

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Hyvän kansalaisuuden tarinoita**

Kansalaisuuden diskursiivinen rakentuminen kansakoulun ja peruskoulun  
opetussuunnitelmateksteissä vuosina 1952 ja 1970

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

SINI RANTANEN

Kevät 2010

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

SINI RANTANEN: Hyvän kansalaisuuden tarinoita. Kansalaisuuden diskursiivinen rakentuminen kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmateksteissä vuosina 1952 ja 1970

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 77 sivua

Toukokuu 2010

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opetussuunnitelmateksteissä diskursiivisesti rakentuvia käsityksiä kansalaisuudesta. Tutkimusaineistona olivat kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952 ja peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olivat ne institutionalisoituneet ja ideologisoituneet valtakurssit, joiden avulla opetussuunnitelmateksteissä konstruoidaan näkemyksiä hyvästä, sallitusta ja oikeasta kansalaisuudesta. Tarkastelun keskiössä oli yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen pohtiminen sekä yksilön toimijuuden rajojen määrittäminen. Varsinaisina tutkimustehtävinä oli selvittää, millaiset olivat opetussuunnitelmatekstien konstruoimat näkemykset ”hyvästä kansalaisesta” sekä yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta: Millainen on hyvä kansalainen? Miten teksteissä tuotetaan kansalaisuus yhteisöllisenä toimintana? Miten kansalaisuutta rakennetaan yhteisöllisten tarinoiden avulla?

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja orientaatioltaan kasvatussociologinen. Työn lähtökohdaksi oli ajatus koulusta yhteiskunnallisena instituutiona, jonka toimintaan vaikuttaa sille asetettu yhteiskunnallinen odotusten ja toiveiden horisontti. Näin myös opetussuunnitelma nähdään osaltaan yhteiskunnallisten toiveiden toteuttajana sekä ideologisenä tekstinä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu erityisesti Michael Applen ajatuksiin koulutuksen ja opetussuunnitelman suhteesta kulttuuriin, politiikkaan ja ideologioihin sekä Norman Fairclough'n kriittiseen diskurssianalyysiin. Myös Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen diskurssianalyysin teoriaa ja menetelmällisiä työkaluja pohtivat tekstit ovat tässä tutkimuksessa keskeisiä. Tutkimusmenetelmänä on diskurssianalyysi, joka pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin perinteeseen, jossa kielen ymmärretään olevan todellisuutta rakentavaa toimintaa. Tässä tarkastelussa analyttisenä viitekehysnä on nimenomaan ontologinen konstruktionismi, jossa kieltä tulkitaan yhteiskunnallista taustaansa vasten.

Tutkimuksessa tuli esille, että opetussuunnitelmatekstien rakentama kansalaisuuskäsitys muodostuu eräänlaisen dualistisen suhteen kautta: toisaalta yksilö itsessään nähdään arvokkaana ja ainutlaatuisena, mutta toisaalta yksilön arvoa mitataan sillä, miten hän edistää yhteiskunnan hyvinvointia ja menestystä. Yhteisön arvot, normit ja käytänteet piirtävät subjektin rajat, joiden puitteissa tapahtuva toiminta on yhteiskunnan ja koulun hyväksymään kansalaisuutta. Opetussuunnitelmatekstit asemoivat oppilaat mukautujiksi, sopeutujiksi sekä yhteiskunnallisten toiveiden toteuttajiksi. Oppilaita luokitellaan ”normaalien” tai ”sopeutumattomien” kategorioihin sen mukaisesti, miten hyvin he vastaavat tekstien luomia odotuksia hyvästä kansalaisuudesta. Hyvän kansalaisuuden diskurssi perustuu yhteiskunnassa vallitseville ideologioille ja kulttuurisille arvostuksille. Teksteissä sidotaan oppilaat osaksi sukupolvien ketjua ja kulttuurista traditiota. Tekstien metadiskursseina ovat jatkuvuus ja edistys. Ne tuottavat idean kansalaisesta, jonka juuret ovat suomalaisessa maaperässä, mutta katse on jo luotu tulevaisuuteen ja paremman yhteiskunnan kehittämiseen. Opetussuunnitelmien kieli on vallan kieltä, se on yhteiskunnan valtarakenteiden tuottaman koulutuskurssin puhetta. Se määrittelee hyvän kansalaisuuden ominaisuuksia käyttäen näin kielen valtaa muokata oppilaiden subjektiviteettiä ja identiteettiä.

Avainsanat: diskurssianalyysi, hegemonia, identiteetti, kansalaisuus, opetussuunnitelmat, peruskoulu, valtarakenteet

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	4
1.2	ERI TUTKIMUSPOLKUIEN RISTEYSKOHDASSA .....	6
1.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	9
<b>2</b>	<b>DISKURSSIANALYYTTINEN TUTKIMUSOTE</b> .....	<b>13</b>
2.1	TEORIA KIELEN TODELLISUUTTA RAKENTAVASTA LUONTEESTA.....	13
2.2	TUTKIMUSKOHTEENA TEKSTI.....	14
2.3	DISKURSSIT JA NIIDEN KYTKEYTYMINEN YHTEISKUNNALLISIIN VALTARAKENTEISIIN .....	16
<b>3</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMA KULTTUURISENA JA IDEOLOGISENA TUOTTEENA</b> .....	<b>19</b>
3.1	KOULUN TEHTÄVÄ TIEDON JAKAJANA JA KULTTUURIN JATKAJANA .....	19
3.2	HEGEMONIA JA IDEOLOGIA – KENEN TARINOITA KOULUSSA KERROTAAN? .....	22
3.3	KOULU- JA OPETUSSUUNNITELMADISKURSSIN ”TOTUUSPUHE” .....	25
<b>4</b>	<b>SUOMALAISET OPINTIELÄ: KOULU JA OPETUSSUUNNITELMA HISTORIAN JATKUMOSSA</b> .....	<b>28</b>
4.1	KINKEREILTÄ KANSAKOULUN PENKILLE .....	28
4.2	KANSAKOULUSTA PERUSKOULUUN .....	31
4.3	OPETUSSUUNNITELMA AJANKUVANA.....	33
<b>5</b>	<b>KANSALAIKUUS YHTEISÖLLISENÄ KONSTRUKTIONA</b> .....	<b>35</b>
5.1	YKSILÖ, YHTEISÖ JA IDENTITEETTI.....	35
5.2	KANSALAIKUUS DISKURSIIVISESTI TUOTETTUNA IDEANA.....	37
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA</b> .....	<b>40</b>
6.1	TUTKIMUSASETELMA .....	40
6.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	42
6.3	AINEISTO JA ANALYYSIN LUONNE .....	42
<b>7</b>	<b>KANSALAIKUUS RAJOITUSTEN, MÄÄRITTELYJEN JA LUOKITTELUJEN KOHTEENA</b> .....	<b>44</b>
7.1	OPETUSSUUNNITELMATEKSTIT PIIRTÄVÄT SUBJEKTIN RAJAT .....	44
7.2	SOPEUTUMATTOMIA JA LUONTAISESTI LAHJAKKAITA, NORMAALIA JA POIKKEAVIA .....	52
<b>8</b>	<b>YHTEISÖLLISYYDEN SUURET KERTOMUKSET KANSALAIKUUTTA RAKENTAMASSA</b> .....	<b>57</b>
8.1	VELVOLLISUUS, VASTUU JA OMATUNTO YHTEISÖLLISYYDEN METAKERTOMUKSENA .....	57
8.2	”SUOMALAISTEN IHMISTEN KASVATTAMINEN ON SUOMEN KOULUN ASIA” .....	62
<b>9</b>	<b>NÄKÖKULMIA KIELEN VALTAAN JA VALLAN KIELEEN</b> .....	<b>67</b>
9.1	TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA .....	67
9.2	SILMÄYKSIÄ TÄMÄN PÄIVÄN KOULUTUSPUHEESEEN JA JATKOTUTKIMUSAIHEISIIN .....	70
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut kiinnostus kasvatuksen ja koulutuksen kulttuuris-ideologiseen perustaan sekä kielen ja yhteiskunnallisen toiminnan yhteenkietoutumiseen. Kasvatuksella ja koulutuksella on ollut kautta aikojen kiinteä side yhteiskuntaan. Ne eivät ole koskaan olleet muusta yhteiskunnasta erillään olevia saarekkeita, poliittisten, kulttuuristen tai uskonnollisten arvojen ulottumattomissa. Oppilaiden, opettajien ja yhteiskunnan välisiä vuorovaikutussuhteita valaisee hyvin kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952, 27) lausuttu vertauskuva koulusta pienoisyhteiskuntana:

*”Koulu oppilaineen ja opettajineen on pieni yhteisö, pienoisyhteiskunta, jonka vaikutus jäseniinsä ei perustu vain siihen, että puhutaan, luetaan ja kirjoitetaan jotakin, vaan varsin suurella määrällä myös siihen, miten tässä yhteisössä ajatellaan ja toimitaan.”*

Yhteiskunnalla on aina ollut koulutukseen kohdistuvia toiveita ja odotuksia. Nämä toiveet on ilmaistu yhteiskunnallisessa koulutuspuheessa, joka saattoi entisaikaan tulla kansan korviin papin saarnastuolista tai lukkarin lausumana kinkereillä. Sittenkin kirjalliseen muotoon laaditut opetussuunnitelmat ovat tulleet ilmaisemaan yhteiskunnan ”koulutustahtoa”, sitä mikä on omassa ajassaan koettu hyväksi, oikeaksi ja tarpeelliseksi. Opetussuunnitelmien kieli on merkittävässä asemassa siinä, miten koulun arvoperustaa ja kasvatusihanteita tuotetaan diskursiivisesti.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opetussuunnitelmateksteissä rakennetaan diskursiivisesti kansalaisuuteen liittyviä käsityksiä. Tutkimuksen aineistona ovat kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952 sekä peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat erilaiset institutionalisoituneet ja ideologisoituneet diskurssit, joiden avulla opetussuunnitelmien teksteissä rakennetaan näkemyksiä siitä, millainen on ”hyvä kansalainen”. Tarkastelussa ovat yksilön subjektiivisuuden ja toimijuuden rajojen määrittäminen sekä yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen pohtiminen. Tutkimustehtävänä on selvittää, millaisen ihannekansalaisen opetussuunnitelmatekstit tuottavat:

Millainen on hyvä kansalainen? Millaiseksi yksilön ja yhteiskunnan suhde rakentuu? Miten näitä kansalaisuuteen kohdistuvia odotuksia legitimoidaan?

Opetussuunnitelmat ovat kiinnostavia ja tutkimisen arvoisia tekstejä, sillä ne esittävät itsensä ideologisesti neutraaleina ja objektiivisina, yhteistä etua ajavina teksteinä, mutta lähemmin tarkasteltuna niistä löytyy monenlaisia arvoja ja asenteita. Nämä arvostukset saatetaan tuoda esille itsestään selvänä kulttuuriomaisuutena tai sitten ne kätkeytyvät tekstiin implisiittisesti. Opetussuunnitelmateksti on samalla myös mielenkiintoinen dokumentti omasta ajastaan ja yhteiskunnasta. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmasta tekee yhteiskuntapoliittisesti kiinnostavan sen ajallinen läheisyys sotavuosiin. Lisäksi kansakoulun opetussuunnitelma sijaitsee kahden eri aikakauden risteyskohdassa: se on kiinnittynyt juuriltaan agraariseen Suomeen, mutta sen sisällöissä ja tavoitteissa voidaan jo nähdä ennakointia tulevien vuosikymmenten haasteista suuren yhteiskunnallisen murroksen keskellä. Vastaavasti vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma on koulutuspoliittisesti merkittävä tuotos, sillä kyseessä on peruskoulun ja yhtenäiskoulujärjestelmän ensimmäinen opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelmat ovat erityisesti kansalaisuuskuvioiden tutkimuksen kannalta mielekästä tutkimusaineistoa, sillä tuskin missään muussa yhteiskunnallisessa tai pedagogisessa tekstissä peilataan yhtä laajasti niitä odotuksia ja toiveita, joita yhteiskunnan tuleviin aikuisiin asetetaan. Myös Launonen (2000, 322) on todennut, että opetussuunnitelmat ovat kulttuurisesti arvokasta aineistoa nimenomaan ”mallikansalaisuutta kuvaavina dokumentteina”.

Miksi sitten kieli on varteenotettava ja tarpeellinen tutkimuksen kohde? Miksi opetussuunnitelmien kansalaisuudesta rakennettuja ihanteita kannattaa tarkastella nimenomaan diskursiivisesta näkökulmasta? Tätä voidaan perustella sillä, että nykytutkimuksessa on kiinnitetty yhä enemmän huomiota kielen merkittävään luonteeseen kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa. Kielestä on tullut yhä tärkeämpi sosiaalisen kontrollin ja vallan väline. Kieli on avainasemassa yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja politiikassa, joten kansalaisten on osattava tulkita yhä useampia kielenkäytön tapoja. (Pietikäinen 2000, 191; Fairclough 1989, 3.) Lisäksi diskurssianalyttiseen tutkimusotteeseen liittyy ”toisin näkemisen” ja ”uudelleen katsomisen” näkökulma, jonka avulla silmät saattavat aueta tekstien sisältämille tietoisille tai tiedostamattomille arvostuksille (Suoranta 1995, 64).

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja se on kasvatussociologisesti orientoitunut; sen näkökulma liittyy ymmärrykseen yksilön asemasta osana laajempaa yhteisöä, ja mielenkiinnon kohteena on ”se sosiaalinen prosessi, jossa lapsi oppii yhteiskuntansa arvot ja sisäistää kansalaisen moraalisuuden koodin”, kuten Launonen (2000, 242) määrittelee kasvatussociologian tutkimustehtävää.

Metodologisesti tutkimus pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin traditioon, jossa kieli nähdään todellisuutta rakentavana toimintana ja tekoina. Tutkimusmenetelmänä on diskurssianalyysi, jonka tutkimuskohteena on se, miten kielen kautta tuotetaan ja uusinnetaan yhteiskunnallisia valtarakenteita ja subjektipositioita sekä käsityksiä hyvästä, oikeasta ja moraalisesta toiminnasta.

Tutkimus on jäsentynyt siten, että johdantoluvussa määritellään tutkimuksen tarkoitus ja pohditaan aihealueen tutkimuskenttää sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Seuraavissa luvuissa (luvut 2–5) perehdytään tarkemmin tutkimuksen metodologiaan, teoreettiseen ja käsitteelliseen viitekehykseen sekä kontekstualisoidaan tutkimusaineistona olevia opetussuunnitelmatekstejä omaan ajalliseen ja historialliseen jatkumoonsa. Luvussa 6 määritellään tutkimuksen kuluessa täsmentyneet tutkimustehtävät, luvut 7 ja 8 muodostavat tutkimuksen analyysiosan ja työn viimeisessä luvussa pohditaan saatuja tutkimustuloksia sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 1.2 Eri tutkimuspolkujen risteyskohdassa

Opetussuunnitelmien ja opetuksen arvoperustan tutkiminen eri muodoissaan on ollut tutkijoiden mielenkiinnon kohteena erityisesti siksi, että opetussuunnitelmilla ja koululla on ymmärretty olevan paljon muitakin kuin koulutuksellisia ja opetuksellisia tavoitteita. Samalla on ymmärretty, miten voimakas vaikutus kouluinstituutiolla on lasten jokapäiväiseen arkeen. Tämän tutkimusaiheen klassikko on Philip Jacksonin (1968/1990) *Life in Classrooms*, jossa kiinnitettiin huomiota koulun institutionalisoituneisiin käytänteisiin, jopa eräänlaiseen laitostumiseen. Myös Donald Broady (1986/1994) on pari vuosikymmentä myöhemmin pohtinut samaa tematiikkaa teoksessaan *Piilo-opetussuunnitelma*. Näiden teosten huomio keskittyi siihen, miten koulussa opitaan tietojen ja taitojen lisäksi kokonainen toimintakulttuuri sääntöineen ja normeineen.

Opetussuunnitelmateorian tutkimuskenttä on kiinnostunut tarkastelemaan niitä tietokäsityksiä ja kasvatusfilosofisia näkemyksiä, joihin opetussuunnitelmat perustuvat. Opetussuunnitelmateoriassa pyritään myös ymmärtämään niitä perusteluja, joilla opetussuunnitelmat oikeuttavat olemassaoloaan, mitä ne opettavat ja miksi ne opettavat juuri tiettyjä sisältöjä. Opetussuunnitelmatutkimuksen lähtöajatuksena on myös se, että opetuksen ja opetussuunnitelmien kiinnostuksen kohteena on aina jollakin tasolla yksilön minuuden ja

subjektiviteetin muokkaaminen, hallitseminen ja kontrolli, joka tapahtuu vallitsevien yhteiskunnallisten intressien mukaisesti.

Pinar ja muut (1995) ovat pyrkineet tuomaan näkyviin opetussuunnitelmien diskursiivista moninaisuutta laajassa ja moniäänisessä teoksessaan *Understanding Curriculum*, jossa on esitelty opetussuunnitelmien erilaisia luentatapoja (muun muassa historiallinen, poliittinen, rodullinen, sukupuolittunut, teologinen ja institutionalisoitunut luentatapa). Opetussuunnitelma-ajattelun teoreettista traditiota on puolestaan tutkinut Tero Autio (2002, 2006), jonka tarkastelu pohjautuu erityisesti valistuksen tieto- ja sivistysprojektin perinnön pohdintaan.

Edellä mainittujen tutkimuspolkujen kautta olen päätenyt omaan tutkimusaiheeseeni, pohtimaan opetussuunnitelmia nimenomaan diskursiivisesta näkökulmasta sekä näkemään opetussuunnitelmat erityisesti institutionalisoituneina ja ideologiväritteisinä teksteinä, jotka muokkaavat niin yhteiskunnallista todellisuutta kuin yksilöiden toimijuuden rajoja. Lopulta tarkastelun kohteeksi valikoitui opetussuunnitelmatekstien rakentama kuva hyvästä, ihanteellisesta kansalaisesta.

Samaan viitekehykseen liittyvien aiempien tutkimusten kiinnostuksen kohteena on ollut erityisesti opettajuuden diskursiivinen rakentuminen. Hannu Simola (1995) on tutkinut väitöskirjassaan *Paljon vartijat* kansanopettajuuden diskursiivista rakentumista valtiollisessa kouludiskurssissa aina kansakoulun syntyajoista 1990-luvulle saakka. Hänen tutkimusaineistonaan ovat olleet suomalaisen koulun opetussuunnitelmat. Mirka Räisänen (2006) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan opettajapuheen transformatiivisuutta *Opettaja*-lehdestä kerätyn aineiston avulla. Jyri Lindén (2002) puolestaan on tarkastellut opettajuuden yhteiskunnallista rakentumista lisensiaatintyössään *Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen – näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön*. Tutkimuksen aineistona on käytetty Opettajien ammattijärjestön sekä eduskunnan ja opetushallituksen tuottamia dokumentteja.

Kansalaisuuden näkökulma tulee esiin Leevi Launosen (2000) väitöskirjassa *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Aikarajaukseltaan teos on yhteneväinen Simolan edellä mainitun teoksen kanssa. Sen näkökulma on kasvatustilofosofinen, ja tarkastelu keskittyy nimenomaan kansalaisuuden moraaliseen aspektiin. Launosen lähdeaineistona olleet pedagogiset tekstit tarkoittavat suomalaisen koulun opetussuunnitelmia sekä opettajankoulutuslaitosten eri aikoina kurssikirjoina käyttämää kasvatustopillista kirjallisuutta, josta on muodostunut eräänlaisia klassikkoteoksia (esimerkiksi Mikael Soinisen [1895] *Kasvatustopillisia luennoita* ja Matti Koskenniemen [1944] *Kansakoulun opetusoppi*).

Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten luomisessa on hyödynnetty monien eri tieteenalojen kirjallisuutta, mikä on melko luontevaa diskurssintutkimuksen kohdalla, sillä se on jo perustaltaan varsin poikkitieteellinen tutkimusote.

Diskurssianalyysin kentällä kohtaavat monet eri perinteiset tieteenalat: psykologia, sosiologia, lingvistiikka, antropologia, kirjallisuudentutkimus, filosofia sekä viestinnän tutkimus (Potter & Wetherell 1987, 6). Eri tieteenalojen tutkimusperinteet näkyvät tutkimuksessa siinä, mistä näkökulmasta kieltä ja diskursseja lähestytään. Joissakin tutkimusotteissa korostuvat kielitieteelliset tai sosiologiset tulkinnat, toisissa kielen kytkeytyminen yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin tai kielen toimiminen ihmisten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Toisaalta tämä on rikkaus, sillä tutkijalla on valittavanaan monia eri lähestymistapoja tutkimuskohteeseensa. Toisaalta tutkimuskentän moninaisuus, ja jopa sirpaleisuus tekevät diskurssianalyysin kentästä haasteellisen. Tutkimus tuottaa jatkuvasti uusia teorioita uusine käsitteistöineen ja terminologioineen.

Diskurssianalyttisen tutkimuskentän hajanaisuudesta kertovat myös itse menetelmästä käytetyt eri nimitykset ja menetelmälliset jaottelut. Diskurssianalyysia kutsutaan myös diskurssintutkimukseksi ja diskurssiteoriaksi. Joissakin jaotteluissa diskurssianalyysia pidetään yläkäsitteenä monille eri tutkimussuuntauksille, kuten pragmatiikalle, puheaktiteorialle, keskustelunanalyysille, tekstilingvistiikalle ja sisällönanalyysille, mutta toisinaan sitä pidetään vain yhtenä menetelmällisenä suuntauksena muiden joukossa (Luukka 2000, 133–134). Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysi ymmärretään laaja-alaisena käsitteenä.

Lähdeluetteloon sisältyy diskurssintutkimukseen liittyvää kirjallisuutta, johon kuuluu niin kielitieteellisesti kuin yhteiskuntatieteellisesti painottunutta tutkimusta, opetussuunnitelma- tutkimusta, kasvatuksen historiaan liittyvää kirjallisuutta sekä yhteiskuntatutkimusta ja identiteettiä käsittelevää kirjallisuutta. Monialaisen tutkimuskirjallisuuden avulla pyritään luomaan opetussuunnitelmateksteille yhteiskunnalliset viitekehukset ja tuomaan esiin sitä sosiokulttuurista ympäristöä, jossa opetussuunnitelmatekstit ovat rakentuneet.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu erityisesti Michael Applen (1982, 2004) ajatteluun opetussuunnitelmien ja koulun suhteesta kulttuuriin, politiikkaan ja ideologioihin sekä Norman Fairclough'n (1989, 1992, 1995) kriittiseen diskurssianalyysiin, joka pohjautuu tarkasteluun diskurssien, vallan ja sosiaalisten käytänteiden välisistä yhteyksistä. Myös Hannu Simolan (1995) ajatukset totuuksien luomisen diskursiivisista tekniikoista sekä Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen (1993, 1999) diskurssianalyysin teoriaa ja menetelmällisiä työkaluja käsittelevät tekstit ovat tässä tutkimuksessa keskeisiä.



### 1.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa lähtökohtana on tutkijan oman subjektiviteetin myöntäminen: tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on tutkija itsessään, ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, eikä esimerkiksi vain tutkimustuloksia. Tästä johtuen kvalitatiivisten tutkimusten raportit ovat usein luonteeltaan henkilökohtaisempia ja sisältävät enemmän tutkijan omaa pohdintaa kuin kvantitatiiviset tutkimukset. Tässä kohtaa kvalitatiivinen tutkimusperinne eroaa selkeästi kvantitatiivisesta tutkimustavasta, jossa luotettavuus on perinteisesti tarkoittanut nimenomaan mittauksen luotettavuutta, eikä tutkijan muita toimenpiteitä ole ollut tapana arvioida. (Eskola & Suoranta 2001, 210–211.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelu on pohjautunut kvantitatiivisen tutkimuksen perinteeseen, jossa on pohdittu tutkimuksen validiteettia (tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu) sekä reliabiliteettia (tutkimus on toistettavissa). Laadullisen tutkimuksen piirissä virinneessä keskustelussa on kuitenkin tultu siihen tulokseen, että kvantitatiivisessa perinteessä käytetyt luotettavuuden mittarit eivät sovellu sellaisenaan kvalitatiiviseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Eskola & Suoranta 2001, 211; vrt. Tynjälä 1991, 388–389.)

Laadullisen tutkimuksen metodiikan sekä luotettavuustarkastelun kehittäminen ovatkin vaatineet uudenlaisten käsitteiden luomista sekä vanhojen käsitteiden muokkaamista kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivaksi. Uusien käsitteiden muodostuksen lähtökohtana on ollut laadullisen tutkimuksen näkökulma tieteenfilosofiseen keskusteluun, joka käsittelee tieteen mahdollisuuksia saavuttaa objektiivista tietoa. Tästä keskustelusta voidaan eritellä kaksi päälinjaa: objektivismi ja relativismi. Objektivistisen näkemyksen mukaan maailmasta on mahdollista saada objektiivista tietoa, sillä tieto nähdään objektiivisen maailman heijastumana. Laadullinen tutkimus pohjautuu relativistiseen tietokäsitykseen, joka ei pyri tavoittamaan yhtä objektiivista totuutta, vaan jonkin näkökulman tutkittavasta ilmiöstä. Todellisuutta ei nähdä yhtenä kokonaisuutena, vaan todellisuuden erilaisina konstruktioina. (Tynjälä 1991, 388; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134, 136; Lincoln & Guba 1985.)

Samoin diskurssianalyttisessä tutkimusmetodissa todellisuus nähdään sosiaalisesti rakentuneena, ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja kielen muokkaamana. Kvalitatiivinen tutkimusaineisto puolestaan ymmärretään palana tutkittavaa maailmaa: se on näyte tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista, jolla on monia analyysi- ja tulkintamahdollisuuksia. Aineisto paikantuu aina kulttuurisesti jonnekin, ja tämä kulttuurinen paikantaminen kuuluu

olennaisena osana tutkimuksen analyysiin. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää todistaa saatu tulkinta mielekkääksi ja mahdolliseksi aineiston sekä muiden tutkimustulosten avulla. (Alasuutari 2001b, 88.)

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tiedon rakentuvan tietyistä valituista näkökulmista käsin. Aineisto nähdään kulttuurisesti paikantuneena ja tiettyihin merkitysjärjestelmiin sitoutuneena sekä tutkijan roolia aineiston valikoitsijana ja tulkitsijana pidetään merkittävänä. Niinpä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavan käsitteistön on otettava kantaa näihin kysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa pidetään uskottavuutta (credibility), siirrettävyyttä (transferability), varmuutta (dependability) ja vahvistettavuutta (confirmability) tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisinä käsitteinä. (Tynjälä 1991, 390–392; Eskola & Suoranta 2001, 211–212; Lincoln & Cuba 1985).

Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkija osoittaa omien käsitteellistysiensä vastaavan tutkimuksen kohteiden käsityksiä. Tässä tutkimuksen kohteena ovat ajallisesti kymmenien vuosien takaa olevat opetussuunnitelmatekstit, joten niiden kontekstualisoiminen omaan aikaansa on uskottavuuskriteerin kannalta tärkeää. Tämä on tehty liittämällä tekstit laajempaan historialliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, jossa ne ovat syntyneet. Analyysiosiossa tämä tulee ilmi erilaisten sanavalintojen pohtimisena sekä niiden peilaamisena nimenomaan omaan aikaansa ja siinä ajassa annettuihin merkityksiin.

Tutkimuksen siirrettävyydellä viitataan siihen, että tutkimustulosten tulisi olla sovellettavissa toisenlaiseen tai laajempaan kontekstiin. Tähän kriteeriin tulee suhtautua diskurssianalyysin kohdalla hieman varovaisesti, sillä tutkimuskohteet nähdään ainutkertaisina ja sosiaalinen todellisuus monimuotoisena. Diskurssintutkimuksen kohdalla onkin tärkeää tutkimusaineiston monipuolinen kuvailu, mihin myös tässä tutkimuksessa on pyritty. Kun tutkimusaineistosta on saatavilla riittävästi tietoa, pystyy myös tutkimuksen lukija päättämään aineiston tyypillisiä piirteitä sekä pohtimaan niiden sovellettavuutta muihin samankaltaisiin tutkimusaineistoihin.

Lincolnin ja Cuban (1985) käsite dependability on suomennettu tutkimustilanteen arvioinniksi (Tynjälä 1991) sekä tutkimuksen varmuudeksi (Eskola & Suoranta 2001). Termillä viitataan siihen, että tutkijan on otettava huomioon juuri tutkittavaan ilmiöön liittyvät tekijät, kuten tutkijan omat ennako-oletukset tutkittavasta aiheesta. Tämän tutkimuksen ennako-oletuksena on, että kaikki opetussuunnitelmatekstit ovat valtatekstejä, jotka pyrkivät kontrolloimaan yksilön subjektiviteettia. Tämä oletus ei kuitenkaan saa syrjäyttää kansalaisuuteen liittyvää yksilöllisyyden näkökulmaa. Analyysissa tarkastellaankin kansalaisuutta nimenomaan yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen määrittymisen kautta eikä yhteiskunnan arvo- ja normijärjestelmän tai valtarakenteiden kopiona.

Vahvistettavuuden kriteerillä tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aiempaa tutkimuskirjallisuutta rakentamalla moniulotteinen ja eri tieteenalojen rajat ylittävä tutkimuksellinen viitekehys, johon myös aineistosta tehtäviä tulkintoja peilataan.

Laadullisen tutkimuksen yleisten luotettavuuskriteereiden lisäksi diskurssianalyttisellä metodilla on omia, nimenomaan sille tutkimusotteelle tyypillisiä ja keskeisiä luotettavuuden määritelmiä. Diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuus perustuu siihen, että tutkija perehtyy hyvin tutkimaansa tekstiin; tulkinnan luotettavuus syntyy tekstin lähiluvun kautta. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tulkintojen perusteltavuus on mahdollista todentaa vain ”seurustelemalla aineistonsa kanssa riittävän tiiviisti ja raportoimalla seurustelun kuluessa kehkeytyneet havaintonsa”. Aineistolähtöisyyden korostaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät teoreettiset pohdinnat olisi tärkeitä analyysin tekemisessä, vaan päinvastoin, analyttiset oivallukset nimenomaan syntyvät teorian ja tutkimusaineiston välisessä vuoropuhelussa. (Jokinen ym. 1993a, 13–14.)

Jokisen ja Juhilan (1993, 106–107) mukaan diskurssianalyttinen tutkimus ei useinkaan ole yksiselitteinen ja selkeä prosessi, jossa aineiston tulkinnat nousisivat itsestään selvästi analyysivaiheessa esille. Tekstin merkitykset eivät voi koskaan olla ainoastaan aineistolähtöisiä, vaan tutkijan vuoropuhelu aineiston kanssa ratkaisee, mitkä merkityspotentialit nousevat tekstistä esille. Tulkinta on aina jollakin tavalla yksinkertaistava, ja se syntyy tutkijan valinnan tuloksena. On kuitenkin muistettava, että tutkijan tulkinta perustuu aineiston huolelliseen analyysiin, johon ei esimerkiksi arkielämässä päästä tai edes pyritä. Diskurssianalyttisessä tulkinnassa ei ole niinkään aiheellista esittää ja pohtia tekstien ”oikeita” tulkintoja, vaan hyvin perusteltuja ja pohdittuja tulkintoja.

Diskurssianalyttisen tutkimustavan suurin haaste liittyy juuri aineiston ja tulkinnan suhteeseen. Potter ja Wetherell (1987, 173) toteavat, että diskurssianalyysissa aineistokatkelmien tehtävänä ei ole toimia tutkijan tekemien tulkintojen havainnollistajana, vaan ne ovat esimerkkejä aineistosta ja ovat itsessään tutkimuksen kohteena. Ongelmana onkin, typistyykö aineisto pelkäksi katkelmien kuvailuksi vai rakentuuko siitä aito tulkinta, joka on sidottu teoreettisiin näkemyksiin (Suoranta 1995, 70). Tämä ”diskurssintutkimuksen ansa” voidaan välttää selkeästi asetetulla tutkimustehtävällä, joka ohjaa tarkastelemaan aineistoa tietystä rajatusta näkökulmasta käsin. Tällöin analyysi säilyy aineistolähtöisenä, mutta tutkija ei kuitenkaan joudu liikaa aineistonsa vietäväksi. Myös tutkimustehtävän ympärille tarkoituksenmukaisesti rakennettu teoreettinen viitekehys ohjaa mielekkäisiin tulkintoihin.

Fairclough'n (1992, 8–9) mukaan uskottavan diskurssianalyttisen tulkinnan tulee täyttää tietyt perusehdot. Analyysin tulee olla moniulotteista: tekstien lisäksi tutkijan on pohdittava tekstin kontekstia sekä erilaisten sosiokulttuuristen tekijöiden vaikutussuhteita tekstin rakenteisiin ja sisältöihin. Lisäksi analyysillä tulee olla ajallinen ja historiallinen perspektiivi ja sen tulee olla kriittistä.

Lindénin (2002, 13–14) mukaan kriittisyyden vaatimus perustuu siihen, että erilaisten sosiaalisten suhteiden, identiteettien ja uskomusjärjestelmien diskursiivinen rakentuminen on usein erittäin huomaamatonta. Tämä johtuu siitä, että diskurssit ovat muodostuneet aikojen saatossa osaksi yhteiskunnallisia instituutioita ja koko yhteiskuntajärjestelmää. Diskurssien näkymättömyys ilmenee siten, että ne näyttävät vain todentavan vallitsevia asiainiloja saaden samalla ideologisia piirteitä. Diskurssianalyysin on oltava kriittistä, jotta teksteistä nousisi esiin näitä itsestäänselvyyksiksi muodostuneita yhteiskunnallisia käytäntöjä. Kriittisyydellä Lindén tarkoittaa asioiden rakentavaa kyseenalaistamista. Tämän ajattelun mukaan auktoriteetti, tavat ja uskomukset eivät ole riittäviä toiminnan perusteita. Kriittisyydellä viitataan sellaiseen tutkimustoimintaan, jossa tehdään näkyväksi sellaista, joka ei ole jo näkyvää.

Vaikka tutkimus pyrkii olemaan objektiivista, se on aina jollakin tasolla henkilökohtaista, poliittista ja ideologista. Sama koskee myös diskurssintutkimusta: vaikka diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä pyrkiikin tuomaan julki piilossa olevia valtarakenteita ja merkityksiä, niin sekään ei voi välttyä arvovalinnoilta. Tutkimuksessa on aina mukana arvovalintoja, sillä jo tutkimusaiheen valitseminen on yhdenlainen arvovalinta. Niinpä tutkijan tulee myös tiedostaa se, että oma tutkimustekstikin on yhdenlainen konstruktio, se ei ole ”puhdas, konstruktiivisen asenteen ulkopuolella” oleva teksti (Suoranta 1995, 68).

Lisäksi tutkija lukee tekstejä omaa kulttuuritaustaansa vasten. Hänen omat tietonsa ja uskomuksensa vaikuttavat tulkintojen taustalla. Tämä ulottuvuus on kuitenkin läsnä kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa, eikä vain diskurssianalyttisessä tutkimusotteessa. Tulkinnan luotettavuus perustuu aina hyvän tutkimustavan noudattamiseen, rehellisyyteen ja kriittisyyteen (ks. hyvästä tutkimustavasta esim. Tuomi & Sarajarvi 2009, 132–133). Toisaalta tekstien tulkinta myös edellyttää niitä ympäröivien kulttuuristen taustojen ymmärtämistä, sillä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa pyritään asettamaan sosiaalista todellisuutta jäsentävät ja yhteiskunnallisten instituutioiden toimintaa selittävät kategoriat historialliseen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Alasuutari 2001a, 103).

# 2 DISKURSSIANALYTTINEN TUTKIMUSOTE

## 2.1 *Teoria kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta*

Kieli on meille niin keskeinen asia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, että se helposti näyttää itsestään selvältä ja läpinäkyvältä asialta. Kieli on kuitenkin paljon muutakin kuin vain kommunikaation väline; se on ennen kaikkea ajattelun väline – on vaikea kuvitella, että monitahoista abstraktia ajattelua voisi olla ilman kieltä. Myös pohdintaa kulttuurin ja ihmisyyden luonteesta tuntuu mahdottomalta erottaa kielestä ja sen roolista ihmisten välisessä kanssakäymisessä. (Potter & Wetherell 1989, 9.)

Diskurssianalyysin taustalla on konstruktionistinen näkemys kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta. Tämän lähestymistavan mukaan kieli ei ole vain todellisuuden kuva, vaan sillä rakennetaan ymmärrystämme ympäröivästä maailmasta: kielellä merkityksellistetään maailmaa ja kieli nähdään osana todellisuutta itseään (Jokinen ym. 1993a, 9). Ajatus kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta viittaa siis siihen, että puhuessamme, lukiessamme ja kirjoittaessamme emme vain toista jo olemassa olevia totuuksia, vaan luomme samalla uusia. Esimerkiksi puhuessamme teemme merkityksellisiksi puheemme kohteet ja luomme ne samalla erilaisiin konteksteihin sopiviksi. (Lindén 2002, 12.)

Ajatus kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta merkitsee tässä tutkimuksessa sitä, että kansalaisuutta tarkastellaan diskursiivisesti tuotettuna konstruktiona, eikä valmiiksi annettuna kategoriana. Analyysi ja tulkinta eivät kuitenkaan tapahdu vain kielen sisällä, vaan siinä otetaan huomioon myös kielen ulkopuolinen maailma. Tätä näkökulmaa kutsutaan myös ontologiseksi konstruktionismiksi tai realistiseksi diskurssianalyysiksi. Tässä tulkintakehyksessä tutkimuksen kohdetta ei palauteta kokonaan kieleen, vaikka se onkin ensisijainen tutkimuskohde. Tekstien ja puheen ulkopuolella ajatellaan olevan esimerkiksi instituutioiden maailmoja tai mielen ja ruumiin maailmoja, jotka ovat ei-diskursiivisia. Diskurssianalyysin tehtävänä on selvittää, ”miten noita maailmoja rakennetaan diskursiivisesti erilaisissa kielellisissä käytännöissä” sekä ”pohtia ei-diskursiivisten maailmojen ja diskursiivisten käytäntöjen välistä vastaavuutta”. (Juhila 1999, 162.)

Tässä tarkastelussa diskursiivista maailmaa edustavat opetussuunnitelmatekstit, ja ei-diskursiivista maailmaa opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavat arvostukset ja asenteet, erilaiset sosiaaliset käytänteet (säännöt, normit, tavat) sekä koulutuksen asema ja tehtävä yhteiskunnassa.

Fairclough (1989, 23) puolestaan toteaa kielen ja yhteiskunnan suhteesta, että oikeastaan ei ole olemassa kielen ja yhteiskunnan *välistä* suhdetta, vaan kyseessä on niiden *dialektinen* suhde. Tässä tulkinnassa kieli nähdään elimelliseksi osaksi yhteiskuntaa, ja kielellä ja yhteiskunnalla on vuorovaikutteinen suhde: ”Language is a part of society; linguistic phenomena *are* social phenomena of special sort, and social phenomena *are* (in part) linguistic phenomena.”

Sosiokonstruktionismiin liittyy myös ajatus siitä, että kieli on tekoja ja että kielen käytöllä on seurauksia tuottava luonne (Potter & Wetherell 1989, 32; Jokinen ym. 1993b, 41; Suoninen 1999, 17–20). Kielellä voi olla tilannekohtaisia funktioita (kielen funktionaalisuus) ja ideologisia seurauksia (kielen ideologisuus). Kielen funktioilla ei välttämättä tarkoiteta toimijan omia tarkoituksiperiä, vaan funktiot voivat olla myös tiedostamattomia. Juuri huomaamattomasti, ikään kuin vahingossa tuotetut funktiot ovat analyysin kannalta erittäin mielenkiintoisia. Kielen käytön ideologisuudella puolestaan viitataan kielen käytön yksittäisten tilanteiden ylittäviin ideologisiin seurauksiin, jotka liittyvät vallan ja diskurssien yhteenkietoutumiseen. (Jokinen ym. 1993b, 42–45.) Näitä ideologisia seurauksia saattavat olla muun muassa erilaisten valtasuhteiden legitimointi ja ylläpitäminen (Potter & Wetherell 1987, 187).

Kun kieltä tarkastellaan todellisuutta rakentavana toimintana, on kyse tekstien rajojen ylittämisestä: teksteistä konstruoituvat diskurssit voidaan suhteuttaa laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Juhila 1999). Nämä yhteiskunnalliset rakenteet ja kielelliset ilmiöt muodostavat vuorovaikutussuhteen, jossa diskursiiviset ja ei-diskursiiviset maailmat ottavat rakennusaineita toisistaan. Olemassa oleva yhteiskuntarakente ajattelutapoineen, arvostuksineen ja ideologioineen muodostaa sen sosiaalisen kontekstin, jossa tekstit ja diskurssit syntyvät, ja vastaavasti tekstit muokkaavat tätä kontekstia joko uusintamalla vanhoja puhetapoja tai avaamalla uusia puheavaruuksia.

## 2.2 Tutkimuskohteena teksti

Perinteisesti tekstin on ajateltu olevan palanen kirjoitettua kieltä, jokin kokonainen teos, kuten runo tai novelli. Diskurssianalyysissa teksti ymmärretään laajempänä käsitteenä: teksti voi olla puhuttua tai kirjoitettua kieltä. Esimerkiksi keskustelua tai siitä tehtyä transkriptiota pidetään

yhdennaisena tekstinä. Kulttuurintutkimuksessa tekstin käsite nähdään niin laajasti, että tekstin ei tarvitse olla lainkaan lingvistisessä muodossa, vaan esimerkiksi kuvaa, rakennusta tai musiikkikappaletta voidaan tarkastella kulttuurisena tekstinä. (Fairclough 1995, 4.)

Fairclough (1995, 6) on määritellyt tekstin sosiaalisesti tilaksi, jossa yhdistyvät tieto ympäröivästä maailmasta sekä sosiaalinen interaktio. Tieto välittyy tekstistä representaationa, eli se on yhdennäinen kuvaus tai näkemys maailmasta. Vuorovaikutus rakentuu tekstin tuottajan, tekstin ja tekstin tulkitsijan välille. Tästä tulkinnasta välittyy tekstin sidosteisuus sitä ympäröivään maailmaan: tekstillä on aina tekijänsä, vastaanottajansa sekä jonkinlainen suhde sitä ympäröivään maailmaan. Toki tekstejä on mahdollista tarkastella myös pitäytymällä pääasiallisesti tekstien sisäisissä maailmoissa ja tutkia niiden välisiä intertekstuaalisia suhteita. Tässä tutkimuksessa tekstiä kuitenkin tarkastellaan sekä tekstinä, jolla on oma muodollinen ja sisällöllinen järjestyksensä että kulttuurisena tuotteena, joka on sidoksissa aikaan ja kulttuurin sosiaalisiin käytänteisiin.

Tekstin moniulotteiseen analyysiin sisältyy sekä tekstuaalinen että sosiokulttuurinen näkökulma. Tekstuaalisen analyysin kannalta tärkeitä ovat tekstin tekstuuri eli muoto ja tapa, jolla teksti on rakennettu sekä tekstin sisältö. (Fairclough 1995, 4–5.) Tekstin sisällön analyysillä tarkoitetaan *mitä*-kysymyksiin vastaamista ja muodon analyysillä puolestaan *miten*-kysymyksiin vastaamista sekä erilaisten merkityssystemien ja identiteettien identifioimista aineistosta (Jokinen ym. 1993c, 228). Fairclough'n (1995, 5–6) mukaan on tärkeää pohtia myös sitä, mitä tekstissä ei sanota ja mistä siinä vaietaan. Tekstin sisältö voi olla tekstissä läsnä joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti, jolloin asia on luettavissa vain rivien välistä. Erityisesti tekstien sisältämät implisiittiset viittaukset ovat diskurssianalyttisen tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia. Ne tuovat usein esiin tekstin piilossa olevia ideologisia piirteitä, sillä ideologisuus voi käydä ilmi tekstin esittämissä yleisissä olettamuksissa, asioissa jotka ”on jo sanottu muualla” ja jotka otetaan itsestään selvyytenä.

Tässä tutkimuksessa teksti ymmärretään erityisesti kulttuuriseksi ja ideologiseksi tuotteeksi. Opetussuunnitelma on luonteeltaan sen kaltainen teksti, joka pyrkii luomaan yleistyksiä ja normeja: tekstissä pyritään konsensukseen eikä monien näkökulmien ja ristiriitaisuuksien esiintuomiseen. Niinpä tekstiin valikoituvat tietyt diskursiiviset näkökulmat, jotka piilottavat muut näkökulmat ja vaikenevat vaihtoehtoisista diskursseista. Tämä konsensuksen korostaminen voi saada tekstit vaikuttamaan ideologisesti neutraaleilta ja vaihtoehdottomilta, vaikka niiden syntyyn vaikuttavat monet yhteiskunnalliset arvostukset sekä poliittiset ja taloudelliset taustatekijät.

## 2.3 Diskurssit ja niiden kytkeytyminen yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin

Se mistä ja miten puhumme, ei ole vapaata ja neutraalia ajatusten virtaa, ideologioista ja yhteiskunnallisista tekijöistä erillään olevaa toimintaa. Yhteiskunta tulee osaksi yksilön mielenmaisemaa ja tapaa ymmärtää maailma. Esimerkiksi historian saatossa monissa maissa ja kulttuureissa on pidetty lapsen ruumiillista kurittamista yhtenä kasvatuksen muotona ja jopa aivan arkipäiväisenä asiana. Suomessakin tunnetaan vanha sananparsi ”joka vitsaa säästää, se lastansa vihaa”. Tämän päivän Suomessa tämänkaltainen puhe todennäköisesti tuomittaisiin ankarasti. Se ei kuuluisi sallittujen, yhteiskunnallisesti hyväksytyjen diskurssien joukkoon, vaan sitä pidettäisiin paheksuttavana ja taantumuksellisenä puheena. Tähän vaikuttavat ne arvot, normit ja lait, jotka ovat nyky-yhteiskuntamme perustana: lainsäädäntö suojelee jokaisen yksilön ja erityisesti lasten fyysistä koskemattomuutta ja ymmärryksemme kasvatuksen hyvästä ja oikeasta perustuu väkivallattomuuteen.

Usein diskurssit eivät kuitenkaan ole näin läpinäkyviä ja arvonsa paljastavia. Tämä johtuu siitä, että emme huomaa niitä, koska ne ovat niin itsestään selviä asioita, joihin olemme kasvaneet sosiaalistuessamme yhteiskunnan jäseniksi. Diskurssianalyttisen tutkimusotteen mielenkiinnon kohteina ovat näiden normalisoituneiden ja naturalisoituneiden diskurssien taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset konventiot, säännöt, normit ja valtasuhteet.

Lingvistiikassa ymmärretään diskurssin käsitteen tarkoittavan nimenomaan kirjoitusta ja puhetta. Kielitieteilijät ovat yleensä kiinnostuneita siitä, miten kieli toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Yhteiskuntatieteilijät pitävät diskurssia yleensä teoreettisempänä käsitteenä, joka on yhteydessä tietokäsitteeseen, siihen miten diskurssit tuottavat, muokkaavat ja välittävät tietoa. (Luukka 2000, 134–135.) Tässä tutkimuksessa diskurssin käsite nähdään enemmänkin jälkimmäisellä tavalla – tiedon tuottajana, muokkaajana ja välittäjänä.

Käsitteenä diskurssi on saanut hieman erilaisia määritelmiä riippuen tutkijoiden näkökulmista ja painotuksista. Fairclough (1995, 7) on määritellyt diskurssin kielenkäytöksi, joka on osa sosiokulttuurisia käytänteitä. Diskurssianalyysin hän puolestaan ymmärtää analyysiksi siitä, miten tekstit toimivat näissä käytänteissä. Vastaavasti Jokinen ja muut (1993b, 27) ovat määritelleet diskurssin käsitteen säännönmukaiseksi merkityssystemiksi, joka syntyy sosiaalisissa käytännöissä ja rakentaa samalla sosiaalista todellisuutta. Molemmissa määritelmissä diskurssi määritellään kielen ja sosiaalisten käytänteiden yhteenkietoutumiseksi. Jälkimmäisessä tulkinnassa tulee kuitenkin selkeämmin esille erityisesti instituutioiden diskursseille ominainen säännönmukaisuuden piirre. Instituutioiden kielessä diskursseista muodostuu melko pysyviä



puhetapoja, joita pidetään instituutioiden sisällä hyväksyttävänä ja sovinnaisina. Niistä muodostuu kivijalka, jonka varaan rakennetaan instituution olemassaolon oikeutus sekä sen tulevaisuus.

Kielen ja sosiaalisten käytänteiden yhteenkietoutumisen lisäksi diskurssin käsitteeseen liittyy ajallinen, paikallinen ja historiallinen ulottuvuus sekä tekstin kuulijan tai vastaanottajan tulkinta. Pällin (2003, 23) mukaan diskurssit ovat teksteistä koostuvia yhteiskunnallisia ilmiöitä, joissa yhdistyy kielen yhteys siihen, mikä ei ole kieltä tai tekstuaalista: kielellisiin merkityksiin ja puhetapoihin kiteytyneet sosiaaliset käytänteet, ideologiat, instituutiot, historia sekä ihmisten sosiaalinen toiminta ja kanssakäyminen. Hän määrittelee diskurssintutkijan tehtävän seuraavasti: ”(...) diskurssintutkijan tehtävä on kahtalainen: hän tutkii (sosiaalisen kanssakäymisen) lingvististä muotoa (tekstiä, diskurssia) diskurssina, eli yhdistää muodon analyysin tutkimuksen kohteena olevien sosiaalisten käytänteiden tarkasteluun.” Tässä määrittelyssä tulee esille diskurssien kahtalainen ydin: tekstuaalinen ja sosiaalinen todellisuus kohtaavat diskurssissa, joka on samalla tekstiä/puhetta sekä tulkintaa. Tulkinassa diskurssista tulee tosi, se tulee nähdyksi ja kuulluksi, osaksi tulkitsijan kokemusmaailmaa ja identiteettiä.

Miten diskurssintutkimuksen tutkimuskohteita voitaisiin konkretisoida? Mitä diskurssianalyyseissa oikeastaan tutkitaan? Seuraava katkelma on esimerkki siitä, miten diskurssianalyyseissa määritellään tutkimuksen kohdetta:

*”Jos tutkija on kiinnostunut esimerkiksi savolaisuuden ja hämäläisyyden vertailemisesta, hän ei lähde liikkeelle kulttuuristen erityispiirteiden ja luonne-erojen kuvaamisesta ottaen näitä kategorioita annettuina. Kiinnostuksensa hän kohdentaa pikemminkin siihen, miten savolaisuus ja hämäläisyys tuotetaan ja milloin ja miten siihen liittyviä itsemäärittelyjä herätetään henkiin.” (Jokinen ym. 1993b, 21.)*

Näiden usein turhan yksinkertaistavien kuvausten tilalle pyritään diskurssianalyyttisessä tulkintakehyksessä rakentamaan selitysvoimaisempia kuvauksia siitä, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut. Tutkimuksessa ei siis olla niinkään kiinnostuneita ”aidosta savolaisuudesta” tai ”aidosta hämäläisyydestä” vaan siitä, miten nämä käsitteet ymmärretään ja luodaan.

Kielen todellisuutta tuottavan näkökulman lisäksi diskurssianalyyssiin liittyy myös valtakriittinen näkökulma, joka pyrkii tuomaan esiin totuttuihin kielenkäytön tapoihin liittyviä valtasuhteita sekä tekstien ideologisia piirteitä. Jokisen ja Juhilan (1993, 75) mukaan tutkimuksen valta-analyyttiset näkökulmat voivat liittyä diskurssien sisäisten ja välisten valtasuhteiden tutkimiseen sekä diskurssien hegemonisoitumisen analyysiin. Tässä yhteydessä tarkastelu kohdistuu erityisesti diskurssien hegemonisoitumiseen sekä sen ideologisiin seurauksiin.

Hegemonisoitumisella viitataan tiettyjen diskurssien muuntumiseen hallitseviksi ja yleisesti hyväksytyiksi diskursseiksi, joista muotoutuu aikojen saatossa yhteiskunnallisia totuuksia (ks. tarkemmin luku 3.2).

Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta neutraalia, ideologiavapaata ja täysin objektiivista tekstiä ei ole olemassakaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimuksen avulla pyrittäisiin osoittamaan jokin diskurssi valheelliseksi ja vääräksi tai että kritiikki itsessään olisi ainoa oikea totuus maailmasta. Kriittisen analyysin tavoitteena on tuoda esiin, millä tavoin teksti edustaa ja uusintaa olemassa olevia valtasuhteita. Lisäksi taustalla on ajatus sosiaalisen muutoksen mahdollisuudesta ja tietoisuuden lisäämisestä. (Fairclough 1995, 18, 221.)

# 3 OPETUSSUUNNITELMA

## KULTTUURISENA JA IDEOLOGISENA TUOTTEENA

### *3.1 Koulun tehtävä tiedon jakajana ja kulttuurin jatkajana*

Koulua käydään yleensä siksi, että ”niin on tapana”. Oppivelvollisuuslaki on koulunkäynnin lainsäädännöllisenä ja normatiivisena perustana, mutta harvemmin tullaan pohtineeksi sitä, miten merkittävä vaikutus koko ikäluokkaa koskevan peruskoulutuksen järjestämisellä on yhteiskunnan toiminnalle. Kasvatus- ja sivistystehtävänsä lisäksi koulutuksella on yhteiskunnallinen kvalifointi-, valikointi-, integrointi- ja varastointitehtävä. Koulu tuottaa tiettyjä yhteiskunnallisia kvalifikaatioita, kuten tietoja, taitoja ja tutkintoja sekä valikoi ja luokittelee yksilöt erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Lisäksi koulutuksen tehtävänä on integroida eli sopeuttaa yksilöt ympäröivään kulttuuriin ja pitää yllä yhteiskunnan kiinteyttä. Samalla koulu toimii myös ”joutoilmien” varastointi- ja säilytyspaikkana, sillä lapset vaativat silmälläpitoa, huolehtimista ja turvaa vanhempiensa ollessa töissä. Koulun merkittävin vaikutus yhteiskunnan rakenteeseen onkin todennäköisesti ollut juuri vanhempien vapauttaminen palkkatyöhön sekä uuden ammattikunnan, ”varastomiehien” eli opettaja-ammattikunnan synty. (Kivinen & Rinne 1995, 67–74.)

Yhteiskunnat rakentavat koulutuseetostaan suhteessa omaan historiaansa ja kulttuuriperintöönsä. Koulutuksen ja kulttuurin välisellä suhteella on yksilöiden ja kansakunnan identiteettiä rakentava voima: yhteinen perusta luo yhteiskuntaan turvallisuuden ja tuttuuden tunnetta sekä vahvistaa yhteenkuuluvuutta. Yhteiskunnan toiminnan kannalta on tärkeää, että yksilö hyväksyy olemassa olevan yhteiskuntajärjestelmän periaatteet ja toimii niiden edellyttämällä tavalla.

Yhteiskunta muotoutuu erilaisten rakenteellisten ehtojen mukaan. Eri aikoina vallitsevat arvot, tavat, normit ja henkiset ajattelurakenteet sekä erilaiset taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset tekijät ohjaavat monella tavalla yhteiskunnan kasvatus- ja koulutuskäytäntöjä. Sosiologisesti määriteltynä kasvatus on ”ihmisen sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa hän elää”. Sosialisatio on elinikäinen prosessi, jossa lapsen kanssa

jaetaan yhteisön tärkeimmät ajattelu- ja toimintatavat. Kasvatusprosessin tavoitteena on saada yksilö vakuuttuneeksi siitä, että yhteiskunnan monet säännöt, kiellot, vaatimukset ja velvollisuudet sekä toisaalta oikeudet ja mahdollisuudet ovat oikeutettuja ja toimivat niin yksilön kuin yhteisön parhaaksi. Tämä prosessi tapahtuu osittain tietoisesti ja osittain tiedostamatta erilaisten arjen itsestään selvien toimintatapojen välityksellä. (Antikainen ym. 2003, 34–35.)

Sosialisaatio voidaan ajatella myös kasvuna yhteisön täysivaltaiseen jäsenyyteen. Tämä jäsenyys takaa yksilölle tietyt oikeudet ja velvollisuudet, jotka määrittävät hänen toimintaansa ja mahdollisuuksiaan yhteiskunnan jäsenenä. Applen (2004, 25–26) mukaan tuleminen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi on eräänlainen initiaatioprosessi, jossa yksilö hyväksyy jonkin tietyn sosiaalisen todellisuuden ainoaksi mahdolliseksi todellisuudeksi. Samalla yksilö tulee osaksi niitä yhteisöä ylläpitäviä sosiaalisia käytänteitä, jotka ovat aikojen saatossa muovautuneet yhteisön yhteisesti hyväksytyiksi toimintatavoiksi.

Yksilöt eivät ole vain kulttuurin vastaanottajia, vaan yksilöt myös itse rakentavat ja muokkaavat omaa kulttuuriaan. Yksilöillä ja ryhmillä voi olla niin sanotusta valtakulttuurista poikkeavia ja keskenään ristiriitaisia arvoja ja tapoja. Kuitenkin elämisen perustapa on kulttuurin sisällä yleensä melko yhtenäinen. Tätä ilmiötä on pyritty selittämään normin käsitteellä. Normit perustuvat aina yhteiskunnan arvoihin, ja normien avulla pyritään tuomaan nämä arvot käytännön toimintaan. Normit voidaan määritellä käsitteellisiksi säännöiksi, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä suositeltavista ja sallituista teoista. Yhteisön toiminnassa nämä normit ilmenevät siten, että yhteisössä asetetaan yksilön käyttäytymiselle odotuksia, ja odotuksen mukainen käyttäytyminen on normatiivista, normin mukaista. Normien oikeutuksen perusta on laeissa ja säädöksissä tai kulttuurisissa ja sosiaalisissa rakenteissa. Tällaisiin perinteisiin ja tapoihin perustuvat normit eivät ole kenenkään säätämiä tai asettamia, mutta silti niillä voi olla lainsäädäntöäkin suurempi voima ihmisten ja instituutioiden toiminnan säätelemisessä. (Antikainen ym. 2003, 24–25.)

Koulun toiminta on monenlaisten normien säätelemää. Nykykoulun lainsäädännöllinen perusta on luotu oppivelvollisuuslaissa, mutta eniten koulun normeihin ja sääntöihin vaikuttavat opetussuunnitelmien ohjeistukset ja sisällöt, jotka ovat yhteiskunnan sosiaalisten ja kulttuuristen normien muokkaamia. Esimerkiksi opetussuunnitelman sisältämät oppiaineet ovat valikoituneet sinne yhteiskunnallisten arvostusten ja tarpeiden perusteella. Luku- ja kirjoitustaitoa on opiskeltu jo ihmiskunnan historian ensimmäisissä opinahjoissa, sillä sille syntyi yhteiskunnallinen tarve jo ensimmäisissä kaupunkikulttuureissa, kun ryhdyttiin merkitsemään satojen määriä ylös sekä laatimaan lakeja ja sopimuksia. Vastaavasti esimerkiksi mediakasvatus on opetussuunnitelmissa historiallisesti tarkasteltuna melko uusi aihekokonaisuus, joka on tullut tarpeelliseksi vasta

joukkoviestintävälineiden merkityksen laajentuessa ja sittemmin internetin käytön lisääntymisen ja erilaisten sosiaalisten medioiden räjähdysmäisen kasvun myötä. Tietoteknologian ja internetin käytön hallinnasta ja ymmärtämisestä on tullut uusi kansalaistaito, jota ilman nyky-yhteiskunnassa olisi vaikeaa tulla osalliseksi kaikesta yhteiskunnallisesta toiminnasta.

Edellinen esimerkki valottaa hieman koulutuksen suhdetta yhteiskunnallisiin käytänteisiin ja kulttuurisiin arvostuksiin. Kouluja voidaankin pitää taloudellisen ja kulttuurisen uusintamisen instituutioina; ne tuottavat uudelleen kulttuurista todellisuutta välittämällä edellisen sukupolven arvokkaana pitämiä asioita seuraavalle sukupolvelle. Koulutuksen yhteiskunnallisen perustan tarkastelussa on keskeistä pohtia erityisesti niitä kulttuurisia, poliittisia ja taloudellisia käytänteitä, jotka vaikuttavat yhteiskunnan arjessa. Myös opetussuunnitelmat ovat syntyneet näiden sosiaalisten käytänteiden pohjalta. Usein koulutuspuheessa korostuu koulutuksen merkitys yhteiskunnan tulevaisuudelle sekä taloudelliselle menestykselle, mutta toisaalta koulutuksen perusta on yhteiskunnan menneisyydessä, sillä usein se uusintaa jo olemassa olevia yhteiskuntasuhteita, kuten tiettyjen luokkien asemaa tai sukupuolirooleja. (Apple 1982, 1–2, 4; Apple 2004, 32.)

Koulututkimuksessa oltiin pitkään kiinnostuneita pääasiallisesti siitä, mitä voimavaroja koulutukseen panostetaan ja mitä sen tuloksena saavutetaan (input–output–tutkimus). Tämä tarkastelunäkökulma jätti huomiotta koulussa opetettavan tiedon merkityksen, eikä juuri pohdittu sitä, mitä ja miten koulussa opetetaan. Tämä on tärkeä seikka pohdittaessa koulun ja muun yhteiskunnan suhdetta, sillä yhteiskunnan näkökulmasta tärkeä vallan ylläpitämisen elementti on kontrolloida niitä instituutioita, jotka jakavat ja prosessoivat tietoa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta onkin olennaista pohtia, miksi koulu välittää juuri tiettyjä sosiaalisia ja kulttuurisia elementtejä, miten ja miksi todellisuus rakentuu juuri tietyllä tavalla sekä miten tiedon jakamisen ja tuottamisen kontrolli edistää joidenkin ryhmien ja asioiden yhteiskunnallista dominanssia. (Apple 2004, 25–26.)

Koulun ja kulttuurin suhde rakentuu yhteiskunnallisen todellisuuden nousemista arvostuksista käsin. Koulu ja opetussuunnitelmat eivät välitä kulttuuria *sellaisenaan*, vaan valikoiden ja poimien tiettyjä tradition osasia, jotka ovat sillä hetkellä yhteiskunnan tulevaisuuden ja menestyksen kannalta tärkeitä. Koulun, koulussa opetettavan tiedon sekä yhteiskunnallisten arvostusten yhteen kietoutumista voidaan ymmärtää paremmin pohtimalla opetussuunnitelman suhdetta ideologian ja hegemonian käsitteisiin, joita tarkastellaan seuraavassa alaluvussa.

### 3.2 Hegemonia ja ideologia – kenen tarinoita koulussa kerrotaan?

Tutkittaessa koulua ja opetussuunnitelmia tulee muistaa, että koulu on kehittyneiden yhteiskuntien keksintöä, jossa kulttuurista ja sosiaalista pääomaa jaetaan tuleville sukupolville. Primitiivisissä yhteisöissä tämä prosessi tapahtuu epämuodollisella tasolla, ilman välittävää yhteiskunnallista instituutiota. Koulut ovat syntyneet ikään kuin varmistamaan sosiokulttuurisen perinnön välittymisen seuraavalle sukupolvelle. (Kelly 1989, 36.) Tästä voidaan päätellä, että koulu sinänsä ei ole kulttuurisen tiedon välittämisen kannalta välttämätön instituutio, vaan se voisi tapahtua myös perheen, suvun tai sosiaalisen yhteisön sisällä. Onkin aiheellista pohtia, mikä todella on koulun ja opetussuunnitelmien tehtävä yhteiskunnassa.

Kuten jo edellä on todettu, koulun perustehtävänä on sosiaalista yhteiskunnan jäsenet osaksi yhteiskunnallista kommunikaatiojärjestelmää, sen sääntöjä, normeja, uskomuksia ja arvostuksia. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan *yleisesti hyväksytyjä* tavoitteita ja vaatimuksia siitä, mitä kouluissa tulisi tapahtua ja mitkä ovat koulujen kasvatustavoitteet (Suutarinen 2000, 95). Kasvatuksen lähtökohtana on 'hyvän kansalaisen' idea. Uudesta sukupolvesta pyritään kasvattamaan yksilöitä, jotka täyttävät yhteiskunnan odotukset tiedoiltaan, taidoiltaan ja moraaliltaan. (Launonen 2000, 18.) Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952, 14) todetaan, että koulun kasvatuspäämäärän tulee suuntautua koulujen erilaisuudesta huolimatta kohti *yhteistä tavoitetta*, ”johon johtavat tiet saattavat olla erilaisia, mutta tiet johtavat samaan päätepisteeseen”. Vastaavasti peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970, 87) todetaan, että kaikille yhteisiin opintoihin ”on syytä sisällyttää ne tiedot ja taidot, jotka *voidaan katsoa jokaiselle kansalaiselle tarpeellisiksi*”.

Opetussuunnitelmien sisältämien kasvatuspäämäärien linjaukset herättävät useita kysymyksiä: Mitä ovat nämä edellä mainitut *yleisesti hyväksytyt* kasvatukselliset arvot? Kuka on nämä arvot hyväksynyt? Kuka on päättänyt, mitä tietoja koulussa opetetaan, miten oppiaines järjestetään ja miten se opetetaan oppilaille? Kuka päättää, mitkä ovat *jokaiselle kansalaiselle tarpeellisia tietoja*? Kenen tarinoita koulussa oikein kerrotaan?

Sosiologisesti tarkasteltuna tieto on aina jonkun tietoa, ja tiedon kohde on aina jonkun sellaiseksi valitsema (Antikainen ym. 2006, 163). Niinpä opetussuunnitelmateksteissä usein esiintyvä mantra kaikille tarpeellisesta tiedosta ja yleisesti hyväksytyistä arvoista on problemaattinen. Tosiasiallisesti opetussuunnitelmien sisällöt ovat valikoinnin tulosta. Rinne (1984, 323) toteaaakin, että opetussuunnitelmien keskeisenä tavoitteena on määritellä ja rajoittaa oppilaille siirrettävää kulttuurisisältöä ja oppiainesta.

Koulussa jaettava tieto liittyy hegemonian käsitteeseen. Koulu on osaltaan säilyttämässä ja jakamassa yhteiskunnan symbolista ja kulttuurista pääomaa, johon vaikuttavat yhteiskunnan taloudelliset reunaehdot. Taloudellinen sektori puolestaan tuottaa yhteiskunnallista epätasa-arvoa, mutta se ei kuitenkaan ole ainoa determinantti, vaan kulttuurin ja talouden välillä vallitsee dialektinen suhde. Hegemonian käsite viittaa niihin yhteiskunnallisen toiminnan muotoihin, jotka mahdollistavat sosiaalisen kontrollin ilman jonkin yhteiskuntaryhmän käyttämää mielivaltaa muihin nähden. Kontrolli on läsnä kaikkialla sosiaalisissa käytänteissä, käsitteissä, kulttuurisissa koodeissa ja ihmisten tietoisuudessa. Vähitellen nämä itseäänselvyydet muodostuvat ainoaksi todellisuudeksi, ainoaksi olemassa olevaksi maailmaksi. Koulut ovat tämän hegemonian agentteja ja ne osallistuvat tämän sosiaalisesti legitiimin tiedon välittämiseen. Sosiaalisesti legitiimille tiedolle on tyypillistä, että sen ideologinen ulottuvuus on piilossa – se on läsnä, mutta ei kuitenkaan näkyvillä. Yleensä opetussuunnitelmat ovatkin kompromissien tuloksia. Ne ovat osa selektiivistä traditiota luoden samalla poliittis-sosiaalista konsensusta sekä piilottaen yhteiskunnan moninaisen sosiaalisen verkoston ristiriitoinen ja konflikteineen. (Apple 2004, 2–7.)

Edellisestä määrittelystä käy ilmi, että opetussuunnitelmatekstin laatiminen on koulutusnormien sääntelyn lisäksi myös poliittinen ja ideologinen teko. Tekstiin otetaan mukaan tiettyjä näkökulmia, mutta samalla siitä suljetaan pois lukuisia muita vaihtoehtoisia näkemyksiä tai toimintatapoja. Apple (1982, 11–12) toteaaakin, että kulttuuriset tuotokset, kuten tekstit eivät vain ilmaise vallitsevia ideologioita, vaan osallistuvat niiden tuottamiseen. Niiden tarkastelussa keskeistä on, miten merkitykset tuotetaan, kenen tuottamia merkityksiä ne ovat ja mikä on näiden merkitysten suhde taloudelliseen ja kulttuuriseen uusintamiseen.

Hegemoniaan liittyy myös kamppailu yhteiskunnallisista asemista. Hegemonia on epävakaa ja muuttuva ”olotila”, jonka säilyttämiseksi ja horjuttamiseksi yhteiskunnan eri lohkot kamppailevat keskenään. Tämä kamppailu voi saada niin taloudellisia, poliittisia kuin ideologisia ilmenemismuotoja. (Fairclough 1995, 76; Fairclough 1992, 92.)

Ideologian käsitteellä viitataan usein maailmankatsomukseen, jonkinlaiseen ”ideoiden systeemiin”, uskomuksiin ja arvoihin. Ne voivat olla ammatillisia tai professionaalisia ideologioita, poliittisia ohjelmia ja kansanliikkeitä sekä kokonaisvaltaisia elämäkatsomuksia. (Apple 2004, 18.) Katsomusten ja uskomusten lisäksi ideologiaan sisältyy valtaan liittyviä kysymyksiä. Usein ideologian ja vallan suhdetta selitetään siten, että ideologiat osallistuvat hallitsevien sosiaalisten ryhmien tai luokkien valta-aseman legitimointiin ja ylläpitämiseen. Hallitsevat ryhmittymät voivat legitimoida valta-asemaansa edistämällä itselleen suotuisten uskomusten ja arvojen leviämistä yhteiskunnalliseen toimintaan, puhumalla näistä arvoista ja uskomuksista ikään kuin luonnollisena ja universaalina, kaikkialla olevana totuutena, vähättelemällä kilpailevia ideologioita ja yrittämällä

sulkea ne yhteiskunnallisen keskustelun marginaaliin tai kokonaan sen ulkopuolelle sekä tulkitsemalla sosiaalista todellisuutta valikoidusti, oman ryhmittymän ideologisten intressien mukaisesti. (Eagleton 1991, 5–6.)

Ideologia-termiä on Eagletonin (1991, 3) mukaan perinteisesti määritelty kahdella eri tavalla: Marxilaisen ajattelun traditiossa ideologia on nähty eräänlaisena illuusiona ja todellisuuden vääristymänä, ja sitä on pohdittu totuuden ja valheen käsitteiden kautta. Sosiologisesti painottunut tutkimustraditio on puolestaan tarkastellut ideologiaa erityisesti siltä kannalta, miten erilaiset ajatusrakennelmat ja ideat toimivat sosiaalisen elämän käytänteissä. Tässä tutkimuskehikössä jälkimmäinen näkökulma ideologian sosiaalisista funktioista ja yhteyksistä diskursiivisiin käytänteisiin on keskeisempi. Esimerkiksi Fairclough'n (1992, 87) mukaan ideologiat ovat todellisuuden konstruktioita, joissa ovat mukana fyysinen todellisuus, sosiaaliset suhteet sekä sosiaaliset identiteetit. Nämä ideologiset konstruktioit ovat rakentuneet diskursiivisissa käytänteissä, ja ne osallistuvat valtasuhteiden tuottamiseen, uusintamiseen sekä muuttamiseen.

Ideologisuus näkyy koulujen opetussuunnitelmissa erityisesti tiedollisen aineksen valikoitumisena. Opetussuunnitelmien tieto ei voi olla arvovapaata, kaikkien yhteistä hyvää ajavaa tietoa. Kellyn (1989, 34) mukaan tieto on aina sosiaalisesti rakentunutta, ja sosiaalisesti rakentunut tieto puolestaan on aina ideologista. Samoin opetussuunnitelman sisältö on aina näkemys siitä, millaista tietoa pidetään arvokkaana, ja se on samalla ideologisen vaikuttamisen väylä ja sosiaalisen kontrollin väline. Räisänen (2006, 44) toteaa, että valtiollinen koulutuspolitiikka on aina poliittis-ideologisten kompromissien tulosta, joka ilmenee koulutusta koskevinä tavoitteina, linjauksina, lakeina, sääntöinä ja normeina. Nämä normatiiviset linjaukset näkyvät kaikkialla koulun arjessa sekä koulun institutionaalisessa rakenteessa, käytänteissä, tavoissa ja opetussuunnitelmissa. Yhteiskunnalliset ja ideologiset kytkökset piiloutuvat näihin rakenteisiin ja totuttuihin tapoihin.

Esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970, 20–21) tuodaan esille tietoisuus siitä, että opetussuunnitelmiin vaikuttavat erilaiset ideologiset intressit. Ideologisuuden nähdään kuitenkin olevan peräisin yhteiskunnallisesta toiminnasta eikä itse opetussuunnitelmatekstistä.

*”Myös ideologiset yhtymät ja intressiryhmät esittävät toivomuksia, mihin suuntaan oppilaiden kehitystä olisi koulussa ohjattava. Tämä eri tahoilta peruskoulun tavoitteiden asetteluun kohdistuva painostus saattaa olla perin yksipuolista, niin että se jättää huomiotta oppilaiden harmonisen kokonaisehityksen. (...) Vaikka jonkin intressiryhmän tavoiteperusteluissa tähdennettäisiinkin oppilaan hyvää, saattaa huolen aiheena ehkä olla pikemminkin vaikuttajaryhmän eikä yhteisen edun turvaaminen.”*



Tästä sitaatista käy ilmi, että koulu pyrkii huolehtimaan oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvusta ja kehityksestä sekä ”yhteisestä edusta”. Koulu on oppilaiden puolella, suojelemassa heitä omaa etuaan ajavien intressiryhmien kosinnoilta. Tekstissä koulu pitää itseään oppilaiden hyvinvoinnin ja yhteisen hyvän takaajana; vain koulu kykenee olemaan arvovapaa ja kasvattamaan demokraattisesti toimivia kansalaisia. Toisaalla peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970, 33) tuodaan esille myös tiedon eettinen ongelma ja pohditaan, mitä ja keitä tiedoilla halutaan kulloinkin palvella. Teksti luo itsestään sellaisen kuvan, että koulu itsessään on neutraali tiedonvälittäjä, mutta tieto saattaa olla ideologisesti tai poliittisesti värittyä. Opetussuunnitelmassa kyseenalaistetaan tiedon riippumattomuus, mutta itse itseään opetussuunnitelma ei kuitenkaan kyseenalaista – ei yhteiskunnallisena tuotteena eikä tekstinä.

Opetussuunnitelmat esiintyvät neutraaleina teksteinä edustaen yleisesti hyväksyttyä näkemystä yhteiskunnan toimintaperiaatteista ja sosiaalisista käytänteistä. Simola (1995, 8) puhuu bourdieulaisittain koulutuksesta luokitustaistelujen kenttänä, jossa koulu on yhteiskunnallisten valtasuhteiden sekä symbolisen ja kulttuurisen uusintamisen instituutio, joka tuottaa oman luonteensa ”väärintunnistamista” esiintymällä autonomisena ja neutraalina yhteisen kulttuuriperinnön välittäjänä ja edustajana. Samalla opetussuunnitelmat pyrkivät omalta osaltaan pitämään yllä yhteiskunnallista konsensusta ja koheesiota toimimalla valikoidun tradition sekä sosiaalisesti legitiimin tiedon välittäjänä.

Opetussuunnitelma edustaa vallalla olevaa yhteiskunnallista hegemoniadiskurssia ja peittää alleen sen kanssa kilpailevat äänet. Sama ajatusmalli pätee oppilaisiin, yhteiskunnan tuleviin aikuisiin ja täysivaltaisiin kansalaisiin. Yhteiskunta ja koulu suosivat tietynlaisille arvoille ja toimintaperiaatteille rakentuvaa kansalaisuutta. Vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen sopivaa kansalaisuutta pyritään tukemaan tuottamalla siihen sopivia kasvatuksellisia ihanteita ja tavoitteita. Vastaavasti yhteiskuntajärjestelmään sopimatonta kansalaisuutta pyritään tunnistamaan, määrittelemään ja rajoittamaan.

### ***3.3 Koulu- ja opetussuunnitelmadiskurssin ”totuuspuhe”***

Monista ideologioista, arvoista ja asenteista muodostuu aikojen saatossa kulttuurisia itsestäänselvyyksiä, yleisiä totuuksia, joita ei ihmetellä tai kyseenalaisteta. Niiden pohjalta on muotoutunut monia tapoja ja sosiaalisia käytänteitä, jotka ovat muokkaantuneet kiinteäksi osaksi omaa ajatus- ja kokemusmaailmaamme sekä sitä tapaa, jolla tarkkailemme ympärillämme olevaa

sosiaalista todellisuutta. Näistä itsestäänselvyyksistä ja yleisesti tunnetuista totuuksista on tullut niin kiinteä osa kollektiivista todellisuutta, ettemme ajattele, että asiat voisivat olla millään muulla tavalla. Simolan (1995, 24) mukaan tällaiset totuudet tunnustetaan vain huomaamatta sivulauseissa ja rivien välissä, eikä niitä yleensä sen tarkemmin perustella. Ne ovat ”annettuna otettuja uskomuksia, hyvin tiedettyjä, mutta huonosti tiedostettuja, laajasti tunnustettuja mutta vähän tunnistettuja tiettyä diskurssia jäsentäviä rakennusosia”.

Fairclough (1989, 33; 1992, 87; 1995, 28, 42, 46) kirjoittaa myös näistä yleisistä totuuksista, mutta hieman eri termein. Fairclough puhuu ideologioiden luonnollistumisesta (naturalization of ideologies), millä viitataan ideologioiden arkipäiväistymiseen. Luonnollistuessaan jokin ideologinen ilmentymä saa ”maalaisjärjen” aseman, jolloin siitä tulee yleinen ajatusmalli tai sosiaalinen käytäntö. Fairclough (1995, 40) käyttää työssään myös ideologis-diskursiivisten muodostumien käsitettä, joka pohjautuu ranskalaisen diskurssianalyysin perinteeseen, erityisesti Pêcheux’n ja Althusserin ajatteluun. Fairclough’n mukaan Pêcheux on määritellyt diskursiiviset muodostumat asioiksi, joista ”voidaan ja pitää puhua”. Ideologis-diskursiiviset muodostumat tuottavat näin ollen tapoja, joilla puhumme maailmasta sekä tapoja, joilla näemme maailman.

Juhila (1993, 152) nimittää näitä kulttuurisia itsestäänselvyyksien tuottamisen diskursiivisia muotoja faktuaalistamisstrategioiksi, jotka hän määrittelee ”sellaisiksi vakuuttelun muodoiksi, joita käyttämällä jonkun tiedon totuusarvosta tulee niin suuri, että kyseinen versio vaikuttaa itsestään selvältä ja ainoalta oikealta. Sanotulla ja totuudella ei näytä olevan eroa vaan asiat saadaan näyttämään kiistattomilta tosiasioilta”.

Simola (1995, 24–25) puolestaan nimittää näitä kulttuurisia itsestäänselvyyksiä totuuspuheeksi, ja hän on pohtinut millaisia diskursiivisia funktioita totuuspuheella on koulutusdiskurssissa. Näitä koulutuspuheen funktioita nimitetään tässä yhteydessä diskursiivisiksi efekteiksi. Totuuspuhe jaotellaan kolmeen erilaiseen efektiin: diskursiiviseen efektiin, valtaefektiin sekä subjektiviteettiefektiin.

Totuuspuheen diskursiivisen efektin funktiona on määritellä paitsi se, mikä on oikeaa, hyvää ja totta, myös se mikä on ei-oikeaa, ei-hyvää ja ei-totta. Nämä määritelmät luovat perustan myös koulujen institutionaaliselle puheelle, säännöille ja konventioille, sille miten ja mistä valtiollisessa kouludiskurssissa voidaan puhua – ja mistä ei. Totuuspuheen valtaefektin tehtävänä on legitimoida ja oikeuttaa tietyt yhteiskunnalliset (tässä yhteydessä erityisesti koulutuspoliittiset) ratkaisut. Tämän legitimitietin ansiosta tiettyjä perusratkaisuja ei tarvitse enää perustella, koska niitä pidetään itsestäänselvyyksinä. Tähän hiljaiseen hyväksyntään perustuu yhteiskunnallinen konsensus, joka pitää koossa länsimaisia demokratioita. Totuuspuheen subjektiviteettiefekti

puolestaan viittaa siihen, että totuuspuhe määrittää samalla kohteensa identiteettiä, sen menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta.

Edellisessä määrittelyssä tulee esiin koulutusdiskurssin eri ulottuvuudet ja tasot. On huomattava, että legitiimi koulutusdiskurssi määrittelee samalla myös negaationsa, sen mistä ei ole toivottavaa tai sallittua puhua. Samoin esille tulee myös koulutusdiskurssin taipumus automatisoitua. Siitä tulee eräänlaista kasvatustieteellistä jargonia, joka tuntuu kuuluvan jokaiseen pedagogiseen tekstiin ja juhlapuheeseen. Opetussuunnitelmatekstin tuottaman kansalaisuuskäsityksen voidaan ajatella rakentuvan kaikkien näiden kolmen totuusefektin varaan. Diskursiivinen efekti ja valtaefekti osallistuvat ihannekansalaisen tuottamiseen yhteiskunnallisella ja yhteisöllisellä tasolla. Nämä efektit tuottavat ja uusintavat niitä sosiokulttuurisia ideoita ja ideaaleja, joita hyödyttävästi kansalaisuuskuva halutaan rakentaa. Subjektiviteettiefekti puolestaan muokkaa yksilöllisyyteen liittyviä mielikuvia sekä määrittää yksilön subjektiuteen, toimijuuteen ja toimintaympäristöön liittyviä rajoituksia.

# 4 SUOMALAISET OPINTIELLÄ: KOULU JA OPETUSSUUNNITELMA HISTORIAN JATKUMOSSA

## 4.1 Kinkereiltä kansakoulun penkille

Kansalaisuutta, siihen liittyviä ihanteita ja rajoituksia sekä opetuksellisia tavoitteita on määritelty eri tavoin historian saatossa. Suomalaisten opintie on alkanut kirkollisen kansanopetuksen myötä. 1600- ja 1700-lukujen opettajia olivat papit ja lukkarit, kouluina kirkot ja kinkerit, opetuksen sisältönä kristinopin tuntemus. Katekismuksen oppien ajateltiin menevän paremmin kansalaisten mieliin lukutaidon avulla, minkä vuoksi sen opettaminen tuli mukaan myös kirkolliseen opetukseen. Lukemaan oppiminen ei kuitenkaan ollut opetuksen päätavoite, vaan luottamuksen herättäminen ja uskon ylläpitäminen siihen sosiaaliseen järjestykseen, jota katekismus ohjeineen välitti. Opetuksen avulla haluttiinkin erityisesti istuttaa kansaan kuuliaisuutta esivaltaa ja kirkkoa kohtaan. (Antikainen ym. 2003, 43–46.) Kirkollinen kansanopetus ymmärrettiin kristillisen elämäntavan kouluna ja kristillisen ihmisideaalin opinahjona (Tähtinen & Hovi 2007, 14). Tämä näkemys tulee hyvin esille Mikael Agricolan (1548/1987, 12) suomentaman Uuden testamentin saatesanoissa:

*”Sille ette / caiki kirioitus Iumalalda wlosannettu ombi tarpelinen sekä opixi / nuchtexi /oijennoxexi / ette tauaxi / Ioca ombi wanhurskaudhesa / ette se Iumalinē ihmīne olisi teusinē / sovuelias caickijn hywihin töihin. Senteden ette mite edeskiriotetu ombi / se on meiden opixi kiriotettu. Senpäle ette meille / kersimisen ja Ramattuidhen lohutoxen kautta / toiuo olis.”*

Kansanopetusta pyrittiin uudistamaan koko 1700-luvun ajan, mutta uudistukset tyrehtyivät pitkälti kulttuurivirtausten muuttuessa ja valtaapitävän eliitin sekä sen intressien vaihtuessa. Opetuksen tavoitteet olivat yhä kristinopin ja kristillisen elämäntavan juurruttamisessa, lukutaitoa eivät kansa eivätkä säätyläisetkään ajatelleet kansan syvien rivien tarvitsevan. (Tähtinen & Hovi 2007, 47–48.)

Ajattelutapa alkoi muuttua 1800-luvun alkupuolella, kun monet kulttuuripersoonat ja kansansivistyksestä kiinnostuneet yksityishenkilöt tekivät paikallisia koulureformeja ja pohtivat kansan tieto- ja sivistyspohjan laajentamista (esim. Halila 1949a). Tähän ajattelun muutokseen vaikuttivat myös aikakauden poliittiset myllerrykset: Ruotsin vallan aika päättyi, ja Suomi siirtyi osaksi Venäjän suuriruhtinaskuntaa. Samoin laajenevat taloudelliset näkymät ja vähittäinen yhteiskuntarakenteen muuttuminen loivat tarpeen laajemmalle kansansivistykselle. Varsinainen kansakouluuute syntyi 1800-luvun puolivälissä, ja sen iskulauseeksi, eräänlaiseksi herätyspuheeksi tuli ”valoa kansalle”. Tiedon valon uskottiin parantavan monia sosiaalisia epäkohtia ja yhteiskunnallisia ongelmia. Aate oli osa laajempaa kansanvalistustyötä, ja siihen liittyi suomalaisen kulttuurin arvostuksen lisääntyminen ja kansallisen tietoisuuden herääminen. (Halila 1949b, 11–14.)

Kansakouluuuden syntyäikoihin säätyihin ja syntyperään perustunut yhteiskuntarakenteen alkoi murentua, mikä oli koulutuspoliittisesti erittäin ratkaiseva tapahtuma. Sääty-yhteiskunnassa koulutusta oli pyritty antamaan säädyn ja syntyperän edellyttämä määrä, mutta muuttuneessa yhteiskunnassa jokaisella oli ainakin periaatteellinen mahdollisuus hankkia haluamansa koulutus. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoistuminen alkoi vaikuttaa yksilön yhteiskunnallisen aseman ja toimijuuden rajojen muutokseen: koulutuksesta tuli säätykiertoa edistävä tekijä, ja sen myötä uusilla yhteiskuntaryhmillä oli mahdollisuus päästä johtaviin asemiin. (Iisalo 1991, 177.) Merkittävää oli, että yksilöllä oli ensimmäistä kertaa mahdollisuus tietoisesti vaikuttaa omaan yhteiskunnalliseen positiionsa sekä määrittellä tätä kautta omaa toimijuuttaan ja sen rajoja. Toisaalta kansansivistysuudatukseen sisältyi kuitenkin implisiittisesti kansan ja sivistyneistön epätasa-arvoinen suhde. Sivistyneistö hallitsi ja omisti ”tiedon valon”, ja sen missiona oli tuoda tuo tiedon liekki kaiken kansan keskuuteen.

Yhteiskuntarakenteen muutoksella oli myös dramaattisia yhteiskuntapoliittisia vaikutuksia, jotka koskivat erityisesti maaseudun väestöä. 1800-luvun lopun teollistuminen aiheutti muuttoliikkeen teollisuuskeskuksiin ja kaupunkeihin, minkä seurauksena Suomeen syntyi uusi teollisuustyöväenluokka. Valtaosa väestöstä asui kuitenkin yhä maaseudulla, joka alkoi vähitellen kurjistua. Väestönkasvun ja maatalouden koneistumisen vuoksi työtä ei riittänyt kaikille ja maaseudulle syntyi erittäin heikossa asemassa ollut maalaisproletariaatti. Samalla myös työmiesten ja torppareiden elintaso laski. Maaseudun tilattoman ja maata omistavan väestön välille syntyi syvä sosiaalinen kuilu, joka osaltaan johti vuoden 1918 konfliktiin. (Iisalo 1991, 176–177.) Kansalaissodan seurauksena sivistyneistö pettyi kansaan, ja heräsi kysymyksiä siitä, eikö kansa ollutkaan luottamuksen arvoinen ja valmis niihin yhteiskunnallisiin ja koulutuksellisiin reformeihin, joita oli yritetty yhdessä toteuttaa sortokausien aikana (Halila 1949c, 60).

Kansakoulu sai kamppailla olemassaolonsa oikeutuksesta ja merkityksellisyydestään erityisesti maaseudulla. Läheskään kaikkia lapsia ei lähetetty kouluun, ja monen koulun tulleenkin opiskelu oli epäsäännöllistä tai päättyi lyhyeen. Maaseudun arjessa ei nähty koulutuksesta olevan konkreettista hyötyä, ja lisäksi ihmiset olivat jo ehtineet tottua kirkon antamaan kansanopetukseen ja pitivät sitä riittävänä koulutuksena, josta johti tie ripille ja myöhemmin avioliittoon. Lisäksi tunnettiin epäluuloa kirkolliseen opetukseen kuulumattomia oppiaineita kohtaan. Esimerkiksi luonnontiedon oppikirjoissa nähtiin ristiriitoja luomiskertomuksen kanssa, minkä vuoksi koko oppiainetta saatettiin pitää moraalisesti arveluttavana. (Iisalo 1991, 118.)

Kansakouluaate pysyi kuitenkin elinvoimaisena. Se selvisi 1900-luvun alun rajuista poliittisista myllerryksistä, ja kansakoulusta kehittyi vähitellen kaikkien suomalaisten koulu. Suomen valtiollinen järjestelmä oli vielä itsenäisyyden alkuaikoina heikko, joten nuori kansallisvaltio tarvitsi oppivelvollisuuskoulua valtion perustusten vahvistamiseen (Värri & Ropo 2004, 43). Oppivelvollisuuslaki tuli lopulta voimaan vuonna 1921, ja sen seurauksena Suomeen tuli yleinen oppivelvollisuus. Oppivelvollisuudella oli kuitenkin pitkä siirtymäaika, sillä maalaiskunnissa sen toteuttamista vaadittiin vasta vuoteen 1937 mennessä. Vielä tällöinkään kansakoulusta ei tullut aivan koko kansan koulua, sillä lain toteuttamista ei vaadittu kaikkein harvimmin asutetuilla alueilla. Hitaudestaan huolimatta kansakoulu-uudistuksella oli merkittäviä vaikutuksia suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään. Ensinnäkin väestön tiedon taso lisääntyi huomattavasti, mikä näkyi monilla elämänalueilla. Toiseksi, opetuksesta tuli ensimmäistä kertaa Suomessa täysin julkisen vallan asia. Valtio ja kunnat saivat uudeksi tehtäväkseen ”kansalaisilta vaadittavan tiedon ja taidon tason määräämisen ja sen saavuttamiseen tähtäävästä opetuksesta huolehtimisen”. (Iisalo 1991, 180–181; ks. oppivelvollisuuslain vastaanotosta tarkemmin Halila 1950, 14–24.)

Näin todetaan koulun tehtävästä kansakoulun (1952, 11) opetussuunnitelmassa:

*”Murrosaikoina – jollainen nykyisin epäilemättä on käsillä – joudutaan kuitenkin toteamaan, että koulu ei kyllin nopeasti ole seurannut yhteiskunnassa ilmenevää kehitystä. (...) Koulu on syntynyt ja kehittynyt toisenlaisessa yhteiskunnassa, jossa nyt elämme. Monet koulun piirteet, jotka meistä eivät enää ole ajanmukaisia ja mielestämme jopa ehkäisevät yhteiskunnan kehitystä, ovat aikanaan olleet yhteiskunnan kannalta tarkoituksenmukaisia. Sellainen on se sokea auktoriteetti-usko, jota viljeltiin esim. keskiajan kirkon kouluissa; tämä piirre oli sen ajan yhteiskunnan kannalta epäilemättä hyödyllinen. Mutta jos tällaisia vanhoja piirteitä esiintyy nykyajan koulussa, voi se olla vahingollista, koska kansanvaltainen yhteiskunta tarvitsee itsenäisesti harkitsevia ihmisiä.”*

Kansakoulun opetussuunnitelmassa tehdään selkeä ero vanhaan koulujärjestelmään, joka on uuden koulujärjestelmän näkökulmasta vanhoillinen ja taantumuksellinen. Tekstissä korostetaan uuden koulun demokraattisuutta ja kansanvaltaisuutta sekä perustellaan uudistumisen tarvetta. Opetussuunnitelmatekstin yhtenä diskursiivisena tehtävänä onkin toimia reformidiskurssina (ks. Simola 1995, 24). Opetussuunnitelmateksti on luonteeltaan uudistava, ja siinä pyritään muuttamaan koulutuspuhetta yhteiskunnan muutoksen mukana. Tekstissä määritellään uudelleen, mikä on koulutuksen hyvää ja oikeaa.

Koulujärjestelmän uudistamisvaikeudet ja uudistusten hitaus kertovat omalta osaltaan siitä, miten haasteellista kulttuuristen käytänteiden ja totuttujen tapojen muuttaminen voi olla. Kansakoulun juurtuminen suomalaisen koulujärjestelmän perustaksi kesti pitkään, koska se edusti uutta ja vierasta ajatusmaailmaa. Vastaavasti kirkon edustama kansanopetus edusti kansalaisille tuttuutta, turvallisuutta ja jatkuvuutta. Lisäksi koulutuksella oli kansalaisten mielissä selkeä yhteiskunnallinen funktio: katekismuksen sisältöjen oppiminen oikeutti ripille pääsyyn ja sitten avioliittoon. Tämä takasi yhteiskunnan täysivaltaisen jäsenyyden sekä perheen ja suvun nimen jatkuvuuden kunniallisella tavalla.

## *4.2 Kansakoulusta peruskouluun*

Siirtyminen kirkollisesta kansanopetuksesta julkisen vallan toteuttamaan kansanopetukseen kiteytyi kysymyksiin uskonnon ja kirkon asemasta yhteiskunnassa sekä pohdintaan siitä, millä taholla on vastuu koulutuksen järjestämisestä. Siirryttäessä peruskouluun koulutuksen järjestäminen oli jo vakiintunut julkisen vallan tehtäväksi. Päätös yhtenäiskoulujärjestelmään ja peruskouluun siirtymisestä oli jo selkeästi yhteiskunta- ja koulutuspoliittinen päätös, jonka yksityiskohtia pohdittiin tarkasti ja seikkaperäisesti. Oma osansa oli myös puoluepolitiikalla ja hallinnollisella byrokratialla. (Ks. esim. Nurmi 1989.)

Suomen peruskoulu-uudistus ja siitä seurannut laajempi koulujärjestelmän kehittäminen oli pitkäkestoisen koulutuspoliittisen suunnittelun, toimikuntien ja komiteoiden työn tulos (ks. tarkemmin Kangasniemi 1997). Peruskouluun siirtyminen tapahtui portaittain 1970-luvun aikana. Uudistus alkoi Pohjois-Suomesta ja vuonna 1977 liittyivät myös viimeiset kaupungit mukaan uuteen järjestelmään. (Nurmi 1983, 115.) Siirtymistä yhtenäiskoulujärjestelmään vauhdittivat yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset sekä niiden tuomat haasteet koulujärjestelmälle. Koulun uudistaminen oli edennyt hitaasti 1950- ja 1960-luvuilla, osittain sen vuoksi, että poliittiset

päättäjät pitivät sitä koulun sisäisenä asiana – ei yhteiskunnallisena projektina. Asian yhteiskuntapoliittinen merkitys havaittiin 1960-luvun lopulla, jolloin siitä tuli tärkeä ja keskeinen poliittinen kysymys. (Iisalo 1991, 254–255.) Koulujärjestelmä alettiin nähdä vanhan maailman tuotteena, joka ei enää vastannut uudenaikaisen yhteiskunnan vaatimuksia.

*”Osittaisparannuksista huolimatta sekä kansakoulumme että oppikoulumme toiminta perustuu sadan vuoden takaisiin ratkaisuihin. Jos samalla otetaan huomioon yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, on pakko todeta, ettei koululaitoksemme nykyään tyydytä laadullisesti eikä määrällisesti olemassaolevaa sivistystarvetta.” (Peruskoulun opetussuunnitelma 1970, 14.)*

Uuden koulujärjestelmän kehittäminen oli osa suurta yhteiskunnallista muutosta, johon liittyi elinkeinorakenteen muuttuminen, kaupungistuminen ja kohoava elintaso. Laajemmalle sivistykselle sekä uudenaikaiselle kulttuurikulutukselle nähtiin olevan yhteiskunnallinen tilaus. Havaittiin, että yhteiskunnallisten tehtävien ja töiden luonne oli muuttumassa: fyysisen työn määrä oli vähenemään päin ja tiedoilla ja ”henkisillä kyvyillä” oli entistä suurempi merkitys (Nurmi 1981, 55). Ennen kaikkea koulujärjestelmällä nähtiin olevan suuri vastuu kansakunnan sivistyskasvatuksessa.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970, 13–14) korostuu nopean yhteiskunnallisen muutoksen hallinta: kaupungistuminen ja elinkeinorakenteen muutos olivat tuoneet koulutukselle haasteita, jotka sen täytyi ratkaista. Ratkaisuina nähdään oppilaiden itsenäisen tiedonhankinnan ja autonomian lisääntyminen sekä ”sosiaalisen kasvatuksen” merkityksen korostaminen. Tekstissä tehdään eronteko vanhaan, sivistykseltään riittämättömään koulujärjestelmään, ja halutaan luoda sen tilalle uusi järjestelmä, joka pystyy vastaamaan ”uuteen sivistystarpeeseen”. Uutta jälkiagraarista yhteiskuntaa tulee kannattelemaan sivistystä ja tietoa painottava eetos. Tämä näkyy opetettavan tietomäärään laajuudessa ja määrittelyssä sekä opetuksen tavoitteellistumisessa.

Niin kansakoulun kuin peruskoulun opetussuunnitelmissa on havaittavissa uudistuksen, edistyksen ja kehityksen diskurssi. Tekstit ovat reformistisia nimenomaan omassa ajassaan, omassa yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissään. Jälkipolvien näkökulmasta ne voivat näyttäytyä uudistusvoimaltaan riittämättöminä tai perustua vanhakantaiseen ajatteluun, ”sadan vuoden takaisiin ratkaisuihin”, kuten peruskoulun opetussuunnitelmassa todetaan suomalaisen koulutusjärjestelmän tilasta.



### 4.3 Opetussuunnitelma ajankuvana

Opetussuunnitelmat ovat aina oman aikansa ja arvomaailmansa tuotteita, ja niissä on korostettu eri aikoina erilaisia oppimistavoitteita ja arvoja. Launonen (2000, 315) on jaotellut suomalaisen kansakoulun ja peruskoulun historian erilaisiin kausiin sen mukaan, miten opetussuunnitelmissa ja muissa pedagogisissa teksteissä on määritelty kasvatuksellisia ihanteita. Niin sanotun vanhan kansakoulun (1863–1920) aikana kasvatuksen moraalisisissa ihanteissa korostuivat uskonnollisuus, kuuliaisuus, itsekuri, järjen mukainen ja siveellinen elämä sekä kollektiivinen moraal. Sotien välisen siirtymäkauden (1920–1944) aikana, nuoren itsenäisyyden, kansallisen itsemääräämisoikeuden ja olemassaolon ollessa uhattuna, korostui kansallinen ihanteellisuus. Sotien jälkeisenä aikana (1944–1970) nähtiin tärkeänä kansallinen solidaarisuus. 1970-luvulta eteenpäin opetussuunnitelmissa ovat korostuneet ympäristökysymykset, kansainvälisyys sekä yksilöllisyys ja yksilölliset valinnat.

Koulun julkilausuttuja tavoitteita ja päämääriä voidaan pitää opetusta koskevinä yhteiskunnallisina lupauksina. Ne antavat valtiovallalle, opettajille ja oppilaiden vanhemmille eräänlaisen odotushorisonnin siitä, millaisia toiveita opetussuunnitelma asettaa. (Simola 1995, 87.) Opetussuunnitelmien sisällön voidaan ajatella määräytyvän kolmesta päätekijästä käsin. Nämä tekijät ovat oppilas, yhteiskunta ja opetussisältö. Yhteiskuntapainotteisessa opetussuunnitelmassa päähuomio on oppilaan kasvattamisessa yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi, sisältöpainotteisessa opetussuunnitelmassa keskeistä on oppisisältöjen välittäminen oppilaalle ja vastaavasti oppilaspainotteisessa suunnitelmassa pyritään ensisijaisesti oppilaan yksilöllisen kehityksen edistämiseen. Esimerkiksi vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa painotetaan yhteiskunnan jäsenyyttä ja vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa korostetaan enemmän oppilaan yksilöllistä kehitystä. (Iisalo 1991, 258.)

Ennen vuotta 1952 kansakoulun opetussuunnitelmissa ei mainita opetuksen ja oppimisen tavoitteita. Teksteissä puhutaan koulukasvatuksen päämääristä, tarkoituksesta ja tehtävästä eettisellä ja periaatteellisella tasolla. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa tavoitteet tulevat koulun opetustyön suunnanmäärittäjiksi. Tavoitteiden määrittelyssä keskeinen asema on sillä, ”missä suhteessa oppilaan persoonallisuuden eri puoliin on muuten olemassa mahdollisuuksien puitteissa pyrittävä vaikuttamaan”. Lisäksi opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaiden ”tahdon- ja tunteenomaisen käyttäytymisen kehitystä määrättyyn suuntaan”. (Simola 1995, 88; Kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 33.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa tavoitteet on määritelty erittäin tarkasti, ja niiden toteutumisen tulisi näkyä oppilaissa tapahtuvina toiminnan muutoksina. Lisäksi tavoitteista

muodostuu hierarkkinen järjestelmä yleis-, osa- ja välitavoitteineen. Tavoitteiden määrittelyssä on havaittavissa huomattava ero kansakouluun verrattuna: kansakoulun opetussuunnitelmassa tavoitteet ovat lähinnä kasvatuksen yleisiä eettisiä ja periaatteellisia päämääriä, kun taas peruskoulun opetussuunnitelmassa on seikkaperäisesti määritellyt tavoitteet ja tavoitehierarkiat (Simola 1995, 88–90; Peruskoulun opetussuunnitelma 1970, 20, 22, 23.)

Historiallisesti tarkasteltuna suomalaisten opintie on kulkenut pitkän matkan katekismuksen opinkappaleista kohti oppiainejakoista opetussuunnitelmaa. Kirkollisen kansanopetuksen aikaan yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen oikeutti kristinuskon keskeisten oppien hallinta, kun peruskoulun opetussuunnitelma asetti hyvän kansalaisuuden vaatimuksiksi laajat ja monialaiset tiedolliset ja taidolliset vaatimukset. Tämä kehityskulku kertoo niin yhteiskunnallisista muutoksista, modernisaatiosta ja sekularisoitumisesta kuin siitä, että koulutus reagoi näihin historiallisiin muutoksiin ja muuttuu niiden mukana. Samoin opetussuunnitelma on oman aikansa kulttuurinen kuva, joka määrittelee itseään suhteessa yhteiskuntansa menneisyyteen sekä määrittelee yhteiskunnan nykyisiä ja tulevia tarpeita.

# 5 KANSALAISUUS YHTEISÖLLISENÄ KONSTRUKTIONA

## 5.1 Yksilö, yhteisö ja identiteetti

Kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteet liittyvät tiiviisti yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Näkemykset yksilön toiminnan rajoista ja vapaudesta sekä vastuista ja velvollisuuksista vaikuttavat siihen, mitä kansalaisuusihanteita opetussuunnitelmissa asetetaan yhteiskunnan tuleville aikuisille. Kasvatuksen tavoitteena onkin samalla sekä yksilöllisten ominaisuuksien kehittäminen että yhteisöön sopeutuminen, jolloin yhteiskunnassa vallitsevien normien sisällön sekä niiden noudattamisen valvonnan ja sanktioimisen muodot ovat keskeisiä (Antikainen ym. 2003, 27). Opetussuunnitelmateksteissä kohtaavat yksilöllinen ja yhteisöllinen, joiden määrittämiseen myös tekstissä osallistutaan.

Varsinaisesti yksilö ”syntyi” vasta yhteiskunnan modernisoitumisen myötä, ja erityisesti teollistumisella ja sen yhteiskunnallisilla vaikutuksilla on ollut tässä merkittävä rooli. Teollistumisen seurauksena traditionaaliset siteet alueeseen, perheeseen ja sukuun murtuivat ja yksilö asetettiin vastuuseen omasta toimeentulostaan ja hyvinvoinnistaan. Autonomisen yksilön määrittelyyn liittyy ensinnäkin se, että ihmisen ajatukset ja toiminta ovat hänen omiaan, eivätkä niitä määrää hänen ulkopuolellaan olevat syyt. Lisäksi ajatellaan, että kaikki yksilöt ovat erilaisia, ja tämä erilaisuus syntyy yksilöstä sisältäpäin. (Antikainen ym. 2003, 39.) Yksilön tuleminen keskeiseksi yhteiskunnalliseksi toimijaksi merkitsi samalla sitä, että yksilöstä alkoi tulla myös tieteellisen tutkimuksen kohde. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on ollut erityisesti yksilön minuuden, identiteetin rakentuminen.

Yksilön identiteettiin liittyy sekä henkilöhistoriallisia että kulttuurisia aineksia: identiteetti ulottuu yksilölliseltä tasolta yhteisölliseen tasoon. Esimerkiksi yksilön identiteetit kuluttajana ja työntekijänä ovat lähempänä henkilökohtaista tasoa, ja vastaavasti uskonnollinen ja kansallinen identiteetti kytkeytyvät lähemmäs kollektiivista tasoa. (Suutarinen 2000, 87.)

Moilanen ja Sulkunen (2006, 7–8) ovat jaotelleet identiteetin kolmeen eri osa-alueeseen: yksilön persoonalliseen identiteettiin, sosiaaliseen/kollektiiviseen identiteettiin sekä kulttuuri-

identiteettiin. Yksilön persoonallinen identiteetti vastaa käsitystä oman itsen kokonaisuudesta sekä minuuden jatkuvuudesta ja pysyvyydestä. Sosiaaliseen/kollektiiviseen identiteettiin liittyy identifioituminen ja samaistuminen ”omaan ryhmään” (työyhteisö, kansa/valtio, etninen ryhmä, jalkapallojoukkue ym.) sekä tulkintojen tekeminen siitä, ketkä kuuluvat omaan ryhmään ja ketkä eivät. Identiteetin kulttuurinen taso puolestaan käsittää jaetut uskomukset, arvot ja normit. Tämä moraaliskulttuurinen säännöstö luo puitteet inhimilliselle toiminnalle sekä antaa välineet olemisen käsitteellistämiseen.

Kulttuurisen identiteetin rakennusvälineinä toimivat erilaiset kulttuuriset järjestelmät, joista kieli on keskeisimpiä. Samaa kieltä puhuvat ihmiset voivat kommunikoida toistensa kanssa ja merkityksellistää maailmaa toisilleen. Jonkin tietyn kielen puhuminen antaa ihmiselle kulttuurisen identiteetin ja kertoo jotakin siitä millainen ihminen on. Uskonto on luonut perinteisesti merkittävää yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä toisaalta ollut erottautumisen ja toiseuden lähde. Erilaiset tavat ja traditiot sekä rituaalit ja käytännöt luovat totutun ”kautta aikojen tunnetun tavan hoitaa asioita”, ja ne antavat merkityksen tietyille yhteisön tapahtumille, kuten syntymälle ja kuolemalle. On olemassa myös kulttuurisia representaatioita, kuten patsaita ja perinteisiä taitoja, tiettyjä pukeutumis- ja koristautumistapoja sekä ”heimon” menneisyyttä koskevia, ryhmän kollektiivista historiallista muistia ylläpitäviä tarinoita. Lisäksi kulttuuri paikantuu jonnekin, joko todelliseen fyysiseen paikkaan tai sitten paikalla on jokin symbolinen merkitys. Paikka luo ”symbolisia rajoja kulttuurien ympärille erottaen siihen kuuluvat ulkopuolisista”. (Hall 2003, 90–92.)

Kulttuurisesta identiteetistä voidaan poimia omaksi tarkastelukohteekseen kansallinen identiteetti, jonka rakentamisessa ja muokkaamisessa koululla on ollut historian saatossa keskeinen rooli. Ihalaisen (2006, 171) mukaan kansallisella identiteetillä viitataan yhteisön jäsenten kesellä vallitsevaan yhteisyyden ja samuuden tunteeseen, ja kansallisen identiteettiprojektin tehtävänä on saada yhä uudet sukupolvet hyväksymään yhteisön viralliset ja kollektiivisina pidetyt arvot – jopa niin, että yksilö hyväksyy ne osaksi omaa identiteettiään. Identiteettiin liittyy myös reagoiminen yhteiskunnalliseen muutokseen sekä perittyjen arvojen uudelleenarviointia ja kansallisen identiteetin kielellisten kuvausten sovittamista uuden aikakauden käsitteelliseen kenttään. Vaikka kansallisessa identiteettipuheessa pyritään korostamaan oman yhteisön pysyvyyttä ja muuttumattomuutta, niin siihen liittyy myös muutos: kansallinen identiteetti on monimuotoinen käsitteellinen konstruktio, jota muotoillaan koko ajan uudelleen.

Postmodernille identiteettikäsitteelle onkin tyypillistä identiteetin jatkuva muutos ja muokkaaminen. Hallin (1999, 39) mukaan identiteetti muotoutuu aikaa myöten tiedostamattomissa prosesseissa, se ei ole ihmisessä luonnostaan. Identiteetti ei myöskään ole koskaan valmis, vaan

kyseessä on jatkuva identifikaation prosessi. Identiteetti ei muodostu niinkään meissä jo olevasta ”identiteetin täyteydestä, vaan kokonaisuuden *puutteesta*, joka ’täyttyy’ *ulkopuolettamme* niiden tapojen kautta, joilla kuvittelemme toisten näkevän meidät”.

Hallin ajattelun pohjalta on ymmärrettävissä tekstien ja instituutioiden valta tuottaa yksilöille yhteisöllisiä paikkoja, toimintatiloja ja identiteetin rakennusaineita. Kouluinstituutiolla on keskeinen merkitys oppilaiden identiteettityössä, koska he viettävät siellä suuren osan lapsuus- ja nuoruusvuosistaan. Koulussa oppilaille muodostuu koulutusidentiteetti, kuva itsestään oppijoina. Nämä koulun tuottamat käsitykset itsestä oppijana (esimerkiksi määritteleminen erityisoppilaaksi) voidaan ottaa itsestään selvinä, luonnollisina ja todellisina minän määritelmänä, joilla on taipumus suunnata ihmisten myöhempää koulutuspolkua ja elämäntulkua. Identiteetti ei ole vain nykyisyyden kuva itsestä, vaan se sisältää myös aineksia tulevaisuuden ihannekuvasta. Oppilas kysyykin itseltään ”kuka minä olen, millaiseksi haluan tulla ja millainen koulutus sopii minunlaiselleni ihmiselle”. (Antikainen ym. 2006, 265.)

Yksilön identiteetti rakentuu monista eri kerroksista, jotka muuttuvat ajan myötä niin yksilöllisen identiteettityön tuloksena kuin yhteisöllisten ihanteiden ja arvostusten vaikutuksesta. Identiteettien muokkaantuminen tapahtuu nimenomaan erilaisissa sosiaalisissa ja diskursiivisissa käytänteissä.

## 5.2 *Kansalaisuus diskursiivisesti tuotettuna ideana*

Traditionaalisessa sosiaalipsykologiassa ihmisen minuuden ymmärrettiin olevan yksi kokonaisuus, jolla on jokin ”todellinen luonto”. Yksilön minuuden ajateltiin olevan löydettävissä ja selitettävissä, kunhan asiaa tutkitaan riittävän perusteellisesti ja luotettavilla tutkimusmenetelmillä. Nykytutkimuksessa minän ajatellaan olevan paljon monitahoisempi ja problemaattisempi rakennelma. Yksilön ominaisuuksien tarkan määrittelyn sijaan nykytutkimusta kiinnostavat ne rakennusaineet ja prosessit, joiden kautta minuus rakentuu. (Potter & Wetherell 1989, 95–96, 101–104.)

Myös tässä viitekehyksessä yksilön minuuden ja identiteetin rakentuminen ymmärretään monitahoisena sosiaalisena prosessina, jossa kielellä on merkittävä osuus. Kielen avulla yksilölle rakentuu toimintatiloja ja identiteettejä, joita konstruoidaan jatkuvasti institutionaalisessa puheessa ja teksteissä sekä arkipäiväisessä kielenkäytössä. Tämän tulkinnan mukaan identiteettiä onkin mahdoton ymmärtää ilman yhteiskunnallista ja kielellistä kontekstia, sillä identiteettiä ei nähdä

olemuksellisesti, vaan sosiaalisesti rakennettuna konstruktiona, joka määrittyy suhteessa toisiin. Tämän vuoksi yksilön tai yhteisön paikkaa maailmassa voidaan ymmärtää parhaiten tutkimalla niitä määritteleviä rakennusaineiksia, kuten tekstejä, toimintoja ja tapoja. (Moilanen & Sulkunen 2006, 8.)

Sosiaalisen konstruktionismien mukaan kieltä ei voida ajatella erillisenä ihmisen mielestä, koska kielen avulla ihminen rakentaa maailmaansa. Tämä tarkoittaa sitä, että subjekti on identiteetin välityksellä kiinnittynyt ”sosiaalisesti hyväksytyihin merkityksenantoprosesseihin”. (Lindén 2002, 29.) Bergerin ja Luckmanin (2002, 63) mukaan ihminen tuottaa itsensä aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja ihmiset yhdessä tuottavat maailman kaikkine sosiokulttuurisine ja psykologisine muodostumineen. Hall (1999, 41) puolestaan toteaa, että kaikilla sanoillamme ja puheillamme on myös ”ennen” ja ”jälkeen”, millä hän tarkoittaa ”eräänlaista marginaalia, johon toiset voivat kirjoittaa”. Tämän identiteettikäsityksen mukaan minäkertomukset eivät ole koskaan vain yksilön hallinnassa, vaan ne sisältävät aina jotakin, joka ei ole yksilön tavoitettavissa. Tämän ajattelun mukaan identiteetti ei voisi koskaan olla ainoastaan yksilön ominaisuus, vaan se olisi aina kielen välityksellä sidottu yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin järjestelmiin. (Lindén 2002, 35.)

Kansalaisuudella kulttuurisena konstruktiona ja diskursiivisesti tuotettuna ideana viitataan näihin edellä mainittuihin ”marginaaleihin, joihin toiset voivat kirjoittaa” sekä yksilön kiinnittymiseen ympäröivään yhteiskuntaan nimenomaan kielen kautta. Kansalaisuuden käsitteeseen kuuluvat yksilöllisen ja yhteisöllisen identiteetin rakennusosat sekä yksilön toimijuus. Kulttuuriperinnön ja ideologioiden tuottamat arvostukset ja hyväksyttävänä pidetyt sosiaaliset käytänteet määrittävät kansalaisuuden toimintarajoja. Näitä rajoja piirretään yhteiskunnan institutionaalisissa teksteissä, kuten laeissa ja koulujen opetussuunnitelmissa. Näiden tekstien välityksellä yhteiskunnan hyväksymän legitimiin kansalaisuuden ehdot välittyvät myös seuraavalle sukupolvelle.

Yksilön ei tarvitse passiivisesti hyväksyä niitä subjektipositioita ja tiloja, joihin hänet asetetaan yhteiskunnan diskursiivisissa käytänteissä, vaan niitä voidaan vastustaa ja pyrkiä muuttamaan. Kuitenkin yhteiskunta sääntöineen ja normeineen muodostaa aina jossakin määrin kansalaisuuden rakentumisen reunaehdot. Kansalaisuuteen ei voi liittyä mitä tahansa yksilön valitsemia identiteettejä ja toimintatapoja, sillä yhteiskunnan normit sulkevat yhteiskunnan kannalta epätoivotut asiat sosiaalisesti legitimiin kansalaisuuden ulkopuolelle.

Monesti hyvän ja ei-hyvän kansalaisuuden määrittely tapahtuu nimenomaan kielellisinä tekoina. Kouluinstituution normi- ja sääntöhierarkiassa ylimpänä hyvän kansalaisuuden diskursiivisena määrittelijänä voidaan pitää oppivelvollisuuslakia, jonka mukaan sosiaalisesti

legitiimiin kansalaisuuteen kuuluu oppivelvollisuuden suorittaminen. Opetussuunnitelmatekstissä puolestaan tuodaan julki, mitä tietoja ja taitoja hyvän kansalaisen tulee osata. Samalla opetussuunnitelma tulee määritelleeksi oppilaan identiteettiä ja käsityksiä omasta itsestään niin oppijana kuin kansalaisena sekä luoneeksi diskursiivisia ihanteita siitä, mikä on hyvää ja ei-hyvää kansalaisuutta.

# 6 TUTKIMUSASETELMA

## 6.1 Tutkimusasetelma

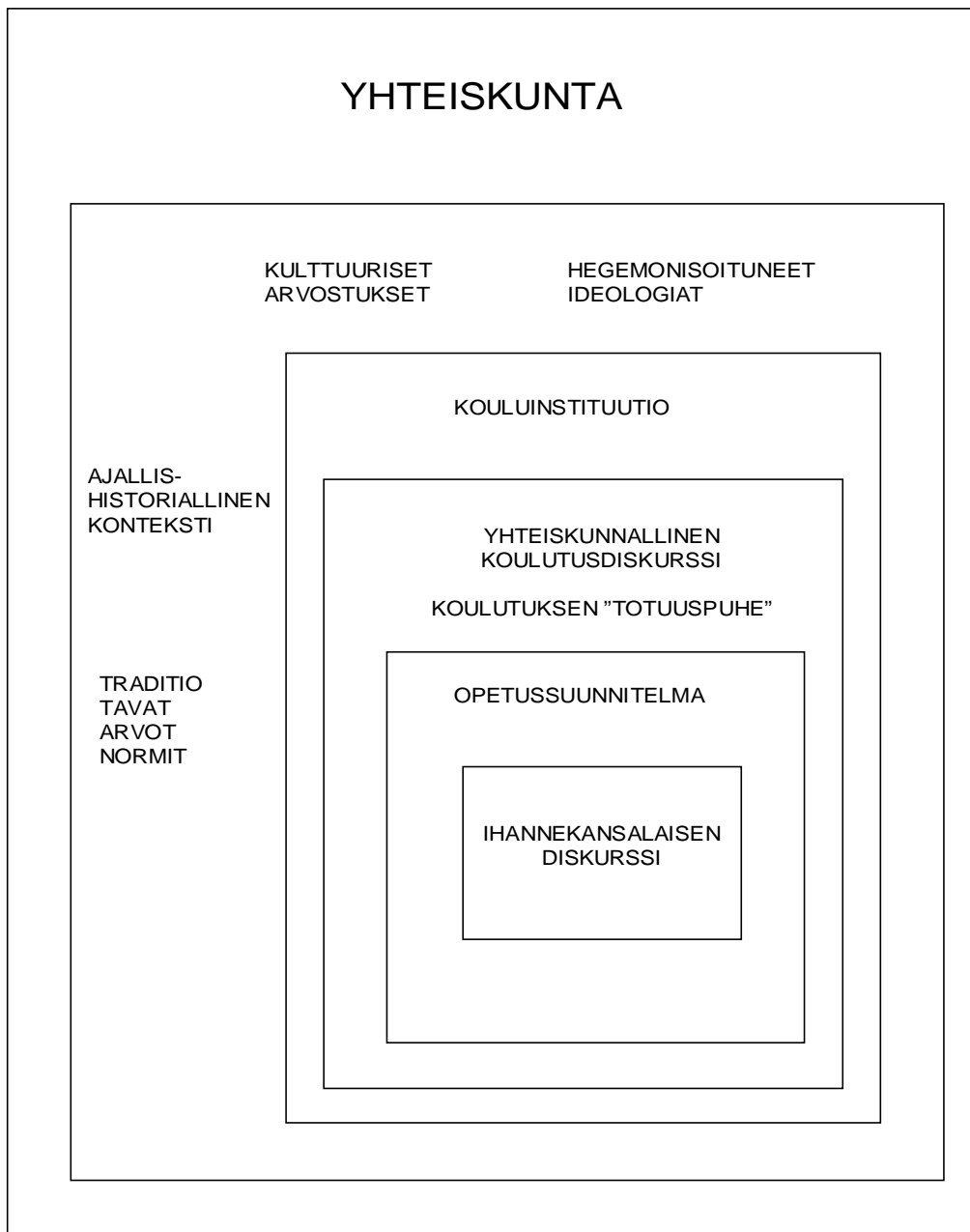
Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat kansakoulun (1952) ja peruskoulun (1970) opetussuunnitelmatekstien konstruoimat näkemykset kansalaisuudesta. Kansalaisuutta tarkastellaan kasvatussociologisessa viitekehysessä, yksilön ja yhteiskunnan välisenä suhteena, jota määrittävät yhteiskunnan arvot ja normit ja joka muodostuu sosialisatioprosessin tuloksena. Tässä tutkimusasetelmassa kansalaisuutta tulkitaan erityisesti kouluinstituution arvo- ja normijärjestelmän rajaamana ja muokkaamana.

Kouluinstituutio nähdään yhteiskunnallisten arvostusten sekä hegemonisoituneiden ideologioiden muokkaamana järjestelmänä, joka uusintaa olemassa olevia yhteiskunnallisia rakenteita. Kouluinstituutiolle kehittyä aikojen saatossa omat diskursiiviset käytänteensä, joilla koulutukseen liittyvistä teemoista puhutaan. Diskursiiviset käytänteet ilmaisevat, mikä on koulutusdiskurssin hyvää ja oikeaa, ja vähitellen ne luonnollistuvat ja arkipäiväistyvät muuttuen koulutuksen yleisesti tunnustetuiksi totuuksiksi ja toimintatavoiksi (Fairclough 1989, 1992, 1995; Simola 1995).

Tässä tutkimusasetelmassa pohditaan erityisesti diskurssien valtaa muokata ympäristöään. Diskurssit muokkaavat puheensa kohteita ja määrittelevät niiden identiteettejä. Opetussuunnitelmateksteistä rakentuvaa kansalaisuuskuvaa tarkastellaan tätä suhdetta vasten. Niinpä tutkimuksen kohteena eivät ole opetussuunnitelman laatijoiden intentiot ja päämäärät, vaan tekstin tuottama tieto. Teksti on tässä suhteessa autonominen: tavoitteena ei ole kuvailla tekstissä esiintyvien diskurssien totuudenmukaisuutta tai jäljittää niiden alkuperää, vaan kuvailla ja jäsentää tekstin itsensä tarjoamaa tietoa. Sen sijaan tekstillä kuitenkin on oma historiallinen ja yhteiskunnallinen kontekstinsa, joka vaikuttaa tekstin syntyehtoihin ja tuo tulkinnan avuksi tekstin ulkopuolista, ei-diskursiivista tietoa.

Oheisessa kuviossa on havainnollistettu, miten kansalaisuuden nähdään tässä tutkimusasetelmassa rakentuvan yhteiskunnan rakenteiden sekä kouluinstituution diskursiivisten käytänteiden muokkaamana.





**KUVIO 1.** Ihannekansalaisen diskurssin muotoutuminen yhteiskunnan rakenteissa ja käytänteissä.

## 6.2 Tutkimustehtävät

Tutkimuksella on kaksi keskeistä tutkimustehtävää, joita on tarkennettu muutamien apukysymysten avulla:

1. Millainen on opetussuunnitelmatekstien rakentama käsitys “hyvästä kansalaisesta”?

- Miten tekstit muokkaavat yksilöiden toimijuutta ja sen rajoja?
- Mitä odotuksia ja vaatimuksia yksilöihin kohdistuu?
- Miten yksilöitä luokitellaan ja määritellään?
- Miten näitä luokitteluja ja määrittelyjä legitimoidaan?

2. Miten teksteissä tuotetaan kansalaisuus yhteisöllisenä toimintana?

- Minkälaisen yhteiskuntasuhteen opetussuunnitelmatekstit rakentavat yksilön ja yhteiskunnan välille?
- Miten kansalaisuutta rakennetaan yhteisöllisten tarinoiden avulla?

## 6.3 Aineisto ja analyysin luonne

Tutkimuksen aineistona ovat kansakoulun opetussuunnitelma (*Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma, Helsinki, 1952*) sekä peruskoulun opetussuunnitelma (*Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö A4, Helsinki, 1970*).

Kansakoulun opetussuunnitelmaan viitataan analyysissä lyhenteellä KOPS. Siitä ovat tarkastelun kohteena erityisesti kasvatuksen yleisiä päämääriä ja tavoitteita käsittelevät osiot (luvut 1–6). Peruskoulun opetussuunnitelmasta on analyysin kohteena sen ensimmäinen osa (POPS I), niin sanottu yleinen osa, johon on kirjattu yleiset kasvatukselliset ja eettiset periaatteet sekä kasvatus- ja oppimistavoitteet. Opetussuunnitelmaan kuuluu myös toinen osa, johon on kirjattu oppiainekohtaiset tavoitteet.

Opetussuunnitelmien analyysissä kulkevat rinnakkain yksilöllinen ja yhteiskunnallinen taso. Analyysissä edetään siten, että sen ensimmäisessä osassa (luku 7) painotetaan kansalaisuuden yksilöllistä ulottuvuutta ja pohditaan kansalaisuutta nimenomaan subjektin toimijuuden ja toimintatilojen määrittymisen kautta. Analyysin toisessa osassa (luku 8) painottuu yhteiskunnallinen taso, jossa tarkastellaan kansalaisuuden yhteisöllistä ulottuvuutta sekä tätä yhteisöllisyyttä rakentavia yhteisesti jaettuja kertomuksia.

Analyysissä esiintyy suoria lainauksia opetussuunnitelmateksteistä, jotta myös lukijalle tulee havainnollistettua teksteissä käytetyt sanamuodot sekä se tekstuaalinen ympäristö, johon tietyt lausumat liittyvät. Analyysi on tehty aineistolähtöisesti, joten sieltä nousevat diskurssit ohjaavat analyysin kulkua. Analyysin tavoitteena ei ole paikantaa teksteistä niitä kaikkia lausumia ja ajatusmalleja, joita kansalaisuudesta tuotetaan, vaan tuoda esiin ne keskeisimmät diskurssiiviset käytänteet, joiden pohjalta tekstin käsitys kansalaisuudesta sekä yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta rakentuu.

# 7 KANSALAISUUS RAJOITUSTEN, MÄÄRITTELYJEN JA LUOKITTELUJEN KOHTEENA

## 7.1 Opetussuunnitelmatekstit piirtävät subjektin rajat

Tässä luvussa kansalaisuutta tarkastellaan yksilön toiminnan rajojen määrittymisen kautta, ja sen rakentumista peilataan niihin identiteetteihin, luokitteluihin ja määrittelyihin, joita opetussuunnitelmatekstit tuottavat. Jälkimmäisessä alaluvussa analyysin kohteena ovat tekstien tuottamat ryhmittelyt ja kategorisoinnit, joiden kautta opetussuunnitelmissa luokitellaan kansalaisten yhteiskuntakelpoisuutta.

Kansakoulun opetussuunnitelmassa todetaan koululaisten olevan ”kansamme kalleinta omaisuutta”, jolle tulee tarjota hyvät elämän edellytykset edistämällä terveitä elintapoja ja ”herättämällä sivistysharrastusta”. Opetussuunnitelman mukaan sivistävä opetus ei ole ”valmiitten tietojen, valmiin järjestelmän eikä sovinnaisen maailmankatsomuksen juurruttamista oppilaaseen”, vaan se on oppilaissa ”kehkeytyvien voimien kehittämistä ja koettelua”. (KOPS, 18–19.) Tekstissä lapset nähdään ”luonnonolioina”, jotka siirtyvät koulumaailmaan astuessaan luonnon maailmasta sivilisaation maailmaan:

*”On jossakin määrin oikeutettua sanoa, että koulunkäynti, joka tietenkin on sivilisatorinen välttämättömyys, on jo 7 vuoden iässä aloitettuna ja nykyisessä laajuudessaan luonnonvastaista. Luonnon ja sivistyksen maailmat ovat monessa suhteessa vastakkaisia, ja lapsi on paljossa luonnonolio. Koulutyö sisältää parhaimmillaankin runsaasti lapselle vierasta tyrkyttämistä ja tätä lapsen luonto nousee vastustamaan.” (KOPS, 27.)*

Lapsuuden ja lapsen olemuksen kuvailuun liittyy tietynlaista romantisointia, ja lapsi nähdään ennemmin joidenkin luontaisten viettiensä ohjaamana oliona kuin tietojensa varaan toimintansa rakentavana yksilönä. Luonnon maailman ja sivilisaation maailman asettaminen vastakkain luo ristiriidan koulun tehtävän ja lapsen ”luontaisten taipumusten” välille. Tämän vuoksi tekstissä

pidetäänkin tärkeänä sitä, että nämä maailmat eivät olisi liian kaukana toisistaan eikä koulukasvatus saisi olla irrallaan muusta yhteiskunnasta ja lapsen aikaisemmista kokemuksista. Koulu ei saa tunkeutua lapsen mieleen ”hänen elämänmuotoaan väkivaltaisesti muuttaen”, jolloin tämä ”koituu opiskelun vahingoksi ja siitä on lapsen persoonallisuuden eheälle kehitykselle vaurioita”. (KOPS, 27.) Lapsi nähdään tekstissä hauraana ja vaikutuksille alttiina olevana pienenä ihmisenä, jonka ”järkyttämistä” koulun tulee välttää. Lasta tulee varovasti ja pienin askelin tutustuttaa sivilisaation ja tiedon maailmaan.

Yhteiskunnallisista taustatekijöistä nousevat esiin yksilön laajentuneet mahdollisuudet toteuttaa toiveitaan ja kiinnostuksen kohteitaan uudenaikaisessa yhteiskunnassa:

*”Nykyaikainen yhteiskunta päinvastoin kuin sääty-yhteiskunta ei etukäteen määrää, mille paikalle kunkin jäsenen on sijoitettava; tässä saavat yksilön taipumukset, harrastukset ja ponnistukset sanoa sanansa.” (KOPS, 22.)*

Mielenkiintoista on, että opetussuunnitelmatekstissä viitataan sääty-yhteiskunnan aikaan, vaikka sen mureneminen oli alkanut Suomessa jo yli puoli vuosisataa aikaisemmin. Maininta viittaa siihen, että yhteiskunnan muuttuminen on ollut hidasta, ja se on tapahtunut vähitellen. Sääty-yhteiskunnan perintö on tekstissä vielä henkisesti läsnä, ja yksilöllisten valintojen tekeminen tulee mukaan opetussuunnitelmatekstin koulutuspuheeseen vielä melko uutena asiana. Tähän viittaa myös opetussuunnitelman antamat ohjeet opettajalle: Opettajan tulee pyrkiä perehtymään oppilaan yksilöllisiin piirteisiin ja yrittää saada hänestä kuva ”omalaatuisena” yksilönä. Tämä on helpompaa, jos opettajan ja oppilaan välillä vallitsee luottamuksellinen suhde eikä ”pelon- tai vihansekainen jännitystilä”. Tekstissä todetaan oppilaantuntemuksen helpottuvan, jos ”muistetaan että hänelläkin on ihmisarvo”. (KOPS, 17.)

Opetussuunnitelman mukaan kasvatus ei saa olla liian yhdenmukaistavaa, eikä oppilaita saa valaa yhteen muottiin, kuten autoritaarisissa maissa tapahtuu. Tällöin oppilaat jäisivät vaille ”ihmisen arvokkainta ominaisuutta, henkistä vapautta”. Kasvatuspäämäärän täytyy olla niin väljä, että se ei rajoita opettajan persoonallista opetustyötä eikä oppilaiden kehittymistä itsenäisiksi yksilöiksi. Kuitenkin näillä väljillä kasvatuspäämäärillä on myös rajansa:

*”Mutta väljyys ei saa johtaa siihen että kasvatuspäämäärää eri tapauksissa olennaisimmilta kohdilta tulkitaan eri tavoin. On muistettava, että kasvatuksen tarkoituksena on kehittää yksilöitä juuri meidän yhteiskuntaamme varten, ja tällä on tiettyjä tarpeita ja tässä ovat tietyt arvot etusijalla.” (KOPS, 13–14.)*

Yksilöllisyydellä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että oppilaat voisivat täysin vapaasti toteuttaa itseään tai sitä, että opettajat voisivat tulkita kasvatuspäämääriä miten haluavat. Tekstissä muistutetaan koulukasvatuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä: vaikka syntyperä ei enää sidokaan yksilöä tiettyyn staattiseen yhteiskunnalliseen asemaan, yhteiskunnan jäsenyys sitoo yksilön osaksi yhteiskuntajärjestelmää, ja yhteiskunnalla on oikeus määritellä ne keskeiset arvot ja tarpeet, joiden eteen myös yksilöiden on ponnisteltava.

Opetussuunnitelman ihanteena on ”kansanvaltainen yhteiskuntaelämä”, jossa yksilölliset ja yhteiskunnalliset pyrkimykset ovat tasapainossa. Tekstin mukaan koulun on ”istutettava kasvatteihinsa sosiaalinen mieli ja totutettava heidät toimimaan yhteisön jäsenenä”, mutta yksilöllisyyden arvoa ei kuitenkaan saisi unohtaa (KOPS, 26). Näiden yhteiskunnallisten ja yksilöllisten pyrkimysten tasapaino osoittautuu tekstissä kuitenkin illuusioksi, sillä yhteiskunta ottaa itselleen oikeuden päättää, milloin yksilöllisten pyrkimysten toteuttaminen on sopivaa ja milloin ei:

*”Kansanvaltaisen yhteiskunnan kehittymiselle on eduksi, että sen jäsenillä on riittävästi itsenäisyyttä ja harkintaa, joka estää heidät joutumasta kaikkien tuulten vietäviksi. Mutta toisaalta itsenäisyys saattaa johtaa itsepäisyyteen tai eristäytymiseen, ellei siihen liity halua toimia yhteistyössä toisten kanssa ja pyrkimystä vapaaehtoisesti alistua yhteisen hyvän tavoitteluun.” (KOPS, 14.)*

Liiallinen itsenäisyys ja yksilöllisten pyrkimysten korostaminen nähdään itsepäisyytenä, joka voisi vaarantaa yhteiskunnan menestyksen ja kehityksen sekä yhteisen hyvän tavoittelun. Katkelmassa tulee selkeästi esille opetussuunnitelmadiskurssin valtaefekti, jonka kautta legitimoidaan tietyt koulutuksen yhteiskunnalliset esioletukset: on luonnollista, että yhteinen hyvä on etusijalla, ja yksilön täytyy siihen sopeutua. Kasvatuspäämäärien asettamisen oikeutusta legitimoidaan kansanvallan ja demokratian avulla. Henkilökohtaisen vapauden hintana on se, että kansalaisten on hyväksyttävä yhteiskunnallisten instituutioiden valta ja kontrolli.

Sanavalintana alistua on melko voimakas, ja sillä on negatiivinen ja kontrolloiva sävy. Sillä tehdään kansalaisista yhteiskunnallisen vallankäytön objekteja. Todennäköisesti sana ei kuitenkaan ole ollut omassa ajallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissaan niin negatiivissävytteinen kuin miltä se tämän päivän kansalaisen korvissa kuulostaa. Oppilaiden alistamisesta puhuminen 2010-luvun opetussuunnitelmassa tuntuisi mahdottomalta ajatukselta, se ei kuuluisi oman aikamme hyväksyttävään koulutuspuheeseen.

Samoja sanavalintoja käytetään opetussuunnitelmatekstissä myös toisaalla, kun pohditaan oppilaan itsenäisen työskentelyn ja ohjaamisen välistä suhdetta:

*”Kansakouluikäinen lapsi haluaa toimia ja saada itse aikaan jotakin. Kasvatuksellisesti tärkeä harjoitus itsenäiseen omavastuulliseen työhön voidaan siis perustaa oppilaan luontumuksiin. Mutta elämä edellyttää myös kykyä alistua ohjauksen alaiseksi ja turvautua auktoriteettiin asioissa, jotka tätä edellyttävät. Kansakouluiässä on olemassa selvästi havaittava pyrkimys alistumiseen; alasteen oppilas turvautuu kernaasti opettajaansa, varttuneempi oppilas tovereihinsa. Tätä alistumispyrkimystä koulu on aina riittävästi tukenut. Sen vuoksi on paikallaan kehittää opintoja tähänastista omatoimisempaan suuntaan. On syytä huolehtia siitä, että opettajan sinänsä tuiki tarpeellinen ohjaus ei tee oppilaan omia yrityksiä tarpeettomiksi, vaan kiihottaa ja tukee niitä.” (KOPS, 48.)*

Tässä yhteydessä alistuminen viittaa taipumukseen hakea tukea ja turvaa sekä hyväksyntää auktoriteeteilta, kuten opettajalta tai vanhemmilta oppilailta. Tässä kontekstissa sanavalinta ei saa niin kontrolloivaa ja kohdettaan objektivoidua leimaa. Sen sijaan oppilaita rohkaistaan omatoimiseen ja itsenäiseen työskentelyyn, ja koulun toivotaan tukevan näitä pyrkimyksiä. Kuitenkaan itsenäistä työskentelyä ei tule liikaa korostaa, vaan sen tulisi tapahtua ”varovasti ja vaatimattomin tavoittein” (KOPS, 48). Tekstissä on havaittavissa uudistuspyrkimyksiä muuttavaa opetusta lapsilähtöisemmäksi ja lapsen omaa aloitteellisuutta tukevaksi. Tähän kuitenkin suhtaudutaan melko varovaisesti, ja lapsen oma aloitekyky tunnutaan näkevän tekstissä rajallisena. Lapsen tekemät aloitteet ovat enemmänkin yrityksiä ja yritelmiä, joita opettajan tulee jalostaa edelleen.

Eronteko vanhempaan pedagogiseen perinteeseen tulee ilmi myös toisaalla, esimerkiksi luonnontuntemuksen opetuksessa. Opetussuunnitelmassa korostetaan sitä, että oppimisen tulee lähteä oppilaiden omista kokemuksista ja havainnoista, eikä kuvista ja malleista, joita opetuksessa oli aikaisemmin suosittu. Vain itse tutkimalla ja havainnoimalla oppilas oppii ”ymmärtämään ja rakastamaan luontoa”. Opetussuunnitelman mukaan ”kansakouluikäiset lapset ovat hyviä vaarinottajia, kysyvät kärkevästi miksi se ja se on tai tapahtuu juuri sillä tavalla. He yrittävät usein varsin sitkeästi selvittää näitä ’miksi’-kysymyksiään”. Kuitenkin tutkimisen tulee tapahtua opettajajohtoisesti, ja lapsi ”tarvitsee tietyn päämäärän retkeillessään; hänellä pitää olla kysymys, johon hän etsii vastausta”. (KOPS, 115–116.)

Tekstissä opettajan rooli tiedon jakajana on keskeinen. Tieto täytyy tuoda lapsen ulottuville ja opettajan tulee antaa tehtävä tai ongelma, johon haetaan vastausta. Opetus ei voi perustua pelkästään lapsen havaintoihin ja luontaiseen uteliaisuuteen uusia asioita kohtaan, sillä lapsi ei itse tiedä, mikä tieto on tärkeää ja minkälaisia asioita tulisi havainnoida. Tässä kohdin opetussuunnitelmateksti ottaa itselleen oikeuden määrittellä tiedon tarpeellisuuden ja tavan, jolla tietoa hankitaan. Tekstissä lapsi nähdään tiedonjanoisena ja innokkaana oppimaan uutta, mutta

tiedolliselta osaamiseltaan lapsi ymmärretään ikään kuin maaperänä, johon opettaja kylvää tiedon siemeniä.

Vaikka yksilön näkökulmia tuodaan kansakoulun opetussuunnitelmassa esiin, oppilaisiin viitataan usein tekstissä yhtenä joukkona. Tähän viittaa tekstissä tuotettu ”kansakouluikäisen lapsen” määritelmä, joka luokittelee oppilaat homogeeniseksi ryhmäksi. Kaikkiin kansakouluikäisiin lapsiin liitetään samanlaisia ominaisuuksia: luonnonolio, alistuvaisuus, taipumus turvautua auktoriteetteihin, halu tehdä itse, kyseleminen, uteliaisuus, taito ”vaarinottamiseen”. Nämä määrittelyt luovat kuvan kouluikäisistä lapsista yhtenäisenä ryhmänä, joihin voidaan liittää tiettyjä ominaisuuksia riippumatta yksilön luonteenpiirteistä tai persoonallisuudesta. Yksilön persoonallisuuteen kylläkin viitataan tekstissä seuraavalla tavalla:

*”Jos määritellään persoonallisuus yksilöksi, joka etsii toiminnalleen ohjetta niistä arvoista, jotka yhteiskuntaa elähyttävät, niin nähdään kasvatus eheäksi ihmiseksi kasvatukseksi persoonallisuuteen.” (KOPS, 26.)*

Tässä yhteydessä persoonallisuus tarkoittaa eheää ihmisyyttä, johon liittyy halu toimia eettisesti oikein, yhteiskunnan ihanteiden mukaisesti. Persoonallisuuden käsitteeseen ei liity yksilön sisäisten ominaisuuksien kehittäminen, vaan yhteiskunnan eettisten arvojen omaksuminen osaksi yksilön minuutta. Identiteetin rakennusaineet tulevat näin ulkopäin, eivät yksilöstä sisältäpäin. Edellä on tuotu esiin, miten opetussuunnitelmatekstissä viitataan oppilaan ”luontumuksiin”, taipumuksiin tai harrastuneisuuteen. Yksilöllisyys ymmärretäänkin tekstissä pikemminkin yksilöllisten mielenkiinnon kohteiden ja taipumusten välisinä eroavaisuuksina eikä niinkään yksilöiden sisäisinä eroina.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa korostetaan huomattavasti enemmän yksilön arvoa ja ainutlaatuisuutta kuin kansakoulun opetussuunnitelmassa (Simola 1995, 65). Koko peruskouluopetuksen lähtökohtana pidetään yksilön persoonallisuuden kehittämistä:

*”Peruskoulun tavoitteiden asettelun lähtökohta on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle. (...) Päämäärien asettelussa ja toteuttamisessa koulu ei saa mennä senlaatuiseen yksipuolisuuteen, joka vaarantaa oppilaiden tasapainoista kehitystä, terveyttä tai persoonallisuuden jonkin alueen kehittymistä. Vastapainona kaikille niille opetustilanteille, joissa on kysymys yhteiskunnassa tarpeellisten tietojen, taitojen ja sosiaalisen sopeutumisen oppimisesta, oppilaat tarvitsevat runsaasti mahdollisuuksia luovaan toimintaan, ja kokemuksia, jotka monipuolisella tavalla kehittävät varttuvan yksilön koko persoonallisuutta. (POPS I, 23, 24.)*



Peruskoulun opetussuunnitelman näkemys yksilöstä on huomattavasti moniulotteisempi kuin kansakoulun opetussuunnitelmassa. Persoonallisuus nähdään omaleimaisena, eri alueista koostuvana kokonaisuutena, jota voidaan kehittää erilaisten kokemusten ja luovan toiminnan kautta. Kuitenkin myös peruskoulun opetussuunnitelmassa tuodaan esiin opetuksen ja kasvatuksen yleisten päämäärien ensisijaisuus: yleiset tavoitteet määrittelevät niitä rajoja, joiden puitteissa oppilas voi toteuttaa yksilöllisyyttään:

*”Oppilaan yksilöllisten, ainutkertaisten piirteiden kehittyminen on otettava huomioon yleistavoitteiden rajoissa.” (POPS I, 23.)*

Eräs esimerkki yksilön aseman korostumisesta on huoltajien mahdollisuus vaikuttaa lapsensa koulupolun valintaan. Peruskoulukomitea halusi antaa vastuun opintosuunnan valinnasta kokonaan huoltajalle, ja koulun tehtävänä oli vain auttaa oppilaan menestymismahdollisuuksien kartoittamisessa. Hallitus otti lakiesityksessään varovaisemman linjan. Sen mukaan huoltajalla oli kyllä oikeus valita oppilaan opinto-ohjelma, mutta koululla oli oikeus myöhemmin muuttaa valittu aine tai oppimäärä toiseksi, ”mikäli valinta ei osoittaudu oppilaan edellytysten mukaiseksi”. (POPS I, 17.)

*”Huoltajan vapaa valintaoikeus on sopusoinnussa demokraattisen yhteiskunnan periaatteiden kanssa. Mutta jos huoltajat useissa tapauksissa valitsevat oppilaalle sellaisia opintoja, joissa tämä ei voi menestyä, seuraa vaikeuksia opetusjärjestelyissä, jolloin oppilaan itsensä ja hänen tovereittensa kehitys vaarantuu.” (POPS I, 17.)*

Tekstissä huoltajalle annetaan valta valita lapselleen sopiva koulupolku. Tätä oikeutta perustellaan osana demokraattisen yhteiskunnan vapautta. Tälle vapaudelle asetetaan kuitenkin selkeät rajat, ja koululla on lopulta valta sanoa viimeinen sana. Itse asiassa huoltajan valinnanvapaus kääntyy lopulta pääläelleen, koulun kontrolliksi sekä vanhempiin että oppilaisiin: Koulussa tiedetään parhaiten mikä on lapselle hyväksi ja samalla suojellaan oppilasta tekemästä ”väärää valintoja”. Nämä väärät valinnat olisivat koulun kannalta epämukavia, koska ”opetusjärjestelyt vaikeutuvat” ja ”koulutovereiden kehitys vaarantuu”. Näiden perusteluiden taakse kätetään koulujärjestelmän heikko kohta: vaikeus joustaa ja kohdata erilaisia oppilaita ja oppijoita.

Myöhemmin opetussuunnitelmatekstissä tähdennetään sitä, että koulussa on tärkeää ottaa huomioon myös oppilaan omat tavoitteet, sillä tämä kuuluu demokraattisen yhteiskunnan periaatteisiin: jokaisen tulisi itse saada määritellä tavoitteensa. Tälläkin vapaudella on kuitenkin

rajansa: lapset eivät ole vielä kypsiä tekemään kauaskantoisia päätöksiä. Tekstissä kuitenkin todetaan, että varttuessaan oppilaiden on saatava yhä enemmän osallistua päämääriä koskeviin ratkaisuihin (POPS I, 21). Seuraavasta katkelmasta käy kuitenkin ilmi, että oppilaiden vapaudelle asetetaan huomattavia rajoituksia:

*”On kuitenkin tärkeää havaita, että tavoitteiden asettaminen ei saa merkitä oppilaiden kehityksen yhdenmukaista ohjelmointia, vaan monien tavoitteiden osalta tulee hyväksyä useampia erilaisia vaihtoehtoja. Tavoitteen tarkkaan määrittelyyn kuuluvat selvitykset myös suoritusolosuhteista, mm. siitä, mitä välineitä käyttäen oppilaan on määrä selviytyä vaadittavasta suorituksesta. Täsmälliseen tavoitteen määrittelyyn kuuluu myös, milloin mahdollista, ilmoitus vaadittavasta suoritustason asteesta.” (POPS I, 23.)*

Aluksi katkelmassa tuodaan esiin, miten oppilaille tulee tarjota erilaisia vaihtoehtoja sekä mahdollisuuksia asettaa omia tavoitteita. Myöhemmin tuodaan esiin kuitenkin aivan toisenlainen näkökulma: tavoitteet ovatkin ulkoapäin määriteltyjä *vaatimuksia*, joista oppilaiden tulee *suoriutua*. Näille suorituksille on määriteltävissä myös *välineet* ja suoritustason *aste*. Oppilas voi valita vain annetuista vaihtoehdoista, jotka on päätetty muualla. Tämä johtuu siitä, että oppilas ei välttämättä osaa itse ajatella omaa parastaan, jolloin ”oppiminen voi suorastaan harhautua, jos innokkaat oppilaat suuntaavat toimintansa *väärään* tai *toisarvoiseen* kohteeseen” (POPS I, 96). On siis tärkeää, että oppiminen pysyy oikeilla raiteilla ja tärkeissä asioissa. Tässä kohtaa teksti ottaa itselleen vallan määrittellä, mikä on oikeanlaista ja tärkeää oppiainesta; tätä määrittelyä ei haluta antaa oppilaiden tehtäväksi. Tekstistä on havaittavissa yhdenmukaisuuksia kansakoulun opetussuunnitelmatekstiin, jossa todettiin lapsen tarvitsevan työskentelylleen opettajan asettamia päämääriä, oppiminen ei voi tapahtua vain oppilaan omien havaintojen kautta (KOPS, 115–116).

Opetussuunnitelmateksteistä tulee esiin, miten yhteiskunnan sosiaaliset rakenteet eivät vain määrittele sosiaalisia käytänteitä, vaan ovat myös niiden tulosta (Fairclough 1989, 37). Sosiaalisista rakenteista lähtevät ajatukset siitä, mitä pidetään tärkeänä oppiaineena. Kun kouluun ja opetussuunnitelmaan vakiintuvat tietyt oppiaineet, opetusmenetelmät ja oppisisällöt, aletaan niitä pitää annettuina eikä lähdetä helposti muuttamaan ”hyväksi todettua”, vaan pysytellään tutussa ja turvallisessa. Viittaukset oppimisen harhautumisesta *väärään* ja *toisarvoiseen* kohteeseen sisältävät myös implisiittisen vihjeen siitä, että oikeat oppisisällöt tulevat opetussuunnitelmasta, opiskelun kohde on *väärä* ja *toisarvoinen*, jos sitä ei ole mainittu opetussuunnitelman sisällöissä. Näin käytänteestä tulee osa instituution rakenteita, joita yksilön on vaikea muuttaa, sillä se vaatisi koko instituution muutosta.

Vaikka peruskoulun opetussuunnitelmatekstissä puhutaankin näkyvästi oppilaiden omien valintojen puolesta, niin tämä yksilöllinen valinnanmahdollisuus onkin pohjimmiltaan periaatteellista, ja sitä toteutetaan käytännössä, mikäli se on resurssien puitteissa mahdollista:

*”Periaatteessa koulun tulee pyrkiä ottamaan huomioon jokaisen yksilön edellytykset mahdollisimman suuressa määrin. Tämä vaatisi jonkinlaisen yksityis- tai kotiopettajajärjestelmän kehittämistä. Pelkästään taloudellisista syistä tähän ei ole mahdollisuuksia. (...) differentiaation toteuttamisessa on peruskoulussakin tyydyttävä sovitteluratkaisuihin.” (POPS I, 133.)*

Yksilön toiminnanvapautta rajoittavat myös yhteisesti sovitut säännöt, sillä kaikissa yhteisöissä on tiettyjä ”normeja, joiden noudattaminen on tarpeen kaikille yhteisön jäsenille riippumatta heidän uskonnollisesta ja maailmankatsomuksellisesta kannastaan” (POPS I, 38). Lisäksi opetussuunnitelmatekstissä pohditaan myös sitä, millä tavoin tulisi menetellä, kun joku rikkoo sääntöjä:

*”Tulisi luopua rangaistuksista, jotka käsitetään jonkinlaiseksi kostoksi ja pyrkiä toimenpiteisiin, joiden seurauksena sääntöjä rikkonut oppilas voisi vastedes sopeutua paremmin luokan yhteiseen elämään ja työskentelyyn.” (POPS I, 81).*

Normit nähdään yhteiskunnan kivijalkana, ja ne ovat olemassa annettuina, ainoana oikeana todellisuutena ja ainoana mahdollisena maailmana. Tällöin yksilön täytyy joustaa ja sopeutua, koska yhteisesti sovitut säännöt ovat niin koululuokan kuin yhteiskunnan toiminnankin elinehto.

Niin peruskoulun kuin kansakoulun opetussuunnitelmassa kansalaisuuden diskursiiviset rajat piirretään melko samanlaisten reunaehto- ja ympäristöjen ympärille. Peruskoulun opetussuunnitelmassa puhutaan yhteiskunnan normeista ja yhteiseen elämään sopeutumisesta, kansakoulun opetussuunnitelmassa muistutetaan, että tulevia kansalaisia kasvatetaan ”juuri meidän yhteiskuntaamme varten”. Keskeisenä kansalaisuuden rajojen määrittelijänä ovat yhteiskunnan tarpeet, joiden ympärille kansalaisuutta voidaan rakentaa ja joihin kansalaisen täytyy sopeutua. Kansakoulutekstissä oppilaan saamana subjektipositiona näyttäytyy pääasiassa jonkinlainen holhottavan asema, ja lapsi nähdään hauraana ja helposti ”särkyvänä” olentona. Peruskoulutekstissä oppilas asemoituu oppijaksi ja sopeutujaksi, mutta myös itsensä toteuttajaksi.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilas ei saa olla ”väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde, vaan toiminnan subjekti” (POPS I, 22). Tämä ihanne ei kuitenkaan tule todeksi opetussuunnitelmatekstien diskursiivisissa käytänteissä. Opetussuunnitelmatekstien kielenkäytön muodot tuovat esiin sen, että oppilaat ovat koulussa monenlaisen toiminnan kohteina. Peruskoulun

opetussuunnitelmassa käytetään muun muassa seuraavanlaisia ilmaisuja: ”oppilaiden *tulee harjaantua* eettisten arviointien suorittamiseen”, ”joukkotiedotuskasvatus *harjaannuttaa* oppilaat havainnoimaan ja tulkitsemaan tiedotusvälineiden viestejä”, ”oppilaita *totutetaan* hyväksymään ja ymmärtämään erilaisia mielipiteitä, olemaan kriittinen ja ilmaisemaan omia mielipiteitä”, ”oppilaita *tulisi* myös *harjaannuttaa* käyttämään tieto- ja hakuteoksia”, ”oppilaiden *tulisi kyetä käyttämään* ja ymmärtämään sanoja, joilla ilmaistaan paljousia, järjestyksiä” (POPS I, 33, 36, 79).

Kansakoulutekstissä puolestaan sanotaan esimerkiksi, että opetuksen on ”*avustettava* lapsen sopeutumista” sekä täytyy ”*opettaa* lapsia *tietämään, ohjata näkemään* muutoksia”, ”*taululle ja suurille papereille kirjoittamista on kauan jatkettava*”, ”*on verraten kauan käytettävä* pehmeää liitua”, ”*on laadittava* pikku onnittelukortteja, *nimettävä* kuvia ja esineitä” (KOPS, 118, 137).

Nämä poiminnat tekstistä osoittavat, että monesti oppilaat eivät ole tekstissä aktiivisia tekijöitä, toimijoita ja subjekteja, vaan toiminnan kohteita ja objekteja. Tekstit koostuvat valtaosaltaan edellisenkaltaisista passiivi- ja infinitiivirakenteista, ei niinkään aktiivimuotoisista lauseista, joissa tekijöinä olisivat oppilaat. Peruskoulun opetussuunnitelmassa lausuttu ihanne oppilaasta toiminnan subjektina, eikä ulkopuolisen vaikutuksen kohteena, ei tule todeksi opetussuunnitelman kaltaisessa tekstissä, joka on luonteeltaan ohjeistava ja normittava.

Oppilaiden subjektius on tekstin määrittelemää subjektuutta, sellaista toimintaa, joka koulun ja yhteiskunnan normien puitteissa on hyväksyttävää ja arvokasta. Opetussuunnitelmatekstien tuottama subjekti onkin lopulta objekti, jonka toiminta perustuu koulun antamiin tavoitteisiin ja tehtäviin.

## ***7.2 Sopeutumattomia ja luontaisesti lahjakkaita, normaaleja ja poikkeavia***

Koulussa yksilöt ovat monenlaisten vaatimusten ja odotusten kohteina. Opettajat ”*tarkkailevat ja arvioivat oppilaiden ominaisuuksia*” sekä muodostavat käsityksiä ”*kouluaineissa osoitetusta kyvykkyydestä, luontaisesta lahjakkuudesta sekä luonteenpiirteistä*” (KOPS, 83). Koulunkäynnillä on merkittävä oppilaan minäkäsitysten muokkaaja, sillä oppilas on koulussa monien suorituskriteerien alainen sekä alttiina julkiselle vertailulle (POPS I, 51).

Peruskoulun opetussuunnitelmassa oppilaisiin kohdistuvia vaatimuksia lähdetään määrittelemään yhteiskunnallisten ja taloudellisten reunaehtojen kautta:

*”Yhteiskunta sijoittaa huomattavia varoja opetustoimen ylläpitoon. Yhteiskunnan kannalta on siksi tärkeätä selvittää koulun saavuttamien tulosten laatu ja määrä. Tästä taas seuraa, että koulun – etenkin opettajien – on kohtuullista tietää, mitä yhteiskunta toivoo heidän saavan aikaan. (...) Etäistavoitteet, jotka ilmaistaan yleiskäsittein, tulisi analysoida konkreettisiksi osatavoitteiksi, jotka voidaan ilmaista oppilaiden käyttäytymismuotoina ja suorituksina. (POPS I, 22.)*

*”Tässä mietinnössä on pyritty välttämään koulun muodostumista tehokkuutta tavoittelevaksi yhteiskunnan välineeksi. Sen sijaan on tähdennetty oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen sekä sosiaalisen kasvatuksen merkitystä. Silti on edelleen pidettävä kohtuullisena vaatimuksena, että koulu on riittävän tehokas ja siihen uhrattujen varojen arvoinen.” (POPS I, 234.)*

Teksti tuottaa koulun toiminnalle voimakkaan yhteiskunnallisten odotusten horisontin. Yhteiskunnan varat eivät saa mennä hukkaan, ja koulun toiminnan on oltava tehokasta ja tuottavaa. Kansalaiset eivät saa pettää yhteiskuntaa, koska se on panostanut heihin niin paljon. Myöskään kansalaisen yksilölliset tavoitteet ja itsensä kehittämisen projekti eivät saa vaarantaa koulutuksen yhteiskunnallisia tavoitteita. Opetussuunnitelmassa todetaankin, että koulun keskeisenä tehtävänä on pyrkiä luomaan ”tarkoituksenmukainen vuorovaikutussuhde yhteiskunnan ja koulun välille” (POPS I, 20). Tämä on tulkittavissa niin, että yhteiskunta sijoittaa koulutukseen taloudellista pääomaa sekä muita resursseja, ja koulun edellytetään tuottavan vastineeksi yhteiskunnalle toimintakykyisiä kansalaisia. Tekstissä tulee näkyväksi myös kouluun kohdistuva vallankäytön ketju. On yhteiskunnallisia tahoja, jotka rahoittavat koulutusta ja odottavat rahoilleen vastinetta, laadukkaita tuloksia, jotka ilmenevät oppilaiden ”käyttäytymismuotoina ja suorituksina” eli toivottavana ja odotuksenmukaisena yhteiskunnallisena toimintana. Sitten on opettaja, josta tehdään diskursiivisesti yhteiskunnallisten toiveiden toteuttaja. Oppilaasta pitäisi tulla kunnon kansalainen, joka osaa samalla toteuttaa yksilöllisyyttään ja on koulutukseen uhrattujen varojen arvoinen.

Myös kansakoulun opetussuunnitelmassa esitetään yhteiskunnallisten toiveiden merkitys keskeiseksi koulun toimintaa määrittäväksi tekijäksi:

*Koulu suorittaa tehtävänsä niin yhteiskuntaa varten kuin yhteistyössä yhteiskunnan kanssa. Oppilaiden on vähitellen totuttava näkemään omat tehtävänsä niiden monien tehtävien joukosta, jotka yhteiskunta jäsenilleen tarjoaa. Heidän on opittava oivaltamaan, mitkä tarpeet yhteiskunnan monivivahteisessa elämässä ovat kipeimpiä ja mitkä arvot pysyvimpiä. Myös yhteiskunnallisten oikeuksien ja velvollisuuksien välillä valitsevan suhteen on käytävä heille selväksi. Hyvä valmistuminen yhteiskunnan elämään edellyttää, että tämä monine ongelmineen jo kouluaikana tulee oppilaille tutuksi. (KOPS, 11–12.)*

Molemmissa opetussuunnitelmateksteissä tulee esille koulun yhteiskunnallinen tehtävä, joka asemoi niin koulun kuin oppilaatkin tiettyihin yhteiskunnallisiin lokeroihin. Koulua pidetäänkin historiansa ja kaksoistehtävänsä vankina: se tuottaa yhteiskunnan vaatimaa osaamista, mutta samalla se toimii hierarkkisten valtarakenteiden uusintajana niin koululuokassa kuin yhteiskunnassa. Tämän kaksoisroolin perustana pidetään koulun välittämää institutionalisoitunutta tietoa, joka ”purkaa yhteiskunnallisten rakenteiden (systemin) koodin tuottamalla mielekkyyden kulttuuriseen toimintaan”. (Lehtisalo & Raivola 1999, 34–35.)

Keskeisenä koulun tehtävänä pidetään yksilöiden muokkaamista vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Kansakoulutekstissä tämä vastuullisuus sidotaan menneiden polvien saavutusten ymmärtämiseen sekä vaatimattomaan elämäntapaan ja säästäväisyyteen:

*”Elämämme edellytykset – nimenomaan aineellinen ja henkinen pääoma, josta elämämme on riippuvainen – ovat suurelta osalta esi-isiemme pidättyväisyyden ja säästäväisyyden, so. taloudellisuuden tulosta. (...) Tällainen taloudellinen käyttäytyminen edellyttää itsehillintää, harkintaa ja suunnitelmallisuutta. Se on kuvaannollisesti puhuen kaidan tien kulkemista, kun sen sijaan ajattelematon omaisuuden, ajan ja voimien tuhlaaminen on lavean tien kulkemista, joka johtaa aineelliseen ja henkiseen köyhyyteen. (KOPS, 25.)*

Tekstissä esitetään painokkaita eettis-moraalisia ohjeita ja varoitetaan lavealle tielle sekä henkiseen köyhyyteen joutumisesta. Hyvän kansalaisen ominaisuuksiksi määritellään tekstissä kieltäytyminen, itsehillintä sekä vastuuntunto. Säästäväisyyden moraalinen merkitys nähdään siinä, että se kehittää harkintaa sekä totuttaa kuriin ja työhön. (KOPS, 26.)

Yksilöltä vaadittavien ominaisuuksien lisäksi opetussuunnitelmateksteissä myös usein luokitellaan oppilaita sen mukaan, mitä koulun ja yhteiskunnan normien ja odotusten edellyttämiä kriteereitä he täyttävät ja mitä eivät. Koululle on tärkeää määrittää yksilön ”tila” ja kehitysvaihe ja suhteuttaa sen yhteiskunnalliseen tilaan. Tämä liittyy yhteiskunnan tarpeeseen ryhmitellä ja luokitella kansalaisiaan sekä ennakoida niitä tulevia tehtäviä ja rooleja, joihin oppilaat yhteiskunnan tulevana aikuisina sijoittuvat. Kansakoulun opetussuunnitelmassa tämä ilmenee pohdittaessa, millaisia ryhmätöiden toteuttamismahdollisuuksia koulussa on:

*”Oppilaiden keskinäinen solidaarisuus on (...) positiivinen käyttövoima; usein voidaan etevät ja heikot oppilaat ohjata yhdessä ponnistelemaan yhteiseen päämäärään. Johtajat, joihin heidän toverinsa luottavat, saattavat olla avuksi myös opiskelussa. On tärkeää, että tällaisia taipumuksia omaavat oppilaat saavat jo kouluaikana koetella niitä ja valmistautua kantamaan sitä vastuuta, joka heille aikuisten yhteiskunnassa usein annetaan.” (KOPS, 24.)*

Tekstissä oppilaat luokitellaan johtajiin ja seuraajiin, heikkoihin ja eteviin. Tämä jaottelu on tehty oppilaan koulumenestyksen mukaan sekä arvioimalla oppilaiden vastuunkantokykyä. Vastuullisuus nähdään yksilön taipumuksena ja ominaisuutena, eikä niinkään taitona, jota voisi opetella ja harjoitella. Luokittelu on melko leimaava ja se sulkee yksilöiden mahdollisuuden kehittyä ja muuttua kategorisointinsa ulkopuolelle.

Opetussuunnitelmateksteissä oppilaan yhteiskuntakelpoisuutta määritellään myös sen mukaan, miten he sopeutuvat ympäristöönsä:

*”Hankalien oppilaiden ollessa kysymyksessä, on heitä vältettävä kohtelemasta ilman muuta rangaistavina tapauksina. Se etteivät he ota sopeutuakseen koulun yhteisöön, saattaa johtua erilaisista tekijöistä (perinnölliset taipumukset, piilevä sairaus, kotiolo, toverit, opettajat ym. voivat olla syynä). Tarkoituksenmukaista ja oikein on ottaa selville sopeutumattomuusilmiön syy sekä suunnitella kasvatustoimenpiteet sen mukaan.” (KOPS, 17.)*

Tekstissä ei haluta syyllistää oppilasta, mutta oppilas on kuitenkin se, jonka on muututtava ja sopeuduttava – ei kouluinstituution.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa oppilaiden tulevaa yhteiskunnallista sopeutumista arvioidaan ja määritellään poikkeavuuden käsitteen kautta:

*”Koulun on myöskin pystyttävä havaitsemaan oppilaissa poikkeavuus, joka on oireellista heidän myöhemmän mielenterveytensä taikka yhteiskuntaan sopeutumisensa kannalta (...).” (POPS I, 49.)*

Lisäksi opetussuunnitelmassa käytetään erityisiä nimityksiä sellaisista oppilaista, jotka eivät täytä ”normaalin kansalaisen” tai ”normaalin oppilaan” kriteereitä. Erityisopetuksen järjestämisen yhteydessä puhutaan heikkolahjaisista ja henkisessä kehityksessään viivästyneistä oppilaista, kuulo- ja näkövikaisista sekä ”muuten poikkeavista oppilaista” (POPS I, 150–152).

Vaikka tekstin tietoisena päämääränä ei olekaan syrjintä, vaan päinvastoin, hyvän opetuksen takaaminen kaikille oppilaille, tulee teksti implisiittisesti tuottaneeksi normaalin ja epänormaalin kategoriat. Tekstissä ollaan huolissaan oppilaiden negatiivisesta sosiaalisesta leimautumisesta, mutta paradoksaalisesti teksti itsessään tuottaa tämänkaltaista leimautumista käyttäessään yhteiskunnallista kategorisointia, joka ei liity oppilaiden yksilöllisyyteen, vaan yhteiskunnan tarpeeseen luokitella kansalaisiaan ”normaaleihin” ja ”epänormaaleihin”. Samalla luokittelu merkitsee arvottamista, yksilöiden ominaisuuksien tutkimista, kuvaamista ja rekisteröintiä, jolloin

institutionaalista valtaa voidaan käyttää entistä tehokkaammin yksilöiden toiminnan hallitsemiseksi (Antikainen ym. 2003, 39).

Koulutus näyttäytyykin yksilön elämässä kaksiteräisenä miekkana. Koulutuksessa on mahdollisuus yksilön valtautumiselle, mutta samaan aikaan on läsnä sen toinen puoli: koulutus ei pääse eroon makrotason funktiostaan yhteiskunnallisen eriarvoisuuden laillistajana (Lehtisalo & Raivola 1999, 34). Peruskoulutekstissä erotellaan toisistaan ne, jotka pystyvät antamaan yhteiskunnalle täysimääräisen panoksensa ja ne, joille yhteiskunnan täytyy järjestää erityistä tukea. Sen sijaan kansakoulutekstissä erityisopetuksesta ja erityisen tuen tarpeesta ei ole mainintaa. Tämä kertoo siitä, että koulutuspuhe rakennetaan tiukasti norminmukaisen yksilön ympärille, ja siitä eroavat yksilöt jätetään koulutusdiskurssin ulkopuolelle. Seikka kertoo myös omasta ajastaan ja siitä, ettei oppilaiden yksilöllisiin eroihin kiinnitetty niin paljon huomiota eikä opetuksen suhteen ollut juurikaan eriyttämistä. Simola (1995, 82–83) on todennut, että kansakoulussa opetuksen eriyttäminen merkitsi lähinnä ”lisäpuuhaa nopsille” eikä pedagogisten perusteiden tapahtuvaa yksilöllistämistä.

Tekstejä tarkastelemalla on tullut esiin, että yksilöllisyyden käsite ja yksilön oikeudet ovat paljon esillä eksplisiittisellä tasolla, mutta rivien välistä tulee ilmi ne monet rajoitukset, jotka koskevat oppilaan subjektiviteettia ja itsemääräämisoikeutta. Oppilaiden subjektiviteetin rajoitukset liittyvät yleisiin normeihin sekä heidän yhteiskunnalliseen vastuuseensa tulevana aikuisina. Tähän yksilön yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen vastuuseen perehdytään tarkemmin seuraavassa luvussa.



# 8 YHTEISÖLLISYYDEN SUURET KERTOMUKSET KANSALAISUUTTA RAKENTAMASSA

## 8.1 Velvollisuus, vastuu ja omatunto yhteisöllisyyden metakertomuksena

Tässä luvussa kansalaisuuden rakentumista tarkastellaan yhteisöllisestä näkökulmasta. Keskeisenä tarkastelukohteena on yksilön vastuu yhteisöään kohtaan: yksilö ei toimi yhteiskunnassa vain itseään varten, vaan yhteiskunnan jäsenyys nivoutuu yhteen yhteiskunnallisten velvollisuuksien kanssa. Toinen yhteisöllisyyden näkökulma liittyy erityisesti kansallista identiteettiä rakentaviin yhteisiin tarinoihin, joita tarkastellaan jälkimmäisessä alaluvussa.

Yhteisöllisyyden ja sosiaalisen kasvatuksen näkökulma tuli mukaan opetussuunnitelmiin erityisesti toisen maailmansodan jälkeen. Tällöin koulukasvatuksessa nousi tärkeään asemaan sosiaalisten tilanteiden tarkastelu sekä ryhmien merkitys. Aiemmin oppilas oli nähty irrallaan olevana yksilönä, jonka luonnetta pyrittiin kasvattamaan, mutta sittemmin hänet alettiin hahmottaa osana sosiaalista yhteisöä, jossa eettinen kasvatus liittyi ennen muuta yhteiselämän taitoon. (Launonen 2000, 312.)

Kansakoulun opetussuunnitelmassa yhteisöllinen kasvatus merkitsee yksilön ja yhteiskunnan eräänlaista yhteensulautumista, joka tapahtuu yksilön omaksuessa vallitsevat sosiaaliset käytänteet ja tavat:

*”Kansalaiskasvatus käsittää yhteiskuntaelämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamisen, yhteisöön kohdistuvan kiintymyksen ja pieteetin tunteen sekä yhteiseen menestykseen tähtäävän edesvastuun tunnon herättämisen ja lujittamisen. Kansalaiskasvatukseen kuuluu myös kasvatus keskinäiseen kunnioitukseen, myötätuntoon ja avuliaisuuteen sekä totuttaminen yhteiselämässä vallitseviin hyviin tapoihin.” (KOPS, 81.)*

Kansalaisuuden nähdään perustuvan syvään ja hartaaseen kunnioitukseen yhteisöä ja siinä vallitsevia tapoja kohtaan. Yksilön tulee kiinnittyä omaan yhteisöönsä, oppia vastuuntuntoa sekä

hyviä tapoja. Katkelmassa kuvataan hyvän kansalaisen eettis-moraalinen kehys, joiden puitteissa yksilön tulee toimia yhteiskunnassa. Kansalaiskasvatus määritellään selkeästi yhteisön sääntöihin sopeutumiseksi, ja kansalaisuus tuotetaan yhteisön julistamien vaatimusten kautta.

Eettiset kysymykset ja yhteisöllisyyteen kasvattaminen nähdään toisiaan lähellä olevina teemoina myös peruskoulun opetussuunnitelmassa. Siinä nähdään tärkeäksi sosiaaliseen yhteisöön kiinnittyminen ja toisten ihmisten arvostaminen sekä todetaan, että ”eettinen kasvatus on olennaiselta osaltaan kasvatus yhteiselämään toisten ihmisten kanssa”. Tekstin mukaan sosiaalisen yhteisön jäsenyyteen kasvattaminen jäisi puolitiehen, jos ihmisten yhteiselämän ja yhteiskunnan eettiset ongelmat sivuutettaisiin ja jos kasvatuksessa ei pyritä sisäistämään keskeisiä eettisiä periaatteita. Näiksi yleisiksi eettisiksi periaatteiksi mainitaan oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus sekä velvollisuus, vastuu ja omatunto. (POPS I, 37.) Yksilön eettinen kasvu ja arvot määräytyvät selkeästi ulkoapäin. Tähän viittaavat tekstin sanat kasvatus, kasvattaminen (vrt. kasvu) ja sisäistäminen (vrt. pohtiminen). Oppilas on yhteiskunnallisten odotusten ja määrittelyiden kohteena: oppilaita kasvatetaan ja heidän odotetaan sisäistävän yhteiskunnan olemassa olevat eettiset arvot. Arvot ovat jo valmiiksi olemassa, ja oppilaan odotetaan ottavan ne omikseen.

Myös kansakoulutekstissä oppilaiden odotetaan ottavan annettuna, mikä elämässä on tärkeää: ”kasvatuksen tehtävänä on saada oppilas havaitsemaan, mikä on arvokasta, kaunista ja oikeaa, siveellistä ja pyhää, lyhyesti tavoittelemisen arvoista” (KOPS, 22). Tässä määrittelyssä yhdistyvät eettinen ja kristillinen moraalikoodi, jotka normalisoidaan yhteiseksi hyväksi ja kaikille kansalaisille yhteiseksi arvoiksi määrittelemällä tietyt moraaliset arvot tavoiteltaviksi ja sulkemalla niiden kanssa ristiriitaiset arvot hyvän kansalaisuuden määritelmän ulkopuolelle.

Opetussuunnitelmateksteissä yhteisten arvojen omaksuminen nähdään tienä sosiaaliseen kanssakäymiseen: kun kaikilla on yhteisesti jaetut arvot, se edistää koko yhteisön hyvää. Yleisiksi eettisiksi periaatteiksi mainitut oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus ovat yhteiskunnan kertomaa oikeutta ja totuutta, samoin velvollisuus ja vastuu ovat velvollisuutta nimenomaan yhteiskuntaa, sen käytänteitä ja konventioita kohtaan. Arvokas, kaunis ja oikea sekä siveellinen ja pyhä ovat yhteiskunnan kulttuuristen käytänteiden sekä ideologisten arvostusten määrittelemiä käsitteitä. Tässä kohdin tekstit tuottavat ja uusintavat näkyvällä tavalla yhteiskunnallista tehtävänsä sosiaalisen kontrollin välineenä.

Yhteisen hyvän korostaminen nousee opetussuunnitelmatekstien keskeiseksi diskurssiksi. Koulun merkitys sosiaalisuuteen opettajana nähdään keskeiseksi yhteiskunnan toiminnan kannalta. Kansakoulutekstissä sosiaalisten taitojen opettaminen nähdään kasvatuksena ”humaanisuuteen, suvaitsevaisuuteen ja keskinäiseen rakkauteen” (KOPS, 23). Peruskoulutekstissä koulun ihanteeksi

määritellään ”sosiaalinen yhteisö, jossa vallitsevat hyvät tavat ja yhteisön jäsenet tuntevat olevansa toinen toisistaan vastuussa edistäen samalla koko yhteisön hyvää” (POPS I, 39).

Koska koulun tehtävänä on pyrkiä yhteiseen hyvään, niin kansalaiskasvatuksen tavoitteena on edistää oppilaissa yhteiselämän kannalta myönteisten piirteiden kehittymistä:

*”Jotta oppilaat voisivat kehittyä kykeneviksi yhteistoimintaan ja vastuuseen, tulisi kouluympäristön edistää yhteiselämän kannalta myönteisten piirteiden kehittymistä. Koulun tulisi auttaa oppilaiden itsekontrollin kehittymistä sillä tavoin, että ympäristön kannalta negatiiviset yllykkeet ehkäistyvät ilman että oppilaista tulee yleisesti toiminnoissaan ja ilmaisuissaan estyneitä.” (POPS I, 37.)*

Kansakoulun opetussuunnitelmassa sosiaalisen kasvatuksen tarvetta perustellaan sillä, että lapsella on ”viettymys itsetehostukseen” sekä ”taipumus humanisuuden aatteen rikkomiseen”, minkä vuoksi koulusta muodostuu itsestään selvästi sosiaalisen kasvatuksen harjoituspaikka, jossa lapsiin voidaan istuttaa ”oikean sosiaalisen käyttäytymisen aakkoset jo ensimmäisinä koulupäivinä” (KOPS, 23). Koulun on huolehdittava siitä, että sosiaaliseen kasvatukseen kiinnitetään riittävästi huomiota:

*”Opetussuunnitelmaa laadittaessa ja toteutettaessa (...) on pidetty huolta siitä, että oppilaille on – sekä varsinaisessa opintotyössä että vapaahetkien varalle – aika ajoin tilaisuus yhteisiin, kasvattaviin ja kiintoisiin tehtäviin, jotka tyydyttävät sekä heidän sosiaalista viettymystään että heidän itsetehostuksen tarvettaan. Näin säästytään myös siltä, että oppilaiden täytyy näyttää kelpoisuuttaan ja sankarillisuuttaan pahassa, kun siihen ei ole tilaisuutta hyvässä, ja saadaan sen sijaan positiivinen tilaisuus ohjata heidän sosiaalisen käyttäytymisensä kehitystä.” (KOPS, 81–82.)*

Nämä katkelmat ovat esimerkkejä siitä, miten neutraalina pidetty instituution kieli legitimoii yksilön ja ryhmän käyttäytymisen kontrolloinnin (ks. Apple 2004, 136). Teksteissä pidetään luonnollisena sitä, että koulu kontrolloi oppilaita ja ehkäisee ympäristön näkökannalta kielteistä käytöstä; on kulttuurinen itsestäänselvyys, että koululuokassa rajoitetaan oppilaiden toimintaa, liikkumista ja ilmaisunvapautta. Koulun tehtäväksi nähdään muokata yksilöiden käyttäytymistä sosiaalisesti legitiimiin suuntaan.

Oppilaiden käyttäytymisen kontrollointi on osa sosialisatiota ja oppilaiden valmistamista yhteiskuntaa varten, jossa vallitsevat myös tietyt säännöt ja käyttäytymiskoodit. Yksilöiden sosialisatio, yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen ja kulttuuriperinnön siirtäminen ovat tärkeässä asemassa pyrittäessä ylläpitämään yhteiskunnallista eheyttä (Antikainen ym. 2006, 153).

Tämän vuoksi oppilaiden ”pyrkimykset näyttää sankarillisuuttaan” tai erilaiset ”negatiiviset yllykkeet” eivät saa murentaa yhteisön rauhaa tai horjuttaa sitä. Toisaalta oppilaista ei kuitenkaan haluta tulevan ”toiminnoissaan ja ilmaisuissaan estyneitä”, eli heidän ei myöskään toivota olevan sisäänpäin kääntyneitä, liian ujoja tai hiljaisia, koska sekään ei olisi yhteisön kannalta toivottavaa. Tästä syystä koulussa täytyy olla riittävästi vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät. Hyvän, yhteisönsä etua ajattelevan kansalaisen ominaisuuksina nähdään oman käyttäytymisen kontrollointi ja itsehillintä: tällöin yhteisön tasapaino ei järky.

Yhteisöllisyyden näkökulma tulee opetussuunnitelmateksteissä esille myös siten, että koulun tehtävänä nähdään oppilaiden valmistaminen heitä aikuisina kohtaaviin yhteiskunnallisiin velvollisuuksiin ja vastuunkantoon.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa yksilön vastuu nähdään hyvin laajana, koko maailmaa koskevana asiana. Tekstissä tuodaan esiin teollistumisen ja elintason nousun mukanaan tuomat ongelmat, kilpailun ja kiireen lisääntyminen sekä huoli ympäristön tilasta ja maapallon saastumisesta. Näiden ongelmien ja uhkien vuoksi ”vastuu perheestä ja lähimmäisistä on laajentunut koko maailmaa koskevaksi”. (POPS I, 23.) Koulun tavoitteena on pyrkiä ”kasvattamaan yksilöitä, jotka omalta osaltaan ovat valmiit hyväksymään ja toteuttamaan edessä olevia koko ihmiskunnan ja elävän luonnon jatkuvalla olemassa ololle välttämättömiä suunnitelmia ja kipeitäkin ratkaisuja” (POPS I, 233).

Yhteisöllisen vastuun korostaminen nousee opetussuunnitelmatekstin hallitsevaksi diskurssiksi:

*”Oppilaita tulisi valmentaa omaksumaan yhteiskunnan aikuisille jäsenille kuuluvaa vastuuta työntekijöinä, kansalaisina ja perheenjäseninä, ja opetuksen tulisi antaa heille näissä tehtävissä tarpeellisia taitoja ja tietoja. (...) Koulun tulisi ohjata oppilaita näkemään yhteisön jäsenten vastuu instituutioiden kehittämisessä – ne eivät ole itsetarkoituksia, vaan välineitä tiettyjen yhteisön päämäärien saavuttamiseksi.” (POPS I, 40.)*

Kansakoulun opetussuunnitelmassa yksilön vastuu sidotaan yhteiskunnan arvojärjestelmään, jonka edistämiseksi yksilön tulee pyrkiä:

*”Ne arvot, joita yksilölliseen suuntautuvassa kasvatuksessa pidetään silmällä, ovat useimmiten asianomaisen yhteisön hyväksymiä ja tärkeiksi katsomia. Asettamalla voimansa yhteisön palvelukseen yksilö tehokkaimmin edistää niiden arvojen toteutumista, jotka hän on omaksunut. Yksin hän voisi saada varsin vähän aikaan.” (KOPS, 23.)*

Lisäksi kansakoulun opetussuunnitelman mukaan koulun tehtävänä on herättää kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin. Tekstissä todetaan, että lapsi ei vielä voi ymmärtää kaikkia aikuisen elämänpiiriin kuuluvia asioita, yhteiskunnallisia oikeuksia ja velvoitteita, mutta näiden edellyttämälle ”harkitsevuudelle ja mielenlaadulle” voidaan saada koulussa pohjavalmennusta. (KOPS, 82.)

Tekstikatkelmissa määritellään paljolti koulun vastuuta yksilön kasvamisessa täysivaltaiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Koulun tehtäväksi määritellään oppilaiden tekeminen tietoisiksi omasta vastuustaan yhteiskunnan jatkuvuuden ylläpitäjinä ja kehityksen jatkajina sekä antaa työvälineitä tätä kehitystyötä varten. Samalla teksteissä legitimoidaan myös yhteiskunnallisten instituutioiden valta-asemaa kansalaisiinsa nähden: instituutiot ovat olemassa, jotta tietyt yhteisön päämäärät ja arvot voitaisiin saavuttaa. Ja toisaalta legitimointiperusteena käytetään myös sitä, että yhteiskunta on välttämätön yksilön olemassaolon kannalta. Kansakoulutekstissä muistutetaan yksilön toimintamahdollisuuksien rajallisuudesta: ilman yhteisöä yksilö ei ole mitään. Ilman yhteisön tukea yksilö ei voi tehokkaasti edistää omia arvopäämääriään, joiden oletetaan olevan yhdenmukaiset yhteisön arvopäämäärien ja yhteisen hyvän kanssa.

Opetussuunnitelmatekstien diskursiivisissa ihanteissa yksilön toiveita ja tarpeita rajoittaa yhteisöllinen vastuu: yhteisön hyvä menee yksilön hyvän edelle. Hyvän kansalaisen ihanne rakentuu yhteiskunnan arvojen omaksumiselle, sosiaalisesti legitiimille käyttäytymiselle sekä yhteisen hyvän tavoittelulle ja velvollisuudentuntoon yhteiskuntaa kohtaan. Kansakoulun opetussuunnitelmassa hyvä kansalaisuus nähdään erityisesti yhteiskunnan olemassa olevien arvojen syvänä kunnioittamisena. Peruskoulun opetussuunnitelmassa korostuu yksilön kansalaisvastuu oikeuksineen ja velvollisuuksineen, laajentuen aina globaalille tasolle sekä vastuunottoon uusista, koko maapalloa koskettavista ongelmista.

Vastuulle, velvollisuudentunnolle sekä oikealle sosiaaliselle ja moraaliselle toiminnalle rakentuvasta kansalaisuudesta kudotaan yhteisöä koossa pitävä metakertomus, joka määrittelee ja legitimoii niin yhteiskunnan kuin yksilön toiminnan oikeutusta. Opetussuunnitelmissa yhteisöllisyyden ihanne on vahvasti läsnä, koska sen myötä yhteiskunnalla nähdään olevan tulevaisuutta ja jatkuvuutta. Yhteiskunnan jatkuvuus perustuu siihen, että uusi sukupolvi ottaa omakseen aiemman sukupolven vaalimat ihanteet.

## 8.2 ”Suomalaisten ihmisten kasvattaminen on Suomen koulun asia”

Koulun merkitys kansallisen identiteetin rakentamisessa on ollut keskeinen. Kun kansakoulunkäynti alkoi yleistyä 1800- ja 1900-lukujen taitteessa, oli nationalismilla keskeinen sija koululaitoksessa. Se yhdenmukaisti kansakuntaa ja loi samalla uutta sosiaalista todellisuutta. (Suutarinen 2000, 92.) Kansallisvaltion luominen ja ylläpito edellyttävät, että valtiolla on kansaa yhdistäviä instituutioita, joilla on legitimitetti ja toimivalta kansalaisiin nähden. Tämän hyväksynnän ja toimivallan saavuttaminen vaatii retorisia keinoja. (Fairclough 1989, 22.) Näitä retorisia keinoja ovat omasta kansasta kerrotut tarinat, aikaan ja paikkaan sidotut, kansallista identiteettiä rakentavat kertomukset (Jokinen & Saaristo 2006, 45).

Kansallista identiteettiä määriteltäessä voidaan kysyä ”mitä me olemme ja mitä me haluamme olla” tai ”mitä me emme ole, mitä me emme halua olla”. Kansallinen identiteetti voi rakentua myönteisesti sellaisen historiakuvan varaan, jossa kansakunta itse vaikuttaa tulevaisuuteensa. Kielteisesti rakentunut identiteetti ilmenee puolestaan erontekoina suhteessa muihin ja näihin muihin liitettyihin kielteisiin ominaisuuksiin, ja sitä voidaan vahvistaa joko nykyisyydestä tai historiasta haetuilla uhkakuvilla. (Suutarinen 2000, 89–90.)

Opetussuunnitelmateksteissä rakennetaan oppilaiden tietoisuutta heidän suomalaisuudestaan, kuulumisestaan tiettyyn kansaan:

*”Oppilaat vastaanottavat varttuessaan alati vaikutteita laajemmista yhteisöistä. Nämä on otettava huomioon, kun koulu vähitellen ohjaa oppilasta tuntemaan itsensä kotikylän tai muun tai muun lähiympäristön, kotimaakunnan, isänmaan ja ihmiskunnan jäseneksi. (...) Isänmaan merkitystä on kansakoulun opetuksessa aina korostettu, joskin yhteiskunnalliset seikat ovat jääneet ratkaisevasti taka-alalle. (...) Kansakoulu ei kuitenkaan voi eikä saa unohtaa sitä, että suomalaisten ihmisten kasvattaminen on juuri Suomen koulun asia.” (KOPS, 24.)*

Kansakoulun opetussuunnitelmassa kansallinen identiteetti sidotaan omaan kotiseutuun ja lähiympäristöön. Tämä ilmenee opetuksen kotiseutuperiaatteena: opetuksen tulee lähteä lapselle läheisistä asioista. Tätä ”kotiseututunnetta” voidaan voimistaa esimerkiksi tutustumalla oman kotiseudun elämään ja luontoon. (KOPS, 88.) Tekstissä korostetaan opettajan roolia kotiseututunteen vahvistamisessa. Opettajien on tunnettava ”paikkakunnan aineelliset ja henkiset tarpeet” sekä toimittava niiden ”tyydyttämiseksi ja jalostamiseksi”, jotta koulu voisi ”juurtua kotiseudun kamaraan ja tulla sen asukkaille rakkaiksi” (KOPS, 16). Tekstissä Suomi on rakas isänmaa, jolle suomalainen koulu kasvattaa suomalaisia ihmisiä. Koulun tehtävä kiedotaan nationalistisiin kielikuviin ja osaksi kansallisen identiteetin rakentamisen projektia. Toisaalta

tekstissä myös mainitaan, että ”kotiseudun- ja isänmaanrakkauden syntymisellä on luontaiset edellytykset” (KOPS, 24). Näin suomalaisuus ymmärretään myös jollakin tavalla sisäsyntyisenä ominaisuutena, joka alkaa jalostua lapsessa hänen kasvaessaan ja kehittyessään.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa tulee esille kielen merkitys kansakuntaa yhdistävänä tekijänä:

*”Kouluopetuksen tulisi ohjata oppilaita tulemaan tietoisiksi kuulumisestaan kansaan, jonka jäseniin heitä liittyy mm. yhteinen äidinkieli.” (POPS I, 39.)*

Tekstissä luodaan kuva yhtenäisestä kansasta, yhteisestä äidinkielestä sekä yhtenäisestä kansallisesta kulttuurista. Suomen kielivähemmistöt, ruotsinkieliset ja saamenkieliset, suljetaan näin kansalaisuus-käsitteen ulkopuolelle. Suutarinen (2000, 86) toteaa, että suomenkielisille tarkoitettu opetussuunnitelma poikkeaa yleensä merkittävästi ruotsinkielisille ja saamenkielisille tarkoitettua opetussuunnitelmasta, sillä se ei huomioi Suomen alueen suuria kulttuurisia ja historiallisia eroja. Sen sijaan ruotsin- ja saamenkielisten identiteettiä suunnataan moninaisen kulttuuriaineksen ja kansainvälisten kontaktien varaan.

Harle ja Moisio (2000, 96) toteavat suomalaisuuden olevan tahdonvarainen asia ja sen vuoksi voimme ”kehottaa” itseämme olemaan suomalaisia. Tämä kehoitus kohdistuu itsemme lisäksi myös niille, joiden ”me” haluamme olevan suomalaisia. Kehotukseen liittyy samalla torjuva viesti niille, joiden ”me” emme halua olevan suomalaisia – ainakaan muutoin kuin meidän omilla ehdoillamme, ”meihin” liittyneinä tai sulautuneina, ilman omaa identiteettiä. Opetussuunnitelmatekstit tuottavat juuri tämänkaltaista mukaan ottamista ja torjumista kehottaessaan oppilaita tulemaan tietoisiksi kuulumisestaan tiettyyn isänmaahan tai yhtenäiseen kansakuntaan.

Kansallisten arvojen lisäksi kansalaisihannetta rakennetaan tradition varaan. Peruskoulun opetussuunnitelmassa oman kansan kulttuuriin ja perinteisiin tutustumista pidetään tärkeänä, samoin sen edelleen kehittämistä: ”sivistyksen jatkuva ylläpito ja kasvu edellyttää, että uusi sukupolvi perehtyy aikaisemmin hankitun tietopääoman tärkeimpiin osiin” (POPS I, 27). Tärkeäksi teemaksi nousee myös aikaisempien sukupolvien työn ja saavutusten arvostus:

*”Opetuksen tulisi ohjata näkemään, miten yhteiskuntamme on rakentunut menneitten sukupolvien työn ja ajattelun tuloksena ja kehittää oppilaita näkemään vastuamme yhteiskunnan kehittämisessä (...).” (POPS I, 39.)*

Tekstissä rakennetaan kuva jatkuvasta sukupolvien ketjusta, johon myös tulevat sukupolvet liittyvät. Sanavalintana työ on mielenkiintoinen. Siinä korostetaan kansakunnan kovia aikoja, joiden läpi kansan isät ja äidit ovat uurastaneet taatakseen lapsilleen paremman tulevaisuuden. Niinpä tulevan sukupolven edustajilla ei ole oikeutta väheksyä ”menneiden sukupolvien työtä ja ajattelua”, vaan heidän on rakennettava oma tulevaisuutensa sen varaan. Traditiolla on vahva merkitys nykyisyyden ymmärtämisessä ja tulevaisuuden rakentamisessa.

Kansakoulutekstissä tradition merkitys tulee esiin erityisesti aikaisempien sukupolvien kieltäytymysten ja uhrausten arvostamisena:

*”Elämämme edellytykset – nimenomaan aineellinen ja henkinen pääoma, josta elämämme on riippuvainen – ovat suurelta osalta esi-isiemme pidättyväisyyden ja säästäväisyyden, so. taloudellisuuden tulosta. Ihmisten enenevä hyvinvointi, taloudellinen riippumattomuus ja kohoava sivistys ovat seurausta siitä, että menneet polvet eivät ole tehneet työtä vain elääkseen, vaan ovat jättäneet jälkipolville työnsä tuloksia.” (KOPS, 25.)*

Tekstistä on nähtävissä pula-aikojen ajallinen läheisyys. Sota-aika oli ollut taloudellisesti vaikeaa aikaa, samoin sitä seurannut sotakorvausten maksaminen ja säännöstely. Tämä oli niukkuuden aikaa, jolloin vaatteet paikattiin, kengät vietiin suutarille ja ruuantähteet säästettiin. Teksti luo metaforan elämästä kamppailuna ja taisteluna, josta selvittää olemalla säästäväinen, tyytymällä vähään sekä olemalla epäitsekkäs. Uuden sukupolven on tärkeää ymmärtää, että yhteiskunnan tämänhetkiset saavutukset eivät ole tulleet ilmaiseksi, vaan ne ovat raskaiden kamppailujen tulosta.

Opetussuunnitelmatekstit pyrkivät kuvaamaan omaa kansaa positiivisessa valossa, ja siihen liitetyt ominaisuudet ovat poikkeuksetta myönteisiä:

*”(...) kansa, jolla on omaleimainen kulttuuri, pystyy antamaan suuremman panoksen myös kansainväliseen yhteistyöhön. Lähtökohtana tulisi olla sen seikan tunnustaminen, etteivät kansojen väliset erot ole paremmuuden tai huonommuuden osoituksia, vaan ovat yleisten historiallisten tapahtumasarjojen ja ympäristöolosuhteiden tuotetta.” (POPS I, 39–40.)*

Suomalaisia kuvataan kansaksi, jolla on omaleimainen kulttuuri, sivistyspääomaa ja sivistysperintöä sekä tahtoa ponnistella eteenpäin oman kulttuurinsa kehittämiseksi ja joka on valmis auttamaan myös heikommassa asemassa olevia. Kansallista identiteettiä rakennetaan selkeästi myönteisten kuvien varaan, eikä niinkään negatioiden ja uhkakuvien kautta. Katkelman loppuosan toteamusta kansojen välisistä eroavaisuuksista voidaan lukea kahdella tavalla: Ensimmäinen mahdollinen tulkinta on, että tekstissä perustellaan kansainvälisen yhteistyön ja



heikommassa asemassa olevien kansojen auttamisen tärkeyttä. Kenelläkään ei ole varaa ylpistyä, sillä on osittain sattumanvaraista, millaisista lähtökohdista eri kansat voivat rakentaa tulevaisuuttaan. Toinen mahdollinen tulkinta on, että kyseessä on varovainen viittaus Suomen omaan historiaan: Suomikaan ei ole aina itse voinut vaikuttaa tulevaisuuteensa ollessaan suurvaltojen geopoliittisten kamppailuiden vaikutuspiirissä.

Kansallista identiteettikuvaa rakennettaessa onkin kiinnostavaa myös se, mitä ei sanota, vaan jätetään kokonaan tekstin ulkopuolelle. Perinteisesti kansallisen identiteetin opettaminen on rakentunut Suomessa valtionationalistiselle pohjalle ja ”uhatun kansakunnan” myytin varaan (Suutarinen, 86). Taustaa yhtenäisen kansan diskursiiviselle rakentamiselle on etsitty Suomen 1900-luvun historiasta. Suomen historian suurena kertomuksena voidaankin pitää yksinäistä taistelua idän valloittajaa vastaan: ensin Venäjää/Neuvostoliittoa vastaan kamppailtiin itsenäisyyden saavuttamiseksi, sitten sen säilyttämiseksi. (Suutarinen 2000, 105–108.)

Tämä negatioiden varaan rakentunut, kansallista identiteettiä merkittävästi piirtänyt suuri kertomus jätetään kuitenkin opetussuunnitelmateksteissä kansalaisuutta rakentavien kertomusten ulkopuolelle. Kansakoulun opetussuunnitelmassa tämä tulee näkyväksi pohdittaessa historian opetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä sitä, pitäisikö historiassa opettaa myös aivan viime aikoina tapahtuneita asioita. Tekstissä viimeaikaisilla tapahtumilla viitataan ”vuoden 1938 jälkeen sattuneiden tapahtumien käsittelyyn”. (KOPS, 121.) Toinen maailmansota jätetään kokonaan mainitsematta, puhumattakaan talvi- tai jatkosodasta. Erityisen kiinnostavaa tämä on siksi, että kansakouluikäiset lapset ovat varmastikin kokeneet sotien vaikutuksen monin paikoin perheidensä arkielämässä, ja sodanjälkeinen puute ja säännöstely ovat näkyneet kaikkialla yhteiskunnassa. Sodasta ei haluta puhua, siitä halutaan vaieta opetussuunnitelman kaltaisessa tekstissä, jossa oman kansan historiaa halutaan rakentaa myönteisten mielikuvien ja esimerkkien kautta.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa tullaan ottaneeksi osittain tahattomasti kantaa Suomen ja Neuvostoliiton välisiin suhteisiin. Tekstissä tehdään hieman erikoinen kannanotto liittyen eri kulttuurien, uskontojen ja yhteiskuntajärjestelmien tarkasteluun ja todetaan, että niiden arviointi ei ole sopivaa ja että on päästävä ”eroon kilpailumielialasta ja paremmuusjärjestykseen asettamisesta” (POPS I, 40). Seuraavaa sitaattia on vaikea tulkita muutoin kuin ilmentymänä 1960- ja 1970-lukujen poliittisesta ilmapiiristä ja suomettumiseksi kutsutuksi ilmiöstä, jolla viitataan Suomen voimakkaaseen poliittiseen riippuvuuteen Neuvostoliitosta:

*”Tarkasteltaessa erilaisia yhteiskuntajärjestelmiä on pyrittävä tasapuolisesti näkemään, mitä perusongelmiaan eri järjestelmät ovat pystyneet ratkaisemaan ja minkä ongelmien ratkaisemiseksi niiden on vielä ponnistettava. Ei pidä ilmaista*

*käsityksiä siitä, että joissakin järjestelmissä on tehty pelkästään huonoja ja joissakin pelkästään onnistuneita ratkaisuja.” (POPS I, 40.)*

Näyttää siltä, että katkelma on kirjoitettu ajan poliittisessa hengessä: mitään osapuolta ei haluta suosia tai loukata, vaan tekstissä tasapainoillaan idän ja lännen ideologioiden välillä. Tekstissä vaaditaan oppilailta ja opettajilta poliittista korrektiutta, ja siinä suoraan kielletään erilaisten yhteiskuntajärjestelmien arvostelu vain hyviksi tai vain huonoiksi. Pyrkinessään olemaan neutraali ja epäpoliittinen teksti, opetussuunnitelma tulee tahattomasti ottaneeksi mukaan myös poliittisia aineksia.

Kansallista identiteettiä pyritään opetussuunnitelmissa rakentamaan myönteisten mielikuvien varaan. Oppilaista halutaan kansalaisia, jotka ymmärtävät oman erityisyytensä suomalaisina ja osaavat kunnioittaa omaa kulttuuri- ja sivistysperintöään sekä menneiden sukupolvien työtä. Kansallista identiteettiä rakennetaan kansakunnan menneisyydestä kertovien suurten kertomusten varaan, ja niiden avulla haetaan voimaa traditiosta sekä rakennetaan kansakunnan tulevaisuutta. Koulu osallistuu kansakunnan luomisen projektiin välittämällä ja uusintamalla näitä menneisyydestä kertovia ja kansan yhtenäisyyttä kaiuttavia tarinoita, joiden avulla määritellään myös sitä, ketkä kuuluvat meidän kansaamme ja ketkä eivät. Kansalaisuuden käsite sidotaan nationalistisiin käsitteisiin, suomalaisuuteen ja suomen kieleen. Kuten kansakoulun opetussuunnitelmassa mahtipontisesti todetaan, suomalaisten lasten kasvattaminen nähdään nimenomaan suomalaisen koulun tehtävänä. Suomalaisuuden kivijalaksi muodostuvat isänmaa ja äidinkieli, joiden varaan myös koulu rakentaa kasvatustehtävänsä.

# 9 NÄKÖKULMIA KIELEN VALTAAN JA VALLAN KIELEEN

## 9.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten hyvän kansalaisuuden määritelmää konstruoidaan opetussuunnitelmateksteissä. Analyysin ensimmäisessä osassa pohdittiin, miten tekstit muokkaavat yksilöiden toimijuuden rajoja, mitä vaatimuksia yksilöihin kohdistuu sekä miten teksteissä kategorisoidaan yksilöitä ja miten näitä kategorisointeja legitimoidaan. Analyysin toisessa osassa tarkasteltiin, minkälaisen yhteiskuntasuhteen opetussuunnitelmat tuottavat yksilön ja yhteiskunnan välille ja miten yhteisöllisten tarinoiden avulla rakennetaan kansalaisuuteen liittyviä käsityksiä.

Tutkimuksessa tarkastellut opetussuunnitelmatekstit pyrkivät olemaan kaikkien yhteistä hyvää edistäviä pedagogisia tekstejä. Kriittisesti tarkasteluna opetussuunnitelmat kuitenkin ymmärretään niin sanottuina hegemoniateksteinä: Opetussuunnitelmatekstit osallistuvat omalta osaltaan olemassa olevien yhteiskunnallisten valtarakenteiden uusintamiseen ja ylläpitämiseen. Ne ovat osa koulun käyttämää institutionaalista valtaa ja ovat mukana määrittelemässä, mikä on yhteiskunnassa hyvää, totta ja oikeaa eli tavoittelemisen arvoista ja sosiaalisesti legitiimiä toimintaa.

Tutkimuksessa tuli esiin, että opetussuunnitelmatekstien rakentama kansalaisuuskäsitys muodostuu eräänlaisen dualistisen suhteen kautta. Toisaalta yksilö itsessään nähdään arvokkaana ja ainutlaatuisena, mutta toisaalta yksilön arvoa mitataan sillä, miten hän edistää yhteiskunnan hyvinvointia ja menestystä.

Opetussuunnitelmissa yksilöiden toimijuuden rajat määrittyvät yhteisöllisten reunaehto- jen kautta. Yhteisön arvot, normit ja käytänteet piirtävät subjektin rajat, joiden puitteissa tapahtuva toiminta on yhteiskunnan ja koulun hyväksymään kansalaisuutta. Opetussuunnitelmatekstit asemoivat oppilaat mukautujiksi, sopeutujiksi sekä yhteiskunnallisten velvollisuuksien täyttäjiksi. Kansakoulun opetussuunnitelmassa oppilasyksilö nähdään kallisarvoisena omaisuutena, jota koulun tulee holhota, varjella ja suojella. Peruskoulun opetussuunnitelmassa oppilas on itseään

toteuttava ainutlaatuinen persoona ja oppija, jonka tehtävänä on sivistää itseään uutta, teollistunutta yhteiskuntaa varten, sen ehdoilla ja sen tarpeita ajatellen.

Opetussuunnitelmatekstit luokittelevat oppilaita heidän käyttäytymisensä ja yhteiskuntakelpoisuutensa perusteella. Oppilaita luokitellaan heikoiksi ja eteviksi, normaaleiksi ja poikkeaviksi sen pohjalta, miten he täyttävät koulun määrittelemiä tiedollisen osaamisen kriteerejä ja miten he toimivat koulun ja yhteiskunnan sääntöjen puitteissa. Nämä luokittelut liittyvät koulun tarpeeseen määritellä oppilaiden tiedollisia ja taidollisia ominaisuuksia sekä toisaalta yhteiskunnan tarpeeseen kontrolloida koulussa tapahtuvaa tiedon jakamista ja sosialisatiota. Nämä luokittelut määrittelevät oppilaiden identiteettiä niin oppijoina kuin kansalaisina. Heidän kykyjään arvioidaan ja verrataan normiin, niihin odotuksiin, joita yhteiskunnalla on kansalaistensa suhteen. Tästä normin ulkopuolelle jäävästä kansalaisuudesta muodostuu yhteiskunnallista toiseutta, jota pyritään tunnistamaan, nimeämään ja rajoittamaan.

Yksilön kasvuun kohti hyvää kansalaisuutta kuuluu olennaisesti se, että hän omaksuu yhteisön yleisesti hyväksytyt arvot sekä on tietoinen omasta vastuustaan ja velvollisuudestaan toimia yhteiskunnan parhaaksi. Nämä yleisesti hyväksytyt arvot sekä yhteiskunnan parhaaksi toimiminen ovat yksilön ulottumattomissa olevia käsitteitä; ne ovat aikojen saatossa hyväksytyt yleisiä totuuksia, joista on muodostunut yhteiskunnan ja samalla koulutuksenkin hegemoniadiskurseja.

Yksilön ja yhteisön välille muodostuva yhteiskuntasuhde on yhteisöllisyyttä ihannoivien tarinoiden reunustama. Kansalaisen ja yhteiskunnan välinen suhde rakentuu velvollisuuden, vastuun ja omantunnon tarinaksi, jota pitää koossa ajatus kaikkien yhteisön jäsenten omaksumista yhteisistä arvoista ja päämääristä. Kansakoulun opetussuunnitelmassa kansalaisuus määritellään olemassa olevien arvojen pieteettisen hartaaksi kunnioittamiseksi. Yhteiskunnan arvot nähdään pyhinä ja oikeina, ja niiden toteutumiseksi on myös kansalaisten toimittava. Peruskoulun opetussuunnitelmassa kansalaisen tehtävänä nähdään koulussa opittujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen niin yksilön kehittymisen kuin yhteiskunnan edistyksen hyväksi.

Oppilaiden kansallista identiteettiä rakennetaan teksteissä Suomen kansan menneisyyttä koskevien tarinoiden avulla. Niiden kautta teksteissä tehdään oppilaita tietoisiksi kuulumisestaan tiettyyn kansaan ja valtioon. Menneisyyttä koskevat tarinat liittyvät menneiden sukupolvien työn, koettelemusten ja uhrausten arvostamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelmassa korostetaan erityisesti kulttuuri- ja sivistysperintöä, kun taas kansakoulun opetussuunnitelmatekstissä nähdään aiempien polvien noudattama niukkuuteen, säästäväisyyteen ja vähään tyytymiseen perustunut elämäntapa nykyisen polven elinehtona. Molemmissa opetussuunnitelmateksteissä tulee esiin

kansakunnan historian rakentuminen päämäärätietoiselle työlle, jota on tehty seuraavan sukupolven hyväksi ja josta tulee olla kiitollinen.

Teksteissä kansalaisuuden keskeisimmiksi määrittelijöiksi tulevat nationalistiset käsitteet isänmaa ja äidinkieli. Äidinkielellä tarkoitetaan nimenomaan suomen kieltä, joten Suomen kielivähemmistöt suljetaan opetussuunnitelmateksteissä suomalaisuus-käsitteen ulkopuolelle. Näin opetussuunnitelmateksteissä tulevat esiin ne mukaan ottamisen ja ulkopuolelle sulkemisen prosessit, joissa määritellään ketkä kuuluvat ”meihin” ja ketkä eivät.

Suomalaisuus halutaan sitoa nimenomaan myönteisiin mielikuviin ja kertomuksiin. Kansakunnan olemassaoloa uhanneet, kielteiset, kiusalliset tai traumaattiset tarinat halutaan sulkea tekstien ulkopuolelle. Tämän vuoksi esimerkiksi kansakoulun opetussuunnitelmassa ei mainita sota-aikaa, ja peruskoulun opetussuunnitelmassa uusinnetaan tahattomasti omaan aikakauteensa liittynyttä suomettumisen ja poliittisen korrektiuden diskurssia. Tekstit pyrkivät olemaan epäpoliittisia ja vaikenemaan niiden päämäärien kanssa ristiriidassa olevista kysymyksistä. Näin tekstiin tuleekin läsnäolevaksi se, mistä siinä yritetään vaieta.

Kansakoulutekstissä kansalaisuus sidotaan erityisesti omaan kotiseutuun, kun peruskoulutekstissä nostetaan esiin myös kansainvälisen yhteistyön näkökulma ja vastuu maailmanlaajuisista ongelmista, kuten ympäristöongelmista. Opetussuunnitelmien rakentamat kansalaisuuskuvat ovat aina oman aikakautensa tuotteita, joissa korostuvat ne teemat, jotka ovat yhteiskunnan kehitykselle sillä hetkellä tärkeitä. Kansakoulun opetussuunnitelmatekstissä keskeisenä teemana on koulutuksen demokratisoituminen, kun peruskoulutekstissä koulutus nähdään yksilön kansalaisoikeutena, ja koulutuksen tehtävänä on erityisesti tiedon ja sivistyksen lisääminen.

Opetussuunnitelmatekstien kertoma tarina hyvästä kansalaisuudesta perustuu yhteiskunnassa vallitseville ideologioille ja kulttuurisille arvostuksille. Teksteissä sidotaan yhteiskunnan tulevat aikuiset osaksi sukupolvien ketjua ja kulttuurista traditiota. Tekstien kertomien tarinoiden metadiskursseina ovat jatkuvuus ja edistys. Ne tuottavat idean kansalaisesta, jonka juuret ovat suomalaisessa maaperässä, mutta katse on luotu tulevaisuuteen, jossa odottaa uusi huominen ja parempi tulevaisuus, jos kansalaiset jaksavat ponnistella sen eteen, kuten heidän edeltäjänsä ovat tehneet.

Opetussuunnitelmien kieli on vallan kieltä, se on yhteiskunnan valtarakenteiden tuottaman koulutusdiskurssin puhetta. Se määrittelee hyvän kansalaisuuden ominaisuuksia käyttäen näin kielen valtaa muokata oppilaiden subjektiviteettia ja identiteettiä.

## *9.2 Silmäyksiä tämän päivän koulutuspuheeseen ja jatkotutkimusaiheisiin*

Aikakaudesta riippumatta kasvatuksella on ollut ikiaikainen tehtävä uuden sukupolven opettamisessa edellisen tavoille. Sukupolvet ratkaisevat kasvatuskysymyksen aina uudelleen, ja aikakausi tavoittelee sitä, mikä on ihmiselle parasta, hyvää ja oikeaa juuri olemassa olevassa yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Nyky-yhteiskunnassa samoin kuin nykyisessä koulutuspuheessa on vallalla yksilöllisten arvojen korostaminen. Tämän päivän koulutustarinat ovat individualismin tarinoita, mutta niitä reunustavat yhteiskunnan taloudelliset vaatimukset sekä kansainvälisen kilpailukyvyn parantaminen.

Kouluinstituution olemassaoloon liittyvät vahvasti uusliberalistiset arvovirtaukset sekä sentralisoinnin ideologia. Hyöty ja tehokkuus ovat nousseet koulutuspuheen keskeisiksi teemoiksi. Taloudellisten arvojen hegemonisoituminen yhteiskunnallisessa keskustelussa luo koululle taloudellisia ja tuloksellisia paineita sekä uusia vastuualueita. Lisäksi yhteiskunnallisessa puheessa kohdistetaan kouluun jopa kohtuuttomia vaatimuksia siitä, mitä kaikkea koulussa pitäisi pystyä, voida ja ehtiä, ilman että siihen on todellisia resursseja. Tämänkaltainen koulutuspuhe määrittelee opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä sekä niin opettajien kuin oppilaiden yhteiskunnallista tehtävää yhä kontrolloidummin.

Tutkimuksella on keskeinen rooli näiden koulutuksen tarinoiden paikantamisessa. Eräänä kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää tietoiseksi tulemista koulutuksen kielellä olevasta vallasta määritellä kouluinstituution ja sen parissa toimivien yksilöiden tehtäviä ja yhteiskunnallista roolia. Opettajuuteen liittyy kiinteästi opetussuunnitelmien sisältämien politiikoiden pohtiminen: mitä ne merkitsevät käytännön opetustyössä, mitä ne merkitsevät opettamisen ja oppimisen kannalta sekä millaiset eettiset ja moraaliset perustelut näillä politiikoilla on.

Tutkimuksessa tulisi huomioida myös ajallis-historiallinen ulottuvuus, jotta tiedämme ja tunnistamme, millaisten tarinoiden varaan meidän yhteiskuntamme rakentaa olemassaoloaan sekä määrittelee kansalaisten toiminta- ja puheavaruutta. Näiden historiallisten tarinoiden ymmärtäminen on tärkeää, koska niistä on tullut osa meitä kasvaessamme yhteiskunnan jäseniksi ja kuuluessamme tietyn koulutusinstituution piiriin. Näillä tarinoilla on identiteettiämme rakentava voima, ja ne vaikuttavat ajattelumme taustalla.

Toinen tutkimuksellinen aspekti liittyy kielen valtauttavaan voimaan. Tutkimuksen avulla voidaan pohtia niitä keinoja, joiden avulla koulutuspuhetta voitaisiin yksilöllistää ja kertoa oppilaiden omia tarinoita. Millä tavalla tämän päivän koulu voisi olla oppilaiden ja opettajien hyvään ja toimivaan vuorovaikutukseen perustuva yhteisö, eikä määräävästi yhteiskunnallisten

odotusten ja toiveiden tynnyri, josta ammennetaan voimavaroja yhteiskunnan kilpailukyvyn pönkittämiseksi?

Tämän tutkielman luontevana jatkotutkimusaiheena voisi olla tarkastelun ajallinen laajentaminen myös muihin kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmiin. Tarkastelun kohteena voisivat olla myös muut yhteiskunnalliset tekstit, kuten erilaiset kasvatusalan julkaisut ja lehdet. Opetussuunnitelmien tuottamia kansalaisuus- ja identiteettikäsitteitä voitaisiin vertailla myös luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen: millaisia identiteettejä oppilaat saavat ja ottavat luokkahuonetodellisuudessa, ja eroavatko nämä identiteetit opetussuunnitelmien tuottamista identiteeteistä ja toimintatiloista?

Yksilön subjektiivisuuden ja identiteetin rakentumisesta voitaisiin tarkastella myös narratiivisessa viitekehyksessä, ja tutkia erityisesti sitä, miten yksilöt itse tuottavat omaa minuuttaan ja itseymmärrystään omien kertomustensa kautta. Mielenkiintoinen tutkimuksellinen näkökulma voisi liittyä myös yhteiskuntamme kaupallistumiseen ja tuotteistumiseen. Tutkimuksen avulla voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, miten yksilöille tarjotaan identiteettejä vaikkapa kuluttajina, ja mikä merkitys brändeillä ja suuryrityksillä on tässä yksilöiden minuuden kaupallistamisessa.

Riippumatta siitä, missä viitekehyksessä yksilön subjektiivisuutta tai valtaantumista tutkitaan, siihen liittyy aina jonkinlainen kannanotto siitä, missä määrin yksilöllä on valta määrittellä omaa minuuttaan ja miten paljon siihen vaikuttavat yhteiskunnan taloudelliset, kulttuuriset tai poliittiset intressit.

# LÄHTEET

## Lähdejulkaisut

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki 1952.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö A 4. Helsinki 1970.

## Kirjallisuus

Agricola, M. (suom.) 1548/1987. Se Wsi testamenti. Uudistettu näköispainos. Porvoo: WSOY.

Alasuutari, P. 2001a. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, P. 2001b. Laadullinen tutkimus. Kolmas, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Apple, M. 1982. Cultural and economic reproduction in education. Essays on class ideology and state. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. London and New York: RoutledgeFarmer.

Autio, T. 2002. Teaching under siege. Beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik split. Acta Universitatis Tamperensis 904. Tampere: Tampereen yliopisto.



- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Berger, P. & Luckman, T. 2002. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. & toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Broady, D. 1986/1994. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Eagleton, T. 1991. Ideology. London: Verso.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 1989. Language and power. London: Longman.
- Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. Critical discourse analysis: the critical study of the language. London: Longman.
- Halila, A. 1949a. Suomen kansakoululaitoksen historia I. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949b. Suomen kansakoululaitoksen historia II. Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949c. Suomen kansakoululaitoksen historia III. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1939. Porvoo: WSOY.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Eri-ilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–128.

Harle, V. & Moisio, S. 2000. Missä on Suomi? Kansallisen identiteettipolitiikan historia ja geopolitiikka. Tampere: Vastapaino.

Ihalainen, P. 2006. Modernisoitua kansallinen identiteetti käsitehistorian tutkimuskohteena. Teoksessa L-K. Moilanen & S. Sulkunen (toim.) *Aika ja identiteetti. Katsauksia yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen keskiajalta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 171–191.

Iisalo, T. 1991. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikouluista nykyajan kouluihin. Helsinki: Otava.

Jackson, P. 1968/1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 75–108.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993a. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17–47.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993c. Päätelmiä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 227–232.

Jokinen, K. & Saaristo, K. 2006. *Suomalainen yhteiskunta*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Juhila, K. 1993. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 151–188.

- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Kangasniemi, E. 1997. Valmistakaa tietä peruskoululle. Peruskoulun väliaikaisesta opetussuunnitelmasta 30 vuotta. Lehdessä Kasvatus 28 (5), 415–428.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteologia. Porvoo: WSOY, 65–106.
- Kelly, A. V. 1989. The curriculum. Theory and practise. Third edition. London: Chapman.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavaa kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 133–160.
- Moilanen, L-K. & Sulkunen, S. 2006. Johdanto: aika ja identiteetti. Teoksessa L-K. Moilanen & S. Sulkunen (toim.) Aika ja identiteetti. Katsauksia yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen keskiajalta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 7–34.
- Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1983. Kasvatuksen traditio. Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo: WSOY.

Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavaa kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 191–217.

Pinar, F., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.

Pälli, P. 2003. *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere: Tampere University Press.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. *Annales Universitatis Turkuensis*. Sarja C, 44.

Räisänen, M. 2006. *Transformatiivisuus opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Suoninen, E. 1999. *Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.

Suoranta, J. 1995. *Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan*. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Suutarinen, S. 2000. Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 86–126.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Viides, uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Lehdessä Kasvatus 22 (5–6), 387–398.

Tähtinen, J. & Hovi R. 2007. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13–53.

Värri, V-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa A. Järvinen ym. (toim.) Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere: Tampereen yliopisto, 39–60.