

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Paikallisuus opetussuunnitelmissa**  
Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta 1925 Perusopetuksen  
opetussuunnitelman perusteisiin 2004

Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajan koulutus, Tampere  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
MIKKO ANTTILA & TIINA BLISTANOV  
Syksy 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Tampere

MIKKO ANTTILA & TIINA BLISTANOV: Paikallisuus opetussuunnitelmissa.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta 1925 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 92 sivua

Joulukuu 2012

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten paikallisuus näkyy opetussuunnitelmissa, ja miten käsitys paikallisuudesta on muuttunut opetussuunnitelmien historiassa vuosina 1925–2004. Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään, miten koulun välittömästä paikallisuudesta ja vahvasta siteestä kotiseutuun on tultu kansainväliseen ja globaalin maailmaan. Tutkimuksessa haluttiin tehdä näkyväksi opetussuunnitelmista välittyvä sosialisatio eri yhteisöihin: kotiseutuun, yhteiskuntaan ja ihmiskuntaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli eritellä, mihin yhteisöön sosialisatio on kulloinkin painottunut ja mikä kulloinkin on nähty paikallisena ja ihmistä lähimpänä olevana alueena. Tätä kautta tutkimuksessa pyrittiin myös ymmärtämään paikallisuudessa tapahtuneita muutoksia.

Tutkimuksen aineiston muodostivat Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, Kansakoulun opetussuunnitelma 1952, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1970, sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 1994 ja 2004. Opetussuunnitelmat ovat virallisia opetusta ohjaavia dokumentteja ja edustavat valtion koulutuspoliittista agendaa. Tutkimusaineistoksi rajattiin edellä mainitut valtakunnalliset opetussuunnitelmat, koska tutkimuksen tarkoitus oli selvittää nimenomaan valtion koulutuspoliittista ohjausta tutkittavaan ilmiöön.

Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen ja teoriataustaisen sisällönanalyysin avulla. Ensisijaisesti tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kielestä ja tekstissä esiintyvistä merkityksistä. Opetussuunnitelmat nähtiin tietoisesti ja tarkoituksellisesti rakennettuina kasvatusajattelua ohjaavina pedagogisina teksteinä, joiden sisältämät merkitykset pyrittiin tutkimuksessa tekemään näkyviksi. Koska tutkimusaiheeseen liittyvät asiat olivat opetussuunnitelmissa hajanaisesti esillä, tutkimuksessa pyrittiin kokoamaan niistä yhtenäinen kokonaisuus. Aineiston historiallisen luonteen vuoksi aineiston tulkinnassa painottui myös niiden olosuhteiden selvittäminen, missä kukin opetussuunnitelma on syntynyt. Historiallisten lähtökohtien tunteminen ja esittäminen nähtiin tutkimuksen luotettavuuden ja loogisen päättelyn ehdoksi. Analyysia ohjasi hermeneuttinen tietokäsitys, jossa tieto ymmärrettiin täsmentyvänä ja syvenevänä kehänä. Tutkimus on kvalitatiivinen aikamatka, joka pyrkii luomaan menneisyyden ja nykyisyyden välille loogisen jatkumon.

Tutkimuksen päätulos on, että perinteinen staattinen paikallisuus on muuttunut moderniksi dynaamiseksi paikallisuudeksi, jossa yksilöt kiinnittyvät paikan sijasta aikaan ja vallalla olevaan kulttuuriin. Tutkimustulokset nojaavat Doreen Maseyn teoriaan aika–tila-tiivistymästä. Teorian mukaan postmodernissa maailmassa ihmiset kiinnittyvät paikan sijasta aikaan ja sosiaalisiin verkostoihin. Toinen tutkimustulos on havaittu sosialisatian muutos: yhteisöt, joiden jäsenyyteen koulussa sosialisoidutaan, ovat muuttuneet ja laajentuneet kotiseudusta koko yhteiskunnan ja ihmiskunnan laajuisiksi.

Avainsanat: opetussuunnitelma, sisällönanalyysi, paikallisuus, sosialisatio, kulttuuri, aika–tila-tiivistymä

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUS</b> .....	<b>7</b>
2.1	TUTKIMUSONGELMAT .....	7
2.2	KIELESTÄ JA MERKITYKSISTÄ .....	8
2.3	HERMENEUTTINEN TIETOKÄSITYS .....	9
2.4	SISÄLLÖNANALYYSI.....	10
2.4.1	<i>Aineistolähtöisyys</i> .....	10
2.4.2	<i>Aineisto</i> .....	11
2.4.3	<i>Analyysin vaiheet</i> .....	12
2.5	OPETUSSUUNNITELMA .....	14
2.5.1	<i>Opetussuunnitelman historia</i> .....	15
2.5.2	<i>Opetussuunnitelma Suomessa</i> .....	15
2.5.3	<i>Opetussuunnitelman tasot</i> .....	17
2.5.4	<i>Tulevaisuusorientaatiot</i> .....	18
2.5.5	<i>Opetussuunnitelman determinantit</i> .....	19
2.5.6	<i>Yhteenvedo</i> .....	19
2.6	KULTTUURI.....	20
2.7	SOSIALISAATIO.....	21
<b>3</b>	<b>MAALAIKANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1925</b> .....	<b>23</b>
3.1	LÄHTÖKOHDAT .....	23
3.2	KAIKKI KANSA KOULUUN.....	24
3.3	KOTISEUTU JA ISÄNMAALLISUUS .....	29
3.4	PAIKALLISUUS.....	30
<b>4</b>	<b>VARSINAISEN KANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1952</b> .....	<b>32</b>
4.1	LÄHTÖKOHDAT .....	32
4.2	KOTISEUTUPERIAATE .....	33
4.3	MUUTTAVA YHTEISKUNTA.....	35
4.4	TYÖNTEKO JA LIIKKUVUUS .....	38
4.5	PIENOISYHTEISKUNTA.....	40
4.6	KANSAINVÄLISTYMINEN .....	42
4.7	PAIKALLISUUS.....	42
<b>5</b>	<b>PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1970</b> .....	<b>44</b>
5.1	LÄHTÖKOHDAT .....	44
5.2	LÄHIYMPÄRISTÖ .....	46
5.3	YHTEISÖLLISYYS.....	49
5.4	TASA-ARVO KANSAINVÄLISTYNEESSÄ MAAILMASSA .....	54
5.5	PAIKALLISUUS.....	55
<b>6</b>	<b>PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1985</b> .....	<b>57</b>
6.1	LÄHTÖKOHDAT .....	57
6.2	KESKUSJOHTOISUUDEN PURKAMINEN .....	58
6.3	LÄHIYMPÄRISTÖ .....	59

6.4	KANSALLINEN IDENTITEETTI JA KANSAINVÄLISYYS.....	61
6.5	PAIKALLISUUS.....	63
<b>7</b>	<b>PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1994 .....</b>	<b>65</b>
7.1	LÄHTÖKOHDAT .....	65
7.2	YKSILÖT YHTEISÖSSÄ .....	66
7.3	PÄÄTÖKSENTEON JA OPETUSSUUNNITELMATYÖN TUOMINEN PAIKALLISELLE TASOLLE.....	67
7.4	KULTTUURI-IDENTITEETTI .....	69
7.5	KANSAINVÄLINEN RIIPPUVAISUUS JA YLEISINHIMILLISET ARVOT .....	70
7.6	PAIKALLISUUS.....	72
<b>8</b>	<b>PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004 .....</b>	<b>75</b>
8.1	LÄHTÖKOHDAT .....	75
8.2	KULTTUURI LÄHIYMPÄRISTÖN ILMENTÄJÄNÄ.....	76
8.3	PAIKALLISEN TASON TOIMIJAT .....	77
8.4	KULTTUURI-IDENTITEETTI .....	79
8.5	PAIKALLISUUS.....	80
<b>9</b>	<b>TUTKIMUKSEN YHTEENVETO .....</b>	<b>82</b>
9.1	SOSIALISAATIO OPETUSSUUNNITELMISSA .....	82
9.2	AIKA-TILA.....	84
9.3	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA .....	86
9.4	LUOTETTAVUUS .....	87
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

1980-luvulla syntyneinä olemme saaneet kokea nopean yhteiskunnallisen kehityksen ja muutoksen vaiheet. Suomesta on varsin lyhyessä ajassa tullut tieto- ja palveluyhteiskunta sekä globaalin maailman euromaa. Vaikka peruskouluajoistamme ei ole kuin reilu kymmenen vuotta, tulemme työllistymään hyvin erilaiseen kouluun kuin missä itse olemme aikoinamme oppia saaneet. 1990-luvulla koulun tuli vastata lama-ajan haasteisiin, nostaa suomalaista itsetuntoa ja luoda kanavia kansainvälisyydelle. Nyt koulun on sopeuduttava tilanteeseen, jossa luokat monikulttuuristuvat ja moniarvoistuvat. Suomalaisuus näyttäytyy erilaisena kuin aiemmin ja kotimaisuus on tietysti mielessä hälventynyt rajojen auettua muihin EU- ja Schengen maihin.

2000-luvun suomalaista yhteiskuntaa leimaa taloudellisen kilpailukyvyn tavoittelu, globaaliyhteistyö ja kuuluminen Euroopan Unioniin. Yhteiskuntamme on tieto- ja koulutusyhteiskunta, jota riepottelee muun muassa taloudellinen taantuma, yhteiskunnallinen juurettomuus ja nuorten syrjäytyminen. Nopeasti kehittyvässä ja muuttuvassa maailmassa omaa paikkaa ei ole helppo löytää ja sitä voi joutua etsimään pitkäänkin.

Haluamme ymmärtää sitä historiallista tapahtumaketjua, jota pitkin nykyiseen tilanteeseen ja koulutuspolitiikkaan on tultu. Opetussuunnitelmat ja komiteamietinnöt vuodesta 1925 vuoteen 2004 auttavat meitä luomaan jatkumon, jonka aikana koulun välittömästä paikallisuudesta ja kotiseudullisuudesta on tultu kansainväliseen ja globaaliin maailmaan. Tutkimuksen tarkoitus on tehdä näkyväksi tämä muutos paikallisuus–globaalisuus-akselilla opetuksen virallisista dokumenteista käsin. Tutkimuksessa peilataan jokaisen opetussuunnitelman aikaista yhteiskunnallista tilannetta opetussuunnitelman henkeen ja luonteeseen, sekä siihen, miten opetussuunnitelmassa huomioidaan ihmisen välitön lähiympäristö. Tutkimus on mielenkiintoinen aikamatka itsenäistyneen Suomen alkuajoista yhtenäiskoulun ja upouuden peruskoulun alkutaipaleille, 1990-luvun koulutuspoliittisiin muutoksen tuuliin ja hajautettuun hallintojärjestelmään. Matka päättyy vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja lopun pohdinta pyrkii katsomaan, millainen tulevaisuus opetussuunnitelmalla on edessään. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että nykyisyyden valossa voimme ymmärtää mennyttä ja toisaalta menneisyyden avulla voimme paremmin ymmärtää myös nykyisyyttä. Näemme historian

tutkimisen olevan ajankohtaista ja relevanttia, kun sen tarkoitus on etsiä vastauksia nykyisiin ongelmiin. Tutkimus välittää myös ajatuksen siitä, että kaikki kehitys ei aina ole kehitystä hyvään ja oikeaan suuntaan, vaan joskus kehityksen alle jää jotain, mikä olisi ollut säilyttämisen arvoista.

Tutkimuksen on tarkoitus määritellä, mikä kulloinkin on ollut paikallista ja ihmistä lähimpänä olevaa aluetta, minkä avulla yksilöt ovat tunteneet yhteenkuuluvuutta ja minkä avulla oma identiteetti on määritelty kulloinkin. Tutkimuksessa halutaan löytää ja tehdä näkyväksi sosialisatio kotiseutuun, yhteiskuntaan ja lopulta koko ihmiskuntaan. Tässä valossa voimme ymmärtää myös paikallisuudessa tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksen alkuosassa käsittelemme tutkimukselle tärkeät teoreettiset lähtökohdat ja taustaoletukset. Tämän jälkeen pääosassa on kerätty aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat. Tutkimuksemme lopussa käsittelemme aineistosta tekemiämme havaintoja Doreen Masseyn ajatteluun pohjaten. Masseyn mukaan paikallisuus on muuttunut tilallisuudesta uuteen paikallisuuteen, jossa yksilöt kiinnittyvät tilan sijasta aikaan ja erilaisiin sosiaalisiin verkostoihin.

Tutkimuksen aineiston muodostavat opetussuunnitelmat ja komiteamietinnöt vuodesta 1925 vuoteen 2004. Tämän aineiston olemme valinneet siksi, että opetussuunnitelma tulee olemaan yksi keskeisimmistä työkaluista ja opetustamme ohjaavista dokumenteista työskennellessämme tulevaisuudessa opettajina. Uskomme, että opetussuunnitelmilla on aina ollut iso merkitys kasvatukseen ja opetukseen. Opetussuunnitelma on myös virallinen dokumentti, jonka totuusarvoa ei tutkimuksen näkökulmasta tarvitse kyseenalaistaa ja sen voidaan katsoa ilmentävän valtion ja koulutuspoliittisten toimijoiden agenda, jonka varassa Suomea on rakennettu. Risto Rinne esittää väitöskirjassaan (1984, 9), että oppivelvollisuuskoulun tehtäväksi on vuosien saatossa muodostunut kokonaisen suomalaisen sukupolven saattaminen osaksi kansakunnan yhteistä sivistyspääomaa. Samalla opetussuunnitelmasta on tullut olennainen osa kulttuurinsiirtoprosessia, ja juuri tässä kulttuuritradition välittämisen- ja muokkaamisperinteessä ajattelemmekin tutkittavana olevan ilmiön näyttäytyvän.

## 2 TUTKIMUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimusongelmat ja käsittelemme tutkimukselle tärkeitä käsitteitä ja taustaoletuksia. Tutkimuksessamme opetussuunnitelmien nähdään olevan pedagogisia tekstejä, jotka ilmentävät suomalaista yhteiskuntaa ja sen koulukulttuuria. Tutkimuksen tarkoituksena on nähdä opetussuunnitelmien sisälle ja taakse: antaa lisäinformaatiota siitä, mitä on sanottu ja miksi. Samankaltaista tutkimusta tehnyt Leevi Launonen kuvaa väitöskirjassaan (2011, 64): ”Rekonstruoivansa kansakoulujen ja peruskoulujen vallalla ollutta ajattelua tarkastellen pedagogisia tekstejä metatasolla tavoitellen niiden filosofista syvärakennetta.” Tällöin tutkimuksen luonteeseen kuuluu kasvatustekstien taustalla olevien ontologisten, epistemologisten ja yhteiskunnallisten ajattelutapojen paljastaminen. (Launonen 2000,64).

### 2.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat muodostuivat aineiston tarkastelun yhteydessä ja täsmentyivät tutkimuksen edetessä seuraaviksi:

- 1) Miten paikallisuus näkyy opetussuunnitelmissa?
- 2) Miten paikallisuus on muuttunut opetussuunnitelmissa?

Tutkimuksessa jokaista opetussuunnitelmaa tarkastellaan omana kokonaisuutenaan. Näin ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvät teemat tulevat esille jokaisen opetussuunnitelman yhteydessä. Paikallisuuden muutos nivotaan yhteen aineiston käsittelyn jälkeen luvussa 9. Tutkimuksessa käytetään laadullista tutkimusmenetelmää. Ensisijaisesti ollaan kiinnostuneita kielestä ja tekstissä esiintyvistä merkityksistä. Tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan aineistoa, luokittelemaan sitä ja löytämään siitä piilomerkityksiä. Tällöin oli luontevaa valita tutkimusmetodiksi sisällönanalyysi. Tekstiä olisi voitu lähteä tutkimaan myös kvantitatiivisesti, jolloin tekstistä olisi voitu esimerkiksi laskea sanojen esiintymiä tai yleisyyttä. Se ei kuitenkaan palvele tutkimuksen tarkoitusta, joka on laajentaa ja ymmärtää menneisyyttä nykyisyyden realiteeteista ja ymmärtää nykyisyyttä menneisyyden jatkumona.

## 2.2 Kielestä ja merkityksistä

Pedagogisten tekstien tulkinta on kvalitatiivista merkitysrakenteiden kartoittamista. Tekstin analysoinnissa merkityksiä lähestytään kielen merkityksistä käsin. Merkityksiä ei voi ymmärtää ymmärtämättä kielen ja maailman välistä suhdetta. Kielen (tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmatekstien) suhde todellisuuteen voidaan ymmärtää kolmella tavalla (Launonen 2000, 70):

- 1) Kieli on väline, joka kertoo yhdestä yhteisesti jaetusta todellisuudesta totuuden (presentatiivinen näkemys). Tällöin kaikki, mitä sanotaan, on totta siinä kontekstissa, jossa kieltä on käytetty.
- 2) Kieli on linkki maailman, tietoisuuden ja autonomisten tietoisuuksien välillä, jolloin kielen merkitykset liittyvät eri maailmaa kuvaavien ja sitä mallintavien lauseiden vastaavuuteen ja totuusarvoon (representatiivinen näkemys).
- 3) Kieli on erilaisen tulkintojen konstruoija, jolloin kielen totuusarvoa enemmän korostuu maailman tekeminen kielen avulla (antirepresentatiivinen näkemys). Jokainen todellisuuden kuvaus tuottaa oman kielellisen totuutensa, eikä kieleltä ja maailmalta oleteta vastaavuutta.

Tässä tutkimuksessa korostuu merkitysrakenteiden kartoittaminen aineiston taustalla olevien oletusten ja lähtökohtien tunnistamisen avulla. Tutkimuksessa oletetaan, että ihmiset rakentavat merkityksiä kulttuuriin sidoksissa olevan kielen avulla. Merkitykset kuuluvat sosiaaliseen järjestelmään ja realisoituvat aina jossakin kulttuurisesti ja historiallisesti rajatussa kontekstissa. Tällöin merkitykset myös ohjaavat kasvatusajattelua ja luovat pohjan pedagogisille teksteille. Merkitykset ovat syvällä yhteiskunnassamme ja sen sosiaalisissa ja kulttuurisissa rakenteissa. (Launonen 2000,69–70). Tutkimusaineiston analysointi perustuu siis kielenkäytön tutkimiseen, erilaisten puhetapojen tunnistamiseen ja tekstien taustalla olevien merkitysten paljastamiseen. Tulkinnan on oltava hyvin perusteltua ja loogisesti vaiheittain etenevää, jotta se on luotettavaa. Koska opetussuunnitelmateksteissä esiintyvät merkitykset ovat yhteistä tietoisuuttamme kansakuntana, ei näitä merkityksiä voida selittää pelkästään yksittäisinä subjektiivisina merkityksenantoina (Launonen 2011,70).



	Tiedostettu	Tiedostamaton
Subjektiiivinen	1. Intentiot: tunteet, tarpeet, tavoitteet	2. Piilotajunta: tiedostamattomat havainnot ja tunnetilat
Historiallinen Intersubjektiiivinen	3. Yhteisön: normit (viralliset ja epäviralliset) roolit kulttuuriset ideat moraali	4. Yhteisön: sosiaaliset kieliopit rutinoituneet toimintarakenteet perusmyytit
Universaali	5. Yleispäteviksi uskotut kulttuuriset ideat ja ideaalit	6. Universaalit generatiiviset sääntöjärjestelmät

Taulukko 1. Tutkimuksen merkitystasot (Siljander & Karjalainen 1993, 86)

Tutkimuksemme metodologiset perusolettamukset ovat:

- Opetussuunnitelmien kirjoittajilla on ollut tietoinen ja tarkoituksellinen merkitys, jonka he ovat konstruoineet opetussuunnitelmiin ja niiden perusteisiin (taso 1).
- Opetussuunnitelmissa oleva teksti kuvaa sosiaalista ympäristöä ja samalla aikaansa (taso 3).
- Opetussuunnitelmien kirjoittajilla on myös tiedostamattomia merkityksiä, jotka esiintyvät teksteissä ja kuvastavat todellisuutta laajemmin paljastaen sosiaalisen todellisuuden piilorakenteita (tasot 2 ja 4). Tutkija voi omassa tutkimuksessaan löytää ja tehdä näkyväksi nämä rakenteet ja merkitykset.
- Tutkijan on tunnettava opetussuunnitelmien kirjoitusajankohta, jotta hän voi ymmärtää tekstiä ja päästä mahdollisimman lähelle sen kirjoittajan rakentamia merkityksiä. Ymmärtämisyhteyden saavuttamiseksi on tärkeää tietää kirjoittajan tavoitteet ja aikakauden sosiaaliset käytänteet. (Launonen 2000, 71).

### 2.3 Hermeneuttinen tietokäsitys

Sosiaali- ja kasvatustieteessä hermeneuttinen epistemologia keskittyy sosiaalisiin käytäntöihin. Se olettaa kaikki ihmisen toimet tarkoituksellisiksi ja että niitä pitää tulkita ja ymmärtää sosiaalisessa kontekstissa. Sosiaalisen maailman selittämisessä tutkijan täytyy pyrkiä ymmärtämään sitä. Sen vuoksi täytyy tarkastella ja hahmottaa ihmisten käyttäytymistä sosiaalisissa rakenteissa. Luonnontieteellisiä metodeja on usein kritisoitu siitä, että ne eivät voi kattavasti vastata kysymyksiin ihmisten käyttäytymisestä. Hermeneutiikassa tieto ajatellaan kehänä. Se ei ole lineaarinen jatkumo, vaan kehämäinen, jossa tutkija rakentaa tietoa kehä kehältä. Hermeneuttiseen kehämäiseen ajatteluun kuuluu, että tutkimus lähtee joistain taustaoletuksista, jotka tutkija pyrkii

aktiivisesti tiedostamaan. Usein näitä taustaoletuksia jää kuitenkin piiloon, mistä hermeneuttista tutkimusta on usein kritisoitu. Tutkimukseen liittyy aina voimakkaita kulttuurisia ja yhteiskunnallisia taustatekijöitä, joiden kaikkien huomioiminen on tutkijalle mahdotonta. Esimerkiksi samanaiheisen tutkimuksen keinot ja lähtökohdat ovat todennäköisesti täysin erilaiset länsimaisessa ja itämaisessä tutkimuskulttuurissa. (Usher 1996, 18–20)

Sosiaalitieteissä ei voi ikinä olla sellaista objektiivisuutta kuin se positivistisessa tieteenperinteessä ymmärretään. Tutkimustilanteeseen vaikuttaa subjektin tilanteellisuus, subjektin lähihistoria, yhteiskunta ja kulttuuri. Kaikki metodiset toimet alkavat lähtökohdasta, jossa subjektilla on jokin käsitys objektista yhteisen maailman vuoksi. Tutkija ei voi paeta näitä ennakkokäsityksiä, vaan hänen täytyy tiedostaa ne ja arvioida saamaansa tutkimustietoa niiden kautta. Näin tutkija saattaa päästä jopa lähemmäs totuutta, kuin täysin objektiivisuuteen pyrkivin positivistisin keinoin. (Usher 1996, 18–20)

## *2.4 Sisällönanalyysi*

Sisällönanalyysissa tutkimuksen keskiössä ovat tekstin sisältämät merkitykset. Analyysilla pyritään tuomaan esille tekstin syvempiä merkityksiä. Tutkimuskysymyksiin liittyvät asiat ovat opetus suunnitelmassa hajanaisesti esitettyinä. Tutkimuksen päätavoite on koota aineiston avulla yhtenäinen ja mielekäs kokonaisuus tutkittavasta aiheesta. Tämän aineiston koonnin avulla voidaan tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä. Näin ollen sisällönanalyysi perustuu tekstin tulkintaan ja loogiseen päättelyyn. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tekstistä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–108).

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä tai teorialähtöistä. Analyysivaiheessa aineisto luokitellaan joko aineistolähtöisesti tai aiemmin päätetyn teorian mukaan. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkijan analyysia ei tiukasti ohjaa mikään ennalta päätetty teoria, vaan teoria rakentuu tutkijalle prosessin edetessä. Aineistolähtöinen analyysi on tällöin teorian kehittämistä, ei teorian testaamista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 108–110).

### *2.4.1 Aineistolähtöisyys*

Laadullinen analyysi jaetaan usein induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Induktiivisessa analyysissa tulkinta laajenee yksittäisestä tapauksesta yleiseen, jolloin tutkija pyrkii rakentamaan teoriaa ilman taustaoletuksia. Deduktiivisessa analyysissa edetään yleisestä tasosta yksittäiseen, jolloin tutkijan päättelyä ohjaa teoria. Tuomi & Sarajärvi (2008, 95) kyseenalaistavat puhtaan

induktion mahdollisuuden. Pelkkien havaintojen pohjalta ei voida muodostaa uutta teoriaa. Sen sijaan teoria voidaan muodostaa, kun tutkijaa ohjaa jokin johtoajatus tai johtolanka (ks. Alasuutari 1994.) Laadullinen tutkimus voidaan jaotella kolmeen luokkaan: aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Tämä jako huomioi analyysia ohjaavat tekijät paremmin kuin jako induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa analyysi on pyritty tekemään aineistolähtöisesti. (Eskola 2007). Tiedostamme kuitenkin, että puhdas ja objektiivinen aineistolähtöisyys ei ole mahdollista, sillä tutkijan kaikkia havaintoja ohjaa aiempi teoreettinen tietämys. Analyysia ei ole tehty teoreettisista lähtökohdista, mutta teoreettisia taustaoletuksia on osittain käytetty apuna. Näin ollen analyysimme on teoriasidonnaista eikä puhtaasti aineistolähtöistä. ”Kaikkiaan analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aiemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova.” (Tuomi Sarajärvi 2008, 95–98).

## 2.4.2 Aineisto

Tässä tutkimuksessa aineistona ovat valtakunnalliset komiteanmietinnöt ja opetussuunnitelmat vuodesta 1925 vuoteen 2004. Aineistosta pyritään esittämään tiivistetty kuvaus, joka liittää tutkimuksen tulokset aiempaan tutkimukseen ja laajempaan kontekstiin. Aluksi opetussuunnitelmista on poimittu tutkimuskysymyksiin liittyvät tekstin osat. Nämä lainaukset on pyritty poimimaan asiakokonaisuuksina laajemman ymmärryksen mahdollistamiseksi. Toisenlainen toiminta olisi voinut aiheuttaa vääristyneitä johtopäätöksiä. Tämän jälkeen lainaukset luokiteltiin esiyymmärryksen mukaisesti kolmen pääotsikon alle: Lähiympäristö, yhteiskunta ja ihmiskunta. Aineiston käsittelyn seuraavassa vaiheessa huomasimme, ettei kolmen ennalta määrätyn otsikon rakenne tuo tutkimukselle tarvittavaa selkeyttä tai syvyyttä. Aineisto käsitellään kronologisesti opetussuunnitelma kerrallaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Rokan (2011) mukaan opetussuunnitelmien luonteeseen kuuluu, että ne ovat kanta-aottavia ja niiden teksti on tietoisesti rakennettua. Tällöin opetussuunnitelmat ovat jo sinällään osa yhteiskunnallista vallankäyttöä. Opetussuunnitelmille on tyypillistä asioiden luokittelu, erottelu ja rinnastaminen. Tutkijan on oltava tietoinen näiden seikkojen vaikutuksesta tutkimukseensa. Opetussuunnitelmien tulkintaan kuuluu vastakkainasetteluiden sekä samaa tarkoittavien käsitteiden löytäminen. (Rokka 2011, 95).

Aineistosta tehtävään tulkintaan vaikuttaa aina tulkinnan ajankohta. Tulkinta on erilaista nykyhetkessä verrattuna vuosikymmenen päästä tehtävään tulkintaan. Historiallisen perspektiivin muuttuessa myös tulkinta voi muuttua. Tämä johtuu siitä, että olosuhteet ja kielen käsittäminen on

aina ajankohdasta riippuvaista. Historiallisessa analyysissä todellisuutta tarkastellaan aina tutkittavan asian ulkopuolelta. Tutkija ei ole itse sisällä esimerkiksi aiempien opetussuunnitelmien todellisuudessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106). Menneisyyttä käsittelevää aineistoa lähestytään nykyisyyden ilmiöiden kautta. Tämä tarkoittaa, että menneisyydessä tapahtuneet asiat tai menneisyydestä nousevat teemat nähdään merkityksellisinä nykyhetken näkökulmasta. Tutkimuksessamme emme pyri syventämään menneisyyden kuvaa, vaan luomaan menneisyyden avulla jatkumon kohti nykypäivää. Näin menneisyys nähdään perustana nykyisyydelle. (Simola 1995, 34). Opetussuunnitelmien historiallisessa tulkinnassa pyritään uusien ja vanhojen näkökulmien avulla opetussuunnitelmien uudelleen ymmärtämiseen. (Simola 1995, 2.) Rinteen (1984) mukaan opetussuunnitelmat ovat ilmauksia kansakunnan tietoisesta tavoitteesta ohjata yhteiskuntaa ja kulttuuria. Toisaalta ne voidaan selittää myös niitä edeltäneiden tapahtumien ja ilmiöiden avulla. Tällöin korostuu finaalin ja kausaalisen selittämisen ongelma: Opetussuunnitelmat voidaan nähdä joko aikansa tuotteina, jolloin niissä kiteytyy ajan henki, tai kriittisinä tulevaisuuden luojina. Historialliseen tutkimukseen korostaa näiden kahden rakennekokonaisuuden yhdistämistä, jolloin pystytään muodostamaan kattavampi kokonaiskuva, jossa ovat mukana sekä finaaliset että kausaaliset selitykset (Rinne 1984, 118–119).

Historiallisen tutkimuksen aineistoa ja sen totuudenmukaisuutta täytyy arvioida samoin kuin aineiston soveltuvuutta kyseiseen tutkimukseen. Historiallista tutkimusta pidetään usein historiallisena kritiikkinä ja sen vuoksi aineisto on historiallista näyttöä. Historiallisen aineiston kritiikki voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen: aineiston aitous ja aineistonkeruun täsmällisyys yhdessä aineiston painoarvon kanssa. Tutkimuksessa käytetty aineisto on luonnollisesti aitoa, eikä sen luotettavuutta voida eikä tarvitse kyseenalaistaa. Aineiston sisäinen kritiikki kohdistuu tässä tutkimusaineistossa siihen, miten tutkimusaineistoon suhtaudutaan. (Cohen & Manion 1989.)

### 2.4.3 Analyysin vaiheet

Sisällönanalyysi voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen:

- 1) aineiston selkeä rajaus
- 2) aineiston läpikäyminen ja tutkimukseen liittyvien osioiden erottelu ja uudelleen koonti.
- 3) aineiston luokittelu teemoittelu ja tyypittely
- 4) aineiston yhteenveto.

(Tuomi & Sarajärvi 2008, 92.)

Tässä tutkimuksessa ensimmäinen vaihe oli vaikea. Aluksi oli päätettävä, mitkä opetussuunnitelmat tutkimuksen aineistoksi otetaan. Itsestään selvää oli, että mukaan tuli

tärkeimmät valtakunnalliset komiteamietinnöt ja opetussuunnitelmat vuosilta 1925, 1952, 1970 ja opetussuunnitelman perusteet 1985, 1994, 2004. Aineiston laajuuden vuoksi tutkimuksesta rajattiin pois koulu- ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Kuitenkin ensimmäisessä vaiheessa tutustuttiin satunnaisella otannalla valittuihin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja huomattiin niiden olevan hyvin samankaltaisia valtakunnallisten opetussuunnitelmien kanssa. Tutkimusaineistosta olisi tullut valtava ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia olisi pitänyt käydä läpi todella suuri määrä, jotta niiden joukosta olisi voitu löytää tutkimukselle merkittäviä anomalioita. Kävimme läpi noin 20 koulukohtaista opetussuunnitelmaa, joiden joukossa oli yksi varsinaisesti valtakunnallista opetussuunnitelmaa rikastava ja omaleimainen opetussuunnitelma. Tämän tyyppinen tutkimus olisi lähtenyt hyvin erilaisille urille, mitä alun perin oli tarkoitus. Tässä vaiheessa täsmentyi ajatus siitä, että haluamme tutkimuksessa keskittyä suomalaisen koulun kehityksen suuriin valtakunnallisesti asetettuihin linjoihin. Tämä oli aineiston rajauksen ensimmäinen vaihe. Tämän jälkeen piti vielä päättää, mihin teemaan valitussa aineistossa keskitytään. Aluksi keräsimme aineistosta tekstiosia, jotka liittyivät kulttuuriin ja sen siirtoon. Aineistosta nousi esiin kulttuurin sisällä vielä monta eri alateemaa muun muassa ammatit ja ympäristö. Aineiston tarkastelussa kävi kuitenkin ilmi, että käsite on vaikeasti määriteltävissä ja siihen liittyvää aineistoa on paljon ja se on hajanaisesti esitetty. Lopulta löysimme mielenkiintoisen teeman paikallisuuden ympäriltä. Erityisesti Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 puhuttiin voimakkaasti kotiseudun merkityksestä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 1970 kotiseudun käsite oli kuitenkin muuttunut jo lähes kokonaan lähiympäristöksi. Ihmisten tai ainakin opetussuunnitelman tekijöiden maailma oli laajentunut valtavasti 50 vuodessa.

Toisessa vaiheessa aineisto käytiin läpi uudestaan keskittyen nyt paikallisuusteeman ympärille. Erottelimme suorina tekstilainauksina opetussuunnitelmista paikallisuutta ja sen muutosta koskevat asiat ja ilmaukset. Kun tämä oli tehty, kokosimme lainaukset neljän otsikon alle: kotiseutu, lähiympäristö, yhteiskunta ja ihmiskunta. Aineiston uudelleen käsittelyssä ja teemoittelussa kotiseutu ja lähiympäristö yhdistyivät yhdeksi alaotsikoksi. Analyysivaiheessa huomasimme opetussuunnitelmien kronologisen käsittelyn selkeämmäksi ja luovuimme alkuperäisestä rakenteesta. Loimme jokaiselle opetussuunnitelmalle oman otsikkorakenteen, jolla pystyimme paremmin kuvaamaan ajanhenkeä kuitenkin niin, että fokuksena oli edelleen paikallisuus ja sen ilmeneminen kunakin aikakautena.

## 2.5 Opetussuunnitelma

*”Opetussuunnitelmaan sisältyy yhteinen näkemys sekä kansallisesta ja globaalista historiasta että pitkälle viety skenaario tulevaisuudesta ja siinä elämisessä tarvittavista tiedoista, taidoista ja arvoista. Suomalaiskansallinen identiteetti muokkautuu ja sitä kehitetään kasvatuksen ja koulutuksen kautta.” (Ropo & Värri 2003).*

Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston muodostavat kuusi opetussuunnitelmaa: Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, Kansakoulun opetussuunnitelma 1952, Perusopetuksen opetussuunnitelma 1970, sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 1994 ja 2004. Tutkimuksen taustaoletus on, että opetussuunnitelmat kuvaavat todellisuutta. Ne ovat linssi, jonka läpi kulloistakin todellisuutta ja aikaa voidaan tarkastella ja tulkita. Opetussuunnitelmat kuvaavat aikansa koulutusta ja opetusta sekä sitä yhteiskunnallista tilaa, jossa ne ovat syntyneet. Tutkimuksessa painottuvat kehityslinjat ja jatkumot, joita opetussuunnitelmat ovat luoneet ja luovat. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että ymmärtääksemme nykyisyyttä, on meidän ymmärrettävä menneisyyttä. Siksi tutkimus ei ole vain historiallisten linjojen esittelyä ja analysointia vaan ajankohtaista koulutuspolitiikan pohdintaa.

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulukokemusten formaalia ohjeistusta. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joihin sisältyvät opetuksen tavoitteet, opetettavat tiedolliset ja taidolliset sisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen määritelty aika sekä arvioinnin kriteerit. Opetussuunnitelma sisältää virallisen tiedon, joka halutaan välittää seuraaville sukupolville. Virallisen tiedon oletetaan sisältävän kaikki tulevien sukupolvien tarvitsema tieto. (Apple 1979). Rinteen (1984) mukaan opetussuunnitelma yhdistää sosialisointia kaksi eri tasoa: kansakunnan kulttuuritradition ja yhteiskunnallisen todellisuuden. Tämä tarkoittaa, ettei kulttuuriperinnettä voi siirtää suoraan vaan vuorovaikutuksessa vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen kanssa. Edellä kuvattua prosessia voidaan kutsua yhteiskunnalliseksi sosialisointiksi, jota opetussuunnitelman on tarkoitus ohjata. (Rinne 1984, 9). Krüg (1957, 62–64) erottaa opetussuunnitelman suhtautumisesta sosiaaliseen muutokseen kolme eri funktiota:

- 1) Koulun tulisi vastustaa muutosta ja säilyttää vallitsevaa sosiaalista järjestystä. Tällöin kulttuuri voitaisiin luokitella staattiseksi.
- 2) Koulun tulisi olla lähinnä passiivinen instituutio, joka mukautuu sosiaalisiin muutoksiin, mutta ei edistä eikä ehkäise niitä.
- 3) Koulun tulisi ottaa johtava asema uuden sosiaalisen järjestyksen muodostamisessa.

Kohdassa 1 koulun nähdään puolustavan ”vanhoja, hyviä” arvoja ja vartioivan yhteiskunnan moraalialueita. Tällaiseksi säilyttämisen arvoiseksi nähtiin esimerkiksi 1900-luvun alussa kristillinen

hyveellisyys. Kohdassa 2 koulu nähdään yhteiskunnallisena toimijana, jonka tehtävä on palvella muuttuvaa järjestelmää ottamatta kantaa muutoksen luonteeseen. Kohta 3 korostaa koulun roolia yhteiskunnallisena vaikuttajana, jonka ei pidä vain tyytyä toistamaan vallalla olevaa kulttuuria, vaan kehittää sitä eteenpäin. Tämän mallin (3) mukaan koulun sosialisatiofunktio on uudelleen rakentaminen.

Opetussuunnitelmat kokoavat yhteiskunnan kollektiiviset käsitykset moraalista, yksilön ja yhteiskunnan suhteista ja poliittisista painotuksista sekä vallitsevasta kulttuurisesta ilmapiiiristä. Näiden kautta ne määrittävät sitä, mitä ja miten opetetaan. (Pinar 2004, 2; Värri & Ropo 2004, 58.). Jokaista aikakautta ohjaa ajanhenki, *Zeitgeist*, joka määrittää opetussuunnitelman sisältöä. Ajanhenkeen vaikuttaa ajankohtaiset ja vallitsevat tieteelliset, uskonnolliset, poliittiset ja taloudelliset intressit. Opetussuunnitelman tarkoituksena on kasvattaa kansalaisista ajanhengen mukaisia yksilöitä. (Kelly 2004).

### 2.5.1 Opetussuunnitelman historia

Opetussuunnitelmien historiallisesta kehyksestä on erotettavissa kaksi opetussuunnitelma-ajattelun päälinjaa: Herbartilainen Lehrplan ja Deweyn Curriculum. Lehrplan määrittelee oppiaineiden ja oppiaineet. Opetus on normien säätelemää ja sen pohjalla on hierarkkinen hallinto. Lehrplan-malli liittyy juuri opetuksen valtakunnalliseen suunniteluun ja kehyksiin. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 147–148). Curriculum-malli sen sijaan ponnistaa lapsilähtöisyydestä ja sen keskiössä on oppilaan toimintaan liittyvien oppimiskokemusten suunnittelu. Curriculum siirtää vastuun opetusmenetelmistä kouluille ja määrittelee oppiaineiden tavoitteet. Curriculum-ajattelua on kritisoitu yhteiskunnallisen fokuksen unohtamisesta ja yksilöiden liiallisesta korostamisesta. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 ja Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 ovat enemmänkin Lehrplan -tyyppisiä, mutta sen jälkeiset opetussuunnitelmat rakentuvat sekä Curriculum että Lehrplan -mallien pohjalle. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden kasvatusfilosofinen osuus on Curriculum -tyyppistä opetussuunnitelmaa ja ainekohtaiset osiot pohjautuvat Lehrplan -malliin. (Rokka 2011, 40–42).

### 2.5.2 Opetussuunnitelma Suomessa

Vuonna 1860 Uno Cygnaeus sai tehtäväkseen laatia selvityksen kansakoulutoimen järjestämisen Suomessa Keisarilliselta senaatilta. Aleksanteri II:n aikana alettiin Venäjällä uudistaa koulutusta ja tämä ulottui myös Suomeen. Vuonna 1858 annettu ”Armollinen julistus perustuksista

kansanopetuksen järjestämistä varten Suomen Suuriruhtinasmaassa” sisälsi jo monia kansakoulua koskevia säännöksiä. Cygnaeuksen vuonna 1861 ”Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta” sisälsi yksityiskohtaisia ohjeita kansakoululaitoksen perustamisesta. Erillinen ”Tarkastuskomitea” asetettiin tarkistamaan Cygnaeuksen ehdotus ja niiden pohjalta syntyi 1866 julistus ja asetus kansakoulusta, jonka voidaan katsoen olleen voimassa pienin muutoksin aina vuoteen 1931 saakka (Simola 1995, 40–41). Kivisen (1988) mukaan maaseudun lapsista kuitenkin vain neljännes kävi koulua vuosisadan vaihteessa. Vuoden 1898 piirijakoasetus velvoitti kunnat perustamaan kansakouluja ja näin koulunkäynti alkoi yleistyä myös maaseudulla. Yleistä oppivelvollisuutta valmisteltiin vuosisatojen vaihteesta lähtien, mutta se tuli voimaan vasta vuonna 1921, kun 6-vuotinen kansakoulu tuli pakolliseksi kaikille 7–13 -vuotiaille lapsille. Virallista kansakoulun opetussuunnitelmaa valmisteltiin vuodesta 1912 lähtien, mutta Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma valmistuminen lykkääntyi aina vuoteen 1925 saakka. (Simola 1995, 40–41).

Seuraavaa virallista opetussuunnitelmaa jouduttiin odottamaan aina vuoteen 1952 saakka. Sodanjälkeinen Suomi oli voimakkaassa yhteiskunnallisessa muutoksessa eikä opetussuunnitelmakaan ollut enää maalaiskoulun vaan ”varsinaisen kansakoulun” opetussuunnitelma. Sodanjälkeinen voimakas teollistuminen alkoi muuttaa Suomea pitkään säilyneestä agraari–talonpoikaisyhteiskunnasta teolliseksi yhteiskunnaksi. Samoihin aikoihin vuonna 1948 oppivelvollisuus piteni 7-vuotiseksi ja vuonna 1957 8-vuotiseksi. Peruskoulutuksen järjestelmällisyydellä oli suuri merkitys Suomen kehitymisessä hyvinvointivaltioksi. Rinnakkaiskoulujärjestelmä ajautui vaikeuksiin, kun oppikoulun suosio kasvoi liian suureksi (vrt. koulutus ekspansio esim. Kivinen ym. 1989). Peruskoulu-uudistus sai alkunsa valtioneuvoston 1956 asettamasta Kouluohjelmakomitean mietinnöstä. Peruskoulu-uudistuksen kanssa samaan aikaan yhteiskunnassa oli käynnissä voimakas rakentamisen kausi. Yhteiskunnan rakennemuutos, taloudellinen kasvu, hallintokoneiston laajeneminen, vasemmiston eduskuntavaalivoitto (1966) sekä tulopolitiikka olivat ajan keskeisiä elementtejä. Uudistuneen peruskoulun varsinaisen opetussuunnitelma julkaistiin vuonna 1970. Kouluhallitus teki päätöksen, jonka perusteella opetussuunnitelma oli valtakunnallisesti sitova. Samalla päättyi koulujen suhteellinen itsenäisyys ja siirryttiin voimakkaasti portaittain ohjattuun kouluun (Simola 1995, 42–43).

1970-luvun loppu oli hidastuvan hyvinvoinnin aikaa, joka kääntyi lopulta 1990-luvun alussa voimakkaaseen laskuun ja lamaan. Yhteiskunta muuttui kilpailuyhteiskunnaksi ja samalla alkoi osittainen hyvinvointivaltion purku. Vuoden 1985 opetussuunnitelma pyrki eroon keskusjohtoisuudesta ja halusi lisätä kuntien omaa päätösvaltaa. Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden 1985 lisäksi vaadittiin myös kunnilta oma kuntakohtainen opetussuunnitelma, joka piti olla sidottu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, mutta salli kuntien



muodostaa omat erityispiirteensä opetukseensa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994 siirsi päätävästä edelleen kunnilta kouluille. Jokaisen koulun tuli laatia oma opetussuunnitelma, johon perusteet antoivat edeltäjäänsä löyhemmän kehyksen. Tällä tavalla mahdollistettiin koulujen erityislaatuisuus ja vahvistettiin kouluille ominaisia piirteitä. (Simola 1995, 43–44).

### 2.5.3 Opetussuunnitelman tasot

Opetussuunnitelmalla on monta tasoa: koulun, kunnan, valtion, EU:n ja globaalit -tasot. Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan dokumentteja sekä muuta materiaalia, jotka on valittu tukemaan tarkoituksellista poliittista agendaa. Opetussuunnitelmalla koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan Opetushallituksen määräämät opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Näin varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, kuten tasa-arvon, opetuksen yhtenäisyyden ja laadun sekä oikeusturvan toteutuminen valtakunnallisesti. Koulutuksen arvioinnin avulla Opetushallitus tarkastelee opetussuunnitelman toiminnallista vaikutusta. (OPH 2012). Opetussuunnitelma toimii siis siltana hallinnollisen ja didaktisen sektorin välillä: hallinnon tarkoitus on lakien ja asetusten laatiminen sekä poliittinen päätöksenteko. Didaktista osaamista käyttävät opetushallituksen virkamiesten lisäksi kunta- ja koulukohtaiset päättäjät ja opetussuunnitelmien laatijat. Vastuu jakautuu niin, että hallinnollinen taso huolehtii koulutuksen yhtenäisyydestä ja pedagoginen taso oppilaan yksilöllisestä kehityksestä (Lahdes 1997, 67). Pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman laatiminen on hierarkkisesti järjestynyt: hallinnon tasot jakaantuvat keskushallintoon (OPH), kuntaan, kouluun ja opettajiin. Kullakin tasolla on oma tehtävänsä opetussuunnitelmatyössä. Keskushallinto eli Opetushallitus vastaa koulutuspoliittisista linjoista ja pedagogisista päämääristä. Kunnan, koulun ja opettajien tehtävä on määritellä käytännön toimia. Lisäksi käytetään itseohjautuvaa palautejärjestelmää, jonka tarkoitus on, että joka tasolla tehdään korjaavia päätöksiä. (Rokka 2011, 37).

Opetussuunnitelmasta ilmenee kasvatuksen ja koulutuksen valtakunnalliset tavoitteet, jotka pohjaavat perusopetuslakiin ja sen asettamiin yleisiin suomalaisen yhteiskunnan tavoitteisiin. Keskiössä on ihmisten vapaus ja ihmisoikeudet sekä yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Valtakunnallisella opetussuunnitelmalla tai opetussuunnitelmien perusteilla halutaan myös turvata koulutuksellinen tasa-arvo. (Rokka 2011, 38). Todellisuudessa opetussuunnitelma ei aina toteudu yhdenmukaisesti eikä juuri tavalla, jota lainsäätäjät tavoittelee. Opetussuunnitelman toteutus riippuu siitä tehdyistä tulkinnoista, opettajien toiminnanvapaudesta, käytettävistä resursseista ja opetuksen kohteena olevasta oppilasryhmästä (Schrag 1992, 277). Toki huomion arvoista on, että opettajan

tulee toteuttaa opetussuunnitelmaa ja opetussuunnitelman vastainen toiminta on virkavirhe (Rokka 2011, 37). Rokka kirjoittaa oivaltavasti väitöskirjassaan (2011, 39), että käytännössä opetussuunnitelma viime kädessä toteutuu vasta luokkahuoneessa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja oppimistilanteissa.

Opetussuunnitelma voidaan jakaa tarkoitettuun, toimeenpantuun ja toteutuneeseen tasoon. Tämä didaktinen malli kuvaa yhteiskunnallista kontekstia, johon opetussuunnitelman tasot liittyvät. Opetussuunnitelman tarkoitettu taso on kasvatustasojärjestelmän taso, toimeenpantu taso on koulun taso ja toteutunut taso oppijan taso. Mallin tarkoitus on analysoida opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista ja toteuttamista. (Malinen 1992, 24–25).

#### 2.5.4 Tulevaisuusorientaatiot

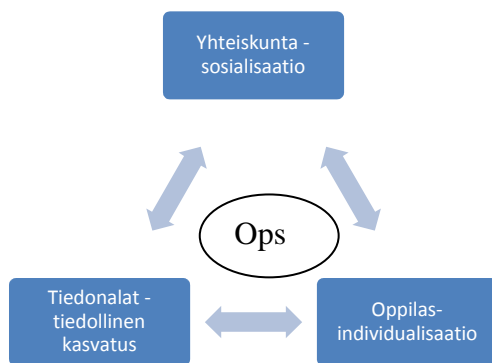
Annika Takala (1974, 163–164) on määritellyt neljä erilaista tulevaisuusorientaatiota:

- 1) Konservatiivinen orientaatio, joka korostaa menneisyyden huomioimista jatkuvuuden takaamiseksi. Kulttuuridynamiikka nähdään staattisena.
- 2) Historiaton orientaatio, jossa eletään ”tässä ja nyt”. Kulttuuridynamiikka nähdään staattisena.
- 3) Informatiivinen todennäköisyysorientaatio, jossa kerätään mahdollisimman paljon tietoa tulevaisuuden kehityksestä. Koulu pyrkii orientoitumaan todennäköisempiin kehityssuuntiin. Sosialisatio on progressiivista, kulttuuridynamiikka sekakulttuuria tai dynaamista.
- 4) Normatiivis-informatiivinen todennäköisyysorientaatio, jossa sama periaate kuin edellisessä, mutta vallitsevan kulttuurin normit muodostavat käsityksen, miten kehittyvään kulttuuriin orientoidutaan.

Opetussuunnitelman on aina ratkaistava, miten tulevaisuuteen suhtaudutaan koulussa. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 edustaa selkeästi konservatiivisempaa orientaatiota kuin myöhemmät opetussuunnitelmat, jotka pyrkivät vastaamaan muuttuvan maailman tarpeisiin. Nykyisin opetussuunnitelma edustaa normatiivis-informatiivista orientaatiota, mutta nopeasti muuttuvan maailman ja opetussuunnitelman laatimiseen tarvittavan runsaan ajan vuoksi opetussuunnitelma on kuitenkin jo ilmestyessään vanhentunut.

## 2.5.5 Opetussuunnitelman determinantit

Opetussuunnitelman vaikuttavat tekijät voidaan ideaalitapauksessa jaotella kolmeen eri osaluueeseen: yhteiskuntapainotteiset, oppilaspainotteiset ja tiedonalapainotteiset. Opetussuunnitelman painopiste liikkuu näiden tekijöiden keskiössä. Opetussuunnitelma voi olla painottunut johonkin tekijään toista enemmän tai se voi olla tasapainossa eri tekijöiden välillä. Yhteiskuntapainotteisessa opetussuunnitelmassa korostuu sosialisatioprosessi, jossa yhteisön etu ohittaa yksilön edun. Yksilö halutaan kasvattaa hyödylliseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi. Tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma korostaa ainejakoisuutta ja kognitiivisia tavoitteita. Tiedonalapainotteisessa opetussuunnitelmassa tärkeä rooli on tiedon ymmärtämisellä ja luokittelulla. Oppilaspainotteinen opetussuunnitelma painottaa oppilaan individualisaatiota, eli yksilöllistä kehitystä. Opetuksessa korostuu eriyttäminen, joka voi äärimmäisessä tapauksessa johtaa ”vapaaseen kasvatukseen”. (Lahdes 1979).



Kuvio 1. Opetussuunnitelman determinantit. (Lahdes 1979.)

## 2.5.6 Yhteenveto

Opetussuunnitelma edustaa aina aikansa oppimiskäsitystä. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opetussuunnitelma on laadittava yksityiskohtaiseksi ja opetusta tiukasti ohjaavaksi. Kokemuksellinen oppimiskäsitys sen sijaan nostaa keskiöön oppimiskokemukset ja niiden reflektoinnin sekä ohjatut kasvatustapahtumat. Konstruktivistinen oppimiskäsitys puolestaan näkee oppijan omien tietorakenteidensa luojana, joka aktiivisesti valikoi ja käsittelee tietoa sekä liittää opittavan asian aina aiempiin käsityksiinsä. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 151–159).

Opetussuunnitelmien määritelmät eivät ole yhdenmukaisia, vaan jokainen edustaa hiukan omanlaistaan näkökulmaa opetussuunnitelmiin. Se, mikä kuitenkin kaikissa esittämässämme näkökulmissa tunnustetaan, on opetussuunnitelman näkeminen koulutyön keskeisenä asiakirjana.

Siinä määritellään koulun tavoitteet, oppiaines ja arvioinnin perusteet. Opetussuunnitelman nähdään myös yleisesti ohjaavan koulun sekä opettajien, oppilaiden ja muiden kouluverkon vaikuttajien toimintaa ja toiminnan sisältöjä, jolloin myös aina korostuu sen prosessiluontoisuus ja dynaamisuus. (Rokka 2011, 42–43). Opetussuunnitelman nähdään myös määrittelevän yleinen sivistyspääoma, jonka saavuttaminen on jokaisen yksilön oikeus (Sarjala 1995, 19). Yleissivistys kattaa kaiken sen opetuksen, kasvatuksen ja erilaiset taidot, joilla yhteiskuntaan sosialisoidutaan. Näin ollen sivistys kiinnittyy aina yhteiskuntaan ja opetussuunnitelma sitoutuu välittämään tätä sivistystä. Jokainen opetussuunnitelma myös kiinnittyy traditioon: uusi opetussuunnitelma on aina suhteessa sitä edeltäneeseen opetussuunnitelmaan ja uutta rakennetaan tukeutuen vanhaan. Opetussuunnitelma luo näin koulutuksellista jatkuvuutta. (Rokka 2011, 43).

## 2.6 *Kulttuuri*

Kulttuuri käsitteen merkityksen voidaan ihmistieteissä katsoa olevan lähes samaa tarkoittava tai rinnakkainen sivistys käsitteen kanssa. Koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä on välittää oppilaille kansallista sivistyspääomaa. Tässä yhteydessä sivistys ja kulttuuri ovat hyvin lähellä toisiaan. Koulussa puhutaan kulttuurin siirtämisestä ja kulttuuriperinnöstä, minkä voidaan katsoa edustavan sivistyspääomaa, jota nuoremmille sukupolville tulee välittää. (ks. Rinne 1984).

Tieto on olennainen osa kulttuuria. Ihminen mukautuu ympäristöönsä omien kokemusten ja aiempien mallien avulla. Kulttuuriksi voidaan kutsua viitekehystä, jossa mukautuminen tapahtuu. Yksilölle on välttämätöntä oppia kulttuurin olennaisin ydin, jotta tämä voi saavuttaa aikuisen identiteetin. Yksilön tulee myös oppia tarpeellinen eri alakulttuureista voidakseen tulla kokonaisvaltaiseksi jäseneksi yhteisöön. (Rinne 1984, 9–11).

Kulttuurin määritelmään voidaan katsoa kuuluvaksi kaikki ne asiat, jotka vanhempi sukupolvi välittää nuoremmille sukupolville. Määritelmä ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, vaan se sisältää tiettyjä ehtoja, jotka täytyy ymmärtää. Ensiksi: määritelmä ei ota huomioon geneettisen perimän vaikutusta. Toiseksi: kulttuuri sanaa käytetään usein eri merkityksissä, esimerkiksi ”korkeakulttuuria” kuvaamassa eri taidemuotoja. Tästä poiketen kulttuurin käsite viittaa hyvin perustavanlaatuisiin asioihin ihmisenä olemisesta. Kulttuurin käsite pitää sisällään esimerkiksi tiedon siitä, miten viljellä maata, käydä kaupassa, miten erottaa oikea väärästä ja miten muita ihmisiä tulee kohdella. Kolmanneksi: niin kuin näiden esimerkkien valossa voidaan todeta, kulttuuri sisältää valtavan kirjon asioita, joita ihmisen tarvitsee oppia jokaisessa kulttuurissa. (Metcalf 2005, 2). Nuorimmille sukupolville nämä kulttuurin perustana olevat asiat siirretään kulttuuriperintönä tai kulttuuriperinteenä sosialisointiprosessissa, jota käsittelemme seuraavassa kappaleessa.

## 2.7 Sosialisatio

Anthony Giddens kirjoittaa, että ”sosialisatio on se prosessi, jossa avuttomasta ihmislapsesta vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin vähitellen tulee tietoinen ja tietävä ihmisolento, joka taitaa kulttuurinsa ja ympäristönsä tavat” (Antikainen ym. 2000, 35). Giddens korostaa, että sosialisatioprosessi ei ole passiivinen kulttuurinsiirtotapahtuma vaan aktiivinen kaksisuuntainen vuorovaikutustapahtuma, jossa toisaalta tapahtuu muutoksia ja uusintamista, toisaalta elämänmuoto välittyy ja säilyy. Ihmiskunnan jälkikasvu syntyy yhteiskuntaan tietämättömänä ja osaamattomana ympäristönsä kulttuurista ja organisaatiosta ja silti kehittyy yhteiskunnan toimintakykyisiksi jäseniksi. Takalan (1974) mukaan sosialisatio on ”se sukupolvien välinen vuorovaikutustapahtuma, jonka tuloksena uusi sukupolvi valmistuu toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä ja kehittämään niitä edelleen tullen osalliseksi yhteisön kulttuurista ja kykeneväksi kehittää sitä edelleen” (Takala 1974, 17).

Tutkimuksen luonteesta johtuen avaamme sosialisatian käsitettä kasvatussociologisesta näkökulmasta. Sosialisatioprosessiin sisältyy ihmisen kehityksen kaksi eri ulottuvuutta: 1. Ihminen kykenee elämään yhdessä toisten kanssa ja sisäistää kulttuurin ajattelu- ja toimintatavat. 2. Ihminen on tietoinen minuudestaan ja kyvystään pystyen vaikuttamaan ympäristöönsä. Sosialisatioprosessi alkaa lapsen syntymästä ja jatkuu koko eliniän. Vanhemmat jakavat lapsensa kanssa yhteisön tärkeimmät ajattelu- ja toimintatavat. Samalla he siirtävät lapsilleen kulttuurin arvot, normit, ihmisten rolleihin kohdistuvat odotukset sekä esimerkiksi tavan suhtautua luontoon. Tämä sosiaalistaminen tapahtuu arjessa itsestään sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti. Lapsi oppii arjen tapahtumien avulla tekojen ja toimintojen henkiset ja fyysiset rajat ja seuraukset, pyrki kasvattaja siihen intentionaalisesti tai ei. Tämän lisäksi lapsille voidaan pyrkiä välittämään kulttuurista tietoa tietoisesti esimerkiksi tarinoiden avulla. (Antikainen ym. 2000, 35). Olennaista on, että yksilöstä kehittyy sosialisatioprosessin myötä yhteisönsä täysivaltainen ja toimintakykyinen jäsen, joka pystyy toisaalta toimimaan yhteisössä sisäistämiensä ehtojen mukaan ja toisaalta kyseenalaistamaan ja muuttamaan yhteisön toimintatapoja, jos ne haittaavat yhteisön kehittymistä tai heikentävät sen jäsenten hyvinvointia. Sosialisatioprosessin myötä yksilö saa muodollisen aseman (kansalaisuus) ympäröivässä yhteisössään. Tämä asema antaa yksilölle oikeuksia ja velvollisuuksia. (Hämäläinen & Nivala 2008).

Sosialisatioprosessi voidaan jakaa primaari- ja sekundaarisosialisatioksi. Primaarisosialisatio tapahtuu lapsen varhaisessa kasvu-ympäristössä, josta omaksutut arvot, normit ja vuorovaikutuksen mallit luovat perustan yksilön sosiaaliselle ja persoonalliselle kehitykselle. Yksilöistä ei kuitenkaan tule primaariryhmänsä arvojen ja normien kopioita, vaan he muodostavat

oman maailmankuvansa lähtökohtiensa ja ympäristön vuorovaikutuksen avulla. Sekundaarisosialisaatiolla tarkoitetaan muissa kuin primaariryhmässä tapahtuvaa sosialisaatiota. Sekundaariryhmiä ovat esimerkiksi koululuokat, harrasteryhmät, kaveriporukat sekä enenevässä määrin myös sosiaalinen media. Sekundaarisosialisaation osuus on kasvanut ihmisten elämässä yhteiskunnan kehittyessä. Sosialisaatioprosessi tapahtuu yhteiskunnan sisällä, mutta riippuu aina yksilön primaariryhmän kulttuurisista arvoista ja normeista sekä sosiaalisesta asemasta ja statuksesta. (Antikainen ym. 2000, 36). Nämä sosialisaation vaiheet eivät ole perättäisiä vaan toteutuvat spiraalimaisesti, sillä tiiviiseenkin perheyhteisöön vaikuttaa aina myös ympäröivä yhteiskunta (Hämäläinen & Nivala, 2008).

Kulloinkin vallalla olevat arvot, normit, tavat, henkiset ajattelurakenteet sekä taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset haasteet ohjaavat lasten, nuorten ja aikuisten kasvatusta. Kasvatus on ihmisen sosiaalistumista ympäröivään sosiaaliseen ja henkiseen kulttuuriin (Antikainen ym. 2000, 34). Durkheim (1979) määrittää kasvatuksen tarkoitukseksi sopeuttaa uudet yksilöt yhteiskunnan tarpeisiin. Tämä sopeuttaminen voidaan toteuttaa tuomalla yhteen yksilön henkilökohtaiset pyrkimykset ja yhteiskunnan yksilölle asettamat vaatimukset. Hän tuo esille myös käsitteen kollektiivinen tietoisuus, jolla hän tarkoittaa yhteiskunnassa vallitsevaa mielentilaa, eetosta. Kollektiivinen tietoisuus on kullakin yhteiskunnalla omanlaisensa ja se koostuu perinteestä, ajattelun ja toiminnan tavoista sekä uskomuksista. Toisaalta kollektiivinen tietoisuus aiheuttaa yksilölle sosiaalisen paineen ja toisaalta tarjoaa tälle sosiaalisen viitekehyksen, jossa elää. Kasvatuksen pyrkimyksenä on kehittää yksilön potentiaali palvelemaan yhteiskuntaa. Näin ollen kasvatus nähdään aikuissukupolven tarkoituksellisena toimintana, joka kohdistuu niihin, jotka eivät vielä ole sosiaalisesti kypsiä. (Durkheim 1979).

Yhteiskuntajärjestyksen säilymiselle olennaista on kouluinstituutio ja sen sosialisaatiotehtävä. Jotta yhteiskunta voi olla olemassa, se tarvitsee kansalaisia erilaisissa rooleissaan. Yhteiskunnan näkökulmasta tällaisia talouden pyöriä pyörittäviä rooleja ovat esimerkiksi työntekijä, kuluttaja, veronmaksaja, palvelun käyttäjä, sekä vanhempi tai huoltaja. Koulutusjärjestelmän tarkoitus on kasvattaa yksilöitä näihin rooleihin, sosiaalistaa yksilö tiettyyn tehtävään. Pääpaino yhteiskunnallisesti täysivaltaisten ja toimintakykyisten kasvattamisessa sijoittuu nuoruuteen, mutta se alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Nykymaailmassa nämä roolit ovat muuttuvia ja kehittyviä, lisäksi yksilö muuttuu itsessään ja joutuu vaihtamaan roolia elämänsä aikana mahdollisesti useastikin. Siksi aikuiskoulutuksen merkitys ja määrä kasvaa jatkuvasti ja sosialisaatio nähdäänkin nykyään elinikäisenä prosessina (Hämäläinen & Nivala, 2008). Tulemme myöhemmin tässä tutkimuksessa käsittelemään sosialisaatiota lähiympäristöön, yhteiskuntaan ja ihmiskuntaan eri opetussuunnitelmien yhteydessä.

# 3 MAALAIKANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1925

## 3.1 *Lähtökohdat*

1900-luvun alun selkeimmät poliittiset ristiriitaisuudet liittyvät itsenäisyyden alun kansalaissotaan ja taisteluun sosialismia vastaan. Vuoden 1918 kansalaissota päättyi valkoisten voittoon. Tämä merkitsi valkoiselle Suomelle ideologista voittoa, joka tuli vaikuttamaan 1920- ja 1930-luvun aatteelliseen ilmastoon. Aatteellista ilmastoa leimasi myös voimakkaasti se, että vuoden 1918 tragediaa oli tulevaisuudessa pyrittävä voimakkaasti välttämään. Samaan aikaan kasvatettiin valkoisen Suomen solidaarisuutta ja identiteettiä. Talonpoikaiselämän ihannoinnista tuli yhteisen Suomen rakentamisen perusta. Äärimmäisyyksiä karttavan ja työnteon merkitystä korostavan ajattelutavan katsottiin edistävän kaikkien suomalaisten asemaa. Myös kirkon rooli kansallisen identiteetin ja yhtenäisyyden rakentajana oli merkittävä. Kirkko ja kansakoulu loivat yhdessä uskoa tulevaisuuteen ja rakensivat yhtenäistä kansallista arvojärjestelmää. (ks. Kallio 1982, 12–17, Launonen 2000).

Suomalaisuuden, työnteon ja säästäväisyyden perinne edesauttoivat kasvua kohti hyvinvointiyhteiskuntaa. Väestöstä yli kaksi kolmasosaa sai tulonsa maa- ja metsätaloudesta. Hitaasti teollistumisen myötä alkanut kaupungistuminen alkoi jo tehdä tuloaan, mutta yli 80 % kansalaisista asui edelleen maaseudulla. Kaupungistumista hidasti myös kansan köyhyys ja kaupunkien asuntopula. Liberalistisen talousjärjestelmän tulo vauhditti työllisyyttä ja elintason paranemista. (ks. esim. Soikkanen 1992, 77; Kallio 1982, 12–17).

Valtiovallan sivistysohjelman painopiste oli teollisuus- ja maaseutuväestön koulutustason nostaminen ja yhteisen oppivelvollisuuteen perustuvan kansakoulujärjestelmän toteuttaminen. 1900-luvun alkupuolta voidaan pitää siirtymisenä Mikael Soinisen koulusta Matti Koskenniemen uuteen kouluun ja samalla herbartilaisesta kouluajattelusta uushumanistiseen kouluajatteluun. 1900-luvun alussa oli vallalla vielä Soinisen herbartilainen näkemys, mutta Rinne (1984) näkee Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 jo selkeitä viitteitä uushumanistisen ajattelun tulosta. Herbartilaisuus näkyy oppimiskäsityksen behavioristisessa luonteessa. Koulukasvatuksen

tehtävänä ei kuitenkaan ollut järjestelmällisesti muokata lapsen ajattelua, vaan poistaa oppilaan ajattelun esteitä. (Suutarinen 1992). Herbartilaisessa pedagogiikassa painottui hallinta eli koulukuri, kasvattava opetus, jolla haluttiin vaikuttaa oppilaan mielteisiin sekä ohjaus, jolla haluttiin varmistaa opetettujen asioiden itsenäinen hallinta. (Launonen 2000, 100). Kansansivistys tarkoitti kykyä ajatella yhteisön etua oma edun sijasta. Tämä edellytti siveellisiä luonteenpiirteitä. Yhteiskunnalle oli tärkeää kasvattaa siveellisiä ja moraalisia kansalaisia. (Kivinen 1988, 131–139).

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman 1925 taustalla on oppivelvollisuuden hyväksyminen ja yhtenäiskouluperiaate, joilla tähdättiin kansalliseen eheytymiseen. Suomi haluttiin liittää eurooppalaisten hyvinvointivaltioiden joukkoon, jotka olivat jo kerinneet säätämään lain oppivelvollisuudesta. (Kallio 1982, 32–34). Laki oppivelvollisuudesta saatiin aikaiseksi 1921, mutta sen täytäntöönpanoa lykättiin muutamalla vuodelle pulavuosien vuoksi. Koulu heikensi ennestään köyhien asemaa, kun lapset olivat poissa maataloustöistä. Tämä aiheutti yleistä kouluvastaisuutta etenkin maaseudulla. Eduskunnassa katsottiin kuitenkin tärkeäksi yhteisen koulujärjestelmän vakiinnuttaminen, koska sen nähtiin voimistavan yhteiskuntajärjestelmää ja edesauttavan poliittista järjestystä. Kaupungeissa oppivelvollisuus tuli voimaan nopeasti, mutta useat maalaiskunnat joutuivat pyytämään lykkäystä. Täydellinen oppivelvollisuus tuli oikeastaan voimaan vasta 1930-luvun lopulla. (Sarjala 1981, 74–79).

### 3.2 Kaikki kansa kouluun

*”Jo Uno Cygnaeus tarkoitti kansakoulun ja eritoten maalaiskansakoulun enemmän käytännöllistä elämää palvelevaksi, kuin miksi se todellisuudessa muodostui.” (MKO 1925, 45).*

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman 1925 yksi tärkeimmistä tehtävistä oli yhdistää tiedollinen kasvatus käytännön elämää palvelevaksi. Haluttiin viestittää kansalaisille, että koulu ei ole vain palvelemissa yhteiskuntaa vaan myös kansalaisia itseään. Lainauksesta välittyy ajatus siitä, että jo kansakoulun synty- ja perustamisvaiheessa tiedollisen opetuksen katsottiin irtautuneen liikaa käytännön elämästä.

*”Syynä siihen, ettei kansakoulu päässyt täysin tähän suuntaan kehittymään olivat oppikoulun alalta väliin tulleet virtaukset, jotka pääsivät painamaan leimansa tähän kouluun. Se ei ollut kansakoululle kaikin puolin onneksi. Se vastustus, jonka tämä koulu pitkinä aikoina on saanut kestää syvien rivien puolelta, tuli varmaankin sen kautta jyrkemmäksi, kuin se ehkä muuten olisi tullut.” (MKO 1925, 46).*



Oppikoulu edellytti kansakoululta oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta, jonka myötä kansakoulu ei muodostunut niin käytännölliseksi kuin se oli tarkoitettu. Koulun sisälle muodostui kaksi eri koulukuntaa: Oppikoulun sivistysaate ja kansakoulun vaatimus käytännön elämän korostamisesta. Sivistyneistö eli oppikoulun käyneet näkivät koulun merkityksen tärkeäksi kansakunnan kehitykselle. Tämä herätti kuitenkin voimakasta vastustusta varsinkin maaseudulla, jossa lapsia tarvittiin kotitalojensa töiden jatkajiksi.

*”Maalaiskansakoulujen tarkastaja: Pääasia mielestäni on, että opetussuunnitelma kansakoulussa saataisiin niin käytännölliseksi ja niin läheltä jokapäiväistä elämää koskevaksi, että kansa todella huomaisi, että se on sen oma koulu, että se opettaa elämää varten ja jotta sokeinkin huomaisi, että kansakoulusta on hänen lapselleen hyötyä.” (MKO 1925, 46).*

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 pyrkii vankistamaan koulun asemaa ja luomaan sellaiset opetukselliset puitteet, että kouluvastaisuus taittuisi myös maaseuduilta. Vastausta haettiin kouluopetuksen tuomisesta erityisen lähelle käytännön töitä.

*”Koulutyön on liityttävä lapsen kotielämään ja opetusaineella tulee sen tähden olla todellista arvoa ja merkitystä lapsen omalle elämälle ja työskentelylle koulun ulkopuolellakin. Lasta ympäröivä maailma olisi kohta opetustyön alussa otettava huomioon ja niin sanotulle kotiseutuopetukselle valmistettava runsaasti tilaa opetusohjelmaan kansakoulun alkuasteella.” (MKO 1925, 47).*

Kotiseutuopetuksella korostettiin suomalaisuuden erityisyyttä. Arvostamalla omaa paikallisuutta eli omaa kotiseutua, voi arvostaa Suomea ja isänmaata. Kansan yhtenäistäminen ja sitouttaminen yhteisiin päämääriin oli yksi koulun tehtävistä. Äärimmäisyyksiä karttava elämän muoto ja sen lujittaminen katsottiin kansallisen yhtenäisyyden takeeksi. Yhteiskunnalliset tosiasiat olivat kuitenkin ajaneet jo tämän ihanteen ohitse, mikä näkyi esimerkiksi politiikan radikalisoitumisena ja työväenliikkeen nousuna. (Launonen 2000, 158).

Kansalaissodan tragediaa pyrittiin välttämään korostamalla valkoisen Suomen solidaarisuutta ja identiteettiä. Toisaalta käytännölliseen opetukseen ajaututtiin taloudellisten realiteettien vuoksi. Kansalaissota oli syönyt Suomen varoja ja koulun materiaaliressurit olivat tämän vuoksi selkeästi heikentyneet. (Kallio 1982, 34).

*”Komitea antaa tunnustuksensa ja tulee mietintönsä eri kohdissa antamaan apunsa kansakoulun kehittämiseksi käytännölliseen ja tosielämäntarpeita vastaavaan suuntaan. Mutta se ei voi myöntää sen kautta ottaneensa johtavaksi aatteeksi opetusaineen valinnassa ja järjestämisessä välitöntä hyötyä, varsinkaan taloudellista ja siten luopuneensa aatteellisen ja ihanteellisen tiedon viljelemisestä.” (MKO 1925, 49).*

Valkoisen Suomen sivistysaate kamppailee rinnakkain talonpoikais-Suomen käytännön tarpeiden kanssa. Opetussuunnitelmassa korostetaan paikallisuutta ja käytännöllisyyttä, mutta toisaalta pyritään lujittamaan myös sivistyksen merkitystä.

*”Komitean mielestä taas tämänkaltainen opetus ensiksikin verrattomalla tavalla liittyy lapsen edelliseen kehitykseen, rakentamalla sille pohjalle, jonka maalaislapsen aikaisemmat havainnot ja kokemukset ovat laskeneet. Sillä kieltämättä ovat hänen sielunsa pohjimmaisat kuvat kotoisin pellolta ja niityltä, järveltä ja metsästä, navetasta ja hakamailta... savun ympäröimänä.” (MKO 1925, 49).*

Opetus nähdään tärkeäksi ankkuroida lapsen kokemusmaailmaan ja välittömään ympäristöön, mikä kuvaa hyvin kotiseutuperiaatteen pohjalle rakentuvaa opetusta. Paikoitellen jopa runollinen tekstityyli romantisoii suomalaisuutta ja lujittaa kansallista itsetuntoa vaikeiden aikojen jälkeen. Talonpoikaiselämän ihannoitiin on voimakasta, vaikka yhteiskunta on jo orastavasti teollistumassa.

*”Esimerkkeinä sopivista ympäristöopetuksen aiheista mainittakoon aluksi etupäässä ihmisiä ja heidän toimiaan käsitteleviä tehtäviä. Sellaisista ovat mielenkiintoisia vallankin kotielämää koskevat aiheet... Nämä taas johtavat kauempana oleviin asioihin kuten myllyyn ja mylläriin, leipuriin, meijeriin, kalastukseen, puutarhaan, vaski-, rauta- ja peltiseppään, savenvalajaan j.n.e. Keskustelu vaatetuksesta vie villan, pellavan, puuvilla, kehräämisen, kutomisen, eri vaatekappaleiden ompelemisen, räätälin, nahan, kenkien, suutarin ja vaatteiden sekä jalkineiden hoidon käsittelyyn. Kotielämän selvittely antaa vielä aihetta huonekalujen (pöydän, tuolin, vuoteen, kaapin) sekä niiden valmistuksen (puuseppä, maalari) käsittelemiseen. Lämmittämisestä puhuttaessa selvitetään uuni (muurarin ja nokikolarin työ) ja tulipalonvaara (paloruisku). Valaistuksen käsittelyssä tulevat esille erilaiset valaisukeinot (kynttilä, lamppu, sähkö). Kodista johdutaan monin tavoin kauppapuodin tarkasteluun. (vaaka, metri, painot, rahat) – Kodin yhteydessä tapahtunee parhaiten hiiren, kissan ja koirankin käsittely.” (MKO 1925, 11).*

Opetus on tiukasti kiinni lasta ja koulua ympäröivässä todellisuudessa. Todellinen esine tai asia kiinnitetään todelliseen ammattiin tai askareeseen. Näin opetus rakentuu läheltä–kauas-periaatteen pohjalle ja etenee tässä yhteydessä kotiseudun elinkeinojen ehdoilla. Oppilas sosialisoidaan ensisijaisesti kotiseutunsa jäsenyyteen. Samaan aikaan heijastuu myös voimakas usko siihen, että kasvatus ja opetus on mielekäästä ainoastaan, jos se lähtee arkielämän tarpeista. Tämä heijastaa sekä vallalla ollutta kasvatusajattelua että halua saada kaikki tuon ajan lapsen kouluun. Varsinkin maaseudulla oltiin vielä varsin epäluuloisia koululaitosta ja sen tuomia hyötyjä kohtaan. Oppivelvollisuuden alussa 1920-luvulla kansakoulun kokonaisoppilasmäärä oli 270 000 ja 1930-luvulla se oli kasvanut 420 000. Kansakoulun opetussuunnitelman käytännöllisyyttä korostettiin ehkä myös siksi, että kansakoulun oli määrä palvella maaseudulla koti-, maa- ja metsätalouden ja

kaupungeissa kotitalouden, kaupan, käsi- ja tehdasteollisuuden sekä pohjakoulutuksen tarpeita. (ks. Kallio 1982, Halila 1982, 113–117).

Lainauksesta välittyy myös Yhdysvalloista tullut opetussuunnitelman Curriculum -tyyppinen ajattelu. Suomalaisen opetussuunnitelman oppiainekeskeistä Lehrplan -mallia täydennettiin ja opetus sidottiin tiiviisti ympäristöön. (Malinen 1985, 19–20). Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925, 14) korostaa, että havaintoja tulee tehdä aidoissa ympäristöissä. Koululaiset tulee esimerkiksi viedä katsomaan viljan puintia, käsityöläisen työpajaa, kirkkoa, tehdasta ja järjestää erilaisia retkiä kotiseudun ympäristöön. Sen lisäksi, että koululaiset tulee tutustuttaa ympäristöön, tulee opettajan tuoda luokkaan esille myös erilaisia työkaluja, talousesineitä, elintarvikkeita ja koneita. Tässä on havaittavissa Deweyn ajatukset kokemuksen merkityksestä oppimiselle. (ks. Malinen 1985).

*”Kun lapsi on kasvatettava elämää varten, on luonnollista, että hänet ensi sijassa tutustutetaan häntä lähinnä olevaan ympäristöön.” (MKO 1925, 16).*

Opetuksessa toteutetaan selkeästi läheltä–kauas-periaatetta, jossa korostuu sekä oppilaan oma kokemusympäristö että käytännöllisyys. Oppiminen alkaa lähipiiristä ja laajenee kohti suurempia ympäristöjä. Elämää varten riittää, ainakin aluksi, vahva lähiympäristön tuntemus. Liikkuvuus oli kuitenkin melko vähäistä 1920-luvulla, ja suuri osa ihmisistä jäi omalle kylälleen töihin tai jatkoi kotitalon töitä.

*”Maatalon ja sen elämän selvittely muodostaa oman aihe ryhmänsä. Rakennusten käsittely antaa aiheita keskustella rakentamisesta yleensä, työvälaineistä (kirves, saha), rakennusaineista ja työväestä. Kun lapset ovat saaneet kertoa talonväestä, siirrytään puhumaan heidän työstään eri vuoden aikoina. Opitaan viljan, heinän ja juurikasvien viljelyksen pääpiirteet sekä käsitellään niissä tarvittavia työkaluja (aura, lapio, sirppi, viikate, hanko). Huvittavalta tuntuu lapsista kotieläinten ja niiden hoidon kuvaileva käsittely.” (MKO 1925, 12).*

Myös tässä lainauksessa perustellaan koulun merkitystä maaseudulle. Paikallisuuden korostaminen on sekä eettinen lähtökohta että pakollinen seuraus ajalla vallitsevasta kouluvastaisuudesta. Vuonna 1925 yhteiskunnassa oli vallalla vahva talonpoikaiskulttuuri, jossa eri perheet olivat selkeästi erilaisessa sosiaalisessa asemassa. Samaan aikaan alkoi yleinen vaurastuminen, joka näkyi myös kasvavissa tuloeroissa. Edelleen kuitenkin suuri osa maaseudulla asuvasta väestöstä sai toimeentulonsa ruumiillisesta työstä maa- ja metsätaloudesta. Näin ollen oli luontevaa sisällyttää opetukseen maataloon ja sen elämään liittyviä asioita.

Opetussuunnitelmassa esiintyvä ihmiskäsitys korostaa, ettei pelkkä ulkoinen kuri riitä, vaan opetuksen tulee vaikuttaa oppilaiden tunteisiin. (Launonen 2000, 315). Opetuksessa korostuu käytännön työn ja toiminnan merkitys luonteen kehitykselle, mikä näkyy alla olevasta lainauksesta.

*”Komitea on vakuutettu siitä, että käytännölliset aineet avaavat tälle siveelliselle kasvatukselle uudet mahdollisuudet ja voivat antaa sille uuden ponnien. Nehän näet tulevat kosketukseen elävän elämän kanssa, oppilaiden oman jokapäiväisen elämän, kajoavat heidän suhteisiinsa kotiin ja ympäristöön, isään, äitiin ja kaikkeen kotiväkeen.” (MKO 1925, 51).*

Vuonna 1925 oli edelleen vallalla kasvatuskäsitys, jossa korostui siveellisyys. Siveellinen ihminen oli ihanne, jollaiseksi jokaista lasta yritetään kasvattaa. Vallalla oli myös usko siitä, että koulu pystyy yhdistämään kansaa luomalla yhtenevän ajatusmaailman omaavia yksilöitä. Käynnissä oli yhteiskunnallinen toipuminen sisällissodan kriisistä. Samaan aikaan maailmanpoliittinen tilanne oli epävaka. Sisäpolitiikan tehtävänä oli lujittaa kansallista yhtenäisyyttä, jossa koulullakin oli oma roolinsa. Suomi varautui tuleviin yhteiskunnallisiin muutoksiin. (ks. Kallio 1982).

*”Ympäristöopetuksen tarkoituksena on asiatietojen jakamisen ohella tietuelämän toimintojen ja niistä ennen kaikkea havaitsemiskyvyn kehittäminen.” (MKO 1925, 17).*

Käytännön opetukseen tulee mukaan tietuelämä. Sitä ei kuitenkaan aleta korostamaan liiaksi. Lähinnä vedotaan siihen, että riittävällä tiedolla ihminen pystyy havaitsemaan ja tulkitsemaan ympäröivää maailmaa paremmin. Koulukasvatus eroaa tässä kotikasvatuksesta. Tiedon omaksumisella saadaan hyötyä käytäntöön, mutta tietoa itsessään ei vielä kuitenkaan pidetä arvokkaana. Tiedolla tulee aina saada käytännön hyötyä. (vrt. nykyinen tietokäsitys).

*”Alakansakoulussa annettavan äidinkielen opetuksen tarkoituksena on lapsen puhekyvyn kehittäminen sekä tyydyttävän luku- ja alkeellisen kirjoitustaidon opettaminen sillä tavalla, että hänen henkiset kykynsä samalla varttuvat. Siksi tämänkin opetuksen tulee liittyä lapsen ympäristöön olla havainnollista ja omatoimisuutta vaativaa.” (MKO 1925, 28).*

Opetus sidotaan jälleen kiinni lapsen omaan todellisuuteen ja kokemusmaailmaan. Tämä ajatusmaailma on varmasti rajoittanut esimerkiksi maantiedon opetusta. Lapsella ei ole etukäteen erityistä kokemusta eri maista tai niiden kansalaisista, joten maantiedon opetus ei voi perustua pelkästään lapsen kokemusmaailmaan. Äidinkielen opetuksen merkitys korostuu itsenäistyneessä Suomessa. Kansansivistyksen arvostuksen kasvattaminen ja tasa-arvoisuuden tavoittaminen lukutaidon avulla nähdään koulun ensisijaiseksi tehtäväksi.

### 3.3 Kotiseutu ja isänmaallisuus

*”Vaatimus, että opetuksen on lähdettävä sellaisesta oppilaiden tietopiiristä, joka on heille läheinen ja samalla on heidän mielenkiintonsa esineenä, on ennen kaikkea johtanut komitean antamaan suunnitelmassaan entistä enemmän tilaa kotiseutuopetukselle. On tosin kasvatusopilliseltakin taholta esitetty se ajatus, että mainitun sielutieteellisen vaatimuksen toteuttaminen ei välttämättömästi edellytä erityistä kotiseutuopin oppimäärää muun asiaopetuksen kynnykselle opetussuunnitelmaan sijoitettavaksi, vaan että kotiseutuopetuksen tulee olla kaikessa opetuksessa metodisena periaatteena.” (MKO 1925, 53).*

Kotiseutua on koko Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 käsitelty läpäisyperiaatteella. Sitä ei ole tarvinnut erottaa omaksi kokonaisuudekseen, vaan se on ollut lähtökohta kaikessa opetuksessa, mikä välittyi myös seuraavasta lainauksesta:

*”Kotiseutu on tuttu sen verran, että siitä löydetään mielenkiintoisia lähtökohtia, joista edeten sopivasti sen tuntemusta voidaan syventää ja laajentaa. Mutta sekä syventämiseen, että laajentamiseen on kyllä varaa ja sitä tarvitaan, jos mieli saada mielikuvia joihin voidaan opetuksessa vedota ja joilla kaukaisemmat maantiedolliset, luonnontiedolliset ja historiallisetkin olot ovat valaistavissa.” (MKO 1925, 54).*

Kotiseutuopetus on lähtökohta myös opetukselle, jonka sisällöt koskevat muuta maailmaa ja kaukaisia asioita. Lainauksessa korostuu jälleen opetuksen eteneminen läheltä kauas. Opetussuunnitelmassa todetaan, että opetuksen syventämistä ja laajentamista kotiseudullisten asioiden ulkopuolelle tarvitaan, mutta kaiken opetuksen tulee kuitenkin lähteä lapsen kokemusmaailmasta. Näin ollen kaukaisimpienkin maiden asiat ankkuroidaan aina lapselle ennestään tuttuun, eikä opetuksen näin ollen pitäisi sisältää mitään lapsen kokemusmaailmasta irrallaan olevaa.

*”Terveen kansanelämän ja yhteiskunnallisen kehityksen nimessä täytyy pitää suotavana, että tämä maalaiselämän ihannoiminen ei myöhemminkään häviä ja nimenomaan tulisi maalaiskoulun ottaa tehtäväkseen rakkauden kasvattaminen tähän elintapaan ja elämäntyöhön, joka on ainakin meidän maassamme luonnollisin ja jolla yleensä lopulta ei lepää vain aineellinen toimeentulo, vaan myös kaikki henkinen kulttuuri ja jonka yhä lisääntyvää halveksumista maalaisväestössäkin isänmaanystävä on huolestuneena katsellut.” (MKO 1925, 51).*

*”Myöskin maantiedon muodosteluun on tämä suunta vaikuttanut. Toiselta puolen on tahdottu tehostaa oman maan tuntemista, jossa maassa oppilaat tulevat elämänsä elämään, ja toiselta puolen osoittaa, miten tämä maa verraten muihin tarjoaa meille runsaasti elämisen mahdollisuuksia, kun vaan meillä on tarmoa ja tahtoa niitä hyväksemme käyttää; siten on tahdottu samalla herättää rakkautta kotimaahan ja isänmaallista mieltä.” (MKO 1925, 52).*

Talonpoikaiselämän ihannoiminen nähtiin vastavoimana yhteiskuntaa rikkovalle turmiolliselle rahan ahneudelle ja laiskuudelle. Elettiin talonpoikaiskulttuurin kukoistuksen aikaa ja sen nähtiin yhtenäistävän kansaa ja luovan kansallishenkeä, jonka uskottiin kantavan pitkälle. Todellisuudessa yhteiskunta oli alkanut jo kehittyä orastavan teollistumisen suuntaan ja muuttoliike maalta kaupunkeihin oli alkamassa. MKO 1925 ei osannut varautua tulevaan yhteiskuntarakenteen muutokseen ja liberalistiseen talouspolitiikkaan, mutta se yritti kuitenkin valmistaa Suomen kansaa tuleviin sota-ajan uhkiin ja haasteisiin juurruttamalla nuoriin sukupolviin vahvaa kansallismieltä. (Launonen 2000, 158–159). Tässä kansallisen itsetunnon rakentamisessa paikallisuuden korostamisella oli oma merkityksensä: vahva tunneside ja kiinnittyminen kotiseutuun palveli myös isompaa tarkoitusta: yhteisen kotimaan rakentamista ja puolustamista. MKO 1925 katsoo, että suomalaiset tulevat elämään koko elämänsä Suomessa, jolloin oman maan tunteminen ja vahvan isänmaallisen rakkauden synnyttäminen, on opetuksen tärkein lähtökohta.

### *3.4 Paikallisuus*

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 perustuu kokonaisuudessaan kotiseutuperiaatteelle: kotiseutu nähdään lähtökohdaksi kaikessa opetuksessa ja sitä toteutetaan läpäisyperiaatteella. Oppilaan lähiympäristö nähdään tärkeäksi jo itsessään ja sen merkitys oppimiseen on suuri. Oppiminen tapahtuu opetussuunnitelman mukaan parhaiten, kun se kiinnittyy todellisiin ja konkreettisiin asioihin.

Kotiseudun merkitys korostuu myös puhuttaessa isänmaasta ja suomalaisuudesta. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 halusi olla rakentamassa yhtenäistä Suomea. Yhtenäistämisen keino oli tasa-arvoistaa koulutusjärjestelmä niin, että se palvelisi kaikkia suomalaisia niin maaseudulla kuin kaupungeissakin. Haluttiin voimakkaasti estää kaupungin ja maaseudun eriarvoistuminen koulutuskehityksessä, mikä luultavasti osaltaan vaikutti Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman sisältöön. Koulu halusi saada kaikki lapset piiriinsä ja joutui myös todistelemaan koulun merkitystä etenkin maaseudulla, jossa maatalojen lapsia tarvittiin käytännön töissä. 1920-luvulla moni jäi koulunkin jälkeen kotiseudulle asumaan ja tekemään töitä, mikä luonnollisesti myös selittää opetussuunnitelman kotiseutukeskeisyyttä. Toisaalta Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman paikoitellen jopa runollinen ja kansallisromanttinen henki oli tietoinen valinta, jolla korostettiin suomalaisuutta ja vahvistettiin kansallista identiteettiä autonomian alkuvaiheessa. Opetussuunnitelmassa uskotaan, että vahva tunneside kotiseutua kohtaan ruokkii myös toivottua isänmaallisuutta ja kansallishenkeä.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 korostaa paikallisuutta hyvin perinteisistä talonpoikaiskulttuurin näkökulmista. 1900-luvun alussa oli tästä huolimatta jo käynnissä voimakkaita yhteiskunnallisia muutoksia, esimerkiksi työväenliikkeen, naisasialiikkeen ja sivistysjärjestöjen nousu sekä kristillisen yhtenäiskulttuurin murros. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman romantisoiva teksti ihanoi kuitenkin perinteistä suomalaista elämäntapaa: työntekoa maaseudun töissä. Tästä johtuen opetussuunnitelma oli jo ilmestyessään ajastaan jäljessä. (ks. Rinne 1984).

Koulun sosialisaatiotehtävä kohdistui 1925 lähinnä sosialisaationa kotiseutuun ja siellä vallitsevaan elämäntapaan. Lapsista haluttiin kasvattaa jäseniä kotiseudun yhteisöihin: perheisiin, kyläläisiin ja paikallisiin ammattikuntiin. Koulu tai ainakin opetussuunnitelma halusi ja yritti olla avoin suhteessa lähiympäristöönsä ja vastata näin siihen kritiikkiin, joka kouluun oli aiemmin kohdistettu.

# 4 VARSINAISEN KANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA 1952

## 4.1 Lähtökohdat

Toinen maailmansota oli muuttanut maailmaa ja samalla Suomea. Suomen ulkopoliittisen aseman vakiinnuttua kansainvälinen vuorovaikutus alkoi lisääntyä nopeasti. 1950-luvulla suomalaisille oli tyypillistä usko kehitykseen ja tekniikkaan. Taloudellinen kasvu oli nopeaa ja sitä myöten elintaso alkoi kohota. Suomessa tapahtui nopeasti elinkeinorakenteen muutos, kun agrariiyhteiskunnasta siirryttiin melkein suoraan palveluyhteiskuntaan. (Kallio, 1982). Maataloudesta elantonsa sai vuonna 1950 silti vielä 42 %, teollisuus- ja rakennustoiminnasta 29 % ja kaupan- ja liikenteenalalta jo 13 % (Rinne 1984, 129). Oikeistolainen iskulause: ”koti, uskonto ja isänmaa”, joka leimasi itsenäisyyden alkuvaiheita ja sota-aikaa, sai rinnalleen työväenliikkeen periaatteet tasa-arvoisesta tulonjaosta ja kansainvälisestä solidaarisuudesta. Yhteiskunnan nopea rakennemuutos aiheutti myös kristillisen yhtenäiskulttuurin murentumisen. Elinkeinorakenteen muutoksen myötä kaupungistuminen kiihtyi ennätysnopeaksi, mikä puolestaan aiheutti yhteiskunnallista juurettomuutta ja uudenlaisia sosiaalisia ongelmia. Kansalaisten liikkuvuus alkoi teollistumisen ja liikenteen kehittymisen myötä maltillisesti kasvaa. (Kallio 1982, 43; Launonen 2000, 193; Rinne 1984, 128–130).

Kaiken kaikkiaan 1950-luku oli Suomessa kansallisen itsetunnon nostatuksen aikaa: Suomi sai kansainvälistä näkyvyyttä kesäkuun 1952 olympialaisten myötä ja saman vuoden syyskuussa viimeinen loputtoman pitkiltä tuntuneista sotakorvausjunista ylitti Neuvostoliiton rajan. Sotakorvauksista suoriutuminen oli suuri suomalainen voimanponnistus samoin kuin neljänsadantuhannen sodassa kotinsa ja tilansa menettäneen evakon asuttaminen maareformin avulla. Viljelymaan uudelleen jako ja suurtilojen lohkominen edisti pienviljelystä ja vahvisti Suomen elinkeinorakenteen maatalousvaltaisuutta vuosikymmeniksi eteenpäin. Ajan haasteista selvittiin ja samalla Suomi lunasti pääsylipun tulevaisuuteen. (Kuisma 2008).

Koulutuspoliittisella kentällä sivistystarve kasvoi nopeasti muun muassa teknillisen tietämyksen ja kielitaidon tarpeellisuuden osalta. Kansakoulu nähtiin kaikkia kansankerroksia



yhdistävänä: kaikki lapset haluttiin samaan kouluun vanhempien asuinpaikasta tai asuinpaikasta riippumatta. Uskottiin myös koulutukselliseen tasa-arvoon ja haluttiin koulujärjestelmä, joka palvelisi muuttuvaa yhteiskuntaa. (Halila 1982, 115).

Sotien jälkeen kansakoulun opetussuunnitelmaa alettiin uudistaa. Opetussuunnitelman 1952 syntyyn vaikutti reformipedagogiikka ja Matti Koskenniemen sosiaalisen kasvatuksen periaatteet. Koskenniemen erityisalaa oli kouluyhteisön sosiaaliset suhteet. Hänellä oli selkeästi pyrkimys päästä eroon herbartilaisesta ajattelusta ja edetä kohti lapsikeskeisempää pedagogiikkaa. Oppimisessa alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota oppilaan oppimiseen, oppimistulokseen ja kehitykseen. Pyrittiin kasvattamaan kansalaisia demokraattiseen yhteiskuntaan. Kansanvalta ja tasa-arvoisuus nähtiin pysyvinä arvoina, joita koulun tuli välittää ja edustaa. (Launonen 2000; Rinne, 1984, 135). 1950-luvulta lähtien yhteiskuntaa voidaan pitää selkeimpänä tavoitteiden ja päämäärien asettajana koulutyölle. (Simola 1995).

Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 halusi kehittää koulua uuteen suuntaan. Opetussuunnitelmakomitean (1946) ensimmäisessä mietinnössä ilmaistaan huoli opetuksen pirstaloitumisesta. Opetussuunnitelmakomitea linjaa koulun kehittämiseksi kolme edelleen ajankohtaista teemaa:

- opetussuunnitelman on oltava kokonaisuus
- ainejako ei saa pirstoa käsiteltäviä aiheita
- opetussuunnitelmallinen tutkimustyö on tarpeen. (Opetussuunnitelmakomitea 1946, 17–18).

Opetuksen haluttiin siis muodostavan ehyt kokonaisuus, eikä ainejako saisi rajoittaa opetuksen sisältöä.

## 4.2 Kotiseutuperiaate

*”Eräissä kohdin on välttämätöntä, ettei opetus kaikissa kouluissa tapahdu samalla tavalla eikä edes saman laajuisena. Niinpä kotiseutuopillinen opetus on kussakin koulussa sovitettava paikkakunnan olosuhteiden mukaan, ja tietyissä aineissa, nimenomaan luonnontiedollisessa aineryhmässä on opiskelulle eduksi, jos paikkakunnan luonteen mukaan kiinnitetään enemmän huomiota eri alojen opetukseen.” (KKO 1952, 12).*

Lainauksesta välittyy ajatus kotiseudun resurssien hyödyntämisestä, mikä tarkoittanee, että maaseudulla painotetaan maatalouden mahdollisuuksia, kaupungissa teollisuuden ja palveluiden mahdollisuuksia. Oppilaan nähdään edelleen kiinnittyvän juuri kotiseudulle ja koulun tehtävä on auttaa häntä tässä. Kotiseudun omien yksilöllisten tavoitteiden korostamisen taustalla saattaisi olla pyrkimys tehdä eroa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman tapaan nostaa agraarikulttuuri

muiden yläpuolelle. Yhteiskunnan teollistuminen ja elinkeinorakenteen muutos oli valtakunnallinen tosiasia, mutta edelleen paikkakunnittain löytyi eroja. Sen vuoksi KKO 1952 ei voi linjata yhtä tarkasti mitään elinkeinoa toista paremmaksi tai suositeltavammaksi, vaan koulun on toteutettava opetustaan huomioiden oman paikkakuntansa erityisolosuhteet.

Kotiseutuopillinen opetus nähdään melko väljänä sisältönä, jota koulu voi soveltaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Samalla hylätään ajatus valtakunnallisesti yhdenmukaisesta kotiseudun läpäisyperiaatteesta opetuksen lähtökohtana, mutta edelleen opetuksen nähdään perustuvan kotiseutuperiaatteelle, mikä välittyy myös seuraavasta lainauksesta.

*”Nykyaikainen kansakouluopetus on omaksunut ns. kotiseutuperiaatteen: lapsille tuttu kotiseudun maailma muodostaa opetuksen lähtökohdan ja on pohjana opittavien asioiden järjestelylle. Koulun ja kotiseudun yhteys olisi kuitenkin käsitettävä vielä laajemmin. Koulun työ on osa kotiseudun elämää. Kukin paikkakunta muodostaa enemmän tai vähemmän yhtenäisen kokonaisuuden, jonka asukkaille ovat ominaisia tietyt elämäntavat, katsomukset ja pyrkimykset. Koulun on sovittauduttava tähän kokonaisuuteen, jotta se voisi menestyksellä suorittaa tehtävänsä. Opettajiston on tajuttava paikkakunnan aineelliset ja henkiset tarpeet sekä nähtävä tehtävänsä niiden tyydyttämisessä ja jalostamisessa. Vain tällä tavoin koulu voi juurtua kotiseudun kamaraan ja tulla sen asukkaille rakkaaksi. Läheinen yhteys kotiseudun ja koulun välillä on mahdollista vain, jos opettaja on selvillä paikkakunnalla vallitsevista pyrkimyksistä ja pyrinnöistä. Niihin perehtyminen on sekä vasta paikkakunnalle muuttaneen, että siellä pysyvästi asuneen opettajan velvollisuus.” (KKO 1952, 16).*

Jo Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 pohjasi kaiken opetuksen kotiseutuperiaatteelle. Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 ei ole unohtanut tätä periaatetta, mutta sen tavoitteet ovat täsmentyneet edeltäjästään. Paikallisuuden erityisyys korostuu ja koulun tehtäväksi nähdään paikallisten resurssien huomioiminen sekä paikallisiin tarpeisiin vastaaminen. Koulun on oltava kiinteästi sidoksissa ympäristöönsä ja paikkakuntaansa, jotta se voi aidosti ponnistaa tästä yhteisöllisyydestä. Näin ollen opettajankin on syytä olla selvillä paikkakunnan erityispiirteistä. Opettaja selkeästi veloitetaan paikallisidentiteettiin tutustumiseen ja sen vaalimiseen. Lainauksesta välittyy Matti Koskenniemen ajatukset koulusta pienoisyhteiskuntana. Pienoisyyhteiskuntaa on helppoa lähteä rakentamaan paikalliselta tasolta. Kasvaminen yhteiskunnan kansalaiseksi alkaa paikalliselta tasolta. Ihmisen nähdään kasvavan kunnolliseksi kansalaiseksi vahvojen juurien avulla.

*”Jotta koulu mahdollisimman hyvin voisi suorittaa oman kasvatus- ja opetustehtävänsä, on sen tunnettava lapsen kotiolot ja oltava selvillä siitä, miten koti kasvattaa lastaan. Näin voidaan välttää kasvatuksellisia ristiriitaisuuksia, joista ensi sijassa lapsi joutuu kärsimään... Koulun on varottava vieroittamasta lasta vanhemmistaan asettamalla näiden katsomuksia tai ihanteita kyseenalaisiksi*

*tai tuomitsemalla niitä. Näin menettelemällä tehdään kasvatusvirhe, joka myöhemmin kostautuu. Erilaisista ja erilaisia katsomuksia edustavista kodeista lähtöisin olevia lapsia opettaessa voidaan oppilaille jo varhain selvittää suvaitsevaisuuden tärkeää periaatetta ja oman tietämyksen rajoituksia... Opettajan tulee vierailta oppilaidensa kotona ja vanhempia on muistettava kutsua koulun tutustumiskäynneille.” (KKO 1952, 15).*

Perhe on selkeästi kasvatuksen ydin. Kotia ja vanhempia arvostetaan, eikä koulu saa asettua poikkiteloin. Tätä selittänee se, ettei 1950-luvulla perhe vielä ollut instituutiona kriisissä. Opettajan on hyväksyttävä perheenarvomaailma ja tuettava oppilaan kasvatusta. Launosen (2000) mukaan eettinen objektivismi alkoi murtua ajanjaksolla 1920–1944, jota hän kutsuu kasvatukseksi valkoisen Suomen ihanteisiin. Ajanjaksolla 1944–1970 luovuttiin eettisestä objektivismista, mikä näkyy yllä olevasta lainauksestakin. Päätäväältä arvomaailmasta on siirtynyt yhteiskunnalta perheille. Vielä ei kuitenkaan olla arvosubjektivisessä maailmassa, jossa jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus valita arvomaailmansa. (Launonen 2000, 157–158). Koskeniemi kirjoittaa (Opetussuunnitelmakomitea 1946, 30): ”Samalla kasvatusta aina koetaan varmistaa kansakunnan valtiollisen, taloudellisen ja yhteiskunnallisen elämän säilymistä siirtämällä niihin sisältyvät arvot tulevan sukupolven omaisuudeksi.” 1950-luvulla suomalaisilla oli vielä suhteellisen pysyvä ja yhtenäinen arvomaailma, jota koulun katsottiin voivan siirtää. Toisaalta KKO 1952 korostaa myös kotien merkitystä arvokasvatuksessa. Taustalla saattaa olla yhteiskunnallisten muutosten käynnistämä arvomaailmojen vähittäinen erkaneminen: maaseudulla arvostettiin toisia asioita kuin kaupungissa.

### 4.3 Muuttuva yhteiskunta

*”Historiallinen tosiasia on, että meidän koululaitoksemme rakenne ja kouluissamme suoritettu kasvatusta ja opetustyö ovat riippuvaisia sekä oman yhteiskuntamme, että aikamme kulttuurin kehityksestä. Koulun toiminta koetaan aina sopeuttava aikakauden yhteiskunnallisen rakenteen ja kulttuuritarpeiden mukaisiksi. Murrosaikoina, jollainen nykyisin epäilemättä on käsillä, joudutaan kuitenkin toteamaan, että koulu ei kyllin nopeasti ole seurannut yhteiskunnassa ilmenevää kehitystä.” (KKO 1952, 11).*

Koulun tavoitteeksi ja tehtäväksi nähdään aikansa seuraaminen. Toisaalta myös tunnustetaan, että opetussuunnitelma on aina pakostikin hiukan aikaansa jäljessä. Muutokset kaupungistuvassa ja teollistuvassa Suomessa ovat nopeita ja koulun katsotaan pudonneen kehityksen kyydistä. KKO 1952 vaatii tähän korjausta. Maalaiskansakoulun aikana kehitystä ei nähty vielä niin nopeana ja kulttuuria niin muuttavana, että koulun silloisten sisältöjen ajankohtaisuutta olisi kyseenalaistettu. Nyt tilanne on kuitenkin toinen ja opetussuunnitelmakomitea tuntuu olevan siitä varsin tietoinen.

*”Kaiken hyvän ja säilyttämisenarvoisen ohessa, mitä koulu kulttuuriperinnettä ja vanhoja menetelmiä vaaliessaan säilyttää, se tulee pitäneeksi yllä myös sellaista mikä voi olla esteenä sille yhteiskuntaa palvelevalle tehtävälle, joka koululla on. Yhteiskunnan kannalta on näin ollen oikeutettua odottaa, että koululaitoksessa suoritetaan riittävän syvälle käyviä uudistuksia... Yhteiskunnalla on oikeus edellyttää, että oppilaita kasvatetaan osallistumaan siihen vastuuseen, joka kansanvallan vallitessa lankeaa jokaisen kansalaisen kannettavaksi. Edelleen yhteiskunnalla on oikeus mm. vaatia, että koulun opetussuunnitelmassa otetaan huomioon tuotanto ja elinkeinoelämän muuttuminen, josta johtuu, että jokaisen kansalaisen on auttavasti kyettävä ymmärtämään teknillisen kulttuurin elämämme ehtoihin synnyttämiä muutoksia.” (KKO 1952, 11).*

Lainauksesta käy ilmi, että koulun on vastattava yhteiskunnan vaatimuksiin ja muutoksiin. Yhteiskunta odottaa koululta riittävän syvää uudistumista, jotta koulu voi paremmin palvella yhteiskuntaa, mikä nähdään sen tärkeäksi tehtäväksi. Kansakoulun opetussuunnitelma korostaa muuttunutta elinkeinorakennetta ja vaatii koululta reagointia. Elinkeinoelämän muutoksen ymmärtäminen halutaan tuoda laajemmaksi päämääräksi kouluopetukseen. Samaan aikaan tunnustetaan, että ihmisen tulee ymmärtää teknillistyvää yhteiskuntaa pärjätäkseen työelämässä. Näin ollen yhteiskunnalliselta tasolta lähtevä kehitys heijastuu paikallistason muutoksiksi, joita koulun on oltava mahdollistamassa.

*”Koulun tehtävänä on tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisten kasvattaminen. Tässä tehtävässä on perusvaikeutena se, ettei voida tarkoin tietää, millainen huomispäivän yhteiskunta on. Kiinnekohtana on kuitenkin usko siihen, että tämä yhteiskunta perustuu kansanvaltaisuuden periaatteelle ja rakentuu kaikkien kansalaisten vapaaseen yhteistoimintaan.” (KKO 1952, 11).*

Tulevaisorientaatio on muuttunut konservatiivisesta kohti informatiivista orientaatiota. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 ajateltiin vielä selkeästi, että tulevaisuus on ennalta arvattavaa. Ihmiset työllistyivät mitä todennäköisemmin omalla kotipaikkakunnallaan käytännön töissä ja toimissa. Enää Kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 ei voida yhtä tarkasti tietää, mille aloille työllistytään, eikä myöskään mitä töitä tulevaisuudessa on. Koulun tulee kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia ja orientoitua todennäköisimpiin kehityssuuntiin, joita KKO:ssa 1952 edustaa teollisuuden alat ja teknillisen kehityksen mahdollisuudet.

*”Koulu ei kuitenkaan suorita tätä tehtäväänsä vain yhteiskuntaa varten, vaan myös yhteistyössä yhteiskunnan kanssa. Koulu on vain eräs yhteiskunnassa vaikuttavista kasvatuselimistä; muista eristettynä se ei voi olla täydellä tehollaan toimia. On myös välttämätöntä, etteivät oppilaat koulua käydessään vieraannu heitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Heidän 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.” (KKO 1952, 11).*

Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 näkee edelleen, että jotkin asiat ovat pysyviä ja kansakunnan rivit halutaan selkeästi yhtenäisiksi. Koulu on vain yksi monista kasvatuselimistä ja sen tärkein tehtävä on kasvattaa yhteiskunnan kansalaisia, jotka löytävät oman työnsä ja toimensa ja näin ollen edesauttavat yhteiskunnallista kehitystä. Lainauksesta välittyy yhteiskunnan voimakas kaksisuuntainen vaikutus kouluun: toisaalta yhteiskunnalliset olosuhteet määrittelevät kouluopetuksen tavoitteita ja toisaalta kouluopetuksella pyritään vaikuttamaan yhteiskunnan kehitykseen. Yhteiskunnan voidaankin todeta olevan voimakas determinantti kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952.

*”Kun lausutaan, että koulun tehtävänä on kasvattaa kansanvaltaisen yhteiskunnan jäseniä, ei tähän saa sisällyttää ajatusta, että koulun tehtävänä on istuttaa oppilaisiin tiettyä poliittista katsomusta. Kansanvaltaiseen yhteiskuntaan ei voida kasvattaa yhdensuuntaistamalla, valamalla kaikki oppilaat samaan muottiin. Päinvastoin: oppilaita on ohjattava vapaaseen itsenäiseen harkintaan, jotta he aikanaan voisivat ottaa vakaumuksensa mukaan kannan yhteiskunnan kiistakysymyksissä.” (KKO 1952, 13).*

Opetussuunnitelma vastustaa kauttaaltaan totalitarismia. Perinteiset suomalaiset arvot ahkeruus, työnteko ja isänmaa ovat vahvasti esillä. Kuitenkin samaan aikaan aletaan korostaa yksilön vapauksia. Yksilöllä tulee olla valinnan vapaus poliittisiin näkemyksiin. Opetussuunnitelma ottaa kantaa siihen, että kaikille tulee tarjota mahdollisuus ottaa aikuisena kantaa asioihin. Koulun tehtävänä on sivistää kansalaisia, jotta nämä pystyvät muodostamaan omat mielipiteensä. (Launonen 2000, 204).

*”Niinpä itsenäisyys on ominaisuus, jolla on merkitystä sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. 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.” (KKO 1952, 14).*

Opetussuunnitelman taustalla on tunnistettavissa snellmanilaisuus ja valtio-opin periaatteet. Snellmanilaisittain yksilön vapaus on alistua yhteisen hyvän edessä. Yhteisöllisyyden merkitystä korostetaan rinnakkain yksilön vapauden kanssa, eikä näiden välillä nähdä ristiriitaa. Yksilön itsenäisyydeltä kuitenkin edellytetään vapaaehtoisuuteen perustuvaa yhteisen hyvän tavoittelua. Yhteiskunnan kannalta on merkittävää, että sen jäsenillä on oma vapaa tahto ja kyky ajatella itsenäisesti. Samalla yksilöltä kuitenkin odotetaan moraalista toimintaa, jonka tavoitteena on

yhteiskunnan etu. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan näe, että yksilön edun ja yhteiskunnan edun välillä olisi ristiriitaa, vaan lopulta niiden tulee tähdätä samoihin asioihin. Paikallisuuden kannalta tämän voidaan nähdä tukevan vahvasti perinteistä yhteisöllisyyttä.

*”On tärkeää, että oppilas alkaa perehtyä ympärillään olevan yhteiskunnan ongelmiin ja oppii ottamaan kantaa niihin moniin kysymyksiin, jotka nykyaikaiseen yhteiskuntaelämään liittyvät.. Nykyajan koulun on pantava suurta painoa yhteiskunnalliseen kasvatukseen, lähinnä sen vuoksi, että yksilöiden yhteiskunnan elämään suuntautuva harrastus on kansanvaltaisen yhteiskunnan elinehto ja sen vuoksi, että yhteiskunnallisen elämän edellytykset eivät ilman muuta ole oppilaille selvillä.” (KKO 1952, 14).*

Opetussuunnitelmassa korostetaan voimakkaasti demokraattisen yhteiskunnan periaatteita. Kansalaisilla ei enää nähdä olevan itsestään selvää yhteistä tahtoa, vaan jokaiselle kansalaiselle tulee antaa mahdollisuus muodostaa omat mielipiteensä. Demokraattinen yhteiskunta kehittyi ajattelevien ihmisten yhteistoimintana. Koulun tärkeä tehtävä on sitouttaa oppilaat toimimaan yhteiskunnan hyväksi ja herättää heissä kiinnostus yhteiskunnallisia asioita kohtaan.

#### 4.4 Työnteko ja liikkuvuus

*”Työ alkaa oppilaalle merkitä omakohtaista panosta. Työnteko saa uutta sisällystä, kun siihen liittyy siveellinen tekijä. Kansamme on aina pitänyt työtä kunnialla ja työntekoa lahjana. On tärkeää, että tämän arvokkaan katsomuksen omaksumiseen kiinnitetään riittävää huomiota. Hyvin suoritettu harras työ, tapahtui se millä alalla hyvänsä, on tehokas luonteenkasvatuksen väline. Erityisesti jos työntekoon liittyy totuttautumista taloudellisten arvojen varovaan ja huolelliseen käyttöön, säästäväisyyteen sanan laajimmassa mielessä, työ on omiaan ohjaamaan oppilasta itsehillintään ja harkintaan sekä itsenäisyyteen, joille ominaisuuksille kansamme vanhastaan on pannut arvoa.” (KKO 1952, 21).*

Lainauksessa korostetaan työntekoa tärkeänä, taloudellista huolellisuutta ja säästäväisyyttä, mikä kuvaa hyvin taustalla vaikuttavaa hyvinvointiyhteiskunnan rakentamiseen liittyvää ideologiaa. Lainauksesta on nähtävissä vielä jäänteitä siveellisestä kasvatuksesta, jossa työnteko nähtiin luonteen jalostamisen välineenä. Ihmisen tulee tehdä työtä edistääkseen yhteiskunnan päämäärää. Työntekoa arvostetaan ja sen nähdään kehittävän oppilaissa itsehillintää ja harkintaa, sekä olevan edellytys yksilöiden taloudelliselle itsenäisyydelle. Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 ilmestyi murrosvaiheessa, jossa yhteiskunta alkoi kehittyä kohti yksilön vapauden tavoittelemista. Kuitenkin vielä yksilön vapauksia tärkeämpänä voidaan Kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 pitää yhteisön etua.

*”Komitean mielestä on kuitenkin vielä tärkeämpää, että kasvatustaloudellisuuteen on samalla käytännöllistä ja tehokasta parhaimpiin henkisiin kykyihimme kohdistuvaa harjoitusta, totuttautumista itsehillintään, itsenäiseen ajattelutapaan ja harkintaan. Kasvatustaloudellisuuteen on samalla myös yhteiskunnallista ajattelua luovaa ja lujittavaa sosiaalista kasvatusta... On tärkeää, että tulevat kansalaiset oppivat ajoissa oivaltamaan, että työn ohella säästäväisyys ja taloudellisuus ovat voimakkaimpia vipusimia kohottamaan niin yksilön kuin yhteiskunnan asemaa. Työhön kasvattaminen on puolinaista, ellei samassa ohjata oppilaita taloudellisesti käyttämään työn tuloksia.” (KKO 1952, 26).*

Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 korostaa, että ihmisen tulee arvostaa työtä ja oppia elämään säästäväisesti. Yhteiskunnan kehittymisen nähdään olevan kiinni jokaisen työpanoksesta ja elämällä taloudellisesti myös jokainen ihminen voi itse parantaa omaa elintasoaan. Tämä tosiasia oli suomalaiselle yhteiskunnalle hyvin ajankohtainen, sillä vuosi 1952 oli kaiken kaikkiaan suomalaisen itsetunnon nostatuksen aikaa. Syyskuussa 1952 itärajan ylittänyt viimeinen sotakorvausjuna sai suomalaiset arvostamaan työntekoa entisestään ja uskomaan, että sen avulla ponnistetaan vielä pitkälle. (Kuisma, 2008). Opetussuunnitelman taustalta on selkeästi tunnistettavissa taloudellisen kasvun tavoittelu ja hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen. Kansakoulun päättäjien tasolta haluttiin korostaa Suomen kehittymisen merkitystä ja jokaisen kansalaisen osuutta tässä kehityksessä.

*”Nykyaikainen yhteiskunta päinvastoin kuin sääty-yhteiskunta ei etukäteen määrää, mille paikalle kunkin jäsenen on sijoitettava; tässä saavat yksilön taipumukset, harrastukset ja ponnistukset sanoa sanansa. Tässä kansakoulu saa uuden tehtävän: sen on oltava apuna elämänuran etsimisessä siinä määrin kuin tämä kouluiässä tulee kysymykseen.” (KKO 1952, 22).*

Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 ei enää näe oppilaiden automaattisesti perivän vanhempensa ammattia tai työllistyvän kotipaikkakunnalleen. Yhteiskunta oli jo 1950-luvulle tultaessa kaupungistunut, joten työn perässä muuttaminen oli normaalia. Myös lähihistorian sota-aika merkitsi monelle ihmiselle kotiseudulta pois muuttamista, evakkona tai siirtolaisena. Tämä vaikutti myös omalta osaltaan perinteisen paikallisuuden rikkoutumiseen. (Kallio 1982, 35). Kansakoulun uudeksi tehtäväksi muotoutui oppilaan ohjaaminen oman elämänuransa alkutaipaleelle. Koulun tuli entistä selkeämmin olla oppilaan apuna ja tukea hänen sijoittumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan.

*”Nykyajan ihminen ei ole siinä määrin kotiseutuun sidottu kuin aikaisemmin. Siitä huolimatta on, ei vähiten mielenterveyden kannalta, tärkeää, että hän tuntee omistavansa kotiseudun, johon hän kuuluu. Isänmaan merkitystä on kansakoulun opetuksessa aina korostettu, joskin yhteiskunnalliset seikat ovat jääneet*

*ratkaisevasti taka-alalle. Isänmaa-käsite ei myöskään aina ole asettunut paikalleen kotiseudun ja ihmiskunnan käsitteiden välissä. Kansakoulu ei kuitenkaan voi eikä saa unohtaa sitä, että suomalaisten ihmisten kasvattaminen on juuri Suomen koulun asia.” (KKO 1952, 24).*

Kotiseudun arvostaminen on yhteiskunnan muuttuessa erittäin merkittävää. On tärkeää, että ihminen kokee kotiseutunsa omakseen. Kotiseudun arvostamisen kautta ihminen voi arvostaa laajempaa yhteisöä, kuten isänmaata ja isänmaan arvostuksen kautta pystytään arvostamaan koko ihmiskuntaa. Lainauksesta on nähtävissä sodan läheisyys ja Suomen itsenäisyyden korostaminen. Yhteiskunnalle on merkityksellistä kasvattaa nimenomaan Suomen kansalaisia. Tekstistä välittyy myös ajatus siitä, että kansalaisten liikkuvuuden lisääntyessä omien juurien merkitys korostuu. Vaikka ihmiset eivät ole yhtä sidottuja kotiseutuunsa kuin aiemmin, tulee heidän oman mielenterveytensä kannalta kokea kuuluvansa johonkin.

#### 4.5 Pienisyhteiskunta

*”Koululuokka – usein koko koulukin – on pienikokoinen yhteiskunta. Siinä yksilön viihtyminen ja yhteinen hyvinvointi riippuvat samoista seikoista kuin aikuisten yhteiskunnassa. Koulun yhteisö tosin on monessa suhteessa erilainen kuin aikuisten yhteiskunta, mm. sen vuoksi, että lapset ovat siinä enemmistönä. Mutta siitä huolimatta se on huomioonotettava kasvatustekijä.” (KKO 1952, 23).*

Yllä olevasta lainauksesta on nähtävissä Matti Koskenniemen ajatukset koululuokasta pienisyhteiskuntana. Ajatus pienisyhteiskunnasta pitää sisällään kolme merkitystä: yhteiskunta asettaa koululle vaatimuksia tietojen ja taitojen opettamisesta, yhteiskunta on säännönmukainen ja hallittava sosiaalisten ilmiöiden joukko, mutta toisaalta siihen liittyy ihmisten välinen vapaa vuorovaikutus ja kehittyminen ilman ylhäältä päin ohjattua säätelyä. Koululuokan pienisyhteiskunta ja sosiaalinen yhteisöllisyys saadaan esille lähtemällä liikkeelle yksilöistä ja yksilöiden käyttäytymisestä. Yksilöiden käyttäytyminen tulee suhteuttaa sosiaaliseen asemaan ja maantieteelliseen sijaintiin. (Koskenniemi 1968).

*”Tottumus osallistua järjestettyyn yhdistystoimintaan kuuluu kansalaisen yleissivistykseen. Tämä harjoitus on varsin tehokasta ellei kerhotoiminta ole vain muodollista, vaan keskustelukysymykset ja muu ohjelma on nuorten näkökulmasta katsottuna ajankohtaista ja tärkeää.” (KKO 1952, 24).*

Matti Koskenniemen mukaan sosiaalis-eettisten kysymyksien pohtiminen onnistuu parhaiten, jos keskustelun aihe saadaan oppilaan omasta ympäristöstä ja hänen kohtaamistaan käytännön tilanteista. (Koskenniemi 1968). On tärkeää, että oppilaita aktivoidaan nimenomaan heidän omat kiinnostuksen kohteet huomioon ottaen. Ajatus ei ole vanhentunut edelleenkään, sillä



kasvatuksessa korostetaan vieläkin oppilaan omien kiinnostusten kohteiden huomioimista. Paikallisuuden kannalta on merkityksellistä, että oppilaita kannustetaan kerhotoimintaan ja muuhun nuorisotoimintaan. Yleisesti ottaen nuorijärjestöt ovat paikkakunnallaan aktiivisia toimijoita, jotka antavat oman panoksensa paikalliseen yhteisöllisyyteen.

*”Elämä koulussa on välillistä valmennusta elämään aikuisten yhteiskunnassa. Valmistautuminen näiden kotia ja koulua laajempien yhteisöjen jäseneksi ei kuitenkaan voi tapahtua pelkästään näiden kahden suppean yhteisön puitteissa. Oppilaat vastaanottavat varttuessa alati vaikutteita laajemmista yhteisöistä. Nämä on otettava huomioon, kun koulu vähitellen ohjaa oppilasta tuntemaan itsensä kotikylän tai muun lähiympäristön, kotimaakunnan, isänmaan ja ihmiskunnan jäseneksi. Kun oppilasta kehitetään näiden laajempien yhteisöjen jäseneksi voi kasvatusta ja sen pitääkin tapahtua näiden yhteisöjen avulla.” (KKO 1952, 24).*

Koskenniemi perustelee sosiaalisen kasvatuksen tärkeyttä korostamalla ihmisen riippuvaisuutta yhteiskunnasta. Tärkeimmät instituutiot ihmisen elämässä, kuten perhe ja työelämä, ovat sosiaalisia ympäristöjä. Ihminen tarvitsee yhteisöä jo yksinkertaisimpienkin tarpeidensa täyttämiseen. (Koskenniemi 1968; Launonen 2000, 206)

Koskenniemi kuvaa kasvatuksen muutosta suhteessa yhteiskunnan muutokseen seuraavasti: mitä riippuvampi yhteiskunta on sen jäsenten sosiaalisesta sopeutumiskyvystä, sitä tärkeämpää on huolehtia sosiaalisten taitojen edistämisestä. Koskenniemi kuvaa yhteiskuntaelämää entistä epävakaammaksi ja jatkuvasti muuttuvaksi. Sen vuoksi sosiaaliset taidot tulevat tulevaisuudessa korostumaan. (Koskenniemi 1968, 18). Väitöskirjassaan Antti Saari (2011, 320–321) näkee Koskenniemen kuvauksen siirtymänä traditionaalisesta ja tiukan kollektiivisesta yhteisöllisyydestä yksilöllisten valintojen ja jatkuvan muutoksen moderniin yhteiskuntaan. Ihminen on entistä vapaampi valitsemaan oman sosiaalisen ympäristönsä, mutta toisaalta samalla turvallinen perinteinen yhteisöllisyys katoaa ja tilalle tulee uudenlaista epävarmuutta ja epävakautta. (Saari 2011, 320–321).

Kotiseutu ja lähiympäristö korostuvat, koska oppiminen on tehokkaampaa, kun se kiinnittyy oppilaiden konkreettiseen ja merkitykselliseen lähitodellisuuteen. Välttämättä oppilasta ei haluta enää kiinnittää pysyvästi omalle paikkakunnalleen, mutta lähiympäristöä korostetaan kasvatuksellisista syistä. Vain sillä, että henkisesti kiinnittyy kotipaikkakuntaan voi kiinnittyä suurempiin yhteisöihin, kuten lähiympäristöön, isänmaahan ja ihmiskuntaan.

## 4.6 Kansainvälistyminen

*”Kotiseudun ja isänmaanrakkauden syntymisellä on luontaiset edellytykset. Mutta kun tulee kysymykseen ystävällisen ja lämpimän tunteen herättäminen sellaisia maita ja kansoja kohtaan, joista vain poikkeustapauksissa voidaan saada välittömiä kokemuksia ja joiden elämänmuodot saattavat olla aivan vieraita, on tiettyjä vaikeuksia voitettavana. Menettelytavatkaan eivät ole olleet parhaita mahdollisia; niinpä opittaessa tuntemaan vieraita maita ja kansoja ovat eroavuudet usein jääneet liaksi etualalle. Opetuksessa ei varmaan ole riittävästi korostettu sitä, mikä on kansoille, kansoina ja ihmisille ihmisinä yhteistä. Se syvästi ja samalla yksinkertaisesti inhimillinen, joka maailman kansoja yhdistää, voidaan tähänastista paremmin koulussa selvittää ja tajuta. Opetuksessa ei tällöin riitä tietopuolinen omaksuminen, vaan on koetettava ohjata oppilaat eläytymään opittavaan asiaan.” (KKO 1952, 24).*

Tekstissä nähdään itsestään selvänä, että kotiseutua ja isänmaata rakastetaan. Oppilaille katsotaan olevan tähän luontaiset edellytykset. Sen sijaan opetussuunnitelma kritisoi aiempaa opetusta siitä, miten vieraita kansoja on koulussa käsitelty. Kansojen välisille eroavaisuuksille on annettu liikaa painoarvoa. Aiemmin oman maan erityisyyttä on korostettu muiden maiden kustannuksella. Nyt sille ei kuitenkaan nähdä enää tarvetta vaan katsomus on laajentunut yleisinhimilliseen suuntaan, jossa kaikki ihmiset ovat lopulta samanlaisia kansallisuudesta huolimatta. Orastava kansainvälistyminen näkyy, paitsi suhtautumisessa kielten opiskeluun, myös siinä, että koetaan tarpeelliseksi kehittää oppilaisissa kansainvälistä ymmärrystä ja avointa mieltä muita kansoja kohtaan.

*”Vieraan kielen alkeiden taidolla on kansainvälisten yhteyksien tultua kiinteämmiksi yhä useammalle kansalaiselle merkitystä. Komitean mielestä on paikallaan, että niille oppilaille, joilla on edellytyksiä ja halua tällaiseen opiskeluun, jo kansakoulussa vartaan tähän mahdollisuus, ainakin paikkakunnilla ja oloissa, joissa on edellytyksiä sanotun opetuksen järjestämiseen.” (KKO 1952, 21).*

Kuten lainauksesta käy ilmi, koulutus alkaa vähitellen kansainvälistyä ja oman kielen lisäksi aletaan opiskella vieraita kieliä. Koulutuksella aletaan myös valmistautua suurempaan liikkuvuuteen ja sen mahdollistamiseen, että jokainen voi työllistyä yhteiskunnan eri sektoreille. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 tällaista ei tarvinnut vielä erikseen korostaa.

## 4.7 Paikallisuus

Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 rakentuu vielä pitkälti kotiseutuperiaatteelle. Paikalliset resurssit tulee ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa, mutta kotiseutuperiaatetta ei kuitenkaan

enää nähdä kaiken opetuksen lähtökohtana, toisin kuin Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925. Kotiseutuperiaatteella halutaan korostaa jokaisen paikkakunnan erityispiirteitä. Näin luovuttiin vallalla olleesta agraarikulttuurin ihannoimisesta. Opettajalta edellytettiin paikkakunnan erityispiirteiden tuntemista ja paikallisidentiteetin vaalimista. Tavoitteena oli luoda tasa-arvoa kaupunkien ja maaseutujen välille. Koulun tuli vastata paikallisiin tarpeisiin, eikä se saanut eristäytyä ympäristöstään.

Kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 on korostuneesti esillä Matti Koskenniemen sosiaalisen kasvatuksen periaatteet. Aiempaa enemmän korostuu yhteiskunnallisen tason merkitys kouluopetukselle. Opetuksen tavoitteena on kasvattaa yhteiskuntaan jäseniä, jotka ovat sekä itsenäisesti ajattelevia että yhteisön etua ajavia. Taustalla näkyy vahvasti sotien jälkeisen pula-ajan vaikutus. Yhteiskunnan jälleenrakentaminen tarvitsi kaikkien työpanosta. Kansakoulun opetussuunnitelmassa työntekoa arvostetaan ja samaan aikaan korostetaan uutta ammatinvalinnan vapautta. Teollistumisen ja kaupungistumisen myötä yhä suurempi osa ihmisistä muutti pois maalta tekemään päivätöitä. Yhteiskunnan muutos mahdollisti vapaamman liikkuvuuden ja asetti koululaitokselle uuden haasteen: enää opetuksen lähtökohdaksi ei riittänyt kotiseudulla tarvittavien käytännön asioiden opettaminen, vaan koulun tuli antaa oppilailleen laajempia valmiuksia toimia eri aloilla. Paikallisuuden kannalta kansalaisten aiempaa vapaampi liikkuvuus ja työn perässä muuttaminen merkitsi perinteisen yhteisöllisyyden vähittäistä hälventymistä. Paikallisesti yhteisöllisyydessä saattoi toki esiintyä huomattavaa vaihtelua: maaseutupaikkakunnilla, jossa liikkuminen oli vielä toistaiseksi vähäistä, yhteisöllisyys näyttäytyi melko perinteisenä. Sen sijaan nopeasti kasvavissa kaupungeissa yhteisöllisyyttä ja paikallisuutta ei enää ollut siinä määrin kuin aiemmin.

Kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 yhteisöllisyys saa yhteiskunnallisen merkityksen. Kaiken kasvatuksen perusta on sosiaalisesta taitava yksilö. Opetussuunnitelman laatijat ovat oivaltaneet yhteiskunnallisen kehityksen suunnan. Tulevaisuudessa sosiaaliset taidot tulevat nousemaan entistä keskeisempään asemaan myös työelämässä. Opetussuunnitelmassa koululuokka nähdään pieneniyhteiskuntana, jossa tulee toteuttaa demokratian periaatetta. Demokraattisessa kasvuympäristössä oppilaasta katsotaan kasvavan yhteiskunnan demokraattinen vaikuttaja. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa sosialisointi oli pääpainopiste, mutta Kansakoulun opetussuunnitelmassa se kohdistetaan tämän lisäksi voimakkaasti koko suomalaiseen yhteiskuntaan. Vähitellen myös kansainvälistyminen saa sijaa opetussuunnitelmassa ja aletaan korostaa kansojen tasavertaisuutta sekä humanistisia arvoja.

# 5 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1970

## 5.1 Lähtökohdat

Sotien jälkeinen yhteiskunnan muutos voimistui entisestään 1970-luvulle tultaessa. Joukkotiedotusvälineet lisääntyivät nopeasti ja niille muodostui suuri merkitys yhteiskunnallisina mielipiteen muodostajina sekä uusina tiedonvälittäjinä ja uutismateriaalien tarjoajina. Tämä asetti uudenlaisia haasteita myös koululle ja opetussuunnitelmaan ilmestyi uusia sisältöjä tiedotusvälineitä koskien. (POPS 1970, 36). Samaan aikaan voimistuvan teknisen kehityksen myötä yhä suurempi osa työikäisistä työllistyi palvelu-alalle. Suurimpia työllistäjiä olivat teollisuus, kaupan ala ja palveluala. Maatalous työllisti enää vain murto-osan kansasta. Uusliberalismi, yksityistäminen ja vapaat markkinat tulivat julkisen hyvinvointivaltion arvostuksen rinnalle. (Takala 1983, 186–188). Peruskoulu-uudistukseen vaikuttivat tarve koulutuksen yhtenäistämiseen, koulutuksellinen tasa-arvo sekä demokratian periaatteet. Jo 1950-luvulla oli oppikoulun ja kansakoulun suhde ollut ongelmallinen, kun kaikki oppikouluun pyrkijät eivät päässeet opiskelemaan. Koulutuksen jakautuminen aiheutti alueellisesti ja sosiaalista epätasa-arvoa. (Sarjala 1981, 97–103).

Peruskoulu-uudistus alkoi jo 1960-luvun puolella. Peruskoulukomitea vaati koululta aikansa seuraamista. Koulun uudistumiselle oli syntynyt puitteet yhteiskunnan kehityksen myötä. Syitä uudistuksen tarpeellisuudelle olivat muun muassa:

- tuotannon tehostuminen ja automatisoituminen, joka vaikutti elintason nousuun ja taloudelliseen kasvuun
- koulutettujen työntekijöiden määrän kasvu
- työn teon muuttuminen fyysisestä henkiseksi
- kansainvälistymisen edellyttämä kielitaidon merkityksen kasvaminen
- oppimisen eriyttäminen

(Nurmi 1989, 89–102.)

Koulu-uudistuksen myötä koulun toiminnan tavoitteita katsottiin aiheelliseksi avartaa. Samalla opetussuunnitelma joutui tunnustamaan, etteivät kirjoitetun opetussuunnitelman sisällöt enää voi mitenkään olla niin yleispäteviä, että kaikki yhteiskuntapiirit, jotka kouluinstituution kanssa ovat tekemisissä, voisivat ne hyväksyä. Opetussuunnitelma tiedosti, ettei koulua voida suunnitella vain yhteiskunnan sen hetkisten tarpeiden varaan, vaan on pyrittävä katsomaan myös mahdollisimman pitkälle tulevaisuuteen. Tässä haasteena oli kuitenkin se, ettei ollut täsmällisesti selvää, millaiseen yhteiskuntaan tulisi pyrkiä ja millainen yhteiskunta tulisi olemaan tulevaisuudessa. Opetussuunnitelman tulevaisuus orientaatio oli siis muuttunut radikaalisti, mikä kuvastaa ajan nopean ja jatkuvan muutoksen syvyyttä. (POPS 1970, 20).

Peruskoulun puitelaki säädettiin 1968 ja peruskoululaki 1970. Valtioneuvosto päätti siirtymäajan kestävän vuodesta 1972 vuoteen 1977. Viimeisenä peruskoulu saapui Helsinkiin. (Nurmi 1981.) Koulutuksen tasa-arvoistaminen aiheutti kuitenkin ongelman opetuksen eriyttämisessä. Aiemmin eriyttäminen oli suoritettu kouluvalinnalla, mutta nyt kaikille tuli samassa ympäristössä tarjota oman tasoista opetusta. (Sarjala 1981, 104.) Opetussuunnitelman lähtökohdaksi hyväksyttiin oppilaan persoonallinen kehittyminen. Tätä päämäärää tavoiteltiin kuitenkin yhteiskunnan menestymisen lähtökohdista. Yhteiskunnalle oli merkityksellistä kasvattaa tuottavia ja tehokkaita kansalaisia, joita koulutetaan yhteiskunnan eri tarpeisiin. Yhteiskunnallisen hyödyn merkitys nousi tavoitteenasettelussa suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1970-luvulla. Samalla koettiin tärkeäksi valtakunnallisen yhtenäisyyden periaatteet ja siirryttiin keskitettyyn opetustoimen keskitettyyn suunnittelu- ja hallintojärjestelmään. (Launonen 2000, 233–234).

Peruskoulun opetussuunnitelman 1970 oppimiskäsitys on behavioristinen ja sitä leimaa ehdollistaminen. Periaate on, että ihminen ehdollistetaan reagoimaan ärsykkeeseen toivotusti ja toimintaa säädellään vahvistamisen avulla. Oikeasta toiminnasta seuraa palkitseminen, väärästä rankaiseminen. Lopulta oikein reagoiminen vakiintuu, eikä palkitsemista enää tarvita. Opetussuunnitelmaa leimaa tavoiteoppimisen ideologia, joka vakiintui hyvien oppimistulosten vuoksi. Tavoiteoppiminen perustuu kolmeen pääperiaatteeseen:

- 1) opetusjaksokohtaiset tavoitteet
- 2) oppilaskohtainen oppimistapa
- 3) kolmikanta-arviointi: diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen.

(Lahdes 1975, 323–326).

Opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 1970 kahdessa erillisessä osassa. Osa I sisältää lapsen kehityksen tavoitteet sekä koulukasvatuksen yleiset periaatteet. Osa II sisältää oppiainekohtaiset tavoitteet ja oppisisällöt. Ensimmäinen osa on Curriculum -tyyppinen ja toinen osa edustaa

Lehrplan -tyyppistä opetussuunnitelmaa. Peruskoulun tavoitteet pohjautuivat neljään osa-alueeseen:

- oppilaiden edellytykset
- yhteiskunnalliset tosiasiat
- ympäristön kulttuuri
- omaksuttavaksi suositeltava oppiaines

(POPS 1970, 22).

Opetussuunnitelman tuli ohjata opettajaa oppiaineiden integrointiin ja sirpaleisesta tiedon lokeroinnista haluttiin eroon. Opettajan tuli suunnitella oppimiskokonaisuuksia.

## 5.2 Lähiympäristö

*”Opiskelun mielekkyyttä ja tehokkuutta voidaan lisätä järjestämällä ainekohtaisia retkiä sopiviin tutustumiskohteisiin koulupaikkakunnalle ja sen ulkopuolelle. Joidenkin aineiden opiskelussa, esim. luonnonhistorian ja maantiedon, on useammilla paikkakunnilla suhteellisen vaivatonta tehdä lyhyitä retkiä koulun välittömään ympäristöön. Periaatteessa kuitenkin retket soveltuvat minkä tahansa oppiaineen opiskeluun. Tutustumiskohteina voivat olla paikkakunnan tai lähiseudun historialliset muistomerkit, luonnonnähtävyyden, kirkot, museot, tehdaslaitokset, virastot, kirjastot, teatterit jne. Oppilaiden opiskelumotivaatiota lisää tällainen opiskelun konkretisoiminen ja vaihtelun järjestäminen tavallisen luokkatyöskentelyn oheen. Näin menetellen voidaan lisätä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan keskinäistä kosketusta.” (POPS 1970, 177).*

Opetuksen lähtökohtana ei enää ole kotipaikkakunnan ja lähiympäristön kohteet, mutta opetukseen voidaan sopivissa määrin lisätä retkiä lähiympäristöön. MKO:n ja KKO:n ajoista on muuttunut myös se, että retket suuntautuvat enemmän kulttuurikohteisiin kuin esimerkiksi eri ammatteihin tutustumista silmällä pitäviin kohteisiin. Vierailukohteiden merkitys vaikuttaisi olevan opiskelumotivaation lisääminen tai ylläpitäminen sekä vaihtelun järjestäminen luokahuoneopetuksen rinnalle. Merkittävää on, että opetuksen konkretisoiminen ja vieminen ”luokasta ulos” nähdään ylläpitävän motivaatiota sekä lisäävän ympäröivän yhteisön ja koulun välistä vuorovaikutusta, vaikka enää opetus ei perustukaan kotiseudulliselle opetukselle läpäisyperiaatteen hengessä.

*”Opettajalla on oikeus, jopa velvollisuus oppituntien valmistamisessa ja muun koulutyön suunnittelussa ottaa huomioon paikalliset olosuhteet, ajankohtaiset tapahtumat...” (POPS 1970, 57).*

Tapa puhua paikallisuudesta ja sen merkityksestä on muuttunut. Paikallisuus ei selkeästi enää ole opetuksen lähtökohta, vaikka opettajia velvoitetaan ottamaan se huomioon opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Koulujärjestelmän kehittyessä on ajauduttu luokkahuonemuotoiseen opetukseen, jolloin kosketus paikallisen ympäristön kanssa on vähentynyt. Opetussuunnitelma vaikuttaisi tunnustavan tämän ja linjaakin voimakkaasti paikallisuuden merkityksen puolesta, mikä näkyy kahdessa edellisessä lainauksessa. Aiemmat opetussuunnitelmat kuitenkin korostivat paikallisuutta eri näkökulmasta: paikallisuus ja kotiseudullisuus olivat arvo itsessään, kun nyt sen tehtävä vaikuttaa olevan lähinnä viihtyvyyden ja mielekkyyden palveleminen.

*”Kasvuikäiset eivät vartu tyhjiössä vaan jäseniksi tiettyyn sosiaalisen yhteisöön ja osallisiksi sen kulttuurista. Kulttuuri taas on eriytynyt alueiksi, joilla kullakin on nyky-yhteiskunnassa pitkälle erikoistuneet edustajansa.” (POPS 1970, 60).*

Paikallisuutta korostetaan kulttuurin kautta, kun aiemmin paikallisuus ja sen merkitys korostui käytännön toimien kautta. Yhteiskunnan muutos agraarikulttuurista teollistuneeseen ja kaupungistuneeseen kulttuuriin aiheutti perinteisen paikallisuuden murenemisen. Enää ei työllistytä ja jäädä elämään omalle paikkakunnalle, vaan ihmiset ovat entistä vapaampia etsimään haluamansa ammatin. Vaikka tällainen vapaus on ihmisen ehdoton oikeus, saattaa se aiheuttaa myös epävarmuutta ja ahdistusta. Vuonna 1940 maa- ja metsätalous työllisti 60 prosenttia väestöstä. Vuoteen 1980 mennessä se oli laskenut 13 prosenttiin. Tämä aiheutti nopean elinkeinorakenteen muutoksen sekä muuttoliikkeen maaseudulta eteläisiin asutuskeskuksiin. Kaupungistumisen ongelmiin ei ehditty valmistautua. Maataloudesta elantonsa saavien osuus väestöstä oli selkeästi vähentynyt, mutta kaupungistuneiden suomalaisten maalaisjuuret olivat silti voimakkaat. (Kortteinen 1982).

*”Koulun on opetettava oppilailleen myös joukko erilaisia teknisiä sääntöjä, joiden varassa toimitaan ja vaikutetaan nykyaikaisessa, monimutkaisessa yhteiskunnassa. esim. liikennesäännöt” (POPS 1970, 41).*

*”Käytännön taidoista keskeisiä ovat ne, joita yksilö tarvitsee jokapäiväisessä elämässä ja omassa elinympäristössään... Tulisi harjoitella myös taitoja, joita tarvitaan liikuttaessa ja asioitaessa esim. matkustaminen, asiointi kaupassa, postissa, pankissa, menettely onnettomuustapauksissa jne.” (POPS 1970, 86).*

Yhteiskunnan muuttuessa myös oppiaineiden sisällöt muuttuvat. Ympäristöopissa korostetaan lähiympäristöä, mutta aihesisällöt ovat kaupungistuneet. Enää ei korostu pelkästään ympäröivän luonnon erityisyys, vaan huomioon täytyy ottaa myös kaupunkiympäristön realiteetit, kuten liikennekäyttäytyminen. Ympäristöopissa paikallisuus säilyy, mutta muuttuu yhteiskunnan kehittyessä.

*”Valinnaisaineiden järjestelyssä tulisi kouluilla olla mahdollisuudet käyttää hyväksi opettajien ja paikkakunnan erityisharrastuksia.” (POPS 1970, 88).*

Lainauksesta välittyy uudenlainen tapa puhua paikallisuudesta opetuksessa. Paikallisuudelle halutaan yhä edelleen antaa tilaa, mutta sitä ei enää pystytä kohdentamaan johonkin tiettyyn elämän osa-alueeseen, eikä sitä myöskään voida sitoa tiettyyn ympäristöön. Paikallisuutta ei ole mahdollista täsmällisesti kuvailla, sillä eri paikkakunnilla on omat mahdollisuutensa sen toteuttamiseen. On tultu kauas Maalaiskansakoulun ajoista, jolloin korpimaisema nähtiin suomalaisten sielunmaisemana.

*”Jo opetuksen tavoitteiden asettelussa olisi pidettävä mielessä, ettei koulu ole ainoa oppilaisiin vaikuttava ympäristö. Sen vuoksi opiskelussa olisi saatava aikaan tarkoituksen mukainen vuorovaikutus yhteiskunnan ja koulun välille. ...Opettajien, oppilaiden, vanhempien ja valtakunnallisten komiteoiden lisäksi muita tavoitteenasettamistahoja voivat olla kunta tai muu paikallinen yhteisö.” (POPS 1970, 20).*

Aiemmissa opetussuunnitelmissa (MKO 1925 ja KKO 1952) ensisijaisena oppimisympäristönä on nähty lapsen koko todellisuus: koti, koulu, vapaa-aika ja harrastukset. Vaikuttaa siltä, että 1970-luvulle tultaessa koulun merkitys oppimisympäristönä on korostunut. Koulu ei kuitenkaan ole ainoa oppilaisiin vaikuttava ympäristö ja opetussuunnitelmassa muistutetaankin opettajia siitä, että paikallinen taho on otettava huomioon opetuksen suunnittelussa ja opetuksen tavoitteiden asettelussa.

Yhteiskunnallisen muutoksen ja liikkuvuuden lisääntymisen vuoksi koetaan tarpeelliseksi korostaa jo aiemmista opetussuunnitelmista tuttua paikallisuutta ja lähiympäristön merkitystä. Nopeasti muuttuneessa yhteiskunnassa myös koulu on muuttunut nopeasti. Koululla on ollut tarve muuttua, mutta kaikki muutos ei välttämättä ole ollut hyvää. Matkan varrella on saattanut jäädä pois hyviäkin elementtejä vanhasta koulusta. Aikaisemmissa Maalaiskansakoulun ja Kansakoulun opetussuunnitelmissa oli selkeää, mikä taho määrittelee tavoitteet koululle: valtio ja Opetussuunnitelmakomitea. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa on tultu siihen, että tavoitteenasettamistahoja on monia ja niiden kasvatuspyrkimykset ja ideologiat voivat olla keskenään ristiriitaisia, jolloin asetetut kasvatustavoitteet ovat aina kompromisseja. (Launonen 2000, 247). POPS 1970 joutui edeltäjistään poiketen kiinnittämään huomiota entistä enemmän muun muassa elinkeinoelämän tavoitteisiin, kun uusliberalismin seurauksena vapaat markkinat ja yksityistäminen rantautuivat Suomeen. (ks. Alasuutari 1996, 108–115). Koululta oli jo vuonna 1952 vaadittu aikansa seuraamista ja uudistumista ja sama vaatimus linjasi myös Perusopetuksen opetussuunnitelmaa 1970.



### 5.3 Yhteisöllisyys

*”Koululuokan ja koulun tulisi olla sosiaalinen yhteisö, jossa viljellään hyviä ihmissuhteita, joissa yhteisön jäsenten tulisi tuntee olevansa vastuussa toinen toisestaan ja pyrkivät toiminnassaan edistämään koko yhteisön hyvää.” (POPS 1970, 39).*

Matti Koskenniemen ajatuksesta koulusta pienoisyhteiskuntana on siirrytty koulun käsittämiseen ennen kaikkea sosiaalisena yhteisönä, jossa jokaisella jäsenellä on vastuu toisista ja velvollisuus edistää yhteisön hyvää. Samaan aikaan, kun lainaus ilmentää sosiaalisten taitojen merkityksen kasvua, se heijastaa paikallisuuden väljentyntä kuvaa. Koululuokka ja koulu nähdään yhteisönä, jossa sosiaaliset taidot opitaan, mutta enää koulun ohella ei mainita kotiseutua, tai koulua ympäröivää yhteisöä. Tultaessa 1970-luvulle aiempien opetussuunnitelmien tuntema yhteisöllisyys koulupaikkakunnan sisällä, on vähentynyt, jolloin koulun on otettava enemmän vastuuta sosiaalisten taitojen opettamisesta. Tämä näkökulma on esillä myös Launosen (2000) väitöskirjassa, jonka mukaan POPS 1970 kasvattaa ennen kaikkea sosiaaliseen toimintaan, sillä sosiaalisia taitoja tullaan tarvitsemaan kehittyvässä ja muuttuvassa yhteiskunnassa pärjäämiseen enemmän kuin kädentaitoja. (Launonen 2000, 192).

*”Oppilaan eettisen ja sosiaalisen kehityksen edistäminen kuuluu peruskoulun keskeisiin tavoitteisiin. Näiden tavoitteiden suunnassa tapahtuvaan oppilaiden kehitykseen vaikuttaa osaltaan koulun sosiaalinen yhteisö, josta osittain riippuu, minkä tyyppistä sosiaalista vuorovaikutusta koulussa esiintyy, minkälaisia sosiaalisen käyttäytymisen malleja koulu tarjoaa ja mitkä oppilaan ominaisuudet vaikuttavat hänen asemaansa ja arvonantoonsa kouluyhteisössä. Kehitettäessä koulua sosiaalisena yhteisönä tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden osuuteen opiskelua sekä koulun sääntöjä koskevassa päätöksenteossa, sääntöjen noudattamisen valvonnan ongelmiin...” (POPS 1970, 71–72).*

*”Ihmisten yhteiselämän ja hyvien ihmissuhteiden säilymisen kannalta keskeisimmät taidot on opittava koulun arkielämän sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittuja asioita on tarpeen opetuksen avulla soveltaa laajemmille alueille.” (POPS 1970, 81).*

Opetussuunnitelman lainauksista välittyy usko Suomeen demokraattisena yhteiskuntana. Koulun tehtävä on kasvattaa hyvät ja asiaankuuluvat kansalaistaidot omaavia yhteiskunnan jäseniä. Yhteiskunnassa tarvittavien taitoja tulee harjoitella koulussa, joten oppilaat tulee ottaa mukaan suunnittelemaan opiskeluaan, laatimaan sitä koskevia sääntöjä ja valvomaan niiden toteutumista. Oppilaat halutaan saada mukaan heitä itseään koskevaan päätöksentekoon, jotta heitä voidaan valmentaa muiden yhteisöjen ja koko yhteiskunnan vaatimiin tehtäviin. Lainauksesta välittyy myös usko siitä, että antamalla vapauksia päätöksentekoon liittyvissä asioissa, oppilas myös sitoutetaan

yhteisiin tavoitteisiin. Tällä tavalla saadaan tuettua oppilaan omaa ajattelua ja kasvamista ottamaan vastuu omista valinnoistaan. (ks. Koskenniemi & Hälinen 1970, 247). Vaikuttaisikin, että koulun sosialisatiotehtävä on laajentunut aiemmista opetussuunnitelmista. Varsinkin Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 välittyvä ensisijainen sosialisoituminen omaan kotiseutuun, kun Kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 ja Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 1970 painotus on jo siirtynyt koko yhteiskuntaa koskevaksi.

*”Se aines, jota voidaan pitää oppilaille läheisenä ja tuttuna, on viime aikoina suureksi osaksi vaihtunut sisällöltään toisenlaiseen ainekseen ja asutuskeskuksen lapsille on esim. maanviljelyskodin ympäristö vieras. Television ja muiden joukkotiedostusvälineiden yleistyttyä varovainen eteneminen kotiseutuperiaatteen pohjalta saattaa johtaa oppilaiden kiinnostuksen laimenemiseen, jopa ikävystymiseen... Joissakin tapauksissa on suorastaan helpompi ymmärtää kaukaisia kuin läheisiä asioita, esim. lapset kykenevät helpommin tajuamaan alkukantaisten yhteisöjen rakennetta kuin oman kotiseutunsa monimutkaista organisaatiota. Näyttää siis siltä, ettei ’paikallisen läheisyyden periaate’ yksin riitä oppiaineksen järjestelyperiaatteeksi.” (POPS 1970, 64).*

Perusopetuksen opetussuunnitelma 1970 on tiukasti kiinni aikansa nopeasti kehittyvän maailman haasteissa. Toisaalta edelleen tunnustetaan ja ymmärretään kotiseudun ja lähiympäristön merkitys, mutta tiedostetaan myös se tosiasia, ettei se yksin riitä valmistamaan oppilaita tulevaisuuden tai edes nykyisen maailman kohtaamiseen. Lainauksessa näkyy jo aiemminkin analysoimamme huoli siitä, että nopean kaupungistumisen myötä ennen niin suomalaisuuteen kiinteästi kuuluvaksi katsotut asiat, kuten maanviljely, ovat jäämässä asutuskeskusten lapsille vieraksi. Opetussuunnitelma myös avoimesti tunnustaa, että joukkoviestimien ja koko ajan lisääntyvän tiedon maailmassa lähiympäristöön liittyvät seikat saattavat olla oppilaille epämotivoivia. Kansainvälistymisen ja globaalin markkinatalouden myötä maantieteellinen maailmankuva on avartunut, ja selvitäkseen tulevaisuuden yhteiskunnassa oppilaiden täytyy tietää paljon entistä enemmän entistä kaukaisemmista asioista. Lähiympäristö on ennen tunnustettu oppimiskokemusten rakennus- tai kiinnittymisalustaksi, mutta 1970-luvulle tultaessa ns. ”paikallisen läheisyyden periaate” ei riitä, vaan sen rinnalle tarvitaan laajempi kehys. Oppiminen sinänsä ei ole muuttunut, mutta ympäröivä maailma on laajentunut. Muutos on myös tapahtunut paikallisuudessa itsessään: enää ihmisellä ei välttämättä ole yhtä tiettyä kotiseutua, johon kiinnittyä, vaan ihmisten tulisi juurtua ympäröivään kulttuuriin (Massey 2005).

1970-luvulla tiedostusvälineet lisääntyivät hurjaa vauhtia. Samalla välimatkat lyhentyivät tieverkostojen parantuessa. Elintason nousu oli käsin kosketeltavaa ja teollistuminen eteni monilla aloilla nopeasti. Varjopuolena tälle kehitykselle oli orastavan huolen syntyminen ympäristön tilasta ja saasteista, joita teollisuus ja liikenne aiheuttivat. Samaan aikaan humaani ihmiskäsitys ja alkava

kansainvälistyminen saivat aikaan sen, että yhteisvastuu, joka ennen käsitti lähimmäiset ja perheen, laajeni koskemaan koko maailmaa ja sen ihmiskuntaa. (POPS 1970, 23).

*”Kouluopetuksen tulisi ohjata oppilasta tietoiseksi kuulumisestaan kansaan, jonka jäseniin häntä liittää mm. yhteinen kieli. Opetuksen tulisi ohjata näkemään, miten yhteiskunta rakentuu menneitten sukupolvien työn ja ajattelun tuloksena. Opetuksen tulisi kehittää oppilaita näkemään vastuumme tämän yhteiskunnan kehittämässä sellaiseksi, että se tarjoaisi kaikille kansalaisilleen mahdollisuuden rikkaaseen elämään ja ihmisarvoon.” (POPS 1970, 39).*

Vielä Maalaiskansakoulun ja Kansakoulun opetussuunnitelmissa nähtiin, että kotiseudun ja sen erityisyyden vaaliminen, synnyttää oppilaissa isänmaallisuutta ja mahdollistaa heidän kasvunsa suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. Isänmaata ja kotiseutua tuli vaalia, mutta niiden kehittämisestä ei juuri puhuttu. 1970-luvulla kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yhteiskuntaan jäseniä, jotka ovat itse mukana yhteiskunnan kehittämisessä. Tätä kautta yhteiskunta pyrkii sitouttamaan yksilöt toimimaan yhteisen hyvän puolesta. Suomalaisuuden erityisyyden vaaliminen on vaihtunut Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970 sosiaaliseen vastuuseen ja yhteiskunnan jatkuvaan kehittymiseen.

*”Yksilön ryhmätietoisuus merkitsee itsensä tiedostamista sosiaalisen ryhmän jäsenenä ja tunnetta yhteenkuuluvuudesta tämän ryhmän jäsenten kanssa. Aluksi tämä yhteenkuuluvuuden tunne supistuu pieneen ryhmään ja alkaa vähitellen kasvaa: perhe, suku, koululuokka, koulu, isänmaa, ihmiskunta. Varttuessaan mm. tiedollisessa kehityksessään nuoret tiedostavat oman yhteiskuntansa ja sen kulttuurin arvojärjestelmät sekä oman suhtautumisensa näihin arvojärjestelmiin.” (POPS 1970, 53).*

Yhteisöllisiä ryhmiä eritellessään POPS 1970 jättää mainitsematta kotiseudun tai asuinpaikkakunnan. Paikallisuus on jatkanut muutostaan ja kiinnittyminen johonkin nähdään kiinnittymisenä ensisijaisesti sosiaalisiin ryhmiin, joiden fyysistä olinpaikkaa ei ole määritelty tarkasti. Toki koulu ja koululuokka ovat oppilaille usein varsin täsmällisestä paikkaan sidottu ryhmä samoin kuin perhe, mutta yhteisöllisyys nähdään kuitenkin ensisijaisesti rakentuvan ihmisten ympärille, joilla on jokin heitä yhdistävä sosiaalinen funktio.

*”Oppilaille tulee myös selvittää, ettei kukaan voi toimia monien erilaisten ryhmien odotusten mukaan: yksilön on löydettävä oma viiteryhmänsä ja oma yksilöllinen käyttäytymistapansa. Yläasteella kannattaa ottaa tarkastelun kohteeksi itsensä kehittäminen, suhtautuminen kilpailuyhteiskuntaan ja yksilön jäsentyminen oman maan ja koko ihmiskunnan muodostamaan kokonaisuuteen.” (POPS 1970, 182–183).*

Yhteiskunnan sirpaloituminen ja monien eri sektorien vaatimukset asettavat haasteensa myös kasvavalle sukupolvelle. Koulun tulee reagoida tähän ja auttaa oppilaita löytämään oma paikkansa yhteiskunnassa. Enää oman paikan ei automaattisesti oleteta löytyvän itsestään selvästi esimerkiksi oman kotiseudun yhteisöstä, vaan oppilaita kehoitetaan etsimään omaa viiteryhmäänsä. Tiukkoja rajoja tälle viiteryhmälle ei anneta ja rajat aukeavat omasta maasta aina koko ihmiskuntaa kohti. Aikaisemmat opetussuunnitelmat uskoivat oppilaan löytävän oman identiteettinsä suomalaisista juuristaan ja vahvasta yhteydestä omaan kotiseutuun. POPS 1970 ei enää rajoitu kotiseudulle, vaan antaa oppilaille uudenlaisen vapauden etsiä itse itselleen sopiva elämänmuoto. Tässä vapaudessa on kuitenkin aina kaksi puolta: toisaalta se vapauttaa yksilön tekemään omia ratkaisujaan omaa itsenäistä ajattelua ja harkintaa käyttäen, mutta samalla se voi ajaa kokemaan juurettomuutta ja ahdistusta.

*”Asetettaessa tavoitteita koulutyölle on otettava huomioon oppilaiden edellytysten lisäksi monia yhteiskunnallisia seikkoja ja koko ympäristön kulttuuri sekä omaksuttavaksi suositeltu oppiaines. Tässä näkökohtien ja opiskelun kohteiden runsaudessa olisi pystyttävä suorittamaan järkeviä valintoja. Tavoitteiden valinnassa on perimmältään kysymys arvostamisesta. Kulttuuripiirissämme voidaan osoittaa useita yleispäteviä arvostuksia. ...yksi keskeinen arvostusongelma on yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde. Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti. Toisaalta samalla hyväksytään tavoitteeksi yksilön kehittyminen oman isänmaan ja koko ihmiskunnan vastuunalaiseksi jäseneksi.” (POPS 1970, 22).*

Yhteiskunnan koululle asettamien vaatimusten rinnalle on tullut muitakin vaatimuksia. Vaikuttaa siltä, että elinkeinorakenteen muutos alkaa heijastua vaatimuksina koulua kohtaan ja koulutyön tavoitteet moninaistuvat hyvää vauhtia niin, että opetussuunnitelman on suoritettava valintoja siinä, mitä koulutyöhön voidaan katsoa kuuluvaksi. Valinnat tulee tehdä yhteiskunnallisten tosiasioiden, ympäröivän kulttuurin ja opittavaksi suositeltavan aineksen väliltä. Se mitä ei sanota, on, että aina tehtäessä valinta, suljetaan samalla joitain mahdollisuuksia pois. Opetussuunnitelma esittää eri arvomaailmojen välisen ongelman yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa, mutta samalla toteaa, että yksilön oma kehitys vallalla olevan yhteiskunnan jäseneksi on välttämätöntä yhteisen edun vuoksi. Yhteiskunnalle on siis hyvä, että sen jäsenet kehittyvät ja ajattelevat yksilöllisesti, mutta samalla sille on välttämätöntä pyrkiä välittämään tiettyjä yleispäteviä arvostuksia jäsenilleen. POPS 1970 painottaa sosialisoitumista ennen kaikkea yhteiskunnan ja ihmiskunnan jäsenyyteen, mutta paikallisuudesta ja kotiseutuun sosiaalistumisesta ei sanota mitään tässä kohtaa.

*”Koulun tavoitteet ovat johdettavissa toisaalta yksilön suhteesta laajasti käsitettyyn kulttuuriympäristöön, johon sisältyy tieteiden ja taiteiden merkityksen ohella myös työelämä ja erilaiset yhteiskunnalliset toiminnot.” (POPS 1970, 24).*

*”Opetussuunnitelmassa on otettava huomioon kaikki ne tiedonalat, jotka ovat maailmankuvan hahmottamisen kannalta tärkeitä. Yksilön tulee kyetä orientoitumaan luontoon, tekniikkaan, taiteisiin, sosiaaliseen ympäristöön ja maailmankatsomuksiin.” (POPS 1970, 35).*

Oppilaan maailmankuva on huomattavasti laajentunut verrattaessa aiempien opetussuunnitelmien käsityksiin. Tarvittava tiedollinen ymmärtäminen on ottanut sijaa käytännön opetukselta. Puhutaan laajasti käsitetystä kulttuuriympäristöstä ja sosiaalisesta ympäristöstä, mutta mikä on se ympäristö, johon ihminen kiinnittyy ja jossa tuntee yhteisöllisyyttä sekä juurtumista? Sellaisesta ympäristöstä opetussuunnitelma ei kirjoita vaan mainitut ympäristöt liittyvät lopulta aina yhteiskunnallisiin tarpeisiin, työelämään ja kansalaistaitoihin.

Samalla, kun tiedollinen aines opetussuunnitelmissa lisääntyy jatkuvasti, painotus siirtyy lähiympäristön ja kotiseudun asioista yhteiskunnallisiin asioihin. On luovuttu läheltä – kauas periaatteesta, mikä samalla tekee opetussuunnitelmatekstistä edeltäjiään abstraktimpaa ja leijuvampaa.

*”Keskeisenä tavoitteena on luoda käsitys yhteiskunnasta ja kulttuurista kokonaisuutena. Tarkastelu jäsentyy kahteen eri osa-alueeseen sen mukaan, annetaanko tietoa tämänhetkisistä kansoista ja niiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, niiden kulttuurista ja yhteiskunnasta vai menneitten aikojen kulttuureista. Tarkastelu tulisi viimeisillä luokilla ulottua sekä kulttuurin eri alueiden että yhteiskunnan eri järjestelmien väliseen vuorovaikutukseen (taloudellinen ja poliittinen järjestelmä). Yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvässä opetuksessa tulisi pyrkiä tarkastelemaan yhteiskunnan perusongelmia ja niiden ratkaisuvaihtoehtoja eri sosiaalisten ja taloudellisten järjestelmien piirissä. Tulisi ohjata oppilaita havaitsemaan erilaisia vaihtoehtoja ja siten myös parantaa heidän mahdollisuuksiaan kansainväliseen yhteistyöhön.” (POPS 1970, 89–90).*

Opetussuunnitelma tiedostaa yhteiskunnalliset perusongelmat. Aiemmin opetussuunnitelma pyrki vain maalaamaan positiivista tulevaisuuden kuvaa suomalaisesta yhteiskunnasta ja isänmaasta. Kansallisesta romantiikasta ja jälleenrakentamisesta on siirrytty kohti realistista, urbaania ja kansainvälistä todellisuutta, jossa on läsnä myös kasvavassa määrin ristiriitaisuutta. Oppilaasta tulisi kasvaa luova ongelmanratkaisija, jolla on annettavaa suomalaisen yhteiskunnan lisäksi kansainväliseen yhteistyöhön. POPS 1970 edellyttää, että oppilaiden tulee saada jäsentynyt käsitys poliittisista ja taloudellisista järjestelmistä koko valtakunnan tasolla. Paikallista tasoa ei mainita opetussuunnitelmassa tässäkään yhteydessä, mikä kuvastaa varsin hyvin sitä muutosta, joka

paikallisuudessa on 1970-luvulle tultaessa tapahtunut: Muodolliseen ja tiedolliseen oppimiseen ei enää tarvita paikallisuutta.

#### 5.4 Tasa-arvo kansainvälistyneessä maailmassa

*”Olisi ohjattava ymmärtämään, että kansa, jolla on omaleimainen kulttuuri, pystyy antamaan suuremman panoksen myös kansainväliseen yhteistyöhön. Lähtökohdana tulisi olla se seikka, ettei kansojen väliset erot ole paremmuuden tai huonommuuden osoituksia, vaan historiallisten tapahtumien ja ympäristöolosuhteiden tuotetta.” ...pitäisi pyrkiä eroon kilpailumielialasta ja paremmuusjärjestykseen asettamisesta.” (POPS 1970, 39).*

Aiemmissa opetussuunnitelmissa oli tarve korostaa suomalaisuuden merkitystä ja erityisasemaa. Nyt pyritään korostamaan kaikkien kansakuntien erityisasemaa yhteistä ihmiskuntaa rakennettaessa. POPS 1970 haluaa eroon kansojen välillä vallitsevasta kilpailumielialasta, mutta toisaalta markkinatalouden kehitys aiheutti jo 1970-luvulla uudenlaista valtioiden välistä kilpailua. (ks. Launonen 2000.) Humanististen arvojen nousun myötä opetussuunnitelmassa korostetaan kaikkien maailman kansalaisten tasa-arvoista asemaa. Omaa valtiota ei enää automaattisesta pidetä parempana kuin jotain toista. Lainauksen takaa voi nähdä myös laajentuneen huolen koko ihmiskunnasta: Humanistinen ihmiskäsitys vahvistui hyvinvoinnin kasvaessa ja vähitellen suomalainen yhteisvastuu ei enää rajoittunut koskemaan pelkästään Suomea ja suomalaisia.

*”...huoli siitä, että ihmiskunta tuhoaa tai saastuttaa maapallonsa sekä vastuu perheestä ja lähimmäisistä on kasvanut koko maailmaa koskevaksi. Teknillistyvässä maailmassa ihmiskunnan on muututtava demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. On pyrittävä kehittämään oppilaiden persoonallisuutta siten, että yhteiskunta kulkisi tähän suuntaan.” (POPS 1970, 23–24).*

Aiemmissa opetussuunnitelmissa vastuuta kannettiin lähinnä kotiseudusta ja sitä kautta isänmaan kehityksestä ja hyvinvoinnista. POPS 1970 laajentaa vastuun koskemaan koko ihmiskuntaa ja kaikkia kansoja. Oppilaan maailman nähdään laajenevan sitä mukaa kuin välimatkat lyhenevät ja tiedotusvälineet lisääntyvät. Globaalia vastuuta kannetaan ympäristön tilan lisäksi kaukaisten maiden yhteiskunnallisista epäkohdista. Opetussuunnitelmassa välittyy usko siihen, että tulevat sukupolvet rakentavat demokraattisempaa ja inhimillisempää maailmaa. Koulun on autettava oppilaitaan tiedostamaan oma vaikutuksensa luontoon ja sen tulevaisuuteen, sekä koko ihmiskuntaan ja sen kehitykseen.

*”Keskeinen sija koulun eettisessä kasvatuksessa kuuluu niille arvoille ja periaatteille, jotka nykyisin ovat ilmaistu myös Yhdistyneitten Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa, jonka 26. artiklan mukaan*

*'opetuksen on pyrittävä ihmishengen täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen on edistettävä ymmärtämystä, suvaitsevuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotujen ja uskontoryhmien kesken sekä Yhdistyneitten kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi.'*" (POPS 1970, 38).

*"Laajassa mielessä sosiaalisen osallistumisen edellytyksenä on kansainvälisten sopimusten tunteminen, niiden kunnioittaminen sekä perehtyminen kansainvälisen järjestön toimintaan."* (POPS 1970, 42).

Kasvatuksellisia tavoitteita ei enää tule pelkästään suomalaiselta yhteiskunnalta ja valtion asettamalta opetussuunnitelmakomitealta, vaan tavoitteita asettava taho voi olla esimerkiksi Yhdistyneet kansakunnat (YK). Globaaliyhteistyö tulee osaksi koulunkin todellisuutta ainakin opetussuunnitelman välittämässä todellisuudessa. Jos Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 oli paikoitellen jopa lyyrinen ja kansallisromanttinen, on Perusopetuksen opetussuunnitelma 1970 paikoitellen maailmoja syleilevän ylevä julistus ihmisten ja kansojen välisestä tasa-arvosta. Taustalla saattaa olla pyrkimys kasvattaa sukupolvea, jolle kansainvälinen rauha on perusoikeus, mutta myös velvollisuus, joka tulee kaikissa tilanteissa pyrkiä säilyttämään. 1970-luvulla elettiin Kylmän sodan liennytyksen aikaa, mikä osaltaan korosti muun muassa Yhdistyneiden Kansakuntien merkitystä ja vankisti kansainvälisten sopimusten asemaa. (ks. Alasuutari 1996.)

*"Läpäisyperiaatteella on tarkoitus opettaa peruskoulussa myös sellaisia seikkoja kuin maapallon kaikkien kansojen arvostamista ja pyrkimystä ajatella ihmisen ongelmien maapallonlaajuisesti eikä yksinomaisesti oman maan, tietyn taloudellisen yhteisön taikka tietyn maanosan kannalta."* (POPS 1970, 67).

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 läpäisyperiaate koski kotiseutuopetusta. Nyt läpäisyperiaatteella viitataan yleisiin inhimillisiin arvoihin ja pyrkimyksiin. Kasvatuksen lähtökohdat ovat muuttuneet käytännöllisestä ja konkreettisesta lähiympäristöstä globaaleiksi humanistisiksi arvostuksiksi.

## 5.5 Paikallisuus

Opetussuunnitelmassa korostuu uudenlainen yhteisöllisyys. Toiskallion (2011) mukaan 1970-luvulle oli tyypillistä 1950-luvulla voimistuneen kansalaisten hallinnan ja kontrollin löyhentyminen, joka johti huomion kohdistumiseen yksilöihin, yhteisöihin ja näiden väliseen kommunikaatioon. Ihminen on entistä vapaampi valitsemaan oman tai omat yhteisönsä. Ihmisiä pitävät yhdessä erilaiset asiat, ei välttämättä sama asuinpaikkakunta. Ihminen kiinnittyy voimakkaasti eri sosiaalisiin ryhmiin, joita myös opetussuunnitelma luettelee. Näistä ryhmistä on jäänyt miltei

kokonaan pois perinteisin ihmisen paikallisuutta korostava käsite -kotiseutu. Läpäisyperiaate ei kosketa enää kotiseutua, koska se nähdään riittämättömänä lähtökohtana opetukselle. Kasvatuksen lähtökohdat ovat muuttuneet käytännöllisestä ja konkreettisesta lähiympäristöstä abstrakteihin, globaaleihin ja humanistisiin arvostuksiin. Opetussuunnitelma luopui perinteisestä läheltä–kauas-periaatteesta ja korosti, että jotkin asiat ovat helpompia oppia vieraammassa kontekstissa.

Opetussuunnitelmasta välittyy halu kasvattaa kansainvälisiä ihmisiä. Muiden kulttuurien ymmärtäminen nähdään olennaisena, jotta kansainvälinen yhteistyö on mahdollista. 1970-luvulla matkustaminen ja turismi alkoivat lisääntyä, minkä vuoksi yhä useampi pääsi kosketuksiin muiden kulttuurien kanssa. (Heinonen 2008). Kansainvälistymisen ja yleisinhimillisten arvojen nousu lisäsi huolta koko maapallon ympäristötilasta. Ymmärrettiin, että luonnonsuojelun tarviin kansainvälistä yhteistyötä ja vastuunkantoa. Aikaisemmissa suunnitelmissa tavoitteenasettamistahoja oli huomattavasti vähemmän kuin Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 1970. Kansainvälistymisen ja taloudellisen kehityksen myötä opetussuunnitelman tuli ottaa entistä enemmän huomioon koulun ulkopuolisia tahoja, kuten Yhdistyneet Kansakunnat ja elinkeinoelämä. Tällöin on luonnollista, että perinteinen paikallisuus menettää näkyvyyttään opetussuunnitelmassa. Muuttuneessa yhteiskunnassa paikallisuutta on vaikea määritellä, vaikka sille olisikin haluttu tilaa. Ennen kotiseutu oli arvo sinänsä, nyt koulun ulkopuolelle suuntautuva toiminta nähdään lähinnä motivaatiotekijänä ja virkistymismahdollisuutena.



# 6 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1985

## 6.1 Lähtökohdat

1980-luku oli Suomessa vahvaa taloudellista nousukautta ja hyvinvointivaltion aikaa. Vuosikymmen nähdään myös yhteiskunnallisen vapautumisen aikana sekä poliittisen ilmapiirin että kulttuurin saralla. Samalla Suomi otti askeleita kohti eurooppalaisuutta. Joukkotiedotusvälineet yleistyivät ja radiotoiminta vapautui. Vuosikymmenen aikana perustettiin ympäristöministeriö ja ympäristöasioihin alettiin kiinnittää huomiota, mikä on vahvasti esillä myös opetussuunnitelman perusteissa 1985 (Ympäristöministeriö).

Opetussuunnitelmia haluttiin yhtenäistää ja koulutusta pohdittiin koko maan kannalta. Keskusjohtoisuutta hajotettiin siirtämällä päätäntävaltaa lähemmäs käytännön tasoa. Opettajat olivat mukana suunnittelemassa kunnan opetussuunnitelmaa. Kuntakohtaisten opetussuunnitelmien tuli perustua valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetusta yhtenäistettiin, jotta kaikilla oli yhtäläinen jatko-opintokelpoisuus. (Rokka 2011, 23–25). Yhteiskunnan koulutustaso nousi nopeasti ja koulutuksen ekspansio oli voimakasta. POPS 1985 pohjautuu neljään arvoalueeseen:

- Elinympäristö ja luonnonsuojelu,
- Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot
- Kansainvälinen yhteistyö ja rauha
- Sukupuolten välinen tasa-arvo

(POPS 1985, 10–14).

Opetussuunnitelman arvoalueiden painotukset ovat pitkälti yhteiskunnallisia. Opetussuunnitelmassa tuli voimakkaasti esille vastuu kestävästä kehityksestä ja globalisoitumisesta. (Launonen 2000, 253). Opetussuunnitelmassa korostuu Rokan (2011, 115) mukaan myös perheen ja lähiyhteisön arvostaminen sekä siitä kumpuava kiinnittyminen yhteiskuntaan.

## 6.2 Keskusjohtoisuuden purkaminen

*”Eri kunnissa, kouluissa ja oppiaineissa voidaan päätyä erilaisiin ratkaisuihin tuntikehyksen käytössä, koska paikalliset erityisolot voidaan nyt entistä paremmin ottaa huomioon. Tuntikehyksen käyttö ei kuitenkaan saa muodostua siinä määrin epätasaiseksi, että se vaarantaisi tavoitteiden saavuttamisen minkään aineen opetuksessa.” (POPS 1985, 15).”*

*”Kunnan opetussuunnitelman avulla voidaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja herättää heissä tietoisuus kuulumisesta yhteisöön, joka on arvokas ja jonka kulttuuria arvostetaan. Sen tulisi kasvattaa heidät arvostamaan kotiseutuaan ja sen kulttuuriperinnettä... Opetuksen lähtökohdat voidaan nykyistä paremmin hakea läheltä oppilaan kokemuspiiriä. Ensisijaisesti tämä voidaan toteuttaa opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä valittaessa.” (POPS 1985, 19).*

Opetussuunnitelman perusteet 1985 korostaa opetuksen lähtökohtien tuomista lähelle oppilaan omaa kokemuspiiriä. Tätä on korostettu kaikissa aiemmissakin opetussuunnitelmissa, mutta selkeästi opetus on silti lähtenyt irtautumaan oppilaiden lähiympäristöstä. Nyt lähiympäristö pyritään huomioimaan uusilla kuntakohtaisilla opetussuunnitelmillä, joilla uskotaan saavutettavan paikallisten erityispiirteiden huomioiminen. Lähiympäristö ei selkeästi ole kaiken lähtökohta, mutta oppilaiden kokemuspiiri tulee huomioida sisältöjä ja opetusmenetelmiä valittaessa.

*”Opetussuunnitelmien paikallinen kehittäminen edellyttää, että omaa toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista arvioidaan aikaisempaa enemmän. Päättäjäväkunnan siirtämällä sinne, missä varsinkin koulutyö tehdään, on nimenomaan pyritty helpottamaan mahdollisia korjaustoimia. Pedagoginen suunnittelu saa keskeisen aseman vasta silloin, kun se sallii tietynasteisen itseohjautuvuuden myös koulussa.” (POPS 1985, 18).*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985 siirtää vastuun paikallisten erityispiirteiden huomioimisesta kunnille. Tämä ajatusmalli vaikuttaa varsin loogiselta. Yhteiskunta on muuttunut ja paikkakunnilla on aina omat erityispiirteensä, joita ei yhteiskunnalliselta tasolta voida huomioida. Vastuu siirtyy kunnille, mikä edellyttää myös sitä, että kunnilta löytyy tarpeeksi ammattitaitoisia työntekijöitä opetussuunnitelmatyöhön. Jos kuntakohtainen opetussuunnitelmatyö jää vain valtakunnallisten perusteiden toistamiseksi, ei uudistuksen päämääriä tavoiteta. Tämän tutkimuksen puitteissa ei valitettavasti ollut resursseja keskittyä kunta ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, mutta niiden vertaaminen valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin olisi varsin hedelmällistä tutkimuspohjaa.

*”Koulu voidaan nykyistä joustavammin saattaa läheiseen vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan, erityisesti sen kulttuurin, elinkeinoelämän ja luonnon*

*kanssa. Koulun tulee myös ottaa osaltaan aktiivisesti vastuuta kotiseutunsa kehittämisestä ja sen kulttuurielämän toiminnasta.” (POPS 1985, 19).*

POPS 1985:n mukaan koulu ei pelkästään ota vaikutteita lähiympäristöstä. Siltä vaaditaan vastuunottamista lähiympäristön ja kulttuurin kehittymisestä. Koululla on sekä paikallinen että yhteiskunnallinen merkitys. Koulu politisoidaan paikallisuuden ja kotiseudun tarpeita ylläpitäväksi voimavaraksi. Aiemmin koulu on saanut ammentaa ympäröivästä todellisuudesta, kun nyt sen täytyy olla itse luomassa sitä. Koululla on aikaisemmin ollut vastuu lapsista ja niiden opetuksesta. Nyt vastuu laajentuu koskemaan koko yhteisöä ja paikallisuutta.

*”Kunnan opetussuunnitelman tulee mahdollistaa koulukohtainen kehittämissyö, jossa opettajien, oppilaiden ja vanhempien toiveet omaleimaisesta koulusta on voitava ottaa huomioon. Koulut ovat ja ne saavat olla erilaisia: niihin vaikuttavat koulun oma traditio, lähiympäristö, kodit yms. Tällä koulukohtaisella kehittämissyöllä saattaa olla myöhemmin suotuisia vaikutuksia koko kunnan peruskoulujen opetuksen kehittämiseen.” (POPS 1985, 19).*

Jokaisen lähiympäristöä pyritään korostamaan kunnan opetussuunnitelmien avulla. Opetussuunnitelma hyväksyy sen todellisuuden, että kylä-idyllit ovat hävinneet ja yhteisöllisyys on alituisessa muutoksessa. Kadonnutta tai vähentynyttä yhteisöllisyyttä pyritään palauttamaan tuomalla päätöksentekoa koulusta ja sen sisällöstä lähemmäs koulua. Valtion taholta siirretään vastuuta paikallisuuden korostamisesta kunnille. Toisaalta kuntakohtaisten opetussuunnitelmien uudistukseen vaikutti myös valtion taloudelliset realiteetit. 1980-luvun lopulla alkanut taloudellinen alamäki vei rahoitusta myös kouluhallitukselta.

### 6.3 Lähiympäristö

*”Lapsen ja nuoren kasvamiseen ja kehittymiseen vaikuttavat kodin ohella monet ympäristötekijät kuten toveripiiri, joukkotiedotus ja työelämä. Kodilla ja koululla on osittain myös erilaiset tehtävät lapsen kehittymisen ohjaamisessa. Kummallakin on kuitenkin oltava yhteinen pyrkimys lapsen ja nuoren koko persoonallisuuden tasapainoiseen kehittymiseen ja opinnoissa edistymiseen sekä mielenterveyden säilymiseen.” (POPS 1985, 56).*

Oppilaan lähiympäristö on laajentunut valtavasti. Aikaisemmin lähiympäristönä käsitettiin koti ja kotiseutu. Nyt mukaan on tullut joukkotiedotus ja työelämä. Joukkoviestinnän yleistyessä lapsen täytyy käsitellä huomattavasti suurempaa informaatiokuormaa kuin aikaisemmin. Lainauksessa esitetään huoli myös lasten mielenterveydestä sirpaloituvassa maailmassa.

*”Elinympäristön ja luonnonsuojelun kannalta tarpeellisten valmiuksien kehittäminen liittyy koulun antamaan ympäristökasvatukseen, joka merkitsee eri*

*oppiaineiden ja erilaisten kasvatuksessa saatujen kokemusten yhteensovittamista. Ympäristökasvatuksen keskeinen tavoite on saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä. Sen tulee syventää ja täydentää opiskelun yhteydessä hankittua tietoa ihmisen riippuvuudesta ympäröivästä luonnosta ja luonnonvarojen rajallisuudesta. Sen täytyy antaa myös kokonaiskuva ihmisen, yhteiskunnan ja ympäristön vuorovaikutuksesta.” (POPS 1985, 12).*

Lähiympäristön käsitteen rinnalle on tullut elinympäristö -käsite. Samalla käsite on laajentunut koko yhteiskuntaa ja ympäristöä koskevaksi. Mukaan on tullut myös kestävä kehitys ja luonnonsuojelullinen näkökulma. Aiemmat opetussuunnitelmat eivät myöskään ole puhuneet luonnonvaroista samaan sävyyn kuin POPS 1985. Luontoa on aina opetussuunnitelmateksteissä arvostettu ja kunnioitettu, mutta ote on ollut tarkkaileva ja oppiva, kun nyt se on suojeleva ja luonnon rajallisuuden tunnustava. Ympäristön käsite pitää sisällään luonnon lisäksi kulttuuriympäristön ja sosiaalisen ympäristön. Ympäristö ei siis enää ole pelkästään konkreettinen luonnon ympäristö, vaan siihen lasketaan kuuluvaksi myös ihmisten muodostama sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus.

*”Ympäristökasvatuksen tavoitteena on opettaa ennakoimaan ja havainnoimaan ihmisen toiminnasta aiheutuvia ympäristömuutoksia. Oppilaita aktivoidaan aloitteelliseen yhteistoimintaan estämään ja korjaamaan haittoja sekä elinympäristössään ilmeneviä elämäntapoja, jotka perustuvat luonnonvarojen jatkuvaan käyttöön.” (POPS 1985, 12).*

Lainauksesta välittyvä huoli kestävästä kehityksestä ja ihmisten luonnonvarojen tuhlailevasta elämäntavasta. 1900-luvun aikana ihmiskunnan elämänmuoto on muuttunut niin ratkaisevasti, että oikeastaan on hämmäntävää, että näihin seikkoihin kiinnitetään todenteolla huomiota vasta POPS:ssa 1985. POPS 1970 ottaa jo kantaa luonnon- ja ympäristönsuojelun puolesta ja elämän edellytysten säilyttämisestä maapallolla. POPS 1985 tuo mukaan kestävän kehityksen periaatteet: ihmisen on kaikessa toiminnassaan otettava huomioon luonnonvarojen rajallisuus ja ennakoitava toimintansa ympäristövaikutuksia.

*”Yhteiskunnallisesti ajatellen koulutuksen sisällön lähtökohtana ovat yhteiskunnan toimivuuden ja kehityksen koulutukselle asettamat tarpeet. Näitä tarpeita joudutaan käsittelemään sekä yhteiskunnan nykyisestä tilanteesta että sen arvioidusta tulevasta kehityksestä käsin.” (POPS 1985, 11).*

Kouluopetuksen sisällöt nousevat edelleen selkeästi yhteiskunnan tarpeista ja tavoitteista. Mikä nyt on tarkoituksenmukaista, ei välttämättä ole sitä enää tulevaisuudessa. Opetussuunnitelma tunnustaa, että muutos on nopeaa ja vaikeasti ennakoitavaa. Samaan aikaan opetussuunnitelma

korostaa, ettei yhteiskunta ja sen tarpeet saa yksin ohjata yksilön koulutusta. Koulun on tarjottava oppilaille myös toisenlaisia virikkeitä, kuten alla olevassa lainauksesta käy ilmi.

*”Vaikka yhteiskunta vaikuttaakin paljon ihmiseen ja hänen kehittymiseensä, ihminen on kuitenkin ainutkertainen yksilö. Koulutuksen tulee tarjota nuorelle sellaisia virikkeitä, että hän saa mahdollisuuden kehittää yhteiskunnallisten valmiuksien ohella myös persoonallisia taipumuksiaan.” (POPS 1985, 10).*

Opetussuunnitelmassa korostuu yksilökeskeinen ajattelu. Samaan aikaan perinteinen yhteisökeskeinen ajattelu vähenee. Tämä on seurausta yhteiskunnallisista muutoksista yksilövapaampaan suuntaan. Opetussuunnitelma ei itsessään ole ollut murentamassa yhteisöllisyyttä, vaan se on heijastanut ajalleen tyypillistä arvomaailmaa.

*”Yhteiskunnan ja koulutuksen vuorovaikutukseen liittyvät oleellisesti myös koulutuksen ja työelämän yhteydet. Koulun tulee olla yhteistyössä elinkeinoelämän ja työelämän kanssa. Koulun tulee perehdyttää oppilaat tuotannon ja tärkeimpien elinkeinoalojen teknologiaan ja taloudellisiin periaatteisiin. Koulun ja työelämän vuorovaikutusta tulee parantaa pyrkimällä entistä enemmän koulun antaman teoreettisen tiedon ja käytännön työn yhdistämiseen sekä arvonannon kehittämiseen työtä kohtaan erilaisten opintokäyntien ja tutustumisjaksojen myötä.” (POPS 1985, 11).*

Yhteiskunnan rinnalle on tullut myös muita hallitsevia voimia, kuten markkinatalous ja elinkeinoelämä. Elinkeinoelämän kehittäminen ja kilpailukyvyyn parantaminen nähdään tärkeänä osana yhteiskunnan kehittymistä. Opetussuunnitelma korostaa koulun ja työelämän yhteistyötä esimerkiksi erilaisten tutustumisjaksojen ja opintokäyntien puitteissa. Samalla opetussuunnitelma kannustaa kouluja hyödyntämään paikallista elinkeinoelämää opetuksessaan. Kuntakohtaiset opetussuunnitelmat voivat ottaa tällaiset paikalliset erityispiirteet hyvin huomioon.

#### **6.4 Kansallinen identiteetti ja kansainvälisyys**

*”Kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen kannalta tärkeiden valmiuksien kehittämisellä pyritään kansallisen identiteetin vaalimiseen ja vahvistamiseen. Koulukasvatus pyrkii ohjaamaan oppilasta tietoisuuteen siitä, että hän on yksilönä osa kansakuntaa, jonka jäseniä yhdistävät yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä.” (POPS 1985, 12).*

Maalaiskansakoulun ja Kansakoulun opetussuunnitelmien isänmaanrakkaus on muuttunut kulttuuriperinteen ja kansallisen identiteetin vaalimiseksi. Isänmaallisuus ei enää ole niin itsestään selvää kuin aikaisemmin. Aiemmin isänmaallisuuden nähtiin kasvavan rakkaudesta kotiseutua ja

luontoa kohtaan. Nyt isänmaallisuudelle täytyy luoda tiedollinen perusta ja sen avulla kasvattaa oppilaille tunne kansallisesta yhtenäisyydestä.

*”Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen. Tähän liittyy kulttuurin siirtäminen yhteiskunnan koulutuksen piirissä oleville jäsenille. Näin yhteiskunta voi turvata oman toimintansa jatkuvuuden ja edustamansa arvomaailman tietynasteisen pysyvyyden.” (POPS 1985, 11).*

Lainauksesta voidaan tulkita, että käsitys yhteiskunnasta ja kansakunnasta on höllentynyt. Suomalaisen kulttuurin ja perinteen turvaaminen nähdään koulun tärkeäksi tehtäväksi, mutta samalla tiedostetaan, ettei suomalaisuus voi säilyä muuttumattomana nykyisessä nopeasti kehittyvässä maailmassa.

*”Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle niitä arvoja, joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina. Oppilaan tulisi kasvaa tuntemaan vastuuta näiden arvojen säilyttämisestä ja kehittämisestä sekä kansakunnan ja sen väestö- ja kieliryhmien yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisesta. Oppilaan tulisi ohjautua ymmärtämään, että omaleimaisen kansallisen kulttuurin vaaliminen ei ole ristiriidassa kansainvälisen yhteistyön ja maailmanlaajuisen ajattelutavan kanssa. Kansallinen arvostaminen on pikemminkin kansainvälisyyden edellytys. Parhaan panoksen kansainväliseen yhteistyöhön voi antaa sellainen nuori, jolla on kansalliseen identiteettiin perustuva terve ja tasapainoinen itsetunto.” (POPS 1985, 12).*

Lainauksessa korostetaan suomalaisuuden merkitystä kansainvälistymisen keskellä. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan huoli kansallisuuden osittaisesta murentumisesta kansainvälistymisen myötä. Kansainvälistymisen nähdään rakentuvan vahvan kansallisen identiteetin avulla, mikä tarkoittaa, että kansainvälisyyden ja kansallisuuden välillä ei nähdä olevan ristiriitaa. Lainausta voisi tulkita myös niin, että kansainvälisessä yhteistyössä oma kansallinen identiteetti korostuu.

*”Unescon suosituksen mukaisesti kansainvälisyyskasvatus on kokonaisuus, jonka osia ovat kasvatus kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan... Kansainvälisyyskasvatus on oppilaiden kasvattamista maailmanlaajuisesta yhteisvastuuta aktiivisesti kantaviksi kansalaisiksi. Kansainvälisyyskasvatus on koulun eettisen kasvatuksen keskeinen osa.” (POPS 1985, 13).*

Jo aiemmin on esitetty, että 1970-luvulta lähtien opetuksen sisältöihin ja koulun tavoitteisiin on alkanut vaikuttaa yhä useampi taho, mikä näkyy edellä olevasta lainauksesta. Kansainvälisyyskasvatus nostetaan koulukasvatuksen keskeisimmäksi osaksi. POPS 1970 linjasi koko ihmiskunnan arvostuksen opetuksen lähtökohdaksi. POPS 1985 tarkentaa tätä tavoitetta ja

vie sen vielä pidemmälle: POPS 1970 korosti ihmisten ja kansojen tasa-arvoa, POPS 1985 pitää tätä tasa-arvoa itsestäänselvyytenä ja edellyttää lisäksi kansainvälistä ymmärrystä, yhteistyötä ja rauhaa.

## 6.5 Paikallisuus

Vuosikymmenelle tyypillinen hallinnon hajauttaminen vaikutti myös opetussuunnitelman kehitykseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985 oli ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelmaperuste, joka edellytti kunnilta opetussuunnitelman tarkentamista. Kuntien tuli tehdä omat kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Näin kouluja koskeva päätöksenteko haluttiin tuoda lähemmäs niitä, joita se välittömästi kosketti. Launosen (2000, 235) mukaan käytännössä vain suuret kaupungit pystyivät tekemään omat opetussuunnitelmansa ja maakunnissa jouduttiin tyytymään kunnallisliittojen laatimiin opetussuunnitelmakansioihin. Näin 1980-luvulla elettiin vielä opetussuunnitelman siirtymäkautta.

Kuntakohtaisilla opetussuunnitelmilla haluttiin ottaa uudella tavalla huomioon alueelliset eroavaisuudet ja korostaa oppilaiden omaa kokemuspäiriä. Kuntakohtaisilla opetussuunnitelmilla oli aidosti mahdollisuus huomioida paikkakunnan erityispiirteet ja olla luomassa alueellista yhteisöllisyyttä, mutta käytännössä monessa kunnassa tämä jäi toteutumatta (Launonen 2000, 235).

Yhteiskunnan muuttuessa yhä useammat tahot asettavat tavoitteita koululle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1985 on nähtävissä markkinatalouden vaikutukset ja elinkeinoelämän huomioiminen. Useassakin kohdassa painotetaan paikallisten yritysten tarjoamia mahdollisuuksia tutustumiskohteina. Ulkopuolisten tahojen ohella aletaan korostaa yksilön ominaisuuksia ja vapauksia. POPS 1985 näkee, että itsenäisesti ajatteleva ja vapaa yksilö on tärkeä osa yhteiskunnan kehitystä. Näin yhteisöllisyyden ja yhteisökeskeisyyden rinnalle alkaa nousta yksilökeskeisyyden piirteitä. Opetussuunnitelmassa käytetään lähiympäristö -käsitettä, joka jälleen laajentuu koskemaan yhä laajempaa kokonaisuutta. Kodin ja koulun ohella tämä käsite pitää sisällään myös työelämän ja joukkotiedotuksen.

POPS 1985 näkee, että koululla on sekä paikallinen että yhteiskunnallinen merkitys. Koulu on aiemmin saanut virikkeitä paikallisesta ympäristöstä, kun nyt siltä edellytetään ympäristönsä aktiivista kehittämistä. Koulun vastuu laajenee lasten kasvatuksesta ja opetuksesta yhteisöllisyyden vaalimiseksi. Samaan tulokseen on tullut myös Rokka (2011, 121), joka näkee 1985 opetussuunnitelman perusteissa esiintyvän koulun olevan parhaillaan kotiseutunsa kulttuurivaikuttaja ja kehittäjä.

Opetussuunnitelman lähtökohta on kansainvälisyyskasvatus, joka lähtee vahvasta kansallisesta identiteetistä. Samalla, kun halutaan edistää kansainvälistymistä, korostetaan suomalaisen kulttuurin omaleimaisuutta. Opetussuunnitelma tiedostaa, ettei suomalaisuus ole pysyvä tila, vaan kehittyä maailman muuttuessa. Koulun tehtävä on pyrkiä linjaamaan tätä kehitystä ja valita mitkä asiat ovat säilyttämisen arvoisia.

Suhtautuminen luontoon ja ihmisen lähiympäristöön on muuttunut. Luontoa on aina opetussuunnitelmateksteissä arvostettu ja kunnioitettu, mutta ote on ollut tarkkaileva ja oppiva, kun se POPS:ssa 1985 on suojeleva ja luonnon rajallisuuden tunnustava. Huolta ei kanneta vain lähiympäristön luonnosta, vaan huoli on laajentunut koskemaan ympäristön tilaa koko maapallolla – kestävän kehityksen periaate.



# 7 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1994

## 7.1 Lähtökohdat

Voimakas talouskasvu päättyi 1990-luvun alun lamaan, jonka vaikutukset olivat nähtävissä vielä pitkään tulevaisuudessa. Työn saaminen ja hyvä toimeentulo eivät enää olleetkaan itsestäänselvyksiä. Tämä edellytti myös muutosta koulumaailmassa. Uusi teknologia, itsenäinen opiskelu, yritteliäisyys, vastuun ottaminen ja yhteistyökyvyt tulivat osaksi nopeasti kehittyvää maailmaa. Yhteiskunta muuttui yhä enemmän kilpailuyhteiskunnaksi, missä kilpailtiin myös koulutuksella. Talouselämän muutokset vaikuttivat myös perhe-elämään ja vapaa-ajan käyttöön. Suomalainen yhteiskunta moniarvoistui ja kansainvälistyi 1990-luvulla. Liittyminen Euroopan Unioniin 1995 vei Suomea taas hiukan enemmän lännen suuntaan poliittisella rintamalla. (Kuisma 2008, 23–24).

1990-lukua leimaa yhteiskunnallinen murros, joka johtui muun muassa ennätysuudesta työttömyydestä, hyvinvointivaltion ja perheen kriisistä, lasten ja nuorten pahoinvoinnista sekä huumeiden käytön ja rikollisuuden lisääntymisestä. Samaan aikaan tämän kehityksen kanssa Suomi siirtyi tiedonvaltateille yleistyvien internet-yhteyksien myötä. Informaatioteknologian kasvu teki Suomesta varsin nopeasti tietoyhteiskunnan. Ajalle oli tyypillistä yleisen kansallisesti jaetun arvomaailman hajaantuminen sekä voimakas yksilön oikeuksien korostaminen. Yksilökeskeisyys korostui samalla kun arvomaailma pirstaloitui. (Launonen 2000, 269).

Vaatimukset koulun päätöksenteon demokratisoimiseksi ja siirtämiseksi lähemmäs itse opetusta voimistuivat. POPS 1985 vaatiman kuntakohtaisen opetussuunnitelman rinnalle POPS 1994 vaatii myös koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kuntakohtaista opetussuunnitelmaa, jota taas jokaisen koulun tuli tarkentaa omista lähtökohdistaan. (POPS 1985, POPS 1994). 1990-luvun koulutuspolitiikan tavoitteina oli koulutustason nostaminen, koulutuksen laadun parantaminen ja toiminnan tehostaminen. Samalla yritettiin vahvistaa uutta elinikäisen oppimisen periaatetta.

Opetussuunnitelman luonnetta ja pääperiaatteita on kuvattu seuraavassa lainauksessa:

*”Opetushallituksen antamat Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöjä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan. Näin koulut sitoutuvat aiempaa tehokkaammin suunnitelmien toteuttamiseen.” (POPS 1994, 15).*

1990-luvun pedagogiikkaa ohjasi humanistinen ihmiskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tärkeänä lähtöoletuksena pidettiin oppimisen itseohjautuvuutta ja kokemuksellisuutta. Opetuksen tehtäväksi muodostui tiedonhankinnan ja -käsittelyn ohjaaminen. Vastuu oppimisesta haluttiin siirtää oppijoille itselleen. Tämän katsottiin tukevan oppilaiden kasvuprosessia. Samalla opettajan rooli muuttui tiedonjakajasta kohti oppimisen ohjaajaa ja oppimistilanteiden suunnittelijaa. Oppiminen alettiin yhä enemmän nähdä prosessiluonteisena ja konstruktivismien hengen mukaisesti oppijasta tuli oman tietorakenteensa aktiivinen rakentaja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15, 135–137).

## 7.2 Yksilöt yhteisössä

*”Aikaisempaa enemmän korostuvat sosiaalisin taitoihin, muun muassa harkintakykyyn ja myötäelämiseen, liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä.” (POPS 1994, 9).*

*”Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta.” (POPS 1994, 10).*

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 ja kansakoulun opetussuunnitelma 1952 linjaavat, että kaikilla oppilailta on yhteinen lähiympäristö ja kotiseutu, mihin opetus voidaan ankkuroida ja mikä toimii opetuksen lähtökohtana. POPS 1994 kuitenkin näkee jokaisen oppijan yksilönä, jolla on oma yksilöllinen kokemushistoriansa, johon opetus tulee ankkuroida. Toisaalta on huomioitava, että samanikäisten ja samalla paikkakunnalla koulua käyvien lasten kokemusmaailma sisältää mitä luultavammin paljon yhtäläisyyksiä, vaikka puhuttaisiinkin yksilöllisestä kokemushistoriasta opetuksen lähtökohtana. Yksilön omien aiempien tietorakenteiden korostaminen edustaa opetussuunnitelmassa konstruktivistista oppimiskäsitystä, mikä osaltaan selittää lainauksessa esitettyä näkökantaa.

Sosiaalisten taitojen korostus alkoi koulussa jo 1970-luvulla, mutta uutta sävyä siihen tuo vaatimus myötäelämisen taidosta ja sosiaalisen tuen tarpeellisuudesta. Lama-aikana yhteisön

merkitys korostuu jälleen ja lainauksesta välittyy toive yhteisöllisyydestä kantavana voimana vaikeuksien keskellä.

*”Koska oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuvat sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio.” (POPS 1994, 10).*

*”Sivistynyt ihminen on huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan, omaa hyvät käytöstavat ja osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään.” (POPS 1994, 11).*

Opetussuunnitelman ympäristö -käsite laajenee jälleen. Nykyisessä tekstissä ympäristö sana saa usein jonkin sitä määrittävän etuliitteen. Puhutaan elinympäristöistä, sosiaalisista ympäristöistä ja oppimisympäristöistä. Vaikuttaakin siltä, että koko käsite on muuttunut kuvaamaan jotakin abstraktimpaa kuin ”pelkkää” konkreettista lähiseutua tai lähialuetta. Ympäristöjä on kaikkialla ja ne luodaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ympäristöt eivät enää ole aikaan tai paikkaan sidottuja, eikä niitä voida luonnehtia kovinkaan pysyviksi.

*”Muutoksen maailmassa ihmisen henkisen kasvun, itsetuntemuksen ja eettisen tietoisuuden kehittyminen edellyttävät laaja-alaista ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka avulla välitetään tietoa sekä ihmisestä itsestään että hänen ympäristöstään. Yhteisön merkitys yksilön psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä tukevana korostuu muutosten maailmassa.” (POPS 1994, 14).*

Juuret ja johonkin yhteisöön kuuluminen nähdään tärkeäksi yksilön psyykkisen ja sosiaalisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Lisäksi lainauksesta näkyy, että nopeiden muutosten maailmassa kuuluminen yhteisöön korostuu. Yhteiskunnan pirstaloituminen kuitenkin aiheuttaa sen, ettei tätä yhteisöä voida tarkasti määritellä tai rajata. Enää ei puhuta kodista, perheestä tai kotiseudusta. Ympäristö ei ole jotain, mitä voidaan vain omaksua vaan se rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Jatkuvassa muutoksessa ihmisen nähdään tarvitsevan jotakin pysyvää. Lainauksesta välittyy ajatus siitä, että yhä edelleen globalisaation ja individualisaation aikakaudellakin ihminen tarvitsee yhteisöä ja ryhmää johon kuulua, jotta hän voi määritellä itsensä ja löytää oman identiteettinsä.

### **7.3 Päätöksenteon ja opetussuunnitelmatyön tuominen paikalliselle tasolle**

*”Opetussuunnitelma ilmaisee paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. Kunnan rooli opetussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeä. Kunta luo omilla toimenpiteillään ne raamit, joissa koulut kehittämistyönsä toteuttavat ja vastaa viime kädessä siitä, että kouluilla on opetussuunnitelma.” (POPS 1994, 15).*

*”Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan.” (POPS 1994, 15).*

Päätöksenteko ja opetuksen suunnittelu on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1994 tuotu lähellä käytännön toimijoita. Jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1985 tuli täsmentää kuntatasolla, mutta POPS 1994 tuo opetussuunnitelmatyön kouluihin asti. Kunta- ja koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla on kaksi ulottuvuutta: toisaalta on aidosti haluttu tuoda päätöksenteko lähelle niitä, joita se koskee. Toisaalta hajautetun koulutuspolitiikan takana saattaa olla myös valtion taloudellisten resurssien säästäminen syvän laman takia. Joka tapauksessa koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä koulujen välille alkoi tämän uudistuksen myötä syntyä kilpailua oppilaista. Paikallisuuden näkökulmasta opetussuunnitelma sai uudestaan tilaisuuden kehittyä aidosti paikalliseksi opetusta ohjaavaksi dokumentiksi. Samaan kehitykseen kuuluu, että valtakunnallinen opetussuunnitelma on muuttunut opetuksen periaatteita linjaavaksi. Se antaa löyhän ohjeistuksen opetettavasta aineksesta ja määrittelee yhtenäisen oppilasarvioinnin. Alueiden omaleimaisuus ja toisaalta alueelliset erot on nähty tärkeiksi säilyttää. Valtion tasolta ei voida määrittää kaikkia opetuksen lähtökohtia, vaan kunnille tarjotaan mahdollisuus soveltaa ja täsmentää perusteita. (POPS 1994). Nämä seikat ovat esillä myös seuraavassa lainauksessa:

*”Yhteiskunnalliselle kehitykselle on ominaista keskusjohtoisuuden väheneminen ja toimintojen verkostuminen. Tämä näkyy päätösvallan siirtymisenä entistä enemmän kouluille ja niiden lisääntyvänä yhteistyönä ja vuorovaikutuksena ympäristönsä ja muiden oppilaitosten kanssa. Väljyys valtakunnallisessa tuntijaossa ja opetussuunnitelman perusteissa sekä koulukohtaiset resurssipäätökset mahdollistavat opetussuunnitelmien huomattavankin vaihtelun.” (POPS 1994, 8-9).*

POPS 1985 näkee koulujen omaleimaisuutta tärkeämmäksi kouluopetuksen valtakunnallisen yhtenäisyyden. POPS 1994 sen sijaan linjaa, että opetussuunnitelmien huomattavakin vaihtelu on mahdollista – ja ehkä jopa suotavaa.

*”Koulutuksen kehittäminen pohjautuu aiempien keskusjohtoisten mallien sijasta koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, johon sisältyy näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja kouluyhteisön vahvuuksien tunnistaminen.” (POPS 1994, 9).*

Opettajaprofessio edusti aiemmin kotiseudun erityisyyttä. Nyt opettajan tulee tuntea yhteisön erityispiirteet ja vahvuudet. Samaan aikaan, kun opettajan paikallinen tuntemus on kaventunut koskemaan lähinnä kouluyhteisöä, on tähän tarvittavat tiedolliset ja sosiaaliset taidot

moninkertaistuneet. Opettajalta vaadittava ammattitaito on muuttunut tilallisesta puhtaasti sosiaaliseksi verkostoksi.

*”Tavoitteena on, että opetussuunnitelman laatimiseen osallistuvat opettajat, muut koulu yhteisön jäsenet ja koulun sidosryhmät, ennen kaikkea oppilaiden huoltajat.” (POPS 1994, 16).*

Päätöksenteosta ei haluttu jättää ulkopuolelle oppilaiden vanhempia eikä muita kouluun läheisesti vaikuttavia ryhmiä. Tämän ajatuksen taustalla on opetussuunnitelmassa muutenkin korostuva ajatus koulusta oman alueensa oppimiskeskuksena, joka pyrkii olemaan avoin ja tiivistä yhteydessä lähiympäristönsä kanssa. Koska vanhempien mielipiteitä pidetään arvossa, koulun tehtäväksi muodostuu kuunnella koteja ja niiden tarpeita oppilaiden kasvatuksessa. Koulun ja kodin yhteistyö on itsessään arvokasta, mutta vaarana on, että oppilaiden yksilöllisyyden korostaminen rikkoo yhtäläillä alleviivattua yhteisöllisyyttä.

#### 7.4 Kulttuuri-identiteetti

*”Kulttuuri muovaa kasvavan lapsen ja nuoren koko minuutta. Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan. Vaikuttavina tässä ovat muun muassa koti ja muu sosiaalinen ympäristö, kieli, historia ja perinteet, uskonto, elinkeinot, taide sekä luonto. Kansainvälistyvässä maailmassa arvostetaan kulttuurista omaleimaisuutta ja taitoa toimia oman kulttuurin tulkina. Valtaosalle suomalainen kulttuuri ja siihen kuuluva yhteys muiden Pohjoismaiden kanssa on kulttuuri-identiteetin perusta.” (POPS 1994, 14).*

Kulttuuri-identiteetti on aiemmin katsottu rakentuvan teemoille: koti, uskonto ja isänmaa (Launonen 2000). POPS 1994 linjaa tähän kuuluvan lisäksi: kielen, historian, perinteet, elinkeinot, taiteen sekä luonnon. Kansallisen omaleimaisuuden merkityksen nähdään kasvavan kansainvälistyvässä maailmassa. Opetussuunnitelma on läpi aikojen määritellyt Suomen ja suomalaisuuden suhteessa muihin maihin ja kansallisuuksiin. Oman kansallisen identiteetin painotukset ovat vaihdelleet, mutta aina ero pitänyt tehdä näkyväksi. Muista on pitänyt erottua korostamalla suomalaisuutta ja kansallista omaleimaisuutta. Nopeasti muuttuva yhteiskunta ja uudenlaiset sosiaaliset tilanteet vaativat kuitenkin nykyihmiseltä identiteetin uudelleen määrittelyä ja sopeutumista. 1990-luvulla valtaosalle suomalaisista oppilaista pohjoismaainen kulttuuri nähdään omaksi identiteetin kasvupaikaksi. Enää ei kuitenkaan puhuta tässä yhteydessä pelkästään suomalaisuudesta, mikä osoittaa kansainvälistymisen avartaneen identiteetin käsitystä. Vähitellen koulussakin on siirrytty näkemään identiteetti kohtauspaikkana, jossa yksilön subjektiiviset

kokemukset kiinnittyvät sosiaaliseen, poliittiseen ja historialliseen kontekstiin. (Laihiala-Kankainen, Pietikäinen & Dufva 2002).

*”Moniarvoisessa yhteiskunnassa koulu yhteistyössä kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon.” (POPS 1994, 12).*

Lainauksesta on nähtävissä uusimpien opetussuunnitelmien melko yleisellä tasolla pysyttelevä tyyli puhua arvostuksista. Valtion tasolta ei voida enää sanella yhtenäistä arvopohjaa, vaan annetaan yleiset linjat, joita paikalliset toimijat täsmentävät. Puhutaan sidosryhmistä, kulttuurista, luonnosta, ihmistenvälisistä suhteista yms. Sisällöt ovat melko abstrakteja verrattuna 1970-luvun opetussuunnitelman perusteisiin ja sitä vanhempiin opetussuunnitelmiin. Enää opetusta ei voida yksilöidä tiettyihin tarkasti määriteltyihin lokeroihin, vaan lokeroita on rajaton määrä. Opetussuunnitelma 1994 joutuu määrittelemään tavoitteita yleisellä tasolla, ja näin ollen se saattaa jäädä melko irralliseksi arjen todellisuudesta.

## 7.5 Kansainvälinen riippuvaisuus ja yleisinhimilliset arvot

*”Muuttuvassa maailmassa tarvitaan avaraa, eri näkökulmista lähtevää asioiden punnitsemista. Koulun arvoperustan selkeyttäminen ja jäsentäminen edellyttää eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua. Sen perusaineokset nousevat keskeisiltä osin Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta.” (POPS 1994, 9).*

*”Voimakkaat yhteiskunnalliset muutokset leimaavat aikaamme niin kansainvälisinä kuin kotimaisina ilmiöinä. Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät ovat muuttuneet siinä määrin, että vaikutukset on välttämätöntä ottaa huomioon koulunkin näkökulmasta. Kansainvälistyminen ja väestön liikkuminen – uuskansainvaellus- tuovat kulttuuri- ja arvopohjaan uusia aineksia ja edellyttävät omien näkemystemme tarkastamista.” (POPS 1994, 8).*

Lainauksissa viitataan kansainvälisten muutosten kauaskantoisuuteen ja siihen tosiasiaan, että kansainväliset muutokset heijastuvat lopulta myös kotimaisiin ilmiöihin. Tämän vuoksi niitä ei voida jättää liian vähälle huomiolle. Koulun tehtävä on kasvattaa oppilaita, jotka ymmärtävät kansainvälisyyden merkityksen Suomelle. Globaalissa maailmassa Suomi on pieni maa, joka tarvitsee muita. Koulun arvopohjalle tämä merkitsee muutosta sekä siksi, että kansainvälisyydestä tulee arvo jo sinänsä, mutta myös siksi, että olemme alttiita ulkoapäin tuleville vaikutteille. 1990-luvun loppupuolella nähtiin maahanmuuttajaoppilaiden ja monikulttuurisuuden tulo kouluihin. Koulun tuli kohdata se, ettei ”pelkkä” kotimaisuus enää riittänyt palvelemaan muuttuneen

yhteiskunnan tarpeita. Jo 20 vuotta opetussuunnitelmissa näkyvillä ollut YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus kaikkien ihmisten tasa-arvoisuudesta tuli nyt konkreettisesti osaksi koulujen ja koululuokkien arkea.

*”Nykyinen maailmantilanne edellyttää kuitenkin myös syvällistä pohdintaa muun muassa kestävän kehityksen näkökulmasta, toisaalta ihmisen ja luonnon, toisaalta ihmisen ja koko kulttuuriympäristön suhteen. Kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen sekä kansainvälisyyteen liittyvä monikulttuurisuus merkitsevät uudenlaista identiteetin selkiyttämistä...” (POPS 1994, 9).*

Lainauksesta välittyy uudenlainen yhteisöllisyys, jossa ihminen on osa omaa kulttuuriperinnettä sekä kansainvälistä monikulttuurisuutta. Ihmisen identiteetin rakentuminen vaatii paljon enemmän tiedollisia aineksia kuin aiemmin. Ollaan tultu pitkälle siitä ajasta, kun ihmisen identiteetin rakentamiseen riitti, että hän tutustuu kotiseutuunsa ja sen ammatteihin. Kulttuuri korostuu useissa käsitteissä: puhutaan kulttuuriympäristöstä, kulttuuriperinteestä ja monikulttuurisuudesta. Kulttuuri on käsitteenä laaja, joten sitä on haluttu täsmentää erilaisilla liitteillä. Mielenkiintoista on, että kulttuuriperinnön sijasta käytetään termiä kulttuuriperinne. Enää kulttuurin ei nähdä siirtyvän perintönä seuraavalle sukupolvelle. Kulttuuri uusiutuu jatkuvasti, mutta saa vaikutteita vanhasta kulttuuriperinteestä.

*”Kansainvälisyyskasvatuksella tarkoitetaan kasvatus- ja opetustoimintaa, joka tähtää kulttuurien tuntemuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen lisäämiseen, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien turvaamiseen kaikille, rauhan vakiinnuttamiseen sekä maailman voimavarojen oikeidenmukaiseen jakoon ja kestävän kehityksen edistämiseen. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on, että oppilas hyväksyy ihmisten erilaisuuden ja tuntee erilaisia kulttuureita, ymmärtää ihmisten ja kansojen keskinäisen riippuvuuden sekä tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihmisarvon perustaksi.” (POPS 1994, 35).*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1985 linjaama vastuu koko ihmiskunnasta vakiintuu osaksi opetussuunnitelmaa. Suomi on hyvinvoinnin edelläkävijöitä ja pystyy osaltaan edistämään myös muiden maiden kehitystä. Kansainvälisyyskasvatus on ollut mukana opetussuunnitelmissa jo 1985 lähtien. Vuoteen 1994 mennessä se on tarkentunut muiden ymmärtämisestä ja auttamisesta itsestään selvään ihmisten väliseen tasa-arvoon.

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 tiedostetaan maailman kantokyvyn resurssit. Siinä ei pelkästään haluta kehittää kestävän kehityksen mukaista elämäntapaa, vaan aktiivisesti vaaditaan muutosta maailman kulutustottumuksissa, mikä näkyy alla olevissa lainauksessa.

*”Ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen edellyttävät kehityksen suunnan muutosta. On pyrittävä siihen, että kaikkien*

*ihmisten perustarpeet tyydytetään vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia tyydyttää omia perustarpeitaan. Tätä muutossuuntaa kutsutaan kestäväksi kehitykseksi... Kestävä kehitys on sopusoinnussa ekologisten prosessien ja biologisen monimuotoisuuden sekä luonnonvarojen riittävyyden kanssa. Kestävän kehityksen mallissa olennaista on sopeuttaa ihmisen talous luonnon ehtoihin ja samalla lisätä ihmisen omaa elämönhallintaa ja toimintamahdollisuuksia omassa yhteisössään sekä edistää kulttuurimiljöön säilyttämistä ja kehittämistä. Tavoitteena on toteuttaa kaikinpuolinen hyvinvointi nykyistä oikeudenmukaisemmin koko maapallolla.” (POPS 1994, 13).*

Kotimainen toiminta ympäristön hyväksi on opetussuunnitelmassa liitetty globaaliin merkitykseen. Lainauksessa selkeästi tunnustetaan, että ihmisten on syytä rajoittaa kulutustottumuksiaan maapallon ja monimuotoisuuden säilyttämiseksi. Kulttuurimiljöö ja yhteisö ovat käsitteinä taas määrittelemättömiä, eikä niiden sisältöön oteta kantaa opetussuunnitelmassa. Todetaan, että ihmisillä on kulttuurisesti ja yhteisöllisesti merkittäviä ympäristöjä, mutta niitä ei voida yleisellä tasolla tarkentaa. Koulu- ja kuntakohtaisten opetussuunnitelmien tarkoituksena on todennäköisesti ollut näiden tavoitteiden tarkentaminen ja määrittäminen oman alueen erityispiirteet huomioiden.

## 7.6 Paikallisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994 on ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelman peruste, joka edellyttää kaikki kouluja laatimaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Taustalla oli siirtyminen keskusjohtoisuudesta hajautettuun koulutuspolitiikkaan, jossa päätöksenteko haluttiin viedä lähelle niitä, joita se koski. Näin ollen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla 1994 on aidosti mahdollisuus olla paikallinen ja omaleimainen opetusta ohjaava dokumentti ja opettajien työväline. Valtakunnallisissa perusteissa annetaan väljä yleiskehys opetuksen periaatteista ja opettavasta aineksestä sekä oppilasarvioinnin perusteet. Koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön avulla haluttiin korostaa alueiden omaleimaisuutta tiedostaen, että kaikille yhteisellä ja tismalleen samanlaisella opetussuunnitelmalla se ei olisi ollut mahdollista. Vielä POPS 1985 linjasi tästä poiketen, että koulujen omaleimaisuutta tärkeämpää oli valtakunnallisen opetuksen yhtäläisyyden turvaaminen. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat tarjoavat paikallisuudelle aivan uudenlaisen mahdollisuuden, mutta siihen, toteutuiko tämä käytännössä, ei voida tämän tutkimuksen puitteissa ottaa kantaa.

Paikallisuuden kannalta on mielenkiintoista, että ympäristö -käsitteen ”laajenee” edelleen. Ympäristö oli jo POPS 1985 saanut muutamia täsmentäviä etuliitteitä, eikä enää tyydytty kirjoittamaan pelkästä lähiympäristöstä. POPS 1994 määrittelee ympäristön muun muassa kulttuuriympäristöksi, sosiaalisesti ympäristöksi, oppimisympäristöksi ja elinympäristöksi. Tämä



kehitys on mielenkiintoista, kun sitä verrataan edeltäviin opetussuunnitelmiin. Sama ilmiö oli nähtävissä jo POPS:ssa 1985. Mutta tätä aiemmin (POPS 1970, KKO 1952) rajoituttiin kirjoittamaan lähinnä lähiympäristöstä tai lähes saman merkityksen sisältävästä kotiseudusta (KKO 1952 ja MKO 1925). POPS 1994 ei enää juurikaan puhu ympäristö -käsitteen yhteydessä kodista, perheestä tai kotiseudusta. Yksi selittävä näkökulma voi olla tekstityylin muutos ja kehitys yhteiskunnassa, joka niin ikään on jatkuvassa liikkeessä. Myös Pekka Rokka (2011) kirjoittaa väitöskirjassaan opetussuunnitelmien edustavan aikakaudelleen tyypillistä koulutekstiä, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä tekstit kulloinkin kantavat. POPS:ssa 1994 ympäristöä ei enää nähdä ajallisesti tai paikallisesti pysyvänä tilana, vaan se on jotain, mikä rakentuu ihmistenvälisessä vuorovaikutuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskiöön nousee kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisen ihmisen kasvattaminen. Kulttuuri-identiteetin nähdään pohjautuvan suomalaisuudelle ja pohjoismaisuudelle. Yksi opetussuunnitelman tehtävistä on aina ollut määrittellä Suomi ja suomalaisuus suhteessa muihin maihin ja kansallisuuksiin. POPS 1994 välittää kuitenkin uudenlaista identiteettikäsitystä: identiteetin kasvupaikaksi linjataan pohjoismainen kulttuuri, mikä on rajaukselta paljon väljempi kuin aiemmin korostunut suomalaisuus. Tätä kehitystä voi ymmärtää monikulttuuristuvan koulun ja kansainvälistyneen yhteiskunnan loogisena linjauksena. Identiteetti aletaan vähitellen nähdä kohtauspaikkana, jossa subjektiiviset kokemukset kiinnittyvät sosiaaliseen, poliittiseen ja historialliseen kontekstiin. (Laihiala-Kankainen ym.). Paikallisuudelle tämän voidaan nähdä merkitsevän, että ihmiselle ei riitä identiteetin muodostumiseen pelkkä kiinnittyminen kotiseutuun.

1990-luvulla elettiin syvää taloudellista lamaa. Päihteistä ja huumeista tuli monilla alueilla arkipäivää. Tätä myötä myös rikollisuus lisääntyi. Samaan aikaan perinteinen yhteisöllisyys oli murroksessa yhteiskunnan jatkuvasta muutoksesta johtuen. Globalisaatio ja kansainvälistyminen avasivat Suomelle paljon ovia, mutta olivat yleisen yhteiskunnallisen tilanteen ohella aiheuttamassa yhteiskuntaan kasvavaa juurettomuutta. (Launonen 2000). POPS 1994 tunnistaa tämän ja haluaa löytää keinoja juurettomuuden välttämiseen. Juurettomuus voi vaikuttaa yksilön psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Nopeasti muuttuvan yhteiskunnan nähdään POPS:ssa 1994 pirstaloituvan, mikä näkyy siinä, että ihmisen sosiaalista ympäristöä on yhä vaikeampi määrittellä. Opetussuunnitelman perusteissa näkyy uudenlainen yhteisöllisyys. Puhutaan jopa kansainvaelluksesta, jolloin ihmisen kiinnittymäkohdat ovat entistä moninaisemmat.

Aiemmin opetuksen lähtökohdat nousivat lähiympäristöstä ja kotiseudusta. Opetussuunnitelman perusteet 1994 linjaa kuitenkin selkeästi, että opetuksen tulee lähteä yksilön kokemushistoriasta. Toki yksilön kokemushistoriaan saattaa kuulua paljon asioita häntä lähellä

olevasta ympäristöstä ja kotiseudusta. Kyseinen opetuksen lähtökohdan täsmentäminen onkin viime kädessä koulun ja opettajan tehtävä.

Yhteisön tavoitteista on siirrytty yksilöllisyyden korostamiseen. Samalla tavalla on laajentunut käsitys ihmiskunnasta. Kansallinen omaleimaisuus nähdään merkitykselliseksi, mutta ainoastaan kansainvälisyyden kontekstissa. Kansainvälistynyt maailma tarvitsee suomalaisia, pohjoismaisia ja eurooppalaisia omaleimaisia kansoja. Samoin on tapahtunut ympäristönsuojelun alueella. Suomessa tapahtuvat muutokset eivät ole pelkästään Suomen asioita, vaan ne koskevat koko maailmaa. Huoli ympäristöstä koskee myös kaikkia muita maita ja vastuu maailman elinoloista on kaikkien yhteinen.

# 8 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004

## 8.1 Lähtökohdat

2000-lukua määrittää yhä kansainvälisempi ilmapiiri. Suomalaisuus on laajentunut eurooppalaisuuteen ja maailmankansalaisuuteen. Kansakuntana olemme yhä riippuvaisempi muista maista, minkä eurokriisi on monella tapaa todistanut. 2000-luvun lapset syntyvät todellisuuteen, joka rakentuu tietoyhteiskunnan realiteeteista: internetin tarjoamasta rajattomasta tietomäärästä ja kännyköiden mahdollistamasta välittömästä viestinnästä. Sosiaalinen media hallitsee tiedon salamannopeaa välittämistä ja leviämistä. Tähän kehitykseen kuuluu myös perinteisen median merkityksen jatkuva väheneminen.

2000-luvun suomalaista yhteiskuntaa voi luonnehtia tieto-, kulutus- ja palveluyhteiskunnaksi. Ajankuvaan kuuluu yksilöllisyyden uudenlainen korostaminen sekä aktiivisen ja osallistuvan kansalaisen ihanne. Kansalaisten vaikuttamistaidot laajenevat yhteiskunnallisista kansainvälisiksi. 2000-luvulle tyypillistä on myös koko kanaa yhdistävien selvien perusarvojen hajanaisuus. Nopeiden muutosten postmodernissa maailmassa yksilöt joutuvat kohtaamaan epävarmuutta, ennustamattomuutta, riskejä ja kriisejä enemmän kuin koskaan aiemmin. Koulun tehtävä on vastata postmodernin yhteiskunnan haasteisiin ja tukea oppilaiden kehitystä toimintakykyisiksi ihmisiksi, joilla työkaluja kohdata jatkuva muutos. (Toiskallio, 2001).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 palaa kohti keskusjohtoisempaa koulutuspolitiikkaa. Opetussuunnitelman tavoitteena on sivistyksellisen pääoman kehittäminen ja koulun tehtävän nähdään jakautuvan sekä kasvatukseen että opetukseen. Opetussuunnitelman välittämä arvopohja on entistä moninaisempi. Rokka (2011, 112) määrittelee siihen kuuluvaksi yleismaailmalliset arvot, ympäristöarvot, monikulttuurisuuden, yhteisöllisyyden, poliittisen sitoutumattomuuden ja uskonnollisen tunnustuksettomuuden. Opetuksen tehtävä on luoda kulttuurista jatkumoa, jonka varaan tulevaisuus voidaan rakentaa. Perusopetuksen tulee lisäksi lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Kulttuuriperinnettä vaalimalla opetussuunnitelma haluaa varmistaa

yhteiskunnallisen jatkuvuuden, mutta monikulttuurisuuden myötä nähdään tarpeelliseksi myös uuden kulttuurin luominen sekä vallalla olevien ajattelu- ja toimintatapojen kriittinen arviointi. (POPS 2004, 12).

Oppimiskäsitys on edelleen vahvasti konstruktivistinen. Oppimisessa on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota tietotekniikan käyttämiseen ja tiedonkäsittelytaitoihin. Opettajasta on tullut oppimisympäristöjen suunnittelija ja soveltuvan tietoaineksen valitsija.

## 8.2 Kulttuuri lähiympäristön ilmentäjänä

*”Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.” (POPS 2004, 12).*

Opetussuunnitelmassa halutaan turvata kaikille suomalaisille tasa-arvoinen mahdollisuus oppimiseen. POPS 2004 haluaa kasvattaa maailmankansalaisia: Ihmisen tulee vuorovaikutuksessa rakentaa oma kulttuuri-identiteetti, jotta hän voi toimia osana suomalaista yhteiskuntaa ja globaalia maailmaa. Kulttuuri-identiteetin rakennuspalat voivat olla monikulttuurisia, sillä suomalainen kulttuuri saa jatkuvasti vaikutteita muilta kulttuureilta muun muassa maahanmuuttajilta. Uussuomalaiset maahanmuuttajat tulee ottaa huomioon opetuksessa ja myös heidän kulttuuri-identiteettinsä kehitys halutaan turvata. Opetussuunnitelma ei enää korosta suomalaisuuden erityisyyttä, vaan pikemminkin suomalaisen kulttuurin monipuolistumista monikulttuurisuuden myötä. Koulussa on tärkeää oppia suvaitsevaisuutta ja lisätä kulttuurien välistä ymmärrystä, jotta kansainvälinen yhteistoiminta on mahdollista.

*”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen.” (POPS 2004, 12).*

1970-luvulta alkanut muutos kohti elinikäisen oppimisen periaatetta korostuu myös viimeisimmässä opetussuunnitelmassa. Oppilaille ei voida opettaa tiettyjä elämässä tarvittavia

taitoja, vaan oppilaan tulee hallita tiedonhankinnan keinot, jotta hän voi selviytyä elämässä eteen tulevista haasteista. Samalla varmistetaan oppilaan jatko-opintokelpoisuus. Osallistuva kansalainen ja demokraattinen yhteiskunta vaativat itsenäisiä ja elinikäiseen oppimiseen sitoutuneita kansalaisia. Tiedollisen opetuksen ohella peruskoulun tulee kehittää oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä. Näiden tavoitteiden lisäksi koulun tulee tehdä oppilas tietoiseksi yhteiskunnan toimintatavoista ja toimintaa ohjaavista arvoista, kuten alla olevasta lainauksesta käy ilmi.

*”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.” (POPS 2004, 12).*

Lainauksessa puhutaan kulttuuriperinnöstä, jota perusopetuksen avulla voidaan siirtää seuraaville sukupolville. Kulttuuriperintö on itsessään epämääräinen käsite, joka voidaan ymmärtää monella tavalla. Paikallisen tason tehtäväksi jää määritellä, mikä on tärkeää ja siirrettävää kulttuuriperintöä. Jos aikaisemmin ajateltiin, että kulttuuriperinne- tai perintö on jotakin, mitä voidaan siirtää sukupolvelta toiselle sellaisenaan, tuntuu, että POPS 2004 painottaa kulttuurin uudistumista ja sen kriittistä arviointia. Sanomatta jää se, että nykyisen ihmis- ja oppimiskäsityksen mukaisesti mitään ei voida enää siirtää suoraan sellaisenaan, vaan koulussa on opittava kyseenalaistamaan jopa sellaisia asioita, mitkä aikaisemmille sukupolville ovat olleet itsestään selviä. POPS 2004 tuo esiin myös sen, että uusi sukupolvi nähdään kulttuurin aktiivisena uudistajana ja arvioijana.

### **8.3 Paikallisen tason toimijat**

*”Perusopetuksen paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan.” (POPS 2004, 12).*

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet luovuttaa vastuun opetussisältöjen tarkentamisesta ja arvomaailman selkeyttämisestä paikallisille tahoille: kunnalle ja koululle. Samalla se myös edellyttää, että koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa siirrytään yleiseltä tavoitteiden tasolta käytännön toimien tasolle. Paikallisen opetussuunnitelman on valtakunnallisia perusteita helpompi huomioida paikkakunta-kohtaiset opetukselliset mahdollisuudet. Rokka (2011, 125) näkee myös, että koulukohtaisten opetussuunnitelmien (erityisesti POPS 2004) vahvuus on siinä, että se voi

nopeasti reagoida lähiympäristössään tapahtuviin muutoksiin ja pysyy näin tiukasti ajassa ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa kiinni oman lähiympäristönsä välityksellä.

*”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus.” (POPS 2004, 16).*

Ihmisen tulee sosialisoitua ympäröivään kulttuuriin ja tämä sosialisointiprosessi edellyttää yhä suuremman tieto- ja taitomäärän omaksumista. Samalla ihmisen tilallisuus on laajentunut kulttuuriseksi osallisuudeksi. Ihminen ei kasva sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pelkästään osaksi lähiympäristöä tai elinympäristöä, vaan osaksi koko kulttuuria. Osallisuus sanana ja käsitteenä ei ole ollut näin näyttävästi esillä muissa aikaisimmissa opetussuunnitelmissa. Tuntuukin, että termi on hyvin 2000-lukulainen ja rinnastuu aiemmissa opetussuunnitelmissa esiintyneeseen perinteiseen yhteisöllisyyteen. Oppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne nähdään toisiaan tukeviksi ja niiden pohjalta rakentuu kokemus kulttuurisesta osallisuudesta. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet kietoutuvat yhteen ja edustavat ajatusta siitä, että oppilaan on hyvä kokea kuuluvansa johonkin ryhmään tai yhteisöön. (ks. Rokka 2011, 123–124).

*”Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen.” (POPS 2004, 17).*

Päätöksenteko on viety paikalliselle tasolle, mutta halutaan erityisesti vielä korostaa, että päätöksentekoa on syytä jakaa myös oppilaille. Kasvamisen aktiiviseksi kansalaiseksi alkaa jo koulusta. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöön lisäävät heidän motivaatiotaan ja mielenkiintoaan koko koulua kohtaan. Aiemmissa opetussuunnitelmissa (MKO 1925, KKO 1952, POPS 1970) korostettiin koulun läheistä yhteyttä sitä ympäröivään yhteisöön, nyt koulun tulee olla vuorovaikutteinen suhteessa koko yhteiskuntaan, mikä osaltaan ilmentää paikallisuudessa tapahtunutta muutosta.

*”Lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Huoltajilla tulee olla ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä... Huoltajien mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnittelemiseen ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaan kanssa edistää kodin ja koulun*

*yhteistyötä.. Yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.” (POPS 2004, 20).*

Opetussuunnitelmassa selkeytetään kasvatusvastuu kodeille ja opetusvastuu koululle. Nopeasti muuttuva maailma asettaa kasvatuspaineita myös koulun suuntaan. Vanhemmat saattavat tuntea kykynsä riittämättömiksi ja luottavat liikaa koulun kasvatuskumppanuuteen. Tieto lasten kasvatuksesta on lisääntynyt valtavasti, jolloin vanhempi tai huoltaja joutuu kokoajan valitsemaan kasvatuspolkujen viidakossa. Kasvatus sisältää lukuisia arvostuksia ja valintoja. Vaikka kasvattaja aidosti haluaisi kasvatettavan parasta, ei ole itsestään selvää, mitä se on. Sama koskee niin vanhempia kuin opettajia.

## 8.4 Kulttuuri-identiteetti

*Oppilas oppii:*

*”Tuntemaan ja arvostamaan omaa henkistä ja aineellista kulttuuriperintöään ja näkemään suomalaisen kulttuuri-identiteetin osana alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria.”*

*”Ymmärtämään oman kulttuurinsa juuria ja monimuotoisuutta sekä näkemään sukupolvensa aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana ja kehittäjänä”*

*”tutustumaan muihin kulttuureihin ja elämäkatsomuksiin ja saa valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä.” (POPS 2004, 36–37).*

Lainauksista välittyy usko siihen, että omat juurensa ja oman kansan vaiheet tunteva ihminen on edellytys kansainväliselle tasa-arvolle. Vaikuttaakin siltä, että kulttuuriperintö ei ole arvokasta sinänsä, mutta sen avulla voidaan ymmärtää ja rakentaa kansainvälistä yhteistyötä. Vaikka kulttuuriperinnön merkitystä ei korosteta itseisarvona, koetaan opetussuunnitelmassa tärkeäksi ymmärtää oman kulttuurin juuria ja monimuotoisuutta. Kasvavien sukupolvien on myös tärkeää tuntea sukupolvien välinen jatkumo, ja hahmottaa oma roolinsa siinä.

Opetussuunnitelmassa on nähtävissä humanistinen ihmiskäsitys. Ei riitä, että arvostaa Suomea, suomalaisuutta ja suomalaisia, pitää arvostaa kaikkia kansallisuuksia ja kansoja tasa-arvoisesti. Humanistisen kasvatuksen tavoitteet ovat ylevät ja jopa ihmiselle saavuttamattomat. Rauhankasvatuksen ja rauhanturvaamisen vuoksi ne kuitenkin ovat välttämättömiä. Suomalaisen kulttuuri-identiteetin nähdään olevan osa alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria. Eurooppalaisuus ei ollut näin näkyvillä vielä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1994,

mutta 2000-luvulla EU:n vaikutus Suomeen on ollut voimakasta. Liittyminen Euroopan Unioniin 1995 vahvisti Suomen kuulumista eurooppalaiseen kulttuuriin, mikä koulunkin tuli huomioida.

*”Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta - aihekokonaisuuden päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Perusopetuksen tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Koulun tulee opettaa tulevaisuusajattelua ja tulevaisuuden rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille... Oppilas oppii edistämään hyvinvointia omassa yhteisössä sekä ymmärtämään hyvinvoinnin uhkia ja mahdollisuuksia globaalilla tasolla.” (POPS 2004, 39).*

Kestävä kehitys on vakiintunut opetuksen yhdeksi keskeisimmistä tavoitteista. Maailmantilanne, jossa POPS 2004 on syntynyt, edellyttää ympäristöarvojen, luonnon monimuotoisuuden ja ihmisen elinympäristön vaalimista. Puhe luonnonvarojen säästämistä (POPS 1970, 1985 ja 1994) on jäänyt pois ja nyt painopiste on tulevaisuuden ekologisessa rakentamisessa. Kehittyneet, luonnonvaroja korvaavat, ratkaisut ovat osaltaan vaikuttaneet tähän. Luonnonvarojen säästämistä tärkeämpää on 2000-luvulla uusiutuvien energiamuotojen kehittäminen. Ekologian rinnalle nousee edelleen taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset realiteetit ja se myös näyttäytyy taloudellisina ja sosiaalisina ratkaisuina. Syyllisten löytäminen maapallon tilan huonontumiseen ei auta, vaan on luotava positiivista ja innovatiivista tulevaisuuden kehitystä. Ekologia näkyy siinä, tehdäänkö poliittisia päätöksiä ensisijaisesti taloudellisista vai ekologisista lähtökohdista. Uutta sukupolvea halutaan POPS:n 2004 mukaan kasvattaa ympäristön ja ihmisten hyvinvoinnista vastuunsa tunteviksi kansalaisiksi, jotka ovat sitoutuneet rakentamaan kestävää tulevaisuutta.

## 8.5 Paikallisuus

Opetussuunnitelmassa korostetaan paikallisen tason merkittävyyttä opetussuunnitelman perusteiden täsmentämisessä. Koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla halutaan turvata koulujen kiinnittyminen paikkakuntansa elämään. Kouluilta edellytetään opetussuunnitelman tavoitteiden muuttamista käytännön opetusta palvelevaksi. Opetussuunnitelma haluaa myös selkiyttää kodin ja koulun kasvatusvastuun jakautumista: kasvatusvastuu on ensisijaisesti kodeilla, opetusvastuu kouluilla. Koulun tulee pyrkiä kasvattamaan aktiivisia kansalaisia, jotka osallistuvat ympäröivän yhteiskunnan toimintaan ja kehittämiseen. Tämän harjoittelu on syytä aloittaa jo koulussa. Siksi oppilaat on otettava mukaan koulutoiminnan suunnitteluun.

POPS 2004 nähdään tärkeäksi kasvattaa kansalaisia, joilla on vahva suomalainen, pohjoismainen ja eurooppalainen kulttuuri-identiteetti. Suomalaisuuden merkityksen nähdään



kasvavan globaalistuneessa maailmassa. Suomalaisuus ei ole pysyvä tila, vaan saa kokoajan vaikutteita muilta kulttuureilta. Näin ajateltiin jo edeltävässä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1994. POPS 2004 ottaa kuitenkin edeltäjänsä enemmän huomioon monikulttuurisuuden tulemiseen osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Opetussuunnitelman mukaan kansalaisilla tulee olla vahvat juuret, jotta hän voi kasvaa kohti maailmankansalaisuutta. Kestävän kehityksen periaatteet ovat näkyvästi esillä opetussuunnitelmassa ja ne ovat vakiinnuttaneet paikkansa koulun keskeisimmissä tavoitteissa. POPS 2004 painottaa ekologisten ratkaisujen ja elintapojen merkitystä kestävän kehityksen lähtökohtana.

Uusi sukupolvi nähdään aktiivisena kulttuurin luojana, jolla on valmiuksia kehittää ja uudistaa suomalaista perinnettä. Kulttuuriperintöä ei voida siirtää sellaisenaan, vaan kulttuuri rakentuu sosiaalisena toimintana ihmisten välillä. Paikallisuuden näkökulmasta POPS 2004 on edeltäjiään kansainvälisempi ja riippuvaisempi muusta maailmasta. Konkreettisesta tilasta on siirrytty kohti abstraktia ja avointa maailmaa, jossa ihmiset eivät enää ole riippuvaisia pysyvistä ympäristöistä. Paikallisuus näkyy hajautettuna koulutuspolitiikkana, jossa paikalliset toimijat pääsevät osallistumaan opetuksen suunnitteluun ja arvopohjan tarkentamiseen. Toisaalta paikallisuus saa dynaamisuutta opetussuunnitelman korostamasta yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisyys ja kulttuurinen osallisuus ovat käsitteitä, jotka opetussuunnitelmassa kohtaa monessa yhteydessä. Ne näyttäytyvät melko rinnakkaina asioina, joissa perusajatus on, että yksilön on tärkeää tuntea kuuluvansa johonkin yhteisöön tai ryhmään (Rokka 2011, 123–124).

# 9 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO

Tässä luvussa kootaan yhteen tutkimuksen tulokset, jotka on aiemmin esitetty jokaisen luvun viimeisessä kappaleessa. Aluksi käsittelemme opetussuunnitelmissa esiintyvää sosialisaatiota ja muutoksia paikallisuudessa. Tämän jälkeen paikallisuuden muutosta pohditaan Doreen Massey'n aika-tila ajatusten avulla. Lopuksi pohdimme vielä jatkotutkimusmahdollisuuksia ja tutkimuksen luotettavuutta.

## 9.1 Sosialisaatio opetussuunnitelmissa

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää, miten paikallisuus on muuttunut opetussuunnitelmissa. Päästäksemme kiinni tähän muutokseen, kiinnitimme huomiota, mihin sosialisaatio opetussuunnitelmissa kohdistuu. Alla olevassa taulukossa on esitelty sosialisaation tasot, eli ne yhteisöt, joihin sosialisaatio kulloinkin on kohdistunut.

	<b>MKO 1925</b>	<b>KKO 1952</b>	<b>POPS 1970</b>	<b>POPS 1985</b>	<b>POPS 1994</b>	<b>POPS 2004</b>
<b>Sosialisaation tasot</b>	kotiseutu isänmaa	kotiseutu yhteiskunta	kotiseutu yhteiskunta kansainvälisyys	lähiympäristö yhteiskunta kansainvälisyys	lähiympäristö yhteiskunta kansainvälisyys	lähiympäristö yhteiskunta maailman- kansalaisuus

Taulukko 2. Sosialisaatio opetussuunnitelmissa.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 on selkeästi kotiseutukeskeisin. MKO:ssa 1925 sosialisaatio kohdistuu kotiseutuun ja sen käytännön toimiin ja töihin. Oppilaista halutaan kasvattaa tulevia työntekijöitä kotiseudun tarpeisiin. Ihmisten nähdään kiinnittyvän omaan kotiseutuunsa ja heidän oletetaan jäävän elämään kotipaikkakunnalleen. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 opetus perustuu kotiseutuperiaatteelle, eli kaiken opetuksen lähtökohtana on oppilaan oma elämänpiiri ja todellisuus. Toisaalta kotiseutuperiaate edustaa aikansa kasvatusajattelua, mutta opetussuunnitelman oli myös pakko olla kotiseutukeskeinen saadakseen maaseudun oppilaat kouluun. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 luodaan

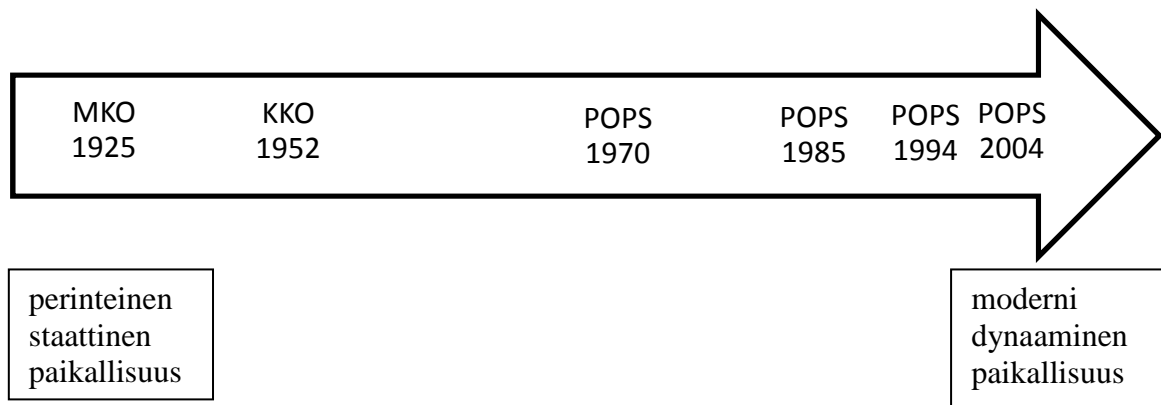
kansallista yhtenäisyyden tunnetta puhumalla isänmaasta. Isänmaa nähdään erityisenä ja jopa romanttisena. Isänmaan ja suomalaisuuden voimakkaalla korostamisella haluttiin rakentaa yhteistä Suomea.

Kansakoulun opetussuunnitelma 1952 keskittyy edeltäjiinsä enemmän yhteiskunnan kehitykseen, mistä on nähtävissä Matti Koskenniemen ajattelu. Painopiste on kansallisessa yhteishengessä. Jokainen kansalainen on velvoitettu ja oikeutettu kantamaan työpanoksensa yhteisen hyvän puolesta. KKO 1952 alkaa kiinnittää jo orastavaa huomiota yksilölliseen kasvatukseen, mutta pääpaino on kuitenkin edelleen yhteisön edussa. Sosialisaatio kohdistuu kotiseutuun. Tämän sosiaalistumisen kautta yksilöt tulevat osaksi koko yhteiskuntaa. Opetus ei kuitenkaan enää kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 perustunut kokonaan kotiseutuperiaatteelle, sillä opetussuunnitelma tiedosti kaupungistumisen ja teollistumisen yhteiskunnalliset vaikutukset. Kansalaisten vapaampi liikkuvuus ja työn perässä muuttaminen aloittivat osaltaan perinteisessä paikallisuudessa ja yhteisöllisyydessä tapahtuneet muutokset.

Perusopetuksen opetussuunnitelma 1970 painottaa edeltäjiään vähemmän kotiseudun merkitystä. Sen sijaan yhteiskunnalliset tekijät korostuvat ja opetussuunnitelma tiedostaa orastavan kansainvälistymisen asettamat vaatimukset opetukselle. Kotiseutuperiaate on hylätty riittämättömänä lähtökohtana opetukselle ja tilalle on tullut yhteisöllisyyden korostaminen. Ihmiset ovat entistä vapaampia valitsemaan yhteisöt, joihin haluavat kuulua. Koska perinteinen paikallisuus on alkanut hälvetä, oppilaita on kasvatettava löytämään oma paikkansa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan nähdään rakentuvan erilaisista yhteisöistä, joihin koulun tulee kasvattaa sosiaalisesti taitavia yksilöitä.

Vuodesta 1985 opetussuunnitelmat ovat ilmestyneet valtakunnallisina opetussuunnitelman perusteina. Perusteet edellyttävät kunnilta, ja 1994 alkaen myös kouluilta, omia paikallisia opetussuunnitelmia, jossa perusteiden tavoitteita tarkennetaan ja paikalliset erityispiirteet huomioidaan opetuksen suunnittelussa. Vastuu paikallisuuden ylläpitämisestä on näin siirretty aluksi kunnille ja edelleen kouluille. Muutos on tapahtunut myös siinä, miten paikallisuutta opetussuunnitelmateksteissä rakennetaan. Kotiseutu käsitettä ei enää käytetä, vaan on siirrytty käyttämään lähiympäristö käsitettä, joka itsessään on kotiseutua abstraktimpi käsite. POPS 1985, 1994 ja 2004 on yhteistä yhteiskunnan liittäminen kansainväliseen viitekehykseen. Koulun kasvatuspäämäärä on muuttunut tasa-arvoisista kansalaisista kohti maailmankansalaisuutta. Kansakuntien välinen tasa-arvo on opetussuunnitelman lähtökohta.

Alla olevassa kuviossa on esitetty paikallisuuden muutos tutkituissa opetussuunnitelmissa staattisesta paikallisuudesta dynaamiseen paikallisuuteen.



Kuvio 2. Paikallisuuden muutos.

Esimodernissa viitekehyksessä yksilön kiinnittymistä yhteisöön voi luonnehtia staattiseksi, kun taas postmodernin viitekehyksessä yksilön kiinnittymistä yhteisöön leimaa dynaamisuus ja variaatio, jossa samaan aikaan vaikuttaa lukuisat elementit. Tietoyhteiskunnalle ominainen puhe sosiaalisista verkostoista kuvaa juuri toimintakentän mosaiikkimaista rakenneta, joka järjestyy jatkuvasti uudella tavalla. (Sulkunen 1995, 9; Toiskallio 2001, 455–456).

Tutkitut opetussuunnitelmat muodostavat lineaarisen ja kronologisen jatkumon paikallisuuden staattisuus–dynaamisuus-akselilla. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 edustaa vielä vahvasti staattista käsitystä paikallisuudesta. Myös kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 staattiseen paikallisuuteen tulee jo näkyviä vaikutuksia muuttuvasta yhteiskunnasta. Selkein ero siirtymisessä staattisesti paikallisuudesta kohti dynaamista paikallisuutta on havaittavissa peruskoulun opetussuunnitelmasta 1970, jossa aletaan korostaa ihmisten kuulumista eri yhteisöihin. Mielestämme seuraavat opetussuunnitelmat jatkavat POPS:n 1970 linjaa ja vievät paikallisuutta koko ajan enemmän kohti abstraktia tilaa, jossa paikkaa ei enää kuvata konkreettisenä fyysisenä ympäristönä.

## 9.2 Aika-tila

Doreen Massey (2005) esittelee teoksessaan *For Space*, suomeksi *Samanaikainen tila*, aika-tila tiivistymän ja sen ajankohtaisuuden globalistuvassa maailmassa. Tällä hetkellä eletään aikakautta, jolloin kaikki asiat nopeutuvat ja leviävät jokapuolelle. Eletään kansainvälistymisen uutta vaihetta, jolloin esimerkiksi matkustamisen, rahaliikenteen ja tuotannon maiden väliset rajat hälventyvät entisestään. Sähköinen viestintä yhdistää maailman kaikki ihmiset maasta riippumatta muutamassa

sekunnissa. Massey kokee, että sosiaalialan kirjallisuudessa vilisee sanat: kiihtyminen, maailmankylä, tilallisten esteiden ylittäminen jne. Edellä mainittujen asioiden valossa Massey on kehittänyt teoriaa uudenlaisesta paikallisuuden käsityksestä. Massey näkee paikan aika-tila-tiivistymänä. Perusajatus on, että aika ei ole olemassa ilman, että se luodaan ihmisten toimesta. Samoin tila saatetaan ajatella staattisesti olemassa olevana, vaikka todellisuudessa kaikki tilassa tapahtuva liike on luomassa uutta tilaa. Näin ollen tila rakentuu jatkuvista ja rinnakkaisista liikkeen sarjoista. Tila ja aika ovat siis molemmat ihmisten luomaa todellisuutta. Perinteisen paikallisuuden korvaa nykyihmisen elämässä paikattomuus, jota voidaan ymmärtää aika-tila-tiivistymän avulla. Tästä kaikesta seuraa kasvavaa epävarmuutta siitä, mitä tarkoitetaan paikoilla ja miten ihmiset niihin suhteutuvat. Epävarmaa on, miten ihminen voi pitää kiinni paikallisuudesta ja sen erityisyydestä kaiken liikkeen ja keskinäisen sekoittumisen keskellä. Samaan aikaan vallalla on kaipuu menneisyyteen, jolloin paikat olivat staattisia ja yhteisöt kiinteitä. Massey kuitenkin muistuttaa, etteivät ihmiset ole tilan ja ajan vietävissä vaan itse aktiivisesti luomassa tulevaisuutta. (Massey 2005, 13–20).

Massey määrittelee tilan koostuvan monimutkaisista kytköksistä, jotka voivat olla pieniä paikallisia kytkentöjä tai laajoja globaaleja verkostoja. Tila on monimuotoinen hallitsemisen, alistumisen, solidaarisuuden ja sosiaalisten suhteiden verkosto, joka sisältää kaaoksen ja järjestyksen elementit. Järjestystä kuvastaa se, että toisaalta tapahtumat voivat olla suunniteltuja, mutta suunniteltukin voi aiheuttaa kaaosta vaikuttamalla yllättäen johonkin sivulliseen aiheuttaen suunnittelemattomia seurauksia. Massey vetää yhteen erilaiset näkemykset tilasta. Hänen mukaansa tila pitäisi ymmärtää osana ajan ja tilan todellisuutta. Massey keskittyy kirjassaan pohtimaan aika-tila-tiivistymän valtageometriaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. (Massey 2005, 13–30).

Beck (1999) näkee, että ollaan tulossa tilanteeseen, jossa tietyt valtion, politiikan ja yksilön käsitteet tulisi määritellä uudestaan. Niitä aiemmin ohjanneet periaatteet, kuten kollektiivisuus, alueellisuus ja rajallisuus korvautuvat informaatioyhteiskunnassa vähitellen järjestelmällä, jossa yksilöllistyminen ja globalisoituminen ovat suorassa yhteydessä toisiinsa. Näin ollen voidaankin sanoa, että yhteisöllisyys ja paikallisuus eivät enää edes merkitse samaa kuin muutama vuosikymmen sitten. (Beck 1999, 188).

Massey (2005) mukaan ihmisten paikallisuus ei muodostu paikan sisäisestä historiasta itsestään, vaan erityisessä paikassa kohtaavista ihmisistä. Tämän tutkimuksen kannalta Massey ajatukset uudenlaisesta paikallisuudesta ovat kiinnostavia ja tärkeitä. Muodostamamme opetussuunnitelmien paikallisuuden jatkumosta voidaan havaita Massey määrittelemä moderni paikattomuus. Opetussuunnitelma ei ota kantaa muuttuneeseen paikallisuuteen, vaan antaa vastuun paikkakuntien erityispiirteiden huomioimisesta kunnille ja kouluille. Tällä hetkellä ollaan

tilanteessa, jossa kukaan ei määrittele, mitä muuttunut paikallisuus sisältää. Nykyajalle on tyypillistä puhe ihmisen juurettomuudesta ja syrjäytymisestä. Tätä tutkimusta tehdessämme aloimme pohtia, löytyisikö ratkaisu ihmisten juurettomuuteen, jos perinteisestä paikallisuudesta luovuttaisiin ja sen sijaan ihmiset sosiaalistettaisiin selkeämmin tilan ja ajan erityispiirteisiin.

Tämän hetken opetussuunnitelmassa 2004 paikan on korvannut monessa yhteydessä kulttuuri, jonka voidaan nähdä edustavan vallitsevaa tilaa ja aikaa. Uudenlaisen paikallisuuden ongelma on se, että sen kielentäminen on vaikeaa eikä sitä juurikaan ole vielä tehty. Kulttuuri-sanana laaja käyttö tässä yhteydessä aiheuttaa helposti sen, ettei opetussuunnitelmateksti kiinnity koulun konkreettiseen todellisuuteen. Vapaan liikkuvuuden ja maailmanlaajuisen tietoverkoston avulla kasvava sukupolvi luo kokoajan aktiivisemmin uutta tilaa ja uudenlaisia ympäristöjä, joihin kiinnittyä paikattomuuden keskellä. (ks. Mäenpää 2004). Tulevaisuuden haaste tulee olemaan se, miten kasvattaa yksilö löytämään oma yhteisönsä ja sitä kautta paikkansa maailmassa.

### *9.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia*

Tässä tutkimuksessa tutkittava aineisto on rajattu niin, että se kattaa komiteamietinnöt ja opetussuunnitelmien perusteet vuodesta 1925 vuoteen 2004. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valtakunnallisen tason suuria linjoja suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Aineistoksi valittujen komiteamietintöjen sekä opetussuunnitelmien perusteiden katsottiin parhaiten ilmentävän valtion ja koulutuspoliittisten toimijoiden virallista agenda, jolla koulua on pyritty ohjaamaan haluttuun suuntaan. Tämän virallisen koulutuspoliittisen kehityskaaren näkyväksi tekeminen ei sinällään kerro koko totuutta tutkittavasta ilmiöstä, sillä opetussuunnitelmia voidaan tulkita ja toteuttaa eritavoilla. Lisäksi niitä on voitu myös täsmentää erilaisilla painotuksilla POPS:sta 1985 lähtien. Jatkotutkimusta voisi tehdä laajentamalla aineistoa niin, että mukaan saataisiin kattava otanta kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Näin voitaisiin selvittää, missä määrin paikallisia täsmennyksiä on tehty ja millaisia ne luonteeltaan ovat. Lisäksi voitaisiin verrata kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia vuosilta 1985, 1994 ja 2004 tämän tutkimuksen tuloksiin etsien niistä muutoksia staattisesta paikallisuudesta dynaamiseen paikallisuuteen sekä eritellä, onko sosialisatio myös paikallisen tason opetussuunnitelmissa kohdistunut niihin tahoihin, joihin tässä tutkimuksessa on päädytty.

Diskurssianalyysi ja erityisesti puhetapojen muutosten erittely voisi myös osaltaan antaa oleellista lisätietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen puitteissa huomattiin muutoksia komiteamietintöjen ja opetussuunnitelmien tekstityyleissä, sanavalinnoissa ja tavoissa luoda kielen avulla erilaisia merkityksiä, vaikka niihin ei suoranaisesti keskityttykään. Näin ollen myös

tämäntyyppisiin asioihin painottuva tutkimus antaisi lisää tietoa paikallisuudesta ja sen muutoksista erilaisissa puheavaruuksissa. Samalla voitaisiin perehtyä siihen, miten opetuksen virallisissa dokumenteissa kulloinkin on luotu paikallisuutta tai hälvennetty sitä.

#### 9.4 Luotettavuus

Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää, miten historialliset tapahtumat ja opetussuunnitelmien sisällöt ovat saaneet aikaan suomalaisessa koulussa kehityksen, jossa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman 1925 aikaisesta kotiseudun näkemisestä kaiken opetuksen lähtökohtana ja opetuksen läpäisymenetelmänä on tultu ensin kotiseutuperiaatteen hylkäämiseen riittämättömänä ja lopulta kasvatukseen kohti maailmankansalaisuutta.

Vastauksia tutkimuskysymyksiin haettiin aineistolähtöisen ja teoriataustaisen sisällönanalyysin keinoin. Aiheeseemme olisi sopinut menetelmäksi myös diskurssianalyysi, mutta jo aineiston käsittelyn ja analysoinnin yhteydessä huomasimme sisällönanalyysin tuovan vastauksia kysymyksiimme, joten syvennyimme siihen metodina. Sisällönanalyysillä on pitkät perinteet kasvatustieteen ja laadullisen tutkimuksen kentällä. Sitä ovat hiukan varioiden käyttäneet myös lukuisat tutkijat, joiden väitöskirjoja olemme lukeneet oman tutkimuksemme tukemiseksi ja taustoittamiseksi, esimerkiksi Risto Rinne (1984), Leevi Launonen (2000), Pekka Rokka (2011) ja Hannu Simola (1995). Tutkimuksessa on selkeästi myös historiallisen tutkimuksen piirteitä aineiston historiallisuuden vuoksi. Lähteiden aitoudesta tutkimuksesta ei tarvitse olla huolissaan, mutta niiden historiallisten olosuhteiden tunteminen, joissa kukin opetussuunnitelma ja komiteamietintö on syntynyt, on ollut edellytys ymmärryksen rakentumiselle ja tutkimuksen luotettavuudelle. Historiaa on tulkittu kahdesta näkökulmasta: toisaalta syy ja seuraus -jatkumona, jossa jokin yhteiskunnallinen muutos tai tilanne on heijastunut opetussuunnitelmaan tietyllä tavalla. Toisaalta tutkimuksen taustalla ja tulkintojen tukena on ollut ajatus myös siitä, että opetussuunnitelmilla itsellään on ollut vaikutusta koulutuspolitiikan ja koulutuksen kentällä. Analyysistä monisäikeistä tekee se, että opetussuunnitelmat ja komiteamietinnöt ovat samaan aikaan sekä syitä että seurauksia tutkittavalle ilmiölle.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan sillä, että analyysiosiossa on näkyvillä lainaukset ja katkelmat opetussuunnitelmista, joiden pohjalta tulkintaa on tehty. Lainaukset olisi voitu kirjoittaa auki myös omin sanoin, mikä olisi osaltaan helpottanut tutkimuksen luotettavuutta, mutta toisaalta se olisi hankaloittanut tutkimuksen analyysin vaiheiden läpinäkyvyyttä ja toistettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden ehto on ollut jokaisen tutkittavan aineiston ajankuvaan, koulutuspolitiikan suuntaviivoihin, oppimis- ja ihmiskäsityksiin tutustuminen sekä

yhteiskunnallisen tilanteen ymmärtäminen. Siksi jokaisen analyysiluvun alussa on lyhyt kuvaus opetussuunnitelmien lähtökohdista. Kaikkea ei ole Pro Gradu -tutkimuksen rajallisuuden vuoksi voitu kirjoittaa auki, mutta lukijalle on haluttu välittää yleiskuva opetussuunnitelmien historiallisista taustoista.

Tutkijoina tiedostamme omien taustaoletuksiemme vaikuttavan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa esiymmärrys ohjasi tutkimuskysymysten asettelua ja tutkimuksen suuntalinjoja, mutta itse analyysin pyrimme pitämään niin puolueettomana kuin se on mahdollista. Täysi puolueettomuus ei liene mahdollista, sillä jo aiheen valintaan vaikuttaa tutkijan omat intressit. Tutkimuksessamme on pyritty toteuttamaan hallittua subjektiivisuutta, jossa olemme tutkijoina tiedostaneet omat taustaoletuksemme ja niiden vaikutuksen tulkintaan ja johtopäätösten tekoon (Syrjälä ym. 1994). Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijatriangulaatio, sillä tulkinnat eivät ole näin vain yhden ihmisen varassa, minkä uskomme opinnäytteessä olevan varsin suotavaa.



# LÄHTEET

## *Komiteamietinnöt ja opetussuunnitelmat*

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1925: 14.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö nro. 10 – 1946. Helsinki.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteamietintö nro. 3 – 1952. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

## *Kirjallisuus*

**Alasuutari, P. 1996.** Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Jyväskylä: Vastapaino.

**Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000.** Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell Oy.

**Apple, M. W. 1979.** Ideology and curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.

**Beck, U. 1999.** Kosmopoliittinen perspektiivi, toisen modernin sosiologiasta. Tiede & Edistys, Vol 24, No 3, 177–197.

**Cohen, L. & Manion, L. 1989.** Research methods in education. London: Routledge.

**Durkheim, E. 1979.** Durkheim: Essays on morals and education. Edited and with Introductions by W.S.F. Pickering. London, Boston and Hendley: Routledge & Kegan Paul

**Eskola, J. 2001.** Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

**Halila, A. 1982.** Koululaitos ja vapaa kansansivistystyö. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 113–137.

- Heinonen, V. 2008.** Vapaa-aika, matkailu, harrastukset. Teoksessa: Suomalaisen arjen historia. Hyvinvoinnin Suomi. Mäkinen, A. & Honkala, L. & Kujanen, K. & Strandberg, J. & Kukkonen, J. & Virtanen, P. (toim.) Porvoo: WSOY, 110–125.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008.** Kasvatustiede: pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: Unipress.
- Kallio, V. 1982.** Aate ja yhteiskunta. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 11–53.
- Kelly, A. V. 2004.** The curriculum theory practice. 5th edition. Lontoo: Paul Chapman [http://mudarwan.files.wordpress.com/2010/08/the-curriculum\\_theory-practice-5th-edition\\_20042.pdf](http://mudarwan.files.wordpress.com/2010/08/the-curriculum_theory-practice-5th-edition_20042.pdf), viitattu 19.4.2012.
- Kivinen, O. 1988.** Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopisto. Julkaisuja C 67.
- Kortteinen, M. 1982.** Asumalähiö: Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1968.** Sosiaalinen kasvatustiede koulussa. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970.** Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Kolmas tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Kuisma, M. 2008.** YYA-Suomesta Euroopan Unioniin. Teoksessa: Suomalaisen arjen historia. Hyvinvoinnin Suomi. Mäkinen, A. & Honkala, L. & Kujanen, K. & Strandberg, J. & Kukkonen, J. & Virtanen, P. (toim.) Porvoo: WSOY, 8–25.
- Krüg, E. A. 1957.** Curriculum Planning. New York: Harper & Brothers Publ.
- Lahdes, E. 1975.** Peruskoulun opetusoppi. 5. painos. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1979.** Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Teoksessa Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:5. Turun Yliopisto.
- Lahdes, E. 1997.** Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laihiala-Kankainen, S. & Pietikäinen, S. & Dufva, H. (toim.) 2002.** Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Launonen, L. 2000.** Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Malinen, P. 1985.** Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1992.** Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Massey, D. 2005.** For Space. London: Sage.
- Metcalf, P. 2005.** Anthropology The Basics. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

**Mäenpää, P. 2004.** Mediamaailmasta tietoverkkoihin. Teoksessa Saarikangas, K. & Mäenpää, P. & Sarantola-Weiss (toim.) Suomen kulttuurihistoria 4 Koti, kylä, kaupunki. Keuruu: Otava.

**Nurmi, V. 1981.** Maamme koulutusjärjestelmä – eilen, tänään, huomenna. Juva: WSOY.

**Nurmi, V. 1989.** Kansakoulusta peruskouluun. Juva: WSOY

### **Opetushallitus**

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet), viitattu 19.4.2012.

**Pinar, William F. 2004.** What is curriculum theory. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum, cop.

**Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994.** Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

**Rinne, R. 1984.** Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916 – 1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto.

**Rokka, P. 2011.** Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopistopaino OY.

**Ropo, E. & Värri, V-M. 2004.** Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa: Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 39–60.

**Saari, A. 2011.** Kasvatustieteen tiedontahto – Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

**Sarjala, K. 1981.** Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva: WSOY.

**Schrag, F 1992. Conceptions on knowledge.** Teoksessa P.W. Jackson (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Assosiation. New York: Macmillan Publishing Company, 268–301.

**Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993.** Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa Anttonen, S. & Raivola, R. (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51, 84–101.

**Simola, H. 1995.** Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.

**Soikkanen, T. 1992.** Teoksessa: Vuosisatamme Suomi. Porvoo: WSOY.

**Sulkunen, P. 1995.** Esipuhe. Teoksessa Maffesoli, M.: Maailman mieli, Yhteisöllisen tyylin muodoista. Helsinki: Gaudeamus.

**Suutarinen, S. 1992.** Herbartilainen pedagoginen uudistus kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

**Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994.** Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

**Takala, A. 1974.** Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä: Gummerus.

**Takala, T. 1983.** Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus kvalifikaatioihin ja koulukustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä. Tampereen yliopisto.

**Toiskallio, J. 2001.** Postmodernin pedagogiikkaa – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa: Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

**Usher R. 1996.** Artikkel: A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. Teoksessa Understanding Educational Research. Routledge, Florence, KY, USA.

**Ympäristöministeriö.** [www.ymparisto.fi](http://www.ymparisto.fi) Luettu 21.11.2012.