi niitä asemia, joihin oppikirjojen diskurssit asettavat lukijaa tai tekstin kohdetta.

Tutkimuksen perusteella oppilaanohjausta käsitellään oppikirjoissa neljän vahvan diskurssin kautta, jotka olen nimennyt seuraavasti: yksilöllisyyden diskurssi, aktiivisen ja vastuuntuntoisen valitsijan diskurssi, tulevaisuusdiskurssi ja työelämädiskurssi. Diskurssien seurauksena oppilaanohjaus näyttäytyy lähinnä ura- ja ammatinvalinnanohjauksena. Lukijakseen oppikirjat asemoivat terveen, suomalaisen nuoren, joka menestyy koulussa kohtalaisesti. Oppikirjojen ote on voimakkaasti sosiaalistava. Ainoa tapa tulla hyväksyttäväksi osaksi yhteiskuntaa on kulkea jatko-opintojen kautta työelämään. Yksilön vastuulle jää valita oikein paikkansa suhteessa tulevaisuuden työelämään sekä omiin kykyihinsä ja taipumuksiinsa. Menestyminen koulussa, jatko-opinnoissa ja työssä on kiinni yksilön omasta halusta ja valmiudesta ponnistella kohti omia tavoitteita.

Asiasanat: ohjaus, oppilaanohjaus, peruskoulu, yläkoulu, oppikirjat, diskurssianalyysi, diskurssi

SISÄLLYS

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 4 |
| 2 | OPPILAANOHAUS JA OPPIKIRJAT..... | 5 |
| | 2.1 Oppilaanohjaus oppiaineena..... | 5 |
| | 2.2 Oppikirjan piirteitä..... | 8 |
| | 2.3 Oppikirjojen tutkimus..... | 11 |
| 3 | DISKURSSITEOREETTINEN NÄKÖKULMA..... | 13 |
| | 3.1 Taustalla sosiaalinen konstruktivismi..... | 13 |
| | 3.2 Diskurssi..... | 14 |
| | 3.3 Teksti, konteksti, representaatio ja merkitys..... | 16 |
| | 3.4 Diskurssianalyysi..... | 18 |
| | 3.5 Kuvien tutkimisen peruskäsitteitä..... | 20 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 22 |
| | 4.1 Oma metodologinen sovellukseni..... | 22 |
| | 4.2 Aineisto ja tutkimuskysymykset..... | 26 |
| 5 | AINEISTON TEEMOITTELU..... | 28 |
| | 5.1 Oppilaanohjauksen oppikirjat..... | 28 |
| | 5.2 Oppiminen..... | 30 |
| | 5.3 Itsetunto..... | 34 |
| | 5.4 Kunnan koululainen..... | 37 |
| | 5.5 Jatko-opinnot ja ammatinvalinta..... | 40 |
| | 5.6 Työ..... | 43 |
| 6 | OPPILAANOHAUKSEN OPPIKIRJOJEN DISKURSSIT..... | 46 |
| | 6.1 Keskeiset diskurssit..... | 46 |
| | 6.1.1 Yksilöllisyyden diskurssi..... | 46 |
| | 6.1.2 Aktiivisen ja vastuuntuntoisen valitsijan diskurssi..... | 48 |
| | 6.1.3 Tulevaisuusdiskurssi..... | 49 |
| | 6.1.4 Työelämädiskurssi..... | 50 |
| | 6.2 Interdiskursiivisten suhteiden tarkastelua..... | 52 |
| | 6.3 Diskurssien funktiot – Millaisen kuvan oppikirjat antavat oppilaanohjauksesta?..... | 55 |
| 7 | LOPPUSANAT..... | 57 |
| | LÄHTEET..... | 60 |

1 JOHDANTO

Ohjausalan maisteriohjelman opinnoissani olen ollut useita viikkoja harjoittelussa yläkoulussa. Kiinnitin heti ensimmäisellä harjoitteluviikollani huomiota yläkoulun oppilaanohjauksen oppikirjoihin. Omassa peruskoulussani viitisentoista vuotta sitten oppikirjoja ei ollut käytössä, joten ne olivat minulle aivan uusi tuttavuus. Pääsin myös itse kokeilemaan oppikirjojen hyödyntämistä opetuksessa opetusharjoittelun yhteydessä yläkoulun seitsemäsluokkalaisten kanssa.

Opetus- ja ohjausharjoittelujeni myötä huomasin, että oppilaanohjaus on erityisluonteensa vuoksi oppiaineena varsin mielenkiintoinen. Se on osa koulun laajempaa ohjauksen kokonaisuutta, johon voidaan katsoa kuuluvan muun muassa oppilaanohjaajan antama opinto-ohjaus, luokanvalvojan ohjaus, oppilashuolto sekä kuraattorin ja koulupsykologin toiminta. Samalla se on yksi oppiaineista ja osa lukujärjestystä, jolloin se rinnastuu muiden oppiaineiden kanssa.

Yläkoulun oppilaanohjaus jakaantuu tyypillisesti yksilöohjaukseen ja luokkamuotoiseen ohjaukseen. Lisäksi Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaanohjaukseen kuuluu pienryhmäohjausta ja työelämään tutustumista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 259). Yksilöohjausta on oppilasta kohden sangen vähän verrattuna luokkamuotoiseen ohjaukseen eli oppilaanohjauksen oppitunteihin. Oppilaanohjaus onkin osana jokaisen oppilaan elämää ja arkea luultavasti kaikkein selvimmin juuri lukujärjestyksessä olevana oppiaineena.

Mikäli oppilaanohjauksen oppitunneilla käytetään oppikirjaa, muovaa se osaltaan käsityksiä ja mielikuvia ohjauksesta ja sen sisällöistä sekä ohjattavan asemasta ohjauksessa. Samalla oppikirjat ovat osana muokkaamassa ja vahvistamassa käsityksiä niistä asioista, joihin ohjauksen tavoitteet kohdistuvat, kuten oppiminen, jatkokoulutus, työelämä ja tulevaisuus. Syntyvillä mielikuvilla saattaa olla merkitystä myös oppilaan myöhemmille käsityksille ja odotuksille esimerkiksi ohjauksesta jatko-opinnoissa.

Mielestäni peruskoulun oppilaanohjausta ei siis voi tarkastella pelkästään yksilöohjauksen tasolla. Käytännössä ohjaus on koulun toiminnassa suurimmaksi osaksi

luokkamuotoista. Luokkamuotoisessa ohjauksessa taas ei voi vähätellä oppikirjan merkitystä silloin, kun sellainen on käytössä. Siitä syystä oppilaanohjauksen oppikirjojen tutkiminen on mielestäni hyvin mielekästä ja tärkeää.

Tässä tutkielmassa tutkin siis oppilaanohjauksen oppikirjoja. Olen kiinnostunut siitä, millainen kuva oppilaanohjauksesta ja siihen liittyvistä teemoista oppikirjojen välityksellä muodostuu. Olen valinnut metodiksi tutkimuskysymyksiäni ratkaisemiseksi diskurssianalyysin. Erittelen tutkimuskysymystäni tarkemmin tutkimusmetodin esittelyn jälkeen. Samassa yhteydessä perustelen, miksi olen valinnut juuri diskurssianalyysin ja diskurssiteoreettisen näkökulman tutkimukseni teoreettiseksi ja metodologiseksi viitekehykseksi.

Seuraavassa luvussa esittelen työn taustaksi ja viitekehykseksi yleisiä asioita oppilaanohjauksesta oppiaineena sekä oppilaanohjauksen opetussuunnitelmasta. Käsittelen myös sitä, mikä oppikirja ylipäänsä on ja miten se syntyy sekä sitä, miten oppikirjoja on tutkittu. Luvussa kolme käsittelen diskurssianalyysia työn teoreettisena viitekehyksenä. Teoreettisen viitekehyksen kuvaamisen yhteydessä käyn läpi myös muutamia kuvien tutkimiseen liittyviä peruskäsitteitä. Kuvat ovat olennainen osa oppikirjojen sisältöjä, joten tarvitsen oman analyysini tueksi työkaluja myös kuvien analysoimiseksi. Luvussa neljä muodostan oman sovellukseni tutkimusmetodista sekä esittelen tarkemmat tutkimuskysymykset. Luvussa viisi kuvailen, analysoin ja tulkiten aineistoa pyrkien luomaan siitä kattavan ja jäsenellyn kuvan. Luvussa kuusi taas nostan esiin analyysini ja tulkintani pohjalta oppikirjojen keskeiset diskurssit ja vastaan tutkimuskysymyksiini muodostamieni diskurssien avulla. Viimeisessä luvussa, eli luvussa seitsemän, pohdin tuloksia ja esittelen ideoita jatkotutkimuksen aiheeksi.

2 OPPILAANOHJAUS JA OPPIKIRJAT

2.1 Oppilaanohjaus oppiaineena

Oppilaanohjauksen edeltäjä, ammatinvalinta, näkyi ensimmäisen kerran koulujen opetussuunnitelmissa, kun helsinkiläisissä kansakouluissa alettiin vuonna 1929 opettaa

”Työntieto ja ammatinvalinta” -nimistä oppiainetta. ”Oppilaan ohjaus” -niminen oppiaine otettiin mukaan peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöön vuonna 1970. Oppiaineen keskeisenä tavoitteena oli antaa oppilaille peruskouluaihana mahdollisimman hyvät ammatinvalinnan lähtökohdat. Oppilaanohjaus käynnistyi yhtenäisen peruskoulun myötä opetussuunnitelmakomitean kaavailemalla tavalla. Oppilaanohjausta oli annettu jo ennen opetussuunnitelman käyttöönottoa muutamissa kokeilukouluissa, ja sen opetus levisi kouluihin siinä tahdissa, kun koululaitos siirtyi peruskoulujärjestelmän piiriin. (Merimaa 1992, 22–23.) Oppilaanohjaus oli siis osa suurempaa suomalaista koulureformia, jonka myötä siirryttiin kansa-, kansalais- ja oppikouluista yhtenäiseen peruskouluun.

Valtakunnallisella opetussuunnitelmalla on säädelty tiukemmin tai löysemmin opetuksen järjestämistä ja toteuttamista aina peruskoulun alkuaajoista lähtien. Kunnalliset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön valtakunnallisen opetussuunnitelman rinnalle vuonna 1994. Tavoitteena oli tällöin lisätä paikallista opetussuunnitelmallista päätösvaltaa. (Lindström 2005, 22–23.) Nykyään perusopetuksen järjestämistä ohjataan opetusta koskevan lainsäädännön, opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden sekä paikallisen opetussuunnitelman avulla. Voimassa olevat opetussuunnitelmat luovat raamit oppilaanohjauksen, kuten muidenkin oppiaineiden, toteuttamiselle. Opetussuunnitelmia laaditaan kolmella tasolla: valtakunnallisesti, kunnallisesti ja koulukohtaisesti.

Koulun toiminnan kannalta keskeinen opetusta ohjaava normi ovat Opetushallituksen päättämät valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uusimmat perusteet ovat vuodelta 2004. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään kasvatuksen ja opetuksen kannalta keskeiset asiat, kuten opetuksen arvoperusta, tehtävä ja rakenne, työtä ohjaavat oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet, oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet ja keskeiset sisällöt ja oppilaan ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin sekä oppilashuoltoon ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat. (www1.)

Paikallisen opetussuunnitelman laatii opetuksen järjestäjä, joka on useimmiten kunta. Se laaditaan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelmassa on

tavallisesti kuntakohtainen osa, jota kunnan kaikki koulut noudattavat, sekä lisäksi koulukohtaisia osia, jotka koulut laativat itse. Opetuksessa käytetään yleensä apuna oppikirjoja ja muuta oppimateriaalia, mutta paikallinen opetussuunnitelma ja sen pohjalta laadittu vuosisuunnitelma ovat ne asiakirjat, joihin koulun kasvatuksen ja opetuksen tulee perustua. (www1.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaanohjaus koostuu luokkamuotoisesta ohjauksesta, yksilöllisiin kysymyksiin syventyvistä henkilökohtaisesta ohjauksesta, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta pienryhmäohjauksesta sekä työelämään tutustumisesta. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaanohjauksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee kehittämään opiskeluvälmiuksiaan ja sosiaalista kypsytymistään sekä elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Oppilaanohjauksen tehtäväksi mainitaan oppilaan tukeminen omaa elämäänsä, koulutustaan, opiskeluaan ja arkielämäänsä koskevien ratkaisujen tekemisessä. Lisäksi oppilaanohjauksen tavoitteena on edistää koulutyön tuloksellisuutta ja lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä. Oppilaanohjauksen avulla mainitaan myös olevan mahdollista edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Yläkoulun oppilaanohjauksen tavoitteiksi mainitaan mm. itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, opiskelutaitojen ja opiskelustrategioiden kehittäminen, Suomen koulutusjärjestelmän tunteminen ja eri ammattialoihin ja työelämään tutustuminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 258–260.)

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa kuvataan tarkemmin oppilaanohjauksen jakaantuminen luokkamuotoisen ohjaukseen, henkilökohtaisen ohjaukseen, pienryhmäohjaukseen sekä työelämään tutustumiseen. Koulun opetussuunnitelmassa kuvataan, millaisista teemoista ja kokonaisuuksista oppilaanohjaus rakentuu, miten tehdään yhteistyötä muiden oppiaineiden kanssa sekä millä menetelmillä tavoitteisiin pyritään. Lisäksi koulun opetussuunnitelmassa kuvataan, miten yhteistyötä tehdään ala- ja yläkoulun, jatkokoulutuksen sekä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. (www2.)

Perusopetuksen tuntijaossa oppilaanohjauksen vuosiviikkotuntien vähimmäismäärä on kaksi (www3). Jokaisen koulun on siis tarjottava oppilaanohjausta yläkoulun aikana

vähintään kaksi vuosiviikkotuntia. Tunnit voidaan sijoittaa lukujärjestykseen eri tavoin. Oppilaanohjausta voi olla lukujärjestyksessä esimerkiksi yksi tunti viikossa koko seitsemännen ja yhdeksännen luokan ajan, jolloin kahdeksannella luokalla ei ole lainkaan oppilaanohjauksen tunteja. Vaihtoehtoisesti tunnit voidaan sijoittaa esimerkiksi seitsemännen luokan syyslukukaudelle, kahdeksannen luokan kevätlukukaudelle ja koko yhdeksännelle lukuvuodelle. Jaksojärjestelmässä olevissa kouluissa oppilaanohjauksen tunnit voidaan sijoittaa myös kahteen jaksoon, esimerkiksi yhteen jaksoon seitsemännellä luokalla ja yhteen jaksoon yhdeksännellä luokalla.

2.2 Oppikirjan piirteitä

Oppikirjalla tarkoitetaan yleensä teosta, joka on laadittu varta vasten opetustarkoitukseen. Yksinomaan opetusta varten tehty teos on kuitenkin suhteellisen nuori tulokas kirjojen historiassa. Opetuksessa on käytetty ja käytetään osin edelleen myös teoksia, joita ei ole luotu nimenomaan koulutustarkoitukseen. (Lappalainen 1992, 11.)

Nykyään oppikirjoista puhuttaessa tarkoitetaan usein koulukirjoja, koska ne ovat oppikirjojen tavallisin ja tutuin laji. Oppikirjoja laaditaan kuitenkin useisiin erilaisiin tarkoituksiin ja siksi ei olekaan olemassa mitään yhtä prototyyppiä, jonka alaan kaikki oppikirjat voisi jotenkin ongelmattomasti sisällyttää. (Häkkinen 2002, 11–13.) Erilaisuudesta ja moninaisuudesta huolimatta oppikirjoille ovat ominaisia tietyt konventiot. Näistä konventioista keskeisimpänä voidaan pitää niiden *opetustavoitetta*, ts. tavoitetta opettaa lukijalleen asiasisältöjä. (Karvonen 1995, 21.) Toisaalta esimerkiksi oppilaanohjauksen oppikirjoissa ei oppiaineen luonteesta johtuen ehkä korostu samalla tavalla asiasisältöjen opetus kuin muiden oppiaineiden oppikirjoissa. Joka tapauksessa opetustavoitteesta seuraa, että oppikirjojen teksti paloitellaan ja rajataan jo kirjoitusvaiheessa tarkoituksenmukaisena pidettyihin osiin oppijan iän, tason ja opetettavan aiheen mukaan. Näiden lisäksi sisällön valinnassa kiinnitetään huomiota siihen, että sisällöt vastaavat valtakunnallisten opetussuunnitelmien opetukselle asettamia tavoitteita. Näitä näkökohtia silmällä pitäen oppikirja määritelläänkin usein ”varta vasten opetus- ja oppimistarkoituksiin laadituksi teokseksi, joka käsittelee jotakin tiettyä opinalaa”. (Häkkinen 2002, 11.)

Kun oppikirjaa käsitellään omana kirjatyypinään, voidaan puhua oppikirjagenrestä. Tämä kirjatyyppe pitää ideaalina neutraaliutta ja objektiivisuutta. Faktat todetaan neutraalista eikä kirjoittajan ääni kuulu tekstissä. Oppikirjaa ei kuitenkaan missään nimessä voi pitää neutraalina, vaan se on yksi koulussa vallitsevan pedagogisen ajattelun materialisoituma. Se kertoo lukijalleen, mitä pidetään tärkeänä oppia. Oppikirjat opettavat myös oppimaan, sillä tekstit, kuvat ja tehtävät antavat oppilaalle vihjeitä siitä, miten asiat oletetaan opittavan. Oppikirja onkin aina kiinni oman aikansa vallitsevassa oppimisen ja opettamisen traditiossa. Pahimmassa tapauksessa oppikirja laahaa muuttuvien käsitysten jäljessä ja on pikemminkin kiinni jo ohitetussa traditiossa. (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436–437.)

Oppikirjojen tekstit eivät esitä objektiivista kuvausta todellisuudesta (vaikka ne ehkä siihen pyrkivätkin), vaan ne välittävät aina kirjoittajien tulkinnoillaan konstruoiman, yhteisön näkemistävän sisältävän mallin jäsentää todellisuutta. Tätä kautta oppikirjojen tieteelliseen tekstiin niveltyy aina myös nk. arkitietoa, joka välittää lukijalle odotuksenmukaisina pidettyjä arvoja, asenteita, ideologioita, tulkinta- ja toimintatapoja. (Karvonen 1995, 21–23). Oppikirjoissa ilmenevät ja itsestään selviltä tuntuvat käsitykset siitä, miten asiat ovat sekä niihin kytkeytyvät ideologiat jäävät usein piiloon, koska oppikirjoja pidetään, etenkin oppilaiden keskuudessa, objektiivisina malleina todellisuudesta (Selander 1991, 58).

Oppikirjoilla on siis yhteisiä, konventionaalisia piirteitä, ja oppikirjatekstin erottaa yleensä helposti muusta tekstistä. Jokainen meistä on ollut omana kouluaikanaan tekemisissä oppikirjojen kanssa. Osalle meistä ne jäävät jopa ainoiksi elämän aikana luetuiksi kirjoiksi. (Wikman 2004, 13.) Tietty teksti tunnustetaan oppikirjatekstiksi, koska olemme kasvaneet oppikirjojen välityksellä tietynlaiseen itsestäänselvyteen siitä, millaisia oppikirjat ovat. Oppikirjatekstit, kuten muutkin tekstit, institutionalisoituvat tietynlaisiksi siinä mielessä, että ne mukautuvat ylimuistosiin odotuksiin ja konventioihin. (Karvonen 1995, 16.)

Tyypillisesti oppikirjaa lähestytään selvärajaisena esineenä, jolla on rajallinen laajuus ja tyypillinen, tunnistettava ulkoasu (Karvonen 1995, 11). Oppikirja on kuitenkin tiedonkasvun ja tekniikan kehittymisen myötä laajentunut oppimateriaali-käsitteeksi,

jolloin siihen liittyy erilaisten kirjojen ja vihkojen lisäksi myös opettajanoppaita ja erilaisia oheismateriaaleja, kuten tietokoneohjelmia ja verkkoympäristöjä (Sarmavuori 2000, 5). Oppikirja on siis monimuotoinen ja oppikirjoja on monenlaisia. Yhteistä niille on se, että ne ovat kirjoitettu kieltä, ja niiden tyypillisimpiä ominaisuuksia ovat lineaarinen eteneminen ja riippumattomuus ajasta ja paikasta (Karvonen 1995, 11). Tosin nykyään esimerkiksi erilaiset verkko-oppimisympäristöt saattavat rikkoa lineaarisen etenemisen linjaa.

Oppikirjoille yhteistä on myös se, että useimmat niistä ovat tekijäryhmien tekemiä. Tekijäryhmän ohella kirjan tekoon osallistuu kustantamoissa teksti- ja kuvatoimittaja, ja kirjojen käyttöönottoa edeltää usein testaus, laatuarviointi ja kokeilu muutamassa koulussa. (Karvonen 1996, 12.) Kirjan kirjoittamisprosessia voidaankin kutsua kollektiiviseksi hankkeeksi, johon osallistuvat joutuvat tekemään lukuisia kompromisseja tarkoituksenmukaisen sisällön aikaansaamiseksi (Häkkinen 2002, 85). On huomiolle pantavaa, että vuoden 1991 jälkeen oppikirjoja ei ole enää tarkastettu minkään virallisen tahon toimesta, jolloin lopullinen laadun arviointi on jäänyt hyvin pitkälti yksittäisen opettajan harteille. Sen sijaan vuoteen 1991 kouluhallitus valvoi oppikirjoja ja antoi niille hyväksynnän. Oppikirjojen tuli olla opetussuunnitelman mukaisia. Opetushallituksen rakennemuutos poisti valvonnan, joka oli nähtykin turhan byrokraattisena ja oppikirjoja kahlehtivana käytäntönä. Oppikirjat laaditaan kuitenkin edelleen valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisiksi. (Sarmavuori 2000, 5.)

Oppikirjat ovat muiden tekstien tavoin yhteydessä muihin teksteihin. Niiden tekovaiheessa sisällön syntyyn vaikuttavat tekijöiden lisäksi muut tekstit. Jokaista tekstiä voidaankin Roland Barthesin (1993, 115) mukaan pitää dialogina, joka esimerkiksi vastaa johonkin aiempaan tekstiin, tulkitsee tekstiä uudelleen tai reagoi johonkin tekstiin, vaikka kirjoittamattomaan tai jopa lausumattomaan. Barthesia mukaillen tekstin, myös oppikirjan, tärkeimmäksi piirteeksi nouseekin se, mihin teksteihin se on suhteessa ja millainen tuo suhde on. Oppikirja on laadittu keskusteluun, jonka osapuolia ovat esimerkiksi oppilaan aiemmat tiedot, opetussuunnitelma ja alan tieteelliset tekstit (Karvonen 1995, 24).

Oppikirjoja voi pitää eräänlaisena ikkunana omaan aikaansa. Oppikirjoissa esitetään sellaisia asioita, joita tietynä aikana pidetään niin keskeisinä, että ne pyritään siirtämään seuraavalle sukupolvelle. Antti Lappalaisen (1992, 12) mukaan oppikirjat ovat helppoja kohteita historian tutkimukselle niiden suuren lukumäärän ja suunnitelmallisen käytön vuoksi. Oppikirjat ovat mielestäni hyviä tutkimuskohteita myös nykyhetken kannalta. Niissä avautuu nimenomaan niiden dialogisuuden myötä näkymiä yhteiskunnassa vallitsevaan puheeseen ja kamppailuun mm. ideologioista, arvoista ja vallasta.

2.3 Oppikirjojen tutkimus

Egil Borre Johnsen (2001) on kartoittanut teoksessaan *Textbooks in the kaleidoscope* Ranskassa, Saksassa, Pohjoismaissa, Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa tehtyä oppikirjatutkimusta. Hän jakaa tehdyn oppikirjatutkimuksen kolmeen ryhmään sen mukaan selvitetäänkö näissä tutkimuksissa a) oppikirjojen ideologiaa, b) oppikirjojen käyttöä vai c) oppikirjojen elinkaarta. Oppikirjojen ideologian tutkimus jakautuu Johnsenin kirjassa edelleen sen mukaan, selvitetäänkö tutkimuksissa oppikirjojen sisältöä, sisällön valintaa vai oppikirjojen sisältämiä asenteita. (Johnsen 2001.)

Jaakko Väisänen taas erottaa suomalaisessa oppikirjatutkimuksen perinteessä on kolme erilaista juonetta. Ensimmäinen tutkii oppikirjoja luettavuuden ja ymmärrettävyyden näkökulmasta. Toinen tutkimusperinne on selvittänyt oppimisstrategioiden ja metakognition yhteyttä oppimiseen. Kolmanneksi oppikirjoja on tutkittu asiasisällön näkökulmasta. (Väisänen 2005, 2.) Näille tutkimusperinteille on yhteistä se, että kaikkien niiden keskiössä on ollut oppikirjojen teksti. Lisäksi näissä tutkimusperinteissä tekstejä tarkastellaan näkökulmasta, jonka mukaan tekstin ensisijainen tehtävä on kertoa tietoa. Tekstin lukeminen, ymmärtäminen ja kirjoittaminen on nähty yksilön toimintana. Tällöin tekstin muodon on katsottu riippuvan täysin yksilön valinnoista ja kyvystä hahmottaa ja kuvata sisältöä. Tekstin ymmärtäminen puolestaan riippuu tämän tarkastelutavan mukaan pelkästään yksilön kognitiosta, ei esimerkiksi hänen sosiaalistumisestaan tai kokemuseräisestä tiedostaan. (Karvonen 1995, 33–34).

Suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa kolmea Jaakko Väisäsen luettelemaa tutkimusperinnettä on seurannut neljäs tutkimusperinne, joka keskittyy oppikirjojen ideologian ja diskursiivisen rakentumisen tutkimukseen. Väisänen (2005) on tutkinut väitöskirjassaan *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla?* historian oppikirjoja kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Väitöskirja käsittelee oppikirjojen tekstejä ensinnäkin semioottisesta näkökulmasta ns. visuaalisina teksteinä eli kuvina, graafisina esityksinä ja metaforina. Toiseksi oppikirjojen tarkastelu kytkeytyy diskurssianalyysin keinoin osaksi yhteiskunnallisia ja sosiaalisia vuorovaikutussuhteita. Väisänen tutkii väitöskirjassaan mm., mitä pedagogisia käytänteitä oppikirjat tukevat ja mikä on niiden tuottama näkemys historiasta. Lisäksi hän tutkii, millaisia dialektisia vuorovaikutussuhteita historian oppikirjoilla on oman aikansa käytänteisiin.

Oppikirjoja on tarkasteltu myös Suomessa ideologian näkökulmasta jo ennen Väisäsen väitöskirjaa. Pirjo Karvonen (1995) on tarkastellut väitöskirjassaan *Oppikirjateksti toimintana* oppikirjojen ideologisia kytköksiä ja sitä, miten eri ideologiat ilmentyvät ja toteutuvat oppikirjojen teksteissä ja niissä käytetyssä kielessä. Ideologioilla Karvonen tarkoittaa arkiajattelua ja todellisuuden diskursiivista rakentumista kielen välityksellä, ei niinkään valtaintresseihin liittyviä piirteitä tai poliittisia ideologioita. Karvonen lähestyy aineistoaan systemis-funktionaalisen kieliteorian kautta (SF-teorian) ja tämän teorian sisällä kriittisen tekstianalyysin mukaisesti. Kriittisen tekstianalyysin yhtenä keskeisenä ideana on se, että teksti on aina valinnan ja luokittelun tulosta, joita taas säätelevät yhteisön asenteet, arvot ja ideologiat. (Karvonen 1995, 39–41.)

Suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa työni sijoittuu oppikirjojen sisältöjen tutkimukseen. Tarkemmin sanoen työni sijoittuu oppikirjojen ideologioiden ja diskursiivisten piirteiden ja käytäntöjen tutkimukseen. Sen sijaan oppilaanohjauksen tai opinto-ohjauksen oppikirjojen tutkimusta ei Suomessa ole juurikaan harjoitettu, vaikka opinto- ja oppilaanohjaus on muutoin ollut viime vuosikymmeninä melko aktiivisen tutkimuksen kohteena.

3 DISKURSSITEOREETTINEN NÄKÖKULMA

3.1 Taustalla sosiaalinen konstruktionismi

Diskurssianalyysin taustafilosofiana on sosiaalinen konstruktionismi (Jokinen 1999, 39). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan emme voi kohdata tutkimaamme todellisuutta ”puhtaana”, vaan aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä (Burr 1995, 1–8). Tieto ja tietäminen eivät synny fyysisen maailman pohjalta, vaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Sosiaalinen konstruktionismi asettaakin kyseenalaiseksi havaintomme maailmasta ja itsestämme sekä itsestään selvyyksinä pidetyt luokitukset ja käsitykset. Ne ovat syntyneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eivätkä kerro todellisuudesta sinänsä. Käytetyt käsitteet saavat merkityksensä aina tietyssä ajassa ja paikassa, ja toisessa ajassa ja paikassa merkitys muuttuu. Ihmisen tapa ymmärtää ja käsitteellistää maailmaa on siis aina historiallisesti ja kulttuurisesti rajattu. (Burr 2003, 2–5.)

Äärimuodossaan sosiaalisella konstruktionismilla tarkoitetaan käsitystä, jonka mukaan kaikki objektit ovat jollain lailla sosiaalisesti rakentuneita. Käsityksen takana on oppi, jonka mukaan mikään ei ole todellista ennen kuin siitä puhutaan tai kirjoitetaan. Kokemustemme, tulkintojemme ja luokitustemme lisäksi siis itse materiaallinen todellisuus tulisi olevaiseksi vasta sosiaalisen rakentumisen myötä. Tätä näkemystä kutsutaan universaaliksi sosiaaliseksi konstruktionismiksi, ja sen kannattajiksi lukeutuvia on hyvin vähän. (Hacking 2009, 43–44.) Sen sijaan sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta materiaallinen maailma on olemassa, ja se toimii pohjana puhetapojen muotoutumiselle, mutta puhetapojen kautta määrittyvät ne rajat, joiden sisällä ilmiö voidaan ymmärtää (Burr 2003, 95–103).

Sosiaalisessa konstruktionismissa on keskeistä ajatus tiedosta ja käsityksistä yhteisön omaisuutena. Tieto ei siis ole sisäistä ja mentaalista, vaan se kumpuaa sosiaalisesta yhteisöstä. Yhteisön jäsenillä on samankaltaiset arvot, uskomukset ja toimintatavat, jotka edesauttavat esimerkiksi yhteisten puhetapojen ja normien syntymistä. Niiden tuntemus on osa yhteisön jäsenten sosiaalista tietoisuutta, ja niihin sosiaalistutaan osallistumalla yhteisön viestintätilanteisiin. (Luukka 2000, 151.) Sosiaalinen

konstruktionismi tarkastelee siis todellisuutta tai siitä tehtyjä tulkintoja ja muodostettuja käsityksiä sosiaalisesti rakentuneina. Tämän näkemyksen ensisijaisena tarkoituksena on ollut tietoisuuden lisääminen (Hacking 2009, 20).

Sosiaalisen konstruktionismin taustaoletusten mukaan kieltä ei ole olemassa ilman sen käyttöä tietyssä kontekstissa. Kieli ja sen käyttöyhteys liittyvät tiiviisti yhteen. Tarkoituksena on siis selvittää, miten kieli luo ja rakentaa kontekstin eikä niinkään esimerkiksi, miten konteksti vaikuttaa kieleen. Merkitysten etsiminen alkaa kontekstin tulkinnalla. (Luukka 2000, 153.)

Mitä sitten ovat ne asiat, joita voidaan tarkastella kielen avulla sosiaalisesti konstruoiduiksi? Mitä osia todellisuudesta voimme pitää sosiaalisesti rakentuneina? Ian Hackingin mukaan on kolmenlaisia toisistaan selvästi erotettavissa olevia asioita, joita sanotaan sosiaalisesti rakentuneiksi. Hän luokittelee kyseiset asiat objekteiksi, ideoiksi ja kohotussanoiksi. 1) *Objekteihin* kuuluvat ihmiset, tilat, vointi (terveys), käytännöt, toiminnat, käytös, luokat (keskiluokka jne.), kokemukset, suhteet (esim. sukupuolten väliset), materiaaliset objektit, aineet (esim. rikki, dolomiitti), mahdottomat havaita (esim. geenit) ja alkeishiukkaset. 2) *Ideoilla* Hacking tarkoittaa käsityksiä, käsitteitä, uskomuksia, asenteita ja teorioita. Lisäksi tähän ryhmään kuuluvat erilaiset ryhmittelyt, luokittelutavat ja luokat. 3) *Kohotussanoja* ovat tosiasiat, totuus, todellisuus ja tieto. Ne ovat sanoja, joita käytetään usein jonkin maailmaa koskevan asian sanomiseen tai sen sanomiseen, mitä ajattelemme maailmasta. Kohotussanoja käytetään usein aivan kuin niiden merkitykset olisivat vakaita ja läpinäkyviä, vaikka niiden merkitykset ovat eri aikoina olleet hyvin erilaisia. (Hacking 2009, 40–43.)

3.2 Diskurssi

Sanan *diskurssi* juuret ovat latinan sanassa ”discursus”, joka tarkoittaa ympäri juoksemista. Siihen taas pohjautuu ranskan kielen sana ”discours”, joka merkitsee puhetta, esitelmää, juttelua tai jaarittelua. Diskurssi onkin siten kahtalainen termi. Se määrittyy sekä merkityksiä tuottavaksi vuorovaikutukselliseksi prosessiksi että tämän prosessin lopputulokseksi. Diskurssin käsite sisältää ajatuksen siitä, että kielen merkitykset tuotetaan diskursseissa, jotka ovat sosiaalisia, historiallisia ja

institutionaalisia. Tämän näkemyksen mukaan kieli ei heijasta todellisuuden myötäsyntyisiä merkityksiä, vaan merkitykset tuotetaan kielessä. (Lehtonen 1998, 67–69.)

Diskurssin käsitteelle on annettu useita eri määritelmiä, joissa kussakin korostetaan hieman eri asioita. Diskurssin määritelmistä voidaan erottaa kaksi perusmerkitystä, joista toinen näkee diskurssin sosiaalisena toimintana ja vuorovaikutuksena eli ihmisten kanssakäymisenä todellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toisessa merkityksessä diskurssi tarkoittaa todellisuuden sosiaalista konstruktiota, tiedon muotoa. (Fairclough 1997, 31.) Nämä kaksi merkitystä eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia ja niitä on myös mahdollista yhdistää, kuten Stuart Hall on tehnyt määritellessään diskurssin käsitettä:

Diskurssi on ryhmä lausumia, jotka tarjoavat kielen sitä varten, että voitaisiin puhua tietynlaisesta jotakin aihetta koskevasta tiedosta – toisin sanoen representoida tätä tietoa. Kun jostakin aiheesta esitetään lausumia jonkin tietyn diskurssin sisällä, diskurssi mahdollistaa aiheen näkemisen jollakin tietyllä tavalla. Se myös rajoittaa muita tapoja, joilla aihe voitaisiin esittää. (Hall 1999, 98.)

Itse pidän diskurssin määritelmässä Hallin tavoin keskeisenä sen yhtä aikaa mahdollisuuksia avaavia ja toisaalta poissulkevia puolia. Jokin tietty diskurssi tarjoaa meille tietynlaisen tavan tarkastella ja merkityksellistää maailmaa. Toisaalta kielessä tuottamamme merkitykset ovat aina rajallisia, juuri siitä syystä, että niitä säätelee ja vakiinnuttaa tietynä aikana tietyssä paikassa vallitseva sosiaalisten suhteiden verkosto, joka representoituu eri diskurssien välityksellä (Lehtonen 1998, 70).

Diskurssit siis tekevät toisista asioista puhumisen mahdolliseksi ja samalla sulkevat pois muita mahdollisia puhetapoja. Käyttämällä diskurssia käyttää myös valtaa, joka kieltää ja tuottaa asioita ja määrittää tiedon. Valta onkin diskurssien muodossa läsnä kaikkialla yhteiskunnassa. (Foucault 1969, 160.) Diskursseihin ja valtaan liittyy olennaisesti kielen käytön seurauksia tuottava luonne. Kielen käytöllä voi olla laajojakin ideologisia seurauksia, jotka liittyvät diskurssien ja vallan yhteen kietoutumiseen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 41–43.) Valta liittyy siihen, että tietyt diskurssit ja todellisuutta koskevat merkitykset saavuttavat hegemonisen aseman suhteessa toisiin. Näitä hegemonisia suhteita voisi kuvata joukoksi yleisesti hyväksytyjä,

kyseenalaistamattomia käsityksiä, jotka vievät elintilaa muilta merkityksiltä ja diskursseilta ja jotka itsestäänselvytyksessään tukevat vallitsevia valtasuhteita. (Jokinen & Juhila 2008, 76–77; Lehtonen 1998, 24.)

Diskurssit eivät kuitenkaan ole kiinteitä, yhdenmukaisia tai muuttumattomia. Ne eivät muokkaa sosiaalista todellisuutta yksin, vaan muodostuvat aina suhteessa toisiin diskursseihin. Ne myös määrittyvät suhteessa diskurssin ”ulkopuolisiin” suhteisiin ja voimiin, kuten instituutioihin, sosiaalisiin prosesseihin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. (Foucault 1969, 63–65; Lehtonen 1998, 70–71) On siis olemassa keskenään kilpailevia diskursseja, jotka muokkautuvat ja muovautuvat suhteessa toisiinsa (Foucault 1969). Tätä suhdetta kutsutaan *interdiskursiivisuudeksi*. Interdiskursiiviset suhteet ovat hierarkkisia, jolloin toiset diskurssit ovat vallitsemampia kuin toiset, joiden on käytävä kovaa kamppailua tullakseen ylipäätään tunnustetuiksi mahdollisiksi puhetavoiksi. (Lehtonen 1998, 71.)

3.3 Teksti, konteksti, representaatio ja merkitys

Diskurssin käsitettä tarkasteltaessa on väistämättä pohdittava myös muutamia muita siihen läheisesti liittyviä käsitteitä. Tällaisia ovat ennen kaikkea teksti, (sosiokulttuurinen) konteksti, representaatio ja merkitys. Seuraavassa avaan edellä mainittuja käsitteitä ja pohdin niiden suhdetta diskurssin käsitteeseen.

Tekstit ovat sekä fyysisistä että semioottista materiaalia. Fyysiseltä kannalta tekstit ovat kommunikatiivisia artefakteja eli ihmisten tuottamia kanssakäymisen välineitä. Ennen kaikkea tekstit ovat fyysisesti olemassa ollakseen ”semioottisia olioita”. Tässä yhteydessä erityisen huomionarvoista on se, että tekstit eivät ole semioottisina olioina ”luonnollisia” vaan tuottamalla tuotettuja. Tekstit eivät myöskään jäljittele todellisuutta, vaan tuottavat sen tekstuaalisesti. Tekstien semioottisuus tarkoittaa sitä, että ne sisältävät symboleita ja merkkejä, joilla on semioottinen merkityssisältö. Ne siis viittaavat johonkin itsensä ulkopuolella olevaan. Tekstit voivat olla kirjoituksen lisäksi puhetta, kuvia, musiikkia tai mitä tahansa järjestettyjä ja suhteellisen kiinteitä symbolisia yhdistelmiä. (Lehtonen 1998, 106–108.)

Mikä suhde teksteillä sitten on diskursseihin? Tekstin ja diskurssin yhteys on monisäikeinen. Tekstin voi katsoa sisältävän diskurssit. Tällöin diskurssit ovat osa tekstin merkityksiä. Tekstin voi katsoa esitystavoiltaan viittaavan diskursseihin tai toisaalta voidaan ajatella tekstin käynnistävän erilaisia diskursseja. (Hiidenmaa 2000, 166–167.) Diskurssien voidaan katsoa toimivan eräänlaisina kulttuurisina resurssijoukkoina, joiden rajoissa tekstin lukijat tuottavat teksteistä merkityksiä. Diskurssit asettavat teksteissä rajoja sekä sille, mitä voidaan sanoa että sille, kuinka sanottu voidaan ymmärtää. (Lehtonen 1998, 165.)

Diskurssien voi myös katsoa muodostavan tekstien *kontekstin* (Hiidenmaa 2000, 166). Ainakin diskurssit ovat tulkintakehikkoina keskeisimpiä kontekstuaalisia tekijöitä merkitysten muodostumisessa (Lehtonen 1998, 165). Mitä konteksti sitten tarkoittaa? Sananmukaisen merkityksensä mukaisesti ”kon-tekstit” ovat tekstien kanssatekstejä. Konteksti on jotain, joka ympäröi ja lävistää tekstiä ajassa ja paikassa, liittää tekstin toisiin teksteihin ja muihin inhimillisiin käytäntöihin. (Lehtonen 1998, 158–160.) Tekstit ovat aina jonkin kontekstin tuottamia ja ne saavat merkityksensä jossain tietyssä kontekstissa, mutta samalla tekstit myös itse muovaavat ja järjestävät uudelleen kontekstejaan (Su 1994, 77).

Kontekstin yhteydessä voidaan puhua myös *sosiokulttuurisesta kontekstista*. Tällöin tarkastelun kohteeksi nousee tekstien ja diskurssien yhteydet ympäröivään maailmaan eli tekstien tuottamisen sosiokulttuuriseen kontekstiin (Turunen 2008, 69). Tekstiä voidaan tarkastella jakamalla se mikro- ja makrotasoon. Mikrotason muodostaa teksti itsessään, ja tekstin tuottamisen ja lukemisen konteksti muodostaa makrotason, jossa tekstiä on mahdollista ymmärtää. Mikrotasoa eli tekstiä ei voida tulkita ottamatta huomioon sen makrotasoa eli sosiokulttuurista kontekstia. (Fairclough 1995, 87–88.)

Tekstin, kontekstin ja diskurssin käsitteiden yhteenliittymistä voidaan osaltaan valaista myös *representaation* käsitteen avulla. Diskursseilla on kyky kuvata, nimetä ja hierarkisoida maailmaa sekä nostaa esiin ja jättää sivuun maailman ilmiöitä ja ihmisiä. Kun tämä kyky yhdistetään historiallisesti ja yhteiskunnallisesti paikannettuun kielenkäyttötilanteeseen ja toimijoihin, syntyy leikkauspiste, joka voidaan nimetä representaatioksi. Representaatio on merkityksen tuottamista kielen tai muiden

merkitysjärjestelmien avulla. Se viittaa kielen representaationaaliseen luonteeseen eli siihen, että kielen avulla voidaan ilmaista, esittää ja kuvata tapahtumia, kokemuksia, näkemyksiä, ajatuksia ja tunteita. Representaatio on myös kontekstisidonnainen ja saa merkityksensä suhteessa aiempiin representaatioihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 56–57.)

Kaikkia edellä mainittuja käsitteitä yhdistää termi *merkitys*. Merkitykset ovat luonteeltaan kulttuurisia. Kulttuurit sisältävät merkityskarttoja, jotka tekevät maailmasta ymmärrettävän niiden jäsenille. Kasvaminen yhteisön jäseneksi on ennen kaikkea sen kulttuurin merkityskarttojen sisäistämistä. Tuottaessamme merkityksiä asioille olemme myös riippuvaisia oman kulttuurimme merkitysjärjestelmistä. (Lehtonen 1998, 17–18.)

Merkitykset ovat luonteeltaan intersubjektiivisia eli subjektien välisiä. Ne siis edellyttävät useamman kuin yhden subjektin tietoisuutta. Merkitysten intersubjektiivisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ne olisivat kaikille ihmisille samoja aina ja joka paikassa. Päinvastoin eri kulttuureissa annetaan samoille asioille erilaisia merkityksiä. (Förnäs 1995, 134–138.) Merkityksetkään eivät diskurssien tavoin kuitenkaan ole kiinteitä ja muuttumattomia, mutta vaan niitä leimaa muiden inhimillisten tekojen tavoin tilapäisyys, epävakaisuus ja alttius muutoksille (Lehtonen 1998, 20).

Asioiden ja ilmiöiden merkityksellistämisen tavat ovat pitkien historiallisten prosessien tulosta, joissa ihmisten välisellä vuorovaikutuksella on keskeinen rooli.

Merkityksellistämisessä on aina käynnissä kaksi vastakkaista tendenssiä. Yhtäältä käynnissä on merkitysten vakiinnuttamisen prosessi, joka auttaa meitä selviytymään ja suunnistamaan arkipäivän maailmassa. Toisena tendenssinä on sen sijaan merkitysten rajojen hämäryys, merkitysten moninaisuus sekä merkitysten muuntuminen ja uusien merkityksellistämisen tapojen esiin nouseminen. (Jokinen 1999, 39.)

3.4 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin keskeinen perusajatus on, että kielenkäyttö on aina paitsi kielellistä myös sosiaalista toimintaa. Diskurssintutkija tarkastelee kieltä saadakseen enemmän

tietoa yhteiskunnasta ja kulttuurista eikä pelkästään kielestä. Kieli kannattelee perinteitä ja historiaa ja tapamme olla maailmassa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13–14.) Foucault toteaa, että diskursseissa kieli on enemmän kuin merkkien käyttämistä asioiden tarkoittamiseen ja juuri tämä ”enemmän” on diskurssianalyysissä saatavissa näkyviin (Foucault 1969, 68–69).

Sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavissa metodeissa, kuten diskurssianalyysissä, ei yleensä kiinnitetä niinkään huomiota yleisiin ja universaaleihin merkityksenantoihin ja käsitelmäritelmiin, vaan keskitytään yksittäisiin ja paikallisiin käsitteellistämiskäytänteisiin (Neimeyr ja Levitt 2004, 2651). Analyysin tehtävänä on tarkastella diskurssin muotoutumiseen vaikuttavia sosiaalisia ja diskursiivisia käytänteitä. Nämä käytänteet syntyvät osana instituutioiden ja yhteisöjen sosiaalisia rakenteita. (Luukka 2000, 152.)

Kielen käyttö ja käytön aikana tapahtuva todellisuuden konstruoiminen, rakentaminen ja tulkinta ovat tarkastelun kohteina diskurssianalyysisessä tutkimuksessa. Tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita siitä, vastaako kielen käyttö todellisuutta, vaan siitä millainen todellisuus kielenkäyttötilanteissa rakentuu. (Wetherell 2001, 16.) Tutkimuskohteena ovat teksteissä ilmenevät diskurssit, joista todellisuuden konstruktoita etsitään (Wetherell & Potter 1988, 168–171).

Diskurssianalyysin piirissä kutsutaan tarkastelun kohteeksi otettuja kuvauksia (aineistoa, esim. tekstipätkiä) usein *selonteoksi* (engl. account). Tällä ilmauksella halutaan tehdä selvä ero lähestymistapaan, joka tarkastelee aineistoa kuvauksena siitä, millainen todellisuus on. Selonteot ovat riippuvaisia sosiaalisesta maailmasta. Ne pohjautuvat kulttuuristen toimijoiden yhteisesti jakamiin ymmärtämisen tapoihin ja merkityksiin. (Suoninen 1999, 20.) Kielenkäytöllä (tai selonteolla) ei siis diskurssianalyysin näkökulmasta niinkään kuvata maailmaa, vaan uusinnetaan ja rakennetaan sitä. Kielenkäyttö voidaan nähdä sosiaalisena areenana, jossa ilmenee kaksi perustavanlaatuaista sosiaalista prosessia: maailman hahmottaminen ja vuorovaikutus. Jokainen tekstinpötkä tai kielenkäyttötilanne omalta osaltaan osallistuu ympäröivän maailman ja sen rakenteiden rakentamiseen. (Pietikäinen 2000, 198.)

Diskurssianalyysiin sisältyy ajatus siitä, että kielellä tehdään jotakin ja sen käytöllä on seurauksia. Kielellä siis vaikutetaan todellisuuden rakentumiseen ja saadaan aikaan asioita. (Taylor 2001, 7.) Voidaankin puhua diskursiivisen toiminnan seurauksista eli *funktioista*. Funktioilla voidaan tarkoittaa esim. diskurssien ideologisia seurauksia, jotka näkyvät yhteisössä jaettuina uskomusjärjestelminä ja uskomusten johdonmukaisuutena ja yhteneväisyytenä. Ideologiset funktiot myös määrittävät yhteisössä vallitsevia arvoja. (van Dijk 2006, 116.) Diskurssien funktioissa ihmisiä myös asemoidaan ja heille tuotetaan erilaisia *subjektipositioita*. Subjektipositioilla tarkoitetaan identiteettejä, joita yksilöille rakentuu diskursseissa ja jotka tuottavat erilaisia oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia. Tässä yhteydessä identiteetti ymmärretään toiminnallisena kategoriana ja merkityssysteemin osana. (ks. Jokinen & Juhila 1999, 68.)

Diskurssien seurauksiin ja funktioihin liittyy läheisesti valta ja valtasuhteet.

Diskurssianalyysin näkökulmasta esimerkiksi ideologia voidaan mieltää diskursiiviseksi prosessiksi, jossa kielenkäytön avulla esitetään tietty näkemys ilmiöistä ja tämä näkemys liitetään tiettyyn ihmisryhmään tai sosiaaliseen identiteettiin. Diskurssi voi siis osaltaan auttaa tuottamaan tai muuttamaan epäsymmetrisiä valtasuhteita ryhmien välille. Diskurssin valta konstruoida ympäröivää maailmaa yhdistää sen valtaan ja valtasuhteisiin, ja se, kuinka diskursiiviset käytänteet osallistuvat valtasuhteiden muodostumiseen ja muutoksiin, on osa laajempia ideologisia käytänteitä.

Diskurssianalyysin tavoitteena onkin tuoda esiin diskurssin mahdolliset sosiaaliset vaikutukset ja sen kietoutuneisuus laajempiin yhteiskunnallisiin käytänteisiin ja ilmiöihin. (Pietikäinen 2000, 202–203.)

3.5 Kuvien tutkimisen peruskäsitteitä

Diskurssianalyysissa aineistona voidaan käyttää muun muassa sanoja, lauseita, tekstejä ja kuvia. Monipuolisen soveltuvuutensa ansiosta diskurssianalyysi sopii mainiosti oppikirjojen tutkimiseen. Tyypillisesti oppikirjat eivät koostu pelkästään sanallisesta tekstistä, vaan ne saattavat sisältää myös erilaisia kuvia, kuvioita, taulukoita sekä tehtäviä ja harjoituksia. Aavaan seuraavassa muutamia sellaisia kuvien tutkimiseen liittyviä peruskäsitteitä, jotka sopivat työkaluiksi kuvien analysointiin osana diskurssianalyysia.

Termillä *teksti* voidaan viitata kaikkiin mahdollisiin merkityksen muodostumisen mahdollistaviin tuotteisiin. Tällöin se kattaa niin puhutut, kirjoitetut kuin visuaalisetkin tuotteet. Kuvistakin voidaan siis puhua tekstinä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkia mahdollisia tekstejä voitaisiin tutkia samoin metodein. Kuvat eroavat kirjoitetusta kielestä eräissä tärkeissä suhteissa. Ensinnäkin kuvien sanotaan olevan *indeksisiä* merkkejä. Tämä tarkoittaa sitä, että kuva on konkreettisesti suhteessa referenttiinsä. Klassisena esimerkkinä indeksisyydestä voidaan mainita savu tulen merkinä. Sen sijaan puhutun ja kirjoitetun kielen merkit, esimerkiksi koira, eivät ole välttämättä missään yhteydessä referenttiinsä, vaan puhutussa ja kirjoitetussa kielessä merkin ja referentin suhde on konventionaalinen eli sopimuksenvarainen. Toiseksi kuvien sanotaan olevan *ikonisia* merkkejä eli niiden sanotaan muistuttavan kohdettaan. Ikonen merkki edustaa referenttiään muistuttamalla sitä jollain tavalla tai omaamalla sen kanssa joitakin yhteisiä piirteitä. (Lehtonen 1998, 87.)

Kuvien indeksisyys ja ikonisuus eivät kuitenkaan ole aivan niin yksinkertaisia asioita kuin saattaisi ensi näkemältä vaikuttaa. Esimerkiksi fiktiivisillä kuvilla saattaa olla varsin konkreettinen suhde kohteeseensa, mutta ei lainkaan referenttiä reaalityodellisuudessa. Kuvien ikonisuuden taas monimutkaistaa esimerkiksi se seikka, että myös kohdettaan jäljittelevät kuvat voivat toimia erityisinä vertaiskuvina, jolloin niiden ikoninen suhde referenttiinsä ei riitä avaamaan kuvan varsinaista merkitystä. (Lehtonen 1998, 88.) Kuvakieltä voidaankin tulkita vain kulttuurisena elementtinä, jolloin kuvan merkityksen avaamiseksi täytyy tuntea myös sitä kulttuurikontekstia, johon kuva kuuluu (Tuomisto & Uusikylä 1995, 10).

Kuvatkin ovat siis omanlaistaan tekstiä. Ne nojaavat tiettyyn visuaaliseen kieleen, jolla on omat sääntönsä. Muiden tekstien tavoin kuvatkaan eivät ole mutkattomia esityksiä kohteistaan sellaisenaan. Visuaaliset merkit eivät perustu kokonaan samankaltaisuudelle, vaan niihinkin liittyy konventionaalisuutta. (Lehtonen 1998, 88.)

Kuvien merkitystä voidaan tarkastella myös *denotaatio-konnotaatio* -erottelun kautta. *Denotaatiivisella* merkityksellä tarkoitetaan kuvan ”kirjaimellista”, kaikkien ymmärtämää sisältöä. Asiayhteyden herättämät tai henkilökohtaiset sivumerkitykset ovat puolestaan *konnotaatioita*. Veijo Hietala avaa käsitteitä esimerkillä tyypillisestä

hämärästä satamanäkymästä. Kaikki katsojat kykenevät luettelemaan tutut elementit, kuten kadut, laiturit ja laivat. Tämä on kuvan denotatiivinen merkitys eli se, mitä kuva esittää. Kuvan konnotaatiot, kuten ahdistavuus, julmuus ja pessimismi, taas syntyvät öisestä valaistuksesta, kontrasteista, määristä kaduista jne. Lisäksi jokaisen katselijan mielessä näkymään voi liittyä henkilökohtaisia muistoja tai assosiaatioita, jolloin kuvan kokonaismerkitys saattaa muodostua hyvin subjektiiviseksi. Näemme siis denotaation tasolla saman kuvan, mutta konnotaatiot muokkaavat sitä katsoja- ja tilannekohtaisesti. (Hietala 1993, 32.)

Tässä työssä keskeisellä sijalla ovat juuri kuvien konnotatiiviset merkitykset. Tarkastelen sitä, millaisia konnotaatioita kuvista syntyy osana oppikirjoja ja niiden tekstejä ja tehtäviä. Tulkinnassani korostuu siis kuvien merkityksen muodostumisen tilannesidonnaisuus. Tulkintani ovat kuitenkin vain eräänlaisten konnotatiivisten mahdollisuuksien kartoittamista. Lopullinen konnotatiivinen merkitys muodostuu aina kuvan katselijassa sekä tilanteen että hänen henkilökohtaisen taustansa ohjaamana. Vaikka yritänkin tulkinnassani pitäytyä oppikirjakontekstissa, vaikuttaa oma taustani ja kokemukseni siihen, millaisia konnotaatioita kuvat minussa herättävät. Jollekin muulle kuvat saattavat herättää toisenlaisia mielikuvia ja sitä kautta niiden merkitys saattaa muodostua toisenlaiseksi. Yritän kuvien konnotaatioita tulkitessani kuitenkin ottaa tämän seikan huomioon ja perustella tulkintani osana oppikirjakontekstia ja pohjautuen kulttuurisesti jaettuun merkityspotentiaaliin pikemminkin omiin henkilökohtaisiin kokemuksiini.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Oma metodologinen sovellukseni

Diskurssianalyysi on kielen ja sosiaalisen toiminnan tutkimuksessa käytettävä metodologinen lähestymistapa, joka ei kuitenkaan vielä kerro, millä menetelmillä tutkimuskohteesta saadaan tietoa. Jokaisen tutkijan on siis itse rakennettava varsinainen metodinsa tutkimusprosessin kuluessa. (Turunen 2008, 61.) Kuvaan seuraavassa, millä

tavoin itse lähestyn ja käsittelen omaa aineistoani. Oma metodologinen sovellukseni on syntynyt tutkimuskirjallisuuden ja tutkimusaineiston vuoropuheluna.

Kutsun aineistoani eli oppilaanohjauksen oppikirjojen sisältöjä teksteiksi. Tekstin käsite kattaa tässä merkityksessä niin sanalliset tekstit, kuvat kuin tehtävätkin. Tässä yhteydessä onkin syytä muistuttaa, että tekstit (eli aineisto) eivät ole sama asia kuin diskurssit. Tekstit ovat analyysin raakamateriaalia, kun taas diskurssit ovat tutkijan tulkintatyön tuloksia. Diskurssien analysoinnissa ei siis ole kyse tekstien ominaisuuksien mekaanisesta kirjaamisesta, vaan perustellusta tulkinnasta, joka pohjautuu tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun. (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 28.) Tarkastelen kuvien, tehtävien ja tekstien muodostamaa kokonaisuutta merkitysten aineksina, johtolankoina ja todistusaineistona. Ne eivät siis ole ainoastaan materiaalista ainesta, vaan merkitysten kautta osa sosiaalista aluetta. Ne ilmentävät kielisysteemiä, ja niitä voidaan pitää ilmaistuina merkitysjärjestelminä, jotka ovat osa sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa toimintaa. (ks. Väisänen 2005, 12–13; Karvonen 1995, 17–19.)

Analyysissani kaiken lähtökohtana on se sosiokulttuurinen konteksti, johon aineistoni asettuu. Kieli ja kielenkäyttö ovat aina sidoksissa yhteisöön sekä aikaan ja paikkaan, jossa kieltä käytetään (Turunen 2008, 72). Oppilaanohjauksen oppikirjoja on siis analysoitava nimenomaan oppikirjoina, joita käytetään koulussa oppilaanohjauksen oppitunneilla osana opetusta. Oppikirjojen tekstit välittävät merkityksiä, jotka aktivoituvat tietyllä tavalla käyttöyhteydestä riippuen. Merkitysten tarkasteleminen on aina sidottu yhtäältä merkitysten tuottamisen paikallisiin prosesseihin ja toisaalta merkityksellistämisen tavat ovat aina enemmän tai vähemmän sidoksissa kunkin aikakauden diskursiiviseen ilmastoon, laajempiin kulttuurisiin merkityksiin, merkityksellistämisen tapoihin ja kielellisiin käytäntöihin (Jokinen & Juhila 1999, 56). Aineiston sosiokulttuurinen konteksti muodostuu siis eri tasoista aina koulusta koko yhteiskuntaan ja aikakauteen. Diskurssianalyysissa aineistoa on tarkasteltava jossain määrin kaikkien näiden tasojen läpi. Kiinnitänkin analyysissani huomiota itse tekstin lisäksi tavallaan myös sen ulkopuolelle. Oletukseni on, että tekstin ulkopuolella on ei-diskursiivisia maailmoja, joihin teksteissä konstruoidut merkitykset voidaan suhteuttaa (ks. Turunen 2008, 73).

Aineiston ja sen analyysin sosiokulttuuriseen kontekstiin kuuluu toisaalta myös se konteksti, jossa itse tutkin oppikirjoja. Tekemiini tulkintoihin vaikuttaa väistämättä oma asemani pro gradu -tutkielmaa tekevänä ohjaajaksi opiskelijana. Oma taustani ja omat kokemukseni vaikuttavat siihen, mitä asioita saan diskurssianalyysin avulla nostettua teksteistä esille. Tämä tulkinnan subjektiivisuus on hyvä myöntää ja ymmärtää, mutta analyysissa yritän siitä huolimatta päästä siitä eteenpäin seuraavalle tasolle kyseenalaistamalla ensimmäisenä mieleen tulevat merkitykset sekä perustelemalla tekemäni tulkinnat hyvin.

Pyrin aineiston analyysissa saamaan näkyviin sen välittämiä diskursseja. Diskursseilla tarkoitan teksteissä konstruoituvia käsityksiä tai merkityssysteemejä, jotka tarjoavat tietynlaisen tavan tarkastella ja merkityksellistää maailmaa. Pyrin löytämään diskurssit analysoimalla tekstien välittämiä merkityksiä ja itsestään selviltä tuntuvia käsityksiä. Luen tekstiä myös ikään kuin rivien välistä.

Etsin aineistosta ennen kaikkea hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja. Hegemoniset diskurssit tuotetaan tekstissä ikään kuin itsestäänselvyksinä ja kyseenalaistamattomina. Samalla ne rajaavat pois muita tulkintatapoja. Hegemonisten diskurssien analyysissa tutkitaan prosesseja, joissa itsestäänselvydet rakentuvat ja kiinnitetään huomiota siihen, miten valtasuhteet tuotetaan ja miten jotkin tiedot saavat totuuden aseman. Hegemonisoituminen voi tapahtua yksinkertaistamalla ja luonnollistamalla tai konseksukseen ja kulttuuriseen kontekstiin vetoamalla. (Jokinen & Juhila 2008, 76–96; Lehtonen 1998, 23–24.)

Kiinnitän siis analyysissani huomiota diskurssien välisiin valtasuhteisiin. Mitä useammin tai useammassa yhteydessä tietty merkitys toistuu, sitä hegemonisemmasta käsityksestä on kyse. Merkityksistä rakentuu vähitellen merkityssysteemejä, joiden kautta teksti on luettavissa. Tällöin voidaan puhua hegemonisoituneesta diskurssista. Diskurssin asema on vahva myös silloin, kun se esiintyy itsestään selvänä ja vaihtoehdottomana, vaikka se ei lukumääräisesti dominoisikaan aineistoa. (ks. Turunen 2008, 74.)

Diskurssianalyysissa keskeisiä ovat myös edellisessä luvussa kuvaamani diskursiivisen toiminnan seuraukset eli funktiot sekä toiminnan seurauksena määrittyvät asemat eli subjektipositiot (ks. esim. van Dijk 2006, 116). Pyrin siis tekemään näkyväksi myös diskurssien mahdollisia vaikutuksia ja seurauksia. Diskursseissa tuotetut funktiot vaikuttavat siihen, millaisiksi esimerkiksi oppilaanohjaus ja sen sisällöt (oppiminen, koulutus, työ jne.) käsitetään. Funktiot luovat myös erilaisia subjektipositioita esimerkiksi oppilaalle ja oppilaanohjaajalle ja toisaalta oppikirjojen aiheiden pohjalta myös esimerkiksi työnhakijoille ja työnantajille.

Pyrin analyysissani antamaan tilaa myös mahdollisille kilpaileville diskursseille sekä erilaisille ja kenties myös keskenään ristiriitaisille funktioille ja subjektipositioille. Aineisto saattaa tarjota useita vaihtoehtoisia tapoja tarkastella oppilaanohjausta ja sen sisältöjä. Erikoisen kiinnostavaa on tarkastella, tukevatko mahdolliset vaihtoehtoiset tavat kuitenkin jossain määrin hegemonisia diskursseja vai tarjoaako aineisto aidosti erilaisia näkökulmia oppilaanohjauksen teemoihin.

Aloitin aineiston analysoinnin teemoittelemalla aineistoa. Muodostan teemat käymällä koko aineiston läpi ja nostamalla esiin käsitellyt teemat. En siis käytä analyysissa mitään etukäteen luotua kehikkoa, vaan muodostan teemat tutkimuskysymysten ja aineiston vuoropuheluna, jolloin niiden sisällöt myös ulottuvat oppikirjojen omaa aihejakoa laajemmalle. Teemat ovat osin myös päällekkäisiä, ja ne liittyvät ja limittäytyvät monin tavoin toisiinsa, kuten analyysistä käy ilmi.

Käsittelen kutakin teemaa yhtenä kokonaisuutena, jonka olen muodostanut kaikkien tutkimieni oppikirjojen pohjalta. Joidenkin teemojen yhteydessä olen tuonut myös esiin oppikirjojen eroja tai korostanut jonkin oppikirjan jotakin erityispiirrettä tietyn aihepiirin käsittelyn suhteen. En ole kuitenkaan lähtenyt systemaattisesti erittelemään ja vertailemaan oppikirjoja, koska olen tässä tutkimuksessa enemmänkin kiinnostunut oppikirjojen yhtäläisyyksistä kuin eroista, joiden olen kaiken lisäksi huomannut analyysia tehdessäni olevan hyvin pieniä eri oppikirjojen välillä.

Teemoittelun tarkoituksena on järjestää aineistoa sellaiseen muotoon, jossa diskurssien muodostaminen ja tarkastelu voi tapahtua mahdollisimman systemaattisesti. Sen avulla

nostan siis esiin keskeiset diskurssit ja etsin mahdollisia vastadiskursseja, analysoin diskursiivisia funktioita ja subjektipositioita. Muodostan diskurssit tarkastelemalla, miten ja mistä näkökulmasta kutakin teemaa käsitellään, millaisia sanavalintoja käytetään sekä millaisia tehtäviä ja kuvia teemoihin sisältyy. Pohdin myös, mihin laajempiin tässä yhteiskunnassa ja ajassa vallitseviin diskursseihin oppilaanohjauksen diskurssit liittyvät tai mitä laajempia diskursseja ne sivuavat. Lisäksi pyrin analyysissäni nostamaan esiin niitä diskursseja, joita löytämäni diskurssit pyrkivät vaientamaan tai sulkemaan ulos. Lopuksi pohdin yhteenvetona kaiken edellisen perusteella sitä, millainen kuva oppilaanohjauksesta oppikirjoista välittyy.

4.2 Aineisto ja tutkimuskysymykset

Päädyin valitsemaan tutkimukseni kohteeksi juuri yläkoulun oppilaanohjauksen oppikirjat oikeastaan kahdesta syystä. Ensinnäkin yläkoulu tuntuu jollain tavalla tässä vaiheessa itselleni kaikkein vieraimmalta ohjauksen ympäristöltä, mutta olen kuitenkin erittäin kiinnostunut ja halukas kokeilemaan ohjaajan työtä yläkoulussa. Oman ohjaajaksi kasvuni ja kehittymiseni kannalta olen siis pyrkinyt pohtimaan monia ohjauksen kysymyksiä juuri nuorten ohjauksen näkökulmasta. Toiseksi ohjauksen tutkiminen juuri tietyn kouluasteen näkökulmasta rajaa tutkimusaiheen ja aineiston sopivasti käsiteltävissä olevan kokoiseksi.

Olen valinnut aineistoksi kolme tällä hetkellä käytössä olevaa ja viime vuosina painettua oppilaanohjauksen oppikirjaa. Ensimmäinen oppikirja on *Otavan Futurix+*, *Omatoimikirja 2010–2013* (2010), jonka ovat kirjoittaneet Raimo Heikkinen, Erkki Koski ja Erja Öhman. Piirroksia on tehnyt Johanna Aulén. Käytän kirjasta jatkossa lyhennettyä nimitystä Futurix. Futurix sisältää Omatoimikirjan lisäksi erilliset liitevihot *Koulutyöopas*, *TET-aineisto* ja *Oma valintani 2010–2011*. Olen käyttänyt tutkimusaineistona kuitenkin vain itse oppikirjaa eli Omatoimikirjaa. Toinen oppikirja on WSOY:n *Oma suunta, Peruskoulun oppilaanohjauksen oppikirja* (2010). Sen tekijät ovat Sinikka Alanen, Juha Hiekkataipale, Pekka Kauttu ja Mikko Siippainen. Kuvituksesta on vastannut Jussi-Pekka Ahonen ja kuvatoimituksesta Tuula Virkki. Käytän oppikirjasta jatkossa nimitystä Oma suunta. Kolmantena oppikirjana on Editan *Valmentaja* (2011). Sen ovat kirjoittaneet Satu Haime, Marja-Leena Huttunen, Johanna

Kuikka ja Tiina Valtonen. Kuvittajana on toiminut Ulla Sainio. Kuvailen aineistoa tarkemmin analyysin yhteydessä luvussa neljä.

Keskityn työssäni tutkimaan oppikirjojen sisältöjä sekä tekstien, kuvien että tehtävien osalta. Olen kiinnostunut siitä, millainen kuva oppilaanohjauksesta oppilaanohjauksen oppikirjojen välityksellä syntyy. Olen valinnut menetelmäksi tutkimuskysymyksen ratkaisemiseksi diskurssianalyysin. Diskurssianalyysi mahdollistaa aineiston tutkimisen osana sen sosiokulttuurista kontekstia, jolloin analyysissä on läsnä useita eri tasoja. Diskurssianalyysin avulla aineistosta esiin nostettuja diskursseja tarkastellaan myös osana laajempia yhteiskunnassa ja ajassa vallitsevia puheentapoja. Diskurssit ovat yhteydessä toisiinsa interdiskursiivisella tasolla, jolloin diskurssien tutkimus antaa aina tietoa paitsi tutkittavasta aineistosta myös ympäröivästä yhteiskunnasta ja ajasta.

Tutkin sitä, millaisia diskursseja oppilaanohjauksen oppikirjat välittävät. Olen siis kiinnostunut siitä, millä tavoin oppilaanohjausta ja siihen liitettyjä teemoja tarkastellaan. Lisäksi tutkin sitä, millaisia funktioita oppikirjoissa muodostuvat diskurssit tuottavat. Tarkastelen siis sitä, millaisena oppilaanohjaus näyttäytyy ja millaisen kuvan oppikirjat antavat oppilaanohjaukseen tavalla tai toisella liittyvistä teemoista, kuten oppimisesta, ihmisestä, työelämästä ja tulevaisuudesta. Pohdin myös sitä, mikä oppikirjojen valossa näyttää olevan oppilaanohjauksen tavoite. Diskurssien tuottamiin funktioihin liittyy myös erilaiset subjektipositiot, joihin diskurssit pyrkivät asettamaan lukijaa tai tekstin kohdetta. Olen siis kiinnostunut siitä, miten esimerkiksi oppilasta ja oppilaanohjaajaa oppikirjoissa asemoidaan. Tarkastelen myös sitä, minkälaisen kuvan oppikirjat antavat yksilön ja yhteiskunnan suhteesta.

Pyrin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiini tekemällä näkyviksi ne tavat, joilla oppilaanohjauksen oppikirjat käsittelevät asioita. Vastaukset löytyvät analysoimalla aineistoa sekä eksplisiittisellä että implisiittisellä tasolla. Eksplisiittinen taso vastaa siihen, mitä tekstissä lukee tai mitä kuvassa on. Implisiittisen tason tavoittaminen taas vaatii sen pohdintaa, miksi niin kirjoitettiin tai miksi kuvassa on sitä mitä on.

5 AINEISTON TEEMOITTELU

5.1 Oppilaanohjauksen oppikirjat

Ennen oppikirjojen sisällöistä muodostamieni teemojen esittelyä kuvaan lyhyesti jokaista oppikirjaa. Pohdin, mitä ajatuksia oppikirjojen nimet ja kansikuvat herättävät sekä kuvaan lyhyesti sitä, millaisen ensivaikutelman oppikirjojen kuvista, tehtävistä ja teksteistä saa. Oppikirjojen ulkoasun kuvailun tarkoituksena on toimia taustana ja pohjana varsinaiselle analyysille.

Kun oppikirjan ottaa käteensä, huomio kiinnittyy aluksi oppikirjan nimeen ja kansikuvaan. Niiden perusteella lukija saa ensituntuman siitä, mitä oppilaanohjaus on ja millaista oppikirjan kanssa on työskennellä. Nopeankin selailun perusteella lukijalle muodostuu myös jonkinlainen käsitys siitä, miten oppikirjassa lähestytään käsiteltäviä teemoja.

Oppilaanohjauksen oppikirjojen nimet viittaavat kaikki jollain tavalla tulevaisuuteen. Futurix (Heikkinen, Koski & Öhman 2010) tuo sanana yksinkertaisesti mieleen tulevaisuuden. Oma suunta (Alanen et al. 2010) viittaa siihen, että ollaan menossa johonkin ja ollaan matkalla tiettyyn suuntaan. Oma suunta viittaa myös siihen, että tässä matkassa on kyse jostain jokaisen omasta. Suunta sana luo mielikuvaa siitä, että matkaa tehdään pikemminkin päämäärähakuisesti kuin verkkaisesti harhaillen. Valmentaja (Haime et al. 2011) tuo mieleen urheilun ja treenaamisen valmentajan johdolla. Valmentaja tsemppaa urheilijaa ja auttaa hänet ylittämään itsensä. Valmentaja tuo mieleen myös valmentautumisen johonkin tulevaan. Tässä hetkessä tehdään kovasti töitä, jotta pärjätään tulevaisuuden koitoksissa ja kilpailuissa.

Futurix-oppikirjan (Heikkinen, Koski & Öhman 2010) kansikuvassa on neljä valokuvaa, joista jokaisessa tehdään töitä. Ensimmäisessä kuvassa nuori nainen tekee jotakin valkoinen takki yllään ilmeisesti laboratoriossa. Toisessa kuvassa ihmishahmot kantavat ilmeisesti lasilevyjä. Kolmannessa kuvassa nuori mies hitsaa, ja neljännessä kuvassa yksi ihminen kävelee kovaa vauhtia ilmeisesti jonkinlainen happinaamari ja suojaapuku

yllään. Kannessa käytetään kolmea väriä: valkoista, punaista ja vihreää. Kahdessa kuvassa valo on vihreää ja kahdessa punaista. Erikoinen valo saa kuvat näyttämään jännittävilta ja hieman futuristisilta.

Oma suunta -oppikirjan (Alanen et al. 2010) kannessa on sinitaustainen valokuva, jossa nuoret viettävät aikaa jonkinlaisella skeittiradalla. Osa nuorista istuu maassa, kun toiset skeittaavat. Kaikki skeittaajat ovat poikia. Maassa istuu sen sijaan sekä poikia että tyttöjä. Yksi skeittaajista on juuri suorittamassa jonkinlaista temppua skeittilaudallaan. Kuvasta välittyy rento, mutta toiminnantäyteinen ilmapiiri. Kuva viestii myös tietynlaista yhteisöllisyyttä, jota aikaansa rennosti porukassa viettävät nuoret kenties tuntevat.

Valmentajan (Haime et al. 2011) kannessa on piirretty kuva seitsemästä ihmisestä, joista yksi voisi olla aikuinen ja loput nuoria. Tyttö pitää kiinni tikkaista, jotka johtavat kohti tähtitaivasta. Poika nousee tikkaita ylöspäin. Kahdella nuorella on kirja kädessään. Taivaalta putoaa yksi tähti, jota tyttö ottaa kiinni. Kuvassa on siis iloisia nuoria yhdessä kurottelemassa tähtiin. Tähtien kurottelusta tulee mieleen unelmat ja mahdollisuudet. Putoava tähti voisi kertoa siitä, että unelmat ovat saavutettavissa ja joskus ne toteutuvat kuin itsestään. Tikapuista kiinni pitävä tyttö taas voisi kertoa siitä, että toisten tukea tarvitaan omien unelmien saavuttamiseksi.

Futurix (Heikkinen, Koski & Öhman 2010) on väritykseltään mustavalkovihreä. Kuvat ovat piirroksia ja niitä on paljon. Hyvin suuri osa kuvista esittää ihmisiä, jotka keskustelevat puhakuplin keskenään. Kuvat ovat vitsailevia. Niiden tarkoitus tuntuu olevan viihdyttää ja keventää käsiteltäviä asioita huumorin keinoin. Futurixissa teksti, kuvat ja tehtävät vuorottelevat. Luvut alkavat useimmiten pitkähköllä asiatekstillä (n. 1–2 sivua), joka toimii johdantona tehtäviin. Tehtävät ovat useimmiten monivalintatehtäviä tai lyhyitä avoimia kysymyksiä, joihin vastaamiseen on varattu noin kolme riviä.

Oma suunta (Alanen et al. 2010) käyttää värinään mustavalkoisen lisäksi sinistä. Kirjassa on kuvina sekä piirroksia että valokuvia. Piirrokset ovat usein humoristisia. Valokuvat ovat pääasiassa ihmisistä, kuten nuorista tekemässä erilaisia asioita tai

aikuisista erilaisissa ammateissa. Omassa suunnassa kuvia on käytetty melko säästeliäästi. Läheskään kaikkien teemojen yhteydessä ei ole johdantona toimivaa tekstiä, vaan luvut ja kappaleet voivat yhtä hyvin alkaa erilaisilla tehtävillä. Tehtävät ovat suurimmaksi osaksi erilaisia aukkotehtäviä, avoimia kysymyksiä ja monivalintatehtäviä. Tekstinpätkät tehtävien lomassa ovat lyhyehköjä, useimmiten muutaman kappaleen mittaisia.

Valmentaja (Haime et al. 2011) käyttää muista oppilaanohjauksen oppikirjoista poiketen värikuvia ja myös teksteissä vilahtelee useita värejä. Kirjan yleisilme on siis muita värikkäämpi. Valmentajassa on sekä valokuvia että piirroksia. Oppikirjassa käytetään kuvien ja tehtävien lisäksi melko paljon tekstiä. Tekstiä on yleensä sekä luvun alussa että tehtävien väleissä. Tekstin pituus vaihtelee muutamasta kappaleesta kahteen sivuun. Tehtävät ovat edellisten kirjojen tapaan pääasiassa aukkotehtäviä, avoimia kysymyksiä ja monivalintatehtäviä.

5.2 Oppiminen

Oppiminen on oppilaanohjauksen oppikirjoissa tärkeä teema, joka on niissä kaikissa erotettu omaksi osiokseen. Käsitelen tässä oppimista, kuten muitakin teemoja, kuitenkin oppikirjojen valmista aihejakoa laajemmin ja tarkastelen sitä, miten oppimista käsitellään sekä varsinaisesti oppimista koskevissa osuuksissa että muiden aiheiden yhteydessä.

Valmentajassa oppiminen on nostettu omaksi luvukseen otsikolla ”Oppimaan oppiminen”. Luvussa käsitellään hyvän oppimisen edellytyksiä, joihin kuuluu mm. riittävä uni. Erikseen käsitellään myös havaintokanavia ja oppimistyylejä, jolloin näkökulmana on se, millä tavalla kukin yksilö oppii parhaiten. Opiskelumuodoista Valmentaja käsittelee muistiinpanojen tekemistä, lukemista ja verkko-oppimista. Myös kokeisiin valmistautuminen käydään läpi oppiaineryhmittäin. Valmentajassa on oppimisteeman yhteydessä myös lyhyt teksti oppimisvaikeuksista. (Haime et al. 2011, 37–50.)

Oma suunta käsittelee oppimista otsikolla ”Minä oppijana”. Oppimista lähestytään muistin, motivaation ja oppimisen taitojen kautta. Myös Oma suunta käy läpi kokeeseen valmistautumista oppiaineittain, ja oppimistyylytkin saavat oman lukunsa. Lisäksi Oma suunta yhdistää oppimisen ja temperamentin ja kertoo temperamentin vaikuttavan siihen, mikä oppimistyyli sopii kullekin. Oppimisvaikeuksien käsittely rajoittuu tässä oppikirjassa lukihäiriöön ja pikalukitestin tekemiseen. (Alanen et al. 2010, 16–39)

Futurix käsittelee oppimista omana teemanaan otsikolla ”Oppimistakin voi oppia”. Oppikirjassa oppimista lähestytään opiskelutaitojen kartoituksella. Keskeisessä roolissa ovat myös motivaatio, muisti, kotitehtävät ja kokeet. Myös tässä oppikirjassa käsitellään erikseen oppimistyyliä ja niiden vaikutusta oppimiseen. Sen sijaan oppimisvaikeuksia Futurix ei ole muiden oppikirjojen tavoin nostanut osaksi oppimisen teemaa. (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 21–36.)

Oppilaanohjauksen oppikirjat käsittelevät oppimista melkein pelkästään kouluun liittyvänä ilmiönä. Vaikka oppimista mainitaankin tapahtuvan myös muualla kuin koulussa (Haime et al. 2011, 37–38), oppikirjat rajaavat omassa käsittelyssään oppimisen tiukasti kouluun ja muodolliseen opiskeluun. Oppiminen rinnastuu oppikirjoissa opiskeluun. Oppimista ei käsitellä laaja-alaisena ja kokonaisvaltaisena ilmiönä, vaan se rajautuu muistiin, opiskelutaitoihin, oppimistyyliin, kokeisiin, kotitehtäviin ym. kouluun ja opiskeluun liittyviin asioihin. Futurix (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 21) aloittaa oppimista koskevan osionsa näin:

Opiskelumenestyksesi riippuu monista asioista. Lahjakkuus on vain yksi niistä. Yhtä tärkeitä ovat opiskelutaito ja suhtautuminen opiskeluun. [...]

Uteliias oppii iästä riippumatta. Uteliaisuus muuttuu aktiivisuudeksi ja se puolestaan muuttaa opiskelun tarkoitukselliseksi. Tällöin opiskelumotivaatio on korkea. On syntynyt halu oppia ja ymmärtää. [...]

On todettu, että innostus ja halu uusien asioiden ja taitojen oppimiseen auttaa oppimista ja muistamista. Ongelmana on, miten löytää opiskelumotivaatio asioihin, joista ei pidä tai joiden merkitystä ei tunne. Lue läksyt päivittäin, niin osaat. Kun osaat, niin innostut. Kun innostut, opit!

Oppiminen kuvataan oppikirjoissa riippuvaiseksi omasta tahdosta ja motivaatiosta. Edellisen lainauksen mukaan osaaminen synnyttää motivaatiota. Oppilaan tulee siis olla ahkera ja tehdä läksyt joka päivä, vaikka ei ymmärtäisikään opiskelemissä asioiden tarkoitusta ja merkitystä. Ahkeruus synnyttää osaamista ja osaaminen innostusta, joka taas auttaa oppimaan ja muistamaan asioita. Oppikirjoissa korostuukin tietynlainen käsitys tiedosta ja oppimisesta. Tieto on jotakin, joka on yksilön ulkopuolella ja sieltä hankittavissa ja painettavissa mieleen. Tärkeimmäksi oppimiseen liittyväksi tekijäksi nostetaan muisti ja muistaminen. Esimerkiksi läksyjen teossa oppimista osoittaa se, että on onnistunut painamaan keskeisimmät asiat mieleensä (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 31). Valmentajassa (Haime et al. 2011, 38) korostetaan tiedon ulkopuolista luonnetta ja sen erillisyyttä yksilön mielestä ja kokemusmaailmasta: ”On hyvä oppia alusta pitäen erottamaan tieto omasta tulkinnasta.” Oppikirjojen tieto- ja oppimiskäsitystä myötäillen tärkeimmäksi opiskelutaidoksi nouseekin kertaaminen (esim. Alanen et al. 2010, 22).

Oppikirjojen mukaan oppimisessa on kaikkein keskeisintä oma motivaatio ja vastuu omasta opiskelusta. Jokainen voi vaikuttaa omaan oppimiseensa. Opiskelu ja oppiminen ovat kovaa työtä, mutta jokainen selviää siitä, jos vain haluaa. Oppiminen tuntuukin oppikirjojen perusteella olevan kiinni omasta valinnasta. Ahkeruus palkitaan ja oppimattomuus on kiinni yrittämisen puutteesta:

Jos seuraat tunneilla opetusta, teet tunti- ja kotitehtävät ja tarkastat ne, et voi olla oppimatta asiaa (Alanen et al. 2010, 22).

Uudet tutkimukset rohkaisevat: Ihminen pystyy omaksumaan haluamaansa tietoa. Jos et opi vierasta kieltä, kysymys on siitä, ettet ole tarpeeksi motivoitunut oppimaan kieltä. [...] Muista tutkimuksen tulos: Sinä pystyt oppimaan, jos sinä haluat oppia! (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 26.)

Tutkimustulokseen vetoaminen vahvistaa mielikuvaa siitä, että oppiminen on ahkeruuslaji, jossa yritteliäs menestyy ja laiska häviää. Samassa yhteydessä ei mainita mitään esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai yksilön ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksesta oppimiseen. Oppimisvaikeudet, joista nykyään puhutaan paljon oppimisen ja koulunkäynnin yhteydessä, ovat muutenkin varsin marginaalisessa asemassa oppilaanohjauksen oppikirjoissa. Niistä mainitaan erikseen lyhyesti, mutta ne

eivät limittyä osaksi oppimisen teeman muita osa-alueita, kuten oppimistaitoja tai -tyylejä. Oppimisvaikeuksista saakin sellaisen kuvan, että ne koskevat vain harvoja ja että ne eivät varsinaisesti haittaa oppimista ja opiskelua (esim. Haime et al. 2011, 46).

Oppilaanohjauksen oppikirjojen mukaan jokainen on vastuussa omasta oppimisestaan ja sen vuoksi jokaisen tulee myös tunnistaa oma, yksilöllinen oppimistyylinsä. Myös temperamentti vaikuttaa oppikirjojen mukaan siihen, miten jokainen oppii parhaiten, joten myös oman temperamentin tunnistaminen on tärkeää, kun halutaan kehittyä oppijana. (esim. Haime et al. 2011, 43.) Oppimistyyliä ja temperamenttipiirteitä kartoitetaan erilaisin testein. Testien tulokset antavat sitten esimerkkejä siitä, millaisia asioita oppilaan tulisi ottaa huomioon omassa opiskelussaan. (ks. esim. Alanen et al. 2010, 28–30.)

Oppiminen on oppilaanohjauksen oppikirjojen mukaan parhaimmillaan tavoitteellista toimintaa. Parhaisiin tuloksiin pääsee, kun tekee hyviä suunnitelmia, käyttää oikeita opiskelutekniikoita, on motivoitunut ja omaa itseluottamusta sekä myös hyvän fyysisen kunnon. (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 26.) Oppiminen vaikuttaakin oppikirjojen perusteella olevan helpointa aktiiviselle, itsevarmalle ja päämäärätietoiselle ihmiselle. Mikä sitten oppikirjojen valossa on oppimisen, opiskelun ja koulunkäynnin tavoite? Oman suunnan mukaan koulua käydään siksi, että tulevaisuudessa voidaan hyödyntää opittuja taitoja työssä, matkoilla, harrastuksissa ja kotona (Alanen et al. 2010, 34). Kokonaisuudessaan oppikirjoista kuitenkin välittyy kuva siitä, että koulussa asioita opitaan pääsääntöisesti työelämää varten. Kaikki tähtää siihen, että oppilas saa mahdollisimman hyvät arvosanat, jotta hän pääsee haluamaansa jatkokoulutukseen ja sitä kautta sijoittuu työelämään. Koulunkäyntiä ja erilaisten asioiden oppimista perustellaan oppikirjoissa toistuvasti sillä, miten ne liittyvät työelämään:

Koulussa pärjäämiseen ei riitä, että on lahjakas. On myös osattava työskennellä toisten kanssa ja huolehdittava asioistaan. Ilman sosiaalisia taitoja on vaikea pärjätä työelämässäkään. Jokaisella on mahdollisuus olla hyvä koululainen. (Haime et al. 2011, 36.)

Oppimisen tavoite tulee esiin myös lukuisissa oppikirjojen tehtävissä ja harjoituksissa. On tavoitteena sitten oppia itsetuntemusta tai kartoittaa omia kykyjä ja lahjakkuuksia,

tehtävät päättyvät hyvin usein siihen, millä tavalla opittua asiaa voi hyödyntää ammatinvalinnassa tai muilla tavoin työelämässä. (esim. Alanen et al. 2010, 52–71; Haime et al. 2011, 58–61.)

5.3 Itsetunto

Oppikirjojen pääosassa on lukija, jonka tehtävänä on erilaisten harjoitusten avulla tutustua itseensä. Lukijalle siis asetetaan keskeiseksi kehitystehtäväksi itsetuntemuksen lisääminen, joka taas puolestaan lisää itseluottamusta (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 38). Kaikissa kolmessa oppikirjassa on oma osuutensa itsetuntemukselle ja itsetunnolle. Itsetuntemuksella tarkoitetaan oppikirjoissa sitä, että tuntee oman persoonansa ja temperamenttinsa sekä omat kykynsä ja taipumuksensa. Itsetunnolla taas tarkoitetaan sitä, että arvostaa itseään ja omaa hyvän itseluottamuksen.

Itsetunto perustuu itsetuntemukseen ja minäkuvaan. Se voi olla joko vahva tai heikko. Terveen itsetunnon saavuttamiseksi pitää löytää itsensä ja vahvat ominaisuutensa ja kehittää niitä. Lisäksi pitää olla itseluottamusta. (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 44.)

Varsinaisten itsetuntemusta ja itsetuntoa käsittelevien lukujen ja kappaleiden lisäksi tema on toistuvasti esillä myös muiden aiheiden yhteydessä. Se antaa kuvaa siitä, että itsetuntemuksen, itsetunnon ja itseluottamuksen kehittäminen on tärkeä osa oppilaanohjauksen tavoitteita. Oppilaanohjaus vaatii siis oppilaalta itsearviointia ja oman minuuden pohdintaa.

Itsetuntemus ja minäkuva ovat oppikirjoissa ihmisen sisäisiä asioita, jotka ovat löydettävissä. Ihmisellä on siis oppikirjojen mukaan todellinen sisäinen minuus, jonka löytämiseksi on tehtävä töitä. Itsetuntemuksen lisäämiseksi kehoitetaan itsearvioinnin ohella hyödyntämään myös luokkatovereita ja ystäviä. Erityisesti Valmentajassa itsetuntemusta lisääviä harjoituksia tehdään yksilötehtävien lisäksi pariharjoituksina (Haime et al. 2011, 62–64). Suurin osa itsetuntemuksen kehittämiseen liittyvistä harjoituksista on kuitenkin erilaisia testejä tai monivalintatehtäviä. Testeillä mitataan lukijan ominaisuuksia, temperamenttia, persoonallisuutta, lahjakkuuksia sekä kykyjä ja taipumuksia. Vaikka oppikirjoissa mainitaan jokaisen olevan erilainen ja arvokas

sellaisenaan (esim. Haime et al. 2011, 8 ja 52), näyttää erilaisuus kuitenkin pelkistyvän tietyiksi valmiiksi muotoilluiksi tyypeiksi (esim. Alanen et al. 2010, 52; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 45; Haime et al. 2011, 54–56).

Itsetuntemuksessa ja itsetunnossa korostuvat erilaiset lahjakkuudet, kyvyt ja taipumukset. Omien lahjakkuuksien ja kykyjen kartoittamiseksi oppikirjoissa on runsaasti erilaisia testejä. (esim. Alanen et al. 2010, 54–71; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 42–43; Haime et al. 58–64.) Vaikuttaakin siltä, että hyvä itsetunto liittyy omiin vahvuuksiin ja parhaisiin puoliin. Itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittämisessä ei siis ehkä olekaan tarkoitus sukeltaa syntyihin syviin, vaan siihen riittää omien hyvien puolien ja kykyjen ymmärtäminen:

Jokainen on joskus epävarma itsestään. On hyvä luoda tietoisesti tapoja, joilla voi vahvistaa itsetuntoaan, esimerkiksi miettimällä, missä on hyvä ja mistä on kiinnostunut. Kun voimavaroja suuntaa omiin vahvuuksiinsa, luo pohjaa hyvälle itsetunnolle. (Haime et al. 2011, 51.)

Itsetunnonltaan terve ihminen kestää epäonnistumisia ja pystyy iloitsemaan toisten ihmisten onnistumisesta. Hän luottaa itseensä ja mahdollisuuksiinsa: MINÄ OSAAN – MINÄ OLEN HYVÄ. Toisaalta hän tuntee myös omat heikot puolensa ja tulee toimeen niiden kanssa. [...] Voit kasvattaa itseluottamusta hyväksymällä asiat, joita et voi muuttaa. Voit aina myös kehittää omia vahvoja alueitasi. Olet hyvä monissa asioissa ja joissakin jopa luokkasi paras. **Etsi omat vahvuutesi ja kehitä niitä! Muista kehittää myös heikkoja alueitasi!** (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 44.)

Oppikirjoissa itsetunto liittyy siis pitkälti osaamiseen. Hyvä itsetunto auttaa menestymään koulussa ja työelämässä (Alanen et al. 2010, 50). Huono itsetunto ja itseluottamus taas johtavat siihen, että ihminen aliarvioi omia mahdollisuuksiaan eikä siten yllä elämässään omien kykyjensä mukaiselle tasolle (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 40, 44).

Oppikirjojen mukaan geenit ja ympäristö yhdessä muokkaavat ihmistä ja sitä millaiseksi ihminen kehittyy. Kodilla, perheellä, ystäville, luokkatovereilla ja opettajilla on osuutensa siinä, miten kukin meistä toimii ja käyttäytyy ja millainen luonne meille kehittyy. (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 37.) Itsetunto taas rakentuu toisten

mielipiteiden sekä omien kokemusten ja pohdintojen perusteella. Se, että kokee olevansa muille tärkeä, on keskeinen asia hyvän itsetunnon kehittymisessä. Valmentajan mukaan nuorilla myös ulkonäkö ja koulumenestys vaikuttavat itsetuntoon. (Haime et al. 2011, 51.) Hyvä itsetunto tuntuu oppikirjojen perusteella syntyvän tietynlaisen positiivisen kehän vaikutuksesta. Hyvä ulkonäkö ja iloinen ja sosiaalinen luonne antavat nostetta itsetunnolle, ja hyvä itsetunto auttaa edelleen menestymään monilla elämänalueilla.

Oppikirjoista välittyy melko ahdas kuva siitä, millainen on hyvän itsetunnon omaava ihminen. Hän on avoin ja näyttää tunteensa. Hän uskaltaa kertoa omista asioistaan, kokemuksistaan ja ongelmistaan muille. Hän on iloinen ja positiivinen ihminen, joka ei murehdi asioita liikaa. Koulussa hyvän itsetunnon omaava ihminen suhtautuu myönteisesti sekä toisiin oppilaisiin että yleensäkin koulutyöhön. Hän myös pärjää hyvin opinnoissa. (esim. Alanen et al. 2010, 50; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 40.) Oppikirjojen perusteella saa sellaisen käsityksen, että huono menestys opinnoissa tai se, ettei viihdy koulussa liittyvät huonoon itsetuntoon. Yläkouluikäisen on opittava tuntemaan itsensä ja kehitettävä itsetuntoaan ja itseluottamustaan, mutta itsetunnon kasvun on tapahduttava sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Oma suunta listaa eräässä itsetuntemuksen lisäämisessä tehtävässä keinoja, joilla voi parantaa itsetuntemusta. Tehtävässä luetellut keinot tukevat edellä mainittua oppikirjojen antamaa kuvaa hyvän itsetunnon omaavasta ihmisestä. Tehtävässä kehoitetaan itsetuntemuksen kasvattamiseksi keskustelemaan eri-ikäisten ihmisten kanssa ja kuuntelemaan muiden mielipiteitä. Myös opiskelu yhdessä muiden kanssa on hyödyllistä. Tehtävä kehottaa oppilasta lukemaan kaikenlaista kirjallisuutta ja näin avartamaan maailmankuvaansa. Lisäksi olisi hyvä käydä elokuvissa, teatterissa ja näyttelyissä ja keskustella muiden kanssa niiden herättämistä ajatuksista. Asioita voisi myös yrittää nähdä toisten silmin ja muutenkin katsella maailmaa avoimesti. Tehtävä kehottaa myös oppilasta menemään rohkeasti uusiin paikkoihin ja tilanteisiin. (Alanen et al. 2010, 50.) Hyvään itsetuntoon tuntuukin oppikirjojen, kuten edellisen tehtävän, perusteella liittyvän myös sosiaalisuus, verbaalisuus ja tietyt harrastukset ja ajanviettotavat. Tehtävästä loistaa poissaolollaan kaikenlainen käsillä tekemiseen, liikkumiseen ja toiminnallisuuteen viittaava, jonka voisi hyvinkin ajatella tukevan joidenkin ihmisten itsetuntemuksen ja itsetunnon kasvua.

Itsetuntemuksen, itsetunnon ja itseluottamuksen kehittäminen palvelee oppikirjoissa valmistautumista ammatinvalintaan ja työelämään. Useat lukijan erilaisia ominaisuuksia mittaavat tai muulla tavoin itsetuntemusta, itsetuntoa tai itseluottamusta käsittelevät tehtävät liittyvät kokonaisuudessaan tai päättyvät siihen, miten tehtävän tulokset liittyvät ammatteihin, ammatinvalintaan tai työelämään (esim. Haime et al. 2011, 62–63; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 41; Alanen et al. 2010, 53). Ihmisen tulee tuntea itsensä, jotta hän voisi kehittyä ihmisenä ja päästä paremmin haluamiinsa tavoitteisiin (Haime et al. 2011, 51). Oppikirjoja lukiessa ei jää epäselväksi, mitä näillä tavoitteilla tarkoitetaan:

Terve itsetunto on tärkeä tekijä elämässä, opiskelun onnistumisen ja uranvalinnan kannalta. Itsetunnoltaan terve kestää epäonnistumisen ja hänen ammattitoiveensa perustuvat omaan näkemykseen ja haluun toteuttaa itseään. (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 46.)

Tuntuukin, että itsetuntemuksella, itsetunnolla ja itseluottamuksella ei ole sinällään arvoa, vaan ne saavat merkityksensä siitä, että ne helpottavat työelämään ja itselle sopivaan ammattiin päättymistä. Oppikirjoista saa myös sellaisen käsityksen, että hyvää itsetuntemusta ja itsetuntoa seuraa jotenkin automaattisesti rationaaliset ja hyvin perustellut päätökset koskien jatko-opintoja ja ammatinvalintaa (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 40). Hyvä itsetunto liitetään järkevyyteen, suunnitelmallisuuteen, sovinnaisiin ratkaisuihin ja suoralinjaiseen päätöksentekoon. Itse jäinkin oppikirjoja analysoidessani miettimään, eikö juuri hyvän itsetunnon omaava voisi olla ammatinvalinnassaan myös harhailija ja uskaltautua elämässään toisenlaisiin ja epätyypillisempiin ratkaisuihin koskien tulevaisuutta ja ammatinvalintaa.

5.4 Kunnon koululainen

Oppikirjoissa rakennetaan tietynlaista kuvaa normaalista nuoruudesta ja nuoresta. Lukija asemoidaan suhteessa tähän kuvaan, ja samalla hänen myös oletetaan olevan tietynlainen. Kuvaa normaalista, hyväksytystä tai jopa ihanteellisesta nuoresta ja nuoruudesta synnytetään sekä kuvien, tekstin että erilaisten tehtävien ja harjoitusten välityksellä.

Normaaliin tai hyvään nuoruuteen katsotaan kuuluvan tiettyjä asioita, jotka käyvät ilmi erilaisista tehtävistä, joissa lukija laitetaan pohtimaan esimerkiksi sitä, mikä on hänelle elämässä tärkeää, mitä asioita hänen elämäänsä kuuluu ja miten hän viettää vapaa-aikaa. Nuoren elämään kuuluu oppikirjojen mukaan mm. harrastuksia, kavereita, musiikin kuuntelua, television katselua, tietokoneen käyttöä, kotitöitä ja ulkoilua. Nuorille on enemmän tai vähemmän tärkeää myös panostaa omaan ulkoiseen tyyliinsä sekä kuulua erilaisiin yhteisöihin ja ryhmiin. (esim. Haime et al. 2011, 48; Alanen et al. 2010, 23 ja 46.)

Normaalin nuoruuden lisäksi oppikirjat rakentavat kuvaa ihannuoresta, joka omaa paljon positiiviseksi määrittyviä ominaisuuksia. Ihannuori on ennen kaikkea kunnan koululainen ja hyvä opiskelija. Hän suhtautuu koulunkäyntiin vakavasti ja vastuullisesti. Hän asettaa itselleen tavoitteita ja tekee hyviä suunnitelmia niiden saavuttamiseksi. Ihannuori on hyvässä fyysisessä kunnossa, ja hänellä on vahva itseluottamus ja usko omiin kykyihinsä. Lisäksi hänellä on unelmia, ja hän jaksaa tehdä ahkerasti töitä niiden toteuttamiseksi. (esim. Haime et al. 2011, 20; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 26.) Koulussa ihannuori osallistuu aktiivisesti tuntityöskentelyyn ja tekee kotitehtävät tunnollisesti. Hän on oma-aloitteinen, mutta pyytää tarvittaessa apua. Lisäksi hän työskentelee huolellisesti eikä häiritse tunneilla. (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 10.) Ihannuori on kaikin puolin toimelias. Hän harrastaa kenties jotakin urheilulajia ja on muutenkin aktiivinen sekä koulussa että vapaa-ajallaan. Aktiivisuuden ihanne tulee ilmi sekä tehtävistä ja tekstipätkistä että lukuisista kuvista, joissa nuoret urheilevat tai ovat muuten aktiivisesti toiminnassa (esim. Alanen et al. 2010, 42; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 38; Haime et al. 2011, 61). Aktiivisuuteen yhdistyy myös sosiaalisuus. Ihannuorella on sosiaalista pelisilmää (Haime et al. 2011, 26), ja hän haluaa vaikuttaa yhteisiin asioihin:

Toimimalla yhdessä muiden kanssa voi vaikuttaa. Vaikuttaminen koulussa tarkoittaa opetukseen ja koulun toimintaan osallistumista. Kouluyhteisön jäsenenä voi vaikuttaa moniin koulun asioihin, tapahtumiin ja toimintamuotoihin. Jokainen voi olla tasavertaisesti asioiden alkuunpanija ja toteuttaja. [...] Turvallisessa ja myönteisessä ilmapiirissä jokainen kouluyhteisön jäsen voi toimia. Se antaa mahdollisuuden keskusteluun ja kasvamiseen aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Haime et al. 2011, 14.)

Oppikirjoissa on sekä piirrettyjä kuvia että valokuvia nuorista ihmisistä. Kuville yhteistä on se, että niistä puuttuu kaikenlainen poikkeavuus. Kuvien nuoret ovat hoikkia, yhtä yksittäistä niskaa ja piirrettyä kuvaa lukuun ottamatta vaaleaihoisia ja kaikin puolin ”normaaleita”. Yksittäiset kuvat rastahiuksisesta tytöstä (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 118), tatuoidusta pojasta (Haime et al. 2011, 79) ja nenäkorusta (Alanen et al. 2010, 10) eivät riitä avaamaan oppikirjojen kuvaa ihannenuoresta kovinkaan laajaksi. Oppikirjat rajaavat kaikenlaisen poikkeavuuden pois ja valitsevat lukijoikseen terveet, suomalaiset nuoret. Esimerkiksi vammaisille ja maahanmuuttajille ei ole oppikirjojen synnyttämissä positioissa sijaa. Heitä ei juurikaan puhutella niin teksteissä, harjoituksissa kuin kuvissakaan. Maahanmuuttajat ja vammaiset mainitaan lähinnä vain erityisammattioppilaitosten esittelyjen yhteydessä. Esittelyt koostuvat muutaman rivin selostuksista. Futurix (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 66) valitsee ammatillisten erityiskoulutustehtävien esittelyn yhteydessä ainoaksi esimerkiksi urheilijoiden ammatillisen peruskoulutuksen. Maahanmuuttajat ja vammaiset saavat etsiä itseään koskevat tiedot erikseen koulutusoppaasta. Futurix siis työntää näkyvästi maahanmuuttajat ja vammaiset marginaaliin ja nostaa urheilijat erityisasemaan. Maahanmuuttajien ja vammaisten suhteen linja on kuitenkin kokonaisuudessaan samanlainen kaikissa kolmessa oppikirjassa. He eivät tunnu kuuluvan kohderyhmään.

Oma suunta (Alanen et al. 2010, 14) on ainoana oppilaanohjauksen oppikirjana nostanut maahanmuuton omaksi teemakseen otsikolla ”Meitä on moneen lähtöön”.

Maahanmuuttoa koskeva teksti käsittelee maahanmuuttoa ja maahanmuuttajia kuitenkin hyvin ulkokohtaisesti. Teksti tuntuu olevan suunnattu lähinnä suomalaisille ja sen tarkoituksena on lisätä positiivista suhtautumista maahanmuuttoon. Teksti ja sen yhteydessä oleva tehtävä eivät siis millään lailla tuo maahanmuuttajaa aktiiviseksi osaksi oppilaanohjausta ja oppikirjan kohderyhmää. Tekstin pääajatuksena on se, että maahanmuuttajat tukevat Suomea sekä taloudellisesti että kulttuurisesti.

Suomi olisi sekä taloudellisesti että kulttuurisesti paljon köyhempi maa ilman maahanmuuttajia. Monet merkittävät teollisuus- ja muut yritykset ovat maahanmuuttajien perustamia. [...] Mitä olisi tiede-, kulttuuri- ja viihde-elämä ilman muualta tulleita? Monet urheilujoukkueet kärsisivät suorastaan verenvähyydestä ilman maahanmuuttajapelaajia. (Alanen et al. 2010, 14.)

Oppikirjoissa rakentuu myös ikään kuin rivien välistä kuva siitä, millainen on huono nuori ja huono oppilas. Kaikkein suurimmat paheet tuntuvat olevan laiskuus ja tyhmyys. Tyhmyyskin vaikuttaa oppikirjojen käsityksen mukaan olevan seurausta laiskuudesta. Oppimisvaikeudetkaan eivät ole este ihannunuoren muottiin sopimiselle. Silloin täytyy vain yrittää vielä enemmän (esim. Haime et al. 2011, 46; Alanen et al. 2010, 26).

Oppikirjat välittävät myös melko mustavalkoista kuvaa siitä, millainen on kunnollinen nuori ja millainen taas ei niin kunnollinen. Hyvät ominaisuudet tuntuvat kertyvän toisiin ja huonot ominaisuudet taas toisiin oppilaisiin. Futurix esittelee esimerkkitapauksia käyttäytymisen arviointia koskevassa tehtävässä. Oppilaat, jotka tehtävä esittää myönteisessä valossa, omaavat ainoastaan positiiviseksi määrittyviä ominaisuuksia. He ottavat muut huomioon ja ovat luotettavia. Heidän kielenkäyttönsä ja käytöstapansa ovat kohteliaita. He noudattavat sääntöjä eivätkä häiritse oppitunneilla. Kielteisessä valossa esitetyt, eli huonot oppilaat, taas omaavat ainoastaan negatiiviseksi määrittyviä ominaisuuksia. He eivät huomioi toisia tai jopa kiusaavat muita oppilaita. Heidän kielenkäyttönsä on epäasiallista, ja he häiritsevät työskentelyä oppitunneilla. He ovat epäluotettavia eivätkä noudata koulun sääntöjä. (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 11.)

Kokonaisuudessaan oppikirjoista saakin sellaisen kuvan, että huono nuori on sellainen, joka suhtautuu jollain lailla negatiivisesti tai kriittisesti koulunkäyntiin. Nuoren toiminta kouluun, oppimiseen ja jatko-opintoihin liittyen kertoo sen, millainen nuori on. Koulunkäyntinsä laiminlyövä on myös epäluotettava ihminen, ja oppilas, joka ei tee kovasti töitä koulun eteen määrittyy laiskaksi ja passiiviseksi ihmiseksi, joka ei ole kiinnostunut omasta tulevaisuudestaan.

5.5 Jatko-opinnot ja ammatinvalinta

Oppikirjoista välittyvän kuvan mukaan koulunkäynnin tavoite on jatko-opintoihin pääsy ja koulutukselle ja työelämälle myönteisen asenteen kehittäminen. Oppikirjojen perusteella oppilaanohjauksen tärkein tavoite onkin antaa oppilaille valmiudet tehdä jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä. Oppilaanohjauksessa tutustutaan omaan itseän ja omiin vahvuuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin sekä saadaan tietoa eri ammattialoista ja koulutusvaihtoehdoista. Kaiken tämän tarkoituksena on oppilaan valmisteleminen tekemään jatko-opintoja koskevia päätöksiä. (ks. esim. Haime et al. 2011, 111.)

Jatko-opintoja ja ammatinvalintaa koskevien päätösten tekeminen vaatii oppikirjojen mukaan nuorelta hyvää itsetuntemusta sekä tietoa omista vahvuuksista ja heikkouksista. Tällöin nuori kykenee tekemään perustellun ja omat mahdollisuudet huomioivan päätöksen. (Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 3 ja 38.) Uravalinnan tueksi tulee hankkia myös kokemusta työelämästä oppilaanohjaukseen sisältyvän työelämään tutustumisen kautta. Oppikirjojen mukaan tutustumisjakson aikana oppilaan on mahdollisuus saada realistisia aineksia omaa jatko-opinto- ja uravalintaratkaisuaan varten. (esim. Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 17.) Myös lähipiirin, esimerkiksi omien vanhempien, työelämäkokemuksia kannattaa oppikirjojen mukaan hyödyntää omassa päätöksenteossa (Haime et al. 2011, 21 ja 65), mutta varsinaisen päätöksen tulisi olla oppilaan oma (esim. Alanen et al. 2010, 86; Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 123).

Jatko-opinto- ja uravalintojen tulisi perustua rationaaliseen päätöksentekoon, jossa punnitaan ja vertaillaan vaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia. Päätöksen tulisi pohjautua tietoon eri ammateista ja koulutuspaikoista ja toisaalta omiin toiveisiin tulevaisuuden ja ammatin suhteen. (Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 135.) Parhaassa tapauksessa valinnassa yhdistyvät yhteiskunnan ja oppilaan hyvä. Tällöin oppilas pyrkii huomioimaan valinnassaan esimerkiksi tulevaisuuden työvoiman tarpeen ja työelämän haasteet ja toisaalta oman kiinnostuksensa (esim. Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 48–50). Myös omat arvot tulisi huomioida päätöksenteossa (Alanen et al. 2010, 88). Vaikka jatko-opintopaikkaa ja ammattia valitessa tulisi oppikirjojen mukaan siis ottaa huomioon hyvin monenlaisia seikkoja, tarjoavat ne päätöksenteon tueksi koulutus- ja ammatitiedon lisäksi lähinnä erilaisia monivalintatehtäviä ja testejä (esim. Haime et al. 2011, 87; Alanen et al. 2010, 104–105; Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 51).

Oma suunta ottaa sukupuolen erikseen esille jatko-opintojen ja ammatinvalinnan yhteydessä otsikolla ”Sukupuoli uravalinnassa”. Tekstin ja sen ohessa olevien tehtävien tarkoituksena on kannustaa valitsemaan ammatteja yli perinteisten sukupuolirajojen. Toisaalta se samalla uusintaa käsitystä ammattien ja alojen jakautumisesta sukupuolen mukaan. Perinteistä sukupuolijakoa uusintaa erityisesti tehtävä, jossa oppilaan on tarkoitus pohtia ”missä perinteisissä naisten töissä mies on naisen veroinen” ja ”missä

perinteisissä miesten töissä nainen on miehen veroinen”. Seuraava tehtävä taas ikään kuin olettaa, että on ongelma tai vähintään erityisen huomion arvoinen asia, jos työpaikalla enemmistö työntekijöistä on eri sukupuolta kuin oppilas itse. Tehtävässä oppilasta pyydetään pohtimaan ja perustelevaan, millaisia töitä hän olisi valmis tekemään siinä tapauksessa, että hänen sukupuolensa olisi työpaikalla vähemmistönä. (Alanen et al. 2010, 89.)

Oppikirjat eivät juurikaan anna vaihtoehtoja peruskoulun jälkeiselle ajalle. Jatko-opintoihin hakeutuminen esitetään itsestään selvyytenä. Työhön hakeutuminen on toinen vaihtoehto, mutta sitä sivutaan vain lyhyesti ja pidetään ongelmallisena muun muassa nuoren iän vuoksi (Koskinen & Öhman 2010, 63). Kouluttautuminen esitetään muutenkin kaikin puolin positiivisessa valossa ja annetaan ymmärtää, että ilman sitä ei ole mahdollisuutta pärjätä yhteiskunnassa tai ainakaan työelämässä (esim. Haime et al. 2011, 67; Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 58 ja 135).

Kaiken kaikkiaan uravalinta tuntuu oppikirjojen perusteella olevan jokaisen ihmisen elämän tärkein valinta. Koulutus ja oikealle, itselle sopivalle työuralle pääsy takaa hyvän elämän. Oikea, ”oma suunta” löytyy sydäntä kuuntelemalla ja unelmoimalla. Haaveiden opiskelupaikkaan pääsemiseksi sen sijaan saatetaan lisäksi tarvita sinnikkyyttä. Rohkea myös tekee itse omat ratkaisunsa eikä yritä miellyttää muita. (Alanen et al. 2010, 86.) Omasta urasta saa ja kannattaa siis unelmoida, mutta unelmien tulisi olla realistisia. Vääränlaiset unelmat voivat koskea esimerkiksi julkkikseksi tulemistä:

Moni nuori uskoo, että julkisuus tuo menestystä ja rahaa. Noin puolet nuorista haluaisi tutkimuksen mukaan julkkikseksi! Tämä ei ole vitsi, vaan osoitus nuorten vääristä mielikuvista työnteon, ammattien ja elämän suhteen yleensä. (Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 135.)

Oppikirjojen mukaan kaikki on viime kädessä itsestä kiinni. Ahkeruus palkitaan ja laiskuus ei johda hyvään elämään ja tulevaisuuteen. Oman tulevaisuuden ja uran suunnittelu lähtee jokaisesta itsestään. Jokainen voi itse arvioida, mitä työelämältä haluaa ja mitä opintoja se edellyttää. Sen jälkeen on vain itse päätettävä, miten paljon on valmis opintoihin panostamaan. (Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 135.)

Esimerkiksi syrjäytymiskierrekin näyttäytyy oppikirjojen valossa asialta, johon nuori on loppujen lopuksi itse syyllinen. Koulutusputken ulkopuolelle syystä tai toisesta ajautunut nuori valitsee laiskuuden ja toimettomuuden.

Lissu: ”Ilman kymppiluokkaa ei varmasti olisi enää halunnut hakea mihinkään. Olisi niin tottunut joutenoloon, että olisi varmaan ajatellut sen olevan kivaa eikä olisi enää halunnut kouluun. Motivaatio olisi loppunut.” (Heikkinen, Koskinen & Öhman 2010, 119)

Jatko-opintoihin pääsy on siis ainoa tie hyväksytyyn tulevaisuuteen. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen nähdään uhkana sille, että nuori putoaa koulutuksen ja samalla hyvän ja hyväksyttävän elämän kelkasta. Vain tasaisesti ilman taukoja koulutusputkessa etenemällä nuori välttää häntä jatkuvasti vaanivan ja syrjäytymiskierteeseen johtavan toimettomuuden ja laiskuuden vaaran.

5.6 Työ

Työelämä on tavalla tai toisella mukana oppilaanohjauksen oppikirjojen, erityisesti Valmentajan ja Futurixin, sisällöissä heti alusta alkaen (esim. Haime et al. 2011, 22–23; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 19–20). Sen lisäksi, että työelämän ja ammattialojen käsittelylle on varattu kaikissa oppikirjoissa omat lukunsa, aiheet vilahtelevat enemmän tai vähemmän osana kaikkia muitakin teemoja. Useiden aiheiden merkitystä myös ikään kuin perustellaan sillä, miten ne liittyvät työelämään (esim. Haime et al. 2011, 28 ja 36).

Oppikirjoista välittyy melko staattinen kuva työelämästä ja ammattialoista, vaikka työelämän muutokseen viitataan kertomalla, että monet perinteiset työt ovat hävinneet (Haime et al. 2011, 65), ja työvoiman tarve eri aloilla muuttuu koko ajan (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 48). Eri ammattiryhmät ja -alat ja esitellään melko selkeinä kokonaisuuksina, ja tietyllä alalla menestymiseen vaaditaan tiettyjä ominaisuuksia (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 50–55; Haime et al. 2011, 68–84).

Humanistisella alalla ja kasvatusalalla työskentelevät ovat useimmiten tekemisissä toisten ihmisten kanssa. He saattavat tehdä työtä esimerkiksi

vapaa-ajan ohjauksen tehtävissä, kuten kunnan nuoriso-ohjaajina. Alalla täytyy tulla toimeen sekä yksittäisten ihmisten että ihmisryhmien kanssa. Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä. On osattava kuunnella ja osoittaa ymmärrystä ja empatiaa, myötäelämisen taitoa. Tarvittaessa on pystyttävä myös olemaan jämäkkä. Ohjaajan täytyy pitää tilanne hallussaan ja ohjat käsissään. (Haime et al. 2011, 68.)

Alan töissä [yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala] vaaditaan huolellisuutta, järjestelmällisyyttä, pitkäjännittyneisyyttä ja yhteistyötaitoja sekä stressinsieto- ja riskinotto-kykyä (Haime et al. 2011, 71).

Soveltuvuutta eri aloille käsitellään oppikirjoissa lähinnä erilaisten omaa kiinnostusta, kykyjä ja lahjakkuutta sekä erilaisia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä mittaavien monivalintatehtävien ja testien (esim. Alanen et al. 2010, 54–71; Haime et al. 2011, 90–97). Itsetuntemuksen kehittäminen näyttäytyykin oppikirjoissa pääasiallisesti välineenä oikean ammattialan löytämiseksi (Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 38–46). Vaikka testien ei oleteta kertovan koko totuutta tai antavan suoria vastauksia, niiden merkitystä pidetään varmasti todella tärkeänä oikean ammatin ja työn löytämiseksi. Siitä kertoo testien suuri määrä oppikirjoissa sekä se, että omaa kiinnostusta ja soveltuvuutta ei juurikaan pohdita toisenlaisten, esimerkiksi avoimempien ja vapaamuotoisempien, tehtävien avulla. Testien tuloksia ei myöskään tarkastella kovin kriittisesti. Jos testitulokset tuntuvat kummalliselta, vika ei välttämättä ole testissä, vaan se saattaa löytyä testin tekijästä:

Testitulokset eivät ole koko totuus vaan vain yksi näkökulma, joka kertoo jotain sinusta. Erilaiset elämäntilanteet siihen, miten vastaamme itseämme koskeviin kysymyksiin. Jos testitulokset tuntuvat vierailta, et ole ehkä vastannut kysymyksiin täysin totuudenmukaisesti. Joskus vastaamme siten, miten haluaisimme asioiden olevan. (Haime et al. 2011, 95.)

Vaikka työelämä kokonaisuudessaan näyttää melko staattisena, oppikirjat korostavat yksilön mahdollisuutta liikkua työurallaan eteenpäin. Jo oppikirjoissa melko runsaasti käytetty termi *ura* tuo mieleen jotakin eteenpäin menevää, suunnitelmallista ja ehkä jopa jollain lailla johdonmukaisesti rakentuvaa. Valmentaja antaa neuvoja niille oppilaille, jotka haluavat työelämässä edetä urallaan. Heidän tulee mm. hankkia sekä koulutusta että monipuolista työkokemusta. Heidän tulee asettaa itsellensä haastavia tavoitteita ja pyrkiä määrätietoisesti niitä kohti. Heidän ei tule uhrata työlle koko

elämäänsä, mutta silti heidän kannattaa aina tehdä enemmän kuin odotetaan ja pyrkiä ylittämään odotukset. (Haime et al. 2011, 131.)

Oppikirjojen työelämä- ja uraohjaus on luonteeltaan hyvin sopeuttavaa. Työelämä asettaa tietyt vaatimukset ja niihin on sopeuduttava. (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 48.) Palkkatyön tekemiselle annetaan vaihtoehdoksi yrittäjyys. Yrittäjyys kuvataan hyvin positiivisessa valossa. Yrittäjänkin on sopeuduttava kovaan työhön ja oltava joustava. Hänen on oltava myös rohkea ja peräänantamaton riskinottaja. Palkkioksi hän saa vapautta ja itsenäisyyttä sekä mahdollisuuden jatkuviin haasteisiin itsensä toteuttamiseen. (Alanen et al. 2010, 148–149; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 137–138.)

Yrittäjyys on monelle tulevaisuuden ammatti. Oman yrityksen perustaminen on vastuunottoa itsensä työllistämisestä. Sanotaan, että yrittäjyys on elämänsäsenne, joka edellyttää luovuutta, määrätietoisuutta, sitkeyttä, ahkeruutta, aloitteellisuutta ja hyvää oman alan ammattitaitoa. (Haime et al. 2011, 129.)

Edellinen lainaus sisältää implisiittisen vihjeen siitä, että työtön ihminen ei ole kyennyt yrittäjän lailla ottamaan vastuuta omasta työllistymisestään. Myös työnhakua käsiteltäessä on rivien välistä luettavissa, että työtön ei ole ollut tarpeeksi ahkera ja oma-aloitteinen työnhaussa (ks. Alanen et al. 2010, 83; Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 149). Työttömyyttä ei käsitellä mitenkään keskeisenä osana yhteiskuntaa ja työelämää. Oppikirjoista saa pikemminkin sellaisen käsityksen, että työttömyys on hyvin marginaalinen ilmiö ja johtuu yksilön aktiivisuuden puutteesta. Työttömyyden käsittely rajoittuu asiategsteihin TE-toimiston palveluista ja työmarkkinatuesta (esim. Heikkinen, Koski & Öhman 2010, 153 ja 161).

Oppikirjoista saa sellaisen kuvan, että työ on hyvän elämän ja hyvän ihmisyyden perusta. Työ on toimeentulon lisäksi väline toteuttaa itseään ja tuntee itsensä tarpeelliseksi. Työ vaatii ihmiseltä paljon, mutta vastavuoroisesti se myös antaa tunteen yhteiskunnan täysivaltaisesta jäsenyydestä. Työn merkitys ihmisen elämässä on oppikirjojen mukaan niin suuri, että omaa tulevaisuuden työtään on hyvä alkaa pohtia jo hyvissä ajoin (Alanen et al. 2010, 72).

6 OPPILAANOHJAUKSEN OPPIKIRJOJEN DISKURSSIT

6.1 Keskeiset diskurssit

6.1.1 Yksilöllisyyden diskurssi

Oppilaanohjauksen oppikirjojen pääosassa on yksittäinen oppilas, jota kirjat teksteissään ja tehtävänannoissaan puhuttelevat ja sinuttelevat. Jo johdanto-osioissaan oppikirjat korostavat sitä, että kaiken keskiössä on oppilas ja oppilaan oma kehitys, oma ajattelu, oma tulevaisuus jne. Oppilas asetetaan aktiiviseen rooliin. Hänen tehtävänään on itse ratkaista omaa elämäänsä ja tulevaisuuttaan koskevia tärkeitä päätöksiä. Toisaalta oppilaan, yksilön, asema on myös passiivinen suhteessa siihen, millaisia valintoja hänen on ylipäättään mahdollista tehdä. Oppikirjat kertovat oppilaalle, mistä vaihtoehtoista ja millä tavalla valintoja oman elämän suhteen tehdään. Oppikirjat ikään kuin asettavat oppilaan yhteiskunnan valmiiksi muovaamaan muottiin, jota sitten tietyn joustavuuden rajoissa on mahdollista muokata omannäköiseksi.

Oppikirjoissa siis korostuu yksilö ja yksilöllisyys. Yksilöllisyyden diskurssia rakennetaan puhumalla toistuvasti omista päätöksistä ja ratkaisuista ja korostamalla itsenäisyyttä erilaisissa valinnoissa. Yksilöllisyyden diskurssia vahvistaa myös puhe itsetuntemuksesta, itsetunnosta ja itseluottamuksesta, ja siitä, miten ne löytyvät pohdinnan ja etsinnän kautta. Jokaisella on siis oma yksilöllinen aito minuutensa, joka ei mitenkään automaattisesti näyttäydy tai ole tunnistettavissa, vaan sitä on aktiivisesti etsittävä. Oma minuus löytyy oppikirjoissa ennen kaikkea yksin tehtävien harjoitusten, kuten erilaisten monivalintatehtävien kautta, mutta apuna voidaan käyttää myös luokkatovereiden mielipiteitä.

Jokaisen tulee oppia tuntemaan itsensä voidakseen löytää oman suuntaansa ja päästäkseen kohti omaa, juuri itselle oikeaa tulevaisuutta. Tulevaisuudella ja omalla suunnalla tarkoitetaan lähinnä jatko-opintoja ja ammattia. Jokaiselle on oppikirjojen mukaan olemassa oma ala, joka pitää vain löytää tutkimalla itseään ja etsimällä omia vahvuuksiaan ja lahjakkuuksiaan. Oikealla alalla on mahdollista toteuttaa jokaisen

yksilölliset tavoitteet ja yhdistää omat kyvyt ja kiinnostukset. Ammattialatkin esitellään yksilöllisyyden diskurssin kautta, jolloin niihin tutustutaan siitä käsin, millaisia ominaisuuksia omaava ihminen sopii kullekin alalle. Oma ala tai ammatti löytyy siis vertailemalla omia ominaisuuksia, kuten luonnetta, kykyjä ja temperamenttia, ammatin vaatimiin ominaisuuksiin. Erilaisia testejä tekemällä ja etsimällä tietoa eri ammateista ja aloista oppilas voi tehdä yksilöllisen, juuri hänelle oikean valinnan jatko-opintojen ja tulevan ammatin suhteen.

Yksilöllisyyden diskurssi määrittää siis sen, että oppilaan on aktiivisesti ja itsenäisesti tehtävä omia valintoja ja ratkaisuja sekä etsittävä itseään ja löydettävä yksilölliset ominaisuutensa annettujen vaihtoehtojen joukosta. Yksilöllisyys tuntuukin pelkistyvän tietyiksi tyypeiksi, joiden luonnetta, olemusta, kykyjä ja taitoja voidaan testata ja kartoittaa erilaisin testein. Ihminen on oppikirjoissa ikään kuin osiensa summa. Näin aktiivisuus oman itsetuntemuksen lisäämiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi muuttuukin monin paikoin passiivisen valitsijan rooliksi, jossa oppilas ruksailee erilaisista testeistä annettuja vaihtoehtoja ja saa tulokseksi tietää kuuluvansa joidenkin ominaisuuksiensa suhteen tiettyyn tyyppiin, jolle sopivat tietyt, vastauksessa kerrotut, ammatit ja alat.

Oppikirjoissa rakennetaan kuvaa tietynlaisesta ihannenuoresta tai ihannekoululaisesta, jonka kautta voi tarkastella sitä, mitä yksilöllisyys oppikirjoissa tarkoittaa. Oppikirjojen ihannenuorihan on aktiivinen sekä oman elämänsä että yhteisten asioiden suhteen. Hän asettaa henkilökohtaisia tavoitteita ja niitä toteuttamalla edistää myös yhteistä hyvää. Yksilöllisyydessä yhdistyy siis yksilön oman edun tavoittelu ja yhteisön hyvä. Ihminen tulee yksilöksi ainoastaan osana yhteisöä. Ihmisen yksilöllisyys rakentuu niistä elementeistä, joita yhteisö pitää hyväksytyinä ja joita se tarjoaa jokaisen oman elämän rakennuspalikoiksi. Yksilölliset ratkaisut ja valinnat ovat siis itse asiassa hyvinkin yhteisöllisiä siinä mielessä, että hyväksytyjen vaihtoehtojen ulkopuolelta valitseva joutuu yhteisön ulkopuolelle ja menettää samalla oman yksilöllisyytensä.

6.1.2 Aktiivisen ja vastuuntuntoisen valitsijan diskurssi

Aktiivisen ja vastuuntuntoisen valitsijan diskurssia aletaan niin ikään rakentaa jo oppikirjojen johdanto-osioista alkaen. Oppilaan tehtäväksi annetaan toimia aktiivisesti ja vastuuntuntoisesti tehden järkeviä ja perusteltuja päätöksiä omia opintojaan ja omaa tulevaisuuttaan koskien. Tunnollinen oppilas käyttää omaa ajattelua ja paneutuu huolella opiskeluun. Passiivisuus ja koulutehtävien laiminlyönti ennustaa huonoa menestystä myös jatkossa.

Aktiivisen ja vastuuntuntoisen valitsijan diskurssia vahvistaa puhe siitä, että tulevaisuus ja sitä koskevat valinnat ja päätökset ovat jokaisen omassa käsissä. Tulevaisuuden suhteen tulee olla realistisia unelmia ja tavoitteita ja niiden saavuttamiseksi on tehtävä suunnitelmia. Aktiivinen ja määrätietoinen ihminen pystyy mihin tahansa. Tuuliajolle ei kannata jäädä, sillä silloin helposti menettää oman elämänsä hallinnan. Ahkeruus, sinnikkyys, sosiaalisuus ja aktiivisuus sen sijaan auttavat menestymään elämässä. Menestymisen mittarina on hyvä koulutus ja työpaikka, joiden eteen aktiivinen ihminen jaksaa tehdä paljon töitä.

Tavoitteena on kasvaa aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. Tavoitteeseen päästään olemalla sosiaalinen ja aktiivinen niin omassa elämässä kuin kouluyhteisössäkin. Oppilaan tulee ottaa vastuu omasta opiskelusta ja oppimisesta sekä erilaisista valinnoista ja päätöksistä, joita hän tekee itsenäisesti, mutta läheisten kanssa neuvotellen, koskien opiskelua, jatko-opintoja ja ammatinvalintaa. Oikeat valinnat ja päätökset syntyvät rationaalisen ongelmanratkaisuprosessin ja hyvien perustelujen tuloksena. Parhaimmillaan päätökset edistävät sekä yksilön että yhteiskunnan hyvää.

Vastuuntuntoinen ihminen ottaakin vastuuta itsensä lisäksi myös ympäristöstään ja muista ihmisistä. Passiivisuus ja epäsosiaalisuus eivät siis aiheuta hallaa vain yksilölle itselleen, vaan siitä kärsii myös yhteinen hyvä. Tavoitellessaan omaa menestystään yksilö samalla edistää koko yhteisön menestymistä. Oravanpyörästä ei voi vetäytyä syrjään, koska silloin ei tee osaansa yhteisen hyvän eteen. Vastuullinen ihminen siis kantaa kortensa kekoon niin työelämässä kuin kouluyhteisössäkin:

Vastuu luokan ja ryhmän menestymisestä on kaikilla ryhmän jäsenillä. Jos yksi menestyy, se vaikuttaa koko ryhmän menestymiseen. Yhteinen menestyminen koituu kaikkien eduksi. Jokainen ryhmän jäsen on vastuussa ryhmän tuloksista, ja jokaisen työpanosta tarvitaan. Kun kaikki tekevät parhaansa, on mahdollista rakentaa yhteinen menestystarina. (Haime et al. 2011, 27.)

Yhteisön kaikki jäsenet ovat siis vastuussa sekä omasta että yhteisestä hyvästä. Hyviksi esitetyt asiat kertyvät tietyille ihmisille, jotka ne myös ansaitsevat kovalla työllä. Hyvän kierre, jolla tarkoitetaan menestystä opinnoissa ja työssä, on vain ensin saatava itse aikaan tekemällä oikeita valintoja ja olemalla ahkera ja aktiivinen. Kaiken pohjana on hyvä itseluottamus, joka perustuu itsetuntemukseen eli tietoon omista kyvyistä ja lahjakkuuksista sekä omasta temperamentista ja luonteenpiirteistä. Sosiaalisella ja aktiivisella ihmisellä on paremmat mahdollisuudet menestyä kuin passiivisella vetäytyjällä. Itsetuntemus auttaa löytämään oikean ammatin tai alan, jolla menestyä, ja itseluottamus antaa nostetta oikeille tavoitteille ja päätöksille. Aktiivinen ja vastuuntuntoinen valitsija pitää huolta myös terveydestään ja hyvästä fyysisestä kunnostaan. Jokaisen on pidettävä itsestään huolta, jotta jaksaa suorittaa oman osuutensa yhteiskunnassa eli opiskella ja sen jälkeen tehdä työtä.

6.1.3 Tulevaisuusdiskurssi

Tulevaisuusdiskurssi saa ensimmäiset rakennuselementtinsä jo oppilaanohjauksen oppikirjojen nimistä. Oma suunta, Futurix ja Valmentaja viittaavat kaikki omalla tavallaan tulevaisuuteen. Tulevaisuusdiskurssin mukaan nykyhetki onkin tulevaisuutta varten. Nuoruusiän tarkoituksena on valmistautua aikuisuuteen, jolloin alkaa varsinainen elämä. Koulua käydään, jotta voidaan kehittää tarvittavia taitoja omaa tulevaisuutta silmällä pitäen.

Tulevaisuusdiskurssi rakentuu oppikirjoissa sen kautta, että kaikkien teemojen taustalla on pohjimmiltaan se, miten ne liittyvät ja vaikuttavat tulevaisuuteen tai tulevaisuutta koskevaan päätöksentekoon. Oppimisella, itsetuntemuksen lisäämisellä, omilla taidoilla ja kyvyillä tai ylipäättäänkin nykyhetkellä ei tunnu olevan itsessään juurikaan arvoa, vaan ne saavat merkityksensä siitä, miten ne valmentavat tulevaisuuteen ja auttavat erilaisissa tulevaisuutta koskevissa valinnoissa. Oppikirjojen tehtävissä ja harjoituksissa

ei keskitytä tähän hetkeen tai pohdiskella menneisyyttä, vaan katse on jatkuvasti tulevassa.

Tulevaisuusdiskurssin mukaan nuoruus on kuitenkin arvokasta aikaa, koska silloin tehdään tärkeitä päätöksiä, joilla on suuri merkitys tulevaisuuden kannalta.

Vastuullisuus ja järkevät päätökset nykyhetkessä ennustavat hyvää tulevaisuutta, kun taas vastuuttomuus ja passiivisuus kouluasioissa ennustavat sitä, että vastuuta ei oteta myöhemminkään. Tulevaisuutta siis luodaan jo tässä hetkessä, ja sen vuoksi myös koulunkäynti on hoidettava huolellisesti ja tunnollisesti.

Nuoruus on ennen kaikkea vaihe, jonka tarkoituksena on valmistautua aikuisuuteen ja todelliseen elämään, joka oppikirjoissa tarkoittaa työelämää. Diskurssia vahvistaa tekstien ja tehtävien lisäksi myös kuvitus. Esimerkiksi Valmentajassa nuorten ja koululaisten kuvat ovat suurimmaksi osaksi piirroksia, jotka ovat persoonattoman oloisia pelkistettyine kasvopiirteineen. Työelämää esittelevät kuvat erilaisista ammattilaisista ovat sen sijaan valokuvia oikeista ihmisistä. Kuvienkin perusteella tuntuu siis siltä kuin todellinen elämä ja ihmisyyt saavutettaisiin vasta tulevaisuudessa ja työelämässä.

Tulevaisuudelle annetaankin oikeastaan vain yksi vaihtoehtoinen suunta eli suunta opiskelun kautta työelämään. Tulevaisuutta tulee myös suunnitella ja asettaa itselleen erilaisia opiskelua ja työelämää koskevia tavoitteita. Suunnittelun, järkevien valintojen ja kovan työn kautta rakennetaan hyvää tulevaisuutta. Harhailijaa sen sijaan uhkaa passivoituminen ja oikean tulevaisuuden ja elämän, eli työelämän, ulkopuolelle jääminen.

6.1.4 Työelämädiskurssi

Työelämädiskurssi esiintyy ja rakentuu oppilaanohjauksen oppikirjoissa enemmän tai vähemmän kaikkien käsiteltävien teemojen keskuudessa. Oppilaanohjauksen kaikkia sisältöjä tarkastellaan suhteessa ammatinvalintaan ja työelämään. Oppilaanohjauksen tavoitteeksi muodostuukin työelämädiskurssin myötä valmistautuminen työntäyteiseen tulevaisuuteen.

Koulua käydään ja asioita opitaan, koska niistä on hyötyä tulevaisuuden työelämässä. Työ nousee tässä diskurssissa elämän keskeisimmäksi sisällöksi ja kunnan kansalaisuuden mittariksi. Ainoa vaihtoehto elää hyvää elämää on suorittaa opinnot huolella ja tehdä sen jälkeen töitä kiinnostavalla ja motivoivalla alalla. Peruskoulusta tulee saada hyvä todistus, jotta on mahdollista päästä jatko-opintoihin itselle sopivalle alalle. Asema työelämässä ja yhteiskunnassa riippuu siitä, kuinka pitkään ja ahkerasti haluaa opiskella. Ammatillisista opinnoista on mahdollista päästä kiinni työelämään muutamassa vuodessa, jos vain löytää juuri itselle sopivan alan ja ammatin. Lukio-opinnoista sen sijaan tähdätään korkeakouluopintoihin, joten ne sopivat niille, joilla ei ole vielä kiirettä päästä töihin ja jotka haluavat opiskella pitkään. Korkeakouluopintojenkin päässä hämmöttää kuitenkin sama ja tärkein päämäärä eli työelämä. Kaikilla kouluasteilla tulisikin opintoja suunnitella sen mukaan, mitä hyötyä niistä on joko seuraavalla kouluasteella tai itse työelämässä.

Kunnon ammatti ja työpaikka siis takaavat hyvän ja hyväksyttävän elämän. Millaisena työttömyys sitten näyttäytyy työelämädiskurssin välityksellä? Työttömyyttä sivutaan ylipäänsä hyvin vähän. Näiden sivuamisten myötä työttömyys näyttäytyy hyvin marginaalisena ilmiönä ja enemmänkin yksilön omana valintana kuin yhteiskunnallisena ja rakenteellisena ilmiönä. Valmentajassa työttömyyttä sivutaan esiteltäessä erilaisia esimerkkitapauksia siitä, millaisia haasteita ja vaikeuksia saattaa liittyä jatko-opintoihin siirtymiseen:

Tonin kaveripiirissä oli monia, jotka eivät olleet koulussa eivätkä töissä. He kertoivat aina, miten helppoa ja mukavaa elämä on, kun ei tarvitse tehdä mitään eivätkä opettajat ole koko ajan huomauttelemassa. Rahaa saa työvoimatoimistosta, ja jos rahat loppuvat, niin sosiaalitoimisto maksaa. Vaikka oma ala oli Tonille mieluinen, kavereiden helppo elämä alkoi houkutella häntä. (Haime et al. 2011, 116.)

Vaikka työttömyydestä puhutaan vain vähän tai oikeastaan juuri sen vuoksi, siitä rakentuu kuva, jonka mukaan työttömäksi voi joutua tai päätyä lähinnä jonkinlaisen henkilökohtaisen epäonnistumisen myötä. Epäonnistuminen voi liittyä esimerkiksi väärin valintoihin, yrityksen puutteeseen, passiivisuuteen tai laiskuuteen. Työttömyys näyttäytyy joka tapauksessa ilmiönä, joka on jokaisen vältettävissä, kunhan vaan omaa oikean asenteen ja on valmis tekemään ahkerasti töitä.

Työelämädiskurssin mukaan työ on jotakin, joka toimeentulon lisäksi antaa mahdollisuuden itsensä kehittämiseen. Työ näyttääkin olevan tärkein osa ihmisyyttä ja elämää, vaikka joidenkin mainitaan tekevän työtä myös ainoastaan rahan vuoksi. Työelämädiskurssissa tilaa saa kuitenkin huomattavasti enemmän puhe työstä itsensä toteuttamisena ja tärkeänä osana ihmisen persoonaa, jota tehdään palkan lisäksi ja ennen kaikkea siksi, että työnteko antaa mielekkyyttä ja merkitystä ihmisen elämään.

6.2 Interdiskursiivisten suhteiden tarkastelua

Interdiskursiivisilla suhteilla voidaan tässä yhteydessä tarkoittaa ensinnäkin sitä, miten aineistosta esiin nostetut diskurssit liittyvät ja ovat suhteessa toisiinsa ja toiseksi sitä, miten löydetty diskurssit suhteutuvat muihin mahdollisiin olemassa oleviin tai kuviteltavissa oleviin diskurssihin. Diskurssit syntyvät muiden diskurssien pohjalta. Ne uusintavat ja vahvistavat joitakin diskursseja ja samanaikaisesti sulkevat ulos ja vaientavat toisia. Diskurssit eivät koskaan rakennu tyhjiössä, vaan aina osana tätä maailmaa ja siinä olemassa olevia puheen- ja merkityksenmuodostamisen tapoja.

Aineistosta esiin nostamani keskeiset diskurssit ovat saavuttaneet oppilaanohjauksen oppikirjoissa hegemonisten diskurssien aseman. Ne esitetään itsestään selvinä ja luonnollisina tapoina tarkastella ja käsitellä oppilaanohjauksen teemoja. Löytämilleni neljälle keskeiselle diskurssille ei juurikaan löytynyt vastadiskursseja. Oppikirjoissa esiintyy muutamia hegemonisista puheentavoista poikkeavia välähdyksiä, joilla ei kuitenkaan ole tilaa tai voimaa nousta aidosti kilpaileviksi diskurssiksi. Oppikirjojen hegemonisten diskurssien poissulkeva voima on siis kova. Esimerkkinä orastavasta vastadiskurssista voisi mainita pienet viittaukset siihen, että kaikki ei olekaan yksilön omissa käsissä ja itsestä kiinni, vaan esimerkiksi perhetausta ja varallisuus voivat olla esteenä ja rajoitteena yksilön valinnoille. Tulevaisuus ei välttämättä etene suoraviivaisesti kohti työelämää ja menestystä, vaikka sitä kuinka suunnittelisi ja asettaisi hyviä tavoitteita. Tämäkin aavistus kilpailevasta diskurssista jää kuitenkin voimakkaampien diskurssien jalkoihin. Se ei saa tilaa tekstissä ja jää yksittäisiksi maininnoiksi eikä siten kykene saavuttamaan varsinaisen diskurssin asemaa. Oppilaanohjauksen oppikirjoissa kuva oppilaanohjauksesta ja siihen liitettävistä asioista rakennetaan siis muutamien toisiaan tukevien hegemonisten diskurssien kautta. Nämä

diskurssit ovat vahvoja ja vaihtoehdottomia, koska ne esitetään ainoina tapoina käsitellä oppilaanohjauksen teemoja.

Oppikirjoista esiin nostetut diskurssit liittyvät toisiinsa ja ovat monella tavoin päällekkäisiä. Sen lisäksi, että aineiston diskurssit ovat suhteissa toisiinsa, ne suhteutuvat myös muihin mahdollisiin olemassa oleviin tai kuviteltavissa oleviin diskursseihin. Diskurssit eivät siis synny tyhjiössä, vaan aina osana olemassa olevia merkityksellistämisen tapoja. Aineiston analyysin yhteydessä pohdinkin, mihin laajempiin diskursseihin muodostamani diskurssit liittyvät eli mitä ovat ne puheen- ja merkityksenmuodostamisen tavat tässä ajassa ja yhteiskunnassa, joihin oppilaanohjauksen oppikirjojen diskurssit ottavat osaa ja liittyvät. Toisaalta pohdin sitä, että en pysty suoranaisesti yhdistämään omia diskurssejani muihin tuolla jossain muodostuviin diskursseihin. En siis pysty esittämään minkäänlaista konkreettista todistusaineistoa siitä, että aineistosta esiin nousevat diskurssit liittyisivät muihin maailmassa oleviin diskursseihin. Joka tapauksessa mielessäni muodostui ajatuksia niistä aineiston ulkopuolisista interdiskursiivisista suhteista, joihin aineiston diskurssit ovat ikään kuin yhteydessä. Esitän tulkintani tässä yhteydessä mahdollisuuksina enkä niinkään jonkinlaisena totuutena. Seuraavassa esittämäni ajatukset ovat siis omaa tulkintaani ja perustuvat pikemminkin yleiseen asioiden seuraamiseen ja maailmassa elämiseen kuin mihinkään systemaattiseen tarkkailuun.

Aineiston kaikki neljä keskeistä diskurssia liittyvät yhteen ja muodostavat siten ikään kuin yhden laajemman diskurssin. Tämän laajemman diskurssin katson olevan osa tässä ajassa ja yhteiskunnassa vallitsevaa diskurssia, joka koskee yksilöä, yhteiskuntaa ja taloutta sekä niiden asemaa suhteessa toisiinsa. Tätä diskurssia voisi kutsua esimerkiksi uusliberalistisen markkinatalouden diskurssiksi. Sen mukaan yksilö on vastuussa omasta elämästään. Yksilön tulee huolehtia lähinnä itsestään, koska yksilön menestys koituu lopulta myös yhteisön menestymiseksi. Tässä diskurssissa yksilön tehtävä yhteiskunnassa on tehdä työtä ja siten olla osana tukemassa yhteisön hyvää, jolla tarkoitetaan jatkuvaa talouskasvua. Epäonnistuminen omassa elämässään, eli työssä ja ansionhankinnassa, johtuu yksilön vastuuttomuudesta. Tässä diskurssissa keskeisiä termejä ovat mm. talous, talouskasvu, työ, työurat, tehokkuus jne. Yksilön arvo määrittyy suurelta osin sen mukaan, hyödyttääkö hän talouskasvua vai onko hän sille

taakkana. Oman paikan löytäminen tässä maailmassa ja yhteiskunnassa tarkoittaa sitä, että löytää paikkansa osana työelämää. Nuoren näkökulmasta se tarkoittaa sitä, että on yhä nuorempana tiedettävä, mitä haluaa tehdä ammatikseen. Koulutus on hankittava nopeasti ilman väli vuosia tai alanvaihtoja, jotta pääsee tekemään mahdollisimman pitkää ja ansiokasta työuraa. Kasvatuksen ja koulutuksen tarkoituksena onkin sosiaalista nuori mahdollisimman tehokkaasti osaksi talouskasvua jauhavaa koneistoa. Tämä diskurssi rakentuu ja uusiutuu politiikassa, päätöksenteossa, mediassa, koulutuksen kentällä jne. Se tuntuu tavalla tai toisella olevan läsnä monissa keskusteluissa ja sen avulla perustellaan monenlaisia yhteiskunnallisia valintoja ja päätöksiä.

Interdiskursiivisuuden yksi keskeinen piirre on se, että toiset diskurssit vaientavat toisia diskursseja. Analyysia tehdessäni pohdinkin, mitä mahdollisia diskursseja oppilaanohjauksen oppikirjat sulkevat pois. Mieleeni tuli esimerkiksi keskustelu siitä, että nuorille sukupolville työ ei ole enää niin tärkeä osa elämää kuin aiemmille sukupolville. Oppilaanohjauksen oppikirjojen vahva työelämädiskurssi, jonka mukaan työ on edelleen tärkein ihmisen elämää määrittävä piirre, osallistuu tähän keskusteluun vaientamalla puheen työn merkityksen muuttumisesta nuorille sukupolville. Toista vaiennettua diskurssia voisi kutsua esimerkiksi humanistiseksi diskurssiksi. Se liittyy tietoon ja oppimiseen, ja sen mukaan tieto ja sivistys ovat sinällään tärkeitä ja voivat antaa ihmisille paljon varsinaisesti kuitenkin hyödyttämättä suoraan muita elämänalueita. Oppilaanohjauksen oppikirjojen diskursseissa taas tiedolla ja oppimisella on lähinnä pelkästään välineellinen merkitys eli opinnoissa menestyminen ja työelämään valmentautuminen. Kolmas mieleeni tullut esimerkki vaiennetusta diskurssista liittyy ihmisen vastuuseen ja vaikutusmahdollisuuksiin oman elämänsä suhteen. Oppikirjojen diskurssit rakentavat kuvaa siitä, että ihminen pystyy omalla aktiivisuudella ja yritteliäisyydellä pärjäämään ja menestymään elämässään haluamallaan tavalla. Samalla diskurssit vaientavat sellaisen diskurssin, jonka mukaan kaikki ei olekaan ihmisen omassa vallassa ja esimerkiksi syrjäytyminen ei välttämättä olekaan oma valinta tai johdu yrittämisen puutteesta.

Kun diskursseja muodostetaan ja niiden suhteita tarkastellaan tutkittavasta aineistosta, jokaisen diskurssin voi perustella systemaattisesti. Pohdittaessa muodostettujen

diskurssien suhteita muihin mahdollisiin maailmassa oleviin diskursseihin, ollaan tietyssä mielessä paljon heikommilla jäillä. Silloin tuleekin huomioida se, että diskurssit ovat nimenomaan mahdollisia puheentapoja, eivätkä esimerkiksi valmiita tekstejä. Diskurssit ovat ikään kuin maailmassa olevia potentiaaleja, jotka syntyvät inhimillisessä vuorovaikutuksessa ja joita otetaan käyttöön erilaisissa konteksteissa. Juuri tästä syystä voi diskurssianalyysin yhteydessä pohtia myös sitä, mihin mahdollisiin maailmassa oleviin ja muodostuviin diskursseihin tutkittavan aineiston diskurssit ovat yhteydessä, joko uusintamalla, vahvistamalla tai vaientamalla niitä.

6.3 Diskurssien funktiot – Millaisen kuvan oppikirjat antavat oppilaanohjauksesta?

Diskursseilla on seurauksia eli funktioita. Oppikirjoista esiin nostamani diskurssien keskeisin funktio on se, millainen kuva oppilaanohjauksesta ja siihen liittyvistä teemoista niiden välityksellä muodostuu. Lisäksi diskurssit tuottavat ihmisille erilaisia subjektipositioita eli asemoivat heitä suhteessa käsiteltäviin asioihin.

Oppilaanohjauksen oppikirjoissa lukija eli oppilas asetetaan tietynlaiseen asemaan, joka aktualisoituu ennen kaikkea suhteessa oppikirjojen tuottamaan kuvaan ihannenuoresta tai -oppilaasta. Oppilaanohjaus suunnataan oppikirjoissa lähinnä normaalille, terveelle ja koulussa kohtalaisesti menestyvälle nuorelle. Oppimisvaikeudet saavat osakseen hieman huomiota, mutta esimerkiksi monikulttuurisuus ja vammaisuus rajataan pois oppilaanohjauksen piiristä.

Oppikirjoissa oppilaanohjaus esitetään lähinnä ammatinvalinnanohjauksena. Opetussuunnitelmassa mainittu tavoite elämänsuunnittelutaitojen kehittämisestä pelkistyy oppikirjoissa valmistautumiseksi ammatinvalintaan ja työelämään. Oppilaanohjauksen tavoite vaikuttaa siis olevan ennen kaikkea sopivan jatko-opintopaikan valitseminen ja ensiaskeleiden otto tulevan työuran suunnittelussa.

Oppilaanohjauksen oppikirjoissa oppilaan roolissa korostuu aktiivisuus ja itsenäisyys sekä omat valinnat ja päätökset. Oppilaanohjaajan rooli on olla taustalla asiantuntijana antamassa tarvittaessa tietoa ja tukea päätöksentekoon ja valintoihin. Itsenäisen päätöksenteon korostamisesta huolimatta oppilaalle annetaan hyvin tarkat rajat sen

suhteen, millaisia päätöksiä hän saa oman tulevaisuutensa suhteen tehdä. Ainoa hyväksyttävä elämänpolku on kulkea koulutuksen kautta palkkatyöläiseksi tai yrittäjäksi.

Oppikirjoissa oppilas asemoituukin ennen kaikkea suhteessa oppikirjan sosiaalistavaan otteeseen. Oppikirjat luovat kuvaa ihannenuoresta, jolla on tiettyjä ominaisuuksia ja näiden myötä menestyksen avaimet taskussaan. Samalla oppikirjat tulevat rakentaneeksi kuvaa epäonnistujasta. Näiden kahden mallin avulla oppikirjat pyrkivät ohjaamaan lukijaa tiettyyn suuntaan – pois epäonnistujasta kohti menestyjää. Oppikirjat asettavat lukijan tietynlaisen sosiaalistamisen kohteeksi. Oppikirjat rakentavat kuvaa hyväksytystä elämästä eivätkä anna lukijalle tilaa itse muodostaa käsitystä hyvän elämän sisällöstä.

Oppikirjoissa oppilaanohjaus pelkistyy uraohjaukseksi, ja samalla kaikkien siihen liittyvien teemojen, esimerkiksi oppimisen ja itsetuntemuksen kehittämisen, tarkoituksena on valmentaa oppilasta jatko-opintoihin ja työelämään. Itsetutkiskelu ja oikean minuuden löytäminen on tärkeää, mutta sillä ei ole itseisarvoa, vaan se on väline sopivan työn ja oman uran löytämiseen. Oppikirjoista välittyy kuva, jonka mukaan on olemassa jokin todellinen sisin, joka voidaan löytää tai oppia tuntemaan, ja oppilaanohjauksessa se toteutetaan erilaisin testein. Oppikirjoista saakin sellaisen käsityksen, että psykometriset testit ovat ohjauksessa erittäin keskeisessä asemassa. Testit taas välittävät kuvaa, jonka mukaan ihminen on jaoteltavissa tiettyihin tyyppeihin ja luokkiin. Oppikirjoissa oppilas pelkistyykin erilaisten ominaisuuksien summaksi eikä niinkään kokonaisvaltaiseksi olennoksi.

Oppilaanohjauksessa on tavoitteena kannustaa oppilasta parhaaseen mahdolliseen suoritukseen koulussa, mikä tarkoittaa sekä hyviä arvosanoja että menestystä esim. koulutovereiden keskuudessa. Oppiminen ja koulunkäynti nähdään välineinä työelämää varten. Itse asiassa koko nuoruus pelkistyy kirjoissa valmistautumiseksi tulevaisuuteen. Nykyhetken arvo ja tehtävä tuntuu siis olevan tulevaisuuteen valmistautuminen. Oppilaanohjauksen tehtävänä onkin auttaa oppilasta kääntämään katseensa ja ponnistelemaan kohti tulevaisuutta ja ennen kaikkea siellä häämöttävää työuraa.

7 LOPPUSANAT

Millaisia asioita diskurssianalyysin avulla voidaan tutkia ja saada selville? Ennen kaikkea diskurssianalyysi paljastaa, miten asioita käsitellään ja millaisia lähestymistapoja ja näkökulmia käytetään. Diskurssianalyysissa on diskurssien muodostamisen lisäksi keskeistä pohtia diskurssien seurauksia eli funktioita. Diskurssien merkitys näkyikin itse asiassa siinä, mitä ne saavat aikaan ja millaisia asemia eli subjektipositioita ne tuottavat ja luovat ihmisille ja ihmisryhmille. Tässä työssäni tutkimuskysymykseni liittyi nimenomaan diskurssien funktioihin. Oppikirjojen kuva oppilaanohjauksesta ja siihen liittyvistä teemoista muodostuu ja välittyy juuri keskeisten diskurssien seurauksena.

Diskurssianalyysissa tutkijan tärkein työväline on oma ajattelu. Tulkinnan subjektiivisuudesta ei siis pääse eroon. Tutkimuksen luotettavuus syntyy siitä, että tutkimusmetodi muodostetaan johdonmukaisesti. Omia tulkintoja punnitaan huolellisesti eikä välttämättä tartuta heti ensimmäisenä mieleen tulevaan johtopäätökseen. Diskurssianalyysin avulla yritetään päästä tekstin ilmitason taakse. Piilotason tavoittaminen vaatii pysähtymistä itsestään selviltä tuntuvien merkitysten kohdalle. Se on erittäin haastavaa tutkijan itse ollessa osa samaa kulttuuria ja yhteiskuntaa tutkittavan aineiston kanssa. Itse olen pyrkinyt syventämään analyysiani haastamalla useaan kertaan tekemäni tulkinnat ja välttämällä analyysissäni ”vaiston” noudattamista vaatimalla jokaiselle tulkinnalle hyvät perustelut. Lisäksi olen erikseen käynyt läpi kaikki sellaiset kohdat, jotka olen aluksi jättänyt huomiotta ja pohtinut, miksi olen ohittanut juuri ne ikään kuin merkityksettöminä. Joka tapauksessa subjektiivisuus on osa tutkimusprosessia ja tutkijan tausta, arvot ja asenteet vaikuttavat syntyviin tulkintoihin. Esimerkiksi omalla asemallani pro gradu -työtä tekevänä ohjausalan opiskelijana on varmasti ollut merkitystä sen suhteen, mihin asioihin kiinnitän huomiota ja millä tavalla liitän asioita yhteen sekä ennen kaikkea siihen, millaisten asioiden olen katsonut tulleen aineistossa vaiennetuiksi.

Analyysini perusteella oppilaanohjausta käsitellään oppilaanohjauksen oppikirjoissa neljän vahvan diskurssin kautta, jotka olen nimennyt seuraavasti: yksilöllisyyden diskurssi, aktiivisen ja vastuuntuntoisen valitsijan diskurssi, tulevaisuusdiskurssi ja

työelämädiskurssi. Kilpailevat ja vaihtoehtoiset diskurssit eivät saa aineistossa tilaa. Diskurssien seuraukset eli funktiot sekä niiden tuottamat subjektipositiot vastaavat tutkimuskysymykseeni eli siihen, millainen kuva oppilaanohjauksesta ja siihen liitetystä teemoista oppikirjojen välityksellä muodostuu. Diskurssien seurauksena oppilaanohjaus näyttäytyy lähinnä ura- ja ammatinvalinnanohjauksena. Lähes kaikki käsiteltävät teemat ja ennen kaikkea käsiteltävät viittaavat tai liittyvät jollain tavalla ammatinvalintaan ja työelämään.

Oppikirjat asemoivat lukijakseen terveän, suomalaisen nuoren, joka menestyy tai ainakin haluaa menestyä koulussa hyvin. Kaikenlainen erilaisuus, kuten monikulttuurisuus tai vammaisuus, on häivytetty marginaaliin. Oppiminen, koulunkäynti, sosiaaliset taidot, itsetunto sekä muut koulussa harjoiteltavat asiat saavat merkityksensä siitä, miten ne ohjaavat ja valmentavat nuorta jatko-opintoihin ja työelämään. Nuoruuden ja ylipäätään tämän hetken arvo onkin oppikirjojen perusteella valmistautumisessa tulevaisuuteen. Oppikirjojen ote on voimakkaasti sosiaalistava. Ainoa tapa saavuttaa kokonaisvaltainen kansalaisuus ja tulla hyväksyttäväksi osaksi yhteiskuntaa on kulkea jatko-opintojen kautta kohti työelämää. Oppikirjojen perusteella oppilaanohjauksen laajana ja kaikenkattavana tavoitteena onkin ylläpitää ja uusintaa suomalaista yhteiskuntaa. Taustalla on ajatus siitä, että koulutuksen tavoite on kasvattaa tuottavia yksilöitä työelämään. Yksilön vastuulle jää valita oikein paikkansa suhteessa tulevaisuuden työelämään sekä omiin kykyihinsä ja taipumuksiinsa. Jokaiselle löytyy oma, sopiva ala. Sen löytämiseksi on tunnistettava omia lahjakkuuksiaan ja luonteenpiirteitään. Menestyksen avaimet ovat yksilöllä itsellään. Oman alan löytäminen ja sillä menestyminen ovat kiinni omasta halusta ja valmiudesta ponnistella ahkerasti kohti omia tavoitteita.

Kaikki kolme oppilaanohjauksen oppikirjaa ovat analyysini perusteella hyvin samankaltaisia. Yhteneväisyydet käsiteltävissä teemoissa saattavat toki perustua opetussuunnitelmaan, mutta käsiteltävät eli se, millaisten diskurssien kautta teemat rakentuvat kertonee myös kyseisten diskurssien voimasta ja asemasta tässä ajassa ja yhteiskunnassa. Yksilöä asemoidaan osaksi yhteiskuntaa siinä suhteessa, miten hän taloudellisesti joko rasittaa tai hyödyntää yhteiskuntaa. Yksilö omaa täyden ja ongelmattoman aseman suhteen yhteiskuntaan ainoastaan osana tuottavaa työelämää.

Nuoruus, vanhuus, työttömyys sekä muut elämänvaiheet, jolloin yksilö on työelämän ulkopuolelle saavat merkityksensä sitä kautta, miten ne suhteutuvat työhön ja tuottaviin elämänvaiheisiin. Siten nuoruuskin nähdään ennen kaikkea koulutuksen kautta tapahtuvana valmistautumisena työelämään.

Tämän pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut todella antoisa prosessi, ja sillä on ollut paljon merkitystä omalle ohjaajaksi kasvamiselleni. Olen tämän prosessin myötä alkanut pohtia monesta eri näkökulmasta sitä, mitä ohjaus todella on erilaisissa konteksteissa ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Itselläni on halu tehdä kokonaisvaltaista ohjausta, jonka tavoitteet määrittävät ohjattavasta käsin. Tätä tutkielmaa tehdessäni olenkin pohtinut, onko sellaista ohjausta ylipäätään mahdollista tehdä vai tulevatko ohjauksen sisällöt ja tavoitteet aina ulkoapäin, organisaatiosta tai muusta kontekstista käsin. Lisäksi olen pohtinut sitä, miten ohjaaja ja ohjattava voivat tunnistaa niitä ohjaukseen ja elämään ylipäätäänkin vaikuttavia seikkoja, jotka tuntuvat niin itsestään selviltä, että niiden vaikutusta omaan elämään ja ajatteluun on vaikea huomata. Tämän tutkielman tekeminen on herättänyt minut miettimään myös monia erityisesti nuorten ja yläkoulun ohjaukseen liittyviä kysymyksiä: Voiko yläkoulussa pyrkiä kokonaisvaltaiseen ohjaukseen, jossa hyvä elämä rakentuu oppilaasta käsin ja jossa ainoana tavoitteena ei ole jatko-opintopaikan löytäminen? Voiko luokkamuotoinen ohjaus olla oppilaslähtöistä, moniarvoista ja koko elämän ja myös yhteiskunnan kirjon huomioon ottavaa? Onko yläkouluikäisten ohjauksen oltava voimakkaasti sopeuttavaa ja sosiaalistavaa vai voiko siinä olla kriittinen ulottuvuutensa?

Edellä mainitsemani kysymykset muodostaisivatkin hyvän aiheen jatkotutkimukselle. Oppilaanohjauksen oppikirjojen tutkimisesta olisi kiinnostavaa siirtyä pohtimaan ohjausfilosofisesta näkökulmasta nuorten ja erityisesti koulukontekstiin liittyvän ohjauksen erityispiirteitä sekä sitä, millaista hyvä ohjaus koulussa voisi olla tietyistä ohjausfilosofisista lähtökohdista katsottuna. Oppilaanohjauksen oppikirjojen tutkimista voisi taas jatkaa paneutumalla opetussuunnitelmiin, oppilaanohjauksen oppikirjoihin sekä muihin koulun ohjauskokonaisuuteen liittyviin materiaaleihin esimerkiksi koko yhtenäisen peruskoulun ajalta. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten käsitys ohjauksesta ja sen tavoitteista on muuttunut viimeisen 30 vuoden aikana ja millä tavalla tässä muutoksessa on nähtävissä yhteiskunnan yleinen ilmapiiri ja kehitys eri aikoina.

LÄHTEET

Oppikirjat

Alanen, Sinikka, Hiekkataipale, Juha, Kauttu, Pekka & Siippainen, Mikko 2010. Oma suunta. Peruskoulun oppilaanohjauksen oppikirja. 1.–3. painos. Helsinki: WSOY.

Haime, Satu, Huttunen, Marja-Leena, Kuikka, Johanna & Valtonen, Tiina 2011. Valmentaja. Oppilaanohjaus 7–9. 4. uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Heikkinen, Raimo, Koski, Erkki & Öhman, Erja 2010. Futurix+. Omatoimikirja 2010–2013. Helsinki: Otava.

Elektroniset lähteet

www1: Opetushallituksen Internet-sivut. Opetussuunnitelma ja tuntijako. [Viitattu 26.4.2011].

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako

www2: EDU.fi - opettajan verkkopalvelu. Oppilaanohjaus peruskoulussa. [Viitattu 26.4.2011].

http://www.edu.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/117319_oppilaanohjaus_peruskoulussa.pdf

www3: Opetushallituksen Internet-sivut. Tuntijakotaulukko. [Viitattu 26.4.2011].

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/perusopetus/perusopetus/tuntijakotaulukko/tuntijako20122001.pdf

Kirjallisuus

Barthes, Roland 1993. Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Toim. Lea Rojola. Suom. Lea Rojola & Pirjo Thorel. Tampere: Vastapaino.

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

Burr, Vivien 2003. Social constructionism. 2. painos. London: Routledge.

Van Dijk, Teun A. 2006. Ideology and discourse analysis. Journal of political ideologies [online] 11 (2), 115–140 [Viitattu 6.4.2011]. Saatavilla www-muodossa:

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2d87c849-d785-44ad-a9bd-3db0660ba411%40sessionmgr15&vid=4&hid=25>

Fairclough, Norman 1995. Critical discourse analysis. The Critical study of language. London: Longman.

- Fairclough, Norman 1997. Miten media puhuu. Suom. Virpi Blom ja Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel 1969. Tiedon arkeologia. Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino. 2005.
- Förnäs, Johan 1995. Cultural Theory & Late Modernity. London: Sage.
- Hacking, Ian 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suom. Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hannus, Matti 1996. Oppikirjan kuvitus – koriste vai ymmärtämisen apu? Turku: Turun yliopisto.
- Hietala, Veijo 1993. Kuvien todellisuus – Johdatus kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Hiidenmaa, Pirjo 2000. Lingvistinen kielentutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 161–190.
- Häkkinen, Kaisa 2008. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Johnsen, Egil Borre 2001. Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on Educational texts [online].Oslo: Scandinavian University Press. [Viitattu 21.4.2011]. Saatavilla www-bib.hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/index.html
- Jokinen, Arja 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 2008. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 75–110.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2008. Diskursiivinen maailma. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Karvonen, Pirjo 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: SKS.

- Lappalainen, Antti 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, Mikko 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lindström, Aslak 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Kauko Hämäläinen, Aslak Lindström & Jorma Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Luukka, Minna-Riitta 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Merimaa, Erkki 1992. Koulun muutokset oppilaanohjauksen näkökulmasta – historiasta nykypäivään. Teoksessa Eila Arveli, Alpo Jokinen, Marjatta Kivimäki, Mikko Siippainen, Outi Säynätkari, Irja Tolonen & Mirja Yli-Vakkuri (toim.) 20 vuotta oppilaanohjauksista Suomessa. Kontiolahti: Suomen opinto-ohjaajat ry, 21–28.
- Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki 1995a. Miksi oppimateriaalitutkimusta? Oppimateriaaliprojektin taustaa. Teoksessa Mirjamaija Mikkilä & Erkki Olkinuora (toim.) Oppikirjat ja oppiminen. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus, 1–11.
- Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki 1995b. Oppi- ja työkirja-analyysin metodi ja keskeiset tulokset, (osatutkimus I). Teoksessa Mirjamaija Mikkilä & Erkki Olkinuora (toim.) Oppikirjat ja oppiminen. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus, 12–
- Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija, Olkinuora, Erkki & Mattila, Eija 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. Kasvatus 30 (5), 436–449.
- Neimeyer, Robert A. & Levitt, H. 2004. Constructivism/constructionism: Methodology. Teoksessa Neil J. Smelser & Paul B. Baltes (toim.) International encyclopedia of social and behavioral sciences [online]. Amsterdam: Elsevier, 2651–2654. [Viitattu 5.4.2011]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/0080430767>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [online] Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 26.4.2011]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Pietikäinen, Sari 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–218.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Sarmavuori, Katri 2000. Äidinkielen oppikirjojen aallokossa. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n TUTKIMUKSIA 19. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura

Selander, Staffan 1991. Pedagogic text analysis. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.) Research on texts at school Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, 35–88.

Su, Soon Peng 1994. Lexical Ambiguity in Poetry. London: Longman.

Suoninen, Eero 2002. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.

Taylor, Stephanie 2001. Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates (toim.) Discourse as data. A guide for analysis. Lontoo: Sage, 5–48.

Tuomisto, Anja & Uusikylä, Heli 1995. Kuva ja kulttuuri, tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa Anja Tuomisto & Heli Uusikylä (toim.) Kuva, teksti ja kulttuurinen näkeminen. Helsinki: SKS, 9–23.

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

Väisänen, Jaakko 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittiset diskurssianalyysin silmin. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.

Wetherell, Margaret 2001. Editor's introduction. Teoksessa Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates (toim.) Discourse theory and practice. A reader. Lontoo: Sage, 14–28.

Wetherell, Margaret & Potter Jonathan 1988. Discourse analysis and the definication of interpretative repertoires. Teoksessa Charles Antaki (toim.) Analysing everyday explanation. A casebook of methods. Lontoo: Sage, 168–183.

Wikman, Tom 2004. På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential. Turku: Åbo Akademi University Press.