

## Politikointia koulussa – vai koululla?

Opetuksen poliittisuus median uutisoinnista kummunneessa verkkokeskustelussa



MIKKO PUUSTINEN  
JUKKA RANTALA

**TIIVISTELMÄ** Artikkelissa analysoidaan, millaista kuvaa opetuksen poliittisuudesta rakennetaan verkkokeskusteluissa ja millaisia merkityksiä kouluun ja opettajiin liitetään. Aineistona ovat kouluopetusta käsitelleet verkkokeskustelut, jotka käynnistyivät tammikuussa 2021 Helsingin Sanomien ja Yleisradion uutisointia Perussuomalaisen Nuorison aloitteesta ilmiantaa puolueellisia opettajia. Menetelmällisesti artikkelissa hyödynnetään retorista analyysia, retoris-performatiivista diskurssiteoriaa ja toiseuttavan verkkokeskustelun teoriaa. Osa aineiston keskustelijoista esitti koulun puolueelliseksi ja kyseenalaisti opettajien luotettavuuden. Toiset puolustivat opettajien ammattitaitoa. Yleisesti ottaen puheenvuoroista kuvastuu keskustelijoiden epätietoisuus siitä, miten koulun arvoperusta määritetään. Monissa kommenteissa pyrittiin toiseuttamaan opettajia kuvaamalla heidät eliitin edustajiksi. Verkkokeskustelussa esiintyvät kouluun kohdistetut syytökset poliittisen vastustajan tavoitteiden ajamisesta ovat ominaisia populististen ryhmien käyttämälle puhetavalle. Tulokset johtavat pohtimaan tarvetta käydä avoimempaa keskustelua koulun arvoperustan määrittelystä ja median kykyä asiantuntevaan koulu-uutisointiin.

## JOHDANTO

Suomalaisen koulun ja opettajien roolia yhteiskunnallisina ja poliittisina keskustelijoina on perinteisesti leimannut puolueettomuuden ihanne. Opettajien valtiolojaalius ja sitouttaminen kulloiseenkin koulutuspolitiikkaan on pyritty varmistamaan erilaisin normatiivis-hallinnollisin toimin (Vuorikoski ja Räisänen 2010). Opettajat eivät ole kyseenalaistaneet koulutusjärjestelmää tai muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta nousseet näkyviksi yhteiskunnallisiksi keskustelijoiksi.

Keskustelu opettajien ja opetuksen poliittisuudesta nousi kuitenkin pinnalle tammikuussa 2021 Perussuomalainen Nuoriso -järjestön puheenjohtajan Miko Bergbomin kyseenalaistettua opettajien ja koulun puolueettomuuden. Alun perin Twitter-viesteistä käynnistynyt keskustelu sai jatkoa 13.–15.1.2021 Helsingin Sanomien ja Yleisradion artikkelien ja niihin liitettyjen verkkokeskustelujen myötä (Kervinen ja Muhonen 2021; Nieminen ja Pilke 2021; YLE uutiset 2021). Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Opetushallitus reagoivat Perussuomalaisen Nuorison kampanjaan nopeasti. Ne ilmoittivat opetussuunnitelmien ohjaavan opettajien työtä. Aihetta käsiteltiin myös Helsingin Sanomien kolumnissa ja pääkirjoituksessa, joka toi esiin, että opetussuunnitelma on ”Opetushallituksen virkamiesten eli viime kädessä poliitikkojen linjaus siitä, mitä koululaisille kuuluu opettaa”. (Manner 2021; HS pääkirjoitus 2021.)

Perussuomalaisen Nuorison aloitteesta syntynyt keskustelu kuvaa, kuinka opettajien toimintaa ohjaavien opetussuunnitelmien laatiminen tai muiden koulun kannalta keskeisten normien syntyprosessit voivat olla suurelle yleisölle vieraita. Näkyvien vastakkainasettelujen puuttuminen koulutuksen arvoperustasta käytävästä keskustelusta ja opetussuunnitelman laatimisesta on voinut tuudittaa suomalaiset ajattelemaan koulua neutraalina instituutiona. Silloin neutraaliudesta poikkeaminen – arvojen ja mielipiteiden esiintuonti – saattaa herättää kysymään, toimiiko opettaja oikein. Tämä voi korostua etenkin yhteiskunnallisissa aineissa, joissa opettajien tulisi auttaa nuoria tulkitsemaan ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä ja poliittista keskustelua (Löfström ym. 2017; Rantala ym. 2020).

Suomalaisessa tutkimuksessa ei ole liiemmin käsitelty koulutukseen kohdistuvan poliittisen puheen käsittelyä mediassa. Aiemmasta tutkimuksesta löytyy kuitenkin joitain lähtökoh- tia. Koulukeskustelun puhettavat kytkeytyvät yhteiskunnalliseen ilmapiiriin sekä päättäjien ja median toimintaan. Pisa-huumaa lukuun ottamatta julkinen koulukeskustelu on usein liittynyt koettuihin ongelmiin tai yhteiskunnallisiin muutospaineisiin, kuten kestävyysvajeeseen tai digitalisaatioon. Niinpä esimerkiksi poliittisissa puheissa ja mediassa esiintyy varsin säännöllisesti näkemyksiä koulun ja opettajien jähmeydestä, tehottomuudesta tai muutoksen hitaudesta (Koskinen ja Puustinen 2022; Petters 2019; Salminen 2012; Simola 2015).

Koulusta käytävän julkisen keskustelun ominaispiirre on osallistuminen keskusteluun oma- na kouluaikana saatujen kokemusten perusteella. Näkemyksiä tai suoranaisia vaatimuksia voi- vat esittää paitsi tutkijat myös oppilaat ja heidän huoltajansa, opettajat, ammattijärjestöt ja muut työmarkkinatahot, poliittiset päättäjät, virkamiehet sekä ideologiset ja uskonnolliset ryhmät. (Rinne ja Kivirauma 1997; Salminen 2012.) Sen vuoksi tieteellinen tutkimus tai asiantuntijoiden näkemykset jäävät helposti vain yhdeksi ääneksi muiden joukossa. Sama on havaittu myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Vaikka eri maissa tehdyt tutkimukset ja eri tutkijoiden näkemykset hajoavat, on esimerkiksi median koulutukseen liittämiä diskursseja tutkinut Sue Thomas (2006,

29–30) arvioinut median koulupuheen olevan pääsääntöisesti negatiivista. Thomas kuvaa, kuinka australialaisissa raporteissa negatiivisen koulu-uutisoinnin on todettu olevan yhteydessä paitsi yleiseen mielipiteeseen myös opettajan työn laatuun ja statukseen.

Tässä artikkelissa analysoimme tammikuussa 2021 mediassa virinnyttä keskustelua koulun poliittisuudesta. Tutkimme, millaista kuvaa opetuksen poliittisuudesta verkkokeskusteluissa rakennetaan ja millaisia merkityksiä kouluun ja opettajiin liitetään. Tutkimusaineistomme ovat Helsingin Sanomien ja Yleisradion uutisartikkeleihin liittyvät verkkokeskustelijoiden kirjoitukset. Metodologisesti ammenamme retorisesta analyysistä, retoris-performatiivisesta diskursusteoriasta ja toiseuttavan verkkokeskustelun teoriasta (Palonen 2020; Perelman ja Olbrechts-Tyteca 1971; Vaahensalo 2021). Kiinnitämme tutkimuksemme koulua, yhteiskunnallisten aineiden opetusta ja populismia käsittelevään tutkimukseen. Koska aineistomme tuottaminen on vahvasti sidoksissa Ylen ja Helsingin Sanomien toimituksellisiin ratkaisuihin, hyödynnämme artikkelin lopussa myös mediaan liittyvää tutkimusta.

## KOULU POLIITTISUUDEN NÄYTTÄMÖNÄ

Suomessa koulu on ollut avoimen poliittisen kamppailun kohteena venäläistämiskaudella 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa sekä sisällissodan ja toisen maailmansodan jälkimainingeissa, jolloin opetusta ja opettajakuntaa pyrittiin muuttamaan poliittisilla tarkoituksilla (Rantala 1997; 2002; 2003). Peruskoulun synnyttäminen jakoi mielipiteitä 1960–1970-luvuilla (Ahonen 2003; Okkonen 2017; 2018). Samoihin aikoihin vasemmistolainen koulupolitiikka nostatti oikeiston vastareaktion, joka konkretisoitui Vapaan koulutuksen tukisäätiön perustamisena (Okkonen 2012; Suutarinen 2008). Esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin opetusta arvosteltiin sekä vasemmalta että oikealta (Castrén 1986; Virta 1998).

Sitten poliittiset puolueet ovat jättäneet koulun yhä enemmän kansainvälisten toimijoiden, kuten OECD:n, työmarkkina- ja etujärjestöjen sekä erilaisten ajatushautomojen vaikutusalueeksi. Elinkeinoelämä kohdisti 1990-luvulla peruskouluun muospaineita (Ahonen 2003), mutta vuonna 2001 alkanut Pisa-menestys rauhoitti koulun poliittisilta intohimoilta. Vaikka Pisa-menestys on sitten hiipunut, poliitikot eivät ole puuttuneet peruskoulun näkyviin arvokysymyksiin. Tuomas Tervasmäki ja Tuukka Tomperi (2018, 178) toteavatkin ylikansallisten mallien ja niiden taustalla olevien liberalisoidun finanssi- ja tietokapitalismin ajaneen kansallisen koulutuspolitiikan ohi. Poliittinen ohjaus on vaihtunut virkamiesohjaukseen, josta on vaikea tunnistaa poliittista väriä (Björn ym. 2017). Samalla keskustelu koulusta on muuttunut asiantuntijapuheeksi, joka voi jättää suuren yleisön epätietoiseksi siitä, missä koulua koskevat päätökset tehdään ja miten.

Samankaltainen kehitys leimaa myös suomalaista opettajien koulutusta, jonka on arvioitu viime vuosikymmeninä rakentuneen kasvatuksessa aina läsnä olevien ideologisten lähtökohtien sijaan näennäisen arvovapaalle kasvatustieteellisen tutkimuksen pohjalle. Tähän ideaaliin ja sitä rakentavaan opettajien koulutukseen ei ole sisältynyt eksplisiittistä kasvatuksen ideologisten tai poliittisten lähtökohtien tarkastelua, minkä voi olettaa ohentaneen suomalaisten opettajien historiallis-yhteiskunnallista tietoisuutta. Esimerkiksi Ruotsissa koulutuksen poliittinen

ja ideologinen konteksti on vahvemmin läsnä opettajien koulutuksessa. (Puustinen ym. 2022; Furuhagen ym. 2019.)

Suomalaista koulua ja opettajia leimaava lojaalius valtiolle koskee myös yhteiskunnallista opetusta. Opetuksen perinteinen tehtävä on ollut sosialisointi yhteiskuntaan ja kansalaisihanteisiin. Historianopetuksen tavoitteena oli vuosikymmeniä pyrkiä vahvistamaan kansallista identiteettiä. Nykyään historianopetus pyrkii kriittisten kansalaisten kasvattamiseen. Tavoitteena ovat historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen, moniperspektiivisyys ja lähdekriittisyys. (Rantala ym. 2020.) Yhteiskuntaoppia on puolestaan luonnehtinut vähäinen kriittisyys, ja oppiaine on pyrkinyt vahvistamaan sosialisointia (Löfström ym. 2017). Tätä ilmentää, että esimerkiksi oppikirjoissa olemassa olevien instituutioiden esittely saa runsaasti painoarvoa ja vaikuttaminen pelkistyy äänestämiseksi (Hansen ja Puustinen 2021). Historian ja yhteiskuntaopin opetus ei olekaan yksittäisiä avauksia lukuun ottamatta (esim. Apunen 2012; Palomaa 2019) noussut 2000-luvulla laajemman julkisen keskustelun kohteeksi.

Opettajien näkökulmasta politisoituvien aiheiden välttämistä voi pitää turvallisena valintana, joka ehkäisee vastakkainasetteluja. Tämä ei kuitenkaan ole opetussuunnitelmien mukaista, eikä alan tutkijoiden mielestä toivottavaa. Poliitiikkaan kuuluu erimielisyys ja näkemysten välinen kamppailu, mitä ei tulisi piilottaa. Opetuksen tulisi kannustaa keskustelemaan poliittisista aiheista. (Esim. Biesta 2008; Löfström ym. 2017.) Poliitiikan, yhteiskunnallisia jakolinjoja herättävien aiheiden tai historian tulkinnallisuuden käsittely auttaa nuoria hahmottamaan yhteiskunnan toimintaa ja kehitystä sekä niistä tehtyjä toisistaan eroavia tulkintoja ja kannustavat osallistumaan. Yksi koulun keskeinen tehtävä on tarjota nuorille motivoivia mahdollisuuksia harjoitella yhteiskunnallista vaikuttamista sekä mediassa esitettävien poliittisten ja yhteiskunnallisten näkemysten arviointia. (Löfström ym. 2017; Rantala ja Ahonen 2015; Rantala ym. 2020.)

Poliittisten aiheiden pedagogisesti onnistunut käsittely edellyttää luottamuksellista ilmapiiriä ja työkaluja, joilla esitetyt näkemykset tai tulkintoja voi arvioida. Jos opetuksen tavoitteita ei käsitellä avoimesti eikä oppiaineiden taustatieteiden tapa muodostaa tietoa ole keskusteluun osallistujilla tuttu, voi syntyä mielikuva opetuksen poliittisuudesta. Politisoitumisen riskiä lisäävät osaltaan historian ja yhteiskuntaopin oppiaineiden ominaispiirteet: Suoraviivaisten narratiivien helppo lähestyttävyyttä jättää historian avoimeksi väärinkäsityksille historiallisen tiedon luonteesta ja piilottaa tieteenalalle ominaiset keinot arvioida menneisyydestä tehtyjen tulkintojen kestävyyttä (esim. Lowenthal 2000). Yhteiskuntaopin vaikeutena voi puolestaan pitää sen epäselvää tiedonmuotoa, sillä se ei kytkeydy mihinkään yksittäiseen tieteenalaan, vaan on yhdistelmä muun muassa politiikan tutkimusta, sosiologiaa, oikeustiedettä ja taloustiedettä (Hansen ja Puustinen 2021; Löfström ym. 2017).

Hieman toisin ilmaistuna edellä sanottu tarkoittaa, että ilman oppiaineiden taustatieteistä kumpuavaa ymmärrystä tiedon tai tulkintojen arvioinnin kriteereistä voi opetuksessa syntyä julkisen keskustelun tavoin niin sanottu tasapaino- eli balanssiharha (Vihma ym. 2018; Niiniluoto 2019). Tällöin tieteelliseen näyttöön perustuvat näkemykset voivat näyttäytyä yhtä arvokkaina kuin arkitietoon perustuvat väitteet. Tasapainoharha voi muodostua niin koululuokassa käydyissä keskusteluissa kuin oppilaiden tarkastellessa julkista keskustelua tai tilanteessa, jossa opettaja esittää asiantuntijatietoon perustuvan näkemyksen, joka on ristiriidassa oppilaiden aiemmin omaksuman arkitiedon kanssa. Tiedonmuodostuksen pelisääntöjen epäselvyys

mahdollistaa myös sen, että koulun ulkopuoliset toimijat voivat politisoida koulussa esitettyjä, tieteeseen perustuvia näkemyksiä.

## KOULUTIEDON PEDAGOGISAATIO

Karl Marxin ajatteluun tukeutuen Pierre Bourdieun ja Louis Althusserin kaltaiset sosiologit ovat rakentaneet perustan tutkimuksille, joissa koulutusta on tarkasteltu sekä sosiaalista pääomaa tuottavana laitoksena että yhteiskunnallisia valtarakenteita ylläpitävänä järjestelmänä (Hansen ja Puustinen 2021). Yksi tämän suuntauksen teoreetikoista oli brittiläinen Basil Bernstein (2000), jonka ajatus pedagogisesta muuntimesta (*pedagogical device*) auttaa hahmottamaan, kuinka kompleksisesti koulun välittämä tieto muuntuu siirtyessään tieteelliseltä kentältä pedagogiseen kontekstiin ja miten valta piiloutuu tämän prosessin eri vaiheisiin. Bernstein kutsuu tätä prosessia pedagogisaatioksi.

Pedagogisaation ensimmäisellä, yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon tasolla päätetään koulutuksen rakenteista ja valikoidaan pääpiirteittäin se tieto, joka katsotaan tarpeelliseksi välittää koulussa. Suomessa esimerkkejä ovat oppiaineiden välisestä tuntijaosta päättäminen ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden laatiminen. Julkisuudessa voivat näkyä myös eri puolueita edustavien opetusministerien uudistuspyrkimykset, jotka usein ilmentävät ministerin edustaman puolueen ideologiaa. Pedagogisaation seuraavaa tasoa Bernstein kutsuu rekontekstualisaatioksi. Tällöin tieto muunnetaan ja pilkotaan opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa oletetuille vastaanottajille sopivaksi. Viimeisessä vaiheessa koulun välittämän tiedon muuntamiseen osallistuu luokkahuoneessa toimiva opettaja, joka tulkitsee opetussuunnitelmaa ja hyödyntää erilaisia oppimateriaaleja oman osaamisensa puitteissa. Poliittinen päätöksenteko ei suoraan vaikuta pedagogisaation kahteen viimeiseen vaiheeseen, mutta tästä huolimatta yhteiskunnallisen keskustelun diskurssit heijastuvat esimerkiksi oppikirjantekijöiden ja opettajien ratkaisuihin (esim. Ahonen 2020; Hansen ja Puustinen 2021). Kuvaava esimerkki on suomalaisten historian oppikirjojen tapa kuvata Neuvostoliittoa kylmän sodan aikana (Holmén 2006).

Tiedon muuntaminen oppilaille tarjottavaksi koulutiedoksi voi sisältää tarkoitushakuisia ja ideologisia ratkaisuja, mutta olla myös tahatonta. Esimerkiksi opetussuunnitelmien laatijat, oppikirjailijat tai opettajat voivat seurata hyvinä pitämiään rakenteita pohtimatta tarkemmin, millaisia ideologisia latauksia ne sisältävät. Bernsteinin mukaan valta-asetelmat ovat kuitenkin läsnä riippumatta siitä, tunnistavatko toimijat niitä tai pyrkivätkö he tietoisesti välittämään omaa ideologiaansa. Siksi hän kutsuu tiedon rekontekstualisaatiota ”kamppailuksi voimasta säädellä tietoisuutta” (Bernstein 2000, 38).

Suomessa koulun arvopohjan määrittävät perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat laaditaan Opetushallituksen johdolla noin parin sadan asiantuntijan voimin. Koko prosessi voi kestää vuosia ja myös kansalaiset voivat kommentoida luonnoksia. Se, miten asiantuntijoiden ja suuren yleisön panos otetaan huomioon lopullisessa versiossa, riippuu kuitenkin opetussuunnitelmaprosessin johdon ratkaisuksista. Vaikka opetussuunnitelmaa laatimassa olleet asiantuntijat tai luonnosta kommentoineet suuren yleisön edustajat olisivat esittäneet poikkeavia näkökantoja, niillä ei välttämättä ole vaikutusta lopputulokseen. (Esim. Säily ym. 2020.)

Prosessi mahdollistaa poliittisen puuttumisen opetuksen sisältöihin ja arvoperustaan useissa eri vaiheissa, eivätkä näihin liittyvät keskustelut tai erimielisyydet avaudu suurelle yleisölle. Opetussuunnitelmien syntytaapa voi olla vieras myös poliittisille toimijoille. Siksi julkisuudessa käytävä koulukeskustelu kohdistuukin usein pedagogisaation viimeiseen vaiheeseen, siihen mitä koulussa tapahtuu.

## AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimusaineistomme muodostavat Helsingin Sanomien ja Ylen internetsivuille tallentuneet kirjoitukset, joissa keskustellaan Perussuomalaisen Nuorison aloitteesta ja yleisemmin koulusta. Helsingin Sanomien uutisartikkeli julkaistiin 13. tammikuuta otsikolla ”Perussuomalaisten nuorisojärjestö ja kansanedustaja Jani Mäkelä pyytävät kansalaisilta raportointia opetuksen puoleellisuudesta kouluissa – OAJ tuomitsi kampanjan” (Kervinen ja Muhonen 2021). Artikkelissa kerrotaan, että internetissä leviävä raportointikampanja saa kovaa arvostelua opettajien ammattijärjestöltä. Helsingin Sanomat mainitsee kampanjassa esimerkkinä käytetyn historian oppitunnin, jossa Perussuomalaisten nousua oli verrattu natsien valtaannousuun. Jutussa haasteltiin kansanedustaja Jani Mäkelää, joka pääsi kertomaan oman näkemyksensä asiasta. Tämän jälkeen Helsingin Sanomat kertoo sosiaalisen median keskustelusta. Esiin pääsevät OAJ:n ja Opetushallituksen lausunnot, joissa opettajiin kohdistuva painostaminen tuomitaan. Jutun lopussa puheenvuoron saa Perussuomalaisen Nuorison puheenjohtaja Miko Bergbom, joka kertoo uskovansa kaikkien jakavan ajatuksen, että opetuksen ”pitäisi nimenomaan olla puolueetonta”.

Ylen laajempi artikkeli julkaistiin 14. tammikuuta otsikolla ”Perussuomalaisten nuorten pyyntö ilmiantaa opettajia nosti poikkeuksellisen myrskyn – miksi politiikka on niin herkkä aihe koulussa?” (Niemonen ja Pilke 2021). Artikkelin alussa on lyhyt kertaus Perussuomalaisen Nuorison kampanjasta ja sen aiheuttamista reaktioista, minkä jälkeen ääneen pääsee neljä haastateltavaa. Kukin vastaa yhteen tai useampaan kysymykseen.

Ensimmäisenä OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen toistaa järjestön edellisenä päivänä esittämän kannan maalittamisen tuomittavuudesta. Tämän jälkeen hän korostaa opetuksen tavoitteiden ja opetuksen olevan tasapuolisia ja perustuvan opetussuunnitelmaan sekä puolustaa opettajien autonomian tärkeyttä. Seuraavana Miko Bergbom toistaa edellisenä päivänä esittämiensä näkemyksiä ja mainitsee jälleen historiantunnin, jolla ”perussuomalaisia olisi käsitelty natsi-Saksan yhteydessä”. Toisin kuin Helsingin Sanomien haastattelussa Bergbom kuitenkin haastaa OAJ:n kannan ja ilmaisee pitävänsä painostamissyttöksiä naurettavina. Kolmas haastateltava, Suomen opettajaksi opiskelevien liiton puheenjohtaja Saana Ylikruuvi, painottaa opettajien työrauhaa. Neljäs haastateltava on nuorisoalan kattojärjestön Allianssin toiminnanjohtaja Ilmari Nalbantoglu, joka asettuu sille kannalle, että Perussuomalaisen Nuorison kampanja on saatettu ymmärtää väärin. Nalbantoglun mukaan kaikenlaisesta syrjinnästä on voitava puhua, jos se tehdään rakentavassa hengessä.

Tämän jälkeen Ylen artikkeli palaa kysymykseen politiikasta, jonka opetusta Luukkainen ja Nalbantoglu kommentoivat lyhyesti. Luukkainen korostaa jälleen neutraaliutta, mutta muistuttaa myös, ettei koulun silti tule väistää tehtävänsä kannustaa nuoria aktiiviseen yhteiskunnalliseen

osallistumiseen. Nalbantoglun mukaan politiikan käsittely voisi auttaa huomaamaan, että asioista voi olla eri mieltä, mutta silti keskustella rakentavasti.

Helsingin Sanomien artikkeli ilmestyi verkossa 13. tammikuuta, ja puolessatoista vuorokaudessa sitä kommentoitiin 90 kertaa. Ylen verkkouutinen ilmestyi muutama tunti myöhemmin, mutta Yle avasi asian kommentoinnin vasta 14. tammikuuta ilmestyneen jatkouutisensa jälkeen. Siinä tarkastelua laajennettiin Perussuomalaisen Nuorison kampanjasta politiikan käsittelyyn koulussa. Vajaassa vuorokaudessa uutista ja sen herättämää keskustelua kommentoitiin yhteensä 232 kertaa. Kommentteja tuli edellä mainittua enemmän, mutta moderaattorit poistivat epäasiallisena pitämänsä viestit.

Helsingin Sanomien verkkokeskusteluun osallistuneiden kommenttien keskimääräinen pituus oli 69 sanaa. Pisin kirjoitus oli 205 sanan ja lyhyin 10 sanan mittainen. Pituus ei vaikuttanut siihen, kuinka moni keskustelua lukenut napsautti ”hyvin argumentoitu” -painiketta. Helsingin Sanomien keskustelussa eniten tykkäyksiä, 677 kappaletta, sai nimimerkin ”Hienosti valittu otsikko” (HS 13.1.) kommentti, jossa hän nosti esille, että mikäli opetuksessa ilmenee epäkohtia ja puolueellisuutta, siihen tulee puuttua riippumatta siitä, mistä poliittisesta kannasta on kyse. Tämän varsin neutraalin kannanoton ohella kaksi kirjoitusta sai lukijoilta yli 600 tykkäystä. Toinen niistä (HS A2 13.1.) sisälsi perussuomalaisen nuorten aloitetta kannattavan ja toinen (HS ”Satunnainen lukija” 13.1.) sitä vastustavan kommentin. Tykkäysten perusteella ei siten voi sanoa jommankumman kannan dominoineen Helsingin Sanomien verkkokeskustelua.

Ylen verkkokeskusteluun osallistui lähes kolminkertainen määrä keskustelijoita verrattuna Helsingin Sanomien keskusteluun. Peukutusten määrällä mitattuna yleisön reaktiot olivat kuitenkin vaimeammat. Vain kaksi kommenttia sai yli sata peukutusta. Toisessa niistä kirjoittaja peräänkuulutti ideologioista ja politiikasta vapaata koulua (”LadyPenelope” Yle 14.1.). Toisessa kommentissa perussuomalaisen nuorten aloite rinnastettiin 1930-luvun äärioikeistolaisen liikehdintään Euroopassa (”Synkka” Yle 14.1.). Helsingin Sanomien keskustelusta poiketen Ylen keskustelussa perussuomalaisen nuorten aloitetta vastustaneet kirjoitukset saivat selvästi enemmän peukutuksia kuin sitä kannattavat. Lähes sata peukutusta saivat kommentit, joissa Perussuomalaisen Nuorison aloite yhdistettiin Neuvostoliiton ja natsi-Saksan ilmiantopoliittikkaan (”Kaverin poika” Yle 14.1.) ja syytettiin aloitteen johtavan opettajien maalittamiseen (”Tehdään yhdessä” Yle 14.1.). Ylen keskustelussa eniten peukutuksia, 187 kappaletta, saanut edellä mainittu ”Synkan” kommentti nostatti tosin kolme yli 60 peukutusta saanutta vastakommenttia (”881944” Yle 14.1., ”Kimkdal” Yle 14.1. ja ”mori\_anonyymi” Yle 14.1.), mikä kertoo, ettei keskustelu jäänyt yksipuoliseksi.

Aineistona verkkokeskustelu sisältää selkeitä ominaispiirteitä. Esimerkiksi keskustelualustan tekniset ominaisuudet, käytännöt ja moderointi voivat vaikuttaa keskustelun sisältöön ja tyyliin (Herring 2004, 4). Internetin keskustelualustat mahdollistavat kohtaamisia, jotka eivät muutoin toteutuisi. Näkemysten avartumisen sijaan nämä keskustelut saattavat kuitenkin vankistaa jo olemassa olevia käsityksiä ja siten myös polarisaatiota (esim. Pariser 2011). Keskustelun anonyymius tarjoaa mahdollisuuden esittää näkemyksiä, joiden esittämisen kynnyks on korkeampi kasvokkaisuudessa tai muulla tavoin tunnistettavassa tilanteessa (ks. esim. Harju 2018). Helsingin Sanomien keskustelussa omalla nimellään kommentoi joka viides kirjoittaja, Ylen keskustelussa ainoastaan joka kahdeksastoista kirjoittaja. Emme voi varmasti tietää, olivatko etu- ja sukunimellä kommentoineet kirjoittajat käyttäneet oikeita nimiä. Omalla nimellään oletettavasti

toimineiden kommentoijien viestit olivat kuitenkin keskimäärin vähemmän kärjekkäitä kuin nimimerkkiä käyttävien kirjoittajien.

Keskusteluun omalla nimellään osallistuneiden henkilöiden nimet olemme muuttaneet muotoon anonymisoitu 1, anonymisoitu 2 ja niin edelleen. Tekstin sisäisissä viitteissä käytämme näistä keskustelijoita lyhenteitä HS A1 ja Yle A1. Nimimerkillä keskusteluun osallistuneiden nimimerkkiä emme ole korvanneet koodaustunnisteella, sillä nimimerkin käyttö suojaa keskustelijoiden anonymiteettia ja ainakin joissain tapauksissa valitun nimimerkin voi katsoa vaikuttavan kommentin tulkintaan. Uutisartikkeleissa haastatellut henkilöt ovat esiintyneet haastatelussa tietoisesti omalla nimellään ja omassa asiantuntijan roolissaan, joten heidän lausuntojaan emme ole anonymisoineet.

Aineiston analyysi eteni kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa pyrimme hahmottamaan kommentoijien keskeisiä väitteitä. Analysoimme kirjoittajien kommentit aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Yhteensä 110 kirjoitusta käsitteli aloitteen lähtökohtana ollutta kysymystä koulun tai opettajien puolueellisuudesta. Osa keskustelijoista reagoi uutisartikkeleissa kuvattuun Perussuomalaisen Nuorison aloitteeseen perustellen sen tarpeellisuutta tai vastustaen sitä. Osa taas liukui sivuun alkuperäisestä teemasta, kenties edellä esitettyjen, uutisartikkeleihin liittyvien syiden vuoksi. Luimme kirjoituksia useampaan kertaan, jolloin aineistosta alkoi hahmottua erilaisia teemoja ja tapoja puhua koulusta ja opettajista.

Toisessa vaiheessa hyödynsimme retorisen analyysin välineitä, kuten yleisön ja esisopimuksen käsitteitä ja luokittelimme retorisen analyysin puhetyypeittäin kirjoittajien keinoja suositella yleisöä (Perelman ja Olbrechts-Tyteca 1971; Puustinen ym. 2015). Puhetyypeistä kirjoittajat käyttivät pääasiassa oikeuspuhetta, jolla he pyrkivät määrittelemään oikean ja väärän. Kirjoittajat pyrkivät vakuuttamaan yleisöään viittaamalla muun muassa lakeihin (HS ”Aaltoja”, 13.1.) ja opetussuunnitelmaan (HS A3 13.1.). Oikeuspuheelle tyypillisesti kommentteissa näkyi puolustelua ja syyttelyä, mikä näyttäytyi tekstin kärkevyytenä. Kärkevyydellä tarkoitamme keskustelussa vastapuolta loukkaavan tai vähättelevän puheen käyttöä. Sekä Perussuomalaisen Nuorison aloitetta kannattavat että vastustavat keskustelijat käyttivät kärkeviä kommentteja. Edellisen ryhmän kärkevälle puhetavalle oli ominaista koulun leimaaminen vihervasemmiston indoktrinaatiokoneistoksi ja jälkimmäiselle perussuomalaisten toimintatapojen rinnastaminen totalitarististen valtioiden toimintaan. Useimmat kirjoittajat kommentoivat kuitenkin ilman voimakkaita kärjistyksiä.

Kirjoittajat käyttivät jonkin verran ylistyspuhetta, jonka tarkoituksena on luoda samanmielisyyttä, vahvistaa yleisön sitoutumista yhteisiin arvoihin ja rakentaa siten toiminta-alttiutta yhteisen asian puolesta (Perelman ja Olbrechts-Tyteca 1971; Puustinen ym. 2015). Tutkimuksessa on havaittu, että ylistyspuhetta voidaan hyödyntää määriteltäessä hyväksytyjä tai ei-hyväksytyjä puhetapoja ja toimintaa. Esimerkiksi anonyymien kommentoijan (HS A4 13.1.) vastaus oppikirjoja puolueellisuudesta syyttäneelle kirjoittajalle (HS ”SPP” 13.1.) on esimerkki puheesta, jolla kommentoija pyrki ohjaamaan keskustelijoita huomaamaan, miten Suomessa päätetään koulun arvoista. Puhetyypeistä puuttui kokonaan poliittinen puhe.

Puhetyyppien lisäksi analysoimme kirjoitukset niissä käytettyjen retoristen keinojen mukaan (ks. Leach 2000; Puustinen ym. 2015). Retoristen keinojen kaanoneista varsinkin argumenttien kehittelyn kaanon osoittautui käyttökelpoiseksi. Retorisina keinoina kirjoittajat käyttivät muun muassa uskottavuuden rakentamista vetoamalla omakohtaisiin tai lähipiiriinsä kokemuksiin



(*ethos*). Osa omiin tai lastensa kokemuksiin tukeutuneista kirjoittajista pyrki osoittamaan lasten ja nuorten joutuvan opettajien tarkoitushaluisen poliittisen vaikuttamisen kohteiksi. Toiset omia koulukokemuksia käyttävät puolestaan yrittivät osoittaa nykykoulun olevan vapaa opettajien poliittiselta indoktrinaatiolta. Kirjoittajat käyttivät myös yleisön tunteisiin vetoavia retorisia keinoja (*pathos*). Yleisön järkeen ja loogiseen päättelyyn vetoavia keinoja keskustelussa ei juuri käytetty (*logos*).

Toisen analyysivaiheen edetessä verkkokeskustelussa rakentuvat asetelmat tarkentuivat kolmeksi teemaksi: *voiko opettajiin luottaa, kuuluuko politiikka kouluun ja ovatko koulu ja opetussuunnitelma tasapuolisia*. Avaamme tätä analyysivaihetta seuraavan esimerkin (HS A4 13.1.) avulla.

OPSissa yleisessä osassa on ihan selkeästi määritetty, millaisia arvoja opettajana pitäisi tuoda esille. – – Kunnilla on myös omat tarkennuksensa OPSiin, jolloin voidaan huomioida oman alueen arvoja. – – Eli ei opetus ole arvovapaata tai puolueetonta eikä se ole opettajan valittavissa oleva asia, vaan sitä toteutetaan suunnitelmallisesti myös huomioiden eri arvot ja se, miten ne näkyvät toiminnassa.

Kirjoittaja nostaa kommenttinsa keskiöön opetussuunnitelman (OPS), joka ohjaa opettajien toimintaa. Hän pyrkii vakuuttamaan yleisön siitä, etteivät opettajat voi toimia kouluissa mielensä mukaan, vaan heidän on noudatettava opetussuunnitelmaa. Kommentin voi näin tulkita tekävän tyhjäksi Perussuomalaisen Nuorison aloitteen, koska opetus ei ole puolueellista aloitteen kuvaamassa mielessä; opetus perustuu demokraattisen prosessin tuloksena syntyneeseen opetussuunnitelmaan. Retorisen analyysin luokittelussa puhe lukeutuu oikeuspuheeseen. Kommentti sisältää myös pyrkimyksen sitouttaa yleisöä yhteisiin arvoihin viittaamalla kuntakohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön.

Analyysin kolmannessa vaiheessa kohdistimme huomion koulusta ja opetuksesta rakennettuihin merkityksiin ja merkityksistä käytyyn kamppailuun. Hyödynsimme Emilia Palosen (2020) retoris-performatiivista diskurssiteoriaa merkitysten luomisesta ja Elina Vaahensalon (2021) kehittämää toiseuttavan verkkokeskustelun teoriaa. Yhdessä retorisen otteen kanssa nämä lähestymistavat syventävät puhetaipojen ja merkityskamppailun analyysia.

Muun muassa populismin teoreetikon Ernesto Laclau'n työstä ammentaen Palonen (2020; Palonen ja Saresma 2017) tulkitsee populismia retoris-performatiivisena prosessina ja merkityskamppailuna, jonka avulla luodaan raja meidän ja muiden välille. Jonkin tietyn sisällön sijaan Palonen (2020) kuvaa populismia muotona, johon liittyy merkityksillä politikointi. Kamppailuun merkityksistä liittyy pyrkimys luoda ”affektiivisen samaistumisen ja vastakkainasettelun kautta yhteinen perusta vaatimuksille” (Palonen 2020, 126). Tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on tällöin tarkastella diskursiivisia vastakkainasetteluita ja me-konstruktioita sekä niiden taustalogiikoita. Laajemmassa kontekstissa voi pohtia, kertovatko diskursiiviset prosessit ja merkityksenannot laajemmista prosesseista, muutoksista tai pyrkimyksistä. Retoris-performatiivisen diskurssiteorian kehityksessä Perussuomalaisen Nuorison kampanjan voiakin nähdä esimerkkinä poliittisen merkityksenannon voimasta luoda huolia ja vaatimuksia. Antamalla koululle perinteisestä luottamuksen konsensuksesta poikkeavia merkityksiä pyritään rikkomaan olemassa olevia merkitysrakenteita, kuten vahvaa luottamusta suomalaiseen kouluun.

Aiemmassa tutkimuksessa verkkokeskusteluissa on havaittu rakentuvan tai rakennettavan populismille tyypillistä jakoa meihin ja muihin (esim. Vaahensalo 2021) ja sosiaalisessa mediassa käydyn merkityskamppailun vahvistavan yhteiskunnallista polarisaatiota (Törnberg ym. 2021). Esimerkiksi Petterson ja Sakki (2022) kuvaavat, kuinka polarisaatio näkyy keskusteluissa sekä osoittavat yhteyden merkityskamppailun ja keskusteluun osallistuvien ryhmien välisen vihamielisyyden ja polarisaation välillä.

Vaahensalo (2021) määrittää toiseuttavan verkkokeskustelun identiteettipuheeksi, jossa vuorovaikutukseen tarkoitettua tilaa käytetään jonkin ihmisryhmän toiseuttamiseen. Tällöin toiseuttaminen viittaa prosessiin, jossa diskurssien ja narratiivien avulla luodaan ”toisesta” kuva huonona, ei-toivottuna tai ulkopuolisena ja joka rakentaa hierarkkista jakoa yksilöistä tai ryhmistä ”meinä” tai ”toisina” (Vaahensalo 2021, 4; ks. myös Jensen 2011). Vaikka toiseuttaminen liittyy myös muihin erotteluihin kuin poliittisen identiteetin tuottamisessa käytettävään ”me” ja ”he” -erotteluun, näkee Vaahensalo (2021, 3) toiseuttavan verkkokeskustelun oleva ”useimmiten keino määrittää erityisesti anonyymeissä verkkokeskusteluissa, keitä ovat ’me’ ja keitä ovat sen ulkopuolelle jäävä ’he’”. Nojaamme tähän määritelmään myös tässä artikkelissa. Vaikka vuorovaikutus olisi nimetöntä, rakennetaan siinä yhtäältä tarttumapintaa ”meille” eli yhteisöllisyydelle ja samuuden kokemukselle sekä toisaalta toiseudelle rajaamalla muita toivotun yhteisöllisyyden ulkopuolelle. Erilaisuuden tai toiseuden konstruoiminen tuottaa samalla käsitystä toisista ja toisiin liittyviä diskursiivisia merkityksiä.

Toiseuttava verkkokeskustelu voi toteutua erilaisin keinoin, kuten huumorin, kansallisidentiteettiin tai sukupuoleen perustuen. Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen tapa on epäilykseen, auktoriteettiin ja valta-asemaan perustuva eronteko. Vaahensalon tutkimissa keskustelukulttuureissa epäilykseen, auktoriteettiin ja valta-asemaan perustuva toiseuttaminen kohdistui esimerkiksi auktoriteettiasemaa edustaviin tahoihin, kuten vanhempiin, opettajiin, virkamiehiin ja poliittisiin päättäjiin. Tällainen epäily kytkeytyi yhteiskunnallisista epäkohdistuksista käytyyn keskusteluun ja epäkohdat aiheuttaneiden syyllisten etsimiseen sekä kokemukseen vallan epätasaisesta jakautumisesta. (Vaahensalo 2021, 22–23.) Nämä tulokset resonoivat Hommafoorumia tutkineen Kaarina Nikusen (2010, 21–22) käsitteeseen ”epäilyn ilmapiiri”. Nikusen tutkimissa keskusteluissa epäily oli toistuva manipulaation keino, jolla uutistekstien tai virkamiesten luotettavuus pyrittiin kyseenalaistamaan.

Ennen kuin siirrymme kuvaamaan tuloksiamme, on paikallaan muistuttaa, ettei aineistomme kerro kouluopetuksesta eikä sen perusteella ei voi tehdä tulkintoja suomalaisten yleisestä suhtautumisesta kouluun. Tuloksemme kertovat keskustelussa käytetyistä argumenteista, puhetavoista ja merkityksistä – siitä, miten puhetaivat ja merkitykset rakentuivat diskursiivisesti, tietyillä retorisilla keinoilla. Aineisto mahdollistaa kuitenkin pohdinnan siitä, miksi osa keskustelijoista koki koulun olevan puolueellinen ja mihin laajempiin kehityskulkuihin tutkimamme tapaus liittyy.

## VERKKOKESKUSTELUJEN ANALYYSI

### *Voiko opettajiin luottaa?*

Opettajia kuvaavista puhetavoista rakentui kolme kategoriaa: *opettajat ovat politikoineet koulussa*, *opettajan ammattitaitoon pitää voida luottaa* ja *arvot määritellään opetussuunnitelmassa*. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin kutakin puhetapaa ja sen tueksi esitettyjä argumentteja.

Kategoriaan *opettajat ovat politikoineet koulussa* luokiteltuja kommentteja yhdisti epäluulo koulua ja opettajia kohtaan. Opettajien väitettiin tyrkyttävän näkemyksiään, olevan arvostelun yläpuolella ja ettei viralliseen valitustiehen voi luottaa. Useimmiten kirjoittajat kommentoivat jotain tiettyä asiaa, jossa puolueellisuus heidän mukaansa ilmenee. Esimerkit liittyivät muun muassa politiikan käsittelyyn oppitunnilla, historianopetukseen, ilmastonmuutokseen ja sukupuolirooleihin. Lähes kaikki tämän päivän koulua käsittelevät kommentit perustuivat toisen käden lähteisiin, ja opettajien väitetty politikointi jäi muutamaa kommenttia lukuun ottamatta tarkemmin kohdentamatta. Osa puheenvuoroista kohdistui Bernsteinin luokittelussa opetussuunnitelmien tasolla tehtävään rekontekstualisaatioon, mutta pääosin keskustelua käytiin siitä, miten opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa.

*Taulukko 1. Voiko opettajiin luottaa? -teeman kategorioihin liittyvät argumentit.*

	<b>Opettajat ovat politikoineen koulussa</b>	<b>Opettajien ammattitaitoon pitää voida luottaa</b>	<b>Arvot määritellään opetussuunnitelmassa</b>
<b>Verkkokeskustelun argumentit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opettajat tyrkyttävät näkemyksiään</li> <li>– virallinen valitusreitti ei toimi</li> <li>– opettajat ovat arvostelun yläpuolella</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opetus perustuu tutkittuun tietoon</li> <li>– suomalainen koulu on laadukas ja opettajat korkeasti koulutettuja</li> <li>– vanhemmat eivät ole opetuksen ja/tai oppiaineiden asiantuntijoita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opetussuunnitelmassa määritellään arvot, joita opettajan tulisi noudattaa</li> </ul>

Esimerkiksi nimimerkki ”Hyvin toimeentuleva” (HS 14.1.) väitti opettajien välittävän oppilaille omia ideologioitaan sen sijaan, että he käsittelevät asioita objektiivisesti ja totuudenmukaisesti. ”3 nasua” (HS 14.1.) puolestaan kertoi kuulleensa pojaltaan opettajien olleen opetuksessaan puoluepoliittisesti aktiivisia. ”Kimke” (YLE 14.1.) väitti kouluissa välitetyn vihervasemmistolaisista propagandaa ja ”S H” (HS 14.1.) kertoi opettajien ruokkivan perussuomalaisen vastaista asennoitumista.

Väitteisiin opettajien politikoinnista yhdistyi usein epäluottamus virallisia valitusreittejä kohtaan. Virkatien ei uskottu johtavan minnekään, mistä joidenkin keskustelijoiden mielestä todisti OAJ:n ylimieliseksi koettu reaktio perussuomalaisten nuorten tekemään aloitteeseen (esim. HS A1 13.1.; ”765091” Yle 14.1.). Nimimerkki ”765091” (Yle 14.1.) kirjoitti ihmettelevänsä ”tätä opettajien kuvitelmaa, että he ovat kaiken valvonnan yläpuolella eikä rehtori tai itse jumalakaan saa puuttua siihen, miten he työnsä tekevät.” Nimimerkki ”järke” (Yle 14.1.) puolestaan totesi, että opettajien puolustaminen on oppilaiden kokemuksen mitätöimistä.

Toiseuttavan verkkokeskustelun teorian kehyksessä *opettajat ovat politikoineet koulussa* -kategorian kommentit edustavat auktoriteettiin ja valta-asetelmiin kohdistuvaan epäilykseen perustuvaa toiseuttamista (Vaahensalo 2021). Vaahensalon luonnehdinta tällaisen epäilyn kohdistumisesta usein auktoriteettiasemaa ja aikuisuutta edustaviin, kuten opettajiin tai valta-asemassa oleviin virkamiehiin ja poliittisiin päättäjiin, näyttäisi vastaavaan opettajia politikoinnista syyttävien keskustelijoiden näkemyksiä. Samalla, kun koulu ja opettajat pyritään toiseuttamaan, syntyy Nikusenkin (2010) kuvaama ”epäilyn ilmapiiri”.

Tavallisesti argumentointiin kuuluu pyrkimys löytää omalle retoriikalle tarttumapinta, jonka mahdollisimman moni oletetusta yleisöstä jakaisi (Perelman ja Olbrechts-Tyteca 1971). Yleisesti ottaen epäluuloisten kommenttien argumentaatio rakentui sen varaan, että opettajat ja koulu ovat lähtökohtaisesti epäluotettavia. Argumentaation lähtökohtana, eli esisopimuksena, koulun epäluotettavuus ei liene omiaan vakuuttamaan eri mieltä olevia keskustelijoita. Tällaisen esisopimuksen voikin yhtäältä ajatella vahvistavan samaa mieltä olevien rintamaa, ei niinkään vakuuttavan eri mieltä olevia vaihtamaan kantaansa. Toisaalta sen pyrkimyksenä voi nähdä epäluulon lietsomisen, vaikka omat argumentit eivät muuten vakuuttaisikaan. Tietoista hämmäntämistä tai epäluulon lietsomista voi pitää tyypillisenä populismille (Palonen 2020), mutta kenties vielä vahvemmin se linkittyy poliittiseen propagandaan: jos omaa ”totuutta” tai merkitystä ei saa sellaisenaan läpi, pyritään kaikki luotettavan informaation rajat hämärtämään, synnyttämään sumua.

Opettajien luotettavuuden kyseenalaistavan puhettavan vastakohtaksi asettui näkemys opettajista korkeasti koulutettuina ammattilaisia, joiden ammattitaitoon pitää voida luottaa. Tähän ryhmään kuuluneita kommentteja oli selkeästi vähemmän kuin epäluuloisia. Osa keskustelijoista puolusti opettajien osaamisella luottamusta kouluun yleisellä tasolla, osa taas kytki ammattitaidon selkeämmin poliittisten aiheiden käsittelyyn. Esimerkiksi ”Aurora aamutähti” (YLE 14.1.) ja ”kazan” (YLE 14.1.) puolustivat historianopettajia, jotka joutuvat käsittelemään ikäviäkin asioita. Heidän mukaansa opettajan tehtävä on antaa mahdollisimman rehellinen kuva todellisuudesta eikä pyrkiä toimimaan poliittisesti neutraalisti.

Edellä kuvatut kommentit asettuvat melko lähellä didaktiikan tutkijoiden (esim. Löfström ym. 2017; Rantala ym. 2020) ja opetussuunnitelmien näkemyksiä, vaikkei kommentteissa opetussuunnitelmiin vedottukaan. Se erottaa nämä puheenvuorot opetussuunnitelman roolia korostaneiden ryhmään luokittelemistamme kommentteista. Vain harvat kirjoittajat käsittelevät kommentteissaan opetussuunnitelmaa, jonka roolista muistuttaminen yhdistää *arvot määrittämään opetussuunnitelmassa* -ryhmään luokittelemiamme puheenvuoroja. Näissä kommentteissa muistutettiin, ettei opetus tässä suhteessa ole arvovapaata ja ettei opettaja voi valita noudattaako opetussuunnitelmaa vai ei (esim. HS A2, 13.1.; ”Jonkinmoinen”, YLE 14.1.; ”HS A3, 13.1.). Onkin tulkittavissa, että *arvot määrittämään opetussuunnitelmassa* -kategoriaan luokittelemiemme kommenttien kirjoittajat hahmottivat useimpia keskustelijoita paremmin opetuksen ja koulun

yhteiskunnalliset lähtökohdat. Esimerkiksi nimimerkki ”Catrame” (YLE 14.1.) huomautti opetussuunnitelman sisältävän tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen sekä ympäristönsuojeluun liittyviä tavoitteita, joista kaikki eivät ole samaa mieltä. Palaamme tähän kysymykseen analyysiosion kolmannessa osassa, jossa tarkastelemme, ovatko koulu ja opetussuunnitelma keskustelijoiden mukaan tasapuolisia.

### **Kuuluuko politiikka kouluun?**

Puhetavat politiikan kuulumisesta kouluun, opettajien henkilökohtaisten näkemysten paljastamisesta ja nuorten kyvystä käsitellä poliittisia aiheita jakautuivat vahvasti.

Moni kommentoija vastusti tiukasti politiikan käsittelyä koulussa. Tätä argumentoitiin sillä, että opetuksen tulisi olla neutraalia ja puolueetonta ja ettei vakaumuksiin liittyviä aiheita tulisi muutenkaan opettaa. ”Lady Penelopen” (Yle 14.1.) mukaan ”koulun pitää opettaa opetusohjelmaa ja politiikan ei pitäisi olla osa sitä. Laskemaan ja lukemaan ja kieliä oppii ilman [...]”. Nimimerkki ”Gendarmerie” (HS 13.1.) kirjoitti: ”Opetuksen pitää olla faktapohjaista ja puolueetonta. Vaikka opettajalla olisi ideologinen kanta, sitä ei saa pakkosyöttää oppilaille, vaan opetuksen on perustuttava laadukkaaseen ja puolueettomaan faktaan.” Anonymisoidun keskustelijan (Yle A1, 14.1.) mukaan opetuksessa pitäisi kertoa poliittisesta järjestelmästä ilman, että opetuksessa käsitellään olemassa olevia puolueita.

Enemmistö asiaa kommentoineista kirjoittajista oli sitä mieltä, ettei opettaja saisi tuoda esille puoluekantojaan tai mielipiteitään. Esimerkiksi nimimerkki ”Tutkimustiedon mukaan” (HS 13.1.) kertoi näkemyksensä, ettei opettaja saa missään nimessä kertoa, mitä puoluetta on äänestänyt. ”Pappa56” (HS 13.1.) katsoi opettajan omien mielipiteiden esiin tuomisen eettisesti kyseenalaisena ja ”Dynasty” (YLE 14.1.) kertoi opettajankoulutuksessa hänelle opetetun, ettei omia mielipiteitä saa tuoda tuoda esille.

### **Taulukko 2. Kuuluuko politiikka kouluun? -teeman kategorioihin liittyvät argumentit.**

	<b>Politiikka ei kuulu kouluun</b>	<b>Poliittisia aiheita voi käsitellä koulussa</b>
<b>Verkkokeskustelun argumentit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opetuksen tulee olla puolueetonta ja perustua neutraaliin faktaan</li> <li>– opettaja ei saa tuoda näkemyksiään esille</li> <li>– nuoret eivät ole kypsiä käsittelemään poliittisia aiheita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opetuksessa tulee käsitellä erilaisia näkemyksiä, arvoja ja poliittisia kantoja</li> <li>– nuoret ovat fiksuja ja osaavat käsitellä poliittisia aiheita</li> <li>– opetussuunnitelmassa linjattujen arvojen osalta ei voi olla ”puolueeton”</li> </ul>

Vastakkaisen kannan ottaneet keskustelijat painottivat, että koulun tehtävä on opettaa kriittistä ajattelua ja johdattaa keskustelemaan yhteiskunnallisista kysymyksistä (esim. ”Aurora aamutähti” Yle 14.1.; ”Mustapuro” HS 13.1.; ”Keksimäni nimimerkit on varattu” HS 13.1.). Tämä koettiin tärkeäksi, jotta nuoret oppisivat erottamaan faktan ja fiktion, lukemaan poliittisia viestejä ja heille avautuisi, miten äänestäjiin vaikutetaan (”Olmitologi” HS 13.1.; ”MNPPP” HS 13.1.). Useimpia poliittisten aiheiden käsittelyä koulussa puoltaneiden keskustelijoiden mielestä myös huoli nuorten kyvystä ymmärtää politiikkaa on turha. Esimerkiksi ”Brankkaridude” (Yle 14.1.) kommentoi, että ”kannattaisi muistaa että nuoret ovat varsin fiksuja. Melkoisen iso osa porukasta näkee ’sumutusten ja hypetysten’ läpi”.

Osa kommentoijista kirjoitti, että opettajat voivat kertoa omia näkemyksiään. Eräs anonymisoitu keskustelija (HS A4, 13.1.) totesi, että niiden esittäminen tekee opetuksesta mielenkiintoista ja ohjaa oppilaita kriittiseen ajatteluun. Nimimerkki ”April 04” (YLE 14.1.) taas katsoi, että erilaisten kantojen käsittely koului oppilaista rakentavia keskustelijoita, jotka pystyvät tulemaan toimeen eri lailla ajattelevien ihmisten kanssa.

Muutamit keskustelijat kommentoivat puolueettomuuden vaadetta opetussuunnitelmien näkökulmasta. Erään kirjoittajan (HS A2, 13.1.) mukaan opetussuunnitelmassa on määritelty selkeä arvopohja, joten ”ei opetus ole arvovapaata tai puolueetonta eikä se ole opettajan valittavissa oleva asia”. Toinen osallistuja (HS A5, 13.1.) taas totesi, että: ”Opettaja ei saa olla puolueeton esim. syrjintään ja tasa-arvoiseen kohteluun liittyvissä kysymyksissä”.

Monet kommentit perustuivat ajatukseen, että yhteiskunta on määrittänyt sen, mitä koulussa saa opettaa ja mikä taas on kiellettyä. Kenen toimesta ja miten tämä määrittely on tehty, ei kuitenkaan käynyt kommentoijilla esille. Opetukseen ennen yksittäisen luokkahuoneen tasoa vaikuttavat prosessit ja toimijat vaikuttavat siten olleen keskustelijoille vieraita.

### ***Ovatko koulu ja opetussuunnitelma tasapuolisia?***

Kolmas paikantamamme keskustelujuonne liittyi koulun ja opetussuunnitelmien oletettuun tasapuolisuuteen. Tällaista keskustelua käytiin edellä käsiteltyjä teemoja vähemmän. Lisäksi asiaa käsiteltiin yksipuolisemmin, sillä poikkeuksetta aiheita kommentoineet ilmaisivat koulun olevan puolueellinen. Voi myös olla, että käsitystä puolueellisuudesta vahvistaa väärinkäsitys yhteiskunnallisten aiheiden opetuksen luonteesta ja tavoitteista.

Kenties Perussuomalaisen Nuorison kampanjan innoittamana kouluun kohdistettiin syytteitä vasemmistopuolueiden agendan edistämisestä. Nimimerkit ”@Vanha honka” (YLE 14.1.) ja ”SPP” (HS 13.1.) kommentoivat opetussuunnitelmien laatijoiden taustaa. Ensin mainittu kirjoitti niiden sisältävän ”vasemmistopuolueen ohjelmaa” ja etteivät linjaukset ole hänelle yllätys, sillä opetussuunnitelman laatijat on hänen mukaansa valittu poliittisin perustein. ”SPP” puolestaan syytti opetussuunnitelman ”kuningasideoista” Opetushallituksen virkamiehiä ja vaati kaikkien käytössä olevien oppikirjojen tarkastamista, jotta nähtäisiin, kasvatetaanko niiden avulla vihervasemmistolle uusia äänestäjiä. Astetta pidemmälle menivät ”Kimke” (YLE 14.1.) ja ”Dirt Abuse” (YLE 14.1.), jotka syyttivät koulua vasemmistolaisesta aivopesusta ja propagandan levittämisestä.

Nimimerkki ”UK2” (YLE 14.1.) yhdisti kouluun ja poliittiseen historiaan liittyviä elementtejä osoittaakseen peruskoulun syrjivän perussuomalaisten ja Suomen keskustan kannattajia.

Hänen mukaansa peruskoulu on rakenteeltaan vasemmiston luomus, minkä lisäksi vihreät arvot ja yrittäjäyyskasvatus palvelevat vihreitä ja kokoomusta sekä ruotsinkieliset koulut RKP:ta. ”Matti 195” (YLE 14.1.) puolestaan väitti, että ”tilastojen mukaan” yli 80 prosenttia opettajista kannattaa kokoomusta ja jatkoi: ”Ja mikä ihme se on että suurin osa opettajista ja rehtoreista on kokoomuslaisia, koska he ovat kaupungissa yli-opisto koulutuksen saaneita, ja tuloiltaan ja etenkin perityltä varallisuudeltaan selvästi normi-suomalaisista varakkaampia.”

Syytökset poliittisen vastustajan tavoitteiden ajamisesta edustavat populististen ryhmien tyyppillistä puhetapaa. Jos opettajat eivät ole tavallista kansaa, he eivät edistä sen vaan kuvitellun eliitin tavoitteita. Samalla suomalaisten opettajien korkeasta ja kansainvälisesti arvostetusta koulutuksesta tulee mitätöinnin kohde. Liittämällä opettajat osaksi eliittiä heidän koulutuksensa vuoksi tai antamalla ymmärtää, että kaikki osaavat opettaa, nakertuu opettajien asiantuntijuus ja jäljelle jää vain tavoiteltu selitys eli tarkoitushakuinen politikointi. Näin kyseenalaiset väitteet opettajien puoluekannasta ja varallisuudesta luovat toiseuttavia merkityksiä. (Esim. Panizza 2017; Vaahensalo 2021.)

Opettajille tällainen tilanne on vaikea – varsinkin niissä oppiaineissa, joissa käsitellään tulkinnallisia ja mielipiteitä jakavia aiheita. Kuten aiemmin totesimme, esimerkiksi historiallisten narratiivien näennäisen helppo lähestyttävyyden (Lowenthal 2000; ks. myös Rantala ym. 2020) ja yhteiskuntaopin epäselvä tiedetausta (Hansen ja Puustinen 2021; Löfström ym. 2017) vaikeuttavat erontekoa tieteellisesti perustellun tulkinnan ja henkilökohtaisen mielipiteen välillä. Yksittäiset verkkokeskustelijat nostivat esiin myös esimerkiksi sukupuoli- ja ympäristökysymykset, joissa opettajien epäiltiin ajavan puolueellista näkökulmaa.

## **MEDIAN UUTISISTA KUMMUNNEET VERKKOKESKUSTELUT POPULISTISEN PUHEEN ALUSTANA**

Monet keskustelijat kuvasivat opettajan tehtävän kantaa ottamattoman neutraalin faktatiedon välittäjänä. Tämä ei kuitenkaan sovi opetussuunnitelman opettajille asettamiin vaatimuksiin (Löfström ym. 2017; Rantala ym. 2020). On vaikea opettaa näkemään puolueellista tietoa ja tiedon tulkinnallisuutta, jos opetuksessa saa käyttää vain ”puolueetonta faktaa”. Vastaavasti Suomen poliittisen järjestelmän ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen opettaminen on mahdotonta, jos opettaja ei saa puhua politiikasta tai poliittisista puolueista.

Muutama keskustelijoista ilmaisi olevansa opettaja, mutta valtaosaltaan kommentoijat vaikuttivat olleen koulua tarkemmin tuntemattomia maallikoita. Tähän viittaa esimerkiksi se, etteivät kirjoittajat sen vahvemmin puuttuneet esimerkiksi koulutyötä ohjaavaan valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan tai oppiaineiden tuntijakoon. Uutisia kommentoineet kirjoittajat puhuivat myös enemmän entisajan kuin nykyopettajien poliittisuudesta. Kommenteista ei monestikaan selviä, peilasivatko kirjoittajat kommentaillaan nykykoulua. Kirjoituksissa toistuukin koulukeskustelua monesti leimaava piirre, eli keskusteleminen nykykoulusta omana kouluaikana saatujen kokemusten perusteella (Rinne ja Kivirauma 1997; Salminen 2012).

Verkkokeskustelijat puuttuivat yllättävän vähän koulutyön arvopohjaa ilmentävään opetussuunnitelmaan. Olisi voinut kuvitella, että opetussuunnitelmaan sisältyvät arvolutautuneet

teemat, kuten tasa-arvoisuus, kestävä elämäntapa ja maailmankansalaisuus olisivat kirvoittaneet keskustelua. Tätä selittänee se, etteivät alkuperäisten uutisartikkeleiden tekijät huomioineet opetussuunnitelmia koulun arvopohjan määrittäjinä, eivätkä haastatellut asiantuntijatkaan ohjanneet keskustelua tähän suuntaan.

Populismien klassiseen määritelmään kuuluu poliittisen keskustelun yksinkertaistaminen tekemällä jako hyvään tai puhtaaseen ”kansaan” ja pahaan eliittiin (esim. Moffitt 2016, 1). Populismia on myös kuvattu ohueksi ideologiaksi tai toiminnan kautta, poliittisena työkalupakkina (Mudde ja Kaltwasser 2017; Ylä-Anttila 2017). Tässä artikkelissa analysoimamme verkkokeskustelun ja keskustelun kontekstin kannalta erityisen relevantti lähestymistapa on Palosen (2020) kehittämä kehys populismista retoris-performatiivisena prosessina ja merkityskamppailuna. Tässä kehyksessä populismille keskeistä on politikointi merkityksillä, joiden avulla luodaan raja meidän ja muiden välille. Merkitykset tai luotu ”me” eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan niitä tuotetaan jatkuvasti ja ne elävät diskursiivisesti. Uusien merkitysten ja ”me ja muut” -rajanvetojen luomisessa voidaan hyödyntää vastakkainasettelua, tunteita, arvoja tai kollektiivista muistia, kuten tarkastelemassamme verkkokeskustelussa.

Media on osa Palosen (2020) kuvaamaa merkitysten antamisen ja niistä kamppailemisen kenttää. Toimittajien velvollisuus on pyrkiä totuudenmukaiseen tiedonvälitykseen kuvatessaan politiikkaa, myös populistisiksi nähtyjen toimijoiden toimintaa (Julkisen sanan neuvosto 2013). He voivat kuitenkin myös tarttua populistien syötteisiin ja skandaalinhakuisiin täkyihin (Hatakka 2019; Vihma ym. 2018, 217–140). Esimerkiksi Antto Vihma ja kumppanit (2018) kuvaavat, kuinka suomalainen media ei ole parhaalla mahdollisella tavalla onnistunut välttämään populististen toimijoiden ja ”totuuden jälkeisen ajan” sudenkuoppia.

Vihma ja kumppanit (2018) nostavat yhdeksi keskeiseksi totuudenjälkeiseksi strategiaksi yhteiskunnallisen polarisaation hyödyntämisen ja kahtiajaon tietoisien suurentamisen. Tältä pohjalta voi ajatella, että sekä Helsingin Sanomien että Ylen Perussuomalaisen Nuorison aloitetta ja aloitteen aiheuttamia reaktioita käsitelleet artikkelit epäonnistuvat kouluun liittyvien poliittisten jännitteiden avaamisessa ja aloitteen kontekstualisoinnissa. Helsingin Sanomien (13.1.) artikkelin ongelmana voi pitää, että jutussa yhtäältä syytetään puolueellisuudesta ja toisaalta vaaditaan maalittamisen lopettamista, mutta ei avata, mitä puolueettomuus tarkoittaa opetuksen kontekstissa, tai pohdita, miksi poliittisten asioiden käsittely kuuluu kouluun. Näin voi jäädä kuva kaiken politiikkaan liittyvän käsittelemisen ongelmallisuudesta.

Ylen artikkelin otsikon voisi tulkita lupaavan syvällisempää politiikan ja koulun suhteen käsittelyä, mutta tähän artikkeli ei lopun lyhyistä kommentteista huolimatta yllä. Tasapuolisuuden painottaminen voi Helsingin Sanomien artikkelin tavoin luoda kuvaa, että koulussa tulisi välttää politiikkaa tai poliittisia aiheita. Vihma ja kumppanit (2018, 126) määrittelevät balanssiharhan tilanteeksi, ”jossa media synnyttää illuusion tasapuolisuudesta silloinkin, kun todellinen tilanne ei ole tasapuolinen” ja jatkavat, että:

[p]oliittisissa kysymyksissä puolueettomuus ja osapuolien tasapuolinen kuuleminen ovat usein perusteltuja valintoja, mutta mikäli journalismissa haetaan väkisin tasapuolisuutta, saatetaan luoda vastakkainasettelua esimerkiksi alueelle, jolla todellisuudessa valitsee vahva tieteellinen konsensus.



Tulkintamme mukaan Ylen 14.1. julkaisema artikkeli on kuvaava esimerkki juuri tällaisesta tilanteesta, sillä yhteiskunnallisen opetuksen tutkijoiden parissa politiikan käsittely koulussa nähdään perustelluksi ja tärkeäksi osaksi opetusta (esim. Löfström ym. 2017).

Palosen (2020, 142) mukaan pelkästään taloudelliset tekijät tai sosioekonomiset identiteetit ja niihin liittyvät vaatimukset eivät avaa populismin logiikkaa, vaan populismissa kyse on kyvystä luoda affektiivisesti ”me” ja mobilisoida sillä. Tähän prosessiin kuuluu olennaisesti jonkin vastustettavan asian avulla rakennettava ”me”. Vastustettava asia voi muuttua tilanteen mukaan, jolloin ”meille” ei tarvita vankkaa sisältöä. Riittää, että pystyy tuottamaan polarisaatiota (Palonen 2009). Koulun ja opettajien kyseenalaistaminen voi nähdä esimerkkinä edellä kuvatusta merkitysten ja polarisaation tuottamisesta. Koska populismiin ja mediaan liittyvää tutkimusta on tehty erityisesti viime vuosina varsin paljon, voisi ajatella, että median toimijoiden olisi tullut paremmin tunnistaa perussuomalaisten toimijoiden opetuksen väitettyyn poliittisuuteen liittyvän tempauksen tavoite ja pohtia millaisia merkityksiä tai rajanvetoja sen avulla halutaan luoda. Myös Palonen (2020) korostaa merkitysten rakentumiseen liittyvien prosessien tutkimuksessa toimijoiden, kuten median roolin tarkastelua.

Politiikkaan liittyvistä arvokysymyksistä ei ole samanlaista tieteellistä yksimielisyyttä kuin esimerkiksi monista luonnontieteen ilmiöistä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö politiikasta tai politiikan opetuksesta kouluissa olisi olemassa luotettavaa tutkimustietoa. Voi olla, että kouluun liittyvän retorisen-performatiivisen avauksen tulkintaa vaikeuttivat myös ne kouluun liittyvän keskustelun ominaispiirteet, joita kuvasimme artikkelin alussa. Toisen kytköksen voi nähdä asiantuntijatoimittajien vähentymiseen suomalaisella mediakentällä (Vihma ym. 2018, 198). On petollisen helppoa luulla tuntevansa koulun ja siihen liittyvät monimutkaiset kysymykset oman kokemusasiantuntijuuden perusteella.

## LOPUKSI

Kuten artikkelin alkupuolella Bernsteinin (2000) käsitteiden avulla kuvasimme, kamppailu kouluopetuksen suunnasta ratkaistaan suureksi osaksi päätettäessä tuntijaosta ja opetettavista aineista sekä opetussuunnitelman perusteista. Jälkimmäisessä määritellään opetuksen arvopohja, jonka mukaan opettajien on toimittava. Yhteiskunnallisen keskustelun polarisoituminen edellyttää koululta kykyä auttaa nuoria tulkitsemaan yhteiskunnallista vaikuttamista, disinformaatiota ja erottamaan mielipiteet tutkitusta tiedosta (Rantala ym. 2020). Koulussa toimivien opettajien kannalta voikin pitää kohtuuttomana, jos opetussuunnitelmissa tehdyt arvolinjaukset leimataan opettajien tarkoitushakuisiksi poliittiseksi vaikuttamiseksi.

Teoretisoidessaan yhteiskuntien kykyä pysyä tasapainoisina, oikeudenmukaisina ja demokraattisina Daron Acemoglu ja James A. Robinson (2020, 474–475) korostavat luottamusta instituutioihin. He argumentoivat esimerkkien avulla, että jos kansalaiset eivät luota instituutioiden toimivan heidän hyväkseen, on houkuttelevaa kääntyä sellaisten autoritaaristen toimijoiden puoleen, jotka lupaavat suojella kansan etuja. Demokratian ”kapea käytävä” ohenee, jos valtion ja yhteiskunnan eri osien välinen tilanne jännittyy tai polarisoituu. Luottamuksen ohella keskeinen osa Acemoglun ja Robinsonin näkemystä on kansalaisyhteiskunnan ja valtion välinen

vuorovaikutus sekä kyky kompromisseihin. Jos luottamus instituutioihin murenee, niiden on vaikeampi toimia välittäjänä yhteiskunnallisissa ja poliittisissa kompromisseissa. Nähdäksemme koulutus on tärkeä osa tätä kehikkoa, vaikkeivat Acemoglu ja Robinson koulutukseen erityisemmin paneudu.

Analysoimamme puhetavat koulun poliittisuudesta tai puolueettomuudesta eivät tue poliittisesti kiistanalaisten aiheiden käsittelyä koulussa. Koulun näennäisen neutraaliuden ulkokuori säilyy, jos monimutkaisia poliittisia ja arvokysymyksiä vältellään esimerkiksi valtakunnallisia opetussuunnitelmia laadittaessa. Se, ettei asioista puhuta saattaa kuitenkin johtaa harhakäsityksiin, että koulun arvokasvatus toteutuu epäreilusti. Demokraattisessa yhteiskunnassa on tärkeä puhua asiasta ääneen, vaikka osa kansalaisista joutuu kohtaamaan tosiasian, että päätökset tehdään enemmistön ehdoilla.

Perussuomalaisen Nuorison aloite voi johtaa huolestuttavaan kehitykseen. Ilmiantojen tai maalituksen kohteeksi joutumisen pelosta opettajat saattavat välttää entisestään eriävien näkökantojen käsittelyä. On ajateltavissa, että antamalla ymmärtää opettajien toimivan puolueellisesti Perussuomalaisen Nuorison aloite pyrki vaikuttamaan opetuksen sisältöön – samalla tavoin kuin esimerkiksi tamperelaisen koulun oppilaiden tekemien kantaa ottavien julisteiden kyseenalaistaminen syyskuussa 2018 (Palomaa 2019). Toisaalta myös OAJ:n Olli Luukkaisen tapa torjua keskustelu toteamalla opettajien noudattavan opetussuunnitelmaa oli ongelmallinen, koska monille kansalaisille opetussuunnitelma ei ole tuttu ja luultavasti vain harvat opetusalan ulkopuoliset ovat jaksaneet perehtyä viisisataasivuiseen asiakirjaan, saati tietävät, miten se on syntynyt.

Nähdäksemme tilanne on ongelmallinen niin yksittäisen opettajan, koulujärjestelmän kuin koko yhteiskunnan näkökulmasta. Esimerkiksi ilmastokriisin hallintaan tai talouspoliittisiin linjauksiin liittyy monimutkaisia, usein toisilleen vastakkaisia näkemyksiä, joiden arviointiin nuorten olisi tärkeä harjaantua (ks. esim. Toivanen 2022). Vähintään yhtä painokkaita argumentteja kriittistä ajattelua kehittävän opetuksen puolesta ovat ajankohtaiset tapahtumat autoritaarisissa valtioissa, joissa historian kipukohtia ja moniarvoisuutta on järjestelmällisesti painettu pimentoon. Opetussuunnitelmien arvopohjan määrittävien päätöksentekoprosessien vieraus ja mahdollisesti epäselväksi jäävä tutkimukseen nojaavan ja kokemusperäisen arkitiedon välinen ero altistavat yksittäiset opettajat syytöksille, mikä voi saada heidät tarkoituksella tai tahtomattaan välttämään kiperien kysymysten käsittelyä. Tällöin hukataan mahdollisuus perehdyttää nuoret moniarvoiseen ja keskustelemaan demokratiaan, jossa vastakkaisten näkökulmien esittäminen nähdään mahdollisuutena, ei ongelmana (esim. Helkala & Tomperi, 2021; Leiviskä 2021).

Toivomalla suurempaa avoimuutta opetussuunnitelmaprosesseihin tarkoituksemme ei ole saattaa koulua poliittisten kamppailujen areenaksi, vaan nostaa politiikka näkyväksi, jotta suuri yleisö – opettajat mukaan luettuina – hahmottaisi laajemmin pedagogisaation prosesseja (Bernstein 2000), eli esimerkiksi näkisi, ketkä päättävät koulun arvoista ja miten. Toteutuessaan se voisi johtaa argumentoivampaan keskusteluun koulukasvatuksen päämääristä ja vahvistaa opettajien työrauhaa. Tällöin tavoite omien arvojen saamisesta kouluopetukseen voisi kanavoitua rakentamaan demokraattiseen prosessiin sen sijaan, että jotkut kokevat joutuneensa puolueellisen syrjinnän kohteeksi. Demokratian ja instituutioihin kohdistuvan luottamuksen kannalta on keskeistä, ettei kouluista tule kulttuurisotien näyttämöä.

## LÄHTEET

- Acemoglu, Daron ja Robinson, James A. 2020. *Kapea käytävä. Valtiot, yhteiskunnat ja vapauden kohtalo*. Helsinki: Terra Cognita.
- Ahonen, Sirkka. 2003. *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, Sirkka. 2020. Taaksepäin katsoen. Puoli vuosisataa historiankirjoitussotia. *Kasvatus & Aika* 14:2, 129–140.
- Apunen, Matti. 2012. Yhteiskuntaopin kirja kasvattaa kuuliaisia veronmaksajia. *Helsingin Sanomat* 4.12.2012. <https://web.archive.org/web/20130203221440/http://www.hs.fi/paakirjoitukset/Lukemista+lapsille/a1354538456368>. viitattu 23.11.2021.
- Bernstein, Basil. 2000. *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Biesta, Gert. 2008. What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish curriculum for excellence. *Scottish Educational Review* 40:2, 38–52.
- Björn, Ismo, Saarti, Jarmo ja Pöllänen, Pirjo. 2017. Päätettiin turvata yliopistojen rahoituksen pitkäjänteisyys. Opetusministerien poliittinen puhe ja yliopistolaitoksen uudistamisen retoriikka 2005–2015. *Yhteiskuntapolitiikka* 82:1, 76–85.
- Castrén, Matti J. 1986. Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen muuttuminen Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa Rauno Endén (toim.), *Historian päivät 1985*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 383–398.
- Furuhagen, Björn, Holmén, Janne ja Säntti, Janne. 2019. The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education* 48:6, 784–805.
- Hansen, Petteri ja Puustinen, Mikko. 2021. Rethinking society and knowledge in Finnish social studies textbooks. *Journal of Curriculum Studies* 53:6, 857–873.
- Harju, Auli. 2018. Suomi24-keskustelut kohtaamisen ja törmäysten tilana. *Media & viestintä* 41:1, 51–74.
- Hatakka, Niko. 2019. *Populism in the hybrid media system: populist radical right online counterpublics interacting with journalism, party politics, and citizen activism*. Turku: Turun yliopisto.
- Helkala, Sonja ja Tomperi, Tuukka. 2021. Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? *Kasvatus & Aika*, 15:3–4, 172–191.
- Herring, Susan C. 2004. Computer-mediated discourse analysis: An approach to research online behavior. Teoksessa Sasha Barab, Rob Kling ja James H. Gray (toim.), *De-signing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge: Cambridge University Press, HS pääkirjoitus 22.1.2021. Koululla on aina arvonsa. *Helsingin Sanomat*.
- Holmén, Janne. 2006. *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*. Uppsala universitet.
- Jensen, Sune Qvotrup. 2011. Othering, Identity Formation and Agency. *Qualitative Studies* 2:2, 63–78.
- Julkisen sanan neuvosto. 2013. Journalistin ohjeet. [https://www.jsn.fi/journalistin\\_ohjeet/](https://www.jsn.fi/journalistin_ohjeet/). Viitattu 14.12.2022.
- Kervinen, Elina ja Muhonen, Teemu. 2021. Perussuomalaisen nuorisjärjestö ja kansanedustaja Jani Mäkelä pyytävät kansalaisilta raportointia opetuksen puolueellisuudesta kouluissa – OAJ tuomitsi kampanjan. *Helsingin Sanomat* 13.1.2021. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000007737793.html>. Viitattu 23.11.2021.

- Koskinen, Markus ja Puustinen, Mikko. 2022. Yrittäjyyskasvatuksen retoriikka kansanedustajien puheissa 2004–2006. *Kasvatus & Aika* 16:1, 67–84.
- Leach, Joan. 2000. Rhetorical analysis. Teoksessa Martin W. Bauer ja George Gaskell (toim.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Thousand Oaks, CA: Sage, 207–226.
- Leiviskä, Anniina. 2021. Demokratia, kasvatusta ja inklusion haaste. Demokratiaskasvatuksen teorian uudelleenarviointia rakenteellisen eriarvoisuuden näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 15:3–4, 10–27.
- Lowenthal, David. 2000. Dilemmas and Delights of Learning History. Teoksessa Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (toim.), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 63–82.
- Löfström, Jan, Virta, Arja ja Salo, Ulla-Maija. 2017. *Valppaaksi kansalaiseksi. Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Manner, Maria. 2021. Kunnollista opetusta. *Helsingin Sanomat* 24.1.2021.
- Moffitt, Benjamin. 2016. *The global rise of populism: performance, political style, and representation*. Stanford University Press.
- Mudde, Cas ja Rovira Kaltwasser, Cristobal. 2017. *Populism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Niemonen, Reeta ja Pilke, Antti. 2021. Perussuomalaisten nuorten pyyntö ilmiantaa opettajia nosti poikkeuksellisen myrskyn – miksi politiikka on niin herkkä aihe koulussa? *YLE uutiset* 14.1.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11737299>. Viitattu 23.11.2021.
- Niiniluoto, Ilkka. 2019. Kuka hukkasi totuuden? *Tieteessä tapahtuu* 2019:2, 9–15.
- Nikunen, Kaarina. 2010. Rakastamisen vaikeudesta. Internet, maahanmuuttokeskustelu ja tunteet. *Media & viestintä* 33:4, 7–26. <https://doi.org/10.23983/mv.62919>
- Okkonen, Ville. 2012. Vapaan koulutuksen tukisäätiön perustaminen ja yhteiskunnallinen muutos. *Kasvatus & Aika* 6:3, 25–39.
- Okkonen, Ville. 2017. *Peruskoulua vastaan. Yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975*. Turun yliopisto.
- Okkonen, Ville. 2018. Ensimmäisen tasavallan jälkijyrinät ja jatkuvuudet koululaitoksessa. *Työväen tutkimuksen vuosikirja 2018*, 20–31. Helsinki: Työväenperinne–Arbetartradition.
- Palomaa, Antti. 2019. Laura Huhtasaari ärsyyntyi koululaisten julisteesta viime syksynä – nyt Tampere antoi selvityksen: Opettajat vain valvojina. *YLE uutiset* 21.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10655415>. Viitattu 23.11.2021.
- Palonen, Emilia. 2009. Political polarisation and populism in contemporary Hungary. *Parliamentary Affairs* 62:2, 318–334. <https://doi.org/10.1093/pa/gsn048>
- Palonen, Emilia ja Saresma, Tuija. 2017. Perussuomalaiset ja populistinen retoriikka. Teoksessa Emilia Palonen ja Tuija Saresma (toim.), *Jätkät ja jytkyt. Perussuomalaiset ja populismin retoriikka*. Tampere: Vastapaino, 13–44.
- Palonen, Emilia. 2020. Populismimuoto, diskursiivisuus ja retoriikka. Analyysi soinnilaisuudesta. *Politiikka* 62:2, 125–145. <https://doi.org/10.37452/politiikka.89431>
- Panizza, Francisco. 2017. Populism and Identification. Teoksessa Cristóbal Rovira Kaltwasser, Paul Taggart, Paulina Ochoa Espejo ja Pierre Ostiguy (toim.), *The Oxford Handbook of Populism*. Oxford: Oxford University Press, 406–425.
- Pariser, Eli. 2011. *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and*

*How We Think*. Penguin.

- Perelman, Chaïm ja Olbrechts-Tyteca, Lucie. 1971. *The new rhetoric*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Petters, Melissa. 2019. *Pekka Peura ja oppimisen vapautusliike Retorinen analyysi opetuksen uudistamisen puheesta Ylen Koulukorjaamossa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/303191>
- Petterson, Katarina ja Sakki, Inari. 2022. ‘You truly are the worst kind of racist!’: Argumentation and polarization in online discussions around gender and radical-right populism. *British Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjso.12557>
- Puustinen, Mikko, Säntti, Janne ja Simola, Hannu. 2022. Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research* 116 (2022). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>
- Puustinen, Mikko, Säntti, Janne ja Salminen, Jari. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta. Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46:1, 6–18.
- Rantala, Jukka. 1997. *Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rantala, Jukka. 2002. *Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussytyökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, Jukka. 2003. Vanhasuomalainen kouluhallitus opettajien arvostelun kohteena. Teoksessa Jukka Rantala (toim.), *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 155–171.
- Rantala, Jukka ja Ahonen, Sirkka. 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka, Puustinen, Mikko, Khawaja, Amna, van den Berg, Marko ja Ouakrim-Soivio, Najat. 2020. *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Rinne, Risto ja Kivirauma, Joel. 1997. Kasvatustieteen hajoaminen. Teoksessa Joel Kivirauma ja Risto Rinne (toim.), *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, 275–282.
- Salminen, Jari. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Suutarinen, Sakari. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö. Koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus & Aika* 2:2, 29–52.
- Simola, Hannu. 2015. Firmly bolted in the air. Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms? Teoksessa Hannu Simola (toim.), *The Finnish Education Mystery. Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Lontoo: Routledge, 3–26.
- Säily, Laura, Huttunen, Rauno, Heikkinen, Hannu L. T., Kiilakoski, Tomi ja Kujala, Tiina. 2020. Designing education democratically through deliberative crowdsourcing: the case of the Finnish curriculum for basic education. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1857846>
- Tervasmäki, Tuomas ja Tomperi, Tuukka. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin & näin* 2018:2, 164–200.
- Thomas, Sue. 2006. *Education policy in the media: Public discourses on education*. Teneriffe, Qld.: Post pressed.
- Toivanen, Tero. 2022. Demokratia ja koulu nopeasti kuumenevassa maailmassa. Miten ekologisen

- jälleenrakennuksen aikakausi muuttaa demokratian tärkeysjärjestystä ja koulun roolia? Teoksessa Matti Rautiainen, Mikko Hiljanen ja Perttu Männistö (toim.), *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into, 239–266.
- Törnberg, Petter, Andersson, Claes, Lindgren, Kristian ja Banisch, Sven. 2021. Modeling the emergence of affective polarization in the social media society. *PLoS One*, 16:10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258259>
- Vaahensalo, Elina. 2021. Samanlaista toiseuttamista, erilaisia toisia. Toiseuttavan verkkokeskustelun muodot anonyymeissä suomenkielisissä keskustelukulttuureissa. *Media & viestintä* 44:3, 1–29.
- Vihma, Antto, Hartikainen, Jarno, Ikäheimo, Hannu-Pekka ja Seuri, Olli. 2018. *Totuuden jälkeen. Miten media selviää algoritmien ja paskapuheen aikana*. Helsinki: Teos.
- Virta, Arja. 1998. Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948–1998. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto.
- Vuorikoski, Marjo ja Räisänen, Mirka. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliitikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4:4, 63–81.
- YLE uutiset. 2021. Perussuomalaisen kampanja kerää kokemuksia kouluopetuksen puolueellisudesta – OAJ tyrmää ”poliittisen ilmiantokampanjoinnin”. *YLE uutiset* 13.1.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11736052>. Viitattu 23.11.2021.
- Ylä-Anttila, Tuukka. 2017. *The Populist Toolkit: Finnish Populism in Action 2007–2016*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

## KIRJOITTAJATIEDOT

### MIKKO PUUSTINEN

FT, historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtori  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto  
[mikko.puustinen@helsinki.fi](mailto:mikko.puustinen@helsinki.fi)

### JUKKA RANTALA

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori  
Helsingin yliopisto  
[jukka.rantala@helsinki.fi](mailto:jukka.rantala@helsinki.fi)