

## **Turvallisuus oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa**

## **TIIVISTELMÄ**

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka

MERILÄ, MARJUT: Turvallisuus oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa

Pro –gradu tutkielma: 107 sivua

Kasvatustiede

Elokuu 2005

Hakusanat: TURVALLISUUS, OPETUSSUUNNITELMA, TURVALLISUUSKÄSITYS

Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, miten turvallisuus on huomioitu oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa. Tämän lisäksi tavoitteena oli selvittää, mitä muutoksia turvallisuuden eri osa-alueiden painotuksissa on tapahtunut vuosien kuluessa.

Tutkimuskohteen muodostivat Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1970 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kvalitatiivisiin menetelmiin kuuluvaa sisällönanalyysia. Tutkimuskohteen luonteesta johtuen tutkimuksessa huomioitiin historiantutkimuksen näkökohtia. Tutkimuksen analyysissä käytettiin apuna Laajenevan turvallisuuskäsityksen mallia.

Turvallisuus on huomioitu aina opetussuunnitelmissa, mutta sen merkitys on vuosien saatossa laajentunut. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa painottuivat terveydellinen ja perinteinen, kapea turvallisuuskäsitys, Peruskoulun opetussuunnitelmassa painottui erityisesti sosiaalinen turvallisuuskäsitys ja nykyisessä, Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kaikki turvallisuuskäsitykset huomioitiin, mutta modernin, ekologisen ja kulttuurisen, humanistisen turvallisuuskäsityksen painoarvot olivat erityisesti nousseet aikaisempiin verrattuna.

## SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLLYSLUETTELO.....	3
JOHDANTO.....	5
<b>1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA .....</b>	<b>6</b>
1.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	6
1.2 Aikaisemmat tutkimukset.....	8
<b>2 TURVATTOMUUDEN GLOBALISOITUMINEN .....</b>	<b>10</b>
2.1 Traditionaalinen, moderni ja jälkimoderni yhteiskunta .....	10
2.2 Perinteiden murtuminen .....	11
2.3 Yksilöllistyminen .....	13
2.4 Turvattomuus jälkimodernissa yhteiskunnassa.....	15
2.5 Hyvinvointivaltio ja turvallisuus.....	17
<b>3 TURVALLISUUS.....</b>	<b>18</b>
3.1 Turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteet .....	18
3.2 Turvattomuus ja turvallisuus yksilöllisenä kokemuksena.....	21
3.3 Turvallisuuden ulottuvuuksia.....	23
3.4 Turvattomuuden lähikäsitteitä.....	26
3.5 Turvallisuuskäsityksen kehittyminen.....	27
3.6 Erilaiset turvallisuuskäsitykset.....	28
3.6.1 Terveystieteellinen turvallisuuskäsitys.....	28
3.6.2 Sosiaalinen, yhteisöllinen turvallisuuskäsitys.....	29
3.6.3 Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys .....	29
3.6.4 Perinteinen, kapea turvallisuuskäsitys.....	30
3.6.5 Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys.....	31
3.6.6 Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys.....	31
<b>4 TURVALLISUUS KOULUSSA .....</b>	<b>33</b>
4.1 Koulun tehtävät .....	33
4.2 Koulutus, arvot ja normit .....	34
4.3 Lainsäädännön tuomat velvoitteet ja vastuut .....	36
4.4 Koulu oppimisympäristönä .....	37
4.4.1 Fyysinen ympäristö .....	38
4.4.2 Psykkinen ja sosiaalinen ympäristö.....	39
<b>5 OPPIVELVOLLISUUSKOULUN KEHITTYMINEN.....</b>	<b>41</b>
5.1 Kansakoulun synty ja kehittyminen .....	41
5.2 Peruskoulun synty ja kehittyminen .....	42

6	OPETUSSUUNNITELMA.....	43
6.1	Opetussuunnitelman määrittelyä.....	43
6.1.1	Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925.....	45
6.1.2	Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952.....	47
6.1.3	Peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970.....	48
6.1.4	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985.....	51
6.1.5	Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet vuodelta 1994.....	52
6.1.6	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004.....	53
7	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT.....	55
7.1	Historiallinen lähestymistapa.....	55
7.2	Teoriasidonnainen sisällönanalyysi.....	58
7.3	Historiallisen sisällönanalyysin suoritusvaiheita tässä tutkimuksessa.....	60
7.4	Tutkimuksen teoreettinen tarkastelukehikko.....	62
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	64
8.1	Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925.....	64
8.1.1	Terveydellinen turvallisuuskäsitys.....	64
8.1.2	Sosiaalinen turvallisuuskäsitys.....	66
8.1.3	Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys.....	68
8.1.4	Perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys.....	69
8.2	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1970.....	70
8.2.1	Terveydellinen turvallisuuskäsitys.....	70
8.2.2	Sosiaalinen turvallisuuskäsitys.....	73
8.2.3	Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys.....	79
8.2.4	Perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys.....	81
8.2.5	Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys.....	82
8.2.6	Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys.....	83
8.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.....	84
8.3.1	Terveydellinen turvallisuuskäsitys.....	84
8.3.2	Sosiaalinen turvallisuuskäsitys.....	86
8.3.3	Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys.....	91
8.3.4	Perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys.....	92
8.3.5	Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys.....	93
8.3.6	Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys.....	95
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	96
9.1	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	96
10	POHDINTA.....	98
	LÄHTEET.....	104

## JOHDANTO

Turvattomuus on ajankohtainen näkökulma nykylapsuuteen, koska maailma on muuttunut hyvin nopeassa ajassa ennalta arvaamattomaksi ja jopa pelottavaksi. Jälkimoderniin yhteiskuntaan kuuluva muutosten nopeus muuttaa lapsen suhteita perheessä sekä toveri- ja auktoriteettisuhteiden luonnetta koulussa. Samalla se asettaa lapselle jatkuvasti uusia, lähes päivittäin vaihtuvia haasteita, joita on vaikea ennakoida. Turvattomuuden kokemus syntyy keinojen riittämättömyydestä liian vaikeassa tilanteessa. Mitä monimutkaisempi maailma, sitä useammin kohdataan sellaista, mihin ei ole pystytty ennakoita varautumaan. Toisaalta saavutettu hyvinvoinnin taso ja epävarmuusriskien sosiaalipoliittinen torjunta ovat vähentäneet köyhyyteen liittyviä uhkia ja nostaneet elämisen turvallisuutta yleensä. Samalla kun elämä on muuttunut vaikeammaksi, lapsista kyetään huolehtimaan psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti paremmin.

Inhimillinen turvattomuus on hyvin moniulotteinen ilmiö. Se on henkilökohtainen kokemus ja tunnetila, joka voi liittyä mihin elämänalueeseen tai elämänvaiheeseen tahansa. Turvallisuus ja turvattomuus kuvaavat osaltaan ihmisen jokapäiväisen elämän laatua. Ihmisten suuri liikkuvuus, maailman ”kutistuminen” sekä joukkoviestimien tietotulva, edellyttävät jokaiselta itsensä ja ympäristönsä hahmottamista ja hallintaa. Traumaattiset ja pelottavat tilanteet saattavat koskettaa ketä tahansa joko oman tai ystävän elämän tai nähdyn ja kuullun kautta. Julkisessa keskustelussa ja tiedotusvälineissä myös paineet yksittäistä koulua kohtaan ovat kasvaneet. Perheet toivovat koulun huomioivan lapset yksilöllisesti ja koulun tarjoavan turvallisen ja huolehtivan paikan, jossa jokaisen oppilaan on hyvä olla.

Suomalainen koulu on menestynyt hyvin kansainvälisissä koulusaavutusvertailuissa, mutta kouluviihtyvyyden ja oppilaiden sosiaalisten taitojen kannalta tulokset eivät ole olleet yhtä hyviä. Koulun turvallisuuden ja hyvinvoinnin takaamiseksi tarvitaankin pitkäjänteistä toimintaa. Koulun tulee olla varuillaan erilaisia ongelmatilanteita varten, on sitten kyse tulipalosta, kuolemasta, koulukiusaamisesta tai luonnonkatastrofista. Opetus- ja kasvatustyön tulee edesauttaa oppilaiden fyysisistä ja psyykkistä selviytymistä. Tämän lisäksi akuuttien ongelmien hoitamiseen tarvitaan henkilöitä, jotka ottavat asiat hoitaakseen ja koordinoidakseen.

Turvattomuutta aiheuttavat ilmiöt ovat vuosien saatossa varmasti muuttuneet, mutta turvallisuudenkokemus tulee aina säilymään yhtenä keskeisimmistä perustarpeista. Koulun keskeisenä toimintakehyksenä olevat opetussuunnitelmat kuvaavat osaltaan sitä, miten eri aikoina turvallisuus on opetuksessa pitänyt ottaa huomioon ja mitkä turvallisuuden alueet ovat opetuksessa painottuneet. Opetussuunnitelmat kuvaavat aina oman aikansa suhtautumista asiaan. Tähän puolestaan ovat vaikuttaneet aina sen hetkinen maailmantilanne, yleinen elämisen taso ja tietämys.

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Koulukiusaaminen, koulujen homevauriot, kouluväkivalta, huumeet, työttömyys, avioerot, terveydelliset uhat, sodat, pakolaisuus, terrorismi ja luonnonkatastrofit aiheuttavat turvattomuutta ja pelkoa. Globaalissa informaatioyhteiskunnassa kuulemme, näemme, luemme tai koemme joitakin näistä asioista lähes päivittäin. Nämä asiat voivat tapahtua läheisyydessämme tai toisella puolella maapalloa. Voimme olla jopa itse osallisina tapahtumiin, mutta merkittäväntä on, että jokainen meistä joutuu niitä jollakin tavalla kokemaan.

Turvallisuuteen liittyvät asiat ovat arkielämässä lähellä meitä jokaista. Turvallisuus on yksi ihmisen perustarpeista, joka tulee tyydyttää, jotta pystyy elämään täysipainoista elämää. Turvallisuuteen liittyvät asiat ovat nykyään myös koulussa keskeisessä asemassa. Koululakien uudistamisen yhteydessä vuonna 1998 niihin lisättiin ensimmäisen kerran säädös, jonka mukaan ”opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön” (Luhtanen 1999, 14). Tämän jälkeen opetusministeriö on asettanut useita työryhmiä, jotka ovat tutkineet turvallisuutta kouluissa eri näkökulmista. Vuonna 2003 perusopetuslakiin tehtiin merkittäviä muutoksia, jotka voidaan nähdä reaktioina ajankohtaisiin koulun kehittämistarpeisiin. Nyt oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön määritellään yksityiskohtaisemmin. Lakiin tehdyt muutokset korostavat

turvallisen, oppilaan terveyttä ja hyvinvointia edistävän kasvuyhteisön merkitystä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 58-59.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia miten turvallisuuden eri osa-alueita on eri aikoina huomioitu valtakunnallisissa oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa. Aluksi määritellään mitä turvallisuuden käsitteellä tarkoitetaan eli mistä alueista turvallisuus koostuu, miten turvallisuuden käsite on kehittynyt ja mitkä tekijät tähän ovat vaikuttaneet. Tästä muodostuu tutkimuksen teoriaosa. Tutkimuskohde muodostuu vuosien 1925, 1970 ja 2004 opetussuunnitelmista, koska näistä kaksi vanhinta ovat olleet oman aikansa merkkipaaluja ja tuorein opetussuunnitelma kuvastaa sitä, mitä nyt pidetään tärkeänä ja mihin tulevaisuudessa tulee pyrkiä. Oletan myös näin näkeväni parhaiten miten turvallisuuden eri osa-alueiden painottaminen on mahdollisesti muuttunut eri aikakausien opetussuunnitelmissa. Tutkimuskohteen rajaan vuosiluokkien 1-6 opetusta koskevaan alueeseen. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa näitä luokkia vastaavat alakansakoulun ja yläkansakoulun opetussuunnitelmat ja jatkoluokkien opetussuunnitelmat ovat näin jääneet tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuskohde tuo tutkimukseen mukaan historiallisen näkökulman, jonka vuoksi tutkimuksessa joudutaan huomioimaan historiantutkimuksen mukanaan tuomia velvoitteita. Varsinaiseksi historian tutkimukseksi tutkimusta ei voi kuitenkaan luokitella, koska tavoitteena ei ole pyrkiä osoittamaan miten asiat oikein olivat. Oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmia tutkitaan sisällönanalyysin avulla ja tutkimusaineiston luokittelussa käytetään apuna Niemelän (2000, 33.) rakentamaa mallia laajenevasta turvallisuuskäsityksestä. Tutkimustani voi pitää näin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena.

Turvallisuus on viime aikoina ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ja sitä on tutkittu hyvin monista erilaisista näkökulmista. Turvallisuuskasvatus kiinnosti tutkijoita 1980-luvulla. Viime vuosina ollaan oltu kiinnostuneita muun muassa siitä, mikä aiheuttaa turvattomuutta, miten turvattomuus koetaan ja minkälaisia turvallisuusongelmia kouluissa on. Turvallisuuden ajankohtaisuus sai minut tarttumaan tähän aiheeseen. Koska minua kiinnostaa myös asioiden historiallinen tausta, valitsin tutkimuskohteekseni opetussuunnitelmat, jotta voisin tutkia turvallisuuden eri osa-alueiden painotusten muutoksia. Opetussuunnitelma on myös koulun keskeisin työväline ja kehittämiskeino, joten niihin tutustuminen palvelee myös tulevaa työuraani opettajana.

## 1.2 Aikaisemmat tutkimukset

Oja ja Tammi ovat tutkineet historian oppikirjojen sisältämää turvallisuuskasvatusta Suomen oppivelvollisuuskoulussa. Turvallisuuskasvatus voidaan jakaa yksilöön, yhteiskuntaan ja globaaliin kohdistuvaan turvallisuuskasvatukseen. Yksilöön kohdistuvaa ovat terveystieteiden ja liikenneturvallisuuskasvatus. Yhteiskuntaan kohdistuvia ovat maanpuolustus- ja väestönsuojelukasvatus sekä valtion harjoittama ulko- ja turvallisuuspolitiikka. Globaalia turvallisuuskasvatusta on rauhankasvatus, joka jakautuu kansainvälisyyskasvatukseen ja aseriisuntakasvatukseen. (Oja & Tammi 1988, 2-3.) Turvallisuuskasvatuksella on koko itsenäisyyden ajan ollut keskeinen asema historian opetuksessa. Sen merkitys korostui luotaessa nuoren itsenäisen valtion identiteettiä sekä maan itsenäisyyden ja turvallisuuden ollessa uhattuna. Koululaitoksella oli keskeinen asema kohotettaessa maanpuolustus- ja isänmaallisuushenkeä toisen maailmansodan aikana. Sodan jälkeen alkanut puolueettomuuspolitiikka asetti turvallisuuskasvatukselle uudet lähtökohdat. Kansallista turvallisuuskasvatusta tärkeämmäksi tuli kansainvälisyyskasvatus. Suurvaltojen väliset suhteet ja kehitysmaiden ongelmat ovat johtaneet rauhankasvatuksen korostumiseen opetuksessa. (Oja et. al. 1988, 93-94.)

Turvallisuutta ja turvattomuutta on tutkittu Suomessa Niemelän ja tutkijaryhmän 1990-luvulla toteuttamassa laajassa Turvattomuus –tutkimushankkeessa. Hankkeen keskeinen tulos oli, että ihmisten kokeman turvattomuuden syyt ovat muuttuneet parin vuosikymmenen kuluessa. Nyt turvattomuuden pääaiheuttajat ovat maailmanlaajuisia, ympäristöllisiä, kulttuurin arvoihin ja maailmantilanteeseen liittyviä. Ihmisten välinpitämättömyys toisiaan kohtaan on ympäristön jälkeen yleisin turvattomuuden aiheuttaja. Tämän takia voidaan puhua ”riskiyhteiskunnan” ohella myös ”välinpitämättömyyden yhteiskunnasta”. Turvallisuus ja turvattomuus ovat monimutkaisia ilmiöitä ja ne läpäisevät kaikki inhimillisen elämän alueet ja siksi niitä on lähestyttävä monesta näkökulmasta. Etäisimmät globaalit asiat luovat erityisesti turvattomuutta ja läheiset asiat (etenkin ihmissuhteet) luovat turvallisuutta. Jos ihmisen lähipiiriin kuuluvat asiat ovat epäkunnossa ne luovat turvattomuutta, mutta globaalit asiat eivät kykene luomaan turvallisuutta, vaikka ne olisivatkin kunnossa. Tosin ne vähentävät turvattomuutta. Voidaankin puhua positiivisesta turvallisuudesta, turvallisuutta lisäävästä turvallisuuskehästä (ihmissuhteet) ja negatiivisesta turvallisuudesta, turvattomuutta vähentävästä turvallisuuskehästä (globaalit ja ympäristöasiat). Turvallisuus ja turvattomuus liittyvät elämisen ehtoihin ja elämäkokemuksiin.



Ne ovat yhtäältä yksilöllisiä ja toisaalta kiinteässä yhteydessä sukupuoleen, ikään ja elämänvaiheeseen, sosioekonomiseen asemaan, toimeentuloon ja erityisesti lapsuuden ajan kokemuksiin. (Niemelä & Lahikainen 2000, 9-10.)

Lahikainen on tutkimusryhmineen tutkinut 5–12-vuotiaiden lasten huolia ja pelkoja. Tutkimuksen mukaan opettajalla on suuri merkitys kouluikäisten lasten sosiaalistumiseen koulun alkutaipaleella. Opettajan vaihtuvuus tai epäpätevyys eivät luo vakaata ja turvallista kasvuympäristöä. Myös kodin ja koulun kasvatustavoitteiden erisuuntaisuus voi aiheuttaa turvattomuutta. Useimmat 7–12-vuotiaiden lasten peloista ja huolista liittyvät kotiin, kouluun ja kaveripiiriin. Pelokkuudessa on huomattavia yksilöllisiä eroavuuksia johtuen perimästä, kokemuksista ja ympäristötekijöistä sekä niiden yhteisvaikutuksista. Positiiviset kokemukset suovat lapselle mahdollisuuden kokea turvallisuutta ja hyvinvointia, kun taas epäedullinen kasvuympäristö voi saada aikaan turvattomuutta. Yleisimmät pelot liittyvät fyysisen turvallisuuden uhkaan eli kuolemaan, tulipalon ja sairaalaan joutumisen pelkoon. Turvattomuuden kokeminen ei riipu kuitenkaan suoraan ulkoisista olosuhteista. Lapsen arjen ongelmat, kuten ankara opettaja tai nahistelu tovereiden kanssa, eivät ole keskeisiä lapsen turvattomuuden muodostumisessa. Sen sijaan hänen elämänpiiriänsä laajempi kokonaisuus, taustatekijät, yhteiskunta muutosnopeudessaan, aiheuttavat epävarmuutta ja turvattomuutta. (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 165-167, 271.)

Opetushallituksen tekemässä perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 fyysisen ympäristön arvioinnissa vuodelta 2000 todettiin, että Suomessa on paljon uusia, erinomaisia koulurakennuksia, joissa on otettu huomioon tämän päivän ja tulevaisuuden vaatimukset. Niissä opiskelutilat ovat viihtyisiä ja motivoivia sekä opetusvälineet, varusteet ja kalusteet ovat ajanmukaisia ja niitä on riittävästi. Samanaikaisesti Suomessa on vaatimattomia, huonokuntoisia koulurakennuksia, jotka voivat olla jopa uhkana oppilaiden terveydelle ja turvallisuudelle. Arvioinnissa tuli esiin monenlaisia ongelmia. Kotiluokat olivat liian ahtaita ja hankalasti muunneltavia. Usein kotiluokkana joudutaan käyttämään muihin tarkoituksiin tehtyjä tiloja ja pienryhmä- ja ryhmäopetustilat saattavat puuttua kokonaan. Teknisen työn opetustilat ovat pinta-alaltaan liian pieniä ja usealla koululla on edelleen yhteinen liikunnan ja teknisen työn opetustila, jota hygieenisistä syistä ei voida pitää turvallisena oppimisympäristönä. Erittäin keskeinen koulujen työympäristön ongelma on huono sisäilman laatu ja siihen liittyvät terveyshaitat. Ilmanvaihto-ongelmien ohella kouluissa

on lämpötilaan, äänieristykseen ja valaistukseen liittyviä puutteita. Kalusteet ovat usein sopimattomia ja niiden keskeinen ongelma on säätömahdollisuuksien puuttuminen. Opettajilla ei ole riittävästi erillisiä työskentelypaikkoja ja oppilashuollolliset tilat ovat usein puutteelliset. Kunnossapitotöitä tehdään harvemmin kuin joka toinen vuosi. Tämä saattaa vaarantaa perusopetuslain tarkoittaman turvallisen oppimisympäristön. Liikuntasalin ja koulupihan telineiden ja laitteiden kunto saattaa tällöin pettää ja aiheuttaa vaaratilanteita oppilaille. (Opetusministeriö 27:2002, 42-45.)

## **2 TURVATTOMUUDEN GLOBALISOITUMINEN**

### **2.1 Traditionaalinen, moderni ja jälkimoderni yhteiskunta**

Modernin yhteiskunnan synnyn yhteydessä tapahtuneita suuria yhteiskunnallisia murroksia olivat feodaalisuhteiden muuttuminen kapitalistisiksi yhteiskuntasuhteiksi, perinteisten maaseutuyhteisöjen hajoaminen teollistumisen myötä, modernien suurkaupunkien synty, rahatalouden merkityksen lisääntyminen ja ihmisten välisten sosiaalisten suhteiden luonteen muuttuminen kiinteästä ja tiiviistä vuorovaikutuksesta kohti ei-persoonallisia ja välineellisiä suhteita. Yhteiskunnallisiin murroksiin yhti useita henkisiä ja aatteellisia ajattelun muutoksia, joista tärkeimpiä olivat kirkon vaikutusvallan väheneminen ja poliittisen liberalismien kehittyminen, joka sisälsi ajatuksen demokratiasta ja yksilöllisistä valinnoista. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 13.)

Perinteinen yhteiskunta sisälsi vahvoja traditionaalisia rakenteita, kuten suurperheen, kyläyhteisön ja kirkon. Sille olivat ominaisia läheiset suhteet ihmisten välillä ja sosiaalisen kontrollin perustuminen perinteeseen ja ryhmän sisäisiin normeihin. Moderni yhteiskunta merkitsi lisääntyvää yksilöllistymistä. Se purki traditionaaliset perinteet, mutta samalla se synnytti uusia rakenteita, kuten ammattiliitot, hyvinvointivaltion, valtiobyrokratian, kansakunnan, ydinperheen, tiedeuskon, yhteiskuntaluokat ja tehdasorganisaatiot. Modernille yhteisölle tyypillisiä olivat sosiaaliset suhteet, joissa osapuolet etsivät toisistaan hyötyä ja

käyttivät toisiaan välineinä päämääriensä saavuttamiseen. Yhteisöille oli ominaista pysyvä vuorovaikutus, jossa muotoutuivat jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet ja kanssakäymisen ehdot. Jälkmodernissa yhteiskunnassa, jota nyt elämme, yksilöityminen on edennyt vielä pidemmälle. Sille ominaisena yhteisöllisyyden muotona pidetään virtuaaliodellisuuksiin ja tietoteknisiin verkostoihin syntyneitä yhteisöllisyyttä, jolle on ominaista se, että vuorovaikutukseen osallistuvat voivat säädellä osallisuuttaan ja identiteettiään sekä rakentaa yhteisyyden perustan ilman instituutioiden säätelyä. Yhteisöllisyys perustuu jälkmodernissa informaatioyhteiskunnassa enemmän hetkelliseen elämyksellisyyteen kuin pysyvään sitoumukseen. (Antikainen et. al. 2000, 14-15, Ilmonen & Jokinen 2002, 71.)

Yhteiskunnan eri kehitysvaiheissa vaihtelee myös luottamuksen rooli. Perinteinen yhteiskunta rakentui tutuille, vakiintuneille toimintatavoille ja yhteisörakenteille. Moderni yhteiskunta nosti kysymyksen luottamuksesta esiin. Sen yhteydessä voitiin puhua luottavaisuudesta eli teollisten instituutioiden antamasta takeesta sille, ettei elämässä tapahdu aivan mahdottomia. Modernille yhteiskunnalle ominaisia olivat myös kollektiiviset rakenteet ja niiden takaama luottavaisuuden ilmapiiri. Jälkmodernissa yhteiskunnassa elämä sen sijaan edellyttää henkilökohtaista riskinottoa ilman ulkoisia suojaverkkoja ja luottamusta. Sille ovat tyypillisiä yksilölliset projektit. Yhteiskunta koostuu yksilöllistyneistä yksilöistä, jotka asettuvat osaksi yhteisöjä. Yhteisöt eivät ole stabiileja, vaan ne muuttavat muotoaan ja kiinnittymisen asteet vaihtelevat jatkuvasti. Tämän lisäksi yhteiskunnassa vallitsee jatkuva tasapainoilu erilaisten asiantuntijoiden välillä sekä tiedeuskon ja siihen kohdistuvan epäilyn kesken. Tällaisen moniaalle suuntautuvan joustavuuden takia jälkmodernia on vaikeata lukita johonkin tiettyyn suuntaan eteneväksi, tai tietyllä tavalla taantuvaksi projektiksi. (Ilmonen et. al. 2002, 72.)

## **2.2 Perinteiden murtuminen**

Giddens tarkoittaa modernin ja jälkmodernin välistä eroa nostamalla esiin kolme mekanismia, jotka riisuvat perinteiltä niiden uskottavuuden. Ensimmäinen ihmisiä tutusta elämismailmasta irrottava uusi käytäntö on ajan ja tilan erottaminen toisistaan. Jälkmoderni tekee sekä ajasta että tilasta abstrakteja suureita, jotka asettuvat vaihteleviin, lähes mielivaltaisiin suhteisiin toisiinsa

nähdessä. Jokin toiminta ei enää välttämättä tapahdu tiettyä aikana tietyssä paikassa. Perinteisessä yhteiskunnassa ihmisen elämää ohjasivat yhteisön paikalliset rutiinit ja paikalliset olosuhteet. Jälkmoderni synnyttää eräänlaisen ”tyhjän” ja sosiaalisista käytännöistä irtaantuneen ajan, jossa vuorovaikutus tapahtuu ”poissaolevien toisten” kanssa – ihmisten, joita ei koskaan nähdä tai tavata, mutta joiden toiminta vaikuttaa välittömällä tavalla oman elämän puitteisiin. Giddensin mukaan (1995, 135), kun traditio hallitsee tilaa ajan hallinnan kautta, on globalisaatiossa tilanne päinvastainen. Globalisoituminen on olemukseltaan ”etätoimintaa”, jossa poissaolo määrää läsnäoloa strukturoimalla tilan uudelleen. (Ilmonen et al. 2002, 72, Giddens 1995, 127.)

Toiseksi Giddens korostaa sellaisten mekanismien syntymistä, jotka irrottavat ihmisen hänelle tutusta maailmasta. Irtaannuttavilla mekanismeilla Giddens tarkoittaa sosiaalisten suhteiden erkaantumista paikallisista sidoksista. Näitä mekanismeja ovat symboliset merkit ja rinnakkaiset asiantuntijajärjestelmät. Symboliset merkit ovat sellaisia vaihdon välineitä, joilla on vakiintunut arvo ja jotka ovat vaihdettavissa lähes kaikissa mahdollisissa konteksteissa. Tällainen on esimerkiksi raha, joka mahdollistaa universaalien vaihdon, joka ei ole sidoksissa vanhoihin ajallisiin ja tilallisiin sidoksiin. Rinnakkaisten asiantuntijajärjestelmien tarjoamalla tiedolla ja asiantuntemuksella ei ole enää yhteyttä ihmisten arkikokemuksiin. Koska asiantuntijajärjestelmät ovat hyvin monimutkaisia, on harvalla tarpeeksi kykyä arvioida niiden pätevyyttä, niihin on vain luotettava. (Ilmonen et al. 2002, 72.)

Kolmas seuraus on Giddensin mukaan refleksiivisyys. Jälkmoderni refleksiivisyys tarkoittaa sitä, että osaamme epäillä lähes kaikkea toimintaamme ja toimintaympäristöömme liittyviä tekijöitä. Jälkmoderni elämä edellyttää asioiden suhteuttamista toisiinsa, kykyä katsoa todellisuutta monelta kantilta ja kykyä luopua ennakkoluuloista ja ehdottomina pidetyistä totuuksista. Refleksiivisyys tekee tyhjäksi valistukseen liitetyn idean tiedon kumuloitumisesta. Jälkmoderni maailma synnyttää jatkuvasti uusia tilanteita ja niiden myötä uutta tietoa. Se haastaa vanhan ja antaa toisenlaisia valmiuksia reflektoida maailmaa. (Ilmonen et al. 2002, 73.)

Edellä luetellut käytännöt murentavat perinteiden asemaa ihmisten elämässä. Koska perinteiden merkitystä problematisoidaan koko ajan, niiden on kyettävä perustelemaan tarpeellisuutensa soveltajilleen. Traditiot säilyvät vain niin pitkään, kuin ne on mahdollista perustella diskursiivisesti avoimessa keskustelussa sekä muiden traditioiden että vaihtoehtoisten

toimintatapojen kanssa (Giddens 1995, 147). Jälkimoderni ei johda perinneyhjiöön, vaikka ne eivät enää periydy sellaisenaan menneisyydestä. Jälkimodernissa yhteiskunnassa yksilön on pakko valita ne kiinnikkeet, joita elämäänsä haluaa. Perinteiden aseman muuttumisella on useita erilaisia seurauksia. Traditiot eivät enää kykene toimimaan normatiivisesti eli tarjoamaan käsityksiä oikeasta ja väärästä. Myös traditioiden legitimoiva eli auktoriteetteja tukeva ja auktoriteettien toimintaa oikeuttava tehtävä purkautuu. Traditioilla on ihmisille kuitenkin käyttöä yksilöllisten ja kollektiivisten identiteettien rakentamisessa, sekä eräänlaisina tulkinnallisina kehyksinä, joihin maailman ymmärtäminen osaltaan perustuu. (Ilmonen et al. 2002, 73.)

Tärkeä tekijä perinteiden luonteen ja aseman muuttumisessa on ollut medialla. Suuri osa käyttämästämme symbolisesta materiaalista on irtaantunut paikallistason kasvokkaisista vuorovaikutustilanteista. Niiden uusi koti löytyy mediasta. Yksilöt ja yhteisöt joutuvat entistä enemmän tukeutumaan sen tarjoamaan merkkivarantoon tehdäkseen maailmasta itselleen hallittavan ja mielekkään sekä luodakseen tuntuman yhteenkuuluvuudesta ja identiteettinsä jatkuvuudesta. Informaatioteknologian kehittymisen seurauksena mitä erilaisimpia perinteitä on tarjolla ja on yksilön tai yhteisön valinta, mitä niistä otetaan ja miten niitä käytetään. Tämä mekanismi riisuu maailmastamme tuttuutta ja turvallisuutta sekä nostaa esiin uhkia ja pelkoja, joiden käsittely ei ole helppoa. Silloin selviytymisstrategiaksi saatetaan valita kuoreen vetäytyminen. Tiet eivät johdakaan yltäkylläisiin hankkeisiin minuuden rakentamiseksi ja refleksiivisten, yksilöllisten valintojen maailmaan. Tuloksena onkin vetäytyvä, nykyhetkeen tiukasti kiinnittyvä, minimaaliseksi käpertyvä minuuus, jolla ei ole menneisyyttä perinteineen eikä tulevaisuutta toiveineen. (Ilmonen et al. 2002, 74-75.)

### **2.3 Yksilöllistyminen**

Yksilöllistyminen on nostettu jälkimodernin yhteiskunnan yhdeksi uudeksi symboliksi. Yksilöllistyminen merkitsee modernin yhteiskunnan elämäntapojen riisumista puitteistaan ja niiden puitteistamista uudelleen siten, että yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan omat elämäkertansa (Beck 1995, 27). Tämä kehitys rapauttaa uskon perinteisesti ohjautuneeseen elämäntapoon. Aikaisemmin pidettiin normaalina elämää, jossa asiat etenivät traditioiden ja

institutionaalisten käytäntöjen tukemana suunnitelmallisesti eteenpäin. Modernissa, teollisessa yhteiskunnassa niillä oli ainakin normatiivista voimaa, vaikka kaikkien elämä ei niitä suoranaisesti noudattanutkaan. Jälkmodernissa yhteiskunnassa elämää ei enää yksiselitteisesti rakenneta sellaisista tekijöistä kuin pysyvistä ammatti-identiteetistä, sosiaaliluokasta ja perheyhteydestä sekä niiden määrittämistä säännönmukaisuuksista. Pitkälle eriytynyt yhteiskunta edellyttää itseohjautuvuutta, jossa yksilöllistyminen otetaan oman elämän tulkinalliseksi lähtökohdaksi tyyliin ”minun elämäni on minun elämäni”. Uudeksi normaalisuusvaatimukseksi tulee refleksiivisesti hoidettu minuuden rakennustyö. Omasta itsestä ja kaipuusta itsenäiseen, omaan elämään tulee siinä tärkeä ja pakollinen osa ihmisen maailmasuhdetta. Tällaiseen itsestä johdetun elämän ajatukseen sisältyy vahva aktiivisuuden ja itse tekemisen vaatimus. (Ilmonen et al. 2002, 75-76.)

Perusta identiteettityölle ja luottamukselle rakennetaan sosialisointivaiheissa, mutta sen päivittäminen on elinikäinen prosessi. Identiteetin työstäminen on refleksiivinen projekti, josta yksilö kantaa itse pääasiallisen vastuun. Olemme sitä, mitä itse itsestämme teemme. Yksilön elämä muodostaa radan menneisyydestä ennakoituun tulevaisuuteen. Tätä rataa yksilö muokkaa koko ajan, käsittelemällä menneisyyttään sen mukaan, mitä tulevaisuudeltaan odottaa. Muokkaus ei onnistu ilman refleksiivisyyttä, mikä näkyy jatkuvana itsetutkiskeluna. Projektiin kuuluu myös oma elämänsuunnitelma henkilökohtaisine aikakäsityksineen. Jokainen tekee asiat omassa rytmisään, ei mitään ulkopuolelta asetettua normaalibiografiaa noudattaen. Kuten oma aika, myös oma ruumis on tärkeä. Ihmiset keskittyvät kehoonsa ja tarkkailevat sen toimintoja. Ontologinen turvallisuus edellyttää kunnossa olevaa suhdetta omaan ruumiiseen. Vähintään yhtä tärkeää on kokemus jonkinlaisesta autenttisesta minuudesta, uskallus olla rehellinen itselleen. Nämä vaatimukset tekevät elämästä hyvin haavoittuvaista. Elämässä on riskinsä ja tietoisuus niistä on läsnä jokaisessa valinnassa. (Ilmonen et al. 2002, 75-76, Giddens 1995, 114.)

Yksilöllistynyt elämä sisältää jatkuvaa neuvottelua elämän tärkeistä siirtymistä, kuten lähtö lapsuuden kodista, uusi työ tai uusi parisuhde. Jälkmoderni tekee näistä siirtymistä yksilöllisiä. Niitä ei ole institutionalisoitu, eikä niitä tueta muodollisin riitein kuten ennen. Jokainen uusi siirtymä tarjoaa uusia mahdollisuuksia, mutta irtaantuminen jostain on aina myös menetys. Siksi nykyihminen joutuu tavallaan tekemään koko ajan henkilökohtaista surutyötä pitääkseen itsensä kasassa ja pysyäkseen radallaan. Giddens väittää (1995, 108) valinnan tulevan arkirutiinien

ytimeksi. Elämä on tietenkin aina ollut valitsemista, mutta aiemmin perinteet olivat reitinvalinnan tukena. Nykyisyys tarjoaa hyvin vähän opastusta vaihtoehtojen seulomiselle. Olemme Giddensin mukaan ikään kuin syntymästämme saakka valitsijoita, jotka valinnoillaan huolehtivat jopa niin tärkeästä asiasta kuin ontologisesta perusturvallisuudesta. (Ilmonen et al. 2002, 77.)

Oma elämä ei kuitenkaan ole pelkästään oma asia. Yksilöt ovat entistä enemmän riippuvaisia erilaisista instituutioista. Yksilöt ovat sidoksissa muun muassa koulutus- ja työmarkkinoihin sekä asiantuntijajärjestelmiin. Heidän elämänsä on abstraktien, perinteistä ja kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta irtaantuneiden tietojärjestelmien läpäisemää. Asiantuntijajärjestelmien vahvasta roolista ei välttämättä seuraa elämänhallinnan lisääntyminen. Asiantuntijoiden neuvot ovat usein ambivalentteja ja ristiriitaisia keskenään. Paraskaan asiantuntijajärjestelmä ei kykene täysin ennakoimaan yhteiskunnan kehityskulkuja ja syntyviä uusia uhkia. Tarjolla olevien tulkintojen ja neuvojen moninaisuus ja yhteiskunnallisten prosessien yllätyksellisyys pakottavat ihmiset kohtaamaan itsensä ja yhteiskuntansa avoimesti ja purkamaan toimintojaan ohjanneet itsestäänselvyydet. On tyydyttävä siihen, että tiedoissamme on aukkoja ja että jokaiselle tosiasialle löytyy haastajansa. On sopeuduttava siihen, että elämää ei voi kokonaan suunnitella ja rationalisoida. Tämä on refleksiivisyyttä eli kykyä katsoa asioita monelta kantilta, kykyä sietää epävarmuutta ja rohkeutta olla uskomatta ja tukeutumatta yhteen elämisen malliin. (Ilmonen et al. 2002, 78-79.)

## **2.4 Turvattomuus jälkimodernissa yhteiskunnassa**

Yksilön, yhteisön ja valtion turvallisuusuhat muuttuvat yhteiskunnan kehittymisen myötä. Kansainvälisten suhteiden osalta ”vihollisen” määrittäminen on huomattavasti vaikeampaa nyt kuin kylmän sodan aikana. Yksilön kannalta sairaudet, köyhyys, nälkä sekä yhteiskunnalliset levottomuudet ovat aina olleet konkreettisia uhkia eloonjäämiselle. Globalisoituvassa maailmassa turvattomuuden alue laajenee. Ongelmaksi nousee se, kuinka uudet ympäristö- ja hyvinvointiongelmat hallitaan ja kuinka laajalle turvallisuus hallintana tulee ulottaa. (Laitinen 2003, 35-36.)

Turvallisuus on yhteiskunnallistettu ja globalisoitu samanaikaisesti. Turvallisuudessa on yhä enemmän kyse siitä, kuinka organisoitua poliittisesti, jotta yhteistyö kattavassa ja ennakoivassa mielessä on mahdollista. Turvallisuus on arkipäiväistynyt ja muotoutuu yhä enenevässä määrin alhaalta ylöspäin. Nykypäivän turvallisuutta voidaan verrata ydinvoimalaonnettomuuteen, koska se koskettaa kaikkia. Turvallisuus on laajentunut sekä vertikaalisesti alaspäin valtiosta yksilöön ja toisaalta horisontaalisesti politiikasta talouteen ja globaaliin turvallisuuteen. Erilaiset kokonaisuudet kuten yksilö, valtio tai kansainvälinen järjestelmä eivät voi enää odottaa olevansa turvattuja entisellä tavalla, sillä turvallisuuden välttämättömät ehdot ovat muuttuneet. Samanaikaisesti myös poliittinen vastuu turvallisuuden ylläpitämisestä on laajentunut valtiolta kohti ylikansallisia instituutioita ja toisaalta kohti alueellista sekä paikallista tasoa. (Laitinen 2003, 36-37.)

Beckin teoria (1995, 18-19) riskiyhteiskunnasta viittaa tiettyyn modernisaation vaiheeseen, jolloin uhat, jotka ovat syntyneet teollisen yhteiskuntamallin edetessä, tulevat dominoiviksi. Erityisen ongelmallista on, että useat uhista eivät ole enää inhimillisin aistein havaittavissa. Jälkimoderni yhteiskunta sekä valtio kohtaavat kasvavia ongelmia, koska niiden perusta, kulttuuriset ja luonnon resurssit, alkavat hiljalleen ehtyä. Yhteiskunnan suhde sen itse tuottamiin uhkiin uhkaa ylittää yhteiskunnan turvallisuuskäsityksen perustan. Ihmisten lisääntynyt tietoisuus näistä riskeistä horjuttaa sosiaalista rakennelmaa. Modernin yhteiskunnan sidosaineokset, luokkatietoisuus ja kehitysusko, eivät pidä enää yhteiskuntia koossa entiseen tapaan. Yhteisöllinen identiteetti ei rajoitu enää niin sanottuun koti, uskonto ja isänmaa ulottuvuuteen. Ihmisten identiteetti rakentuu yhä useammin yhä moninaisemmalla tavalla. Tämä muutosprosessi eli identiteetin perustan laajentuminen ja tietoisuus maapallosta kokonaisuudessaan, on tapahtunut globalisaatioprosessin vahvistumisen myötä. Myös käsitys uhista sekä turvallisuudesta on muuttunut. Uhat eivät ole enää tuttuja lähiympäristön tapahtumia, vaan tietoisuus globaalien, kaukaisten ja usein hyvin monimutkaisten uhkien vaikutuksesta omaan elämään on lisääntynyt. Yksittäisen ihmisen hyvinvointiin ja turvallisuuteen vaikuttaa se, kuinka hän kokee ja ymmärtää oman elämänsä hallinnan. Tähän ”uhkien maapalloistumiseen” liittyy myös valtion roolin heikentyminen turvallisuuden lähteenä. (Laitinen 2003, 38-39.)

Turvallisuus ja hyvinvointi ovat monin tavoin hallintaa. On välttämätöntä pyrkiä hallitsemaan tiettyjä asioita, jotta ei syntyisi kaaosta ja yleistä turvattomuutta. Kyse on kuitenkin siitä,



minkälaisin keinoin turvallisuutta uhkaavat ilmiöt ja asiat saadaan hallituiksi. Asein tuotettu turvallisuus ei ole todellista turvallisuutta luova ratkaisu, koska esimerkiksi ydinase, joka luotiin kansakuntien äärimmäiseksi turvallisuuden lähteeksi, on asettanut koko ihmiskunnan olemassaolon kyseenalaiseksi. Taloudellista, ympäristöperäistä, sosiaalista tai sotilaallista turvallisuutta ei tule tarkastella erikseen, vaan on ymmärrettävä niiden keskinäiset suhteet. Ne ovat sidoksissa meihin ja kykyymme elää mahdollisimman hyvää elämää. Ihmisten huoli ”pilaantuvasta” ympäristöstä tulisi nostaa merkittävämpään asemaan yhteiskuntapolitiikassa, koska olemassaolomme ja hyvinvointimme nojaa yhä edelleen luontoon. On myös pohdittava sitä, mikä on turvallisuuden kontekstissa yksilön ja yhteisön suhde. Perinteisesti on katsottu, että tietty määrä yksilöitä voidaan uhrata joko valtion tai kansakunnan edun nimissä. Uusi turvallisuusajattelu edellyttää valmiutta tarkastella itseä ja oman ajattelun lähtökohtia kriittisesti. Ei ole olemassa yhtä valmista ja pysyvää totuutta. Laaja-alainen turvallisuuden pohdinta edellyttää koko ihmiskuntaa koskevia pohdintoja, koska turvallisuuden kysymykset eivät rajoitu vain tiettyyn yhteiskuntaan. Elämää ja sen laatua tulisi pohtia uudella tavalla. Etiikan ja moraalinväistäminen on todellisuuspakoista politiikkaa, joka tuottaa huonoja ratkaisuja. Tarvitaan kokonaisvaltaista ajattelua, toimintakehystä, jonka puitteissa on mahdollista ylittää kansalliset esteet sekä luotava käytäntöjä, jotka huomioivat tulevan mennyttä syvällisemmin. Poliittisen koneiston tulisi sekä kansallisella että globaalilla tasolla ottaa vastuu tulevista ratkaisuista niin turvallisuuden kuin muunkin yhteiskunnallisen elämän osalta. (Laitinen 2003, 41-45.)

## **2.5 Hyvinvointivaltio ja turvallisuus**

Hyvinvointivaltiolla tarkoitetaan kansallisvaltiota, joka toimii demokraattisessa ja suhteellisen vauraassa yhteiskunnassa sekä kantaa vastuuta kansalaisten turvallisuudesta muun muassa lisäämällä ihmisten ja väestöryhmien keskinäistä tasa-arvoa. Hyvinvointivaltio ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokainen voi hyvin tai että valtio aina toimisi optimaalisesti hyvinvoinnin kokonaisuutta ajatellen. Vaikka hyvinvointivaltiot saattavat olla keskenään hyvin erilaisia, ja niissä korostuvat erilaiset piirteet ja tasot, keskeistä on, että julkinen vastuu hyvinvoinnista on suhteellisen korkea. (Ranta-Tyrkkö & Ropo 2003, 10-11.)

Suomessa valtio ja kunnat olivat pitkään hyvinvointipalvelujen pääasiallisia tuottajia. Hyvinvointivaltio paisui 1980-luvulle saakka, jolloin sitä alettiin myös arvostelemaa voimakkaammin. Hyvinvointivaltio alkoi uhata muita tärkeitä arvoja, kuten yksilön vapautta. Tilanne muuttui 1990-luvun alussa dramaattisesti, kun alkoi taloudellinen lama. Samanaikaisesti hyvinvointipalvelujen kentälle tuli eri tyyppisiä toimijoita, sekä julkisia, yksityisiä, että järjestöjä. Tähän kehitykseen liittyi valistuneen, keskiluokkaisen yksilön korostuminen valintojen tekijänä, palvelujen muokkaajana ja kokijana. Samanaikaisesti palvelujen tuottamista pyrittiin voimakkaasti tehostamaan sekä vähentämällä resursseja että standardoimalla palveluja. Jatkuvasti muuttuva hyvinvoinnin kenttä monenlaisine toimijoineen heikentää omalta osaltaan asioiden hallinnan tunnetta eli turvallisuutta. (Ranta-Tyrkkö et. al. 2003, 11-13.)

Suomalaisten lasten olosuhteissa on yleisesti tarkastellen paljon hyvää. Lasten elämää suojaavat lainsäädäntö, terveydenhuoltojärjestelmä. laaja sosiaaliturva ja lapsiperheiden yhteiskunnalliset palvelut. Kaikki lapset käyvät koulua, oppivat lukemaan ja lähes kaikki läpäisevät peruskoulun. Hyvinvointivaltion perusrakenteet ovat yhteiskunnan murroksesta huolimatta säilyneet Suomessa kohtalaisen hyvin. Maamme on edelleen yksi maailman vauraimmista maista sekä johtavia maita korkean teknologian kehittämisessä. Tämän perusteella voisi ajatella, että lasten asiat ovat meillä hyvin. Yhteiskunnallisella kehityksellä on kuitenkin ollut myös varjopuolensa. (Launonen et. al. 2004, 27-28.)

## **3 TURVALLISUUS**

### **3.1 Turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteet**

Englannin kielen sana turvallisuus (security) johdetaan latinan kielen sanoista se (ilman) ja cura (huoli, huolenpito, hoiva, valvonta), joten käsitteen etymologinen perusta on negatiivinen. Se kuvaa hoivaamattomuuden ja huolehtimisen puutteen (turvattomuuden) tilaa. Käsitteen alkuperäinen merkitys viittasi turvattomuuteen ja epävarmuuteen, kun nykyään sana turvallisuus merkitsee asioiden hallintaa ja myönteistä vakautta. Käsitteen muutos liittyy yhteiskunnallisiin

muutoksiin modernin aikakauden alussa ja erityisesti poliittisen (hallinnan) kulttuurin nousuun kansallisvaltion sisällä. Merkittävää turvallisuuskäsitteen nykyolemuksessa on se, mitä mielikuvia ja tunteita aktivoituu, kun kuullaan tai käytetään sanaa turvallisuus. Nykyisessä merkityksessään sana turvallisuus sisältää vahvan hyvinvointiulottuvuuden. (Laitinen 2003, 28.)

Laitisen (2003, 29-30) mukaan turvallisuus riippuu aina näkökulmasta ja määritelmästä. Kansainvälisen politiikan näkökulmasta turvallisuus on valtioiden välinen ”tila tai olosuhde”, jossa yksikään valtio ei koe oloaan uhatuksi. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta turvallisuus tarkoittaa yhteiskunnan kaikkien osien toimintaa ilman huomattavia häiriötekijöitä, kuten rikollisuutta tai taloudellista epävarmuutta. Yksilön näkökulmasta fyysinen, sosiaalinen, taloudellinen sekä henkinen turvallisuus ovat olennaisia tekijöitä. Turvallisuus tulisi ymmärtää kriittisenä prosessina, jossa turvallisuutta ei saa rakentaa toisten turvattomuuksien varaan. Tätä periaatetta ei kuitenkaan usein noudateta, vaan tärkeintä on perustella, kuinka ”välttämätöntä” on eriarvoistaa ihmiset turvallisuuden suhteen. Turvallisuus on siten ennen kaikkea politiikkaa.

Turvallisuus on Laitisen (2003, 34) mukaan suhteellinen käsite. Tämä merkitsee, että turvallisuuden subjekti ei ole joko turvallinen tai turvaton. Turvallisuus on tavallaan myös legitiimi väline kaikkeen. Sen kautta voidaan usein oikeuttaa lähes minkälaisia tekoja tai politiikkaa hyvänsä. Turvallisuuden laatu, määrä ja olosuhteet vaihtelevat niin ikään. Erityisen merkittävä seikka on se, kuinka turvallisuus ymmärretään. Suhteellisuuden vuoksi absoluuttiseen turvallisuuteen pyrkiminen ei ole mahdollista. Turvallisuutta ei voida mitata, vaan se on intersubjektiiivisesti rakentunut tunne ja kuvitelma. Tästä syystä mielikuvat turvallisuudesta ja hyvinvoinnista ovat olennaisia.

Niemelän (2000, 21-22) mukaan turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteillä voidaan yhtäältä tarkoittaa objektiivista eli ulkoista tai toisaalta subjektiivista eli koettua tilaa tai näiden kahden välistä suhdetta. Turvattomuuden kokemus yksilötasolla on psykologinen. Turvattomuus ilmenee pelkoina, psykosomaattisina oireina ja huolestuneisuutena. Turvattomuutta voidaan sosiaalipsykologiselta kannalta tarkastella ihmisten lähiyhteisön sosiaalisten suhteiden ja niiden laadun kannalta. Turvattomuutta voidaan tarkastella myös makroyhteiskunnallisena, sosiologisena ilmiönä, jolloin turvattomuus kytkeytyy keskeisiin hyvinvoinnin, sosiaalisen turvattomuuden ja sosiaaliturvan käsitteisiin. Poliittikatieteissä turvallisuutta tarkastellaan

kansallisena ja kansainvälisenä kysymyksenä, tekniikassa taas erityisesti koneiden ja rakennelmien varmuuden, luotettavuuden ja vaarattomuuden kannalta. Turvallisuus on yksi ihmisen peruspyrkimyksistä, ja turvattomuus tarkoittaa sitä, että tämä pyrkimys ei voi toteutua kaikissa olosuhteissa.

Lahikaisen ym. mukaan (1995, 52) turvattomuuden kokemus on eräs ihmisen olemassaolon perustiloja, joka aistitaan tilanteessa, jossa omat keinot eivät riitä käsittelemään sitä mitä kohdataan. Avuttomuuden ja voimattomuuden tunteet ovat melko hyviä vastineita turvattomuuden tunteelle. Turvattomuuden kokemus liittyy olennaisesti ihmisen suhteeseen ulkomaailman kanssa ja tässä suhteessa koettuun epätasapainoon, jonka sisältö muuttuu asteittain kehityksen myötä. Turvattomuus on yläkäsite, joka kokoaa yhteen sellaiset ilmiöt kuten huoli, ahdistus, pelot ja psykosomaattinen oireilu. Se on affekti, jolla on yhteydet fysiologisiin tiloihin, tunteisiin, käyttäytymiseen ja ajatuksiin. Se, miten sen eri aspektit painottuvat keskenään, riippuu sekä yksilöllisistä että ikään ja kehitystasoon liittyvistä tekijöistä. Turvattomuuden alkuperä on sama sekä lapsilla että aikuisilla, mutta sen määrä ja artikuloitumisen muoto riippuvat kehityksellisistä tekijöistä ja eri elämänvaiheisiin liittyvistä kontekstuaalisista eroista. Mitä enemmän ihminen on kehittänyt keinoja sen käsittelemiseen, sitä suurempi hänen elämäntaitonsa on. Turvattomuutta säätelevät sekä sisäiset kapasiteettitekijät, että toiset ihmiset sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta.

Turvallisuus ja sen rakentuminen on kulttuurisidonnainen asia. Sekä turvallisuutta että turvattomuutta tuottavien tekojen ja käytäntöjen ulottuvuudet ovat globaalit. Sillä mitä tapahtuu yhtäällä on omat, ei aina niin suunnitellut tai toivotut vaikutuksensa myös muualla maailmassa. Turvallisuus ja turvattomuus jakaantuvat sekä maapallon mittakaavassa että paikallisesti epätasaisesti. Toisilla on varaa ja keinoja järjestää itselleen enemmän ja laadukkaampaa turvallisuutta kuin toisilla. Turvallisuutta määriteltäessä on aina kyse politiikasta ja vallasta, siitä kenen näkökulmasta kuka tai mikä tulisi turvata, miksi ja miltä. Turvallisuuteen on perinteisesti liitetty valtioiden kyky puolustaa omaa aluettaan ja politiikkaansa. Turvallisuutta on myös yksilöiden ja yhteiskuntien tunne turvallisuudesta ja hyvinvointia uhkaavien tekijöiden poissaolo. Nälkäiset sekä turvallisempia oloja tavoittelevat ihmiset koetaan vauraammissa yhteiskunnissa helposti uhaksi. Turvattomuutta koetaan köyhimpien lisäksi kaikissa yhteiskunnissa ja yhteiskuntaluokissa. Elintason noustessa turvattomuuden konteksti kuitenkin

muuttuu. Kuten köyhyyttä, myös turvattomuutta on sekä suhteetonta että suhteellista. Käytännöt, jotka toisessa kulttuurissa vaikuttavat vieraasta pelottavilta, eivät välttämättä kauhistuta kyseisessä yhteisössä eläviä. Turvan rakentamisen ja turvattomuuden torjumisen strategiat vaihtelevat kulttuurista, paikasta ja yhteiskuntaluokasta toiseen. (Ranta- Tyrkkö 2003, 175-177.)

Nykyajan yhteiskunnassa turvallisuuskäsitys on laajempi kuin aikaisemmin, jolloin turvallisuutta oli elämän perustarpeiden tyydyttyminen (riittävä ruoka ja lämmin suoja). Nyt turvallisuuskäsitys muodostuu monista erilaisista osatekijöistä, jotka yhdessä muodostavat kokemuksen turvallisuudesta. Näitä ovat henkiset (myönteiset ihmissuhteet ja henkisen toimintavapauden ilmapiiri), fyysiset (turva sairauksia, onnettomuuksia ja väkivaltaa vastaan), yhteiskunnallis-taloudelliset (elämän ulkoisten perusedellytysten olemassaolo ja vakaus) sekä sosiaaliset tekijät (tuttu ympäristö). Pelkistetyimmillään turvallisuus on tunnetila. Tunne pahoina pidettyjen asioiden poissaolosta. Turvallisuus on aina suhteellista, koska sitä ei pystytä määrittelemään absoluuttisesti. Subjektiiivinen turvallisuus tarkoittaa yksilön ja yhteisön kokemaa turvallisuutta tai turvattomuutta. Objektiiivinen turvallisuus tarkoittaa asiantilan todellista luonnetta. Turvallisuutta voivat vaarantaa monet erilaiset seikat. Tällaisia ovat kansainväliset ja kansalliset ristiriidat, kuten terrorismi ja väkivalta sekä työttömyys ja luonnon saastuminen. Turvallisuutta voidaan tarkastella yksilön, valtion ja koko maailman näkökulmasta. (Kangasoja 1989. 3-6.)

### **3.2 Turvattomuus ja turvallisuus yksilöllisenä kokemuksena**

Lapsen kehityksen kulmakivenä pidetään varhaisen vuorovaikutuksen laatua kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana. Identiteetin kehitys alkaa perusulottuvuudella luottamus-epäluottamus, jota lapsi ”testaa” lähinnä ensimmäisen ikävuotensa aikana ensisijaisesti vuorovaikutuksessa äitinsä kanssa. Tässä vaiheessa lapsi oppii kokemuksesta, miten hänen perustarpeistaan huolehditaan ja miten häntä suojellaan. Luottavainen perussuhtautuminen itseen ja ulkomaailmaan samastetaan perusturvallisuuteen. Ensimmäisten vuosien kokemukset heijastuvat kaikissa ihmisen myöhemmissä ikävaiheissa identiteetti-kehityksen kautta. Kun lasta on hoidettu hyvin turvallisuuden kehittymisen kriittisen kauden aikana, hänelle kehittyy

vähitellen myös vahva itsetunto. Luottamus maailmaan on luottamusta toisiin ihmisiin ja itseen. (Lahikainen et. al. 1995, 34-36.)

Perusturvallisuudella on tärkeä rooli myös älyllisessä kehityksessä. Mikäli lapsen perusturvallisuus on vaarannettuna, hän ei kykene kiinnostumaan ulkomaailmasta tavalla, joka edesauttaisi hänen kehitystään, koska kaikki hänen energiansa kuluu turvallisuuden hakemiseen. Äidin välitön tarve vähenee asteittain, sitä mukaa, kun lapsi hankkii keinoja itse huolehtia itsestään. Se, mikä on ollut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aikaisemmin turvallisuutta tuottavaa, muuttuu mielessä turvaa tuottavaksi. Lapsi kehittää psyyken sisäiset varusteet turvattomuutta vastaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saaduista kokemuksista. Perusluottamus, toivo ja usko selviytymiseen ovat sellaisia lapsuudesta perittyjä perussuhtautumistapoja, joilla myöhemmät vaikeudet kohdataan. (Lahikainen et. al. 1995, 36-37.)

Ihminen pyrkii ympäristönsä hallintaan kaikissa olosuhteissa. Yksilön näkökulmasta maailma monimutkaisuudessaan sisältää aina olemassaolon uhkia ja epävarmuuksia. Ahdistus ja turvattomuus ovat siten ihmisen välttämättömiä seuralaisia läpi koko elämän. Avain turvattomuuden ja kehityksen välisen kytkennän ymmärtämisessä on termi kontekstinmuutos. Kontekstin muutos voi olla absoluuttinen tosiasia, kuten lähiomaisen kuolema. Tähän liittyy ahdistuksen kasvu ja se on sysäys kehitykselle eteenpäin. Kontekstin muutos on tilanne, jossa yksilö sekä ulkoisten että sisäisten ”pakkojen” vuoksi joutuu myöntämään, että asiat eivät ole niin kuin hän oletti niiden olevan. Maailma ei muutu kehityksen mukana kompleksisemmaksi, vaan se on sitä jo valmiiksi, mutta tämä monimutkaisuus paljastuu lapselle asteittain oivalluksien myötä, jolloin uudet asiat ja tilanteet muodostuvat kehityksellisiksi haasteiksi. Niiden herättämä ahdistus ja sen hallintapyrkimys ovat pohjana uusien hallintakeinojen kehittymiselle. (Lahikainen et. al. 1995, 41-42.)

Turvattomuutta esiintyy lapsuuden kaikissa kehitysvaiheissa, erityisesti kontekstista toiseen siirtymisen vaiheissa. Näin voidaan olettaa, että turvattomuus ilmenee eri tavoin eri-ikäkausina. Jokaiseen kehityksen kontekstiin liittyy myös erityisiä turvattomuuden kannalta keskeisiä aiheita. Erityisesti näissä koettu turvattomuus on kehitystä eteenpäin vievä tekijä. Psyyken sisäisten varusteiden, kuten muistin, kielen ja ajattelun kehittyminen ovat tulosta pyrkimyksestä

hallita turvattomuuden kokemusta ja niiden seurauksena pitäisi olla turvattomuuden kokemuksen hallinnan tai sietämisen kasvu. Turvattomuuden kokeminen kunakin ajankohtana sisältää myös aina historiallisen perspektiivin. (Lahikainen et. al. 1995, 48-49.)

Jokaisen lapsen kasvuympäristö on ainutlaatuinen. Lapsi omaksuu lähipiirin ihmisten pelkoja ja vaistoa turvattomuuden ympärillään. Ulkoinen ympäristö sisältää myös erilaisia todellisia vaaroja, joita on vältettävä ja uhkia, joilta on suojauduttava. Suuri osa aikuisten kasvatustyöstä on lapsen opastamista tunnistamaan vaarat ja toimimaan vaaratilanteissa oikein. Lapsen avuttomuus johtuu siitä, ettei lapsi ole luontaisesti kykenevä erottelemaan vaarallisia ja vaarattomia asioita ympäristössä, vaan ne on opetettava hänelle. Lapset kohtaavat päivittäin monenlaisia asioita sekä toisten ihmisten välityksellä että suoraan, mitkä voivat herättää turvattomuutta. Turvattomuuden aiheet voivat olla reaalisia, todellisiin ympäristön vaaroihin perustuvia. Lapsi voi joutua olemaan vaikkapa silminnäkijänä tai osallisena onnettomuudessa. Maailmanlaajuisista ongelmista kuuleminen televisiossa ja jännittävien elokuvien seuraaminen ovat nykyisin lapsen arkipäivää, eikä lapsi voi jäädä näiden vaikutteiden kosketuksen ulkopuolelle. Myös tekijät, jotka eivät suoranaisesti liity lapsen merkittäviin ihmissuhteisiin, ovat turvattomuuden kokemuksen säätelijöitä. Mutta se, miten lapsi tulkitsee hänelle tapahtuvia tai kuultuja ja nähtyjä asioita riippuu osaltaan hänen kehitysvaiheestaan, psyyken sisäisen rakentumisen tilasta. (Lahikainen et. al. 1995, 49-50.)

### **3.3 Turvallisuuden ulottuvuuksia**

Turvallisuus nähdään tarpeena. Tarpeiden tyydytys on ihmisen hyvinvoinnin perusta. Tarveteoreettisen käsityksen mukaan ihminen on dynaaminen, tarpeitaan tyydyttämään pyrkivä ja itseään toteuttava olento. Maslowin tarvehierarkia käsittää viisi eri vaihetta. Alimpana ovat fysiologiset tarpeet. Kouluoppimisen kannalta on tärkeätä huomata, että janoista, nälkäistä tai unista oppilasta on vaikea saada motivoitumaan oppimiseen ennen kuin kaikki fysiologiset tarpeet on tyydytetty. Fysiologisten tarpeiden lisäksi tarvitaan turvallinen työskentely-ympäristö. Tämä tarkoittaa, että oppilas kokee ympäristönsä turvalliseksi. Tämän jälkeen tulevat tarve sosiaalisuuteen, itsetuntoon ja itsensä toteuttamiseen. Ihminen voi hyvin, kun hän voi tyydyttää

sekä aineelliset että henkiset tarpeensa. Turvallisuuden tarve ilmenee ihmisellä suojautumisen ja puolustautumisen tarpeena ulkoisia vaaroja kohtaan, jatkuvuuden ja järjestyksen tarpeena sekä pyrkimyksenä sisäiseen, henkiseen tasapainoon. (Yli-Luoma 2003, 37-38.)

Turvallisuus on keskeinen inhimillinen ja sosiaalinen arvo. Arvona turvallisuus merkitsee varmuutta ja vaarattomuutta. Erialaisten vaarojen, kuten tapaturmien, onnettomuuksien, väkivallan ja rikollisuuden poissaolo on arvo. Arvona turvallisuus merkitsee myös luotettavuutta eli ennustettavuutta ja levollisuutta. Yksilön tasolla turvallisuus on sisäistä turvallisuutta eli sisäistä tasapainoa, ryhmien tasolla se on esimerkiksi perheen turvallisuutta. Yhteiskunnan tasolla turvallisuus on kansallista turvallisuutta ja ihmiskunnan tasolla maailman rauhaa. Turvallisuus on yksi vakaimmista arvoista. (Niemelä 2000, 22.)

Nykyaikainen oikeudenmukaisuusteoria korostaa turvallisuutta ihmisoikeutena. Perinteisesti ns. vapausoikeudet (kansalais- ja poliittiset oikeudet) ovat edeltäneet turvallisuusoikeuksia (taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia eli TSS-oikeuksia). Turvallisuusoikeuksiin kuuluu ”oikeus ihmisarvoiseen elämään”. Turvallisuusoikeuksien kehityksessä on ensin syntynyt ajatus tasa-arvoisemmasta oikeudesta opetukseen ja sivistykseen sekä työhön ja toimeentuloon. Näiden lisäksi turvallisuusoikeuksiin kuuluvat terveyden- ja sairaanhoito, lepo ja virkistys sekä turmeltumaton ympäristö. Suomessa on näihin oikeuksiin lisätty 1980-luvulla turvallinen ja viihtyisä työympäristö ja luonnonsuojelu. TSS-oikeuksia on luonnehdittu ”vähäosaisten” oikeuksiksi. Taloudellisesti vaikeina aikoina halutaan tinkiä etenkin turvallisuusoikeuksista, vaikka juuri silloin ne olisivat erityisen tärkeitä. Turvallisuus onkin yksi tärkeimmistä inhimillisen kasvun voimatekijöistä, erityisesti epävarmuuden aikoina. (Niemelä 2000, 22-23.)

Nykyaikana esiintyy myös asioiden ja ilmiöiden tietoista ”turvallistamista”, jolloin jokin tietty tekijä selitetään tarkoituksellisesti turvallisuuskysymyksenä, jotta huomio ja resurssit saataisiin kohdistumaan ko. ilmiöön. Näin ollen turvallisuudella tehdään politiikkaa. Turvallisuus on eräänlainen ”taikasana”, jonka lausuminen aiheuttaa resurssien uudelleen suuntaamisen tai vahvistaa entistä resurssivirtaa. Turvallisuus sanana esiintyy yhä useammin myös asumisen, ruuan, koulu- ja terveystoimen puheissa. Tällöin on kyse kansalaisten ja yhteiskunnan huolista ja turvattomuuksista, mutta osin myöskin hyvästä tilaisuudesta ”tehdä bisnestä”. Eräs



voimakkaimmin kasvavista teollisuudenaloista länsimaissa onkin juuri ”turvateollisuus”. (Laitinen 2003, 24.)

Yhteiskunta ymmärtää turvallisuuden usein hallintana. Asiat ja ilmiöt halutaan ”turvallistaa” ja ottaa yhteiskunnan haltuun ja kontrolliin. Tämä on tyypillistä länsimaiselle yhteiskuntapolitiikalle, koska sen kyky sietää epävarmuutta on heikko. Turvallisuus voidaan nähdä myös sektoreihin jaettuna, joita ovat talous-, sosiaali-, kulttuuri-, ympäristö-, teknologia- ja sotilassektori. Poliittinen tekijä toimii välittäjänä eri ulottuvuuksien välillä. Taloudellinen ulottuvuus määrittää resurssit ja luo perustan poliittiselle vaikutusvallalle ja sotilaalliselle voimalle. Yhteiskunnalliset tekijät ja kulttuuriset arvot vaikuttavat poliittisen järjestelmän luonteeseen sekä vakauteen, yhteiskunnan taloudelliseen ja sotilaalliseen kapasiteettiin, yhteiskunnan kykyyn luoda tieteellisiä ja teknisiä uudistuksia sekä yleiseen ilmapiiriin, jossa arvot kypsyvät ja kehittyvät. Ympäristötekijät sivuutettiin aiemmin, mutta nykyään ne tulevat entistä enemmän esille. Turvallisuuden eri sektorit muodostavat eräänlaisen ryhmän, joka vaikuttaa turvallisuuden luonteeseen ja sisältöön kaikilla tasoilla. Tästä syystä laajakatseinen ja kokonaisvaltainen lähestymistapa turvallisuuskysymyksiin on nykyään tarpeen. (Laitinen 2003, 26, 32-33.)

Laajennetut turvallisuuskäsitykset kattavat yhteisön tai yhteiskunnan kokonaisuutena eivätkä ainoastaan viittaa turvallisuusseikkoihin sotilasalalla. Turvallisuus näin nähtynä merkitsee erilaisten suhteellisen itsenäisten turvalluuksien olemassaoloa. Tavallisesti turvallisuuteen pyrkiminen tai turvaaminen merkitsee reagointia uhkaan. Tämä reagointi on kuitenkin ei-sotilaallista, kun on kyse yhteisöllisestä, kulttuurisesta tai identiteettiin liittyvästä turvallisuudesta, joka ei ole sidottu maantieteelliseen kontekstiin. Yhteisöllinen turvallisuus on eräs ns. uusista turvalluuksista. Yhteisön turvallisuus viittaa erityisesti yhteisön identiteettiin ja siihen kohdistuviin uhkiin. Käsite on luotu Euroopan unionin turvallisuusdynamikkojen tutkimukseen. Valtion ja yhteisön identiteetti on merkittävä tekijä turvallisuusyhtälöissä. Yhteisöllinen turvallisuus nostaa esiin kysymyksen siitä, kuinka yhteisö ylläpitää turvallisuuttaan ja ratkaisee omat turvallisuusongelmansa. Yhteisö nähdään eräänlaisena kulttuurisena identiteettinä, elämänmuotona. Yhteisön turvallisuus on uhattuna, kun ryhmä havaitsee identiteettinsä olevan vaarassa. (Laitinen 2003, 33-34.)

Turvallisuus on yhteydessä valtaan sekä sen luonteeseen. Valtaa ei ole olemassa tyhjiössä, vaan se vaatii aina, kuten turvallisuuskin, vähintään kaksi osapuolta. Valta ja turvallisuus eivät myöskään ole mitään sellaista konkreettista, jota voi pysyvästi siirtää tai omistaa. Turvallisuuden vallitessa yhteiskunta ja yksilö voivat päättää omista valinnoistaan ilman, että niiden täytyy pelätä sisäisiä tai ulkoisia uhkia. Yhteiskunnan ja yksilön turvallisuus ei ole staattinen tila, vaan nopeat muutokset saattavat mullistaa eri toimijoiden turvallisuusasetelmat dramaattisestikin. Vaikka me ihmisinä pyrimmekin hyvinvoivaan turvallisuuteen, niin äärimmäinen uhka, epävarmuus ja kuolema, ovat jatkuvasti läsnä. Siten ajatus turvallisesta elämästä on jokseenkin paradoksaalinen ellei peräti absurdi. (Laitinen 2003, 34-35.)

### **3.4 Turvattomuuden lähikäsitteitä**

Turvattomuuden lähikäsitteitä ovat muun muassa riski, uhka, vaara ja pelko. Riskin käsitettä on perinteisesti käytetty sosiaaliturvan yhteydessä. Ihmisiä on pyritty suojaamaan ja vakuuttamaan erilaisten riskien varalta. Riskin kokemiselle on olemassa erilaisia ulottuvuuksia, kuten mahdollisuus riskin havainnointiin, riskin pelottavuus, laajuus ja mahdollisuudet hallita ja vähentää sitä sekä riskin vaikutukset yksittäiseen ihmiseen. Erilaisten ulottuvuuksien pohjalta on mahdollista muodostaa ”riskikartta”, jonka avulla voidaan arvioida riskin pelottavuutta ja sen hallintapyrkimyksiä. Mitä voimakkaammaksi riski arvioidaan eri osatekijöiden suhteen, sitä voimakkaampia toimia ollaan valmiita ehdottamaan. Riskillä on läheinen yhteys turvattomuuteen. Riskiarvot ovat yhteydessä turvattomuuden kokemukseen ja erityisesti sen hallintapyrkimykseen. Riskien hallinnalla pyritään vähentämään jo olemassa olevaa turvattomuutta sekä ennakoimaan tulevaisuutta siten, että siitä muodostuisi mahdollisimman turvallinen. Sosiaalipolitiikan perustavoitteena onkin hyvinvoinnin ja sosiaalisen turvallisuuden takaaminen sekä kansalaisten suojaaminen riskien varalta. Uhan käsite on lähellä riskiä ja vaaraa. Uhka liitetään yleensä tulevaisuuteen ja sitä pidetään epämääräisenä. Se voi olla esimerkiksi ei-toivottu tulevaisuuden asia tai tila, jonka toteutuminen halutaan estää. Vaara on konkreettinen ja usein myös objektiivisesti havaittavissa oleva. Pelko on psykologinen käsite. Pelolla tarkoitetaan normaalia reaktiota todelliseen tai kuviteltuun uhkaan. (Niemelä 2000, 23-24.)

### 3.5 Turvallisuuskäsityksen kehittyminen

Turvallisuuskäsitys on kehittynyt ajan kuluessa monella tavalla. Osa käsitteen uudistumisesta johtuu uusien ilmiöiden esiintulosta, osa taas käsitteen ja näkökulman laajentumisesta. Koska turvallisuus ja turvattomuus liittyvät ihmisen kaikkiin elämäalueisiin, tulee turvallisuutta hahmottaa inhimillisen elämän alueita jäsentämällä. Tämän kaltaista laajaa turvallisuuskäsitettä kutsutaan ”inhimilliseksi turvallisuudeksi” erotuksena esimerkiksi kansallisesta turvallisuudesta. (Niemelä 2000, 25.)

Historiallisesta perspektiivistä katsottuna yksilön ja turvallisuuskäsitteen välillä on ollut kiinteä yhteys. Turvallisuus loi olosuhteet valtion ja yksilön välille, koska turvallisuuden vuoksi ihmiset olivat valmiita luopumaan muista hyödykkeistä. Turvallisuuden nykyisen muodon ja sisällön synnyn osalta on nähtävissä muutos, joka aiheutui siirtymisestä kohti liberalistista perustaa, joka merkitsi sodankäynnin käytännöstä luopumista, jotta kyettäisiin keskittymään vaurauden kokoamiseen. Historiallisesti merkittävä käänne tapahtui Ranskan vallankumouksen aikana, jolloin yksilön turvallisuus sisällytettiin kansalliseen turvallisuuteen. Kapea turvallisuus oli 1900-luvulla taas oman aikansa, kylmän sodan tuote, ja siten pikemminkin poikkeus kuin sääntö. Kylmän sodan aikana turvallisuus oli varattu vain ulko- ja turvallisuuspolitiikasta vastaavien käyttöön. Silloin korostui valtioiden turvallisuus yksilöiden sijaan. Kylmän sodan jälkeen turvallisuus-sana on vapautunut myös muiden yhteiskuntasektoreiden käyttöön. (Laitinen 2003, 30-31.)

Kansainvälisissä suhteissa turvallisuuden käsitteen laajentuminen on alkanut 1960-luvulla, jolloin kehiteltiin ensimmäisiä ympäristöä koskevia turvallisuuspohdintoja. Käsitteet yhteinen turvallisuus ja laaja turvallisuus ovat muokanneet kansainvälisen politiikan turvallisuusajattelua ja -käytäntöjä suuntaan, jossa huomioidaan muidenkin subjektien kuin valtioiden turvallisuusintressit. Laaja turvallisuus tarkoittaa turvallisuuden käsitteen sisällöllistä laajentumista koskemaan taloutta, ympäristöä, ydinturvallisuutta ja sosiaalista ulottuvuutta, kun kapea turvallisuus tarkoittaa ensisijaisesti valtioiden sotilaallista turvallisuutta. (Laitinen 2003, 23.)

Turvallisuuskeskusteluissa on yleensä kyse hallinnasta. Hallinnan ideologia viittaa modernin länsimaisen yhteiskunnan pyrkimykseen saada erilaiset ilmiöt ja uhat hallintaan kontrollin alaisiksi. Perinteinen turvallisuuden hallintaideologia on nyky-yhteiskunnassa haastettu, koska jatkuva muutos (jälkmodernin aika) tuottaa sellaista todellisuutta, että perinteisin keinoin tavoiteltava ennustettavuus ja järjestys ei näytä enää mahdolliselta. Perinteinen turvallisuus on ilmennyt ja ilmenee sekä kontrollina että järjestyksenä, jota valtio suojelee ja ylläpitää, jotta kansallinen identiteetti säilyisi yhtenäisenä ja yhteiskuntarauha kyettäisiin ylläpitämään. Jälkmodernissa ajattelussa on olennaista läntisen edistysajattelun kritiikki nykyistä yhteiskuntapolitiikkaa kohtaan, jossa talouskasvu ja hyvinvoinnin jatkuva lisääntyminen tapahtuu luonnon resursseja hyödyntämällä. Tämän politiikan katsotaan olevan saavuttamassa päätepisteensä. (Laitinen 2003, 25-26.)

## **3.6 Erilaiset turvallisuuskäsitykset**

### **3.6.1 Terveydellinen turvallisuuskäsitys**

Sairaudet ja taudit ovat keskeisiä turvattomuustekijöitä. Ihmiskunta on taistellut kautta historian erilaisia tauteja ja sairauksia vastaan, jotka aiheuttavat kipua, kärsimystä, toimintakyvyttömyyttä ja kuolemaa. Yhteiskunta taistelee sitä turvattomuutta vastaan, mitä sairaudet aiheuttavat. Koko lääketiede ja laajeneva terveydenhuolto ovat osoitus siitä, miten paljon sairautta ja kipua vastaan halutaan taistella. Taustalla on olemassaolon jatkuvuuden peruskysymys sekä elämän laadun kysymys. Turvallisuuden kannalta eivät vain sairaudet ja taudit aiheuta turvattomuutta, vaan myös se, miten pitkään ihminen joutuu kärsimään kipua ja kokemaan avuttomuutta ja ahdistusta elämässään. Ikääntyvässä yhteiskunnassa toimintakyvystä on tullut yksi keskeisimmistä turvallisuuden lähteistä. Sen avulla ihminen hallitsee ympäristöään ja elämäänsä. Olemassaolo, sen jatkuvuus ja päättymisen on syvästi perusturvallisuuskysymys. Terveyden tasolla turvallisuudessa on kyse terveydenhuollosta ja sairaanhoidosta. Poliittikatasolla on kyse terveystaloudesta. Yhteiskunnassa terveydenhuoltojärjestelmän toimivuus on osaltaan keskeinen kansalaisten turvallisuuden tunnetta ylläpitävä instituutio. (Niemelä 2000,32.)

### **3.6.2 Sosiaalinen, yhteisöllinen turvallisuuskäsitys**

Sosiaalinen, ihmissuhteisiin liittyvä yhteisöllinen turvallisuuskäsitys koskee ihmisen lähipiiriä ja sosiaalisia verkostoja: perhe-, työ-, asuin- ja harrastusyhteisöä. Nämä ovat ihmissuhdeturvallisuuden ydinalueita. Näillä tasoilla muun muassa väkivaltaisuus, ilkivaltaisuus ja laiminlyönti aiheuttavat turvattomuutta. Perheväkivalta, koulukiusaaminen, työyhteisössä tapahtuva henkinen ja sosiaalinen väkivalta ja kiusaaminen, asuin- ja liikkumisympäristön turvattomuus, katuväkivalta sekä seksuaalirikokset ovat sen esiintymismuotoja. Sosiaalisella, ihmissuhteita koskevalla yhteisöllisellä turvallisuusajattelulla on yhtymäkohtia muihin turvallisuus/turvattomuus paradigmoihin. Esimerkiksi perinteinen turvallisuusajattelu koskee väkivaltaisuuden uhriksi joutumista ja sen torjumista läheisissä ihmissuhteissa ja humanistinen, kulttuurinen turvallisuusajattelu sisältää keskeisenä ihmisarvoon kuuluvana perusoikeutena koulutuksen ja osallistumisen itsensä kehittämiseen eri tavoin. (Niemelä 2000. 31.)

Yhteisötasolla (työ, perhe, koti, koulu ja harrastukset) ja etenkin yksilötasolla on kyse turvallisuuden osalta huolto- ja palveluinstituutioista. Poliittikkatasolla on kyse työ- perhe, asunto- ja koulutuspolitiikasta. Sosiaalista ihmissuhdeturvallisuutta toteuttavat monet vapaaehtoiset järjestöt ja yksittäiset henkilöt. Vapaaehtoisuuteen perustuvan sosiaalisen turvallisuuden merkitys on kasvanut Suomessa viime aikoina. (Niemelä 2000, 35.)

### **3.6.3 Kulttuurinen, humanistinen turvallisuusajattelu**

Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys koskee inhimillistä maailmankatsomusta, uskomus- ja arvomaailmaa sekä henkistä turvallisuutta. Siinä on kyse ihmisarvosta ja ihmisen kunnioittamisesta itseisarvona ja se liittyy vahvasti myös moraaliin ja eettisiin koodeihin kulttuurissa. Kulttuuris-humanistinen turvallisuusajattelu merkitsee inhimillistä, toisista välittävää ja toiset huomioonottavaa sekä erilaisuuden sallivaa kulttuuria. Kiihkomielisyyys, manipulaatio sekä aivopesu ovat humanistiselle kulttuurille vieraita, koska ne aiheuttavat turvattomuutta ja hätää. Välinpitämättömyys ja kovat arvot aiheuttavat henkistä turvattomuutta. (Niemelä 2000, 29.)

Yksilön kannalta kulttuuris-humanistisessa turvallisuusajattelussa on kyse mahdollisuudesta henkiseen kasvuun. Humanistisen turvallisuuden ydin on inhimillisessä kasvussa. Se merkitsee itsensä toteuttamisen mahdollisuutta. Kulttuuris-humanistinen turvallisuuskäsitys koskee myös tietoa ja sen saamista. Avoimessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa oikeus tietoon, tiedonsaantiin ja puolueettomaan tiedonvälitykseen on keskeinen turvallisuutta, osin myös turvattomuutta, tuottava tekijä. Rajut muutokset elämässä merkitsevät väistämättä turvattomuutta, mutta turvattomuus saattaa tuoda myös kasvun mahdollisuuden. Humanistisesti ajatellen vapaa ja itsenäinen ihminen on aina jossakin määrin turvaton. (Niemelä 2000, 30.)

Kulttuuris-humanistista turvallisuutta voidaan edistää kasvatusta- ja koulutuspolitiikalla, kulttuuripolitiikalla sekä viestintä- ja tietopolitiikalla. Aatteen-, sanan- ja liikuntavapauden sekä avoimen tiedonvälityksen ja tiedonsaannin turvaaminen ja varmistaminen edistävät kulttuurista turvallisuutta. Koulutuksen ja oppimisen varmistaminen kaikille turvaa kasvun ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuden. Uskomusinstituutit ja tiedeinstituutit edustavat kulttuurisella tasolla turvaamis- ja varmistamisjärjestelmiä, henkisiä turvallisuusinstituutioita. (Niemelä 2000, 35.)

#### **3.6.4 Perinteinen, kapea turvallisuuskäsitys**

Perinteisessä, kapeassa turvallisuuskäsityksessä on kyse valtion tehtävästä suojella kansakuntaa viholliselta. Sen keskeiset ilmentymät ovat kansalliset puolustusvoimat, puolustusliitot ja Yhdistyneet kansakunnat (YK). Tämä turvallisuus on ulko- ja puolustuspoliittista turvallisuutta. Sen tarkoituksena on turvata kansallinen vapaus ja itsenäisyys. Globaalilla tasolla tavoitteena on maailmanrauha. Valtion tasolla tehtävät liittyvät sisäisen järjestyksen ylläpitämiseen sekä kansalaisten fyysisen koskemattomuuden ja oikeuksien suojaamiseen. Tätä tehtävää hoitavat poliisi ja oikeuslaitos. Tavoitteena on suojella kansalaisia rikollisuutta ja väkivaltaa vastaan. Tämä on sisäpoliittista turvallisuuspolitiikkaa ja järjestyksenpitoa. Äärimuodossaan se voi johtaa poliisivaltioon, mutta oikeassa mitassa on kyse oikeusvaltiosta, jossa toimitaan noudattaen lakia ja järjestystä. Kansalaisten kannalta perinteisessä turvallisuudessa on kyse siitä, ettei heidän fyysinen turvallisuutensa ja terveytensä ole uhattuna. (Niemelä 2000, 25-26.)

### **3.6.5 Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys**

Yhteiskunnan teollistuminen ja teknistyminen ovat merkinneet uudenlaisia turvallisuusriskejä. Huipputeknologian käyttäminen sekä sodan että rauhan tarkoituksiin sisältää ennen näkemättömiä turvallisuusriskejä. Jälkmodernia, pitkälle teollistunutta yhteiskuntaa on alettu luonnehtia riskiyhteiskunnaksi. Samalla on alettu puhua ryöstötaloudesta. Riskiyhteiskunnan käsitteeseen ja ajattelutapaan liitetään ydinvoimaloiden, kemianteollisuuden ja geeniteknologian aiheuttamat mahdolliset suuri katastrofit. Ryöstötalouteen katsotaan kuuluvan varsin laajamittaiset ja pitkälliset ekokatastrofi prosessit. (Niemelä 2000, 30.)

Ekologinen turvallisuuskäsitys on kääntänyt ihmisen ja luonnon välisen kysymyksenasettelun uuteen muotoon. Kun aiemmin on ollut kyse siitä, miten ihminen viljelee maata ja hyödyntää luontoa teollisuuden avulla, kysytään nyt, millaisia haittavaikutuksia ihmisen toiminnasta ympäristölle aiheutuu. Kysymys hyödystä on muuttunut kysymykseksi haitoista. Huoli elinympäristöstä; maapallon kestävästä, luonnon säästämisestä ja elämän tuhoutumisesta ovat turvattomuuden ja turvallisuuden ydinkysymyksiä. Asettaahan ympäristö viime kädessä elämisen ehdot maapallolla. Ekologinen turvallisuuskäsitys merkitsee omalla tavallaan globaalista turvallisuusajattelua. Modernia, ekologista turvallisuutta voidaan edistää suojelulla. Väestönsuojelu, johon kuuluvat palo- ja pelastustoimi, on rakennetun ympäristön suojelutoimintaa tavanomaisten ja suuronnettomuuksien varalta. Ympäristöstä huolehtivat ympäristötoimi ja ympäristöjärjestöt. (Niemelä 2000, 31-33.)

### **3.6.6 Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys**

Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollisen turvallisuuskäsityksen taustalla on taloudellisen liberalismien perusperiaate eli vapaa elinkeino- ja omistusoikeus ja siitä seuranneet erot hyvinvoinnin jakautumisessa. Valtioiden synnyssä keskeinen vapausoikeus on ollut omistusoikeus. Omistusoikeus ja sen tuomat toimeentuloerot nostivat aikanaan valtiollisessa kehityksessä keskeisiksi sosiaalisen turvallisuuden ja tasa-arvon. Näin syntyi hyvinvointivaltio. Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollisessa ajatteluperinteessä sosiaalisen turvallisuuden politiikkaa ovat

sosiaaliturva sekä sosiaalivakuutus ja -avustus. Talouspolitiikan tasolla on kyse koko kansantalouden, kansallisvarallisuuden ja omistajien omaisuuden turvaamisesta. Pankit ja vakuutuslaitokset pyrkivät turvaamaan näitä. Yhteisötasolla on kyse työsuojelusta ja työturvallisuudesta. (Niemelä 2000, 27, 33-35.)

Käsite ”sosiaalinen turvallisuus” esiintyi ensimmäisen kerran Yhdysvaltain presidentin Rooseveltin puheessa senaatille. Vuonna 1935 säädettiin ”Social Security Act” osana New Deal -ohjelmaa. Sen taustalla oli laaja näkemys turvallisuudesta. Sosiaalisesta turvallisuudesta (Social Security) tuli toisen maailmansodan aikana iskusana. Sen sisältönä oli ”vapaus pelosta ja puutteesta”, mikä määriteltiin yhdeksi perusvapaudeksi. Euroopassa lordi William Beveridge laati niin sanotun Beveridge -suunnitelman, joka pyrki turvaamaan perustoimeentulon kaikille kansalaisille. Sosiaalisen turvallisuuden tavoitetta kansainvälisellä tasolla piti esillä työjärjestö ILO. Ranskan sosiaalilainsäädännön uudistuksen yhteydessä sosiaalisen turvallisuuden käsite laajeni koskemaan myös emotionaalista turvallisuutta. Se pyrkii ranskalaisen käsityksen mukaan antamaan turvallisuuden tunteen kaikille; turvan työn, tulojen ja työkyvyn sekä perheen aiheuttamien menojen varalle. Sosiaalisesta turvallisuudesta tuli näin yksi länsimaiden suurista tavoitteista. (Niemelä 2000, 28.)

Suomessa sosiaalinen turvallisuus on nähty koko yhteiskuntapolitiikan tavoitteeksi. Aineellisen ja sosiaalisen turvallisuuden ohella on korostettu myös henkistä turvallisuutta. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion perustana on toiminut sosiaalinen turvallisuus. Viime aikoina palveluja on yhä useammin haluttu yksityistää tai palauttaa omaisten ja järjestöjen hoidettavaksi. Hyvinvointivaltiolle on alettu hakea liberalistista ja konservatiivista vaihtoehtoa. Väestön keskuudessa hyvinvointivaltiolla on kuitenkin edelleen laaja kannatus Suomessa. (Niemelä 2000, 28-29.)



## 4 TURVALLISUUS KOULUSSA

### 4.1 Koulun tehtävät

Kasvatus on yhteiskunnallinen prosessi, joka tapahtuu yksilöllisten, kulttuuristen, historiallisten, poliittisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten ehtojen puitteissa. Kasvattamisen periaatteet, käytännöt, menetelmät ja tavoitteet syntyvät prosessissa, jossa kasvattajat soveltavat ja muokkaavat kulloinkin tarkoituksenmukaisesti niitä kulttuurisia ja sosiaalisia aineksia, jotka yhteiskuntaan ovat historiallisesti rakentuneet ja joita jatkuvasti aktiivisesti tuotetaan. (Antikainen et. al. 2000.12). Kasvatus on sosiologisesti tarkasteltuna ihmisen sosiaalistamista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa hän elää. Kasvatuksen tarkoituksena on sopeuttaa uudet yksilöt yhteiskunnan tarpeisiin rakentamalla siltaa yksilön henkilökohtaisten pyrkimysten ja yhteiskunnan yksilölle asettamien vaatimusten välille. (Antikainen et. al. 2000, 34.)

Koulussa opitaan tietoja ja taitoja sekä valmentaudutaan tulevaisuutta varten. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna opettajan ohjauksessa, vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppiminen muodostuu havaitsemisen, muistamisen, ajattelemisen ja päätöksenteon kokonaisprosessista. Oppiminen liittyy toimintaan, jota ohjaavat yksilön oma suuntautuneisuus, aikomukset ja odotukset. Oppimisprosessiin kuuluvat opettajan ja oppilaan lisäksi opetussuunnitelma, oppimateriaalit, opetusvälineet sekä oppimiseen varatut tilat ja paikat. Oppija nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena informaation vastaanottajana, käsittelijänä, tuottajana ja tulkitsejana. (Opetusministeriö 27:2002, 6.)

Koululla on instituutiona nykyisessäkin yhteiskuntarakenteessa edelleen merkittävä tehtävä. Näin siitäkin huolimatta, että koulun roolia on aikaisempaa enemmän tarkasteltava myös suhteessa muihin toimijoihin kuten mediaan ja erilaisiin vapaa-ajan toimintoihin. Se, minkälaisia tietoja ja taitoja koulu kulloinkin opettaa, on yhteydessä yhteiskunnan kehitysvaiheeseen. Perherakenteiden, suku- ja kyläyhteisöjen hajaantuessa on koulun tehtävänä lisääntyvästi myös erilaisten elämänhallinnan taitojen ja arjessa selviämisen taitojen opettaminen. Näihin tehtäviin liittyen koululla on myös lapsista huolehtimisen tehtävä. Tästä on kyse esimerkiksi aamu- ja

iltapäivätoiminnassa, jota valtio on tukenut syksystä 2004 lähtien. Työelämän näkökulmasta koulun tulee tuottaa niitä työelämässä tarvittavia pätevyyskykyjä, joiden varassa suomalainen yhteiskunta selviää maailmanlaajuisessa taloudessa. (Opetusministeriö 27:2002, 3-4.)

Yksilöön kohdistuvien vaikutusten rinnalla koulun tehtävänä on säilyttää ja rakentaa yhteiskuntaan vakautta, turvallisuutta ja tasapainoa. Maan eri osien eriytyessä kehittyviin ja taantuviin alueisiin, väestön jakaantuessa selviytyjiin ja syrjäytyviin sekä maahanmuuttajien lisääntyessä, on yhteiskunnallisen turvallisuuden, ihmisten keskinäisen luottamuksen ja tasa-arvon lisääminen niin kansallisen opetushallinnon, kuin jokaisen perusopetuksen ylläpitäjän ja yksittäisen koulunkin tehtävä. Koulun tehtävänä on omalla toiminnallaan ja omalla alueellaan edistää alueensa väestön keskinäistä luottamusta ja verkottumista sekä yhteisön normien muodostumista. (Opetusministeriö 27:2002, 4.)

## **4.2 Koulutus, arvot ja normit**

Koulun toiminta perustuu aina opetus- ja kasvatustyön taustalla oleviin arvoihin. Arvot ovat kulttuurissa ja ihmisten ajattelussa ilmeneviä käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan tärkeimmistä päämääristä ja toiminnan kriteereistä. Arvot tunnustetaan siitä, että ne ohjaavat valintoja ja toimivat käyttäytymisen motiiveina. Arvoja ei peritä biologisesti, vaan ne opitaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kasvatuksen välityksellä. Arvot liittyvät läheisesti normeihin, jotka ilmenevät koulussa hyväksyttävänä käyttäytymistapoina, järjestyssääntöinä sekä opetussuunnitelman ja perusopetuslain määräyksinä. Arvot ja normit eroavat toisistaan niin, että arvot ovat luonteeltaan yleisiä, kun taas normit säätelevät konkreettista toimintaa ja vuorovaikutusta. Normit ylläpitävät niiden taustalla vaikuttavia arvoja. Normien rikkomisesta seuraa tavallisesti sanktio. (Launonen et. al. 2004, 14.)

Yhteiskunnan arvomaailmassa ja arvojen keskinäisissä painotuksissa tapahtuu ajan myötä muutoksia. Eurooppalaisen arvomaailman pitkäaikaisessa kehityksessä on näkyvissä kolme trendiä. Arvojen maallistuminen, yksilöllistyminen ja suhteellistuminen. Arvojen ontologisen perustan osalta tätä muutosta voidaan kuvata kolmena historiallisena päävaiheena 1800-luvulta

2000-luvun alkuun. Niitä voidaan kutsua ”jumalalliseksi harmoniaksi”, ”sosiaalisesti harmoniaksi” ja ”yksilölliseksi harmoniaksi”. Nykyään ei enää puhuta muuttumattomista arvoista, joita koulun tulisi siirtää seuraaville sukupolville. Niiden tilalle on tullut yksilön omiin arvovalintoihin perustuva itseohjautuvuus ja aktiivisuus. (Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. 18-19). Jälkimodernissa yhteiskunnassa ei ole selkeitä ydinarvoja, vaan toistensa kanssa kilpailevia arvoja, joita ihmiset valitsevat omien individualististen tarpeidensa mukaan. Arvojen ja moraalin perusta on muuttunut hajanaiseksi ja ennen kaikkea yksilölliseksi. Yksilön vapaus valita omat arvonsa on asettunut arvojärjestelmän perustaksi. Arvojärjestelmien moninaisuus jälkimodernissa yhteiskunnassa on hajauttanut kasvatusarvoja, ja perheiden sitoumuksista riippuen lapset voivat kotoaan saada hyvinkin erilaisen arvoperustan elämälleen ja valinnoilleen. (Antikainen et. al. 2000, 22-23.) Arvoajattelun muutos näkyy myös koulua koskevissa pedagogisissa teksteissä ja opetussuunnitelmissa. Yhteiskunnan moniarvoistuesssa yhteisten kasvatusavoitteiden valtakunnallinen määrittely alkoi olla 1900-luvun lopussa entistä vaikeampaa. Perusopetuslaissa sekä vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmauudistuksissa arvot määriteltiin vain yleisellä tasolla ja tarkempi arvomäärittely jätettiin paikalliseksi tehtäväksi. (Launonen et. al. 2004, 19-20.)

Jokainen kasvattaja joutuu ottamaan kantaa arvoihin kasvatustilanteissa. Kun yhteiskunnassa vallitsee useita samanaikaisia, toisistaan poikkeavia arvojärjestelmiä, on arvo-osaamisesta tullut tärkeä opittava taito. Arvo-osaaminen tarkoittaa yksilön kykyä arvioida ja ymmärtää erilaisia arvoja ja omaa suhdettaan niiden päämääriin sekä omista arvoistaan poikkeavien arvojen hyväksymistä. Arvo-osaamisen välttämättömyys liitetään jälkimodernin yhteiskunnan monikulttuurisuuteen ja globaaleihin kokemuksiin. Tämä edellyttää kasvattajilta ja kasvatukselta kriittisyyden, omakohtaisen pohdinnan ja oman itsensä ja toisten ihmisten välisten suhteiden aktiivista pohdintaa, refleksiivistä suhtautumista ympäröivään maailmaan. Kuitenkin myös jälkimoderneissa yhteiskunnissa on arvoja, joita pidetään perusarvoina ja joihin kaikkien halutaan sitoutuvan, kuten esimerkiksi kielteinen suhde väkivaltaan ihmisten välisissä suhteissa. Tällaisia arvoja opetetaan lapsille normeina. (Antikainen et. al. 2000, 24.)

Yhteiskunta ei ole samanarvoisten ihmisten ja ryhmien muodostama, vaan siinä vallitsee valtarakenteita, jotka asettavat yksilöt ja ryhmät keskenään erilaisiin sosiaalisiin suhteisiin ja aseisiin. Vuorovaikutussuhteissa vallankäyttö tapahtuu sosiaalisena kontrollina, joka tarkoittaa

yhteisöllistä vaatimusta noudattaa arvoja ja normeja sekä pyrkimystä säädellä niistä poikkeavaa käyttäytymistä. Kasvatusjärjestelmä on yhteiskunnallisesti yksi keskeisistä sosiaalisen kontrollin instituutioista. Kasvatusjärjestelmän valta sosiaalisen kontrollin agenttina perustuu sen institutionaaliseen asemaan. Se nojaa instituution legitimitettiin, oikeuteen antaa ja pitää yllä arvoja ja normeja. Institutionaalinen valta on luonteeltaan normatiivista. Kasvatuksellisen vallan keinot ja menettelytavat liittyvät valistamiseen, ohjaamiseen ja ojentamiseen sekä paheksuntaan ja hyväksyntään. Väkivalta on vallankäytön äärimuoto, jota ei moderneissa yhteiskunnissa pidetä hyväksyttävänä. Fyysisen väkivallan käyttö kasvatukseen kiellettiin lainsäädännöllisesti Suomen kouluissa 1900-luvun alussa ja vanhempien oikeus lasten ruumiilliseen kurittamiseen kiellettiin 1970-luvulla. (Antikainen et. al. 2000, 30-31.)

### **4.3 Lainsäädännön tuomat velvoitteet ja vastuut**

Perusopetuslain uudistus vuonna 2003 painottaa oppilaan lakisääteistä oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön. Tämä oikeus asettaa koulutuksen järjestäjälle velvoitteen huolehtia paitsi opetukseen tarkoitettujen tilojen ja välineiden turvallisuudesta, myös siitä, etteivät oppilaat joudu väkivallan tai kiusaamisen kohteiksi koulussa. Aikaisemmin opiskeluympäristön turvallisuus painottui fyysiseen turvallisuuteen, mutta nykyinen lainsäädäntö sisältää entistä selvemmin myös henkisen turvallisuuden. Koulun toiminnassa tulee turvallisuuden vaarantuminen estää jo ennakolta. Velvoite on johdettu koulutusta koskevista kansainvälisistä sopimuksista, joihin Suomi on sitoutunut. Näitä ovat ihmisoikeuksien ja perusvapauksien suojaamista koskeva yleissopimus ja YK:n lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus. Opetustoimen lainsäädäntöön sisällytettynä oppilaiden oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön on oikeussääntö, jonka perusteella velvoitteiden laiminlyönti synnyttää koulutuksen järjestäjälle ja sen toteuttamisesta vastuussa olevalle henkilöstölle oikeusjärjestyksen mukaisen oikeudellisen vastuun, mikäli oppilaan oikeutta loukataan. (Launonen et. al. 2004, 59, Opetusministeriö 20:2000, 22-23.)

Koulutuksen järjestäjälle kuuluu valvontavelvollisuus oppilaiden työpäivän aikana ja tälle turvallista opiskeluympäristöä koskeva säännös antaa entistä suuremman merkityksen. Valvonnan tai sen järjestämisen laiminlyönti saattaa muodostaa vastuuperusteen vahinko- ja

väkivaltatilanteissa. Koulun johtajalle kuuluu oppilaiden valvonnan asianmukainen järjestely. Kukin opettaja vastaa siitä, että hänelle määrätty valvonta tulee asianmukaisesti hoidetuksi. Oppilaita valvottaessa ja ohjattaessa tulee aina ottaa huomioon oppilaiden ikäkausi ja yksilöllinen kehitys. (Opetusministeriö 20:2000, 27.)

Perusopetuslaki velvoittaa hyväksymään järjestyssäännöt, joiden tarkoituksena on edistää kouluyhteisön järjestystä, turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Järjestyssäännöt sitovat koko kouluyhteisöä. Järjestyssääntöjen tavoitteena on luoda kouluyhteisön piirissä työskenteleville mahdollisimman rauhalliset, opiskelua tukevat ja turvalliset olosuhteet, määrittelemällä yhteisön pelisäännöt. Määrittelemällä järjestyssäännöissä jokin teko tai toimintatapa hyvien tapojen vastaiseksi tai kielletyksi, se saadaan kurinpitomenettelyn piiriin. Asialliseen käyttäytymiseen voidaan katsoa sisältyvän sen, että oppilaan tulee noudattaa koulun järjestyssääntöjä sekä käsitellä huolellisesti koulun omaisuutta. Koulun henkilöstön ja oppilaiden on tunnettava ja ymmärrettävä järjestyssääntöjen sisältö. Tämän lisäksi myös oppilaiden huoltajien tulee tuntea koulun järjestyssäännöt ja käytännöt sekä oppilaan käyttäytymiselle asetetut vaatimukset. (Launonen et. al. 2004, 59; Opetusministeriö 20:2000, 34-35.)

#### **4.4 Koulu oppimisympäristönä**

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu. Ihmisen ymmärtäminen vaatii näiden näkökulmien tarkastelua yhdessä kokonaisuutena. (Opetusministeriö 27:2002, 5.) Oppimisympäristö on pedagogisten toimintojen kehys ja siihen kuuluvat opettajat, luokkatoverit, materiaallinen ympäristö ja opetussuunnitelma. Yksilö kehittyy ja kasvaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja siksi oppimisympäristön laadulla on tärkeä merkitys. Yksilöstä lähteviä ympäristötarpeita ovat tarve lepoon, hygieniaan, raikkaaseen ilmaan ja riittävään valoon, tarve vuorovaikutukseen, leikkiin, kauneuteen ja kokemukseen turvallisuudesta. Kouluympäristöt ovat jokaiselle oppilaalle myös kasvuympäristöjä. Tämän vuoksi eri ikäisten oppilaiden oppimisympäristöt ovat erilaisia.. Rakennettu, fyysinen ympäristö vaikuttaa ihmiseen monin tavoin. Se voi määrätä suoraan käyttäytymistä tai antaa

mahdollisuuksia ja rajoituksia. Fyysisen opiskeluympäristön ratkaisulla voidaan ympäristötarpeet ottaa huomioon ja näin edistää yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Opetusministeriö 27:2002, 8-9.)

Hyvä ja turvallinen oppimisympäristö heijastaa käsitystä siitä, miten ihmiset oppivat. Sen kautta välittyy ympäristössä olevia arvoja ja ihanteita. Hyvässä oppimisympäristössä asetetaan haasteita, tuetaan, ohjataan ja autetaan. Se synnyttää ja ylläpitää toivoa. Se välittää käyttäjälleen myös arvostuksen tunteen ja siinä voi osoittaa tietojään ja taitojaan. Hyvälle oppimisympäristölle on ominaista kouluviihtyvyys sekä lahjakkuuden ja kyvykkyyden tunnistaminen kaikissa oppilaissa. Koulu on luonteeltaan paitsi perustietoja ja -taitoja myös turvallisuutta tarjoava opiskelun tukikohta. (Opetusministeriö 27:2002, 9.)

#### **4.4.1 Fyysinen ympäristö**

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Siihen kuuluvat lisäksi muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Fyysistä työympäristöä tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota tilojen terveellisyyteen ja turvallisuuteen vaikuttaviin tekijöihin. Näitä ovat muun muassa sisäilman laatu, ilmanvaihto ja lämpötila, työskentelytilojen pinta-ala ja muunneltavuus, akustiikka ja äänieristys, valaistus, kalusteet, ergonomia, opettajien ja muun henkilöstön tilat sekä rakennusten kunnossapito ja siivous. Hyvät työskentelyolosuhteet, opetusvälineet, kalusteet ja varusteet edistävät koulun tuloksellista toimintaa. Opiskelutilat, joissa on paljon puutteita, vaikuttavat lasten hyvinvointiin ja oppimiseen negatiivisesti. Koulun tilojen huono kunto saattaa vaarantaa sekä oppilaiden että koko henkilökunnan terveyden. Tämän lisäksi puutteelliset tilat lisäävät helposti levottomuutta, keskittymisvaikeuksia ja järjestyshäiriöitä. Tällainen opiskeluympäristö johdattaa pikemminkin käyttämään opettajakeskeisiä työskentelymenetelmiä kuin uudistavan koulun edellyttämiä oppilaskeskeisiä työtapoja. (Opetusministeriö 27:2002, 13, 39.)

Oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuutta uhkaavat tekijät vaihtelevat kouluasteen ja koulun sijainnin mukaan. Koulun turvallisuuden perusedellytykset luodaan jo koulurakentamisen yhteydessä. Tällöin voidaan poistaa tai pienentää fyysiseen ympäristöön ja liikenteeseen liittyviä

riskejä. Jotkut oppiaineet altistavat oppilaita tapaturmille muita enemmän. Näihin oppiaineisiin liittyvän riskialttiuden tiedostamiseksi ja onnettomuuksien ehkäisemiseksi opettaja tarvitsee tietoa. Oppilaiden kanssa tulee perehtyä etukäteen turvallisuusohjeisiin ja työsuojelumääräyksiin. Opetushallitus tuottaa peruskoulun opetustilojen suunnitteluoppaita, jotka sisältävät suosituksia sekä työturvallisuuteen liittyviä kysymyksiä. (Opetusministeriö 20:2000, 18-19.)

Sisätilojen kunnon lisäksi on kiinnitettävä huomiota koulupihan turvallisuuteen. Nykyiset EU-direktiivit edellyttävät välineiltä korkeaa turvallisuustasoa. Tämän takia kouluissa on tarkastettava ja huollettava säännöllisesti koulun kiinteään omaisuuteen kuuluvat varusteet. Oppilaiden kanssa liikutaan myös koulualueen ulkopuolella. Onnettomuusriskiä kasvattaa tällöin esimerkiksi liikennetapojen höltyminen sekä lasten rajoittunut kyky seurata liikennettä ja arvioida oikein etäisyyksiä. Oppilaiden hammashuoltokäynnit on koettu turvallisuusepäkohdiksi ja kouluaikana tapahtuvista hammashoitolakäynneistä vastaavatkin huoltajat. On tärkeää, että tästä vanhempien vastuusta ja liikenneturvallisuuteen liittyvistä näkökohdista tiedotetaan vanhemmille. Koulun ulkopuolisen toiminnan, kuten luokkaretkien ja leirikoulujen rahoittamiseksi järjestettävä varainhankinta ei varsinaisesti kuulu koulun toimintaan, joten vanhemmilla on vastuu oppilaiden mahdollisesti harjoittaman myyntityön turvallisuudesta. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ on laatinut leirikoulun suunnitteluun ja turvallisuuteen liittyviä ohjeistoja. (Opetusministeriö 20:2000, 19.)

#### **4.4.2 Psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö**

Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Sosiaalista työympäristöä kuvaavat muun muassa johtamis- ja yhteistoimintatavat, työilmapiiri, keskinäinen arvostus, vaikuttamismahdollisuudet ja kaikkien tasavertainen kohtelu. Edellisten kautta muodostuu psyykkinen työympäristö, jota kuvaavat työskentelymotivaatio, kokemus oikeudenmukaisuudesta ja turvallisuuden tunteesta sekä työssä viihtyminen. (Opetusministeriö 27:2002, 13.)

Yksi tavallisimmista koulussa turvattomuutta aiheuttavista asioista on kiusaaminen eli systemaattisesti yhteen ja samaan oppilaaseen kohdistuva suora tai epäsuora negatiivinen toiminta, jolle on ominaista toistuvuus. Kiusaaminen voi olla sanallista kiusantekoa (uhkaaminen ja pilkkaaminen), fyysistä kiusaamista (töniminen, potkiminen ja lyöminen), välinpitämättömyyttä (toveripiiristä eristäminen), pakottamista, painostusta, kiristystä tai suoranaista vahingontekoa. Vuonna 2003 perusopetuslakiin tehtiin muutos, joka velvoittaa kuntia ja kouluja laatimaan suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä valvomaan sen käytännön toteutumista. (Launonen et. al. 2004, 59; Opetusministeriö 20:2000, 3-6.)

Lapset ja nuoret ovat alkaneet kokeilla ja käyttää päihteitä entistä useammin ja nuorempina. Tämän tiedetään ennustavan terveydellisiä, sosiaalisia ja koulutuksellisia ongelmia sekä rikollisuuteen liittyvää syrjäytymistä. Koulujen tavoitteena on ehkäistä tupakointia ja päihteiden käyttöä, edistää terveyttä ja turvallisuutta, tunnistaa ongelmat mahdollisimman varhain ja puuttua niihin. Päihteiden käytön ehkäisy on osa terveystiedon opetuskokonaisuutta. Mediakasvatus on myös tärkeä väline ympäristön päihteisiin liittyvän informaation ymmärtämiseksi ja kriittiseksi tulkitsemiseksi. Päihteiden ehkäisy on osa oppilashuoltotyötä sekä kotien ja muiden sidosryhmien kanssa tehtävää yhteistyötä. Päihteiden käyttö on koulussa aina turvallisuusriski. Se aiheuttaa terveydellisiä ja työsuojelullisia riskejä, kuten tapaturmariskejä. Lisäksi se voi aiheuttaa oppilaissa hyväksyvää suhtautumista päihteiden käyttöön. Kouluilla tulisi olla riittävästi tietoa nuorten päihteiden käytöstä sekä keinoja ehkäistä ongelmia ennalta ja puuttua tilanteeseen mahdollisimman varhain. (Opetusministeriö 20:2000, 14-15.)



## 5 OPPIVELVOLLISUUSKOULUN KEHITTYMINEN

### 5.1 Kansakoulun synty ja kehittyminen

Agraarisessa yhteiskunnassa lasten kasvatusta ja elämä tapahtui kotona. Perhe ja lähiyhteisö muodostivat kasvatuksen perusinstituution. Vain harvalukuisen säätyläiseliitin poikia koulutettiin virkamiehiksi oppikouluissa ja yliopistossa. Kansanopetuksesta huolehti kirkko keinoinaan kirkkokuri, saarnat ja kuulustelut. Olennaista kansanopetukselle oli kuuliaisuuden opettaminen esivallalle ja kirkolle. (Antikainen et al. 2000, 41.)

Suomessa teollistuminen alkoi muita Euroopan maita myöhemmin, vasta 1800-luvun puolivälissä. Teollistuminen, rationalisoituminen, urbanisoituminen ja maallistuminen synnyttivät voimakkaita paineita uuden ihmisen muodostamiseen ja kouluttamiseen. Vanha agraarinen uusintamiskoneisto perhe- ja oppipoikajärjestelmien ei enää kyennyt vastaamaan teollistumisen esiin nostamiin kvalifikaatio- ja selektiovaatimuksiin. Vuonna 1866 saatiin kansakouluasetus ja koulu irtaantui kirkollisesta hallinnasta. Näin syntyi uusi yhteiskunnallinen uusintamisjärjestelmä, jossa valtiollinen peruskoulutus esiintyi keskeisenä välittävänä lenkinä hallinto-, suunnittelu- ja opetussuunnitelmajärjestelmien. (Malinen & Kansanen 1987, 97-98.)

Kansansivistysshanke eteni kuitenkin hitaasti etenkin maaseudulla. Vasta vuoden 1898 piirijakoasetus velvoitti kunnat perustamaan kansakouluja ja näin koulunkäynti maaseudullakin alkoi yleistyä. Kansallista itsenäisyyttä vuonna 1917 ja kansalaissotaa vuonna 1918 seurasi vihdoinkin myös yleinen oppivelvollisuus. Vuodesta 1921 lähtien tuli 6-vuotinen kansakoulu pakolliseksi kaikille 7-13-vuotiaille lapsille. Kesti kuitenkin vielä pari vuosikymmentä ennen kuin maan jokaiseen kuntaan oli rakennettu tarpeellinen määrä kansakouluja ja oppivelvollisuus saavutti jokaisen kansalaisen. (Simola 1997, 20-21.)

## 5.2 Peruskoulun synty ja kehittyminen

Suomessa tapahtui vasta toisen maailmansodan jälkeen varsinainen teollinen vallankumous. Kiihtyvä teknis-teollinen kehitys ilmentää 1960-lukua ja Suomen katsotaankin vasta tuolloin siirtyneen varsinaiseen ”hyvinvointivaltioiden” kauteen. Maaltamuutto, ihmisten juurettomuus, tiedonvälityksen raju kasvu ja nuorison varhaisempi itsenäistyminen loivat perustan ainakin länsimaissa lisääntyvälle henkisellet vapaudelle ja liikkuvuudelle. Rauha, kansainvälisyys sekä sallivampi ja hyväksyvämpi asenne poikkeaviin ja vähäosaisiin alkoi saada jalansijaa yleisessä keskustelussa. Oppikoulusta oli muodostunut selvästi kansalaiskoulua suositumpi koulutusvaihtoehto. Suomessa alettiin nyt olemaan valmiita pidentämään yhteinen oppivelvollisuus koulu yhdeksänvuotiseksi. Pitkällisen poliittisen keskustelun jälkeen peruskoulu-uudistus toteutettiin porrastaen vuosina 1972-1977. Se sijoittui samalla suomalaisen hyvinvointivaltion kiivaimman rakentamisen kauteen. Voimakas keskusjohtoinen hallintoideologia alkoi kääntyä 1980-luvulla päätöksenteon hajauttamisen suuntaan. Toimintaa pyrittiin tehostamaan sitomalla koulutaso yhä tiukemmin opetussuunnitelmaan, jonka laadinta- ja kehittämisvastuuta haluttiin samalla siirtää yhä enemmän kunnan ja koulun tasolle. Tämä toteutuikin 1990-luvulla, kun suunnitteluvastuuta ja valtaa siirrettiin radikaalisti koulun tasolle. (Rinne 1984, 133; Simola 1997, 52-53.)

Samanaikaisesti 1990-luvun alussa Suomessa elettiin yhteiskunnallisen murroksen aikaa, johon vaikuttivat monet samaan aikaan tapahtuneet asiat. Suomi liittyi Euroopan unioniin, vuosisadan syvin taloudellinen lama ja pankkikriisi olivat meneillään, työttömyys nousi ennätysuureksi, työelämän vaatimukset kovenivat, pelko hyvinvointivaltion rakenteiden romahtamisesta alkoi, sosiaaliset tukiverkot pettivät, perheiden ongelmat lisääntyivät, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi lisääntyi, alkoholin ja huumeiden käyttö lisääntyi, rikollisuus lisääntyi ja mielenterveysongelmat lisääntyivät. Samaan aikaan sähköinen media eri muodoissaan on tullut entistä enemmän osaksi ihmisten arkea. Yhteiskunnallinen kehitys on muuttanut olennaisella tavalla lasten kasvuympäristöä ja tuonut aivan uusia haasteita 2000-luvun koululle. (Launonen et. al. 2004, 27.)

## 6 OPETUSSUUNNITELMA

### 6.1 Opetussuunnitelman määrittelyä

Opetussuunnitelma on tullut pedagogisena terminä käyttöön Suomessa 1800-luvun lopussa. Vähitellen sen rinnalle tulivat hallinnollisesti laaditut opetussuunnitelmat sekä opetussuunnitelmia käsittelevät komiteamietinnöt. Opetussuunnitelmilla on historialliset, yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset perustat ja sidokset. Suomessa opetussuunnitelmauudistukset ovat ajoittain herättäneet laajaakin poliittista keskustelua. Opetussuunnitelmien yhteiskunnallinen merkitys lisääntyi 1970-luvulla, kun opetussuunnitelmien välityksellä haluttiin toteuttaa voimakkaasti koulutuspoliittista ajattelua. Koulutuksen suunnittelun lisääntyessä ryhdyttiin kirjoittamaan entistä tarkempia opetussuunnitelmia. (Malinen et. al. 1987, 7-8.)

Keskitettyä ohjausjärjestelmää kohtaan alkoi esiintyä 1980-luvulla arvostelua. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta ja niiden täsmällisestä sisällöstä päättäminen hajautettiin kunta – ja koulukohtaiseksi 1990-luvulla. Nyt Suomessa on periaatteessa viisi opetussuunnitelman suunnitelmatasoa ja lisäksi ”oppilaan oma suunnitelma”. Tasot ovat peruskoululaki- ja asetus, opetussuunnitelman perusteet, kunnan opetussuunnitelma, koulun opetussuunnitelma ja opettajan opetussuunnitelma. Uudistuksen tarkoituksena oli saada entistä enemmän käyttöön opettajien asiantuntemusta ja auttaa heitä sitoutumaan opetussuunnitelmaan. Lisäksi haluttiin antaa oppilaitoksille mahdollisuus huomioida paremmin alueelliset tekijät sekä mahdollisuus profiloitua esimerkiksi luontopainotteiseksi kouluksi. Opetussuunnitelma nähdään koulun kehittämisen keskeisenä keinona. (Lahdes 1997, 72.)

Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joissa esitetään opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä opiskelijalta vaadittava toiminta ja toiminnan arvioinnin perusteet (Antikainen et. al. 2000, 174). Opetussuunnitelma on väline opetustapahtuman suunnittelua varten. Keskeistä opetuksessa ovat oppilaat, heidän kasvatukselleen asetetut tavoitteet, opetussisällöt ja opetuksen järjestelyt.

Opettajan toimintaan kuuluu keskeisenä opetussuunnitelman tulkinta, valinta ja soveltaminen. (Malinen et. al. 1987. 11.)

Opetussuunnitelma laaditaan aina jotain tarvetta varten, joten sen taustalla on aina arvojärjestelmä paremmin tai huonommin määriteltynä (Malinen et. al. 1987, 9). Aiemmin, kun opetussuunnitelmissa ei esitetty erikseen tavoitteita, eivät opetussuunnitelmien arvoratkaisut olleet myöskään luettavissa ja ne saattoivat jäädä koko uran aikana opettajalta tiedostamatta. Mitä enemmän opetussuunnitelmaa laadittaessa on ruvettu ottamaan huomioon opetuksessa vaikuttavia taustatekijöitä ja yhteiskunnallisia olosuhteita sekä mitä enemmän mielenkiinto didaktiikassa on suuntautunut opetusmuotoihin, sitä laajemmaksi tehtäväksi on opetussuunnitelman laatiminen ymmärretty. (Malinen et. al. 1987, 27.)

Opetuksen tarkoitus määritellään tavallisesti osana yhteiskunnan koulutusjärjestelmää. Opetuksesta vastaavat tällöin erilaiset instituutiot, koulut ja oppilaitokset. Institutionaalista opetusta yhteiskunta ohjaa opetussuunnitelman avulla. Opetussuunnitelmassa esitetään opetuksen tarkoitus. Koulukasvatuksen tarkoitus ilmaistaan tavallisesti tiivistettynä kasvatuspäämääränä, jolla luonnehditaan kasvatusfilosofista yleislinjaa. Yksinään se on riittämätön, mutta sitä täsmennetään tarkemmilla tavoitelauseilla. Yleistavoitteet kattavat kaiken opetuksen. Ne koskevat jokaista oppilasta ja ne velvoittavat jokaista opettajaa koko ajan. Opettajan edellytetään tuntevan yleistavoitteet ja omaksuvan niiden mukaisen pedagogiikan omaan toimintaansa. Kun yleistavoitetta tarkennetaan, niiden kattavuus pienenee. Erityistavoitteet rajoittuvat johonkin tiettyyn sisältöön tai opetusmuotoon. Kun yleisyysulottuvuudella määritellään tavoitteet niin tarkasti kuin mahdollista, tulee niistä suoritustavoitteita tai käyttäytymistavoitteita, joita voidaan tällöin myös arvioida. Opetukseen sisältyy aina aikadimensio eli tavoitteet on suunnattu tulevaisuuteen. Ne tavoitteet, jotka ovat kaukana ovat etätavoitteita ja lähellä olevat ovat lähitavoitteita. (Kansanen 2004, 25-29.)

Yhteiskunnan koulutusjärjestelmä säätelee opetussuunnitelmien sisältöjen valintaa. Periaatteena on, että opiskeltavaksi valitaan se osa kulttuuriperinnöstä, joka harkitaan kyllin arvokkaaksi seuraavan sukupolven omaksuttavaksi ja edelleen kehitettäväksi. Sisällöt esitetään perinteisesti oppiaineina, joilla on pitkä historia. Yhteiskunnallisen ja tieteellisen kehityksen myötä myös opetuksen sisältö on kehittynyt. Koulun oppiainekokonaisuus on säilynyt kuitenkin verrattain

samanlaisena, vaikka aineiden nimiä on saatettu muokata. (Kansanen 2004, 29-31.) Opetussuunnitelmiin kirjataan opetettavien tietojen ja taitojen lisäksi myös hyvinä ja haluttuina pidetyt persoonallisuuden ominaisuudet ja huonoina ja torjuttavina pidetyt toiminnan ja asennoitumisen tavat. Myös ne menettelyt, joilla yksilöissä pyritään kasvattamaan haluttuja ominaisuuksia, kirjataan opetussuunnitelmiin. (Antikainen et. al. 2000, 177-178.)

Ensimmäisenä suomalaisena peruskoulutuksen opetussuunnitelmana voidaan pitää vuoden 1881 mallikursseja, jonka kouluylivaltio lähetti kiertokirjeenä, ohjatakseen sekä opettajakoulutuksen mallikoulujen toimintaa että yleisemmin maan kansakoululaitoksen toimintaa. Mallikurssit olivat opetettavien sisältöjen ohjeellisia luetteloita, joissa ei käsitelty opetuksen tavoitteita, menetelmiä eikä mallikurssien tieteellisiä perusteluja. (Rinne, R. 1987, 111.)

Suomalaisen peruskoulutuksen ja opetussuunnitelman synty ajoittuu myös kansallisvaltion syntymiseen. Tuotantoon ja työmarkkinoihin kytkeytyvien selektio- ja kvalifikaatiotehtävien ohella peruskoulutukselle ja sen opetussuunnitelmille asetettiin varsinaisen kansallisvaltion kansalaissozialisaatioon liittyviä tehtäviä. Koko kansan koulun tehtävänä oli integroida tulevat sukupolvet olemassa olevan kulttuurin ja kansallisen identiteetin kantajiksi ja kehittäjiksi. Kansalaisvalistuksesta tuli tärkeä opetussuunnitelmien sisältöalue. Tämä merkitsi tulevien sukupolvien arvomaailman, maailmankuvan, käytös- ja toimintatottumusten muokkaamista toisaalta uuteen palkkatyöläismentaliteettiin sopivaksi, toisaalta suomalaista nationalismia ja identiteettiä rakentaen. Valtiollinen koulu tuli kirkon tilalle kansalaiskelpoisuuden portinvartijaksi ja tuottajaksi. Samalla valtio ulotti lasten kautta vaikutuksensa koko perheeseen. (Rinne 1987, 98-99.)

### **6.1.1 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925**

Vuoden 1925 opetussuunnitelma oli ensimmäinen varsinainen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma kaikkien lasten pääsääntöisesti yhteisestä kuusivuotisesta kouluttamisesta. Opetussuunnitelman vaikutuspiirin ulkopuolelle jäivät kuitenkin kaupunkien lapset sekä osa syrjäseutujen lapsista. Opetussuunnitelma jakaantuu Alakansakoulun (luokat 1-2) ja

Yläkansakoulun opetussuunnitelmiksi. Opetussuunnitelmista jouduttiin tekemään useita versioita eri koulumuotoja varten, koska suomalainen kansanopetusjärjestelmä rakentui toiseen maailmansotaan asti useille poikkeaville koulutuksellisille väylille. (Rinne 1987, 111-112.)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin jo vuonna 1912. Tuolloin Suomi kuului Venäjän suuriruhtinaskuntaan. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean ensimmäinen mietintö ”Suuntaviivoja kansakoulunopetuksen uudistukseksi” ilmestyi henkisesti ahtaissa olosuhteissa vuonna 1916 senaatin määrättyä komitean lopettamaan työnsä. Suomen itsenäistyttyä vuonna 1917, asetettiin tammikuussa 1918 opetussuunnitelmakomitea uudelleen jatkamaan keskeytynyttä työtään. Seuraavana päivänä syttyi kansalaissota, jolle loi pohjan ennen kaikkea maaseudun vähäosaisten asema. Opettajia ja kansaa erottavaksi tekijäksi kasvoi jo ennen sotaa voimistunut poliittinen työväenliike materialistis-kansainvälisine -ideologioineen, joka ei sopinut yhteen opettajien kristillis-isänmaallisen hengen kanssa. Työväestössä alkoi myös herätä syvä epäluulo aikaisemmin voimakkaasti puolustettua kansakoulua kohtaan, kun opettajien nähtiin liittyvän suojeluskuntiin. Kansalaissodan jälkeen koulua ei enää nähty kulttuuritaistelun kärjessä, sivistyksellisenä vapauttajana, vaan sen rooli alkoi saada sosiaalipoliittista ulottuvuutta. (Rinne 1984, 122-125.)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa kiinnitetään erityistä huomiota alkuopetukseen, koska maaseudulla erityisesti alkuopetus oli kunnallisesti lähes järjestämättä. Kotiseutuopetuksen periaate, kristillis-siveellisen luonteen kasvattaminen ja työn pyhittäminen muodostivat opetussuunnitelman ytimen 1920-40 luvuilla. Koulun keskeinen tehtävä oli tukea kodin suorittamaa työtä. Koulun tuli torjua ajanjakson pelottavat vallankumoukselliset uskonnonvastaiset ajattelu- ja toimintatavat sekä siirtää koulun painopistettä ”kirjakoulusta” toiminnan ja työn suuntaan. Koulu ei saanut vierottaa oppilaita vanhemmistaan ja maaseudulta. Maalaiselämän ihannoiminen tuli säilyttää koulun keskeisenä päämääränä, koska erityisesti maaseudulla oli kohdistettu voimakasta kritiikkiä kansakoulun liiallista teoreettisuutta kohtaan. (Rinne 1984, 139; Rinne 1987, 112; Simola 1997, 21.)

Oppiaineista äidinkieli, uskonto, käsityö ja laskento valtasivat yli 60 % opetusajasta. Erityisesti moraalisesti painottuneet äidinkieli ja uskonto olivat vahvasti esillä koko opetussuunnitelmadiskurssissa. Opetussuunnitelmassa ei luotu skenaarioita tulevaisuuden

teollistuneesta yhteiskunnasta ja modernin, kaupunkilaistuneen ihmisen asemasta. Opetussuunnitelman kuva maailmasta oli staattinen ja se puolusti agraarisen talonpoikaisen yhteiskunnan arvoja. Yhteiskunnalliset ja aatteelliset murrokset nähtiin ilmassa, mutta niihin suhtauduttiin varovaisen torjuvasti. Oppilasyksilöstä ei edes keskusteltu, koska yksilö nähtiin osana joukkoa. Opetussuunnitelma oli luonteeltaan moraalisen opetussuunnitelmakoodin läpäisemä. Itsenäinen isänmaa, maaseudun traditioihin juurruttava koti ja yleisen elämisen merkityksen ja eettisen perusteen antava uskonto muodostivat toisiaan tukevan kolmiyhteyden. Kansalaissodan jälkeisessä yhteiskunnassa pyrkimyksenä oli kansallisen yhtenäisyyden luominen, joka toiseen maailmansotaan tultaessa olikin paljolti saavutettu ja voitiin puhua ”Talvisodan ihmeestä”.(Rinne 1987, 113-114; Simola 1995, 63.)

### **6.1.2 Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952**

Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma syntyi kahdessa osassa, vuosina 1946 ja 1952 välittömästi Suomelle tappiollisen toisen maailmansodan jälkeen. Se kattaa ajanjakson 1940-luvun lopusta aina 1960-luvulle. Suomessa elettiin jälleenrakentamisen, siirtolaisten asuttamisen, ”teollisen vallankumouksen”, suurten ikäluokkien, maaltamuuton, palveluammatteihin siirtymisen ja sosiaalivaltion muodostumisen kautta. Kun maalaiskansakoulun opetussuunnitelman valtakautta (1925-1945) luonnehditaan vielä pulan ja materiaalisen köyhyyden kaudeksi, luonnehtii varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman kautta voimakas elintason nousu. Koulun tehtävänä on jälleen kohottaa kansallista identiteettiä sekä parantaa kansakunnan kulttuurista ja taloudellista tasoa. Kun kansalaissodan jälkeen ongelmana oli rikkirepeytyneen maan kansallinen yhtenäistäminen, on 1940-50 –luvuilla kyse sodassa tappion kärsineen kansakunnan kansainvälisen aseman takaamisesta ja kansallisen ylpeyden säilyttämisestä. (Rinne 1987, 114.)

Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmassa kansalaiskasvatus sai erityissijan ja opetussuunnitelmakoodia voidaankin luonnehtia kansalaiskoodiksi. Kasvatus demokraattisuuteen nähtiin hävityn sodan jälkeen koulun keskeisimpänä tehtävänä. Moraali oli edelleen tärkeä kysymys, mutta koulua ajateltiin nyt ”pienoisyhteiskuntana” ja ”lasten

työpaikkana”, jossa arvokysymyksiä oli tarkasteltava yhteiskunnan, kansakunnan ja valtion näkökulmasta. Yhteiskuntaan sosiaalistaminen ja koulukasvatuksen aikaisempaa lujempi sitominen tuotanto- ja elinkeinoelämän tarpeisiin korostuivat. Modernin psykologiatieteen astuminen opetussuunnitelma-ajatteluun jakoi kansalaiset ”teoreettisesti ja käytännöllisesti lahjakkain”, minkä pohjalta koulun tehtäväksi jäi sijoittaa oikeat ihmiset oikeille elämänurille. Käytännössä tämä tarkoitti jakoa oppikouluun ja kansalaiskouluun meneviin oppilaisiin. Koulun suojele- ja varastointitehtävä tuli esille vuoden 1959 Kouluohjelmakomitean mietinnössä, kun siinä kaupungistumisen nähtiin tuoneen mukanaan vaaroja kasvuikäisen nuoren kehitykselle. Nuoret haluttiin pitää mahdollisimman kauan poissa vaaroista ja tällä perusteltiin kansakoulun yhdeksännen luokan perustamista. Oppiaineista äidinkielen ja laskennon asema voimistuivat uskonnon ja käsityön menettäessä suhteellisia osuuksiaan. (Rinne 1987, 115-116; Simola 1997, 36-38.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa oli kerrostuneena kaksi ajattelutapaa. Yhtäällä oli perinteinen kristillis-isänmaallinen, kollektivistinen agraariperinne, jossa yksilön oli ilolla alistuttava osaansa ja palveltava yhteiskuntaa parhaansa mukaan synnyntäisten lahjojensa määräämältä paikalta. Toisaalla korostetaan ”itsenäisen ja persoonallisen” yksilöllisyyden arvoa nostamalla sen vaaliminen ja edistäminen osaksi koulun legitimaatioperustaa. Koulun olemassaolo perustellaan kuitenkin ensisijaisesti yhteisön intresseillä, joille yksilön etu on selkeästi alisteinen. Vuoden 1952 opetussuunnitelma voidaan nähdä siirtymävaiheena: oppilaita ei enää tarkasteltu pelkästään yhtenäisenä opetettavana joukkona, mutta oppilasyksilö ei vielä ollut myöskään kaiken lähtökohta. (Simola 1995, 65; Simola 1997, 37.)

### **6.1.3 Peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970**

Peruskoulun opetussuunnitelma oli ensimmäinen itsenäisen Suomen historiassa täysin rauhanomaisissa olosuhteissa syntynyt oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma sekä ensimmäinen yhtenäiskoulun opetussuunnitelma. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin vuonna 1966 ja se julkaisi molemmat mietintönsä yhtäaikaaisesti vuonna 1970. Ensimmäisen osan alaotsikkona oli ”Opetussuunnitelman perusteet” ja toisen ”Oppiaineiden



opetussuunnitelmat”. Peruskoulun opetussuunnitelma poikkeaa vahvasti aikaisemmista opetussuunnitelmista ja sen koodia on luonnehdittu individualistiseksi. (Rinne 1984, 168; Rinne 1987, 120.)

Rinnakkaiskoulujärjestelmä oli ajautunut vaikeuksiin 1960-luvulle tultaessa, kun yhä useammat lapset hakeutuivat keskikouluun kansalaiskoulun sijasta. Kun lisäksi kansakoulu/kansalaiskoulu ja keskikoulu olivat muotoutuneet yhdeksänvuotisiksi, näki komitea maassamme oltavan valmiita pidentämään oppivelvollisuuskoulu yhdeksänvuotiseksi. Toisaalta erityisesti yhteiskunnallisen kehityksen vaatimukset asettivat uusia vaatimuksia koulutukselle. Kohoava elintaso mahdollisti sivistyselämän kehittämisen. Peruskoulun syntyvaihe aiheutti kiivaita poliittisia keskusteluja Suomessa, mutta lopulta päästiin yhteisymmärrykseen ja yhdeksänvuotinen yhtenäiskoulu syntyi. Peruskoulun opetussuunnitelma kattaa kauden 1970-1985, jolloin Suomeen syntyy kaupunkilähiöiden sukupolvi, maaseutu tyhjenee, palveluammatit yleistyvät teollisuusammattien vähentyessä, keskiluokka laajenee, tietotekniikka kehittyä voimakkaasti, ihmisten liikkuminen lisääntyy sekä sosiaalivaltion kehitys jatkaa kasvuaan. (Rinne 1984, 169-170; Rinne 1987, 116-117.)

Opetussuunnitelma jäsentyy seitsemään pääalueeseen, jotka ovat: Ihmisen biologian huomioonottaminen, tiedollinen kasvatus, eettinen ja sosiaalinen kasvatus, uskontokasvatus, esteettinen kasvatus, käytännön taitojen kehittäminen ja oppilaiden persoonallisuuden eheyden ja mielenterveyden vaaliminen. (POPP1, 1970, 76.) Peruskoulun opetussuunnitelma asetti yksilön koulun toiminnan lähtökohdaksi ja legitimointiperustaksi. ”Oppilas ei saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde, vaan toiminnan subjekti”.(POPPI, 1970, 22.) Peruskoulun ensimmäisenä tavoitteena oli oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. Oppilas tuli nähdä ”ainutkertaisena yksilönä”, jonka tasapainoisen kehityksen varmistaminen oli koulun tehtävä. Koulusta muodostui selvästi aikaisempaa voimakkaammin erilaisista sosiaalisista lähtökohdista ponnistavien yksilöiden omaehtoista kasvua kannustava paikka. Koulun tehtävänä nähtiin myös ”heikoista virikeympäristöistä” tulevien lasten tukeminen. Eriyttämisestä tulikin peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman keskeinen teema. Koulun tuli tietoisesti eriyttää oppimista niin, että opettajalle kävi mahdolliseksi ohjata luokan kunkin oppilaan oppimistapahtumaa tämän omista edellytyksistä käsin. Erilaisten terapia- ja tukimuotojen kehittäminen kuului luonnollisena osana peruskoulun opetussuunnitelmaan. Koulutuspolitiikan

keskeiseksi periaatteeksi nousikin tasa-arvo. (Rinne 1987, 117; Simola 1995, 70; Simola 1997, 53-54.)

Arvioinnista tuli myös yksi peruskoulun opetussuunnitelman keskeisimmistä teemoista. Oppilasarviointia haluttiin laajentaa ja tarkentaa. Yhtäältä vaadittiin kokonaisvaltaista ja yksilöllistä oppilasarviointia, jonka tehtävänä oli antaa palautetta oppilaalle ja hänen vanhemmilleen sekä samalla toimia oppimisen kontrollina ja näin ohjata opettajan työtä. Toisaalta vaadittiin luotettavaa, objektiivista ja vertailukelpoista oppilasarvostelua, joka palvelisi koulun ulkopuolista yhteiskuntaa, ennen kaikkea jatko-oppilaitoksia ja työnantajia. Todistusarvosanojen varassa oppilaan ja hänen vanhempiansa toivottiin kykenevän tekemään oppilaan tulevaisuutta koskevia järkeviä ratkaisuja. Samalla valinnoissa korostettiin yhä enemmän yksilön omaa valintaa, jota säätelevät yksilöiden omat kyvyt, lähtökohdat, halut, ahkeruus ja motivaatio. (Rinne 1987, 118; Simola 1997, 60-61.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa äidinkielen ja käsityön osuus laskivat ja samalla vieraat kielet, valinnaisaineet ja oppilaanohjaus nousivat uusina oppiaineina esiin. Opetusaineiden asema oli välineellinen. Oppimaan oppiminen sekä oppimis- ja tiedonhankintataitojen oppiminen asettuivat oppimisen päämääriksi. Ainoastaan oppiva yksilö katsottiin kykeneväksi toimimaan tulevaisuuden informaatioyhteiskunnassa, jossa erityisesti joukkotiedotuksen asema on korostunut. Kansainvälistyneestä tulevaisuudesta luodaan kuva, jonka synkkiä mahdollisuuksia luonnonkatastrofeineen, sotineen ja puutteineen ei peitellä. Näiden vastavoimaksi nostetaan opetussuunnitelmassa kriittinen, pohtiva yksilö, joka kykenee rationaalisesti punnitsemaan toimintatapansa uhkaavassa maailmassa. (Rinne 1987, 119.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa uuden peruskoulun tavoitteet hahmotettiin niin monipuolisesti, että opetussuunnitelman määrittämistä pelkästään oppiainepohjalta pidettiin aivan liian kapea-alaisena. Laaja-alainen vastuu ja samalla vapaus merkitsi kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden ja periaatteiden tuntemisvaatimusta. Tavoitteiden katsottiin yleisellä tasolla johtuvan yhteiskunnasta ja kulttuurista, oppiaineen rakenteesta sekä oppilaan kehitystasosta. Lisäksi komitea piti koulun ensisijaisena tehtävänä tarjota virikkeitä oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Tämä yleistavoite jaettiin opetussuunnitelmassa kuuteen osaan. Kasvatuksen ja opetuksen painopisteen piti siirtyä kouluaikana kulloinkin

ajankohtaisimmalle tavoitealueelle, mutta edistymisen tuli olla kaikilla alueilla jatkuvaa. Alaluokilla olivat etusijalla oppimisedellytysten ja tunne-elämän herkistämisen tavoitteet, keskiluokilla tiedonhankinta ja sosiaalistuminen ja yläasteella kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen, yksilöllisen arvomaailman muodostuminen ja omakohtaisten erityisharrastusten kehittäminen. (Kari 1994, 80-81.)

#### **6.1.4 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985**

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita voi pitää kypsän, voimakkaasti keskusjohtoisen peruskoulun huipentumana. Opetussuunnitelma oli kehittynyt aukottomaksi ja johdonmukaiseksi järjestelmäksi, jossa tavoitteista lähtien johdettiin rationaalisesti opetuksen sisällöt, menetelmät, opetusjärjestelyt ja oppimateriaalit ja jossa opetuksen tuloksia arvioitiin suhteessa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Opetussuunnitelma oli valtion kouluhallinnon ohjausväline varsinaisten kunnallisten opetussuunnitelmien laatimista varten, joiden laadintaan ja suunnitteluun voitiin edelleen käyttää hyväksi vuoden 1970 suunnitelman periaatteita. (Simola 1995, 99; Simola 1997, 69.)

Opetussuunnitelma esitti radikaalin uudistuksen oppilasarvioinnissa. Peruskoulussa luovuttiin oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta suhteellisesta arvostelusta ja siirryttiin oppilaan yksilöllisiin edellytyksiin perustuvaan tavoitepohjaiseen arviointiin. Arvioinnin valikointitehtävästä ei puhuta lainkaan, vaan sen tehtävät nähtiin ainoastaan oppilaan ja koulun kannalta. Oppilaan tuli saada arvioinnin kautta realistinen kuva omista mahdollisuuksista. Tieto- ja taitokriteerien lisäksi oppiaineiden arvostelussa voitiin huomioida nyt myös oppilaan kokonaiskehityksen kannalta merkittävien, yleisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen. Tällaisina mainittiin yritteliäisyys, vastuuntuntoisuus, suhtautuminen koulutyöhön, huolellisuus, aktiivisuus ja yhteistyötaidot. Näin oppiaineiden arvosanoihin sisällytettiin arvio oppilaan persoonallisuudesta. (Simola 1997, 66-67.)

Opetussuunnitelma painotti yksilökeskeisyyttä, oppilaiden erilaisuutta ja kokemuspiiriä. Opetus- ja kasvatustavoitteita valittaessa oli lähdettävä siitä, että jokaista oppilasta pitää auttaa

saavuttamaan oppivelvollisuuskoulun tavoitteet lähtötasosta huolimatta. Oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille esitettiin konkreettisia keinoja, kuten tukiovetusta ja eriyttämistä. Yläasteen tasokurssit poistuiivat vuoden 1985 opetussuunnitelman voimaan tulon yhteydessä. Niitä korvaamaan tuli niin sanottu tuntikehysjärjestelmä, jonka mukaan koulut saivat itse suunnata opetukseen tarkoitettut voimavarat ja ottaa näin entistä paremmin huomioon erityistä tukea tarvitsevat opetustilanteet. (Simola 1995, 70, 78-79.)

### **6.1.5 Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet vuodelta 1994**

Vuoden 1994 opetussuunnitelma sanoutui irti viime vuosikymmeninä opetussuunnitelman laadinnan pohjana käytetystä tavoiteoppimisen ideologiasta. Se painotti opetussuunnitelman dynaamisuutta ja korosti koulukohtaista opetussuunnitelma-ajattelua, jossa koulu laatii oman opetustyötä kuvaavan, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaavan opetussuunnitelmansa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita tulkiten, muokaten ja täydentäen. Samoihin tavoitteisiin voitiin päästä monilla oppisisällöillä, useilla menetelmillä ja monenlaisilla oppimateriaaleilla, koska niiden toimivuus riippui koulusta, opettajista ja oppilaista. Näiden valinnassa paras asiantuntemus löytyi koulun tasolta. (Simola 1995, 92-93, 99.)

Opetussuunnitelma painotti yhä enemmän yksilöllisyyttä. Vastuu oppimisesta ja oppimattomuudesta oli ensisijaisesti oppilaalla itsellään, koska kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Opettajan tehtävänä oli luoda optimaaliset oppimismahdollisuudet, ohjata opiskelua ja suunnitella motivoivia oppimisympäristöjä. Oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille tarjottiin yksilöllisiä opiskeluohjelmia ja siirtoa osa- tai kokoaikaiseen erityisopetukseen. Tukiovetusta ja eriyttämistä ei tuoda juurikaan esille. (Simola 1995, 78-79.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelma korosti arviointitiedon informaatiotehtävää. Oppilasarvostelun tuli olla mahdollisimman luotettavaa ja oikeudenmukaista. Jatkuvan ja systemaattisen arvioinnin kautta tulee oppilaalle muovautua kokonaisvaltainen käsitys omasta osaamisesta. Sanallista, kirjallisessa muodossa annettavaa arviointitietoa korostetaan, koska se mahdollistaa erityisen

hyvin yksilöllisesti merkityksellisen ja sisällöllisesti rikkaan arviointitiedon välittymisen oppimisen tueksi. Tärkeänä pidetään oppilaan käsitysten selkiytymistä omasta itsestä, omista tavoitteista ja mahdollisuuksista. Sanallisen arvioinnin asema vahvistui ja 1-4 luokkien lisäksi sitä voitiin käyttää täydentämään arviointia kaikilla luokkatasoilla. Numeroarvostelua tuli kuitenkin käyttää 5. luokalta lähtien. Uusina arviointitapoina tuotiin esille itsearviointi, ryhmäarviointi ja arviointikeskustelut. Koulun oma, erilaisia arviointimenetelmiä käyttävä ja monipuolista arviointitietoa tuottava arviointijärjestelmä on vuoden 1994 opetussuunnitelman keskeinen asia. (Simola 1997, 75-76.)

#### **6.1.6 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004**

Koulutusta koskeva lainsäädäntö uudistettiin kokonaisuudessaan vuonna 1999 ja jo vuonna 2003 siihen tehtiin useita merkittäviä muutoksia. Uusissa koulutusta koskevissa laeissa koulutuksellisia perusoikeuksia pyrittiin vahvistamaan lisäämällä ja täsmentämällä oppilaiden oikeuksia koskevaa sääntelyä. Uudeksi lakisääteiseksi koulutuksen ohjaukskeinoksi tuli arviointi. Arvioinnin keskeisenä tavoitteena on selvittää, miten koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuvat käytännössä. Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa. (Opetusministeriö 11:2001, 3.)

Opetussuunnitelmauudistuksen johtavana ajatuksena on yhtenäinen perusopetus. Uudessa perusopetuslaissa jako ala- ja yläasteeseen poistui, ja uusi tuntijako rakentuu myös yhtenäisen perusopetuksen ajatukselle. Opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt määritellään opetussuunnitelman perusteissa oppiaineittain tai aineryhmittäin tuntijaon mukaisten nivelkohtien välisille osioille. Kunkin osion päätteeksi on laadittu oppilaan hyvän osaamisen kuvaus. (Loukola 2004, 10.) Maksuton ja vapaaehtoinen esiopetus tuli lakisääteisesti kunnan järjestämäksi velvollisuudeksi elokuusta 2001 lähtien. Esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Terveystieto säädettiin kaikille oppilaille yhteiseksi aineeksi perusopetuksessa ja samalla kansalaistaito poistettiin oppiaineluettelosta. Terveystietoa opetetaan vuosiluokilla 1-4 osana ympäristö- ja luonnontieto-oppiaineryhmää,

vuosiluokilla 5-6 osana biologia/maantietoa ja fysiikka/kemiaa ja itsenäisenä oppiaineena vuosiluokilla 7-9. Fysiikka ja kemia tuli itsenäiseksi oppiaineeksi jo vuosiluokille 5-6. (Opetusministeriö 11:2001, 4, 15-16.)

Opetuksen eheyttäminen ja tiiviimpi vuorovaikutus koulua ympäröivän yhteiskunnan kanssa on vuoden 2004 opetussuunnitelmanuudistuksen keskeinen haaste. Uudet painotukset konkretisoituvat aihekokonaisuuksissa. Opetussuunnitelmaa laadittaessa aihekokonaisuudet tulee sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. Aihekokonaisuuksien rakentaminen nähdään eräänä tapana vastata nykyajan kasvatus- ja opetushaasteisiin. (Loukola 2004. 5.) Huoli oppimisvaikeuksista tuodaan esille. Keskeisenä nähdään mahdollisimman varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen, koska näin niiden kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle katsotaan voitavan parhaiten ehkäistä. Oppilaan opiskelua tulee tukea eri tavoin oppimisvaikeuden laadun ja laajuuden mukaan. Tukimuotoja voivat olla tukiopeus, osa-aikainen erityisopeus ja vaikeimmissa tapauksissa oppilaan ottaminen tai siirto erityisopeukseen, jolloin oppimäärät ja opetusjärjestelyt sekä tukipalvelut määritellään henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa. (Opetushallitus. 2004, 32.)

Uudistettu perusopetuslaki velvoittaa kuntia laatimaan oppilashuollosta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä paikallisesti toteutettavan suunnitelman liitettäväksi opetussuunnitelmaan. Opetuksen järjestäjän tulee yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa määritellä kodin ja koulun yhteistyön sekä oppilashuollon järjestämistapa. Uutta on erityisesti hallintokuntien rajat ylittävä laaja-alainen ja moniammatillinen yhteistyö. Opetussuunnitelman perusteet antavat vankan säädöksellisen pohjan hyvän kasvuympäristön rakentamiselle. Koulun oppimisympäristölle, kodin ja koulun väliselle yhteistyölle, oppilaan ohjauksen järjestämiselle, oppilashuollolle, kerhotoiminnalle, erityisopeukselle sekä erilaisten kieli- ja kulttuuriryhmien opetukselle asetetaan tietoisia laadullisia vaatimuksia, jotka liittyvät koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Yksi perusopetuslain suurimpia uudistuksia on koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Sen järjestämistä ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä kaikille erityisopeuksen oppilaille valtio on tukenut taloudellisesti 1.8.2004 alkaen. (Launonen et. al. 2004, 60-61.)

Opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Ne ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja ja niiden kautta vastataan ajan koulutushaasteisiin (Opetushallitus. 2004. 36). Aihekokonaisuudet tulee sisällyttää opetussuunnitelmaa laadittaessa yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. Aihekokonaisuudet ovat Ihmisenä kasvaminen, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, Viestintä ja mediataito, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, Turvallisuus ja liikenne sekä Ihminen ja teknologia. (Opetushallitus. 2004, 36-40.)

## **7 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT**

### **7.1 Historiallinen lähestymistapa**

Kasvatuksen historian tutkimukseen voidaan soveltaa monia tiedonhankinta ja analyysimenetelmiä. Tutkijan tehtävänä on ratkaista, minkälaista tietoa hän tarvitsee tutkimusongelmansa ratkaisemiseen sekä millä tavalla hän hankkii ja analysoi tiedon. Omien valintojen perusteleva on tärkeää. Tutkijan itsenäisyys onkin eräs tutkimuksen kriteeri. Kun tutkimusongelma jäsenetään teorian avulla, toimii teoria välineenä ilmiön kokonaisuuden hahmottamisessa. Ilmiön teoreettinen jäsentäminen ja käsitteellistäminen ovat perinteisesti tutkimuksen lähtökohtia. Käsitteellistäminen on ilmiön hahmottamisessa käytettävien käsitteiden valintaa ja samalla ne kuvaavat ilmiöön vaikuttavia tekijöitä ja niiden keskinäisiä suhteita. (Kuikka 2001, 132-133.)

Historiallisissa ilmiöissä on eräitä erityispiirteitä, jotka tutkijan tulee tuntea ja hyväksyä. Historiassa ovat mukana aika, paikka, henkilöt ja tapahtumat. Aika on hyvin keskeinen tekijä, sillä se erottaa historian tutkimukset muista kasvatustieteen tutkimuksista, joissa aikatekijä sivuutetaan kokonaan. (Kuikka 2001, 133.) Kalelan (2000, 138) mukaan on luovuttava

ajatuksesta, että aika aikana aiheuttaa jotain. Historian aika on aina ihmisten merkityksellistämää aikaa. On myös muistettava, että kaikki aikaan liittyvät esitykset ovat päätelmiä. Esimerkiksi jatkuvuutta tai eroavuutta ei voi olettaa olemassa olevaksi a priori, ne ovat tutkimustuloksia. Koska kasvatuksen historia on todellisuutta tutkiva empiirinen tiede, tulee tutkijan argumentoida tuloksensa empiiristen havaintojen eli lähdeaineiston perusteella. Lähdemateriaali kuvastaa sitä todellisuutta, jossa tutkittava ilmiö näkyy. Kalelan (2000, 55) mukaan pyrkimys oikeudenmukaisen kuvauksen esittämiseen on tavoite, josta tutkija ei saa tinkiä. Historiallisen lähestymistavan rinnalla voidaan puhua myös historiallisesta ajattelutavasta. Se tarkoittaa perehtymistä tutkittavan ilmiön aikakauteen, henkilöihin ja kirjallisuuteen. Tämän tarkoituksena on sulkea pois oman ajan arvostusten siirtäminen menneisyyteen, sen ilmiöiden tutkimukseen ja tulkintaan. (Kuikka 2001, 133.)

Tutkijan on pyrittävä objektiivisuuteen. Historiallisessa tutkimuksessa se merkitsee ilmiön historiallisen luonteen säilyttämistä ja ajan olemassaolon tunnustamista. Tutkijan tulee pyrkiä saamaan tutkimuksensa piiriin kaikki olemassa oleva alkuperäinen lähdemateriaali. Lähdemateriaali tulee käydä huolellisesti läpi alusta loppuun eli mitään oikoteitä ei ole. Kaikki ilmiössä vaikuttavat tekijät tulee ottaa huomioon. Objektiivisuus on aina yhteydessä tutkijan maailmankatsomukseen ja sen arvoihin. Tämän seikan tunnustaminen kuuluu objektiivisuuteen. Tekijä voi kertoa omista esiolettamuksistaan ja niiden yhteydestä tutkittavaan ilmiöön, tutkimusmenetelmiin ja tuloksiin. Objektiivisuus on osa argumentointia, sillä tutkijan täytyy ilmoittaa, millaiseen lähdeaineistoon hän perustaa tutkimuksensa. Argumentoinnin tulee olla huolellista ja tarkkaa, koska muuten esitys nojaa pelkästään subjektiiviselle näkemykselle. (Kuikka 2001, 134-136.)

Kasvatuksen historian tutkimuksen lähtökohtiin kuuluu geneettisyyden näkökulma. Olennaista on havaita muutos tai muuttumattomuus. Tutkijan tulee paneutua pääasioiden eli olennaisten piirteiden selvittämiseen. Se kuvastaa samalla tutkijan perehtyneisyyttä tutkittavan ilmiön taustaan ja hänen tutkijaotteensa perusteellisuutta. Jotta tutkija saisi tehdyksi validin tutkimuksen, hänen tulee pyrkiä mahdollisimman aukottomaan ja kattavaan lähdeaineistoon. Lähdekriittinen ote antaa mahdollisuuden todellisuuden hahmottamiseen. (Kuikka 2001, 137-139.) Kalelan (2000, 90) mukaan lähdekriittisessä ajattelussa on keskeistä ”päästä käsiksi siihen tietoon, joka on lähimpänä kerrottua asiaa taikka asianomaisen tiedon alkulähteeseen”.



Yleisiin tieteellisiin pelisääntöihin kuuluu tutkijan etiikka. Totuuden etsimisessä ei ole lupa käyttää epärehellisiä keinoja. Tutkijan on itse käytävä läpi kaikki se aineisto, joka liittyy tutkittavaan ilmiöön. Ajanpuute tai laiskuus ei ole mikään puolustus. Tutkijan tulee sitoutua noudattamaan salassapitovelvollisuutta ja vaitiolovelvollisuutta. Tutkija ei saa myöskään julkaista omista nimissään toisten tutkimuksia tai niiden osia. (Kuikka 2001, 139.)

Kasvatuksen historian tutkimusprosessi on hyvin yksilöllinen. Tutkimusprosessi perustuu pitkälti tutkijan omaan ajatteluprosessiin. Tutkimusprosessi voidaan jakaa kolmeen osaan, joista ensimmäiseen vaiheeseen kuuluvat teeman valitseminen, aiheeseen perehtyminen ja tutkimusongelmien muodostaminen, toiseen vaiheeseen kuuluvat lähdeaineiston koonti ja alustavan rakenteen hahmottuminen ja kolmanteen vaiheeseen kuuluvat raportointi ja huolellinen kirjoitustyö. Ensimmäinen vaihe muodostaa tutkimuksen perustan ja antaa suuntaviivat tutkimusprosessin kululle ja motivaatiolle. Toinen vaihe, esiymmärryksen vaihe tapahtuu lähdeaineiston parissa. Tutkimuksen ensimmäisen version kirjoittaminen on kriittinen vaihe. Tällöin kokonaisuudet alkavat hahmottua, uudet seikat alkavat nousta esiin ja tulee ajankohtaiseksi mahdollisen lähdeaineiston lisähankinta. (Kuikka 2001, 141-142.)

Lähdemateriaalin analyysi tapahtuu samanaikaisesti lähdemateriaalin kokoamisen ja kirjoittamisen yhteydessä. Siihen liittyy kolme näkökulmaa, joita ovat lähteiden funktio, lähteiden todistusvoima ja lähdekritiikki. Lähdemateriaali sisältää hyvin erilaisia tietoja todellisuudesta. Se on syntynyt tai laadittu aina tietyn tarkoituksen mukaan. Lähteen funktio antaa viitteitä siihen, miksi siinä kerrotaan juuri niistä asioista eikä jostakin muusta. Lähteiden todistusvoima tarkoittaa lähteen merkitystä tutkittavan ilmiön kannalta. Kolmas lähdemateriaalin analyysin muoto on lähdekritiikki. Ulkoinen lähdekritiikki kiinnittää huomiota lähteen tehtävään omana aikanaan. Lähteen tehtävä määrää lähteen sisällön. Sisäinen lähdekritiikki pohtii lähteen validiteettia eli sisäistä luotettavuutta. Se on myös osa lähteen todistusvoimasta. (Kuikka 2001, 165-167, Kalela 2000, 93.) Kalelan (2000, 162) mukaan historian tutkija ei saa esittää perustelemattomia väitteitä ja kokonaistulkinnan on oltava johdonmukainen ja sisäisesti ristiriidaton.

## 7.2 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä miten tutkittavia ilmiöitä pyritään ymmärtämään. Objektiviisuuttakaan ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Tulokseksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Kvalitatiivinen tutkimus ei ole vain yhdenlainen tutkimustapa, vaan joukko mitä moninaisimpia tutkimustapoja. Sitä voidaan verrata väripalettiin. Jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla, ainutlaatuisella tavallaan. Hän voi antaa myös nimen omalle metodilleen ja näin metodien kirjo on kasvava. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152-153, 156.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös valmista aineistoa. Tutkimus voi perustua arkistoissa oleviin lähdemateriaaleihin, kuten historiantutkimuksissakin. Valmiina oleviin aineistoihin on suhtauduttava aina kriittisesti. Niiden luotettavuutta on pohdittava lähdekritiikin avulla. (Hirsjärvi et. al. 2004, 177-178.)

Eräs peruskulmakivistä, johon laadullisessa tutkimuksessa nojataan on havaintojen teoriapitoisuus. Havaintojen teoriapitoisuudella tarkoitetaan sitä, että se, millainen yksilön käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimustulokset eivät koskaan ole käytetystä havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. Ei siis ole puhdasta objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.) Laadullinen tutkimus jakaantuu empiiriseen ja teoreettiseen tutkimukseen. Empiirisessä analyysissä, kuten tässäkin tutkimuksessa, korostuvat aineiston keräämis- ja analyysitavat, jotka tulee selostaa ja perustella tutkimuksessa. Niiden kuvailu antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta ja on oleellinen osa tulosten uskottavuutta Tutkijan on siis tiedettävä, mitä hän tekee. (Tuomi et. al. 2002, 20.)

Laadullinen analyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Minun tutkimukseni vastaa teoriasidonnaista analyysia. Sille on tunnusomaista, että teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Aikaisempi tieto vaikuttaa analyysiin, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova. Aineiston analyysissä on kyse keksimisen logiikasta. Sitä ei voi kuitenkaan opettaa, vaan jokaisen tutkijan itsensä on tuotettava analyysinsä viisaus. Sen saavuttamiseksi metodien noudattamisen lisäksi merkityksellistä on yksilön intellektuaalisen vastaanottokyvyn herkkyyys, oivalluksen terävyys ja myös onnekkuus. (Tuomi et. al. 2002, 98, 101-102.)

Sisällönanalyysi ja historiallinen analyysi ovat molemmat tekstianalyysia. Näiden analyysimuotojen tutkimusaineisto voi muodostua samasta materiaalista ja niiden tutkimusongelmakin voi artikuloituna olla samanlainen, mutta tutkimuksen kohde muodostuu erilaiseksi. Kun historiallisen analyysin tarkoituksena on luoda menneisyydestä kokonaiskuva ja kuvata historian tapahtumia niin kuin ne todellisuudessa tapahtuivat, sisällönanalyysissä etsitään tekstistä inhimillisiä merkityksiä. Historiallisessa analyysissä ja osassa sisällönanalyysistä on kyse maailmasuhteesta, jossa ihminen tarkastelee todellisuutta ikään kuin ulkopuolelta. Totuus on sen tuottamista, miltä kokonaisnäkyminen ja tutkittavat oliot suhteessa siihen näyttäivät. Osa sisällönanalyysillä toteutetuista tutkimuksista perustuu maailmasuhteeseen, jossa oleellista on näkymättömän ymmärtäminen. (Tuomi et. al. 2002, 105-106.)

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä, joka alkaa päättämällä mikä aineistossa kiinnostaa. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi etenee aineiston ehdolla kolmivaiheisesti. Ensiksi aineisto pelkistetään eli aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Tämän jälkeen aineisto ryhmitellään ja lopulta abstrahoidaan teoreettisten käsitteiden tai mallin mukaisesti. Teoreettiset käsitteet tuodaan tutkimukseen siis valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä eikä niitä luoda aineistosta, kuten aineistolähtöisessä analyysissä. (Tuomi et. al. 2002, 116.) Jotta tutkimus onnistuisi, on valittava jokin tarkkaan rajattu, kapea ilmiö, josta kerrotaan kaikki, mitä irti saadaan. Kaikki muu kiinnostava jätetään tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Se, mistä juuri tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, näkyy tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimusongelmasta tai tutkimustehtävästä. (Tuomi et. al. 2002, 93-94.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin (tutkimuksessa tutkitaan sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimuksen toistettavuus) käsittein. Laadullisen tutkimuksen piirissä näitä on kritisoitu, koska ne ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä. (Tuomi et. al. 2002, 133.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita Koska tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, painottuu raportin sisäinen johdonmukaisuus. Tämän lisäksi tutkimuksen kohde ja tarkoitus tulee määrittellä selkeästi. Omat sitoumukset tulee tuoda esille. Tutkijan tulee kertoa miten aineistonkeruu on tapahtunut, miten aineisto on valittu ja miten analysointi on tapahtunut. Lopuksi tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuus ja eettisyys. (Tuomi et. al. 2002, 137-138.)

### **7.3 Historiallisen sisällönanalyysin suoritusvaiheita tässä tutkimuksessa**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten turvallisuus ja sen eri osa-alueet ovat esiintyneet opetussuunnitelmissa. Tutkimuskohteekseni valitsin vuosien 1925, 1970 ja 2004 oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat, koska kaksi vanhinta ovat olleet oman aikansa merkkipaaluja ja tuorein opetussuunnitelma kuvastaa sitä, mitä nyt pidetään tärkeänä ja mihin tulevaisuudessa tulee pyrkiä. Otaksun myös näin näkeväni miten turvallisuuden näkyminen opetussuunnitelmassa on eri aikakausina mahdollisesti muuttunut. Tämän aikanäkökulman vuoksi joudun tutkimuksessani huomioimaan myös historiallisen tutkimuksen pääpiirteitä, joista tärkeimpinä pidän ajankohdan historiallisen tietämyksen merkitystä ja lähdekritiikkiä. Opetussuunnitelmia olen tutkinut teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, jossa havaintojani on ohjannut Niemelän laatima malli laajenevasta turvallisuuskäsityksestä. Jos aineistossa ei ole käsitelty jotain turvallisuuden aihealuetta tyydyn tilanteeseen, enkä lähde hakemaan lisääaineistoa.

Koska tutkimuskohteenani ovat valtakunnalliset opetussuunnitelmat, perustuvat havaintoni valtakunnallisiin ohjeisiin, joita jokainen opettaja on voinut soveltaa oman näkemyksensä mukaisesti opetuksessa. En siis pääse käsiksi siihen, mitä oppilaille on opetettu ja mitä he ovat opetuksesta omaksuneet. Tämä olisi vaatinut aivan erilaisen tutkimuksen. Tavoitteenani onkin

tutkia sitä, mitä turvallisuuden alueita on pidetty niin tärkeinä, että ne on kirjattu opetussuunnitelmaan ylös.

Tutkimukseni lähti liikkeelle kiinnostuksestani oppilaiden terveyttä kohtaan. Oppilashuolto oli aikaisemman ammattini kautta minulle tuttu ala. Siltä alueelta löytyi hyviä aiheita, mutta ei kuitenkaan tarpeeksi sytyttävää tutkimusaluetta. Tapaninpäivän luonnonkatastrofi vuonna 2004, muistutti mieleeni harjoitteluni ja sen, kuinka levottomia jotkut oppilaat olivat olleet vuoden 2001 syyskuun tapahtumien jälkeen. Tästä löytyi aiheeni turvallisuus, jota olikin yllätyksekseni tutkittu viime vuosina melko paljon. Oman kiinnostukseni takia näkökulmastani tuli historiallinen ja tutkimuskohteikseni tulivat opetussuunnitelmat.

Aiheen löytymisen jälkeen tutustuin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin ja perehdyin turvallisuuden käsitteeseen, jolloin löysin myös Niemelän laatiman mallin laajenevasta turvallisuuskäsityksestä. Tämän jälkeen laadin tutkimukseni teoriaosuuden. Kiinnostukseni historiaa kohtaan ratkaisi pitkälti myös tutkimusmenetelmäni. Valittuani tutkimuskohteekseni opetussuunnitelmat, oli oikeastaan aika selvää, että tutkimusmenetelmäkseni tulee sisällönanalyysi. Aloitin tutustumiseni sisällönanalyysiin, josta oli mielestäni aika vaikea löytää hyvää materiaalia, koska aiheesta kirjoitetut harvat teokset tuntuivat olevan koko ajan varattuina. Tutkimusmenetelmään tutustumisen jälkeen aloitin tekemään varsinaista tutkimusta. Aluksi kävin läpi kaikki tutkimukseeni kuuluvat opetussuunnitelmat ja kirjasin kaiken turvallisuuteen liittyvän materiaalin ylös tietokoneelle. Turvallisuuteen liittyneet aiheet tunnistin materiaalista Niemelän mallin avulla. Kaikki muu materiaali jäi tutkimuksen ulkopuolelle. Jos aineistosta ei löytynyt johonkin turvallisuuden alueeseen liittyvää materiaalia, tyydyin siihen. En lähtenyt etsimään tietoa muualta, koska se olisi tehnyt työstäni loputtoman. Tämän jälkeen ryhmittelin tutkimusaineiston Niemelän mallia hyväksi käyttäen eri turvallisuuskäsityksiin. Tutkimustuloksiani järjestellessäni ja analysoidessani sain selville mitä turvallisuuden alueita eri aikoina on painotettu ja mitä muutoksia on tapahtunut. Tutkimustehtäväni olikin hitaampi kuin oletin, mutta myös erittäin antoisa.

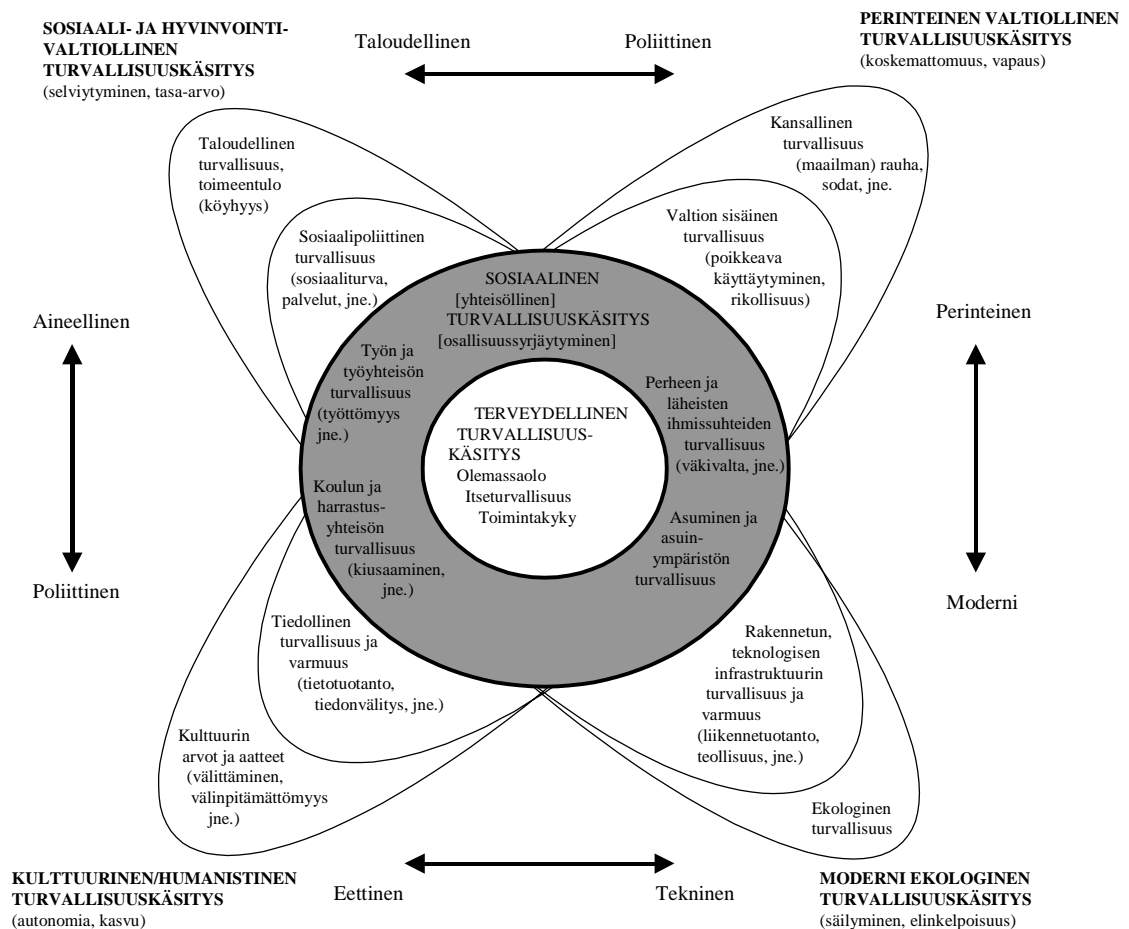
## 7.4 Tutkimuksen teoreettinen tarkastelukehikko

Niemelän (2000, 33) tarkastelukehikon ytimen muodostaa terveydellinen turvallisuuskäsitys, johon sisältyvät olemassaoloon, jatkuvuuteen ja elämän loppumiseen liittyvät perusturvakysymykset. Nämä käsitykset ovat toimintakykyyn ja terveyteen liittyviä ydinkysymyksiä. Perusturva-asiat tulevat esille, kun koulussa käsitellään terveystieteiden kasvu, kehitystä, elämänselityksen eri vaiheita, ihmisten yleisiä selviytymiskeinoja ja tukimuotoja, vanhemmuuden ja perheen merkitystä tai ihmisen olemassaoloon liittyviä peruskysymyksiä. Perusturvallisuuteen liittyviä kysymyksiä tulisi käsitellä myös lasten oikeuksien näkökulmasta. Oikeus fyysiseen ja psyykkiseen koskemattomuuteen sekä terveyden- ja sairaanhoito kuuluvat tähän osioon. (Peltonen 2004, 123-125.)

Tarkastelukehikon ytimessä seuraavalla kehällä on sosiaalinen turvallisuuskäsitys. Tähän alueeseen kuuluu kouluyhteisön turvallisuus, joka koostuu syrjäytymisen ehkäisystä, väkivallan ja kiusaamisen ehkäisystä ja oman lähiympäristön turvallisuudesta. Oppilashuolto, kodin ja koulun välinen yhteistyö, työturvallisuus, liikennekasvatus ja luokka- ja koulukohtaiset kiusaamisen ja väkivallan ehkäisyyn liittyvät toimintamallit ovat osa tätä kokonaisuutta. Lapsen oikeudet, kansalaisen perusoikeudet ja oikeuksien rikkomisesta seuraavat seuraamukset kuuluvat myös tähän osioon.

Kulttuurinen, humanistinen turvallisuusajattelu koskee elämän- ja maailmankatsomusta ja merkitsee inhimillistä, toiset huomioonottavaa ja erilaisuuden sallivaa kulttuuria. Tätä toteutetaan kansainvälisyys- ja ihmisoikeuskasvatuksessa. Tiedon saamiseen ja tietoon liittyvät kysymykset kuuluvat myös tähän ryhmään ja koulussa nämä asiat kuuluvat viestintä- ja mediataidon opetukseen. Perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys sisältää ulko- ja puolustuspolitiikkaan sekä sisä- ja ulkopolitiikkaan kuuluvat aiheet. Nämä kuuluvat maanpuolustuskasvatukseen, ulko- ja turvallisuuspolitiikan opetukseen ja rauhankasvatukseen. Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys tuo tarkastelun kohteeksi huolen elinympäristöstä, luonnonsaastumisesta ja elämän tuhoutumisesta eli globaalin turvallisuusajattelun. Nämä kuuluvat väestönsuojelukasvatukseen, ympäristönsuojelukasvatukseen ja liikennekasvatukseen. Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys kattaa vakuutus- ja turvapolitiikan. Siihen liittyvät selviytymiseen ja tasa-arvoon liittyvät näkökulmat, joiden mukaan pohditaan

taloudelliseen turvallisuuteen, varallisuuteen ja toimeentuloon liittyviä kysymyksiä. (Peltonen 2004, 123.)



Kuvio 1. Malli laajenevan turvallisuuskäsityksen tarkastelukehikosta

Lähteet: Niemelä, P. 2000, 33. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko, Peltonen, H. 2004, 122. Turvallisuus ja hyvinvointi.

Kuvio havainnollistaa eri tasojen ja ulottuvuuksien turvallisuus- ja turvattomuusproblematiikkaa. Kuvio laajenee mikrotasolta makrotasolle. Mikään taso tai ulottuvuus ei ole politiikkana tai toimintona muita tärkeämpi, vaan ne täydentävät ja edellyttävät toisiaan. Tällainen laaja-alainen

turvallisuuden käsite näyttää kuinka turvallisuuden ja turvattomuuden ilmiö koskee kaikkia elämänalueita. (Niemelä 2000, 36.)

## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 8.1 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma on kooltaan pienin. Siinä tulevat selkeimmin esille terveydellinen, sosiaalinen ja perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys. Tämän lisäksi kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys huomioidaan. Modernia, ekologista turvallisuuskäsitystä ja sosiaali- ja hyvinvointivaltiollista turvallisuuskäsitystä ei huomioida.

#### 8.1.1 Terveydellinen turvallisuuskäsitys

Kotiseutuopetuksessa alakansakoulun oppilaiden kanssa tuli keskustella muun muassa kodin siisteyden, pukeutumisen ja peseytymisen merkityksestä ihmisen terveydelle sekä antaa yksinkertaisia hoito-ohjeita. Syömisen ja juomisen kohtuullisuuden käsittelyn yhteydessä tuli *huomauttaa muutamien nautintoaineiden, kuten tupakan ja väkijuomain, turmiollisuudesta (MKOPS 1925, 13)*. Terveys- ja raittiusopin opettamisen katsottiin yläkansakoulussa lisäävän *yksilön samoin kuin kotien onnea ja miten paljon se säilyttäisi koko kansalle työvoimaa ja elämänhalua (MKOPS 1925, 177)*. Opetuksen tuli painottua terveydenhoito-ohjeiden antamiseen ja tavoitteena oli, että oppilas ymmärtäisi niiden noudattamisen merkityksen elämässään. Koulun tuli aloittaa ja valvoa oppilaiden terveydenhoidollisia harjoituksia, jotta oppilaat sitoutuisivat noudattamaan terveellisiä tottumuksia. Omasta terveydestä huolehtimisesta piti tulla jokaisen velvollisuus. Terveystieteeseen innostettiin ruumiillisen kehityksen mittauksilla, joiden tulokset merkittiin erityiseen terveystietokorttiin. Terveystieteessä turvallisuuteen liittyviä aiheita olivat muun muassa juomavesi tartuntojen lähteenä, alkoholin ja tupakoinnin haitat, alkoholimyrkytys,



haavojen hoito, yskän hoito, sylkemisen ja yskimisen vaarallisuus, tavallisimmat tartuntataudit ja niiden leviämisen estäminen sekä yleiset tartuntojen estämiskeinot (kuten hygienia, jätteiden käsittely, elintarvikkeiden säilytys), sairaanhoito ja ensiapu sekä erityisesti tuli käsitellä keuhkotautia ja tuberkuloosia. Tämän lisäksi raittiusopetuksessa syvennettiin tietoja alkoholin turmiollisuudesta sekä yksilölle että yhteiskunnalle. (MKOPS 1925, 178-188.)

Oppilaiden riittävästä liikkumisesta oltiin huolissaan, koska kasvavan elimistön terve kehitys, reippaus ja hyvä ryhti eivät kehity yksipuolisella liikunnalla. (MKOPS 1925, 61.) Koska voimistelutuntien määrä oli alhainen, tuli oppilaille järjestää säännöllistä liikuntaa myös muina aikoina. Välitunnilla tuli opettajan ohjata voimisteluliikkeitä ja opetustunti kehoitettiin keskeyttämään luokan tuulettamista ja koulun ympäri juoksemista varten. Koululiikunnassa oli tärkeitä monipuolisuus, tavoitteena sopusuhtainen ruumiinkehitys ja kilpailun välttäminen. (MKOPS 1925, 243-245.)

Uskonnon ja käsityön kohdalla painotettiin erityisesti, että opittava aines ja työt tuli valita niin, että oppiminen ei käynyt liian raskaaksi lapsen käsityskyvylle ja että työt eivät olleet liian vaativia. *Tässä niin kuin kaikessa opetuksessa turmellaan helposti lapsen työnilo, jos häneltä vaaditaan ylivoimaista suoritusta (MKOPS 1925. 34).*

Terveydellisessä turvallisuuskäsityksessä painottuu yksilön velvollisuus yhteiskuntaa kohtaan. Nuori valtio tarvitsi terveitä, ahkeria ja lainkuuliaisia kansalaisia. Keuhkotaudin ja muiden kulkutautien yleisyys sekä terveydellisten tapojen puutteellisuus toivat esille valistuksen tarpeellisuuden. Oppivelvollisuuskoulu nähtiin hyvänä paikkana terveysvalistuksen antamiseen, koska se kosketti niin monen perheen elämää. Terveysturva- ja terveydenhuolto-olivat etenkin maaseudulla pitkien matkojen päässä ja kouluterveydenhuoltoa oltiin vasta aloittelemassa suurimmissa kaupungeissa. Näin kansakoulun opettajan yhdeksi merkittäväksi tehtäväksi tuli usein jopa koko kylän väestön valistaminen.

Oppilaiden liikunnan vähäisyydestä huolehtiminen on ollut ajankohtaista myös 1920 –luvulla, vaikka tuon ajan lapset liikkivat varmasti enemmän kuin monikaan nykyajan lapsi. Hyötyliikuntaa ei ilmeisesti arvostettu, vaan oppilaiden katsottiin tarvitsevan monipuolisempaa liikuntaa. Tämänkin ajatuksen taustalla näkyy yksilön velvollisuus pitää kehonsa kunnossa

valtiota varten. Mielenterveyteen liittyviä asioita ei huomioida, ainoastaan kehoitus valita opittavat ainekset niin, että ne eivät rasita lapsen ymmärrystä liikaa, voidaan tulkita sen suuntaiseksi. Mielenterveys ja psyykkiset ongelmat eivät yleensäkään olleet ajankohtaisia sen ajan yhteiskunnassa, koska psykologia tieteenäkin oli vasta kehittymässä.

### 8.1.2 Sosiaalinen turvallisuuskäsitys

Kouluyhteisön turvallisuuden vuoksi oppilaille tuli alakansakoulun kotiseutuopetuksessa antaa ohjeita luokkahuoneen välineistä ja niiden käytöstä sekä ohjata oppilaita siitä missä järjestyksessä koulurakennuksessa kuljetaan sisään ja ulos sekä miten luokassa ollaan ja toimitaan. Matka kodin ja koulun välillä ja käyttäytyminen matkalla oli myös tärkeä käsiteltävä asia. (MKOPS 1925, 10-13.) Retkiä pidettiin hyödyllisinä havaintojen, toiminnan ja lasten virkistykseen takia, mutta ne tuli suunnitella etukäteen hyvin ja oppilaiden piti pysyä järjestyksessä. Jos retkien järjestäminen oli turvallisuuden vuoksi vaikeaa, tuli niitä tehdä harvoin. (MKOPS 1925, 14-15.)

Maaseudun työn tärkeyden korostaminen oli opetuksessa keskeistä. Kodin työ tuli esiintyä koulussa arvokkaana ja jalona. Koulun tehtävänä oli muun muassa neuvoa oppilaita kasvitarran hoidossa. Tavoitteena oli, että jokaisella lapsella olisi oma kasvitarrha kotona, mutta koska tämä ei ollut aina mahdollista, tuli koululla olla kasvitarrha, jonka sadon opettaja sai itselleen. Koulun taimitarrhasta tuli antaa taimia ilmaiseksi myös oppilaiden omiin kasvitarrhoihin. Kotikasvitarrhojen hoito vaati myös opettajan valvontaa, mutta siitä koituvan vaivan katsottiin edistävän kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (MKOPS 1925, 172-173.)

Kotitalous oli uusi aine kansakoulussa ja se nähtiin tärkeäksi, koska *kansan sivistysastetta suurella määrällä on arvostettava sen mukaan, miten se osaa järjestää kotielämänsä* (MKOPS 1925, 188-189). Kotitalouden tavoitteena oli edistää avuliaisuutta ja ahkeruutta kodeissa sekä kiinnostusta ja arvostusta siisteyttä, järjestystä ja yleensä kotitöitä kohtaan. *Vieläpä on monesti nousevan polven taito kotiaskareiden hoidossa kohottamisen tarpeessa yli sen, mitä moni koti osaa opettaa. Asia on kyllä arkaluontoinen...Jos koulu voipi ja sen tulee vaikuttaa kansan*

*tapaan jalostavasti muissa suhteissa, niin miksi ei tässä? (MKOPS 1925, 190).* Kotitalouden opetussuunnitelmassa turvallisuuteen liittyviä aiheita olivat asuinrakennuksen terveydelliset seikat, tulitikon käsittely, uunin käyttö ja hoito, kodin puhtauden merkitys terveyden kannalta, syöpäläisten hävittäminen, ruoka-astioiden puhdistus sekä ravintoaineet. (MKOPS 1925, 193-196.)

Koulukeiton toivottiin yleistyvän, koska sen koettiin liikunnan ohella lisäävän oppilaiden kestävyyttä. (MKOPS 1925, 63.) Voimistelun opetuksen ongelmina olivat liian alhainen tuntimäärä sekä puutteelliset opetustilat ja -välineet. Veistosalia kehoitettiin käyttämään myös voimistelusalina, jos parempia tiloja ei ollut. Kouluille suositeltiin seinille pystyyn nostettavia höyläpenkkejä. Voimistelutunti piti pitää ennen käsityötuntia, jotta pölystä ei olisi haittaa. Keväisin ja syksyisin, säiden salliessa, tuli koulupihaa käyttää voimistelupaikkana. Tätä varten tarvittiin jokaiseen kansakouluun riittävän suuri ja kunnostettu leikkialue. Opetussuunnitelmassa annetaan tarkat mitat alueista. Tämän lisäksi pihaan tulisi rakentaa katos ja sen alle erilaisia voimistelutelineitä, joista annetaan tarkat ohjeet opetussuunnitelmassa. Lisäksi annetaan ohjeita voimistelupuvusta ja -kengistä. (MKOPS 1925, 240-243.)

Veiston opettamisessa ongelmina olivat liian ahtaat ja hankalan malliset veistoluokat. Lisäksi puutetta oli työkaluista, tarveaineista ja opetusvälineistä. Tämän takia opetussuunnitelmassa on tarkkoja ohjeita veistosalin koosta, höyläyssijojen lukumäärästä, oppilasmäärästä sekä veistokalustosta. (MKOPS 1925, 262-271.)

Kouluyhteisön turvallisuus koetaan tärkeänä. Oppilaille tulee antaa yleisiä käyttäytymisohjeita siitä miten koulussa tulee toimia ja myös liikennekasvatus tulee esille. Kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan tärkeäksi, mutta se on lähinnä opettajasta lähtöisin olevaa kotikasvitarhojen valvontaa. Kotitalouden avulla halutaan oppilaiden kautta valistaa myös koteja. Kouluruokailu ei ollut vielä tuolloin yleistä, mutta sen toivottiin lisääntyvän, jotta oppilaiden terveydellinen tilanne kohenisi. Liikunta- ja veistosalien sekä niissä tarvittavien välineiden puute on suuri ongelma. Ohjeita annetaan tuntijärjestelyistä ja hankittavista välineistä. Oppilaiden työturvallisuudesta ollaan huolissaan.

### 8.1.3 Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys

Kotiseutuopetus muodosti alakansakoulun opetuksen rungon. Tavoitteena oli tutustuttaa lapset heidän lähiympäristöönsä, jotta he osaisivat arvostaa maaseutua ja kotona tehtävää työtä. *Kodista ja koulusta puhuttaessa on teroitettava velvollisuuksia vanhempia ja sisaruksia sekä muuta kotiväkeä, opettajia ja koulutovereita kohtaan, hyvän käytöksen välttämättömyyttä kotona ja koulussa, sääliväisyyttä eläimiä ja kasvejakin kohtaan (MKOPS 1925, 13).*

Uskonnon opetuksella oli keskeinen asema. *Mielensuuntaa muodostavana aineena on sitä pidetty tärkeimpänä. Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä nykyaikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmelus ja siveellinen höltyminen pelottavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme (MKOPS 1925, 67).* Uskonnon opetuksen tehtävänä oli uskonnollisen elämän herättäminen oppilaisissa eikä vain tiedon jakaminen. Uskonnollisia ja siveellisiä totuuksia *on niin opetettava, että lapset sielussaan tuntevat niiden arvon ja tärkeyden sekä - mikä on vielä enempiä – että heissä herää halu ja pyrkimys niitä elämässään noudattamaan (MKOPS 1925, 94).* Velvollisuuksista korostuivat lapsen velvollisuudet kehittää itseään, hoitaa ruumistaan ja velvollisuudet kotiväkeä, lähimmäisiä, opettajaa, isänmaata ja luomakuntaa kohtaan sekä kansalaisvelvollisuus. Lisäksi korostettiin totuutta, rehellisyyttä, ahkeruutta ja avuliaisuutta sekä tuomittiin kateus, viha, murha, valehtelu ja varkaus. (MKOPS 1925, 95-97.)

Itsensä kehittäminen, omasta terveydestä huolehtiminen ja toisten huomioiminen oli ihmisen velvollisuus. Uskonnolla oli keskeinen asema opetuksessa. Sen avulla pyrittiin herättämään oppilaiden velvollisuudentunnetta omaa isänmaataan kohtaan. Suomi oli juuri selvinnyt kansan kahtia jakaneesta kansalaissodasta ja kansan yhtenäistäminen ja huonojen tapojen karsiminen koettiin tärkeäksi. Kansainvälisyys- ja ihmisoikeusasioita sekä mediakasvatukseen liittyviä aiheita ei tule esille, koska ne eivät ole sen ajan yhteiskunnassa vielä millään tavalla ajankohtaisia asioita.

#### 8.1.4 Perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys

Historian opetuksessa painotettiin Suomen historiaa, koska *historian opetuksen tärkeimpiä tarkoitusperiä on oppilaan saattaminen ymmärtämään sitä kansaa, jonka jäseneksi hän kasvaa, ja sitä yhteiskuntaa, jossa hän elää. (MKOPS 1925, 111). Suomen asema itsenäisenä valtakuntana tekee välttämättömäksi isänmaallisen hengen vahvistamisen ja perehtymisen oman kansakunnan syntyyn ja vaiheisiin (MKOPS 1925, 112).* Rauhallisen edistyksen suurtoita tuli painottaa opetuksessa. Esille piti ottaa aineellisen kehityksen alat, persoonalliset esikuvat, kuten Agricola, Lönnrot, Runeberg, Snellman sekä tärkeimmät kansan elämäkäsitukseen vaikuttaneet uskonnolliset, yhteiskunnalliset ja kansalliset aatteet. Sotia ei saa unohtaa kokonaan, vaan puolustus- ja vapaussodissa tuli kiinnittää huomiota niissä ilmenevään miehuuteen, uhrautuvuuteen ja sankarimieleen. (MKOPS 1925, 113.)

Maantiedon merkityksen katsottiin lisääntyneen ihmisten suuremman liikkuvuuden, eri maiden elinkeinollisen ja valtiollisen riippuvuuden sekä kirjallisuuden ja sanomalehtien lisääntymisen myötä. Maantiedossa painotettiin Suomen maantietoa. Oppilaiden tuli tietää oman maansa alueet, rajat, läänit ja maakunnat. (MKOPS 1925, 140-141.) Suomen elinkeinoista puhuttaessa ei saanut tyytyä vain kuvaamaan nykytilaa, vaan oli tehtävä vertailuja muiden maiden saavutusten kanssa sekä osoitettava oman maan mahdollisuudet ja luonnonrikkaudet, jotka kutsuvat kasvavaa kansaa työhön. *Se olisi oman maan rakkauden ja isänmaallisen yhteistunnon ja toimintahalun kasvattamista (MKOPS 1925, 145).* Eri maiden ja maanosien käsittelyssä tuli lähteä aina vertailemalla opittavaa maata Suomeen, kotoiset olot mittapuuna. Oli osoitettava, miten Suomellakin oli omat etunsa ja mahdollisuutensa, jotka eivät olleet ulkomaiden rinnalla halveksittavia. (MKOPS 1925, 149-150.)

Lukemisen yhtenä tavoitteena nähtiin ihanteellisen ja isänmaallisen hengen virittäminen oppilaissa. Oppilaskirjastot koettiin tärkeiksi, mutta kirjat tuli valita tarkasti. Kirjat eivät saaneet kasvattaa huonoa makua tai epäpuhtaita ajatuksia oppilaissa. Oppilaskirjasto nähtiin tärkeänä eettisen ja siveellisen kasvatuksen välineenä. Kirjojen sisältämät kasvatukselliset opetukset sekä niiden soveltaminen omaan elämään olivat tärkeitä. (MKOPS 1925, 200-202.) Lukukirjan tavoitteena oli tutustuttaa oppilaat kansalliskirjallisuuden helmiin. Isommilla oppilailla

lukukirjan sisällyksen tuli liittyä kotiseudullisiin ja isänmaallisiin harrastuksiin ja oman kansan elämään. (MKOPS 1925, 204.)

Isänmaallisuus korostuu ja muiden maiden huomioiminen jää vähemmälle. Nuori kansa tuli yhtenäistää kansalaissodan jälkeen ja tässä tärkeä tehtävä oli juuri koululla. Samalla haluttiin kohottaa kansalaisten itsetuntoa tuomalla esille oman kansamme merkittäviä henkilöitä ja saavutuksia. Tämä tähtäsi maanpuolustustahdon heräämiseen.

## **8.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1970**

Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet on laaja ja perusteellinen. Kaikki turvallisuuskäsitykset tulevat nyt esille. Turvallisuuskäsitysten kattamat alueet ovat laajentuneet ja niissä tuodaan esille aivan uusia asioita. Sosiaalinen turvallisuuskäsitys painottuu erityisesti.

### **8.2.1 Terveydellinen turvallisuuskäsitys**

Lain mukaan peruskoulun tuli olla lääkärin valvonnassa. Kaikilla oppilaille oli oikeus maksuttomiin lääkärintarkastuksiin ja koulussa tai koulumatkoilla sattuneiden tapaturmien hoitoon. Jokaiselle oppilaalle tuli turvata oikeus sivullisten kuulematta puhua asiansa lääkärille tai terveysisarelle. Koululääkärin tuli täyttää koulun ympäristöhygieenisen tarkastuksen lomake, jossa tuli kiinnittää huomiota muun muassa pihamaahan, urheilukenttään, luokkahuoneisiin ja niiden kalustoon, koulukeittolaan, valaistukseen, tuuletukseen, lämmitykseen, juomaveteen sekä käymälöihin. Koululaisten hammashuoltoa ja oppilasasuntoloiden terveydellisiä oloja tuli parantaa. Koulurakennusten ja niiden ympäristöalueiden suunnittelussa olisi huomioitava myös terveydelliset näkökohdat. Koulun oli luotava pohjaa oma-aloitteiseen ja jatkuvaan toimintaan terveyden ja kunnon ylläpitämiseksi. (POPP1 1970, 190-191.)

Myös mielenterveyttä tuli vaalia koulussa. Koulusta tulisi muodostua paikka, jossa oppilaat viihtyvät ja opettajat ymmärtävät lapsia. Opettajan tulisi kehittää oppilaantuntemustaan ja herkkyyttään havaita, milloin oppilaan kehityksessä ilmenee piirteitä, jotka edellyttävät erityisiä toimenpiteitä. Opettajan tulisi myös olla altis ryhtymään erilaisiin toimenpiteisiin oppilaan auttamiseksi. Vaikeimpien ongelmien käsittelyssä opettajalla on käytettävissään psykologista asiantuntemusta. Ongelmatapauksissa on luottamuksellinen yhteydenotto kotiin yleensä paikallaan. Koulun on pystyttävä havaitsemaan oppilaissa poikkeavuus, joka voi olla oire mielenterveydellisistä ongelmista ja ohjata nämä oppilaat hoitoon. (POPPI 1970, 183-184.)

Opettajan tulisi luoda koulusta ympäristö, jonka tarjoamat kokemukset lisäävät oppilaissa ystävällisyyttä ja iloisuutta, arkuuden, masentuneisuuden ja vihamielisyyden sijaan. Opettajalla on velvollisuus toimenpiteillään vaikuttaa niin, että oppilaat eivät tunne pelkoa koulussa. Opettaja voi vaikuttaa siihen, millä tavoin oppilaat hänen luokallaan suhtautuvat toistensa saavutuksiin. Opettajan taitavan ohjauksen avulla voi koulunkäynti lisätä jokaisessa oppilaassa luottamusta omiin mahdollisuuksiin niin oppimisen kuin sosiaalisen kanssakäymisenkin suhteen. *Luokkayhteisön jokaisen oppilaan on koettava tulevansa hyväksytyksi omine mahdollisuuksineen ja oppimisedellytyksineen (POPPI 1970, 97). Tärkeintä on, että oppilaiden perusturvallisuus ei saisi missään tapauksessa järkkäyä (POPPI 1970, 50).* Turvallisen, luottamuksellisen, pelosta vapaan ilmapiirin luominen on koulun suotuisan työskentelyn välttämätön edellytys. Koulu, jossa vallitsee vastuuntunnon ja itsekurin sävyttämä lisääntyvien vapauksien ilmapiiri ja jossa syntyy voimakas tunne keskinäisestä riippuvuudesta ja yhteenkuuluvuudesta, voi odottaa paremmin saavuttavansa toiminnalleen asetetut tavoitteet kuin koulu, josta nämä ominaisuudet puuttuvat. (POPPI 1970, 230.) *Koulun johtajan on kyettävä tahdikkaasti, mutta kuitenkin riittävän painokkaasti ohjaamaan opettajien opetusta ja erityisesti oppilaiden kohtelua. Oppilaiden oikeusturvaa koskevissa kysymyksissä koulunjohtajan on aina oltava tinkimätön (POPPI 1970, 231-232).*

*Vaikka koulu ei voikaan korjata oppilaan häiriytyneitä kotioloja, sen tulee ottaa huomioon ja erityisesti pyrkiä ymmärtämään ja auttamaan vaikeissa olosuhteissa olevia oppilaita. Yleisen terveydenhoidon kehittymisestä ja paranemisesta huolimatta koulun on edelleen kiinnitettävä huomiota kotien terveystilanteeseen (POPPI 1970, 240).* Koulun tulee vanhemmilta saada mahdollisimman yksityiskohtainen selvitys oppilaan fyysisestä ja psyykkisestä kehityksestä

syntymästä kouluikänsä asti. Tietoja on koulunkäynnin aikana jatkuvasti täydennettävä. Erityisen tärkeää on tietää oppilaan sairauksista ja kehityshäiriöistä. (POPPI 1970, 241.)

Käytännön turvallisuuteen ja terveyteen liittyvät taidot ja tottumukset kuuluivat edelleen opetussuunnitelmaan. Terveyskasvatuksen tehtävänä, osana ympäristötietoa, oli vaikuttaa oppilaiden terveydellisiin asenteisiin ja samalla auttaa yksilöä sopeutumaan muutoksiin. Koulun oli jaettava riittävästi tietoa terveyteen ja terveydenhuoltoon liittyvistä kysymyksistä, jotta yksilö tarvittaessa pystyy tekemään omaa terveyttään koskevia ratkaisuja. Terveys nähtiin välineenä, joka auttaa yksilöä hänen pyrkiessään asettamiinsa päämääriin. Oppilaille oli opetettava ensiapua, joista tärkeimpiä asioita olivat oikeat toimet onnettomuuden sattuessa, tekohengitys- ja elvytysmenetelmät ja verenvuodon tyrehdyttäminen. Raittiuskasvatuksessa tuli antaa asiallista tietoa alkoholin, tupakan, huumeiden ja lääkeaineiden väärinkäytön vaikutuksista sekä herättää ja vahvistaa myönteistä asennoitumista terveisiin elämäntapoihin. *Raittiuskasvatuksen tavoitteena on fyysisesti ja psyykkisesti terveen, elämän erilaisiin olosuhteisiin tasapainoisesti ja järkevästi suhtautuvan, sosiaalisen vastuunsa tuntevan ihmisen kehittäminen.* (POPP2 1976, 174-176.)

Perhekasvatuksessa oppilasta tuli ohjata tajuamaan kodin merkitys yksilölle ja näkemään koti yhteiskunnallisena perusyksikkönä, jolla oli ratkaiseva vaikutus yksilön ja yhteiskunnan kehitykseen. Nykymaailmassa vastuu perheestä ja lähimmäisistä on laajentunut koko maailmaa koskevaksi. Muutos inhimillisempää ja demokraattisempaa ihmiskuntaa kohti lähtee yksityisistä perheistä ja kodeista. Tasapainoiseen persoonallisuuden kehitykseen kuuluu myös luonnollinen suhtautuminen sukupuolielämään. Tämä edellyttää, että yksilöllä on tarpeeksi tietoa sukupuolielämän tosiasioista. Sen vuoksi on tärkeitä, että perhekasvatukseen liittyviä kysymyksiä käsitellään kaikilla asteilla oppilaiden iän ja käsityskyvyn mukaisesti. (POPP2 1976, 171-173.)

Samoihin aikoihin peruskoulu uudistuksen kanssa Suomessa toteutettiin myös kansanterveydenhuollon uudistus. Tämä laajensi myös kouluterveydenhuoltoa. Jokaisella oppilaalla oli nyt oikeus ilmaiseen terveydenhuoltoon. Kouluterveydenhuoltoon sisältyivät myös lääkärin suorittamat koulun työskentelyolojen terveydelliset tarkastukset sekä hammashuolto. Väestön terveydentaso oli nyt parempi ja kulkutaudit eivät olleet enää ongelmana, joten



koulussakin siirryttiin ennaltaehkäisevän valistuksen piiriin. Tavoitteena oli herättää oppilaissa kiinnostus omaa terveyttä kohtaan ja antaa tietoa oikeiden valintojen tueksi. Terveys nähtiin yksilön voimavarana, ei enää yksilön velvollisuutena omaa maataan kohtaan.

Mielenterveydellisten seikkojen huomioiminen tuli esille peruskoulussa. Opettajan tuli omalla toiminnallaan luoda luokkaan ilmapiiri, jossa jokainen oppilas erilaisine oppimisedellytyksineen koki tulevansa hyväksytyksi. Vaikeimpien ongelmien käsittelyyn oli mahdollista saada psykologista asiantuntemusta. Mielenterveydellisistä ongelmista kärsivät oppilaat tuli ohjata hoitoon.

### **8.2.2 Sosiaalinen turvallisuuskäsitys**

Kasvatuksellisen ohjauksen yleistavoitteena oli auttaa oppilasta kehittymään itsenäiseksi, aktiiviseksi, sopeutumiskykyiseksi ja persoonallisuudeltaan eheäksi yksilöksi, jolla oli edellytykset jatkuvasti kehittää itseään ja osallistua myös yhteisönsä kehittämiseen. Kasvatuksellisen ohjauksen tuli jatkua läpi koko kouluajan. Oppilaat tuli perehdyttää sääntöihin, joita oli tarpeen noudattaa koulussa ja koulumatkoilla oman ja toisten oppilaiden turvallisuuden vuoksi. Ketään ei saanut kiusata, eikä jättää yhteisten toimintojen ulkopuolelle. Oppilaiden tuli ymmärtää, että yhteisten tilojen likaaminen vähensi viihtyisyyttä ja oli piittaamatonta niitä kohtaan, joiden tehtävänä oli koulun siistiminen. Oppilaille tuli selvittää, että koulu ja sen laitteet ja tarvikkeet olivat kaikkien yhteistä omaisuutta, joita jokaisen tuli hoitaa. Kouluyhteisössä omaksuttava sosiaalisia sääntöjä tuli laajentaa koulun ulkopuolisen maailman tarkasteluun. Tällöin tutkittiin laajempien yhteisöjen turvallisuusongelmia, työyhteisöjen yhteistoiminnalle asettamia vaatimuksia, hyvien tapojen merkitystä sekä vastuuntuntoista ja suojelevaa suhtautumista elinympäristöön, luontoon ja yhteiseen omaisuuteen. (POPP1 1970, 180-182.)

Kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet kytkeytyvät toisiinsa ja niiden edistäminen kuului peruskoulun keskeisiin tavoitteisiin. Eettisellä kasvatuksella tarkoitetaan kasvatusta toisten yksilöiden inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. Sosiaalisen yhteisön jäseneksi kasvaminen edellyttää keskeisimpien eettisten periaatteiden sisäistämistä. Jotta oppilaat

kehittyisivät kykeneviksi yhteistoimintaan ja vastuuseen, tuli kouluympäristön edistää yhteiselämän kannalta myönteisten piirteiden kehittymistä. Koulun tuli tukea itsekontrollin kehittymistä sekä kehittää kykyä pitkäjänteiseen toimintaan ja kykyä sietää pettymyksiä. Ystävällisyys, auttavaisuus, oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus olivat tavoiteltavia luonteenominaisuuksia. Oppilaat tuli perehdyttää velvollisuuden, vastuun ja omantunnon käsitteisiin ja niiden yhteyksiin yhteiselämän ehdoissa. Oppilaille tuli tehdä selväksi, mikä merkitys säännöillä oli yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen säätelijöinä. Koulun tapakasvatuksen tuli ohjata ymmärtämään, mikä merkitys hyvillä tavoilla oli yhteisön ihmissuhteiden kannalta. (POPP1 1970, 37-38, 41.) Eettisen kasvatuksen tuli liittyä oppilaiden oman elämän ongelmiin. Oppilaiden kasvatuksellista ohjausta varten tuli varata yksi tunti viikossa. Tällä tunnilla piti päättää luokan yhteisistä säännöistä, jotka koskivat työskentelyä, sosiaalista kanssakäymistä, huolenpitoa yhteisistä asioista ja suhtautumista yhteiseen omaisuuteen. Yhdessä tuli keskustella myös siitä, millä tavoin menetellään silloin, kun joku rikkoo sääntöjä. (POPP1 1970, 81.)

*Ympäristöoppi muodostaa ensimmäisten kouluvuosien reaaliopetuksen rungon ja luo pohjan myöhemmin eriytyvien aineiden opetukselle. Turvallisuuden kannalta ympäristöopin tavoitteena on auttaa oppilasta sopeutumaan kouluun ja muuhun ympäristöön antamalla tietoa ihmisten välisistä sekä ihmisten, eläinten sekä muun luonnon välisistä vaikutussuhteista, oikeista terveystottumuksista sekä ohjata oppilaita hyviin tapoihin (POPP2 1976, 152).* Ihmisen suhtautumiseen toisiin ihmisiin ja luontoon on tuotava mukaan eettinen näkökulma. Elämän kunnioittamisen on tultava voimakkaasti ilmi ihmisen suhteessa luontoon. Alimpien luokkien opetuksessa on erityisen tärkeää lapsen sopeuttaminen kouluympäristöön. Tähän pyritään antamalla tietoja koulun toiminnasta, liikenneturvallisuudesta, oikeista terveystottumuksista ja ohjaamalla lapsia tarkoituksenmukaisiin tapoihin. Kasvatuksessa sosiaalisuuteen lasta autetaan ymmärtämään, että yhteiselämässä hän ei voi asettaa tarpeitaan ja halujaan toisten edelle ja että hänen tulee omalta osaltaan edistää yhteistä viihtymistä. (POPP2 1976, 152.)

*Ympäristöoppiin on syytä sisällyttää myöskin käytännön taitojen harjoittamista. Tärkeimmät koulutulokkaille opetettavista taidoista ovat taidot kulkea ja toimia turvallisella tavalla liikenteessä, koulussa, kodissa ja retkillä. Näiden taitojen opettaminen on syytä yhdistää selityksiin siitä, miksi tulisi menetellä tietyllä tavalla. Turvallisuustaitoja on jatkuvasti*

*harjoitettava, jotta voisi syntyä yksilön turvallisuutta takaavia tottumuksia (POPPI 1970, 79). Käden työtä kehittävässä kasvatuksessa voidaan osoittaa kouriintuntuvalla tavalla turvallisuuskasvatuksen arvo sekä vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä (POPPI 1970, 48). Kun alkuopetuksessa pyrittiin lisäämään lasten edellytyksiä huolehtia omasta henkilökohtaisesta turvallisuudestaan, panostettiin isompien kohdalla taitoihin ja tottumuksiin, jotka edistivät koko ryhmän turvallisuutta ja terveyttä. Sosiaalisten sääntöjen merkitystä tuli tarkastella ihmisten yhteiselämän näkökulmasta. (POPPI 1970, 85-86.)*

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa oli luokassa ja koulussa vallitsevalla henkisellä ilmapiirillä tärkeä osuus. Viihtyisyyttä ja turvallisuutta henkivä ilmapiiri sekä kouluyhteisöön kuuluvien ihmisten yhteistoiminta olivat tärkeitä asioita. Peruskoulun ala-asteella oppilaiden turvallisuudentunne rakentuu oppilaan ja opettajan persoonallisen suhteen varaan. (POPPI 1970, 233-235.) Luokan tunnelman tuli olla rohkaiseva ja ystävällinen. Opettajan ja tovereiden asennoitumisella oli ratkaiseva vaikutus. Esittäjään oli suhtauduttava myönteisesti, vahvistettava hänen itsetuntoaan ja itseluottamustaan. Opettajan oli osoitettava, että hän oli kiinnostunut oppilaasta. Oppilaille oli annettava tilaisuuksia kertomiseen ja keskusteluun. Keskustelunaiheiksi sopivat aluksi lapsille läheiset asiat, mutta *vaativatkin keskustelunaiheet ovat mahdollisia lasten nykyisen nopean kehityksen ja joukkotiedotusvälineiden vaikutuksen vuoksi jo ala-asteella.* (POPP2 1976. 46).

Välitunnit oli tarkoitettu oppituntien lomaan sijoitetuiksi henkisen levon ja virkistäytymisen hetkiksi. Itsenäistä välituntiliikuntaa varten tuli koulun piha-alueille rakentaa erilaisia suorituspaikkoja ja hankkia erilaisia laitteita ja välineitä. Opettajien suorittama välituntivalvonta oli välttämätöntä tapaturmien estämiseksi. Koulun piha-alueen tuli olla riittävän suuri ja sadeilmoja varten piti olla suojakatos. Koulun pienimmille oppilaille tulisi varata omat leikkialueet, jotta he voisivat turvallisesti ja rauhassa leikkiä omia leikkejään. Välituntien aikana sekä koulun sisällä että ulkona tuli liikenteen ohjaamiseen käyttää tarkoituksenmukaisia sääntöjä, jotka turvaisivat rauhallisen ja vaarattoman liikkumisen. (POPPI 1970, 174-175.)

Kouluruokailun järjestäminen yhtenäisesti oli koulunuudistuksen oppilashuollon tärkeimpiä tehtäviä. Kouluaterian tuli tyydyttää kolmannes lapsen päivittäisestä ravinnontarpeesta ja ravitsemuksellisesti täydentää kotiruokaa. Lisäksi sen tuli lisätä kiinnostusta terveellisiin

ruokailutottumuksiin ja hyviin ruokailutapoihin. Aterian ajankohdasta, uusista ruokalajeista ja erityisruokavalioista annettiin ohjeita. Koulukeittolan henkilökunnan pätevyys, hygieniavaatimuksiin ja kouluruokailun käytännönjärjestelyihin tuli jatkossa kiinnittää huomiota. (POPP1 1970, 191-192.) Ruokailutauon sijoittaminen tuli suunnitella tarkasti ja mahdollisuutta välipalaan pitäisi miettiä etenkin pitkämatkalaisten kohdalla. (POPPI 1970, 208.)

*Yleistavoitteena oli, että kouluikäisistä mahdollisimman monet saavat asua kodeissaan ja että huoltaja kantaa päävastuun heidän hoidostaan ja kasvatuksestaan (POPPI 1970, 193).* Koulukyydityksiä suunniteltaessa etusijalla olivat säännöllisesti kulkevat linja-autot ja vasta sitten tilausliikenne. Koulun työjärjestys tuli laatia niin, että oppilaille tuli mahdollisimman vähän turhaa odottelua. Liikenneturvallisuuden takia oppilaille tuli järjestää odotusaikoja varten koulusta sopivat tilat. *Jatkuvasti on syytä tarkkailla liikennevälineiden kuntoa ja turvallisuutta. Milloin oppilaan päivittäinen kyyditys pitkän tai vaikean matkan vuoksi ei ole tarkoituksenmukaisesti järjestettävissä, on turvaututtava majoitukseen. Oppilasta ei saa majoittaa perheeseen, jossa sairastetaan vaarallista tarttuvaa tautia tai vietetään moitteenaista elämää. Jos pitkämatkalaisia on paljon, tarvitaan oppilasasuntola. Komitean mielestä tulee asuntolassa olla asuntolanhoitaja jokaista 40 oppilaan ryhmää kohti (POPPI 1970, 194).*

Opetusryhmien enimmäisoppilasmääräksi säädettiin 32. Kahden alimman vuosiluokan osalta tätä ratkaisua ei pidetty hyvänä. Ensimmäisenä kouluvuotena olisi luokka voitava jakaa kahteen osaan lukuvuoden alussa, jotta opettajalla olisi paremmat mahdollisuudet tutustua oppilaisiin. (POPPI 1970, 198.) Koulun tiloista mainitaan, että yhdistetty liikunta- ja käsityösali ei ole hyvä ratkaisu hygieenisistä syistä. Käsityötä ja kuvaamataitoa varten tulisi järjestää erillinen tila. Liikuntasali tulisi varata liikuntaa ja muuhun sinne soveltuvaa toimintaa varten. Välineiden tuli olla mahdollisimman monipuolisia, uudenaikaisia ja tarkoituksenmukaisia. (POPPI 1970, 217-218.) Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tuli kehittää. Yhteistyön välttämätön edellytys oli molemminpuolinen tunteminen ja tarvittaessa tapahtuva ennakkoluuloton yhteydenotto. Jos koti oli selvillä koulun kasvatustavoitteista ja työtavoista ja hyväksyi ne, se saattoi suhtautua kouluun luottavaisesti ja myönteisesti. Koulu puolestaan pystyi paremmin ottamaan huomioon oppilaan kotiolosuhteet ja kodin toivomukset. (POPPI 1970, 237-238.)

Liikuntakasvatuksen tavoitteena oli tarjota mahdollisuuksia kokea mielenterveyden ja persoonallisuuden kehityksen kannalta tärkeää iloa ja virkistystä sekä antaa virikkeitä erilaisiin harrastuksiin. Tämän lisäksi se tarjosi mahdollisuuksia myös kasvatuksen eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden toteutumiseen. (POPP2 1976, 291.) Koulun liikuntakasvatuksen turvallisuudesta mainitaan, että opettajan oli pyrittävä vähentämään tapaturmariskiä. Jos jotain liikuntamuotoa ei voitu järjestää turvallisesti, oli sitä vältettävä koululiikunnassa. Onnettomuuksia aiheuttavat oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet ja psykofyysinen tila, opetustilanteeseen liittyvät tekijät, opetusmenettelyihin ja järjestykseen sekä hallinnollisiin ratkaisuihin liittyvät tekijät. Työtapoja valittaessa oli huomioitava oppilaiden kehitysaste, valmiudet ja tarpeet. Suurissa opetusryhmissä hyvä järjestys, sääntöjen noudattaminen ja reilun pelin –hengen kunnioittaminen edistävät turvallisuutta. Välttämättömät turvallisuusohjeet oli saatava oppilaille itsestään selviksi tavoiksi jo koulun ala-asteella. Tämän lisäksi tuli muussakin opetuksessa antaa turvallisuusopetusta, jossa henkilökohtaisen onnettomuuksien välttämisen lisäksi oli syytä kiinnittää huomiota turvallisuusohjeiden merkitykseen toisen yksilön kannalta. (POPP2 1976, 303.)

Ennen jokaista kilpailua pitää selvittää oppilaiden terveydelliset seikat, eikä ketään saa pakottaa kilpailuun luokan tai koulun kunnian vuoksi. Tuntien huolellinen suunnittelu, oppilaiden asiallinen pukeutuminen sekä ensiapu- ja peseytymismahdollisuudet tulee huomioida ennen jokaista liikuntatuntia. Yleisurheiluun paras harjoittelupaikka on koulun oma rauhallinen pihamaa, jossa on tarkoitusta varten koululaisille sopivia harjoituspaikkoja. Suunnistuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota turvallisuuteen. Tarvittaessa harjoitusalue on rajattava ja suunnistettava pareittain. Oppilailta tulee aina vaatia paluu maalin kautta ja ilmoittautuminen toimitsijoille. Hiihdon ja luistelun opetuksessa tulee ohjata myös välineiden ja varusteiden hankintaa sekä niiden hoitoa. Koulun tehtävänä on opettaa uimataito. Jos sitä ei voida opettaa koulussa, tuli opettajan ohjata oppilaat uimaopetukseen kesäaikana. Opettajan tuli tarkistaa jokaisen oppilaan uimataito. Oppilaita tuli ohjata myös vesillä ja jäällä liikkumisen vaaroista. (POPP2 1976, 304-309.)

Käsityön opetuksen tuli antaa oppilaille valmiuksia käyttää erilaisia materiaaleja, työtapoja ja työvälineitä työturvallisuusseikat huomioiden. Alkuopetuksessa painottui käsityöaskartelu ja kolmannelta luokalta käsityö jakaantui oppilaan valinnan mukaan joko tekstiilikäsityöhön tai tekniseen käsityöhön, kuitenkin niin, että jokaisen tuli tutustua yhden lukukauden verran myös

toiseen käsityömuotoon. (POPP2 1976, 339.) Työturvallisuuteen liittyviä näkökohtia tuli ottaa esille jo käsityöaskartelun yhteydessä. Terävien työkalujen, kulkuesteiden, koneiden, kemikaalien, jätteiden ja huonon järjestyksen aiheuttamat vaarat ihmisen toiminnalle ja terveydelle oli iskostettava jo varhain oppilaiden mieliin. Samalla tuli pyrkiä vahvistamaan oppilaissa myönteistä suhtautumista työturvallisuuteen. Teknisessä käsityössä oppilaat piti totuttaa turvalliseen työskentelyyn ja teroittaa suojaimien käytön tärkeyttä sekä vähentää koulun opetustilanteissa esiintyvien turvallisuutta vaarantavien seikkojen esiintymismahdollisuutta. Opettajan tuli tarkkailla suojaimien, apuvälineiden, koneiden, ensiapuvälineiden ja sammutusvälineiden varustetasoa ja kuntoa sekä tehdä esimiehelleen kirjallinen esitys havaitsemistaan puutteista. Koulun koneiden tuli olla työturvallisuuslain edellyttämässä kunnossa. (POPP2 1976, 360-361.) *Jokaisen kansalaisen tulee olla selvillä tapaturmien syistä. Jos tulevat työntekijät saavat jo kouluaikana riittävästi turvallisuusvalistusta, päästään tapaturmien ennaltaehkäisyssä merkittäviin tuloksiin (POPP2 1976, 175).*

Kasvatuksellinen ohjaus nähdään yhdeksi peruskoulun keskeisistä tehtävistä. Sitä varten kehoitetaan varaamaan yksi tunti viikossa ja annetaan selkeitä ohjeita mitä asioita tulisi käsitellä. Yksilön inhimillisten perusoikeuksien kunnioittaminen ja keskeisten eettisten periaatteiden sisäistäminen asetetaan opetuksen tavoitteeksi. Painotus on erilaisten sääntöjen oppimisessa. Kiusaamista ei hyväksytä, mutta tarkempia ohjeita kiusaamistilanteisiin puuttumisesta ei anneta. Turvallisuuskasvatuksen merkitys on myös lisääntynyt, koska liikkuminen ja liikenteen määrä ovat lisääntyneet. Alkuopetuksessa pyritään lisäämään yksilön mahdollisuuksia huolehtia omasta turvallisuudestaan ja myöhemmin panostetaan taitoihin ja tottumuksiin, jotka edistävät koko ryhmän turvallisuutta. Opettajille annetaan määräyksiä ja ohjeita, joilla pyritään lisäämään yleistä turvallisuutta. Näitä ovat välituntivalvonta sekä erilaiset ohjeet, jotka koskevat oppilasmääriä, koulukyydityksiä, majoitusta ja piha-alueita. Liikuntatunneilla opettajan tulee huomioida tapaturmariski. Käsityön opetuksessa oppilaita tulee ohjata alaluokilta lähtien työturvallisuuden huomioimiseen ja opettajan on tarkkailtava suojaimien, koneiden, ensiapuvälineiden ja sammutusvälineiden kuntoa, käyttöä ja raportoitava välittömästi esimiehelleen puutteista.

### 8.2.3 Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys

Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen sisältämät arvot ja periaatteet olivat keskeisellä sijalla koulun eettisessä kasvatuksessa. Jokaisella yksilöllä on ihmisarvo, joka on täysin riippumaton henkilökohtaisista ominaisuuksista. Oppilaiden tuli harjoitella myös taitoa eläytyä erilaisten ihmisyksilöiden ajatuksiin, tunteisiin ja pyrkimyksiin. Kouluyhteisö oli sopiva sosiaalinen kenttä oppilaiden harjaannuttamiseksi tasavertaisuuden ja vastavuoroisuuden periaatteisiin. (POPP1 1970, 37-38, 41.) *Opetuksen tulisi ohjata oppilaita tietoisiksi kuulumisestaan kansaan, jonka jäseniin heitä liittyy mm. yhteinen kieli. Tämän rinnalla tulisi oppilaisissa kehittää tietoisuutta maapallon kaikkien kansojen yhteenkuuluvuudesta (POPP1 1970, 38-39). Opettajan tulee ehdottomasti kunnioittaa kaikkien oppilaiden kotien maailmankatsomuksellista asennoitumista ja vältettävä kaikkea, mikä voisi järkyttää oppilaiden mielenterveydellistä tasapainoa (POPP, 1970, 43).*

Uskonnonopetuksen tavoitteena oli edistää oppilaiden uskonnollista, eettistä ja sosiaalista kehitystä ja siten palvella heidän persoonallisuutensa kypsymistä. Oppilaat tuli perehdyttää omaan kristilliseen perinteeseen ja muihin uskontoihin sekä ohjata kunnioittamaan toisten ihmisten uskonnollista vakaumusta. Oppilaita tuli kasvattaa lähimmäisenrakkauteen, perehdyttää ihmisten yhteistoiminnan edellyttämiin sosiaalisiin sääntöihin sekä pyrkiä siihen, että koulusta muodostuisi yhteisö, jossa jokaisen oppilaan ihmisarvo tunnustetaan suoritustasosta riippumatta ja jossa vaalitaan oppilaan mielenterveyttä. (POPP2 1976, 232.) Tärkeimpiä uskontoja oli pyrittävä käsittelemään myönteisessä hengessä niiden omista edellytyksistä lähtien, etsien eri uskontojen yhteisiä piirteitä (POPP2 1976, 250). Turvallisuuteen liittyviä aiheita olivat muun muassa lasten erilaiset pelot ja pelkojen syyt, lähimmäisenrakkaus, ihmisten väliset suhteet, miksi sääntöjä tarvitaan, valehteleminen, oikeudet ja velvollisuudet kotona, vanhempien kunnioittaminen ja rakastaminen, elämän kunnioittaminen ja suojeleminen, rehellisyys ihmisten välisissä suhteissa, kiusaaminen, kodin ristiriitoja, vastuumme toveripiirissä ja vaikeuksissa olevien auttaminen. (POPP2 1976, 233-241.)

Kielellisten vähemmistöjen tulisi saada alkuopetusta omalla äidinkielellään. Huolissaan oltiin erityisesti saamenkielisistä oppilaista. (POPP1 1970, 79.) Jokaisella ihmisellä oli nykyisin oikeus päästä osalliseksi yhteisestä kulttuuriperinnöstä myös tiedon osalta. Koulun tuli totuttaa oppilaat

sellaiseen opiskelutekniikkaan, joka takaisi nopean ja luotettavan tiedon hankinnan ja hyväksikäytön. Tulevaisuudessa nähtiin tiedonhankinta ja erilaiset ”*muistitietoa säilyttävät laitteet*” opiskelussa keskeisiksi. Oppilaita tuli ohjata erottamaan uskomukset todellisista tiedoista ja huomaamaan tiedon nopea vanheneminen. Joukkotiedotusvälineet palvelevat yhä enemmän inhimillistä tiedonhankintaa ja siksi jo kouluaikana tulisi lasten oppia suhtautumaan kriittisesti niiden tarjoamaan tietoon. (POPP1 1970, 27, 33, 36.) Äidinkielen tavoitteena oli, että oppilas oppii lukemaan kriittisesti ja erottamaan tosiasiat arvostelmista ja vaikuttamaan pyrkivästä kielestä sekä saa lukemastaan todellisuudentajuun kehittäviä virikkeitä ja tietoja. (POPP2 1976, 30.)

*Kuvaamataidon tavoitteena on kehittää oppilaan kykyä hahmottaa visuaalista todellisuutta sekä herätettävä ympäristöön kohdistuvaa vastuuntunnetta (POPP2 1976, 312-313).* Kuvallisen viestinnän merkitys oli lisääntynyt, koska kansainväliset yhteydet olivat yleistyneet, mahdollisuudet valmistaa ja levittää kuvaa olivat moninkertaistuneet ja mainonta oli laajentunut kaikkiin tiedotusvälineisiin. Kuvalliseen viestintään liittyi paljon mahdollisuuksia, mutta myös ongelmia. Mainonta alentaa ympäristön viihtyvyyttä ja vaikuttaa asenteisiin. Oppilaiden tuli harjaantua arvostelemaan visuaalisia viestejä sekä erittelemään niitä keinoja, joita viestin lähettäjä on kulloinkin käyttänyt. (POPP2 1976, 326-327.)

Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien kunnioittaminen uskonnosta, sosiaalisesta asemasta tai osaamisen tasosta riippumatta, oli nostettu peruskoulun arvolähtökohdaksi. Joukkotiedotusvälineiden ja ihmisten liikkumisen lisääntymisen myötä alkaa kansainvälisyyskasvatus tulla ajankohtaiseksi. Tulevaisuutta osataan ennustaa hyvin, koska jo tuolloin tiedonhankintataitojen ja kriittisyyden nähdään tulevaisuudessa korostuvan. Tiedon saannin nopeus ja tiedon nopea vanhentuminen muuttavat tiedon asemaa. Kuvallinen viestintä tuo mukanaan paljon hyvää, mutta myös ongelmia. Koulun tehtäväksi nähdään oppilaiden harjaannuttaminen viestien tarkoituksien erotteluun.



#### 8.2.4 Perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys

Historian opetuksen tavoitteena oli perehdyttää oppilaat ihmiskunnan historian tärkeimpiin ilmiöihin, tutustuttaa yhteiskunnalliseen kehitykseen, valtioiden muodostukseen, elinkeinoelämän kehittymiseen ja kulttuurin muotoihin sekä antaa oppilaille aineksia monipuolisen ihmiskuvan muodostumiseen. Historian opetus aloitettiin oppilaille tutusta ympäristöstä, mutta koska yleismaailmalliset näköalat olivat viime vuosikymmeninä saaneet osakseen lisääntyvää huomiota, tuli muissa maanosissa tapahtuneisiin yhteiskunta- ja kulttuurikehityksen keskeisiin piirteisiin tutustumiseen varata entistä enemmän aikaa. Historian opetuksen painopistettä oli siirretty uusimpien vuosisatojen suuntaan. (POPP2 1976, 215.)

*Maantiedon tavoitteena on ohjata oppilaat tuntemaan maita ja kansoja, tarkastelemaan ihmiskunnan taloudellisia, sosiaalisia ja poliittisia olosuhteita ja tutustumaan niihin tulevaisuuden näkymiin, jotka teollistumisen, automaation ja ihmiskunnan nopean lisääntymisen vuoksi ovat todettavissa sekä antamaan oppilaille selvä kuva itsenäisestä Suomen valtiosta, herättää oppilaissa kiintymystä Suomen luontoon ja kansaan, ymmärtämystä sekä arvontoa toisia kansoja kohtaan ja siten saada oppilaat edistämään yhteistyötä Suomen kansan ja toisten kansojen välillä (POPP2 1976, 195).* Suomen maantiedossa oppilaissa tuli herättää kiintymystä Suomen luontoon ja kansaan, antaa kuva itsenäisestä Suomen valtiosta ja opettaa oppilaat arvostamaan sen vapautta. Muita maita ja kansoja opiskeltaessa tuli kiinnittää erityistä huomiota niiden kulttuurin luonteeseen, poliittiseen asennoitumiseen ja erikoispiirteisiin sekä ohjata oppilaat ymmärtämään ja arvostamaan toisia kansoja ja näiden kulttuuria. Täten ajateltiin luotavan pohjaa kansainväliselle yhteisymmärrykselle. (POPP2 1976, 196-199.)

Oman maan historian, itsenäisyyden ja kansan arvostaminen muodosti edelleen opetuksen perustan. Tämä ei kuitenkaan enää riittänyt, vaan painopistettä oli siirretty muissa maanosissa tapahtuneisiin keskeisimpiin yhteiskunta- ja kulttuurikehityksen alueisiin. Tavoitteena oli lisätä muiden maiden ja kansojen ymmärtämystä ja arvostusta, jotta kansainvälinen yhteisymmärrys lisääntyisi. Tuolloin elettiin YYA-sopimuksen (yhteistyö, ystävyys ja avunanto) aikakautta, jolloin Suomen suhteet Neuvostoliittoon ja Suomen puolueettomuuspolitiikka olivat keskeisessä asemassa. Nämä asiat näkyivät opetuksessa etenkin yläasteella.

### 8.2.5 Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys

Oppilasta tuli ohjata ottamaan huomioon koko elinympäristönsä. Hyviin tapoihin kuului myös siisteys luonnossa liikuttaessa. Turvallisuuteen liittyviä aiheita ympäristöopissa olivat muun muassa ilman saastuminen ja sen seuraukset, saastunut vesi, mistä syystä tulipalot syttyvät, paloturvallisuussäännöt, miten tulee toimia palon syttyessä, melun aiheuttamat kuulovauriot ja sähköön liittyvät turvallisuuskohdat. (POPP2 1976, 153, 166-168.) Myös biologian opetukseen tulee kytkeä tietoa ympäristön suojelusta, ympäristön hygieniasta ja ympäristön suunnittelusta. (POPP1 1970, 83-84.)

*Kansalaistaidon tarkoituksena on auttaa oppilasta orientoitumaan elinympäristöönsä ohjaamalla häntä tekemään havaintoja, auttamalla häntä erittelemään havaintojaan ja kokemuksiaan ja jakamalla hänelle lähinnä kokemukseräistä, käytännöllistä tietoa elinympäristöstä, sen asettamista vaatimuksista ja tarjoamista eduista (POPP2 1976, 170).*

Perustietojen lisäksi jokaisen kansalaisen katsottiin tarvitsevan myös tiettyjä toimintavalmiuksia ja käytännön tietoja selviytyäkseen arkielämän tilanteista. Kansalaistaito pyrki harjaannuttamaan oppilaisissa käytännön taitoja seuraavilla osa-alueilla: käyttäytyminen, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus, tapaturmatorjunta ja ensiapu, raittiuskasvatus, väestönsuojelu ja palontorjunta ja taloudellisuuskasvatus. Kansalaistaidon tehtävänä oli kehittää ja vahvistaa elämänmyönteisiä asenteita ja vaikuttaa oppilaan koko persoonallisuuden kehittymiseen. (POPP2 1976, 170-171.)

Koulun tuli valmentaa oppilaitaan henkisesti ja toiminnallisesti, yllättävien tilanteiden varalle. Väestönsuojelussa ja palontorjunnassa tarvittavien toimintavalmiuksien luominen oli tiedollisen valmentamisen ohella tämän osa-alueen opetuksen päätavoite. Väestönsuojelussa tuli opettaa tärkeimmät väestön omakohtaiseen suojeluun sisältyvät toimet kodin ja asuintalonpiirissä sekä pääasiat väestönsuojelun yleisestä järjestelystä ja tärkeimmistä säännöksistä. Väestönsuojeluopetus kuului oleellisena osana itsenäisen kansan pyrkimyksiin turvata kansalaistensa oikeus säilyttää henkensä myös kriisitilanteissa. Palosuojeluopetuksen yhteydessä tuli selvittää palojen syyt ja kiinnittää huomiota palovaaran ennaltaehkäisyyn. Lisäksi oppilaiden tuli tutustua välttämättömiin sammutusvälineisiin ja toimintaohjeisiin, jotka olivat tarpeen tulipalon tai metsäpalon syttyessä. Kansalaistaidossa pyrittiin antamaan perusta omakohtaisen

talouden hoitamiseen. Oppilasta tuli ohjata taloudellisuuteen valittaessa kulutusta ja säästämistä koskevien vaihtoehtojen sekä eri kulutuksen lajien välillä. Kuluttajatiedossa oli pyrittävä kiinnittämään huomiota harkittuun valitsemiseen, ostajan tietolähteisiin, kuluttajan oikeuksiin, velvollisuuksiin, vastuuseen ja merkitykseen. (POPP2 1976, 176-177.)

*Luonnonhistorian opetuksen tavoitteena on tutustuttaa oppilaat elävään luontoon sekä ihmisen ruumiin rakenteeseen ja elintoimintoihin, tehdä oppilaille selväksi eliöiden riippuvuus toisistaan ja muusta luonnosta sekä ihmisen vastuu luonnon muuttajana ja luonnonvarojen käyttäjänä sekä herättää oppilaissa kiinnostusta ja aktiivista pyrkimystä ihmisen elinympäristön ja elämän mahdollisuuksien suojeluun (POPP2 1976, 195).* Turvallisuuden kannalta olennaisia aiheita olivat torjunta-aineiden haittavaikutukset, perustiedot murrosiässä tapahtuvista muutoksista, ihmisen lisääntymisestä, eliöiden ja ympäristön väliset suhteet sekä ihmisen ja metsänhoidon vaikutukset metsien eliöyhteisöihin. (POPP2 1976, 203-204.)

Teollistuminen oli tuonut esille ympäristöongelmat ja eri puolilla maapalloa alettiin olla huolissaan ympäristön tilasta. Ympäristönsuojelua pidettiin tärkeänä ja se haluttiin liittää myös peruskoulun opetussuunnitelmaan. Tavoitteena oli tuoda esille yksilön vastuu oman elinympäristönsä kuluttajana ja herättää kiinnostusta elinympäristön suojelua kohtaan. Kuluttajavalistuksella haluttiin lisätä säästäväisyyttä ja herättää yksilön vastuu omien valintojensa vaikutuksista. Oppilaiden toimintavalmiuksia väestönsuojelussa ja palontorjunnassa haluttiin kohentaa. Suurvaltojen välinen kylmäsota loi tarpeen opettaa itsenäisen maan kansalaisille, kuinka mahdollisissa kriisitilanteissa tuli toimia.

## **8.2.6 Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys**

Koululainsäädännössä oli säilytetty määräys, jonka mukaan kunnan oli annettava vähävaraisten vanhempien lapsille vaatteita, jalkineita ja muuta avustusta niin, että heidän koulunkäyntinsä tuli turvatuksi. (POPP1 1970, 193-195.) Vähävaraisille ja sairaalloisille lapsille tuli järjestää myös kesäsiirtolatoimintaa. (POPP1 1970, 191.) Retkiä varten koululla tuli olla riittävä määräraha, jotta oppilaan varattomuus ei estäisi retkelle osallistumista. (POPP1 1970, 192.)

Peruskoulun yhtenä johtoajatuksena oli lisätä oppilaiden tasa-arvoa. Tämä näkyikin opetussuunnitelmassa. Nykyään tiedämme, että yhtenäinen yhdeksänvuotinen peruskoulu ei ole pystynyt lisäämään koulutuksellista tasa-arvoa siinä määrin kuin sen toivottiin lisäävän.. Se vain siirsi eriytymisen myöhemmäksi. Oppilaiden sosiaalinen tausta vaikuttaa edelleen jatko-opintojen suuntautumiseen. Peruskoulu toi kuitenkin mahdollisuuden esille.

### **8.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004**

*Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri. 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 suvaitsevuuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnuksetonta. (Opetushallitus 2004. 12).*

#### **8.3.1 Terveydellinen turvallisuuskäsitys**

Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Fyysisen ympäristön esteettisyyteen tulee myös kiinnittää huomiota. Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen.

Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (Opetushallitus 2004, 16.)

Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys –aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Tavoitteena on, että oppilas oppii kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja, toimimaan pitkäjänteisesti päämäärän saavuttamiseksi sekä arvioimaan omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia. (Opetushallitus 2004, 38.)

Ympäristö- ja luonnontiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii tuntemaan, ymmärtämään ja arvostamaan itseään sekä oppii terveyteen, sairauteen ja terveyden edistämiseen liittyviä käsitteitä, sanastoa ja toimintatapoja sekä tekemään terveyttä edistäviä valintoja. *Keskeisiä sisältöjä ovat omasta terveydestä huolehtiminen ja arkipäivän terveystottumukset, sairastaminen ja tavallisimmat lasten sairaudet, toimiminen hätätilanteissa ja yksinkertaiset ensiaputoimet, perheen ja ystäväyden, tunteiden tunnistamisen ja vuorovaikutuksen merkitys hyvinvoinnille ja mielenterveydelle sekä fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen.* (Opetushallitus 2004, 168-170.) Tavoitteena on, että oppilas tuntee terveyttä edistäviä arkikäytäntöjä ja tottumuksia, osaa kuvata tavallisimpia lasten sairauksia, niiden oireita ja itsehoitoa, tietää lääkkeiden käytön perussääntöjä, osaa yksinkertaisia ensiaputaitoja sekä osaa hälyttää ja hakea apua tarvittaessa. Tietää yksilön oikeuden fyysiseen koskemattomuuteen sekä tunnistaa hyväksytyt ja ei-toivotut kosketuksen erot, tietää, miten tarvittaessa voi hakea apua itselleen ja tietää, ketkä auttavat koulussa ja lähiyhteisössä, tietää ikäkautensa mukaisesti, mikä on luvallista toimintaa ja mikä ei. (Opetushallitus 2004, 171-172.)

Terveystiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään omaa kasvuaan ja kehitystään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena prosessina sekä ihmisen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena. Tärkeänä tavoitteena on, että oppilas oppii

ymmärtämään päihde- ja vaikuteaineiden vaarallisuuden sekä tuntee keskeisiä asioita tupakasta, päihteistä ja huumaavista aineista. (Opetushallitus 2004, 186-187.) Liikunnan opetuksen tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Tavoitteena on, että oppilas oppii hyvinvointia edistäviä ja turvallisia liikuntatapoja sekä oppii pukeutumaan tarkoituksenmukaisesti liikuntaa varten ja huolehtimaan puhtaudesta. (Opetushallitus 2004, 246-247.)

Oppimisympäristön turvallisuuden katsotaan koostuvan fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä. Fyysisiä tekijöitä ovat opetustilojen ja -välineiden kunto ja soveltuvuus, ilmasto, valaistus sekä suojavälineet. Psyykkisiä ja sosiaalisia tekijöitä ovat yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Nykyisin jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön tulee tukea oppilasta kehittymään omatoimiseksi, vastuuntuntoiseksi ja yhteistyökykyiseksi kansalaiseksi, jolla on realistinen kuva omista mahdollisuuksistaan. Näillä taidoilla oppilaan ajatellaan selviytyvän nopeasti muuttuvassa maailmassa.

### **8.3.2 Sosiaalinen turvallisuuskäsitys**

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden, arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. 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. (Opetushallitus 2004 17.)

Koska lapsi elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä, edellyttää se näiden kasvatusyhteisöjen välistä yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Huoltajilla on aina ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta koulu yhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa, jotta he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. *Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö tulee määritellä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 20).* Opettajan tehtävänä on ohjata jokaista oppilasta opiskelussa sekä auttaa heitä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. Oppilaalla ja hänen huoltajallaan on oltava mahdollisuus saada tietoa perusopetuksesta ja heille tulee selvittää opiskeluun, oppilashuoltoon ja tukipalveluihin liittyvät koulukohtaiset asiat. Huoltajalle tulee järjestää tilaisuuksia neuvotella oppilaan opiskeluun liittyvistä kysymyksistä. Koulussa toteutettavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia. (Opetushallitus 2004, 21.)

*Oppilashuoltoon kuuluu lapsen oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuollon tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia (Opetushallitus 2004, 22).* Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria koulu yhteisössä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Oppilashuollolla tuetaan yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä fyysisistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. Oppilashuollolla edistetään lapsen oppimista ja tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon tavoitteena on oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä muiden koulunkäyntiongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen mahdollisimman varhain. Oppilashuoltoon sisältyvät opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, joita ovat kouluterveydenhuolto ja kasvatuksen tukeminen. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, lapsen ja huoltajien kunnioittaminen

sekä eri osapuolien tietojensaantia ja salassapitoa koskevat säädökset. Oppilashuoltotyötä voidaan koordinoita ja kehittää moniammatillisessa oppilashuoltotyöryhmässä. Opetussuunnitelma tulee oppilashuollon osalta laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuolto viranomaisten kanssa. Opetussuunnitelmassa tulee kuvata oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset periaatteet. Näitä ovat toiminta kouluyhteisön terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden, sosiaalisen vastuullisuuden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi; oppilaalle tarjottava yleinen oppilashuollollinen tuki ja ohjaus sekä tuki erilaisten vaikeuksien yhteydessä; oppilashuollon yhteistyö kodin, koulun, oppilashuollon asiantuntijoiden ja paikallisten tukiverkkojen kanssa; toimenpiteet ja työn- ja vastuunjako ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi ja hoitamiseksi, poissaolojen seurannan, kiusaamisen, väkivallan, mielenterveyskysymysten, tupakoinnin, päihteiden käytön, tapaturmien, onnettomuuksien ja kuolemantapausten yhteydessä; koulumatkakuljetusten yleiselle turvallisuudelle asetettujen tavoitteiden toteuttaminen sekä kouluruokailun järjestämisessä huomioon otettavien terveys- ja ravitsemuskasvatuksen ja tapakasvatuksen tavoitteet. (Opetushallitus 2004, 22-23.)

Koulun kasvatus- ja opetustyön tukemiseksi voidaan järjestää kerhotoimintaa. Kerhotoiminnan tulee perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti tukea oppilaan eettistä ja sosiaalista kasvua sekä itsensä monipuolista kehittämistä. Kerhotoiminnan tarkoituksena on edistää myönteisten harrastusten viriämistä sekä tarjota oppilaalle turvallinen ja rauhallinen toimintaympäristö. Kerhot ovat oppilaille vapaaehtoisia. (Opetushallitus 2004 23.)

Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda kasvu ympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Oppilaan kohdalla tavoitteena on oppia arvioimaan oman toiminnan eettisyyttä ja tunnistamaan oikea ja väärä sekä toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Keskeisiä sisältöjä ovat oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä. (Opetushallitus 2004, 36.)

*Turvallisuus ja liikenne –aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään turvallisuuden fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia sekä opastaa vastuulliseen*



*käyttäytymiseen. Perusopetuksen tulee antaa oppilaalle ikäkauteen liittyvät valmiudet toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa turvallisuutta edistäen. Tavoitteena on, että oppilas oppii tunnistamaan turvallisuus- ja terveystilanteita, ennakoimaan ja välttämään vaaratilanteita sekä toimimaan terveyttä ja turvallisuutta edistävästi, oppii edistämään väkivallattomuutta ja toimimaan kiusaamistilanteissa rakentavasti, oppii toimimaan onnettomuus- ja kriisitilanteissa tarkoituksenmukaisesti, oppii toimimaan vastuullisesti ja turvallisesti liikenteessä, oppii vaikuttamaan liikenneympäristön ja muun toimintaympäristön turvallisuuteen sekä oppii tuntemaan yhteiskunnan hyvinvointipalveluja (Opetushallitus 2004, 40). Opetuksen keskeisiä sisältöjä ovat onnettomuuksilta, päihteiltä ja rikollisuudelta suojautuminen omassa elinympäristössä, työturvallisuus ja ympäristöturvallisuus, terveyttä, turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistävät toimintamallit, väkivallan ulottuvuudet lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa, keskeiset liikennesäännöt ja erilaiset liikenneympäristöt, muut huomioiva liikennekäyttäytyminen, liikenneympäristön turvallisuus ja turvalaitteet, lähiympäristön vaaranpaikkojen kartoittaminen ja turvallisuuden parantaminen, turvallisuutta edistävät palvelut ja kodin ja koulun yhteistyö turvallisuuden edistämiseksi. (Opetushallitus 2004, 40.)*

Ympäristö- ja luonnontiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii tuntemaan, ymmärtämään ja arvostamaan muita ihmisiä ja ihmisten erilaisuutta sekä oppii sosiaalista osaamista. Keskeisiä sisältöjä ovat kiusaamisen ja väkivallan ehkäisy, oman koulun turvallisuus, liikennekäyttäytyminen ja vaaratilanteiden välttäminen, koti- ja vapaa-ajantapaturmat, sopimukset ja säännöt, hyvät tavat ja toisten huomioon ottaminen, rahankäyttö ja toisen omaisuuden kunnioittaminen. (Opetushallitus 2004, 168-170.) Tavoitteena on, että oppilas osaa perussäännöt ryhmässä toimimisesta ja kohteliaasta käytöksestä. Osaa kuvata erilaisia kiusaamisen ja väkivallan tunnuspiirteitä. Tietää ikä kautensa mukaisesti, mikä on luvallista toimintaa ja mikä ei, tietää ja tunnistaa turvallisuutta uhkaavia vaaratekijöitä lähiympäristössä ja liikuttaessa liikenteessä, vesillä tai jäällä, tuntee jalankulkijan ja pyöräilijän keskeiset liikennesäännöt ja ymmärtää, miksi sovittuja ohjeita ja sääntöjä pitää noudattaa. (Opetushallitus 2004, 171-172.) Biologian ja maantiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii pohtimaan ihmisten erilaisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä, oppii ottamaan vastuuta omista teoistaan sekä ottamaan huomioon toiset ihmiset sekä oppii arvostamaan ja suhtautumaan myönteisesti vieraisiin maihin, niiden kansoihin ja kulttuureihin. Keskeisimpiä

oppisisältöjä ovat muun muassa ihmissuhteisiin, huolenpitoon ja tunteiden säätelyyn liittyvät sosiaaliset tekijät, suvaitsevaisuus sekä ikäkauteen liittyvät oikeudet ja vastuu. (Opetushallitus 2004, 175-176.)

Terveystiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii työskentelemään ja liikkumaan turvallisesti itseään ja ympäristöään suojellen sekä noudattamaan annettuja ohjeita. Keskeisiä sisältöjä ovat turvallinen liikkuminen ja tapaturmien ehkäiseminen, elinympäristöön kuuluvien aineiden ja tuotteiden kierrätys ja turvallinen käyttö. (Opetushallitus 2004, 186.) Käsitön opetuksen tehtävänä on kehittää vastuuntuntoa ja arvostusta työtä ja materiaalien käyttöä kohtaan sekä arvioivaa ja kriittistä asennetta omiin valintoihin ja tarjolla oleviin palveluihin, virikkeisiin ja tuotteisiin. Oppilasta ohjataan käyttämään käsityössä tarvittavia työvälineitä ja koneita turvallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Tavoitteena on, että oppilas omaksuu positiivisen asenteen työsuojeluun ja oppii huolehtimaan oppimisympäristönsä viihtyisyydestä. (Opetushallitus 2004, 240-241.)

Liikunnan opetuksessa tulee korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä, turvallisuutta ja turvallista liikennekäyttäytymistä. Opetuksessa ja arvioinnissa tulee ottaa huomioon luonnon olosuhteet ja vuodenaajat, paikalliset olosuhteet, lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet sekä oppilaan erityistarpeet ja terveydentila. Opetuksessa tulee huomioida oppilaiden valmiudet sekä yksilölliset kehitysmahdollisuudet. Opetus tulee toteuttaa leikinomaisesti kannustavassa ilmapiirissä ja se etenee motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja. Tavoitteena on, että oppilas oppii uimataidon, harjaantuu työskentelytaidoissaan ja yhteistyötaitoissaan ilman keskinäisen kilpailun korostumista, oppii hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta, sekä oppii toimimaan sovittujen ohjeiden mukaan ja reilun pelin hengessä. (Opetushallitus 2004, 246-247.)

Koulun toimintakulttuuriin halutaan lisätä avoimuutta, vuorovaikutteisuutta ja yhteistyötä niin koulun sisällä kuin ulkopuolellakin. Kodin ja koulun välinen yhteistyö kuuluu nyt määrätellään opetussuunnitelmassa ja opettajalle asetetaan velvollisuus olla yhteistyössä aloitteellinen. Yhteistyön painoarvo lisääntyy, mutta käytäntö osoittaa lisääntykö se todellisuudessa. Yhteistyön määrässä ja laadussa on varmasti ollut runsaasti vaihtelua eri koulujen ja paikkakuntien suhteen. Oppilashuolto on laajentunut valtavasti. Terveystarkastukset ovat

edelleen tärkeä osa oppilashuoltoa, mutta oppimisongelmien ja mielenterveydellisten ongelmien moniammatillinen hoitaminen painottuu entistä enemmän. Oppilashuollon asema korostuu jatkossa, koska opetussuunnitelmaan tulee kirjata oppilashuollon toimintasuunnitelma tavoitteineen. Turvallisuuskasvatus on edelleen koulussa keskeisessä asemassa. Oppilaille pyritään välittämään turvallisuutta ja terveyttä edistäviä toimintatapoja, kykyä toimia kriisitilanteissa tarkoituksenmukaisesti sekä herättämään vastuullisuutta liikenteessä.

### **8.3.3 Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys**

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys – aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. Tavoitteena on, että oppilas oppii tuntemaan ja arvostamaan omaa henkistä ja aineellista kulttuuriperintöään sekä tutustuu muihin kulttuureihin ja elämäntapoihin ja saa valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Keskeisimpiä sisältöjä ovat ihmisoikeudet, kansainvälisyys ja tapakulttuurien merkitys. (Opetushallitus 2004, 36-37.)

Viestintä ja mediataito –aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Tavoitteena on, että oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä arvoja. Keskeisiä sisältöjä ovat median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa, median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen, lähdekritiikki, tietoturva, sananvapaus ja verkkoetiikka. (Opetushallitus 2004, 37-38.)

Uskonnon opetuksessa tarkastellaan elämän uskonnollista ja eettistä ulottuvuutta oppilaan oman kasvun näkökulmasta sekä laajempaan yhteiskunnalliseen ilmiönä. Uskonnon opetuksessa korostetaan oman uskonnon tuntemista sekä valmiutta kohdata muita uskontoja ja katsomuksia. Uskonnon opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tietoja, taitoja ja kokemuksia, joista hän saa aineksia identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Opetuksen tavoitteena on auttaa

ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä sekä kasvattaa eettisyyteen ja auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta. Tavoitteena on, että oppilas oppii luottamusta elämään ja itseensä, kohtaamaan rohkeasti tulevaisuuden, ymmärtämään pyhän ulottuvuuden sekä näkemään uskonnon vaikutuksen omassa ja muiden elämässä sekä oppii eettisten asioiden pohdintaa, omien tunteiden ja kokemusten jakamista sekä kristillisen etiikan soveltamista. Keskeiset opiskeltavat sisällöt ovat muun muassa oppilaiden kokemuksista ja elämäntilanteista nousevat elämään ja kuolemaan liittyvät asiat, toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, valintojen tekeminen ja vastuullisuus, suvaitsevaisuus, tutustuminen niihin uskontoihin ja vähemmistöihin, jotka liittyvät oppilaiden elämään, ihmisen arvo, yhdessä elämisen kysymykset ja oikeudenmukaisuus. (Opetushallitus 2004, 202-204.)

Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä. Kuvataiteen opetus luo perustaa suomalaisen ja oppilaan oman kulttuurin sekä hänelle vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle. Kuvataiteen opetuksen tavoitteena on muun muassa, että oppilas oppii tarkastelemaan eri medioiden merkitystä omassa elämässään, ymmärtämään todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja ja osaa tarkastella ja tutkia kriittisesti television, tietokonepelien, elokuvien, sarjakuvien ja mainosten visuaalisia viestejä. (Opetushallitus 2004, 234-235.)

Oma kulttuuri ja sen arvostaminen on edelleen opetuksen lähtökohtana. Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys nähdään nykypäivään kuuluviksi tärkeiksi alueiksi. Tutustumalla muihin kulttuureihin ja uskontoihin pyritään lisäämään suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Mediakasvatuksen merkitys on entisestään korostunut. Tavoitteena on kasvattaa oppilaista kriittisiä median kuluttajia ja ymmärtämään eroa todellisen ja kuvitteellisen välillä.

#### **8.3.4 Perinteinen, valtiollinen turvallisuuskäsitys**

Historian opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti. Opetuksessa käsitellään sekä yleistä että Suomen historiaa. Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille aineksia rakentaa identiteettiään ja

ymmärtää ihmisen toimintaa sekä henkisen ja aineellisen työn arvoa. Perusopetuksen vuosiluokkien viisi ja kuusi historianopetuksen tehtävänä on perehdyttää oppilas historiallisen tiedon luonteeseen, omiin juuriinsa sekä eräisiin historiallisesti merkittäviksi muodostuneisiin tapahtumiin ja ilmiöihin esihistoriasta Ranskan suureen vallankumoukseen saakka. Oppilaan hyvään osaamiseen kuuluu muun muassa, että oppilas tunnistaa ilmiöiden jatkuvuuden eri aikakaudesta toiseen ja ymmärtää, ettei muutos ole sama kuin edistys eikä se myöskään merkitse samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta ja tietää, että jotkut asiat voidaan tulkita eri tavoin. (Opetushallitus 2004, 220-222.)

Tähän turvallisuuskäsitykseen liittyvät asiat tulevat selkeämmin esille vasta vuosiluokkien 7-9 opetuksessa. Oman maan historiaa käsitellään yleisen historian ohella. Tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmiskunnassa tapahtuneita tapahtumia ja havaitsemaan tapahtumien erilainen merkitys eri ryhmien kannalta.

### **8.3.5 Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys**

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, kestäväan elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Koulun tulee opettaa tulevaisuusajattelua ja tulevaisuuden rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään ympäristönsuojelun välttämättömyyden ja ihmisen hyvinvoinnin edellytykset ja niiden välisen yhteyden, oppii toimimaan elinympäristön hyväksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi, oppii arvioimaan oman kulutuksensa ja arkikäytäntöjensä vaikutuksia, oppii edistämään hyvinvointia omassa yhteisössä sekä ymmärtämään hyvinvoinnin uhkia ja mahdollisuuksia globaalilla tasolla ja oppii ymmärtämään, että yksilö rakentaa valinnoillaan sekä omaa että yhteistä tulevaisuutta ja toimimaan rakentavasti kestäväan tulevaisuuden puolesta. (Opetushallitus 2004, 39.)

Ihminen ja teknologia –aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja auttaa näkemään teknologian merkitys arkielämässämme.

Perusopetuksen tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sen kehittymisestä ja vaikutuksista, opastaa järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologian eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. (Opetushallitus 2004, 40.)

Ympäristö- ja luonnontiedon opetukseen sisältyy kestävän kehityksen näkökulma. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii tuntemaan ja ymmärtämään luontoa ja rakennettua ympäristöä, Kokemuksellisen ja elämyksellisen opetuksen avulla oppilaalle kehittyy myönteinen ympäristö- ja luontosuhde. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan ympäristössään turvallisesti ja itseään suojellen sekä noudattaa annettuja ohjeita koulussa, lähiympäristössä ja liikenteessä, oppii tuntemaan oman lähiseudun luontoa ja rakennettua ympäristöä sekä havaitsemaan niissä tapahtuvia muutoksia sekä hahmottamaan kotiseutunsa osana Suomea ja Pohjoismaita, oppii suojelemaan luontoa ja säästämään energiavaroja. Keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa *arkielämään kuuluvat aineet ja materiaalit sekä niiden säästävä käyttö ja kierrätys, palaminen ja paloturvallisuus*. (Opetushallitus 2004, 168-170.) Tavoitteena on, että oppilas tuntee näön ja kuulon suojeluun sekä palovammojen ehkäisyyn liittyviä toimenpiteitä ja osaa toimia niiden mukaisesti, tuntee herkästi syttyviä aineita ja osaa käyttää alkusammutusvälineitä, osaa lajitella jätteitä, ei roskaa luontoa sekä osaa säästää vettä, sähköä ja lämpöä. (Opetushallitus 2004, 170-171.)

Biologian ja maantiedon opetuksen tulee painottaa vastuullisuutta, luonnon suojelua ja elinympäristöjen vaalimista sekä tukea oppilaankasvua aktiiviseksi ja kestävään elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään, että ihminen on osa luontoa ja ravinnontuotannossaan riippuvainen luonnosta, oppii toimimaan ympäristöystävällisesti, huolehtimaan lähiympäristöstään ja suojelemaan luontoa. Keskeisimpiä oppisisältöjä ovat luonnon monimuotoisuuden merkitys sekä jokamiehen oikeudet ja velvollisuudet ja luonnon ja ihmisen toiminnan vuorovaikutus maapallolla sekä ihmisen toiminnan aiheuttamat muutokset ympäristössä. (Opetushallitus 2004, 174-176.) Fysiikan ja kemian opetuksen tulee auttaa oppilasta pohtimaan hyvän ja turvallisen ympäristön merkitystä sekä opettaa oppilasta huolehtimaan ympäristöstään ja toimimaan siinä vastuullisesti. Keskeisin turvallisuuteen liittyvä oppisisältö on sähköturvallisuus. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää sähkön käyttöön liittyviä vaaroja ja osaa käyttää sähkölaitteita turvallisesti. (Opetushallitus 2004, 171.)

Yksilön vastuu oman ympäristönsä hyvinvoinnista korostuu. Opetuksen tavoitteena on kasvattaa valistuneita, ympäristötietoisia kuluttajia, jotka osaavat huomioida omien valintojensa vaikutukset tulevaisuuden kannalta. Oppilaille tulee opettaa miten omilla käytännön toimilla pystyy suojelemaan luontoa, säästämään energiaa ja toimimaan luonnossa turvallisesti. Palo- ja sähköturvallisuuden liittyvät asiat ovat myös tärkeitä.

### **8.3.6 Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys**

Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Sen tehtävänä on tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus sekä antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa ja lisätä yhteisöllisyyttä sekä tasa-arvoa. Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen sekä tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on herättää myös halu elinikäiseen oppimiseen. Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä, kartuttaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kriittisyyttä, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (Opetushallitus 2004, 12.)

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

### 9.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa tulee pyrkiä välttämään virheitä, on jokaisessa tutkimuksessa arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy useiden erilaisten tutkimusperinteiden ohella myös erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. (Tuomi et. al. 2002, 131.) Perinteisesti tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Laadullisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, koska ne ovat syntyneet vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi et. al. 2002, 133.)

Tutkimuksessa tulee pyrkiä objektiivisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei ole kuitenkaan mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, koska tutkija on oman tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat aina käytetty havaintomenetelmä sekä tutkijan oma ymmärrys. Havaintojen luotettavuus on sidoksissa myös tutkijan puolueettomuuteen eli pyrkiikö tutkija ymmärtämään tiedonantajaa itseään vai suodattuuko kertomus tutkijan oman kehyksen läpi. (Tuomi et. al. 2002, 133.) Tutkijan peruslähtökohdan tulee kuitenkin olla eettinen eli pyrkimys oikeudenmukaisen kuvauksen esittämiseen on tavoite, josta tutkija ei argumentoidessaan saa tinkiä. (Kalela 2000, 55.) Historiallisessa tutkimuksessa objektiivisuus merkitsee ilmiön historiallisen luonteen säilyttämistä ja ajan olemassaolon tunnustamista (Kuikka 2001, 134). Tutkimuksessani havaintojani ohjaavat Niemelän laajenevan turvallisuuskäsityksen malli ja oma tulkintani siitä. Malli ohjaa havaintojani pysymään tutkimukseni kannalta keskeisissä asioissa, mutta samalla se väistämättä vaikuttaa myös tutkimukseni tuloksiin. Niemelän malli on kuitenkin vain yksi näkemys turvallisuuden osatekijöistä monen muun näkemyksen rinnalla. Tutkimuskohteenani olevista opetussuunnitelmista vanhimmat ovat jo osaltaan maamme kasvatuksen historiaa ja olenkin pyrkinyt tutustumaan niiden syntyajankohtiin, jotta ymmärtäisin paremmin niissä esiin tulevia turvallisuuskäsityksiä.



Hirsjärven ym. (2004, 217) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista. Niiden kuvailu antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta ja on oleellinen osa tulosten uskottavuutta (Tuomi et. al. 2002, 20). Tämän olenkin kuvannut jo aikaisemmin tutkimuksessani. Tutkimusaineiston analyysia on ohjannut Niemelän turvallisuuskäsitusten malli. Jokainen opetussuunnitelma on luettu tarkasti läpi ja turvallisuuteen liittyvät asiat on luokiteltu Niemelän mallin mukaisesti. Jos johonkin osa-alueeseen on löytynyt vain vähän tai ei ole löytynyt lainkaan materiaalia opetussuunnitelmasta, en ole lähtenyt sitä muualta etsimään, koska tavoitteenani oli tutkia vain mitä turvallisuuteen liittyvää juuri näissä kolmessa valitsemassani opetussuunnitelmassa on.

Laadullinen tutkimus voi perustua myös valmiina oleviin aineistoihin, jolloin niiden luotettavuutta on pohdittava myös lähdekritiikin avulla. (Hirsjärvi et. al. 2004, 178.) Kalelan (2000, 90) mukaan lähdekriittisessä ajattelussa on keskeistä ”päästä käsiksi siihen tietoon, joka on lähimpänä kerrottua asiaa taikka asianomaisen tiedon alkulähteeseen”. Muistinvarainen tieto onkin lähdekriittisessä ajattelussa mahdollisimman epäluotettavaa tietoa. Ulkoinen lähdekritiikki kiinnittää huomiota lähteen tehtävään omana aikanaan. Lähteen tehtävä määrää lähteen sisällön. Sisäinen lähdekritiikki pohtii lähteen validiteettia eli sisäistä luotettavuutta. Se on myös osa lähteen todistusvoimasta. (Kalela 2000, 93.) Kun tutkimukseni tehtävänä on selvittää, mitä turvallisuuden käsityksen osa-alueita kolmessa eri aikakauden opetussuunnitelmassa on esiintynyt ja mitä muutoksia on tapahtunut, toimivat alkuperäiset, kirjalliset opetussuunnitelmat hyvinä lähteinä. Ne kertovat mitä turvallisuuteen liittyviä asioita on haluttu tuoda esille koulussa. Toteutuneesta opetuksesta ne eivät kerro mitään, koska opettajat ovat voineet painottaa oman asiantuntemuksensa mukaisesti eri kouluissa eri asioita ja vastaavasti jokainen oppilas omaksuu asioita oman oppimistapansa mukaisesti.

## 10 POHDINTA

Turvallisuus on kuulunut opetussuunnitelmiin aina, mutta eri aikoina on painotettu erilaisia asioita. Painotukset ovat riippuvaisia yhteiskunnan kehitystasosta, yhteiskunnallisesta tilanteesta ja tietämyksestä sekä maailmantilanteen vaikutuksista.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman aikoihin maamme oli juuri itsenäistynyt ja käynyt läpi kansalaissodan. Oppivelvollisuuskoulun tehtäväksi tuli yhtenäistää kansa ja luoda vahva isänmaallinen henki. Väestön terveydellinen tila oli aliravitsemuksesta, köyhyydestä ja kulkutaudeista johtuen huono. Maamme terveydenhuoltojärjestelmää oltiin vasta rakentamassa. Tämän takia oppivelvollisuuskoulun tärkeäksi tehtäväksi tuli valistaa ja kannustaa oppilaita huolehtimaan omasta terveydestään. Tämä näkyy opetussuunnitelmassa konkreettisten terveydenhoito-ohjeiden ja sairauksien ennaltaehkäisyn opettamisena sekä monipuolisen liikunnan korostamisena. Koulu pyrki opastamaan oppilaita puutarhahoidossa, taloudenhoidossa ja siisteydessä. Samalla toivottiin tietämyksen leviävän oppilaiden kautta koteihin. Monet perinteiset puutarhan hyötykasvit ovatkin usein levinneet koulun puutarhasta koteihin kasvatettaviksi. Etenkin maaseudulla opettajalla oli merkittävä vaikutus kylän asukkaiden valistajana. Tästä varmaankin juontaa myös vanha sanonta ”kansankynttilä”. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa painottuvat terveydellinen ja perinteinen, kapea turvallisuuskäsitys.

Peruskoulun opetussuunnitelman aikoihin eletään aivan erilaisessa Suomessa kuin maalaiskansakoulun opetussuunnitelman aikoina. Suomessa on tapahtunut voimakas teollistuminen ja kaupungistuminen. Väestön terveydellinen tilanne on kohentunut ja eletään hyvinvointivaltiossa. Ympäristöongelmat alkavat tulla esille, liikenne ja joukkotiedotusvälineet ovat lisääntyneet voimakkaasti ja tietoisuus muista, kaukaisistakin maista on lisääntynyt. Opetussuunnitelmassa tämä näkyy turvallisuuskasvatuksen lisääntymisenä. Oppilaille tuli antaa liikennevalistusta, opettaa uimataito, kasvattaa myönteiseen asenteeseen työturvallisuutta kohtaan, opettaa yleisiä toimintatapoja tulipalon, sähkötapaturman tai loukkaantumisen sattuessa sekä antaa valistusta alkoholista, tupakasta, huumeista ja terveellisestä ruokavaliosta. Oppilaille pyritään antamaan tietoa, jotta he pystyvät itsenäistymään ja tekemään itseään koskevia ratkaisuja. Yksilön oman henkilökohtaisen turvallisuuden lisäksi, tulee koulussa opettaa

oppilaille keskeisimmät sosiaalisen käyttäytymisen säännöt. Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen keskeisimmät arvot ja periaatteet ovat keskeisellä sijalla koulun eettisessä kasvatuksessa. Jokaisella yksilöllä on ihmisarvo, jota tulee kunnioittaa ihon väristä, rodusta tai kansallisuudesta riippumatta. Peruskoulun opetussuunnitelmassa painottuvat sosiaalinen turvallisuuskäsitys ja kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys.

Tuorein, vuoden 2004 opetussuunnitelma on syntynyt uudella vuosituohannella, jolloin eletään globaalin maailmantalouden ja informaatioyhteiskunnan aikakautta. Suomi on liittynyt Euroopan unioniin ja kansainvälisyys on lisääntynyt. Koululakien uudistamisen yhteydessä vuonna 1998 koululakiin liitettiin säädös oppilaan oikeudesta turvalliseen oppimisympäristöön. Jo vuonna 2003 perusopetuslakiin tehtiin muutoksia, joiden yhteydessä oikeus turvalliseen oppimisympäristöön määriteltiin yksityiskohtaisemmin. Lakiin tehdyt muutokset korostavat turvallisen, oppilaan terveyttä ja hyvinvointia edistävän kasvuyhteisön merkitystä. Oppimisympäristö voidaan jakaa fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin osatekijöihin. Näiden kaikkien alueiden huomioimiseen tulee kiinnittää huomiota, jotta oppilaille ja henkilökunnalle voidaan taata turvallinen ja terveellinen oppimisympäristö.

Turvallisuuskasvatus nähdään edelleen tärkeäksi koulussa opetettavaksi aihealueeksi. Oppilaiden tietoisuutta turvallisuutta ja terveyttä edistävästä toimintatavoista pyritään lisäämään. Tähän on pyritty nostamalla terveystieteiden asemaa. Vuosiluokilla 1-6 sitä opetetaan muiden aineiden ohella, mutta vuosiluokilla 7-9 sitä opetetaan itsenäisenä oppiaineena. Tämän ohella oppilaista pyritään kehittämään omatoimisia, vastuuntuntoisia, yhteistyökykyisiä, suvaitsevia kansalaisia, joilla on realistinen käsitys omista kyvyistään ja halu kehittää omaa ympäristöään. Ympäristönsuojelu tuli peruskoulun opetussuunnitelmaan uutena alueena ja tämä alue nähdään entistä tärkeämpänä nyt. Oppilaista pyritään kasvattamaan ympäristötietoisia kuluttajia, jotka tuntevat kierrätyksen ja osaavat omalla toiminnallaan suojella luontoa. Oma kulttuuri ja sen arvostaminen on edelleen tärkeätä, mutta tämän ohella nähdään tärkeäksi myös muihin kulttuureihin tutustuminen. Tätä tarvitaan kansainvälistyneessä ja monikulttuurisessa maailmassa. Nykyään muuallakin, kuin Helsingissä, Turussa tai Tampereella, asuu muista maista tulleita ihmisiä. Osa on muuttanut tänne vapaaehtoisesti ja osa on joutunut lähtemään omista maistaan pakolaisiksi. Tämä asettaa kouluille suuria haasteita. Joukkotiedotuksen merkityksen lisääntyminen ennustettiin jo peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Sähköisen informaatioteknologian voimakas lisääntyminen on luonut paljon mahdollisuuksia, mutta tuonut mukanaan myös paljon turvallisuutta heikentäviä asioita. Kännykät, television ohjelmatarjonnan laajentuminen, tietokonepelit ja internet tuovat uusia mahdollisuuksia ja helpottavat elämistä monella tapaa, mutta niitä pitäisi osata kuluttaa vastuullisesti. Liian väkivaltaiset ohjelmat tai liiallinen pelaaminen saattavat aiheuttaa jopa terveydellisiä ongelmia. Vanhempien tulisi paremmin seurata ja puuttua lapsiensa tekemisiin, jotta lapset eivät liian aikaisin joudu kokemaan sellaista, jota he eivät ymmärrä. Uudessa opetussuunnitelmassa kaikki turvallisuuskäsitykset tulevat esille. Varsinaisen tietojen ja taitojen opettamisen ohella, kouluissa halutaan lisätä keskustelua ajankohtaisista asioista. Monien kansainvälisten kriisien jälkeen on huomattu, että nykyaikainen tiedonvälitys tuo ongelmat lähelle meitä jokaista ja liikkumisen lisääntymisen myötä, ne saattavat jopa koskettaa henkilökohtaisesti meitä. Opetushallitus puuttui tilanteeseen voimakkaasti Aasian luonnonkatastrofin yhteydessä, laatimalla toimintaohjeita kouluille.

Uudistettu perusopetuslaki velvoittaa kuntia laatimaan oppilashuollosta paikallisesti toteutettavan suunnitelman sekä määräämään oppilashuollon järjestämistavasta yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. Suunnitelman tulee sisältää toimenpiteet ja työn- ja vastuunjaon ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi. Oppilashuoltotyö tarkoittaa oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. (Launonen et. al. 2004, 60.) Oppilashuoltotyö tukee koulun perustehtävän, opetus- ja kasvatustyön, toteuttamista. Oppilashuollolla on tärkeä merkitys koko kouluyhteisön psykososiaalisten riskitekijöiden ehkäisijänä, tunnistajana ja ongelmatilanteisiin puuttujana. Kouluyhteisön kehittäminen turvalliseksi oppimisympäristöksi sekä ongelmien ehkäiseminen edellyttää yhteisötason toimintaa, jossa suuri merkitys on oppilashuollon asiantuntemuksella. Opettajat kohtaavat oppilaat päivittäin ja he joutuvat ensimmäisinä hoitamaan kohdalle osuvat vaikeat tilanteet. Toimiva yhteistyö oppilashuoltohenkilöstön ja opettajien kesken onkin erittäin tärkeää. (Opetusministeriö 20:2000, 55.)

Useimmissa peruskouluissa toimii oppilashuoltotyöryhmä. Se on koulun sisällä toimiva moni ammatillinen tiimi, johon kuuluu tavallisesti rehtori, psykologi, kuraattori, terveydenhoitaja,

erityisopettaja, opinto-ohjaaja ja oppilaan opettaja. Oppilashuoltotyöryhmä tukee opettajan työtä, vanhempien kasvatustyötä sekä oppilaan oppimista ja kasvua. Oppilashuoltotyön pulmia viime vuosina on ollut palvelujen epätasainen saatavuus. Tämä on lisännyt oppilaiden eriarvoisuutta ja heikentänyt mahdollisuuksia riittävien tukiverkkojen kehittämiseen kouluissa. Oppilashuollon vahvistaminen on tärkeä osa koulussa tapahtuvaa turvallisen oppimisympäristön kehittämistä. Oppilashuollollinen työ tulisi nähdä kokonaisuutena, joka koostuu sekä oppilashuollon erityistyöntekijöiden että koulun muiden työntekijöiden työpanoksesta. (Opetusministeriö 20:2000, 55-57.)

Epävarma kasvatusympäristö ja kasvatuksen jakautuminen perheiden ja oheiskasvattajien kesken on nostanut esiin ongelmia, joissa ei aina ole kyetty näkemään kasvatuksen päätehtävää eli huolenpitoa lapsen turvallisesta kehityksestä. Kodin ja koulun yhteistyö on ollut jaksottaista ja paljolti informaation välittämiseen perustuvaa. Vähemmälle huomiolle on jäänyt keskustelu yhteisistä tavoitteista, ymmärrys ja huolenpito kasvavan ja kehittyvän lapsen tarpeista. Koulu on olettanut pitävänsä hyvin huolta oppilaitensa hyvinvoinnista ja toisaalta olettanut myös vanhempien huolehtivan siitä kuten edellistenkin sukupolvien aikana. Kodeissa kaiken on oletettu sujuvan kuten vanhempien omassa lapsuudessa. Vanhempien työelämän muutoksiin ja perhemuotojen muutoksiin ja niiden vaikutuksiin lapseen, ei ole osattu riittävästi varautua. (Penttilä 1994, 16.) Uudistettu perusopetuslaki velvoittaa kuntia laatimaan koulun ja kodin yhteistyöstä paikallisesti toteutettavan suunnitelman. Koulun ja opettajien tulee olla aloitteellisia yhteistyössä ja luoda pohjaa huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä erilaisten yhteistyömuotojen kehittämiseksi. Hyvän keskusteluyhteyden luominen kodin ja koulun välille tukee yhteistyötä myös mahdollisesti eteen tulevissa ongelmatilanteissa. Koulun tulisi edelleen kehittää yhdessä kotien kanssa sellaisia yhteistyömuotoja, jotka ennaltaehkäisevät ongelmia, nopeuttavat ongelmien varhaista tunnistamista ja ongelmatilanteisiin puuttumista. Kodin ja koulun yhteistyötä varten tarvitaan pelisäännöt, johon sekä kodit että koulu sitoutuvat. Yhteistyössä tulisi korostaa kouluyhteisön kaikkien jäsenten yhteistä vastuullisuutta turvallisen opiskeluympäristön luomisessa. (Launonen et al. 2004.,60.; Opetusministeriö 20:2000, 52-53.)

Turvallisen koulun rakentaminen perustuu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja koko kouluhenkilöstön yhteistyöhön ja haluun tavoitteen saavuttamiseksi. On tärkeätä, että yhteiset päämäärät kirjataan ylös koulun opetussuunnitelmaan ja niiden toteutumista arvioidaan.

Koulussa tulee harjoitella hyviä tapoja, koska ne helpottavat kanssakäymistä ja auttavat kouluyhteisössä koettujen ilojen ja surujen jakamista. Yhteinen ongelmien ja surujen käsittely tukee vaikeuksien hetkellä. Yhteiset elämykset ja perinteet lujittavat yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja luovat perustan turvallisuuden tunteelle. Kouluyhteisön jäsenten kokema emotionaalinen ja fyysinen turvallisuus vaikuttavat siihen, miten yhteisön vuorovaikutusmallit toimivat. Vuorovaikutuksen opettajien ja oppilaiden välillä tulee olla oikeudenmukaista. Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta tulee koulussa tukea. Syrjäytymistä ehkäisevät tekijät liittyvät yhteisössä koettuun sosiaaliseen tukeen, myönteisiin ja turvallisiin aikuiskontakteihin ja vertaisryhmäkokemuksiin. Tuki- ja kummioppilastoiminta ovat koulun opetus- ja kasvatustyötä tukevaa toimintaa. Niillä pyritään kehittämään kouluyhteisöä siten, että koulu olisi mahdollisimman turvallinen ja inhimillinen paikka. (Opetusministeriö 20:2000, 38-41.)

Väkivallan ehkäisyä ja väkivallatonta kommunikaatiota voidaan opetella aloittamalla omasta lähiympäristöstä. Maailmanrauhaan, sotiin ja uhkiin liittyvät asiat tulevat median kautta kaikenikäisten lasten tietoisuuteen. Koetun turvallisuuden näkökulmasta on tärkeää, että eri ikäisten oppilaiden kanssa keskustellaan ajankohtaisista uhista ja kriiseistä, kuullaan oppilaiden kysymyksiä ja huolen aiheita ja pyritään tunnistamaan ne lapset, joita asiat erityisesti painavat tai pelottavat. (Peltonen 2004, 125-127.) Monikulttuurisuus on nykyään osa koulun arkea. Sen tulisi olla yksi koulun toimintaa ohjaava periaate. Tämän toteutuminen edellyttää, että koulussa on ihmistä kunnioittava ja turvallinen ilmapiiri. Maahanmuuttajaoppilaiden tulisi saada kokea, että myös heidän tietonsa ja kokemuksensa ovat arvokkaita. Tärkeää on myös, että oppilailta on mahdollisuus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi omalla äidinkielellään. (Opetusministeriö 20:2000, 41.)

Haavoittuvissa oloissa eläneelle lapselle koulu voi merkitä mahdollisuutta positiiviseen kontaktiin aikuisen ihmisen kanssa. Koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa on mahdollisuus oppia myönteiseen vuorovaikutukseen liittyviä tietoja ja taitoja. Kouluyhteisössä aikuisen läsnäolo, ohjaava ja rajoja asettava rooli, on tärkeä. Lapsella on oltava oikeus tukeen ja tarvittaessa myös hoitoon. Ongelmana on, että psyykkisesti huonossa kunnossa olevat lapset joutuvat liian pitkään selviytymään yleisopetuksessa. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö sekä toimivan oppilashuollon turvaaminen onkin erityisen tärkeää. Tämä edellyttää sekä koulun toimintakulttuurin kehittämistä että koulun tukiverkkojen vahvistamista ja työmuotojen

kehittämistä. Ennaltaehkäisyssä korostuu erityisesti sellaisten lasten varhainen tunnistaminen, joilla on monenlaisia sosiaalisia taustaa, elämäntilanteeseen tai tunne-elämän kehittymiseen liittyviä vaikeuksia. Oppilashuollon perusrakenteiden vahvistaminen on yksilöllisen tuen lisäksi tärkeä osa koulussa tapahtuvaa kokonaisvaltaista turvallista oppimisympäristön kehittämistä. (Opetusministeriö 20:2000, 43-44.)

Tämän tutkimuksen tulosten myötä olen oppinut kuinka laaja-alainen ja monipuolinen käsite turvallisuus on. Turvallisuuden osa-alueiden painotusten muuttuminen ja laajentuminen näkyy myös tuloksissa. Tutkimuksen tekeminen oli mielenkiintoista ja aihe tuntui hyvältä. Näin jälkikäteen ajateltuna, tekisin tutkimukseni ajankohtaisemmasta näkökulmasta, koska materiaalia ja mielenkiintoisia näkökulmia olisi paljon. Koulun turvallisuuden tutkiminen on jatkossakin tärkeää. Tärkeitä tutkimuskohteita on paljon. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi miten koulut ovat varautuneet erilaisiin ongelmatilanteisiin, minkälaisia ohjeita on laadittu erilaisten kriisien varalle, miten toimittiin Aasian luonnonkatastrofin tai jonkin muun ajankohtaisen katastrofin yhteydessä ja minkälaisia kokemuksia toiminnasta saatiin.

## LÄHTEET

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

Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: Kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Nykyajan jäljillä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Sivut 11-82.

Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Nykyajan jäljillä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Sivut 83-152.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.

Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kangasoja, M. 1989. Turvallisuuskasvatuksesta peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallituksen monistamo.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.

Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.

Komiteamietintö, 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö, 1970: A 4. 1971. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I, Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.



Komiteamietintö, 1970: A 5. 1976. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kuikka, M. T. 2001. Kasvatuksen historian tutkimus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Lahikainen, A. R., Kraav, I., Kirmanen, T. & Maijala, Leena. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Laitinen, K. 2003. Turvallinen hyvinvointi. (sivut 21-47) Teoksessa Ranta- Tyrkkö, S. & Ropo, A. (toim.) Turvallista hyvinvointia. Tampere: Juvenes Print- Tampereen Yliopistopaino Oy.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Juva: WS Bookwell Oy.

Loukola, M -L. (toim.) 2004. Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Luhtanen, R. (toim.) 1999. Lakikokoelma. Koulusäädökset. Helsinki: Oy Edita AB.

Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsinki: Yliopistopaino.

Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tallinna: Osuuskunta Vastapaino. Sivut 21-37.

Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) 2000. Inhimillinen turvallisuus. Tallinna: Osuuskunta Vastapaino.

Oja, J. & Tammi, E. 1988. Suomen turvallisuuskasvatus ja sen tausta sekä perusteet oppivelvollisuuskoulussa itsenäisyyden aikana. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetusministeriö 20:2000. Turvatyöryhmän muistio. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 11:2001. Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 27:2002. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Helsinki: Yliopistopaino.

Peltonen, H. 2004. Turvallisuus ja hyvinvointi. Teoksessa Loukola, M -L. 2004. Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Sivut 115-132).

Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Ranta- Tyrkkö, S. 2003. Suhteellisen turvallista. Teoksessa Ranta- Tyrkkö, S. & Ropo, A. (toim.) Turvallista hyvinvointia. Tampere: Juvenes Print- Tampereen Yliopistopaino Oy. Sivut 175-191.

Ranta- Tyrkkö, S. & Ropo, A. (toim.) 2003. Turvallista hyvinvointia. Tampere: Juvenes Print- Tampereen Yliopistopaino Oy.

Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa – opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen rasittamana skenaariona. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsinki: Yliopistopaino. Sivut 95-129.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Typopress Oy.

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

Simola, H. 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861-1996. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Yli-Luoma, P. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL Oy Ltd.