

TAMPEREEN YLIOPISTO

Onko kansan kommenteilla merkitystä?
Deliberatiivisen demokratian toteutuminen perusopetuksen
opetussuunnitelmaprosessissa 2014

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
LAURA SÄILY
Joulukuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

LAURA SÄILY: Onko kansan kommenteilla merkitystä? Deliberatiivisen demokratian toteutumisen perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa 2014

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 60 sivua

Joulukuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka deliberatiivisen demokratian periaate toteutui vuoden 2014 opetussuunnitelmaprosessissa. Deliberatiivisella demokratiolla tarkoitettiin tässä tutkimuksessa yhteisymmärrykseen pyrkimistä tasa-arvoisessa, toisia osapuolia kunnioittavassa ja valta-asetelmat sivuun jättävässä päätösprosessissa, jossa kaikilla halukkailla on mahdollisuus vaikuttaa. Deliberatiivisuuden toteutumista tutkittiin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman kommentoinnin avulla: opetussuunnitelmaluonnosta oli mahdollista kommentoida syksyllä 2012 ja keväällä 2014, joista jälkimmäisenä ajankohtana järjestetty kommentointikierron valikoitui tämän tutkimuksen keskiöön. Tutkimuksessa etsittiin vastausta kysymykseen, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen matematiikan osuuteen annetut kommentit edesauttoivat perusteiden lopulliseen versioon tehtyjä muutoksia.

Tutkimusta lähestyttiin laadullisesti, ja tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Aineistona olivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos huhtikuulta 2014, luonnokseen annetut kommentit huhti–toukokuulta 2014 sekä perusteiden lopullinen versio joulukuulta 2014. Luonnoksen matematiikan osuuteen annetuissa kommenteissa oli ehdotettu monipuolisesti muutoksia muun muassa ohjelmointiin, arviointikriteereihin ja työskentelytapoihin. Kommentit luokiteltiin vahvoihin, keskivahvoihin ja heikkoihin muutosehdotuksiin niihin annettujen kommenttien lukumäärän ja argumenttien monipuolisuuden perusteella. Vahvoja muutosehdotuksia muodostui kuusi, keskivahvoja samoin kuusi ja heikkoja kahdeksan kappaletta. Muutosehdotuksia verrattiin opetussuunnitelmaluonnoksen ja lopullisen version välisiin eroihin eli pyrittiin perustelemaan opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset muutosehdotusten avulla.

Tuloksia peilattiin deliberatiivisen demokratian käsitteeseen. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että matematiikan oppiaineeseen annetut kommentit edesauttoivat lopullisen opetussuunnitelman muodostumista, eli noudattivat deliberaation periaatetta, vain kolmessa aihepiirissä: ohjelmoinnissa, yhteistoiminnallisessa oppimisessä sekä itseisarvon ja vastaluvun käsitteissä. Ohjelmoinnin sekä yhteistoiminnallisen oppimisen aihepiireihin ehdotetut muutokset toteutuivat lopullisissa perusteissa vain osittain, kun taas muutosehdotus itseisarvon ja vastaluvun käsitteiden siirtämisestä alakoulusta yläkoulun puolelle oli toteutunut sellaisenaan. Myös muihin kommenteista nostettuihin aihepiireihin oli tehty muutoksia, mutta tehdyt muutokset eivät olleet muutosehdotusten mukaisia.

Tuloksista voitiin nähdä, että kommentit eivät olleet itsenäisenä toimijana opetussuunnitelmaprosessissa eikä prosessin deliberatiivisuus näin ollen täysin toteutunut. Lisäksi tulosten perusteella voitiin päätellä, että keskustelufoorumi, jonka avulla kommentit kerättiin, ei ollut paras vaihtoehto aidon deliberatiivisen keskustelun kannalta. Seuraavan opetussuunnitelmaprosessin aikana tulee täten kiinnittää erityistä huomiota kommentointityökaluun, jos kommentoinnin merkitystä halutaan lisätä.

Avainsanat: opetussuunnitelma, opetussuunnitelmaprosessi, deliberatiivinen demokratia, matematiikka, teoriaohjaava sisällönanalyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETUSSUUNNITELMAPROSESSISTA	7
2.1	OPETUSSUUNNITELMATYÖN TOTEUTTAMINEN	7
2.2	SUOMALAISEN OPETUSSUUNNITELMATYÖN ETENEMINEN JA OHJAAMINEN	9
2.3	PERUSTELUONNOSTEN KOMMENTOINTI OSANA PROSESSIA	12
3	DELIBERATIIVISUUS OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ	13
3.1	HABERMASIN RATIONAALISESTA TAHDONMUODOSTUKSESTA	13
3.2	OPETUSSUUNNITELMATYÖ KOLLEKTIIVISENA TAHDONMUODOSTUKSENA	15
3.3	DELIBERATIIVINEN DEMOKRATIA	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
4.2	AINEISTON KUVAUS	19
4.3	AINEISTONA ASIAKIRJAT	21
5	AINEISTON ANALYYSI	24
5.1	TEORIAOHJAAVA SISÄLLÖNANALYYSI KOMMENTTIEN TULKINNASSA	24
5.2	KOMMENTTIEN SEULOMINEN	25
5.3	KOMMENTTIEN LUOKITTELU HEIKKOIHIN, KESKIVAHVOIHIN JA VAHVOIHIN MUUTOSEHDOTUKSIIN	27
5.4	OPETUSSUUNNITELMIEN EROT JA MUUTOSEHDOTUSTEN PEILAAMINEN NIIHIN	29
6	TULOKSET JA POHDINTA	31
6.1	KOMMENTTIEN POHJALTA TEHDYT MUUTOSEHDOTUKSET	31
6.1.1	<i>Vahvat muutosehdotukset</i>	31
6.1.2	<i>Keskivahvat muutosehdotukset</i>	35
6.1.3	<i>Heikot muutosehdotukset</i>	37
6.1.4	<i>Ehdotukset yhteenvetona</i>	39
6.2	LUONNOKSESTA MUUTOSTEN KAUTTA LOPULLISEKSI OPETUSSUUNNITELMAKSI	41
6.2.1	<i>Ehdotusten edesauttamat muutokset</i>	41
6.2.2	<i>Muutosten ulkopuolelle jääneet ehdotukset</i>	43
6.2.3	<i>Muutokset ilman ehdotusten tukea</i>	44
6.3	KOMMENTTIEN PIENI ROOLI ISOSSA PROSESSISSA	45
7	DELIBERATIIVISUUS OPETUSSUUNNITELMAPROSESSISSA	48
7.1	DELIBERAATION ONNISTUMISEN TASOSTA	48
7.2	KOMMENTOINTITYÖKALU DELIBERAATION MAHDOLLISTAJANA.....	50
7.3	OPETUSSUUNNITELMAPROSESSIN DELIBERATIIVISUUDEN TULEVAISUUDENNÄKYMIÄ	53
	LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Syksyllä 2016 voimaantulleet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on jakanut mielipiteitä, mikä sai myös median tarttumaan aiheeseen. Uusimman opetussuunnitelman kohdalla kansallisen uutiskynnyksen ovat ylittäneet ainakin ohjelmoinnin tuleminen peruskouluun (Yle 2015) ja toisen kotimaisen kielen aloittaminen jo kuudennella luokalla (Yle 2014). Myös kansainväliset mediat ovat noteeranneet uudistuneen opetussuunnitelman (Independent 2015; The Washington Post 2015). Aiheista on käyty paljon julkista keskustelua ja varsinkin opettajayhteisön keskuudessa uudistukset ovat herättäneet huolta pätevien opettajien riittävydestä ja suuresta lisäkoulutuksen tarpeesta. Uuden opetussuunnitelman perimmäisenä pyrkimyksenä on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle (Opetushallitus 2014), mutta kaikille opetussuunnitelman vaikutuksenalaisille osapuolille opetussuunnitelma ei näyttäydy välttämättä parempana ja entistä ehompana vaihtoehtona.

Opetushallitus määrittäi uusimman, vuoden 2014 opetussuunnitelman kohdalla lähes uudestaan julkisen asiakirjan käsitteen. Koko opetussuunnitelmaprosessi oli julkisesti esillä jokaisen internet-yhteyden päässä, ja lisäksi opetussuunnitelman perusteluonnoksia on voinut kuka tahansa kommentoida verkossa parissa prosessin eri vaiheessa. Syksyn 2012 ja kevään 2014 kommentointimahdollisuuksien myötä kaikilla on ollut tilaisuus antaa palautetta opetussuunnitelman perusteluonnoksista. Kommenttien tarkoituksena oli saada opetussuunnitelman tekijät kiinnittämään enemmän huomiota niihin opetussuunnitelman perusteluonnosten kohtiin, jotka kansa koki tärkeiksi: ”Palautte on kannustanut meitä tarkastelemaan erityisesti arvoihin, toimintakulttuuriin ja laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä kysymyksiä vielä huolellisemmin” (Halinen 2013). Myös muun muassa International Education News (2014) on Pasi Sahlbergin antamien kommenttien pohjalta tuonut esiin ainutlaatuisen, kaikki halukkaat osallistavan opetussuunnitelmaprosessimme.

Käsitykset opetussuunnitelmasta ja sen tekemisestä ovat tärkeitä, sillä ajatuksemme opetussuunnitelmasta heijastuvat opetukseen ja muokkaavat toimintaamme: miten näemme opetuksen, puhumme siitä sekä miten tutkimme ja toteutamme sitä (Cornbleth 1990, 12). Lähestyn tutkimukseni aihetta sekä luokanopettajan että matematiikan aineenopettajan näkökulmista. Kokemukseni opetussuunnitelmasta koskivat ennen tutkimuksen aloittamista opetussuunnitelman soveltamista tekstistä käytäntöön, mutta keväällä 2014 kiinnostuin myös itse opetussuunnitelmaprosessista. Toukokuussa

2014, toisen opetussuunnitelmaluonnoksen kommentointikierroksen aikana, koin kommentoinnin mielenkiintoiseksi tavaksi kerätä tietoa suoraan Suomen kansalta. Näin kommentointityökalussa mahdollisuuden tuoda opetussuunnitelmaprosessia lähemmäs niitä henkilöitä, joiden elämää se eniten koskettaa. Toisaalta pohdin kommentoinnin tuomien mahdollisuuksien lisäksi myös idean mahdollisuutta: onko kaikkia opetussuunnitelmaluonnokseen annettuja kommentteja loppujen lopuksi mahdollista huomioida opetussuunnitelmaprosessissa? Entä onko Opetushallituksen tavoitteena ollut käyttää kommentteista saatua palautetta apuna tehdessä muutoksia lopulliseen opetussuunnitelmaan vai johdatella kommentoijat uskomaan vaikutusvaltaansa?

Tavoitteenani on selvittää, miten deliberatiivisen demokratian periaate toteutuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Deliberatiivisessa demokratiassa pyritään muun muassa Mansbridgen ym. (2010, 66) mukaan saavuttamaan yhteisymmärrys tasa-arvoisen, toisia osapuolia kunnioittavan ja valta-asetelmat sivuun jättävän keskustelun kautta. Tällöin jokaisella on tasavertainen mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon omalla puheenvuorollaan. Myös kommentointimahdollisuudesta puhuttaessa painotettiin jokaisen mahdollisuutta vaikuttaa (Halinen 2014). Näin ollen tavallisen, enemmistön valtaan perustuvan demokratian toteutumisen tutkiminen ei olisi ollut mielekästä, koska erityisesti puheenvuoroihin sisältyvät argumentit ovat deliberatiivisessa demokratiassa keskiössä: parhaiten perustellut kannanotot selviytyvät keskustelun voittajiksi. Puheenvuorot argumentteineen vaativat runsaasti tutkijan tulkintaa, joten lähestyn tutkimusongelmaani laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksessani keskityn deliberatiivisuuden toteutumiseen kevään 2014 opetussuunnitelmaluonnoksen, luonnokseen annettujen kommenttien ja lopullisen opetussuunnitelman välisten suhteiden pohjalta. Tarkastelen suhteita matematiikan oppiaineen kannalta, mikä oli tutkijapositioni huomioiden luonteva ratkaisu.

Aiheesta olisi ollut mahdollista tehdä tutkimusta joulukuusta 2014 lähtien, jolloin lopulliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin. Aloitin tutkimukseni tekemisen alle vuoden päästä tästä hetkestä eli syksyllä 2015. Tutkielmani aineiston hankin marraskuussa 2015 ja maaliskuussa 2016, ja aloitin alustavan analyysin tekemisen toukokuussa 2016. Vein analyysini loppuun syys-lokakuussa sekä kirjoitin tulokset ja pohdinnan marraskuussa. Tutkielmani valmistui joulukuussa 2016, jolloin uusimpaan, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessiin liittyviä tieteellisiä julkaisuja ei oltu julkaistu kuin muutama. Yksi näistä oli Cantellin (2013) artikkeli opetussuunnitelmassa esiintyvistä arvoista ja aiheeseen annetuista kommentteista.

Tutkielmani alussa perehdyn yleisesti opetussuunnitelmaprosessin toteutukseen, OPS 2016 - prosessiin sekä kommentteihin prosessin osana. Teorian toisessa osuudessa puolestaan siirryn Habermasin (1996) oikeuden diskurssiteorian sekä Heikkisen, Kiilakosken ja Huttusen (2014) diskurssi-

teorian ja opetussuunnitelman välille kehittämän analogian avulla deliberatiivisen demokratian käsitteeseen ja sen rooliin opetussuunnitelmaprosessissa. Tämän jälkeen avaan tutkimukseni tehtävää, asiakirjojen merkitystä tutkimuksessani sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tuloksissa ja pohdinnassa esitän ehdotukseni muutoksista, joita lopulliseen opetussuunnitelmaan olisi pitänyt sisällyttää keväällä 2014 opetussuunnitelmaluonnokseen annettujen kommenttien pohjalta. Esittelen tuloksissa myös kommenttien pohjalta luomieni muutosehdotusten roolin lopullisessa opetussuunnitelmassa. Viimeisessä luvussa pohdin vielä opetussuunnitelman deliberatiivisuutta, kommentointityökalun kehittämistä sekä annan ideoita jatkotutkimuksille.

2 OPETUSSUUNNITELMAPROSESSISTA

2.1 *Opetussuunnitelmatyön toteuttaminen*

Opetussuunnitelmatyössä on mukana monia eri tahoja monilla eri tasoilla (Hewitt 2006, 51; Vitikka 2009, 66). Muun muassa Goodson (1995) ja Hewitt (2006) ovat määritelleet näitä tasoja. Goodsonin (1995) määritelmä toimii näistä kahdesta yleisemmällä tasolla. Hänen mukaansa opetussuunnitelmajärjestelmää tulee tarkastella yksilön ja yhteisön tasoilla sekä näiden tasojen välisten suhteiden kautta. (Goodson 1995, 181.) Puolestaan Hewittin (2006, 53) opetussuunnitelmajärjestelmän tasot, tai enneminkin osat, ovat yksityiskohtaisemmin määriteltyjä. Osat, toisin kuin tasot, voivat Hewittin (2006) mukaan toteutua samanaikaisesti eri sijainneissa, koska opetussuunnitelmatyö on alati liikkeessä. Lisäksi hän mainitsee, että samat henkilöt saattavat työskennellä monen eri osan parissa. (Hewitt 2006, 52.) Tarkastelen seuraavaksi Hewittin (2006, 53) seitsemää eri osa-aluetta opetussuunnitelman tekemisessä, jotta opetussuunnitelmaprosessi tulee yksityiskohtaisesti määrittelyksi. Osat ovat politiikan harjoittaminen, tiedon muodostaminen, hallinnointi, suunnittelu, kehittäminen, arviointi ja tutkimus.

Politiikka määrittää lähes lain tavoin opetussuunnitelman kehityksen suunnan (Hewitt 2006, 53; Connelly & Connelly 2013, 54). Poliitiikan vaikutusvalta opetussuunnitelmaan on kasvanut merkittävästi viime vuosikymmeniin verrattuna (Kelly 2009, 19), ja jokainen opetussuunnitelmasta kiinnostunut taho yrittää saada omat intressinsä sisällytettyä opetussuunnitelmaan, jolloin opetussuunnitelman sisältö muodostuu lähinnä kiistelyn ja väittelyn pohjalta (Luke, Woods & Weir 2013, 7). Myös Suomen kontekstissa opetussuunnitelman ja politiikan välinen yhteys on ollut havaittavissa. Muun muassa Rokka (2011) esittää politiikan olleen hyvin keskeisessä osassa suomalaista opetussuunnitelmatyötä jo monen opetussuunnitelman ajan. Rokan mukaan kulttuuri ja yhteiskunnan arvot heijastuvat menneiden vuosien opetussuunnitelmista voimakkaasti, niin kuin heijastuvat myös aina aikakautta hallitsevat poliittiset teemat kuten tasa-arvo. Cornbleth (1990, 119) taas korostaa erityisesti valtion roolia koulutuspolitiikassa ja opetussuunnitelman sisältöjen määrittäjänä. Esimerkiksi valtion arvostama arvomaailma siirtyy Cornblethin mukaan suoraan valtion tasolta yhteiskuntaan ja koulutukseen, kun taas Rokka väittää koulutuksen liitettävien arvojen nousevan yhteiskunnasta.

Tiedon muodostamisella Hewitt (2006) viittaa opetussuunnitelmaprosessin dokumentointiin: miten prosessi etenee ja mitä opetussuunnitelmaan sisällytetään. Esimerkiksi suomalaisessa kontekstissa vuoden 2014 opetussuunnitelmaa pohtineiden, oppiainekohtaisten työryhmien kokouspöytäkirjat antavat tietoa työryhmien käytännöistä. Asiakirjojen sisältöihin on kuitenkin hyvä suhtautua kriittisesti, sillä asiakirja on luotu aina tietyn tavoitteen saavuttamiseksi (Atkinson & Cuffey 1997, 46). Opetussuunnitelmaankin liittyvissä asiakirjoissa on hyvä huomioda, että kaikkea tietoa ei ole ollut mahdollista sisällyttää prosessista tehtyihin dokumentteihin. Puolestaan hallinnonin tehtävänä on Hewittin mukaan opetussuunnitelmaprosessin sujuvoittaminen. Toiminnot, jotka toistuvat välttämättä prosessissa useaan otteeseen, ja ideat, jotka vaativat jalostamista opetussuunnitelman tasolle, ovat hallinnonin työtehtävien piirissä. Esimerkiksi politikoinnin tulosten jalostaminen ja eteenpäin vieminen lukeutuu hallinnonin tehtäviin. (Hewitt 2006, 53.)

Suunnittelulla Hewitt (2006) tarkoittaa opetussuunnitelmatyön mahdollistavien lähtökohtien pohtimista. Suunnittelun osa-alueella valitaan esimerkiksi tarkoituksenmukaiset jäsenet oppiainekohtaisiin opetussuunnitelmatyöryhmiin, millä varmistetaan ryhmän paras mahdollinen asiantuntemus. Kehittäminen taas on Hewittin (2006) kriteerien mukaan toimintaa, jossa luodaan jotakin konkreettista opetussuunnitelmaan, kuten matematiikan oppiaineen osuutta (Hewitt 2006, 53). Keskityn myöhemmin vielä tarkemmin Hewittin suunnittelun ja kehittämisen tasoihin suomalaisen, vuoden 2014 opetussuunnitelmatyön etenemisen ja ohjaamisen kontekstissa.

Opetussuunnitelmatyön arviointi tapahtuu Hewittin (2006) mukaan sen informaation avulla, joka opetussuunnitelmaprosessin tekemisestä on tiedon muodostamisen osa-alueella kerätty. Arvioinnin tehtävänä on selvittää, kuinka prosessin eri osuuksissa on onnistuttu ja missä olisi vielä parantamisen varaa. Arviointiin liittyy tiiviisti myös seitsemäs Hewittin tasoista eli tutkimus, koska arviointia tehdään lähinnä tutkimukseen pohjautuen. Tutkimuksen kategorian alle Hewitt kokoaa kaiken mahdollisen toiminnan, jonka tarkoituksena on tutkia opetussuunnitelmaprosessin eri osioita aina tuntijaon muodostamisesta seuraavan opetussuunnitelmaprosessisyklin aloittamiseen. (Hewitt 2006, 53.) Muun muassa PISA-tutkimuksia voidaan pitää yhtenä arvioinnin mittarina opetussuunnitelman onnistumiselle, jolloin arvioinnin kohteena ovat oppilaiden taidot eli opetussuunnitelman kehittämistyön tulokset. Luke ym. (2013, 30) kuitenkin varoittavat oppilaiden testaamisen mukanaan tuomista vaaroista. Heidän mukaansa testattavat sisällöt saattavat syrjäyttää opetussuunnitelman varsinaiset, suunnitellut sisällöt, jos opetuksen tavoitteeksi asetetaan vain testeissä menestyminen. Opetussuunnitelmatyön tutkimuksen tulee siis perustua erilaisiin näkökulmiin, jotta tarkastelu ei olisi liian yksipuolista. Lisäksi yksi mahdollinen näkökulma on itse opetussuunnitelmaprosessin tutkiminen, johon myös oma tutkimukseni keskittyy. Tutkimukseni voidaan täten Hewittin (2006, 53)

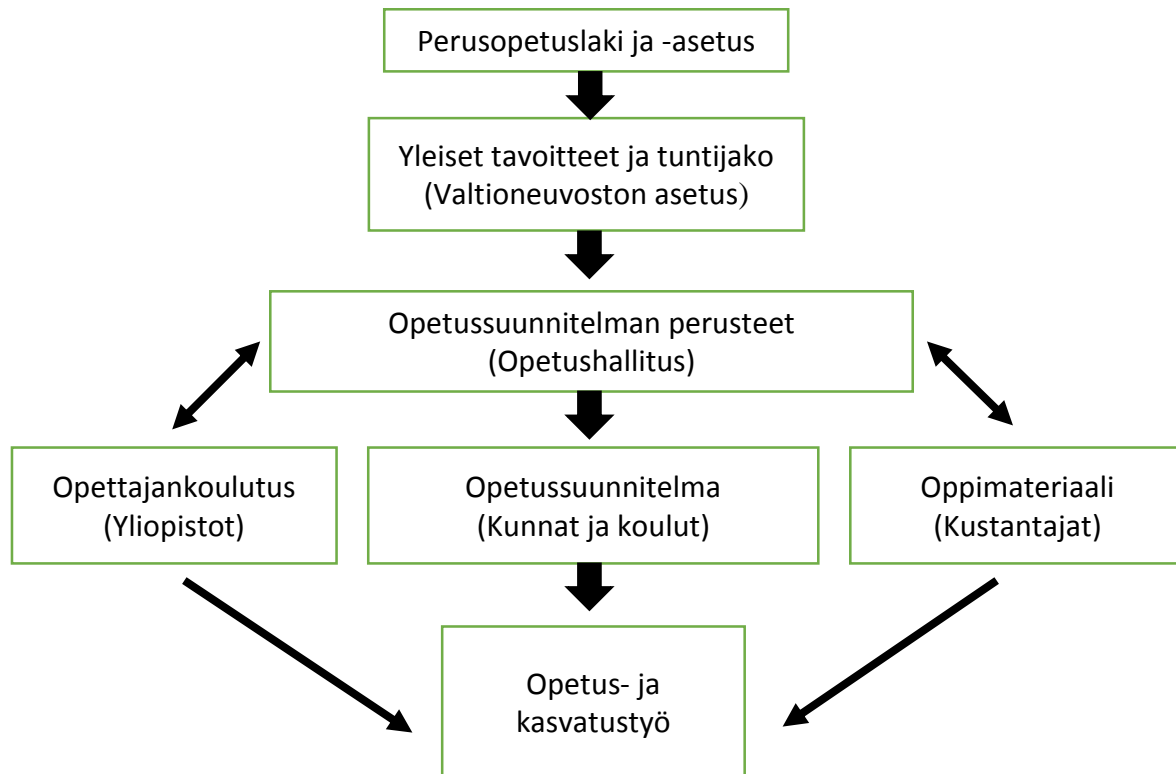
kriteerien perusteella liittää osaksi monipuolista opetussuunnitelmatyön arviointi- ja tutkimuskenttää.

2.2 Suomalaisen opetussuunnitelmatyön eteneminen ja ohjaaminen

Uuden opetussuunnitelman haasteena on aina vastata alati kehittyviin käsityksiin tiedosta ja oppimisesta. Vitikan (2009, 101–102) mukaan esimerkiksi keskustelua perinteisen, oppiainejakoisen suunnitelman ja oppilaskeskeisen, intressipohjaisen suunnitelman välillä on käyty läpi koko opetussuunnitelman historian. Yhtenä esimerkkinä viimeisimmästä trendistä opetussuunnitelman kehittämisessä onkin koulutuksen tavoitteiden vaihtuminen hajanaisista oppiaineista kohti yksilön kompetensseja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Vuoden 2014 yhteiskunnan ja lasten tarpeisiin on Vitikan, Krokforsin ja Hurmerinnan (2012, 85) mukaan opetussuunnitelmassa yleisesti vastattu poikkitieteellisemmällä pedagogiikalla ja laaja-alaisemmilla osaamistavoitteilla. Vastaaminen yhteiskunnan ja lasten tarpeisiin alkaa jo paljon ennen varsinaisten opetussuunnitelman perusteiden julkaisemista, minkä havainnollistan seuraavaksi esittelemällä Vitikan (2009, 66) perusopetuksen ohjausjärjestelmää.

Nykyinen suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä perustuu kolmeen keskeiseen ajatukseen, joista ensimmäinen on opetussuunnitelman tavoitejohtoisuus. Opetushallituksen tekemä opetussuunnitelman pohja (Opetushallitus 2016) ja lainsäädäntö antavat tavoitteet, joiden mukaan opetussuunnitelmaa lähdetään kehittämään. Toinen ajatus taas on kuntien autonomia koulutuksen tarjoamisessa ja järjestämisessä, eli mahdollisuus paikallisen opetussuunnitelman tekemiseen. Viimeisenä keskeisenä ajatuksena on opettajien asiantuntijuuden arvostaminen ja hyödyntäminen, jolloin opettajilla on viime kädessä vastuu opetussuunnitelman muokkaamisesta oman koulun tarpeisiin. (Vitikka ym. 2012, 84.)

Opetussuunnitelmasta ei voida puhua ilman keskustelua sen takana olevasta ohjausjärjestelmästä (Vitikka ym. 2012, 85). Opetussuunnitelmaprosessia ja sen ohjausjärjestelmää säätelevät monet tahot (Vitikka 2009, 66) eri tasoilla, joilla on omat tehtävänsä prosessin toteutumisessa. Perusopetuksen ohjausjärjestelmän eri tasot on havainnollistettu kuviossa 1.



KUVIO 1. Perusopetuksen ohjausjärjestelmä Vitikkaa (2009, 68) mukailleen.

Perusopetuslaki ja -asetukset ovat ensimmäinen ohjausjärjestelmän tasoista. Toisella tasolla taas on eduskunta, joka määrittelee perusopetuksen yleiset tavoitteet ja oppiaineiden tuntijaon. (Vitikka ym. 2012, 85.) Uusimman opetussuunnitelman kohdalla tuntijako (Valtioneuvosto 422/2012, 6§) saatettiin voimaan kesäkuussa 2012, jonka jälkeen oli vasta mahdollista edetä seuraavalle tasolle. Kolmatta edustaa Opetushallitus, joka laatii kansalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Vitikka ym. 2012, 85). Opetushallitus asetti syksyllä 2012 perusteiden tekemiseen työryhmät yleisille linjauksille sekä jokaiselle oppiaineelle. Työryhmät työskentelivät sekä kokouksissa että sähköisesti. Työryhmät kutsuivat lisäksi koulujen ja kuntien edustajia tai muita asiantuntijoita kommentoimaan työtään. (Opetushallitus 2013.) Työryhmien ehdotukset opetussuunnitelman perusteiksi luovutettiin Opetushallitukselle, ja lopulliset perusteet julkaistiin joulukuussa 2014. Neljäs taso taas jakaantuu kolmeen eri osa-alueeseen: paikallisen opetussuunnitelman tekemiseen, oppimateriaaleihin ja opettajankoulutukseen. Paikallinen opetussuunnitelma voi olla joko koko kunnan koulujen yhteinen opetussuunnitelma tai yhden koulun oma opetussuunnitelma, jonka kunnan kouluviranomaiset hyväksyvät ennen käyttöönottoa. Kuntia ja kouluja konsultoidaan opetussuunnitelmaprosessissa, ja paikallisen opetussuunnitelman tarkoituksena on antaa kunnille ja kouluille vapaus muokata opetussuunnitelmasta tarpeidensa mukainen. Kunnilla ja kouluilla oli noin puolitoista vuotta

aikaa tutustua uusiin, lopullisiin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin ja muokata sen avulla omat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Oppimateriaalit perustuvat paikallisten opetussuunnitelmien tapaan kansalliseen opetussuunnitelmaan, mutta opetusmateriaaleilla ei kuitenkaan ole kouluviranomaisten kaltaisia tarkastajia. (Vitikka ym. 2012, 85–86.) Opettajankoulutus puolestaan on jatkuvassa vuoropuhelussa opetussuunnitelman kanssa. Nämä neljännen tason kolme osa-aluetta määrittävät vielä viimeisen toteutuksen tason eli opetus- ja kasvatustyön.

Kaksi ensimmäistä opetussuunnitelman ohjausjärjestelmän tasoa, perusopetuslaki- ja asetus sekä Valtioneuvoston asetus yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta, voidaan luokitella kuuluvan Hewittin (2006, 53) suunnittelun tasolle: perusopetuslaki- ja asetukset sekä tuntijako antavat opetussuunnitelmatyölle lähtökohdat ja raamit, joiden mukaan seuraavien tasojen tulee toimia. Seuraavat kaksi tasoa, eli tasot, joilla konkreettiset ja lopulliset perusteet laaditaan, taas lukeutuvat Hewittin tasoista kehittämisen piiriin. Opetushallitus laatii perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kehittää niitä yhteistyössä yliopistojen ja oppimateriaalien tuottajien kanssa, minkä seurauksena lopulliset perusteet valmistuvat. Viimeisellä tasolla, eli opetus- ja kasvatustyössä, opetussuunnitelmaa ei enää muokata asiakirjana vaan opettajat soveltavat sitä omaan työhönsä. Suunnittelun ja kehittämisen osat ilmenevät selkeästi kuvioista 1, mutta muut Hewittin tasot sijoittuvat opetussuunnitelmaprosessin eri tasojen välimaastoihin. Hewittin viiden muun osan käsittelyn suomalaisessa kontekstissa jätin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska jokaisen seitsemän osion yksityiskohtainen tarkastelu suomalaisessa opetussuunnitelmaprosessissa on jo oma tutkimusaiheensa.

Opetussuunnitelmaprosessi on rakennettu demokraattiseksi ja hierarkkiseksi, mutta prosessi ei kuitenkaan ole ainoastaan hallintoviranomaisten käsissä. Hallintoviranomaisten lisäksi koulutuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita, vanhempia ja yhteiskunnan intressiryhmiä konsultoidaan ja heidän näkökulmansa otetaan huomioon prosessissa. Muun muassa Cantell (2013) pitää arvossaan opetussuunnitelmaprosessin päätöksenteon ja keskustelun monitahoisuutta. Näin on toimittu jo vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelmia tehdessä, ja Vitikka ym. (2012) toteavat tällaisen yhteisymmärryksen perustuvan toimintatavan olleen onnistunut kokeilu. Heidän mukaansa Suomessa on hyvin toimivat käytännöt ja vahvat perinteet opetussuunnitelman uudistamiseksi, mikä heijastuu opetussuunnitelmaprosessista. Yhteistyön kehittämisellä ja rakenteiden luomisella on luotu kehittämisdialogia, joka on ollut keskeinen osa kokeilun onnistumisessa. (Vitikka ym. 2012, 87.) Myös Halinen, Holappa ja Jääskeläinen (2013, 193) pitävät suomalaista opetussuunnitelmaprosessia arvossaan ja tituleeraavat sen syklistä kehittämisdialogia merkittäväksi yhteiskunnalliseksi innovaatioksi.

2.3 Perusteluonnosten kommentointi osana prosessia

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksia oli mahdollisuus kommentoida verkossa kahdesti opetussuunnitelmaprosessin aikana. Ensimmäisen kerran kommentointi oli mahdollista marraskuussa 2012 ja toisen kerran huhti–toukokuussa 2014. Kommentointi oli vapaamuotoista, ja kuka tahansa pystyi kommentoimaan perusteluonnoksia OPS2016-keskustelufoorumilla. Foorumilla pystyi kommentoimaan peruskoulun vuosiluokkien perusteluonnosten kaikkien oppiainneiden sekä yleisen tekstin, kuten arvopohjan ja oppimiskäsityksen, osuuksia.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmaprosessissa kaikilta halukkailta kerättiin ensimmäistä kertaa palautetta koko opetussuunnitelman historian aikana (Cantell 2013, 195). Perinteisten intressiryhmien, kuten järjestöjen ja koulujen OPS-työryhmien, lisäksi tavallisella rivikansalaisella oli täten ensimmäistä kertaa mahdollisuus uusimman opetussuunnitelman puitteissa osallistua perustetyöhön (Vitikka ym. 2012, 87). Jotta perusteiden kommentointimahdollisuus tuli yleiseen tietoon, niin Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) julkaisi siitä muun muassa tiedotteen sivustollaan. Tiedotteessa ilmaistiin selkeästi esimerkiksi Opetushallituksen toive kommenttien saamisesta:

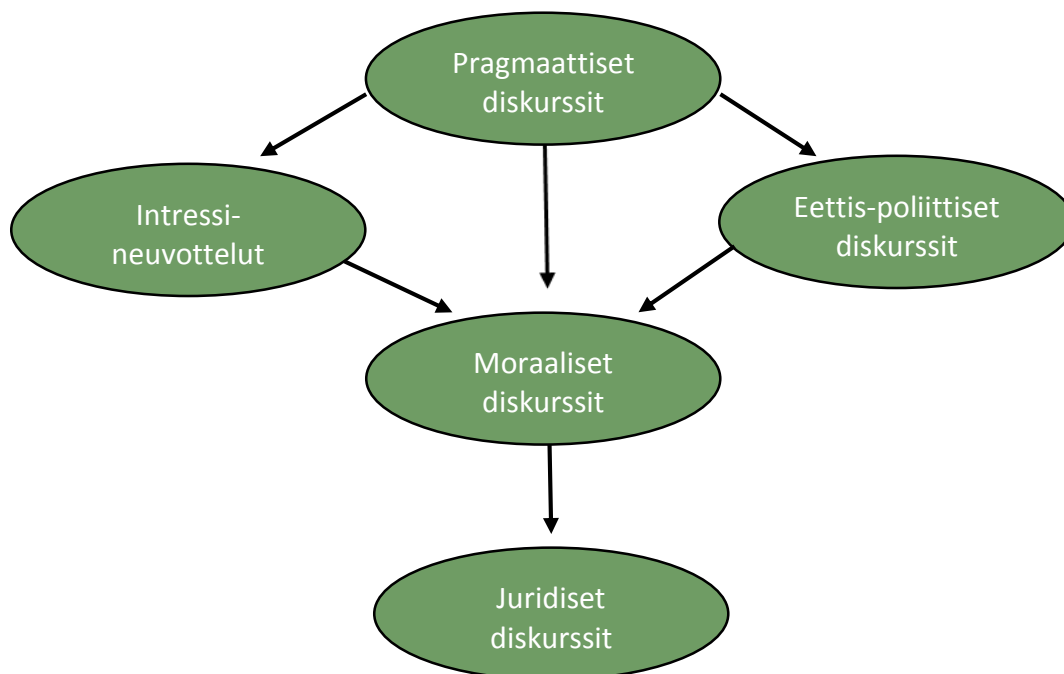
Kommentointisivujen kautta Opetushallitus toivoo palautetta laajasti eri tahoilta, kuten järjestöiltä, työelämän edustajilta, koulutuksen asiantuntijoilta ja vanhemmilta. Myös oppilailta on mahdollisuus ottaa kantaa vaikkapa siihen, miten kouluissa olisi hyvä toimia tai millaista osaamista he arvelevat tarvitsevansa tulevaisuudessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö)

Yhtenä kommenttien tavoitteena oli saada kerättyä perustetyön ja perusteiden laatua parantavaa palautetta (Halinen ym. 2013, 190), minkä Opetushallitus teki avoimella palautteenkeruullaan saavutettavaksi tavoitteeksi. Muun muassa Cantell (2013, 198) näkee kommentoinnin erittäin positiivisena seikkana opetussuunnitelmatyön ja kehittämisen kannalta sekä kiittää opetussuunnitelmaluonnosten avoimuudesta. Opetushallitus on tuonut kommentointimahdollisuuden sekä muiden keinojen avulla opetussuunnitelman lähemmäs kansaa ja saanut kerättyä paljon palautetta eri tahoilta (Halinen 2013). Tasa-arvoinen, kaikille avoin kommentointimahdollisuus verkossa nosti opetussuunnitelmaprosessin demokraattisuuden uudelle tasolle (Heikkinen ym. 2014, 29; Paasilehto 2006, 12).

3 DELIBERATIIVISUUS OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ

3.1 Habermasin rationaalisesta tahdonmuodostuksesta

Deliberatiivisen demokratian toteutuminen opetussuunnitelmassa edellyttää, että diskursseja, eli keskusteluja, käydään monista eri näkökulmista ja että niihin osallistuu monipuolisesti eri tahoja (Heikkinen ym. 2014, 31). Tahot käyvät argumenttien sävyttämiä keskusteluja aiheesta ja pyrkivät saavuttamaan yhteisesti hyväksytyyn päätöksen (Gastil 2008, xi). Habermas (1996) on esitellyt rationaalisen tahdonmuodostusprosessin, joka havainnollistaa erilaisten diskurssien merkityksen yhteisen päätöksen saavuttamisessa. Habermasin tahdonmuodostusprosessi on mahdollista jakaa viiteen eri diskurssiin: pragmaattisiin diskursseihin, intressineuvotteluihin, eettis-poliittisiin diskursseihin, moraalisiin diskursseihin ja juridisiin diskursseihin (Habermas 1996, 159–162). Eri diskurssit on havainnollistettu kuviossa 2.



KUVIO 2. Habermasin (1996, 168) rationaalista tahdonmuodostusprosessia mukaillen.

Diskurssit syntyvät faktisiteetin ja validiteetin välillä kasvaneen jännitteen herättämistä kysymyksistä: faktisiteetilla tarkoitetaan toiminnan perustana olevia lakeja tai ohjeita ja validiteetilla taas yhdessä saavutettua ymmärrystä siitä, minkä lakien ja ohjeiden tulisi olla toiminnan perustana. (Habermas 1996, 159–162; Heikkinen ym. 2014, 23; Tuori 1993, 133.) Heränneiden kysymysten pohjalta muodostetaan tavoitteita, joiden saavuttamiseksi etsitään keinoja ensimmäisellä rationaalisen tahdonmuodostuksen tasolla eli pragmaattisissa diskursseissa. Jos muodostetut tavoitteet itsessään sisältävät problematiikkaa, on tavoitteita pohdittava yhteisen arvomaailman pohjalta. Muutoin keinoja etsivä, pragmaattinen diskurssi etenee empiiriseen tietoon perustuvien argumenttien pohjalta. Intressien ja arvojen itsessään synnyttämiä ristiriitoja tai ongelmia ei puida vielä tässä vaiheessa prosessia, vaan niitä käsitellään intressineuvotteluissa ja eettis-poliittisissa diskursseissa. (Habermas 1996, 159–162; Tuori 1993, 133.)

Intressineuvottelut ja eettis-poliittiset diskurssit voidaan rinnastaa vaihtoehtoisiksi tavoiksi edetä tahdonmuodostusprosessissa. Reittivalinta riippuu siitä, millaisia ristiriitoja tai ongelmia pragmaattinen diskurssi on herättänyt. Jos pragmaattisessa diskurssissa on tullut esille intressiristiriitoja, joita ei voida ratkaista kaikkien asianosaisten hyväksymillä perusteilla, täytyy turvautua intressineuvotteluihin. Neuvotteluissa intressien väliset ristiriidat pyritään ratkaisemaan kompromisseilla ja siten, että kaikilla neuvotteluiden osapuolilla on tasapuolinen mahdollisuus vaikuttaa toisiinsa neuvotteluiden aikana. Näin kaikki intressiosapuolet voivat ajaa omaa kantaansa, jolloin neuvotteluiden tuloksia voidaan pitää oikeudenmukaisina. Eettis-poliittiset diskurssit tulevat taas kyseeseen silloin, kun pragmaattisten diskurssien pohjalla olevat arvot ovat osoittautuneet problemaattisiksi. Eettis-poliittisissa diskursseissa pyritään selventämään yhteistä arvopohjaa keskustelemalla yhteisön historiasta ja sen mukanaan tuomasta yhteisestä elämänmuodosta. Näissä diskursseissa pyritään siis tuomaan esille yhteisön identiteettiä ja ratkaisemaan sitä kautta pragmaattisen diskurssin tuomia ristiriitoja tai ongelmia. (Habermas 1996, 160–161, 166–167; Tuori 1993, 133.)

Intressineuvotteluiden ja eettis-poliittisten diskurssien jälkeen siirrytään moraalisiin diskursseihin. Moraalisiin diskursseihin saatetaan siirtyä myös suoraan pragmaattisista diskursseista, jos pragmaattisissa diskursseissa ei ilmene ristiriitoja tai ongelmia. Moraalisten diskurssien tehtävänä on varmistaa, että ratkottujen ristiriitojen lopputulemat ovat varauksettomasti universalistisia. Tällöin lopputulemia määrittelevien normien tulee olla kaikissa tilanteissa päteviä ja perustua osapuolten yhteiseen sopimukseen. (Habermas 1996, 162.) Lopputulemien normien on siis palauduttava yleismaailmallisiin normeihin.

Viimeisenä Habermasin rationaalisen tahdonmuodostuksen vaiheena ovat juridiset diskurssit. Näissä diskursseissa asiantuntijoiden tavoitteena on varmistaa oikeuden yhtenäisyys. Tämä yhtenä-

syys on säilytettävä lain varmuuden säilyttämiseksi (Habermas 1996, 168; Tuori 1993, 134.) Heikkinen ym. (2014, 25) nimittävät Habermasin mallia ”rautalankamalliksi”, koska vain harvoin diskurssit etenevät täysin virtaviivaisesti Habermasin esittämällä tavalla. Esimerkiksi juridiset diskurssit saattavat toisinaan tulla ajankohtaisiksi jo varhaisemmassa osassa prosessia. Myös joitakin diskursseja voi uupua tahdonmuodostusprosessista. Tahdonmuodostusprosessia voidaan kuitenkin pitää validina, jos siinä erottuu näitä Habermasin diskurssiteorian osia. (Heikkinen ym. 2014, 28.)

3.2 Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena

Heikkinen ym. (2014) ovat kehittäneet analogian, jossa koulutuksen kehittämistä ja opetussuunnitelman laadintaa tarkastellaan Habermasin rationaalista tahdonmuodostusprosessia soveltaen. Habermasin rationaalinen tahdonmuodostusprosessi määrittää demokraattisen lainsäädäntöprosessin kulmakivet. Opetussuunnitelman kehittäminen muistuttaa monilta osin demokraattista lainsäädäntöprosessia, jolloin myös opetussuunnitelmaa on järkevää katsoa Habermasin teorian pohjalta. (Heikkinen ym. 2014, 21.)

Yhtenä perustavanlaatuisena osana opetussuunnitelmatyötä Heikkinen ym. (2014) käsittelevät opetussuunnitelman normiluonnetta, koska opetussuunnitelma rakentuu tiettyjen normien varaan. Opetussuunnitelman perusteet rakennetaan lähtökohtaisesti julkisen keskustelun kautta, mutta toisaalta opetussuunnitelman on myös taattava tietyt asiat jokaiselle oppilaalle. Opetussuunnitelmalle on siis julkisessa keskustelussa määritetty pätevyys, validiteetti, ja validiteetin pohjalta on muodostettu opetussuunnitelman sisältöjen tosiasiallinen muoto, faktisiteetti. Utopistisesti opetussuunnitelma rakentuisi siten, että faktisiteetti olisi sama kuin validiteetti: tällöin kaikki opetukseen liittyvät lait perustuisivat kansan pohdiskeleville keskusteluille. (Heikkinen ym. 2014, 21–23.)

Opetussuunnitelman validiteetin ja faktisiteetin välillä vallitsee kuitenkin jännite, niin kuin vallitsee yleisesti kaikessa diskurssissa. Validiteetin ja faktisiteetin välinen jännite kasvaa ajoittain liian suureksi, mikä johtaa opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen tasaisin väliajoin. (Heikkinen ym. 2014, 23–24.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kohdalla keskeisiä jännitteen kasvattajia ovat olleet muun muassa toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset. Ilmaston muutos, väestön kasvu, luonto, globalisaatio ja suomalaisen yhteiskunnan muutos, teknologian kehitys, tiedon luonteen muutos ja laaja-alaisten taitojen merkitys sekä muutokset yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteissa sekä lasten ja nuorten kasvuympäristössä ovat kaikki olleet mukana vaikuttamassa esimerkiksi opetussuunnitelman tuntijakoa päätettäessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 30–40). Heikkisen ym. (2014) mukaan jännitettä voi pienentää perusteiden uudistamisen

lisäksi myös mahdollisimman avoimella, tarpeeksi pitkäkestoisella ja osallistavalla opetussuunnitelmaprosessilla. Validiteetin ja faktisiteetin välinen jännite on sekä syy että seuraus Habermasin rationaalisen tahdonmuodostusprosessin käytölle: aina jännitteen muodostuessa liian suureksi on lähdettävä käymään diskurssia, jonka tuloksena jännite on ainakin taas jonkin aikaa pienempi ja siedettävämpi. (Heikkinen ym. 2014, 23–24.) Kuviossa 1 esitetty perusopetuksen ohjausjärjestelmä vaikuttaa tutkimukseni pohjalla, mutta pohjaan on lisätty vielä validiteetin osuus osaksi Opetushallituksen työtä. Vasta validiteetin toteutuessa eli vasta opetussuunnitelman perustuessa kansalaisten moraaliseettiseen keskusteluun voidaan opetussuunnitelmaprosessia kutsua demokraattiseksi.

3.3 *Deliberatiivinen demokratia*

Demokratian yhtenä määritelmänä on, että vallankäytön oikeuttaminen tapahtuu demokratiaan osallistuvien jäsenten keskusteluiden ja päätösten pohjalta (Cohen 1997, 407). Tätä demokratian muotoa kutsutaan deliberatiiviseksi demokratiaksi, jota voi pelkän demokratian käsitteen tavoin lähestyä monelta eri kannalta. Bohman (1996, 27) on tarkastellut deliberatiivisuutta yhteistoiminnallisena ongelmanratkaisutapana, jossa ongelmia ratkotaan dialogissa perusteltuja mielipiteitä vaihtaen. Fishkin (2009, 33) puolestaan korostaa dialogin vastakkaisten näkemysten tuomaa rikkautta. Cooke (2000, 948) taas ymmärtää deliberatiivisuuden rajoittamattomaksi argumenttien vaihdoksi. Argumentit on Cooken mukaan perusteltu järkisyillä, joiden pohjalta mahdollisesti päädytään mielipiteiden muuttumiseen. Argumenttien ja mielipiteiden vaihtaminen jatkuu, kunnes pätevimmat järkisyit on esitetty ja päädytään yhteisymmärrykseen. Gutmann ja Thompson (2002) osaltaan painottavat deliberatiivisen demokratian vastavuoroisuutta. Vastavuoroisuudella he tarkoittavat vuorovaikutuksessa esitettyjä perusteluita, joiden avulla vuorovaikutuksessa olleet osapuolet päätyvät yhteiseen päätökseen. (Gutmann & Thompson 2002, 158.)

Vaikka deliberatiiviseen demokratiaan on erilaisia näkökulmia, niin kaikki edellä mainitut näkemykset ovat kuitenkin harmoniassa keskenään. Muun muassa Mansbridgen ym. (2010) deliberatiivisuuden kuvaus kokoaa yhteen näitä erilaisia näkökulmia. Mansbridge ym. kuvaavat deliberatiivista prosessia tasa-arvoiseksi, toisia osapuolia kunnioittavaksi ja valta-asetelmat sivuun jättäväksi tavaksi pyrkiä kohti yhteisymmärrystä. Deliberatiivisessa yhteisymmärryksessä yritetään löytää eriävistä mielipiteistä koottu ratkaisu kaikkien yhteistä hyvää kunnioittaen. (Mansbridge ym. 2010, 66.) Kaikkien argumentit on otettava tasapuolisesti huomioon eivätkä keskustelutilanteen ulkopuoliset statukset vaikuta päätöksentekoon. Pääpaino on oman mielipiteen esille tuomisessa ja perustelutemisessa eikä toisten mielipiteiden väheksymisessä. Samoilla linjoilla Mansbridgen ym. kanssa ovat myös Eskelinen ym. (2012), sillä heidän mukaansa deliberatiivisessa demokratiassa korostuvat

vuorovaikutus sekä parhaimmat argumentit valta-asemien sijasta. Myös Gastil (2008, xi) on tarkastellut deliberaatiota kokonaisuutena Mansbridgen ym. ja Eskelisen ym. tavoin, mutta tehnyt käsitteestä vielä tiiviimmän version: deliberaatiossa keskitytään yksinkertaisesti ratkaisun etsimiseen vapaan, avoimen mielipiteiden vaihdon kautta.

Gastil (2008) määrittää deliberaatiolle neljä eri vaihetta. Gastilin mukaan deliberaatio alkaa ratkaistavan ongelman pohjatietojen muodostamisella, jotta kaikki keskusteluun osallistujat varmasti tietävät ongelman luonteen. Opetussuunnitelman kommentoinnin yhteydessä ongelmana olivat luonnoksen kohdat, jotka kommentoijat kokivat toimimattomiksi. Pohjatietoihin voitiin ajatella sisällytettävän esimerkiksi tieto siitä, että omalla kommentilla oli mahdollista antaa palautetta luonnoksesta. Toisessa vaiheessa määritetään ja järjestetään ongelmaan liittyvät arvot. Luonnoksen ongelma-kohtiin liittyvä arvomaailma oli vahvasti kiinni koulutuksesta ja yhteiskunnasta nousevissa arvoissa, kuten oppiaineiden arvotuksessa. Kolmanneksi vaiheeksi Gastil kuvailee monien erilaisten ratkaisujen identifioimisen, eli opetussuunnitelmaluonnoksen ongelma-kohtien parantamiseksi tuli siis löytää mahdollisimman monta erilaista ratkaisuvaihtoehtoa jokaiselle ongelma-kohtalle. Neljäs vaihe muodostuu näiden ratkaisujen hyvien ja huonojen puolien sekä eri ratkaisujen välillä tehtyjen kompromissien punnitsemisesta. Punnitseminen tapahtuu omien tietojen ja arvojen lisäämisellä jokaiseen ratkaisuvaihtoehtoon. (Gastil 2008, 9.) Luonnoksen ongelma-kohtien ratkaisuvaihtoehtojen punnitseminen ei kuulunut enää osaksi kommentoijien työtä, vaan niiden punnitseminen kuului Opetushallitukselle. Deliberaatio on Gastilin mukaan onnistunut, jos hyviäkin ratkaisuvaihtoehtoja on voitu punnitsemisen jälkeen hylätä sen perusteella, että ne ovat olleet esimerkiksi liian monimutkaisia tai kalliita toteuttaa.

Deliberatiivinen demokratia nähdään tutkimuksessani vuoropuheluna, jossa ensin huomioidaan eniten kommentteja saanut kanta ja jossa parhaiten argumentoidut näkemykset ovat keskustelun lopuksi voittajia. Vuoropuhelu tapahtui OPS2016-kommentointifoorumilla, jossa vuoropuhelun voittajien valitsijana toimi Opetushallitus. Vaikka kommentointi ei edennyt täysin vuoropuhelumaisesti, voitiin kommentteja kuitenkin pitää puheenvuoroina. Usein puheenvuoron tarkoituksena on saada oma näkökulma esille, mikä oli ollut todennäköisesti myös monen kommentoijan tavoite. Deliberatiivista demokratiaa ei siis tämän tutkimuksen puitteissa käsitelty pyrkimyksenä saavuttaa yhtä parhaiten perusteltua näkökulmaa, vaan tavoitteena oli nostaa kaikki monipuolisesti perustellut aihepiirit esille.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman tekoprosessi korosti valtakunnallisella tasolla Heikkisen ym. (2014, 30) mukaan deliberaatiota, keskustelua ja avoimuutta. Heikkisen ym. (2014, 29) mukaan opetussuunnitelmaprosessin deliberaatiota tukivat erityisesti verkossa olevat vaikutuskanavat eli

muun muassa mahdollisuus kommentoida luonnoksia. Opetushallituksen järjestämät sähköiset vaikutuskanavat tukevat eittämättä deliberaation ajatusta, mutta deliberaation toteutumisesta ei tois-
taiseksi ole esitetty vahvaa näyttöä. Myös Price (2009, 49) huomauttaa, että edustavan otoksen käymä monipuolinen keskustelu on deliberatiivisen demokratian ehto, mutta se ei suinkaan ole riittävä syy kutsua prosessia deliberatiiviseksi. Juuri deliberaation kokonaisvaltainen toteutuminen luonnokseen annettujen kommenttien kohdalla on tämän tutkimuksen keskiössä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda julki uusi puoli vuoden 2014 opetussuunnitelman suunnittelu-prosessista. Monesti kasvatustieteissä keskitytään esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöihin, perustetyöstä kiinnostuneisiin lukuisiin eri osapuoliin tai opetussuunnitelmaan vallan välineenä. Oman tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin tuoda opetussuunnitelmakeskusteluun lisäksi uusi näkökulma, joka kiinnittää huomion myös opetussuunnitelmaprosessiin ja sen demokraattisuuteen.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, kuinka hyvin deliberatiivisen demokratian periaate havainnollistui vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Päädyin tarkastelemaan tutkimustehtävääni opetussuunnitelmaan liittyvien asiakirjojen kautta, ja tarkensin asiakirjoiksi opetussuunnitelman perusteluonnoksen keväältä 2014, luonnokseen annetut kommentit sekä lopulliset opetussuunnitelman perusteet. Valitsin näkökulmakseni asiakirjoissa matematiikan oppiaineen sekä matematiikan aineenopettajan tutkijajositioni että median sille osoittaman kiinnostuksen vuoksi. Et-sin eroja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksen ja lopullisten opetussuunnitelman perusteiden matematiikan osuuksien väliltä, ja vertailin löytyneitä eroja kommenttien ehdottamiin muutoksiin. Valitsin lähestymistavakseni laadullisen tutkimuksen, koska dokumentteihin syventyminen ja niiden tulkitseminen lukeutuvat muun muassa Creswellin (2014, 190) mukaan laadullisen tutkimuksen piiriin. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat lopulta seuraaviksi:

1. Millaisia muutoksia matematiikan oppiaineen osuuksiin ehdotettiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnokseen 2014 annetuissa kommentteissa?
2. Miten matematiikan oppiaineen osuuksiin osoitetut kommentit on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?

4.2 Aineiston kuvaus

Tutkimukseni aineisto koostui kolmesta eri asiakirjakokonaisuudesta. Ensimmäinen kokonaisuus oli lopullinen versio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014. Toinen kokonaisuus taas oli

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden huhtikuun 2014 luonnos, joka muodostui vuosiluokkien 1-2, 3-6 ja 7-9 erillisistä tiedostoista. Kolmannen asiakirjakokonaisuuden muodostivat taas kyseisen luonnoksen matematiikan osuuden saamat kommentit OPS2016-kommentointifoorumilla keväällä 2014. Muodostin tutkimukseeni monitahoisen aineiston, koska en olisi pystynyt etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini vain yhden dokumentin avulla. Myös Atkinsonin ja Cuffeyn (1997, 56) mukaan yksi tekstiaineisto ei yksinään voi paljastaa jonkin ilmiön luonnetta, joten analyysin on siis keskityttävä erilaisiin teksteihin ja erityisesti niiden välisiin suhteisiin. Tutkimukseni aineistoon eivät kuitenkaan kuuluneet esimerkiksi Opetushallituksen erikseen pyytämät asiantuntijalausunnat ja muut opetussuunnitelmaa muokkaavat asiakirjat, koska ne eivät olleet tutkimuskysymyksiini kannalta relevantteja.

Aineisto oli valmiina olemassa, mutta suurin osa aineistosta oli tätä tutkimusta tehdessä enää saatavilla Opetushallituksen arkistoista. Ainoastaan lopullinen versio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 on edelleen kaikkien luettavissa Opetushallituksen verkkosivuilla, mistä kyseinen aineisto saatiin myös tähän tutkimukseen. Opetussuunnitelmaluonnos oli vielä kevään 2014 kommentointijakson ajan ollut Opetushallituksen verkkosivuilla luettavissa, mutta uuden version tullessa julkiseksi kyseinen luonnos poistettiin sivustolta. Myös matematiikan oppiaineen saamat kommentit sekä kommentointityökalu oli poistettu Opetushallituksen sivustolta. Kevään 2014 perusteluonnoksen sekä luonnokseen annetut kommentit sain siis Opetushallitukselta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lopullisen eli joulukuun 2014 version ja huhtikuun 2014 luonnoksen matematiikan osuudet jakautuvat vuosiluokille 1-2, 3-6 ja 7-9. Jokaiselle kolmelle eri vuosiluokkakokonaisuudelle on määritelty oppiaineen tehtävä, matematiikan opetuksen tavoitteet, tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjauksen, eriyttämisen ja tuen määritelmä sekä oppilaan oppimisen arviointi matematiikassa. Opetuksen tavoitteet ja arviointi on esitetty taulukkomuodossa, mutta muutoin sisältö on ilmaistu tekstimuodossa. Taulukoissa on viitattu lyhenteillä sekä tavoitteisiin liittyviin sisältöalueisiin että laaja-alaisiin osaamisalueisiin. Esimerkiksi lyhenne S2 merkitsee sisältöaluetta Luvut ja laskutoimitukset ja lyhenne L1 taas Ajattelun ja oppimaan oppimisen osaamisaluetta. Vuosiluokkien 6 ja 9 matematiikan loppuarvioinnin avuksi on mainittu tarkemmin hyvän osaamisen kuvaukset vuosiluokilla 3-6 ja 7-9.

Perusteluonnoksen matematiikan osuuksien saamat kommentit olivat monipuolisia. Kaikki vuosiluokkakokonaisuudet olivat saaneet keskustelussa kommentteja osakseen ja monet olivat antaneet palautetta myös ilman mainintaa luokkatasosta. Kommenttien pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta aina moniin kymmeniin virkkeisiin. Kommentteissa annettiin sekä positiivista että negatiivista palautetta ja muutamissa kommentteissa oli annettu myös konkreettisia ehdotuksia perusteiden

parantamiseksi. Kommentteja pelkästään matematiikan osuuteen oli huhti-toukokuun kommentointikierroksella annettu yhteensä 126 kappaletta, mikä osaltaan kertoo aineiston laajuudesta.

4.3 *Aineistona asiakirjat*

Virtuaaliset dokumentit ovat yleistyneet tällä vuosituhannella, minkä ansiosta aineistot ovat nyt saatavilla laajemmin kuin aikaisemmin. Opetussuunnitelmaversiot ja kommentit ovat olleet ympäri maailmaa luettavissa verkossa, mikä ei olisi ollut mahdollista vielä muutama vuosikymmen sitten. Laajan levitettävyyden lisäksi virtuaaliset dokumentit tuovat mukanaan uusia käyttömahdollisuuksia, jotka ovat vähitellen saavuttaneet paikkansa tutkimuksen kentällä. (McCulloch 2004, 34.) Aineistoni osana olevat kommentit edustavat uutta virtuaalisten dokumenttien käyttömahdollisuutta, sillä kommenttien kerääminen tutkimuskäyttöön kaikilta halukkailta ei olisi ollut mahdollista esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelmaprosessin aikana.

Tutkittaessa valmiita organisaation luomia asiakirjoja, kuten opetussuunnitelmaa, on oltava valmis kriittisyyteen. Erityisen keskeisessä roolissa asiakirjan kriittisessä tarkastelussa on asiakirjan konteksti: kun tarkoituksena on ymmärtää asiakirjojen avulla jotakin organisaatiota, niin asiakirjojen tavoitteet ja konteksti, jossa ne on luotu, on otettava huolellisesti huomioon (Atkinson & Coffey 1997, 46; McCulloch 2004, 6; Prior 2003, 10). Muun muassa Vitikka (2009, 67) on painottanut erityisesti yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kontekstin vaikutusta suomalaisessa opetussuunnitelmassa. Cornbleth (1990, 6) lisää, että opetussuunnitelmaa ei voida edes ymmärtää riittävästi tai muotoilla huomattavasti, jos sen ympärillä oleviin kehyksiin tai kontekstiin ei kiinnitetä huomiota. Myös oman tutkimukseni kannalta konteksti, jossa Opetushallitus on osana ja jossa opetussuunnitelma on tehty, on merkityksellinen. Elitistinen monopoli-asema joidenkin asiakirjojen tuottamisessa johtaa elitistien vallan vahvistamiseen, mikä pätee osaksi myös Opetushallituksen ja opetussuunnitelman välistä suhdetta. Aineiston tuottanut osapuoli, eli tässä tapauksessa Opetushallitus, on tehnyt tietoisesti valinnan asiakirjan käyttötarkoituksesta kirjoitustyötä aloittaessaan, mikä vaikuttaa luonnollisesti aineiston sisältöön ja muotoiluun. (Atkinson & Coffey 1997, 46; Prior 2003, 14.) Myös Heikkinen ym. (2014) huomauttavat, että opetushallinnon tasolla on selviä demokratiariskejä. Vallan kolmijako-opin mukaan valtaa tulisi hajauttaa eri tasoille, mutta opetussuunnitelman kohdalla kaikki valta on keskittynyt opetushallinnolle. (Heikkinen ym. 2014, 32.) Holstein ja Gubrium (2004, 299) puolestaan painottavat kontekstin liikkuvuutta: opetussuunnitelmapirosessiin vaikuttavat aina muun muassa vallitseva poliittinen ilmapiiri ja yhteiskunnan arvomaailma. Opetussuunnitelma tulee täten nähdä arvolutautuneena ja kontekstiin sidottuna, jotta sitä voidaan tarkastella kriittisesti (Cornbleth 1990, 3; Pinar 2000, 244).

Perustan aineistoni laadun arvioinnin Scottin (1990) kriteereihin dokumentin laadusta. Vaikka Scottin (1990) kriteerit koskevat painettuja dokumentteja, niin samat kriteerit voi kuitenkin laajentaa koskemaan myös tämän tutkimuksen virtuaaliaineistoja. Aineistoni suurempi osuus eli opetussuunnitelmaluonnos sekä lopullinen opetussuunnitelma on kirjoitettu tekstinä, joka on vain siirretty verkkoon. Lopullinen opetussuunnitelma on julkaistu myös painettuna. Kommentit taas edustavat uudenlaista, virtuaalista dokumenttiaineistoa. Kommentitkin ovat pohjimmiltaan pelkkää tekstiä, jonka kirjoittamiseen on osallistunut monia eri kommentoijia. Esimerkiksi May (2011, 206–208) on kokenut Scottin (1990) kriteerit toimiviksi dokumenttien laadun arvioinnissa.

Scottin (1990) mukaan dokumentin laadun kriteereitä tutkimuksessa ovat autenttisuus, uskottavuus, edustavuus ja merkityksellisyys. Autenttisuuden määritelmä on yksinkertainen: jos dokumentti ja sen tekijä ovat sitä, mitä niiden väitetään olevan, niin kyseinen dokumentti on autenttinen. Puolestaan uskottavuuden Scott määrittelee sekä rehellisyydeksi, joka perustuu dokumentin kirjoittajan luotettavuuteen, sekä tarkkuudeksi, jolla dokumentti on tuotettu. Uskottava dokumentti ei siis johda lukijaa harhaan eikä se sisällä asiavirheitä. Edustavalla dokumentilla Scott taas tarkoittaa sellaista aineistoa, joka kuvastaa hyvin haluttua ilmiötä ja jolla saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Dokumentin merkityksellisyyden kriteeri taas täyttyy, kun dokumentti on tutkijalle ymmärrettävä ja selkeä. Kaikkien näiden neljän kriteerin arviointi ja pohdinta ovat tutkijan vastuulla. (Scott 1990, 7–8, 19.)

Opetussuunnitelmaluonnos, siihen liittyvät kommentit ja lopullinen opetussuunnitelma täyttivät Scottin (1990) autenttisuuden kriteerin. Opetussuunnitelmat ovat olleet Opetushallituksen hallussa, jolloin niitä ei ole voitu esimerkiksi muokata ulkopuolisten tekijöiden toimesta. Epäilyksiä kommenttidokumentin autenttisuudesta herätti kuitenkin kommenttien ajoittainen anonyymius, sillä kommenttien kirjoittajien ei ollut pakko paljastaa oikeaa identiteettiään kommentoidessaan perusteluonnosta. Myös Markham (2004, 367) on todennut autenttisuuden arvioimisen haastavaksi verkossa tuotettujen tekstien suhteen: harvoin on mahdollista tietää tarkasti, kuka nimimerkin takaa kirjoittaa. Asiakirjat olivat uskottavia eli asiavirheettömiä, sillä ne on tehty ja koottu tarkasti Opetushallituksessa. Myös dokumenttien edustavuuden kriteeri täyttyi: valitsemieni kolmen aineiston avulla pystyin löytämään täsmälliset vastaukset tutkimuskysymyksiini, kun taas pelkät kommentit tai opetussuunnitelmien eri versiot eivät olisi yksinään antaneet tarpeeksi kattavia vastauksia. Tosin saatettuani tulokset loppuun pohdin, että vielä laajemman vastauksen deliberatiivisuuden toteutumiseen olisin saanut sisällyttämällä aineistooni myös tuki- ja virikemateriaalit, jotka Opetushallitus on luonut tukemaan opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä. Materiaalien tutkiminen olisi kuitenkin ollut liian laaja lisäys tutkimukseni aineistoon, joten jouduin jättämään sen tämän tutkimuksen ul-

kopuolelle. Scottin kriteereistä myös viimeinen, merkityksellisyyden kriteeri toteutui aineistoni kohdalla ainakin osittain. Opetussuunnitelmat olivat selkeitä ja ymmärrettäviä, mutta opetussuunnitelmaluonnokseen annetut kommentit vaativat toisinaan lukemisen lisäksi myös tulkintaa. En voinut pyytää tarkennuksia epäselviin kommentteihin, joten niiden tulkinta oli ainoa mahdollinen vaihtoehto tutkimuskysymyksiini vastaamiseksi.

5 AINEISTON ANALYYSI

5.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi kommenttien tulkinnassa

Analysoin aineistoni teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii apuna analyysin tekemisessä eli teoreettiset kytkökset ovat analyysissä taka-alalla. Analyysini taustalla oli ainoastaan deliberatiivisen demokratian määritelmä, joka kulki mukana koko analyysin ajan. Teoria otetaan osaksi analyysiä vasta loppuvaiheissa, ja näin ollen liitin deliberatiivisen demokratian käsitteen analyysiini vasta tulosten viimeisessä luvussa. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin perimmäisenä tarkoituksena on pyrkiä uusiin ajatuksiin eikä testata valmista teoriaa. Uudet ajatukset olivat tavoitteena myös omassa tutkimuksessani: opetussuunnitelman perusteluonokseen annettuja kommentteja ei oltu aikaisemmin tutkittu, joten analyysin tarkoituksena oli luonnollisesti luoda uutta tietoa kommentoinnin vaikutuksista lopulliseen opetussuunnitelmaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96–97.)

Sisällönanalyysi etenee luokittelemalla sisältöjä pienempiin osiin, kunnes saavutetaan tutkimuskysymysten kannalta mieleiset kategoriat (Schreier 2012, 60–61). Kaiken kaikkiaan analyysini voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: luonnokseen annettujen kommenttien kategorisointiin, muutosehdotusten tekemiseen sekä opetussuunnitelman luonnoksen ja lopullisen version välisten muutosten etsimiseen. Sisällönanalyysi ja luokittelu koskivat näistä vaiheista kahta ensimmäistä, sillä opetussuunnitelmien välisten erojen etsiminen ei vaatinut sisältöjen luokittelua. Sisällönanalyysi toimii ennemminkin yhteenvedona kuin kaikkien yksityiskohtien esittelijänä (Neuendorf 2002, 15), joten luokiteltuani kommentit pienempiin palasiin kokosin ne taas yhteen muutosehdotuksia tehdesäni. Avasin analyysiäni mahdollisimman tarkasti ja selkeästi parantaakseni tutkimukseni luotettavuutta (Krippendorff 2013, 82).

Muun muassa McCulloch (2004, 1) on tuonut esille tekstin syvällisen lukemisen tärkeyttä. Hänen mukaansa tekstiä tulee lukea aina myös hieman rivien välistä, jotta tekstistä saadaan esille syvemmät tarkoitukset ja aikaan merkityksellinen tutkimus. Kiinnitin analyysissäni erityistä huomiota aineiston lukemiseen, millä pyrin löytämään kaiken tutkimuskysymysteni kannalta relevantin tiedon aineistosta. Lukiessani aineistoa kiinnitin rivien välisten ajatusten lisäksi huomiota myös

omaan tutkijapositioni. Watsonin (1997, 88–89) mukaan aineistoa lukiessa lukijan oma kokemusmaailma korostuu, koska lukija antaa merkityksiä tekstille oman kokemusmaailmansa pohjalta. Pyrin kuitenkin jättämään kokemusmaailmani osat, joista luokan- ja aineenopettajan statukset olivat tutkimuksessani keskeisimmät, analyysini ulkopuolelle ja keskityin itse dokumenttien sisältöön.

5.2 Kommenttien seulominen

Aloitin analyysini jakamalla kaikki luonnosta kommentoineet neljään eri intressiryhmään: peruskoulun opettajiin ja opettajantyylyisiin kommentoijiin, yliopiston edustajiin, kirjantekijöihin sekä muihin. Identifioin kommentoijat numeroinnin avulla, jolloin intressiryhmien edustajia olivat esimerkiksi Opettaja 12 ja Muut 17. Opettajien intressiryhmä muodostui suurimmaksi intressiryhmäksi. Peruskoulun opettajiin sisältyivät aineen-, erityis- ja luokanopettajat, joihin viittasin aineistotteissani pelkästään sanalla opettaja. Myös kaupunkien ja koulujen OPS-työryhmät ja matematiikkatyöryhmät kuuluivat opettajien kategoriaan, sillä usein työryhmät on koottu opettajista tai heidän lausuntonsa muistuttavat opettajien kommentteja. Opettajien ryhmään luetteloin myös sellaiset kommentit, jotka muistuttivat hyvin paljon opettajien antamia kommentteja. Esimerkiksi kommentista välittyvä, asiantuntijamainen tietämys koulumaailmasta oli perusteena kommentin luokittelussa opettajien ryhmään:

Ohjelmoinnin alkeiden opettelu peruskoulussa sinänsä on perusteltua nyky-yhteiskunnan kehityksen johdosta. Lisäksi ohjelmoinnin perusajatuksen hahmottaminen auttaa kehittämään ongelmanratkaisutaitoja ja loogista ajattelua, jotka matematiikan opetussuunnitelmaan ehdottomasti kuuluvat. [...] (Opettaja 44)

[...] Negatiiviset luvut, itseisarvo ja vastaluku tulevat paremmin ja nopeammin ymmärretyiksi, kun ne otetaan seitsemännellä luokalla. [...] (Opettaja 55)

Yliopiston edustajiksi taas luetteloin kuuluvaksi sellaiset kommentoijat, jotka olivat selkeästi maininneet nimimerkissään edustavansa yliopistoja. Myös kirjantekijäksi leimautuminen tapahtui pääosin nimimerkin avulla, mutta käytin tässä kohdassa hyödyksi myös omia ennakkotietojani. Jos kommentoija oli laittanut nimimerkikseen vain oman nimensä ilman kirjantekijän statusta, mutta tiesin yhdistää nimen oppikirjailijaksi kokemukseni perusteella, niin luokittelin kommentoijan kirjantekijäksi. Ryhmään ”Muut” lukeutuivat taas loput erilaiset koulutuksesta kiinnostuneet tahot kuten säätiöiden ja verkostojen edustajat. Osa kommenteista oli kirjoitettu omalla nimellä, mutta myös nimimerkkien käyttö oli yleistä. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan voinut raportoida tarkasti kommenttien kirjoittajien nimitietoja, sillä kommenttien yhteydestä saatujen tunnustietojen käyttö olisi ollut kyseenalaista (Kuula 2013, 181–182).

Kommenteissa oli ajoittain havaittavissa pieniä epä johdonmukaisuuksia luonnoksen tekstiin suhteutettuna, mikä saattaa kieliä kommentoijien tarkkuudesta kommentointia tehdessä. Esimerkiksi opetussuunnitelmaluonnoksessa kuvattiin vuosiluokkien 3-6 geometrian sisältöjä muun muassa seuraavasti:

Tutustutaan tarkemmin kolmioihin, nelikulmioihin ja ympyrään. Tutustutaan pisteen, janan, suoran ja kulman käsitteisiin. Harjoitellaan kulmien mittaamista ja luokittelemista. (Opetushallitus 2014a, 81, vuosiluokat 3-6)

Luonnoksen geometrian sisällöissä puhuttiin pisteestä, janasta, suorasta ja kulmasta, mutta perinteisesti tähän yhteyteen liitetyt murtoviivan ja puolisuoran käsitteet oli jätetty luonnostekstistä pois. Kaikki kommentoijat eivät tätä olleet kuitenkaan huomanneet, vaan olivat kiitelleet muiden käsitteiden seassa murtoviivan ja puolisuoran käsitteiden siirtämistä vuosiluokille 3-6.

[...] Hyvä, että geometrian peruskäsitteet jana, suora, puolisuora, murtoviiva ja kulma on siirretty luokille 3.-6. Siellä niitä päästään käyttämään. [...] (Kirjantekijä 1)

Epä johdonmukaisten kommenttien analysoimisen lisäksi vaikeuksia aiheuttivat kommentit, joissa tieto- ja viestintäteknologian ja ohjelmoinnin välinen raja oli hämärtynyt. Osa kommentoijista viittasi esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian käsitteeseen, vaikka kommentti keskittyi ohjelmoinnin sisältöihin.

[...] Myös alkuopetuksen matematiikkaan voisi lisätä vahvemmin TVT:n, esim. legot ja ohjelmoinnin. [...] (Muut 9)

Kommenttien analysointi oli täten haastavaa, sillä en voinut tulkita kommentteja pelkkänä tekstinä. Kommentoijilla on jokaisella ollut kommenttien kirjoittamiseen oma motiivinsa, joka ei kuitenkaan välttämättä välittynyt jokaisesta kommentista. Muun muassa Markham (2004, 359) painottaa verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen vaativan enemmän sensitiivisyyttä verrattuna esimerkiksi tavalliseen haastatteluun, koska verkossa ei ole mahdollista tulkita vastapuolen elekielen antamia vihjeitä. Kaikkien kommentoijien aaltopituudelle pääseminen ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista kommentoijien laajan skaalan vuoksi.

Tutkijan on Schreierin (2012, 60–61) ja Silvermanin (2014, 116) mukaan sisällönanalyysiä tehdessään päätettävä sekä pääluokkien että alaluokkien määrät, koska ne vaihtelevat aina tapauskohtaisesti tutkimuksesta riippuen. Analyysini seuraavassa osiossa loin neljä pääluokkaa eli jokaiselle opetussuunnitelmaluonnoksessa esitellylle vuosiluokkakokonaisuudelle, 1-2, 3-6 ja 7-9,

omansa sekä läpileikkaaville kommenteille omansa. Läpileikkaavuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa aiheita, jotka nousivat keskeisiksi useammalla kuin yhdellä vuosiluokkakokonaisuudella. Läpileikkaavat aiheet saattoivat koskea siis vuosiluokkia 1-6, 3-9 tai 1-9. Aiheita, joihin annetut kommentit olisivat liittyneet vain vuosiluokkiin 1-2 ja 7-9, ei aineistosta tullut esille.

Analyysini jatkui opetussuunnitelmaluonnoksen kommenttien osien luokittelulla. Monet kokonaiset kommentit koskivat useita eri pääluokkia, joten päädyin pilkkomaan kommentteja pienempiin, tarkoituksenmukaisiin osiin. Kommenttiosuuksista saattoi näin ollen muodostua joko muutama sanan mittaisia lauseita tai pitkiä virkkeitä. Ensimmäiseksi keräsin vuosiluokkiin 1-2 liittyvät kommenttiosuudet, sitten tulivat vuosiluokat 3-6, kolmantena vuosiluokat 7-9 ja viimeisenä läpileikkaavat kommentit. Luokitellessani kommenttiosuuksia pääluokkiin ryhmittelin kommenttiosuuksia samalla myös samankaltaisten aihepiirien mukaan. Näin sain koottua helppolukuiset aihepiirikokonaisuudet neljän eri pääluokan alle analyysini seuraavia vaiheita varten.

5.3 Kommenttien luokittelu heikkoihin, keskivahvoihin ja vahvoihin muutosehdotuksiin

Kiinnitin vuosiluokkakokonaisuuksiin luokittelun jälkeen huomiota alaluokkiin eli aihepiireihin, jotka olivat saaneet osakseen enemmän kuin kolme kommenttia. Kolme kommenttia päätyi rajalinjaksi, koska yksi kommentti ei olisi ilmaissut kuin yhden yksilön tahtoa ja tulkitsin kahden, yhteen aiheeseen annetun kommentin taas olleen mahdollisesti sattumaa. Kommentteja oli usein perusteltu vain parilla sanalla, joten luokitellessani kommentteja päädyin käyttämään perusteluiden lisäksi kommenttien määrää yhtenä kriteerinä. Yhteensä aihepiirejä kertyi kommenttien perusteella 36 kappaletta, ja luokittelin aina yhteen aihepiiriin annetut kommentit kahteen luokkaan: positiivisiin ja negatiivisiin. Positiivisiksi eli luonnosta myötäileviksi jaottelin kommentit, jotka olivat tyytyväisiä luonnostekstiin ja jotka jopa kiittelivät hyvästä luonnoksesta.

[...] Monilta osin matematiikan ops vaikuttaa hyvältä kokonaisuudelta 1.-2.lk:n osalta. [...] (Opettaja 54)

[...] On hienoa, että oppimisympäristöjen tavoitteissa painotetaan edelleen välineiden avulla oppimista ja aivan erityinen kiitos siitä, että ehdotuksessa lukee, että välineiden tulee olla helposti saatavilla. [...] (Opettaja 89)

Negatiivisiin eli muutosta kannattaviin puolestaan lukeutuivat kommentit, jotka toivoivat tarkennuksia, kyseenalaistivat sisältöä tai vaativat sen poistamista kokonaan opetussuunnitelmasta.

[...] Ohjelmoinnin osuus sisällöissä on epämääräinen ja sitä olisi hyvä täsmentää. [...] (Opettaja 91)

*[...] Sisältöalueissa on mainittu todistaminen ja yksinkertaisten väitelauseiden to-
tuusarvon päättely. Ovatko ne ydinosaamista, jota haetaan? [...] (Opettaja 8)*

[...] Esimerkiksi Thaleen lause joutaa pois. [...] (Opettaja 67)

Osassa kommentteja oli mainittu aihepiiri, mutta varsinainen mielipide aiheesta oli jäänyt kommentissa ilmaisematta. Jätin neutraalit kommentit tässä vaiheessa analyysin ulkopuolelle, koska ne eivät antaneet tietoa opetussuunnitelman toivotusta tai ei-toivotusta suunnasta.

[...] Jakolaskun algoritmin poisjättäminen on rohkea ratkaisu. [...] (Kirjantekijä 5)

[...] Thaleen lause? (Opettaja 85)

Luokittelin vähintään kolme kommenttia saaneet aihepiirit kolmeen eri luokkaan: heikkoihin, keskivahvoihin ja vahvoihin muutosehdotuksiin. Heikkoihin muutosehdotuksiin luokittelin aihepiirit, jotka olivat saaneet yhteensä 3-5 kommenttia. Keskivahva aihepiiri taas oli saanut 6-15 kommenttia ja vahva aihepiiri yli 15 kommenttia. Perustin aihepiirin vahvuuden tässä vaiheessa kommenttien kokonaislukumäärälle enkä negatiivisten tai positiivisten kommenttien hallitsevuudelle. Esimerkiksi keskivahvassa muutosehdotuksessa saattoi olla yhteensä 10 kommenttia, joista kuudessa toivottiin muutosta ja neljässä oltiin tyytyväisiä luonnokseen.

Lisäsin analyysiini mukaan myös deliberatiivisen demokratian piirteitä. Näin mukaan tulivat myös aiheiden perustelut. Kommentoijan status ei vaikuttanut perustelun hyvytyteen, sillä deliberatiivisen demokratian mukaisesti vain argumentti itsessään on painava peruste (Cooke 2000, 948). Lopullinen muutosehdotuksen vahvuustaso perustui siis kommenttien lukumäärän lisäksi perusteluihin, jolloin monipuolisemmat perustelut nostivat parissa tapauksessa aihepiirin vahvuuden seuraavalle tasolle. Esimerkiksi talousmatematiikan vahvistamisen aihepiiri oli saanut osakseen yhteensä vain kolme kommenttia, mutta hyvät perustelut nostivat aihepiirin keskivahvaksi. Osa perusteluista ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa nostanut aihepiiriä seuraavalle tasolle, jos perusteluja ei ollut tarpeeksi monipuolisesti ja kattavasti esitelty. Muun muassa matematiikan puhumisen painottaminen päättyi vain heikoksi muutosehdotukseksi, koska ainoana perusteluna kommentteissa oli mainittu matematiikan puhumisen tärkeys.

[...] Matematiikan kielen harjoittelemine on mielestäni tärkeää. [...] (Yliopiston edustaja 7)

Monipuoliseksi ja kattaviksi perustelut olisi nostanut esimerkiksi maininta lapsen tarpeesta ilmaista itseään monin eri keinoin ja viittaus matematiikan puhumisesta tehtyyn tutkimukseen.

Kaiken kaikkiaan aineiston analysoiminen deliberatiivisella otteella oli haastavaa. Deliberatiivisen demokratian periaatteiden mukaan parhaiten argumentoidut puheenvuorot ovat keskustelun voittajia, mutta kuka määrittää keskustelussa parhaan argumentin kriteerit? Todellisessa vuoropuhelussa paras argumentti on yleensä se, jota kukaan keskustelun osanottajista ei pysty enää omalla argumentillaan peittoamaan. Tämän tutkimuksen aineiston kohdalla varsinaisesta keskustelusta ei kuitenkaan voitu puhua. Pyrin luonnollisesti koko tutkimuksessani mahdollisimman objektiiviseen otteeseen, mutta erityinen objektiivisuuden fokus oli argumenttien hyvyyden arvioinnissa. Lopulta hyvän argumentin kriteereiksi nousivat edelläkin mainitut monipuolisuus ja perusteellisuus.

Tutkimusaiheeni oli tutkimuksen tekohetkellä ainutlaatuinen, eikä samankaltaista aineistoa ja analyysiä ollut toistaiseksi Suomessa esitelty. Loin siis deliberatiivisten muutosehdotusteni analyysipolun sisällönanalyysiin pohjautuen, mutta muokaten sitä kuitenkin tarpeeksi vastatakseni tutkimuskysymyksiini. Laadulliselle tutkimukselle on Pattonin (2002, 433) mukaan tyypillistä yleisen analyysimallin puuttuminen, mikä ohjaa tutkijaa kehittämään oman tapansa analysoida aineistoa. Kiesin (2010) mukaan erityisesti kommentoinnin ja muiden keskustelujen deliberatiivisuuden arviointi on tutkimuskentällä vielä alkutekijöissään, eikä sille ole toistaiseksi kehitetty yhtä yleispätevää arviointiasteikkoa. Deliberatiivisuutta arvioivien tutkijoiden on yleisten kriteerien puuttumisen vuoksi toimittava edelläkävijöinä, jotka suorittavat arviointia erilaisin metodein ja kriteerein saavuttaakseen lopulta yhtenäisen arviointikriteeristön. (Kies 2010, 41.) Gastil (2008) taas on nostanut deliberaation arvioinnin kohdalla esiin monitasoisuuden haasteen. Deliberaatiossa voi hänen mukaansa olla mukana joko kaksi ihmistä tai kokonaisia organisaatioita, jolloin deliberaation toteutuksesta tulee arvioida aina jokaiselle tasolle sopivalla tavalla. (Gastil 2008, 11.) Deliberaation arviointi on siis aina tapauskohtaista, mikä oli lähtökohtana myös tälle tutkimukselle.

5.4 Opetussuunnitelmien erot ja muutosehdotusten peilaaminen niihin

Analyysini toinen osa koski opetussuunnitelmaluonnosta ja lopullista opetussuunnitelmaa. Vertailin näitä kahta opetussuunnitelmaa kaikkien vuosiluokkakokonaisuuksien matematiikan oppiaineen osalta ja kirjasin erot ylös. Luonnoksen ja lopullisen version välillä oli tehty paljon muutoksia, joista osa oli isompia ja osa pienempiä. Jätin osan pienistä muutoksista huomioimatta, koska ne eivät muuttaneet radikaalisti opetussuunnitelman sisältöä. Esimerkiksi yksiköstä monikkoon vaihdetut sanat, kuten oppilaasta oppilaisiin ja sanajärjestyksen vaihdokset eivät lukeutuneet tässä tutkimuksessa

muutoksiksi. Myöskään lauserakenteissa tehdyt muutokset ja sanojen vaihtaminen synonyymeiksi eivät olleet osana tuloksia, jos niissä tehdyt muutokset eivät muuttaneet lauseen ajatusta.

Myös muutokset, jotka koskivat taulukkojen osien järjestelemistä uudelleen, jäivät analyysin ulkopuolelle. Esimerkiksi yläkoulun luonnoksen matematiikan tavoite- ja arviointitaulukoissa oli vaihdettu muutaman tavoitteen paikkaa, mutta sisältö itsessään oli säilynyt samanlaisena. Muun muassa tavoite ”vahvistaa päättely- ja päässälaskutaitoa sekä motivoida oppilasta käyttämään laskutaitoaan eri tilanteissa” oli siirretty työskentelyn taitojen tavoitteista käsitteellisiin ja tiedonalakohtaisiin tavoitteisiin. Samoin esimerkiksi matematiikan oppiaineen sisällöissä eri otsikoiden alle siirtyneet aiheet ja lauseet eivät lukeutuneet tässä tutkimuksessa muutoksiksi.

Muun muassa Dunne, Pryor ja Yates (2005, 115) kehottavat tarkastelemaan dokumentin sisällön lisäksi myös sitä, mikä on jätetty pois. Tutkimukseni analyysin viimeinen vaihe keskittyi selvittämään tätä ongelmaa kommenttien kannalta: mitä kommentteja oli sisällytetty opetussuunnitelmaan ja mitä taas oli jätetty sen ulkopuolelle. Kolmantena analyysivaiheena oli opetussuunnitelmien välisten erojen ja erivahvuisten muutosehdotusten vertaileminen. Luokittelin opetussuunnitelmassa tehdyt muutokset vielä kolmeen eri luokkaan: ehdotusten edesauttamiin muutoksiin, muutosten ulkopuolelle jääneisiin ehdotuksiin ja muutoksiin ilman ehdotusten tukea. Etsin aluksi yhteneväisyyksiä opetussuunnitelmaan tehtyjen muutosten ja laatimieni muutosehdotusten väliltä. Opetussuunnitelman muutoskohdat, joissa muutosehdotukset oli selkeästi huomioitu, luokittelin kommenttien edesauttamiin muutoksiin. Puolestaan muutosehdotukset, joita ei oltu huomioitu lopullisessa opetussuunnitelmassa, kuuluivat muutosten ulkopuolelle jääneisiin ehdotuksiin. Muut perusteluonnoksen ja lopullisen version väliset erot luokittelin taas muutoksiin, jotka oli tehty ilman muutosehdotusten tukea.

6 TULOKSET JA POHDINTA

6.1 Kommenttien pohjalta tehdyt muutosehdotukset

Käsittelen seuraavaksi niitä muutokseen pyrkineitä kommentteja, joita oli perusteltu mittavasti tai joita oli kommentoitu monen eri kommentoijan taholta. Muodostin kommenttien pohjalta muutosehdotuksille kolme eri vahvuusluokkaa, jotka ilmenevät alalukujen otsikoista. Ensin esittelen vahvat muutosehdotukset, sitten keskivahvat ja lopuksi vielä heikot muutosehdotukset. Viimeiseksi kokoaan vielä kaikki muutosehdotukset yhteenvetona alaluvun 6.1.4 taulukkoon.

6.1.1 Vahvat muutosehdotukset

Luonnoksen yläkoulun osuudessa esiintynyt Thaleen lause oli ainut vuosiluokkakokonaisuuteen sidottu vahva aihepiiri. Thaleen lause oli mainittu opetussuunnitelmaluonnoksessa erillisenä käsitteenä geometrian sisällöissä, mutta muiden sisältöjen käsitteitä ei oltu nostettu esiin yhtä täsmällisesti. Eniten Thaleen lauseen käsite saikin kritiikkiä osakseen juuri siitä, että se oli turhan yksityiskohtainen maininta muutoin laveasti kirjoitetussa luonnoksessa. Lauseen mainitseminen erikseen nosti muutaman kommentoijan mielestä sen muita matematiikan sisältöjä tärkeämmäksi, vaikka Thaleen lause ei kuitenkaan heidän mukaansa ollut keskeisintä matematiikan osaamista.

[...] Thaleen-lauseen yms. mainitseminen vaikuttaa turhan yksityiskohtaiselta, kun muut tavoitekohdat kerrottu paljon ympäröivämmän. [...] (Opettaja 96)

Thaleen lause on turha mainita. Asia ei ole kovin oleellinen ja nimitys huonosti tunnettu. [...] (Opettaja 3)

Osassa kommentteja vaadittiin ratkaisuksi Thaleen lauseen yksityiskohtaisen maininnan poistamista, kun taas osa kommentoijista vaati muidenkin sisältöjen täsmentämistä saman tasoisiksi Thaleen lauseen kanssa.

[...] Esimerkiksi Thaleen lause joutaa pois. [...] (Opettaja 67)

[...] Kieltämättä tuo Thaleen lause tuolta hyppää esiin. [...] Näkisin, että jos sisällöt lähdetään rajaamaan, niin hieman radikaalimmat otteet olisivat tarpeen. [...] (Opettaja 80)

Loput vahvoista muutosehdotuksista kohdistuivat läpileikkaaviin aihepiireihin. Näitä aihepiirejä olivat ohjelmointi, sisältöjen runsaus, tieto- ja viestintäteknologian rooli matematiikassa, luonnoksen hankala luettavuus sekä sisältöjen määrittelemisen luokkatasoinn. Ylivoimaisesti eniten kommentteja kaikista matematiikan aihepiireistä keräsi ohjelmointi, joka tuli täysin uutena sisältöalueena matematiikan oppiaineeseen. Kommenteissa toivottiin sekä ohjelmoinnin poistamista sisällöistä että ohjelmoinnin osioiden tarkentamista. Useat kommentoijat, jotka olivat ohjelmoinnin poistamisen kannalla, hyväksyivät ohjelmoinnin osaksi opetussuunnitelmakokonaisuutta, mutta sen osa juuri matematiikan sisällöissä kyseenalaistettiin. Perusteluna ohjelmoinnin poistamiselle esitettiin myös ajanpuutetta, sillä matematiikan oppiaineeseen tulisi kommentoijien mukaan liikaa sisältöä ohjelmoinnin myötä.

Tietoteknistä ymmärrystä on hyvä lisätä, mutta ohjelmointia ei tulisi opettaa matematiikan osana. [...] (Opettaja 58)

[...] Ohjelmoinnin myötä voi tulla liikaa sisältöä matematiikkaan varsinkin kunnissa, joissa on käytössä minimituntimäärät. [...] (Opettaja 45)

Kommentoijat, jotka taas kannattivat ohjelmoinnin osioiden tarkentamista, halusivat muutoksia erityisesti ohjelmoinnin sisältöihin ja käsitteisiin, kuten graafinen ohjelmointi. Ohjelmoinnin sisältökuvausta pidettiin yleisesti epämääräisenä, liian abstraktina ja ”muodottomana möhkäleenä”, johon toivottiin muutosta muun muassa käsitteiden ja lauseiden avaamisella.

[...] Ohjelmoinnin harjoittaminen graafisessa ohjelmointiympäristössä kaipaa avaamista. [...] (Kirjantekijä 5)

Tarkennuksia pyydettiin sisältöjen ja käsitteiden lisäksi ohjelmointityökaluihin. Kommentoijien joukossa oli niin ohjelmointityökalun tarkan määrittämisen vastustajia kuin kannattajiaakin. Tarkan ohjelmointikielen määritelmän poisjättämistä perusteltiin muun muassa sillä, että opettaja voisi tällöin vaihdella ohjelmointikieltä tehtävyydestä riippuen. Tarkkojen ohjelmointityökalujen kannattajat olivat kuitenkin enemmistönä aineistossa.

[...] Varsinaisen ohjelmointikielen määrittely pitäisi jättää OPSista pois. Riippuen ohjelmointitehtävän luonteesta, toinen ohjelmointikieli ja -ympäristö sopii ja on helpommin sovellettavissa kuin joku muu. [...] (Opettaja 19)

[...] Ohjelmointiainetta voisi myös tarkentaa – millaisilla ohjelmilla olisi tarkoitus ohjelmointia oppia? [...] (Opettaja 14)

Ohjelmoinnin kohdalla myös resurssien riittämättömyys oli yhtenä, erityisesti opettajien, huolenaiheena. Epävarmuus kohdistui ohjelmoinnissa sekä opettajien erilaisiin taitotasoihin että laitteiden

riittämättömyyteen, mitkä kommentoijien mukaan mahdollisesti aiheuttaisivat epätasa-arvoa eri koulujen ja kuntien välillä. Opettajille toivottiin mittavia lisäkoulutuksia aiheesta sekä ymmärrystä siitä, että kaikilla opettajilla ei ole minkäänlaista ymmärrystä ohjelmoinnista.

[...] + ohjelmointi > sovittaminen käytäntöön vaatii laitteiston ja täydennyskoulutusta [...] (Opettaja 83)

[...] Suurin ongelma lienee riittävän tuen takaaminen opettajille, joilla ei ole ohjelmoinnista yhtään tai vain hieman kokemusta. [...] (Opettaja 44)

Vaikka ohjelmoinnissa osoitettiin monia muutosta kaipaavia osa-alueita ja toivottiin jopa sen poistamista matematiikan sisällöistä, niin ohjelmoinnilla oli myös kannattajansa. Ohjelmoinnin osuuden paikkaa opetussuunnitelmassa perusteltiin muun muassa nyky-yhteiskunnan kehityksellä, loogisen ajattelun kehittymisellä ja ongelmanratkaisutaidoilla. Monissa ohjelmointia tukevissa kommenteissa esitettiin kuitenkin myös kritiikkiä ohjelmointia kohtaan.

[...] Aivan upeaa myös, että ohjelmointiosaamisen merkitys on nostettu esiin! [...] (Opettaja 20)

[...] Aihealueissa ohjelmointi on ajatuksena hyvä, mutta vaatii opettajille lisäkoulutusta. (Opettaja 38)

Monet kommentoijat olivat puuttuneet myös matematiikan oppiaineen sisältöjen runsauteen. Enemmistö aihepiirin kommentoijista oli selvästi tyytymättömiä sisältöjen määrän luonnoksessa. Kritiikkiä sai muun muassa se, että matematiikan tuntimäärien kasvu toi heti mukanaan myös enemmän sisältöjä. Kommentoijat toivoivat ennemminkin keskittymisrauhaa perusasioiden opettamiseen kuin uusien sisältöjen pinnallista läpikäymistä.

[...] sisältöjä on lisätty, kun tuntimäärä on lisääntynyt > olisiko ollut parempi keskittyä rauhassa nykyiseen sisältömäärään ja sen syventämiseen? [...] (Opettaja 85)

[...] Asiaa on paljon ja kattavasti. [...] (Opettaja 81)

Aivan kaikki eivät kuitenkaan nähneet sisältöjä muutosta kaipaavana aihepiirinä, sillä kaikkiin vuosiluokkakokonaisuuksiin oli annettu kommentteja myös luonnoksen sisältöjen hyvydestä ja onnistumisesta.

Tieto- ja viestintäteknologian käyttö oli mainittu luonnoksessa useassa eri yhteydessä. Lyhensin tieto- ja viestintäteknologian tutkimuksessani ajoittain muotoon TVT, joka esiintyi myös monissa aiheeseen liittyvissä kommenteissa. Aihepiiriin tulleista lukuisista kommenteista ilmeni, että TVT:n roolin painottaminen luonnoksessa ei ollut useimpien kommentoijien mielestä hyvä ratkaisu.

Myös kommentoijat, jotka ilmaisivat tieto- ja viestintäteknologian olevan pääosin positiivinen osa luonnosta, esittivät kommenttiansa lopuksi kritiikkiä aiheesta. Monet kommentoijista mainitsivat esimerkiksi aiheeseen liittyvän resurssipulan, joka heidän mukaansa koskee sekä opettajien taitoja TVT:n parissa että välineistöä, jolla operoidaan. Samanlaista kritiikkiä esiintyi myös ohjelmoinnin kohdalla. Tieto- ja viestintäteknologian painotusta olisi pitänyt kommenttien mukaan vähentää, jotta kunnille ei syntyisi niin kovia paineita TVT:n käytöstä. Pohdinnassa oli myös tasa-arvoisuuden toteutuminen erilaiset TVT-valmiudet omaavien koulujen keskuudessa.

Hyvä, että tieto- ja viestintäteknologia on esillä vuosiluokkien 3-6 tekstissä. [...] Mietityttää myös, kuinka taataan kaikille tasa-arvoinen mahdollisuus päästä kokemaan tieto- ja viestintäteknologian avulla tuettua oppimista. Tällä hetkellä koulujen TVT-varustetasossa on määrässä ja laadussa paljon eroja. (Opettaja 88)

Kommenteissa ilmeni huolta resurssipulan lisäksi TVT:n roolista matematiikan opetuksessa. Kommenteissa toivottiin mainintaa siitä, että tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään vain tarvittaessa oppilaan oppimisprosessin tukemisessa. Näin ollen laitteiden käytöstä ei tulisi itseisarvoa, vaan laitteet pysyisivät edelleen apuvälineinä.

[...] Oleellisintahan kuitenkin on matematiikan oppiminen ja ymmärtäminen, ei laitteet itsessään. Laitteiden käyttö ei saisi olla itseisarvo. Laitteiden tulisi olla apuvälineitä. (Opettaja 55)

Myös luonnoksen muokkaaminen helpommin luettavaan muotoon oli saanut kommentteja osakseen. Luonnoksessa esitellyt taulukot, kuten tavoitetaulukko, ja lyhenteet, kuten T1, S1 ja L1, olivat kommentoijien mukaan hankalia lukea: taulukot ja viittaaminen lyhenteillä eri sivuille aiheuttivat kommentoijien mielestä sivujen edestakaista selaamista. Vastauksena tähän ongelmaan ehdotettiin muun muassa lyhenteiden selitysten liittämistä oikeaan asiayhteyteen. Myös yleisesti luonnoksen raskaslukuisuuteen, eli asioiden esittämiseen tekstimuodossa, pyydettiin muutosta luetteloinnin muodossa.

-Taulukointimuoto tavoitteiden, sisältöjen ja laaja-alaisen osaamisen tasoista on erittäin hankala lukea, pompitaan sivulta sivulle ja L-termien selitykset pitäisi löytyä samasta yhteydestä. [...] (Opettaja 96)

[...] Kuntakohtaista työskentelyä helpottaisi, jos sisällöt olisi ilmaistu ranskalaisilla viivoilla, eikä suorana tekstinä. [...] (Kirjantekijä 47)

Matematiikan oppiaineen sisällöt oli luonnoksessa jaettu kolmen eri vuosiluokkakokonaisuuden kesken, mikä herätti kommentoijissa toiveen sisältöjen jakamisesta tarkemmin eri vuosiluokille. Kommentoijat perustelivat luokkakohtaista sisältöjakoa muun muassa sisältöjen mahdollisella päällekkäisyydellä eri luokka-asteilla ja kouluissa.

Tuleeko esim. matematiikassa päällekkäisyyksiä opittavien asioiden kesken vuosiluokkien välillä (on aika laaja tuo 3-6lk). Tarvitseeko siis lisätarkennusta liittyen luokkatasoon? (Opettaja 1)

[...] sisältöjako voisi olla selkeämpi, ei 3-6 vaan 3-4 ja 5-6 > oppilas vaihtaa koulu/paikkakuntaa, aiheuttaako se ongelmia sisällön hallinnassa? [...] (Opettaja 83)

Kritiikkiä karkeassa, kolmen vuosiluokkakokonaisuuden välisessä sisältöjaossa herätti myös oppikirjojen aseman pönkittäminen opetuksen ohjaajana. Kommentoijien mukaan oppikirjojen tekijöille annetaan liian suuri valta päättää vuosiluokkien täsmällisistä sisällöistä, jos opetussuunnitelmassa ei tehdä tarkempaa rajausta eri vuosiluokkien välille.

Jääkö oppimateriaalin tuottajille liikaa valtaa, koska oppisisältöjä ei ole jaettu vuosiluokittain. Käytännössä matematiikan opetusta ohjaavat oppikirjat voimakkaasti. [...] (Opettaja 10)

6.1.2 Keskivahvat muutosehdotukset

Vuosiluokkien 3-6 kommenteissa keskivahvaa muutoshalua herätti jakolaskun algoritmin, eli jakokulman, poistaminen. Jakokulman jättämään tyhjään tilaan toivottiin paikkausta, mutta myös jakokulman palauttaminen osaksi sisältöjä sai kannatusta. Vaikka osa kommentoijista näki jakokulman poistamisen positiivisena asiana, niin he kaikki jatkoivat kuitenkin kommenttiaan negatiivisesta näkökulmasta. Esimerkiksi eräs kommentoija kehui jakokulman poisjättämistä ”rohkeaksi vedoksi”, mutta jakoi heti seuraavassa lauseessa huolensa jakolaskujen laskemisesta tulevaisuudessa vain koneen avulla. Yleisesti tällaiset kommentoijat toivoivat jakolaskun algoritmin poistamisen tasapainoksi päässälaskutaitojen painottamista tai keinoja muunlaiseen jakolaskun ratkaisemiseen.

[...] Hyvä, että jakokulmassa jakaminen on poistunut opetussuunnitelmasta. Olisi kuitenkin tarpeen kertoa, millä tavoin lasta opetetaan laskemaan jakolasku, jota ei voi ratkaista päässälaskuna. [...] (Kirjantekijä 1)

Selkeästi jakolaskun algoritmin poistamista vastaan annetut kommentit puolestaan ihmettelivät jakokulman puuttumista ja perustelivat jakokulman tärkeyttä osana kymmenjärjestelmän hahmottamista ja ohjelmoinnin ajattelutapaa.

[...] Jakolaskualgoritmi puuttuu! Jakolaskualgoritmin idea jakojäännöksineen on tärkeä kymmenjärjestelmän luonteen ymmärtämisen kannalta ja se tulee käsitellä vuosiluokilla 3-6. [...] (Yliopiston edustaja 4)

Jakolaskualgoritmin karsiminen luokkien 3-6 sisällöistä mietityttää, kun samalla tuodaan ohjelmointi matematiikan sisällöksi. Ohjelmoinnissa lähimpänä matemaatiikkaa lienee juuri algoritmien ja looginen ajattelu. [...] (Opettaja 78)

Yläkoulua koskevissa kommenteissa keskivahvoiksi muutosehdotuksiksi päätyivät päättöarvioinnin hyväksytyyn arvosanan kriteerien mainitseminen, yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteen muokkaaminen ja talousmatematiikan taitojen vahvistaminen. Kommenteista ilmeni selkeästi tarve päättöarvioinnin hyväksytyyn arvosanan kriteereille, sillä näitä ei luonnoksesta löytynyt. Perusteluonnoksessa oli mainittu ainoastaan arvosanan kahdeksan kriteerit sekä arvosanan kahdeksan ylittävän ja alle jäävän osaamisen kriteerit. Kommentoijat toivoivat luonnoksessa esiteltyjen arviointikriteerien lisäksi kriteerit arvosanalle viisi, koska arvosanan kahdeksan alle jäävän osaamisen kriteerit eivät heidän mielestään antaneet tarpeeksi tarkkaa käsitystä peruskoulun matematiikan oppimäärän läpäisyyn tarvittavista tiedoista ja taidoista.

[...] Voisiko saada kriteerit arvosanalle viisi? Tuo alle kahdeksan on aika ympäröörä käsite. [...] (Opettaja 75)

Luonnoksessa mainittu yhteistoiminnallinen oppiminen matematiikan työmuotona ei saanut suurta kannatusta osakseen. Vastarintaa herättivät erityisesti yhteistoiminnallisuuden käsitteen vanhanaikaisuus ja sen haastavuus koulutyössä. Vaihtoehdoksi yhteistoiminnallisuuden käsitteelle ehdotettiin ”pareittain ja ryhmissä työskentelyä” tai ”yhdessä tekemistä tai yhdessä oppimista”. Eräässä kommentissa toivottiin myös yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteen painotuksen vähentämistä, minkä perusteluna oli työskentelytavan haastavuus. Myös muissa aihepiiriin liittyvissä kommentteissa ilmeni ajatuksia yhteistoiminnallisuuden haastavuudesta.

[...] Luonnoksessa on myös painotettu yhteistoiminnallista oppimista liikaa. Se on matematiikassa todella haastava työskentelymuoto, joten sen osuutta mielestäni pitäisi keventää. [...] (Opettaja 8)

Talousmatematiikan taitoihin toivottiin puolestaan enemmän painotusta, minkä perusteluina olivat muun muassa ikäryhmän huonot taloustaidot, arjenhallintataitojen lisääminen sekä kansalaisuuteen ja yrittäjyyteen kasvaminen. Vaikka talousmatematiikka oli saanut osakseen vain kolme kommenttia, nostivat kommenteissa annetut monipuoliset perustelut sen keskivahvalle tasolle.

[...] Perusopetuksessa olisi erityisen tärkeää painottaa konkreettisia taloudenhallinnan taitoja, kuten oman talouden tulojen ja menojen seuranta ja talouden suunnittelua. Tehtävien sisällöt tulisi vastata paremmin nuorten kokemusmaailmaa ja todellisia ongelmanratkaisutilanteita, joita yksilö kohtaa itsenäistyessään peruskoulun ja 2. asteen jälkeen. Peruskoulu tavoittaa kaikki nuoret ja on näin ollen avainasemassa taloudellisten taitojen opettamisessa ja syrjäytymisen ehkäisemisessä. [...] (Muut 14)

[...] Matemaattisen ajattelun kautta voi kehittää oppilaiden tietoisuutta kulujen synnystä ja karttumisesta ja vaikuttaa arjen hallintaan laajemminkin. (Muut 5)

*[...] Se [talousmatematiikka] tukee ajatusta kansalaisuudesta ja yrittäjyydestä.
[...] (Yliopiston edustaja 7)*

Keskivahvoja, läpileikkaavia muutosehdotusten aihepiirejä olivat kertotaulut sekä vastaluku ja itseisarvo. Kertotaulujen opettelu oli opetussuunnitelmaluonnoksessa jaettu vuosiluokille 1-2 sekä 3-6. Kertotauluja koskevissa kommentteissa ilmeni erilaisia käsityksiä siitä, tulisiko kertotauluja käsitellä ollenkaan alkuopetuksessa ja jos tulisi, niin missä laajuudessa. Kertotaulujen siirtämistä kokonaan kolmannen luokan puolelle perusteltiin siten, että alkuopetuksessa kertotaulujen opettelusta vapautuva aika voitaisiin käyttää perustaitojen, kuten kymmenjärjestelmän ymmärryksen, vahvistamiseen. Osa taas olisi supistanut alkuopetuksen sisältöjä kertotauluista 1-5 ja 10 kertotauluihin 1, 2, 5 ja 10.

[...] Kertolaskusta: “opetellaan 1-5 ja 10 kertotaulut” tilalle toivoisin “opetellaan kertotaulut 1, 2, 5 ja 10”, jotta matematiikan tiilitalo kerto- ja jakolaskun osalta saisi vankan pohjan. [...] (Muut 8)

[...] Ehdottaisinkin, että alkuopetuksessa opeteltaisiin kertotaulut 1, 2, 5 ja 10 niin, että tarkasteltaisiin näiden kertotaulujen välisiä yhteyksiä. [...] (Opettaja 89)

Vastaluvun ja itseisarvon käsitteiden siirtäminen yläkoulun sisällöistä alakoulun puolelle ei saanut kommentoijilta kannatusta, koska niille ei kommentoijien mukaan ollut alakoulun puolella vielä käyttötarkoitusta laskuissa. Kommentteissa esitettiin selkeästi tahto itseisarvon ja vastaluvun käsitteiden siirtämisestä yläkoulun sisältöihin.

[...] Onko vastaluvun ja itseisarvon osaamisella joku merkitys alakoulun puolella. Kaksi turhaa käsitettä? [...] (Kirjantekijä 4)

[...] Voisi miettiä, olisiko laskutoimitukset negatiivisilla luvuilla sekä niihin liittyvät vastaluvun ja itseisarvon käsitteet parempi siirtää luokille 7-9. [...] (Opettaja 91)

*[...] vastaluku ja itseisarvo voisivat hyvinkin tulla jatkumona vasta luokilla 7-9.
[...] (Opettaja 78)*

6.1.3 Heikot muutosehdotukset

Suurin osa kaikista muutosehdotuksista oli heikkoja muutosehdotuksia. Tämä kertonee siitä, että kommentoijien kesken ei ollut monissa aihepiireissä selkeää yhteistä huolta luonnoksen epäkohdista. Heikkoja muutosehdotuksia muodostui lopulta kahdeksan kappaletta, joista monissa muutosehdotus sai selkeästi enemmän kannatusta kuin opetussuunnitelman säilyttäminen sellaisenaan. Vuosiluokille 1-2 suunnatuissa aihepiireissä toivottiin lopullisen opetussuunnitelman tukevan enemmän lukujonotaitoja, matematiikan puhumista ja ongelmanratkaisutaitoja. Kaikki nämä taidot oli mainittu

luonnoksessa, mutta kommentoijien mielestä ei kuitenkaan riittävästi. Lukujonotaitoihin toivottiin painoarvon lisäämisen lisäksi lukujonotaitojen konkretisoimista.

[...] Lukujonotaitoja voisi avata mainitsemalla liikkumisen lukujonossa erilaisin askelin eteen- ja taaksepäin. [...] (Yliopiston edustaja 3)

Myös matematiikan puhumista toivottiin suurempaan rooliin. Puolestaan ongelmanratkaisutaitojen mainitsemista opetussuunnitelmassa toisaalta kiiteltiin, mutta toisaalta niitä vahvistamaan toivottiin arjen ongelmanratkaisun mukaan liittämistä.

Vuosiluokilla 3-6 taas heikkoihin muutosehdotuksiin lukeutui 6. luokan arviointikriteerien helpottaminen. Kriteerejä oli kehuttu hyviksi, mutta ne saivat myös kritiikkiä kovatasoisuudestaan. Esimerkiksi eräs opettaja moitti arvosanan kahdeksan kriteerejä kiitettävän arvosanan vaatimukseksi. Epäilyä kommentoijissa herätti myös se, pystyykö kuudesluokkalainen tai edes opettaja vastaamaan asetettuihin vaatimuksiin.

[...] Kuinka moni opettaja ylittäisi tälle tasolle? [...] (Opettaja 97)

[...] Saadaanko kuudesluokkalaisten osaaminen sille tasolle, joka arvosanan kahdeksan kuvauksessa on määritetty? [...] (Opettaja 68)

Myöskään yläkoulun päättöarvosanan arviointikriteeristö ei kerännyt kehuja. Peruskoulun päättöarvosanalle oli opetussuunnitelmaluonnoksessa annettu kolme eri osaamiskuvausta: arvosanan kahdeksan alle jäävä osaaminen, arvosanan kahdeksan osaaminen sekä arvosanan kahdeksan ylittävä osaaminen. Kommenteissa ruodittiin osaamiskuvauksia liian samankaltaisiksi keskenään, jolloin osaamisvaatimusten hahmottaminen on hankalaa.

[...] Arviointiosuuden heikompi, keskitaso, erinomainen-kriteeristö ei aina aukea (miksi hyvän kuvaus on parempi kuin heikomman. [...] (Muut 11)

Läpileikkaavia, heikkoja muutosehdotuksia olivat oppimisympäristöjen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle, ajan käsittely sekä yhteen- ja vähennyslaskualgoritmien opetteluun aikaistaminen. Oppimisympäristöjen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle esiintyi aineistossa kommenttina vain yhden kerran, mutta moni oli viitannut omassa kommentissaan tähän kommenttiin ja yhtynyt sen ajatuksiin. Kommentissa korostettiin oppimista erilaisissa oppimisympäristöissä osana matematiikan opetusta, minkä toivottiin nousevan osaksi oppimisympäristöjen osuutta.

[...] Oppiminen muissakin oppimisympäristöissä kuin luokassa ja TVT:n avulla on kuitenkin huonosti esillä. Matematiikan oppimisen iloa ja luovaa ajattelua kehittää oppiminen välillä ulkona luonnossa, koulun pihalla tai kaupungissa. [...] (Muut 3)

Ajan käsittelyn mainitseminen vain vuosiluokkien 1-2 sisällöissä oli myös herättänyt kritiikkiä, sillä sitä toivottiin sisällytettäväksi myös vuosiluokkien 3-6 sisältöihin. Kommenteissa ihmeteltiin, oliko tarkoituksena jättää 60-järjestelmään tutustuminen kokonaan pois ja tutustua ajankäsitteeseen vain 1.–2. luokilla. Ajan käsittelemiseen myös myöhemmillä vuosiluokilla annettiin perusteluksi, että ”iso osa oppilaista ei opi kelloa kunnolla vielä 3. luokallakaan”.

Luonnoksessa oli siirretty yhteen- ja vähennyslaskualgoritmien opettelu vasta vuosiluokille 3-6, mikä keräsi tasapuolisesti kommentteja sekä puolesta että vastaan. Algoritmien siirtäminen kolmannelle luokalle oli erään opettajan mielestä ”todella hyvä parannus”, kun taas vastustajat moittivat siirtämistä huonoksi ajatukseksi. Vastaan annettujen kommenttien perustelut kuitenkin nousivat paremmin esille, jolloin tulkitsin tämän aihepiirin muutosehdotukseksi. Vastustajat perustelivat kantansa muun muassa heikompien oppilaiden huonolla työmuistilla ja kolmannen luokan jo muutenkin vaativilla sisällöillä.

[...] Yhteen- ja vähennyslaskun algoritmi 1.-2.-luokille. Monet oppilaat eivät työmuistin heikkouden vuoksi kykene laskemaan päässä lukuja 0-100, vaikka kuinka opetettaisiin. [...] (Kirjantekijä 3)

[...] Huono ajatus on siirtää yhteen- ja vähennyslaskualgoritmit kolmannelle luokalle. Se on paha ensinnäkin siksi, että kolmannella luokalla on paljon uutta ja vaativaa asiaa, kuten kertolaskualgoritmi, jakolaskun harjoittelu, murtoluvun käsite, desimaaliluvun käsite, kellonaika pistemerkintänä, geometriaa ja mittaamista. [...] (Kirjantekijä 1)

6.1.4 Ehdotukset yhteenvetona

Muutosehdotuksia tuli kommenttien perusteella yhteensä 20 kappaletta. Näistä vahvoja ehdotuksia oli kuusi ja keskivahvoja samoin kuusi kappaletta. Heikkoja muutosehdotuksia muodostui siis kahdeksan kappaletta. Kokosin vahvat, keskivahvat ja heikot muutosehdotukset omiin taulukoihinsa. Aihepiirin asema jokaisessa taulukossa määräytyi ensisijaisesti vuosiluokkakokonaisuuden mukaan. Ylimmäksi taulukossa sijoitin aina mahdolliset vuosiluokkia 1-2 koskevat muutosehdotukset, seuraavaksi 3-6, sitten 7-9 ja lopulta taulukon loppupäähän tulivat läpileikkaavat muutosehdotukset, jotka sijoittuivat vuosiluokille 1-6, 3-9 tai 1-9. Näiden kokonaisuuksien sisällä järjestys määräytyi muutosehdotuksen vahvuuden mukaan: mitä enemmän negatiivisia kommentteja ja perusteluja aihepiiri oli saanut, sitä korkeammalle se sijoittui kokonaisuuden sisällä. Esimerkiksi vahvoissa, läpileikkaavissa muutosehdotuksissa ohjelmoinnin aihepiiriin annettujen kommenttien määrä oli isompi ja perustelut monipuolisempia kuin oppiainesisältöjen, jolloin ohjelmointi asettui läpileikkaavissa aihepiireissä ylimmäksi.

Lk.	Vahvat	Ehdotetut muutokset
7-9	Thaleen lause	Thaleen lauseen käsite on poistettava tekstistä tai muiden matematiikan oppiaineen sisältöjen on mainittava yhtä yksityiskohtaisesti.
1-9	Ohjelmointi	Ohjelmointi on poistettava opetussuunnitelmasta tai on tarkennettava sisältöjä, ohjelmoinnin käsitteitä ja ohjelmointityökaluja.
1-9	Oppiainesisällöt	Oppiainesisältöjä on karsittava.
1-9	TVT:n käyttö osana matematiikan opetusta	TVT:n painotusta on vähennettävä ja tekstissä on mainittava TVT osana oppimisen apuvälineitä.
1-9	Luonnoksen muoto	Taulukot on muutettava helppolukuisemmiksi, lyhenteiden selitykset on lisättävä oikeaan asiayhteyteen ja oppiaineen sisällöt on esitettävä luettelomaisesti.
1-9	Luokkatasoiset sisällöt	On tarkennettava, mitkä sisällöt tulee käsitellä milläkin vuosiluokalla.

TAULUKKO 1. Kommenttien pohjalta muodostetut vahvat muutosehdotukset.

Lk.	Keskivahvat	Ehdotetut muutokset
3-6	Jakolaskun algoritmi	On esiteltävä muita keinoja jakolaskun ratkaisemiseksi tai jakokulma on palautettava sisältöihin.
7-9	Hyväksytyt päättöarvosanan kriteerit	On määriteltävä kriteerit arvosanalle viisi.
7-9	Yhteistoiminnallinen oppiminen	Käsite tulee ilmaista avarammin, esimerkiksi pareittain ja ryhmittäin työskentelynä. Lisäksi työtavan painotusta on vähennettävä.
7-9	Talousmatematiikka	Talousmatematiikan painotusta on lisättävä.
1-6	Kertotaulut	Kertotaulujen opettelu on siirrettävä alkamaan vasta 3. luokalla tai vuosiluokilla 1-2 on käsiteltävä vain kertotaulut 1, 2, 5 ja 10.
3-9	Vastaluku ja itseisarvo	Käsitteet tulee siirtää yläkoulun sisältöihin.

TAULUKKO 2. Kommenttien pohjalta muodostetut keskivahvat muutosehdotukset.

Lk.	Heikot	Ehdotetut muutokset
1-2	Lukujonotaidot	Lukujonotaitojen painotusta tulee lisätä ja sisältöä on avattava.
1-2	Matematiikan puhuminen	Matematiikan puhumista on painotettava enemmän.
1-2	Ongelmanratkaisutaidot	Ongelmanratkaisutaitoja ja erityisesti arjen ongelmanratkaisutaitoja on painotettava enemmän.
3-6	6. luokan arviointikriteerit	Arvosanan kahdeksan kriteerejä tulee helpottaa.
7-9	Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan	Osaamiskuvausten välille on tehtävä selkeämmät erot.
1-9	Oppimisympäristöt luokkahuoneen ulkopuolella	Oppimisympäristöihin on lisättävä maininta myös koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä.
1-6	Aika	Aikaa tulee käsitellä sekä vuosiluokilla 1-2 että 3-6.
1-6	Yhteen- ja vähennyslaskualgoritmit	Yhteen- ja vähennyslaskualgoritmit on käsiteltävä jo vuosiluokilla 1-2.

TAULUKKO 3. Kommenttien pohjalta muodostetut heikot muutosehdotukset.

6.2 Luonnoksesta muutosten kautta lopulliseksi opetussuunnitelmaksi

Seuraavissa alaluvuissa peilaan kommenttien pohjalta tehtyjä muutosehdotuksia opetussuunnitelmaluonnoksen ja lopullisten perusteiden välillä tehtyihin muutoksiin. Esittelen ensimmäisessä luvussa, eli alaluvussa 6.2.1, ne opetussuunnitelmien väliset muutokset, joiden taustalla muutosehdotukset olivat selvästi vaikuttaneet. Toisessa alaluvussa käsitelen puolestaan lopullisen opetussuunnitelman ulkopuolelle jääneitä muutosehdotuksia. Viimeisessä alaluvussa esittelen vielä ne opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset, jotka eivät pohjautuneet millään tavalla muutosehdotuksiin.

6.2.1 Ehdotusten edesauttamat muutokset

Opetussuunnitelmaluonnoksen ja lopullisen version matematiikan osuuksissa oli muutamia eroavaisuuksia, jotka voitiin yhdistää muutosehdotuksiin. Yksi kommenttien tukemista muutoksista oli tehty ohjelmoinnin aihepiirissä. Vaikka ohjelmointi oli vahvin kaikista muutosehdotuksista, niin siihen tehdyt muutokset olivat kuitenkin vähäisiä. Ohjelmointiin annetuista kommentteista nousi vaihtoehtoisesti toive joko aiheen poistamisesta matematiikan sisällöistä tai tarkennuksista aihepiirin sisällöistä, käsitteistä ja ohjelmointityökaluista. Lopullisessa opetussuunnitelmassa ohjelmointi oli toiveista huolimatta edelleen osana matematiikan sisältöjä, ja myös ohjelmoinnin opetuksen tarkentaminen oli vähäistä. Ainut tarkennettu kohta oli ohjelmoinnin sisällöt. Esimerkiksi alkuopetuksessa pelkkä toimintaohjeiden laatiminen oli tarkennettu vaiheittaisten toimintaohjeiden laatimiseksi ja

vuosiluokilla 3-6 ohjelmoinnin harjoittelu oli muutettu muotoon ohjelmoinnin suunnittelu ja toteutus. Myös yläkoulun puolella ohjelmoinnin sisältöä oli viety tarkempaan suuntaan pelkästä ohjelmoinnin alkeiden harjoittelusta:

Syvennetään algoritmista ajattelua. Ohjelmoidaan ja samalla harjoitellaan hyviä ohjelmointikäytäntöjä. Sovelletaan itse tehtyjä tai valmiita tietokoneohjelmia osana matematiikan opiskelua. (Opetushallitus 2014b, 375)

Nämä muutokset avasivat eittämättä enemmän ohjelmoinnin sisältöjä, mutta muut ohjelmoinnin muutostoiveet oli sivuutettu. Muutoksista ei löytynyt tarkkaa määritelmää esimerkiksi graafiselle ohjelmointiympäristölle tai konkreettista esimerkkiä ohjelmointityökaluista.

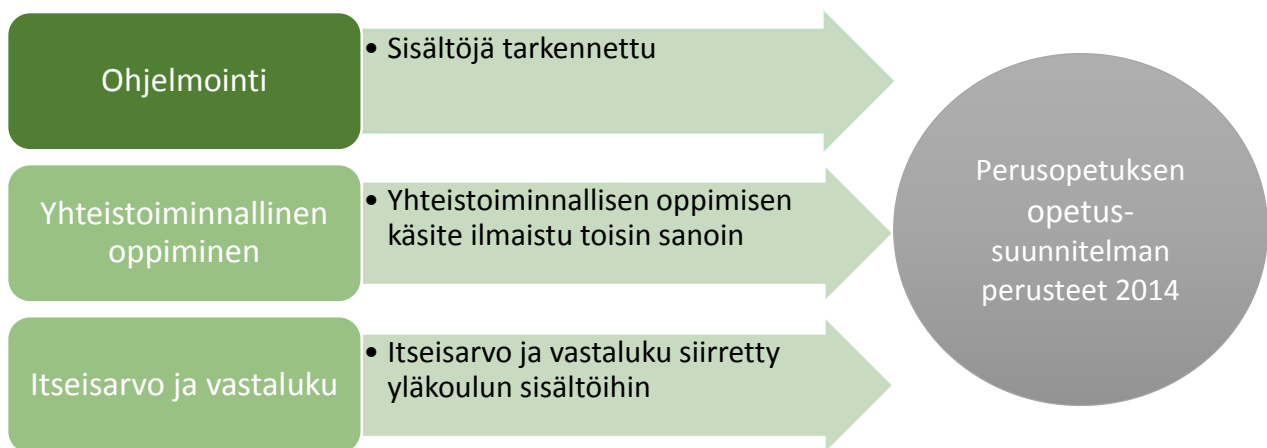
Myös keskivahva ehdotus yhteistoiminnallisuuden käsitteen muuttamisesta toisenlaiseen muotoon välittyi lopullisesta opetussuunnitelmasta. Yhteistoiminnallisuuden käsite oli jätetty pois lopullisesta versiosta ja sen ajatus oli ilmaistu eri sanoin, niin kuin kommenteissa oli ehdotettu. Esimerkiksi 6. luokan arviointikriteereissä yhteistoiminnallisuus oli vaihdettu yhdessä työskentelemiseen ja vuosiluokkien 7-9 työtavoissa vastaavasti yhdessä toimimiseen. Muutosehdotus toteutui kuitenkin vain puolittain, sillä toive yhteistoiminnallisuuden painotuksen vähentämisestä ei toteutunut: yhdessä työskentelyä esiintyi edelleen monessa kohdassa matematiikan osuutta.

Keskivahva muutosehdotus itseisarvon ja vastaluvun esittelemisestä vasta yläkoulun matematiikassa oli ainut, täysin sellaisenaan toteutunut muutosehdotus. Molemmat käsitteet oli siirretty osaksi yläkoulun sisältöjä ja niitä ei ollut edes mainittu alakoulun sisällöissä.

Lukualuetta laajennetaan negatiivisilla luvuilla sekä tutustutaan vastalukuun ja itseisarvoon. (Opetushallitus 2014a, 81, vuosiluokat 3-6)

Tutustutaan vastaluvun, käänteisluvun ja itseisarvon käsitteisiin. (Opetushallitus 2014b, 375)

Vahvoista aihepiireistä ohjelmointi ja keskivahvoista aihepiireistä yhteistoiminnallinen oppiminen sekä itseisarvo ja vastaluku olivat ainoita, joihin liittyvät muutosehdotukset oli otettu huomioon. Aihepiirit ja niihin tehdyt muutokset olen havainnollistanut kuviossa 3.



KUVIO 3. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 toteutuneet muutosehdotukset.

6.2.2 Muutosten ulkopuolelle jääneet ehdotukset

Suurinta osaa muutosehdotuksista ei oltu huomioitu lopullista opetussuunnitelmaa tehtäessä. Muun muassa Thaleen lauseen poistaminen sisällöistä tai vaihtoehtoisesti muiden sisältöjen täsmentäminen yhtä yksityiskohtaisiksi kuin Thaleen lause oli vahva muutosehdotus, joka jäi toteutumatta. Thaleen lause oli edelleen osana yläkoulun matematiikan sisältöjä eikä muita sisältöjä oltu tarkennettu lopullisessa opetussuunnitelmassa. Myös vahva muutosehdotus oppiainesisältöjen karsimisesta oli Thaleen lauseen tavoin ohitettu. Vaikka sisältöjä oli hieman muokattu esimerkiksi siirtämällä itseisarvon ja vastaluvun käsitteet alakoulun sisällöistä yläkouluun, niin peruskoulun oppiaineen kokonaisuus pysyi kuitenkin samana eikä toivottua aikaa perusasioiden oppimiselle oltu annettu.

Kommenteissa esitetyt ehdotukset oli jätetty huomioimatta myös tieto- ja viestintäteknologian kohdalla. Kommenteissa haluttiin TVT:lle pienempää painotusta sekä mainintaa TVT:n roolista matematiikan opetuksen apuvälineenä, jotta tieto- ja viestintäteknologian käytöstä ei tulisi matematiikan opetuksessa itseisarvoa. Lopulliseen versioon oli tehty TVT:n osioihin muutoksia, mutta muutokset koskivat enimmäkseen tieto- ja viestintäteknologiaa koskevan lauseen tai TVT:n asiasisällön siirtämistä osaksi jotakin toista kappaletta. Tieto- ja viestintäteknologian rooli pysyi täten käytännössä muuttumattomana.

Yhtenä vahvana ehdotuksena ollut luonnoksen muodon muuttaminen ei myöskään toteutunut lopullisen opetussuunnitelman myötä. Vaikealukuisuuden ratkaisuksi esitetyt helppolukuisemmat taulukot, lyhenteiden selventäminen niiden käytön yhteydessä sekä sisältöjen luettelointi olivat jääneet tyystin ilman huomiota opetussuunnitelmaa viimeisteltäessä. Opetussuunnitelman esitysmuoto oli säilynyt ennallaan taulukoineen ja lyhenteineen, mutta ajoittain tekstiä oli tiivistetty ja lauserakenteita muokattu. Toimenpiteellä oli oletettavasti ollut pyrkimyksenä tehdä opetussuunnitelmasta

helppolukuisempi. Tekstin tiivistäminen ei kuitenkaan vastannut suoraan kommentteissa esitettyihin toiveisiin: helpotusta toivottiin erityisesti taulukkomuotojen monimutkaisuuteen sekä palaamista luettelomuotoisiin sisältöihin, mitä ei pelkällä lauserakenteiden muokkaamisella ollut mahdollista saavuttaa.

Sisältöjen jakamista oli kommentteissa ehdotettu jaettavan tarkemmin eri luokkatasoille, mutta opetus suunnitelman sisällöt olivat edelleen jaettuina vain kolmen eri vuosiluokkakokonaisuuden kesken. Sisällöissä oli tehty muutoksia, kuten vaihdettu lauseiden paikkoja tai siirretty sisältöjä vuosiluokkakokonaisuudelta toiselle, mutta sisältöjä ei oltu tarkennettu yhdeksän eri vuosiluokan kesken. Muun muassa kertotaulujen 6-9 osaaminen oli edelleen lopullisessa versiossa vuosiluokkien 3-6 sisällöissä, eikä esimerkiksi tarkennetuissa 3. luokan sisällöissä.

Keskivahvoista muutosehdotuksista jäivät puolestaan toteutumatta jakolaskun algoritmiin, päättöarvosanan viisi kriteerien kirjaamiseen, talousmatematiikkaan sekä kertolaskujen opetteluun liittyvät muutokset. Nämä aihepiirit löytyivät lopullisesta versiosta täysin samanlaisessa muodossa kuin ne oli luonnokseen kirjattu, lukuun ottamatta päättöarvosanoihin liittyvää arviointia. Peruskoulun päättöarvioinnin kappaletta oli muokattu poistamalla sekä arvosanan kahdeksan ylittävän että alle jäävän osaamisen kriteerit, mutta perusteisiin ei oltu kuitenkaan kirjattu tilalle ehdotusta peruskoulun matematiikan läpäisevistä, eli arvosanan viisi, kriteereistä. Yhtään heikkoa muutosehdotusta ei lopullisessa opetus suunnitelmassa toteutettu, mutta muutosehdotusta selkeämmistä eroista 9. luokan päättöarvioinnin osaamistasoissa oli myös sivuttu hyväksytyn päättöarvosanan tavoin poistamalla kokonaan arvosanan kahdeksan osaamisen ylittävän ja alle jäävän osaamisen kriteerit opetus suunnitelmasta.

6.2.3 Muutokset ilman ehdotusten tukea

Lopulliseen opetus suunnitelmaan oli tehty paljon muutoksia myös kommenttien ulkopuolelta. Muun muassa matematiikan opetuksen tavoitteisiin liitettyä laaja-alaista osaamista oli kaikissa vuosiluokkakokonaisuuksissa tarkennettu. Esimerkiksi vuosiluokilla 1-2 tavoitteen ”ohjata oppilasta ymmärtämään matematiikan käsitteitä ja merkintätapoja” laaja-alaisen osaamisen tavoitteita oli tarkennettu alueista L1-L7 alueisiin L1 ja L4. Samoin 6. luokan arviointikriteereissä eri tavoitteisiin liitetyt sisältöalueet oli lopullisessa opetus suunnitelmaversiossa tarkennettu koskemaan vain muutamia sisältöalueita sisältöalueiden S1-S6 sijasta.

Tavoitteissa, sisällöissä ja arvioinnissa oli tehty muutoksia kaikilla vuosiluokkakokonaisuuksilla. Sisällöistä löytyi useasta kohdasta vivahte-eroja verrattuna luonnokseen. Muun muassa al-

kuopetuksen sisällöissä oli muutettu lause ”Laskutaidon perustaksi varmistetaan, että oppilaat tuntevat ja osaavat käyttää lukujen 2 – 10 hajotelmia” muotoon ”Perehdytään lukujen 1–10 hajotelmiin” ja yläkoulun puolella tarkennettu juuren käsite neliöjuureksi. Osa asiasisällöistä oli taas sijoitettu uuden vuosiluokkakokonaisuuden yhteyteen: esimerkiksi potenssin ja muuttujan käsitteet oli siirretty alakoulun sisällöistä yläkouluun. Sisältöjä oli myös poistettu kokonaan opetussuunnitelmasta. Muun muassa vuosiluokkien 3-6 sisällöistä oli poistettu harpin ja viivaimen painotus piirtämisessä sekä yläkoulun sisällöistä peruslaskutoimitusten ymmärryksen vahvistaminen. Lisäksi sisältöihin oli tehty vain yläkoulun puolella. Uusia sisältöjä olivat muun muassa lukumäärien pohtiminen ja määrittäminen, tarkennukset geometrian peruskäsitteisiin sekä mittayksiköiden ja yksikkömuunnosten hallinta.

Oppimisympäristöissä ja työtavoissa oli myös tehty muutoksia opetussuunnitelmaversioiden välillä. Vuosiluokkien 3-6 luonnoksessa kannustettiin vielä oppilasta ”arvioimaan ratkaisun hyvyttä ja kauneutta”, mutta lopullisesta opetussuunnitelmasta se oli jätetty pois. Lopulliseen versioon oli puolestaan lisätty maininta vaihtelevien työtapojen käytöstä, oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa työtapojen valintaan, oppimispelien ja -leikkien tärkeys sekä laskimen hyödyntäminen opetuksessa. Matematiikan arviointiluvusta taas oli karsittu selkeästi tekstiä. Lopullisesta versiosta oli esimerkiksi poistettu 3.–6. luokilta maininta arviointikriteerien käytöstä alempien vuosiluokkien arvioinnissa ja kahdensuuntaisesta palautteen annosta. Myös arvioinnin määritelmä oli muutettu kannustavasta ja totuudenmukaisesta ytimekkäästi monipuoliseen.

Oppimisen ohjaukseen ja tukeen oli tehty muutamia täsmennyksiä. Jo vuosiluokkien 1-2 luonnoksessa oli mainittu oppilaiden osaamisen erot, mutta lopullisessa versiossa oli tarkennettu näiden erojen selvittämistä heti koulutien alussa. Lisäksi vuosiluokkien 3-6 lopullisessa osuudessa painotettiin luonnosta enemmän jokaisen mahdollisuutta systemaattiseen tukeen ja riittävään harjoitteluun. Toisaalta luvusta oli myös poistettu sisältöjä: alkuopetuksen luonnoksessa ollut lause ”Opiskelussa hyödynnetään arjen kokemuksia, ohjattuja pedagogisia leikkejä, pelejä, toimintamateriaaleja ja kuvia” ei ollut enää osa lopullista opetussuunnitelmatekstiä.

6.3 Kommenttien pieni rooli isossa prosessissa

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, olivatko keväällä 2014 opetussuunnitelmaluonnokseen annetut kommentit vaikuttaneet lopullisen opetussuunnitelman viimeistelyyn. Perehdyin siksi tutkimukseni teoriassa opetussuunnitelmaprosessin tekemiseen sekä deliberatiivisen demokratian ja opetussuunnitelman välisiin yhteyksiin. Analyysissä muodostin kommenttien pohjalta vahvat, keskivahvat

ja heikot muutosehdotukset, joiden toteutumista tarkastelin peilaamalla ehdotuksia lopullisiin opetussuunnitelman perusteisiin.

Lopulliseen opetussuunnitelmaan oli tehty paljon muutoksia, mutta vain osa niistä oli perusteltavissa muutosehdotusten avulla. Vaikka perusteltu muutosehdotus oli vain harvan toteutuneen muutoksen pohjana, niin yksittäisillä, muutosehdotusten ulkopuolisilla kommenteilla oli kuitenkin yllättävän paljon yhteyksiä opetussuunnitelmassa tehtyihin muutoksiin: lopullisiin perusteisiin oli tehty muutoksia myös vain yhden tai kahden kommentoijan tuen saaneisiin aihepiireihin. Opetussuunnitelmasta oli poistettu muun muassa alakoulun ajattelun taidoista käänteisyyden periaate, joka oli mainittu negatiivisesti, eli sen poistamista tai muuttamista tahtovasti, kahden kommentoijan toimesta ilman erityisen monipuolisia perusteluja. Käänteisyyden periaatteen tarkentaminen tai poistaminen ei siis yltänyt varsinaiseksi muutosehdotukseksi, mutta se oli siitä huolimatta poistettu viimeistellyistä perusteista. Samoin oli käynyt myös juuren käsitteen tarkentamisessa neliöjuureksi ja epäyhtälön tarkentamisessa ensimmäisen asteen epäyhtälöksi: aihepiiri oli mainittu heikoin perustein kommenteissa vain kerran tai kaksi, mutta aihepiiriin oli silti tartuttu muutoksia tehdessä.

Samalla, kun opetussuunnitelman viimeistelyssä pureuduttiin kommenteissa vain pariin kertaan mainittuihin aiheisiin, oli lopullisista perusteista jätetty ulkopuolelle jopa monet vahvat muutosehdotukset. Kaikki vahvat muutosehdotukset olivat saaneet kommenteissa kannatusta lukumäärällisesti, perusteiden avulla tai molemmista, mutta vain ohjelmointi oli päässyt vahvoista muutosehdotuksista toteutukseen. Esimerkiksi keskivahva toive itseisarvon ja vastaluvun käsitteiden siirtämisestä yläkoulun puolelle oli toteutettu, mutta vahvat muutosehdotukset liittyen Thaleen lauseeseen tai luokkatason tarkentamiseen eivät taas heijastuneet lopullisesta opetussuunnitelmasta millään tavalla. Paljon kommentoidut ja perustellut muutosehdotukset saivat näin ollen opetussuunnitelmassa yhtä suuren jalansijan kuin vain kerran tai pari mainitut ehdotukset. Suurin osa tehdyistä muutoksista perustui siis täysin joihinkin muihin tekijöihin, kuin vahvimmin edustettuihin muutosehdotuksiin.

Kaiken kaikkiaan lopullisessa opetussuunnitelmassa oli tehty paljon muutoksia, joiden loogiikka kaipaisi avaamista. Epäloogisuutta havainnollistaa vahvojen muutosehdotusten sivuuttamisen lisäksi kommenteissa hyväksi ja toimiviksi, eli positiivisiksi, leimattujen aihepiirien muuttaminen. Muutamaa kommenteissa hyväksi todettua aihepiiriä oli muokattu täysin vastakkaiseen suuntaan, kuin mitä kommenteissa oli toivottu. Muun muassa toiminnallisuuden ja välineiden mainitsemista opetussuunnitelmassa kiiteltiin ja toivottiin lisää monen eri kommentoijan taholta, mutta niiden osuutta oli vahvistamisen sijaan hieman jopa hieman vähennetty.

Muutosten ja kommenttien ehdotusten väliseen epäloogisuuteen voi olla useita syitä. Yksi näistä syistä voi olla se, että luonnokseen annettuja kommentteja ei ole huomioitu lopullista opetussuunnitelmaa viimeisteltäessä. Kommentit ovat mahdollisesti voineet olla myös ideatynnyrinä, josta

on poimittu toteutettavaksi parhaat palat. Kummassakaan tapauksessa kommenttien lukumäärällä tai perusteluilla ei ole ollut merkitystä, vaan kaikki tehdyt muutokset on tehty muiden päätösten tai sattumanvaraisesti valittujen kommenttien perusteella. Muun muassa runsaasti kommentoitujen muutosehdotusten jääminen vain yhdesti tai kahdesti kommentoitujen aihepiirien varjoon selittyisi näiden vaihtoehtojen avulla. Esimerkiksi matematiikan oppiaineen parissa töitä tehnyt työryhmä on saattanut ehdottaa muutoksia lopulliseen opetussuunnitelmaan omien ajatustensa, asiantuntijalauseuntojen tai kommentteista saadun inspiraation pohjalta. Muutamat, niin sanotusti toteutuneet, muutosehdotukset, jotka heijastuivat lopullisesta versiosta, olisivat tällaisissa skenaariossa vain sattumia.

Kommentit on voitu mahdollisesti huomioida loogisesti opetussuunnitelman ulkopuolisissa teksteissä, vaikka kommenttien esiintyminen itse opetussuunnitelmassa olikin epäloogista. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajasin opetussuunnitelmaan liittyviä asiakirjoja, jotka saattoivat olla kommenttien vaikutuksenalaisia. Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehdyt virike- ja tukimateriaaliaineistot, jotka antavat opettajille lisäeväitä käytännön opetustyöhön, saattoivat olla kommentteista esiin nousseiden ehdotusten pääasiallisena toteuttamisalustana. Kommentteista ilmeni vahva tarve tuki- ja virikemateriaaleille, joissa kommentit ovat mahdollisesti olleet osana muokkamaassa sisältöjä.

[...] Toivottavasti näitä esimerkkejä käytännön toteutuksista tulee tukimateriaaleihin. (Muut 10)

[...] Virikemateriaalissa olisi hyvä olla vinkkejä mittaamisen, mittayksikkömuunnosten, kymmenjärjestelmän osaamisen varmentamiseen. [...] (Opettaja 89)

Mutta miten kävi deliberatiivisuudelle? Tässä tutkimuksessa deliberatiivinen demokratia nähtiin vuoropuheluna, jossa ensin huomioidaan eniten kommentteja saaneet kannanotot ja jossa parhaiten argumentoidut näkemykset ovat keskustelun lopuksi voittajia. Vuoropuhelu jäi tästä näkökulmasta katsottuna niukaksi, joten selkeitä voittajia ei löytynyt. Kommenteissa mainittuja aihepiirejä oli mielivaltaisesti valittu vaikuttamaan opetussuunnitelmaan viimeistelyprosessiin, jolloin Opetushallituksen hyvistä demokratian ajatuksista huolimatta enemmistön mielipiteellä tai kannanotolla ei ollut lopulta suurta merkitystä. Opetushallituksella on edelleen täysi valta koskien opetussuunnitelman sisältöjä, eivätkä keväällä 2014 kerätyt kommentit muuttaneet tätä valta-asetelmaa. Opetushallituksella on edelleen opetussuunnitelman suhteen monopoliasema, joka Priorin (2003, 14) ajatusta mukaillen pönkittää jo ennen ollutta elitististä valtaa entisestään.

7 DELIBERATIIVISUUS OPETUSSUUNNITELMAPROSESSISSA

7.1 Deliberaation onnistumisen tasosta

Suomessa opetussuunnitelmien laadinta on vuosia kestävä joukkoistava prosessi, jossa yleisöllä on mahdollisuus lausua kantansa. Tämä ei edellytä jäsenyyttä seminaareissa tai vallanpitäjien saleissa, vaan sen voi tehdä verkossakin. Tässä mielessä suomalainen opetussuunnitelmatyö perustuu laajaan osanottoon ja toteuttaa ainakin osaltaan deliberatiivisen demokratian vaatimuksia. (Heikkinen ym. 2014, 31)

Tutkimukseni perusteella tästä voidaan kuitenkin esittää eriävä mielipide. Opetushallituksen hyvä pyrkimys koko kansan osallisuudesta opetussuunnitelmaprosessiin ei toteutunut ainakaan matematiikan oppiaineessa avoimen kommentoinnin myötä. Puitteet olivat kunnossa: kaikkien mahdollisuus kommentointiin, vapaus oman statuksen kahleista ja julkinen verkkofoorumi olivat kaikki mahdollistamassa kansan äänen kuuluviin pääsemistä. Miksi siis deliberaatio epäonnistui?

Sytä deliberatiivisen demokratian epäonnistumiseen vuoden 2014 opetussuunnitelman kommentoinnin kohdalla voidaan tarkastella esimerkiksi Herneen ja Setälän (2005) deliberaation kriteerien avulla. Vaikka deliberatiivisen demokratian arviointiin ei ole kehitetty yleispäteviä kriteerejä (Kies 2010, 41), niin Herneen ja Setälän (2005) kriteerien avulla voidaan kuitenkin hahmottaa paremmin kommentoinnin deliberaation tasoa ja osoittaa opetussuunnitelmaprosessin deliberatiivisuuden kehittämisen kohteita. Herneen ja Setälän kriteerit ovat kollektiivinen päätöksenteko, inklusiivisuus ja tasa-arvo, deliberatiivinen keskustelu, preferenssien muuttuminen, legitimizeetti sekä kansalaiskasvatus. He määrittelevät kollektiivisen päätöksenteon kriteerin toteutuneeksi, jos deliberaatio johtaa poliittisiin päätöksiin tai sillä on vähintään selvä yhteys päätöksentekoon. Perusteluonnokseen annettujen kommenttien ja lopullisen opetussuunnitelman välinen yhteys oli tutkimustulosteni mukaan heikko, joten kommentointi ei näin ollen täyttänyt Herneen ja Setälän ensimmäisen kriteerin vaatimuksia. Puolestaan inklusiivisuuden ja tasa-arvon kriteerin mukaan mahdollisimman monella aikuisella yksilöllä tulisi olla tilaisuus osallistua tai tulla edustetuksi päätösprosessissa, mikä toteutui päällisin puolin opetussuunnitelmaprosessissa verkkokommentointimahdollisuuden avulla. (Herne

ja Setälä 2005, 176–177.) Kuitenkin tieto luonnoksen kommentointimahdollisuudesta oli vain harvoilla: mahdollisuus kommentointiin kantautui pääosin vain alan asiantuntijoiden, kuten opettajien ja yliopiston edustajien, korviin, mikä puolestaan ei edistänyt kaikkien yksilöiden osallistumista.

Kolmas kriteeri, eli deliberatiivinen keskustelu, toteutui vain osittain. Verkossa tapahtunut keskustelu oli Herneen ja Setälän (2005) periaatteiden mukaisesti julkista ja tasa-arvoista: keskusteluun osallistui monia eri kommentoijia, joilla oli oikeus esittää mielipiteensä, mutta myös velvollisuus kuunnella toisten kannanottoja. Toisaalta deliberatiiviselle keskustelulle tyypilliset vastuullisuus, rationaalisuus ja kohtuullisuus eivät toteutuneet kommentoinnissa. Keskustelussa vain harvat kannanotot oli perusteltu, ja monet kommentoijat, kuten järjestöjen edustajat, ajoivat kohtuullisuuden periaatteen vastaisesti selkeästi omia etujaan ja arvojaan. Keskustelu ei täyttänyt myöskään preferenssien muuttumisen kriteeriä, sillä kommentoijat eivät pyrkineet yhdessä ratkaisemaan opetus suunnitelman ongelmakohtia vaan se jäi Opetushallituksen tehtäväksi. Myös viides eli legitimitietin kriteeri jäi täyttymättä. Herneen ja Setälän mukaan deliberaatio voi lisätä legitimitiettiä, jos kannanottojen argumentit arvioidaan puolueettomasti ja jos kaikilla osapuolilla on samanlaiset mahdollisuudet osallistua keskusteluun. Tutkimustuloksistani voidaan kuitenkin päätellä, että Opetushallitus ei ole arvioinut argumenttien paremmuutta eikä tiedottanut kommentointimahdollisuudesta kovin laajasti muille kuin kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoille: intressiryhmiä luokitellessani löytyi vain muutama kommentoija, jonka nimimerkki tai kommentin sisältö viittasi muuhun kuin kasvatus- ja opetusalan edustajaan. Tästä voidaan päätellä, että tiedottaminen kommentointimahdollisuudesta rajoittui todennäköisesti lähinnä opettajiin ja yliopiston edustajiin. Tiedottamisen vähyys vei pohjan myös viimeisen kriteerin, kansaliskasvatuksen toteutumiselta: jos kansalaiset eivät tiedä uudenlaisesta vaikuttamisen mahdollisuudesta, niin miten heidän voi olettaa hyödyntävän tätä mahdollisuutta? Mikään Herneen ja Setälän kuudesta deliberatiivisen demokratian kriteereistä ei täten täysin toteutunut vuoden 2014 opetussuunnitelmanluonnosten kommentoinnissa, mikä antaa ajatuksia seuraavan opetussuunnitelmaprosessin kehittämistarpeista. (Herne ja Setälä 2005, 177–179.)

Ratkaisuna kommentoinnin deliberatiivisuuden tason nostamiseen olisi yksinkertaisesti kommenttien nostaminen merkityksellisempään asemaan. Muun muassa Priorin (2004, 346) mukaan dokumentilla voi olla kaksi eri tarkoitusta: dokumentti on joko sisällön säilytyspaikka tai oma itsenäinen toimijansa. Opetussuunnitelman dokumentti voidaan selvästi luokitella omaksi itsenäiseksi toimijakseen: opetussuunnitelma antaa asiakirjana opettajan toiminnalle raamit, joiden sisällä opettajan on opetustaan toteutettava. Opetussuunnitelman takana on lisäksi lakeja, jotka velvoittavat noudattamaan opetussuunnitelman sisältöä, kuten oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). OPS2016-keskustelufoorumille kirjoitettujen kommenttien rooli ei taas ole näin selvä. Kommenttien perim-

mäisenä tarkoituksena on ollut auttaa uuden opetussuunnitelman tekijöitä pääsemään kansan pulssille ja olla apuna ohjaamassa opetussuunnitelmaa oikeaan suuntaan (Halinen 2013), jolloin kommentoinnista tehtyjä dokumentteja voitaisiin tarkastella Priorin jaottelussa opetussuunnitelman tavoin omina itsenäisinä toimijoina. Tutkimustulokseni kuitenkin osoittivat, että kommenttien merkitys lopulliseen opetussuunnitelmaan tehdyissä muutoksissa on melko kaukana toimijuudesta. Deliberaation onnistumiseksi vaadittavaa vahvimpien kommenttien huomioimista ei tutkimuksessani ilmennyt, joten kommentteista tehdyt dokumentit jäivät lopulta vain sisällön säilytyspaikoiksi. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että usein osallistumismahdollisuuden luojien, eli tässä tapauksessa Opetushallituksen, mielestä kansalaiset eivät ole olleet tarpeeksi tietoisia opetussuunnitelmasta tehdäkseen päteviä päätöksiä opetussuunnitelmaan liittyen (Lupia 2002, 140). Täten ensimmäinen askel kohti tulevaisuuden deliberatiivisempaa opetussuunnitelmaprosessia olisi kommentoijien ja kommenttien arvottaminen aidosti itsenäisiksi toimijoiksi, jolloin kommentit saisivat niille alun perinkin tarkoitetun painoarvon opetussuunnitelmaprosessissa.

7.2 Kommentointityökalu deliberaation mahdollistajana

Verkkovaikuttaminen on mahdollisuus, johon Opetushallitus ei ollut tutkimukseni perusteella kovin hanakasti tarttunut. Pricen (2009) mukaan deliberatiivisen teorian ja käytännön kannattajien mukaan verkossa tapahtuva kanssakäyminen antaa hyvät puitteet deliberaatiolle, koska verkko tarjoaa mahdollisuuden koota helposti yhteen maantieteellisesti hajallaan olevia yksilöitä. Näin saavutetaan suurempi määrä yksilöitä, saadaan kerättyä tietoa alhaisemmilla kustannuksilla ja lisätään edustuksellisuutta deliberatiivisen demokratian harjoittamiseen verrattuna esimerkiksi tavalliseen lomakekyselyyn. (Price 2009, 42.) Vuoden 2014 kommentointityökalulla saavutettiin alhaisemmilla kustannuksilla enemmän yksilöitä kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmaprosesseissa, mutta edustuksellisuus rajoittui ainakin matematiikan kommenttien kohdalla lähinnä opettajiin. Jos verkossa annettuja kommentteja halutaan todella hyödyntää seuraavassa opetussuunnitelmaprosessissa, niin itsenäisen toimijuuden statuksen lisäksi kommentoinnille on annettava oikeanlainen työkalu, johon tarttuvat muutkin kuin opetus- ja kasvatusalan asiantuntijat.

Verkkokommentoinnin mahdollisuus oli hyvin ajan hermolla oleva ja potentiaalinen idea opetussuunnitelman kehittämiseksi, mutta sitä ei ehkä toteutettu yhtä tarmokkaasti kuin olisi puheiden (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Halinen 2014) perusteella voinut olettaa. Kevään 2014 perusteluonnoksen kommentointi tapahtui verkossa oppiaineittain, jolloin yhteen kommenttiin saattoi kertyä kannanottoja koko peruskoulun laajuudelta sekä kaikkia aiheita aina ohjelmoinnin sisällöistä päättöarvosanan kriteereihin asti. Useista kommentteista muodostui näin ollen monen sivun mittaisia,

jolloin sekä toisten kommentoijien että kommenttien analysoijilla saattoi olla hankaluuksia kommentin ajatusten tulkitsemisessa. Ainakin oma analyysini oli haastavaa kommenteissa esiteltyjen aihepiirien runsauden ja perustelujen vähäisyyden vuoksi, mutta esimerkiksi Opetushallituksessa on saatettu hyödyntää tekstin analysointiin tarkoitettuja ohjelmistoja, joiden avulla kommenttien sisältöjen purkaminen on ollut helpompaa. Mahdollisesta tekstianalyysiohjelmistosta huolimatta kommentointityökalua olisi hyvä kehittää sekä kommentoijien aitoa keskustelua tukemalla että aihepiirien tarkemmalla jakamisella, jotta deliberatiivisuuden periaate olisi paremmin saavutettavissa ja deliberaation tulokset helpommin hyödynnettävissä.

Jotta kansaa on mahdollista konsultoida, on konsultointia toivovan tahon onnistuttava kommunikoimaan kansan kanssa tai annettava sen keskustella itsensä kanssa (Fishkin 2009, 23). Vuoden 2014 perusteluonnosten kommentoinnissa Opetushallitus ei vaikuttanut keskustelun kulkuun tai keskustellut suoraan kansan kanssa, joten kommentoinnin lähtökohtana on todennäköisesti ollut mahdollistaa kommentoijien välinen keskustelu. Keskustelun puitteita olisi kuitenkin hyvä uudistaa, jotta lähtökohta toteutuisi. Deliberatiivisen demokratian yhtenä ehtona on ongelmien ratkaiseminen dialogissa perusteltuja mielipiteitä vaihtaen (Bohman 1996, 27), mikä oli vuoden 2014 kommentointityökalun kohdalla teoriassa mahdollista, mutta käytännössä haastavaa. Kommentteja jätettiin keskustelufoorumille aikajärjestyksessä, jolloin oman kommentin liittäminen toisen kommentin yhteyteen eli keskusteluketjun muodostaminen ei ollut mahdollista. Kommenteissa oli annettu enemminkin yksittäisiä, erillisiä kommentteja kuin yritetty liittää niitä osaksi yleistä keskustelua. Kommentoijien vapaalle keskustelulle tulisi antaa seuraavassa perusteluonnosten kommentointityökalussa enemmän tilaa ja mahdollisuuksia, jolloin deliberaatio saattaisi edetä luontevammin ja keskustelunomaisemmin. Seuraavassa perusteluonnosten kommentointityökalussa voisi olla esimerkiksi jokaiselle oppiaineen sisäiselle aihepiirille viestiketjut, joiden alle halukkaat voisivat kommenttinsa jättää. Valmiiden aihepiirien ulkopuolelle sijoittuvien ajatusten kohdalla olisi mahdollista perustaa myös oma viestiketju uudella aiheella. Näin ollen kommentoijien olisi mahdollista edetä aihepiirin keskustelussa ja esittää perusteluja ilman työlästä kommenttien edestakaista selaamista.

Käyttöliittymän parannus olisi paikallaan myös siksi, että kommenttien välisen dialogin lopputulemia olisi helpompi muotoilla opetussuunnitelmaa kehittävään muotoon. Muun muassa Cavalier, Kim ja Zaiss (2009, 71) painottavat, että minkä tahansa dialogin, jonka tarkoituksena on olla osa deliberaatiota, tulokset tulisi muotoilla selkeästi ja esittää päätöksentekijöille, jotta dialogilla olisi merkitystä. Kuitenkin vuoden 2014 perusteluonnokseen annettujen kommenttien kohdalla kaikki yhtä oppiainetta koskevat kommentit oli kerätty samaan kasaan, vaikka jokaiselle vuosiluokkakokonaisuudelle oli oma, erillinen luonnosversio tehtynä. Kommentit oli esitetty aikajärjestyk-

sessä, mutta muutoin kommenttiasiakirjan sisältöä ei oltu ryhmitelty. Tällöin yhden aihepiirin kommenttien liittäminen isoksi kokonaisuudeksi oli haastavaa, mutta aikaisemmin esittelemäni viestiketjujen käyttö voisi toimia ratkaisuna myös tälle ongelmalle. Mahdollisesti myös valmiiksi annettujen asiasanojen liittäminen kommenttien yhteyteen voisi helpottaa kommenttien purkamista. Kommentin kirjoitettuaan käyttäjä raahaisi kommentointikentän sivussa sijaitsevista asiasanoista, kuten ohjelmointi tai kertotaulut, kommenttiaan osuvimmin kuvaavat sanat kommenttinsa yhteyteen. Asiasanojen avulla kommenttien analysoijien olisi helpompi käsittää ja koota aihepiirikokonaisuuksia, joita hyödynnettäisiin opetussuunnitelmatyössä.

Kommentoinnin deliberatiivisuuden taso ei kuitenkaan riipu yksin Opetushallituksen tai kommentointityökalun toiminnasta. Yhtenä keskeisimpänä käännekohtana deliberatiivisuuden periaatteen toteutumisessa ovat kommentointityökalun käyttäjät. Kommentoijien harteilla lepää lopullinen vastuu deliberatiivisuuden toteutumisesta. Jos kommentointia ei ole harjoitettu vapaassa keskustelussa tasa-arvoisesti ja perusteellisesti argumentoiden, niin deliberatiivisen demokratian toteutuminen on hataralla pohjalla. Kun deliberaation tavoitteena on julistaa keskustelun parhaiten perustellut kannanotot, niin valinnasta muodostuu vaikea tehtävä pelkistettyjen ”kyllä”- ja ”ei”-vastausten maailmassa: luonnokseen annetuissa kommentteissa vain muutamassa oli esitetty monipuolisia argumentteja omille mielipiteille, joten suurin osa kannanotoista oli lyhyitä ja perustelemattomia. Jotta saataisiin muodostettua kriittinen, julkinen mielipide olisi yhteisön oltava eloisa ja valmis ottamaan kantaa julkiseen keskusteluun (Kies 2010, 24). Suomalaiset saattoivat olla vielä tämän opetussuunnitelman kommentoinnissa liian passiivisia, mikä osaltaan vei pohjan deliberaation onnistumiselta. Kyseessä oli kuitenkin opetussuunnitelman kohdalla ensimmäinen koko kansan kommentointimahdollisuus, joten totuttautuminen uudenlaiseen vaikuttamisväylään saattaa ottaa aikansa. Price (2009) puolestaan nostaa esiin kansan itsenäiseen ajatteluun liittyvän ongelman, jonka vuoksi deliberatiivinen demokratia saattoi myös jäädä toteutumatta. Hänen mukaansa sen sijaan, että kansalaiset toimisivat itsenäisenä deliberatiivisena yhteisönä, kansa omaksuu median kautta tarjottua, eliitin levittämää tietoa. (Price 2009, 39.) Tällöin aitoa, omaa mielipidettä ei muodostu. Ulkopuolelta omaksutulle mielipiteelle on haastavampi kehittää monipuolisia perusteluja, kuin omien pohdintojen kautta saavutetulle kannanotolle. Toisaalta myös kommentoijien haluttomuus vastaanottaa opetussuunnitelmauudistuksia saattoi olla syynä lyhyisiin kommentteihin. Esimerkiksi ohjelmoinnissa tyypillinen kommentti sisälsi sanoman ”Ohjelmointia ei tulisi sisällyttää osaksi matematiikkaa” ilman suurempia perusteluja, mikä kertonee enneminkin periaatteellisesta vastarinnasta kuin harkitusta kannanotosta.

Kommentointityökalun ympärille kasaantui tutkimukseni aikana paljon kysymyksiä myös käyttöliittymän ulkopuolelta. Muun muassa kommentointityökaluun annetusta ohjeistuksesta ja

kommentointimahdollisuudesta tiedottamisesta olisi ollut mielenkiintoista saada tietoa, mutta niistä ei löytynyt mainintaa esimerkiksi OPS2016-sivustolta. Vaikka kommentointia varten olisikin annettu ohjeistusta, niin se olisi voinut olla tarkempaa. Analysoidessani kommentteja huomasin, että osa kommentteista oli kirjoitettu aiheista, jotka eivät koskeneet perusteluonnosten sisältöjä. Kommentteja oli annettu esimerkiksi liittyen tuntijakoon, joka ei ollut varsinaisesti opetussuunnitelman perusteiden laatimiseen liittyvä aihe eikä edes mahdollinen muutoksen kohde, koska tuntijako oli päätetty jo kaksi vuotta ennen kevään 2014 kommentointikierrosta. Ohjeistuksessa olisi hyvä painottaa enemmän juuri opetussuunnitelman perusteluonnoksen kommentointimahdollisuutta, jolla voitaisiin minimoida ohi aiheen annetut ja käytännössä opetussuunnitelmatyötä hyödyttämättömät kommentit.

Myös kommentointimahdollisuuden tiedottamisessa voisi olla parantamisen varaa, sillä mahdollisuus ei ollut todennäköisesti kovin monen suomalaisen tiedossa. Tiedottamisen laajuus heijastuu suoraan siihen, ketkä ovat lopulta päätyneet kommentoimaan verkossa olleita perusteluonnoksia. Heijastumista havainnollistaa esimerkiksi tutkimuksessani esiteltyjen intressitahojen yksipuolisuus: selvästi suurin osa kommentoijista oli opettajia tai opettajan kaltaisia kommentoijia, eikä kommentoijien joukossa ollut tulkintani mukaan juurikaan vanhempia saatikka oppilaita. Opettajien korviin tieto kommentointimahdollisuudesta on oletettavasti kiirinyt oman koulun tai kunnan opetussuunnitelmavastaavilta, joita Opetushallituksen määräämät työryhmät ovat pyytäneet kommentoimaan omaa työtään (Opetushallitus 2013). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) julkaisi marraskuussa 2012, eli ensimmäisen kommentointikierroksen alla, verkkosivustollaan tiedotteen, jossa kerrottiin kommentointimahdollisuudesta. Moni suomalainen ei todennäköisesti seuraa Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivuston tapahtumia säännöllisesti, joten tiedote saavutti parhaimmillaan vain murto-osan koko kansasta. Mistä tieto kommentointimahdollisuudesta olisi siis voinut kulkeutua tavallisen suomalaisen tietoisuuteen? Tehtävä koko kansan tiedottamisesta ei ole helppo, mutta laajan ja edustavan kommentoijajoukon tavoittamiseksi olisi hyvä keskittää voimavaroja myös kommentointimahdollisuudesta tiedottamiseen.

7.3 Opetussuunnitelmaprosessin deliberatiivisuuden tulevaisuudennäkymiä

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistämisen sijaan tavoitteena on yleensä uppoutua tiettyssä ajassa ja paikassa esiintyviin yksityiskohtiin (Patton 2015, 87). Yksityiskohtat olivat myös oman laadullisen tutkimukseni pääroolissa. Esimerkiksi kaikista opetussuunnitelmaprosessiin liittyvistä dokumenteista valitsin käyttööni juuri huhti–toukokuun 2014 kommentit, joista kaikkien oppiainei-

den ja yleisten osioiden kommenttien joukosta valitsin tutkimukseeni matematiikan osuuksiin annetut kommentit. Syvennyin vuoden 2014 opetussuunnitelmaprosessiin ja deliberatiivisuuden käsitteeseen, mutta tutkimukseni ei kuitenkaan tuonut prosessin deliberatiivisuudesta esille kuin murtoosan. Jotta deliberaation periaatteen toteutumista olisi mahdollista yleistää, on vuoden 2014 opetussuunnitelmaprosessin ympärille tuotettava lisää tutkimuksia deliberatiivisen demokratian näkökulmasta.

Muun muassa tutkimukseni aineistoa muuttamalla olisi mahdollista muodostaa tutkimusasetelmia, joiden avulla käsitys opetussuunnitelman deliberatiivisuudesta laajenisi. Vaihtoehtona olisi joko pitäytyä matematiikan oppiaineessa, mutta tarkastella syksyn 2012 perusteluonnokseen annettuja kommentteja sekä vertailla syksyn 2012 ja kevään 2014 luonnosten välisiä eroja tai vaihtaa matematiikan oppiaine johonkin toiseen opetussuunnitelman osioon. Esimerkiksi matematiikan oppiaineen tilalle voisi valita liikunnan oppiaineen, jolloin liikunnan osuuteen annetuista kommentteista muodostettaisiin muutosehdotuksia, joita sitten verrattaisiin lopulliseen versioon tehtyihin muutoksiin.

Tuki- ja virikemateriaalien ja kommenttien välisiin yhteyksiin olisi myös hyvä perehtyä. Kommenttien joukossa oli jonkin verran puheenvuoroja, joissa tuki- ja virikemateriaalit oli mainittu erikseen: esimerkiksi mittayksiköiden opetteluun toivottiin apua virikemateriaalien muodossa. Materiaalit eivät kuuluneet tutkimukseni aineistoon, joten kommentteista muodostamani muutosehdotusten toteutumista tuki- ja virikemateriaaleissa ei ollut mahdollista tutkia tämän tutkimuksen puitteissa. Jatkotutkimuksen aineistona voisivat tällöin toimia matematiikan oppiaineen saamista kommentteista muodostetut muutosehdotukset sekä Opetushallituksen julkaisemat tuki- ja virikemateriaalit matematiikan oppiaineeseen. Näin ollen tutkimuksesta saataisiin tietoa kommenttien ulottumisesta opetussuunnitelman ulkopuolisiin asiakirjoihin sekä tukea deliberatiivisuuden kokonaisvaltaisen toteutumisen pohdintaan.

Myös intressiryhmien vaikutukset siihen, mitkä kommentit oli valittu vaikuttamaan, olisi merkittävä tutkimuksen kohde. Jätin intressiryhmien rollin tutkimuksessani taka-alalle, koska matematiikan oppiaineen osuuksien 126 kommentoijasta vain neljäsosa oli muita kommentoijia kuin opettajia. Koska kommentoijien jakautuminen intressiryhmiin oli hyvin epätasaista, niin en nähnyt intressiryhmien huomioimista tarkoituksenmukaisena tämän aineiston ja tutkimuksen kohdalla. Kommenteissa esiintyneiden intressiryhmien lisäksi tutkimukseen olisi hyvä sisällyttää myös mahdolliset asiantuntijalausunnat, joita työryhmät ovat pyytäneet eri tahoilta opetussuunnitelmaprosessin aikana. Tällöin olisi mahdollisuus saada selvennystä kysymykseen, kenen ääni todella painaa opetussuunnitelmaprosessissa: onko jokin intressiryhmä saanut enemmän ääntänsä kuuluviin toisiin ryhmiin verrattuna?

Onko perusteluna valinnalle deliberaation mukainen vahvimman argumentin selviytyminen vai yksinkertaisesti tiettyyn intressiryhmään lukeutuminen?

LÄHTEET

AINEISTOLÄHTEET

Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014. Vuosiluokat 1-2. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014. Vuosiluokat 3-6. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014. Vuosiluokat 7-9. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

LÄHTEET

Atkinson, P. & Coffey, A. 1997. Analysing documentary realities. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. Lontoo: SAGE, 45–62.

Bohman, J. 1996. *Public deliberation. Pluralism, complexity, and democracy*. Cambridge: MIT Press.

Cantell, H. 2013. Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44 (2), 195–198.

Cavalier, R., Kim, M. & Zaiss, S. 2009. Virtual public consultation: prospects for internet deliberative democracy. Teoksessa T. Davies & S. Peña Gangadharan (toim.) *Online deliberation: design, research and practice*. Stanford: CSLI Publications, 71–79.

Cohen, J. 1997. Procedure and substance in deliberative democracy. Teoksessa J. Bohman & W. Rehg (toim.) *Deliberative democracy: essays on reason and politics*. Cambridge: MIT Press, 407–438.

Connelly, F. M. & Connelly, G. 2013. Curriculum policy guidelines: context, structures and functions. Teoksessa A. Luke, A. Woods & K. Weir (toim.) *Curriculum, syllabus design and equity*. New York: Routledge, 54–73.

Cornbleth, C. 1990. *Curriculum in context*. Lontoo: Falmer Press.

Creswell, J. W. 2014. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE.

Dunne, M., Pryor, J. & Yates, P. 2005. *Becoming a researcher: a companion to the research process*. Maidenhead: Open University Press.

Eskelinen, T., Gretschel, A., Kiilakoski, T., Kiili, J., Korpinen, S., Lundbom, P., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Ryytänen, A. & Tasanko, P. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 35–94.

Fishkin, J. S. 2009. Virtual public consultation: prospects for internet deliberative democracy. Teoksessa T. Davies & S. Peña Gangadharan (toim.) *Online deliberation: design, research and practice*. Stanford: CSLI Publications, 23–35.

Gastil, J. 2008. *Political communication and deliberation*. Thousand Oaks: SAGE.

Goodson, I. 1995. *The making of the curriculum: collected essays*. Lontoo: Falmer Press.

Gutmann, A. & Thompson, D. 2002. Deliberative democracy beyond process. *Journal of Political Philosophy* 10 (2), 153–174.

Habermas, J. 1996. *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Eng. W. Rehg. Oxford: Polity Press.

Halinen, I. 2013. OPS2016-blogi. 1120 kommenttia + 114 lomaketta = entistä parempi OPS! http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/1120_kommenttia_114_lomaketta_entista_parempi_ops. (Luettu 11.12.2016.)

Halinen, I., Holappa A-S. ja Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.

Halinen, I. 2014. OPS 2016 – Koulu katsoo tulevaisuuteen. http://www.oph.fi/download/156929_ops2016_koulu_katsoo_tulevaisuuteen_ITK2014.pdf. (Luettu 10.12.2016.)

Heikkinen, H., Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20–33.

Herne, K. & Setälä, M. 2005. Deliberatiivisen demokratian ihanteet ja kokeilut. *Politiikka* 47 (3), 175–188.

Hewitt, T. W. 2006. *Understanding and shaping curriculum: what we teach and why*. Thousand Oaks: SAGE.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2004. *Context: working it up, down, and across*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: SAGE, 297–311.

Independent. 2015. Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system. <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html#gallery>. (Luettu 8.12.2016.)

- International Education News. 2014. The Finnish core curriculum renewal. <https://internationalnews.com/2014/06/17/the-finnish-core-curriculum-renewal/>. (Luettu 8.12.2016.)
- Kelly, A. V. 2009. *The curriculum. Theory and practice*. Lontoo: SAGE.
- Kies, R. 2010. *Promises and limits of web-deliberation*. New York: Palgrave.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kuula, A. 2013. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Luke, A., Woods, A. & Weir, K. 2013. Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. Teoksessa A. Luke, A. Woods & K. Weir (toim.) *Curriculum, syllabus design and equity*. New York: Routledge, 6–39.
- Lupia, A. 2002. Deliberation disconnected: what it takes to improve civic competence source. *Law and Contemporary Problems* 65 (3), 133–150.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Estlund, D., Føllesdal, A., Fung, A., Lafont, C., Manin, B. & Martí, J. L. 2010. The place of self-interest and the role of power in deliberative democracy. *The Journal of Political Philosophy* 18 (1), 64–100.
- Markham, A. N. The Internet as research context. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: SAGE, 358–374.
- May, T. 2011. *Social research: Issues, methods and process*. 4. painos. Maidenhead: Open University Press.
- McCulloch, G. 2004. *Documentary research in education, history and the social sciences*. New York: RoutledgeFalmer.
- Neuendorf, K. A. 2002. *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: SAGE.
- Opetushallitus. 2013. OPS 2016. Ohjausryhmä ja työryhmät. <http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat>. (Luettu 11.12.2016.)
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2016. *Basic education*. http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education. (Luettu 11.12.2016.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. *Perusopetus 2020 – Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010: 1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. *OPH:n luonnokset opetussuunnitelman perusteiksi kommentoitavana*. <http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2012/11/ops.html?lang=fi>. (Luettu 11.12.2016.)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.

- Paasilehto, S. 2006. Demokratia ja säädöspolitiikka. Eduskunnan juhlaseminaari 2. lokakuuta 2006. Oikeusministeriö.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Pinar, W. F. 2000. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing.
- Price, V. 2009. Citizens deliberating online: theory and some evidence. Teoksessa T. Davies & S. Peña Gangadharan (toim.) *Online deliberation: design, research and practice*. Stanford: CSLI Publications, 37–58.
- Prior, L. 2003. *Using documents in social research*. Lontoo: SAGE.
- Prior, L. 2004. Documents. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: SAGE, 345–361.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Scott, J. 1990. *A matter of record. Documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting qualitative data*. Lontoo: SAGE.
- The Washington Post. 2015. No, Finland isn't ditching traditional school subjects. Here's what's really happening. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/26/no-finlands-schools-arent-giving-up-traditional-subjects-heres-what-the-reforms-will-really-do/>. (Luettu 11.12.2016.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto. 422/2012 6 §. Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Watson, R. 1997. *Ethnometodology and textual analysis*. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. Lontoo: SAGE, 80–98.
- Vitikka, E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish national core curriculum: structure and development. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Helsingin yliopisto, 83–96.
- Yle. 2014. Pakollinen ruotsi tulee alakouluun – mutta kuka sitä opettaa?

http://yle.fi/uutiset/pakollinen_ruotsi_tulee_alakouluun__mutta_kuka_sita_opettaa/7154485. (Luettu 8.12.2016.)

Yle. 2015. Ohjelmointi sopii kouluun – Örkin käskyttäminen innostaa alakoululaisia. http://yle.fi/uutiset/ohjelmointi_sopii_kouluun__orkin_kaskyttaminen_innostaa_alakoululaisia/7839371. (Luettu 8.12.2016.)