

Aino Vitikainen

**SUOMALAISEN PERUSKOULUN  
OPETUSSUUNNITELMAN ARVOLUVUN  
ILMENTÄMÄN MAAILMANKATSOMUKSEN  
ANALYYSI**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Syyskuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Aino Vitikainen: Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämän maailmankatsomuksen analyysi.

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Syyskuu 2019

---

Tämä kandidaatintyö tutkii 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvolukua, siinä ilmeneviä uskomusväitteitä ja niiden kautta opetussuunnitelman ilmentämää maailmankatsomusta. Työ lähti liikkeelle tarpeesta ymmärtää opetussuunnitelmaa eli suomalaisen autonomisen opettajan tärkeintä hallituksen taholta määrättyä työvälinettä.

Tutkimusaineistona toimii 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoluku eli luku 2.2 Perusopetuksen arvoperusta. Tutkimuksessa pyritään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä sekä maailmankatsomuksen olemukseen liittyvää teoriaa hyödyntäen poimimaan arvoluvusta uskomusväitteitä ja niitä analysoimalla selvittämään arvoluvun ilmentämä maailmankatsomus.

Keskeisimpiä tutkimustuloksia oli se, miten opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämää maailmankatsomusta luonnehtii individualismi, kollektivismi, kehitys, tasa-arvo, monikulttuurisuus, kriittisyys, tieteellisyys, kestävyys ja teknologian merkitys. Opetussuunnitelman ilmentämässä maailmankatsomuksessa kaikki lähtee liikkeelle yksilöstä, joka omalla kriittisellä pohdinnallaan selvittää sen, miten toimia eettisesti ja puolustaa hyvää. Yksilön tulee pysyä uskollisena itselleen, mutta samalla elää yhteiskunnan pelisääntöjen mukaisesti. Tärkeää on myös halu oppia muilta ja tehdä yhdessä, sillä opetussuunnitelman mukaan yhdessä saadaan aikaan ratkaisut esimerkiksi teknologian kehittämiseen kohti kestävämpää suuntaa.

Arvoluvussa ilmenevän maailmankatsomuksen piirteet viittaavat humanismiin, mikä lähtee myös liikkeelle yksilöstä. Samanaikaisesti humanismissakin nostetaan ihmisen rinnalle yhteiskunta, sillä yksilö on osa demokraattista yhteiskuntaa, jossa hän elää ja vaikuttaa. Yhteiskunnan tulee hyväksyä yksilö sellaisena kuin hän on ja yksilön omalta osaltaan sitoutua noudattamaan yhteiskunnan sääntöjä. Arvoluvun ilmentämä maailmankatsomus on kuitenkin enemmän kuin vain humanismia, sillä siinä keskeistä on ekologinen kestävyys, mikä tuo maailmankatsomukselle ekologisen ulottuvuuden. Täten opetussuunnitelman ilmentämä maailmankatsomusta voi kuvailla ekologisena humanismina.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	5
1.2	TUTKIMUSRAPORTIN RAKENNE .....	5
1.3	OPETUSSUUNNITELMA TUTKIMUSAINEISTONA.....	6
<b>2</b>	<b>MAAILMANKATSOMUKSEN KÄSITE JA OLEMUS</b> .....	<b>7</b>
2.1	MAAILMANKATSOMUS USKOMUSLISTANA.....	7
2.1.1	<i>Tietoteoria maailmankatsomuksellisena perususkomuksena</i> .....	8
2.1.2	<i>Arvoteoria maailmankatsomuksellisena perususkomuksena</i> .....	9
2.1.3	<i>Uskomukset osana maailmankuvaa</i> .....	10
2.2	MAAILMANKATSOMUS OLEMISEN TAPANA .....	11
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN ORIENTAATIO JA METODI</b> .....	<b>13</b>
3.1	TUTKIMUKSEN ORIENTAATIO.....	14
3.2	TUTKIMUSONGELMAT .....	15
3.3	SISÄLLÖNANALYYSI TUTKIMUSMETODINA.....	17
3.4	TUTKIMUKSEN KULKU.....	19
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>21</b>
4.1	TIETOTEORIA OPETUSSUUNNITELMASSA .....	21
4.2	ARVOTEORIA OPETUSSUUNNITELMASSA .....	24
4.2.1	<i>Yksilö osana tasa-arvoista yhteiskuntaa</i> .....	24
4.2.2	<i>Sivistyksen avulla ihmisyyteen</i> .....	25
4.2.3	<i>Monikulttuurisuus rikkautena</i> .....	26
4.2.4	<i>Kestävä elämäntapa</i> .....	27
4.3	MAAILMANKUVA OPETUSSUUNNITELMASSA .....	29
4.3.1	<i>Käsitys ihmisestä</i> .....	29
4.3.2	<i>Käsitys yhteiskunnasta</i> .....	30
4.3.3	<i>Käsitys luonnosta</i> .....	30
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
<b>6</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>36</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan autonomista suomalaista opettajaa, jonka maisteritasoisen koulutuksen ja työkokemuksen tuomaan ammattitaitoon luotetaan. Yhteiskunnan luottamuksesta huolimatta suomalaiselle opettajalle on annettu tärkeä ohjekirja eli opetussuunnitelma, jonka avulla, 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita lainaten, pyritään säilyttämään koulutuksen tasa-arvon ja laadun säilyminen sekä luomaan hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Opetushallitus 2014, 9).

Opiskelen kolmatta vuotta Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi. Erityisesti opintojeni Kaslom3: yksilö, yhteiskunta ja kulttuuri – kurssin myötä heräsin pohtimaan arvojen merkitystä autonomisen suomalaisen opettajan työssä. Jokaisella opettajalla on oma maailmankatsomuksensa ja arvopohjansa, mikä väistämättä heijastuu myös työelämän valinnoissa.

2014 opetussuunnitelmassa todetaan, että opetuksen tulisi olla ”uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton” (Opetushallitus 2014, 16). Samanaikaisesti opetushallitus on kuitenkin julkaissut ohjekirjan suomalaisessa peruskoulussa työskentelevälle opettajalle olettaen, että opetus organisoidaan opetussuunnitelman periaatteiden ja arvojen mukaisesti.

Tästä herää kysymys siitä, voiko uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton opetus olla mahdollista. Tutkimuksen oletuksena on, että opetussuunnitelma itsessään perustuu jonkinlaiselle maailmankatsomukselle. Itseäni kiinnostaa tässä kandidaattityössä selvittää, millaisia uskomuksia Suomen 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoluku (luku 2.2 Perusopetuksen arvoperusta) ilmentää ja näiden uskomusten avulla lähestyä suomalaisen opetussuunnitelman maailmankatsomusta. Millaista maailmankatsomusta ilmentää opetussuunnitelma, joka operoi suomalaisessa monikulttuurisessa

tietoyhteiskunnassa, johon vaikuttavat niin kristillinen historia kuin globalisaation kautta toimivat ylikansalliset organisaatiot kuten Euroopan Unioni?

Ilkka Niiniluoto (1984, 87) näkee arvot keskeisenä osana maailmankatsomusta. Näin ollen lähestyn Opetussuunnitelman ilmentämää maailmankatsomusta opetussuunnitelman arvoluvussa kirjattujen arvojen pohjalta. Arvoja ei voi kuitenkaan erottaa maailmankatsomuksen kokonaisuudesta, joten teoriaosiossa esittelen maailmankatsomuksen olemusta kuvaavan viitekehyksen. Tässä tutkimuksessa pyrin maailmankatsomuksen olemusta käsittelevän mallin teoreettisen viitekehyksen avulla sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä tutkimusmenetelmänä hyödyntäen selvittämään, millaista maailmankatsomusta Opetussuunnitelman 2.2 Perusopetuksen arvoperusta –luku ilmentää (Opetushallitus 2014, 15–16).

### *1.1 Tutkimustehtävä*

Tämä tutkimus on opetussuunnitelmatutkimus. Opetussuunnitelmatutkimuksen myötä voidaan pyrkiä muuttamaan tai kontrolloimaan opetussuunnitelmaa tai esimerkiksi arvioimaan sitä (Glanz et al. 2000, 35). Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja kuvailemaan opetussuunnitelman arvolukua laadullisen menetelmin ja maailmankatsomuksen olemusta käsittelevää teoreettista viitekehystä hyödyntäen. Tutkimuksen tehtävä ei ole opetussuunnitelman muuttaminen tai suomalaisen koulun käytänteisiin vaikuttaminen, vaan ymmärryksen lisääminen opetussuunnitelman arvoista ja sitä kautta sen ilmentämästä maailmankatsomuksesta.

### *1.2 Tutkimusraportin rakenne*

Tutkimus alkaa johdannolla, jossa esitellään syitä tutkimusaiheen valinnalle. Luvussa 1.1 esitetään tutkimustehtävä ja luvussa 1.2 tutkimusraportin rakenne. Luvussa 1.3 esitellään analysoitava aineisto eli 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Toisessa luvussa esitellään teoreettinen viitekehys, jonka kautta tutkimuksessa lähestytään maailmankatsomuksen olemusta. Luvussa kolme esitellään tutkimuksen orientaatio, tutkimusongelma, teoriaohjaava

sisällönanalyysi tutkimusmetodina ja tutkimuksen kulku. Luvussa neljä esitellään tutkimustulokset ja luvussa kuusi pohditaan tutkimustuloksia, mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tutkimuksen luotettavuutta. Lähteet löytyvät tutkimuksen lopusta.

### *1.3 Opetussuunnitelma tutkimusaineistona*

Tutkimusaineistona toimii Suomen opetushallituksen julkaisema Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Dokumentin alussa todetaan, että ”opetuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä opetussuunnitelma noudattaen, mitä näissä perusteissa on määrätty” (Opetushallitus 2014, 3). Täten suomalaisessa peruskoulussa opettavan opettajan tulee sitoutua noudattamaan opetussuunnitelmaa sekä sen arvoperustaa, joka on esitetty luvussa 2.2. Tässä tutkimuksessa analysoidaan opetussuunnitelman arvolukua 2.2 Perusopetuksen arvoperusta.

Opetussuunnitelma sisältää ohjeet paikallisen opetussuunnitelman toteuttamisesta, suomalaisen koulun arvoperustan ja sen edustaman oppimiskäsityksen. Näitä seuraavat opetuksen yleiset tavoitteet eli laaja-alaisen osaamisen tavoitteet kuten ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot, jotka saavutetaan oppiainekohtaisilla tavoitteilla. Lisäksi opetussuunnitelmassa kuvataan perusopetuksen toimintakulttuuria, oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämistä ja oppimisen arviointia. Keskeistä on myös oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppilashuolto ja kieleen, kulttuuriin sekä uskontoon liittyvät kysymykset opetuksessa. Opettajille tarjotaan myös ohjeita liittyen valinnaisuuteen perusopetuksessa.

Suurin osa opetussuunnitelmasta koostuu oppiainekohtaisista tavoitteista, sisällöistä ja arviointikriteereistä, jotka on opetussuunnitelmassa jaettu kolmeen osaan: 1) vuosiluokat 1-2, 2) vuosiluokat 3-6 ja 3) vuosiluokat 7-9. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelma koostuu vajaa 450 sivusta ohjeita suomalaisessa koulussa työskentelevälle opettajalle kaikesta opetuksen organisointiin ja toteuttamiseen liittyvästä.

## 2 MAAILMANKATSOMUKSEN KÄSITE JA OLEMUS

Maailmankatsomuksen käsite on tärkeä osa tätä tutkimusta. Opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämien arvojen ja sitä kautta maailmankatsomuksen analyysi voidaan toteuttaa vain, jos sen taustalla on kokonaisvaltainen kuva maailmankatsomuksen käsitteestä. Tästä syystä maailmankatsomuksen käsitteen määrittely on toisen luvun keskeisin tavoite. Tämä tutkimus hyödyntää Kari Vitikaisen (2017) väitöskirjan maailmankatsomuksen määrittelyä:

- 1) Maailmankatsomuksen määrittely tavalla, jossa korostuu maailmankatsomukseen kuuluvien uskomusten sisältö (maailmankatsomus uskomuslistana –näkökulma)
- 2) Maailmankatsomuksen määrittely tavalla, jossa korostuu maailmankatsomus elämäntapana ja käytännön elämän valinnoissa, jotka tapahtuvat jonkin kontekstin lainanalaisuusien vaikutuksesta (maailmankatsomus olemisen tapana –näkökulma). (Vitikainen 2017, 30–34.)

Tämän luvun tavoite on avata näitä kahta näkökulmaa yksityiskohtaisemmin.

### 2.1 *Maailmankatsomus uskomuslistana*

Niiniluodon (1984, 87) määritelmässä maailmankatsomus koostuu tietoteoriasta, arvoteoriasta ja maailmankuvasta. Edellä mainitut kategoriat koostuvat erilaisista uskomuksista. Tässä tutkimuksessa uskomus nähdään mentaalisenä tilana, jolla on sisältö ja joka sisältönsä takia voi olla tosi tai epätosi (Lammenranta 1993, 73, 75, 80–82). Seuraavaksi tutkimuksessa käydään läpi pohdintaa tietoteorian, arvoteorian ja maailmankuvan käsitteistä, jotka yhdessä edustavat uskomuslista –näkökulmaa maailmankatsomukseen.

### 2.1.1 Tietoteoria maailmankatsomuksellisena perususkomuksena

Markus Lammenrannan (1993) mukaan tietoteoriassa ollaan kiinnostuneita todellisuutta koskevasta tiedosta informaatiomielessä. Koska tietoteoria on kiinnostunut todellisuutta koskevasta tiedosta, tietoteorian kannalta on tärkeää, että on olemassa jotakin, jolla on totuusarvo. Täten tietoteoria on kiinnostunut käytännöistä, joilla pyrimme totuuteen. Samanaikaisesti tietoteoria tutkii sitä, mitä meidän pitäisi uskoa ja miten meidän pitäisi muodostaa uskomuksia esimerkiksi siitä, mikä on oikeaa ja väärää. (Lammenranta 1993, 10, 75, 81.) Tässä luvussa lähestytään tietoteorian käsitettä esittämällä kaksi länsimaisen filosofian keskustelussa painottuvaa tietoteoreettista pääsuuntausta, joiden avulla pyritään ymmärtämään, mitä maailmankatsomuksen tietoteoria –ulottuvuus merkitsee.

Ensimmäinen pääsuuntaus on autonomistinen tietoteoreettinen näkemys. Lammenrannan (1993) mukaan autonomisti selittää maailmaa koskevaa tietoa joko Jumalan, konstruktivistisen tai antirealistisen ontologian kautta. Autonomistisessa näkökulmassa maailman nähdään olevan riippuvainen ihmisen älystä ja tiedosta. Tietoa puolestaan tarkastellaan ihmisen älyn tuotteena. (Lammenranta 1993, 11.) Deepak Chopran (2012) kuvailema henkisyys tarjoaa hyvän esimerkin autonomistisesta todellisuuskäsityksestä. Kuten autonomistisessa tietoteoreettisessa käsityksessä, henkisyyskäsityksessä katse suunnataan kohti näkymätöntä, tuonpuoleista maailmaa, joka löytyy ihmisen sisältä. Chopran mukaan kaikki kokemukset tapahtuvat tietoisuudessa, jolloin todellisuus itsessään on puhdasta tietoisuutta ja perimmäinen todellisuus on vailla aineellisia ominaisuuksia. Chopran mukaan todellisuuden perimmäisen olemuksen ymmärtämiseksi ihmisen tulee katsoa koko kokonaisuutta niin subjektiivisesta kuin objektiivisesta näkökulmasta käsin. Subjektiivisen ja objektiivisen puolen ei tarvitse elää erossa toisistaan eikä se ole edes mahdollista. (Chopra & Mlodinow 2012, 13, 375–378, 382.) Vitikainen (2017, 37) toteaa, että autonomistinen käsitys ei sulje pois uskomusta, jonka mukaan kaiken taustalla on realistisesti olemassa oleva todellisuus, vaan ihmisten subjektiivisuus tekee todellisuudesta monimerkityksellisen.

Toinen pääsuuntaus on naturalistinen tietoteoreettinen näkemys, jonka mukaan tieto tulee ihmisen empiiristen menetelmien avulla keräämäänä



ympärillä olevasta todellisuudesta. Naturalistinen tietoteoreettinen näkemys on empirismiä, minkä mukaan voimme tietää maailmasta vain sen mikä on välittömästi annettu aistikokemuksessa. Naturalistin ontologisen käsityksen mukaan kaikki olemassa oleva on osa luontoa ja ainakin periaatteessa luonnontieteen menetelmin selvitettävissä. Tiedon hankinnassa naturalisti lähtee liikkeelle kehittämällä tieteellisen teorian ihmismielestä ja luonnosta ja päätyy vasta tämän teorian pohjalta tietoteoreettisiin näkemyksiin. (Lammenranta 1993, 11–12, 29, 36; Niiniluoto 1984, 87.) Tällaista naturalistista tietoteoreettista näkemystä edustaa Leonard Mlodinowin (2012) esittelemä luonnontieteellinen maailmankatsomus, joka perustuu aistein havaittavan maailman tutkimiseen ja nojaa totuuden etsinnässä päättelyyn ja havaintoihin. Mlodinowin mukaan tiede tarjoaa vastauksia, jotka ovat sopusoinnussa luonnon kanssa sellaisena kuin se on, ei sellaisena kuin ihmiset sen haluaisivat olevan. (Chopra & Mlodinow 2012, 12–13, 29.)

### **2.1.2 Arvoteoria maailmankatsomuksellisenä perususkomuksena**

Tietoteoria ja arvoteoria ovat vahvasti linkittyneitä toisiinsa. Arvoihin liittyvän tiedon pohdinta on myös osa tietoteorian kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa lähestytään 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ilmentämää maailmankatsomusta analysoimalla opetussuunnitelman arvolukua. Tästä syystä tutkimuksen kannalta on erityisen tärkeää määritellä, mitä tutkimuksessa tarkoitetaan arvoteorialla.

Arvopohdintaan liittyy keskeisesti moraalien käsite, jota voi lähestyä yllä esitetyn autonomisen ja naturalistisen näkökulman kautta. Moraalia pohdittaessa joudutaan myös ottamaan kantaa omantunnon olemassaoloon ja olemukseen. Tapio Puolimatka (2011, 81) määrittelee omantunnon eettisen tiedon ja tunteiden keskuksena, jota ilman ihmisyyttä on mahdoton ymmärtää. Eettisessä naturalismissa keskeistä on nähdä moraalisen hyvän ominaisuudet luonnollisina ominaisuuksina. Naturalistisen käsityksen mukaan ihminen ja maailmankaikkeus koostuvat atomien sattumanvaraisista yhdistelmistä. Näin ollen maailmankaikkeudella ei ole tarkoitusta, eikä objektiivisia arvoja ole olemassa (Puolimatka 2011, 49–50).

Eettisen naturalismin vastakohtana toimii autonominen näkökulma moraalikysymyksiin, joka kiinnittää huomion ihmisen tietoisuuteen tai ulkopuoliseen moraalien määrittäjään. Tiedon lähtökohtana voi olla esimerkiksi hyvä ja kaikkivaltias Jumala, jolta tulee ihmisen tietoisuuden perusta (Lammenranta 1993, 24–25). Vaikka 1900-luvun edetessä autonomisen näkökulman suosio moraalikysymyksissä laski erityisesti Länsimaissa, Vitikainen (2017) viittaa Puolimatkaan todetessaan nykypäivän keskustelujen luonnonoikeuden teoriasta tehneen autonomisesta näkökulmasta taas ajankohtaisen. Luonnonoikeuden teorian perusoletuksena on, että on olemassa kaikkia ihmisiä sitovia, ihmisen olemukseen kuuluvia moraalilakeja. Vitikaisen mukaan luonnonoikeuden teoria tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman maailmankatsomuksen tutkimukseen, kun oletetaan ihmisen olemukseen kuuluvan jossain määrin yhteneväinen käsitys moraalista. Tällöin voi myös olettaa, että jostain maailmankatsomuksesta käsin voi ymmärtää toisen maailmankatsomuksen arvoja. (Vitikainen 2017, 43–44.)

Filosofi John Rawlsin (1921-2002) moraaliteoria sitoo moraaliset kysymykset teoriaan merkityksestä, jolloin oleelliseksi tulee moraalien alkuperän sijasta se, miten uskomukset vaikuttavat ihmiseen (Vitikainen 2017, 44–45). Teoriaosion maailmankatsomuksen olemuksen mallissa kiinnostus on niissä jännitteissä, jotka muodostuvat, kun moraaliset ihanteet ja ihmisen todellisuus eivät kohtaa (maailmankatsomus uskomuslistana ja olemisen tapana). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmassa kirjattuja tietoja lähestytään ideaalina, joka opettajien tulee pyrkiä saavuttamaan opetuksessa. Kysymys onkin siitä, missä suhteessa tämä ideaali on mahdollista saavuttaa. Tässä tutkimuksessa arvoteoreettiset pohdinnat liittyvät kysymykseen siitä, mitä opetussuunnitelman arvot kertovat sen ilmentämästä maailmankatsomuksesta. Käytännössä tutkimuksen intressi on siinä, minkä maailmankatsomuksen arvopohjaa opetussuunnitelman arvoluku ilmentää.

### **2.1.3 Uskomukset osana maailmankuvaa**

Edellisissä luvuissa pyrittiin määrittelemään tietoteoria ja arvoteoria naturalistisen sekä autonomisen lähestymistavan kautta. Tässä luvussa tarkastellaan maailmankuvan käsitettä. Niiniluoto (1984, 79, 87) määrittelee maailmankuvan maailmaa koskevien uskomusten järjestelmällisenä kokonaisuutena. Maailmankuvalla voidaan tarkoittaa esimerkiksi yksilön tai ryhmän tietoteorian avulla hankittuja ja perusteltuja käsityksiä ihmisestä, luonnosta tai yhteiskunnasta. (Niiniluoto 1984, 79–80, 95.) Esimerkiksi kristillinen maailmankuva edustaa autonomista tietoteoreettista käsitystä. Kristinuskossa uskomus kaikkivaltiaan hyvän Jumalan olemassaolosta ja Raamatun sanan totuudenmukaisuudesta luo maailmankuvan, jossa ihminen ja luonto nähdään Jumalan luomuksina ja ihminen on vastuussa yhteiskunnalle Raamatun määräyksestä. Myös esimerkiksi ihmisen luontosuhde määrittyy jumaluskosta käsin. Raamatussa todetaan Jumalan asettaneen ihmisen viljelemään, varjelemaan ja hallitsemaan maata, joten ihminen pyrkii toimimaan tällä tavalla. Vaihtoehtoisesti Niiniluoto (1984, 79–80) antaa esimerkin naturalistisesta maailmankuvasta, jossa tieto tulee empiiristen menetelmien avulla ja yhteiskunnallinen lainsäädäntä pohjautuu tieteellisiin tutkimustuloksiin, ihmisten yhteisiin sopimuksiin ja enemmistön käsityksiin oikeasta ja väärästä.

## *2.2 Maailmankatsomus olemisen tapana*

Luvun alussa nimettiin kaksi näkökulmaa maailmankatsomukseen: maailmankatsomus uskomuslistana ja maailmakatsomus olemisen tapana. Tähän asti teoriaosiossa on avattu maailmankatsomus uskomuslistana – näkökulmaa, mikä sisältää perususkomukset tiedoista ja arvoista sekä niihin pohjautuvan maailmankuvan. Vitikainen (2017) kuvasi väitöskirjassaan sitä, miten asuttuaan pitkään Turkissa ja etsittyään islamin olemusta, hän joutui lopulta myöntämään, että ei ole olemassa yhtä oikeaa islamia. Sen sijaan hän löysi erilaista puhetta islamista ja erilaisia tapoja elää islamia todeksi arjen keskellä. (Vitikainen 2017, 13.) Tästä syystä Vitikainen ei voinut tyytyä Niiniluodon maailmankatsomuksen määritelmään, joka ei sisältänyt olemisen tasoa.

Myös tämän tutkimuksen teoreettisissa pohdinnoissa on törmätty ristiriitoihin ihmisen uskomusten ja toiminnan välillä. Arvoteoriaa käsittelevässä luvussa pinnalle nousi ajatus siitä, miten ihmisen ajatukset ja toiminta erityisesti moraalifilosofisiin kysymyksiin liittyen ovat usein ristiriidassa. Näin ollen ei voi väittää, että maailmankatsomus olisi yksin perususkomusten tuote. Ihminen voi esimerkiksi ajatella, että avioliitto on pyhä ja elinikäinen (maailmankatsomus uskomuslistana), mutta silti vuosia kestäneen avioliiton jälkeen hakea avioeroa (maailmankatsomus olemisen tapana). Tällaisessa tilanteessa täytyy kyseenalaistaa ihmisen maailmankatsomuksen määrittely vain maailmankatsomus uskomuslistana –näkökulmasta käsin ja tuoda sen rinnalle maailmankatsomus olemisen tapana –näkökulma.

Maailmankatsomus olemisen tapana –näkökulmaa voi avata Lev Vygotskyn (1896-1934) ajatuksella siitä, miten alun perin ulkoiset sosiaaliset suhteet ja prosessit ovat sisäistyneet psyykkisiksi suhteiksi ja prosesseiksi (Määttänen 1998, 251–252). Vygotskyn mukaan inhimillisen psyyken alkuperä on sosiaalinen. Ihmiselämän sosiaalinen ulottuvuus on yksi keskeinen syy sille, miksi ihminen törmää erityisesti moraalifilosofisissa kysymyksissä usein ristiriitoihin. Ihmisen sisäinen kokemusmaailma ja ulkoisen kulttuurin vaikutukset johtavat vaikeisiin tilanteisiin, joissa subjektiiviset moraaliin liittyvät uskomukset joutuvat koetukselle.

Täten maailmankatsomus olemisen tapana näkökulman ymmärtämiseksi on keskeistä nähdä maailmankatsomus muunakin kuin vain osana yksilön tietoisuutta. Filosofin Georg W. F. Hegelin (1770-1831) mukaan erillisistä asioista koostuva maailmankuva on irrationaalinen. Rationaalisuus saavutetaan, kun irrallaan olevat oliot ja asiat yhdistyvät kokonaisuudeksi, mikä johtaa väistämättä ristiriitoihin. Tämä ajatus puolestaan pohjautuu Hegelin realistiseen käsitykseen totuudesta absoluuttisena. (Oliver 1997, 120–121.) Hegelin ajatuksista käsin maailmankatsomus voidaan nähdä osana ei vain yksilön, vaan koko yhteiskunnan tietoisuutta. Maailmankatsomusta ei tulisi pitää pelkästään ihmisen mielensisäisenä erillisenä rakenteena, vaan se tulee tuoda yhteiskunnan tasolla nähtäväksi tarkastelemalla ihmisten kielenkäyttöä ja toimintaa, joiden avulla ajatuksista tehdään olemassa olevia sosiaalisella tasolla. Tässä tutkimuksessa todellisuutta lähestytään realistisen ontologian

näkökulmasta, jolloin todellisuus on olemassa tiedostavasta subjektista riippumatta (Määttänen 1998, 45; Siljander 2014, 119).

Maailmankatsomuksen olemuksen ymmärtämisen kannalta keskeistä on ymmärtää teoriaosiossa esitetyt kaksi näkökulmaa maailmankatsomukseen. Tutkielman rajaamiseksi tässä kandidaatin työssä keskitytään kuitenkin opetussuunnitelman arvoluvun analysoimiseen maailmankatsomus uskomuslistana –näkökulmasta käsin. Tämä on perusteltua, koska tutkimus on opetussuunnitelmatutkimusta eikä kenttätutkimusta. Opetussuunnitelma on kuvaus suomalaisen opetusministeriön laatimista ideoista koulutukselle. Arvoluku puolestaan on kooste arvoihin liittyvistä uskomuksista. Tämä tutkimus ei pyri vastaamaan siihen, miten opetussuunnitelman ilmentämä maailmankatsomus näkyy suomalaisessa koulussa työskentelevän opettajan työssä käytännössä. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millaista arvoihin liittyvää uskomuslistaa opetussuunnitelma ilmentää ja mitä nämä opetussuunnitelmassa esiintyvät uskomusväitteet tarkoittavat ja kertovat opetussuunnitelman ilmentämästä maailmankatsomuksesta.

## 3 TUTKIMUKSEN ORIENTAATIO JA METODI

Tässä tutkimuksessa pyritään 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvolukua (luku 2.2) analysoimalla selvittämään, millaista maailmankatsomusta opetussuunnitelma ilmentää. Luku alkaa tutkimuksen orientaation esittelemisellä ja jatkuu tutkimusongelmien kuvaamisella. Lisäksi luvussa esitellään tutkimusmetodiksi valikoitunut teoriaohjaava sisällönanalyysi ja kuvataan tutkimuksen kulkua.

### 3.1 Tutkimuksen orientaatio

Alan Crusen (2011) mukaan sanoilla ei ole olemassa yhtä vakiintunutta merkitystä, vaan merkitykset nousevat kontekstista, jossa sanat puhutaan monien mentaalisten prosessien kautta. Ihminen luo sanoille merkityksen peilatussaan niitä omaan sisäiseen kokemusmaailmaansa ja hänellä olemassa oleviin taustatietoihin. (Cruse 2011, 119–120.) Kielen merkitys on sidottu tulkitsijaan ja tulkintapahtumaan. Hans-Georg Gadamerin (1900-2002) horisonttien sulautumisen mukaan tekstiä lähestytään tulkitsijalle elämän myötä muodostuneista skeemoista käsin, jolloin tulkitsijan ja tekstin horisontit sulautuvat toisiinsa avartaen näkökulmaa (Gadamer 1975, 301–302). Näin ollen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija pystyy arvioimaan, missä määrin hänen horisonttinsa ohjaa hänen havaintojaan ja tutkimuksen tuloksia. Gadamerin (1975, 390) mukaan kieli on tulkinnan kohteen lisäksi myös kosketuspintamme todellisuuteen. Kieli on se väline, minkä kautta ihminen ja maailma tulevat oleviksi. Täten tekstissäkään ei ole vain yhtä merkitystä, joka tulisi löytää, vaan se on itsessään osa universaalia olemista.

Ludvig Wittgenstein (1889-1951) laajentaa yllä olevien filosofien ajattelua toteamalla, että oleellinen kysymys ei ole se, mitä merkityssuhteita on todellisuudella ja kielellä, vaan kuinka kieli konstruoi maailmaa (Vitikainen 2017, 68). Jokainen ihminen lähestyy maailmaa omasta subjektiivisesta todellisuudestaan käsin ja näin ollen ei ole olemassa vain yhtä tapaa kuvata maailman ilmiöitä. Kielen avulla kuvataan maailmaa, mutta samalla kielenkäyttö luo maailman. Vitikaisen (2017, 69) mukaan tähän näkökulmaan perustuen tekstillä ei ole merkitystä ennen kuin se on tulkittu. Jokaisella tulkitsijalla saa olla oma tulkintansa, koska tulkinnan oikeellisuudelle ei voida asettaa objektiivisia kriteerejä.

Tästä pääsemme sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka avulla tutkimus lähestyy kieltä. Sosiaalisessa konstruktionismissa tutkitaan sitä, miten tekstit syntyvät sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen myötä. Sosiaalisessa konstruktionismissa on olemassa kaksi pääsuuntausta:

- 1) Episteeminen konstruktionismi, joka ei ota kantaa siihen, onko kielen ulkopuolella todellisuutta vai ei.

- 2) Ontologinen konstruktionismi, joka ottaa kantaa kielen ulkopuolisen todellisuuden olemassaoloon ja väittää, että yksittäisten puhetilanteiden ja tekstien rajat voidaan ylittää suhteuttamalla tekstin merkitykset myös niiden ulkopuolelle. (Vitikainen 2017, 69.)

Tämän tutkimuksen puitteissa analysoitavaa tutkimusaineistoa eli 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita lähestytään ontologisen konstruktionismin näkökulman kautta. Lisäksi tutkimus käsittää opetussuunnitelman realistisena. Tutkijan oletus on, että opetussuunnitelman laatineella opetushallituksella on jokin tietty merkitys, jonka he antavat opetussuunnitelmassa käsittelemilleen asioille. Esimerkiksi opetushallituksen puhuessa hyvyydestä, tutkijan oletus on, että he viittaavat johonkin olemassa olevaan hyvyyteen, jonka merkitys tutkijan täytyy aineistosta yrittää poimia. Lisäksi tutkimuksen käsitys todellisuudesta on realistinen siinä mielessä, että tutkimuksessa oletetaan kaikilla ihmisillä olevan sellainen maailmankatsomus kuin tutkimuksen teoriaosiossa on luonnehdittu. Näin ollen tutkimuksen oletus on, että maailmankatsomukseen sisältyy tietoteorian, arvoteorian ja maailmankuvan ulottuvuudet, joita neljännen luvun tutkimustuloksissa avataan.

### *3.2 Tutkimusongelmat*

Luvussa esitellään tämän tutkimuksen kannalta keskeiset tutkimusongelmat ja se miksi ja miten näitä tutkimusongelmia lähestytään. Tutkimuksen tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat ongelmat:

1. Millaisia uskomuksia on tunnistettavissa arvoluvusta?
2. Millaisia merkityksiä arvoluku antaa uskomusväitteistä muodostetuille pääluokille?
3. Miten ymmärrys uskomuksista lisääntyy, kun niitä lähestytään maailmankatsomuksen mallin maailmankatsomus uskomuslistana – näkökulmasta käsin?
4. Miten ymmärrys opetussuunnitelman ilmentämästä maailmankatsomuksesta lisääntyy, kun sitä lähestytään maailmankatsomukseen liittyvän teorian kautta?

Tutkimus lähtee liikkeelle arvoluvun uskomusväitteiden tunnistamisesta. Näin ollen ensimmäinen tutkimuskysymys on: Millaisia uskomuksia on tunnistettavissa arvoluvusta? Arvoluvussa tunnistettavat uskomukset liittyvät arvoteoriaan ja tietoteoriaan sekä maailmankuvaan. Seuraavaksi keskeistä on näiden uskomusväitteiden luokittelu. Ensiksi tutkija muodostaa uskomuksista alaluokkia ja sitten alaluokista yläluokkia ja yläluokista pääluokkia. Tämä luokitteluprosessi on kuvattu tutkimuksen kulkua käsittelevässä luvussa 3.4.

Kun uskomuksista on muodostettu pääluokkia, tutkija kysyy, millaisia merkityksiä arvoluku antaa uskomusväitteistä muodostetuille pääluokille. Tämä tapahtuu abstrahoinnin eli käsitteellistämisen kautta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkija pyrkii löytämään merkityksiä ennen kaikkea analysoitavasta aineistosta täydentäen tutkimustuloksia ja ymmärrystä teorian avulla. Tässä tutkimuksessa teoria nousee teoriaosiossa kuvatusta maailmankatsomuksen olemusta käsittelevästä mallista sekä täydentyy maailmankatsomuksia käsittelevällä kirjallisuudella.

Kun on selvitetty, millaisia arvoteoreettisia, tietoteoreettisia ja maailmankuvallisia uskomuksia arvoluku ilmentää, muodostettu uskomuksista pääluokkia ja pohdittu, millaisia merkityksiä arvoluku uskomuksille antaa, tutkijan tehtävänä on tarkastella uskomuksia maailmankatsomuksen mallin valossa. Näin ollen kolmas tutkimuskysymys on seuraava: Miten ymmärrys uskomuksista lisääntyy, kun niitä lähestytään maailmankatsomuksen mallin maailmankatsomus uskomuslistana –näkökulmasta käsin? Tämä tarkoittaa opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämisen maailmankatsomuksen rakentamista pääluokkiin ryhmitellyistä uskomuksista. Uskomusten avulla pyritään muodostamaan kattava käsitys siitä, miten opetussuunnitelman arvoluku tarkastelee maailmaa: mitkä tiedot ja arvot nähdään tärkeinä sekä millaisia maailmankuvia aineisto ilmentää. Tämän osion merkitys korostuu luvussa 4.1, jossa pohditaan opetussuunnitelman tietoteoreettisia näkemyksiä maailmankatsomuksen mallissa esitelyjen naturalistisen ja autonomistisen näkökulman kautta.

Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa pyritään yhdistämään yleisesti tiedostettuihin maailmankatsomuksiin liittyvää teoriaa tutkimuksessa löydettyyn ja kuvailtuun opetussuunnitelman maailmankatsomukseen. Teorian ja tutkimustulosten yhdistämisen kautta pyritään olemassa olevien käsitteiden avulla käsitteellistämään opetussuunnitelman ilmentämää maailmankatsomusta.



Neljäs ja viimeinen tutkimuskysymys on: Miten ymmärrys opetussuunnitelman ilmentämästä maailmankatsomuksesta lisääntyy, kun sitä lähestytään maailmankatsomuksiin liittyvän teorian kautta? Tämän tutkimuskysymyksen rooli korostuu luvuissa 4.2 ja 4.3, joissa tutkitaan, mitä arvoluvun arvoteoria ja maailmankuvat kertovat opetussuunnitelman ilmentämästä maailmankatsomuksesta.

Ensimmäiseksi tutkimuksessa esitetään lista tutkimusaineistossa nousseista tietoteoreettisista, arvoteoreettisista ja maailmankuvaan liittyvistä uskomuksista sekä suoritetaan aineistossa esiintyvien uskomusten luokittelu ja kuvaus tarjoten näin aineistosta nousut kuvaus aineistotekstin ilmentämistä uskomuksista. Toiseksi uskomuksia tarkastellaan maailmankatsomuksen mallin teoreettisessa kehyksessä, jonka avulla pyritään hahmottamaan suomalaisen opetussuunnitelman arvoluvun uskomusväitteiden olemusta ja sitä kautta opetussuunnitelman ilmentämää maailmankatsomusta. Kolmanneksi tutkimuksessa löydettyä maailmankatsomusta verrataan olemassa oleviin teorioihin maailmankatsomuksista, joiden avulla pyritään käsitteellistämään opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämää maailmankatsomusta.

### *3.3 Sisällönanalyysi tutkimusmetodina*

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on induktiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimus lähtee liikkeelle aineistosta etenemällä yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. Näin ollen teoriaa on työstetty aineiston vaatimusten mukaan ja tutkimusmenetelmä on noussut aineiston tarpeista. Tosin kuten Anita Saaranen-Kauppinen ja Anna Puusniekka (2006) toteavat, ”puhdas induktiivinen päättely ei ole mahdollista, koska se perustuu pelkkään havaintojen kuvaamiseen ilman minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä”. Tämä on tärkeä tiedostaa tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Tutkimuksessa käytetty aineistolähtöinen analyysimalli pohjautuu fenomenologishermeneuttiseen perinteeseen, jossa analyysin avulla pyritään tuottamaan kattava kuvaus aineistosta. Lisäksi keskeistä on merkityskokonaisuuksien jäsentäminen, esittäminen, tulkinta ja arviointi. Sisällönanalyysissä nostetaan luonnollisen kielen avulla tutkimuskysymysten näkökulmasta esiin aineistosta olennainen eli merkitysten muodostamat

kokonaisuudet. Tutkijan tulee suhtautua aineistoon kriittisesti ja käydä reflektiivistä dialogia sen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–115.) Tämän tutkimuksen pyrkimys on käsitteellistä arvoluvussa ilmenevä maailmankatsomus. Tutkimuksessa hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jonka vaiheet Milesin ja Habermanin mukaan ovat seuraavat: 1) aineiston redusointi 2) aineiston klusterointi 3) aineiston abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Syrjäläisen sisällönanalyysin vaiheet täydentävät Milesin ja Habermanin mallia sisällönanalyysin toteuttamisesta. Sisällönanalyysin vaiheet Syrjäläisen mukaan ovat seuraavat: 1) tutkijan herkistyminen 2) aineiston sisäistäminen ja teoretisointi 3) aineiston karkea luokittelu keskeisimpiin luokkiin 4) tutkimustehtävän ja käsitteiden täsmennys 5) ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen ja uusi luokittelu 6) saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla 7) johtopäätökset ja tulkinta. (Metsämuuronen 2006, 124.)

Syrjäläisen malli täydentää Milesin ja Habermanin mallia siinä mielessä, että se mainitsee sisällönanalyysiprosessin kannalta merkityksellisen eli tutkijan herkistymisen. Herkistyminen merkitsee sitä, että tutkijan tulee tuntee aineistonsa ja sen käsitteet perinpohjaisesti ennen Milesin ja Habermanin kuvaamaa aineiston luokitteluprosessin aloittamista. Syrjäläisen mallissa puhutaan myös aineiston sisäistämisestä ja teoretisoinnista. Teoretisoinnin kautta tutkija tekee ajatustyötä sen suhteen, miten hän liittyy teorian osaksi tutkimusprosessia tai vaihtoehtoisesti lähtee muodostamaan aineistostaan teoriaa. Jos tutkija jättää teoretisointivaiheen välistä, teorian rooli tutkimuksessa jää helposti olemattomaksi. Lisäksi Syrjäläisen mallin tuoma täydennys Milesin ja Habermanin malliin on saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla. Tämä on keskeistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä tämän vaiheen suorittava tutkija ei välttämättä tyydy ensimmäisiin muodostamiinsa luokkiin, vaan on kriittinen omaa analyysiprosessiaan kohtaan.

Sisällönanalyysissä tutkija etenee kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä tulkinnan, päättelyn ja käsitteiden yhdistelyn avulla. Keskeistä on myös liittää empiirinen aineisto teoreettisiin käsitteisiin, mitkä tässä tutkimuksessa nousevat teoriaosiossa esitetystä maailmankatsomuksen mallista sekä maailmankatsomuksiin liittyvästä teoreettisesta kirjallisuudesta.

Tutkimuksen päämääränä on ymmärtää, mitä asiat tutkittaville eli opetushallitukselle merkitsevät heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tämä on haasteellista, koska tutkija lähestyy aineistoa subjektiivisesta todellisuudestaan käsin. Tästä syystä tutkijan tulisi pyrkiä kartoittamaan tekstistä, millaisia määritelmiä opetushallitus antaa esimerkiksi tasa-arvolle. Pertti Alasuutari (2011) jakaa näkökulmat, joista laadullista aineistoa voi tarkastella, kahteen: 1) faktanäkökulma, joka pitää tutkimuksessa käytettyjä tekstejä enemmän tai vähemmän todenmukaisina väitteinä ulkopuolisesta todellisuudesta 2) näytenäkökulma, jossa totuudenmukaisuus ja rehellisyys eivät ole relevantteja aineiston tarkastelussa. Keskeistä on tekstin näkeminen osana todellisuutta. (Alasuutari 2011, 90–92, 114–115.) Tässä tutkimuksessa lähestytään aineistoa faktanäkökulmasta käsin eli perusoletuksena on, että opetushallitus näkee toteamuksillaan olevan vastine todellisuudessa.

### 3.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle aineistoon eli opetussuunnitelman arvolukuun (luku 2.2 Perusopetuksen arvoperusta) tutustumisella lukien aineisto moneen kertaan läpi pyrkimyksenä hahmottaa luvusta kokonaiskuva ja omaksua luvun käsitteet. Tätä vaihetta seurasi tutkimuskysymyksen näkökulmasta keskeisten uskomusväitteiden etsiminen ja alleviivaaminen. Esimerkiksi alleviivasin kulttuuria käsittelevät uskomusväitteet sinisellä. Alla yksi esimerkki kulttuuria käsittelevästä uskomusväitteistä:

*”Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiiviseksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan.”* (Opetushallitus 2014, 16.)

Seuraavassa vaiheessa muutin uskomusväitteet pelkistettyyn muotoon. Yllä olevasta uskomusväitteestä tuli seuraava: *Oppilaiden kasvu omaan kulttuuri-identiteettiin, aktiiviseen toimijuuteen omassa kulttuuripiirissä ja kulttuuriseen kiinnostukseen.* Pelkistettyjen väitteiden listaamisen jälkeen muodostin väitteistä alaluokkia, jolloin esimerkiksi alla listatuista pelkistetyistä väitteistä muodostui luokka, jonka nimesin tutkimuksessa *Kulttuurisesti kestäväksi kehitykseksi.*

- a) Opetuksen tavoitteina kulttuurisen moninaisuuden kunnioitus, kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen edistäminen ja kulttuurisesti kestävä kehitys.
- b) Monenlaisiin tapoihin tutustuminen kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen myötä.
- c) Asioiden näkeminen toisten näkökulmasta.
- d) Oppiminen yli rajojen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden takaamiseksi.

Alaluokkien muodostamista seurasi yläluokkien muodostaminen, jolloin alla listatuista kulttuuria käsittelevistä alaluokista muodostui yläluokka: *Kulttuurinen moninaisuus rikkautena.*

- a) Kulttuurit opetuksen perustana
- b) Kulttuurisesti kestävä kehitys
- c) Maailmankansalaisuus

Kun olin muodostanut yläluokat, pyrin yhdistämään ne pääluokiksi ja kokoamaan tiivistetyn käsityksen siitä, millaisille arvoille 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet rakentuvat. Pääluokat saivat merkityksensä analysoitavasta tekstistä eli arvoluvusta ja sen antamasta määritelmästä esimerkiksi monikulttuurisuudelle.

Kun olin saanut koottua tietoteoriaa, arvoteoriaa ja maailmankuvaa koskevat pääluokat, pyrin uskomuksia vertailemalla, yhdistämällä ja teoriaa hyödyntämällä luomaan käsityksen arvoluvun ilmentämästä maailmankatsomuksesta uskomuslista –näkökulmasta käsin. Seuraava luku kuvaa tutkimustuloksia.

# 4 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisten arvoluvusta muodostetut käsitykset arvoluvun tietoteoriasta, keskeisistä arvoista ja luvun ilmentämästä maailmankuvasta. Ensiksi tarkastellaan arvoluvun tietoteoreettisia käsityksiä.

## *4.1 Tietoteoria opetussuunnitelmassa*

Opetussuunnitelman arvoluvun mukaan oppilaat saavat tietoa mediasta, globaaleista tietoverkoista, vertaissuhteilta, koulusta ja kotoa. Lisäksi tietoa tulee ympäröivästä yhteiskunnasta, jossa vaikuttaa erilaisia kulttuureja. Tiedonlähteiden kirjolla on vaikutuksensa arvoluvussa painotettujen jännitteiden muodostumiseen ihmisen ajatusten ja vallitsevan todellisuuden välillä. Lapsen maailmassa keskeinen tiedonlähde on koulu, joka arvoluvun sanojen mukaan pyrkii uskonnolliseen, katsomukselliseen ja poliittiseen sitouttamattomuuteen (Opetushallitus 2014, 15). Koulu välittää opetussuunnitelman maailmankatsomuksen kanssa yhtenevää tietoa ja tästä syystä on tärkeää selvittää, millaista maailmankatsomusta opetussuunnitelma ilmentää.

Opetussuunnitelman arvoluvussa on paljon asioita, jotka nähdään oppilaille välitettävänä keskeisinä tietoina. Tutkimuksessa keskeisiksi tiedon pääluokiksi muodostuivat: 1) itseä koskeva tieto, 2) yhdessä elämiseen tarvittavat tiedot ja 3) tietoa luonnosta ja sen toiminnan tukemisesta. Keskeistä tietoteoreettisessa pohdinnassa on kuitenkin se, miten ihminen ylipäättänsä voi saada tietoa. Teoriaosiossa esiteltiin autonomistinen ja naturalistinen tietokäsitys. Tämän luvun päätavoite on selvittää, kumpaa näkemystä opetussuunnitelma edustaa tietoteorian näkökulmasta.

Arvoluku korostaa yksilön merkitystä päätöksenteossa, tiedon arvioinnissa ja toiminnassa. Juhani Pietarisen (1997, 32) mukaan ihminen rakentaa maailmankuvaansa tiedollisten kykyjensä pohjalta.

Opetussuunnitelman arvoluvussa puhutaan siitä, miten yksilön ja yhteisön tulee ”tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella” (Opetushallitus 2014, 15–16). Tässä tutkimuksessa edellä mainittu lainaus nähdään tärkeänä opetussuunnitelman tietoteorian ymmärtämisen kannalta. Arvoluvun mukaan ihminen rakentaa todellisuuskäsitystään ja tekee päätelmiä todellisuuden olemuksesta havaintojensa pohjalta yhdessä muiden kanssa. Tällainen tietokäsitys edustaa humanistista tietokäsitystä kuten Pietarinen sen esitti. Aineisto ei kuitenkaan vielä ole vastannut kysymykseen siitä, onko tämä näkemys autonomistinen vai naturalistinen.

Arvoluvussa listataan arvot totuus, hyvyys, kauneus, oikeudenmukaisuus ja rauha. Tällaisten arvojen listaaminen antaa ymmärtää, että ne ovat olemassa olevia ja absoluuttisia. Arvolistaa seuraava virke viittaa myös ympäröivän todellisuuden olemassa oloon: ”Ihmisyyskasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä” (Opetushallitus 2014, 15). Kun opetushallitus sanoo, että on olemassa vallitseva todellisuus ja arvoja kuten hyvyys tai totuus, se antaa tietoteoreettisia vivahteita naturalismista, jossa todellisuus ei ole vain ihmisen konstruoima mielen sisäinen ajatusrakennelma, vaan ihmistä ympäröivä fyysinen tila, josta voidaan saada tietoa luonnontieteen menetelmien avulla. Täten opetussuunnitelman käsitys todellisuuden perimmäisestä olemuksesta on realistinen eli se olettaa, että on olemassa jokin ihmisen kokemuksista riippumaton todellisuus.

Samanaikaisesti opetussuunnitelmassa kuitenkin korostetaan yksilön vastuuta ja roolia ratkaisujen tekijänä hänellä olevien tietojen pohjalta. Arvoluvussa esiintyvä monikulttuurisuuslukuun liittyvä virke, ”Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin”, viittaa ihmisen moninaiseen kokemusmaailmaan. Nämä virkkeet nostavat naturalismin tunnustaman fyysisen todellisuuden rinnalle autonomistien käsittämän henkisen todellisuuden. Tähän henkiseen todellisuuteen naturalisteilla ei ole paljon sanottavaa.

Näin ollen arvokysymyksissä arvoluku näyttää kääntyvän autonomistisen näkemyksen puoleen, jossa maailmaa koskevaa tietoa selitetään Jumalan, konstruktivistisen ontologian tai antirealistisen ontologian kautta. Opetussuunnitelman arvoluku turvautuu tiedon selittämisessä konstruktivistiseen

ontologiaan. Tätä huomiota tukee se, miten arvoluku pohjautuu kansainvälisiin sopimuksiin kuten YK:n yleissopimukseen lapsen oikeudesta, TSS-sopimukseen ja Euroopan ihmisoikeussopimukseen. Nämä sopimukset ovat ihmisten välisiä, muuttuvia ja syntyneet eri katsomustaustoista tulevien ihmisten kompromissien tuloksena. Sopimuksilla pyritään rakentamaan arvopohjaa, joka toimii kaikenlaisista katsomustaustoista tulevien parhaaksi.

Opetussuunnitelman arvoluku pohjautuu erilaisiin kansainvälisiin sopimuksiin. Tämä itsessään viittaa autonomistisen näkemyksen lisäksi humanistiseen käsitykseen arvoista. Richard Normanin (2004) mukaan humanismissa arvot nähdään ihmisten rakennelmina. Norman kutsuu moraalisia arvoja humanismissa ihmisten arvoiksi, mikä ei tarkoita sitä, että ne reflektoisivat ihmisen yksilöllisiä mielipiteitä oikeasta tai väärästä. Ihmisten arvot ovat jaettuja, koska ihmiset ovat luontaisesti sosiaalisia olentoja, jotka operoivat sosiaalisessa yhteisössä. Normanin mukaan keskeistä yhteisten arvojen syntymisen kannalta on ihmisyyys, jonka merkityksestä opetussuunnitelmakin puhuu. Humanistisen käsityksen mukaan ihmisyyden ja siihen liittyvän *sympatian* avulla ihmiset kykenevät muodostamaan yhtenevän käsityksen siitä, mikä on hyvää ja arvokasta. (Norman 2004, 91–93.) Myös arvoluku korostaa toisen asemaan asettumisen eli *sympatian* merkitystä päätöksenteossa. Samanaikaisesti arvoluvun pohjautuminen kansainvälisiin ihmisten välisiin sopimuksiin viittaa siihen, että ihmisten arvot ovat jaettuja ja syntyvät yhteisen päätöksenteon tuloksena.

Opetussuunnitelman arvoluku ei selkeästi edusta yhtä tiettyä tietoteoreettista näkemystä, vaan se on sekoitus sekä naturalistisia että autonomistisia näkemyksiä, mitkä ovat molemmat linkitettävissä humanismiin. Tämä näkemyksellinen moninaisuus voi kuitenkin olla tarkoituksellista. Arvoluvussa puhutaan siitä, miten opetuksen tulee olla katsomuksellisesti sitouttamatonta eri katsomuksia arvostaen ja niiltä oppien koulun henkilökunnan kunnioittaessa oppilaiden kotien erilaisia katsomuksia. Koulussa halutaan esitellä erilaisia näkökulmia todellisuuteen. Koulun tarjoamien näkökulmien ja kriittisen pohdinnan avulla oppilaat luovat oman maailmankatsomuksensa. Esimerkiksi koulun eri oppiaineiden kautta oppilaat saavat aineksia omien maailmankatsomustensa rakentamiseen: uskonnon tunneilla oppilaat saavat tietoa kotinsa uskonnosta tai uskonnoista, ympäristöopetuksessa puolestaan

esitellään luonnontieteellistä näkemystä asioihin. Näyttää siltä, että suomalainen opetussuunnitelma ei halua ottaa yhtä vahvaa näkökulmaa siihen, millainen todellisuuden perimmäinen luonne loppupeleissä on, vaan tarjota monia näkemyksiä, joista oppilaat voivat ammentaa oman maailmankatsomuksensa rakennusprosessia varten.

## ***4.2 Arvoteoria opetussuunnitelmassa***

Tässä luvussa esitellään opetussuunnitelman arvoluvussa kootut pääluokat opetussuunnitelman keskeisistä arvoista: 1) yksilö osana tasa-arvoista yhteiskuntaa, 2) sivistys, 3) monikulttuurisuus rikkautena ja 4) kestävä elämäntapa. Lisäksi luvussa pohditaan, mitä merkityksiä opetussuunnitelma antaa edellä mainituille neljälle pääluokalle sekä mitä nämä pääluokat kertovat opetussuunnitelman ilmentämästä maailmankatsomuksesta.

### ***4.2.1 Yksilö osana tasa-arvoista yhteiskuntaa***

Opetussuunnitelman arvoluvussa jokainen oppilas nähdään yksilönä, joka on sukupuolesta, sosioekonomisesta- tai kulttuuritaustasta huolimatta arvokas osa tasa-arvoista ja demokraattista yhteiskuntaa. Opetuksen tulisi tukea jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja kasvua. Samanaikaisesti tärkeää on myös osallisuus ja oppilaan kasvattaminen osaksi yhteiskuntaa. Koulussa tuetaan sosiaalisten taitojen kehittymistä yhdessä tekemisellä, jotta oppilaat voivat tulevaisuudessa ratkaista esimerkiksi ilmastonmuutokseen liittyviä ongelmia muiden kanssa.

Yllä on paljon humanismiin linkitettäviä piirteitä, joita pyrin nyt havainnollistamaan yhdistämällä arvoluvusta tehdyt havainnot teoreetikkojen ajatuksiin humanismista. Von Wright (1998) lähtee liikkeelle siitä, että jokaisen aikakauden täytyy uudelleen määritellä, mitä humanismi elämänasenteena tarkoittaa. Esimerkiksi renessanssin aikana korostettiin ihmisen arvokkuutta ja riippumattomuutta auktoriteeteista. Uushumanismissa puolestaan korostetaan sivistystä ja sitä, miten vain kasvatuksen avulla ihminen voi saavuttaa todellisen vapauden. (Von Wright 1998, 483.) Humanismin peruseriaatteena on se, että kaiken tulee lähteä liikkeelle yksilöstä. Myös arvoluvussa kaikki lähtee liikkeelle yksilöstä eli opetussuunnitelman näkökulma on individualistinen. Von Wrightin



(1998, 374, 483–484) mukaan humanismin ytimenä on aina ollut ihmisen parhaan puolustaminen ja ihmisen kunnioittaminen. Sama periaate pätee opetussuunnitelman arvolukuun.

Individualismin lisäksi opetussuunnitelma painottaa kollektivismia eli yhteisöllisyyttä. Von Wrightin (1998) mukaan nykypäivänä humanismissa korostetaan yksilön solidaarisuutta yksilön itsetoteutuksen sijaan. Solidaarisuuden päämäärä on puolestaan kaikkien yhteisön jäsenten hyvän olon takaaminen. Solidaarisuutta painotetaan tekniikan kehityksen ja teollistumisen takia. Humanismin päämääränä on ihmisen paras. (Von Wright 1998, 484.) Von Wrightin (1998, 486) mukaan ihmisen paras varmistetaan vain sellaisessa yhteisössä, jossa vallitsee lakiin pohjautuva järjestys. Nykypäivän humanistisessa yhteiskunnassa tarvitaan esivaltaa, joka on yhteiskunnan jäsenten valitsema ja näin oikeutettu. Oikeutus tulee myös ihmisten parhaan huolehtimisesta.

Tiivistetysti arvoluvussa on paljon humanismiin linkitettäviä piirteitä: individualismin ja kollektivismiin ihannointi, demokratian arvostaminen, ihmisoikeuksien ja ihmisen arvokkuuden korostaminen sekä ihmisen vapaus olla ja vastuu vaikuttaa.

#### **4.2.2** Sivistyksen avulla ihmisyyteen

Opetussuunnitelmakin näkee tutkimuksen teoriaosion tapaan elämän täynnä jännitteitä ”pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä” (Opetushallitus 2014, 15). Näiden ristiriitojen käsittelemistä varten ihminen tarvitsee sivistystä, jonka avulla hän ratkaisee näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Ihminen tekee päätöksiä eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmien avulla. Sivistyksen avulla päästään ihmisyyteen, mitä luonnehtii pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.

Von Wrightin (1998, 374) mukaan ”humanismin täydellisyysihanne on sivistynyt ihminen, joka tunnustaa totuuden itseisarvon kaikkia auktoriteetteja korkeammaksi”. Humanistisessa maailmankatsomuksessa sivistyksen kunnioitus on ihmisyyden korkein ilmaus. Tämä piirre on arvoluvussa linkitetty humanismiin. Lisäksi arvoluvussa kirjattu esteettisyyden näkökulma on

linkitettävissä humanismiin. Myös Pietarinen (1997, 43) korostaa esteettisyyden näkökulman merkitystä humanismissa nimitessään esteettisen herkkyyden osaksi humanistista sokraattisen ihmisen ihannetta.

Yllä annettiin viiden kohdan lista arvoista, jotka liittyvät ihmisyyden kautta sivistykseen. Täten voi kysyä, mitä opetussuunnitelman oletus tällaisten arvojen olemassaolosta ja sitovuudesta kertoo sen ilmentämästä maailmankatsomuksesta. Tämä kysymys voidaan yhdistää pohdintaan tietoteoriasta. Käsitys arvojen olemassaolosta viittaa realistiseen näkemykseen maailmasta, jossa arvot ovat olemassa subjektista riippumatta. Kuitenkin tietoteoriapohdinnassa tultiin siihen tulokseen, että opetussuunnitelman arvoluvulla on autonomistinen näkemys arvoista, jotka pohjautuvat konstruktiviseen ontologiaan eli arvot ovat ihmisten välisten sopimusten tulosta. Samalla tietoteoreettisessa pohdinnassa todettiin, että humanismi maailmankatsomuksena voi sisältää sekä naturalistisia että autonomistisia piirteitä. Humanismissa korostetaan ihmiskollektiivin merkitystä päätöksenteossa ja arvojen muodostamisessa (Von Wright 1998, 380). Tämä pätee myös opetussuunnitelman arvolukuun.

#### **4.2.3 Monikulttuurisuus rikkautena**

Opetussuunnitelma näkee monikulttuurisuuden voimavarana ja rikkautena. Suomi on monikulttuurinen maa, jossa oppilaiden tulisi pyrkiä oppimaan toisista kulttuuritaustoista tulevilta. Suomalaisten tulee kasvaa "maailmankansalaisuuteen", sillä sitä kautta he kykenevät toimimaan yli kieli-, kulttuuri- ja katsomusrajojen paremman tulevaisuuden puolesta.

Monikulttuurisuuden näkeminen yhtenä keskeisenä arvona viittaa humanistiseen maailmankatsomukseen siinä mielessä, että ihminen nähdään arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on kulttuuritaustastaan riippumatta. Lisäksi humanismissa korostetaan yksilön vapautta ja niin myös opetussuunnitelmassa: jokaisella oppilaalla on vapaus uskoa, miten haluaa ja tästä syystä katsomuksellinen moninaisuus nähdään rikkautena. Nämäkin piirteet opetussuunnitelmassa ovat humanismille ominaisia.

Samanaikaisesti monikulttuurisuuden merkityksen korostaminen kuitenkin osoittaa, että opetussuunnitelma ei halua suoraan tarjota oppilaille

mitään tiettyä maailmankatsomusta. Opetussuunnitelma korostaa erityisesti monikulttuurisuuden yhteydessä sitä, miten koulussa oppilaiden tulisi tutustua monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Lisäksi arvoluvussa puhutaan kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä, joka tukee oppilaan oman arvoperustan rakentumista. Arvoluvun mukaan koulun henkilökunnan tulee suhtautua avoimesti kotien erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin. Lisäksi opetuksen tulee olla oppilaita katsomuksellisesti sitouttamatonta.

Vaikka opetussuunnitelmalla näyttää olevan paljon yhteisiä piirteitä humanistisen maailmankatsomuksen kanssa, opetussuunnitelman arvoluku haluaa olla avoin erilaisia maailmankatsomuksia kohtaan. Monikulttuurisuuden ohella erilaisten katsomusten runsas kirjo nähdään rikkautena. Näin ollen monikulttuurisuuden nostaminen yhdeksi opetussuunnitelman arvoluvun keskeisistä arvoista viittaa myös tietoteoriaosiossa tehtyihin pohdintoihin siitä, miten arvoluku humanistisista viitteistään huolimatta tahtoo olla mahdollisimman avarakatseinen.

#### **4.2.4 Kestävä elämäntapa**

Opetussuunnitelman viimeinen keskeinen arvo on kestävään elämäntapaan kasvattaminen, mihin saavutaan muun muassa ekososiaalisen sivistyksen ja kestävä teknologian kehittämisen avulla. Aiemmin tutkimustulosten analyysissä todettiin arvoluvulla olevan monia yhteisiä piirteitä humanismin kanssa. Arvoluvun luontokeskeisyys ja kestävä elämäntavan –näkökulma asettaa mahdollisia haasteita humanismille opetussuunnitelman maailmankatsomuksena. Tämä johtuu siitä, että humanismin suhde luontoon on antroposentrinen eli ihmiskeskeinen.

Juhani Pietarinen (1997) esittää kaksi ihmiskeskeistä asennetta luontoon: utilismi ja humanismi. Utilismi perustuu puhtaaseen hyötyajatteluun tuotannon ja kulutuksen näkökulmien avulla, jolloin luonto nähdään pelkästään energiavarastona. Humanismi puolestaan luottaa ihmiseen tiedonhankkijana, ottaa biologisen tutkimuksen tuoman tiedon vakavasti ja täten omaa ekologisen maailmankuvan. Humanismissa vallitsee sokraattisen ihmisen ihanne, jota kuvaa muun muassa eettisyyden säilyminen yhteiselämässä, itsehillintä ja

vastuullisuus. Pietarisen mukaan humanisti rakentaa maailmankuvaansa ihmisen tiedollisten kykyjen avulla ja jatkaa toteamalla, että nykyisen tiedon mukaan homo sapiens on kehittynyt luonnonvalinnan periaatteiden mukaisesti ja lajin olemassaolo riippuu täysin luonnon monimutkaisesta ekojärjestelmästä. Näin ollen humanismin tulisi edustaa biosentrasta arvofilosofiaa, jonka mukaan myös muilla kuin ihmisillä on itseisarvoa, esimerkiksi ekojärjestelmillä. (Pietarinen 32, 41–44; Kuusi, 15, 26.)

Myös Yrjö Sepänmaan (1997) mukaan humanismi esittää ihmiskeskeisen mallin hyvästä elämästä. Sepänmaan mukaan ekologian käsittelevän koko eliöyhteisön ja ekosysteemin hyvää (Sepänmaa 1997, 204). Osmo Kuusi (1997) yhtyy Pietarisen ajatuksiin siitä, miten humanistin tulisi vaalia luontosuhdettaan, sillä humanisti eroaa utilistista kohtuullisuuden ja itsehillinnän vaatimuksen takia. Täten tutkijat ehdottavat vaihtoehtoa ekologian ja humanismin maailmankatsomuksille yhdistämällä nämä yhdeksi maailmankatsomukseksi eli ekologiseksi humanismiksi, joka katsoo ihmisellä olevan erityisasema luonnon itseisarvon vaalijana (Kuusi 1997, 15). Ihmisen erityisasema ja vastuu luonnosta korostuvat myös opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämässä maailmankatsomuksessa.

Sivistystä käsittelevässä kappaleessa sivuttiin esteettisyyden merkitystä humanismille. Sepänmaan (1997, 204) mukaan esteettisyyden taju on ihmiselle kuuluva ominaisuus ja esteettiset arvot ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Ihmisen luontosuhteessa keskeistä onkin ekologinen estetiikka eli kauneuden näkeminen luonnon prosessien omassa kulussa, mikä vaatii ihmiseltä syvempää ymmärtämistä (Sepänmaa 1997, 207). Pietarinen (1997) lisää esteettisen herkkyyden keskeiseksi osaksi sokraattisen ihmisen ominaisuuksia. Hänen mukaansa esteettiseen kokemiseen liittyy läheisesti luonnon symbolinen merkitys, jolloin luonnon kohteilla on metaforisia arvoja (esimerkiksi merikotka vapauden ilmentymänä). Luonnon köyhtyminen johtaisi sellaisten lajien väistymiseen, joilla on metaforista arvoa yhteiskunnassa ja olisi näin haitaksi myös humanismin arvostamalle estetiikalle. Pietarisen mukaan kuitenkin humanismin pyrkimys eettisyyden säilymiseen yhteiselämässä sekä siihen tarvittavat itsehillintä ja vastuu itsestä ja muista lajeista riittävät yksinään ekologian liittämiseen osaksi humanistista maailmankatsomusta. (Pietarinen 1997, 43–45.)

Myös Von Wrightin (1998) ajattelussa oli viitteitä ekologian yhdistämisestä osaksi humanistista maailmankatsomusta. Tämä ajatteluprosessi lähti Von Wrightin kohdalla liikkeelle teknologiasta, jonka kestävään käyttöön ja kehitykseen myös opetussuunnitelma kannustaa. Von Wrightin mukaan teknologian kehityksellä, eli luonnonvarojen tietoisella käytöllä ja niiden ohjailulla palvelemaan ihmisen tarpeita, on ollut syvä vaikutus ihmisen elinehtoihin. Nykyajan teknologian piirteitä on sen maailmanlaajuinen vaikutus ja teknologian pohjautuminen tieteelliseen käsitykseen luonnosta. Von Wright näkee teknologisen elämäntyylin ongelmana: ihminen ei enää ohjaa teknologiaa, vaan se ohjaa ihmistä kohti tuntematonta päämäärää. Von Wrightin mukaan ihmiset ovat kuitenkin heränneet tähän tosiasiaan ja tämä tietämys herättää kauhistusta erityisesti luonnon tulevaisuudesta niin kuin arvolukukin toteaa viittaamalla ilmastonmuutoksen vakavuuteen. Näin ollen Von Wrightin mukaan nyky-yhteiskunnassa on syntynyt voimistunut oivallus siitä, että ihmisen on pakko itse rajoittaa puuttumistaan elinympäristöönsä ja tämän uuden tietoisuuden etujoukkona on ekologinen liike. (Von Wright 1998, 494–495, 501.)

Pietarisen, Sepänmaan, Kuusen ja Von Wrightin ajattelun valossa tässä tutkimuksessa laajennetaan opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämä maailmankatsomus humanismista ekologiseen humanismiin.

### **4.3 Maailmankuva opetussuunnitelmassa**

Maailmankuvaan liittyviä keskeisiä uskomusväitteitä etsiessä tutkimuksessa muodostui kolme pääluokkaa: käsitys ihmisestä, yhteiskunnasta ja luonnosta. Nämä luokat muodostuivat sekä tietoteoreettisen että arvoteoreettisten pohdintojen pohjalta. Tässä luvussa pohditaan, mitä kukin maailmankuvaa koskeva osa-alue arvoluvun mukaan tarkoittaa ja kertoo opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämästä maailmankatsomuksesta. Koska tutkimusaineistona toimii opetussuunnitelman arvoluku, tutkimuksessa pääpaino on arvoteoreettisissa pohdinnoissa. Täten maailmankuvaan liittyvät pohdinnat nähdään arvoteoriaosiossa tehtyjen tutkimustulosten tukena.

#### **4.3.1 Käsitys ihmisestä**

Opetussuunnitelman arvoluku näkee ihmisen arvokkaana yksilönä ja tasa-arvoisena yhteiskunnan jäsenenä. Yhteiskunnan jäsenyys tuo yksilölle vastuuta ja odotuksia siitä, että hänen tulee toimia aktiivisena kansalaisena yhteiskunnan epäkohtien korjaamiseksi, teknologian käytön ja kehityksen edistämiseksi ja luonnon kestävyuden takaamiseksi. Ihmisen tulee kasvaa ihmisyyteen ja sivistykseen osatakseen käyttää tietoa kriittisesti sekä kohdatakseen ihmisen oman ajatusmaailman ja elämän kompleksisuuden välillä olevia ristiriitoja eettisesti. Ihmisen tulee tiedostaa paikkansa globalisoituneessa maailmassa ja kasvaa maailmankansalaiseksi.

Jälleen kerran arvoluvun ilmentämä ihmiskuva viittaa humanistisen maailmankatsomuksen ihmiskäsitykseen, joka korostaa yksilön arvoa, individualismia ja toisaalta vastuuta. Samalla se viittaa myös ekologiseen humanismiin, missä pääpaino on ihmisen vastuussa luonnosta ja teknologiasta ohjaamisesta kohti kestävämpää suuntaa.

#### **4.3.2** Käsitys yhteiskunnasta

Arvoluku näkee yhteiskunnan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa puolustavana ja demokraattisena. Yhteiskunta on myös monikulttuurinen, mikä varmasti luo ristiriitoja yksilön subjektiivisen maailman ja sosiaalisen todellisuuden välillä, kun eri katsomus- ja kielitaustoista tulevat ihmiset yrittävät yhdessä rakentamaan toimivaa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan tulisi pyrkiä ekologisuuteen kestävänsä tulevaisuuden takaamiseksi. Keskeistä yhteiskunnan rakenteen tiedostamisessa on myös sen luonnehtiminen teknologiayhteiskuntana.

Arvoluvun käsitys yhteiskunnasta viittaa myös humanismiin siinä mielessä, että se näkee yhteiskunnan tasa-arvoisena ja demokraattisena yksilöiden taustoista riippumatta. Kuitenkin monikulttuurisuuden ulottuvuus avaa oven erilaisille maailmankatsomuksille. Täten opetussuunnitelman arvoluku korostaa myös avarakatseisuutta ja puolueettomuutta. Vaikka siinä on paljon humanismiin viittaavia piirteitä, oppilailta ei opetussuunnitelman mukaan vaadita sitoutumista mihinkään tiettyyn katsomukseen.

#### **4.3.3** Käsitys luonnosta

Arvoluvussa ihminen nähdään osana monimuotoista ja uusiutumiskykyistä luontoa. Toiminnallaan ihminen kuitenkin uhkaa luonnonkulkua ja luo ilmastonmuutoksen kaltaisia uhkia kestäväälle tulevaisuudelle. Opetussuunnitelma näkee kiertotalouden yhtenä tapana elää kestävästi ja tukea luonnon ja näin myös ihmiskunnan tulevaisuutta.

Arvoluvun käsitys luonnosta viittaa ekologiseen humanismiin maailmankatsomuksena, jossa korostetaan ihmisen vastuuta luonnosta ja kestäväen tulevaisuuden takaamisesta. Yllä olevan ihmis-, yhteiskunta- ja luontokäsitykseen liittyvän pohdinnan valossa näyttää siltä, että opetussuunnitelma viittaa arvoteorian lisäksi maailmankuvaltaan ekologiseen humanismiin.

## 5 POHDINTA

Edeltävässä luvussa esiteltiin, millaisia tietoteoreettisia, arvoteoreettisia ja maailmankuvallisia uskomuksia 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoluvusta oli löydettävissä ja pohdittiin, mitä nämä uskomukset kertovat opetussuunnitelman ilmentämästä maailmankatsomuksesta. Tässä luvussa pyritään tuomaan lisää näkökulmia arvoluvun ekologishumanistiseen maailmankatsomukseen.

Opetussuunnitelman arvoluvun ilmentämä maailmankatsomus lähtee liikkeelle yksilöstä, jolle pitää tarjota kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan. Ajatusta opetussuunnitelman yksilöllisyyden korostamisesta voi kuvata individualismina. Näin ollen opetussuunnitelmassa korostetaan individualismin eli yksilökeskeisyyden merkitystä. Niin kuin opetussuunnitelman arvoluku alkoi yksilön merkityksen korostamisella, arvoluvun ilmentämässä maailmankatsomuksessa kaikki lähtee liikkeelle arvokkaasta yksilöstä ja tämän edusta. Humanismi maailmankatsomuksena lähtee myös liikkeelle yksilöstä: yksilö hankkii tietoa ympäristöstä ja tekee sen ja kokemuksen avulla esimerkiksi eettisiä ratkaisuja (American Humanist Association).

Kuitenkin pian yksilön rinnalle arvoluvussa nostetaan yhteiskunta. Yksilö on osa demokraattista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa, jossa hän elää ja vaikuttaa. Tällöin maailmankatsomuksessa keskeistä on myös kollektivismi eli yhteisökeskeisyys. Tärkeää on, että yhteisö hyväksyy yksilön, joka on puolestaan valmis elämään yhteiskunnan pelisääntöjen kuten tasa-arvon periaatteen ja demokratian mukaisesti. Täten maailmankatsomuksessa keskeistä on myös tasa-arvo ja demokratia. Arvoluvun maailmankatsomuksessa jokaisen yksilön pitää saada toimia ja vaikuttaa taustastaan huolimatta yhteiskunnan parhaaksi. Humanismissa yksilö saavuttaa onnen sosiaalisten suhteiden tuoman merkityksen ja sujuvan yhteiselon kautta (American Humanist Association; Von Wright 1998, 484).

Arvoluvun maailmankatsomuksessa tärkeää on jatkuva kehitys. Kehityksen tulee tapahtua niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Lapsuudessa ja nuoruudessa korostetaan nimenomaan koulun merkitystä oppimisessa ja arvoluvussa jopa todetaan, että ”oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulla ja kehitykselle” (Opetushallitus 2014, 15). Edellisen lainauksen mukaan kehitys tapahtuu esimerkiksi sivistyksen kasvussa, mikä merkitsee muun muassa kehitystä elämän ristiriitojen eettisessä ratkaisemisessa. Arvoluvussa problematiikka koskee sitä, miten luvussa käytetään ilmaisuja kuten ”rohkeus puolustaa hyvää” (15) tai ylipäättänsä puhutaan hyvydestä. Arvoluvussa ei nimittäin suoraan määritellä, mitä hyvydellä tarkoitetaan. Tutkija voi olettaa, että arvoluvusta löytyneet arvoihin liittyvät uskomukset ovat hyvyyden mittari, sillä kuten tutkimuksen teoriaosiossa määriteltiin, arvot ovat asioita, jotka nähdään hyvinä ja tärkeinä. Kuitenkin olisi tärkeää, että hyvyyden kaltaiset termit määriteltäisiin arvoluvun yhteydessä tarkemmin.

Hyvyyden määritelmää kaivataan erityisesti silloin, kun korostetaan monikulttuurisuuden merkitystä arvoluvun ilmentämässä maailmankatsomuksessa. Arvoluvussa monikulttuurisuus nähdään rikkautena. Sen myötä opitaan toisten tavoista, käytännöistä ja katsomuksista. On kuitenkin tärkeä huomioida, että opetussuunnitelman idealisoima näkemys maailmankansalaisuudesta on myös problemaattinen erityisesti arvokysymyksiä käsitellessä. Tämä problematiikka johtuu siitä, miten eri katsomustaustoista tulevat ihmiset näkevät erilaiset asiat hyvinä tai pahoina. Katsomuksellisesti



moninaisessa yhteiskunnassa on vaikea määritellä, mikä on oikein ja hyvää. Kenellä on humanistisessa maailmankatsomuksessa oikeus luoda hyvän kriteerit? Miten hyvyys määritellään individualistiskonstruktivistisessa yhteiskunnassa? Von Wrightin (1998, 380) vastaus tähän on ihmiskollektiivi, jonka majesteettia sivistyselämän tulisi palvella. Arvolukukin viittaa ihmiskollektiivin merkitykseen korostaessaan sitä, miten tärkeää yksilön on tehdä ratkaisuja osana yhteisöä.

Seuraavaksi keskeinen arvoluvun maailmankatsomusta luonnehtiva ominaisuus on kestävyys, mitä käytetään erityisesti ekologian kontekstissa, mutta mitä voi laajentaa kattamaan taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen kestävyteen näkökulmat. Mielenkiintoista arvoluvussa on viittaus ”ilmastonmuutoksen vakavuuteen” (Opetushallitus 2014, 16). Arvoluvussa ilmastonmuutos nähdään todellisena uhkana maailman tulevaisuudelle. Tämä viittaa siihen, että opetussuunnitelman maailmankatsomuksessa ihminen selvittää asioita maailmasta tarkkailun, kokeilun ja rationaalisen analyysin eli tieteellisten menetelmien avulla. Tieteellisyys on myös humanismille ominainen piirre (American Humanist Association; Pietarinen 1997, 32). Samalla ekologisen näkökulman korostaminen arvoluvun kontekstissa viittaa ekologiseen humanismiin, mikä korostaa ihmisen vastuuta kestäväen tulevaisuuden takaamisessa.

Viimeinen arvoluvusta noussut opetussuunnitelman maailmankatsomuksen luonnehtija on teknologia. Arvoluvun mukaan ihminen elää teknologiayhteiskunnassa ja on vastuussa teknologian kestävästä käytämisestä ja kehittämisestä luonnon tulevaisuuden takaamiseksi. Tämäkin näkemys viittaa ekologiseen humanismiin, missä ihminen pyrkii ottamaan vastuuta teknologian kulusta ja sitä kautta luonnon tulevaisuudesta (Kuusi 1997, 15; Von Wright 1998, 501).

Kaiken kaikkiaan arvoluvun ilmentämää maailmankatsomusta luonnehtii: individualismi, kollektivismi, kehitys, tasa-arvo, monikulttuurisuus, kriittisyys, tieteellisyys, kestävyys ja teknologian merkitys. Kaikki lähtee liikkeelle ihmisestä, joka omalla kriittisellä pohdinnallaan selvittää sen, miten toimia eettisesti. Tähän kriittiseen pohdintaan ja päätöksentekoon antaa eväitä erityisesti koulun kautta saatu opetus ja sivistys. Yksilön tulee pystyä elämään yhteiskunnan pelisääntöjen mukaan pysyen kuitenkin uskollisena itselleen.

Tärkeää on myös halu oppia muilta ja tehdä yhdessä, sillä opetussuunnitelman mukaan yhdessä saadaan aikaan ratkaisut esimerkiksi teknologian kehittämiseen siten, että se takaa kestäväen tulevaisuuden.

Maailmankatsomus uskomuslistana –näkökulman mukaan maailmankatsomuksen tulee sisältää seuraavat elementit:

- 1) Tietoteoria eli epistemologia, mikä pohtii sitä, mikä on totta, mistä ihminen voi saada tietoa ja mitä ihmisen tulisi tietää.
- 2) Arveteoria eli tieto arvoista ja vastaukset eettisiin kysymyksiin, missä pohditaan sitä, mikä on hyvää ja mitä ihmisen tulisi tehdä.
- 3) Maailmankuva eli selitys maailmasta esimerkiksi siitä, mikä on ihminen, millainen on yhteiskunta tai luonto.

Tutkimustuloksissa on pyritty vastaamaan näihin kysymyksiin ja vastausten avulla on pohdittu, millaista maailmankatsomusta 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoluku ilmentää. Kuitenkin kuten tutkimuksen teoriaosiossa todetaan, ihmisen ajatukset ja toiminta ovat usein ristiriitaisia, jolloin tulee kyseenalaistaa maailmankatsomuksen määrittely vain maailmankatsomus uskomuslistana –näkökulmasta käsin. Jatkotutkimuksia ajatellen olisikin hyvä ottaa tutkimukseen mukaan maailmankatsomus olemisen tapana –näkökulma ja esimerkiksi tutkia opetussuunnitelman toteuttamista koulumaailmassa eri opettajien toimesta. Jos esimerkiksi opetussuunnitelma näkee kestävyuden yhtenä keskeisistä arvoista, olisi mielenkiintoista tutkia miten ja missä mittakaavassa tämä toteutuu oppilaiden elämässä.

Tutkimusraportin lopussa lähestyn tutkimuksen luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) määrittelevät reliabiliteetin metodin luotettavuutena ja tutkimustulosten pysyvyytenä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetista puhuttaessa korostuu perusteltujen ratkaisujen merkitys tekstien analysoinnissa ja muiden tutkijoiden kanssa yhtenevät muistiinpanotekniikat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa hyödynsin tutkimusmetodina teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Perustelen valintaani sillä, että maailmankatsomuksen tutkimuksessa on välttämätöntä tutkijan tietää, miten hän määrittelee maailmankatsomuksen, jotta hän tietää myös, millaisia asioita etsiä tekstistä. Koin, että aineistolähtöinen sisällönanalyysi ei olisi riittänyt vastaamaan maailmankatsomuksen mallin tuomaan teoreettiseen

ymmärrykseen. Lisäksi tarvitsin teoriaa siihen, että pystyin yhdistämään aineistosta nousseet maailmankatsomukselliset piirteet johonkin olemassa-olevaan maailmankatsomukseen eli tämän tutkimuksen tutkimustulosten valossa ekologiseen humanismiin.

Tutkimuksen analyysivaiheessa hyödynnetyt muistiinpanotekniikat perustuivat Tuomen ja Sarasjärven ohjeisiin laadullisen tutkimuksen tekemisestä ja sisällönanalyysin hyödyntämisestä tutkimusmetodina. Tuomi ja Sarasjärvi ovat sisällönanalyysin asiantuntijoita Suomessa ja heillä on pitkä historia laadullisen tutkimuksen toteuttamisessa. Täten koin perusteltuna hyödyntää heidän ohjeitaan analyysin toteuttamisessa.

Reliabiliteetin lisäksi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeinen käsite on validiteetti. Validiteetti kysyy, onko tutkimus pätevä ja perusteellisesti tehty sekä ovatko tutkimustulokset oikeita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Vitikaisen (2017, 93–94) mukaan sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksen tutkimuksilla tulosten validiteettia on hankalaa arvioida ja tästä syystä fokuksen tulisi olla tutkimuksen uskottavuudessa ja vakuuttavuudessa. Kuten aiemmin totesin, täydellinen objektiivisuus on mahdotonta: tutkija lähestyy aineistoa omasta subjektiivisesta todellisuudestaan käsin. Samanaikaisesti on kuitenkin hyvä huomioida, että tutkimustulokset eivät sinänsä ole yllättäviä, vaan tukevat suomalaisessa yhteiskunnassa ja mediassa vallitsevia humanismin ja ekologian ihanteita. Jos nämä ihanteet korostuvat yhteiskunnassa käytännön elämän tasolla, ei ole yllättävää, että ne näkyvät myös opetussuunnitelmassa, mikä on kehitetty suomalaisen yhteiskunnan tarpeita varten.

# 6 LÄHTEET

- American Humanist Association. 2019. Humanism and Its Aspirations: Humanist Manifesto III, a Successor to the Humanist Manifesto of 1993. <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto3/>. (Luettu 22.07.2019)
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Chopra, D. & Mlodinow, L. 2012. Maailmankatsomusten taistelu: tiede vs. henkisyys. Suomentanut Teija Hartikainen. Helsinki: Basam Books. Englanninkielinen alkuteos 2012.
- Cruse, A. 2011. Meaning in language: an introduction to semantics and pragmatics. 3. Uudistettu painos. Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H. 1989. Truth and method. 2. Uudistettu painos. Lontoo: Sheed & Ward.
- Glanz, J., Behar-Horenstein, L. S., & Starratt, R. J. 2000. Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Gebara, I. 1999. Longing for Running Water. Ecofeminism and Liberation. Minneapolis: Augsburg Fortress.
- Kelly, A. V. 2009. The Curriculum: Theory and Practice. 6. Painos. Lontoo: SAGE Publications.
- Kuusi, O. 1997. Ekologinen humanismi tulevaisuusajattelun muotona. Teoksessa Jarmo Heinonen & Osmo Kuusi (toim.) Ekologinen humanismi. Helsinki: Otava, 9-27.
- Lammenranta, M. 1993. Tietoteoria. Helsinki: Gaudeamus.

- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 81-145
- Määttänen, P. 1998. Filosofia –johdatus peruskysymyksiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan –käsitteen ja teorianmuodostus. 2. Painos. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Norman, R. 2004. On Humanism. Lontoo: Routledge.
- Oliver, M. 1997. Filosofian historia. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. Painos. Helsinki.
- Pietarinen, J. 1997 Humanismi ja luonnon monimuotoisuus. Teoksessa Jarmo Heinonen & Osmo Kuusi (toim.) Ekologinen humanismi. Helsinki: Otava, 31-46.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2. Uudistettu painos. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 10.09.2019.)
- Sepänmaa, Y. 1997. Ekologinen estetiikka ja humanismi. Teoksessa Jarmo Heinonen & Osmo Kuusi (toim.) Ekologinen humanismi. Helsinki: Otava, 204-216.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J. & Sarasjärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vitikainen, K. 2017. Kunnon muslimi ja kunnon kansalainen: Turkkilaisten imaamisaarnaajalukioiden ilmentämän maailmankatsomuksen analyysi. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 589.

Wright, G. H. 1998. Logiikka ja humanismi. Suomentanut Hilppa Kinos, Jaakko Hintikka, Tauno Nyberg & Kai Kaila. Helsinki: Otava. Ruotsinkielinen alkuteos 1916.