



PEKKA ROKKA

Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien  
1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet  
poliittisen opetussuunnitelman teksteinä



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutuksen  
auditorissa, Erottajakatu 12, Hämeenlinna,  
27. päivänä toukokuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1615  
ISBN 978-951-44-8455-1 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1076  
ISBN 978-951-44-8456-8 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

## Esipuhe

Kiinnostukseni opetussuunnitelmiin heräsi opiskeluaikanani Oulussa, kun Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjä I ja II vuodelta 1970 sai opetella pitkään ja perusteellisesti, usein ulkoakin. Teokset ovat täynnä alleviivauksia ja lukemattomia merkintöjä. Ilmeisesti opiskelun tavoitteena oli opetussuunnitelmien sanoman sisäistäminen. Molemmat mietinnöt ovat seuranneet mukana kulkiekseni opettajan uran joskus kiemuraisiakin polkuja. Nuo komiteamietinnöt iskostuivat niin vahvasti mieleeni, että niistä nousi vähitellen opetukseni kulmakiviä. Koin opetustyössäni, että opetussuunnitelma on juuri se asiakirja, johon voin nojata ja perustaa arjen opetustyöni. Opetussuunnitelman sisältöihin vedoten saatoinkin kertoa huoltajille, mitä luokassani tapahtui. Se oli asiakirja, joka kirvoitti lukuisia pedagogisia keskusteluja kollegojeni kanssa. Opetussuunnitelma alkoi ohjata pedagogista ajatteluani ja johti siihen, että löysin tieni lukuisten upeiden koulun kehittäjien seuraan. On ollut hienoa jakaa ajatuksia toisten, hyvinkin eri tavoin ajattelevien opettajien ja osaajien kanssa.

1980-luvulla pääsin mukaan kirjoittamaan oppimateriaaleja eri oppiaineisiin ja opetuksen eri sektoreille. Oppikirjailijan yksi keskeinen lähde on opetussuunnitelma, jota saa tutkia ja tulkita tarkkaan, huolellisesti ja perusteellisesti. Oppikirjatyöryhmissä olemme käyneet pitkiä ja monipolvisia keskusteluja niin suurista linjoista kuin pienistä yksityiskohdista, joita opetussuunnitelmien perusteet 1985, 1994 ja 2004 pitävät sisällään. Mitä jokin lause tai sana tarkoittaa? Mitähän kirjoittajat ovat jossakin erityisessä kohdassa todella tarkoittaneet? Miksi sananvalinta on sellainen kuin se on? Miksi sama asia sanotaan usealla eri tavalla ja jokaisen tavan voi vielä ymmärtää eri tavoin? Opetussuunnitelma on opettajan ja oppikirjailijan ”raamattu”. Joskus tuntui tulevan jopa varsin farisealainen olo.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet oli vapauttava teos. Tosin sitä sai väännellä ja käännellä sekä miettiä, mitä kummaa sen eri lausahdukset tarkoittivat. Toimin tuolloin kunnassani ohjaavana opettajana, ja yhdessä muiden ohjaavien ja koulutoimenjohtajan kanssa pohdimme opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä. Lopulta oman kunnan ratkaisu tuntui helpolta. Kunnassa otettiin käyttöön opetussuunnitelman perusteet sellaisenaan. Kokonaisuuteen, Kuntaliiton monistenippuun, lisättiin vain kuntakohtaisia osioita. Tuntui hienolta, että omalla kunnalla oli oma opetussuunnitelma, vaikka sadoilla muilla oli pääpiirteissään

ilmeisen samanlainen. Käyty opetussuunnitelmakeskuskuelu varmasti oli sinänsä virittämässä aktiivisten koulujen kehittämishalua. Käsitys siitä, että opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä, sai vahvistusta.

Vuoden 1994 perusteet suorastaan järjestytti koulumaailmaa, kun todeksi vahvistui käsitys, että jokainen koulu saa todella laatia oman opetussuunnitelmansa. Omassa koulussa tämä vauhditti koulumme omaleimaista kehittämistä. Opetussuunnitelmasta muodostui niin opettajien kuin oppilaidenkin työkalu. Opetussuunnitelman perusteiden pelkistetty ilmaisu herätti ensin ihmetystä, mutta koulumme opettajat ryhtyivät varsin pian laatimaan koulumme omaa opetussuunnitelmaa. Kunta antoi toiminnalle väljät raamit. Kirjoittamisessa ja asioiden kokoamisessa ajoittain pelottavat tietokoneet tulivat arvaamattoman tärkeiksi. Kirjoittamisen merkitystä kuvaa se, että ”kirjoittaminen on luovaa ongelmanratkaisua ja uusien ideoiden keksimistä” (Väliverronen 2002, 83). Kokoamista ja hiomista työ vaati, mutta jokainen opetussuunnitelmaprosessiin osallistunut myös sisäisti koulun opetussuunnitelman. Tuosta teoksesta voi vieläkin olla ylpeä.

Vuoden 2004 perusteet hidasti kehitystä. Siirryttiin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden malliin. Valmiiden perusteiden päälle kunnassa sorvattiin kuntakohtaisia osioita ja hitunen koulukohtaisuutta. Vuoden 1994 perusteet oli pohja koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Niiden tekeminen oli innostavaa ja ne osattiin läpikotaisin. Ne todella vauhdittivat koulun kehitystä. Eräs ystäväni on pitänyt ko. perusteita parhaana asiana, mitä Opetushallitus on koskaan saanut aikaan. Vuonna 2004 palattiin taas lukemaan, tulkitsemaan ja mahdollisimman hyvin muistamaan, mitä muut olivat opetussuunnitelmaan kirjoittaneet. Opetussuunnitelma ohjasi ja ohjaa koulun kulkua.

Nuo kolme perustetta ovat tulleet itselleni vuosien varrella tärkeiksi asiakirjoiksi. Ei ollut yllättävää, että opetussuunnitelman perusteet 1985, 1994 ja 2004 muodostuivat tämän tutkimukseni kohteiksi. Kun aiemmin olen tutkinut ja käyttänyt opetussuunnitelmia opettajan, oppikirjailijan ja opinnäytetyön tekijän (valtio-opin ja kasvatustieteen pro gradut) näkökulmista, niin tarkempi paneutuminen perusteiden tekstimaailmaan jatkotutkimuksessani on tuntunut innostavalta ja luontevalta. Työ on ollut haastavaa ja joskus hyvinkin uuvuttavaa, sillä tutkimusaika – liki kymmenen vuotta – on pitänyt ottaa työpäivien jälkeen illoista, viikonlopuista ja

lomista. Työ on ollut henkisesti palkitsevaa ja se on antanut uusia ajatuksia arkiseen koulutyöhön.

Mikään työ ei onnistu ilman tukea. Haluan erityisesti kiittää professori Eija Syrjäläistä asiantuntevasta ja kannustavasta sekä positiivisesti kriittisestä ja suorasta ohjaavasta palautteesta. Suuret kiitokset työni esitarkastajalle dosentti Esko Korkeakoskelle työtäni eteenpäin vievästä ja kehittävästä palautteesta. Olen paljosta kiitollisuuden velkaa toiselle työni esitarkastajalle professori Päivi Atjoselle työtäni ohjaavista ja kehittävästä muutos ehdotuksista. Suuret kiitokset professori Jouni Välijärven tarkoista ja haasteellisista havainnoista. Olen paljon velkaa KT Martti Hellströmille työtäni edistäneistä keskusteluista ja palautteesta. Lämmin kiitos KM Velijussi Kyllijoelle asiantuntevista korjauksista ja kannustuksesta. Kiitokset kielen käyttöön liittyvistä ehdotuksista toimituksen assistentti Kirsi Takalalle sekä VTM, toimittaja ja lähihoitaja Leija Kiurulle. Erityisen suuret kiitokset FT Pirjo Kuljulle kielenhuollosta ja monista arvokkaista muutosideoista. ATK-vastaava Anneli Suusaari on ollut suureksi avuksi jatkotutkimukseni viimeistelyssä ja taitossa.

Oma lähityöyhteisöni koulussamme on innostavalla, koskettavalla ja keskustelevalle asenteella auttanut minua jaksamaan eteenpäin. Työtovereiden ja koulusta kiinnostuneiden ystäväni hienot näkökulmat ja haasteelliset kysymykset ovat olleet arvokkaita. Läheiseni ovat olleet minulle se voimavara, jota ilman tämä tutkimusraportti ei olisi koskaan valmistunut. Sydämelliset kiitokset Annulle, Illille ja Inalle sekä omille ihanille ilopillereilleni Nonalle ja Ennalle.

## Tiivistelmä

Tutkimuskohteena ovat vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet. Opetussuunnitelmat tehdään yhteiskunnallisessa todellisuudessa ja ne heijastavat yhteiskunnan koulutuspoliittista tahtotilaa. Ne eivät kuitenkaan ole suoranainen yhteiskunnan peili. Opetussuunnitelmat ohjaavat koulun toimintaa ja kehittämistä.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään niitä poliittisen opetussuunnitelman painotuksia, joita opetussuunnitelmien perusteet sisältävät. Tutkimuksessa opetussuunnitelmat nähdään yhtenäisyyttä luovana jatkumona, mutta niissä ilmenee sekä muutoksia että painotuseroja. Keskeisiä tutkimuskysymyksiä on kolme: 1. Miten koulu sopeuttaa oppilaat koulua ympäröivään yhteiskuntaan? 2. Mitä yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja oppilaiden tulisi oppia? 3. Millaisia politisoituneita teemoja perusteteksteissä ilmenee?

Tutkimusmenetelmänä käytettiin tekstin sisällön analyysia. Tekstianalyysissä keskityttiin opetussuunnitelmien yhteiskunnallisiin ja poliittisiin sisältöihin. Kaikki kolme vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perustetta analysoitiin ensin erikseen. Analyysien käsittelyä ohjasivat tutkimuskysymykset, joiden sisältöalueet jaettiin pienempiin osiin. Tämän jälkeen kussakin tutkitussa ja verratussa osassa tehtiin tulkinnallinen yhteenveto ja vertailu sekä koottiin keskeiset tutkimustulokset.

Tutkimustulosten mukaan opetussuunnitelma on alati muuttuva asiakirja, joka reagoi yhteiskunnan ja paikallisyhteisön muospaineisiin. Koulu on ikään kuin avoin oppimisympäristönä esiintyvään yhteiskuntaan. Yhteiskunnan perustana on vahva käsitys suomalaisuudesta, mutta samalla yhteiskunta on monikulttuurinen ja kansainvälinen. Keskeisten yhteiskunnallisten asioiden käsittely kaventuu perusopetuksen loppuun liian tiiviiseen jaksoon, jotta oppilaalle tulisi laaja käsitys yhteiskunnasta ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Perusteissa oppilaat sidotaan oman asuinalueensa työvoimareserviksi ja talouden pelastajaksi nousee yrittäjyyden vaaliminen.

Tutkimustulokset osoittavat, että opetussuunnitelmien perusteiden mukaan oppilaalla tulisi olla laajat ja monipuoliset taidolliset valmiudet olla yhteisönsä ja koko yhteiskunnan aktiivinen ja poliittinen vaikuttaja. Oppilaasta kasvaa tasa-arvoon ja demokratiaan uskova lainkuuliainen kansalainen, joka osallistuu yhteiskunnan muuttamiseen rakentavasti. Opetussuunnitelmien perusteissa uskotaan

edustukselliseen demokratiaan, joten suora kansalaisvaikuttaminen jää käsittelemättä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on koulukohtainen, mutta vuosien 1985 ja 2004 perusteissa koulukohtaisuudelle jää vain vähän tilaa. Opetussuunnitelmien perusteita ohjaa heilurimainen politiikka, sillä vuoden 1994 avoimuudesta palattiin vuonna 2004 rajoitettuun vaikutusmahdollisuuteen. Tätä näkemystä toteutettiin myös vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. Koulutuksen arviointi ohjaa koulun ja opetussuunnitelmien kehittämistä. Perusteet suhtautuvat arviointiin varauksettoman positiivisesti. Arvioinnin keinot jäävät epäselviksi, eikä arvioinnin negatiivisia seikkoja avata.

Tutkimuksen mukaan perusteissa käsitelty integraatiokehitys on ollut poukkoilevan politiikan armoilla. Välillä oppiaineita yhdistetään ja välillä erotellaan. Keskeinen trendi on integroida ns. erityistä tukea tarvitsevat oppilaat normaaleihin luokkiin. Linjaksi vahvistuu perusopetuksen rakentuminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, johon integroituu esi- ja lisäopetus. Kehittämisen muutospainetta kohdistuu vuosiluokkiin 7–9.

Keskeisiksi politisoituneiksi teemoiksi nousevat yksilökeskeisyys, kuluttajakansalaisuus, yrittäjäyys, eheyttäminen ja integraatio, kansainvälisyys, tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen, tasa-arvopainotus, tietotekniikka ja teknologia, median vaikuttavuus, nuorisokulttuuri, huoli ympäristöstä ja luonnosta, terveellinen elämäntapa, turvallisuustietoisuus sekä koulutuksen arviointi, kehittäminen ja tuloksellisuus.

Tutkimustulokset antavat pohjaa koulutuspoliittiselle keskustelulle. Ne auttavat rakentamaan uutta opetussuunnitelman perusteita sekä ohjaavat opetussuunnitelmatyötä ja -tutkimusta.

Avainsanat: opetussuunnitelman perusteet, poliittinen opetussuunnitelma, opetussuunnitelma, politiikka, opettaja, oppilas, koulu

## Abstract

The object of the study is the national core curriculum of 1985, 1994 and 2004. Curriculums are written in the social reality and they reflect the strategic intent in education policy in society. However, they do not directly reflect society. Curriculum control the way schools are governed and developed.

The present study tries to clarify the emphasis in politically constructed curriculum present in the national core curriculum. In this study the curriculums are seen as a continuum that creates unity but, on the other hand, there are changes and differences in focal points. There are three research questions in the present study: 1. How does school adjust students to the surrounding society? 2. What social skills and knowledge of society ought students to learn? 3. What kinds of themes that have taken on a political character, exist in the basic curricular texts.

The research method used in the present study was content analysis on a text. The content analysis was focused on the social and political contents of the curriculum. All the three curriculums of the years 1985, 1994 and 2004 were first studied separately. The analysis was guided by the three research questions, the content of which were divided into smaller units. After this, in each unit, that was studied and compared, was made an interpretative summary and comparison. Then the most important research results were compiled.

According to the research results, the curriculum is a constantly changing document, which reacts to the demands for a change in society and local community. School shows, as if it were open to society that is seen as a learning environment. Society is based on firm Finnish national consciousness but, at the same time, it is multicultural and international. The discussion of focal social themes is reduced to a too compact learning period towards the end of Comprehensive School, in order for students to achieve a wide understanding of society and their opportunities to have influence in it. In the core curriculum students are bound to be a labour force reserve in their own living area and entrepreneurship is nurtured as the economic saviour.

The research results prove that, according to core curriculum, the student should have wide and comprehensive skills in order to be an active and politically oriented influential person in their community and whole society. The student grows up to be a law-abiding citizen, who has a strong belief in equality and democracy, and



who participates in the changing of society in a constructive manner. The core curriculum believe in representative democracy, thus direct civic participation is left without consideration.

The core curriculum of 1994 is school-specific, but there is little space for school-specificity in the core curriculum of 1985 and 2004. The core curriculums are guided by pendulous policy, since the openness in the curriculum of 1994 was returned back into a restrictive policy in 2004. This view was taken also in the curriculum of 1985. Educational evaluation gives guidelines to the development of the school system and curriculum. The core curriculum see evaluation positively without any criticism. The means of evaluation remain unclear and the negative factors of evaluation are not explained.

The research proves that the integration development has been on the mercy of vacillating policy. Sometimes school subjects are integrated, sometimes disintegrated. The key trend is to integrate students with so-called special needs into normal classes. The main line of development is the integration of basic education into a unity into which also pre-primary and additional education are integrated. Pressure for change is focused on year 7-9 students.

Individuality, consumer citizenship, entrepreneurship, integration, internationality, the future and encountering the future, emphasis on equity, information technology and technology, effectiveness of media, youth culture, concern for the environment and nature, healthy life, safety awareness as well as the assessment, development and effectiveness of education emerge as central political themes.

The present research results lay the foundations for the discussion around education policy. They help to build new core curriculum as well as steer curricular work and research.

Key words: core curriculum, political curriculum, curriculum, policy, teacher, student, school

# Sisällys

|  |     |
|--|-----|
| 1. JOHDANTO .....  | 14  |
| 1.1 Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tavoite .....                       | 15  |
| 1.2 Työn rakenne.....  | 17  |
| 2. OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ.....                         | 20  |
| 2.1 Tutkimusaineistot ja niiden lyhyt kuvaus .....                       | 20  |
| 2.1.1 Aikaisemmat opetussuunnitelmat.....                                | 21  |
| 2.1.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.....                 | 23  |
| 2.1.3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.....                 | 26  |
| 2.1.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 .....             | 31  |
| 2.2 Käsitys opetussuunnitelmasta .....                                   | 34  |
| 2.2.1 Opetussuunnitelmakäsitteen määrittely on<br>problemaattista .....  | 34  |
| 2.2.2 Opetussuunnitelma hallinnollisena asiakirjana .....                | 36  |
| 2.2.3 Opetussuunnitelma didaktisena tekstinä .....                       | 38  |
| 2.3 Poliittisen opetussuunnitelman määrittelyä.....                      | 44  |
| 2.3.1 Poliitiikan käsitteen määrittelyä .....                            | 44  |
| 2.3.2 Koulutuspolitiikan ja koulutuksen käsitteiden<br>määrittelyä ..... | 49  |
| 2.3.3 Opetussuunnitelma poliittisena tekstinä.....                       | 57  |
| 2.4 Poliittisen opetussuunnitelman sisältöjen lyhyt kuvaus.....          | 61  |
| 2.5 Tutkimuskysymykset .....   | 90  |
| 3. TUTKIMUSMENETELMÄT .....  | 93  |
| 3.1 Sisällönanalyysi .....   | 93  |
| 3.2 Kielen merkitys analyysissa.....                                     | 98  |
| 3.3 Tekstin lukemisesta tekstin tulkintaan ja kirjoittamiseen .....      | 100 |
| 4. KOULUN JA YHTEISKUNNAN VÄLINEN<br>VUOROVAIKUTUS.....                  | 105 |
| 4.1 Koulu yhteiskuntaan sopeuttajana.....                                | 107 |
| 4.1.1 Yhteiskunnan ja koulun arvoperusta .....                           | 107 |
| 4.1.2 Sosialisatio.....  | 114 |
| 4.1.3 Lähiyhteisön ja -yhteiskunnan merkitys.....                        | 120 |
| 4.1.4 Oppilaiden sitouttaminen paikkakunnan työelämään.....              | 127 |
| 4.2 Oppilaiden yhteiskunnalliset tiedot ja taidot.....                   | 131 |
| 4.2.1 Oppilaan yhteiskuntatietous .....                                  | 131 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 4.2.2  | Oppilaan tavoitellut yhteiskuntataidot.....                          | 136 |
| 4.3    | Politisoituneet teemat .....   | 158 |
| 4.3.1  | Kuluttajakansalaisuus .....  | 159 |
| 4.3.2  | Yrittäjyys .....   | 164 |
| 4.3.3  | Eheyttäminen ja integraatio .....                                    | 168 |
| 4.3.4  | Kansainvälisyys .....  | 181 |
| 4.3.5  | Tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen .....                       | 210 |
| 4.3.6  | Perusteiden tasa-arvopainotukset.....                                | 221 |
| 4.3.7  | Teknologia ja tietotekniikka kouluopetuksessa.....                   | 245 |
| 4.3.8  | Median vaikuttavuus – joukkotiedotuksesta<br>mediakasvatukseen ..... | 257 |
| 4.3.9  | Nuorisokulttuuri.....  | 266 |
| 4.3.10 | Huoli ympäristöstä ja luonnosta .....                                | 268 |
| 4.3.11 | Terveellinen elämäntapa.....   | 283 |
| 4.3.12 | Turvallisuustietoisuus .....   | 288 |
| 4.3.13 | Koulun arviointi, kehittäminen ja tuloksellisuus .....               | 294 |
| 4.4    | Tutkimuksen keskeiset tulokset.....                                  | 306 |
| 5.     | PÄÄTÄNTÖ .....   | 322 |
| 5.1    | Tutkimustulosten ja päättelyn pätevyydestä ja uskottavuudesta.....   | 322 |
| 5.2    | Tulevaisuuden näkymiä.....   | 327 |
|        | LÄHTEET .....  | 331 |
|        | LIITE.....   | 369 |

## Luettelo taulukoista

- Taulukko 1. Poliittisen opetussuunnitelman määrittelyä.
- Taulukko 2. Poliittisen opetussuunnitelman sisältöä
- Taulukko 3. Tutkimuskysymykset
- Taulukko 4. Tutkimuksen etenemisvaiheet
- Taulukko 5. Peruskoulun ja perusopetuksen arvoperusta
- Taulukko 6. Sosialisatio opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 7. Lähiyhteisön ja -yhteiskunnan merkitys koulussa
- Taulukko 8. Sitoutuminen kotipaikkakunnan työelämään opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 9. Oppilaan yhteiskuntatiedot opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 10. Oppilaan tavoitellut yhteiskuntataidot opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 11. Perusteiden politisoituneet teemat
- Taulukko 12. Kuluttajakansalaisuus opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 13. Yrittäjyys ja yrittelijäisyys opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 14. Eheyttäminen ja integraatio opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 15. Kansainvälisyys opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 16. Tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen opetussuunnitelmien perusteissa.
- Taulukko 17. Perusteiden mukainen tasa-arvokasvatus
- Taulukko 18. Tietotekniikka ja teknologia opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 19. Mediakasvatus opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 20. Pop, rock ja nuorisokulttuuri opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 21. Ympäristötaidot ja ympäristökasvatus opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 22. Terveyskasvatus opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 23. Turvallisuuskasvatuksen elementtejä opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 24. Koulun arviointi ja tuloksellisuus opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 25. Koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutus opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 26. Oppilaan keskeiset yhteiskuntatiedot ja -taidot opetussuunnitelmien perusteissa
- Taulukko 27. Politisoituneet teemat opetussuunnitelmien perusteissa

## Luettelo kuvioista

Kuvio 1. Koulutuspolitiikka osana kansallista yhteiskuntapolitiikkaa ja globaalia politiikkaa

Kuvio 2. Koulutuspolitiikan, opetussuunnitelman ja koulutuksen suhde toisiinsa

# 1. JOHDANTO

Suomessa opetussuunnitelman laadinta on suoritettu perinteiseen tapaan keskusjohtoisesti. Opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu pääosin virkamiestyönä, jota on mm. täydennetty asiantuntijalausunnoilla. Opetussuunnitelmahierarkiaan kuuluu, että valtakunnallisten tason perusteista kunnat (koulutuksen järjestäjät) ovat laatineet omat opetussuunnitelmansa. Vasta tämän jälkeen on tehty koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Virallinen koulupuhe perustelee koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaa opettajien työssä oppimisella ja ammatillisella kasvulla (Syrjäläinen 2004, 17). On ymmärrettävää ne opettajat, jotka ovat osallistuneet opetussuunnitelman laatimiseen, myös sitoutuivat sen käyttämiseen. He myös ymmärtävät opetussuunnitelman merkityksen muita paremmin. Opettajan sitoutuminen toteutettavaan opetussuunnitelmaan voi jäädä vähäiseksi, jos opettaja ei pääse hyödyntämään ammatillista osaamistaan ja kokemustaan opetussuunnitelman laadinnassa (Kosunen & Huusko 2002, 211). Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelman laadintaan vaihtelee. Osa kannattaa opetussuunnitelmauudistusta ja osa suhtautuu uudistamiseen kriittisesti. Monet opettajat eivät ole edes kunnolla tutustuneet perusteiden tekstiin. Toiset saattavat pitää laadintatilannetta uhkaavana, kun taas joillekin opettajille opetussuunnitelma merkitsee vapautta kehittää opetus- ja oppimismenetelmiä sekä sisältöjä. Osa opettajista näkee opetussuunnitelman laadinnan kertaluontoisena työnä ja osa jatkuvana kehitysprosessina. Harva hahmottaa opetussuunnitelman taustalla olevaa filosofiaa. Käytännössä ilman laadukasta täydennyskoulutusta ja ohjeistusta opetussuunnitelmauudistusta on liki mahdotonta toteuttaa. (Norris ym. 1996; Apajalahti ym. 1996, 17–19; Heinonen 2005, 148; Clandinin & Connelly 1992, 367, 376; Johnson 2006, 152.) Tulevaisuuden näkymiä voi parantaa tutkimustieto, jonka mukaan opettajat suhtautuvat opetussuunnitelmaan pääosin myönteisesti. Silti opettajat näkevät opetussuunnitelmassa kehitettävää. (Atjonen ym. 2008, 164.)

Opettajien ristiriitainen suhtautuminen opetussuunnitelmatyöhön on ollut yksi kannustimeni tutkia opetussuunnitelmien perusteita. Mitä opetussuunnitelmateksti oikeastaan pitää sisällään?

## 1.1 Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tavoite

Tutkimukseni aineiston muodostavat vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet. Niiden pohjalta kunnat ja koulut ovat laatineet omat opetussuunnitelmansa, jotka ohjaavat koulun arkea ja kehitystä. Opetussuunnitelmat myös luovat uudistuvaa haastetta kouluille. Tämä on keskeisesti vaikuttanut kiinnostukseeni opetussuunnitelmien perusteteksteihin ja haluuni tehdä tämä tutkimus.

Tutkimusaineistoni rakentuu suomalaiseen opetussuunnitelmaperinteeseen. Opetussuunnitelman rakenne on säilynyt vuosikymmenestä toiseen suhteellisen samanlaisena. Niissä kuvataan oppiaineet ja niiden keskeiset sisällöt sekä annetaan erilaisia mm. opetuksen toteuttamiseen ja opetussuunnitelmaan liittyviä ohjeita. Tosin painotus pedagogiikan ja oppiainesisältöjen suhde on vaihdellut eri aikoina. Vitikka (2009; Vitikka 2010) tarkastelee mainiosti tämän suhteen problematiikkaa tutkiessaan vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteita.

Walker (1992, 109) lähestyy opetussuunnitelmaa ja opetussuunnitelmatutkimusta käytännön näkökulmasta. Opetussuunnitelma auttaa ymmärtämään, mitä tulee tehdä jossain erityisessä tilanteessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen pitää keskittyä koulumaailmaan, jossa on opettajien, oppilaiden ja huoltajien sisäistämät perinteet ja traditiot. Kun opetussuunnitelmaa muutetaan, myös näiden perinteisten tapojenkin tulee muuttua. Opetussuunnitelmatutkimus on arvosidonnaista, mutta se on myös poliittista. Koulu on julkinen instituutio, poliittisen toimintakentän osa. Kun ratkotaan opetussuunnitelmaongelmia, kyseessä on aina poliittinen toiminta. Erityisesti avoimessa yhteiskunnassa mikä tahansa toiminta, siis myös opetussuunnitelmatyö, on luonteeltaan moraalista ja poliittista. Se on todennäköisesti kiistanalaista ja joutuu siten kiistetyksi. Opetussuunnitelmatutkimus voi vaikuttaa kiistanalaisten tilanteiden rakentavaan ratkaisuun.

Walkerin näkemykset ovat vaikuttaneet myös kiinnostukseeni tutkia opetussuunnitelmien perusteita tarkemmin. Tutkimukseni ei kuitenkaan koske sitä,

miten opetussuunnitelmaa toteutetaan arjen koulutyössä. Tutkimuskohteenani on nimenomaan kirjoitettu, formaali opetussuunnitelma. Näen opetussuunnitelmien perusteet poliittisina asiakirjoina, joilla ohjataan koulutuksen järjestäjän ja koulun toimintaa. Perusteteksti on opettajan työtä velvoittava virallinen asiakirja, jonka ajattelen heijastuvan itse opetustapahtumassa, vaikka tutkimukseni ei sitä kuvaakaan.

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on antaa pohjaa tulevien opetussuunnitelmien laatimisprosesseille. Opetussuunnitelman poliittiset sisällöt ilmentyvät opetussuunnitelmatekstissä sellaisina kuin opetussuunnitelman laatijat ja koko opetussuunnitelmajärjestelmä haluaa niiden ilmentyvän ja vaikuttavan opetussuunnitelman vaikutuksen kentässä. En ajattele opetussuunnitelman sisältöjen olevan satunnaisia tai vahinkoja vaan tietoisia ja tarkoituksellisia. Tarkastelen tässä tutkimuksessa em. sisältöjä viitekehykseni (luku 2) virikekentässä. Opetussuunnitelmaprosessin osallistujat käyttävät enemmän tai vähemmän tietoista poliittista valtaa määritellesään opetussuunnitelmien sisältöjä. Opetussuunnitelmatekstin kirjoittaja on siinä asemassa, että hän tiedostaa tekstinsä vaikuttavuuden, vaikka itse teksti demokraattisesti hyväksytäänkin. Tutkimuksessani paneudun tekstin sisältöihin ja nostan sen merkityssisältöjä esiin poliittisen opetussuunnitelmäkäsitteen (luku 2.3.3 ja 2.4) näkökulmasta.

Ivor Goodson (2001) pohtii, mitä tapahtuu ennen opetussuunnitelman kirjoittamista. Hänen mukaansa opetussuunnitelmaan kohdistuu legitimoivaa retoriikkaa, jonka taustalla on taloudelliset edut ja mm. ammatinvalintaa ohjaavat intressit. Goodson (2001, 29) toteaa terävästi: ”Opetussuunnitelman määrittelystä koskeva taistelu on yhtä hyvin poliittinen ja sosiaalinen kuin intellektuaalinenkin prosessi.” Suomessakin on hyvin tavanomaista, että erilaiset vaikutusvaltaiset intressiryhmät esittävät toiveita opetussuunnitelmatekstiin ja ylipäätään koulun toimintaan. Poliittisesta merkityksestä huolimatta tutkimukseni ulkopuolelle jää opetussuunnitelman perusteiden laatimisprosessi. Näin ollen tutkimuksessani ei käsitellä, poliittisesta mielenkiinnosta huolimatta, eri intressiryhmien vaikutusta perustetekstiin. Tutkimuskohteenani on perusteiden lopullinen teksti, joka on muotoutunut kansallisessa opetussuunnitelman laatimisjärjestelmässämme. Jokainen perusteteksti on sen hetkisen järjestelmän tuote ja siten omintakeinen. Jokaista opetussuunnitelmaa ohjaa ja yhdistää suomalainen opetussuunnitelmatraditio. Tämä luo hyvää pohjaa perustekstien vertailulle.



Tutkimukseni kohdistuu siis vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden tekstien sisältämiin poliittisiin sisältöihin ja piirteisiin. Paitsi opetussuunnitelmat, myös opetussuunnitelmatutkimus saattaa olla luonteeltaan aina poliittista ja yhteiskunnallisesti vaikuttavaa. Toisaalta se vastaa myös koulun arjen haasteisiin. Nämä lisäävät tutkimuksellista haastetta ja mielenkiintoa.

Kiinnostustani tutkimusaihetta kohtaan lisää oma arjen työni opettajana, jota ohjaavat juuri opetussuunnitelman perusteet sekä koulu- ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Opettajana olen saanut tulkita ja avata opetussuunnitelmatekstejä opettamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulma on toinen. Tutkijan silmin tutkimuksen viitekehystä käsin opettamisen mielenkiinnon kohteet väistyvät mutta eivät täysin syrjäydy.

Yksi työn tarkoitus on tuoda poliittisen opetussuunnitelman näkökulmaa opetussuunnitelmatutkimukseen. Toinen tarkoitus on antaa päättäjille, vitkamiehille ja opettajille virikkeitä pohtia koulutuspoliittisia kysymyksiä ja teemoja, sillä koulutuspolitiikka ohjaa koulun arjen työtä. Joskus koulun tulee reagoida hyvinkin nopeasti päivänpoliittisiin tai yhteiskunnallisiin ongelmiin ja teemoihin. Kouluun kohdistuu eri yhteiskunnan sektoreilta hyvin erilaisia paineita ja toiveita. Reagoinnille antaa perustaa opetussuunnitelman perusteiden sisältämät poliittiset ja yhteiskunnalliset asiat ja painotukset. Tutkimus antaa tutkijoille, mutta toivottavasti myös opettajille, pohjaa käydä erityisesti koulutuspoliittista ja poliittista keskustelua opetussuunnitelman tekstin näkökulmasta. Tieteellisen tekstin yksi tavoite tulisikin olla puheenvuoro siihen keskusteluun, johon teksti liittyy (Väliverronen 2002, 88). Tavoitteenani on vauhdittaa opetussuunnitelmakeskustelua, sillä uskon avoimen keskustelukulttuurin edistävän opetussuunnitelmien kehittymistä ja opettajien ammatillisuuden kasvua. Opetussuunnitelmakeskustelu saattaa parhaimmillaan toimia terapeuttisena elementtinä koulun arjessa. Näin toivon opettajien jaksavan tehdä haasteellista työtään muuttuvassa yhteiskunnallisessa todellisuudessa.

## 1.2 Työn rakenne

Luvussa 2.1 esittelen lyhyesti tutkimusaineiston eli vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteet. Kuvailen, miten olen päätenyt kolmeen keskeiseen tutkimuskysymykseen ja käyn läpi tutkimuksen vaiheet ja rakenteen. Käsittelen

lyhyesti myös aikaisempia opetussuunnitelmia. Kuten Vitikka (2009, 23) toteaa, niin opetussuunnitelmien rakenne ja malli on pysynyt uudistuksesta toiseen hyvin samanlaisena. Tämä parantaa tämän tutkimuksen mahdollisuutta vertailla ja analysoida opetussuunnitelmia keskenään.

Luvuissa 2.2 selvitan opetussuunnitelmäkäsitetä useasta eri näkökulmasta. Vaikka tutkittavat asiakirjat ovat nimeltään opetussuunnitelman perusteita, ne ohjaavat varsinaisen opetussuunnitelman rakennetta ja sisältöä. Nimensä mukaisesti ne ovat opetussuunnitelman tekemisen perusteita, mutta samalla varsinaisten opetussuunnitelmien keskeisin teksti.

Luvussa 2.3 pohditaan käsitteitä ”politiikka”, ”koulutus” ja ”koulutuspolitiikka”, jotka muodostavat omalta osaltaan tutkimusta ohjaavan teoriataustan. Keskeisimmäksi nousee poliittisen opetussuunnitelman käsite (luvut 2.3.3 ja 2.4). Opetussuunnitelman perusteiden laadinta on aina viime kädessä myös poliittinen prosessi. Perusteet tehdään poliittisessa todellisuudessa yhteiskunnan määräämillä ja edellyttämällä ehdoilla.

Luvussa 3 käsittelen tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Keskeinen tekijä tutkimusmenetelmän, sisällönanalyysin, valinnassa on kokemukseni opetussuunnitelmien tulkitsijana käytännön koulutyössä. Menetelmän määrittelyssä on päädytty yhdistämään erilaisia tekstin avaamis- ja tulkintamenetelmiä. Näin on haluttu saada monipuolista pohjaa tulkinnalle.

Luvussa 4 avataan kutakin perustetekstiä tutkimuskysymysten (luku 2.5) näkökulmista. Kunkin tutkimuskysymyksen osa-alueen analyysin jälkeen esittelen vertailevan yhteenvedon. Yhteenvedossa olen tietoisesti nojautunut osin varsin laajaankin tausta-aineistoon. Tavoitteena on, että perusteiden käsitteleminen osa-alue kerrallaan helpottaa lukijan mahdollisuutta seurata tutkimuksen etenemistä ja vertailevaa analyysia. Sekä erillisistä analyyseista että yhteenvedosta toivon olevan hyötyä tutkijoille, jotka ovat kiinnostuneita tutkimusalueeni yhdestä tai useammasta teemasta tai yksityiskohdasta. Koska jokainen opetussuunnitelman perusteen teksti on luonteeltaan erilainen, analyysin rakenne eri perusteissa ei aina ole identtinen.

Luvussa 4.1 vertaillaan perusteiden esiin nostamaa yhteiskunnan ja koulun arvoperustaa. Tarkastellaan sosialisatiota ja koulun lähiyhteisön ja -yhteiskunnan merkitystä. Käsitellään sitä, miten oppilaat sidotaan työelämään. Luvussa 4.2 tarkastellaan oppilaiden toivottavia yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja. Luvussa 4.3 nostetaan esiin perusteiden sisältämät politisoituneet teemat.

Luvussa 4.4 on tutkimuksen tulkinnallinen yhteenveto, joka on kirjoitettu tulosten lähiluvun pohjalta. Tulkinnallisessa yhteenvedossa olen koonnut vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden tutkimuksen keskeiset tulokset. Tulkinnassa olen tehnyt synteesiä kaikkien kolmen eri perustetekstin tulosten pohjalta. Tulkinnan apuna olen käyttänyt taulukoita, joissa olen kiteyttänyt tutkimukseni keskeisiä tuloksia. Näitä avaan lyhyesti, sillä taulukkojen tiedot eivät voi antaa riittävän tarkkaa kuvaa tämän tutkimuksen tuloksista.

Luvussa 5 käsitellään tutkimustulosten ja päättelyn pätevyyttä ja uskottavuutta. Lopuksi esitetään ajatuksia tulevien opetussuunnitelman perusteiden laatimisen perustaksi.

## 2. OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Esittelen aluksi tutkimusaineistoni vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet. Luon myös lyhyen katsauksen aikaisempiin opetussuunnitelmiin. Tämän jälkeen pureudun opetussuunnitelmäkäsitteen problemaattisuuteen. Sitten tarkastelen opetussuunnitelmaa didaktiikan ja hallinnon näkökulmista. Lopulta nostan esiin käsitykseni poliittisesta opetussuunnitelmasta, mitä ennen avaan näkökulmia politiikan, koulutuspolitiikan ja koulutuksen ymmärtämiseen. Lopuksi esittelen kolme tutkimuskysymystäni.

### 2.1 Tutkimusaineistot ja niiden lyhyt kuvaus

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu kolmesta peruskoulun opetussuunnitelman perusteesta. Tutkimuksessa käytetään yksikköä, kun puhutaan yhdestä perusteesta ja monikkoa kun esillä on kaksi tai kaikki kolme perustetta. Ensimmäinen opetussuunnitelman perusteet valmistui vuonna 1985, toinen 1994 ja kolmas 2004. Perusteiden sykli tuntuu siis olevan noin kymmenen vuotta. Yhteiskunnallisessa kehityksessä kymmenen vuotta on kohtuullisen pitkä aika. Perusopetuksen sykli on yhdeksän vuotta. Jos mukaan lasketaan esiopetus, kaikille yhteistä koulua käydään kymmenen vuotta. Liki jokaista perusopetuksessa olevaa oppilasta koskee kaksi opetussuunnitelman perustetta, ellei ole aloittanut koulua juuri silloin, kun uusi opetussuunnitelma on astunut voimaan. Tämä muutos saattaa olla vaikutukseltaan voimakaskin, minkä seurauksia on vaikea ennakoida. Vaihtoon liittyvää riskiä pienentää perusteiden keskeisten yhteiskunnallisten arvojen, opetuksellisten tavoitteiden ja sisältöjen ilmeinen jatkuvuus. Näiden jatkuvien yhteiskunnallisten ja poliittisesti mielenkiintoisten painotusten kuvaaminen onkin yksi tämän tutkimuksen tavoite. Ts. lähtökohta-ajatuksena on, että nämä painotukset

vääjäämättä ilmentyvät tavalla tai toisella perusteiden teksteissä. Ajattelen niiden jättävän sellaisia tekstijälkiä, joilla on mielenkiintoa tutkimukselleni.

Komiteoilla on ollut merkittävä rooli koulutuspolitiikassa. Komiteainstituution avulla valtio on kontrolloinut koulutusta. Komiteat ovat väline toteuttaa valtion harjoittamaa koulutuspolitiikkaa. ”Opetussuunnitelman perusteet on valtakunnallisen koulutuspolitiikan keskeisin ohjausväline” (Korkeakoski 2001b, 157; ks. Toivonen 2005, 131). Opetussuunnitelmatietous tulee koulun ulkopuolelta opetussuunnitelmaeksperteiltä (Snyder ym. 1992, 428). Vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteet on laadittu virkamiestyönä, ei siis komiteoissa (Simola 1995, 39). Myös vuoden 2004 opetussuunnitelmatyö on ollut luonteeltaan virkamiesjohtoista. Virkamiestyö ei poista perusteiden komiteamietintömäistä luonnetta tai sitä, että ne edustavat valtiovallan hyväksymää virallista linjaa. Virallisen vallan edustaja, kuten Opetushallitus, on hyväksynyt opetussuunnitelman perusteet. Ne nauttivat näin ollen myös poliittisen vallan hyväksyntää.

Eri opetussuunnitelmien perusteiden kohdalla voidaan puhua myös tyyllillisistä eroista, sillä jokainen perusteteksti edustaa oman aikansa koulutekstityyliä. Opetussuunnitelmien perusteet eivät ole sisällöltään yhtenäisiä. Ne edustavat oman aikakautensa kouluajattelua. Tutkimuksessani olen halunnut noudattaa kunkin opetussuunnitelman perusteen tekstin aitoutta, minkä vuoksi kunkin opetussuunnitelma-analyyysistä on muodostunut hivenen erilainen. Kyse on tietoisesta valinnasta.

### 2.1.1 Aikaisemmat opetussuunnitelmat

Ensimmäisenä varsinaisena opetussuunnitelmamme voidaan pitää vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa. Sen pedagoginen tausta nojautuu herbartzilleriläisyyteen. Opetussuunnitelma on oppiainepainotteinen. Se kiinnittää koulun agraarivaltaiseen yhteiskuntaan<sup>1</sup> (Komiteamietintö 1925.) Sen sisältöön saattoi mitä ilmeisemmin vaikuttaa vuoden 1918 dramaattiset tapahtumat. Rinteen (1984, 126) mukaan taustalla olivat oppivelvollisuuden hyväksyminen, yhteiskunnan oikeistolaistuminen, isänmaallisuus ja kansakunnan ”yhteinen etu”. Aatteellisena

---

<sup>1</sup> Launonen (2000, 189) mainitsee, että opetussuunnitelmassa näkyy tervehenkisen maalaiselämän ihannointi. Samaa päätelmään tulee myös Malinen (1987, 112).

lähtökohtana on yhteiskuntamoraalia ylläpitävä kristinusko (Launonen 2000, 300). Opetussuunnitelma on kirjoitustyyliltään osin jopa kaunokirjallinen.

Toisen maailman sodan jälkeiseen yhteiskuntaan liittyy toinen opetussuunnitelmamme, Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II vuodelta 1952. Opetussuunnitelmaan vaikuttivat reformipedagogiikka ja sosiaalinen kasvatus (Rinne 1984, 135). Opetussuunnitelman taustalla oli halu tukea demokraattisen yhteiskunnan rakentamista. Demokraattista yhteiskuntaa tukevat arvot (kansanvalta, tasa-arvoisuus) nähtiin pysyvinä. (Komiteamietintö 1952, 7; Launonen 2000, 301; Ks. Rinne 1987, 116.) Launosen (2000, 304) mukaan yksilön vapaus tuli arvokasvatuksen perustaksi. Tavoitteena on kasvattaa yksilöitä, jotka tukevat yhteiskunnan kasvua ja kehitystä (Komiteamietintö 1952, 7, 23–25).

Vuoden 1970 opetussuunnitelma on rakenteeltaan selkeästi kaksijakoinen. Ensimmäinen osa käsittelee opetussuunnitelman perusteita ja toinen osa varsin seikkaperäisesti oppiaineiden sisältöjä (Komiteamietintö 1970 A4 & A5). Lappalaisen (1985, 234) tutkimus osoittaa, että keskikoulun oppisisällöt siirtyivät uudistetussa muodossa peruskouluun. Tätä ilmentää peruskoulun opetussuunnitelman toinen osa. 1970-luvulla yksilöllisyys oli vuoden 1952 opetussuunnitelmaan verrattuna vielä vahvemmin esillä (Launonen 2000, 304).

Rinteen (1984, 135) mukaan opetussuunnitelma aikaisempaa enemmän yhteiskunnallistui, koska pedagogiset ratkaisut nojautuivat yhteiskunnalliseen kokonaissuunnitteluun ja tavoitteeseen demokratisoida yhteiskunta. Malinen (1987, 7) toteaa, että 1970-luvulla opetussuunnitelma toteutti koulutuspoliittista ajattelua. Rinteen (1987, 116) mielestä opetussuunnitelman taustalla ovat ”kulttuurinen vallankumous, tiedonvälityksen ja liberaalin ideologian purkautuminen”. Vuoden 1970 opetussuunnitelmaan eivät vaikuttaneet kansalliset katastrofit kuten vuosien 1925 ja 1952 opetussuunnitelmiin. Ulkoiset paineet olivat toisenlaisia, kuten Rinne edellä toteaa.

Tällä opetussuunnitelmalla on ollut minuun tutkijana ja erityisesti opettajana suuri vaikutus. Edelleenkin ei voi olla ihastelematta ensimmäisen osan sisällön monipuolisuutta. Tämä peruskoulun opetussuunnitelma vauhditti perusopetuksen yhtenäistä ja tavoitteellista kehittämistä kohti entistä tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Koululaitoksesamme päästiin irti oppi- ja kansakoulun ylläpitämästä koulutuksellisesta eriarvoisuudesta.

## 2.1.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Suomen 1980-luvun koulutuspolitiikka oli suunnitelmakeskeistä. Koulutuksen tutkimus ja kehittäminen keskittyivät koulutuspolitiikkaan, koulutussuunniteluun ja koulutuksen talouteen. (Rinne ym. 2006, 15.) Tämä suuntaus heijastui myös oppimiseen. Opetussuunnitelmia yhtenäistettiin ja koulutusta pohdittiin koko maan kannalta. Oppimista ohjasivat keskitetyt suunnittelujärjestelmät, yhtenäiset opetussuunnitelmat ja koulutusohjelmat sekä Suomen alueellinen kokonaisuus. (Rinne ym. 2006, 16.)

Yksi 1980-luvun yhteiskunnallinen piirre oli keskusjohtoisuuden hajauttaminen. Pohjoismaissa oli virinnyt huoli valtiokoneiston liiallisesta paisumisesta sekä halusta tukea demokratisoitumiskehitystä. Päätösvaltaa siirrettiin kohti niitä, joita se välittömästi koski. Keskitetystä normiohjauksesta haluttiin siirtyä kohti pehmeää ohjaamista. (Ahonen 2001, 160.) Simolan (1995, 43–44, 278) mukaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 on oivallinen esimerkki siitä, miten päätösvaltaa päätettiin siirtää todellisille toimijoille. Opetussuunnitelman laadintavastuu tuli kunnan ja koulun tasolle. Opetussuunnitelman perusteista muodostui jäntevä ja johdonmukainen kokonaisuus, jossa edetään tavoitteista kohti sisältöjä, menetelmiä, opetusjärjestelyä ja oppimateriaaleja. Opetuksen tuloksia puolestaan arvioidaan asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen.

Kouluhallitus valmisteli vuoden 1985 perusteita pitkälti salassa. Tätä aiemmat opetussuunnitelmat olivat sen sijaan komiteamietintöjä<sup>2</sup> ja valmistelu siten avoimempaa. (Uusikylä & Atjonen 2002, 52.) Komiteamietintötyöskentely avasi keskusviraston opetussuunnitelmatyötä yhteiskunnalle (Ahonen 2001, 169). Opetussuunnitelman perusteiden laadinta tavallaan korosti Koulu- ja Opetushallituksen virkamiesten valtaa, vaikka virikkeitä perusteiden laadintaan haettiin viraston ulkopuolelta. Virkamiehet lopulta päättivät, mitä opetussuunnitelman perusteisiin otetaan mukaan ja mitä ei.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 on ensimmäinen peruskoulun kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadinnan perusteet. Se edustaa siis eräänlaista

---

<sup>2</sup> Komitea voi toimia ikään kuin "salaseura". Valtiollisilla päättäjillä on ollut mahdollisuus rajata ulkopuoliset mielipiteet ja asiantuntijankemetykset komiteatyöskentelyyn (Ahonen 2004, 323). Komiteatyöskentely voi siis rajata demokraattista kansalaisvaikuttamista.

murrosvaiheen tekstityyliä. Siinä puhutaan kunnan opetussuunnitelmasta, minkä vuoksi tässäkin tutkimuksessa käsite ”kunta” esiintyy monin paikoin.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet oli valtion kouluhallinnon ohjausväline, jota käytettiin opetustyön toteuttamiseen. Sitä ei kuitenkaan ollut tarkoitettu malliopetussuunnitelmaksi vaan kunnan opetussuunnitelmaan oli mahdollisuus siirtää opetussuunnitelman perusteista osia. (POPS 1985, 8.) Lähtökohtaisesti nykyisinkään opetussuunnitelman perusteita ei toivota kopioitavan kunnan opetussuunnitelmaksi.

1980-luvun koulutuspolitiikkaa voidaan kuvata suunnittelun ja normiohjauksen vuosikymmeneksi (Jakku-Sihvonen 2001a, 10). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 laadintaa ohjasivat opetussuunnitelman koulutuspoliittiset ratkaisut. Opetussuunnitelmatyön lähtökohtana olivat nimenomaan eduskunnan, valtioneuvoston ja opetusministeriön koulutuspoliittiset tavoitteet, jotka ilmenivät koululainsäädännön sisällöissä. (POPS 1985, 7.) Opetussuunnitelman perusteissa näkyy sen ajan yhteiskunnan koulutuspoliittinen tahtotila. Opetussuunnitelmassa siis yhdistyivät niin koulutuspolitiikka kuin tavoiteltu pedagogiikka. (POPS 1985, 8.)

Koulutuspoliittiset uudistukset vaikuttivat opetussuunnitelman perusteiden laadintaan ja niiden tuli näkyä kunnan opetussuunnitelmassa. Koululainsäädännöstä johtuvia merkittävimpiä koulutuspoliittisia muutoksia luetellaankin kuudessa eri kohdassa (POPS 1985, 9). Nämä voi kiteyttää seuraavasti:

1. Tarkistetaan kunnan ja valtion tehtäväjako. Hallinnollisia menettelytapoja yksinkertaistetaan. Tavoitteena on helpottaa opetussuunnitelman uudistamista ja kehittämistä.
2. Luovutaan peruskoulun erilaajuisista oppimääristä ja tasokursseista. Näin poistetaan jatko-opintokelpoisuudelle asetetut rajoitukset.
3. Oppiaineita ryhmitetään tuntikehysjärjestelmän avulla.
4. Täsmennetyt tavoitteet kehittävät opetuksen sisältöä ja toimintaa.
5. Kieliohjelmaa monipuolistetaan. Kunnan tulee laatia tätä varten erityinen kieliohjelma. Eri uskontokuntiin kuuluvien oppilaiden tulee saada oman tunnustuksensa mukaista uskonnonopetusta. Uskontokuntiin kuulumattomat opiskelevat uutta oppiainetta nimeltään elämäkatsomustieto.
6. Opetusvelvollisuudesta ei voi vapauttaa. Kunnan on järjestettävä erityisopetus.

Koulutuspolitiikalla pyrittiin helpottamaan kunnan opetussuunnitelman laadintaa sekä luomaan periaatteita ja pohjaa opetussuunnitelman jatkuvalle kehittämiselle. Vuonna 1985 tasa-arvon näkökulmasta merkittäviä linjauksia olivat tasokurssien poistaminen ja jatko-opintokelpoisuuden takaaminen kaikille oppilaille. Uudistettu



tuntikehysjärjestelmä mahdollisti oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamisen. Tasa-arvo näkyy myös siinä, että jokainen lapsi kuului opetusvelvollisuuden piiriin. Jokaisella on mahdollisuus opiskella omaa uskontoaan ja uskontokuntiin kuulumattomille tarjotaan omaa erityistä oppiainettaan elämäkatsomustietoa. Kieliohjelmien laadinta tukee kansainvälisyyttä. Täsmennetyillä tavoitteilla pyritään parantamaan opetuksen laatua.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että opetussuunnitelmia on tarkoitus muuttaa kehittämistarpeen ja koulutuspoliittiseen tavoitteenasettelun mukaan. Kunnan tasolla kunnan oman opetussuunnitelman tulisi mukautua kunnan peruskoulujen kehittämistarpeisiin. Tarkoituksena on tarkistaa opetussuunnitelman perusteita määrävuosittain. (POPS 1985, 8.) Opetussuunnitelman perusteet ja kunnan opetussuunnitelma ovat ajassa kiinni olevia asiakirjoja. Ne reagoivat niin koulutuspoliittisiin muutoksiin kuin muihinkin opetussuunnitelman sisältöihin vaikuttaviin paineisiin.

Keskeisiä tavoitteita mainitaan seitsemän, vaikkakaan niitä ei ole numeroitu. Tavoiteotsikot ovat: Oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, Yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, Jatko-opintokelpoisuus, Elinympäristö ja luonnonsuojelu, Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, Kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä Sukupuolten välinen tasa-arvo (POPS 1985, 10–14).

Oppiainerajoja ylittäviä aihekokonaisuuksia tekstissä ei esitellä erikseen, vaan niiden sisältöalueita käsitellään oppiaineiden sisältöalueiden yhteydessä. Aihekokonaisuuksia ovat kansainvälisyyskasvatus, ympäristökasvatus, perhekasvatus, kuluttajakasvatus, joukkotiedotuskasvatus, terveyskasvatus ja laillisuuskasvatus (POPS 1985). Aihekokonaisuudet heijastavat opetukselle asetettujen tavoitteiden tapaan koulutuspoliittisia painotuksia.

Opetussuunnitelman perusteet 1985 määrittelee kunnissa laadittaville opetussuunnitelmille niitä yhtenäistäviä sisältöjä. Sisältöjä perustellaan halulla turvata pedagoginen ja kasvatuksellinen monipuolisuus. (POPS 1985, 24.) Sisältöjen määrittely ohjasi kuntia pohtimaan kuntakohtaisia ratkaisuja edellä esitetyissä osaluissa. Ilmeisesti näin tarkalla ohjauksella haluttiin turvata kuntakohtaisten opetussuunnitelmien yhtenäisyys koko valtakunnassa.

Vuoden 1985 perusteissa olevat liitteet on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksessa ei ole mukana vuoden 2004 perusteissa olevaa Valtioneuvoston asetusta peruskoululaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista

tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (POPS 2004, 296–301) eikä vuoden 1994 perusteiden takakannen sisäpuolella olevaa Peruskoululakia, jossa määritellään peruskoulun tehtävä ja rakenne. Tutkimuksessa ei myöskään käsitellä opetussuunnitelmien perusteiden sisältämiä tuntijakoja (POPS 1985, 26–28, POPS 1994, sisäkansi ja POPS 2004, 297–300). Tutkimuksessa on keskitytty opetussuunnitelmien perusteiden varsinaiseen tutkimuksen viitekehyksen kannalta keskeiseen tekstiin.

### 2.1.3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

1980-luvun lopussa päättyi keskitetty, valtiojohtoinen koululaitoksen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä. Tämä oli osa valtionhallinnon uudistamista. Aikaisemmin käytössä ollut ”sektoroitunut, yksityiskohtainen ja keskitetty suunnittelujärjestelmä koettiin kankeaksi, byrokraattiseksi, kalliiksi ja joustamattomaksi”. (Varjo 2005, 339.) 1990-lukua leimasi lama, työttömyys ja hyvinvointivaltion purkamisen piirteet. Tavoitteeksi nousi kansainvälisen kilpailukyvyn turvaaminen, ja yhteiskunnassa alettiin arvostaa yksilöllisiä ratkaisuja. Leimaa antavaa oli suuntautuminen kohti länttä ja Euroopan unionia. (Simola 1995, 43; Antikainen ym. 2006, 16.) Poliittisena haasteena oli talouskriisin jälkeinen varallisuuden uusjako sekä köyhyyden ja huono-osaisuuden mahdollinen periytyminen (Melin 2000, 48). 1990-luvun loppupuolella kansallisvaltion perustan muodosti markkinatalouden, hyvinvointivaltion ja demokratian liitto (Värri 2004, 24). Opetussuunnitelman perusteiden muutos oli osa koulujärjestelmän uudistamista ja samalla se oli osa Suomen yhteiskunnallista, taloudellista tai kulttuurista murrosta (Norris ym. 1996, 5).

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet merkitsi uutta vaihetta peruskoulu-uudistuksessa. Opetussuunnitelmauudistuksessa haluttiin hyödyntää opettajien asiantuntemusta ja saada heidät sitoutumaan opetussuunnitelmaan (Lahdes 1997, 72). Pedagogista päätäntävaltaa haluttiin antaa paikalliselle tasolle (Jauhiainen 1995, 64), mikä mahdollisti opettajien ammatillisuuden hyödyntämistä opetussuunnitelmatyössä<sup>3</sup>. Suunnitteluvastuuta ja -valtaa siirrettiin koulun tasolle.

---

<sup>3</sup> Shkedin (2006, 719) mukaan koulukohtainen opetussuunnitelma mahdollistaa opettajien osallistumisen sen tekemiseen. Opettajilla tulee olla valtaa vaikuttaa opetussuunnitelman tekemiseen, sillä heidän vaikuttavuutensa on kiistatonta (Goble 1977, 68). Yhdessä laadittua opetussuunnitelmaa myös noudatetaan (Sulonen 2010, 98).

Tätä ilmentää mm. koulukohtainen opetussuunnitelma, opettajat oppimisympäristöjen suunnittelijoina ja oppilaiden yksilölliset opintosuunnitelmat. (Simola 1995, 44.) Uudistus avasi kouluja ympäröivään yhteisöön ja vapautti koulun voimavaroja, kun koulut saivat laatia omat opetussuunnitelmansa (Uusikylä & Atjonen 2005, 60). Välijärven (1993, 146) mukaan pyrkimys koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin oli kannatettavaa. Opetussuunnitelman toteuttamista ei kuitenkaan saanut valvoa yksityiskohtaisilla normeilla ja valvonnalla. Muuten opettajat saattoivat kokea uudistuksen näennäisenä. Ilmeisesti koulut olivat uudessa tilanteessa hieman hämillään, sillä koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan tueksi ilmestyi useita opetussuunnitelman laatimista ohjaavia oppaita (ks. esim. Gröndahl ym. 1994). Opetushallituksen tutkimuksen mukaan koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintavalmiuksiin kuului osallistuminen opetussuunnitelmakoulutukseen. Lisäksi opettajat käyttivät erilaisia mm. Opetushallituksen julkaisemia tukimateriaaleja. Liki 40 % kouluista tukeutui myös konsulttiapuun. (Apajalahti & Merimaa 1996, 12–13, 24–25.) Jauhiaisen (1995, 188–192) tutkimuksen mukaan koulujen opetussuunnitelmatyössä oli eroja mm.: työn intensiivisyys, tapa tehdä opetussuunnitelmatyötä, koulutushalukkuus ja -mahdollisuus, ajankäyttö ja päätöksenteko. Tutkimustulos kertoo koulujen erilaisesta tilanteesta opetussuunnitelmatyössä.

Opetussuunnitelmien laadinnassa ei pyritty yksityiskohtaisuuteen eikä toimintaa haluttu ohjeistaa tarkasti. Uudistamisprosessi sidottiin niin maailman kuin yhteiskunnan muutoksiin. Lähtökohtiin kuuluivat analyysit maailman ja yhteiskunnan kehittymisestä. Analyysejä saatiin mm. tulevaisuudentutkijoilta. (Hirvi 1996, 120; ks. myös Patrikainen 1999, 7.) Näistä tehtiin Hirven (1996, 120) mukaan seuraavat johtopäätökset:

- Maailman, yhteiskunnan ja ihmisten elämänehtojen muutos on jatkuvaa.
- Koulutukseen asetetaan erittäin suuria odotuksia keinona ja voimana, jolla niin kansakunta kuin yksilötkin voidaan luotsata muutosten ja haasteiden läpi.
- Koulun käytännöt eivät muutu eikä opetussuunnitelma muutu osaksi elävää käytäntöä, ellei koko työyhteisöä saada mukaan muutoksen pohdintaan<sup>4</sup> ja tekemiseen.

---

Kun koulun opetushenkilöstö prosessoi omaa opetussuunnitelmaansa, se sitoutuu sen säännölliseen kehittämiseen (Korkeakoski 2001a, 35). Tämä on merkittävä tekijä koulun todellisessa muutoksessa.

<sup>4</sup> Uudistuksen edellytyksenä on muutoksen mahdollistava ympäristö. Ilmapiiiri on oltava avoin, jossa voidaan esittää erilaisia ajatuksia. Uudistuksen tulee perustua ideoihin, jotka yhteisesti koetaan tärkeiksi. Todelliset uudistukset eivät tapahdu ulkopäin annetuilla määräyksillä ja ohjeilla. (Välijärvi 1993, 145-146.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa sisällöllinen muutos oli enemmän laadullinen kuin määrällinen. Aikaisemmin opetussuunnitelmat keskittyivät eri oppiaineiden sisältöjen tarkasteluun, mutta nyt oppiaineista esitetään tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Sisältöjä ei myöskään määritellä vuosiluokkakohtaisesti. (Simola 1995, 280.) Koulun tehtävänä on määritellä tarvittavat sisällöt (Ahonen 2001, 171). Koulun valta kasvoi keskeiseksi opetussuunnitelman laadinnassa. Kouluun kohdistuvat yhteiskunnalliset ja hallinnolliset paineet voivat johtaa myös tilanteeseen, jossa koulujen ja opettajien autonomia saattaa olla uhattuna (ks. Kujala 2006, 69, 71, 177). Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden väljyys perustui kaikesta huolimatta luottamukseen koulukohtaisen opetuksen hyvästä tasosta (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 273).

1992 käynnistyivät opetussuunnitelmien pilottihankkeet. Akvaariokouluiksi kutsutut koulut tekivät ensimmäiset koulukohtaiset opetussuunnitelmansa lukuvuonna 1992–1993. (Syrjäläinen 1995.) Akvaariohankkeen koulutuspoliittisena perustana oli hallinnon hajauttaminen. Samalla haluttiin lisätä koulujen itseohjautuvuutta. (Syrjäläinen 1997, 43.) Tarkoitus oli saada kokemuksia, miten suunnittelutyö organisoitiin ja miten toiminta eteni (Lahdes 1997, 74). Akvaariokoulujen tehtävänä oli antaa palautetta opetussuunnitelmasta. Vuoden 1994 perusteiden laadintaan otettiin mukaan useita eri tahoja, etupiirejä ja kansalaisyhteiskunnan järjestöjä. Näitä olivat lukuisat järjestöt, elinkeinoelämän edustajat, kulttuurin tuntijat, tutkijat ja oppilaiden vanhemmatkin. Tärkein palaute tuli kuitenkin kouluilta. (Ahonen 2001, 169; Uusikylä & Atjonen 2005, 60.) Akvaariokokeilu oli opetussuunnitelmaprosessin innovaation mallintamista ja ”jalkauttamista” (Hellström 2004, 174). Tapa tehdä opetussuunnitelmaa oli uusi ja avoimuuteen pyrkivä. Silti tässä oli ongelmia. Ahonen (2001, 169) toteaa: ”Tämä oli yksi tapa sivuuttaa esimerkiksi kasvatustieteellinen asiantuntemus ja poliittinen näkemys uudistustyössä ja vahvistaa virkamiesvaltaa.” Hänen (emt. 321) mukaansa virkamiesvaltaa lisäsi se, että virkamiehet lopulta valitsivat sen, mitä hajanaisesta kentältä saadusta palautteesta otettiin huomioon. Vuoden 1994 perusteet laadittiin prosessissa, johon osallistui laaja sidosryhmä (POPS 1994, 3). Opetussuunnitelman perusteita ei kirjoitettu pelkästään Opetushallituksessa, vaan sen tekemiseen käytettiin ulkopuolista osaamista. Valmistusprosessi kuvaa uutta toimintakulttuuria ja kertoo vallansiirrosta niille, joilla koettiin olevan osaamista tässä asiassa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita on pidetty julkilausumana koulun tehtävistä. Se on pohjana koulun jatkuvalla kehittämiselle (Norris ym. 1996, 45). Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla oli yhteiskunnan asettama muutospainne ja tieteenalojen kehitys. Opetussuunnitelman perusteet 1994 jakaa muutostekijät viiteen osaan: yhteiskunnallinen muutos, arvoperustan muutos, opetussuunnitelmateoreettinen muutos, oppimis- ja tiedonkäsitys sekä koulutuksen laadullinen parantaminen. Opetussuunnitelmatekstin mukaan yhteiskunnassamme ja koko maailmassa elettiin voimakkaiden valtiollisten, taloudellisten ja poliittisten muutospainneiden vaikutuksessa. Koulutuksen laadulliseen kehittämiseen vaikutti kansainvälistymisen asettama haaste. Samoin työ- ja elinkeinoelämän nähtiin muuttuvan niin nopeasti, että kansalaisten ajateltiin tarvitsevan valmiuksia jatkuvaan kouluttautumiseen, yhteistyökykyyn ja yrittäjyyteen. Kehittyvän teknologian ajateltiin tukevan itsenäistä opiskelua. Samoin taloudelliset mahdollisuudet ja maailman elinkelpoisuus edellyttivät hyvinvoinnin ja sen ehtojen uudelleen arviointia. Opetussuunnitelma pyrki tuomaan koulutusjärjestelmään joustavuutta ja oppilaiden yksilöllisyyden entistä parempaa huomioimista. Tekstissä koulua tarkastellaan palveluiden tuottajana. (POPS 1994, 8.)

1990-luvulla hallinnolliset määräykset vähenivät siten, että opetussuunnitelma oli mahdollista rakentaa paikallisen tason ideoiden mukaan (Malinen 1994, 34). Koulutuspolitiikasta päättäminen siirtyi näin ollen paikalliselle tasolle (Huhtanen 2000, 35). Kehityssuuntaus myötäili kansallisen politiikan yleistä ilmapiiriä (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 273). Opetussuunnitelman perusteissa 1994 mainitaan, että keskusjohtoisuus vähenee yhteiskunnassa ja että koulut verkostoituvat ympäristönsä kanssa. Edelleen tekstissä kuvataan, että opetussuunnitelmat ovat koulukohtaisia ja että niille luo pohjaa väljä tuntijako ja koulukohtaiset resurssit. Koulujen opetussuunnitelmat saattavat vaihdella huomattavastikin koulusta toiseen. Kouluilla on mahdollisuus näyttää suuntaa muutokselle ja toteuttaa muutosta, sillä tulevaisuus on entistä avoimempi. (POPS 1994, 8–9.) Yrjönsuuren (2000, 177) mielestä opetussuunnitelmatyö keskittyi koulujen vastuulle niin, että kunnan ja valtion osuudet jäivät epämääräisiksi.

Opetussuunnitelman muutostarpeen taustalla oli Suomen entistä voimakkaampi integroituminen osaksi kansainvälistä yhteisöä. Toinen merkittävä tekijä oli halu palvella talouselämää. Huoli kansainvälisestä kilpailukyvyistä oli ilmeinen. Voisi kuvitella, että koulussa nähtiin 1990-luvun alussa uuden teknologian mahdollisuudet

entistä paremmin ja huomattiin, ettei koulutus ole ajan tasalla. Perinteiseen peruskouluihenkeen pyrittiin tuomaan yksilöllisyyttä ja tavoiteoppimiseen suhtauduttiin kriittisesti. Vastuu kehittämisestä siirtyi selkeästi koulun tasolle ja kehittäminen tapahtui opetussuunnitelman perusteiden raameissa ja yhteistyössä eri osajien kanssa; koulu nähtiin osaksi yhteiskunnallista verkostoa. Voisi ajatella, että onnistuessaan koulu on tuolloin osannut ottaa kehitykseensä mukaan - avoimen toiminnan periaatteella – kaikki koulutyötä rikastuttavat inhimilliset tekijät. Koulua on syytetty siitä, että se heijastaa menneisyyden yhteiskuntaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelma käänsi suunnan toisinpäin: koulu onkin rakentamassa tulevaisuuden yhteiskuntaa.

1990-luvulla opetussuunnitelmateoriassa tapahtui muutos. Aiempien opetussuunnitelmien pohjana oli tavoiteoppimisen ideologia. 1980-lukua vaivasi vähäinen kiinnostus vaihtoehdotopagogisiin liikkeisiin (Syrjäläinen 1993, 13), tosin ns. reformikoulujen opettajat olivat kiinnostuneita joustavien ja monipuolisten työmuotojen käytöstä (Malinen 1994, 20). Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan sen tavoitteet osoittavat edelleen opetuksen suuntaa, mutta ne eivät saa olla opetuksen esteitä. Uusi opetussuunnitelma reagoi saatuihin arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Opetussuunnitelman tekemisessä tuli korostua opettajien aktiivisuus ja koulujen vahvuudet koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa. (POPS 1994, 9.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet irtaantui opetussuunnitelmateorioiden kyseenalaistamasta tavoiteoppimisen ideologiasta. Opetussuunnitelma haluttiin olevan dynaaminen prosessi. (POPS 1994, 9.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden käyttöön saattaminen suuntautui konstruktivistisiin prosesseihin. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta erityisesti opettajat tekivät koulu- ja kuntakohtaisia opetussuunnitelmia. (Patrikainen 1999, 144.) Opettajat kokivat opetussuunnitelman perusteiden ohjaavan liian vähän opetussuunnitelmatyötä (Apajalahti ym. 1996, 24).

Opetussuunnitelman uudistaminen johtaa aina koulun perustoimintojen uudelleen arviointiin. Koulun on myös kyettävä reagoimaan yhteiskunnan muuttuviin haasteisiin (SOU 1993, 145), sillä yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset vaikuttavat vääjäämättä kouluun (Sahlberg 1996, 72). Koulun on ymmärrettävä arvojen vaikutus koulun toimintaan. Samoin koulussa on aina omaksuttava uusi

opetussuunnitelma-ajattelu. Koulun perinteiset vahvuudet, opetus<sup>5</sup>, oppiminen ja tiedon hallinta, ovat uusien haasteiden edessä, sillä koulun on kyettävä myös laadulliseen kehittämiseen.

Vuoden 1994 perusteisiin on tehty muutoksia ja lisäyksiä. Vaikeimmin vammaisten opetuksen omat opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuonna 1997. Oppilasarviointi uudistettiin vuonna 1999. Lisäksi opetushallitus antoi lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka tulivat voimaan taannehtivasti vuonna 1999. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet tulivat voimaan vuonna 1995 ja aikuisille tarkoitettujen opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuonna 1994. (Lahtinen ym. 2004, 126–127.) Nämä muutokset ja lisäykset rajautuvat tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

#### 2.1.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Vuoden 1994 perusteiden valmistumisen jälkeen akvaarioverkossa olleet koulut halusivat jatkaa yhteistyötään. Opetushallitus perusti uuden hankeen, joka oli nimeltään Akvaarioprojekti. Projekti koostui 11–16 erilaisesta aiheverkosta. Eri kouluasteet tekivät yhdessä työtä omassa aiheverkossaan. Projekti antoi pohjaa mm. uudelle lainsäädännölle sekä vuonna 2004 ilmestyneille opetussuunnitelman perusteille. (Hellström 2004, 174.) Hellström (2004, 186) pitää akvaarioprojektia osittain uusliberalistisena interventiona. Itseohjautuvuuteen ja koulujen omaleimaiseen sisäiseen kehittämiseen kannustaminen oli luottamuksen kulttuuria, mutta samalla väylä mahdolliselle koulujen markkinoille.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden laadinta aloitettiin laatimalla vuonna 2002 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2 (Opetushallitus 2002). Nämä ns. alkuopetuksen perusteet käynnistivät kuntakohtaista opetussuunnitelmatyötä, sillä vuosiluokkien 1–2 perusteet tuli ottaa käyttöön 1.8.2003. Kunnat aloittivat työn uudestaan, kun perusteet valmistuivat kokonaisuudessaan 2004. Toisaalta alkuopetuksen perusteet vauhditti opetussuunnitelmatyötä, mutta toisaalta hämmennystä saattoi aiheuttaa uusi

---

<sup>5</sup> Välijärven (1993, 145) mukaan opetuksen uudistamisessa on tärkeää muuttaa ihmisten uskomuksia. Opettaja ei muuta opetustaan pelkän informaation tai annettujen ohjeiden perusteella. "On päästävä kiinni niihin arvoihin, tavoitteisiin sekä oppilasta, omaa itseä ja opetusta koskeviin uskomuksiin, jotka ohjaavat opettajaa arkityössä."

käynnistys pari vuotta myöhemmin. Esimerkiksi omassa kunnassani toimittiin juuri näin. Työ tehtiin osin kahteen kertaan. Osa opettajista turhautui ja jäi pois koko perusopetusta kattavasta opetussuunnitelmatyöstä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisältää kolme osaa: oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Pääpaino on oppivelvollisille suunnatussa opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ovat Opetushallituksen määräykset 1, 2 ja 3/011/2004, jotka on päivätty 16.1.2004. Ne sisältävät määräyksen, jonka mukaan kaikkia kolmea opetussuunnitelman perustetta on (velvoittavana<sup>6</sup>) noudatettava (POPS 2004, 5, 307, 313). Näin opetussuunnitelman perusteet on ikään kuin normi, jota tulee noudattaa. Peltosen (2005, 40) mukaan opetussuunnitelman perusteet varmistaa opetuksen kansallista eheyttä ja takaa opetuksen saannin asuinpaikasta riippumatta.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen sisällöt määritellään tiukemmin kuin kymmenen vuotta aikaisemmin. Tämä merkitsee paluuta keskusjohtoisempaan säätelyyn ja ohjaukseen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet ovat normiperusteisia ja niitä on käytettävä kunnallisen (opetuksen järjestäjän) opetussuunnitelman laatimisen pohjana. Opettajien, koulujen ja opetuksen järjestäjien on niitä noudatettava. Tämä keskusjohtoinen ajattelutapa saattaa johtaa sitoutumisen ongelmaan. Koulun ulkopuolella laadittu opetussuunnitelma ei edistä opettajien sitoutumista sen noudattamiseen. (Heinonen J.-P. 2005, 5, 8, 17.) Keskusjohtoisesti laaditut opetussuunnitelmat ovat heikkoja muuttamaan ja kehittämään koulujen toimintaa (Apajalahti ym. 1996, 6).

Tutkijoiden ja kouluväen näkemykset vuoden 2004 perusteisiin vaihtelevat hyvin paljon. Uusien perusteiden toimivuuteen ja innostavuuteen on suhtauduttu niin pessimistisesti kuin optimistisesti. Niihin ollaan oltu sekä tyytyväisiä että tyytymättömiä. Koulujen erilaistumisen nähdään kaventuneen. Joitakin harmittaa hallinnon kontrollin tiukentuminen. Toiset taas arvostavat tarkkoja ohjeita ja koulutuksen tasa-arvoisuuden kohentumista. (Uusikylä & Atjonen 2005, 62.)

Opetussuunnitelman perusteiden paikalliseen soveltamiseen vaikuttavat ”esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen yhtenäisyys sekä muut

---

<sup>6</sup> Korkeakoski (2010, 41) toteaaakin terävästi, että perusteiden velvoittava normimaisuus saattaa olla este opetussuunnitelmien kehittämiselle.



kunnassa tehdyt lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset” (POPS 2004, 8). Paikallinen opetussuunnitelma on siis jatkumo, joka lähtee liikkeelle esiopetuksen opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2000). Sen peruseriaate on yhdeksänvuotinen yhtenäinen perusopetus. Opetussuunnitelman rakentamiseen vaikuttavat kunnan tekemät lapsi- ja nuorisopoliittiset linjaukset ja päätökset. Lähtökohtana opetukselle on sen poliittinen sitoutumattomuus (POPS 2004, 12). Opetussuunnitelman perusteissa näkyy kunnallinen lapsi- ja nuorisopoliittikka, mutta itse opetus ei saa olla poliittisesti tunnustuksellista. Tilanne on hämmentävä.

Perusopetuksen tehtävä jakaantuu kasvatus- että opetustehtävään. Siihen kuuluu yleissivistyksen hankkiminen ja oppivelvollisuuden suorittaminen. Perusopetus on yhteiskunnallinen väline, jolla kehitetään sivistyksellistä pääomaa. Perusopetuksen tehtävään kuuluu jatkuvuutta turvaava kulttuuripääoman siirto, minkä varaan tulevaisuutta voidaan rakentaa. Tehtävään kuuluu niin ikään tiedon ja osaamisen lisääminen. Opetuksen tulee lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perusarvoista ja toimintatavoista. Muita tehtäviä ovat kriittinen arviointi, uuden kulttuurin luominen sekä ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen. Perusopetus lisää yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Opetussuunnitelman perusteet 2004 puhuikin koulutuksen perusturvasta. (POPS 2004, 12.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältö ohjaa opetuksen järjestäjää laatimaan kansallisesti yhtenäisiä opetussuunnitelmia<sup>7</sup>. Yhteiskunnallisen ja poliittisen todellisuuden muutosta kuvaa vuoden 2004 perusteiden edellyttämä opetussuunnitelman sisältö, joka on paljon laajempi ja monipuolisempi kuin vuosina 1985 ja 1994.

Opetuksen yhtenäisyyttä valtakunnallisella tasolla ohjaavat opetussuunnitelman perusteissa määritellyt käsitykset oppimisesta, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista ja työtavoista. Oppiminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä (POPS 2004, 16–17). Opetussuunnitelman perusteet toimii kunnan opetussuunnitelman laadinnan pohjana. Opetussuunnitelmaan voi tuoda paikallista tasoa näkyviin, sillä siinä voi olla alueellisia ja koulukohtaisia osioita. Näistä opetuksen järjestäjä päättää erikseen. (POPS 2004, 8.) Järjestelmä korostaa viime kädessä esittelevien virkamiesten valtaa ja opetussuunnitelman hyväksyvien poliittisten tahojen valtaa. Koulu voi vaikuttaa tuomalla opetussuunnitelmaan omia

---

<sup>7</sup> Kansalliseen opetussuunnitelmaprosessin ohjaukseen ollaan oltu varsin tyytyväisiä (Suortamo 2010, 66-67, 80). Tosin kritiikkiäkin ilmenee (Sulonen 2010, 98).

erityispiirteitään, mutta käytännössä kyse on vain yksityiskohdista, sillä pääosa opetussuunnitelmatekstistä on laadittu koulun ulkopuolella. Opetussuunnitelman omaksuminen jää lukemisen, muistamisen ja ymmärtämisen varaan.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden valmistamiseen osallistui kustantajien edustajia ja oppikirjailijoita. Tavoitteena oli saada perusteiden asiat oppimateriaaleihin ja samalla sitouttaa kustantajat opetussuunnitelmauudistuksen toteuttamiseen. Tällaisen poliittisen avoimuuden arveltiin parantavan tiedonkulkua kustantajien, oppikirjailijoiden ja kouluhallinnon välillä mutta myös opettajien ja kouluhallinnon välillä. Osallistuminen opetussuunnitelman perusteiden laadintaan mahdollisti kustantajien vaikutuksen opetussuunnitelmiin. On huomattava, että kustantajien intressinä oli opetuksen kehittäminen mutta myös taloudelliset intressit. (Heinonen J.-P. 2005, 56–57.)

Opetussuunnitelman perusteita on siis määräyksen nojalla noudatettava. Tämä tekee näiden perusteiden analyysin erityisen kiinnostavaksi, sillä mm. tämän tutkimuksen näkökulmasta esiin nousevia asioita on koulun tasolla tultava näkyviin arjen työssä.

## 2.2 Käsitys opetussuunnitelmasta

### 2.2.1 Opetussuunnitelmakäsitteen määrittely on problemaattista

Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston muodostavat kolme eri opetussuunnitelman perustetta. Nimensä mukaisesti perusteet ovat työkaluja varsinaisen opetussuunnitelman laatimiseksi, mutta samalla ne ovat jo osa varsinaista opetussuunnitelmaa. Esimerkiksi laajuutensa vuoksi vuosien 1985 ja 2004 perusteet muodostavat monessa kunnassa ja koulussa pääosan koko opetussuunnitelmasta. Sitä vastoin vuoden 1994 perusteet on edellisiin verrattuna opetussuunnitelman laadintaa ohjaava teksti. Tutkimukseni siis kohdistuu opetussuunnitelman perusteisiin, joita tässä tutkimuksessa pidetään samalla opetussuunnitelmatekstinä. Aineiston ristiriitaisuus kuvaa hyvin ongelmakenttää, joka liittyy opetussuunnitelman käsitteeseen.

Suomessa opetussuunnitelman käsitettä käytettiin kansakouluissa jo 1900-luvun alussa, ja käsite yleistyi 1920-luvulla. Kansakoulussa olivat käytössä

opetussuunnitelmat, jotka hyväksyttiin kunnissa. Oppikoulussa käytössä olivat oppiennätykset, eivät siis varsinaiset opetussuunnitelmat. (Malinen 1977; Malinen 1985, 16–17; Malinen 2005, 85.) Koulurakenteen perinne, johon nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu perustuu, kuvastaa peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman tekemisen lähtökohdan ristiriitaisuutta.

Opetussuunnitelmalla on ideologiset periaatteet, mikä ei tee opetussuunnitelman käsitteestä yksiselitteistä<sup>8</sup>. Opetussuunnitelma on kompleksinen ilmiö. (Heinonen J.-P. 2005, 26; ks. Autio 2002, 160.) Opetussuunnitelman määrittelyssä on erilaisia kilpailevia näkemyksiä (Klein 1990, 6). Opetussuunnitelma voidaan nähdä ”mm. historiallisena, poliittisena, sukupuolittuneena, fenomenologisena, postmodernina, elämäkerrallisena, esteettisenä, teologisena ja institutionaalisenä tekstinä” (Syrjäläinen & Värri, 2004, 31).

Opetussuunnitelma voi olla yhteiskunta-, oppilas tai tiedonalapainotteinen. Näiden painotusryhmien vaikutusvaltaa pidetään itsestään selvänä. Yhteiskuntapainotteinen opetussuunnitelma keskittyy sosialisointiin. Tällöin opetuksessa arvostetaan sekä ammatillista koulutusta että työkasvatusta ja ainejakoisuudesta pyritään kohti eheytettyä opetussuunnitelmaa. Oppilaspainotteisessa opetussuunnitelmassa painottuu oppilaiden ikäjakauma ja yksilöllisyys. Opetussuunnitelma ohjaa tekemään valintoja. Se sisältää kursseja ja saattaa pyrkiä luokattomuuteen. Tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma puolestaan korostaa ainejakoisuutta. (Lahdes 1997, 22; Masemann 1999, 120.)

Opetussuunnitelman määrittely ei siis ole yksiselitteistä (esim. Barrow & Woods 1994, 42). Opetussuunnitelma voi olla paitsi yhteiskunta- tai oppilaskeskeinen, mutta se voi olla myös moraalisesti painottunut (Syrjäläinen 1993, 9). Opetussuunnitelman käsite on jopa ristiriitainen (Autio 2007, 43). Lehtisalonen (1994, 87) mukaan opetussuunnitelma voi olla jokin seuraavista:

Minkä tahansa koulutusmuodon opetussuunnitelman voidaan käsittää olevan yhdistelmä niistä keinoista ja toimenpiteistä, joilla koulutuksessa pyritään asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelma voidaan määrittellä myös opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja opetuksen organisoinnin muodostamaksi kokonaisuudeksi. Opetussuunnitelma merkitsee monin tavoin yhdyssidettä oppilaitosten ja koulutusyksikön sisäisen toiminnan, yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän välillä. Ehkä opetussuunnitelma tulisi ymmärtää myös visioksi, mikä edellyttää rohkeutta ylittää oman aikansa sosiaaliset raamit.

---

<sup>8</sup> Malisen (1987, 7) mukaan opetussuunnitelman runsas käyttö on hämärtänyt opetussuunnitelman käsitettä. Tutkijan tulisikin määrittellä käyttämänsä opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman käsitteen määrittely on hankalaa, sillä määrittelyn lähtökohtana voi olla jokin opetuksen yleisistä osatekijöistä, kuten oppiaine, oppimisympäristö, oppija tai opettaja. Opetussuunnitelman määrittely sisältää aina kirjoittajan valitseman näkökulman. Näin opetussuunnitelma on osa laajempaa argumentointia. Opetussuunnitelma voidaan järkevästi määrittellä käyttötilanteen mukaan, jolloin valintaa voidaan loogisesti perustella. (Kosunen & Huusko 2002, 202.) Käyttötilanne siis määrää, miksi jokin määrittely on parempi kuin jokin toinen. Opetussuunnitelma voidaan määrittellä etukäteissuunnitelmaksi kaikista mahdollisista toimista, joilla tähdätään koululle asetettujen kasvatustavoitteiden toteuttamiseen (Kosunen & Huusko 2002, 203).

Kuten edellä on todettu, niin opetussuunnitelman määrittäminen ei ole yksiselitteistä. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma on sama kuin opetussuunnitelman perusteet. Käsittelen seuraavassa erilaisia painotuksia opetussuunnitelman määrittelyyn. Näillä on minulle tutkijana tärkeä merkitys opetussuunnitelman esiyymmärryksessä. Ne luovat tartuntapintaa käsitykselleni ymmärtää opetussuunnitelma poliittisena tekstinä. Käsitteeni opetussuunnitelmasta on toki luonut pohjaa toimintani rehtorina, opettajana ja oppikirjailijana. Opetussuunnitelman käyttäminen arjen työssä on kuitenkin erilainen kuin tutkimuksellinen näkökulma.

## 2.2.2 Opetussuunnitelma hallinnollisena asiakirjana

Yhteiskunnan tavoitteena on määrittellä opetussuunnitelman avulla koulutuksen tavoitteet sekä taata koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteuttamisen. Opetussuunnitelma toimii siltana hallinnollisen ja didaktisen sektorin välillä. Hallintosektoriin kuuluvat poliittinen päätöksenteko sekä lakien ja asetusten laatiminen. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 145.) Opetussuunnitelmassa näkyy virkamiesvalta mutta myös didaktinen osaaminen. Suomessa opetussuunnitelmien laadintaa ohjasi aiemmin Kouluhallitus ja nykyisin Opetushallitus. Tähän ohjantaan liittyy vallankäyttöä, jota tuetaan pedagogisella argumentoinnilla.

Opetussuunnitelman ideana on tuoda järjestystä koulunpitoon. Opetussuunnitelmassa on aina kysymys myös organisatorisesta vaikuttamisesta. Jos opetussuunnitelmaa tarkastellaan yhteiskunnallisen valvonnan näkökulmasta,

voidaan sanoa, että opetussuunnitelmassa esitetään opetuksen tarkoitus (Kansanen 2004, 25).

Opetussuunnitelma voi palvella pääasiassa hallinnollista tarvetta. Pedagogis-hallinnollisessa opetussuunnitelmassa suunnittelu on hierarkkista. Siinä pyritään harmonisoimaan pedagogista ja hallinnollista suunnittelua. Lisäksi toteutetaan palautejärjestelmää, joka on luonteeltaan itseohjautuvaa. (Malinen 1992; 34; Malinen 1994, 34, 37; Malinen 1993, 10.) Hierarkkisuus tarkoittaa sitä, että eri hallinnon tasoilla (keskushallinto, kunta, koulu, opettajat) on opetussuunnitelmatyössä oma tehtävänsä. Keskushallinnon suunnitelmissa korostuvat koulutuspoliittiset ja pedagogiset päämäärät. Mitä alemmas hierarkiassa mennään, sitä ilmeisemmin painottuvat käytännön toiminnalliset elementit. Harmonisuus kuvaa sitä, että yhteistyö on mahdollisimman läheistä samantasoisella hallinnollisella ja pedagogisella päätöksenteon tasolla. Itseohjaavuusperiaatteen mukaan palautejärjestelmän avulla tehdään opetussuunnitelmaan korjaavia päätöksiä. Kun opetussuunnitelma laaditaan avoimessa mutta hierarkkisessa organisaatiossa, niin korjaavaa toimintaa tapahtuu hierarkian eri tasoilla. Taustalla on tavoitejohtamisen periaate. ”Kun tavoitteita asetetaan oppilaiden yksilöllisestä kehityksestä sekä yhteiskunnallisesta toiminnasta lähtien, on niiden yhteensovittaminen harmonisoinnin keskeisenä tehtävänä.” Tämä järjestelmä saa virikkeitä yhteiskunnasta kaikissa suunnittelun vaiheissa. (Malinen 1992, 44, 46.) Pedagogis-hallinnollisessa opetussuunnitelmamallissa päätöksenteko kantaa vastuun koulutuksen yhtenäisyydestä ja pedagoginen taso puolestaan oppilaan yksilöllisestä kehityksestä (Lahdes 1997, 67). Pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelma-ajattelu sitoo opetussuunnitelmäkäsitteen osaksi poliittista päätöksentekojärjestelmää. Opetussuunnitelma toteuttaa hyväksytyä koulutuspolitiikkaa.

Lainsäätäjän näkökulmasta opetussuunnitelmaa voi kutsua koulun toimintasuunnitelmaksi. Opetussuunnitelmaan kuuluvat tavoitteet, niiden saavuttamisen keinot, oppiaineet, oppiaineiden tuntijako, oppimäärät sekä osin oppilasarvostelu. Opetussuunnitelma konkretisoi koulun tavoitteet. Opettajan tulee toteuttaa opetussuunnitelmaa jopa niinkin ehdottomasti, että opetussuunnitelman vastainen toiminta on virkavirhe. Opetussuunnitelmaa täydentävä opetus sallitaan ja sitä säädellään säännöksillä ja määräyksillä. Osa perustuu lakiin ja asetukseen osan taas päättää Opetushallitus. Varsinaisen opetussuunnitelman laatii aina paikallisen

tason toimija eli opetuksen järjestäjä. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 93; Malinen 2000, 34). Lainsäätäjän ilmeinen tavoite on, että opetussuunnitelmaa toteutetaan aina samalla tavalla. Samaa opetussuunnitelmaa toteutetaan kuitenkin todellisuudessa eri tavoin, mihin vaikuttavat mm. opetussuunnitelman tulkinta, toimintavapaus, käytettävissä oleva teknologia ja oppilasryhmä (Schrag 1992, 277).

Opetussuunnitelman valtakunnalliset tavoitteet sidotaan perusopetuslain tavoitteisiin sekä myös perustuslain asettamiin yleisiin suomalaisen yhteiskunnan tavoitteisiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa pyritään takaamaan ihmisten vapaus ja oikeudet. Turvataan ihmisoikeudet ja edistetään yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta. Käytännön sovellusten tulee olla sopusoinnussa ihmisoikeuksien kanssa. Tavoitellaan koulutuksellista tasa-arvoa ja pyritään kohti elinikäistä oppimista. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 94; Lahtinen ym. 2004, 100–101; Antikainen 2000.) Vetoaminen perustuslakiin korostaa kansalaisten koulutusmahdollisuuksien saavuttamisen yhdenvertaisuutta. Halutaan turvata yhteiskunnan asettamien koulutuksellisten tavoitteiden toteutuminen. Nämä tavoitteet ilmentyvät tavoiteltua koulutuspolitiikkaa.

### 2.2.3 Opetussuunnitelma didaktisena tekstinä

Opetussuunnitelman keskeisinä tekijöinä on pidetty Deweystä lähtien opettajia, jotka ovat parhaimmillaan opetussuunnitelmatyön keskiössä. Opettajien laatima opetussuunnitelma kohdistuu oppilaisiin, joilla on aktiivinen rooli opetussuunnitelman mukaisen oppimisen toteuttamisessa (Jackson 1992, 22):

The curriculum developers in Dewey's school were the teachers themselves. -- the staff worked together to produce a curriculum --. Teachers were to decide how to bridge the gap between the child and the curriculum by considering what children were like as psychological beings and by keeping in mind where the process was headed --. They were then to devise projects and activities that were designed to make use of the child's current interests while leading in incremental steps toward the mastery of traditional subjects.

Opetussuunnitelma ohjaa didaktista toimintaa. Opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa ja siirtävät opetussuunnitelman sisältöä opetustilanteessa oppilaille. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 145; Saylor & Alexander 1974, 2.) Opetussuunnitelma voi olla päättymätön tarina, jossa sekä tarinan kertojalla että kuuntelijalla on oma roolinsa (vrt. Pinar & Reynolds 1992, 7). Näin

opetussuunnitelman voi katsoa toteutuvan luokkahuoneessa<sup>9</sup>. Opetussuunnitelmaa voi pitää myös suunnitelmana tai ohjelmana kaikille niille kokemuksille, joita oppija kohtaa opettajan ohjauksessa. Se sisältää kaikki koulun tarjoamat oppimismahdollisuudet. (Jackson 1992, 4–5; ks. McNeil 1977, 278; Yrjönsuuri 2000, 175.) Opetussuunnitelman koulutieto ja oppimiskokemukset ovat koulun toiminnan ja vuorovaikutuksen keskeisiä asioita (Antikainen 1998, 59). Opetussuunnitelma ohjaa käytännön työtä koulussa ja luokkahuoneessa. Viime kädessä opetussuunnitelma konkretisoituu opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ja oppimistilanteissa.

Opetussuunnitelman käsite on vaihdellut eri aikakausina. Määrittelyyn ovat vaikuttaneet mm. vallitsevan koulutusjärjestelmän yleiset kasvatustavoitteet. Opetussuunnitelmien historiallisesta kehyksestä nousee esille kaksi yleisesti käytettyä mallia, jotka kiteytyvät ainekeskeiseen ja oppilaskeskeiseen malliin. Herbartia mukailleen opetussuunnitelmassa esitetään oppiaineet ja oppiaines. Tätä kutsutaan Lehrplan-käsitteeksi. Siihen liittyy myös hierarkkiseen hallintoon perustuvat käytänteet ja normien säätelemä opetus. Lehrplan-malli liittyy koulutuksen valtakunnalliseen suunnitteluun. Deweyn ajattelu oli puolestaan lapsikeskeistä. Hänen opetussuunnitelmansa curriculum-mallissa tarkastellaan oppilaan toimintaan liittyvien oppimiskokemusten suunnittelua. Koulutyö desentralisoitiin ja opetus oli tavoitesuuntautunutta. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 147; Patrikainen 1999, 9; Malinen 1992, 13; Malinen 1985, 17–19; Malinen 1977, 16–19; Lappalainen 1985: 24; ks. esim. Dewey 1963). Deweyn näkemystä on kritisoitu yksilökeskeisyydestä ja yhteiskunnallisen dimension unohtamisesta (Illeris 2001, 138). Curriculum-mallissa oppimistilanteita ja -mahdollisuuksia järjestetään tietyille oppilasryhmälle ja siinä tuodaan esille paikallisen tason vaikuttavuutta ja päätöksentekoa. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 147–148; Malinen 1985, 19). Curriculum-käsite on ristiriitainen<sup>10</sup>, mutta nykyisin curriculum ymmärretään

---

<sup>9</sup> Opetussuunnitelman toteuttaminen yhdessä oppilaiden kanssa on todellista demokraattista prosessia luokkahuoneessa (Klein 1990, 11). Opetussuunnitelma on prosessi, jossa opettajat ja oppilaat luovat järjestystä ja jäsentävät maailmaa (Wood 1990, 107). 1990-luvun alussa oppilaiden vaikuttaminen opetussuunnitelmatyöhön oli vielä mitätöntä (Syrjäläinen 1993, 119), ja opetussuunnitelmaan vaikuttaminen ei edelleenkään ole laajaa. Se on lähinnä vaikuttamista ”teemapäivien ja -viikkojen sekä juhlien järjestämiseen ja kouluympäristöön” (Kauppinen ym. 2006, 15).

<sup>10</sup> Salminen (2002) on koonnut laajan katsauksen opetussuunnitelman curriculum-ideologioista. Hänen mukaansa ideologiat eivät toteudu sellaisenaan ja ne ovat päällekkäisiä. Ideologioiden tulkintaan vaikuttaa myös valtiolliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet. (Salminen 2002, 23.)

kasvatuksen ja koulutuksen, opettamisen ja oppimisen organisatorisena ja älyllisenä keskuksena (Autio 2007, 43).

Lehrplan määrittelee opetuksen sisällön, jolla on merkitystä myös hallinnolliselle suunnittelulle. Kansakouluja ja peruskouluja koskee sen sijaan curriculum-malli, joka on luonteeltaan monipuolisempi ja etenkin pedagoginen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman kehittämisessä on ollut ongelmana sovittaa yhteen hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. Opetussuunnitelman hallinnollinen vahvistaminen on estänyt pedagogisen opetussuunnitelman kehittämistä. Samaten koulutuspolitiikan nopeatempoinen toteuttaminen on lisännyt epävarmuutta. (Malinen 1985, 32–33.) Vaikka Malisen tarkastelu on menneisyydessä kiinni, se on silti ajankohtainen ja perusteltu. Hallinto ei aina ymmärrä koulun pedagogisia päämääriä. Koulutuspoliittiset paineet saattavat vaihdella nopeassakin rytmissä.

Käsitteillä on aina eroja ja yhtäläisyyksiä. Silti lehrplan ja curriculum -käsitteistä löytää samaa pohjaa. (Jackson 1992, 5.) Vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet rakentuvat lehrplan ja curriculum –mallien pohjalle, mikä on ominaista suomalaiselle opetussuunnitelmatraditiolle.

Opetussuunnitelman didaktisissa malleissa didaktiseen osaan liitetään opetusprosessin suunnittelua. Deweyn opetussuunnitelman determinantit ovat oppilas, oppiaines ja yhteiskunta. Malisen (1992, 23) mukaan olosuhteista riippuen determinantit painottuvat eri tavoin. Opettaja on determinanttien keskellä ikään kuin tasapainottavana tekijänä. Kuikka (1991, 79) muistuttaa, että nämä determinantit sisältävät useita eri aineksia. Tavoitteessa voi painottua yhteiskuntakeskeisyys, sisällöissä oppiainekeskeisyys ja opetusmuodoissa oppilaskeskeisyys. Tässä tutkimuksessa puolestaan painottuu yhteiskuntadeterminanti.

Toisessa didaktisessa mallissa lähdetään liikkeelle opetussuunnitelmien toteuttamisesta. Siihen kuuluu kolme osaa: tarkoitettu, toimeenpantu ja toteutunut opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmaan on siis etukäteen kirjoitettu se, mitä opettajat toteuttavat ja mitä oppilaat lopulta kokevat. Malli soveltuu opetussuunnitelmien tutkimisen yhdeksi esimerkiksi. Sitä on käytetty mm. kansainvälisissä koulusaavutustutkimuksissa.

Kolmas opetussuunnitelman didaktinen malli kuvaa sitä yhteiskunnallista kontekstia, joihin opetussuunnitelman tasot liittyvät. Opetussuunnitelmat jaetaan tarkoitettuun (kasvatusjärjestelmän taso), toimeenpantuun (koulun taso) ja toteutuneeseen (oppilaan taso) opetussuunnitelmaan. Malli kuvaa



opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista ja toteuttamista. Tähän liittyvät mm. tuotokset, jotka prosessissa pitäisi saavuttaa. (Malinen 1992, 24–25.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu tarkoitettuun opetussuunnitelmaan, jolla tarkoitan opetussuunnitelmien perustetekstejä.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen opetussuunnitelma on laadittava etukäteen opetusta ohjaavaksi ja yksityiskohtaiseksi. Uusmarxilainen paradigma nostaa esille mm. opetussuunnitelman tehtävän hahmottaa opettavan kokonaisuuden teoreettinen perusidea. Opetusta myös ohjataan suunnitelmallisesti. Tavoitteiden asetteluun vaikuttaa empiirisen todellisuuden korostaminen. Toisaalta tavoitteena voi olla teoreettinen yleistäminen. Humanistis-kokemuksellista paradigmaa noudattaen opetussuunnitelman taustalla on kokemuksellinen oppiminen, oppimiskokemusten reflektointi ja itseohjautuva kasvaminen. Opetussuunnitelma on väline toivotun kasvutapahtuman aikaansaamiseksi. Konstruktivistisessä paradigmassa opetussuunnitelma rakentuu ajatukselle, jossa oppiminen on hakuprosessi. Oppilas aktiivisesti valikoi ja tulkitsee palautetta aiemmin oppimaansa. Opetussuunnitelma ei näin ollen ole ohjelma, joka määrittää oppimisprosessia yksityiskohtaisesti, vaan se problematisoi kasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen ehtoja. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 151–159.)

Opetussuunnitelma voidaan määritellä oppimisprosessin ja ihmisyyden kasvun termeillä pikemmin kuin sisällön ja tiedon yhtäläistämällä. Opetussuunnitelmaa ohjaa oppilaan kokemusmaailman kasvua ja kehitystä edistävät esimerkit ja prosessit. Oppilaiden tulee kehittää omaa tietämystään ja ymmärrystään sekä arvojaan. Näitä ei saa ottaa sellaisenaan, varsinkaan niiltä, jotka kontrolloivat oppilaiden ajattelua. Tämä opetussuunnitelmanäkemyks saa tukea ns. hiljaisesta vallankumouksesta. Oppilaalla tulee olla kyky ymmärtää ja tulkita maailmaa. Oppilas rakentaa omaa tietämystään ja oppimisen tulee tapahtua lasta ympäröivässä kulttuurisessa kontekstissa. Opetussuunnitelma tukee yksilöllistä kehitystä: se tarjoaa oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa kaikille sekä vahvistaa ja edistää yksilöllistä autonomisuutta. Opetussuunnitelma edistää avoimuutta tietoa kohtaan. Tietoa vaaditaan demokratian näkökulmasta ja inhimillisen tiedon problemaattisuuden tunnustamisen näkökulmasta. Tietoon liittyy aina epävarmuus. Tieto ilmentää sitä, miten tietoa yhteiskunnassa käsitellään. Opetussuunnitelma ohjaa tekemään suunniteltuja ja vastuullisia päätöksiä, joten kaikilla tulee olla

saatavilla tarpeellinen tieto, ja siihen pitää päästä käsiksi. Demokraattiseen yhteiskuntaan kuuluu tiedon vapaus ja avoimuus. (Kelly 1995, 113–116.)

Opetussuunnitelman perusteet noudattavat kukin omaa oppimiskäsitystään. Vuoden 1994 perusteet kyseenalaisti aikaisemmat tavoiteoppimisen ideologian (POPS 1994, 9). Siinä uskottiin oppimisen dynaamisuuteen. Vuoden 2004 perusteet lähtee liikkeelle konstruktivismista ja sosiokonstruktivismista. Oppimiskäsitykset heijastavat oman aikansa yhteiskunnan koululle asettamia haasteita. Mielenkiintoisuudestaan huolimatta oppimiskäsitykset eivät kuulu tutkimukseni piiriin. Voidaan silti olettaa, että niiden vaikutukset näkyvät poliittisen opetussuunnitelman sisällöissä, joita tässä tutkimuksessa käsitellään.

## Yhteenvetoa

Opetussuunnitelmien määritelmät eivät ole keskenään identtisiä<sup>11</sup>, vaan kaikilla opetussuunnitelman määritelmillä on oma näkökulmansa opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmien näkökulmien tarkastelulla on vaikutusta esiyymmärrykseeni opetussuunnitelmasta poliittisena tekstinä.

Opetussuunnitelma nähdään koko koulutyön keskeisenä asiakirjana. Se ohjaa koulun toimintaa ja kehittämistä. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelmaa kuvaa dynaamisuus<sup>12</sup> ja prosessimaisuus. Lisäksi opetussuunnitelmassa heijastuu koulun yhteiskunnallinen, sivistyksellinen ja kulttuurinen perinne. Opetussuunnitelma koskee koko koulun mahdollisuutta toimia, mutta samalla se nostaa esiin koulussa toimivat yksilöt. Opetussuunnitelma ohjaa oppilaiden, opettajien ja kouluverkon muidenkin vaikuttajien toimintaa ja toiminnan sisältöjä.

Opetussuunnitelma visiona voi näyttää kehittämiselle suuntaa. Opetussuunnitelma on myös koulun ja opettajien kehittymisen väline (Rauste-von Wright ym. 2003, 65). 1990-luvulla toteutettu opetussuunnitelmauudistus on muuttanut Suomen kouluja (Sahlberg 1996, 18). Opetussuunnitelma voi siis olla koko kouluyksikön toiminnan ja kehittämisen suunnan näyttäjä ja perusta.

---

<sup>11</sup> Käsitys hyvä opetussuunnitelmakaan ei ole yksiselitteinen. Saylor ja Alexander (1974, 44–45) ovat laatineet 15 kohdan listan kysymyksiä, jota on syytä käydä läpi opetussuunnitelmapirosessissa. Myös Dillon (2009) tarkastelee opetussuunnitelmaa keskeisten kysymysten avulla. Ks. myös Kari (1994, 91–92). Mehtäläisen (1994, 127) mielestä hyvä opetussuunnitelma on koulun toimintoja ohjaava suunnitelma.

<sup>12</sup> Poikosen (2003, 16) mukaan erilaisia opetussuunnitelman määritelmiä yhdistää käsitys opetussuunnitelman dynaamisuudesta. Se koskettaa koko toimintakulttuuria ja ”nostaa esille yksilön kokemuksen ja merkityksen”.

Opetussuunnitelma on yksi koulun keskeisimmistä asiakirjoista. Yleensä siinä määritellään koulun tavoitteet, oppiaines ja oppilasarvioinnin perusteet. Opetussuunnitelmassa otetaan kantaa opetusmenetelmiin, vaikka opettajalla onkin menetelmällinen vapaus. Opetussuunnitelman voi ymmärtää kehyksenä, jossa on tilaa oppilaan spontaanille oppimiselle ja yksilöllisyydelle. Se jättää tilaa myös opetuksellisille ratkaisuille. Siinä rajataan se yleissivistys<sup>13</sup>, joka oppilaille tarjotaan. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50–52; Marsh 2001, 4, Antikainen ym. 2006, 174.) Opetussuunnitelmassa määritellään yhteinen sivistyspääoma, jonka saavuttaminen on jokaisen kansalaisen subjektiivinen oikeus (Sarjala 1995, 19). Tämä lienee yksi yleisimmistä tavoista kuvata opetussuunnitelmaa.

Yleissivistys kattaa laajasti koko koulukasvatuksen ja opetuksen moninaisuuden. Siinä korostuvat erilaiset taidot, ja se on luonteeltaan voimakkaasti yhteiskuntaan sosiaalistavaa. Tästä näkökulmasta sivistys ja yleissivistys ovat perustaltaan yhteiskuntasidonnaisia. Koulu ja opetussuunnitelma sitoutuvat vahvasti osana yhteiskuntaa toteuttamaan yleisesityksen sisältämiä tietoja ja taitoja.

Opetussuunnitelma kiinnittyy traditioon. Uusi opetussuunnitelma rakennetaan tukeutuen vanhaan. Opetussuunnitelmatekstillä on historiallinen ulottuvuus (vrt. Fairclough 1992, 85, 102–103). Opetussuunnitelma linjaa koulutuksellista jatkuvuutta. Siinä näkyvät yhteiskunnan eri tasoilla asettamat koulutuspoliittiset tavoitteet ja velvoitteet. Puhutaan tuntijaosta ja mm. koulun pedagogisesta toiminnasta sekä lopulta evaluoinnista. Ainoastaan tuntijaon käsittely ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Tutkimuksessani painottuu opetussuunnitelman yhteiskunnallisen determinantin osa-alueelle. Opetussuunnitelma nähdään osana yhteiskunnan pedagogis-hallinnollista ohjaus- ja kontrollijärjestelmää. Se ilmentää yhteiskunnan koulutuspoliittisia tavoitteita. Tarkastelen koulutuspolitiikkaa erikseen. Opetussuunnitelma on luonteeltaan didaktinen ja hallinnollinen asiakirja, jolla ohjataan koulun toimintaa. Opetussuunnitelma pitää yllä koulutuksellista ja opetuksellista traditiota ja edistää koulutuksen jatkuvuutta. Opetussuunnitelman keskeisiä toteuttajia ovat opettajat ja oppilaat. Opetussuunnitelman toteutumista ohjaa todellisuudessa käyttötilanne, mitä tässä tutkimuksessa ei käsitellä.

---

<sup>13</sup> Suortti (1981b, 100) toteaa: "Tieteellisen aineksen yhteydessä ei ole pidettävä periaatteena tietoa sinänsä vaan tiedosta toimivaa ihmistä. Tämä merkitsee yleissivistävän liittymistä, ilman dualismeja, työn käsitteen ideaaliin ja yhteiskunnalliseen ammatilliseen käytäntöön."

Tutkimuksessani olen kiinnostunut opetussuunnitelmien perusteiden tekstin sisällöstä sinänsä ja siitä, miten opetussuunnitelma ideaalitasolla normimuotoisena määräyksenä voisi näkyä ja ilmentyä. Lähtökohta ajattelulleni on, että opetussuunnitelmalla ideaalitasolla toteutetaan koululle asetettuja poliittisia tavoitteita.

## 2.3 Poliittisen opetussuunnitelman määrittelyä

Tarkastelen aluksi lyhyesti käsitettä politiikka ja siihen liittyvää problematiikkaa. Sitten määrittelen tarkemmin koulutuspolitiikkaa ja koulutusta. Se, mitä opetussuunnitelmatekstissä ilmenee, on viime kädessä yhteiskunnan tahtotilaa koulua kohtaa ts. koulussa toteutuvaa koulutuspolitiikkaa. Koulu yhteiskunnan osana vastaa yhteiskunnan asettamiin poliittisiin haasteisiin. Käsitteistä politiikasta ohjaa ajattelua siitä, mitä koulutuspolitiikka tarkoittaa ja viime kädessä sitä, mitä poliittisella opetussuunnitelmalla ymmärretään.

### 2.3.1 Poliitiikan käsitteen määrittelyä

Palonen (1988, 13, 19) tuo esille sen, että käsitteestä politiikka voi puhua vain tulkinnan kohteena ja tuloksena. Poliitiikan aspektisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että politiikka ei ole vain sitä mitä nähdään, vaan se vaatii tulkintaa. Toisin sanoen se on suhteessa siihen, mitä politiikalla ymmärretään. Palosen (2003) mukaan politiikan voi ymmärtää tekstin tai otsikon tasolla vain harmittomana politiikkapuheena, mikä tulee erottaa politiikan käsitteen tematisoinnista. Poliitiikan tematisointi käsittää kaksi osin rinnakkaista ja osin peräkkäistä askelta, jotka erottavat politiikan muista elämänaloista. Kyseessä on politiikan kvalifioiminen aktiviteettina. Poliitiikan kaksi aspektia tulee identifioida, kun määritellään politiikkaa. Ilmiötä nimetään poliittiseksi eli puhutaan politisoinnista. Ilmiö voidaan identifioida operatiiviksi toiminnaksi, jolloin kyseessä on politikointi. Poliitiikkaa voidaan pitää siis joko tilallisena tai ajallisena ilmiönä. Poliitiikan tilallisia elementtejä ovat polity ja policy, joiden marginaaleja laaventavat suomenkieliset temporaaliset käsitteet politisointi ja politikointi. Polity kuvaa sitä, mitä tiettyä hetkenä pidetään politisoituna. Kyse on jostain sellaisesta, minkä poliittisuutta ei voi

kiistää. Polity kuvaa siis politikoinnin suoraviivaista linjaa. Ajan näkökulmasta politiikka liittyy aktiviteettiin eli politisointiin ja politikointiin, joiden tilaa rajaavia käsitteitä polity ja policy ovat. Policy-käsitteeseen liittyy vahva tulevaisuusaspekti: orientoidutaan muutokseen ja kriittiseen tilanteen arviointiin. Poliitiikan käsitteen monipuolisuus tulee esille, kun pohditaan, millainen inhimillinen toiminta on poliittista tai mikä tekee jonkin ilmiön tai asian poliittiseksi.

Palosen tapa problematisoida politiikkaa tuo käsitteen ymmärtämiselle kiinnostavia ulottuvuuksia, millä on merkitystä myös tälle tutkimukselle. Jokin asia saattaa politisoitua niin paljon, että se ilmenee myös perustetekstissä. Politikointi on aina osa opetussuunnitelmaa, kun puhutaan opetussuunnitelman valmistusprosessista tai sen toteuttamisesta.

Tomperi ja Piattoeva (2005, 266) määrittelevät politisoimisen ja politikoinnin seuraavasti:

Politisoiminen tarkoittaa valmiutta ottaa poliittinen näkökulma asioihin ja havaita politiikan läsnäolo sielläkin missä siitä ei avoimesti puhuta. Politikointi viittaa kykyyn toimia tehokkaasti, argumentoida menestyksekkäästi, organisoitua yhdessä muiden kanssa sekä löytää sopivia vaikuttamisen keinoja ja kanavia.

Poliitiikan näkeminen ja ilmentyminen opetussuunnitelmatekstissä saattaa olla sellaista, mistä yleisellä tasolla ei puhuta. Se lisää positiivista haastetta tutkimukseeni. Tomperin ja Piattoevan käsitys politikointisesta taas nostaa esiin tässä tutkimuksessa käsiteltäviä yhteiskunnallisen osallistumisen taitoja, joita koulussa tulisi oppia ja omaksua.

On hyvä muistaa, että politikoinnin rajat voivat tulla koulun kehittymisen rajoiksi. Kuva politikoinnista koulun kustannuksella saattaa muodostua, kun puolueet, kieliryhmät ja eri opettajaryhmät kiistelevät koulun kehittämissuunnasta. Vanhan vaalijat korostavat, että uudistuksia ajavat ovat liikkeellä poliittisin perustein. Nämä ns. säilyttäjät perustelevat näkemyksiään mielellään pedagogisin argumentein. Uudistaminen ylipäätään vaatii todellisuudessa enemmän poliittista toimintaa kuin säilyttäminen. (Itälä 1995, 38.) Tällainen politikointiin liittyvä ristiriitaisuus saattaa ilmetä myös perusteteksteissä, mikä antanee tutkimukselle mielenkiintoista rikkautta.

Julkisen sektorin näkökulmasta yhteiskuntapolitiikka lähestyy policy-määritelmää. Tätä kuvaa mm. esitetyt toimintaohjelmat ja -linjaukset. Virtanen

(2002, 23–24; vrt. Savikuja 2005, 13) määrittelee politics-käsitteen vallankäyttönä ja policyn toimintana. Poliitiikka on jatkuva prosessi, ei siis mikään pysyvä asiointi. Siinä erilaiset tapahtumat vaihtelevat eri syistä ja erilaisin seurauksin. Poliitiikka ja poliittinen ovat moniulotteisia käsitteitä, jotka ovat lähtöisin erilaisista traditioista ymmärtää poliitiikka ja poliittinen (Pulkinen 2003, 12). Giddens (1984, 175) määrittelee politiikan siten, että ”politiikassa on kysymys henkilöitä koskevan tekemään velvoittamisen käytöstä voimavarana”. Poliittinen toiminta koskee lähes kaikkea inhimillisen elämän osa-alueita koskevien asioiden tarkastelua ja hoitamista (Nivala 2006, 26). Tämän tutkimuksen näkökulmasta politiikkaan liittyvä toiminta ja valta ovat asioita, jotka ovat osa poliittista opetussuunnitelmaa.

Poliitiikkaan voi kuulua hallitseminen, vallankäyttö, puoluepolitiikka, taistelu vallasta, manipulointi, julkinen näytelmä ja omien etujen ajaminen. Poliitiikka on neuvotteluja, mielipidemuokkausta, lobbausta, päätösten valmistelua ja päätöksentekoa. Poliitiikan voi määrittellä olevan yhteisten asioiden hoitoa, jolloin kyseessä on poliittisten toimijoiden asettamiin tavoitteisiin tähtäävää toimintaa. Poliitiikkaan kuuluvat konfliktit ja yhteistyö. Poliitiikkaa ei tarvittaisi, jos ei olisi konflikteja. (Paloheimo & Wiberg 1997, 15; Nojonen 1992, 29–30; Virtanen 2002, 23.) Poliitiikkaa voidaan pitää mm. perinteisenä taisteluna vallasta, yhteiskuntaluokkien välisenä kamppailuna, organisoitujen ihmisryhmien hallintana tai yhteiskuntien ja ihmisten välisten suhteiden säilyttämisenä tai muuttamisena. Poliitiikan määrittely heijastaa politiikan käsitteen määrittelijän tavoitteita, jolloin jo määrittelykin on poliitiikkaa. Poliitiikan tutkimuksessa on hyödyllistä käsittää poliitiikka prosessina, jolloin poliitiikka on jatkuvasti käynnissä. Poliitiikkaprosessi ”lähtee ihmisten erilaisista tarpeista, eduista, arvoista ja haluista, joita jokainen pyrkii tyydyttämään”. (Berndtson 2000, 33–34.) Poliitiikan määrittely ei suinkaan ole aukotonta saatikka yksiselitteistä. Eri näkökulmat tuovat politiikan määrittelyyn uusia selittäviä ja käsitettä avaavia ulottuvuuksia. Oppimisen näkökulmasta näiden erilaisten politiikan määrittelyiden tulee ilmetä tavalla tai toisella perustetekstien sisällöissä, jos oppilaiden ajatellaan omaksuvan keskeisimmät käsitykset politiikasta.

Poliitiikka on kuitenkin abstrakti käsite, jota voidaan tarkastella tutkimalla kielenkäytön tapoja. Poliitiikka tulee tietoisuuteen kielen tekstualisoinnin kautta esimerkiksi poliitikkojen puheessa tai sanomalehtien artikkeleissa. Poliittinen puhe on aina tilanteen ja tietoisuuden määrittelyä. Kyseessä on tosiasioiden nimeäminen

ja nimeämisprosessin kautta tapahtuvaa merkityksenantoa. Käytetyt termit ja sanat luovat aktiivisesti todellisuutta. Asioiden nimeämisen myötä niille tuotetaan merkityksiä. Kielen käyttö ei ole poliittisten tapahtumien kuvaamisen instrumentti vaan se on osa tapahtumia, sillä se muovaa mielikuvia tapahtumista ja niiden merkityksistä. Symbolisen vallan näkökulmasta on keskeistä havainnoida, kuka poliitikko puhuu ja mitä termejä ja sanoja käytetään. Ideologisella tulkinnalla maailmasta on näin tärkeä merkitys. (Pekonen 1991, 46.) Poliitikassa voidaan puhua mielikuvapolitiikasta, mikä asettaa paineita määrittellä uudestaan politiikan sisällön ja myös sen representaatioiden välisen suhteen (Whitty ym. 2004, 267). Ideologiaa pidetään välttämättömänä demokraattiselle politiikalle. Ideologiaa tarvitaan mm. päämäärien ja poliittisten ohjelmien laatimiseen sekä luomaan taustaa politiikasta puhumiselle. (Ks. Schwarzmantel 1998, 193, 197.)

Politiikan käsitteellä ei viitata pelkästään instituutioihin tai poliittiseen eliittiin vaan poliittinen toiminta kuuluu muillekin yhteiskuntaelämän alueille (Ruostesaari 2002, 84). Poliitikasta ei voi puhua ilman vastustusta ja vastustajia (Palonen 1988, 19; vrt. Giddens 1977, 254). Poliitikasta on kysymys, kun tehdään sitovia päätöksiä tilanteessa, jossa erilaiset ristiriitaisetkin näkemykset kohtaavat. Näiden päätösten tulee olla sellaisia, joiden mukaan voidaan toimia. (Paloheimo & Wiberg 1997, 18, 22.) Paloheimon ja Wibergin politiikkakäsitys on lopulta aktiivista asioihin vaikuttamista eli sitä, mitä kansalaisen (oppilaan) tulisi oppia. Taustalla ovat erilaiset käsitykset, jotka poliittisessa tilanteessa kohtaavat. Paloheimo ja Wiberg eivät politiikan käsitteen määrittelyssä problematisoi sitä, miten konsensus syntyy; ilmeisesti kuitenkin poliittisen prosessin tuloksena.

Paloheimo ja Wiberg (1997, 47–48) päätyvät määrittelemään politiikan seuraavasti:

Politiikka on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa esiin nousevien ongelmien käsittelyä. Se on strategista interaktiota eli voittoon tähtäävää vuorovaikutusta, jossa toimijat pyrkivät tavoitteisiinsa - egoistisiin ja altruistisiin - olemassa olevien ja tehtävien rajoitusten puitteissa. Kaikki ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvät ongelmat tuovat mukanaan vallan. Kun ongelmia ratkotaan yhteisöllisesti, ei vallankäyttöä voida välttää. Politiikka on sellaista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa esiin nousevien ongelmien käsittelyä, missä ihmiset pyrkivät edistämään omia tavoitteitaan erilaisia vallankäytön keinoja käyttäen.

Määrittely pitää sisällään vallan elementin. Määritelmän mukaan kaikki ihmiset ovat aktiivisia omiin asioihinsa vaikuttavia valtaa käyttäviä kansalaisia. Määritelmä on

hivenen optimistinen, sillä osalle ihmisiä saattaa olla samantekevää, miten poliittista valtaa käytetään tai mikä on oma kohtalo poliittisessa prosessissa. Koulun näkökulmasta oppilailla yhteiskunnassa vaikuttavina kansalaisina tulee olla taitoja hallita vuorovaikutussuhteitaan, jotta he pystyisivät edistämään tavoitteitaan, toisin sanoen käyttämään valtaa.

Politiikan voi määritellä myös näin: ”Tiivistäen voidaan siis sanoa, että politiikka on aikomuksia, toimintaa, muutosta, hallintoa ja kokemuksia (tunnetta)” (Lehtisalo & Raivola 1999, 33). Poliitiikan käsitteen voi tiivistää myös seuraavasti: ”Politiikka on ratkaisuvaihtoehtojen muotoilutaitoa. Se on kykyä luovasti keksiä ja oivaltaa uusia mahdollisuuksia jo olemassa olevien lisäksi ja niitä täydentämään.” (Paloheimo & Wiberg 1997, 48.) Poliitiikkaan tuntuu liittyvän toiminnallinen elementti ja itse toiminta. Elmore ja Sykes (1992, 186, 188) tuovat esiin politiikassa aikomuksen ja toiminnan eli sen mitä pitäisi olla ja mitä sitten todella tapahtuu.

Tässä tutkimuksessa on tärkeää ottaa huomioon politiikan käsitteen eri puolia. Koulu on osa yhteiskuntaa ja osa yhteiskunnan poliittista todellisuutta. Poliitiikka ja se, miten politiikka yhteiskunnassa määritellään ja ilmenee, vaikuttaa myös siihen, mitä koulussa tapahtuu. Tämän puolestaan täytyy näkyä opetussuunnitelman perusteteksteissä.

Kun ajatellaan politiikan määrittelyä ja sisältöjä, opetussuunnitelmien perusteteksteissä tulisi ilmetä ne seikat, joka ovat politisoituneet siten, että ne kirjoitettu perusteteksteihin. Voi olettaa, että nämä seikat saattavat vaihdella eri aikakausina. Perusteteksteissä tulisi ilmetä se, mitä politiikalla ainakin yleisellä tasolla ymmärretään ja mitä sisältöjä politiikkaan kuuluu. Tämä ei varmaankaan ole vain yhteiskuntaopin asia, sillä kuten edellä on kuvattu, politiikan kenttä on laaja. Käsitys politiikasta vaikuttaa paljolti siihen, miten oppilaan tulisi osata toimia yhteiskunnassa. Oppilaalla tulisi olla yhteiskunnallisia taitoja kuten esim. taito politikoida, osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan, hallita konflikteja, käyttää valtaa, edistää tavoitteitaan, osata argumentoida ja vaikuttaa sekä olla yhteistyökykyinen. Nämä politiikan taidot nousevat myös tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteiksi.



## 2.3.2 Koulutuspolitiikan ja koulutuksen käsitteiden määrittelyä

### Koulutuspolitiikka

Sarjalan (1981, 12) mukaan koulutuspolitiikkaa on kasvatuksen ehtojen säätely eli kasvatuksen strategia. Hänen mielestään koulutuspolitiikan tehtävänä on määrittellä ne tavoitteet, joihin kasvatusinstituutiot pyrkivät. Toisena tehtävänä on määrittellä periaatteet, keinot ja ulkoiset olosuhteet, joiden avulla tavoitteet tulee ja voi saavuttaa. Koulussa tapahtuvan opetus- ja oppimisprosessin Sarjala rajaa koulutuspolitiikan ulkopuolelle. Lampinen (2000, 11) määrittelee koulutuspolitiikan pelkistetympin kuin Sarjala. Hänen mukaansa koulutuspolitiikassa on kysymys kaikista toimenpiteistä, joilla niin julkinen valta kuin yhteiskunnan eri ryhmätkin vaikuttavat koulutuksen kehittymiseen. Lampisella painottuu kasvatuksen sijasta koulutus.

Lappalainen (1990, 12, 20) tuo esille sen, että koulutuspolitiikassa on kyse niistä toimenpiteistä, joilla ohjataan ja säädellään koulutusta. Säätelyyn ja siten koulutuspolitiikkaan kuuluu myös vallankäyttöä. Koulutuspolitiikkaan liittyvät aina vallan lisäksi myös arvot (Sivonen 2006, 97). Koulutusjärjestelmä pitää sisällään näin ollen valtasuhteita ja yhteiskunnallisia käytäntöjä (McLaren & Giroux 2001, 31).

Kun pohditaan koulutuksen ja politiikan välistä suhdetta, voidaan erottaa toisistaan koulutukseen suuntautuva politiikka (policy for education) ja koulutusta välineenä käyttävä politiikka (education for policy). Policy for education tarkoittaa esimerkiksi yksilön henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen tähtäävää koulutuspolitiikkaa. Education for policy on esimerkiksi kansalliseen kilpailuun tai työttömyyden torjuntaan kohdistuvaa koulutuspolitiikkaa. (Virtanen 2002, 24.) Sitä kuvaavia selvityksiä tekee mm. opetusministeriö. Niissä voidaan selvittää mm. valtakunnallisia koulutustavoitteita, koulutuksen vaikuttavuutta taloudelliseen kasvuun, työvoiman tarvetta, koulutuksen tarjoamista työttömyyden vaihtoehdoksi ja yleensä työttömyyden torjuntaa. (Koulutuksella 2000-luvulle 1993.) Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteina ovat sekä policy for education että education for policy, sillä molempien ajatellaan ilmentyvän opetussuunnitelman perusteiden teksteissä.

Kansallisella tasolla koulutuspolitiikan päämääränä on kansalaisten sivistystason ja osaamisen nostaminen (Opetusministeriö ym. 2004, 6). Keskeiset koulutuspoliittiset ratkaisut Suomessa tekee eduskunta (Lahdes 1997, 19). Suomen koulutuspolitiikka on kytketty pohjoismaiseen hyvinvoinnin malliin, ja juuri koulutusta ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien politiikkaa on usein pidetty keihäänkärkenä kansakuntamme onnelle ja vauraudelle sekä kansalaisten keskinäiselle tasa-arvolle (Jauhiainen ym. 2001, 11; Sarjala 1995, 14). Suomalainen koulutuspolitiikka tukee tasa-arvoa ja hyvinvoinnin kasvua pohjoismaisessa hengessä.

Koulutuspolitiikka kohdistuu koulutukseen ja näin ollen kouluun ja lopulta oppilaaseen. Koulutuspoliittiset päätökset vaikuttavat suoraan siihen, millainen koulujärjestelmä Suomessa on, mitä kouluissa opetetaan ja miten koulumaailmassa valta jakaantuu. Koulussa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jossa toteutuu kansallisen koulutuspolitiikan tavoitteet. Tällöin voidaan ajatella, että koulutuspolitiikka heijastuu välillisesti oppilaan ja opettajan väliseen kanssakäymiseen.

Tässä tutkimuksessa koulutuspolitiikka on yhteiskunnan tahtotila siitä, mihin koulujen toiminnalla halutaan pyrittävän. Kysymys ei siis ole pelkästään resursseista, mahdollisuuksista ja ulkoisista ehdoista vaan myös sisällöistä: tavoitteista ja yhteiskunnallisesta tahdosta. Kysymys on yhteiskunnallisesta tahtotilasta, jota selitetään mm. tasa-arvolla, taloudellisella kehitymisellä ja kansallisella kilpailukyvyllä.

Tässä tutkimuksessa koulutuspolitiikka näkyy poliittisena opetussuunnitelmana siten, että yhteiskunnan asettamien koulutuspoliittisten päämäärien ja tavoitteiden ajatellaan ilmenevän opetussuunnitelmien perusteteksteissä. Vaikka monet poliittisen opetussuunnitelman linjaukset ilmentävät yleistä ja pitkäkestoista koulutuspolitiikkaa, perustetekstien voidaan ajatella ilmentävän myös jotakin tietyn ajankohdan keskeistä politisoitunutta ilmiötä (vrt. Palonen 2003). Käytännön koulutyössä nämä poliittiset trendit vaikuttavat koulujen opetussuunnitelmaan perustuvaan suunnitelmaan eli lukuvuosisuunnitelmaan, mutta nämä suunnitelmat eivät saa olla hyväksytyyn valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vastaisia. Tämä päättely johtaa siihen, että poliittiset trendit tavalla tai toisella ilmentävät opetussuunnitelman perustetekstiä.

Koulutuspolitiikka on yhteiskuntapolitiikan osa (Huhtanen 2000, 33). Yhteiskuntapolitiikkaa on kansalaisyhteiskunnan ja julkisen vallan vuorovaikutussuhde. Yhteiskuntapolitiikkaan kuuluu julkisen vallan eri sektoreiden kautta harjoittama toiminta. Yhteiskuntapolitiikka on tavoitteiden valintaa ja tavoitteiden saavuttamisen keinoja. Ylevistä tavoitteista voidaan usein olla samaa mieltä, mutta keinot tavoitteiden saavuttamiseksi aiheuttavat erimielisyyttä. Yhteiskuntapolitiikka on lyhyesti sanottuna sitä, että yhteiskunnalliset asiat asetetaan tärkeysjärjestykseen. Yhteiskuntapolitiikkaa toteuttavat valtio, EU, kunnat ja kuntien erilaiset yhteistyöelimet. Yhteiskuntapoliittisia toimijoita ovat myös kansalaiset ja erilaisten yhteisöt. Edustuksellinen demokratia on osa kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista. (Savikuja 2005, 9–12.)

Koulutuspolitiikka on erottamaton osa kansallista politiikkaa (Pinar ym. 1995, 265). ”Monessa suhteessa kansalliset politiikat – – määrittyvät erilaisissa julistuksissa yhä enemmän erilaisina ideologisen globalisaation manifestaatioina. Tällaiset ideologiset diskurssit näyttävätkin kehystävän koulutuspolitiikan tekoa kansallisella tasolla.” (Ball 2001, 23.) Kansallinen politiikka saattaa olla sattumanvarainen prosessi, kun toteutettavaan politiikkaan lainataan ja kopioidaan elementtejä eri puolilta (Ball 2001, 25). On myös mahdollista, että globalisoituvassa maailmassa hallitukset kadottavat otteensa koulutuksen hallinnassa. Koulutus saattaa toteuttaa samanaikaisesti niin globaaleja kuin paikallisiakin normeja ja pyrkimyksiä. Näin ylikansallinen ja kansallinen sekoittuvat. (Jauhiainen ym. 2001, 10.) Koulutuspolitiikkaa ei voi tarkastella kansallisvaltion näkökulmasta, vaan kyseessä on sekä alueellinen että globaali politiikka, mutta myös entistä enemmän kansainvälinen liiketoiminta (Ball 2004, 8).

Suomalainen koulutuspolitiikka on kiinteä osa kansallista yhteiskuntapolitiikkaa, johon kuuluvat muut kansallisen politiikan sektorit. Arkihavaintona voidaan todeta, että koulun arkea sivuaa koulutuspolitiikan ohella esimerkiksi talous-, sosiaali- ja terveyspolitiikka tai Jokelan, Keravan ja Kauhajoen<sup>14</sup> tragedioiden jälkeen turvallisuuspolitiikka. Kansalliseen koulutuspolitiikkaan luo haastetta globalisoituva maailma. Tilannetta voi kuvata seuraavalla yksinkertaistetulla kuviolla (kuvio 1).

---

<sup>14</sup> Jokelan ja Kauhajoen kouluissa tapahtuneet väkivallanteot ja niitä seuranneet koulu-uhkaukset ovat horjuttaneet perusturvallisuutta kouluissa ja oppilaitoksissa (Kämppi ym. 2008, 74). Keravalla on tapahtunut useita nuorten tekemiä vaikeasti ymmärrettäviä tappoja.



*Kuvio 1.* Koulutuspolitiikka osana kansallista yhteiskuntapolitiikkaa ja globaalia politiikkaa.

Todellisuudessa kuvion politiikan osa-alueet eivät välttämättä ole suoraan toistensa osia. Kuvio pyrkii mallintamaan sitä asetelmaa, johon kansallinen koulutuspolitiikka kytkeytyy.

Malisen (1992, 18) mukaan opetussuunnitelma on koulutuspoliittinen vaikutuskanava. Se on tehokas keino muuttaa opetusta. Näin on edistetty koulutuksellista tasa-arvoisuutta ja jatko-opintokelpoisuutta. Tiedon lisääntyessä opetussuunnitelman avulla on haluttu vaikuttaa opetussisältöihin niin, että ne vastaavat yhteiskunnan tavoitteita. Opetussuunnitelma palvelee suunniteltua koulutuspolitiikkaa, kun pyritään nopeisiin koulunuudistuksiin. Tähän Malisen (1992) näkemys opetussuunnitelman koulutuspoliittisesta vaikutuskanavasta nojaututaan myös tässä tutkimuksessa.

## Koulutus

Koulutusta voi pitää kasvatuksen yhtenä alalajina. Kasvatus on luonteeltaan tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään muuttamaan kasvatettavan persoonallisuutta ja valmiuksia. Koulutuksesta puhutaan silloin, kun kasvatuksesta vastaa koulu tai jokin muu tähän erikoistunut instituutio. (Sarjala 1995, 10.) Feministinen ja kriittinen pedagogiikka näkevät kasvatuksen ja koulutuksen tuottavan tietoa sekä subjektiuden, joka on perustaltaan poliittinen ja ideologinen (Rekola & Vuorikoski

2005, 17). Koulutus<sup>15</sup> turvaa inhimillisen yhteiskunnan kehittymistä (Luukkainen 2005b, 120). Se on investointia inhimilliseen pääomaan. Tällöin puhutaan koulutuksen vaikuttavuus- ja tuottavuusajattelusta. ”Siinä on keskeistä, miten koulutuspanokset (raha) saadaan muuttumaan koulutusprosessin kautta inhimilliseksi pääomaksi, joka saa aikaan yhteiskunnassa odotusten mukaisia tuloksia.” Välittömiä tuloksia ovat tutkinnot ja koulusaavutukset. Laajempia tuloksia ovat taas työllisyyden ja kansantuotteen kasvu sekä kulttuurin kehitys. (Laukkanen 1995c, 61.) Koulutusta voi pitää myös prosessina, jolloin se ei tuota pelkästään tuloksia (UNESCO 2004, 76).

Valtio poliittisena muotona määrittää koulutusta. Koulutuksen taloudellinen määrittäjä on ”taloudellinen kilpailu teknologian ja alueellisen integraation olosuhteissa”. (Rinne ym. 2006, 312.) Koulutuspoliittisia linjauksia perustellaankin valtion taloudellisella kehityksellä (Lappalainen 1990, 195). Koulutuksen määrittelyä ohjaa yhä enemmän sellaisten normatiivisten olettamusten ja määräysten aihepiiri, jotka juontavat suoraan taloudesta (Ball 2001, 22). Koulutus jää merkitsemään yhteiskunnan poliittis-taloudellisesti säädeltyä järjestelmää. Koulutus on ollut kaksijakoisen huomion kohteena: hallinnon säätelemänä poliittis-taloudellisena järjestelmänä ja didaktisena opetusprosessina. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 11, 145). Koulutus mielletään keinoksi antaa työelämässä tarvittavia taitoja (Pöntinen 1990, 597). Talouselämän vaikuttavuus ilmenee koulutuksen funktiossa vallitsevana tuotannollisena työnjakona ja ideologisena päällysrakenteena. Koulutusta ei voi ymmärtää, jos ei ota huomioon yhteiskunnan taloudellisia ja sosiaalisia instituutioita. ”Koulutus legitimoii vallitsevan yhteiskunnallisen luokkarakenteen ja valmistaa nuoret tulevaan hierarkisoituun työprosessiin.” (Aittola & Pirttilä 1989, 95; Apple 2004.) Koulutus on siten yhteiskunnalliseen selektiotehtävään keskittyvä valtainstituutio. Koulutuksen tehtävänä on ideologisin keinoin stabilisoida vallitsevat yhteiskunnalliset rakenteet. (Aittola & Pirttilä 1989, 97.) Rakenteet saattavat kuitenkin muuttua. Uusina luokkarajoina voidaan nähdä nuoret ja vanhat tai voittajat ja häviäjät (Paakkunainen 1996, 54–55).

Samaan aikaan koulutuksella on myös viihdearvo. Se on nykyaikainen tapa kuluttaa lisääntyvää vapaa-aikaa. Se on iloa ja intohimoa, jota tarjoavat erilaiset

---

<sup>15</sup> Yhteiskunnan muutos merkitsee sitä, että mm. koulutuksen merkitys ihmisen elämänsä kulussa on kasvanut. Merkitys näkyy sosiaalisten roolien ottamisessa sekä yleensä tekemisessä. (Antikainen 1998, 184.)

markkinoilla kilpailevat koulutuksen järjestäjät. (Kuurme 2004, 111; ks. myös Rinne 2003, 153.) Koulutuksen näkeminen viihteenä pehmentää koulutuksen osuutta osana yhteiskunnan taloudellisia ja poliittisia päämääriä. Tosin vapaa-ajan täyttämisen kansalaista itseään kehittävänä koulutuksena saattaa olla enemmän tai vähemmän tietoinen osa yhteiskunnan ja talouden tukemista.

Koulutus on keskeinen osa yhteiskuntaa. Se heijastaa yhteiskunnan muuta todellisuutta, mutta koulutus tuottaa myös uutta. (Hirvi 1996, 10). Freiren mukaan koulutus on väline saavuttaa kansalaisuus ja edistää yhteiskunnallista vastuuta ja demokratiaa (Doftori 2004, 30). Koulutus ja kasvatus valmistavat lapsia kansalaisuuteen, aikuisuuteen yhteiskunnassa (Gordon & Lahelma 1998, 252). Castrolle kasvatus on peräti avain uuden yhteiskunnan luomiseen (Kurki 2005, 37).

Koulutus siis tuottaa tietoa ja taitoa, jota kansalainen niin työelämässä kuin yhteiskunnassakin tarvitsee. Sen voi nähdä jatkuvan prosessina, jolla on merkitystä myös ihmisen vapaa-ajalle. Koulutus tukee kansalaisuuden kasvua, joka on perustaltaan poliittista ja ideologista. Se suorastaan saattaa legitimoida yhteiskunnan luokkarakennetta. Koulutus on sekä poliittisesti että taloudellisesti säädeltyä. Se uusintaa olemassa olevaa työnjakoa ja tukee yhteiskunnan kehittymistä. Sen avulla voidaan investoida inhimilliseen pääomaan ja tuottaa uutta. Yhteiskunnan huolena tuntuu olevan koulutuksen suuntaaminen erityisesti tuottavuuteen ja taloudelliseen kehitykseen. Valtio poliittisena organisaationa määrittää sen, mistä koulutuksessa on kysymys. Nämä kaikki tekijät ovat poliittisen opetussuunnitelman ja tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia.

Sarjala (1995, 11) nimeää koulutukselle neljä perustehtävää. Ensimmäinen on kvalifikaatiotehtävä eli ammattitaitoisen työvoiman tuottaminen. Toisena on valikointi yhteiskunnan erilaisiin tehtäviin ja asemiin. Kolmas on sosiaalistaminen. Neljäs on pyrkimys yhteiskunnan muuttamiseen ja siihen tarvittavan tiedon ja ajattelun kehittäminen. Näiden perustehtävien painotukset ovat vaihdelleet yhteiskunnallisen tilanteen mukaan. Koulutuksella on siis refleктоiva ja uusintava tehtävä. Simolan mukaan (1995, 8) koulutuksella on kolme keskeistä kasvatussociologisesti määriteltyä tehtävää: kvalifikaatio-, valikointi- ja integrointifunktio.

Koulutus on tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on kehittää tai tuottaa tietyn kohderyhmän taitoja ja valmiuksia. Puhutaan kvalifikaatiosta tai pätevyyksistä. (Virtanen 2002, 23; Antikainen 1998, 185.) Integraatiolla tarkoitetaan

koulutuksen päämäärää yhtenäistää kansakuntaa. Toisena tavoitteena on sovittaa yhteen eri väestökerrosten välillä olevia ristiriitoja. (Kivinen & Rinne 1995, 72.) Poliittisena käsitteenä integraatio on demokraattisia ihanteita tavoitteleva tila, johon koulun ja yhteiskunnan tulisi pyrkiä (Moberg 1998, 139). Kvalifikaation, valikoinnin ja integroinnin lisäksi puhutaan koulutuksen tehtävästä varastoida ihmisiä. Varastointi on lasten eräänlaista säilyttämistä koulussa, jotta vanhemmat voivat käydä työssä. (Kivinen & Rinne 1995, 73.) Lasten varastointi tuntuu viittaavan teollistumiseen ja tahtoon saada äidit mukaan työelämään.

Yhteiskunnan taloudelliset lainalaisuudet vaikuttavat tekniseen kehitykseen. Teknologian muuttuessa myös kvalifikaatio muuttuu. Seurauksena on työtehtävien kvalifikaatiovaatimusten (tiedot, taidot, asenteet ja motivaatio) muutoksia. Tämä johtaa koulutuksessa tapahtuviin muutoksiin. Koulutus vastaa kvalifikaatiovaatimusten muutoksiin. (Takala 1995, 34.)

Sosialisaatio on välttämätön osa kasvatusta. Sosiaalistuminen tarkoittaa ihmisen muokkautumista yhteiskunnalliseksi olennoiksi. Ihminen tulee osaksi sosiaalista maailmaa. (Puolimatka 1996, 94: ks. Dewey 1963, 58 & Rauste-von Wright & Wright 1994, 8.) Sosialisaatio merkitsee sitä, että ihminen liittyy yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi (Lahdes 1997, 21). Sosialisaatioprosessissa ihminen muodostaa persoonallisuuttaan ja oppii yhteiskunnan toimintatavat (Robertson 1988, 115). Sosiaalistamisessa on kyse sosiaalisten arvojen ja kulttuurin siirtämisestä (Sarjala 1995, 11; Antikainen ym. 2006, 36). Sosialisaatioprosessi on vastavuoroista<sup>16</sup>. Oppilaat sosiaalistavat opettajaa<sup>17</sup> samalla kun he itse sosiaalistuvat (Apple & King 2004, 49).

Koulutuksen tehtävänä on valmistaa kansalaisia tulevaisuuteen (Luukkainen 1998, 15; Steiner 1996, 26–27). Koulu toimii yhteiskunnan tulkkina. Se analysoi nykyisyyttä, luo pohjaa tulevaisuudelle ja esittää toivottavia vaihtoehtoja. Koulu ikään kuin tulkitsee muutosta. (Luukkainen 2005a, 211.) Koulutuksen tehtävänä tulevaisuuden yhteiskunnassa on enenevässä määrin paitsi integraatiosta huolehtiminen myös kulttuuriperinnön siirtäminen sekä yhteisten arvojen ja moraalin välittäminen. Nämä tehtävät kohdistuvat erilaisista taustoista lähtöisin

---

<sup>16</sup> "Sosiaalistuminen koostuu kahdesta osasta. Ensinnäkin ihmiset oppivat tuntemaan, minkälaisia ovat heidän lähiympäristössään olevien normiyhteisöjen arvot, normit ja uskomukset. Toiseksi he sisäistävät näitä arvoja, normeja ja uskomuksia omaksi vakaumukseksi." (Paloheimo & Wiberg 1997, 65.)

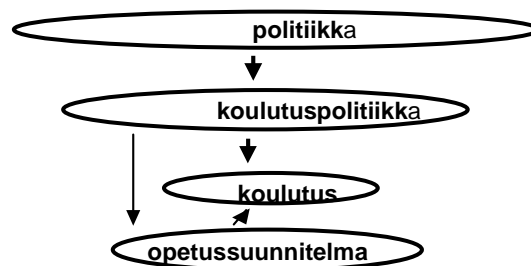
<sup>17</sup> Opettajien tulee kehittää myös keskinäistä yhteistyötään. Heidän on omaksuttava yhteistyötaitoja yksin tekemisen sijaan (ks. Law & Wan 2006, 87).

oleviin oppilaisiin. (Aittola & Pirttilä 1989, 88.) Jälkiteollista informaatioyhteiskuntaa kuvataan elinikäisen oppimisen yhteiskunnaksi, jossa koulutus nivoutuu osaksi muita yhteiskunnallisia prosesseja (Patrikainen & Myller 2002, 188). Koulutuksen lopullinen tavoite on tuottaa oppimisyhteiskunta, peräti oppiva maailma (Fullan 1994, 194).

Koulutuksella on erilaisia tehtäviä. Kootusti koulutus valikoi jäseniään yhteiskunnan ja työvoiman eri tehtäviin sekä jopa tavallaan varastoi jäseniään. Se sosiaalistaa ja integroi kansakuntaa yhteen. Koulutus myös tasoittaa ristiriitoja. Tästä huolimatta koulutus pyrkii yhteiskunnan muuttamiseen. Vaikka koulutuksessa kannetaan huolta kulttuuriperinnön säilymisestä, se samalla valmistaa jäseniään kohtaamaan tulevaisuuden haasteita ja tulevaisuuden yhteiskuntaa. Jotta yhteiskunta onnistuisi toteuttamaan koulutuksen eri tehtäviä, niiden tulee ilmetä koulutuksen tavoitteissa ja päämäärissä, joita mm. perustetekstit ilmentävät.

#### Yhteenvetoa

Politiikka on laajempi käsite kuin koulutuspolitiikka. Toisaalta koulutus on se, mitä koulutuspolitiikalla ohjataan. Politiikka luo koulutuspolitiikkaan käsitteellistä perustaa. Tämä asetelma luo yhteiskunnallisia ja poliittisia paineita opetussuunnitelmaan. Kuvio (2) kuvaa asetelmaa siitä, miten koulutuspolitiikka vaikuttaa opetussuunnitelmaan, joka puolestaan vaikuttaa siihen, mihin koulutuksessa ja kouluissa pyritään. Kuvio on tarkoituksella yksinkertaistava, sillä se, mitä ymmärretään politiikalla, saattaa vaikuttaa kuvion muihin elementteihin. Yhteiskunnassa voi jokin asia politisoitua niin vahvasti, että se vaikuttaa suoraan sekä koulutuspoliittiseen tahtotilaan että opetussuunnitelmaan ja lopulta koulutukseen.



*Kuvio 2.* Koulutuspolitiikan, opetussuunnitelman ja koulutuksen suhde toisiinsa.



Politiikan ja koulutuspolitiikan sisältöalueet ovat paljolti niitä tekijöitä, jotka ilmenevät poliittisen opetussuunnitelman sisällöissä. Yhteiskunnallisessa keskustelussa esiin nousevat politisoituneet teemat ovat keskeinen osa poliittisen opetussuunnitelman sisältöä. Se, mikä politisoituu, saattaa olla tiettyyn yhteiskunnalliseen tilanteeseen sidottua. Lähtökohta-ajatuksena on, että perusteteksti sisältää ne poliittiset sisällöt, jotka ovat perustetekstiä kirjoitettaessa koettu tärkeiksi. Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti analysoida opetussuunnitelman kirjoitusajankohdan poliittista keskustelua tai yhteiskunnallisia mullistuksia. Tällainen tarkastelu vaatisi omia erillisiä tutkimuksia. On luonnollista, että lähdeviittauksissa myös näitä sivutaan.

Tässä tutkimuksessa selvitetään politiikan, koulutuspolitiikan edellä kuvattujen sisältöjen sekä politisoituneiden teemojen ilmenemistä perusteteksteissä. Tutkimus on siis tekstilähtöistä. Tutkimuksessani tarkastelun kohteiksi siivilöityy keskeisesti poliittisen opetussuunnitelman sisältöalueet, joita lyhyesti tarkastelen seuraavaksi.

### 2.3.3 Opetussuunnitelma poliittisena tekstinä

Tässä työssä sovelletaan Pinarin ym. (1995) käsitystä opetussuunnitelmasta poliittisena tekstinä. Keskeisiä lähteitä ovat myös Apple (2004) ja McLaren & Giroux (2001). Lisäksi suomalaisesta tutkimuskohteestani johtuen sovellan suomalaisten tutkijoiden käsityksiä (esim. Suoranta, Aittola, Savikuja & Pirttilä). Tältä pohjalta olen koonnut ne asiat, jotka tässä tutkimuksessa ohjaavat poliittisen opetussuunnitelman käsittelyä. Sisällöllisiksi teemoiksi nousevat kriittisen teorian ja pedagogiikan sekä postmodernismin näkökulma, demokratia ja yhteiskunnalliset taidot, vallan ilmeneminen, globalisaation vaikutus, tulevaisuusnäkökulma, erilaisuus, yksilöllisyys, tasa-arvo, tiedon valta, populaarikulttuuri sekä arviointi ja tuloksellisuus. Nämä asialistan sisällöt ovat keskeisesti ohjanneet tutkittavan aineiston valintaa opetussuunnitelmien perusteista.

Käsitykseeni opetussuunnitelmasta poliittisena tekstinä on vaikuttanut myös tutkimuksen empiirinen aineisto. Se on omalta osaltaan fokusoinut tässä tutkimuksessa esiin nousevia poliittisen opetussuunnitelman sisältöjä. Tapaani ymmärtää opetussuunnitelmaa poliittisena tekstinä vaikuttavat myös koulutuspolitiikkamme ja kouluumme kohdistuvat odotukset, minkä tulisi ilmetä

opetussuunnitelmatekstissä, sillä muuten koulussa ajaudutaan toteuttamaan piilo-opetussuunnitelmaa<sup>18</sup>.

Käsittelen aluksi opetussuunnitelmaa poliittisena asiakirjana. Sen jälkeen esittelen poliittisen opetussuunnitelman sisältöjä. Lopuksi kokoan yhteen käsitystäni poliittisen opetussuunnitelman keskeisistä tekijöistä.

## Opetussuunnitelma on poliittinen

Opetussuunnitelmaan liittyvä päätöksenteko on aina poliittista (McNeil 1977, 260; Walker 1992, 109). Sitä voi pitää koulutuspoliittisena välineenä, joka heijastaa eduskunnan tahtoa<sup>19</sup> (Toivonen 2005, 139). Opetussuunnitelma ikään kuin ”siivilöi koulutuspoliittisia päämääriä lähemmäs pedagogien arkea kouluihin ja oppilaitoksiin” (Atjonen 2005b, 77; ks. myös Atjonen 2005a, 79). Sen poliittisena roolina on ohjata oppilaat yhteiskunnan jäsenyyteen (vrt. Carr 1998, 325). Koska opetussuunnitelma heijastaa vallitsevan yhteiskunnan tilaa ja tahtoa, sen painotukset eri aikakausina ja eri kouluasteilla vaihtelevat (Uusikylä & Atjonen 2005, 52; Goodson 1993). Opetussuunnitelman perustana on käsitys yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta (Antikainen ym. 2006, 175; Korkeakoski ym. 1989, 91). Siinä näkyy yhteiskunnallinen kamppailu siten, että se nostaa esiin, muokkaa ja oikeuttaa yhteiskunnan elämänmuotoja (McLaren & Giroux 2001, 39). Opetussuunnitelmat ilmentyvät koulun toimintaa ohjaavina neutraaleina sääntöinä, vaikka ne ovat syntyneet mm. taloudellis-yhteiskunnallisten paineiden alla ja niiden vaikutus on täysin poliittista (Tomperi ym. 2005, 15). Opetussuunnitelmia ei kuitenkaan arjen koulutyössä välttämättä nähdä poliittisena.

Opetussuunnitelma ja siihen sisältyvät oppiaineet toimivat yhteiskunnan peilinä. Ne heijastavat asioita, joita yhteiskunta pitää tärkeänä nuorten nykyisyyden ja tulevaisuuden kannalta. (Kannas 2005, 9.) Opetussuunnitelmat näyttävät kehitykselle asetettua ja toivottua suuntaa; ne kuvaavat koulujen ja yhteiskuntien

---

<sup>18</sup> Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvat ”koulun organisatorinen luonne ja sen jokapäiväiset käytännöt” (Takala 1995, 36). Broadyn (1986, 116) mielestä piilo-opetussuunnitelmalliset vaatimukset kytkeytyvät koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin, joita ovat mm. oppilaiden valikointi ja valmistaminen palkkatyöhön sekä yhteiskunnan jäsenyys. Piilo-opetussuunnitelma käsittää tiedostamattomat, piilossa olevat ja sanattomat kulttuuriset mallit, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen ja kommunikointiin (Spindler & Spindler 1992, 59; ks. myös Apple 2004). Se ylläpitää yhteiskunnan voimakkaimpien luokkien ideologista hegemoniaa. Lisäksi siihen kuuluvat yhteiskunnallisten ja taloudellisten normien ja odotusten sanaton opetus koulussa. (Apple & King 2004, 41–42; ks. Apple 2004.)

<sup>19</sup> Rinne (1987, 102) toteaa: ”Opetussuunnitelmissa ilmaistaan tulevan kansalaisen ominaisuudeksi operationalisoitu valtion tahto yhteiskunnan kehityssuunnasta.”

kasvatuksellista pyrkimystä ja intentiota. (Särkijärvi 2002, 120.) Opetussuunnitelmien yhteiskunnallinen aspekti alistaa yksilöllisen kasvun päämäärät yhteiskunnan tarpeille, esimerkiksi ammatillinen koulutus vastaa työelämän odotuksiin (Uusikylä & Atjonen 2005, 53; Vrt. Rinne 1987, 105). Opetussuunnitelmat näin ollen ohjaavat koulun toimintaa ja yksilön kasvua haluttuun suuntaan. Opetussuunnitelmiin sisältyvät oppiaineet ovat peruskoulun ajan pysyneet lähestulkoon samoina. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitä muutoksia on kuitenkin havaittavissa.

Opetussuunnitelmien taustalla ovat niin yhteiskunnalliset kuin poliittiset perustat ja sidokset (Antikainen ym. 2006, 176). Opetussuunnitelman laatiminen on enemmän poliittinen kuin pelkästään tekninen prosessi. Siihen liittyy aina mm. valtaa, kontrollia, yhteenliittymiä, sopimuksia ja kompromisseja. (Cuban 1992, 221, 224.) Poliitikko ja byrokraatti näkevät politiikan laissa ja säädöksissä. Opettaja, huoltaja ja lapsi näkee politiikkaa siinä, mitä tuodaan luokkahuoneeseen. (Elmore & Sykes 1992, 186.) Opettamiseenkin liittyy melkein aina politiikkaa (Milner 2005, 421). On muistettava, että myös opettaja on poliittinen olento (Apple 2004, 10). Kaikki tämä liittyy opetussuunnitelmien perusteteksteihin ja niiden toteuttamiseen.

Opetussuunnitelma on historialliselta luonteeltaan poliittinen. Mm. 1930-luvun progressiivisen koulun kehittämisestä löytyy näkökulma opetussuunnitelmien poliittiseen ja yhteiskunnalliseen luonteeseen. Poliittisen tieteen tulkinnan yhtenä vaikuttajana on ollut 1970-luvulla marxilaisuus ja uusmarxilaisuus. Näkökulma heijastuu myös 1980-luvun jälkeiseen tieteelliseen ajatteluun. Opetussuunnitelmasosiologia, radikaali ja kriittinen opetussuunnitelmateoria sekä poliittisesti orientoitunut opetussuunnitelmateoria toivat esiin uutta näkökulmaa. Näillä on nykyäänkin merkittävä rooli opetussuunnitelman tutkimuksen kentässä. Opetussuunnitelman poliittisen luonteen voi ymmärtää, kun opetussuunnitelmaa tarkastelee yhteiskunnallisesti, taloudellisesti ja poliittisesti. Nykyään nähdäänkin, ettei opetussuunnitelma ole poliittisesti neutraali. (Pinar ym. 1995, 243–244.)

Opetussuunnitelmaan liittyy erilaisia poliittisia näkökulmia. Opetussuunnitelma korostaa tiedon merkitystä. Se on luonteeltaan rationaalinen, jolloin tavoitellaan sosiaalisia päämääriä. Siihen liittyy myös kontrolli ja päämääränä on haluttu poliittinen tulos. Opetussuunnitelma on myös arvosidonnaista. Se voidaan nähdä myös ikään kuin yhtenä markkinatuotteena. (Elmore & Sykes 1992, 195–196; ks. myös McNeil 1988, 11.)

Opetussuunnitelma on kietoutunut vallitsevaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen<sup>20</sup> ja siten myös yhteiskunnan poliittisiin päämääriin. Vaikka opetussuunnitelma perustuu sen sisältämissä tiedonaloissa pitkään perinteeseen, se tähtää tulevaisuuteen. Sitä voi pitää funktionaalisenä yhdessä vallitsevan järjestyksen kanssa. Tämä järjestys edustaa vallassa olevia ryhmiä ja niiden intressejä. Virallinen opetussuunnitelma voidaan nähdä taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen tavoitteiden kompromissina. Nämä tavoitteet muuttuvat, joten opetussuunnitelma on aina väliaikainen. Tulevaisuudessa siihen kohdistuu uusia ristiriita- ja kompromissipaineita. (Antikainen 1998, 176.)

Opetussuunnitelman muuttamisen taustalla saattaa olla ulkoinen paine. Paineen aiheuttajia voivat olla vanhemmat tai taustalla saattaa olla jopa jonkin toisen valtion aiheuttama muutospainne, kuten aikoinaan Neuvostoliiton avaruusohjelma 1950-luvun lopussa. (Madaus & Kellaghan 1992, 132.) Blakemoren mukaan (2003, 133) kouluun kohdistuva muutos ei aina suinkaan lähde liikkeelle ruohonjuuritasolta, vaan muutospainne saattaa panna liikkeelle vaikkapa maan hallitus. Opetussuunnitelman kehittäminen ja muuttaminen perustuu yhteiskunnalliseen muutosprosessiin (Patrikainen 1999, 7) ja koulutuspolitiikan analyysiin (D'Hainaut 1981, 105). Opetussuunnitelmaan saattaa kohdistua yllättäviä paineita. Tähän on totuttu yhteiskunnassa reagoimalla ohjeistamalla koulun toimintaa tai muuttamalla opetussuunnitelmaa.

Antikainen (1998, 177) nostaa esiin sen, että nykyaikainen opetussuunnitelma on professionaalistunut, minkä vuoksi se ei enää liiemmin ole poliittisen debatin<sup>21</sup> keskeinen kohde. Debatin vähyyteen vaikuttaa se, että opetussuunnitelma rakentuu yhteisesti hyväksytyihin käsityksiin ja myytteihin kansallisvaltiosta, kansalaisesta ja yhteiskunnasta. Jos tämä Antikaisen näkemys on edelleen oikea, niin ainakin tällä tutkimuksella pyritään poliittisen keskusteluun ja väittelyyn opetussuunnitelmasta. Autio (2003, 306) huomauttaa, että kasvatus- ja opetussuunnitelmapolitiikka on koko maailmassa samankaltaisempaa kuin koskaan aikaisemmin. Voi olettaa, että tälläkin on ilmeinen vaikutus käytävään opetussuunnitelmakeskusteluun. Se voi yhdistää kansainvälistä keskustelua, mutta vaarana on keskustelun vääristyminen

---

<sup>20</sup> Ks. myös Suortti (1981b, 98).

<sup>21</sup> Atjonen (1993, 58-59) nostaa esiin monia mielenkiintoisia kysymyksiä, kun opetussuunnitelmaa tarkastellaan poliittisluonteisena tuotoksena ja prosessina.

koskemaan valtavirtoja, joilla ei välttämättä ole keskeistä merkitystä kansalliselle poliittiselle opetussuunnitelmakeskustelulle.

## 2.4 Poliittisen opetussuunnitelman sisältöjen lyhyt kuvaus

Kriittisen teorian ja pedagogiikan sekä postmodernismin näkökulmia

Kriittiseen teoriaan ja pedagogiikkaan liittyvä yleinen kriittisyys niin koulua kuin yhteiskuntaakin kohtaan nostaa esiin asioita, näkökulmia, teemoja ja perusteluja, joilla on keskeistä merkitystä ymmärtää opetussuunnitelma poliittisena tekstinä. Kriittisyys voi olla osin liiallistakin, mutta tutkimukseni kannalta keskeistä.

Kriittiseen teoriaan liittyy negatiivisia painotuksia koulutusta kohtaan (Eisner 1992, 315). Se luo käsitteen avoimesta ja kriittisestä yhteisöstä. Tämä yhteisö arvioi vallitsevia käsityksiä ja käytänteitä. Kriittinen teoria pyrkii välttämään valtakulttuurin tukahduttavuuden. (Puolimatka 1996, 106; ks. Young 1990.) Sen kohteena on vallitsevan yhteiskunnan kritiikki; yhteiskuntaa pyritään uudistamaan ideologiakritiikin avulla. (Suoranta 2005, 52.)<sup>22</sup> Kriittisen pedagogiikan (ks. Huckle 1996, 35–36) pohjalta täytyy löytää sellainen teoreettinen ja strateginen metodi, jolla ideologisia ristiriitoja ratkaistaan (Pinar ym. 1995, 305). Kriittisen pedagogiikan ajatuksia on, ettei koulutusta ja kasvatusta ole järkevää määrittää yhdestä kehityksen tulkinnan näkökulmasta. Usein tämä näkökulma on ollut talousjärjestelmä. (Kiilakoski 2005, 141.)

Kriittisen pedagogiikan ohella voidaan käyttää käsitteitä progressiivinen kasvatus ja kriittinen kasvatustiede tai radikaali kasvatus. Kritiikin kohteena on ihmisen arjen ja yhteiskunnallis-taloudellisten olosuhteiden vuorovaikutus. Lisäksi ollaan kiinnostuneita yhteiskunnallis-poliittisen muutosten mahdollisuudesta. Toisaalta pyritään oikeudenmukaisempaan, tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaisempaan maailmaan, jossa tuetaan inhimillistä kasvua. Tavoitteena on lisätä ihmisten mahdollisuuksia tasavertaiseen elämään ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Tavoitteena on myös opettaa tietoisella tasolla tarkastelemaan erilaisia ilmiöitä sekä

---

<sup>22</sup> McLarenin ja Girouxin (2001, 40) mukaan kouluopetus ei heijasta vaan tuottaa ideologiaa.

ratkaisemaan yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia ongelmia. Radikaalin kasvatuksen päämääränä on kasvatuksen yhteiskunnallisten ja poliittisten kytkentöjen tiedostaminen ja ihmisten poliittis-kulttuurinen vapautus. Ensisijaista on poliittinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Radikaali kasvatusta pyrkii oikaisemaan vallitsevaa yleiskuvaa. Se siis sisältää jonkinlaisen vastatulkinnan. Kasvatuksen näkökulmasta korostetaan kasvamaan saattamista ja tasa-arvoista toinen toistaan arvostavaa vuorovaikutusta, ei ylhäältäpäin opettamista. (Suoranta 2005, 9–12, 217–236; ks. myös Scott 2006, 39–40.) Radikaalissa ajattelussa vapaus on tärkeä eettinen standardi. Myös oikeudenmukaisuus on keskeisellä sijalla. (Pinar ym. 1995, 267.)

Radikaalissa kasvatuksessa tiedostetaan kasvatuksen yksilölliset, yhteiskunnalliset ja maailmanlaajuiset merkitykset. Siinä pyritään löytämään vaihtoehtoja ja muutosmahdollisuuksia: on tiedostettava ihmistä liikuttavat voimat, minkä jälkeen on mahdollista luoda muutosta ja uusia toimintamahdollisuuksia. (Suoranta 2005, 17.) Todelliseen muutokseen kuuluu usein muutosvastarintaa<sup>23</sup> ja ristiriitaisia tunteita (Himberg 1996, 45). Radikaali kasvatusta on kuitenkin osallistuvaa oppimista koulussa, kodissa, kaveripiirissä ja yhteiskunnassa. Osallistuminen tarkoittaa sitä, että oppilasta rohkaistaan tutkimaan ja pohtimaan elämänsä edellytyksiä ja parantamaan elinolojaan. (Suoranta 2005, 20.)

Kriittisen teorian kasvatuskäsityksen mukaan arvot ja normit muodostuvat kasvatussuhteessa olevien osapuolten ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvatuksen tehtävänä on välittää kulttuuria kasvatettaville, mutta samalla synnyttää valmiuksia saattaa vallitsevat kulttuuriset käsitykset kritiikkiin ja arvioinnin kohteiksi. (Puolimatka 1996, 108.) Kriittisessä teoriassa ollaan kiinnostuneita koulutiedosta kulttuurisena pääomana. Siinä opetussuunnitelma liitetään laajempiin sosiaalisiin ja institutionaalisiin malleihin ja sen tehtäviä tarkastellaan suhteessa yhteiskuntaan. (Elmore & Sykes 1992, 207.)

Kriittisyys edellyttää mielikuvituksen rohkeutena ilmenevää perusluovuutta (Puolimatka 1996, 186). Kriittinen ihminen löytää uusia ja perusteltuja mahdollisuuksia eikä vain sopeudu vallitseviin käsityksiin. Hän ajattelee itsenäisesti ja on yhteiskunnallisesti aktiivinen. Kriittinen ihminen osaa hankkia tietoa ja myös

---

<sup>23</sup> Fullanin ja Stiegelbauerin (1991, 347) mukaan muutosten vastustaminen on negatiivista politiikkaa. Tällöin muutos toteutetaan vain, jos sen tekeminen määrätään. Positiiviseen politiikkaan kuuluu keskittyminen muutamaa keskeiseen prioriteettiin, jotka pannaan toimeen todella hyvin.

arvioida sitä. Autonominen ja itseohjautuva ihminen voi olla kriittinen. Kriittisyyteen kuuluu myös itsetuntemus ja itsekriittisyys. (Puolimatka 1996, 187; Kelly 1995.)

Kriittinen teoria ei ole yksiselitteinen (ks. Autio 2002, 145–146). Kriittisen pedagogiikan heikkoutena on pidetty ihmiskeskeisyyttä ja ekologisten ongelmien sivuuttamista (Tomperi & Suoranta 2005, 232) sekä sen kapea-alaisuutta (vrt. Aittola & Suoranta 2001, 15) ja kykenemättömyyttä vastata postmodernismin haasteeseen (Scott 2006, 40).

Postmodernismia voidaan käyttää edistämään poliittista muutosta. Tarkoitus on ymmärtää kriittisemmin itseä ja omaa suhdetta yhteiskuntaan sekä muuttaa niitä yhteiskunnallisia olosuhteita, jotka estävät demokratiaa sekä taloudellista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa. (Pinar ym. 1995, 307.) Postmodernismiin kuuluu pyrkimys vastustaa totalisoivia ratkaisumalleja esimerkiksi politiikassa ja kasvatuksessa mutta myös tieteessä ja taiteessa (Puolimatka 1996, 73). Olisi muutettava todellisuutta ennemmin kuin vain ajatusta todellisuudesta. Muutosajatus on primääriä itse muutoksen mahdollisuudelle. (Pinar ym. 1995, 310.) On muistettava, että muutokseen liittyy harhakuva siitä, että muutos olisi aina edistyksellistä tai positiivista (Cuban 1992, 217).

Aittola ja Suoranta (2001, 17) toteavat, että koulut ovat kriittistä tietoa tuottavia julkisia tiloja, joissa pyritään löytämään muutoksen mahdollisuuksia. Koulun muuttaminen on Levinin (2006, 406) mukaan viime kädessä poliittista aktiivisuutta, joka kiinnittyy yhteiskunnalliseen muutokseen ja oppilaiden tasapuoliseen kohteluun.

Postmoderni ihminen joutuu elämään jatkuvassa muutoksen kriisissä (Ropo ym. 2001, 8). Postmodernissa yhteiskunnassa kansalaiset kohtaavat vääjäämättä muutoksia. Heidän on siten opittava tulemaan toimeen muutosvoimien kanssa. (Fullan 1994, 174.) Kasvatus reagoi yhteiskunnallisiin muutoksiin, erityisesti tieto- ja arvomuutoksiin (Kelly 1995, 150). Ulkoiset tapahtumat koskevat usein yhteisöjä ja yksilöitä ja muutos on jatkuvaa. Fullanin (1994, 194) mukaan yksilö on tehokkain lähtökohta strategialle muutoksen aikaansaamiseksi.

Edellä esitetystä poliittisen opetus suunnitelman sisällöksi nousee yhteiskunnallistaloudellinen mutta myös kulttuurinen kriittisyys ja kriittisen elämänasenteen omaksuminen. Yhteiskunnallisia ristiriitoja nostetaan esiin ja niihin etsitään ratkaisuja. Pyritään yhteiskunnan muuttamiseen ja ongelmien ratkaisuun.

Yhteiskunnallinen muutos nähdään jatkuvana. Muutokseen myös reagoidaan. Tiedostetaan kasvatuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset riippuvuudet. Tavoitellaan tasa-arvoista elämää, johon kuuluu vapaus ja oikeudenmukaisuus. Ihminen on poliittisesti ja yhteiskunnallisesti aktiivinen. Hän on itsenäinen eikä kriittikittömästi sopeudu vallitsevaan tilaan. Koulu voidaan nähdä kriittistä tietoa tuottavana tilana, jossa kannustetaan muutokseen.

Talouden paine opetussuunnitelmaa kohtaan

Yhteiskunnalliset käsityksemme perustuvat olemassa oleviin taloudellisiin olosuhteisiin, jotka kontrolloivat kaikkea, mitä koulussa tapahtuu. Talouden vaikutus ei ole suoraa, vaan mukana on aina inhimillistä toimintaa (Apple 2004, 3–4), mikä saattaa hämärtää talouden vaikutusta opetussuunnitelmiin. Tosin D’Hainautin (1981, 105) mukaan elinkeinoelämän vaikuttavuus opetussuunnitelmiin on tunnettu. Opetussuunnitelmilla onkin taloudelliset perustansa ja sidoksensa (Antikainen ym. 2006, 176). Koulu kasvattaa oppilaat yhteiskunnan taloudelliseen järjestelmään, sillä koulutusrakenteen ja tuotantorakenteen välillä on vastaavuus. Kasvatus tapahtuu tämän suhteen kautta. Voidaan puhua vastaavuus- tai yhdenmukaisuusteoriasta, mikä on yritys ymmärtää opetussuunnitelma poliittisena tekstinä. Koulunkin taustalla on aina yhteiskunnan taloudellinen perusta. (Pinar ym. 1995, 244–245.) Näkökulma on marxilainen. Siinä koulu ja opetussuunnitelma heijastavat yhteiskunnan taloudellisia ja poliittisia intressejä.

Althusserin mukaan taloudellisen perustan ja yhteiskunnan instituutioiden välistä suhdetta ei voida lineaarisesti johtaa eli suhde ei ole deterministinen. Instituutiot ovat valtion ideologisia välineitä. Niiden avulla mm. työväestö alistetaan. Opetussuunnitelmaa on pidetty luonteeltaan ideologisena<sup>24</sup>. Valtaa pitävän luokan arvot, ajatukset ja kulttuuri heijastuvat kouluun. Dominoivaa kulttuuria kuvataan niinä sosiaalisina käytänteinä ja representaatioina, jotka lujittavat keskeisiä arvoja ja

---

<sup>24</sup> Ideologia heijastaa tuotantorakennetta. Ideologia ei ole teoreettinen tai abstrakti ajatus tai malli, joka on yksilön ulkopuolella. Se on tulkintaa ja toimintaa ajatusten kanssa sosiaalisessa kentässä. Ideologia on yksi avainkäsite, kun opetussuunnitelma ymmärretään poliittisena tekstinä. (Pinar ym. 1995, 245–246.) Opetussuunnitelma ilmentää erilaisia poliittisia ideologioita (Carr 1998, 326). Tieto on luonteeltaan ideologista. Se on myös harhauttavaa. Tieto tukee erityisiä yhteiskunnallisia käytäntöjä ja ryhmäintressejä ja sitä voi pitää sosiologisena ilmiönä. (Aittola & Pirttilä 1989, 29.) Erilaiset ideologiset ryhmät ja intressiryhmät pyrkivät vaikuttamaan siihen, mihin suuntaan oppilaiden kehitystä tulisi koulussa ohjata (Komiteamietintö 1970: A4, 20.) Opettajien näkemykset heijastavat arvoja, ideologioita ja periaatteita, joiden avulla opettajat ymmärtävät ja pohtivat oppilaiden historiaa, kulttuureja ja erilaisuutta (Pinar ym. 1995, 263).



intressejä. Näillä arvoilla ja intresseillä sosiaalinen luokka pitää kontrollissaan materiaalista ja symbolista hyvinvointia. (Pinar ym. 1995, 246; Puolimatka 1997, 333; Doftori 2004, 33; Entwistle 1978; ks. myös Goodson 1993.) Kehitysmaissa koulu voi toimia uhkana valtaa pitävälle (vrt. Österlund 2001, 161). Radikaalissa opetussuunnitelmateoriassa kiinnostuksen kohteena on se, miten inhimillinen toiminta mukautuu, välittää ja vastustaa pääoman logiikkaa ja sen valitsevia sosiaalisia käytänteitä (Pinar ym. 1995, 253).

Sponsorointi on uusi ilmiö koulumaailmassa. Se on yksi esimerkki talouselämän tunkeutumisesta kouluun<sup>25</sup>. Ns. koulubrändäys on Suomessa vasta aluillaan, mutta Yhdysvalloissa se on varsin yleistä. Kouluja sponsoroivat yritykset haluavat näkyvyyttä esimerkiksi t-paidoissa ja koulun joukkueiden asuissa. Koulut ovat joutuneet hyväksymään yritysten tarjoamat ilmaiset materiaalit, koska julkinen sektori ei ole pystynyt panostamaan kouluihin riittävästi. (Suoranta 2005, 175.) Suomessakin sponsori voi tukea taloudellisesti koulun jotakin hanketta, jolloin se saa asettaa logonsa näkyviin (Opetushallitus & Kuluttajavirasto 2004, 10). Jo nyt koulussa on selviä yhteyksiä yritysmaailmaan. Tällaisia ovat mm. MLL:n jakamat ensiluokkalaisten pussit ja reput, sanomalehti- ja aikakauslehti viikko, energiamateriaalit, ruoka-aineistot jne. Opetushallituksen ja Kuluttajaviraston (2004, 5) mukaan koulu ei saa toimia yritysten markkinointikanavana. Opetussuunnitelmalliseksi haasteeksi nousee oppilaan taito ymmärtää markkinavoimien, erityisesti mainonnan, vaikuttavuutta omiin valintoihin.

Talouden näkökulmasta elinkeinoelämän vaikutus opetussuunnitelmaan ja koulun kasvatustehtävään on mitä ilmeisin. Koulu rakentuu yhteiskunnan määrittämälle taloudelliselle perustalle. Poliittisen opetussuunnitelman haasteena on nostaa esiin talouselämän ilmentymiä opetussuunnitelmassa. Samalla tarkastelun kohteena on hallitsevan sosiaalisen luokan valta ja vastuu koulun toimintaan.

---

<sup>25</sup> Tavarakulttuurin tuottaminen on osa talouselämän vaikuttavuutta koulussa ja ilmeinen haaste opetussuunnitelmalle. Tavarakulttuuria edustavat brändit ja niille perustuva talous. Mainonnan avulla ihmisille luodaan mielikuva siitä, että ilman tiettyjä tuotteita elämästä puuttuu jotakin aivan keskeistä. Brändien tulkintaan tarvitaan erityistä lukutaitoa, jotta tavarakulttuuriin muodostuisi kriittinen ja tietoinen suhde. "Kun populaarikulttuurin lukutaidossa luetaan erilaisia todellisuuden esityksiä, brändien lukutaidossa ollaan kiinnostuneita tavarakulttuurin materiaalisista tuotanto-olosuhteista ja niiden muuttamisesta, esimerkiksi työolojen parantamisesta ja reilun kaupan kehittämisestä." (Suoranta 2005, 167–168.)

## Demokratian merkityksestä kohti kansalaisen yhteiskunnallisia taitoja

Demokratia on parhaimmillaan menettelytapa, jossa kaikilla kansalaisilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon. Sen arvo on vapaa, aktiivinen, suvaitseva ja järkiperäinen keskustelu. Demokratiassa sallitaan yhteiskunnallinen kritiikki. Sen tunnusmerkkejä ovat poliittisen toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys. (Savikuja 2005, 15; Kelly 1995.) Demokratia merkitsee mm. enemmistön äänestyspäätösten määräämää asiaa tai päätöstä. Tähän liittyy se, että enemmistön käsitys on poliittisesti toivottavaa. Demokratiaa on ollut vaikeaa toteuttaa esim. fasismin, natsismin ja kommunismin aikakausilla. Vaikeus on johtanut siihen, että demokratian teoreetikot ovat pohtineet niitä kasvatuksellisia toimenpiteitä, joita demokratian ylläpitämiseksi tarvitaan. On pitänyt ratkaista kasvatuskäsitys, joka sopii yhteen demokratian kanssa. Osa on tavoitellut kasvatusta, joka tähtää kriittiseen kansalaisuuteen, sillä demokratian ajatellaan toteutuvan, kun kansalaiset ovat valveutuneita ja moraalisesti vastuuntuntoisia. Toisten mielestä kansalaisista ei voida kasvattaa kriittisiä. Tämän vuoksi kansalaiset on indoktrinoitava ja sosiaalistettava siten, että demokratia säilyy pysyvänä. (Puolimatka 1996, 234-235.)<sup>26</sup>

Klassinen demokratia saattaa muuttua, kun tietotekniikka yleistyy. Sen uskotaan mahdollistavan kansalaisten entistä suuremman osallistumisen poliittiseen päätöksentekoon. (Aittola & Pirttilä 1989, 107.) Virossa saattoi jo vuonna 2005 äänestää Internetin välityksellä. Suomessakin on alettu keskustella mahdollisuudesta käyttää Internetiä yleisissä äänestyksissä ja kansanäänestyksissä (Pesonen & Riihinen 2002, 122). Ensimmäinen kokeilu vuoden 2008 kunnallisvaaleissa tosin epäonnistui. Tietotekniikkaa pidetäänkin avaintaitona, jota koulussa tulee opettaa. Sellaisena sen tulee näkyä läpi koko opetussuunnitelman (Fox 2002, 123).

Koulun perinteisenä tehtävänä on sosiaalistaa oppilaat demokraattiseen yhteiskuntaan. Tavoitteena on kasvattaa aktiivisia kansalaisia. Tässä sosiaalistamis-

---

<sup>26</sup> Koulun yhtenä päämääränä on sopeuttaa oppilaat demokratiaan. Se opettaa valtavasti tietoa maailmasta. Koulussa myös opetetaan ymmärrystä totuudesta, kauneudesta ja oikeudesta, ts. moraalisesta vastuusta. Moraaliseen vastuuseen kuulu se, miten opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa. Koulujen onkin muututtava avoimiksi ja uudistuviksi instituutioiksi. Opettajien on osallistuttava muutokseen tietoisesti. Heidän tulee olla muutosagentteja, jotka edistävät kasvatuksellista ja yhteiskunnallista muutosta. (Fullan 1994, 25–30; Norris ym. 1996, 23; ks. Giroux 2001a, 207; Heikkilä & Aho 1995.)

ja kasvatusprosessissa koulu ilmentyy monin tavoin osana yhteiskuntaa. Koulu on merkittävä vaikuttaja kulttuurisessa ja taloudellisessa reproduktiossa (Apple 2004, 30). Koulun keskeisenä tehtävänä on valmistaa lapsia yhteiskuntaan ja yhteiskuntaa varten. Toisena näkökulmana samanaikaisesti on ollut se, että koulu on olemassa oppilaita varten. (Simola 1995, 61.) Koulun yhteiskunnallinen tehtävä on muuttunut ”alamaisen tuottamisesta aktiivisen subjektin tuottamiseen” (Käpylä 1995, 28).

Politiikan toteuttamisessa ja yhteiskunnallisessa osallistumisessa painottuvat oppilaan erilaiset yhteiskunnalliset taidot. Näiden taitojen harjoittelupaikkana pidetään usein koulua, joka saatetaan nähdä pienoisyhteiskuntana, mikä tavallaan ilmentää koulua yhteiskunnan osana. Uusikylä & Atjonen (2005, 53) toteavatkin seuraavasti:

Yleissivistävää koulua voidaan pitää pienoisyhteiskuntana, jossa opetellaan yhdessä elämisen sääntöjä ja omaksutaan kansalaisyhteiskunnan jäsenenä toimimisen perusnormit.

Koskisen (2004, 139) mukaan koulu pienoisyhteiskuntana korostaa sosiaalisten taitojen ja sääntöjen opiskelua sekä taitoa harjoitella yhteisöllisiä ratkaisumalleja yhteisön ongelmiin. Koulu voi olla yhteisö, joka toimintakulttuurissaan tarjoaa mallin demokratian toteutumisesta. Linnakylä ja Välijärvi (2005, 239) näkevät, että koulu on yhteiskunta pienoiskoossa, jossa koulun tavat määrittävät oppilaiden asemaa yhteisössä ja tarjoavat oppilaille rooleja päätöksenteossa. Nämä heijastuvat oppilaiden asenteina ja valmiuksina yhteiskunnassa.

Yhteiskuntaan voidaan vaikuttaa lisäämällä itsetuntoa ja yksilöllistä kehitystä (Kallas ym. 2006, 181). Koulussa tuleekin opetella ns. demokraattisia taitoja (Pinar ym. 1995, 249). Koulukäytänteet voivat edistää kriittisyyttä, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja yksilöllistä kehitystä (Slattery 2003, 653). Demokraattiset yhteiskunnat eivät voi kasvaa ja kehittyä, jos kansalaiset eivät ole tiedostavia ja koulutustaitoisia. Heillä on oltava kriittisiä taitoja tutkia maailmaa, jossa he elävät. Oppilaiden on nähtävä, ettei oppiminen kohdistu vain heihin itseensä vaan vaikuttaa koko yhteiskunnan hyvinvointiin. (Pinar ym. 1995, 258: ks. myös Aittola & Suoranta 2001, 17.) Demokraattisessa yhteiskunnassa koulu kasvattaa kansalaisista vaikuttajia. He voivat olla itse poliittisia toimijoita, jotka osaavat analysoida päätöksentekoa ja politiikkojen toimintaa ja näin ollen tekevät perusteltuja äänestyspäätöksiä. Demokraattinen kansalainen toimii moraalisesti oikein ajatellen

yhteisön yleistä hyvää. Tästä näkökulmasta individualismi sovitetaan yhteisvastuuksi, ja sosiaalisesti ja moraalisesti vastuullinen kansalaisuus on osa humanismia. (Kelly 1995, 170, 172.)

Kansalaisuus ei ole vain yksilöllistä yhteisön jäsenyyttä, vaan se on julkista ja osin poliittista toimintaa (Nivala 2006, 26). Kansalaisuuskasvatus pyrkiikin aktiiviseen ja kriittiseen kansalaisuuteen (Kelly 1995, 185) sekä taitoon tehdä hyviä päätöksiä ja välttää kriisejä (Lipman 1988, 51). Kansalaisuuskasvatuksen elementtejä ovat laaja ymmärrys demokratiasta sekä demokraattiset ja kriittiset sekä demokratiaprosessia arvioivat yhteiskunnalliset osallistumistaidot (Kelly 1995, 187). Demokratiassa on tilaa myös yhteiskunnalliselle painostukselle (Blakemore 2003, 133). Demokratia on vaikea asia, koska siihen kuuluu yleisen hyvän tavoittelu, debaattit, kompromissit sekä poliittinen osallistuminen (Court 2004, 67). Kansalaisuuteen kasvattamisessa oppilaille täytyy olla mahdollisuuksia vapaalle ja avoimelle keskustelulle sekä väittelylle. Lapsia ja nuoria tulee rohkaista vaikuttamaan oman elinympäristönsä asioihin kotona, koulussa ja yhteisössä. (Kelly 1995, 189.)

Kansalaisuuskasvatuksessa saattaa olla yhtenä mallina opettajan antama esimerkki. Simola (1995, 251–252) pohtii mallikansalaisuutta, jossa opettajalta edellytetään demokraattista mielenlaatua. Värrin (2001, 36) mukaan opettaja rakentaa omaa identiteettiään kutsumuksen, mallikansalaisuuden ja asiantuntijuuden muodostamassa risteyksessä. Aittola ja Suoranta (2001, 15) nostavat esiin sen, että opettajien kutsumuksena tulee kasvattaa oppilaita kriittiseen kansalaisuuteen. He (emt., 22) nostavat koulun olemassaolon mielenkiintoisen näkökulman. He toteavat, että koulut ovat demokratialle välttämättömiä. Koulujen tehtävänä on opettaa yhteiskunnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita, mutta samanaikaisesti nämä yhteiskunnan funktionaaliset tarpeet tulisi riitauttaa ja kyseenalaistaa ja ”luoda yhteiskunnan muuttamiseen tähtäävää politiikkaa”. Tämän on oiva esimerkki siitä, millaisia ristiriitapaineita koulua kohtaan on ja miten nämä ristiriitaiset odotukset tulisi näkyä opetussuunnitelmassa.

Demokratiaa ilmentää poliittisen ja yhteiskunnallisen toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys. Demokratiassa arvostetaan kriittistä ja aktiivista kansalaista, millä on keskeinen sisällöllinen merkitys poliittiselle opetussuunnitelmalle. Koulun tehtävänä on sosiaalista oppilaita demokraattiseen yhteiskuntaan. Tietotekniikka nähdään perustaitona, joka saattaa muuttaa käsitystä poliittisesta osallistumisesta. Kun koulu

määritellään pienen yhteiskunnaksi, niin oppilaille samalla luodaan edellytykset harjoitella yhteiskunnallisia taitojaan ja osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Oppilasta kasvatetaan demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi vaikka demokratia pitääkin sisällään yksilöllisyyden aiheuttamaa ristiriitaa sekä vastustusta ja taitoa löytää kompromisseja enemmistön asettamassa paineessa.

### Valta näkyy opetussuunnitelmassa

Poliittisessa kasvatuksessa<sup>27</sup> opiskelijoita ohjataan ymmärtämään vallan käyttöä luokassa ja heillä on mahdollisuus ilmaista itseään kriittisesti. Tämä vaikuttaa ”osallistumisen muotoihin ja keskustelun alaan, jonka avulla heidän identiteettinsä, arvonsa ja halunsa rakentuvat”. Poliittisessa kasvatuksessa luodaan pedagogisia olosuhteita, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus rakentaa ja laajentaa kriittisen kansalaisen roolejaan. Opiskelijat ymmärtävät, miten valta näkyy ja toimii niin heissä itsessään kuin heidän kauttaankin. Kansalaisuus ei ole tehokkuuden tulos vaan kasvatuksellisen kamppailun tulos. Tässä kamppailussa tietäminen yhdistyy niin mielikuvitukseen kuin vastarintaan. (Suoranta 2005, 19–20.)

Antonio Gramsci on kehittänyt hegemonia-käsitettä. Käsite liittyy herruuteen ja ylivaltaan. Hallitsevan luokan sanotaan harjoittavan poliittista kontrollia intellektuaalisen ja moraalisen johtamisen avulla yli alistettujen luokkien. Hegemoniaa on käytetty selittämään sosiaalisten luokkasuhteiden reproduktiota. Hegemonia ymmärretään tapahtuvan voiman käytön avulla ja muovaamalla humanistista ihmistietoisuutta. Hegemonia on tilanne tai tulos, joka saavutetaan ideologisten käytäntöjen avulla. (Pinar ym. 1995, 250; vrt. Fairclough 1995, 75–82.) Hegemoniassa on Gramscin mukaan kyse valtion harjoittamasta vallasta. Lisäksi kyse on niin henkinen kuin poliittis-taloudellinen kamppailu yhteiskunnallisesta vallasta. Siinä tavoitellaan tilannetta, missä yhteiskunnallinen eliitti yleensä määrittelee, mistä esimerkiksi kasvatuksessa on kyse. Tämä eliitti pyrkii siirtämään oman aatemaailmansa ja elämäntapansa muihin kansalaisiin. (Ks. Suoranta 2005, 59; vrt. Apple 2004, 4–5.)

---

<sup>27</sup> Kasvatusjärjestelmään liittyy aina valtaa. ”Valtaa voidaan käyttää rankaisemalla ja rangaistusuhkauksilla, palkitsemalla, käyttämällä auktoriteettiasemaa, sosiaalistamalla ihmisiä määrättyihin normeihin ja uskomuksiin kasvatuksen, propagandan ja indoktrinaation avulla sekä säätämällä lakeja ja hyväksymällä organisaatiolle sääntöjä.” (Paloheimo & Wiberg 1997, 55; ks. Goble 1977, 30–31.)

Bourdieuun mukaan koulua luonnehtii symbolinen väkivalta. Koulujärjestelmässä todelliset valtasuhteet ja intressit hämärtyvät. Tähän vaikuttavat koulun käyttämät merkitykset, luokitukset ja määritelmät. Koulun harjoittama valikointi ikään kuin neutralisoituu, kun sosiaalinen eriarvoisuus muuntuu koulussa lahjakkuuden ja koulumenestyksen eriarvoisuudeksi<sup>28</sup>. Älyyn, tietoon ja tutkintoihin perustuva akateeminen hierarkia ilmentää yhteiskunnan hierarkiaa. (Simola 1995, 8; ks. Doftori 2004, 34; Lehtonen 2005.) Koulu toimii symbolisen vallankäytön pelikenttänä. Koulu ei valikoi ja luokittele vain ihmisiä vaan myös tietoa. Puhutaan virallisesta koulutiedosta. (Simola 1995; ks. myös Lehtinen 1989, 15.) Voi siis perustellusti olettaa, että opetussuunnitelma on tästä näkökulmasta koulutietoa parhaimmillaan.

Koulut ovat sosiaalisia instituutioita, joita valtio pitää yllä julkisin varoin. Koulut ovat, ainakin demokraattisissa järjestelmissä, vastuussa veronmaksajille. Koulutus tuskin voi olla muuta kuin poliittista, kun tarkastellaan koulutuksen päämääriä ja tarkoituspäitä. Kouluissa käytettävät keinot ovat luonteeltaan hegemonisia ja normatiivisia pakkokeinoja, kun tarkastellaan sitä, mitä niissä opetetaan ja miten oppilaita hallitaan sekä muokataan. (Carr 2003, 230.) Koulussa opitaan sopeutumaan valtarakenteisiin. Samalla valtarakenteet opitaan hyväksymään ikään kuin annettuina. Näin koulu pakottaa normaalisuuteen. (Aittola & Pirttilä 1989, 88; vrt. Apple 2004, 3.) Erilaiset laitokset, kuten koulu, harjoittavat normaalistavaa valtaa (vrt. Foucault 2005, 423). Poliitikkojen, työnantajien ja koulutusyritysten paine fokusoi koulun opetussuunnitelman sisältöä<sup>29</sup>. Halutaan keskittyä pikemmin käytännöllisiin spesifisiin ja teknisiin taitoihin kuin persoonaa kehittäviin taitoihin. Myös vanhemmilla on toiveita siitä, mikä on hyväksi heidän lastensa kehitykselle ja tulevaisuudelle. (Carr 2003, 236–237; Komiteamietintö 1970: A4, 20–21.)

Yksi poliittisen opetussuunnitelman sisältöjä on valta ja vallan ilmentyminen koulukäytänteissä. Kuten jo talouden vaikutusvaltaa käsiteltäessä todettiin, hallitsevan luokan valta heijastuu kouluun ja opetussuunnitelman sisältöihin. Puhutaan koulutiedosta. Vaikka koulu kasvattaa kriittisyyteen, niin vaarana on sopeuttaminen valtarakenteisiin. Ei vain hallitseva luokka vaan eri intressiryhmät kuten poliitikot ja huoltajat asettavat paineita koulukasvatukselle ja opetukselle.

---

<sup>28</sup> Ks. myös Malinen 1987, 105.

<sup>29</sup> Lappalaisen (1985, 236-237) tutkimuksessa tuodaan hyvin esille se, miten eri painostusryhmät pyrkivät vaikuttamaan peruskoulun muotoutumiseen.

## Globalisaation ilmenemismuotoja opetussuunnitelamassa

Globalisaatio tarkoittaa maailman laajentumista. Globalisaatiossa kauppa, talous ja tietotekniikka sekä viestintä kietoutuvat yhteen. Samat taloudelliset markkinat ja viestintä levittäytyvät ympäri maailmaa. Globalisaatiossa syntyvät, kehittyvät ja tehostuvat globaalit vuorovaikutusverkostot. Niinpä yhteiskunnan osa-alueet (ympäristö, talous, politiikka ja kulttuuri) ovat yhä tiiviimmin vuorovaikutuksessa koko maailman kanssa. Tietotekniikan emansipaatio on vaikuttanut siihen, että etäisyydet ovat kaventuneet. Aika ja paikka tuntuvat menettävän merkitystään. Maailman tapahtumia voi seurata reaaliaikaisesti. Valtioiden rajojen merkitys vähenee monella tavalla. Informaatio-, tavara-, saaste- tai pääomavirrat kulkevat valtiosta toiseen. Globalisaation myötä myös ylikansallisten järjestöjen merkitys kasvaa. Ne pyrkivät vaikuttamaan mm. ympäristö-, väestö- ja talouskysymyksiin. Globaalissa maailmassa taloudelliset tekijät määräävät paljolti niin valtioiden sisäistä kuin keskinäistä toimintaa. (Savikuja 2005, 179–182; Matus & McGarthy 2003, 73.)

Poliittiseen maailmaan kuuluvat jännitteet ja konfliktit. Niitä on kansalaisten ja hallitsijoiden, muutoksen ja pysähtyneisyyden, konfliktien ja harmonian, sodan ja rauhan, järjestyksen ja epäjärjestyksen, tulevaisuussuuntautuneisuuden ja tahattomien seuraamusten sekä ennakoitavissa olevan ja tuntemattoman välillä. (Pulkinen 2003, 127.) Konfliktit ovat myös ikkuna yhteiskunnan ideologisiin valtasuhteisiin (Käpylä 1995, 35). Maailmaa leimaavat jännitteet ja konfliktit, jotka voivat lisätä epävarmuutta mutta paljastavat yhteiskunnan ideologista pohjaa.

Opetussuunnitelmien sisältöihin on saatu vaikutteita rauhankasvatuksesta. Tavoitteena on ymmärtää entistä paremmin rauhankasvatusta ja kehittää käytännön rauhankasvatusta<sup>30</sup>. Tällöin opetustilanteessa tulee esille kunnioitus rauhaan ja opetuksessa käsitellään esimerkiksi väkivallattomia ratkaisuja ja ihmisoikeuksia (Pinar ym. 1995, 289.) Koulujen antamassa rauhankasvatuksessa vaikutetaan asenteisiin ja annetaan tietoja. Se ei voi kuitenkaan olla propagandamaista asenteiden muokkausta ja tietojen jakelua. Rauhankasvatuksen tulee edistää rauhaa

---

<sup>30</sup> Rauhan käsittely on mahdollista, jos opetussuunnitelma sisältää todellisia inhimillisiä asioita ja ongelmia, jotka liittyvät oppilaiden todelliseen elämään (Smith 2003, 49).

edistäviä toimintatottumuksia. (Koskenniemi 1983, 170.)<sup>31</sup> Rauhankasvattajat tuovat esiin demokratian kehittämisen ja halun vahvistaa tervettä itsetuntoa (Allahwerdi 2001, 34).

Globalisaation uhka on mm. taloudellisen eriarvoisuuden kasvu kansalaisten ja valtioiden välillä. Se lisää siirtolaisuutta ja muuttoliikkeitä. Kansalaisten usko omiin kykyihin ja taitoihin horjuu ja epävarmuus työstä ja toimeentulosta lisääntyy. Toisaalta globalisaatio koetaan mahdollisuutena työllistyä, menestyä ja vaurastua. Muuttuva maailma edellyttää, että kansalaisten on oltava entistä paremmin koulutettuja. (Savikuja 2005, 185–186.)

Opetussuunnitelmien sisältöihin on vaikuttanut ekologinen kriisi (Pinar ym. 1995, 288). Koulutuspoliittisesti ohjataan ympäristöön orientoituvaa kasvatusta ja ympäristön merkitys ymmärretään osana yhteiskuntaa. Tämä merkitys sisäistetään osaksi identiteettiä. Ympäristökasvatus edistää oppilaan orientoitumista kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan ja luonnon muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen. Ympäristökasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä on osa sosialisointia. Suomen liittyminen EU:hun on vakiinnuttanut sen, että kestävän kehityksen poliittis-ideologiset periaatteet ovat tulleet myös koulutuspoliittisiksi toimenpidevaatimuksiksi. Näiden noudattaminen taas edellyttää paikallisten ja oppilaitoskohtaisten ympäristöohjelmien rakentamista. Ohjelmissa otetaan huomioon alueellinen erityisyys. (Louhimaa E. 2005, 219–222.)

Globalisaation ilmenemismuotoja poliittisessa opetussuunnitelmassa ovat globaalin talouden ja kriisien aiheuttamat vaikutukset opetussuunnitelmaan. Siirtolaisuus ja muuttoliikkeet vaikuttavat koulujen toimintaan. Haastavaksi aiheeksi nousee ekologinen kriisi, mikä on johtanut kestävän kehityksen vaateeseen. Perinteinen rauhankasvatus lujittaa demokraattisten taitojen omaksumista etsittäessä rauhanomaisia ratkaisuja globaaleihin ongelmiin.

---

<sup>31</sup> Oikeita rauhaa edistäviä toimintatapoja ja sosiaalista vastuun kantoa voi harjoitella esim. simuloinnin avulla kuten erilaisilla roolileikeillä (Koskenniemi 1983, 171; ks. myös Kouluhallitus 1988, 34). Tämä ei riitä, vaan kouluyhteisö sinällään on hyvä harjoittelukenttä rauhankasvatukselle ja sosiaaliselle kasvatukselle. Oppilaat opettelevat koulujen arjessa ratkaisemaan konflikteja ja oppivat kantamaan vastuuta. Oppilaiden on myös opittava analysoimaan konflikteja teoreettisesti, mutta kasvatusyhteisön vaikutus pysyvien tottumusten syntymiseen on primääristä. (Koskenniemi 1983, 172, 175.)



Tulevaisuusnäkökulma on osa opetussuunnitelmaa

Ihmisen on osattava hallita aktiivisesti niin omaa elämää kuin globaaleja muutoksiakin. Tähän uuteen ihmiskäsitykseen ovat vaikuttaneet yhteiskunnan kehitys, talouselämän muutokset ja tulevaisuudentutkimuksen näkemykset. (Patrikainen & Myller 2002, 182.) Tulevaisuuden tutkimusta on käytetty apuna, kun on hahmotettu kasvatuksen tavoitteita. Se onkin toiminut tukena koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. (Haapala 2002b, 285.) Tulevaisuuden tutkimuksessa ei ennusteta vain yhtä tulevaisuutta. Siinä kartoitetaan useampia mahdollisia tulevaisuuksia. Tulevaisuuden tutkimusta voidaan käyttää maailman muuttamiseen, mutta lähtökohtana tulee olla ymmärrys siitä, mihin suuntaan maailma on etenemässä ja mihin se voi edetä. On myös ymmärrettävä ne toimenpiteet, joilla suunnan muuttaminen on mahdollista. (Kamppinen ym. 2002, 20.) Tulevaisuutta ei voi ennustaa, mutta sitä voidaan spekuloida, sillä tulevaisuus ei edusta menneisyyden puhdasta muutosta (Lincoln & Denzin 1994, 581). Tulevaisuus ei ole ennalta määrätty. On silti ymmärretty, että ihminen voi kehittää ihmiskuntaa entistä parempaan suuntaan. (Hirsjärvi 1997, 208.) Ihmisellä itsellään on halutessaan mahdollisuus vaikuttaa ihmiskunnan tulevaisuuden rakentamisessa.

Tulevaisuudesta ei voida sanoa mitään varmaa. Koulukasvatus valmistaa oppilasta kohtaamaan millaisen tulevaisuuden tahansa ja antaa siihen myös valmiuksia. Tällöin oppilas osaa toimia uusissa ja yllättävissä tilanteissa. Oppilaalla on myös valmiuksia ja keinoja kohdata muuttuva tulevaisuus ja epävarmuus muutosprosessin aikana. Hänen on kyettävä luomaan visioita tulevaisuudesta. Tässä ristiriitaisessa tilanteessa oppilaalle tulee tarjota keinoja elää tasapainoista ja hyvää elämää tulevaisuudessa. (Haapala 2002b, 288–289; Haapala 2002a, 129, 137.) Tulevaisuuden taitoihin kuuluvat mm. kyky muutosherkkyyteen, taito vastaanottaa epävarmuutta, taito ottaa henkilökohtaista vastuuta, taito hallita teknologisia taitoja, kyky osata sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja sekä taito uskaltaa laittaa persoonallisuus koetukselle. Lisäksi pitää osata oppimistaitoja ja käyttää luovuutta, olla laadukas, tuntea vieraita kulttuureita ja olla kielitaitoinen. (Luukkainen 1998, 19–24.)

Hyvän elämän tavoittelu ei ole vain tulevaisuuteen ulottuvaa utopiaa, vaan kasvatettavan hyvää kohtelua ja hyvien ominaisuuksien kehittämistä (Värri 1997, 21). Kasvatus on toimintaa, joka suuntautuu tulevaisuuteen, mistä kasvatus lopulta

saa merkityksensä. Tulevaisuusorientaatio on kuitenkin harvoin kuulunut opetussuunnitelmiin. Koulukasvatuksessa on selvä vinoutuma, sillä menneisyys ja nykyisyys painottuvat enemmän kuin tulevaisuus. Vaikka tulevaisuuskasvatus ei aina ole esillä opetussuunnitelmissa, se luo haasteen opetussuunnitelman kehitystyölle. Tulevaisuusnäkökulman tulisi näkyä opetussuunnitelman rakenteessa, koulun toiminnan jäsentämisessä ja itse kasvatus- ja opetusprosesseissa. Tulevaisuuskasvatuksen on kuuluttava opetussuunnitelmaan sisäänrakennettuna läpäisevänä voimana. Koulukasvatuksen- ja opetuksen tulee antaa oppilaille keinoja selviytyä tulevaisuuden haasteista. Oppilaiden pitää kyetä ”toiminnallaan ohjaamaan yhteisönsä, kansakuntansa ja koko ihmiskunnan tulevaisuutta toivottuun suuntaan”. (Särkijärvi 2002, 104.)

Muutoksen valvominen on vaikeaa, sillä muutokseen vaikuttavat monet yllättävätkin tekijät: hallitukset ja ihmiset vaihtuvat ja teknologia kehittyy. Monimutkaisuus, dynaamisuus ja ennustamattomuus ovat muutokseen vaikuttavia seikkoja. (Fullan 1994, 40–41.) Tulevaisuuden yhteiskunta on alati muuttuva, ja muutokset saattavat olla odotettua tai ennakoitua nopeampia. Opetussuunnitelman tulee valmistaa oppilaita elämään muutoksessa. Oppimisympäristön on tarjottava mahdollisuus muutoksen kokemiseen: tarpeellisten valmiuksien oppiminen edellyttää muutostilanteen kokemista esimerkiksi simuloinnin avulla. Yksilön ja ryhmien pitää oppia itse yksin ja yhdessä luomaan muutoksen kohtaamistapoja ja ohjausstrategioita. Oppilaat kehittävät innovointia, kyseenalaistamista, ajattelua ja ongelmaratkaisukykyjään. Opetussuunnitelma simuloi tähän rakentuvaa todellisuutta riittävän kompleksisella tavalla. Oppimistilanteet, joissa oppilaat kohtaavat aitoja ongelmaratkaisutilanteita, auttavat oppilaita hyväksymään kompleksisuuden ympärillään. Opetussuunnitelman tulisikin muodostaa ikään kuin pedagoginen pienoismaailma. Tässä maailmassa elämisen tavoitteena on saavuttaa opetukselle asetetut päämäärät; oppilaiden pitää saavuttaa ne tiedot ja valmiudet, joita todellisuus edellyttää. (Patrikainen & Myller 2002, 189–190.) Niitä oppilaat tarvitsevat myös kohdatessaan tulevaisuuden yhteiskunnan.

Tulevaisuuskasvatuksen sisällöt lujittavat poliittista opetussuunnitelma-ajattelua. Siihen kuuluu oppilaiden taito hallita yhteiskunnallista muutosta ja ehkä epävarman tulevaisuuden kohtaamista. Oppilaiden tulee kohdata aitoa muutoksen kokemusta. Haastetta lisää se, että koulukasvatus saa merkityksensä vasta tulevaisuudessa.

## Opetussuunnitelman haasteena erilaisuus ja yksilöllisyys

Koulu on monimutkainen sosiaalinen instituutio, joka operoi laajemmassa sosiokulttuurisessa kontekstissa (UNESCO 2004, 168). Siellä oppilasta kohtaa sosiaalisten suhteiden kirjo: hän voi kohdata ystävyyttä ja välittämistä mutta myös kiusaamista ja eristämistä (vrt. Ahonen 2006, 246).

Moniin valtioihin, kuten Suomeen, on muuttanut ja muuttaa ihmisiä, joiden kulttuurista vaihtelee. Matinheikki-Kokon mukaan (1999, 30) normatiivinen merkitys monikulttuurisuudelle on ideologisesti värittänyt. Tällöin pyritään etniseen tasa-arvoon ja kulttuuriseen moniarvoisuuteen. Ihmisten tulee elää moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa opetussuunnitelma ei ylläpidä stereotyyppioita ja rasismia (Milner 2005, 393). Vieraista kulttuureista tulevat voidaan kokea uhaksi omalle olemassaololle (vrt. Hilden-Paajanen 2005, 266). Integraatiopolitiikassa pyritään siihen, ettei yhteiskunta pelkästään sopeuta toisista kulttuureista tulevia ihmisiä vaan muuttaa myös omia toimintatapojaan. Tavoiteltavaa olisi, että maahanmuuttajille annettaisiin ikään kuin tasoitusta, jotta integroituminen yhteiskuntaan onnistuisi. Maahanmuuttajien koulunkäynnin perustana ovat valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Ne vaikuttavat maahanmuuttajien opetukseen, opettajien työskentelymalleihin ja mahdollisten kompromissien tekemiseen. Maahanmuuttajien opetus on muuttunut osaksi normaalia perusopetusta. (Matinheikki-Kokko 1999, 31–32, 39–40.) Käytännön opetustyössä on huomattava, että eri kulttuureista tulevat oppilaat hyötyvät monikulttuurisesta opetuksesta (Milner 2005, 395).

Opetussuunnitelma luo pohjaa yhteiskunnalliselle valikoinnille ja sosiaaliselle kerrostuneisuudelle. Opetussuunnitelman sisältämä sisäinen kerrostuneisuus näkyy sen sisältöinä ja esiin nostettuina opetusmuotoina. Sisällöllisessä painotuksessa saattaa oppiaineiden välillä ilmetä erilaista statusta. (Antikainen 1998, 176–177; Ks. myös Goodson 1993 & Goodson ym. 1998.)

Koulussa oppilaita yhdistävät ja erottavat sosiaalisia eroja tuottavat tekijät, joita ovat ikä, sukupuoli, etnisuus ja yhteiskuntaluokka (Aaltonen 2006, 117)<sup>32</sup>. Opetussuunnitelma uusintaa ja säilyttää sosiaalista kerrostumia myös rotuun liittyviä järjestelmiä (Pinar ym. 1995, 249). Rotu ja sukupuoli on ymmärrettävä tuotoksina,

---

<sup>32</sup> Koulutukseen vaikuttavat rotu, luokka ja sukupuoli (Carspecken & Apple 1992, 508; Apple 2004, 27; McLaren & Giroux 2001, 42).

joihin liittyy vallan ja tiedon prosesseja (Pulkkinen 1998, 110–111). Koulutus välittää sukupolvien välistä sosiaalisten asemien periytymistä. Kun luokka-asema vakioidaan, koulutuksen vaikuttavuus on vähäisempi kuin sukupuoli ja olemassa oleva luokka-asema. (Pöntinen 1990, 609.) Yhteiskunnalliseen hierarkiaan sisältyy myös yhteiskunnallinen sorto (Pinar ym. 1995, 244). Koulutus on syvästi kietoutunut yhteiskunnassamme vallitsevien epätasa-arvoisten, kulttuuristen, taloudellisten ja poliittisten suhteiden muotoutumiseen (Carspecken & Apple 1992, 509). Opetussuunnitelmien voi katsoa perustuvan virallisiin valtasuhteisiin. Ne jopa yrittävät tukahduttaa toisinajattelua. (Ks. Puolimatka 1996, 73.)

2000-luvun vaihteessa opetussuunnitelmateoriat ja käytännöt ovat olleet muutoksen tilassa. Teorian tasolla muutos on tapahtunut opetussuunnitelman käsitteen ymmärtämisessä. Postmodernissa ajattelussa ihmisellä koetaan olevan tarve ja oikeus rakentaa omaa identiteettiään, mihin liittyy tiedon ja osaamisen yksilöllistäminen. Yksilöllistä elämäntilaa painottava opetussuunnitelma vastaa näihin haasteisiin. Yksilöllisyyden paine näkyy myös lainsäädännössä, jossa opetussuunnitelmatyö on siirretty niin kuntien kuin koulujenkin vastuulle. (Ropo ym. 2001, 8.) Yksilöllisyys näkyy arjen koulutyössä. Eriyttämisestä niin alas- kuin ylöspäin olisi pidettävä huolta. Paikallisuus opetussuunnitelmatyössä mahdollistaa erilaisten haluttujen erityispiirteiden ja -tarpeiden näkymisen opetussuunnitelmissa.

Integraatio ja inklusio ovat nykyajan koulun arjen yhä kasvavia haasteita. Käsitteet eivät ole identtisiä. Pinolan (2008, 40) mukaan integraatio tarkoittaa erityisoppilaiden sijoittamista yleisopetuksen luokille ja inklusio puolestaan kaikille yhteistä koulua. Suomi on kansainvälisellä sopimuksella sitoutunut toteuttamaan inklusiota kouluissaan. Väyrysen mielestä (2001, 25) inklusion toteuttamisen keskeinen työväline on opetussuunnitelma. Varsinaista inklusiivista opetussuunnitelman mallia ei ole olemassa. Tämä johtuu siitä, että opetus on joustavaa, mielekästä ja sen pystyy toteuttamaan kontekstissaan.

Inklusio on ajattelutapa, jossa tavoitellaan ihmisten välistä tasa-arvoisuutta. Jokaisella ihmisellä tulee olla täysivaltainen mahdollisuus osallistua yhteisönsä toimintaan. Koulun tasolla kyse on siitä, että jokaisella lapsella on, erityispiirteistään riippumatta, oikeus saada opetusta lähikoulussaan<sup>33</sup>. Koulun tehtävänä on tarjota

---

<sup>33</sup> Inklusion mukaan oppilaalla on oikeus samaan opetukseen ja opetussuunnitelmaan kuin hänen ikätovereillaankin (Murto 2001, 39; Watson 2002, 21.)

oppilaiden edellytysten mukaista yksilöllistä opetusta<sup>34</sup>. Inklusio voidaan määritellä filosofiaksi ja toimintatavaksi, joka vastustaa syrjintää periaatteiden ja käytännön tasolla. Sitä perustellaan sosiaalisella oikeudenmukaisuudella ja tasa-arvolla. (Väyrynen 2001, 15; Hautamäki ym. 2001, 185; ks. Saloviita 2006, 338.)

Koulutuspoliittisessa ajattelussa fyysinen integraatio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä<sup>35</sup>. Yhdessä tekeminen edistää yhteistoimintaa ja yhteistyötä, jolloin edetään kohti toiminnallista integraatiota. Tärkeää on kaikkien, hyvinkin erilaisten oppijoiden kehittyminen, keskinäinen hyväksyminen ja sosiaalisten suhteiden rakentuminen. Sosiaalinen integraatio luo pohjaa yhteiskunnalliselle integraatiolle eli ihmisten väliselle tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä. Todellista integraatiota koulun tasolla on sosiaalinen integraatio ja koulun jälkeinen yhteiskunnallinen integraatio. Tähän pyrkimistä pidetään Pohjoismaissa osoituksena yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta ja demokraattisesta ihmiskäsityksestä. Pohjoismaissa integraation ja inklusion välinen ero on pikemminkin akateeminen kuin käytännöllinen. Integraatiossa on pyritty todelliseen eli sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. (Hautamäki ym. 2001, 182–184, 187.)

Puhuttiinpa integraatiosta tai inklusiosta, paine perusteteksteihin on ilmeinen. Tekstin sisällön tulee olla sellainen, että niin integraatiota kuin inklusiotakin voidaan koulussa toteuttaa. Tämä myös lisää opettajan taitoa tulkita ja ymmärtää tekstiä yksilön näkökulmasta sekä taitoa edetä kohti kaikkia oppijoita koskevia tavoitteita. Haaste on kova luokkahuonetyöskentelyssä, vaikka kunta panostaisi oppimisen tukitoimiin.

Poliittisen opetussuunnitelman sisältöön aiheuttaa painetta käsitys oppilaiden erilaisuudesta ja yksilöllisyydestä. Nämä ilmenevät mm. etnisenä, sosiaalisena ja sukupuoleen sidottuna erilaisuutena. Yksilö sinänsä taustastaan huolimatta on keskiössä. Tavoitteena on opetuksellinen tasa-arvo sekä kulttuurinen moniarvoisuus. Integraation määrittelyä laajentaa maahanmuuttajien sopeuttaminen suomalaiseen koulujärjestelmään. Integraatioajatteluun liittyy ajatus erilaisten oppijoiden ja

---

<sup>34</sup> Opetus on joustavaa ja ottaa huomioon kaikki oppilaat tasapuolisesti heitä kunnioittaen. Inklusio ei edellytä sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Oppilaiden erilaisuus on oppimisen ja opetuksen lähtökohta. Erilaisuus on suhteellista, ja se on sosiaalisesti muodostettu. (Väyrynen 2001).

<sup>35</sup> Vammaisen ihmisen elämä on kaikkien luonnollisinta ja normaaleinta, kun hän oppii, toimii ja elää vammaisena yhdessä muiden kanssa. Inklusio tarkoittaa koulussa tapahtuvaa sosiaalista integraatiota. (Murto 2001, 41).

yksilön oikeudesta oppia yhdessä toisen kanssa. Näin luodaan pohjaa yhteiskunnalliselle integraatiolle.

Tasa-arvokäsitys opetussuunnitelmassa

Koulutuksellista tasa-arvoa olen käsitellyt pohtiessani opetussuunnitelmakäsitystä ja nostaessani esiin koulutuspoliittisia sisältöjä sekä esitellessäni tutkimusaineistoa. Seuraavaksi keskityn käsittelemään tasa-arvokysymystä sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta.

Opetussuunnitelma ei ole vain uusiutuvaa voimaa. Se on sosiaalista liikettä. Feminismi ja naistutkimus ovat merkittävästi vaikuttanut opetussuunnitelmien kehittämiseen. (Pinar ym. 1995, 303.) Feminististä tutkimusta ohjaa mm. halu keskustella sukupuoleen liittyvistä asioista ja ongelmista. Siinä halutaan kyseenalaistaa itsestäänselvydet. (Suoranta 2005, 70.) Opetussuunnitelma-ajattelussa nousee esille sukupuolinen yhdenvertaisuus. Mielenkiinnon kohteena on myös se, miten tyttöjä ja poikia kasvatetaan naiseuteen ja miehisyyteen ja toisaalta naisina ja miehinä yhteiskunnan jäsenyyteen.

Koulu osallistuu paitsi sosiaalisen kerrostuneisuuden tuottamiseen myös ilmenevän sukupuolijärjestelmän tuottamiseen. Lahelma (1992) on tullut siihen tulokseen, että peruskoulun virallinen opetussuunnitelma on sukupuolineutraali (ks. myös Pikkuvirta & Keskinen 2005, 206). Tästä huolimatta koulun käytännöissä tämä neutraalisuus sukupuolistuu eli koulukäytänteet ovat sukupuolisidonnaisia (Pinar ym. 1995, 244, 249; Antikainen 1998, 184; Vuorikoski 2005, 35; Antikainen ym. 2006, 179–180; Aaltonen 2003, 131). Tapa, jolla eri sukupuolet antavat merkityksiä ja tekevät tulkintoja, määräytyy heidän sukupuolestaan (Woods 1992, 346). Opetussuunnitelma voi olla sukupuolineutraali, mutta arjen todellisuudessa se on mahdotonta (Paechter 2006, 84).

Suomalainen pinttynyt käsitys sukupuolten tasa-arvosta estää Vuorikosken (2005, 31) mukaan näkemästä sukupuolten eriarvoisuutta yhteiskunnassamme. Vuorikosken mielestä tasa-arvon sijaan pitäisi puhua sukupuolisokeudesta. ”Koulutus on saatu näyttämään niin neutraalilta, että koulutusjärjestelmään sisäänrakennettua sukupuolten epätasa-arvoa on vaikea havaita.” Raevaara (2005, 258) on tutkinut Suomessa ja Ranskassa käytyjä keskusteluja sukupuolten tasa-arvosta. Hänen mielenkiintonsa kohteena ovat erityisesti keskustelut, joita on käyty

naisten ja miesten poliittisesta edustuksesta. Molemmissa maissa tasa-arvo nähdään kansallisena projektina. Se on keskeinen konsensuksen rakentamistapa, josta hyöttyy koko kansa, eivät yksittäiset miehet ja naiset. Palmu (2003, 187–188) tutki sukupuolen rakentumista koulun kulttuurisissa teksteissä yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Hänen mukaansa sukupuoli kumuloituu ensinnäkin maskuliinisena konstruktiona. Teksteissä miehet ovat toimijoita ja naiset taka-alalla. Maskuliininen kieli on etusijalla. Koulun arjessa sukupuoli ilmenee dikotomisena. Äidinkielessä lukeminen ja kirjoittaminen nähdään sukupuolen mukaan. Esimerkiksi tytöt ja pojat kirjoittavat eri tavoilla tai he ovat kiinnostuneita eri kirjoista. Sukupuolten välistä kumuloitumista pyrittiin myös kyseenalaistamaan. Palmun tutkimus tuo esille sen, että koulukäytänteet ovat sukupuolisidonnaisia. Tilanne ymmärretään ja sukupuolijakoa pyritään myös rikkomaan. Pirttiniemen (2000, 110 & 113; ks. Kämppi ym. 2008, 70; vrt. Yli-Luoma 2003, 107) tutkimuksen mukaan pojat viihtyvät huonommin koulussa kuin tytöt. Poikien koulukokemukset ovat myös kielteisempiä kuin tyttöjen. Tulokset tekevät sukupuolten välisistä eroista koulutuspoliittisen haasteen, johon koulun tasolla ilmeisesti odotetaan löytyvän vastauksia. Tämä siitä huolimatta, että kouluviihtyvyys kytkeytyy yhteisöön ja kulttuuriin eikä ole yksiselitteistä (Nurmi & Soininen 2005, 245).

Naiset ovat ohittaneet miehet Suomessa, kun koulutustasoa mitataan määrällisesti koulutusaikojen heijastavan koulutusluokituksen mukaan. Koulutustasojen sisällä puolestaan alanvalinta määrätty osin hyvinkin vahvasti sukupuolen mukaan. Tasa-arvokysymyksen kannalta katsottuna suunta on ollut silti pääpiirteiltään kohti pieneneviä eroja. (Pöntinen 1990, 599.)

Tyttöjen poikia parempi koulumenestys ei ole vain suomalainen tai yleensäkin uusi ilmiö. Tytöistä tuntuu kuitenkin jäävän poikia suurempi osa haluamiensa jatko-opintojen ulkopuolelle. Tämä ilmenee sekä ammatillisten oppilaitosten että korkeakoulujen oppilasvalinnoissa. Naisten miehiä korkeampi koulutustaso ei myöskään näy palkkauksessa. Miehet ovat naisia paremmassa asemassa sekä yhteiskunnassa että työelämässä. Tilanteeseen ei ole näkyvissä nopeita muutoksia. Lahelman (2004, 55, 62, 64) mielestä poikien keskimääräisesti tyttöjä huonompaa koulumenestystä ei siten voida pitää tasa-arvokysymyksenä.

Malisen<sup>36</sup> (1985, 125) mukaan opetussuunnitelman rakenteella on ollut merkittävä asema koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisessa, kun aikaisemmin kansa- ja oppikoulun opetussuunnitelmat esittivät kahdentyyppistä yleissivistystä. Peruskoulu tarjoaa kaikille yleisopetuksen oppilaille saman opetussuunnitelman, ja opetussuunnitelmat laaditaan koulutusrakenteen mukaan ja rakennetta tukien.

Poliittisen opetussuunnitelman sisällöissä tasa-arvo merkitsee erityisesti koulutuksellista tasa-arvoa. Tarkastelussa nousee erityisen mielenkiinnon kohteeksi sukupuolten välinen tasa-arvo.

### Tiedon valta opetussuunnitelmassa

1990-luvulla ei enää eletty teollisuusyhteiskunnassa, jossa kuvastui työn ja pääoman ristiriita. Oli menossa jälkiteollinen yhteiskunta, jota puolestaan kuvasi tiedon symbolinen valta. (Pinar ym. 1995, 296.) Koulun tehtävänä pidetään uuden tiedon välittämistä modernissa tietoyhteiskunnassa. Siirtyminen tietoyhteiskuntaan voidaan nähdä pääasiassa koulutuskysymyksenä. (Aittola & Pirttilä 1989, 84–85.) Tietoyhteiskunnan luovat ja siinä vaikuttavat kansalaiset, joten tietoyhteiskunta ei synny ilman toimintaa (Rubin 2002, 36–37).

Yksi yritys ymmärtää opetussuunnitelmaa poliittisena tekstinä lähtee siitä ajatuksesta, että jälkiteollinen yhteiskunta on symbolisen informaation tuotantoa, kuten kuvia, television tarjontaa, elokuvia ja erilaisia merkkejä esimerkiksi mainonnassa. Nämä ovat syrjäyttäneet materiaalista tuotantoa. Symbolisen informaation tuotteet edustavat merkittävää osaa jälkiteollisen yhteiskunnan tuotannosta. (Pinar ym. 1995, 302.) Esimerkiksi mainonta on yksi tietoyhteiskunnan suurimmista teollisuudenaloista (Hakala & Välimäki 2003, 389).

Tieto on valtaa, johon liittyy uuden tekniikan hallitseminen (Savikuja 2005, 187). Jälkiteollisessa yhteiskunnassa tiedosta onkin tullut keskeinen tuotantovoima. Tieto ei välttämättä ole päämäärä sinänsä, vaan sitä tuotetaan myytäväksi. Tiedon tuottajien ja käyttäjien suhde muuttuu arvosuhteeksi, kuten tavaroiden tuottajien ja kuluttajien välinen suhde. (Aittola & Pirttilä 1989, 102.)

Tieto on valtaa, mutta se on myös sosiaalista käytäntöä. Kyse on sosiaalisten ryhmien historiallisten ja kulttuuristen käytäntöjen institutionalisoimisesta. Tulee

---

<sup>36</sup> Peruskoulun alkuvaiheessa koulutuksellinen tasa-arvo merkitsi koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta (Lappalainen 1885, 235).



ymmärtää, että tieto on aina puolueellista ja epätäydellistä. (Pinar ym. 1995, 303, 305)<sup>37</sup>. Tieto on valtaa, joka antaa elementtejä henkilökohtaiselle vapautumiselle. Se auttaa tekemään pieniä tekoja asioiden muuttamiseksi entistä paremmiksi. (Suoranta 2005, 123–124.) Valtaa pitävät ryhmät määrittelevät tiedon sisällön ja saatavuuden sekä eri tiedonalojen haltioiden ja käyttäjien väliset suhteet. Tämä tiedon yhteiskunnallinen määräytyminen heijastuu koulutukseen ja opetussuunnitelmiin. (Aittola & Pirttilä 1989, 86.)<sup>38</sup>

1980-luvulla tietoyhteiskunnasta käytettiin nimitystä informaatioyhteiskunta. Muita nimityksiä on ollut kommunikaatioyhteiskunta, jälkiteollinen yhteiskunta, asiantuntijayhteiskunta ja palveluyhteiskunta. Nämä kaikki nimitykset luonnehtivat tietoyhteiskuntaa. Tietoyhteiskunta on informaation levittämistä, missä keskeisellä sijalla on moderni teknologia. Internetin laaja käyttö on tästä hyvä esimerkki. Kommunikoinnin määrä (tietotekninen kommunikointi ja televiestintä) on lisääntynyt. Palveluissa korostuu tiedon ja tekniikan asema. Samoin asiantuntijuus kasvaa tiedon hallinnassa. (Savikuja 2005, 187; Heiskanen 1999.) Internet tarjoaa lapsille maailmanlaajuisen yleisön. Heillä on mahdollisuus päästä käsiksi valtavaan tietomassaan. Tässä tilanteessa opettajan tulee pitää Internetin käyttö ammattimaisesti aisoissa. Tiedon jakamisessa opetuksessa käytetään yhä enemmän myös suoria kuvayhteyksiä koulusta toiseen. (Fox 2002, 131.) Tällöin opettaja ja oppilaat saattavat olla fyysisesti kaukanakin toisistaan. Sama mahdollisuus on myös oppilaiden välisessä tiedon prosessoinnissa. Tiedon perusta, massiivinen kasvu ja saatavuus ovat keskeisiä haasteita myös perustetekstien tavalle käsitellä tietoa.

Poliittisen opetussuunnitelman tarkastelussa symbolisen tiedon tuottaminen, ymmärtäminen ja hallitseminen kuvaavat tietoyhteiskunnan koululle asettamaa haastetta. Tieto on valtaa, mutta tietotekniikan avulla jokaisella on mahdollisuus päästä käsiksi kutakin kiinnostavaan tietoon. Tiedon prosessoinnissa korostuu modernin teknologian hallinta.

---

<sup>37</sup> Konstruktivismissa todellisuuden käsittämiseen ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa, vaikka todellisuus on aina olemassa jollakin tavalla käsitteellistettynä. Todellisuus voidaan käsittää keskenään ristiriitaisilla kuvauksilla, jotka saattavat kuitenkin olla yhtä päteviä tai hyväksyttäviä. (Puolimatka 2002, 21.)

<sup>38</sup> Kriittisessä pedagogiikassa keskeinen merkitys on tiedon ja vallan alati läsnä olevalla suhteella. Tiedon käsitteessä on sosiaalisen konstruktivismin elementtejä. Yhteiskunnan oikeaksi katsoma tieto on luokkaperusteista. Tätä määrittää yhteiskunnan taloudellinen eliitti. Tämä eliitti määrittää myös mm. lahjakkuuden ja koulutusväylien suunnan. (Aittola & Suoranta 2001, 13-14.)

## Populaarikulttuurin vaikutus opetussuunnitelmaan

Opetussuunnitelmaan tulee vaikutteita populaarikulttuurista. Populaarikulttuurin elementtien hyväksyminen oppimisen lähtökohdaksi nostaa lapsen arkipäivän kokemusten arvoa. Tällöin on kyseessä lapsen mielenkiinnon kohteiden hyväksyminen opetuksen lähtökohdaksi. (Pinar ym. 1995, 286–287.) Populaarikulttuurin tuotteita pidetään maailman hahmottamisen ja maailmaan soviittautumisen tapoina. Ne ovat osa kulttuuriteollisuutta. Tähän liittyy huoli tuotteiden avulla tavoiteltavasta taloudellisesta voitosta, sillä tuotteilla tavoitellaan ihmisten mielihyvää, tyydytetään haluja ja viettejä. On myös ajateltu, että oppilaille kehittyy kriittisyyttä populaarikulttuurin tuotteita kohtaan. Oppilaat hallitsevat mainonnan keinoja ja osaavat suhtautua tuotteisiin maltillisesti. Populaarikulttuurin vaikuttavuutta koulutyöhön ei voi välttää, sillä oppilaat ja opettajat elävät samassa populaarikulttuurin arjessa ikäeroistaan ja kokemustaustastaan huolimatta. Oppilaat rakentavat omaa identiteettiään vallitsevassa populaarikulttuurissa kuluttamalla populaarikulttuurin tuotteita ja toimimalla kulttuurin hyväksymällä tavalla. Populaarikulttuurin ilmenemismuotojen avoin tarkastelu auttaa oppilaita asettamaan erilaisia identiteettejä sosiaaliseen järjestykseen. (Suoranta 2005, 65, 129, 150–151.)

Symbolien tuottamisen näkökulmasta populaarikulttuurin merkitys on ollut suuri (Pinar ym. 1995, 303; Aittola & Suoranta 2001, 23). Opetussuunnitelma voidaan nähdä populaarikulttuurin tuotteena, johon myös opiskelijat voisivat kirjoittaa, tuottaa ja esittää omia ajatuksiaan (Pinar ym. 1995, 303).

Rock on nuorison kapinaa, ja kapina tapahtuu ristiriitojen kentässä. Rock tarvitsee kaupallisen levityskentän. Kaupallisuus kesyynnyttää rockia, ja sen alkuperäinen sanoma saattaa latistua. Rockin sisältä on kuitenkin aina noussut uudistuvaa kapinaliikettä. Puhutaankin rock-sukupolvista ja niiden erityispiirteistä. (Mustola 1986, 40.) On selvää, että rockin vaikutus ilmenee myös koulun arjessa ja vaikuttaa oppilaiden ajatteluun, pukeutumiseen ja käyttäytymiseen.

”Koulun ja sen edustaman opetuksen tilalle ovat tulleet populaarikulttuurin ja uuden informaatioteknologian muodostamat oppimisympäristöt” (Aittola & Suoranta 2001, 22). Nuorison arkipäivää liikuttavat kulutus, televisio, videot ja muut mediat. Tämä muutos tapahtui jo 1970-luvulla. urbaani elinympäristö koskettaa suurinta osaa suomalaista nuorisoa. Nuorilla on yhä enemmän mahdollisuuksia kuluttamiseen. He elävät joukkoviestimien ja kulttuuriteollisuuden

vaikutuspiirissä. (Aittola ym. 1995, 110.) On selvää, että tämä vaikuttaa niin opetussuunnitelmiin kuin kouluunkin.

Populaarikulttuuri asettaa poliittiselle opetussuunnitelmalle mahdollisuuden kiinnittyä oppilaiden maailmaan. Populaarikulttuuri vaikuttaa lasten ajatteluun, ulkoiseen olemukseen ja käyttäytymiseen. Talouden näkökulmasta se asettaa haasteita kuluttamiselle. Populaarikulttuuri lisää painetta hallita mediaa ja modernia teknologiaa.

### Arviointi ja tuloksellisuus opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmien arviointi palvelee poliittisia päätöksentekijöitä kahdella tavalla. Testituloksista saadaan tietoa opetuksen ja oppimisen tasosta, tiettyjen ryhmien saavutuksista ja suorituksista mitatuissa asioissa. Se suuntaa poliittisia valintoja, poliittista vallan käyttöä, hallinnollista päätöksentekoa ja päätösten toteuttamista. Tuloksia käytetään hallintovirkamiesten vastuun, keskittämisen ja kontrollin tukemiseen. Julkiset testaukset ja ulkoiset testaukset aiheuttavat opetussuunnitelmiin muutospaineita (Madaus & Kellaghan 1992, 137, 139).

Koulutuksen arviointia<sup>39</sup> perustellaan sillä, että poliittiset päättäjät ja kansalaiset haluavat tietoa siitä, mitä tuloksia koulutukseen suunnatuilla varoilla saadaan aikaan. Arvioinnin kehittämiseen vaikuttaa keskitetyn ohjausjärjestelmän purkaminen. Normiohjauksen purku ja informaatio-ohjauksen järjestäminen edellyttävät arviointitiedon saamista. Poliittis-hallinnollinen järjestelmä<sup>40</sup> tarvitsee arviointitietoa koulutuksen tuloksellisuudesta, koska koulutuksen järjestäjien ja koulujen itsenäisyys on kasvanut. (Opetushallitus 1998, 7; Hautamäki ym. 1999, 32–33; Linnakylä & Välijärvi 2005, 150; Välijärvi ym. 2005, 224.) Koulutuksen arvioinnin kehittämisessä on keskeistä koulun tuloksellisuus sekä ilmeinen kontrollin ylläpitäminen (Mäkelä 2000, 94; Nisbet 1987, 169). Tosin halutun tavoitetilan kirjallinen kuvaaminen on vaikeaa (Raudasoja 2005, 186).

---

<sup>39</sup> Arviointi on yksi uusista koulutuspolitiikan innovaatioista (Koski 2004, 84). Perusopetuksesta saatua arviointitietoa käytetään kansallisen koulutuspolitiikan tarpeisiin (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 36). Arviointi on keskeistä päätöksentekoprosessissa (Donaldson 1987, 117). Arviointitieto ohjaa poliittisia, hallinnollisia ja pedagogisia päätöksiä (Linnakylä & Välijärvi 2005, 8, 15).

<sup>40</sup> Keskushallinto käyttää arvioinnin tuloksia politiikkansa perustelemiseksi (Laukkanen 1997, 361). Evaluaatiotutkimuksen yhteydet päätöksenteon poliittiseen kenttään kuitenkin tee itse arviointitutkimuksesta poliittista, sillä tutkimus noudattaa sille asetettuja standardeja (Laukkanen 1995b, 120).

Koulutusta pidetään tuloksellisena, kun se on vaikuttavaa, tehokasta ja taloudellista. Tuloksellisuuteen kuuluu se, että asetetut tavoitteet saavutetaan. Jakku-Sihvonen (2001a, 16) pohtii koulutuksen vaikuttavuutta seuraavasti (ks. myös Hirvi 1996, 94):

Koulutus on vaikuttavaa silloin, kun koulutus tuottaa valmiuksia, jota sekä ”laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.” ”Tehokasta koulutus on silloin, kun koulujärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyn toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset ja opetuksen laatu hyvä.” ”Taloudellista koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti, ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta.

Koulun tuloksellisuuden osatekijät vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus ovat periaatteessa mitattavissa olevia asioita. On eri asia, miten nämä osatekijät palvelevat koulun ja opetussuunnitelman kehittämistä, mutta voi olettaa, että poliittinen päätöksentekokoneisto on niistä kiinnostunut.

Inhimillisen pääoman teorian mukaan ”koulutus tuottaa osaamista, osaaminen vaikuttaa ihmisten tuottavuuteen työelämässä ja edelleen ihmisen ansiot vastaavat hänen tuottavuuttaan” (Juva 2004, 100). Teoria on luonnollisesti pelkistetty, mutta kuvaa hyvin nykyajan tuottavuus- ja taloudellisuuspalvontaa. Inhimillisyys on siitä tosin usein hyvin kaukana. Juva (2004, 110) haluaa koulutuspolitiikkaan organisoitua koulutustaloudellista tutkimusta. Koulutuksen taloudellisuus<sup>41</sup> on politiikan keskeisiä kysymyksiä.

Poikelan (1999, 279) mukaan vaikuttavuuden tuottamiseen ei liity vain ydinosaamisen tuottaminen vaan myös koulutuspolitiikka, joka voi rajoittaa tai tukea ydinosaamisen tuottamista. Opetushallituksen mielestä koulutusta tulee arvioida sen suhteen, kuinka hyvin se vastaa yhteiskunnan vaatimuksiin ja miten koulutusjärjestelmä palvelee yksilön tarpeita (Opetushallitus 1992, 11). Kouluorganisaatioiden arvioinnin perustana on yksilöiden ja yksiköiden toiminnan arviointi annettujen arviointikriteereiden perusteella. Lopputuloksena hyvin menestyneitä palkitaan ja huonosti menestyneiden toimintaa ohjeistetaan entistä tarkemmin. (Koski 2004, 84.)

---

<sup>41</sup> Koulun johtaminen ei saisi perustua talouteen, vaikka kunnan taloudellinen tilanne onkin koulun tason johtamiselle määräävä tekijä (Pennanen 2006, 179).

Koulun vaikuttavuustutkimuksissa ilmenee kaksi keskeistä hyvän koulun ominaisuutta. Ensimmäiseksi hyvä johtajuus on yleinen piirre niissä kouluissa, joissa oppilaita onnistutaan opettamaan paremmin kuin muissa kouluissa. Toiseksi hyvä koulu korostaa oppimista ja opetusta. Tässä oppiminen painottuu. (Sahlberg 2004, 527.)<sup>42</sup> Hyvässä koulussa opettajat ovat ammattitaitoisia ja he tulevat toimeen muiden opettajien ja oppilaiden kanssa (Pirttiniemi 2000, 24). Huippuorganisaatio etsii koko ajan uusia mahdollisuuksia ja toimii verkostossa yhdessä muiden toimijoiden kanssa (Juuti 1995, 35). Sen toiminta on niin vireää, että se sitä leimaa ajan kulun merkityksen menettäminen (Juuti 1998, 125). Samat vaatimukset ovat haasteita myös huippukoululle. Toisaalta on myös kysymys siitä, onko opetussuunnitelma huippukoulun mahdollisuus vai este.

Monet kunnat ovat ottaneet laadun kehittämisen<sup>43</sup> perustaksi Euroopan laatupalkintomallin (EFQM). Siinä kilpailukyvyyn ja erinomaisuuden kehittäminen perustuu asiantuntijaorganisaation toimintatapojen tarkasteluun (Niemi & Tuominen 2006, 9). Mallin perustana on yritysmaailma, mutta sen soveltaminen koulun kehittämiseen saattaa olla ongelmallista. Laatujohtamisessa on keskeistä asiakkaiden tyytyväisyys sekä kannattavuus. Lisäksi pyritään virheiden ja ongelmien ennaltaehkäisyyn. (Syrjäläinen 2001, 56.)

Oppilaitokselle asiakasnäkökulma on ehkä ongelmallinen. Asiakkaiden toiveet voivat olla hyvinkin konservatiivisia ja hitaasti muuttuvia. Koulun kehittäminen saattaa näin ollen olla hidasta. (Syrjäläinen 2001, 57.) Asiakkaalla ei välttämättä ole riittävää tietoa laadun arviointiin, ja asiakas ei aina ole oikeassa (Summa 1995, 77–78). Koulun asiakkaan määrittely ei ole itsestään selvää: asiakas voi olla oppilas, oppilaan huoltaja, kunta tai valtio (Helakorpi 1995, 132). Tilanne on ongelmallinen, sillä laadun kehittämisen lähtökohtana on asiakastyytyväisyys<sup>44</sup> (Hirvi 1995, 16; Anttonen 1995, 55; Summa 1995, 77).

Kunnan strategioiden toteuttaminen, niiden arviointi ja koulun todellisuus tulee kohdata (Mäki-Lohiluoma 2006, 17). Arvioinnissa verrataan koulun tuloksia

---

<sup>42</sup> Kiinnostavaa on, että hyvän koulun piirteenä kansainvälisellä tasolla esiin ei nouse opetussuunnitelmatyön vaikutus, vaikka se Suomessa onkin arvostettua (Sahlberg 2004, 522).

<sup>43</sup> Yliopistossa opetuksen laadunvarmistuksessa ja siten laadun kehittämisessä tulee laadun tekijöinä ja varmistajina olla yliopiston oma akateeminen yhteisö (Parpala 2005, 108). Saman voi ajatella olevan keskeistä myös perusopetuksen kehittämisessä. Opetussuunnitelma on opetuksen kehittämisen väline. Koulun laadun parantaminen on syötetty opettajille kriittikittömästi. Laatua ihannoidaan eikä huomata, että pitäisi puhua kilpailusta ja tehokkuuden parantamisesta. (Syrjäläinen 2004, 21.)

<sup>44</sup> Kuntalaiset ja päättäjät ovat tyytyväisiä ala-asteen palveluiden hoitamiseen, mutta hieman kriittisiä yläasteiden tuottamaan palveluun. Koko perusopetuksen palveluiden kehittämiseen halutaan myös panostaa entistä enemmän. (Mäkelä 2000, 110–111).

yhteiskunnan tai kunnan asettamiin tavoitteisiin. Koulun laadun kehittäminen kulminoituu kullekin kouluyksikölle ja niiden tulee kehittää omaa itsearviointiaan. Kehittyvän ja tuloksellisen koulun tunnusmerkkinä on jatkuva ja kokonaisvaltainen arviointi. Sen tavoitteena on koulun toiminnan uudistaminen ja kehittäminen<sup>45</sup>.

Koulun toiminnan arviointi perustuu opetussuunnitelmaan, mutta itse arviointi on vähäistä (Ropo & Huopainen 2001, 96). Arvioinnin vaarana saattaa olla ylilyöntien mahdollisuus, kun päätöksentekoa on desentralisoitu (Kananoja 1999, 41). Arviointiin ei paneuduta suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti, sillä esimerkiksi vuonna 2001 vain 16 % kouluista oli laatinut koulun toiminnan kattavan arviointisuunnitelman (Korkeakoski 2001b, 186). Koulukohtaista arviointia leimaa lakisääteisyys, sillä kouluilla on velvollisuus arvioida toimintaansa. Vähitellen arviointitoiminnan hyväksyttävyyttä näyttää paranevan ja se koetaan olevan osa oppilaitoksen normaalia toimintaa. (Mäkelä 2000, 93–94.)

Tehokkaassa ja muutokseen pyrkivässä koulussa täytyy olla rehtori, joka tekee merkittävää ja mitattavissa olevaa tulosta yhdessä henkilökunnan kanssa. Johtajuuden täytyy näkyä kaikkialla koulukäytänteissä. (Day ym. 2000, 160–161.) Arvioinnin toteutus, merkityksen selvittäminen ja hyödyntämismahdollisuudet jäävät helposti erityisesti rehtorin vastuulle (vrt. Raudasoja 2005, 217). Todellisena visioijana rehtori tiedostaa koulutuspoliittiset muutostarpeet. Nämä muospaineet eivät kahlitse hänen toimintaansa, vaan ne suuntaavat koulun kehittämistä pitkällä aikavälillä. (Kirveskari 2003, 169.) Peruskoulun johtajien odotetaan johtavan kouluja muutoksessa, mihin vaikuttaa koulukohtaisen päätösvallan lisääntyminen (Pennanen 2006, 176).

Yhteistyökykyinen opettajakunta on vahvempi kuin hajanainen ottamaan kantaa vallitsevaan koulutuspolitiikkaan sekä koulutuspoliittisiin päätöksiin ja ratkaisuihin. Opettajien tulee tiedostaa yhteiskunnalliset koulutuksen kehittämislinjat, kun valtakunnallista arviointijärjestelmää luodaan. Opettajat ovat oman toimintansa parhaita arvioijia. Opettajien suorittaman arvioinnin tulisi levitä koulujen ulkopuolelle. (Syrjäläinen 1995, 101.) Opettajat ovat asiantuntijoita arvioimaan myös opetussuunnitelmien kehittämistä ja muuttamista.

---

<sup>45</sup> Masentava tulos on se, että opettajien arkikokemuksen mukaan virallisen tason koulu-uudistukset eivät ole onnistuneet parantamaan oppimistuloksia, eivätkä kehittämään opetuskäytänteitä tai lisäämään oppilaiden opiskelumotivaatiota (Syrjäläinen 2004, 18). Virallisen tason koulun kehittäminen ei voi olla itsetarkoituksellinen instituutio, sillä se voi olla myös kuolinisku koulun todelliselle kehittämiselle. Opetussuunnitelman ja arvioinnin kehittäminen ei voi koulua pelastaa. (Syrjäläinen 2002, 61.)

Kouluja koskeva arviointi saattaa vääristyä. Usein arviointi on vain talouskeskeistä tai kapeaa oppimistuloskeskeistä, kuten ylioppilastulosten vertailua (vrt. Kohonen & Leppilampi 1994, 33). Arviointi saattaa johtaa myös koulujen väliseen epäterveelliseen kilpailuun<sup>46</sup>, yhteiskunnan kontrollin lisääntymiseen ja jatkuvan kehittämisen aiheuttamaan opettajien työuupumukseen (Syrjäläinen 2001, 14). Toisaalta kouluista tulevan arvioinnin tulee antaa tietoa opetustoimelle siitä, miten se voisi tukea koulujen toimintaa (Niemi 2006, 9). Samaan aikaan arviointi on alistettu organisaation ylläpitämälle politiikalle (vrt. Adelman 1987, 35; Becher 1987, 107; Nisbet 1987, 169).

Arvioinnin ja tuloksellisuuden vaikutus opetussuunnitelmaan on ilmeinen haaste. Opetussuunnitelmassa tulee mm. ilmetä: Mitä ja miten arvioidaan? Kuka/mikä taho arvioi? Mitä on tavoiteltu tuloksellisuus?

Koulutuksen arviointi ja tuloksellisuus on poliittisen opetussuunnitelman yksi keskeisimmistä teemoista. Poliitikkoja mutta myös virkamiehiä, huoltajia ja koulun toimijoita kiinnostaa koulutuksen taloudellisuus mutta myös vaikuttavuus ja tehokkuus. Arvioinnilla voidaan kontrolloida koulua ja linjata koulun toimintaa. Arvioinnin pitäisi perustua opetussuunnitelmaan. Hyvästä tahdosta huolimatta arviointi saattaa vääristyä. Parhaina koulun toiminnan arvioijina pidetään opettajia, mutta on tunnettua, että arvioinnin suorittajia ovat erilaiset koulun ulkopuoliset tahot kuten arviointikeskukset.

#### Yhteenvetoa

Opetussuunnitelma on monella tavalla poliittinen. Siinä toteutuu kansallinen ja paikallinen politiikka sekä kouluun kohdistuva tahtotila. Opetussuunnitelman laatiminen on aina poliittinen prosessi. Opetussuunnitelma ilmentää mm. kunkin kunnan koulutuspoliittista strategiaa. Opetussuunnitelmaa ja sen sisältämiä oppiaineita voikin pitää yhteiskunnan peilinä tiettyinä ajankohtana. Se toteuttaa yhteiskunnan kehitykselle ja muutokselle asetettua suuntaa ja ilmentää kouluun kohdistuvaa muospainetta. Muutosvastuu lankeaa pitkälti opettajalle. Opetussuunnitelmaan itseensä kohdistuu yhteiskunnan eri tahojen toiveita, mikä

---

<sup>46</sup> Kilpailu voi johtaa hyvinkin epäterveellisiin muotoihin. Sarjalan (1995, 17) mukaan kilpailuun voi tulla säälimättömiä muotoja. Lahjakkuuksien esiin nostaminen saattaa johtaa vammaisten ja koulunkäyntiedellytyksiltään heikkojen tuen vähentämiseen. Tällainen yhteiskunnallinen darvinismi saattaa hänen mielestään miellyttää ekonomisteja, mutta se on kuitenkin humanistisen ihmishanteen vastaista.

korostaa sen poliittista merkitystä. Opetussuunnitelman muuttaminen on osa yhteiskunnan kehittymis- ja muuttumisprosessia: se tähtää kohti yhteiskunnan ja koulun toivottua tulevaisuutta. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat tulevaisuuskasvatuksen asettamat haasteet, erityisesti oppilaan taito ja ymmärrys olla osa jatkuvaa muutosta. Opetussuunnitelmaprosessissa opettajan rooli on keskeinen.

Opetussuunnitelma on aina kompromissi (ks. myös Miettinen 2008, 64), joka ilmentää taloudellisia, poliittisia ja kulttuurisia tavoitteita. Se heijastaa erilaisia poliittisia ideologioita ja sen tulee reagoida yhteiskunnan virikkeisiin. Opetussuunnitelman avulla oppilaat sosiaalistetaan yhteiskuntaan sekä sopeutetaan demokratiaan, taloudelliseen järjestelmään ja valtarakenteisiin.

Opetussuunnitelma edistää oppilaiden osallistumista poliittiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Kriittisyys ja ymmärrys esim. luokkahuoneen vallan käytöstä on osa oppilaan osaamista. Koulu nähdään ikään kuin pienoisyhteiskuntana, jossa opitaan yhteiskunnan sosiaalisia taitoja ja päätöksentekotaitoja.

Opetussuunnitelma vastaa oppijan yksilöllisiin haasteisiin ja toiveisiin. Se ilmentää niin integraatiota kuin inklusiota. Opettajan vastuu on ilmeisen keskeinen, jotta oppilaan yksilöllisyys todella toteutuu opetussuunnitelman mukaisesti.

Opetussuunnitelma edistää sukupuolten ja etnisten ryhmien välistä tasa-arvoa. Maahanmuuttajien integraatioprosessi on monisuuntainen: se ei vain sopeuta yhteiskuntaan vaan muuttaa yhteiskunnan toimintatapoja. Keskeinen tasa-arvon päämäärä on turvata koulutuksellista tasa-arvoa.

Monikulttuurisuuden ohella opetussuunnitelmaan luovat paineita myös muut yhteiskunnan muutostekijät. Tietotekniikka ja moderni teknologia näyttävät luovan uusia osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Populaarikulttuuri sekä lasten ja nuoren maailma ovat osa opetussuunnitelman sisältöjä. Talouselämä vaikuttaa välillisesti monin tavoin kouluun. Nykyaikaa ilmentää myös mainonnan ja jopa brändäyksen vaikutukset koulun arkeen.

Tiedon valtava kasvu luo paineita opetussuunnitelman sisältöihin. Onkin keskeistä ymmärtää, mitä tietoa opetussuunnitelmissa on ja minkä tahojen vaikutus näissä sisällöissä ilmenee. Paineita aiheuttaa valtaa pitävät tahot, talouselämä ja muut yhteiskunnan sektorit.



Globalisoituvassa maailmassa suomalainen opetussuunnitelma saa yhä enemmän vaikutteita kansainvälisistä trendeistä. Kansainvälisen talouden merkitystä pidetään ilmeisenä. Rauha ja konfliktit luovat muutospainetta opetussuunnitelmaan. Oma merkityksensä on siten rauhankasvatuksella. Yhä enemmän opetussuunnitelmaan vaikuttavat myös ekologiset tekijät ja ympäristökysymykset, joilla niin ikään on kansainväliset ulottuvuudet.

Opetussuunnitelmaan kohdistuu jatkuvan arvioinnin paine, joka palvelee poliittista päätöksentekoa mutta myös koulun omaa kehittämistä. Koulun arvioinnin keskiössä on opetussuunnitelma. Arvioinnista on tehty normitettu velvollisuus. Siihen sisältyy sekä uhkia että mahdollisuuksia. Arviointi voi olla tie kohti epäterveellistä kilpailua tai arviointitieto voi olla vääristynyttä. Parhaimmillaan se edistää koulun positiivista muuttamista.

Edellä kuvattu yhteenveto antaa kuvan siitä, mitä poliittinen opetussuunnitelma sisältää. Keskeiset tekijät on koottu taulukkoon 1.

*Taulukko 1. Poliittisen opetussuunnitelman määrittelyä.*

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Opetussuunnitelma osana politiikkaa  | Opetussuunnitelma laaditaan poliittisessa prosessissa. Opetussuunnitelma toteuttaa kansallista koulutuspolitiikkaa. Opetussuunnitelma toteuttaa paikallista politiikka ja kunnallista strategiaa.   |
| Opetussuunnitelma osana yhteiskuntaa | Opetussuunnitelma on yhteiskunnan peili. Opetussuunnitelmassa näkyvät yhteiskunnan taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset tavoitteet. Opetussuunnitelma reagoi yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Opetussuunnitelma näyttää suuntaa yhteiskunnan toivotulle tulevaisuudelle. Opetussuunnitelma edistää oppilaiden osallistumista yhteiskunnalliseen toimintaan. |
| Opetussuunnitelma ja tieto           | Opetussuunnitelma ilmentää yhteiskunnallisesti määräytyvän tiedon valtaa.   |
| Opetussuunnitelman haasteita         | Opetussuunnitelma edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa. Opetussuunnitelma vastaa globalisoituvan maailman haasteisiin. Opetussuunnitelma toteuttaa tietotekniikan ja modernin teknologian haasteita.  |
| Opetussuunnitelma ja oppilaiden arki | Opetussuunnitelmassa näkyy lasten ja nuorten maailma. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat mainonta ja populaarikulttuuri.   |
| Opetussuunnitelma ja arviointi       | Opetussuunnitelma on osa poliittisen koneiston arviointijärjestelmää.   |

Taulukkoon 1 olen pyrkinyt määrittelemään poliittisen opetussuunnitelman elementtejä. Taulukkoon 2 olen koonnut poliittisen opetussuunnitelman sisältöjä.

Taulukkojen 1 ja 2 tiedot ja luvut 2.3.3 ja 2.4 ovat ohjanneet asettamaan tutkimuskysymykset ja avaamaan vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusteiden tekstejä. Tutkimuskysymysten laadintaan ovat vaikuttaneet myös politiikan, koulutuspolitiikan ja koulutuksen käsitteet (luvut 2.3.1 ja 2.3.2). Tutkimusprosessiin on kuulunut se, että myös itse tutkimusaineisto on nostanut esiin uusia näkökulmia.

Se, mikä yhteiskunnassa politisoituu, saattaa olla vaikeasti ennakoitavaa. Tässä tutkimuksessa politisoituneet teemat on johdettu siten, että alkusi kävin kaikki kolme opetussuunnitelman perustetta läpi etsien teoriataustasta ja itse tutkimusaineistosta nousevia yhteiskuntaa ja politiikkaa kuvaavia sanoja kuten esim. demokratia, yhteiskunta, talous, kritiikki / kriittisyys, vaikuttaminen, politiikka / poliittinen jne. Sopivia sanoja löytyi lukuisia määriä. Tämän jälkeen kokosin sanat aihepiireittäin ja jätin pois ne, joihin ”osumia” ei tullut tai niitä oli vähän. Nämä aihepiirit nimesin tässä tutkimuksessa esiintyviksi politisoituneiksi teemoiksi (luku 4.3). Poimin sitten ne tekstinäytteet, lauseet tai lauseiden osat, joissa kiinnostavat sanat esiintyivät<sup>47</sup> ja suoritin varsinaisen analyysin.

*Taulukko 2.* Poliittisen opetussuunnitelman sisältöä

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Tietoaines                      | Tietoa yhteiskunnasta ja taloudesta                          |
| Yhteiskuntaan sopeuttaminen     | Sosialisaatio ja integraatio                                 |
| Osallistuminen ja vaikuttaminen | Demokraattinen, aktiivinen ja kriittinen kansalaisuus        |
| Politisoituneet teemat          | Yhteiskunnallisesti ja poliittisesti mielenkiintoiset teemat |

## 2.5 Tutkimuskysymykset

”Laadullinen tutkimus ei ole lähtökohdissaan täysin riippumaton tutkijan tutkimuskohdetta koskevista ennakkokäsityksistä. Arkikokemus, ammatillinen asiantuntemus ja perehtyminen aihepiiriä käsitteleviin tutkimuksiin suuntaavat sitä, miten tutkija jäsentää tutkimusongelmaa ja millaisia tutkimusaineistoja hän kerää tutkimuskohteesta.” (Raunio 1999, 293.) Edellä oleva Raunion lainaus kuvaa hyvin tämän tutkimuksen tekijää. Oma arkikokemukseni opetussuunnitelman perusteista on ”kouriin tuntuva”. Niiden pohjalta laaditut koulu- ja kuntakohtaiset

<sup>47</sup> Liitteessä 1 on esimerkki yrittäjyyteen liittyvistä tekstinäytteistä. Valitsin ko. teeman havainnollistamaan asiaa sen vuoksi, että se lyhyytensä vuoksi sopii liitteeksi, mutta on kuitenkin riittävän havainnollinen. Yrittäjyyttä käsittelemän luvussa 4.3.2.

opetussuunnitelmat ovat ohjanneet omaa arjen koulutyötäni. Opetussuunnitelmatekstien lukeminen ja tulkitseminen on omaa arkipäivääni yhä edelleen. Aikaisemmat tutkimukset puolestaan ovat vaikuttaneet aineiston valintaan.

Seuraavassa selvitän, miten tutkimuskysymykset muotoutuivat. Aluksi purin teoreettiseen taustaan ja viitekehukseen (ks. luvut 2.2–2.4) nojautuen kaikki kolme opetussuunnitelman perustetta tekstipalasiin. Tekstinäytteet olivat löytämiäni poliittisen opetussuunnitelman sisällön mukaisia poimintoja. Pyrin aluksi löytämään kaikki mahdolliset tutkimukseni kannalta olennaiset tekstinäytteet. Tehtävää vaikeutti opetussuunnitelmien perusteiden vaihtelevat tekstimassat: vuoden 1985 perusteissa tutkittavia sivuja oli 302, vuoden 1994 perusteissa 111 ja vuoden 2004 perusteissa 313.

Löytämien poimintojen perusteella johdettiin kolme tutkimuskysymystä:

*Taulukko 3.* Tutkimuskysymykset.

|    |  |
|----|--|
| 1. | Miten koulu sopeuttaa oppilaat koulua ympäröivään yhteiskuntaan?   |
| 2. | Mitä yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja oppilaiden tulisi oppia? |
| 3. | Millaisia politisoituneita teemoja perusteteksteissä ilmenee?      |

Tavoitteena on koota vertailevaa ja yhdistävää kuvaa vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden tekstien sisältämien poliittisen opetussuunnitelman piirteiden välille. Tutkimuksessani perusteet nähdään yhtenäisyyttä luovana jatkumona, jossa ilmenee niin muutoksia kuin painotuseroja. Kunkin opetussuunnitelman perusteiden teksteillä on oma historiansa. Ne perustuvat edeltävään opetussuunnitelmatekstiin, vaikka sitä ei sellaisenaan kopioidakaan. Koulun arjen näkökulmasta opetussuunnitelmien linjausten yhtenäisyys luo koulun pitoon ja kehitykseen pitkäjänteisyyttä.

Tutkimusprosessissa määriteltiin ensin tutkimusongelmat (tutkimuskysymykset) ja niiden ratkaisemiseen käytettävä aineisto. Toinen vaihe oli tekstin analyysi, jossa esitettiin käytettävät käsitteet, rekonstruointiin väitteet ja esitettiin argumentaatio. Viimeinen vaihe oli analyysitulosten esittäminen. Siinä osoitettiin ajatusrakennelman edellytykset ja aukkojen ristiriitaisuudet, rinnastettiin

kokonaisrakenne ja tulkittava asia. Lopuksi tehtiin vertailua ja synteesiä. (Vrt. Jussila ym. 1989, 177–179; Hannula 2000, 38.)

Tutkimuksen etenemisvaiheet on kiteytetty taulukkoon 4:

*Taulukko 4.* Tutkimuksen etenemisvaiheet.

| 2001   | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 - 2011 |
|--|------|------|------|------|-------------|
| Opetussuunnitelmakirjallisuuteen ja -tutkimuksiin tutustuminen       |      |      |      |      |             |
| Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen hahmottaminen                 |      |      |      |      |             |
| Tutkimussuunnitelman laatiminen ja tutkimusteemojen määrittäminen    |      |      |      |      |             |
| Menetelmäosuuden kokoaminen ja kirjoittaminen                        |      |      |      |      |             |
| Aineiston analyysi   |      |      |      |      |             |
| Tutkimusraportin aineiston kokoaminen, kirjoittaminen ja korjaaminen |      |      |      |      |             |

# 3. TUTKIMUSMENETELMÄT

Keskeinen tutkimusmenetelmä on perustetekstien sisällönanalyysi, joka tässä työssä toteutuu osin teoriasidonnaisesti ja osin aineistolähtöisesti. Työni teoreettisen taustan olen esitellyt edellisessä luvussa. Aineistolähtöisyys tulee esille, kun käsittelen tutkimuksen tuloksia.

Seuraavaksi käsittelen sisällönanalyysiä. Nostan esiin kieleen liittyvää problematiikkaa. Työssä pohditaan lukemisen ja tekstin tulkinnan välistä sisällönanalyysia tukevaa suhdetta. Lopuksi tarkastellaan kirjoittamisen merkitystä.

## 3.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysilla voidaan pelkistetysti tarkoittaa pyrkimystä kuvata tiettyjen tekstien sisältöä sanallisesti. Keskiössä ovat tekstien sisältämät merkitykset<sup>48</sup>. Analyysissa pyritään tekstin informaatioarvon lisäämiseen. Erityisesti hajanaisesta aineistosta muodostetaan mielekästä ja yhtenäistä, mikä auttaa tekemään luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä tutkittavasta tekstistä. Tekstin sisällönanalyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Tutkittava teksti hajotetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja kootaan lopuksi uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–110.) Tämä peruseriaate toteutuu keskeisesti tutkimuksessani. Perusteteksteistä nostin esiin tutkimuskysymysten mukaisia teemoja, lauseita ja sanoja. Teksti ikään kuin hajotettiin. Tämän jälkeen suoritin tutkimuskysymyksiin perustuvan analyysin, jossa hajautettu aineisto koottiin uudeksi kokonaisuudeksi.

---

<sup>48</sup> Teksti ei ole sattumanvaraista, vaan se noudattaa mm. kieliopillisia lainalaisuuksia ja merkityksiä (Titscher ym. 2000, 22). Tekstitason tarkastelussa esiin ei nousekaan pelkästään tekstin sanoma vaan myös sanoman kielellinen rakentuminen. Tässä korostuu käytetyn kielen ja kieliopin merkitys. Sanoman kieliopilliset ratkaisut siis nostavat esiin mahdollisia uusia mielenkiintoisia havaintoja esimerkiksi valtasuhteista. (Lindén 2001, 12–13; vrt. Palonen, 1988.)

Sisällönanalyysi voi keskittyä esimerkiksi tekstiaineiston tutkimiseen kuten tässä työssä. Se selvittää tutkimuskohteen ominaispiirteitä. (Jussila ym. 1989, 172.) Perustetekstien sisällön tutkimisessa on keskeistä tekstin ilmaisu, aiheiden käsittely ja painotus (vrt. Jussila ym. 1989, 172). Nämä tekijät näkyvät tutkimuksessa. Niiden löytämistä ohjasivat mm. taustakirjallisuus ja tutkimuksen teoria.

Sisällönanalyysissa ollaankin kiinnostuneita siitä, mihin tekstillä pyritään ja miten teksti on tulkittavissa. Analyysissa selvitetään tekstin eroja ja yhtäläisyyksiä tai tiettyjen sanojen esiintymistä ja muita tekstin määrällisiä ominaisuuksia. (Jussila ym. 1989, 173.) Tekstin määrälliset ominaisuudet eivät ole tutkimuksessani sinänsä kiinnostavia. On selvää, että tutkimuksen kannalta usein esiintyvät sanat ovat merkityksellisempiä kuin harvemmin esiintyvät, vaikkei sanojen määrää sinänsä laskettaisikaan. Tällä on ilmeinen vaikutus myös omassa tutkimuksessani.

Hannulan (2000, 36) mukaan tutkija voi löytää sellaista, mitä tekstissä ei suoranaisesti ole sanottu. Kiinnostavinta saattaakin olla se, mitä jätetään kertomatta (Kärnä-Behm 2005, 311) tai käsittelemättä (Jussila ym. 1989, 170)<sup>49</sup>. Opetussuunnitelmateksteille on tyypillistä, että ilmaistessaan jotakin ne samalla vaikenevat jostakin (Simola 1995, 40). ”Kuin piru raamattua” -arvioinnissa etsitään argumentoinnin heikkouksia. Tämä Palosen (1988, 52) käyttämä kärjekäs ilmaisu kuvaa hyvin tavoitettani löytää opetussuunnitelmatekstien heikkouksia, tai pikemminkin puutteita. Argumentointi saattaa olla heikosti perustelua, se voi sisältää ristiriitaisuuksia tai se voi olla puutteellista. Tällöin lähestytään analyyttistä tutkimusotetta.

Tekstit voivat Palosen (1988, 31) mukaan sisältää erotteluja, rinnakkain- ja vastakkainasetteluja tai erilaisia vaihtoehtojen luetteloja:

Itse asiassa mikä tahansa käsitteiden käyttö samoin kuin esimerkiksi neologismien ehdottaminen sisältää implisiittisesti tiettyjä erotteluja ja luokituksia, jotka on tulkinassa eksplikoitava, jotta tekstiä voisi paremmin ymmärtää. Mistä erottelut saadaan, miten vaihtoehdot asetetaan, millaisia sitoumuksia luokitusten käyttöön kätkeytyy, miten luokittelulla voidaan tietoisesti politikoida? Tällaisten kysymysten erittely on perustavaa politiikkaa teksteistä lähtien tutkittaessa.

---

<sup>49</sup> Joskus lukijan onkin löydettävä tekstin sisältämät totuuksien jäljet, jos tavallaan itsestään selvinä pidetyt totuudet on tekstissä jätetty mainitsematta. Näin ollen tutkijan tulee olla kiinnostunut jopa pienistä ja vähäpätöisistä tekstin asioista. Hänen on löydettävä ne seikat, joita ei tuoda julki eli se mitä tekstissä on saattaa olla yhtä tärkeää kuin se, mitä siitä on jätetty pois. Kiinnostavaa on tuoda esiin, mitä termejä käytetään ja mitä ei. (Simola 1995, 32; Jussila ym. 1989, 170.) Presupponointi tarkoittaa sitä, että teksti sisältää sellaisia totuuksia, joita ei eksplisiittisesti kirjoiteta näkyviin. Tekstissä nämä presupponoinnit vaikuttavat loogisilta. Niiden kiistanalaisuus paljastuu, kun ne nostetaan tekstistä esiin. Konteksti laillistaa tulkintaa ja tekee presupponoinneista hyväksyttäviä. Hyväksyttävyyden tunteeseen vaikuttavat mm. tekstin kirjoittaja, julkaisupaikka tai -ajankohta. (Lindén 2001, 12.)

Luokittelu ja nimeäminen ovat osa yhteiskunnassa harjoitettavaa vallankäyttöä. Olennaista on tietää, kuka tai mikä luokittelua tekee ja mistä näkökulmasta. (Luostarinen & Väliverronen 1991, 70.)

Opetussuunnitelmien perustetekstien tutkijana ja käyttäjänä tiedän, että niiden luonteeseen kuuluu ottaa kantaa. Niissä erotellaan ja rinnastetaan asioita. Niissä käytetään tiettyä terminologiaa. Tällä kaikella on merkitystä ja vaikuttavuutta tutkimukseeni ja tekemääni tulkintaan. Opetussuunnitelmien perusteiden ja itse opetussuunnitelmien hyväksymisprosessi jo kuvaa sitä, että teksti on tietoisesti rakennettua. Opetussuunnitelmien tekeminen sinällään on osa yhteiskunnallista vallan käyttöä.

Luokitukset ovat tyypillisiä opetussuunnitelmissa. Varmasti aina on jouduttu tekemään tietoisia valintoja joidenkin asioiden puolesta joitakin toisia vastaan (vrt. Palonen 1988, 31–34). Termien tulkintaan kuuluu vastakkaisten asioiden löytäminen yhtä lailla kuin samaa tarkoittavien tai lähes samaa tarkoittavien käsitteiden käyttö. Opetussuunnitelmia on aina tulkittava niin arkikäytössä opetustyössä kuin myös tässä tutkimuksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa tekstin sisällönanalyysi tehdään esimerkiksi aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Induktiivinen näkökulma on aineistoanalyysia ja teorialähtöinen taas deduktiivista. Induktiivinen, aineistolähtöinen ote on teoriaa ohjaavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Teoria puolestaan rakentuu tutkijan päässä (Woods 1992, 383) samoin kuin tieto (vrt. McLaren & Giroux 2001, 47). Käsitteellis-induktiivisen teorian mukaan tutkijalla ei ole etukäteen rakennettua tiukkaa teoriaa ohjaamassa tutkimusprosessia. Teoreettiset käsitteet ovat ikään kuin tutkimusprosessin tuloksia. Näin tutkimus ei testaa teoriaa, kuten hypoteettis-deduktiivisessä ajattelussa, vaan se kehittää teoriaa. (Raunio 1999, 278.) Yleisellä tasolla laadullinen tutkimus noudattaa induktiivista strategiaa. Tutkimuksen käsitteet ja teoreettiset erittelyt perustuvat tutkimusaineistoon. Ne kehittyvät ja tarkentuvat tutkimusprosessissa. Induktiivisen strategian mukaisesti yksittäisistä havainnoista edetään kohti yleisiä kategorioita eli tutkija ”analysoi havaintoaineistossa ilmeneviä yksittäisiä merkityksiä temaattisesti ja käsitteellisesti yleisemmiksi merkityksiksi.” (Raunio 1999, 308; vrt. Peuhkuri 2007, 134.)

Hannulalla (2000, 37) tutkimusaineiston analyysi vaihtelee induktiivisen ja deduktiivisen välillä. Hän analysoi aineistoa induktiivisesti analysoimalla yksittäisiä käsitteitä. Yksityiskohtien käsittely laajentuu yleiselle tasolle. Niitä vertaillaan,

käytetään vastakohtia ja siirrytään toiseen aiheeseen jatkamalla alkuperäisen aiheen käsittelyä toisessa yhteydessä. Käsitteitä käytetään johdonmukaisesti. Tavoitteena on muodostaa kokonaisuus, jolloin tutkimustapa lähestyy deduktiivista otetta. Tätä korostaa viittaukset teoriataustaan, ajankohtaan jne.

Tutkimuksessani opetussuunnitelmien perustetekstejä avataan induktiivisesti, kun niistä etsitään yksittäisiä tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita. Tutkimukseni on koko ajan samalla deduktiivista, sillä kiinnostuksen kohteita nostan esille yleiseltä tasolta, viitekehystä, teoreettisista käsityksistä ja muiden tutkijoiden tekemistä havainnoista. Tulkintani taustalla ovat tutkimustani ohjaavat käsitteelliset taustakokonaisuudet.

Tutkimuksessani käsitys poliittisesta opetussuunnitelmasta ja siihen liittyvästä koulutuspolitiikasta on ohjannut tutkimusteemojen muodostamista. Tutkimukseni sisällönanalyysi on keskeisesti aineistolähtöistä. Perustetekstit ohjaavat tapaani ymmärtää ja nostaa esiin käsitteitä ja teoreettista erittelyä. Sama vaikutus on taustateorialla. Tutkijana tuntuu siltä, että tutkimusta tehdessä käyn jatkuvaa dialogia teorian ja tutkimusaineiston välillä. Molemmat vaikuttavat molempiin ja minuun tutkijana.

Tieteellisen päättelyn logiikan eli abduktiivisen päättelyn mukaan teorianmuodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy tietty johtoajatus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Teorialähtöisen analyysin taustalla on jokin tietty teoria, malli tai auktoriteetin esittämä ajattelu. Tekstianalyysia ohjaa aikaisemman tiedon perusteella rakennettu kehys. Useimmiten tällöin testataan aikaisemmin luotua tietoa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.)

Tutkimuksessani tutkittava kohde ja tutkija ovat osa tulkintaa ja selitettävää maailmaa. Tutkimuksellinen totuus on suhteellista. Totuus voi olla myös hetkellistä tai totta annetun tulkinnan ja tutkimustulosten näkökulmasta. Tutkimuksessani teoreettinen viitekehys ohjaa aineistosta poimittavien tekstinäytteiden löytämistä. Näillä tekstinäytteillä pyrin kuvaamaan opetussuunnitelmien sisältämiä yhteiskunnallisia ja poliittisia painotuksia. Samaan kategoriaan kuuluvaa tutkimusaineistoa kokoon yhteen vahvistamaan niiden sisältämää merkityssisältöä.



Tehtyyn tulkintaan vaikuttaa aina tulkinnan ajankohta. Historiallisessa perspektiivissä tulkinta<sup>50</sup> on erilaista ajankohdasta toiseen. Tällä hetkellä tulkinta on erilaista kuin se olisi ollut aikaisemmin, sillä olosuhteet eivät ole samoja ja kielen käsittämisen välineet eivät ole samoja. (Frank 1987, 158.) Mm. sosiologiassa käytetyt käsitteet ja jaottelut ovat kielellisiä konstruktioita, joita jokin sosiohistoriallinen yhteisö juuri sillä hetkellä käyttää ja tuottaa. Tutkijan sitoutuminen ajankohtaan tulee tiedostaa. Toisaalta on muistettava, että ”useimmat sosiologiset käsitteet ovat vakiintuneen käytön myötä sillä tavoin kirjaimellistuneita, ettei niiden implisiittinen maailmaa merkityksellistävä funktio ole välittömästi hallittavissa.” (Aro 2000, 39.)

Historiallisessa analyysissä on kyse maailmansuhteesta, jossa ihminen tarkastelee todellisuutta ikään kuin ulkopuolelta. Tutkimus selkiyttää kokonaisnäkymää ja tutkittavien olioiden suhdetta siihen. Sisällönanalyysissä pyritään ymmärtämään tuota näkymätöntä kokonaisuutta. Kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106.) Menneisyydestä esiin nostettavat teemat voi nähdä merkityksellisinä nykyisyyden näkökulmasta. Menneisyyttä käsittelevää aineistoa tarkastellaan ennen kaikkea suhteessa nykyisyyden ilmiöön. Tutkimuksellisesti lähtökohtana tarkastelulle on nykyisyys. Menneisyyden sisältämät asiat ja teemat ovat merkityksellisiä nykyisyyden, ei vain ajankohtansa, kannalta. (Simola 1995, 34.)

Simolaa (1995, 2) mukaillen voidaan ajatella, että avaamalla erityinen koulutussosiologinen ja -historiallinen näkökulma opetussuunnitelmiin kyseenalaistetaan vallitsevia ajatustottumuksia opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmien historiallisessa tulkinnassa ja vertailussa opetussuunnitelmien tekstikokonaisuuksista ja -massasta nostetaan esiin temaattisia linjoja. Tuloksia analysoidaan ja argumentoidaan niin teoreettisilla kuin tutkimuksellisillakin teksteillä. Tavallaan pyritään uusien ja vanhojenkin näkökulmien avulla opetussuunnitelmien uudelleen ymmärtämiseen. Tutkimukseni on vääjäämättä osin historiallista, sillä ensimmäiset opetussuunnitelmien perusteet julkaistiin vuonna 1985 ja viimeisin vuonna 2004. Tekemäni tulkinnat tuodaan tutkimushetken ajankohtaan, mikä voi kärjistää tekstien ajatuksia. Samalla se voi elävöittää ja

---

<sup>50</sup> Historiallisen tutkimuksen näkökulmasta tekstin sisältämät tosiasiatiedot pyritään näkemään yhteyksissään siihen yhteiskunnalliseen tapahtumakokonaisuuteen, jossa tekstit on kirjoitettu. Tutkimuksen keskeinen pääpaino on tutkittavassa ilmiöstä ajan mukana tapahtuneen kehityksen ja siihen vaikuttaneiden tekijöiden selvittämisessä. (Jussila ym. 1989, 172.)

syventää tulkintaa. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää mutta ei keskeisesti avata historiallista kontekstia. Tavoitteenani on tulkita menneisyyttä erityisesti nykyisyyden näkökulmasta ja samalla pyrkiä ymmärtämään tulevaisuutta.

## 3.2 Kielen merkitys analyysissa

Kielen muutokset ovat osa yhteiskunnallista ja kulttuurista muutosta (Fairclough 1992, 5). ”Merkitysjärjestelmät ovat sosiaalisesti tuotettuja ja ylläpidettyjä systeemejä, ja ne voivat tukea toisiaan tai olla ristiriitaisia keskenään” (Leinonen & Korhonen 2005, 34). Kielen käyttö kuvaa ja merkityksellistää maailmaa sekä vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen ja muuttamiseen (Jokinen, Juhila & Suominen 1993, 17–18). Sosiologisessa kielenkäytön tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia argumentaation keinoja sosiologit käyttävät, kun he kertovat yhteiskunnasta ja sosiaalisesta todellisuudesta. Tutkimuksen kohteena on sosiologinen kielenkäyttö argumentaationa. (Aro 2000, 39.) Argumentoinnilla pyritään muuttamaan tai vahvistamaan ihmisten käsityksiä asioista (Palonen & Summa 1996, 10). Kieltä tutkittaessa on merkitystä sekä sillä, mitä kerrotaan, että sillä, miten kerrotaan (Kärnä-Behm 2005, 311). Tekstin avulla ihmiset luovat suhteita toisiinsa (Smith 1987, 211). Faircloughia soveltaen tekstillä on laajempia sosiokulttuuria yhteyksiä, yhteiskunnallisia ehtoja ja todennäköisiä vaikutuksia. Yhteiskunnallisia ehtoja ovat mm. taloudelliset ja poliittiset ehdot. ”Mukaan kuuluvat myös tekstien yhteiskunnalliset vaikutukset sekä niiden välittämät tieto- ja uskomusjärjestelmät, ideologiat, valtasuhteet ja näkemykset siitä, millaisia yhteiskunnallisia subjekteja ihmiset ovat.” (Fairclough 1997, 268.) Kaikki tekstit ovat yhteiskunnallisesti, historiallisesti, poliittisesti tai kulttuurisesti sijoittuneita (Lincoln & Denzin 1994, 582).

Nyky-yhteiskunnassa kieli, symbolit ja niihin piiloutuneet merkitykset ovat tärkeimpiä vallankäytön välineitä (Louhimaa E. 2005, 225). Vallankäytön välineinä ideologiat ritualisoivat käytäntöjä ja tapoja. Kansalaisista tulee ajattelussaan kielensä ja kulttuurinsa vankeja. (Käpylä 1995, 33.) Käytetty teksti, kieli, todentaa tietyn hetken ideologiaa. Tietyn instituution jäsenenä yksilöt omaksuvat yhteisön tarkastelutavan, jota tekstit ja kieli todellisuudesta luovat. (Lindén 2001, 11; ks. myös Fairclough 1995, 73.) Todellisuus tuotetaan kielen ja kommunikaation avulla

(Heikkinen ym. 2005, 342). Kieltä ei ole olemassa ilman ajatusta. Toisaalta kieltä ja ajatusta ei puolestaan ole olemassa ilman sitä todellisuutta, johon ne viittaavat. On ymmärrettävä ne rakenteelliset olosuhteet, joissa dialektisessa suhteessa ajatus ja kieli muodostuvat. (Freire 2005, 106.)

Inhimilliselle todellisuudelle on olennaisinta kieli (Alasuutari 2007, 82). Kieli ei ole sinällään todellisuuden kuva, vaan pikemminkin työkalu. Todellisuudessa ei ole omaa kieltä, johon kieltä voisi verrata. Kieli ei ole instrumentti, joka kuvaa tai heijastaa kielestä riippumatonta todellisuutta. (Pekonen 1991, 41.) Kieli ei heijasta sosiaalista todellisuutta, mutta se tuottaa merkityksiä. Se luo sosiaalista todellisuutta. (Richardson 1994, 518.) ”Kieltä käytetään todellisuudesta kertomiseen” (Alasuutari 2007, 84–85). Kieli ei siis heijasta objektiivista todellisuutta, vaan se luo sitä. Kieli luo todellisuutta, sillä se organisoii monimutkaisesta jopa kaoottisesta maailmasta mielekkäitä havaintoja. (Pekonen 1991, 45.) Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan ”Kieli on maailman muuttamista käsitteiksi” (POPS 1994, 42).

Tekstin tulkinnassa selvitetään ensin tekstin kielellinen merkitys. Teksti käännetään tekstiä analysoivan tutkijan käyttämälle kielelle. Tavoitteena on löytää yleisiä periaatteita ja näkökulmia, joiden avulla on mahdollista vertailla tekstin sisältämiä asiakokonaisuuksia. (Jussila ym. 1989, 176, 185.) Tutkija elää oman aikansa kielenkäytön kulttuurissa. Kielellisen hetken tulkinnallisuutta tasapainottaa se, että sekä kirjoittaja että lukija ovat saman ajankohdan kielikulttuurin armoilla. Kirjoittajan tulee tietää, ”että kaikenlainen kielenkäyttö luo tunteita, ajatuksia, arvostuksia ja toimintavalmiutta muokkaavan suhteen lukijaan” (Vuori 2002, 106).

Työn tutkimusaineisto on paljon esillä, jotta myös lukija pystyy seuraamaan tekemääni tulkintaa. Samalla lukijalla on mahdollisuus tehdä omia päätelmiään. Tutkijana tiedostan tekstien sisältämän kielen merkityksen ja vaikutuksen tekstin sisältöön. Vastavuoroisesti ymmärrän käyttämäni kielen vallan tekemääni tulkintaan ja kirjoittamaani tekstiin.

Käsitys kielestä perustuu yleisesti siihen, että kielen avulla kuvataan kielen ulkoisen maailman tapahtumia ja ajatuksia. Kielellä on kuvaustehtävä, representaatio, mutta kielellä on myös konstitutiivinen luonne. Kielen konstitutiivinen luonne tarkoittaa näkemystä kielenkäytön ja käyttäjien dialektisesta suhteesta. Kieli on yhteiskunnallisesti ehdollistettu, sillä kyseessä on viestintätapahtuma instituution ja yhteiskunnan välillä. Kieli on osa tätä suhdetta.

Kieli ei ole luonteeltaan neutraali väline, eikä sitä voi pitää läpinäkyvänäkään. Se on historiallinen ja sosiaalinen ilmiö. (Leiwo & Pietikäinen 1996, 103.) Käytäntö on tekstuaalista siinä mielessä, että ihmiset ovat paljolti kielen muovaamia ja kieli on väline kaikkeen käytäntöön (Pinar ym. 1995, 313).

Opetussuunnitelmatutkimus antaa parhaimmillaan virikkeitä opetussuunnitelmakeskusteluun, mikä on aina luonteeltaan myös poliittista ja yhteiskunnallista. Vaikuttavuus tai suoranainen yhteiskunnan muuttaminen saattaa tosin olla marginaalista. Tällä tutkimuksella voidaan katsoa olevan välillistä yhteiskunnallista vaikuttavuutta, mikäli työ vaikuttaa esimerkiksi jonkun virkamiehen ajatteluun opetussuunnitelmasta.

### 3.3 Tekstin lukemisesta tekstin tulkintaan ja kirjoittamiseen

Seuraavaksi tarkastelen tekstin lukemiseen liittyvää problematiikkaa ja päädyn myös pohtimaan tekstin tulkintaa. Lukemisessa on päästävä osin tekstin sisään ja osin tekstin taakse ymmärtääkseen, mitä halutaan sanoa ja toisaalta mitä ei ehkä haluta sanoa. Nostan hieman esiin myös kirjoittamisen ja lukemisen välistä suhdetta. Lukeminen ja kirjoittaminen kulkevat käsi kädessä. Tutkimuksessani korostuu lukemisen merkitys ja samalla myös se, mitä ja miten tutkijana kirjoitan.

Lukeminen lähestyy kirjoittamista, kun lukeminen määritellään kirjoittamisen kaltaiseksi prosessiksi, jossa lukija tuottaa tekstin itselleen. Lukeminen on tavallaan tekstin tuottamista tekstin sisään, tulkinta tekstin tuottamista tekstin jälkeen ja kritiikki tekstin tuottamista tekstiä vastaan. (Luostarinen & Väliaverron 1991, 80.) Erilaiset tekstit tulee ymmärtää kontekstissaan niiden tuottamiseen ja lukemiseen (Hodder 1994, 394). Yhdestä näkökulmasta tekstin tulkinta voi vapauttaa lukijan tiedon illuusiosta. Se haastaa lukijan polemiikkiin ja avaa liikkumatilaa lukijan käsitysten moninaisuudelle. (Palonen 1988, 16.) Keskeistä lukemisessa ja tulkinnassa on tunnistaa tekstin lajityyppi eli genre (Luostarinen & Väliaverron 1991, 91). Tekstien lukemisen käytännöt vaihtelevat yhteiskunnallisten ja sosiaalisten ehtojen mukaan. Tekstejä tulkitaan ja käytetään kirjavasti lukijoista riippuen. (Vrt. Fairclough 1997, 267.) Tekstin lukeminen sinänsä riittää tuomaan esiin myös poliittisia ulottuvuuksia. Tässä tilanteessa on eriteltävä ne ehdot, jotka

tekevät lukemisesta vakuuttavaa. (Palonen 1988, 21.) Lukemisen monitahoisuutta kuvaa se, että tekstien lukeminen uudestaan voi tuoda uusia asioita merkittäviksi. Lukijan eli tutkijan on tulkittava ja ymmärrettävä teksti. Hän myös tuo tutkittavan ajatuksen yhteiseen keskusteluun. (Hannula 2000, 37–38.) Hyvä teksti (tutkimus) herättää lukijassa tunteita ja mielikuvia (Heikkinen ym. 2005, 350).

Lukeminen on vastuullinen prosessi, jossa tekstistä tulee löytää olennainen epäolennaisesta. Lukija on tietyn tekstilajin kirjoittajan ohella toinen tekstin tulkitsija. Vuorovaikutus syntyy tekstin tulkinnan kautta kirjoittajaan, vaikeivät kirjoittaja ja lukija konkreettisesti kohtaakaan. Tavoitteena on, että tämä tutkimus loisi osaltaan tällaisen vuorovaikutustilanteen.

Analyysin arvioitavuuteen vaikuttaa se, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Lukijalle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai peräti riitauttaa ne. (Raunio 1999, 326.) Tutkijan tulee olla herkkätunteinen arvolutautuneesta kielestä, jota hän joutuu käyttämään, ja välttää mystifioimasta tuloksiaan (Eisenhart & Howe 1992, 661).

Lukija ei kuitenkaan ota passiivisesti vastaan ja omaksu tekstin viestejä. Hän ei siis ole tieteellisen tekstin vastaanottajana passiivinen kohde. Tekstin vastaanottaja on aktiivinen toimija, lukija, joka eräällä tavalla tuottaa tekstin uudestaan sitä lukiessaan. Samasta tekstistä on mahdollista tehdä hyvinkin erilaisia tulkintoja. Lukemisen problemaattisuutta lisää se, että sama lukija voi tehdä myös hyvin samanlaisia tulkintoja erilaisista teksteistä. Tekstien tulkintojen samankaltaisuus ja keskinäinen eroavuus saattaa selittyä tulkitsevilla yhteisöillä, sillä jokainen lukija on aina jonkin tulkitsevan yhteisön jäsen. Tulkitseva yhteisö tavallaan antaa jäsenelleen välineet, joiden avulla hän tekee tulkinnan. (Aro 2000, 46–47.)

Tutkija on tekstin lukijana sen tiedeyhteisön jäsen, johon hän kuuluu. Samalla tutkija on jonkin työyhteisön jäsen, esimerkiksi tämän tutkimuksen tekijä on peruskoulussa toimivan työyhteisön jäsen. Jäsenyysrooleja on useita, ja ne parhaimmillaan auttavat tekstin tulkintaa ja ymmärrystä. Eri roolit antavat mahdollisuuden tulkita samaa tekstiä eri kriteerein.

Tekstin lukemiseen ja tulkintaan liittyvä problemaattisuus tukee näkemystä, mikä tuo sekä tutkimuksen lukemiseen että arviointiin dynaamisuutta ja korostaa oivallisesti lukijan roolia. Se myös tukee tutkimuksen jatkuvuutta ja prosessiluonnetta. Lukijan tekstitulkinna on kulttuurisidonnaista. Lisäksi se saattaa olla sosiaaliluokka- tai sosiaaliryhmäsidonnaista. Eri kulttuureista tai

sosiaaliluokista tulevat lukijat saattavat tulkita samaa tekstiä eri tavalla. Tuleeko siis tutkimus suunnata tietyille kohderyhmälle, kuten kasvatustieteilijöille tai opettajille? Tietyn kohderyhmän mieltäminen saattaa olla viisas valinta, jolloin sekä tutkimuksen kirjoittaja ja lukija (tulkitsija) puhuvat ”samaa kieltä” ja virheellisten tulkintojen määrä voi vähentyä. Onkin luontevaa, että ajattelen tämän tutkimuksen kiinnostavan erityisesti opetussuunnitelmien kehittämisestä ja yhteiskunnallisista asioista, erityisesti koulutuspolitiikasta, kiinnostuneita tutkijoita mutta toivottavasti myös opettajia.

Tulkintastrategiat ovat lukemisen tapa, mikä antaa luettavalle tekstille muodon. Näin ollen lukemisprosessi ikään kuin tuottaa tekstin. (Aro 2000, 47.) Luetun ymmärtämisessä on keskeistä ajattelu (Lehtonen 1998, 15). Lukutaitoa voi pitää osana tutkimuksen tekemisen taitoa. Tekstin ymmärrettävyys kasvaa kun luettava teksti liitetään tieteen tiedolliseen ja sosiaaliseen järjestelmään (Luostarinen & Väliaverron 1991, 7). Lukutaito ei ole pelkästään koulussa opittua mekaanista ja ymmärtävää lukutaitoa. Sen tulee olla niin aktiivista, että luetusta tekstistä saadaan kiinnostavia tulkintoja (Palonen 1988, 24; vrt. Lehtonen 1998, 15).

Tutkijana olen samalla opettaja, joka on tottunut esittämään kysymyksiä, joihin löytyy vastaus, kunhan ymmärtää, mitä tekstissä sanotaan, mitä vihjataan ja mitä jätetään sanomatta. Arkikielessä puhutaan usein rivien välistä lukemisen taidosta. Opetussuunnitelmien perusteteksteissä kokonaisuuksien hallinnan ja ymmärtämisen edellytys on hallita se keskeinen ajatus, johon tekstin kirjoittajat ovat pyrkineet. Tietysti on varsin kiinnostavaa, jos tästä keskeisestä ajatuskokonaisuudesta syystä tai toisesta poiketaan.

Tekstianalyysin vaikuttavuutta selittää tutkittavan tekstin laatu ja määrä (vrt. Silverman, 2001, 152). Tekstin vaikuttavuus koostuu eri elementeistä. Näitä ovat mm. kielikuvat, asioiden esittämisjärjestys ja käytetyt korostukset. Kun tarkastelun kohteena ovat tällaiset seikat, niin tekstin muoto ja sisältö eivät ole eri asioita, vaan ne kietoutuvat toisiinsa ja vaikuttavat tehtävään päättelyyn. (Summa 1996, 65.) Kielikuvat saattavat nostaa esiin uusia ajatuksia ja luovuutta (Lehtonen 1998, 33). Sanoilla on usein jokin vakiintunut käyttö, joka yleisesti hyväksytään ja tunnetaan. Lisäilmettä tekstiin tuovat sanojen sivumerkitykset. Puhutaan denotaatiosta ja konnotaatiosta. Metaforaa käytetään, kun jotakin outoa asiaa kuvataan jollakin tutummalla käsitteellä. Metaforat paljastavat tekstien tuottajan käsityksiä kirjoittamistaan asioista. (Luostarinen & Väliaverron 1991, 56; Pekonen 1991, 49.)

Metaforaa käytetään, kun halutaan representoida maailmaa, ts. tehdä maailmaa uudelleen läsnä olevaksi (Aro 2000, 53).

Perustetekstit ovat luonteeltaan asiakirjamaisia ja yleiskieleen pyrkiviä. Koulun toimintaa ohjanneet maalaiskansakoulun ja varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmien komiteamietinnöt olivat osin jopa kaunokirjallisia. Virkakielessä saatetaan käyttää kielikuvia ja metaforia mutta erityisesti asioiden esittämisjärjestystä ja korostuksia. Tässä tutkimuksessa nousee käsittelyyn se, miten teksti painottaa ja korostaa asioita. Näillä asioilla on keskeinen vaikutus tutkimustuloksien käsittelyssä.

Keskeistä on löytää myös tekstin solmukohtat. Lukemisen tulee olla näitä solmukohtia painottavaa. Teksti on pilkottava pieniin palasiin, jotta keskeiset asiat tulevat esiin. Tekstiin piiloutuvista merkityksistä on esimerkkinä vaikkapa jonkin kannan ilmaiseminen. Tällöin on pohdittava, mitä kannatetaan tai tuetaan. Samalla on selvitettävä, mitä puolestaan vastustetaan. (Palonen 1988, 27–30; ks. myös Jussila ym. 1989, 203.)

Tulkinta voidaan nähdä taitona yhdistää ajattelu, lukeminen ja kirjoittaminen. Tekstin lukemisesta edetään päättelyyn ja lopuksi kirjoittamiseen. Lukeminen on analyttistä, jolloin teksti pilkotaan tutkimuksellisesti käyttökelpoiseksi aineistoksi. Aineisto luokitellaan ja edetään syntetisoiden päättelyyn. Lopuksi tutkimusteksti kirjoitetaan. (Palonen 1988, 21.) Prosessi sopii hyvin käyttämälleni opetussuunnitelmien perusteiden käsittelytavaksi. Olen ensin pilkkonut perustetekstin tutkimuksen kannalta kiinnostaviin osiin ja sitten koonnut osat yhteen kokonaisuuksiksi. Tutkimuksessani keskeistä on ollut kirjoittaminen, jossa olen pyrkinyt kokoamaan tietoja ja tekemään päätelmiä. Koko prosessi edellyttää erilaisia ajattelutaitoja. Tavallaan olen edennyt yksinkertaisista operaatioista kohti monimutkaisempia operaatioita, joita tutkimuksen viitekehys ja teoriatausta ovat ohjanneet.

1980-luvun lopulla tekstisidonnaiset tutkimustavat tulivat brittiläiseen tieteensosiologiaan. Amerikassa puolestaan tekstuaaliset tutkimuslähtökohdat tulivat yhteiskuntatieteisiin. Tieteessä kirjoittamista ei mielletty pelkästään kirjaamiseksi ja raportoinniksi, vaan tavoiteltiin tulosten ikään kuin kääntämistä toiselle kielelle. Käytettiin tiettyjä tekstuaalisia keinoja ja kirjoittamisgenrejen sääntöjä. Tieteenalat loivat oman auktoriteettinsa retorisin keinoin. (Keränen 1996, 112–113). Kirjoittamisprosessi on aina yksilöllinen, joten sitä ei voi kahlita mihinkään kaavaan

(Väliverronen 2002, 83). Mikä tahansa teksti erityisessä genressään tuotetaan osana sosiaalista toimintaa (ks. Gee ym. 1992, 234). Tieteellinen teksti ymmärretään omana lajityyppinään/genrenään, jolla on omat sääntönsä, sanastonsa ja kerronnallisuutensa (Keränen 1996, 117). Kirjoittamiseen, tekstiin, liittyy aina jokin maailmankuva, jota kirjoittaja rakentaa (Tainio 2002, 51).

Kirjoittajan käyttämät käsitteet ovat kielen instrumentteja, joita määrittää merkitysten rikkaus ja muuntuvuus (Palonen 1996, 149). Käsitteet on sidottu käyttökontekstiinsa ja kontekstin muuttuessa käsitteiden sisältö voi muuttua. Usein käsitteitä käytetään eri konteksteissa ottamatta huomioon kontekstin muutosta. (Palonen 1987, 25.) Kielen rikkaus ja sen sisältämät merkitykset ja muuttuvat tekijät tuovat kirjoittajan tekstiin tulkinnallisuutta ja ehkä sellaisia tarkoituksia ja merkityksiä, joita kirjoittaja ei mahdollisesti ole tavoitellut. Tämä saattaa olla haitta silloin, kun kirjoittajan tuottaman tekstin tarkoitus muuttuu joksikin muuksi kuin mitä kirjoittaja on halunnut. Toisaalta kielellinen rikkaus saattaa auttaa antamaan tulkinnalle uusia yllättäviäkin ulottuvuuksia, jotka, vaikka sattuman kautta, tuovat kirjoitettuun tekstiin rikkautta. Ehkä teksti muuttuu ”kaunokirjalliseksi” ja jopa lukijaa kiinnostavammaksi. Tieteellinenkin teksti saattaa näin lähestyä kaunokirjallisuutta. Kirjoittamisen luonteeseen kuuluu, että kirjoittaminen suunnataan lukijalle. Kirjoitus muuttuu objektiksi ja tekstin kirjoittajakin on osa tätä objektirakennetta. Kirjoitettu teksti muuttuu yhteiseksi omaisuudeksi. Kirjoittaja tulee osalliseksi yhteistä maailmaamme, jota hän tarkkailee, tutkii ja tekee ymmärrettäväksi. (Smith 1987, 211–213.)

On tärkeää, että lukija pystyy seuraamaan tulkintani eri vaiheita ja perusteita. Olen pyrkinyt kirjoittamaan analyysin ja tutkimustulokset mahdollisimman yksiselitteisesti. Lähdeviittauksilla haluan paitsi perustella tulkintaani myös tuoda toisenlaisia näkökulmia käsittelemääni asiaan. Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia. Noudatan tarkastelussa tutkimuskysymysten mukaista järjestystä. Olen tiivistänyt analysoitavaa tekstimassaa ja näin välttämään liiallisia lainauksia. Runsaat sivuviittaukset ohjaavat lukijaa, hänen niin halutessaan, tarkempaan perustetekstin lukemiseen. Kiteytän keskeiset tutkimustulokset taulukoihin. Taulukoiden ns. vasemman laidan teemasto nousee tutkimuksen taustateoriasta ja tutkimusaineiston käsittelystä.



## 4. KOULUN JA YHTEISKUNNAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

Opetussuunnitelmien perusteiden muutosten taustalla ovat poliittiset, ideologiset ja yhteiskunnalliset muutokset. Muutospaineita aiheuttavat myös tieteenalojen muutokset. Tavoitteena on ollut edetä keskitetystä hajautettuun opetussuunnitelman tekemiseen. Suomessa kaikkia opetussuunnitelman perusteita kuvaa keskittyneisyys. Viime kädessä joko Koulu- tai Opetushallitus on määritellyt perusteet. Kuitenkin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehdyt koulukohtaiset opetussuunnitelmat hajauttivat opetussuunnitelmatyön paikallisen tason työksi. Koulukohtaisuuden ja paikallisuuden ajatellaan aktivoivan koulumissioiden toteutumista (Fiske & Ladd 2000, 275). Hellström (2004, 255) päätyy tutkimuksessaan toteamaan, että muutoksen tulee olla humaania ja vuorovaikutteista. Akvaarioprojektissa toimijoita olivat eri tahot kuten kunnat, koulut, opettajat ja kolmannen sektorin toimijat. Koulukohtaisia hankkeita pidettiin poikkeuksellisen onnistuneina, koska opettajat olivat sitoutuneita oman koulun kehittämiseen. Mäntylän (2002, 32) mukaan kehittämiseen sitoudutaan, kun se koetaan tarpeelliseksi ja mielekkääksi. Tällöin kehittäminen palvelee ja hyödyntää omaa työtä. Akvaariokoulujen toivottiin antavan virikkeitä pedagogiselle uudistamiselle (Malinen 1994, 20).

Clandinin ja Connelly (1992, 367) puhuvat heiluriliikkeestä opetussuunnitelman teossa. Opetussuunnitelman perusteiden vaihtuminen noin kymmenen vuoden välein ilmentää suomalaista heiluriliikkeen rytmiä. Heiluriliikkeeseen vaikuttaa yhteiskunnan paine koulua kohtaan. Tämä paine näkyy mm. perusteiden arvopohjien painotuksissa. Kaikki perusteet nostavat esiin oppimisen ja opetuksen aiheuttamat muutokset. Koulutukseen liittyvä paine ilmenee mm. oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden muutoksissa. Tästä huolimatta tavoitteissa ja sisällöissä on paljon yhtenäistä ja toisiaan täydentävää aineistoa.

Suomalainen koulu on suljettu järjestelmä, vaikka opetuksen tulee olla julkista (Pulkinen 2002, 230). Julkisuudesta huolimatta opettajan työ on käytännössä

koulun seinien sisään suljettua (Kujala 2006, 62). Koulu voi olla ovensa sulkeva ”musta laatikko”, jolloin ei voida tietää, mitä koulussa todella tapahtuu (Norris ym. 1996, 18; Apple 2004, 25). Koulun haastetta lisää se, että kansainvälisesti suomalaisten koulujen ilmapiiri on varsin viileä (Väljærvi ym. 2002, 200). Opetussuunnitelmien perusteissa koulun toimintakulttuurin ajatellaan edistävän opetusta, kasvatusta ja viime kädessä oppimista. Koulun halutaan olevan avoin, mutta keinot avoimuuden toteuttamiselle jäävät ilmiselvästi koulun eli opettajien vastuulle. Tosin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa koulusta halutaan tehdä erityinen oppimiskeskus (vrt. esim. Järvelä & Tommola 1998), jonka tehtävänä on tuottaa koulutuspalveluja sidosryhmiensä kanssa. Koulu voi olla yhteisönsä erilaisia toimintoja mahdollistava monitoimintakeskus (Pirhonen 1993, 51–61) tai kulttuurikeskus (Mansner 1989, 37). Oppimiskeskusajattelussa koulu pyrki avautumaan yhteiskuntaan. Koulu voisikin kehittyä paikallisyhteisön sosiaalisuutta rakentavaksi julkiseksi tilaksi (Tomperi & Piattoeva 2005, 273). Oppimiskeskuksen tapaan toimivassa koulussa on oma pedagoginen suunnitelmansa ts. koulun opetussuunnitelma (Malinen 1994, 35). Malinen (1994, 7) arvelee, että jos koulussa ei ole tarvetta oppimiskeskuksen tyyppiseen toimintaan, siellä tuskin kiinnostutaan myöskään oman opetussuunnitelman laadinnasta. Silloin koululle riittää hänen mukaansa valtakunnalliset perusteet ja kunnan opetussuunnitelma. Oppimiskeskus omine erityisine opetussuunnitelmineen on yksi esimerkki niistä yhteiskunnallisista muutospaineista, jotka kouluun kohdistuvat.

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuskysymysten mukaisesti kolmea pääteemaa: koulu yhteiskuntaan sopeuttajana, oppilaiden yhteiskunnalliset tiedot ja taidot, ja politisoituneet teemat. Aluksi esitän kunkin perusteen tekstistä tekemiäni löytöjä kunkin tarkasteltavan teeman mukaisesti. Sitten teen kustakin teemasta yhteenvetoa ja koontia vertailemalla perusteita tosiinsa sekä nostan esiin tutkimuksen keskeiset tulokset.

## 4.1 Koulu yhteiskuntaan sopeuttajana

### 4.1.1 Yhteiskunnan ja koulun arvoperusta

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Peruskoulun tavoitteiden valinta perustuu yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyihin arvoihin. Opetussuunnitelma on arvosidonnainen asiakirja. (Paloheimo & Wiberg 1997, 65.) Arvot voi kuvata peiliksi, jossa ihminen näkee heijastuvan oman kuvansa (Puolimatka 2002, 127). Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 10) todetaan:

Tavoitteiden valinnassa on pohjimmiltaan kysymys arvoista ja arvostuksista. Niiden määrittelyssä on pyritty löytämään kulttuuripiirimme yleispätevät arvot, joista vallitsee laaja yksimielisyys. Koulun tehtävä on paitsi välittää myös kehittää kulttuuria ja samalla myös kulttuurissa ilmeneviä erilaisia arvoja.

Kansallisen yhtenäisyyden edellytys on kansaa yhdistävät arvot ja normit. Oppilaiden kasvu aikuisiksi edellyttää nyky-yhteiskunnassa vallitsevien relevanttien arvojen ja normien tunnistamista. Mikäli koulussa ei tunnisteta vallitsevaa arvomaailmaa, niin oppilaiden persoonallinen kehitys saattaa tapahtua koulun ulkopuolella. Koulussa oppilaita opetetaan tekemään arvovalintoja. (POPS 1985, 10.) Jos arvoja ei tiedosteta ja oteta esille, oppilaiden kasvua ohjaa piilo-opetussuunnitelma.

Koulukasvatuksen yksi keskeinen tavoite on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen. Jatkuvuuteen kuuluu kulttuuristen arvojen ja kulttuurin siirtäminen. Yhteiskunta turvaa toimintansa jatkuvuutta ja arvomaailman pysyvyyttä pyrkimyksenä kansallisen identiteetin vaaliminen ja vahvistaminen. Yhteiskuntaan kuuluvuutta yhdistävät yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa. Kansallinen identiteetti rakentuu suomalaisuudelle tunnusomaisista tekijöistä. Suomalaisuuden taustalla on historiallisen kehityksen aikaansaama kokemus- ja arvomaailma. Siihen vaikuttavat myös työn ja toimeentulon tulokset, kulttuuri, luonto ja kansalliset kielet. Koulun tehtävänä on välittää sukupolvelta toiselle Suomessa yleisesti hyväksytyt ja toivotut arvot. Oppilaan tulee puolestaan ottaa vastuu arvojen

säilymisestä ja kehittämisestä. Keskeistä on edistää kansakunnan eri väestö- ja kieliryhmien välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. (POPS 1985, 10–13.)

Oppilas ohjataan hyväksymään kansallisuustunne, isänmaallisuus, yhteiskunnan arvomaailma ja kulttuuriperinne annettuina tosiasioina. Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan on syytä korostaa eri väestöryhmien välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta ikään kuin väestöryhmien välillä olisi suuriakin ristiriitoja. Arvojen nähdään myös muuttuvan, mutta muutoksen painotus on vähäinen.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan kaikki inhimilliset ratkaisut ovat arvosidonnaisia. Koulun tulee perustua arvoihin, jotka edistävät oppilaan yksilöllisyyttä<sup>51</sup> sekä yhteiskunnan säilymistä ja kehittymistä. Arvojen määrittelyä ohjaa Yhdistyneiden Kansakuntien hyväksymät ihmisoikeudet. Nykyisessä maailman tilanteessa keskeinen avainkäsite on kestävä kehitys, mikä ilmenee ihmisen suhteessa luontoon ja koko kulttuuriyhteisöön. Identiteetin selkiintymiseen vaikuttavat kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen ja kansainvälinen monikulttuurisuus. Maailman tilanne edellyttää oppilaan elämänhallintaan liittyvien arvo- ja moraalikysymysten pohdintaa. Arvoperustan muutokseen kiinnittyy terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien asioiden käsittely. Yhä suurempi arvo on sosiaalisilla taidoilla, kuten sosiaalisella tuella yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitämiseen. (POPS 1994, 9.) Perusteiden nostamat arvoperustan muutokseen vaikuttavat tekijät ovat moninaisia. Arvojen määrittelyä ohjaavat kansainväliset ja omasta yhteiskunnasta lähtevät tekijät. Toisaalta pyritään muutokseen, mutta toisaalta arvot luovat pysyvyyttä ja vakautta. Yksilöllisyyden korostaminen ja toisista välittäminen ohjaavat arvokeskustelua.

Koulun, siis oppilaan, arvoperustan määrittely edellyttää taitoa eettiseen pohdintaan ja arvokeskusteluun (POPS 1994, 9). Koulun opetussuunnitelmatyön lähtökohtana on koulun arvoperustan selkiyttäminen ja tiedostaminen. Moniarvoisessa yhteiskunnassa koulun arvoperustan määrittelyyn ottavat osaa

---

<sup>51</sup> Rinteen (1987, 117) vuoden 1970 opetussuunnitelman tiedonintressi oli yksilöä vapauttava. Haluttiin korostaa yksilön arvoa individualistisen ja humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti. Kuten Rinteen tuloksesta voi päätellä, niin yksilöllisyyden arvostuksella on pitkä perinne perusopetuksessamme. Tätä vahvistaa vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma (Komiteamietintö 1952, 19–23).

kouluyhteisön jäsenet ja koulun sidosryhmät (POPS 1994, 12). Koulujen opetussuunnitelmien laadintaan osallistuvat oppilaat, opettajat ja huoltajat arvokeskusteluiden pohjalta (Itälä 1995, 92). Tämän työn elementtejä ovat ihmisten suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Koulun arvojen määrittely ohjaa myös oppilaita pohtimaan omia arvojaan ja arvovalintojaan. (POPS 1994, 12.) Koulun toiminnan perustan muodostavat arvot, jotka sitovat koko koulua ja sen sidosryhmiä. Koulun legitimiisyyteen ja arvostukseen vaikuttaa se, että koulu arvostaa ja heijastaa paikallisia moraalisesti vahvoja arvoja.

Arvostukset muuttuvat sukupolvesta toiseen pääasiassa maailmantilanteen mukaan. Kaikki keskeiset kysymykset eivät kuitenkaan muutu. On olemassa ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyviä pysyviä asioita, joita koulussa on syytä käsitellä riittävässä määrin. Tällaisia ovat uskonto, irrottautuminen vanhemmista, läheiset ihmissuhteet sekä oma tulevaisuus ja tavoitteet. (POPS 1994, 13.) Arvopohdintaa leimaa toisaalta pysyvyys ja toisaalta erilaiset muutospaineet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1994 arvopohdintoja käsitellään seuraavasti (POPS 1994, 13):

Lähtökohdan arvopohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus, kauneus. Meidän aikamme arvojen ainekset nousevat klassisten perusarvojen lisäksi erityisesti ihmisarvon ja elämän kunnioittamisesta. Nämä ilmenevät maailmanlaajuisista julistuksista, suosituksista ja sopimuksista, joilla ihmisoikeuksia ja maapallon elinkelpoisuutta pyritään vaalimaan. Ihmisten välinen tasa-arvo, sukupuolesta, rodusta ja varallisuudesta riippumatta on myös yksi arvokeskustelun peruslähtökohdista.

Arvokeskustelu pohjautuu toisaalta antiikkiin ja toisaalta paljolti Yhdistyneiden Kansakuntien hyväksymiin koko maailmaa koskeviin arvoihin. Keskeisten arvojen vakaus antaa turvaa pohtia ja ratkaista tärkeitä muuttuvia arvoja. Muita keskeisiä asioita, joihin opetussuunnitelman arvopohjaa rakennettaessa joudutaan ottamaan kantaa, ovat kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Oppilas kohtaa näin ollen monipuolisten ja laajojen arvojen maailman.

Kestävän kehityksen edistäminen kohdistuu ympäristön tilan parantamiseen ja maapallon elinkelpoisuuden säilymiseen. Kasvatus on kääntämässä elämänmuotoamme kestäväksi. Koulu vahvistaa myös moraalialia. (POPS 1994, 13.)

Kestävän kehityksen sekä moraalin ymmärtäminen ja sisäistäminen on perusteissa vahvasti esillä.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Perusopetuksen arvopohja on monipuolinen. Se ottaa huomioon yksilön ja kansainvälistymisen. Siten arvopohja turvaa yhteiskunnan toimivuuden ja moninaisuuden (POPS 2004, 12):

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.

Yhteisöllisyys asettaa koulutukselle laadullisia vaatimuksia, joita ovat vuorovaikutustaidot, yksilön ja yhteisön tavoitteiden yhdenmukaistaminen, sitoutuminen päämääriin, sopeutumiskyky, erilaisuuden hyväksyminen ja yhteistoiminnallisuus (Suonperä 1995, 96). Yhteisöllisyydessä koulun näkökulmasta keskeisiä toimijoita ovat koulun jäsenet ja sidosryhmät, erityisesti huoltajat.

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan opetus perustuu suomalaiseen kulttuuriin. Kulttuurimme on kehittynyt vuorovaikutusprosessissa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksen toteuttamiseen vaikuttavat niin kansalliset kuin paikalliset erityispiirteet. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan erikseen vielä kansalliskielet. Lisäksi siinä tuodaan esille kahden kansankirkon, alkuperäiskansamme saamelaisten ja kansallisten vähemmistöjen vaikutus. Suomalainen kulttuuri monipuolistuu maahanmuuttajien myötä, mutta omaa kulttuuriperinnettä arvostetaan yksilötasolla siten, että opetuksessa vahvistetaan kunkin oppilaan kulttuuri-identiteettiä ja tuetaan oppilaan osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Näillä toimenpiteillä halutaan tukea suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (POPS 2004, 12.) Suomalainen kulttuuri määritellään alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin vuorovaikutuksen tuloksena. Suomalainen kulttuuri on saanut ja saa jatkuvasti uusia vaikutteita. Tämä todetaan ikään kuin tosiasiana. Bysantin ja venäläisen kulttuurin vaikutus on ilmeisesti osa eurooppalaisuutta.

Saamelaiden nimeäminen arvottaa kyseistä kansanryhmää. Romaneja ei tässä mainita nimeltä. Samoin kansalliskieliemme määrittely jää epäselväksi.

Opetussuunnitelman perusteet painottaa sitä, että opetus ei saa olla poliittisesti sitoutunutta. Sen tulee olla myös uskonnollisesti tunnustuksetonta. (POPS 2004, 12.) Kannanotto on yhteiskunnallisesti ja poliittisesti merkittävä ja esiintyy ensimmäistä kertaa perusteissa. Opetussuunnitelman perusteissa ei kerrota tarkemmin, mitä tämä määräys käytännössä tarkoittaa tai miten sitä toteutetaan opetuksessa ja oppimisessa.

### Yhteenvetoa

Olen koontanut perusteiden arvoperustan taulukkoon 5. Se ilmentää arvopohjan laajenemista vuodesta 1985 vuoteen 2004. Kansainvälisten arvojen merkitys kasvaa, mutta arvopohjan kansallinen pohja on vahva. Samalla edetään kohti muuttuvia ja yksilöllisiä arvoja.

Kaikissa perusteissa yhteiskunnan ja koulun eli myös oppilaiden arvopohja rakentuu keskeisesti suomalaiselle kulttuurille ja arvomaailmalle. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 halutaan nostaa esiin isänmaallisuuden merkitystä. Arvoja leimaa yksimielisyys ja pysyvyys. Vuoden 1994 perusteissa arvot määritellään aiemmasta poiketen yhdessä koulun ja sen sidosryhmien kanssa. Vuonna 2004 samaa kutsutaan yhteisöllisyydeksi. Arvojen määrittely ei ole itsestään selvää, vaan arvokeskustelu vie paljon aikaa (Oksanen 1994, 18). Tämä arvojen määrittely on uutta opetussuunnitelma-ajattelua. Arvojen määrittelyssä kaikki osapuolet ovat tasa-arvoisia (D'Hainaut 1981, 105). Arvoperustan muutos edellyttää opetussuunnitelman muuttamista.

Varsinaisia keinoja oppilaita ja koko koulua sitovien yhteisten arvojen määrittelyyn vuoden 1994 perusteet ei anna, vaikka tilanne oli koulun tasolla uusi ja haastava. Vastuu jää koululle ja siten ilmeisesti opettajille. Koulujen väliset erot arvopohjassa olivat yllättäen minimaalisia, sillä Norris ym. (1996, 47) päätyvät toteamaan seuraavasti: ”Yleisesti ottaen arvolauselmat voisi siirtää mistä tahansa koulusta toiseen ilman merkittäviä uudelleenmuotoiluja.” Ilmeisesti opetussuunnitelman perusteiden arvopohja oli vahvasti yhteisiä arvoja noudattava tai yhteiskunnan yleinen arvoperusta on yksiselitteinen. Yhteiset arvot sitovat oppilaan yhteiskuntaan ja erityisesti paikallisyhteisöön.

Taulukko 5. Peruskoulun ja perusopetuksen arvoperusta.

|                                | POPS 1985   | POPS 1994   | POPS 2004   |
|--------------------------------|---|---|---|
| Arvolähtökohta                 | Kansalliset pysyvät arvot<br>Isänmaallisuus               | Kansalliset pysyvät arvot                                     | Kansalliset pysyvät arvot<br>Suomalaisuus   |
| Arvomuutos                     | Arvojen pysyvyys  | Arvot osin muuttuvia<br>Kansainväliset muutokset              | Arvopohja muuttuva<br>Kansainväliset muutokset,<br>maahanmuuttajat  |
| Arvojen keskeinen muutostekijä | Arvojen pääasiallinen pysyvyys<br>Jatkuvuuden turvaaminen | YK:n määrittelemät yleismaailmalliset arvot<br>Ympäristöarvot | Arvopohja moninainen:<br>• yleismaailmalliset arvot<br>• ympäristöarvot<br>• monikulttuurisuus<br>• yhteisöllisyys<br>• ei poliittisesti sitoutunutta<br>• ei uskonnollisesti tunnustuksellista |
| Yksilöllisyys                  |   | Yksilön omat arvot  | Yksilön arvot vahvoja   |
| Arvojen muodostaminen          | Arvot ovat annettuja.                                     | Koulun toimijat määrittelevät koulun arvot.                   | Arvot määritellään yhteisöllisesti.   |

Arvojen taustalla on arvopohjan pysyvyys ja kansallinen perinne. Koulun tehtävänä on yhteiskunnallisen jatkuvuuden ja arvoperustan turvaaminen. Kaikki perusteet painottavat kansallista yhtenäisyyttä ja kehittävät eri väestö- ja kieliryhmien yhteenkuuluvuutta ikään kuin kansallisessa väestörakenteessamme piilisi jokin konfliktin vaara. Opetussuunnitelman perusteista 1994 lähtien arvojen perustaan tulee mukaan kansainvälinen monikulttuurisuus ja painotetusti kansainvälisyys sekä kestävä kehitys. Vuoden 1985 perusteissa näkyy myös perinteeseen nojaava isänmaallisuus (ks. myös Rajakorpi & Salmio 2001, 234).

Arvot ovat keskeisiä niin politiikan kuin yksilönkin kannalta. Arvoilla ei kuitenkaan ole absoluuttista perustaa, mutta ne eivät ole pelkästään subjektiivisiakaan. (Hilpelä 2004, 64.) Yhteisön arvoperusta kiinnitetään oppilaan itsetuntoon ja moraaliset prinssiipit oppilaan kouluinstituution päämääriin (Koski 2004, 82). Taustalla on perusteiden painottama vahvan itsetunnon ja minäkäsityksen omaava yksilö, jonka arvomaailma kietoutuu yksilön ja yhteisön asettamiin paineisiin. Koulutuspolitiikassa moraalit ei ole yksilöllistynyt, vaan pikemminkin yksilöllisyyttä rajoittava normatiivisuus on lisääntynyt. Koski (2004, 89) päätyy toteamaan: ”Yksilöt velvoitetaan olemaan keskenään samanlaisia, muuttuvia ja



läpinäkyviä.” Arvoihin liittyy siis vallankäyttö sosiaalisena kontrollina. Yksilöt tavallaan ohjataan noudattamaan yhteisöllisiä arvoja. Tämä on myös kaikkien perusteiden tavoite.

Arvoissa painottuu paljolti muuttumattomuus, mutta jo vuoden 1985 perusteissa ilmenee osin myös arvojen kehittyminen. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 muutokseen vaikuttavat maailman tilanne sekä mm. terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät asiat. Maahanmuuttajat monipuolistavat vuoden 2004 perusteiden arvopohjaa. Kootusti koulun ja yhteiskunnan yhteistä arvopohjaa ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, rauhantahto, oikeudenmukaisuus, omatoimisuus, vastuuntuntoisuus, suvaitsevaisuus, tasapainoisuus, yhteistyökykyisyys, kriittisyys, sosiaalisuus, monikulttuurisuus, kestävä kehitys, luonnon moninaisuus ja ympäristön elinkelpoisuus. Arvopohjan yhtenäisyydessä on tilaa yksilöllisille arvoille, joiden merkitys kasvaa siirryttäessä kohti opetussuunnitelman perusteita 2004. Yhteiskuntaan liittyy yksilökeskeisyys<sup>52</sup>, jossa yksilö tuntuu olevan arvostuksen kohteena.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun opetus ei saa olla uskonnollisesti tunnustuksellista. Vuonna 2004 painotetaan myös sitä, että opetus on poliittisesti sitoutumatonta. Opetushallituksen (2006) mukaan opetussuunnitelman perusteiden mukainen uskonnon opetus ja uskonnon harjoittamiseen tutustuminen eivät ole lain mukaan määriteltyä uskonnon harjoittamista. Tulkinta on ristiriitainen. Tästä huolimatta koulu on kiinni yhteiskunnallisessa todellisuudessa, ja uskontojen asema on vain vahvistunut. Rajanveto arjen koulutyössä eli opettajan opetuksessa saattaa olla problemaattista. Opetussuunnitelman perusteissa näkyy kunnallinen lapsi- ja nuorisopolitiikka, mutta itse opetus ei saa olla poliittisesti sitoutunutta. Oppiaineena on uskonto, mutta sekään ei siis saa olla uskonnollisesti tunnustuksellista. Oppilas joutuu mahdollisesti kohtaamaan kodin ja koulun arvomaailmojen ristiriitaisuuden.

Salmion (2005, 118) mielestä opetussuunnitelman perusteet käsittelee arvoja vain harvassa kohdassa, mikä on puute, sillä ihmiset tekevät valintoja arvojen perusteella. Mikkolan (2006, 53; ks. myös Lapinoja 2006, 161) mukaan opettajien on pohdittava yhteiskunnan moraalisia arvoja ja normeja, joita koulukasvatus välittää. Esimerkiksi oppilaiden kasvua demokratiaan uhkaavat elitistiset vallan keskittymät ja

---

<sup>52</sup> Launonen (2000, 329) toteaa terävästi: ”Individualismiin nojaava kasvatuskulttuuri johtaa ennen pitkää tasapainon etsimiseen yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden välillä.”

ääriliikkeet. Mikäli koulu tavoittelee oppilaiden osallisuutta, itsenäisyyttä ja minäkuvan kasvua sekä yhteistyötaitojen kehittämistä, niin näitä taitoja on harjoitettava kaikissa oppiaineissa ja koulun muussakin toiminnassa (Nousiainen & Piekkari 2005, 17).

#### 4.1.2 Sosialisatio

Yhteiskunta on jatkuva ja elävä osa lapsia itseään. Sosialisatio puolestaan ilmenee sosiaalisena käyttäytymisenä tai tietoisuutena. (Furth 1982, 271, 275.) Sosialisaatioon kuuluu yhteiskunnallisten arvojen, asenteiden ja toimintavalmiuksien omaksuminen (Berndtson 2000, 110).

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Kunnan opetussuunnitelmassa voidaan vahvistaa oppilaan tietoisuutta kuulumisesta yhteisöön. Yhteisö koetaan arvokkaana samoin kuin sen kulttuuri. Yhteisön jäsenenä oppilaan itsetuntoa vahvistetaan. Oppilasta autetaan sopeutumaan kouluun ja muuhun ympäristöön. Ympäristöopin tavoitteena on antaa oppilaille sellaisia tietoja, taitoja ja arvoja, joita oppilas tarvitsee sosiaalistumisessaan yhteiskuntaan. Maantiedossa lisätään oppilaan kiintymistä kotiseutuun. (POPS 1985, 19, 102, 165.)

Peruskoulun tehtävänä on kasvattaa oppilaita hyvällä ja toivotulla käyttäytymisellä tukemaan sosiaalisen yhteisönsä toimintaa (POPS 1985, 32). Tämä yhteisön tukeminen ilmenee erilaisina taitoina, joita ovat rehellisyys, toisen ihmisen kunnioittaminen sekä myönteisyys työtä ja elinympäristöä kohtaan. Oppilaat kunnioittavat ihmisen perusoikeuksia. He ovat ystävällisiä, auttavaisia ja huomaavaisia toisiaan kohtaan. Taitoihin kuuluvat yhteistyöhalukkuus, sopuisuus ja kyky yhteisvastuullisuuteen sekä oma-aloitteisuus, työrauhan ylläpitäminen ja oikeudenmukaisuus. Vastuuntuntoisuus kohdistuu myös yhteiseen ja yksityiseen omaisuuteen. (POPS 1985, 32.) Kansalaistaidossa opitaan hyviä tapoja ja harjoitellaan taitoja ottaa toiset ihmiset huomioon (POPS 1985, 110–111). Perusteissa oppilaan vastuuntunto ilmenee koulussa mm. säännöllisyytenä ja työskentelyn siisteytenä (POPS 1985, 33). Elämänkatsomustiedon tavoitteena on tukea oppilaan kasvua siten, että hän kykenee myönteisiin ihmissuhteisiin. Hänestä

kasvaa yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen vastuun tunteva kansalainen. (POPS 1985, 126). Koulun yhteiskunnallinen sosiaalistamistehtävä on vahvasti esillä opetussuunnitelman perusteissa 1985.

Heti ensimmäisen ja toisen luokan ympäristöopissa oppilas oppii hyväksymään koulun normijärjestelmän. Koulutyö alkaa siten, että oppilaat perehtyvät luokan toimintoihin ja koulutyön ohjeisiin (POPS 1985, 103–104). Ympäristöoppi sosiaalistaa ja kiinnittää oppilaat vastuuntuntoisiksi koulun ja siten myös yhteiskunnan normijärjestelmää noudattaviksi kansalaisiksi. Ortodoksisessa uskonnossa tavoitellaan aktiivista seurakuntalaisuutta (POPS 1985, 119, 246). Yhtenä tavoitteena on ”kohdella oppilaita niin, että luokasta ja koulusta muodostuisi yhteisö, jossa jokaisen oppilaan ihmisarvo tunnustetaan suoritustasosta huolimatta” (POPS 1985, 119). Luokka ja koulu on yhteisö<sup>53</sup>, jossa jokaisen oppilaan tulee pystyä toimimaan.

Opetussuunnitelman perusteet 1985 pitää perhettä yhteiskunnan perusyksikkönä. Perheen arvostus on osa yhteiskunnallista perustaa. (POPS 1985, 223.) Yhteiskuntaan kiinnitytään keskeisesti perheen kautta ja välityksellä.

Yhteisön ja yhteiskunnan jäsenyydelle opetussuunnitelman perusteet 1985 määrittelee useita ominaisuuksia, joista tasa-arvoisuus on keskeinen piirre. Tässä tutkimuksessa tasa-arvoa käsitellään tarkemmin luvussa 4.3.6. Liikunnassa oppilaista kasvatetaan omatoimisia ja rauhantahtoisia perheen ja yhteiskunnan jäseniä (POPS 1985, 175). Yhtenä piirteenä nostetaan esiin tasapainoinen yhteisön jäsenyys. (POPS 1985, 206.) Teknisessä työssä yhteiskunnan jäsenellä odotetaan olevan vastuuntuntoinen asenne työhön ja työelämän pelisääntöihin (POPS 1985, 208). Kotitaloudessa puolestaan vastuuntuntoisuuden ohella mainitaan yhteistyökykyisyys yhteiskunnan jäsenenä (POPS 1985, 220). Opetussuunnitelman perusteet 1985 ohjaa oppilaat tasa-arvoiseen, tasapainoiseen ja rauhalliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Aktiivisen toimijan ja muuttajan ominaisuudet puuttuvat. Yhteiskunnan voi olettaa kehittyvän omaa rauhallista tahtiaan, johon yhteiskunnan jäsenet sopeutuvat.

---

<sup>53</sup> Koulua voidaan pitää pienoisyhteiskuntana. Jo Koskenniemi (1943) tarkasteli koululuokkaa pienoisyhteiskuntana. Luukkasen (2004, 283) mukaan oppilaitos voidaan nähdä yhteiskunnan peilinä ja yhteiskunnan pienoismallina. Oppilaitoksessa oppilaita ohjataan toimimaan sen prosesseissa. Hyypän (2002, 25–26) mukaan yhteisön jäsenyys muodostaa rajapintaa muihin yhteisöihin. Yhteisöön kuuluminen luo turvallisuuden tunnetta ja mahdollisuuden samastua yhteisöön. Yhteisö saattaa suojaautua mahdollista uhkaa vastaan.

## Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetussuunnitelman perusteet 1994 antaa sosiaalisen kasvun taitoja. Perusopetuksessa pyritään sosiaalisten voimavarojen tasapainoiseen kehittymiseen (POPS 1994, 9). Perheen kautta lapsi sosiaalistuu yhteiskuntaan (POPS 1994, 42) ja perhekasvatus liittää oppilaan luontevasti todelliseen lähiyhteisönsä<sup>54</sup>. Oppilas tiedostaa oman asemansa perheessä ja ymmärtää perheenjäsenten rooleja. Hän tiedostaa, että perheiden rakenne ja kulttuuritausta saattavat olla erilaisia. Tarkastelun kohteena on perheen ja yhteiskunnan välinen suhde. Tavoitteena on tutustua yhteiskunnan keinoihin tukea perheen hyvinvointia. (POPS 1994, 34.) Perheestä ei kuitenkaan haluta antaa stereotyyppistä kuvaa, koska perheen taustat ja rakenteet vaihtelevat.

Uskonnon opetuksen luonteen ja lähtökohdan mukaisesti oppilasta ohjataan kykyyn elää eri tavoin ajattelevien ja toimivien ihmisten kanssa. Ortodoksinen uskonnon opetus antaa oppilaalle valmiuksia toimia oman seurakunnan aktiivisena jäsenenä. Oppilas johdatetaan oman kirkon yhteyteen ja seurakunnan toimintaan. Aktiivisuutta omaan seurakuntaan lisätään mahdollisuudella osallistua jumalanpalveluselämään. (POPS 1994, 91–92.) Ortodoksinen uskonto sitoo oppilaat avoimesti oman seurakunnan vastuullisiksi jäseniksi.

Saamen kielen oppimisen tavoitteena on, että ”oppilas selviytyy saamenkielisessä kulttuuri- ja elinkeinoympäristössä ja yhteiskunnassa” (POPS 1994, 53). Saamen kielen avulla siis rakennetaan yhteyksiä saamelaisyhteisöön (POPS 1994, 72). Suomi ruotsinkielisille -oppiaine luo pohjaa yhteistyölle ja kontakteille kieliryhmien välillä. Tämä mahdollistaa aktiivisen osallistumisen ”yhteiskunnalliseen sekä kulttuuri- ja yhdistyselämään kaksikielisillä seuduilla”. (POPS 1994, 60.) Suomi toisena kielenä päämääränä on mm. oppilaan integroiminen suomalaiseen yhteiskuntaan (POPS 1994, 67).

---

<sup>54</sup> ”Sosialisaatio tapahtuu yksilön ja hänen lähiympäristönsä vuorovaikutuksen kautta.” Ihminen luo identiteettiään siten, että hän arvioi omaa asemaansa ja ympäristöään. Yksilö ei siis ole passiivinen ulkoisten ärsykkeiden vastaanottaja (Berndtson 2000, 117) vaan hän on vaikuttaja omassa sosialisaatioprosessissaan.

## Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 on vahvasti esillä lähiympäristön merkitys oppilaan kasvussa. Lähestymistapa lisää yhteisöllistä vuorovaikutusta ja edistää oppilaan sosiaalistumista ja sosiaalistamista erityisesti lähiympäristöönsä.

Saamelastaustaiset oppilaat sidotaan lähiympäristöön ja sukuyhteisöön sekä yleensä saamelaisalueille (POPS 2004, 32). Romanioppilaille on tärkeää sukuyhteisö (POPS 2004, 33). Romanikulttuuri rakentuu nimenomaan elämäntavan, perheen, suvun ja heimon ympärille (Wahlström 1996, 20; Levison 2007). Romaninkielinen ympäristö toimii oppilaan kulttuuristen tapojen kehittäjänä<sup>55</sup> (POPS 2004, 82–83).

Valmistava opetus kotouttaa oppilasta suomalaiseen yhteiskuntaan<sup>56</sup> (POPS 2004, 309). Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän tarkoituksena puolestaan on se, että oppilas identifioituu kaksikielisyyteen ja omaan kulttuuritaustaansa<sup>57</sup> (POPS 2004, 123). Suomen kielen (Suomi A- ja B-kielenä) perustana on lähiympäristön kielenkäyttötilanteet (POPS 2004, 126–127, 130).

Opetussuunnitelman perusteet 2004 sitoo opetusta ja koulun toimintaa yhteisöllisyyden käsitteeseen. Jo opetussuunnitelman määrittelemän arvoperustan mukaan opetus edistää yhteisöllisyyttä (POPS 2004, 12). Tämä tulee esille monessa kohtaa opetussuunnitelman perusteiden tekstissä (POPS 2004, 22, 23, 36, 37, 44, 101, 198, 246–247). Yhteisöllisyys sitoo oppilasta oman yhteisön jäsenyyteen. Yhteisöllisyyden mahdollisia ongelmia sen sijaan ei nosteta erikseen esiin.

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan ympäristö- ja luonnontietoon liittyvät käsitteet ovat kokonaisuuksia, joissa oppilasta tarkastellaan yhteisön jäsenenä (POPS 2004, 168). Oppilas oppii toimimaan yleensä yhteisön jäsenenä niin, että hän tietää demokratian, normien, velvollisuuden ja vastuun merkityksen yhteisössä (POPS 2004, 36, 38, 199). Hän myös edistää hyvinvointia omassa yhteisössään (POPS 2004, 39). Oppilas saa valmiuksia toimia koulu- ja

---

<sup>55</sup> Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan romanilasten selvä vahvuus on sosiaalisuus ja hyvät käytöstavat (Huttu & Merimaa 2004, 6).

<sup>56</sup> Maahanmuuttajaväestö on keskittynyt pääkaupunkiseudulle, koska alue pystyy tarjoamaan työmahdollisuuksia ja ilmapiiri on kansainvälisempi kuin muualla Suomessa (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 12). Vuonna 2004 peräti 49 % ulkomaan kansalaisista asui Uudenmaan maakunnassa (Työministeriö 2005, 7). Tilanne on ilmeinen haaste pääkaupunkiseudun kouluille ja opettajille.

<sup>57</sup> Ruotsinkielisellä Pohjanmaalla pyritään samaistumaan tiukasti kieleen ja kotiseutuun (Hyyppä 2002, 117).

paikallisyhteisössä sekä monikulttuurisessa yhteisössä (POPS 2004, 37–38, 258). Saamelaisyhteisö luo mm. kulttuuritaustan oppimiselle (POPS 2004, 32). Maahanmuuttajaoppilas puolestaan kasvaa samanaikaisesti suomalaiseen sekä omaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön (POPS 2004, 34, 306).

Kieliaineiden näkökulmasta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen lähtökohtana on näkemys kielen yhteisöllisyydestä (POPS 2004, 44). Romanikielen opetuksessa oppilasta integroidaan romani- ja suomalaiseen yhteisöön (POPS 2004, 82). Viittomakielinen oppilas taas kasvaa ensisijaisesti viittomakielisen yhteisön jäsenyyteen (POPS 2004, 87–92). Suomi saamenkieliselle opetus luo oppilaalle pohjaa toimia saamen- ja suomenkielisessä yhteisössä (POPS 2004, 101). Suomi viittomakieliselle opetus puolestaan antaa valmiuksia toimia viittoma- ja suomenkielisessä yhteisössä (POPS 2004, 112). Saame vieraana kielenä taas edistää osallistumista saamelaisyhteisön toimintaan (POPS 2004, 148). Yleensäkin äidinkieli sitoo oppilasta ensisijaisesti omaan kieliyhteisöön, mutta myös niihin kieliyhteisöihin, joiden kieltä hän osaa.

Evangelisluterilaisessa ja ortodoksisessa uskonnossa oppilas saa aineksia toimia oman seurakunnan jäsenenä. Ortodoksisen uskonnon opetuksessa oppilas ymmärtää, mikä merkitys uskonnolla ja katsomuksella on yhteisön elämässä (POPS 2004, 203, 209). Elämäkatsomustiedon mukaan katsomukset, inhimilliset käytännöt ja niitä koskevat merkitykset ovat yksilöiden, yhteisöjen ja kulttuuriperinnön vuorovaikutuksen tuloksia. Opetuksen tavoitteena on oppilaan kasvu itsenäiseksi, suvaitseväiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisön jäseneksi. (POPS 2004, 214.) Oppilas huomaa, että yksilö voi kuulua erilaisiin yhteisöihin. Hän hahmottaa ”yksilön eettisen näkökulman suhteessa yhteisöön”. (POPS 2004, 218.) Hän oppii työskentelemään yhteisön jäsenenä kuvataiteen projekteissa (POPS 2004, 237).

Oppilas kasvaa erilaisten yhteisöjen jäsenyyteen. Hän huomaa, miten yhteisö vaikuttaa oppimiseen, eettiseen ja uskonnolliseen ajatteluun ja yhteiskunnalliseen toimintaan.

## Yhteenvetoa

Sosiaalistumisprosessissa, erityisesti vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden mukaan, opitaan koulun normijärjestelmä annettuna tosiasiana (ks. taulukko 6). Kaikkien perusteiden mukaan oppilas ohjataan sopeutumaan kouluun ja lähiyhteisön jäsenyyteen. Vuonna 2004 painottuvat kulttuuriset lähiyhteisöt<sup>58</sup> sekä erityisen voimakkaasti sosiaalistumisen yhteisöllisyys. Puhutaan yhteisöllisyydestä, joka luo kaikille osallistujille sisäistä velvoitetta ottaa vastuuta yhteistyöstä. Myös valtioneuvoston selonteon mukaan perusopetuksen tulee ”edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön ja vapauksien kunnioitusta” (Ulkoasiainministeriö 2004, 154).

Vuoden 1994 opetussuunnitelmatekstissä oppilas on sosiaalistumisproessin aktiivinen osallistuja. Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan oppilaasta kasvaa yhteiskunnan toimivuuden tukija. Yhteiskunnalliseen sosialisointiin ajatellaan kuuluvan sekä oppilaan valmistautumista poliittisen yhteisönsä jäsenyyteen että tiedollista, taidollista ja asenteellista valmennusta yhteiskunnalliseen toimintaan (vrt. Nivala 2006, 53). Kaikkien perusteiden mukaan uskontokasvatuksessa, erityisesti ortodoksisessa uskonnossa, oppilasta avoimesti kasvatetaan seurakunnan jäsenyyteen.

Kaikissa perusteissa koulua ja luokkaa kuvataan yhteisönä, jonka jäsen oppilas on. Hän oppii tietoja taitoja ja arvoja, joita tarvitaan yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Luokan sosiaalistamisproessin problematiikkaa ilmentää tosin se, että oppilaat voivat vaikuttaa hyvin rajoitetusti tai eivät ollenkaan siihen, mihin luokkayhteisöön he joutuvat (ks. Hamarus 2006, 93). Perhe on yhteiskunnan perusyksikkö, joka omalta osaltaan ohjaa oppilaan sosiaalistumisprosessia<sup>59</sup> ja arvomaailman muodostumista. Perheen merkitys on koulussa ja yhteiskunnassa suuri. Tästä huolimatta suomalaiset ovat ainoa kansakunta kymmenien kansakuntien joukossa, jossa ei eniten luoteta perheeseen (Hyypä 2005, 123–124). Vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan valmistavan opetuksen tehtävänä on sitouttaa oppilaat suomalaiseen yhteiskuntaan. Peruskoulu sosiaalistaa oppilaita lähiyhteiskuntaan

---

<sup>58</sup> Hyypä (2002, 179–180) toteaa osuvasti: ”Kieli- ja kulttuurivähemmistöön kuuluminen lisää ja ylläpitää yhteisöllisyyttä suomenruotsalaisilla ja erottaa vähemmistön enemmistöstä, vaikka asuinpaikka on sama”.

<sup>59</sup> Rinteen (1984, 336) mukaan jo vuoden 1952 opetussuunnitelmassa kodin elämä on osa yhteiskuntaelämää ja se nähdään askeleena kohti yhteiskunnallista sosialisointia.

(esim. asuinalueeseen) ja oppilas kiinnitetään vahvasti sekä tiedollisesti että taidollisesti kasvuympäristöönsä.

*Taulukko 6. Sosialisatio opetussuunnitelmien perusteissa.*

|                       | POPS 1985   | POPS 1994   | POPS 2004  |
|-----------------------|---|---|--|
| Sosiaalistuminen      | Oppilaasta kasvaa vastuuntuntoinen, tasapainoinen ja normeja noudattava lähiyhteisön jäsen. | Sosiaalistuminen suuntautuu lähiyhteisöön. Oppilas on aktiivinen osallistuja sosiaalistumisprosessissaan. | Perustana on yhteisöllisyys. Sosiaalistuminen suuntautuu lähiyhteisöön. Oppilas kasvaa omaan kulttuuriseen lähiyhteisöön. Oppilas kuuluu yhtä aikaa eri yhteisöihin. |
| Oppiaineiden merkitys | Oppiaineet tukevat sosiaalistumista lähiyhteisöön.  | Oppiaineet tukevat sosiaalistumista lähiyhteisöön.  | Oppiaineet tukevat sosiaalistumista lähiyhteisöön.   |
| Yhteisön muutos       | Yhteisöä kuvaa muuttumattomuus.   | Muutos on havaittavissa.  | Maahanmuuttajien kotouttaminen on uusi elementti.  |
| Perhe                 | Perhe on sosiaalistumisen perusyksikkö.   | Perhe on sosiaalistumisen perusyksikkö.   | Perheen merkitys on suuri.   |
| Seurakunta            | Tavoitteena on seurakunnan jäsenyys (ortodoksisuus).  | Oppilasta kasvaa seurakunnan aktiivinen jäsen.  | Opetus ei saa olla tunnustuksellista. Valmius seurakunnan jäsenyyteen  |

#### 4.1.3 Lähiyhteisön ja -yhteiskunnan merkitys

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan tavoitteena on luoda vuorovaikutus koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välille. Erityiskohteina mainitaan kulttuuri, elinkeinoelämä ja luonto. (POPS 1985, 19.) Tarkoituksenmukaisena pidetään sitä, että kunnan paikallista tarjontaa käytetään opetuksessa ja oppimisessa hyödyksi mahdollisimman paljon (POPS 1985, 21). Perusteet siis haluaa edistää koulun ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Mitään osa-aluetta ei sinänsä rajata pois, mutta kulttuuri, elinkeinoelämä ja luonto koetaan tärkeimmiksi.



Vuoden 1985 perusteiden mukaan koulu nähdään parhaimmillaan kotiseudun kehittäjänä<sup>60</sup>. Sillä on erityinen merkitys kulttuurielämän vaikuttajana. (POPS 1985, 19.) Koulun vaikutus kohdistuu ns. kotiseutuun, joka käsitteellisesti saattaa tarkoittaa pientä tai suurta aluetta. Viesti on selvä: aktiivisella koululla on yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Koulun vaikutusta pidetään positiivisena.

Opetussuunnitelman perusteet 1985 antaa selkeän pohjan opetukselle (POPS 1985, 19). Opetuksen variaatiot, linjaukset ja pedagogiset ratkaisut ovat kuitenkin koulun tason itsenäistä toimintaa (POPS 1985, 10). Yläasteiden painotus näkyy puolestaan valinnaisaineissa, joissa on koulukohtaista<sup>61</sup> liikkumavaraa. Tuntijako saattaa vaihdella eri kouluissa ja samassa koulussakin eri luokilla. (POPS 1985, 20, 25.) Koulun tason yksilöllisyyttä korostavat ratkaisut luovat edellytyksiä ottaa huomioon ympäröivän yhteiskunnan toiveita.

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 todetaan, että opetuksen lähtökohdat tulee nykyistä paremmin hakea läheltä oppilaan kokemuspiiriä (POPS 1985, 19, 110). Mm. äidinkielen opetuksessa tarkastellaan kirjallisuutta, joka käsittelee lasten ja nuorten elämää ja ongelmia (POPS 1985, 67). Ympäristöopissa opetuksen lähtökohdana on oppilaan oma elinympäristö, kotiseutu ja yhteisö (POPS 1985, 109). Evankelisluterilainen uskonto nostaa esiin hyvyyden ja pahuuden sekä ilon ja surun lasten maailmassa (POPS 1985, 113–114). Oppilaan ympäröivä yhteiskunnallinen todellisuus on keskeisesti esillä opetuksessa.

Oman kotiseudun virikemaailma tulee esille monessa eri kohtaa, esimerkiksi ympäristöopin aihealueissa (POPS 1985, 103–104), kotitalouden ruokakulttuurissa (POPS 1985, 221), historian mikrohistoriallisessa osuudessa ja erityisesti kotiseudun historiassa (POPS 1985, 132–133, 135–136). Mikrohistoria liittyy arkielämään ja siksi käsiteltävät asiat voidaan helposti rinnastaa oppilaan oman arkitodellisuuteen ja kokemuksiin. Oppiainekseen sisällytetään paljon lasten ja nuorten historiaa. Erityisenä näkökulmana mainitaan naisten historia (POPS 1985, 133). Naisten historiaan ja naisnäkökulmaan sisältyy äitien historia, joka liittyy luontevasti lasten historiaan. Yhteiskuntaopin oppimäärässä edetään oppilaan kodin ja arkielämän kysymysten käsittelystä kohti laajempia ja kauempana olevia asioita (POPS 1985,

---

<sup>60</sup> Vilmi (2005, 94) tutki 1980-luvun koulutuspalveluja, joita Kuopion peruskoulut tuottivat. Tutkimustulokset osoittavat, että kunnallisessa koulutuspolitiikassa tulee ottaa huomioon lähikoulun merkitys, kun halutaan suunnata koulutuspolitiikkaa hyvinvoinnin suuntaan. Koulu voi siis olla edistämässä hyvinvointia omalla toiminta-alueellaan.

<sup>61</sup> Malinen (1994, 20) näkee, että vuoden 1985 perusteet vauhditti koulukohtaista suunnittelua. Tosin Apajalahden ym. (1996, 23) mukaan opetussuunnitelman koulukohtaisuus oli olematonta. Koulukohtaisuus joka tapauksessa luo periaatteellisen mahdollisuuden hyödyntää koulun lähiympäristön mahdollisuuksia.

134). Perusteet uskoo lähiympäristön merkitykseen oppimisen mahdollisuutena. Positiivinen asenne ei ota huomioon lähiympäristön sisältämiä vaaroja kuten ahdasmielistä poliittista tai uskonnollista ajattelua.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan koulun tehtävänä on moniarvoisessa yhteiskunnassa tehdä kiinteää yhteistyötä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa<sup>62</sup>. Lähiyhteisö antaa virikkeitä koulun arvoperustan luomiseen. (POPS 1994, 12; ks. Lindström 2005, 23.) Oppilaan kasvun kehitykseen vaikuttaa vuorovaikutussuhde lähiyhteisön aikuisten ja lasten kanssa. Oppilaan kuuntelulle, hänen ajatuksilleen ja mielipiteilleen tulee antaa tilaa; hänen on tunnettava, että häntä arvostetaan. (POPS 1994, 41.)

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 lähtökohtana ovat koulun lähiympäristössä tapahtuvat muutokset (POPS 1994, 9). Aihekokonaisuuksien tarkoitus on mahdollistaa sen, että koulu voi reagoida nopeasti toimintaympäristönsä muutoksiin. Aihekokonaisuudet tulee liittää oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja niiden on oltava oppilaille ajankohtaisia ja merkityksellisiä asioita.

Oppimisessa oppilaan kokemusmaailma ohjaa opetuksen järjestämistä (POPS 1994, 10, 80). Äidinkielen opetuksen aihepiirit lähtevät lapsen elämästä (POPS 1994, 42, 45). Kaksikielisten oppisisältö on helpommin yhdistettävissä oppilaiden kokemusmaailmaan, eri kouluaineiden sisältöön sekä lähiympäristön ja yhteiskunnan tapahtumiin kuin yksikielisten (POPS 1994, 65). Uskonossa paneudutaan oppilaan lähiympäristöstä nousevien kysymysten pohdintaan ja opetuksellisten mahdollisuuksien käyttämiseen (POPS 1994, 89–91). Saamen kielen opiskelun lähtökohtia ovat saamelaisten perinteiset elinkeinot, nykyelinkeinot ja saamelaiskulttuuri<sup>63</sup> (POPS 1994, 72).

Musiikissa oppilaan tulee ymmärtää musiikin merkitys yhteisölle (POPS 1994, 97). Kotitalouden opiskelu kehittää oppilaan valmiuksia selviytyä arkipäivän elämänhallinnassa siten, että esillä pidetään ihmisen hyvinvoinnin kannalta

---

<sup>62</sup> Aktiivisimmin koulut tekevät yhteistyötä seurakuntien ja kirjastojen kanssa (Niemi 2001a, 71), mikä kuvaa hyvin koulun intressikohteita.

<sup>63</sup> Saamelaisten etninen erikoislaatu on riippuvainen poronhoidosta, joka on sekä elinkeino että elämäntapa (Wahlström 1996, 34).

keskeisiä kysymyksiä, joissa käsitellään oppilasta itseään, kotia ja perhettä. Lisäksi selvitetään näiden kysymysten yhteyksiä yhteiskuntaan ja ympäristöön. Tarkoituksena on, että oppilas ymmärtää kotitalouksien merkityksen yhteiskunnalle ja tuntee kotitalouksien ja yhteiskunnan vuorovaikutusta. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan ajatellaan, että kotitaloudessa yhteiskunnan arki tulee tutuksi, kun opiskeluympäristö laajenee koulun ulkopuolelle. Samoin tiedonhankintataitoja voidaan kehittää yhteiskunnan eri tahojen kanssa. (POPS 1994, 102–103.) Kotitalouden tapaan käsityö antaa selviytymistaitoja jokapäiväistä elämää varten. Oppiaineessa otetaan näin ollen huomioon oppilaan oman elämänhallinta ja yhteiskunnalliset tarpeet. (POPS 1994, 104–105.)

Oppiaineista liikunta on avainasemassa kehitettäessä koulua ympäristönsä toimintakeskukseksi. Osa tulevaisuuden koululiikuntaa ovat erilaiset oppituntien ulkopuoliset liikuntatuokioiden ja -tapahtumat sekä yhteistyö muiden liikuntatahojen kanssa. (POPS 1994, 107.) Koulun yhteiskunnallinen asema ja merkitys muuttuu, kun se integroituu lähiyhteiskuntaan. Koulu ei ole tässä ajattelussa vain oppilaita ja opettajia varten vaan kaikkia kansalaisia varten.

Ylipäätään kaiken opetuksen aihealueet koostuvat oppilaan elämästä, hänen kodistaan ja asuinympäristöstään (POPS 1994, 55). Lähtökohtana on, että oppiminen rakentuu oppilaan elämyksille, kokemuksille ja havainnoille. Oppilaan arkielämän ja lähiyhteiskunnan vaikutus opetussisältöihin on kattava periaate kaikissa oppiaineissa: Matematiikka antaa taitoja mallintaa ja ymmärtää ympäröivää maailmaa (POPS 1994, 74, 77; Niemi 2001b, 23). Biologiassa selvitetään ympäristökysymysten yhteiskunnallisia yhteyksiä (POPS 1994, 82). Niin ikään uskonto tarjoaa oppilaalle oivallusta uskonnon laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskunnassa ja kulttuurissa (POPS 1994, 89).

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan tavoitteena on, että oppilas ymmärtää mm. kouluyhteisön merkityksen yhteiskunnan toimivuuden kannalta (POPS 2004, 38). Ajatellaan, että hän on samanaikaisesti kahden erilaisen kasvatusyhteisön jäsen eli kodin ja koulun (POPS 2004, 20). Oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi (POPS 2004, 14). Kouluyhteisö määritellään siten, että se on

turvallinen ja tukee oppilaan oppimista sekä edistää terveyttä, hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta ja vuorovaikutusta (POPS 2004, 16, 22–23). Oppimisen lähtökohtana on sen suhde yhteisöön.

Uskonnon opetus ohjaa oppilasta kohtaamaan uskonnollisuuden ja eettisyyden, erityisesti pyhyden ulottuvuuden ja merkityksen, yhteisön elämässä (POPS 2004, 202, 205, 209). Saamelaistaustaisten oppilaiden opetuksen resurssina on oppilaan lähiympäristö ja sukuyhteisö (POPS 2004, 32, 75). Saame vieraana kielenä opetuksen aihepiiri käsittelee oppilaan lähiympäristöä (POPS 2004, 145–146). Romanioppilaiden opetuksessa tuodaan esille lähiympäristön ja sukuyhteisön merkitys (POPS 2004, 33).

Äidinkielen opetuksen lähtökohtana on käsitys tiedosta, joka syntyy, kun oppilas oppii käyttämään kieltä yhteisön jäsenenä (POPS 2004, 44). Kaikkien vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opetuksen virikemaailma, tilanteet ja aihepiirit ovat oppilaan jokapäiväisestä elämästä ja lähiympäristöstä kuten kodista ja koulusta (POPS 2004, 116–117, 121, 136–143, 151). Myös ympäristö- ja luonnontiedossa käsitellään lähiympäristön asioita (POPS 2004, 168–172). Samoin biologian ja maantiedon yhtenä lähtökohtana ovat lähiympäristöön suuntautuvat aktiviteetit. Esiin nousee myös suuntautuminen oman kotikunnan ymmärtämiseen. (POPS 2004, 174–180.) Lisäksi lähiympäristöä käsitellään terveystiedossa (POPS 2004, 200), evankelisluterilaisessa uskonnossa (POPS 2004, 204), ortodoksisessa uskonnossa (POPS 2004, 207, 209), elämänkatsomustiedossa (POPS 2004, 214), kuvataiteessa (POPS 2004, 234, 238), käsityössä (POPS 2004, 240), liikunnassa (POPS 2004, 246) ja kotitaloudessa (POPS 2004, 250). Näin ollen eri oppiaineet painottavat oppiaineen sisältöjen toteuttamista linjakkaasti. Teeman laaja käsittely osoittaa lähiympäristön merkityksen oppilaan maailmassa ja opetuksessa. Lähiyhteiskunnan vaikutus on näin ollen koulun arkipäivä.

## Yhteenvetoa

Kuten taulukosta 7 voi havaita, kaikissa opetussuunnitelmien perusteissa oppilaan lähiympäristö<sup>64</sup> ja kokemuspiiri esitetään opetuksen ja oppimisen

---

<sup>64</sup> Opetussuunnitelman laatiminen on lisännyt opettajien kotiseututuntemusta (Atjonen 1993, 177, 197).

virikemaailmana<sup>65</sup>. Tämä tulee esille liki kaikissa oppiaineissa. Keskeisiä teemoja ovat yhteiskunta, luonto, elinkeinoelämä ja kulttuuri. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 opetuksen perustana on yhteisöllisyys, mikä tuo dynaamisuutta ja laajuutta lähiympäristön käsitteeseen. Koulukohtaisuus edistää mahdollisuutta käyttää lähiyhteisöä opetuksen virikemateriaalina.

Opetuksessa edetään läheltä kauas eli lapsen maailmasta kohti muuta maailmaa. Oppilas kiinnitetään omaan kotiseutuunsa<sup>66</sup>. Kiinnittymisessä keskeinen taito on oman paikkakunnan kielen ja kulttuurin hallinta. Tämä on erityisen vahvasti esillä silloin, kun käsitellään suomenruotsalaisia, saamelaisia ja romaneja. Tältä osin kyseessä saattaa olla huoli kulttuurien ja kielten säilymisestä, sillä esimerkiksi saamen kielen asema yhteiskunnassamme on uhattu ja se tarvitsee tukea säilyäkseen voimakkaana (Louhimaa P 2005, 47). Suomessa on havaittu, että suomenruotsalaiset koululaiset käyttävät koulussa ruotsia, mutta koulun pihalla ja kadulla suomea (Hyyppä 2002, 21). Näin ollen ruotsinkaan asema arjen kielenä ei ole ongelmaton.

Oppimisympäristöön<sup>67</sup> liittyvät poliittiset ja moraaliset prosessit (Apple 2004, 104). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristö määritellään suorastaan osaksi yhteiskuntaa. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 koulu velvoitetaan tekemään yhteistyötä lähiympäristönsä kanssa. Siinä koulua kuvataan alueen toimintakeskuksena<sup>68</sup>, mikä saattaa lisätä oppilaiden osallistumismahdollisuuksia. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 koulu nähdään myös kotiseudun kehittäjänä. Kaikissa perusteissa koululla on aito mahdollisuus reagoida toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin<sup>69</sup>. Kaiken kaikkiaan koulu on kiinni ajassa ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa oman lähiympäristönsä välityksellä. Oppilaiden osallistuminen ympäristön kanssa tehtävään yhteistyöhön ja kotiseudun kehittämiseen jää kuitenkin avoimeksi. Ilmeisesti oppilaan osallisuudesta päättää koulu ja viimekädessä opettaja.

---

<sup>65</sup> Atjosen ym. (2008, 205) mukaan ympäröivää yhteiskuntaa tulisi käyttää nykyistä enemmän oppimisen tukena.

<sup>66</sup> Jo maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa oppilas kiinnitetään asuin- ja kotiseutuunsa (Rinne 1987, 112). Tämä lähtökohhta on vahva osa opetussuunnitelmaperinnettämme.

<sup>67</sup> ”Mielekäs oppimisympäristö karttaa kilpailua, eriarvoisuutta ja valtataistelua” (Korkeakoski 2001a, 37).

<sup>68</sup> Koulukohtainen päätösvalta pakottaa niin oppilaat kuin opettajat vastaamaan koulua ympäröivän yhteiskunnan virikemaailmaan (Itälä 1995, 94).

<sup>69</sup> Koulu toimintakeskuksena –aiheverkon tavoitteena oli nähdä koulu aktiivisena toiminnan paikkana, jossa tuetaan ihmisen kasvua ja kehitystä. Lisäksi pyrittiin siihen, että koulu olisi auki aamusta iltaan läpi koko vuoden. Päämääränä oli yhdessä onnistuminen ja koulun uudistaminen. Akvaarioverkolla pyrittiin opetuksen ja koulutuksen laadun parantamiseen. (Elo ym. 1997, 12, 142.)

Koulun ovet ovat auki koulun ympäristöön ja koulu osallistuu lähiympäristönsä elämään (Hirvi 1996, 60). Voidaan ajatella, että opetussuunnitelman perusteet vapauttaa koulun sisäisiä voimavaroja ja avaa niitä ympäröivään yhteisöön (Uusikylä & Atjonen 2002, 53). Koulun ovien avaaminen yhteiskuntaan ei kuitenkaan ole uusi idea, vaan mm. Freinet toi voimakkaasti esille koulun ympäristön tarjoamat mahdollisuudet oppimiselle ja koulun juurtumisen yhteisöön (Freinet 1987, 146).

*Taulukko 7. Lähiyhteisön ja -yhteiskunnan merkitys koulussa.*

|                           | POPS 1985                               | POPS 1994  | POPS 2004                                  |
|---------------------------|---|--|--|
| Opetuksen lähtökohta      | Lapsen maailma<br>Paikallinen tarjonta  | Lapsen maailma<br>Lähiyhteisö<br>arvoperustana<br>Reagointi yhteisön<br>muutoksiin | Yhteisöllisyys                             |
| Opetuksen<br>virkemaailma | Koulun ympäristö<br>ja kotiseutu, kunta | Koulun ympäristö<br>ja kotiseutu   | Yhteisö(t)                                 |
| Suhde Suomeen             | Nykyajan<br>yhteiskunta                 | Nykyajan<br>yhteiskunta  | Nykyajan<br>yhteiskunta                    |
| Koulun rooli              | Koulu kotiseudun<br>kehittäjänä         | Velvollisuus tehdä<br>yhteistyötä<br>sidosryhmien<br>kanssa                        | Koulu osana<br>yhteiskunnan<br>toimivuutta |
| Erityispiirre             |   | Koulu alueen<br>toimintakeskuksena   | Yhteisöllisyys                             |

Ympäröivä yhteiskunta ei kuitenkaan aina ja varauksetta ole ystävällinen koululle. Poliitiikan ylätaso on tulvillaan ennustamattomia muutoksia ja yksittäisiä aloitteita. (Fullan 1994.) Perusteiden positiivinen yhteiskuntasuhde ei siis ole ongelmaton. Kouluun heijastuu nimittäin mm. uusoikeistolainen koulutuspolitiikka, jossa keskeistä on markkinoiden voimistuminen, koulujen eriytyminen, tuloksellisuus, kouluvalinnat ja kilpailu (Gordon & Lahelma 2004, 68). Koulun lähiympäristö on mahdollisesta uhasta huolimatta loputon virike- ja mahdollisuuspankki. Harjoitettu politiikka ja koulujen yhteistyökumppanit ovat osa ympäristöä ja opettajan, muutosagentin (esim. Luukkainen 2005b, 92), on ymmärrettävä, että kaikki ovat osa tätä ympäristöä. Opettajien on saatava oppilaat aktiivisiksi ympäristön hyödyntäjiksi; on elettävä yhdessä ympäristön kanssa, mutta suhteessa tapahtuu jatkuvaa muutosta. Oppimisorganisaatiot ovatkin osa suurempaa monimutkaista kokonaisuutta, joka vaatii toimiakseen ja kehittyäkseen holistista näkemystä. Nimenomaan aktiiviset koulut saavat kehittämisideoita ympäristöstään.

#### 4.1.4 Oppilaiden sitouttaminen paikkakunnan työelämään

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Peruskoulu sitouttaa oppilaita monella eri tavalla paikkakunnan työelämään, mistä työelämään tutustumisjaksot (POPS 1985, 11–28) ovat tästä selkeä esimerkki, mutta opetussuunnitelman perusteissa 1985 mainitaan myös muita viitteitä; Opettajan velvollisuutena on perehtyä paikkakunnan elinkeinoelämään, jotta hän pystyy toteuttamaan kunnan opetussuunnitelmaa (POPS 1985, 59). Samoin opinto-ohjaaja pitää yllä yhteyksiä paikkakunnan ja talousalueen elinkeinoelämään (POPS 1985, 40). Kotiseudun työelämään tutustuminen on esillä mm. ympäristöopissa (POPS 1985, 104–105). Kaupallisissa aineissa tulee ottaa huomioon kunnan elinkeinorakenne ja työelämän vaatimukset (POPS 1985, 239), ja kansalaistaidossa tarkastellaan lähiympäristön ammatteja (POPS 1985, 110). Myös oppilaanohjauksesta mainitaan, että oppilaan on saatava tietoa erityisesti kotiseudun ja oman kunnan työmahdollisuuksista (POPS 1985, 229). Työvoimapolitiittisesti oppilaat ovat ensisijaisesti oman kotipaikkakuntansa tulevia työntekijöitä. Heitä voi pitää alueen työvoimareservinä.

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 yhtenä osana on erityinen työelämään tutustuminen (POPS 1985, 28), mikä nähdään jatkumona peruskoulun ensimmäiseltä viimeiselle luokalle saakka. Tavoitteena on, että jokaisen oppilaan tulee tutustua vähintään kolmeen eri ammattiin yläasteen aikana (POPS 1985, 39). Ammatteihin tutustuminen aloitetaan seitsemännellä luokalla (POPS 1985, 227), ja sitä varten laaditaan erityinen kunnan TET-ohjelma (POPS 1985, 227). Lisäopetus painottaa erityisen paljon työelämään tutustumista, mikä luo hyvää pohjaa hakeutua oman kotipaikkakunnan työntekijöiksi.

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 oppilaanohjauksen toteuttamisen sanotaan edellyttävän yhteistyötä koulun sisällä mutta erityisesti toimivaa yhteistyötä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä. Koulun ulkopuolisia yhteistyökumppaneita ovat työ- ja elinkeinoelämä sekä työvoimaviranomaiset. Työelämään tutustuminen on kokonaisuus, joka alkaa jo ala-asteelta mutta painottuu

yläasteelle. (POPS 1994, 38–39.) Lisäopetus edistää työelämään tutustumista (POPS 1994, 20). Näin se luo oppilaille halukkuutta hakeutua työhön tutuksi tulleisiin työpaikkoihin. Oppilaanohjauksessa oppilas integroituu nimenomaan osaksi paikkakuntansa työmahdollisuuksia (POPS 1994, 38). Työelämään tutustuminen ja yleensä oppilaanohjauksen järjestäminen kiinnittää koulun aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän kanssa. Oppilaanohjaus ohjaa oppilaiden ammatillista orientoitumista.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan opetussuunnitelmaan laaditaan erityinen suunnitelma työelämään tutustumiseen (POPS 2004, 257). Sen toteuttamisen tapoja ovat työelämän edustajien vierailut luokkatunneilla, työpaikkakäynnit, projektityöt, eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustuminen (TET) (POPS 2004, 21). Työ- ja elinkeinoelämän kanssa tehdään yhteistyötä koko koulun tasolla luokka-asteesta riippumatta. Työelämään tutustuminen ei siis ole pelkästään TET-toimintaa, sillä lisäksi myös oppiaineissa tulee olla kokonaisuuksia, joissa oppiaineen tiedot ja taidot liitetään työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin (POPS 2004, 21). Järjestelmä integroi koulun toimintaa ymmärtämään erityisesti oman paikkakunnan elinkeinoelämää. Perusopetuksen viimeisillä luokilla oppilas saa aitoja työnteon kokemuksia erilaisilla työpaikoilla. Hänen mielenkiintoaan suunnataan opiskelun ja ammattiuran suunnittelussa omalle kotipaikkakunnalle.

Lisäopetuksen opetussuunnitelmaan voi kuulua ammattiin valmentavia opintoja sekä työelämään tutustumista. Oppilaalla on kuitenkin oltava mahdollisuus tutustua eri ammatteihin ja työelämään. Oppilas voi suorittaa lisäopetuksen opintojaan oppilaitoksen lisäksi vaikka työelämässä, järjestöissä ja eri yhteisöissä. (POPS 2004, 315.) Lisäopetus suuntautuu näin ollen kohti työelämää ja ammattiuran valintaa.



## Yhteenvetoa

Työelämään tutustuminen<sup>70</sup> alkaa jokaisen perusteen mukaan ala-asteelta, mutta keskittyy yläasteelle. Tämä kuvaa asian merkittävyyttä (ks. taulukko 8) opetussuunnitelmien perusteissa. Oppilaiden oletetaan ensisijaisesti itse löytävän työpaikan, jossa työelämä tulee tutuksi (Pulkkinen 2002, 254), mikä lisää oppilaan omaa aktiivisuutta ja taitoa ymmärtää oman paikkakunnan työtarjouksia. Työelämäsidonnaisuutta tuetaan oppilaan urasuunnittelulla. Myös lisäopetus integroituu selvästi työelämään.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan on hallittava paikkakunnan elinkeinoelämä. Yleensä ottaen työelämään tutustuminen on merkittävä tekijä nuorten työelämään rekrytoinnin väylänä (Pulkkinen 2002, 255). Tätä varhaista ammatillista suuntautumista tuetaan eri oppiaineiden opiskelussa mutta myös urasuunnittelutaidoilla. Oppilaanohjaajien vastuu oppilaiden ammatillisen mielenkiinnon suuntaamisessa on suuri. Peruskoulu osallistuu varsin varhaisessa vaiheessa oppilaiden ammattiuran suuntaamiseen ja integroimiseen oman kotipaikkakunnan työelämään. Tässä yhteydessä voisi pohtia sitä, pitäisikö koulu-uraa jatkaa, jotta perustaidot olisivat mahdollisimman laajat tulevaisuuden yhteiskunnassa ja siis työelämässä.

*Taulukko 8.* Sitoutuminen kotipaikkakunnan työelämään opetussuunnitelmien perusteissa.

|                     | POPS 1985                                       | POPS 1994   | POPS 2004  |
|---------------------|---|---|--|
| Tapa oppia          | Työelämään tutustumisjaksot                     | Työelämään tutustumisjaksot   | Työelämään tutustumisjaksot, työelämän edustajien vierailut luokissa, työpaikkakäynnit, projektityöt |
| Oppimisen ajankohta | Alkaa ala-asteelta mutta painottuu yläasteelle  | Alkaa ala-asteelta mutta painottuu yläasteelle                        | Alkaa ala-asteelta mutta painottuu yläasteelle   |
| Yhteistyön kohde    | Sitoutuminen oman paikkakunnan elinkeinoelämään | Yhteistyökumppaneina työ- ja elinkeinoelämä sekä työvoimaviranomaiset | Paikkakunnan erilaiset työpaikat   |

<sup>70</sup> Perusopetuksen viimeisillä luokilla oppilas saa aitoja työnteon kokemuksia erilaisilla työpaikoilla. Oppimista tapahtuu työssä ja työn kautta, kun oppilaalla on mahdollisuus osallistua aitoihin toimintakäytäntöihin (Tynjälä & Collin 2000, 293).

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan työelämän edustajien toivotaan vierailevan myös kouluilla. Muina oppimisen keinoina mainitaan työpaikkakäynnit ja projektit. Päämääränä on koulun jakaman teoreettisen tiedon ja käytännön työn yhdistäminen. Arvonantoa työtä kohtaan lisätään asennekasvatuksella ja työelämään tutustumisjaksoissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että työharjoittelua voi tehdä muuallakin kuin yrityksissä. Erikseen mainitaan järjestöt ja yhteisöt, mikä laajentaa käsitystä työstä.

Koulutuspolitiikan tavoitteena on työmarkkinakansalaisen kasvattaminen. Yksilötasolla oppilas varautuu jatkuviin työ- ja talouselämän muutoksiin. Oppilaan minäkäsitys kiinnittyy taloudellisen logiikan sanelemiin välttämättömyyksiin. Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa itsetunnoltaan vahvat persoonat muodostavat sosiaalisen ja taloudellisen kilpailukyvyn perustan. (Koski 2004, 86.) Koulutuksella ajatellaan olevan suuri merkitys tasapainoisen yhteiskunnan ja taloudellisen kilpailukyvyn edistäjänä (Välijärvi 2002b, 3–4). Kansallinen koulutuspolitiikka palvelee kaikesta huolimatta viime kädessä globaaleja markkinoita ja on siten markkinoiden armoilla. Globaalit markkinat eivät puolestaan ole kenenkään ohjattavissa. (Vrt. Hilpelä 2004, 64.) Oppilaan työelämän taitoja ja valmiuksia ohjaavat markkinavoimat, joiden armoilla oppilas on. Oppilas joutuu tavallaan alistumaan jatkuvan koulutuksen ja muuntautumiskyvyn kehään. Elinikäistä oppimista säätelevät oppilaan yksilölliset tarpeet mutta myös työelämän muutokset (Koski 2004, 79). Näissä työelämän muutoksissa korkeatasoisen koulutuksen nähdään tarjoavan tasapainoista elämää (Välijärvi 2002b, 4).

Näyttää siltä, että koulu sopeutuu työelämän antamaan todellisuuteen. Koulu siis sopeuttaa oppilaita vallitsevaan talouteen ja elinkeinoelämään. Kaikki perusteet haluavat sitoa oppilaita osaksi oman paikkakunnan työvoimareserviä. Vaarana on ajautua markkinavoimien armoille, sillä markkinavoimien ajatellaan vaativan kansalaisilta yhä parempaa suoritusta, tehokkaampaa toimintaa ja itsensä ylittämistä yhä uudestaan ja ihanteiksi muodostuvat taloudellisesti hyvin menestyvät julkisuuden henkilöt (Rubin 2002, 38–39).

## 4.2 Oppilaiden yhteiskunnalliset tiedot ja taidot

### 4.2.1 Oppilaan yhteiskuntatietous

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Opetussuunnitelman perusteiden 1985 lähtökohtana on yhteiskunnallisten asioiden kytkeminen oppilaan elämään ja ympäröivän yhteisön virikemaailmaan. Yhteiskuntaopin halutaan olevan kiinni nykyajan yhteiskunnallisessa todellisuudessa. (POPS 1985, 134.) Sisältöalueet tulevat esille vasta yhdeksännellä luokalla (POPS 1985, 135). Oppisisältöjä on peräti 18, esimerkiksi kuntademokratia, perhe ja yhteiskunta, vaalijärjestelmä ja poliittiset puolueet (POPS 1985, 143–145). Opiskeltavien asioiden kirjo ja määrä on varsin vaikuttava. Perusteet näyttävät luottavan yhteiskunnallisen tietoisuuden lisäämiseen.

Opetussuunnitelman historiallinen oppiaines käsittelee valtiollista ja yhteiskunnallista kehitystä (POPS 1985, 133). Historia oppiaineena määritellään siten, että siinä pyritään nykyisen yhteiskunnan ymmärtämiseen ja selvittämään, miten nykyinen valtiollinen tilanne ja nyky-yhteiskunta ovat kehittyneet. (POPS 1985, 134.) Historia on hyvin yhteiskunnallinen ja poliittinen oppiaine, joka selittää nykyisyyttä menneisyyden tapahtumilla. Historian sisältöalueissa eri luokilla selvitetään mm. yhteiskunnallisia toimintamuotoja, lainmukaista yhteiskuntaelämää sekä yksilön ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta (POPS 1985, 146). Historian ja yhteiskuntaopin lisäopetukseen kuuluvassa kansalaisen lakitiedon opetuksessa tarkastellaan aihepiirejä, joiden kanssa kansalaiset joutuvat todennäköisimmin tekemisiin (ks. POPS 1985, 256–257). Kansalaisen lakitieto antaa oppilaalle pohjaa itsenäiseen yhteiskunnalliseen ja vastuulliseen elämään.

Yhteiskunnallisten asioiden käsittelyä on elämäkatsomustiedossa paljon. Siinä opitaan yhteiskunnassa tarvittavia sosiaalisia valmiuksia ja käsitellään kysymyksiä, jotka liittyvät yhteiskuntaetiikkaan. Sen aihealueena on mm. ihmis- ja kansalaisoikeuksien toteutuminen niin omassa yhteisössä, yhteiskunnassa kuin koko maailmassakin. Siinä tutkitaan, miten oikeudenmukaisuus ilmenee laeissa ja normeissa ja selvitetään, miten vähemmistöjen perusoikeudet toteutuvat. (POPS 1985, 126, 128–129.)

Maantiedon tavoitteena on lisätä kiintymystä kotiseutuun ja Suomeen sekä tietoisuutta kuulumisesta Suomen kansaan (POPS 1985, 165, 169). Ympäristöopin teemoja ovat isänmaani ja itsenäisyyspäivä ja esillä pidetään kansallisia symboleja, Suomen lippua ja Maamme-laulua. Siinä selvitetään, mitä itsenäinen kansakunta ja valtio tarkoittavat. (POPS 1985, 103–104.) Matematiikan sisältöalueissa on myös paljon yhteiskunnallisia teemoja, jotka vaikuttavat oppilaiden asenteisiin ja arvomaailmaan, kuten yhteiskunnalliset roolit (POPS 1985, 148, 159). Yhteiskuntaopin aihealueena on perheen asema yhteiskunnassa (POPS 1985, 145). Kotitalouden lisäopetuksessa mainitaan mm. lapsen asema yhteiskunnassa. Lisäksi selvitetään yhteiskunnallisen rakennemuutoksen vaikutusta lapseen. (POPS 1985, 278.) Näiden keskeisten yhteiskunnallisten asioiden käsittelyä on lykätty perusopetuksen lisäopetukseen, joten aihealueet eivät siten kohtaa kaikkia oppilaita.

Yhdeksännen vuosiluokan ja lisäopetuksen jälkeen oppilaiden ajatellaan valmistuvan kansalaisiksi. Yhteiskunnalliset asiat kulminoituvatkin peruskoulun loppuun. Yhteiskunnallinen aktiivisuus ei kuitenkaan välttämättä lisäännä koulun loppuun suunnatulla tiedollisella panostuksella, sillä oppiminen on pitkä prosessi, joka institutionaalisesti alkaa esiopetuksesta. Samoin yhteiskunnallisen osaamisen taidot pitäisi nähdä jatkuvana prosessina, jossa osaamisen tulee syventyä vuosi vuodelta.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 yhteiskuntaopin opetuksessa keskiössä on nykysuomalainen yhteiskunta. Siinä yhteiskuntaa tutkitaan toiminnallisissa yhteyksissä. Esille tulevat alueelliset ja paikalliset olot sekä niiden erityispiirteet. Historian osa-alueisiin puolestaan kuuluvat valtiollinen historia sekä talous- ja yhteiskuntahistoria. (POPS 1994, 95.) Yhteiskuntaopin aiheita ovat Suomen valtiollinen ja yhteiskunnallinen järjestelmä, kansalaisen asema yhteiskunnassa ja sosiaalipolitiikan keskeiset kysymykset (POPS 1994, 96). Oppiaine pyrkii olemaan kiinni niin ajassa kuin yhteiskunnallisessa todellisuudessaakin. Yhteiskuntaopissa opitaan siis monia keskeisiä yhteiskunnallisia käsitteitä ja sisältöjä.

Historiassa ja yhteiskuntaopissa oppilas omaksuu yhteiskuntaeettisiä arvoja, joihin kuuluvat sosiaalinen vastuuntunto, oman kansan ja kotiseudun arvostus sekä työn ja ihmisoikeuksien kunnioitus. Tarkoituksena on, että oppilaassa herää elävä

mielenkiinto yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja että oppilas ymmärtää yleisluonteisia yhteiskunnallisia ilmiöitä. (POPS 1994, 96.) Oppilaan aktiivisuutta suunnataan kohti yhteiskunnallisia kysymyksiä, joiden ratkaisemisessa hänellä voi olla vaikuttajan rooli. Yhteiskunta ja ajankohtaiset yhteiskunnalliset teemat ovat osa myös muiden oppiaineiden luontaisia sisältöalueita. Muista oppiaineista biologiassa selvitetään ympäristökysymysten yhteiskunnallisia kytkentöjä (POPS 1994, 82) ja uskonnon ajatellaan tarjoavan oppilaalle oivallusta uskonnon laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskunnassa ja kulttuurissa (POPS 1994, 89).

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Oppimisympäristön kuvaus kertoo siitä, millainen yhteiskunnan tulisi olla, sillä yhteiskunta on osa oppimisympäristöä. Oppimisympäristön osatekijöitä ovat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät (POPS 2004, 16). Näillä samoilla tekijöillä voidaan kuvata myös yhteiskuntaa. Opetussuunnitelman perusteet 2004 painottaa oppimisympäristön erilaisia ominaisuuksia. Ajatellaan, että oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua tietoyhteiskunnan jäseneksi (POPS 2004, 16). Näin ollen yhteiskunnan, jossa oppilas kasvaa, tulisi mahdollistaa mm. tietotekniikan ja tietoverkkojen käytön opetuksessa.

Perusopetuksen tehtävänä on lisätä tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta ja kehittää demokraattista yhteiskuntaa (POPS 2004, 12, 36). Mm. ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia ovat perusopetuksen keskeisiä arvoja (POPS 2004, 12), mutta samalla ne antavat kuvan tavoiteltavasta yhteiskunnasta. Opetussuunnitelman perusteet korostaa toisaalta myös yksilöllisyyttä (esim. POPS 2004, 12, 36), eli yhteiskuntaan halutaan kasvattaa itsenäisiä ja omaleimaisia mutta toiset huomioon ottavia yksilöitä.

Oppiaineiden suomi A- ja B-kielenä yhtenä sisältöalueena mainitaan yhteiskunta (POPS 2004, 127–134). Kemiassa taas oppilas tuntee, mikä merkitys kemian ilmiöillä ja sovelluksilla on yhteiskunnalle (POPS 2004, 193–194). Uskonossa oppilas tutustuu elämän uskonnolliseen ja eettiseen ulottuvuuteen laajempina yhteiskunnallisena ilmiönä, ja hän saa käsityksen suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavista katsomusperinteistä ja uskontojen vaikutuksesta yhteiskunnassa. (POPS 2004, 202.) Oppilas perehtyy myös kristinuskon merkitykseen

yhteiskunnassa (POPS 2004, 205). Niin ikään ortodoksisessa uskonnon opetuksessa oppilas huomaa uskonnon vaikutuksia yhteiskunnassa (POPS 2004, 207).

Elämänkatsomustiedon aiheina ovat mm. yhteiskuntateorian perusteet, demokratia, politiikka, ja kansalaisena toimiminen (POPS 2004, 217). Elämänkatsomustiedossa oppilas oppii tuntemaan ”vaihtoehtoisia ja vastakkaisia yhteiskunnallisia näkemyksiä”. Hän tunnistaa yhteiskunnassa ja maailmassa ilmeneviä ihmis- ja kansalaisoikeuksien loukkauksia. Hän perehtyy myös nyky-yhteiskunnan ongelmiin. (POPS 2004, 218.)

Historian ilmiöiden ymmärtämisessä oppilas tietää yhteiskuntien erilaisia piirteitä, ja hän tutustuu historiassa suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentamiseen (POPS 2004, 221–223) ja kulutusyhteiskunnan vaikutukseen (POPS 2004, 223). Yhteiskuntaopin opetus antaa perustiedot yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta, kun oppilas tutustuu hyvinvointiyhteiskunnan eri ulottuvuuksiin (POPS 2004, 226). Kuvataiteessa oppilas oppii ymmärtämään yhteiskunnassa ilmenevää visuaalista kulttuuria (POPS 2004, 234). Käsityössä puolestaan nostetaan esiin teknologian ja yhteiskunnan välisen suhteen (POPS 2004, 244).

Yhteiskuntaa kuvataan tieto-, kulutus- ja hyvinvointiyhteiskunnaksi. Eri oppiaineiden näkökulmista oppilas saa monipuolisen käsityksen yhteiskunnan eri tekijöistä.

## Yhteenvetoa

Opetussuunnitelmien perusteissa yhteiskunnallisten asioiden oppiminen keskittyy yhteiskuntaoppiin ja elämänkatsomustietoon (ks. taulukko 9), mutta myös muihin oppiaineisiin kuten historiaan tai matematiikkaankin. Elämänkatsomustiedon opetuksessa pohditaan mm. yhteiskuntateorian perusteita, erilaisia yhteiskunnallisia näkemyksiä, kansalaisoikeuksia, demokratiaa, politiikkaa ja kansalaisena toimimista. Yhteiskuntaoppi kytkeytyy toimivaan nykysuomalaiseen yhteiskuntaan. Näin ollen opetuksen lähtökohtana on yhteiskunnallisen nykyhetken todellisuus. Yhteiskuntaa tutkitaan toiminnallisessa kontekstissa ja siitä opitaan yhteiskunnan rakennetta, erilaisia peruskäsitteitä ja asioita hyvinkin laajasti. Ongelmana on se, että näitä sisältöjä painotetaan usein vain yhtenä lukuvuotena, kuten vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa yhdeksännellä luokalla. Ongelma ei poistu vuosien 1994 ja 2004 perusteissakaan, vaikka yhteiskuntaopillinen aines voidaan jakaa

kolmelle vuosiluokalle. Laajan tietoaikseksen sisäistäminen edellyttäisi yhteiskunnallisten asioiden käsittelyä koko perusopetuksen ajan.

Vuoden 1985 perusteissa ilmenee lieviä isänmaallisia piirteitä. Koulu joutuu kaikesta huolimatta käymään poliittista ja moraalista kamppailua yhteistyösuhteen sisällön ja vaikuttavuuden määrittelyssä.

Kaikki perusteet antavat tietoa hallita yhteiskunnallista todellisuutta. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa yhteiskunta määritellään tieto-, hyvinvointi- ja kulutusyhteiskunnaksi. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmien perusteiden mukaan yhteiskunta kuvataan demokraattiseksi, tasa-arvoiseksi, monikulttuuriseksi ja suvaitsevaksi. Koulumaailmaan liittyen demokraattinen yhteiskunta on oppiva yhteiskunta (Nousiainen & Piekkari 2005, 7). Yhteiskunta on ihmisten toiminnan ja elämän kehys, johon kuuluvat sosiaalinen, kulttuurinen ja poliittinen toiminta (Suurpää 1996, 112).

*Taulukko 9.* Oppilaan yhteiskuntatiedot opetussuunnitelmien perusteissa.

|                        | POPS 1985   | POPS 1994   | POPS 2004  |
|------------------------|---|---|--|
| Tiedot                 | Laajat sisältöalueet<br>Perheen ja lapsen<br>asema<br>Eettiset kysymykset<br>Laillisuus | Sisältöjä ei ole<br>tarkkaan kuvattu.<br>Eettiset arvot | Sisällöt hajaantuvat eri<br>oppiaineisiin.<br>Monipuolinen käsitys<br>yhteiskunnasta   |
| Oppimisen<br>ajankohta | 9. luokka   | Yläaste   | Yläaste  |
| Yhteiskunta            | Nyky-yhteiskunta<br>Isänmaallisia piirteitä   | Nyky-yhteiskunta  | Nyky-yhteiskunta<br>Osa oppimisympäristöä<br>Tieto-, kulutus- ja<br>hyvinvointiyhteiskunta<br>sekä demokraattinen<br>yhteiskunta<br>Yksilökeskeisyys |
| Keskeinen<br>oppiaine  | Yhteiskuntaoppi<br>Elämäkatsomustieto   | Yhteiskuntaoppi   | Elämäkatsomustieto<br>Yhteiskuntaoppi<br>Eri oppiaineet  |

Vuonna 1985 yhteiskuntaopissa sisältöalueet yhteiskunnallisista asioista on esitetty luettelomaisesti. Vuonna 1994 linjana on puolestaan antaa laajoja kokonaisuuksia koulussa selitettäväksi ja käsitteellisesti avattaviksi. Vuonna 2004 palataan taas sisältöjen luuttelemiseen, missä painottuvat erityisesti talouspoliittiset sisällöt. Historiassa nyky-yhteiskuntaa selitetään menneisyyden kehitystrendeillä, ja tarkastelun kohteena on valtiollinen ja yhteiskunnallinen kehitys. Lakitiedon opetuksessa opetussuunnitelman perusteissa 1985 annetaan tietoa siitä, miten

yhteiskunnassa pitää toimia ehdottoman lainkuuliaisesti. Vieraiden kielten osalta opetuksessa kohdemaan yhteiskunta tulee tutuksi.

Nivalan (2006, 91) mukaan Suomessa opetetaan kansainvälisesti vertailtuna yhteiskunnallisia oppisisältöjä vähän. Tähän pidetään syynä kansallista yhtenäisyyttä ja yhteiskuntarauhaa. Työministeriö (2005, 12) kantaa huolta maahanmuuttajataustaisen oppilaan riittävästä yhteiskuntatietoudesta. Huoli on aiheellinen ja kuvaa hyvin aihealueen tärkeyttä.

Suomalainen kansalaiskasvatus keskittyy liikaa tietojen jakamiseen, mikä voi perustua virheelliseen oletukseen siitä, etteivät lapset ymmärtäisi poliittisia käsitteitä ja prosesseja. (Tomperi & Piattoeva 2005, 263; ks. Graham 1988, 141; Huttunen 2004, 201). Ilman tietoa ei voi ymmärtää yhteiskunnan toimintaa (ks. Lipman 1988, 112) ja nähdä omia vaikutusmahdollisuuksia. Jos Suomessa halutaan lisätä lasten ja nuorten yhteiskunnallista osallistumista, yhteiskunnallisten sisältöjen käsittelyä tulee tämän tutkimuksen mukaan radikaalisti laajentaa ja aikaistaa.

#### 4.2.2 Oppilaan tavoitellut yhteiskuntataidot

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Oppilas – aktiivinen kansalainen

Yhteiskunnalliset painotukset ja ongelmat tulevat esille opetussuunnitelman perusteissa 1985 monessa eri kohtaa. Näiden ratkaiseminen ei onnistu ilman oppilaiden taitoa osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Ortodoksisen uskonnon tavoitteissa nuoria opetetaan huomaamaan nyky-yhteiskunnan ja koko maailman eettisiä ongelmia. Tällöin oppilas oppii näkemään sosiaalisen elämän ristiriitojen todellisuutta. Samalla etsitään kristillisen etiikan mukaisia ratkaisuja, joiden tavoitteena on ihmisarvon toteutuminen eri elämänalueilla. Ratkaisujen täytyy olla siveellisesti kestäviä maailmassa, jossa elämän arvot muuttuvat nopeasti. (POPS 1985, 119, 124.) Samoin maantiedossa oppilaille muodostuu käsitys todellisuudesta ja maailmasta. Tämän opettamisessa etsitään vaihtoehtoisia ratkaisuja. (POPS 1985, 165.) Elämäkatsomustiedossa käsitellään toimintaa ihmis- ja kansalaisoikeuksien toteutumisen puolesta. Siinä pohditaan nuorten vaikutusmahdollisuuksia sekä omien



päätösten ja tekojen seurauksia. Samoin käsitellään kansojen vapautumista sekä mm. yksilöiden ja yhteisöjen eettisesti arvokasta toimintaa. (POPS 1985, 128–129.)

Historian ja yhteiskuntaopin tavoitteiden mukaan oppilaaseen luodaan myönteistä yhteiskuntaeettistä asennetta ja sosiaalista vastuuntuntoa. Tavoitteena on virittää oppilaan mielenkiinto yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Samoin tavoitteena on, että oppilas ymmärtää yhteiskuntalaitoksessa tapahtuvaa jatkuvaa muutosta sekä sopeutuu tähän muutokseen. Hän myös tutustuu ajankohtaisiin kotimaan ja maailman kysymyksiin sekä ongelmien ratkaisumahdollisuuksiin. Oppilas oppii yhteiskunnassa tarvittavia toiminta- ja asioimistaitoja. (POPS 1985, 131–132.) Historian ja yhteiskuntaopissa ei unohdeta yhteiskunnallista aktiivisuutta, vaikka sisältöalueen kuvaus on laaja. Lisäksi todetaan, että tavoitteena on ”oppilaan ohjaaminen ymmärtämään yksilökohtaisten poliittisten ja taloudellisten ratkaisujen sekä valtiollisten ja kansantaloudellisten tapahtumien keskinäistä vuorovaikutusta” (POPS 1985, 132). Tavoite kuulostaa monimutkaiselta, sillä mikro- ja makrotason asiat esitetään samassa tavoitteessa. On ymmärrettävää, että yksilö yhteiskunnan jäsenenä kohtaa makrotason vaikutukset elämässään.

Tavoitteena on, että oppilas suhtautuu vastuullisesti omaan kotiseutuunsa ja yhteiskuntaansa. Hän ymmärtää myös kansainvälisen ja maailmanlaajuisen yhteisvastuun merkityksen, ja hänessä herää mielenkiinto yhteiskunnan uudistamiseen rakentavasti ja demokraattisesti. Hän toimii tasa-arvon ja rauhan puolesta. (POPS 1985, 132.) Ymmärrys yhteiskunnan toimintaan lisääntyy, kun oppilaan poliittinen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus suunnataan varsin laajojen asioiden käsittelyyn. Oppilaita halutaan jo peruskouluvaiheessa innostaa aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

### Oppilaskuntatoiminta yhteiskunnallisen vaikuttamisen areenana

1980-luvulle oli tyypillistä nuorten poliittinen välinpitämättömyys. Syynä oli ilmeinen demokratiavaje. 1970-luvun kouluneuvostouudistuksessa määriteltiin demokratian laveus ja syvyys liian radikaalisti. (Ahonen 2006, 26, 29.) Kouluneuvostot lakkautettiin 1980-luvun puoliväliin mennessä ja tilalle asetettiin oppilaskuntia, joiden valta oli kouluneuvostoja suppeampi (Suutarinen 2006a, 118).

Oppilaskunta toimii peruskoulun yläasteella. Sen jäseniä ovat kaikki yläasteen oppilaat. Oppilaskuntatoimintaan osallistuminen antaa jokaiselle oppilaalle

periaatteellisen mahdollisuuden osallistua koulun yhteisten asioiden hoitamiseen. Oppilaskuntatoiminta tukee myös koulun kasvatustehtävää. Oppilaskunnassa harjoitellaan yhdessä toimimisen taitoja toisten oppilaiden, huoltajien, opettajien, rehtorin ja johtokunnan jäsenten kanssa. Oppilaskuntatoiminta on itsensä kehittämistä ja motivoi koulun kasvat- ja opetustehtävän toteuttamiseen. (POPS 1985, 22, 54–55.)

Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan oppilaskunnan tehtävänä (POPS 1985, 55) on edistää oppilaiden yhteistoimintaa ja järjestää harrastustoimintaa. Yhteistoiminnaksi voi katsoa kuuluvan esimerkiksi koulun tapahtumat, retket, leirikoulut, erilaiset juhlat ja koulun tapahtumat. Päivätyökeräysten järjestäminen sitoo toiminnan ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin teemoihin. Tehtävänä on toteuttaa henkilövaaleja, joita ilmeisesti saattavat olla oppilaskunnan omat vaalit ja jotkin muut henkilövalinnat.

Edellä kuvatut oppilaskunnan tehtävät ovat suurelta osin suoraa osallistumista ja vaikuttamista. Osa tehtävistä (POPS 1985, 55) on sellaisia, joista viime kädessä päättää jokin muu taho. Tällaisia ovat esimerkiksi ehdotuksen tekeminen koulun järjestyssäännöistä tai pelkän lausunnon antaminen niistä. Oppilaskunta saattaa tehdä ehdotuksia koulun opetuksen ja kasvatuksen kehittämistä. Se voi antaa lausuntoja koulun työsuunnitelmasta, oppikirjoista, opetusväline- ja kirjastohankinnoista sekä muistakin koulun toimintaa koskevista asioista. Ehdotusten tekeminen ja lausuntojen antaminen on sinänsä arvokasta, mutta toiminnasta puuttuu suora vaikuttaminen, mikä saattaa passivoida vaikuttamishalukkuutta. Tästä huolimatta aktiivinen ja yhteistyökykyinen oppilaskunta voi olla merkittävä vaikuttaja koulussaan. Oppilaskunnan tehtäviin kuuluu myös osallistuminen oppilashuoltoon (POPS 1985, 55). Epäselväksi jää, mitä osallistuminen varsinaisesti tarkoittaa. Ongelmallisuutta lisää se, että monet oppilashuollolliset asiat ovat salassa pidettäviä. Oppilaskunta saa tehdä ehdotuksia myös opetussuunnitelmasta (POPS 1985, 55). Tosin ehdotukset saattavat koskea yksittäisen koulun tuntijaon painotusta tai ne ovat yleisellä tasolla vaikuttavia ideoita (POPS 1985, 22). Periaatteellinen demokraattinen vaikutusmahdollisuus opetussuunnitelman tekemiseen on kuitenkin olemassa.

Ala-asteen oppilaskuntatoimintaan kuuluu juhlien, tapahtumien ja kodin ja luokan yhteisten tilaisuuksien järjestäminen. Ala-asteilla voidaan harjoitella kokouskäyttäytymistä ja luottamushenkilöiden vaaleja. Tehtäviin saattaa kuulua

esimerkiksi järjestyssääntöjen suunnittelua ja harrastustoiminnan edistämistä. Varsinaista ala-asteen oppilaskuntatoiminnan muodoista päättää johtokunta. (POPS 1985, 55–56.) Ilmeisesti ala-asteella oppilaskuntaa ei suosita, sillä vaikuttamismahdollisuudet ja -edellytykset ovat varsin vähäisiä. Oppilaskuntatoiminta edistää demokratiaa ja yhteiskunnallisten taitojen kehittymistä. Oppilaskuntaa voi pitää kouluneuvoston seuraajana, vaikka se toimintatavaltaan ja vastuultaan onkin heikompi kuin kouluneuvostolla.

### Aktiivinen kuntalainen

Historia ja yhteiskuntaopin lisäopetuksessa on osa-alueena syventävä kunnallistieto. Jakson painopisteenä on kunnallinen itsehallinto ja sen tavoitteena on lisätä oppilaiden edellytyksiä toimia aktiivisina kuntalaisina. Oppilas saa käsityksen kunnallisesta päätöksenteosta lautakunnasta valtuustoon. Hänelle selviää kunnallisen luottamushenkilön asema ja velvollisuudet sekä mm. kunnan toimialan rajat. Oppimateriaalina toivotaan käytettävän paikallista aineistoa (kunnalliskertomus, valtuuston esityslista, budjetti, pöytäkirjat). (POPS 1985, 255.) Lisäopetuksessa pyritään näin ollen kehittämään oppilaista aktiivisia kunnallisia vaikuttajia, joilla on tarpeellista tietotaitoa. Lisäksi elämänskatsomustiedon lisäopetuksessa käsitellään luottamustehtävien etiikkaa (POPS 1985, 247).

### Puhumisen, mielipiteen ilmaisun ja itsensä ilmaisun taidot

Äidinkielessä taidot jaetaan vastaanottaviin ja tuottaviin taitoihin. Vastaanottavia taitoja ovat kuuntelemisen ja lukemisen taidot. Tuottavia taitoja ovat suullinen ja kirjallinen ilmaisu. Tavoitteena on yhteiskunnallisestikin tärkeä kyky puhua, kuunnella ja kirjoittaa erilaisissa yhteyksissä. Samoin tavoitteena on valikoivuus ja arvostelukykyisyys sekä rohkeus ilmaista mielipiteitään. (POPS 1985, 64–65.) Äidinkielen tunneilla oppilas osaa pitää asiallisen puheenvuoron ja perustella sanomaansa (POPS 1985, 72). Ajatellaan, että mielipidekirjoittelun kirjoittaminen laajentaa mielipiteen ilmaisun taitovalikoimaa (POPS 1985, 73). Mielipiteen ilmaisu korostuu opetussuunnitelman perusteissa. Aihe on esillä mm. A- ja B-kielten sisällöissä (POPS 1985, 77, 87). Mielipiteen muodostamistaidot ja kokouksissa tärkeän puheenvuoron syvempi harjoittelu ovat esillä vasta peruskoulun viimeisillä

luokilla (POPS 1985, 257). Evankelisluterilaisen uskonnon lisäopetuksen oppimäärässä tavoitteena on oman vakaumuksen ilmaiseminen tai taito vaieta, jos se on tarpeen (POPS 1985, 244).

Kriittisyys ilmenee opetussuunnitelman perusteissa monessa eri kohdassa. Kyky kriittiseen elämänasenteeseen voi laajentua mediakasvatuksen ulkopuolellekin yleiseksi yhteiskunnalliseksi taidoksi.

## Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

### Oppilaskunta

Oppilaskuntatoiminta on tapa oppia ja soveltaa yhteiskunnallisen päätöksenteon taitoja. Opetussuunnitelman perusteet 1994 käsittelee oppilaskuntatoimintaa niukasti. Oppilaskuntatoiminta edistää sosiaalisia taitoja ja taitoa ilmaista itseään (POPS 1994, 12). Suomalaiset nuoret kokevat vaikutusmahdollisuutensa kansainvälisestäikin vähäiseksi. Nuoret vaikuttavat oppilaskunnissa ja koulujen hallintoelinten toiminnassa vähemmän kuin muiden Pohjoismaiden nuoret. (Nousiainen & Piekkari, 2005, 10; Ahonen 2006, 25.) Tämä lisää paineita kehittää oppilaiden demokraattista vaikuttamista arjen koulutyössä.

### Aktiivinen kansalainen

Opetussuunnitelman perusteet nostaa yhteiseksi arvoksi mm. aktiivisen kansalaisuuden. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan oppilaan sivistykseen kuuluu toimiminen yhteisön jäsenenä. Sivistynyt ihminen on oman yhteisönsä ja yhteiskunnan aktiivinen ja vastuuntuntoinen vaikuttaja ja toimija. (POPS 1994, 11, 13.) Kestävä kehitys edellyttää, että ihmisellä on toimintamahdollisuuksia omassa yhteisössään (POPS 1994, 13). Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää, että kansalaisena hän voi vaikuttaa tehtäessä yhteiskunnallisia ratkaisuja. (POPS 1994, 96.)

Oppilaanohjauksessa korostetaan yhteiskunnallisia valmiuksia (POPS 1994, 38), mutta ne tosin jäävät tarkemmin määrittelemättä. Äidinkielessä opitaan yhteiskunnassa tarvittavia kielen ja viestinnän taitoja. Oppilas oppii avaamaan tekstiä ja ottamaan kantaa tekstin sisältöön. (POPS 1994, 42, 47.) Äidinkielessä

oppilaat tottuvat pohdiskelemaan koulun ja yhteiskunnan ilmiöitä: ”He kehittävät kykyään toimia vakaumuksensa mukaisesti demokraattisessa järjestelmässä.” (POPS 1994, 47.) Suomen kielen taito edistää osallistumista yhteiskunnalliseen elämään ja yhdistystoimintaan myös kaksikielisellä seudulla (POPS 1994, 60). Yläasteella oppilas on viestintäympäristönsä osallistuja ja vaikuttaja siten, että ”hän tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä” (POPS 1994, 44). Oppilaat ymmärtävät ”mahdollisuutensa vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa ja yhteiskunnalliseen asemaansa” (POPS 1994, 50).

Oppilaat opetetaan tutustumaan aktiivisesti toistensa mielipiteisiin ja reagoimaan kuulemaansa. Tarkoituksena on, että he esittävät ymmärrettävästi omia käsityksiään ja mielipiteitään sekä osaavat osallistua jäsentyneeseenkin keskusteluun. (POPS 1994, 48–49, 59, 71, 56.) Suomen kielen taito lisää oppilaan mahdollisuuksia aktivoitua yhteiskunnalliseen elämään kaksikielisillä seuduilla (POPS 1994, 60). Äidinkielen oppiaineeseen liittyvät kielenkäytön taidot ovat keskeisiä yhteiskunnallisia taitoja, sillä yhteiskunnassa esimerkiksi tekstin määrä kasvaa ja tekstinkäsittelytaidot ovat yhteiskunnassa toimimisen perustaitoja. Kaiken kaikkiaan äidinkieli oppiaineena ohjaa aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Uskonnossa oppilaita kunnioitetaan vapaina ja totuuteen pyrkivinä ihmisinä. Oppilas ymmärtää tekojensa seuraukset, tekee henkilökohtaisia arvovalintoja ja vaikuttaa yhteiskunnassa tehtäviin ratkaisuihin. (POPS 1994, 89.) Hän myös kykenee eettisten kysymysten pohdintaan (POPS 1994, 92) ja hän ”osaa eritellä katsomuksellisten kysymysten ratkaisuja ihmisoikeusetiikan perustalta”. Yläasteella ihmisten ”tekoja ja niiden seurauksia tarkastellaan kulttuuriperinteen ja omavastuisen moraaliteorian kannalta”. (POPS 1994, 93.) Uskontoon liittyy klassinen ihmisen vapaus ja pyrkimys totuuteen, ja asioiden käsittelyä ohjaa etiikka ja moraalit.

Kun elämäntiedossa tarkastellaan yhteiskuntasuhdetta ja kansalaisetiikkaa, selvitetään samalla keinoja, miten edistetään oikeudenmukaisuutta ja mahdollisuuksia toimia ihmis- ja kansalaisoikeuksien puolesta (POPS 1994, 94). Oppiaineista myös historia ja yhteiskuntaoppi auttavat oppilasta kasvamaan aktiiviseksi, kriittiseksi ja yhteisvastuuta tuntevaksi yhteiskunnan jäseneksi (POPS 1994, 95). Aktiivinen ja vastuullinen kansalaisuus nousee esille, kun opetuksen tavoitteena on maailman ja sen ilmiöiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Särkijärvi 2002, 118). Opetussuunnitelman

perusteiden 1994 mukaan oppilas ”osaa sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee toimiessaan ja asioidessaan yhteiskunnassa”. Hän oppii käsittelemään ajankohtaisia ongelmia. (POPS 1994, 95.) Historia ja yhteiskuntaoppi edistävät oppilaan sopeutumista yhteiskuntaan. Samalla oppiaineet ohjaavat oppilasta aktiiviseksi yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi.

Kriittinen ajattelu antaa valmiuksia arviointikyvyn ja suhteellisuudentajun kehittämiseen (POPS 1994, 96). Tähän liittyen matematiikka auttaa ratkaisemaan arkipäivän ongelmia; se antaa valmiuksia selviytyä jokapäiväisissä toiminnoissa. Matematiikka kehittää oppilaan kykyä luokitella, jäsentää ja mallintaa ympäröivää maailmaa. (POPS 1994, 74.) Taideaineista musiikin opetus kasvattaa oppilaista musiikkia harrastavia kulttuurikansalaisia (POPS 1994, 97). Kuvaamataidossa nousee puolestaan esille ongelmien käsittelyn visuaalinen pohdinta (POPS 1994, 100).

Kriittisen asenteen oppimisen perustana on taito olla kriittinen tietoa kohtaan (POPS 1994, 10). Viestintäkasvatukseen kuuluvat yhteiskunnallinen tiedostaminen ja sanomien kriittinen tarkastelu (POPS 1994, 35). Myös uskontojen opiskelun luonteena ja opetuksen lähtökohtana on synnyttää oppilaissa pyrkimys tiedon kriittisen arviointi- ja tarkastelukyyn (POPS 1994, 92). Oppilaissa tuetaan kriittisen arviointikyvyn kasvua (POPS 1994, 93), mikä on esillä mm. kotitaloudessa (POPS 1994, 103). Käsitelyssä oppilas oppii hallitsemaan ”kokonaisuuksia, joihin kuuluu kriittinen esteettisiä, eettisiä ja ekologisia arvoja pohtiva suunnittelu ja toiminta” (POPS 1994, 105).

## Sosiaaliset taidot

Sosiaalisia taitoja ovat opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan harkintakyky ja myötäeläminen. Yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitämiseen vaikuttaa taito antaa sosiaalista tukea. Terveysteen ja hyvinvointiin liittyvät asiat vaikuttavat puolestaan sosiaalisten voimavarojen tasapainoiseen kehittämiseen. (POPS 1994, 9.) Sosiaalisten taitojen merkitystä korostaa se, että oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta (POPS 1994, 10), ja sosiaalisesti taitavan ja sivistyneen ihmisen ominaisuus on kyky rakentavaan yhteistyöhön (POPS 1994, 11). Yksi tapa kehittää sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja on oppilasarviointi (POPS 1994, 25). Koulun

arjessa oppilaille kasvaa kyky solmia sosiaalisia suhteita ja ratkaista ristiriitatilanteita (POPS 1994, 34).

Aikuisten suhtautuminen lapseen antaa pohjan lapsen tavalle ottaa muut huomioon. Opetuksessa pyritäänkin siihen, että oppilaasta kasvaa sosiaalisesti tasapainoinen yksilö, joka on itsenäinen, sosiaalinen, vastuuntuntoinen ja hyväksyy erilaisuuden. (POPS 1994, 40.) Perhekasvatuksessa oppilaan ajatellaan saavan valmiuksia toimia perheen jäsenenä (POPS 1994, 34). Äidinkielen opiskelussa oppilaan vuorovaikutustaidot kehittyvät, sillä kieli on sosiaalisten suhteiden kehittämisen ja luomisen väline (POPS 1994, 42–43, 47). Uskonnon opetuksessa oppilas oppii tulemaan toimeen eri tavoin ajattelevien ja toimivien ihmisten kanssa (POPS 1994, 92). Myös yhteiskuntaopin opetus edistää sosiaalisen vastuuntunnon kasvua (POPS 1994, 96) kuten myös musiikki ja liikunta (POPS 1994, 97, 110).

## Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

### Aktiivinen kansalaisuus

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan oppilas saa valmiuksia osallistua omatoimisena, aloitteellisena, päämäärätietoisena, yhteistyökykyisenä ja realistisena kansalaisena yhteiskunnalliseen toimintaan. Hän tuntee oman toimintansa mahdollisuudet, osaa asettua toisten asemaan ja hahmottaa toisen näkökulmasta yhteiskuntaa. (POPS 2004, 16, 38.) Koulun tehtävänä on opettaa osallistuvan kansalaisen taitoja: Oppilas ymmärtää, miten yhteiskunnan toimivuuteen ja tarpeisiin vaikuttavat kouluyhteisö, julkinen sektori, elinkeinoelämä ja järjestöt. Samoin hän tietää, mitä demokratia<sup>71</sup> merkitsee yhteisössä ja yhteiskunnassa. (POPS 2004, 38.)

Oppilas oppii tuntemaan kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja niin, että hän osallistuu yhteisten asioiden hoitoon ja ottaa vastuuta yhteisten asioiden hoidosta. Toimintaympäristönä on oppilaan oma koulu- ja paikallisyhteisö. Osallistumisen ja vaikuttamisen ehdoksi opetussuunnitelman perusteet 2004 mainitsee tarkoituksenmukaisuuden. Omaa ja yhteistä hyvinvointia

---

<sup>71</sup> Demokratiaa voi ja tulee oppia, sillä demokratia ei ole synnynnäinen taito. "Demokratian tehtävänä on huolehtia oppimisesta, joka auttaa ylläpitämään demokratiaa." (Nousiainen & Piekkari. 2005, 7.)

oppilas oppii edistämään verkostoitumalla. Toiminnassaan hän on aloitteellinen, pitkäjänteinen, innovatiivinen ja päämäärätietoinen. Oppilas osaa myös arvioida sekä omaa toimintaansa että sen vaikutuksia. (POPS 2004, 38.) Aktiivisen kansalaisuuden kannalta näyttää olevan keskeistä, että oppilaalla on käsitys yhteiskunnan keskeisistä toimijoista ja hän tuntee demokratian merkityksen. Hän itse on aktiivinen ja monitaitoinen kansalainen. Koulun ja yhteiskunnan tulee tarjota oppilaalle mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin ja päätöksentekoon.

Oppilaan kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi tuetaan opetussuunnitelman perusteiden 2004 eri osa-alueissa, esimerkiksi kerhotoiminnan tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten osallisuutta (POPS 2004, 23). Terveystiedossa oppilas oppii ymmärtämään, mikä merkitys yhteisöjen hyvinvointiin on säännöillä, sopimuksilla ja luottamuksella. Hyvinvoinnin edistäminen koskee myös oppilaan omaa vertaisryhmää. Oppilas oppii, että sosiaaliseen kasvuun vaikuttavat ”yksilöllisyys ja erilaisuus, yksilön velvoitteet ja vastuu yhteisössään, suvaitsevaisuus, välittäminen ja huolenpito”. (POPS 2004, 199.) Oppilaan taitoihin kuuluu myös nuorten ongelmatilanteiden syiden ja seurausten analysoiminen; hän siis tietää mahdollisia ratkaisuja. (POPS 2004, 200.)

Suomi äidinkielenä -oppiaineen mukaan oppilaasta kasvaa aktiivinen yhteiskuntaan osallistuja ja vaikuttaja (POPS 2004, 44). Samaan pyrkii ruotsi äidinkielenä (svenska som modersmål). Osallistumisen ja vaikuttamisen yksi edellytys on äidinkielen hallitseminen. (POPS 2004, 56.) Koulun tehtävänä on luoda tilanteita kehittää kieltä siten, että yhteiskunnassa vaikuttaminen olisi mahdollista (POPS 2004, 94, 97). Suomi saamenkielisille -oppiaineessa tuodaan esille sama näkemyksen. Tavoitteena on oppilaan tasavertainen jäsenyys sekä saamen- että suomenkielisessä yhteisössä. (POPS 2004, 101.) Suomi viittomakielisille -opetuksessa tavoitteena on oppilaan osallistuminen ja vaikuttaminen yhteiskunnassa ja tasavertainen jäsenyys suomenkielisessä yhteisössä (POPS 2004, 113). Opetussuunnitelman perusteet 2004 painottaa yhteiskunnan yhteisössään käyttämän kielen hallintaa, jotta oppilaalla on tasavertaiset mahdollisuudet osallistua yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan.

Historiassa oppilaasta tulee vastuullinen toimija (POPS 2004, 220). Samoin elämäkatsomustiedossa ihmiset nähdään aktiivisina toimijoina ja yhteiskunnan jäseninä. Oppilaasta tulee monipuolinen yksilö, sillä hän on itsenäinen, suvaitsevainen, vastuullinen ja arvostelukykyinen oman yhteisönsä jäsen, ja hän



kasvaa täysivaltaiseen demokraattiseen kansalaisuuteen. Oppilaat ovat vapaita, tasa-arvoisia ja kriittisiä hyvän elämän rakentajia. Heille tulee tutuiksi ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteet. Oppilaan taito kantaa vastuuta koskee häntä itseään, toisia ihmisiä, yhteisöä ja luontoa. (POPS 2004, 214–216.)

Myös yhteiskuntaopin mukaan oppilaasta kehittyy yhteiskunnan aktiivinen ja vastuullinen toimija ja vaikuttaja. Oppilaasta kasvaa suvaitsevainen ja demokraattinen kansalainen. Yhteiskuntaopin tavoitteet lähestyvät paljolti elämänkatsomustiedon tavoitteita, Oppilaan taitoihin kuuluvat kansalaisen vaikutusmahdollisuudet ja hän itsekin kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta. Oppilaalla on oltava kokemuksia sekä yhteiskunnallisesta toiminnasta että demokraattisesta vaikuttamisesta. Hän osaa perustella omia yhteiskunnallisia käsityksiään. Oppilas ymmärtää, miten yhteiskunnalliset päätökset vaikuttavat kansalaisten elämään. Hän tietää, että päätöksissä on useita vaihtoehtoja ja hän vertailee ”yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia”. (POPS 2004, 226–227.)

Äidinkielenomaisessa ruotsissa ja suomi B-kielessä oppilas seuraa yhteiskunnan tapahtumia ja ajankohtaisia kysymyksiä (POPS 2004, 124, 133). Maantieto pyrkii puolestaan yhdistämään luonnontieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen ajattelun. Maantiedon opetuksessa oppilaasta kasvaa aktiivinen kansalainen, joka on sitoutunut kestävään elämäntapaan. Hän tietää, ”miten Suomessa jokainen kansalainen voi vaikuttaa oman elinympäristönsä suunnitteluun ja kehittämiseen”. (POPS 2004, 181.) Evankelisluterilaisessa uskonossa korostetaan sitä, että oppilas saa käsityksen, miten ihminen muokkaa oman elämänsä, yhteiskuntaa ja ympäristöään (POPS 2004, 205). Kuvataiteessa oppilas työskentelee yhteisönsä jäsenenä erityisesti kuvataiteen projekteissa (POPS 2004, 237). Oppilaanohjaus kehittää oppilaan päätöksentekotaitoja ja hänen ajatellaan hankkivan tietoja yhteiskunnasta. (POPS 2004, 256, 258, 316.)

Yhteiskuntaopin taidollisia sisältöjä ovat mm. kansalaisten mahdollisuudet vaikuttaa ja toimia kotikunnassa, oman valtion kansalaisena, Pohjoismaissa ja EU:ssa. Oppilas tutustuu kunnan, valtakunnan ja EU:n tason politiikan ja hallinnon toimijoihin. (POPS 2004, 226–227.)

Oppiaineista elämäkatsomustieto ja yhteiskuntaoppi ovat hyvin yhteiskuntasuuntautuneita. Kuitenkin läpi liki kaikkien oppiaineiden oppilasta kasvatetaan yhteiskunnalliseksi toimijaksi ja vaikuttajaksi. Ajatellaan, että hänen ymmärryksensä ja osin taitonsa laajenevat vaikuttamiseen omasta kunnasta, koko valtakuntaan, Pohjoismaihin ja Euroopan unioniin saakka. Opetussuunnitelman perusteiden 2004 tavoitteena on, että oppilaasta kasvaa kansalainen, joka pystyy kantamaan vastuuta päätöksenteosta ottamalla huomioon päätökseen liittyvät muut mahdollisuudet ja erilaiset inhimilliset sekä mm. tasa-arvoon ja demokratiaan liittyvät tekijät.

### Sosiaaliset taidot

Sosiaalinen todellisuus muodostuu ihmisten välisissä suhteissa (vrt. Schwandt 1994, 127). Opetussuunnitelman perusteet 2004 tuokin esiin oppimisessa vertaisryhmän merkityksen, sillä oppimisympäristöjä kuvaa perusteiden mukaan sosiaalinen turvallisuus. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan koulun työtavoissa, jotka valitaan niin, että ne edistävät sosiaalista joustavuutta, rakentavaa yhteistyökykyä ja vastuun ottamista muista. (POPS 2004, 16–17, 19.) Opetussuunnitelman perusteet tukee sosiaalisen vastuullisuuden kasvua (POPS 2004, 23, 29).

Sosiaalisia taitoja kehitetään kerhotoiminnassa (POPS 2004, 23), ja erityisesti kielten oppimisessa harjoitellaan kielen viestinnällistä merkitystä erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa (POPS 2004, 23, 87, 118, 138, 139, 148, 150). Oppilas harjoittelee sosiaalisia taitojaan viestintätilanteissa niin koulussa kuin sen ulkopuolella (POPS 2004, 64). Myös matematiikalla on laaja merkitys sosiaalisen vuorovaikutuksen edistämisessä (POPS 2004, 156). Oppiaineista sosiaaliset taidot tulevat esille myös ympäristö- ja luonnontiedossa, joissa on tavoitteena, että oppilas oppii arvostamaan itseään ja muita sekä sosiaalista osaamista ja että hän osaa toimia ryhmissä, hallitsee kohteliaat käytöstavat sekä osaa säädellä tunteitaan. (POPS 2004, 169.) Biologiassa ja maantiedossa oppilas ymmärtää omaa kasvuaan sosiaalisena prosessina sekä itsensä ja ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena (POPS 2004, 174).

Sosiaaliset valmiudet kehittyvät myös terveystiedon opiskelussa (POPS 2004, 198). Musiikissa sosiaalisia taitoja kehittää oppilaiden yhteinen musisointi. Musiikissa näitä taitoja ajatellaan olevan vastuullisuus, rakentava kriittisyys sekä

taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen. (POPS 2004, 230.) Oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää oppilaan sosiaalista kypsymistä (POPS 2004, 256). Kotitalous nostaa esiin sosiaalisen vastuun (POPS 2004, 250). Sosiaalisten taitojen osaaminen tulee esille myös maahanmuuttajaoppilaiden opiskelussa (POPS 2004, 303). Niiden harjoittelu ja osaaminen liittyvät käytännössä kaikkien oppiaineiden oppimiseen. Sosiaalisten taitojen hallinta luokin pohjaa onnistuneelle toiminnalle ja vaikuttamiselle niin koulussa kuin yhteiskunnassa.

### Kriittisen asenteen opettaminen

Perusopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan taitoa kriittiseen asioiden arviointiin (POPS 2004, 12). Äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppilas paitsi erittelee erityyppisiä tekstejä myös tulkitsee niitä kriittisesti. Näin ollen hänestä kasvaa kriittinen lukija ja kuulija. (POPS 2004, 51, 67, 76–77, 91, 108.) Hän oppii kriittistä asennetta myös soveltaessaan uutta tietoa erilaisissa kielenkäyttötilanteissa (POPS 2004, 69, 38).

Terveystiedossa opetellaan hyvinvoinnin kriittistä arvopohdintaa (POPS 2004, 198). Elämäkatsomustieto kasvattaa oppilaista kriittisiä hyvän elämän rakentajia (POPS 2004, 214). Historiassa oppilas analysoi kriittisellä asenteella oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä (POPS 2004, 220). Yhteiskuntaopissa oppilaan kriittisyys kohdistuu yhteiskuntaa ja talouselämää käsittelevään informaatioon (POPS 2004, 220). Käsityössä kriittisyyden kohteina ovat omat valinnat. Oppilas osaa olla kriittinen niin omaa kuin muiden työtä kohtaan. (POPS 2004, 240.)

Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelman perusteissa 2004 tulee esille se, että oppilas oppii muodostamaan oman kriittisen näkemyksensä. Näyttää siltä, että kriittinen asenne kohdistuu paljolti erilaisiin lähteisiin ja teksteihin, mutta se suuntautuu muuallekin, kuten hyvinvoinnin arvoihin. Se laajenee koskemaan yhteiskuntaa, talouselämää ja ajan ilmiöitä. Hyvää elämää rakentaessaankin oppilas osaa olla kriittinen. Oppilas hakee tukea kriittiselle näkemykselle asiantuntijuudesta. Hän oppii olemaan kriittinen erilaisten valintojen ja houkutusten edessä. Hän osaa arvioida kriittisesti työn tuloksia.

## Mielipide aihealueena

Mielipiteeseen liittyvät asiat ovat opetussuunnitelman perusteissa 2004 vahvasti esillä. Tavoitteena on, että oppilas oppii muodostamaan oman kriittisen ja perustellun mielipiteensä ja että hän osaa ilmaista mielipiteensä puhumalla tai kirjoittamalla. Hän myös pystyy löytämään mielipiteen tekstistä ja puheesta, osaa eritellä tosiasian ja mielipiteen toisistaan ja osallistuu keskusteluun sanomalla mielipiteensä ja tarpeen mukaan myös puolustaa mielipidettään. (POPS 2004.) Oppilas pystyy kirjoittamaan yleisönosastokirjoituksia ja osaa myös tehdä muunlaisia kantaa ottavia, pohtivia ja argumentoivia tekstejä (POPS 2004, 55, 67, 81, 111). Peruskoulu siis kasvattaa oppilasta aktiiviseksi mielipiteiden esittäjäksi; Hän löytää mielipiteen tekstistä ja hänellä on taito laatia mielipiteeseen vastine. Hän myös osaa kirjoittaa erilaisia kantaa ottavia tekstejä.

## Keskustelutaidot

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 mainitaan, että taitavan kielitaidon omaava oppilas osaa johtaa rutiiniluonteisia kokouksia (POPS 2004, 294). Varsinaisesti kokousasiat eivät kuitenkaan ole perusteissa keskiössä vaan niiden harjoittelussa painottuvat puhumisen taidot. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa osa-alueena on puheesitysten ja kirjoitusten laatiminen sekä puheviestintä- ja vuorovaikutustaidot.

Oppilaan perusvalmiuksina pidetään kysymysten tekotaitoa, keskustelupuheenvuoron pitämistä ja aktiivista kuuntelutaitoa. Lisäksi oppilas harjaantuu käyttämään puhuessaan tukisanaliuksia, osaa ottaa kontaktin yleisöönsä sekä jaksottaa ja havainnollistaa puhettaan. Puhuessaan oppilas pyrkii selkeään äänenkäyttöön. Hän myös osaa antaa ja ottaa vastaan palautetta. (Esim. POPS 2004, 48.)

Keskustelutilanteissa oppilas oppii toimimaan ristiriitatilanteissa. Hän osaa hyödyntää eriäviä näkemyksiä ja harjaantuu olemaan tavoitteellinen ja eettinen puheissaan. Hän oppii käyttämään erityyppisissä keskusteluissa monipuolisia puheenvuorolajeja; Oppilas osaa ottaa puheenvuoron ja esittää tilanteen mukaan ehdotuksen, kannanoton, kysymyksen, lisätietoja ja perusteluja. Hän omaksuu neuvottelutaitoja ja osaa keskustella rakentavasti. Oppilas osaa laatia puheesityksen. (Esim. POPS 2004, 51–54, 99.)

Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelman perusteissa 2004 tavoitellaan sitä, että oppilaalla on monipuolinen valmius osallistua erilaisiin keskustelutilanteisiin. Hän myös osaa käyttää perusteltuja ja hyvin esitettyjä puheenvuoroja sekä esittää tarpeen mukaan kysymyksiä, esittää kannanottoja, tehdä ehdotuksia, perustella näkemyksiään, tuoda esittämäänsä asiaan lisätietoja ja antaa palautetta. Oppilas ottaa puhuessaan huomioon keskustelukumppanit ja käyttää hyväkseen saamaansa palautetta. Hän on puhuessaan tavoitteellinen ja eettinen. Hän osaa neuvotella ja olla rakentava keskustelija. Hänellä on myös taito laatia oma puhe. Taitava oppilas osaa toimia kokouksen puheenjohtajana.

#### Yhteenvetoa

Vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden mukaan aktiivinen ja yhteiskunnallisesti orientoitunut oppilas edistää toiminnallaan hyvinvointia ja rakentaa hyvää elämää sekä yhteiskuntaa. Alla olevaan taulukkoon 10 on koottu ne oppilaan yhteiskuntataidot, joita koulun tulisi saavuttaa.

*Taulukko 10. Oppilaan tavoitellut yhteiskuntataidot opetussuunnitelmien perusteissa.*

|                 | POPS 1985  | POPS 1994   | POPS 2004   |
|-----------------|--|---|---|
| Oppilaskunta    | Tukee koulun kasvatus-<br>opetustehtävää.<br>Yhteistoiminta<br>Harrastustoiminta ja<br>vapaa-ajan toiminta<br>Keskittyy yläasteelle. | Aihe on niukasti esillä.  | Aihealuetta ei<br>käsitellä.  |
| Yhteistyötaidot | Yhdessä toimimisen<br>taidot<br>Demokratia- ja<br>päätöksentekotaidot<br>Kokoustaidot<br>(oppilaskuntaan<br>osallistuvat)            | Päätöksentekotaidot<br>Itsensä ilmaiseminen<br>Sosiaaliset taidot | Monipuoliset<br>puheenvuorolajit<br>Neuvottelutaidot<br>Rutiininluonteisten<br>kokousten<br>johtaminen (taitava<br>oppilas)<br>Sosiaalisuus |

|                   |   |   |   |
|-------------------|---|---|---|
| Kansalaisen rooli | Aktiivinen kuntalainen<br>Tietoa kunnallisesta päätöksenteosta<br>Oppilas toimii tasa-arvon ja rauhan puolesta.<br>Oppilas osaa yhteiskunnassa asioimistaitoja. | Kansalaisyhteiskunnan aktiivinen jäsen<br>Yhteiskunnallinen osallistuminen ja vastuuntuntoinen vaikuttaminen<br>Ihmis- ja kansalaisoikeudet<br>Ongelmien käsittely<br>Laajat sosiaaliset taidot<br>Oppilas osaa yhteiskunnassa asioimistaitoja. | Osallistuva ja vaikuttava kansalainen<br>Demokraattinen vaikuttaminen<br>Realistinen ja vastuuntuntoinen<br>Vaikuttamistaidot laajenevat kansainvälisiksi.<br>Laajat sosiaaliset taidot |
| Puhetaidot        | Mielipiteen ilmaisu<br>Puheenvuoro<br>Kriittisyys   | Äidinkielen taidot<br>Jäsentynyt keskustelu   | Kielen hallintataidot<br>Mielipiteen ilmaisu<br>Monipuoliset keskustelutaidot   |
| Kirjoittaminen    | Asiakirjoitus esim. mielipide   | Tekstinkäsittelytaidot  | Kantaa ottavat tekstit  |
| Kriittisyys       | Painottuu.<br>Elämänasenne  | Painottuu.<br>Kriittinen ajattelu, asenne ja arviointikyky  | Painottuu.<br>Kriittinen kansalaisuus   |

Kaikkien perusteiden mukaan oppilaat oppivat yhteiskunnan toimintaan osallistumisen taitoja. He ovat aktiivisia kansalaisia ja yhteiskunnallisia vaikuttajia ja siten heistä kasvaa aktiivisia kansalaisyhteiskunnan jäseniä ja toimijoita. Oppilaalla ajatellaan olevan suoranainen tahto vaikuttaa yhteisten asioiden hoitoon. Tosin hänellä on myös oltava yhteiskunnalliset toimintamahdollisuudet. Aktiivinen kansalainenhan kykenee toteuttamaan toimintaansa ja projektejaan, jotka ovat inhimillisestikin arvokkaita (vrt. Carr 2006, 444). Erityisesti vuosien 1994 ja 2004 perusteiden mukaan oppilas pohtii omia vaikutusmahdollisuuksiaan sekä omien päätöstensä vaikutuksia ja tekojensa seurauksia. Vähitellen hän myös tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnassa. Hän tietää, miten vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa ja yhteiskunnalliseen asemaansa. Vuoden 2004 perusteissa muistutetaan kuitenkin realistisista vaikutusmahdollisuuksista.

Vuosien 1994 ja 2004 perusteiden mukaan oppilasta tulisi myös todella kiinnostaa yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja osallistuminen. Hänellä olisi oltava kokemuksia niin yhteiskunnallisesta toiminnasta kuin demokraattisesta vaikuttamisesta. Anunti (2004, 161) kiteyttää asian näin: ”Demokratiaa voi opetella vain toimimalla demokraattisessa toimintakulttuurissa”. Suomalaiset ovat sisäistäneet demokraattisen vaikuttamisen, sillä he kannattavat sitä, vaikka oma poliittinen vaikuttaminen onkin passiivista (Oinonen ym. 2005). Poliittista

aktiivisuutta lisäävät henkilökohtaiset ihmissuhteet, sillä mitä laajemmat ihmissuhteet sitä paremmat osallistumismahdollisuudet (Emler & McNamara 1996, 137).

Demokratiaan kuuluu osallistumismahdollisuuksien lisääminen. Suomalaista koulukulttuuria on toisin vaivannut parikymmentä vuotta demokratiavaje (Ahonen 2006, 33). Nuorilla on ollut vain vähän todellisia mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon (Suurpää 1996, 113). Luukkainen (2005b, 85) toteaa: ”Lapsi kasvaa yhteiskuntaan ja tulee vallan subjektiksi omien kokemusten vaikutuksesta”. Onkin selvitetty, että nuorten osallistumismahdollisuuksien parantaminen ehkäisee mm. syrjäytymistä (Aapola 2006, 12). On kuitenkin huomattava, että pelkät poliittiset ongelmat eivät saa ihmisiä mobilisoitumaan (Rieu & Dupart 1995, 56). Kaikki perusteet haluavat vaikuttaa tilanteen muuttamiseen, sillä niiden mukaan oppilas seuraa ajankohtaisia yhteiskunnallisia tapahtumia ja kysymyksiä. Koulu on ajassa kiinni. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppilaan tietoisuuden kansalaisten vaikutusmahdollisuuksista ajatellaan laajenevan omasta kunnasta ja Suomesta Pohjoismaihin ja Euroopan unioniin

Nivalan (2006, 94) mukaan kansalaisen kasvun tukemisen tavoitteet eivät välttämättä toteudu koulussa. Muiden tutkijoiden mukaan arvellaan, että Suomessa ilmenee asenteiden ja arvojen kehittämisen välttelyä, sillä suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen on heikkoa, eikä koulu lujita aktiivisuuden lisääntymistä kovinkaan tehokkaasti. Yleinen ilmapiiri ei siis tue oppilaiden osallistumista oppilaitosten päätöksentekoon ja toiminnan kehittämiseen. Itse asiassa kouluissa tapahtuvaa poliittista toimintaa pidetään suorastaan ei-toivottavana. Keskeisessä asemassa olevien historian ja yhteiskuntaopin opettajia tuntuu vaivaavan konservatiivisuus eivätkä opetussuunnitelman tavoitelauseet ehkä riitä muuttamaan heidän toimintaansa. (Suutarinen 2006a, 113–116; 2006b, 63, 65; Nivala 2006, 99; Tomperi & Piattoeva 2005, 271; ks. myös Linnakylä & Välijärvi 2005, 162–163, 241–242.) Vaikka nuoret eivät kritisoi yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä tai kamppaile yhteiskunnan muuttamiseksi, kyse ei välttämättä ole yhteiskunnallisesta passiivisuudesta. Osallistuminen voi nimittäin ilmetä esimerkiksi vanhusten auttamisena, mielipiteen ilmaisuna tai ympäristöä suojelevana elämäntapana. Nuoret eivät halua olla nuoria kapinallisia tai kriittisiä toimijoita vain sen vuoksi, että sattuvat olemaan nuoria. (Suurpää 1996, 114–115.)

Aktiivisen kansalaisuuden tavoittaminen voi arjessa jäädä vähäiselle huomiolle myös siksi, että yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen kannustaminen ei tunnu kuuluvan opettajuuteen (Kemppinen 2006, 42). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa Osallistuva kansalaisuus -teema on haaste myös opettajien koulutukselle, jossa tuleville opettajille pitää opettaa osallistuvaa kansalaisuutta edistäviä sisältöjä ja toimintamalleja (Mikkola 2006, 56). Tämä kuvaa perustetekstin tulkinnan ongelmaa. Ilman opetusta tekstin sisällöt eivät avaudu.

Perusteiden asettamaa haastetta lisää se, että Horellin (2006, 69) mukaan osallistuva kansalaisuus on varsin epämääräinen käsite, ja ilman selkeää kohdetta ja kontekstia osallistumista ei ole olemassa. Osallistumisella kuitenkin turvataan etujen oikeudenmukainen painotus. Kansalaiset osallistuvat niin omien etujensa puolustamiseen kuin kokonaisvastuuseenkin. (Nousiainen 1998, 319.) Osallistumishankkeiden tulokset ”nostavat esiin ideologis-poliittisen kysymyksen siitä, miten kunnilla ja valtiolla on varaa sivuuttaa lasten ja nuorten voimavarat” (Horelli 1995, 133). Osallistumishankkeissa toisaalta määritellään ja rajataan osallistumisen toimintarajoja. Aapola (2006, 11) sanoo osuvasti: ”Kun nuorille tarjotaan erityistä paikkaa, jossa juuri nuoret voivat osallistua, silloin samalla heidät ikään kuin suljetaan muiden yhteiskunnallisten vaikuttamisen ja osallistumisen paikkojen ulkopuolelle”. Vaikka osallistumisen harjoittelu on poliittisesti ja demokraattisesti perustelua, niin samalla tavallaan osoitetaan, aika, paikka ja tapa osallistua. Tavallaan kaikki perusteet ilmentävät tätä samaa asiaa eli koulukäytänteisiin, joita perusteet määrittävät, ikään kuin kuuluu rajata osallistumisen muotoja ja mahdollisuuksia.

Kansallisvaltioiden toiminnan muutos on johtanut siihen, että sekä kasvatus että kansalaisena oleminen ovat keskeisessä asemassa (Uljens 2005, 183). Girouxin (2001a, 199) mukaan opetuksen yksi päämäärä on tuottaa poliittisia subjekteja. Opetussuunnitelma voikin tarjota ihanteelliset puitteet kansalaiskasvatukselle<sup>72</sup>. Kansalaiskasvatuksen päämääriä ovat totuuden tavoittelu, vakaumuksen puolustaminen, sydämen sivistys ja usko elinikäiseen oppimiseen (Rehn 2004, 36). Kansalaiskasvatus edistää myös sosioemotionaalaisia ja yhteiskuntaelämän taitoja (Althof & Berkowitz 2006, 513). Kansalaistoiminta voi ilmetä äänestämisenä, vapaaehtoisena yhdyskuntapalveluna tai sellaisena toimintana, että saa oman

---

<sup>72</sup> Launosen (2000, 291) mielestä 1980- ja 1990-luvuilla kansalaiskasvatuksen päämäärät jäivät opettajien, vanhempien ja oppilaiden ongelmaksi, koska päämääriä ei määritelty kansallisella tasolla.



mielipiteensä kuuluviin (Haste & Hogan 2006, 480). Suomalaisnuorista vain harvat haluavat osallistua hyväntekeväisyysjärjestöjen työhön (Linnakylä & Välijärvi 2005, 242) eikä Suomessa vapaaehtoinen kansalaistoiminta ylipäänsä ole ollut suosittua. Tätä eivät perusteetkaan nosta esiin. Vapaaehtoistyössä sosiaaliset taidot kasvaisivat, taito auttaa kehittyisi ja yhteiskunnan todellisuus paljastuisi. Samalla avautuisi mahdollisuus oppia kohtaamaan erilaisia ihmisiä.

Kaikki opetussuunnitelmien perusteet korostavat yhteiskunnallista aktiivisuutta, mikä siten pitäisi näkyä yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Poliittinen toiminta ymmärretään usein äänestämisenä, sillä äänestämistä arvostetaan politiikan kulmakivenä ja se liitetään kunnan kansalaisen ominaisuuteen. (Haste & Hogan 2006, 475; Oinonen ym. 2005, 25.) Kunnan kansalaisen ominaisuuksia ovat mm. aktiivisuus, osallistuvuus, vastuullisuus ja maailmankansalaisuus sekä erilaiset kansalaishyveet (Nivala 2006, 73). Kunnan kansalainen on myös lainkuuliainen, yhteisvastuullinen ja auttamishaluinen (Oinonen ym. 2005, 24–25) sekä moniarvoinen (Engel & Ortloff 2009, 195). Tähän myös perusteet pyrkivät. Lainkuuliaisuus jopa mainitaan erikseen opetussuunnitelman perusteissa 1985.

Oppilaan yhteiskunnallisena ja poliittisena toiminta-alueena on ensisijassa koulu- ja paikallisyhteisö. Oikea paikka harjoitella demokratiaa on oma koulu ja erityisesti oma luokka. Lapsikeskeisessä ohjelmassa luokkahuone muuttuu demokraattiseksi itsehallinnon oppimispaikaksi ja yhteistyötä vahvistavaksi elämäksi ja oppimiseksi (Althof & Berkowitz 2006, 512). Leenders ja Veugelers (2006, 12) puhuvat demokratisoitumisesta, mikä ei ole vain poliittista osallistumista ja sitoutumista, vaan Deweyn peräänkuuluttamaa demokraattista elämänasennetta. Onkin yllättävää, etteivät perusteet nosta erikseen esiin luokkahuonetta demokratian esikuvana.

Demokratian näkökulmasta oppilaita tulisi innostaa osallistumaan aikanaan vaaleihin. Näin oppilas oppii kunnan kansalaisen roolin. Varsinaista poliittista aktiivisuutta mitataan mm. puolueisiin kuulumisella ja äänestysprosentilla. Suomessa valitsijakunnasta vain joka kymmenes kuuluu johonkin puolueeseen. Poliittinen valta keskittyy harvojen käsiin, sillä vain viisi prosenttia puolueiden jäsenistöstä on aktiivisia. (Ks. Nousiainen 1998, 319, 321.) Käytännössä mm. äänestysaktiivisuus<sup>73</sup> on pienentynyt (Mäki-Lohiluoma 1998, 31). On muistettava,

---

<sup>73</sup> Poliitiikan suosio on laskenut kaikkein jyrkimmin nuorten alle 30-vuotiaiden keskuudessa (Nousiainen 1998, 322; Ks. myös Linnakylä & Välijärvi 2005, 242). Ilmiö koskee myös muita maita kuin Suomea (ks. Pesonen & Riihinen 2002, 154). "Kaikkien tyypillisin vaaleissa nukkuja on vähän koulutusta saanut, pienituloinen, työtön nuori

että poliittinen aktiivisuus voi ilmetä muutenkin kuin äänestämiskäyttäytymisenä (Bengtsson & Grönlund 2005). Äänestämättä jättäminenkin saattaa olla tietoinen poliittinen teko. Perinteisesti koulun tehtävänä on ollut aktivoida äänestämiskäyttäytymistä. Mikäli perusteet onnistuvat tai ovat onnistuneet tavoitteissaan, niin äänestyskäyttäytymisen täytyisi nuorilla olla hyvin aktiivista.

Painotetusti vuosien 1994 ja 2004 perusteiden mukaan yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen keskeinen edellytys on oman äidinkielen hyvä osaaminen. Suomen kielen hallintaa pidetään keskeisenä taitona kaikissa kieliryhmissä. Erityisesti se tulee esille saamen kielen alueella, jossa korostuu saamen ja suomen kielen hallinta. Kielen viestinnällinen merkitys painottuu sosiaalisissa kohtaamisissa niin koulussa kuin sen ulkopuolisessa yhteiskunnassakin.

Yhteisössä eläminen edellyttää sosiaalisia taitoja, jotka puolestaan edistävät kasvua yhteisön ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Monipuoliset sosiaaliset taidot ovat kaikkien perusteiden tavoitteena, vaikka teema painottuukin vasta vuosien 1994 ja 2004 perusteissa. Koulun työtavat parantavat sosiaalista joustavuutta, toisten ihmisten kunnioittamista, rakentavaa yhteistyökykyä ja taitoa kantaa vastuuta muista. Oppilaille muodostuu myönteinen yhteiskuntaeettinen asenne ja sosiaalinen vastuuntunto (vrt. Wilkinson ym. 2006, 426). Sosiaalisissa taidoissa on kyse vuorovaikutustaidoista. Niihin liittyy taito luoda sosiaalisia suhteita; Oppilas tulee toimeen eri tavoin ajattelevien ja toimivien ihmisten kanssa. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat myös vastuullisuus, rakentava kriittisyys sekä kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen. Oppilaalla tulisi olla taito rakentavaan yhteistyöhön, mikä on sosiaalisesti taitavan ihmisen ominaisuus. Sosiaaliset taidot kasvavat ja kehittyvät koulun arjessa. Opettajat haluavatkin tehdyn selvityksen mukaan mm. kuudennella luokalla nostaa painopisteiksi vuorovaikutteisuuden ja sosiaalisuuden tavoitteet (Korkeakoski 2001b, 165). Verkostomainen yhdessä tekeminen edistää kansalaisaktiivisuutta (Ketola 2005, 66). Arkihavaintona on voinut nähdä mm. Internetin, tekstiviestien jne. käytön lisäävän ihmisten verkottumista ja nopeuttavan mobilisoitumista jonkin tärkeän asian puolesta.

Oppilas tukee omalla käyttäytymisellään sen yhteisön toimintaa, johon hän kuuluu. Tavoitteena on yhteisöllisyyden lisääminen ja yhteisöllisyyteen kasvaminen. Yhteisöllisyyden vaarana on koulun korostama individualismi, mikä on esillä

---

mies" (Grönlund ym. 2005, 146). Yhteiskunnallista aktiivisuutta ei kovin hyvin selitä heikkotuloisuus tai taloudellinen ei-aktiivisuus (Laaksonen 2000, 73).

kaikissa perusteissa. Individualismissaan yksilö on valmis vaihtamaan mm. yhteistyökumppaniaan tehokkuussyistä. Yhteisöllisyyden katoaminen johtaakin siihen, että yhä useammin korostetaan yhteisöllisyyden keskeisiä asioita kuten vuorovaikutusta, dialogia ja yhteistyötä. (Matikainen 2005, 111.) Yhteisöllisyys ja sosiaaliset taidot vaikuttavat perusteiden (1994 ja 2004) mukaan oppimisprosessin onnistumiseen niin, että oppilas ottaa vastaan ja hyödyntää saamaansa yhteisöllistä<sup>74</sup> tukea. Hän hakee apua koulusta ja lähiyhteisöstä silloin, kun hän apua tarvitsee. Oppilaat siis oppivat toinen toiseltaan (Linn & Hsi 2000).

Oppilaskunnassa oppilas harjoittelee yhteiskunnallista päätöksentekoa. Kaikilla koulun oppilaille on periaatteellinen mahdollisuus vaikuttaa koulussa yhteisten asioiden hoitamiseen. Oppilaskunta tekee yhteistyötä kakkien koulun jäsenten kanssa sekä mm. huoltajien ja johtokuntien kanssa. Tehtävänä<sup>75</sup> on toteuttaa harrastustoimintaa ja erilaisia tapahtumia. Oppilaskunnassa järjestetään henkilövaaleja. Oppilaskunnan toiminta on ilmeisen rajattua ja kapea-alaista. Se antaa lausuntoja ja ehdotuksia eri asioista, mm. opetussuunnitelmasta, mutta varsinaiset päätökset tekee kouluyhteisössä jokin muu taho. Oppilaskunta-asiat keskittyvät vuoden 1985 perusteisiin, sillä vuonna 1994 niitä käsitellään niukasti ja vuonna 2004 ei ollenkaan. Tämä johtune siitä, että oppilaskunnasta säädetään peruskoululaissa.

Oppilaskuntatoiminta on ns. edustuksellisen demokratian vahvistamista<sup>76</sup>. Edustuksellisuus aktivoi niitä, jotka ovat osallistujia ja saattaa passivoida niitä, jotka saavat vaikuttaa vain harvoin. Näyttää siltä, että ns. suoran vaikuttamisen keinoja ei suosita.

Yhteiskunnallinen huoli oppilaiden poliittisesta passiivisuudesta on johtanut opetusministeriön käynnistämään kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman. Koulun tasolla kyseessä on oppilaskuntatoiminnan aktivoiminen (Nousiainen & Piekkari, 2005). Kansainväliset koulututkimukset osoittavat, että kiinnostus

---

<sup>74</sup> Yhteisöllisyyteen kuuluu taito käyttää kieltä yhteisön edellyttämällä tavalla: oppilas kasvaa samanaikaisesti suomalaisen ja oman kieli- ja kulttuuriyhteisönsä sekä perheensä jäseneksi. Toisaalta eri kielten hallinta sitoo oppilasta myös muihin kieliyhteisöihin. Uskonnon opetuksessa, erityisesti ortodoksisessa uskonnossa, oppilasta kasvatetaan oman uskonnollisen yhteisön jäsenyyteen. Oppilas siis kuuluu samanaikaisesti useaan eri yhteisöön. Omaan kulttuuriryhmään samastumisella on vaaransa, sillä "mitä enemmän maahanmuuttajat samastuvat omaan etniseen ryhmäänsä sitä vähemmän he samastuvat suomalaisiin" (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 55). Sama vaara koskee varmasti mitä tahansa yhteiskunnallista ryhmää.

<sup>75</sup> Oppilaskuntatoimintaan kuuluu oppilaiden harrastustoiminta, kouluympäristön kehittäminen, turvallisuus, lukujärjestysasiat, työrauhan ylläpito, vertaissovittelun edistäminen, oppilaiden oikeusturvasta huolehtiminen ja keskustelut rehtorin kanssa (Ahonen 2006, 32).

<sup>76</sup> Kämppi ym. (2008, 71) toteavat, että "Suomessa on ollut useita lasten ja nuorten osallisuutta tukevia hankkeita 2000-luvulla. Koulun tasolla on keskitytty lähinnä oppilastoimikuntatoiminnan kehittämiseen".

yhteiskunnalliseen toimintaan kasvaa, kun koulussa on aktiivista oppilaskuntatoimintaa ja kun koulu on osallistuva yhteisö (Nivala 2006, 99). Oppilaskuntatoiminta keskittyy perinteisille yläasteille (Kauppinen ym. 2006, 14), mikä ei tue koko perusopetuksen demokratisoitumista. Opetushallituksen suorittaman selvityksen mukaan oppilaskuntatoiminta vahvistaa yritteliäisyyttä, demokratiaa ja yhteistyötä (Kauppinen ym. 2006, 15). Suomen kouluja vaivaakin demokratian puute, sillä oppilaskuntatoiminta on vähäistä (Suutarinen 2006b, 92; Ahonen 2006.) Saattaakin olla perusteltua nostaa oppilaskuntatoiminta osaksi opetussuunnitelmien perusteita vuoden 1985 tapaan, jotta kouludemokratia voisi edistyä.

Kaikkien perusteiden mukaan oppilas ymmärtää demokratian ja demokraattisten vaikuttamistapojen merkityksen yhteiskunnassa. Hän kasvaa nimenomaan demokraattiseen kansalaisuuteen ja opettelee toimimaan vakaumuksensa mukaan demokraattisessa järjestelmässä. Kouluissa on haluttu edistää demokratiataitojen kehittämistä erilaisilla kampanjoilla. Yksi tällainen on kouluympäristöjen parantamishanke, jossa oppilaat opettelevat todellista yhteisöllistä ja demokraattista toimintakulttuuria (Anunti 2004, 169; ks. myös Horelli 1995, 127). Oppilaat mm. harjoittavat henkilöiden äänestämistä valitessaan oppilaskuntia kouluihinsa (Kauppinen ym. 2006, 14).

Suoran demokraattisen vaikuttamisen merkitys jää kaikissa perusteissa avoimeksi. Koulun pitäisikin kannustaa oppilaita omien kansalaisoikeuksiensa mukaiseen suoraan kansalaistoimintaan, kuten mielenosoituksiin ja lobbauksiin (Luhtakallio 2006, 17). Suomalaiset eivät kuitenkaan halua vaikuttaa mielenosoituksilla, vaan suosituimpia tapoja ovat vetoomusten allekirjoittaminen ja kulutuskäyttäytyminen (Oinonen ym. 2005, 26). Harkiten käytettynä suora toiminta tuottaa myös tuloksia (Ketola 2005, 59). Ahosen (2006, 27) mukaan kulutusyhteiskunnassa nuorilla on oltava oikeus ilmaista itseään sanoin ja ääneen. Cantell (2006, 43–44) muistuttaa, että adressit ja mielipidekirjoitukset liitetään helposti jonkin asian vastustamiseen. Mielenosoituksissa nähdään jopa väkivaltaa. Aktivismia pidetään toimintana, jota leimaa mielenilmaisut ja mielenosoitukset. Tästä huolimatta kaikkia näitä vaikuttamistapoja voidaan käyttää myös positiivisen asian kannattamiseen tai puolustamiseen.

Kokoustaidot keskittyvät opetussuunnitelman perusteissa 1985 oppilaskuntatoimintaan. Vuosien 1994 ja 2004 perusteissa ne ovat osa muuta

oppimista. Kokoustaitojen harjoittelun määrä ja laatu lisääntyvät vuodesta 1985 vuoteen 2004.

Erityisesti vuosien 1994 ja 2004 perusteiden mukaan oppilas kantaa vastuuta päätöksenteostaan<sup>77</sup>. Päätöksenteossa hän on kriittinen, vastuuntuntoinen ja ymmärtää toimintansa seuraukset. Pääasiassa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa hänen ajatellaan ottavan huomioon päätökseen vaikuttavat demokraattiset, inhimilliset ja tasa-arvoa edistävät tekijät. Oppilaan tulee kuitenkin kyseenalaistaa asioita, tehdä kysymyksiä ja kehittää ylipäätään kansalaisuuteen kuuluvaa kriittisyyttä (Nivala 2006, 97–98; Winch 2006, 45). Kaikkien perusteiden mukaan oppilaiden mielenkiintoa kohdistetaan yhteiskunnan muuttamiseen rakentavasti ja demokraattisesti. He toimivat myös tasa-arvon, ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden ja rauhan puolesta. Oppilaita kasvatetaan tulevaisuuden yhteiskunnan vastuunkantajiksi niin kansallisella kuin globaalilla tasolla.

Mielipiteen ilmaisu korostuu kaikissa opetussuunnitelmien perusteissa. Oppilas ilmaisee mielipiteitään ja edistää niiden toteutumista. Todellisuudessa Suomessa on toivomisen varaa siinä, että oppilailla olisi riittävä rohkeutta ”omien mielipiteiden ja näitä tukevien sisällöllisten ja kielellisten perustelujen esittämiseen” (Linnakylä & Välijärvi 2005, 157). Mielipiteen ilmaisua saatetaan pelätä, voidaan vaieta tai olla välinpitämättömiä (Cantell 2006, 45). Kielellisestä taidosta huolimatta suomalaiset eivät halua osallistua yhteiskunnalliseen ja poliittiseen keskusteluun (Oinonen ym. 2005, 27). Silti tavoitellaan sitä, että oppilas osaa muodostaa myös kriittisen ja perustellun mielipiteen. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppilasta jopa kannustetaan vaikuttamaan esim. yleisöosastokirjoituksilla.

Kaikissa perusteteksteissä kriittisyys on vahvasti esillä. Realistisessa lähestymistavassa kriittisyys vastaa todellisuutta, kun taas konstruktivismissa kriittisyys korostaa kaiken kyseenalaistamista (Puolimatka 2002, 30; vrt. Winch 2006, 33). Kriittisiin taitoihin voidaan katsoa kuuluvan mm. taidon ongelmaratkaisuun, päätöksentekoon, kriittiseen ajatteluun, organisointiin ja johtamiseen (Wilkinson ym. 2006, 426). Kaikissa perusteissa kriittisyyden yhtenä piirteenä mainitaan rakentava kriittisyys, mikä ohjaa kriittisyyden suuntaa. Koulu ei halua kohdata kaikkea voimakkaasti kritisoivaa oppilasta. Oppilaalla on kuitenkin taito arvioida ylipäätään koulussa opittavia asioita ja sisältöjä kriittisesti. Kriittisyys

---

<sup>77</sup> Barrowin ja Woodsin mukaan (1994, 105) oppilaan päätöksentekoa määriteltäessä vedetään rajaa siihen, miten oppilaan vapautta tulee rajata.

laajenee koskemaan hyvän elämän ja hyvinvoinnin tarkastelua. Se kohdistuu myös yhteiskuntaan ja yleensä ajan ilmiöihin. Tällainen oppilas osaa suhtautua kriittisesti erilaisiin valintoihin ja mahdollisiin houkutuksiin. Kriittiseen ajatteluun liittyy myös arviointikyvyn ja suhteellisuudentajun kehittyminen. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 kriittisyys näkyy tekstin tulkinnassa. Oppilas lukee, erittelee ja tulkitsee tekstejä kriittisesti. Suomalaiset nuoret tarvitsevat silti luetun kriittisen arvioinnin kehittämistä pärjätäkseen kansainvälisissä vertailuissa (ks. Linnakylä & Välijärvi 2005, 156). Oppilaan taito laajenee yleensä kohti lähdekriittisyyttä eri oppiaineissa. Koulussa tuetaan myös oppilaiden kriittisen arviointikyvyn kasvua.

### 4.3 Politisoituneet teemat

Politisoituneiksi teemoiksi<sup>78</sup> olen nimennyt sellaiset kokonaisuudet, joiden sisältämiä aihepiirejä esiintyy paljon tai merkittävästi opetussuunnitelmien perusteteksteissä. Teemat nousevat pääosin tutkimuksen teoreettisesta taustasta. Niitä nousee myös perustetekstien sisällön analyysistä. Teemat ovat myös sellaisia, joita pääosin esiintyy kaikissa kolmessa perustetekstissä.

Aikaisemmissa yhteenvedoissa yhteiskunnallisena teemana esiin on noussut voimakas yksilökeskeisyyden kasvu. Tätä on käsitelty useassa eri kohdassa, joten tässä sitä ei enää erikseen analysoida perustetekstien vertailulla. Se nousee esiin myös käsiteltäessä tasa-arvoa (kpl 4.3.6). Yksilöllisyys koskee niin oppilaita kuin koulujakin. Kaikki perusteet arvostavat ja tukevat oppilaan yksilöllisyyttä<sup>79</sup>. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 yksilöllisyyden vaade kohdistuu myös koulujen profiloitumiseen<sup>80</sup>, mikä toisin alkaa jo vuonna 1985. Vuonna 2004 oppilaan erityisyyden tukeminen<sup>81</sup> on vahvaa.

Seuraavaksi käsittelen muita politisoituneita teemoja ts. kuluttajakansalaisuutta, yrittäjyyttä, eheyttämistä ja integraatiota, kansainvälisyyttä, tulevaisuutta ja tulevaisuuden kohtaamista, tasa-arvopainotusta, tietotekniikkaa ja teknologiaa,

---

<sup>78</sup> Ks. luku 2.4 (Yhteenvetoa) ja taulukot 1 ja 2.

<sup>79</sup> Vanhempien kouluun kohdistuva tyytymättömyys ilmenee koulun päämääristä huolimatta yksilöllisyyden huomioimisessa ja ongelmien ratkaisussa (Räty ym. 2005, 119, 122).

<sup>80</sup> Mehtäläisen (1994, 127) mukaan ainakaan akvaariokokeilussa mukana olleilla kouluilla ei vielä ilmennyt innostusta jyrkkään profiloitumiseen.

<sup>81</sup> Opettaja keskittyy opettamisesta oppimisen tukemiseen (ks. esim. Farrell 1999, 171).

median vaikuttavuutta, nuorisokulttuuria, huolta ympäristöstä ja luonnosta, terveellistä elämäntapaa, turvallisuustietoisuutta ja lopuksi koulutuksen arviointia, kehittämistä ja tuloksellisuutta. Nämä nousevat tässä tutkimuksessa perusteiden tunnistettaviksi politisoituneiksi koulutuspoliittisiksi linjauksiksi. Ei ole yllättävää, että osa näistä on samoja tai samansuuntaisia kuin osin aihekokonaisuudet, sillä aihekokonaisuuksien luonne on voimakkaasti poliittinen. Koulun omat aihekokonaisuudet mahdollistavat koulun oman identiteetin painottamisen. Ne antavat tilaa reagoida paikallisyhteisön asettamiin koulutuksellisiin ja poliittisiin paineisiin. Tavoitteena on, että koulu pystyy nopeastikin reagoimaan toimintaympäristössään tapahtuviin muutoksiin (Salmio 2001, 32). Olen koonnut politisoituneet teemat oheiseen taulukkoon.

*Taulukko 11.* Perusteiden politisoituneet teemat.

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Yksilökeskeisyys                | Kuluttajakansalaisuus                                 |
| Yrittäjäyys                     | Eheyttäminen ja integraatio                           |
| Kansainvälisyys                 | Tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen              |
| Tasa-arvopainotus               | Tietotekniikka ja teknologia                          |
| Median vaikuttavuus             | Nuorisokulttuuri                                      |
| Huoli ympäristöstä ja luonnosta | Terveellinen elämäntapa                               |
| Turvallisuustietoisuus          | Koulutuksen arviointi, kehittäminen ja tuloksellisuus |

### 4.3.1 Kuluttajakansalaisuus

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Kuluttajakasvatus on yksi vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa mainituista aihekokonaisuuksista. On luontevaa, että sitä käsitellään useassa eri yhteydessä, mutta kaupallisissa aineissa koko oppiaines on rakennettu kuluttajakeskeiseksi (POPS 1985, 240). Muita kuluttajakasvatukseen liittyviä asioita ovat jokapäiväisen elämän taloudellisten ratkaisujen valmiudet ja kuluttajakriittisyys (POPS 1985, 238). Oppiaineiden kannalta ympäristöopin sisältöjä ovat harkittu ostaminen ja kaupassa asioiminen (POPS 1985, 105). Kansalaistaidossa oppimisen teemana on puolestaan säästäminen ja nuori kuluttajana. Tällöin opetellaan suunnitelmallisuutta rahojen käytössä ja opitaan tekemään tarkoituksenmukaisia hankintoja. (POPS

1985, 111–112.) Teknisen työn tavoitteiden mukaan oppilas oppii kriittisesti valitsemaan tarjolla olevia palveluja ja hyödykkeitä. Valinnan kriteerejä ovat tekniset ominaisuudet sekä esteettiset, taloudelliset ja ympäristötekijät. (POPS 1985, 208.) Kansalaistaidossa käsitellään niin ikään taloudellisuutta (POPS 1985, 110). Kotitaloudessa opetellaan toimimaan taloudellisesti tarvikehankinnoissa ja käyttämään kuluttajan vaikutusmahdollisuuksia (POPS 1985, 222). Siinä tutustutaan kuluttajalainsäädäntöön ja arvioidaan ”kulutustottumusten seurauksia sekä yksityisen että yhteiskunnan ja koko elinympäristön kannalta” (POPS 1985, 224). Myös tekstiilityössä opetetaan kuluttajatietoa ja -taitoa sekä korostetaan tarkoituksenmukaista taloudellisuutta (POPS 1985, 207, 214, 219).

Seitsemännen luokan teknisen työn sisällöissä mainitaan perheen ja yhteiskunnan jäsenille tarpeellisen kuluttajataidon opettaminen (POPS 1985, 211). Teknisen työn lisäopetuksessa painotetaan taloudellisen hankinnan ja suunnittelun pohtimista (POPS 1985, 281). Historian yhteiskuntaopin lisäopetuksessa tulee esille taloudellisuus yksilön ja perheen tasolla, mutta myös rahoitusvaihtoehdot sekä kuluttajan oikeudet ja velvollisuudet (POPS 1985, 256).

Perusteiden mukaan oppilaalle annetaan valmiuksia itsenäiseen taloudelliseen vastuunkantoon. Tekstistä heijastuu huoli tuhlailevasta kuluttamisesta. Säästäväisyys ja ostamisen perusteltu tarkoituksenmukaisuus näyttävät siten olevan hyveitä.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Kuluttajakasvatus on aihekokonaisuus, jota toteutetaan niin opetuksessa kuin koulun kokonaistoiminnassa. Tämä merkitsee sitä, että opetussuunnitelman perusteiden 1994 tavoitteen mukaan oppilas olisi osaava ja harkitseva kuluttaja. Tavoitteena on kyky arvioida kulutusvalintoja sekä ymmärrys valintojen vaikutuksesta oppilaan omaan elämään ja ympäristöön. Oppilas tarvitsee näin ollen tietoja tuotteista, tuoteturvallisuudesta, tavaroista ja palveluista, jotta hän olisi arvostelukykyinen ja vastuullinen kuluttaja. Kuluttajakasvatuksessa oppilaita ohjataan huomaamaan kansalaisen vaikuttamismahdollisuudet, joita ovat kulutukseen liittyvien asioiden hallinta sekä kuluttajan oikeudet ja mahdollisuudet. Kuluttajakasvatukseen liittyy myös rahan käytön suunnittelu niin omassa kuin perheenkin taloudessa. (POPS 1994, 33.) Tavoitteena on ilmeisen kriittisen ja harkitsevan kuluttajan



kasvattaminen. Tarkoituksena on, että oppilas ymmärtää kulutuksen ympäristövaikutukset sekä kulutuksen merkityksen yhteiskunnalle. Kuluttajakasvatus tukee käsitystä yhteiskunnasta kulutusyhteiskuntana.

Historiassa ja yhteiskuntaopissa oppilas ymmärtää itsensä kansalaisena ja kuluttajana, jolla on vaikutusvaltaa yhteiskunnallisia ratkaisuja tehtäessä (POPS 1994, 96). Kotitalous oppiaineena auttaa arjen hallinnassa. Siinä tavoitteena on, että oppilas oppii tiedostamaan kuluttamiseen liittyviä ongelmia. Häntä ohjataan harkitsemaan kulutustaan ja tuntemaan vastuuta kuluttamisesta. (POPS 1994, 102.) Kuluttajana oppilaalla on valtaa ja vastuuta. Oppilaan on ymmärrettävä myös kuluttamiseen liittyviä ongelmia.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 yhteiskuntaa tarkastellaan mm. kulutusyhteiskuntana (POPS 2004, 223). Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuudessa oppilas oppii oman talouden hallintaa. Hän tutustuu kulutuskäyttäytymiseen ja saa tietoja kuluttajan vaikuttamiskeinoista. (POPS 2004, 39.) Kemiassa oppilas opettelee tulkitsemaan tavaraselosteita. Tavoitteena on, että hän osaa tehdä valintoja kuluttajan näkökulmasta. (POPS 2004, 195.)

Yhteiskuntaopissa esillä ovat yksityisen taloudenpidon periaatteet. Siinä tutustutaan yksilöön ja kotitalouksiin kuluttajina ja talouden toimijoina. (POPS 2004, 227.) Käsityössä harjoitellaan valintojen tekoa ja siinä myös opitaan arvioimaan tarjolla olevia virikkeitä, tuotteita ja palveluita (POPS 2004, 240). Yhtenä aiheena on myös materiaali- ja kuluttajatietous (POPS 2004, 242). Kotitaloudessa oppilas harjoittelee siten vastuun ottamista omasta taloudestaan. Hän tuntee, mistä muodostuvat kotitalouksien menot ja osaa tehdä oman rahankäyttösuunnitelmansa. Hän toimii harkitsevana kuluttajana, tietää kuluttajan vastuut ja vaikutusmahdollisuudet sekä tiedostaa kulutukseen liittyviä ongelmia. (POPS 2004, 250–251.)

Opetussuunnitelman perusteissa kuluttamiseen suhtaudutaan ymmärryksellä. Oppilaasta kasvaa arvioiva, harkitseva ja tuotetietoinen kuluttaja. Oppilas saa keinoja oman henkilökohtaisen talouden hoitoon ja hallintaan.

## Yhteenvetoa

Tavoiteltaessa kuluttajakansalaisuutta oppilaista tehdään arkipäivän kriittisiä ja vastuullisia kuluttajia (taulukko 12). Kulutus suuntautuu yksilöllisiin valintoihin (Britschg ym. 2007, 80). Kaikki opetussuunnitelmien perusteet korostavatkin yksilön vastuuta kuluttamisestaan. Tomperin & Piattoevan mukaan (2005, 253) vastuullinen kuluttajuus on kansalaisuuden epäpolitisuudesta. Käsitys on mielenkiintoinen ja selittää osin passiivista kiinnostusta politiikkaa kohtaan.

Taulukko 12. Kuluttajakansalaisuus opetussuunnitelmien perusteissa.

|                | POPS 1985  | POPS 1994   | POPS 2004   |
|----------------|--|---|---|
| Kohde          | Jokapäiväisen elämän taloudelliset ratkaisut                           | Oma ja perheen talous   | Oma talous ja kotitalous  |
| Taidot         | Tarkoituksenmukaiset hankinnat<br>Taloudellisuus<br>Kriittisyys        | Osaava ja harkitseva kuluttaja  | Harkitseva kuluttaja<br>Taloudenpidon periaatteet<br>Arviointi  |
| Mahdollisuudet | Kuluttajan oikeudet ja velvollisuudet                                  | Kuluttajan oikeudet ja mahdollisuudet   | Kuluttajan vaikuttamiskeinot                                    |
| Suhde rahaan   | Säästäminen  | Käyttö suunniteltua   | Suunnitelma rahan käytölle                                      |
| Yhteiskunta    | Kulutus ei ole hyve. Oppilas on kuluttajataitoinen yhteiskunnan jäsen. | Kulutussyhteiskunta on osin esillä. Kuluttajalla on vaikutusta yhteiskuntaan. | Kulutussyhteiskunta<br>Kuluttajalla on vaikutusmahdollisuuksia. |

Kaikkien perusteiden mukaan oppilaat omaksuvat tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, joita tarvitaan kulutussyhteiskunnassa. Tosin käsitys kulutussyhteiskunnasta on voimakkain vuonna 2004 ja heikoin 1985. Niiden mukaan oppilaat tekevät harkittuja ja tarkoituksenmukaisia hankintoja osaamalla vertailla tuotteita, tavaroita ja palveluita sekä tutkia niiden ominaisuuksia. Oppilaille, kuluttajakansalaisina, on entistä paremmat mahdollisuudet tulkita kulutussyhteiskunnan viestejä (vrt. Heinonen 2003, 474).

Kaikkien perusteiden mukaan oppilas selvittää kulutustottumusten merkitystä oman elämänsä, kotitalouden, yhteiskunnan ja ympäristön näkökulmista. Erityisesti kotitaloudessa oppilaille annetaan valmiuksia hoitaa omaa talouttaan. Oppilaan vastuu taloudesta on kaikkein voimakkain vuonna 2004, mikä voi olla viesti

yhteiskunnan yksilökeskeisyyden lisääntymisestä. Suurpään (1996, 116) mukaan kuluttamisessa korostuukin yksilöllisyys.

Kuluttajakasvatukseen kuuluu kuluttajan vaikutuskeinojen omaksuminen. Ahavan ja Palojoen (2005, 22) mukaan opetussuunnitelmassa eniten painoarvoa saavat kuluttamiseen vaikuttavat ympäristökysymykset sekä mainonta. Sosiaalista toimintaa on alettu arvottaa liiketoimintana. Tätä vallitsevaa ideologiaa kutsutaan elämäntapamaterialismiksi ja kansalaisuuden ”merkitys on alkanut rappeutua pelkäksi kuluttajuudeksi”. (Värri 2004, 26.) Varjon (2005, 345) mukaan oppilaat nähdään kuluttajina ja koulut palveluiden tuottajina. Ahonen (2006, 33) nostaa esiin vaikuttamisen harhan, sillä kansalaisvaikuttamisen rajoittuminen keskusteluksi karkkiautomaateista, keinuista ja trampoliineista alistaa demokratian kulutusyhteiskunnan armoille. Kaikki perusteet tuovat esiin kulutuksen vaikutuksen yhteiskuntaan, mutta erityisesti vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet. Onkin yllättävää, etteivät perusteet nosta esiin problematiikkaa siitä, miten kulutuskäytänteet, kuten boikotointi ja priorisointi, saattavat muuttaa yhteiskuntaa.

1980-luvun kuluttajapolitiikka painotti kuluttajasuojaa. 1990-luvulla otettiin vaikutteita uusliberalismista ja markkinoiden moraalitaloudellista säätelyä pyrittiin heikentämään. Kuluttajapolitiikkaan vaikutti markkinoiden ohjaus. (Ilmonen 2007, 389.) Tämä painotuksen muutos näkyy myös perusteissa. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 esiin nousee myös rahan säästäminen ja taloudellisuus. Säästäväisyys ja ostamisen perusteltu tarkoituksenmukaisuus nähdään hyveinä. Vuosien 1994 ja 2004 perusteissa puhutaan rahankäyttösuunnitelmasta, jolloin voidaan ajatella, että säästäminen ei ole hyve sinänsä.

Ahava ja Palojoki (2005, 29–30) mainitsevat, että nuoret pitävät kuluttamista rahan käyttämisenä, omien mielihalujen toteuttamisena ja vapaa-ajan viettämisenä. Koulun kuluttajakasvatus koetaan koskevan vasta tulevaisuutta. Rajakorven & Salmion (2001, 252) mukaan kulutuksen vähentäminen tulee nähdä sijoituksena tulevaisuuteen, mikä on osa globaalia vastuun kantoa.

Kaikkien perusteiden mukaan kuluttajakasvatuksessa oppilaat oppivat toimimaan arvioivina, harkitsevina ja tuotetietoisina sekä oikeutensa tietävinä kuluttajina. Perusteet ovat kulutusmyönteisiä, vaikka kuluttaminen nähdään toisaalta myös ongelmallisena niin yhteiskunnassa kuin kestävässä kehityksessä. Myös Herkmanin

(2005, 70) mielestä opetussuunnitelmat kannustavat kuluttamiseen, mutta samalla tulisi olla kriittinen markkinoita kohtaan. Tilanne on ristiriitainen.

### 4.3.2 Yrittäjyys

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Jo vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa nousee esille yrittäjyysteema, mikä korostuu voimakkaasti 20 vuotta myöhemmin. Yrittäjyyteen liittyviä asioita mainitaan muutamissa kohdissa. Yrittäjähengen tukeminen ja teknologiakylän tms. toimintaan osallistuminen ovat perusteiden mukaan osallistumista paikkakunnan elinkeinoelämän kehittämiseen (POPS 1985, 213). Maa- ja metsätalouden sekä puutarhanhoidon sisällöt (POPS 1985, 232–235) ovat vahvasti ammatillisia valmiuksia edistäviä. Näkökulma on perheyrittäjyyttä vahvistava (POPS 1985, 236). Käytännön taitojen oppiminen tapahtuu maatiloilla, metsissä ja puutarhoissa (POPS 1985, 237). Asetelma kuvaa silloisen yhteiskunnan tilaa: usko tilojen säilymiseen pieninä perheyrityksinä on ilmeinen.

Valinnaisten aineiden kaupallisissa aineissa oppilaita ohjataan asennoitumaan myönteisesti yritystoimintaan ja annetaan valmiuksia yrittäjyyteen tähtäävään uravalintaan. Yritystoiminnan sisältöalueina ovat yrityksen perustaminen, yritysmuodot ja yritysten toimintaedellytykset. Tarkoituksena on pohtia yritystoiminnan merkitystä yksilölle ja yhteiskunnalle. Kaupallisissa aineissa perehdytään myös matkailuun yritysmuotona. Sen merkitystä selvitetään yksilön, yhteiskunnan ja kansainvälisen vuorovaikutuksen kannalta. (POPS 1985, 238–239.) Kaupalliset aineet on näin ollen selkeästi kauppaan, talouteen ja yrittäjyyteen painottuva oppiaine.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 yksi aihekokonaisuus on yrittäjyyskasvatus, jonka tavoitteena on opettaa tietoja, taitoja ja asenteita, joita oppilas tarvitsee yleensä opiskelussaan ja tehdessään työtä yrittäjänä. ”Yrittäjyyskasvatuksen avulla tuetaan oppilaan sisäistä yrittäjyyttä eli yritteliäisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja

sinnikkyyttä. Oppilaan tulisi oppia mieltämään ihmisen oman yritteliäisyyden sekä aktiivisen ja luovan toiminnan merkitys yrittäjyyden lähtökohtana.” (POPS 1994, 36–37.) Yrittäjyyskasvatus ei halua tehdä kaikista oppilaista yrittäjiä mutta opettaa jokaiselle sellaisia taitoja, asenteita ja arvoja, joita erityisesti yrittäjä, mutta myös aktiivinen kansalainen tarvitsee.

Yrittäjyyskasvatuksessa oppilaat tutustuvat toki yrittäjyyteen ammattina. Opetuksen sisältöihin kuuluu tietoja yritystoiminnan perusteista, merkityksestä ja mahdollisuuksista yhteiskunnassa. Oppilas saa käsityksen yksilön merkityksestä osana yritystoimintaa. Hän omaksuu riittävästi tietoja, jotta hän voi pohtia yrittämistä yhtenä jatko-opintojen ja ammatinvalinnan mahdollisuutena. Ala-asteella yrittäjyyskasvatus on asennekasvatusta: aiheina ovat sisäinen yrittäjyys, opiskelutaitojen oppiminen ja vastuullisuuden omaksuminen. Työelämän tutustumisen yhteydessä käsitellään myös yritystoimintaan liittyviä kysymyksiä. Yläasteella painottuvat siten yrittäjyyskasvatuksen tiedolliset ja taidolliset osa-alueet. Mahdolliset yhteistoiminnalliset työmuodot lisäävät koulun ja yritystoiminnan vuorovaikutusta. (POPS 1994, 37.) Myös kotitaloudessa työtavat tukevat oppilaan kasvua yrittäjyyteen (POPS 1994, 103).

Yrittäjyyskasvatuksen selkeä painopiste on kannustaa oppilaita valitsemaan yrittämisen tulevaksi jatkokoulutuslinjaksi ja ammattiuraksi. Aihekokonaisuuden toteuttaminen edellyttää koululta hyviä yhteistyösuhteita yritysmaailmaan. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 aihealueen käsittely on muuten vähäistä. Aihekokonaisuuden läpileikkaavuus edellyttää, että aihetta tulee käsitellä luontevalla tavalla kaikissa oppiaineissa. Perustetekstin perusteella yrittäjyyttä toki sivutaan nostamalla esiin sellaisia asioita kuten talouselämä, talous, ammatit, lähiympäristö ja huoltajien osallistuminen koulutyöhön.

1990-luvun alussa taloudellinen nousukausi kääntyi laskuun. Suomea kohtasi lama, jonka mittavuus ja syvyys oli yllätys niin maan hallitukselle kuin Suomen Pankillekin. Lamaa seurasi mm. pankkikriisi, konkurssiaalto, suurtyöttömyys, elintason lasku ja julkistalouden velkaantuminen. (Savikuja 2005, 175.) Laman myötä yrittäjyydestä tuli läpäisyaine (Ahonen 2001, 170). Yrittäjyysajatus koulussa oli siis tavallaan koulutoimen yksi tapa vaikuttaa positiivisesti taloudelliseen kasvuun.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 yrittäjyys nousee perusopetuksen yhdeksi osa-alueeksi niin, että yrittäjämäisen toimintatavan tulee olla kaikkien oppilaiden ominaisuus. Opinnoissa tutustutaan yrittäjyyteen ja sen merkitykseen yhteiskunnalle. Tavoitteena on, että oppilas saa perustietoja yrittäjyydestä ammattina. (POPS 2004, 38–39.) Etenkin työelämään tutustumisen aikana oppilas voi saada käsityksen ammattimaisesta yrittäjyydestä. Kaikista oppilaista tuskin tulee yrittäjiä, mutta jokainen voi toimia yritteliäästi.

Oppiaineiden kannalta yhteiskuntaopissa oppilas tutustuu yrittäjyyden perusteisiin. Hän ymmärtää, mitä yrittäjyys merkitsee yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä. (POPS 2004, 226.) Käsityössä oppilas oppii käsittämään yritystoimintaa (POPS 2004, 242). Samoin oppilaanohjauksessa oppilas hankkii tietoja yrittäjyydestä (POPS 2004, 256). Opetussuunnitelman perusteissa yrittäjyyteen suhtaudutaan kaiken kaikkiaan positiivisesti. Se koetaan yhteiskunnan toiminnassa keskeiseksi vaikuttamisen tavaksi ja se on osa hyvinvoinnin perustaa. Yrittäjyyteen mahdollisesti liittyvät ongelmat jäävät vähälle huomiolle.

#### Yhteenvetoa

Uusisänmaallisuus alistaa kansalaisuuden palvelemaan yritysten etua (Hilpelä 2004, 59). Värrin (2004, 27) mukaan yrittäjyyskasvatus on uusliberaalin ajan merkki, jolloin kasvatusajattelussa tavoitellaan hyötyä. Yrittäjyyskasvatus palvelee yritysten kilpailukykyä (Hilpelä 2004, 60). Koulu tukee tätä toimintaa, sillä Kyrön ja Ripatin (2006, 20) mukaan koulussa yrittäjyys ja työelämä kietoutuvat toisiinsa. Nuoria kiinnostaa yrittäjyyden itsenäisyys, haasteet ja kiinnostavuus pikemminkin kuin pelkkä rikastuminen (Päällysaho 1996, 107). Rehn (2004, 35, 21) näkee yrittäjyyden hyvinvointipalveluiden turvaajana. Hän toivookin yrittäjyyskasvatuksen vahvistamista osana kansalaisuuskasvatusta. Tässä näkyy selvästi yrittäjyyskasvatuksen kehittyminen perusteesta toiseen (taulukko 13). Jo opetussuunnitelman perusteissa 1985 yrittäjähänkeä tuetaan osallistumalla teknologiakylän toimintaan, mikä edistää paikkakunnan elinkeinoelämän kehittymistä. Yrittäjyys kulminoituu maa-, metsä- ja puutarhatalouden perheyrietyksiin ja oppilaita kannustetaan yrittäjyyteen tähtäävään uravalintaan.

Vuoden 1994 perusteissa yrittäjyyskasvatus on jo omana aihekokonaisuutenaan: kyseessä on yrittäjyyttä edistävien tietojen, taitojen ja asenteiden oppiminen. Opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004 yrittäjyyden ohella puhutaan henkilökohtaisesta ominaisuudesta, yritteliäisyydestä<sup>82</sup>. Kaikki perusteet kannustavat oppilaita uravalinnoissa valitsemaan yrittäjyyden. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 aihekokonaisuuden nimenäkin on Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys.

*Taulukko 13. Yrittäjyys ja yritteliäisyys opetussuunnitelmien perusteissa.*

|                | POPS 1985  | POPS 1994  | POPS 2004  |
|----------------|--|--|--|
| Yrittäjyys     | Maataloudessa<br>perheyrittäjyys<br>Muut yritykset | Yrittäjyys ammattina   | Yrittäjämäinen<br>toimintatapa<br>Yrittäjyys ammattina           |
| Yritteliäisyys | Oppilas on<br>yrittäjähenkilö.                     | Yritteliäisyys on<br>oppilaan<br>henkilökohtainen<br>ominaisuus. | Yritteliäisyys on<br>oppilaan<br>henkilökohtainen<br>ominaisuus. |

Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa kaikkien oppilaiden toivotaan oppivan yritteliäisyyttä oppimisessa ja yleensä elämässä. Vuoden 1985 perusteissa käsitteenä on yrittäjähenkilö, joka sivuaa yritteliäisyyttä, muttei yllä koskemaan koko elämää. Vuoden 2004 yrittäjämäinen toimintatapa ja vuoden 1985 yrittäjähenkilö rinnastavat yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja yrittäjyyden. Kaikissa perusteissa yrittäjyyteen suhtaudutaan positiivisesti. Yrittämiseen liitetään liiketaloudellisia ja henkilökohtaisia ominaisuuksia. Yhteiskunnan tasolla ja yhteiskunnallisena vaikuttajana yrittäjyys nähdään merkityksellisenä.

Yllättävää on, että yrittäjyyskasvatuksesta tunnutaan tietävän yllättävän vähän (Seikkula-Leino 2006, 62 & 2007, 54), mutta siihen suhtaudutaan jokseenkin positiivisesti<sup>83</sup> (Seikkula-Leino 2007, 52–53). Vuoden 2004 perusteet eivät tunnu riittävästi ohjaavan yrittäjyyskasvatuksen integrointia muihin oppiaineisiin (Seikkula-Leino 2006, 63).

<sup>82</sup> Yrittäjyyden rinnalle nostetaan omatoimisuus ja yritteliäisyys (Merimaa ym. 1993, 15).

<sup>83</sup> Ristimäki (2004, 167) on päätenyt johtopäätökseen, että opiskelijoiden ajatusmaailmassa yrittäjyys ammatillisena valintana on yksi luontainen mahdollisuus. Pihkalan (2006) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun opiskelijat kokevat yrittäjyyskoulutuksen merkityksellisenä. Näyttää siltä, että tieto yrittäjyystietoisuus saattaa aiheuttaa epävarmuutta omia kykyjä kohtaan. Tulos vahvistaa sitä todellisuutta, mikä yrittäjyyteen liittyy. Seikkula-Leinon (2007, 59) on päätenyt johtopäätökseen, että "yrittäjyyskasvatuksen koulutuksella ja liike-elämän kokemuksilla on suotuisa vaikuttavuus yrittäjyyskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen". Tämä luo pohjaa positiiviselle yrittäjyyden opetukselle ja oletettavasti myös oppimiselle.

Hilpelän (2001, 140) mukaan uusliberalismin hengessä kaikki ovat markkinoiden puitteissa eräänlaisia yrittäjiä. Jokainen yksilö on oman elämänsä yrittäjä ja pyrkii maksimaaliseen menestykseen. Koulutus on yksilöllinen investointi, jolle haetaan tuottoa. Tämä tuotto näkyy kasvavana palkkatulona, henkilökohtaisena asemana ja muiden silmissä saavutettuna arvostuksena. Perusteet tuntuvat etenkin vuosina 1994 ja 2004 tukevan Hilpelän johtopäätöksiä.

### 4.3.3 Eheyttäminen ja integraatio

Käsitteitä eheyttäminen ja integraatio käytetään synonyymimaisesti kuvaamaan opetussuunnitelmien perusteiden tavoitetta rikkoa rajoja ja muodostaa kokonaisuuksia ja jatkumoina. Eheyttäminen ja integraatio käsitetään tässä tutkimuksessa varsin laajasti. Tässä lähestyn aihetta kolmesta eri näkökulmasta. Kyseessä on oppiaineiden välinen integraatio. Toisena lähtökohtana on opetuksen eheyttäminen, josta yksi esimerkki oppiaineiden sisältöjen yhdistämisen lisäksi on kokonaisopetus. Kolmas lähtökohta on rakenteellinen näkökulma, jolloin integraatiolla ymmärrän 1-6 ja 7-9 luokkien yhdistämistä yhtenäiseksi perusopetuksiksi, mihin liittyy esiopetus ja vapaaehtoinen lisäopetus.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Salosen (1988, 6) mukaan eheyttämisellä lisätään opetuksen ja kasvatuksen johdonmukaisuutta. Tavoitteena on edistää kokonaisnäkömyksen syntymistä. Eheyttäminen voi liittyä opetussuunnitelmaan, itse opetustapahtumaan tai koko koulun toimintaan. Opetusministeriö edellyttää peruskoulun kehittämisessä opetuksen eheyttämistä (POPS 1985, 17). Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan poliittinen tavoite on pitkällä aikavälillä saavuttaa nykyistä ehytetympi opetussuunnitelma. Tarkoitus on koota samoja aihealueita eri oppiaineissa kokonaisuuksiksi. (POPS 1985, 17.)

Valtioneuvosto edellyttää ehyttäviä toimenpiteitä tuntijaossa ja oppimäärien laadinnassa. Eheyttämisessä yksi ratkaisu on sulauttaa ala-asteella ympäristöopin oppiaine osaksi muiden oppiaineiden sisältöjä. Yläasteella puolestaan menetellään samalla tavalla kansalaistaidon suhteen. (POPS 1985, 17.) ”Kolmannelta



vuosiluokalta lähtien ala-asteella opetettava luonnonopillinen oppiaines on sisällytetty pääasiassa biologian, maantiedon ja käsityön oppimääriin” (POPS 1985, 106). Eheyttämisessä jotkin asiakokonaisuudet syvenevät ja laajenevat. Vaarana on, että oppiaineen, kuten kansalaistaidon, vahvuudet saattavat jäädä jonkin muun oppiaineen yhteydessä vähemmälle huomiolle. Tällainen vaara voi koskea ympäristöopin ja kansalaistaidon perinteisesti sisältämiä yhteiskunnassa selviytymisen taitoja.

Alkuopetuksessa koetaan perinteisen kokonaisopetuksen olevan paras tapa eheyttää. Tavoitteena on opetuskokonaisuuksien muodostaminen. (POPS 1985, 17.) Kokonaisopetuksessa tärkeää on tavoitteiden saavuttaminen, ja siihen liittyy toisiansa tukevien ja yhteen liittyvien opetuskokonaisuuksien muodostaminen. Keskeistä ei ole esimerkiksi tuntijaon orjallinen noudattaminen.

Eduskunnan yhtenä edellytyksenä ovat eri oppiaineissa opettavat aihekokonaisuudet. Näitä ovat perhekasvatus, kuluttajakasvatus, joukkotiedotuskasvatus, terveystieteiden kasvatus ja laillisuuskasvatus. (POPS 1985, 21.) Opettajien yhteissuunnittelun ajatellaan edistävän aihekokonaisuuksien sujumista (POPS 1985, 17). Näitä aihekokonaisuuksia opiskellaan kaikkien oppiaineiden yhteydessä. Perusteiden 1985 tekstissä ne nostetaan esille oppiaineen käsittelyn loppupuolella, mutta itse perusteissa aihekokonaisuuksista ei ole tehty kokoavaa katsausta. Aihekokonaisuudet ovat selvästi poliittisesti orientoituneita aiheita.

Hyvin perinteinen tapa eheyttää opetusta on yhdysluokkaopetus, jossa samaan opetusryhmään kuuluu oppilaita eri vuosiluokilta. Tällöin eheyttävänä tekijänä on mm. vuorokurssit eri oppiaineissa ja monesti taito- ja taideaineissa eri ikäryhmien samanaikaisopetus. Myös erityisluokan oppilaita voidaan yhdistää muihin opetusryhmiin. (POPS 1985, 43.) Yhdysluokkaopetuksessa, määrättyissä oppiaineissa, edetään siten, että koko luokka noudattaa tietyn luokka-asteen opetussuunnitelmaa.

Opetusministeriön luvalla voidaan koulun yhteydessä järjestää yhden lukuvuoden kestäväksi esiopetusta lapsille, jotka eivät ole vielä iältään oppivelvollisia. Tavoitteena on parantaa lapsen oppimisedellytyksiä. Esiluokka saattaa toimia alkuopetuksen yhteydessä. Esiopetusta saavat oppilaat voivat myös osallistua koulun kerhoihin. (POPS 1985, 46–47.) Esiopetus integroi koulun aloituksen entistä varhaisemmin osaksi koulun yhteiskunnallista tehtävää.

Lisäopetus kestää yhden lukuvuoden varsinaisen peruskoulun jälkeen. Se on tarkoitettu niille peruskoulun oppimäärän suorittaneille, jotka haluavat täydentää ja parantaa peruskouluopintoja. Se on suunnattu myös niille, jotka eivät ole päässeet tai eivät ikänsä puolesta pääse keskiasteen oppilaitoksiin. Opetusministeriön tehtävänä on myöntää kunnalle lupa lisäopetuksen järjestämiseen. Tavoitteena on parantaa jatko-opintovalmiuksia ja ammatinvalinnan edellytyksiä. (POPS 1985, 49) Lisäopetuksen avulla koulun yhteiskunnallinen integraatio saa enemmän mahdollisuuksia.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetuksen eheyttäminen on yksi keskeinen koulutuksellisen ajattelun linja opetussuunnitelman perusteissa 1994. Oppilaat ohjataan soveltamaan tietoa luovasti ongelmien ratkaisussa ja käytännön tehtävissä, mikä ”edellyttää oppilaan tieto- ja taitorakenteen kytkemistä monipuolisesti yli oppiainerajojen”. Merkitykselliseksi nousee yhteissuunnittelu erityisesti suotuisten oppimisympäristöjen luomisessa. (POPS 1994, 10.)

Eheyttävää ajattelua on tuotu itse oppiaineiden rakenteisiin. Ympäristö- ja luonnontieto on uusi oppiaine, johon kuuluvat biologia, maantieto, ympäristöoppi ja kansalaistaito. Oppiaine integroituu luontoon ja ympäristöön (POPS 1994, 17). Tavoitteena on, että oppilaat saavat kokonaiskuvan luonnosta, mikä edellyttää luontoon suuntautuvien tietojen liittämistä yhteen. Lähtökohtana on siten yhteistyö eri luonnontieteiden välillä. (POPS 1994, 82.) Ympäristö- ja luonnontieto oppiaineena kuvaa integroivaa koulutuspoliittista ajattelua. Taito- ja taideaineissa voidaan niin ikään toteuttaa integroituja kokonaisuuksia (POPS 1994, 17).

Opetussuunnitelman perusteet 1994 itsessään eheyttää perusopetusta, sillä se on laadittu koskemaan koko peruskoulua. Siinä kaikki oppiaineet esitetään kokonaisuuksina, joissa ei eritellä luokka-asteita. Vain muutamissa kohdissa käsitellään ala-asteen ja yläasteen osuutta. Tarkastelutapa on joka tapauksessa voimakkaasti luokkien välistä integroivaa ajattelua tukeva. Oppiaineiden välinen integrointi esiintyy loogisesti läpi koko opetussuunnitelman perusteiden. Viesti on selvä: oppiaineita tulee integroida aina, kun se on mahdollista. Integroinnin apuina mainitaan jatkuva oppiainerajat ylittävien sisältöjen kokoaminen ja mm. projektit.

Yhteyksiä luodaan paitsi koulun ulkopuoliseen elämään myös koulun sisäisiin toimintoihin.

Opetussuunnitelman ainejakoisuus on koettu ongelmaksi, mutta aihekokonaisuudet antavat yhden mahdollisuuden eheyttää opetusta (Salmio 2001, 32). Aihekokonaisuuksia ovat esimerkiksi kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus, ympäristökasvatus ja yrittäjyyskasvatus. Koulu itse voi suunnitella omia aihekokonaisuuksia. Ne toteutetaan eri oppiaineiden välisenä yhteistyönä, teemoina ja projekteina ja niitä voidaan täydentää yläasteen valinnaisaineilla. (POPS 1994, 32.) Aihekokonaisuuksien tarkoitus on eheyttää opetusta, pysyä ajassa ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa kiinni sekä mahdollistaa oppilaiden mielenkiinnonkohteiden toteuttamisen. Aihekokonaisuuksien sisältöjä toteutetaan eri oppiaineissa. Valinnaisuus voi olla luonteeltaan eheyttävää. Yksi koulun niin integroiva kuin rajoja rikkovakin piirre voisi olla luokattomuus, jota perusteet ei nosta esiin.

Ala-asteella voidaan noudattaa eri oppiaineita yhdistävää kokonaisopetusta. ”Tällöin siinä määritellään usean vuosiluokan opetuksen tavoitteet ja sisällöt yhtenä kokonaisuutena sekä useana vuonna opetettavien oppiaineiden kokonaistuntimäärä” (POPS 1994, 17). Kokonaisopetuksen toteuttamisessa heijastuu perusteiden huoli tavoitteiden ja sisällön toteuttamisesta, sillä opetussuunnitelmassa tulee erikseen selvittää, miten oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt aiotaan toteuttaa (POPS 1994, 15). Kokonaisopetusta tukee monitieteellinen lähestymistapa, ”jolloin ilmiöitä selitetään ja pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti yhdistelemällä eri tieteenaloista peräisin olevia tietoja” (Särkijärvi 2002, 120).

Yläasteella eheyttävää ajattelua voidaan toteuttaa rakentamalla opetussuunnitelma kurssimuotoiseksi. Valinnaisaineita voivat opiskella eri luokka-asteiden oppilaat. (POPS 1994, 17.) Valinnaisaineet ovat opetussuunnitelman perusteissa selvästi integroivaan ajatteluun ja toimintaan ohjaavia kokonaisuuksia. Valinnaisaineiden opiskelussa halutaan muodostaa oppilasryhmiä eri luokka-asteilta. Näin ollen valinnaisuus integroi koko kouluyhteisöä.

Osa-aikainen erityisopetus on integroitua opetusta, jolloin esim. luokanopettaja ja erityisopettaja opettavat yhtä aikaa samaa oppilasjoukkoa. Tällöin kyseessä on lievä oppimisvaikeus. Integroitua opetusta tulee harkita oppilaille, joilla on esimerkiksi vammaisuutta tai lievää suurempia vaikeuksia. Oppimisen tulee olla suotuisaa ja

riittävät tukitoimenpiteet on turvattava. Peruskoulun yleisopetuksen luokalla voi olla oppilaita, jotka noudattavat erityisopetuksen oppimääriä. Perusteet ei halua sulkea pois erityisluokkavaihtoehtoa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. (POPS 1994, 19.)

Opetussuunnitelma antaa oppilaalle mahdollisuuden jatkaa opintojaan seuraavalla kouluasteella (POPS 1994, 17) ja siten opetussuunnitelma integroituu peruskoulun jälkeisiin opintoihin. Esiopetuksen tavoitteena on puolestaan edistää oppilaiden tasopainoista kehitystä ja oppimisedellytyksiä. Myös peruskoulun esi- ja alkuopetus nähdään kokonaisuutena, joita yhdistävät keskeiset tavoitteet, opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohdat. Yhteiset lähtökohdat yhdistävät päivähoidon ja esiopetuksen opetussuunnitelmia. Oppimisessa käytetään lapsen edellytykset huomioon ottavaa ikä- ja luokkarajat ylittävää oppilaiden ryhmittelyä. (POPS 1994, 20.) Esiopetus toimii siltana kouluopetukseen. Lisäopetus puolestaan täydentää ja syventää yläasteen opetusta käyttämällä hyväksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja sisältöjä. Lisäopetuksen tulee erityisesti edistää työelämään tutustumista (POPS 1994, 20), jolloin se parantaa jatkokoulutusmahdollisuuksia. Toinen tavoite on integroida oppilaat työelämään.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Perusopetus integroituu esiopetukseen, joten ne muodostavat keskeisen osan eheyttävää koulujärjestelmää. Esiopetuksen opetussuunnitelma tulee siten ottaa huomioon, kun laaditaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman yksi osa on se, miten yhteistyötä esiopetuksen ja perusopetuksen välillä tehdään ja toteutetaan. (POPS 2004, 8–9.) Esi- ja perusopetuksen tulee olla ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus (POPS 2004, 13). Perusopetusta voidaan toteuttaa myös yhdessä esiopetusryhmän kanssa (POPS 2004, 17).

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet on uusi liite opetussuunnitelman perusteissa 2004. Valmistava opetus on suunnattu ensi sijassa maahanmuuttajalapsille ja -nuorille, ja sen järjestäminen kertoo yhteiskunnan kansainvälistymisestä. Sen tarkoituksena on integroida oppilaat perusopetuksen ryhmiin (POPS 2004, 309). Mahdollisuus järjestää opetusta myös aikuisille maahanmuuttajille on pääosin jäänyt käyttämättä. (Työministeriö 2005, 20.)

Opetuksen yksilöllistämistavoitteesta kertoo se, että valmistavan opetukseen ei ole määritelty valtakunnallista oppimäärää vaan jokaiselle oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma. Valmistavan opetuksen oppilaanohjauksessa oppilaalle muodostuu realistinen kuva omista jatko-opintomahdollisuuksista ja työelämän vaatimuksista. (POPS 2004, 311–212.) Valmistava opetus siis korostaa yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita. Se ohjaa myös jatko-opintoihin ja työelämään. Käsite ”realistinen” tuntuu arvottavalta, sillä mahdollisen riittävän taitotason omaksuminen pitäisi aina olla erilaisine tukitoimenpiteineen mahdollista.

Peruskoulun jälkeinen lisäopetus<sup>84</sup> kestää yhden lukuvuoden. Se on tarkoitettu perusopetuksen oppimäärän suorittaneille nuorille. Lisäopetuksen joustavuudesta kertoo se, että sille ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää vaan siihen voi kuulua ”kaikille yhteisiä oppiaineita, perusopetuksen valinnaisia aineita, perusopetuksen tehtävän mukaisia muita aineita ja oppiainekokonaisuuksia, ammattiin valmentavia opintoja sekä työelämään tutustumista”. (POPS 2004, 315.)

Opetussuunnitelman perusteet 2004 on suunnattu koko perusopetukseen. Oppiaineiden rajakohtia, hyvän osaamisen kriteerejä, on sijoitettu perinteistä ala- ja yläaste rajaa rikkoen. Tämä pakottaa opettajat ja koulut perinteisten koulurajojen yli yhteistyöhön opetussuunnitelman tekemisessä ja arviointikriteerien laadinnassa. Perusopetus on yhtenäinen kokonaisuus<sup>85</sup> (POPS 2004, 13), mikä kuvaa poliittista tahtotilaa. Koulun opetussuunnitelma rakennetaan 1–9 vuosiluokille, vaikka eri luokka-asteet sijaitsisivatkin eri yksiköissä.

Ohjaustoiminnalla pyritään helpottamaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvuutta. ”Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutuminen taataan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa” (POPS 2004, 21). Perinteisiä nivelkohtia ovat olleet oppilaan siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen, vuosiluokkien 6 ja 7 rajakohta sekä tilanteet, joissa oppilas vaihtaa koulua. Oppilaan oppimispolku jäntevöityy, jos hänelle on laadittu HOPS tai HOJKS.

---

<sup>84</sup> Maahanmuuttajille suunnattava lisäopetus näyttää suuntautuvan perusopetuksen 10. luokkaan ja ammatilliseen koulutukseen (Työministeriö 2005, 22).

<sup>85</sup> Vuonna 2001 tehdyssä auditoinnissa havaittiin, että perinteisen ala-asteen ja yläasteen raja on todellisuudessa suuri, vaikka yksiköt sijaitsivat samassa rakennuksessa tai pihapiirissä (Korkeakoski 2001c, 209–210). 2000-luvulla yhtenäiset perusopetusta antavat koulut ovat lisääntyneet.

Oppilaanohjauksella tuetaan oppilaan koko oppimisprosessia ja annetaan virikkeitä jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan (POPS 2004, 256–257). Oppilaanohjaus on voimakkaasti yhteiskunnassa kiinni oleva oppiaine, jota edistää mm. oppilaitosten ja työnantajien kanssa tehtävä yhteistyö. Henkilökohtaisessa ja pienryhmäohjauksessa oppilaat saattavat nostaa esiin kysymyksiä, joilla on sidoksia yhteiskuntaan.

Erityisopetuksen lähtökohtana on oppilaan mahdollisuus suorittaa opintonsa tasavertaisesti muiden ikätovereidensa kanssa. Yhteiskunnallisesti ei nähdä tavoiteltavana sijoittaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pois yleisopetuksen ryhmistä. Sen sijaan tavoitteena on tukea oppilaiden tasa-arvoista kohtelua. (POPS 2004, 27.)

Perusopetuksen loppupuolella rakennetaan integraatiota jatko-opintoihin ja työelämään. Samalla halutaan antaa valmiuksia toimia yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. ”Vuosiluokat 8–9 muodostavat perusopetuksen päättövaiheen, jonka tehtävänä on myös ohjata oppilasta jatko-opintoihin ja kehittää valmiuksia toimia yhteiskunnassa ja työelämässä” (POPS 2004, 13). Päättövaihe kuvataan kahden vuoden jaksoksi, jolloin koulun päättäminen nähdään pitkäkestoisena prosessina. Päättövaiheessa integroidutaan työelämään, jatkokoulutukseen ja yhteiskuntaan. Lisäopetuksessa oppilaalla on mahdollisuus opintoihin muissakin oppilaitoksissa ja työelämässä (POPS 2004, 316). Opintojen suorittaminen koulun ulkopuolella antaa oppilaalle tilaisuuden integroida opintojaan omaa kehitystään palveleviksi kokonaisuuksiksi. Opintojen järjestäminen ja suorittaminen on haaste oppilaanohjaukselle.

Opetuksen eheyttämisen haasteisiin on vastattava opetussuunnitelman laadinnassa. Koulun tasolla opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Käytännössä opetus saattaa olla osin ainejakoista ja osin eheytettyä. ”Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä” (POPS 2004, 36).

Aihekokonaisuuksia on seitsemän: 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 (POPS 2004, 36–41). Aihekokonaisuuksissa

yhdistyy eri tieteen ja yhteiskunnan aloja. Niiden avulla kouluopetuksen on mahdollista olla kiinni yhteiskunnallisessa todellisuudessa ja sen muutoksissa.

Perinteisiä yhdistelmäaineita ovat fysiikka ja kemia sekä biologia ja maantieto. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa historia ja yhteiskuntaoppi esitetään omina oppiaineinaan, kun aikaisemmissa perusteissa ne on käsitelty yhdessä. Tämä korostaa yhteiskuntaopin merkitystä. Kuvaamataito on puolestaan uudelta nimeltään kuvataide, mikä ilmentää aihealueen laajentumista.

Äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli ja kirjallisuus. Oppiaineen nimi korostaa aiempaa enemmän kirjallisuuden tärkeyttä. Äidinkielen ja kirjallisuuden merkitys on muutenkin laaja, sillä se jakaantuu yhteentoista oppiaineeseen, joita ovat suomi äidinkielenä, ruotsi äidinkielenä, saame äidinkielenä, romani äidinkielenä, viittomakieli äidinkielenä, muu oppilaan äidinkieli, suomi toisena kielenä, ruotsi toisena kielenä, suomi saamenkielisille, suomi viittomakielisille ja ruotsi viittomakielisille. Äidinkielen ja kirjallisuuden moninaisuus kuvaa hyvin yhteiskunnan heterogeenisuutta ja arvostusta erilaisuutta kohtaan.

Eheyttävä ajatus näkyy myös muissa oppiaineissa. Ympäristö- ja luonnontieto on oppiaine, jota opetetaan neljänteen luokkaan saakka. Se on integroitu aineryhmä, joka koostuu biologiasta, maantiedosta, fysiikasta, kemiasta ja terveystiedosta. Oppilaan ymmärrys omasta ympäristöstään ja ihmisen ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta kasvaa, kun ympäristö- ja luonnontiedossa käsitteet jäsennetään kokonaisuuksiksi. (POPS 2004, 168.)

Terveystieto on opetussuunnitelmassa uusi oppiaine. Aiemmin se oli pääasiassa osa liikunnan opetusta. Nyt se integroidaan osaksi ympäristö- ja luonnontiedon opetusta vuosiluokilla 1–4. Vuosiluokilla 5–6 se on puolestaan osana biologiaa ja maantietoa sekä fysiikkaa ja kemiaa. Terveystieto on oma oppiaineensa vuosiluokilla 7–9. Sen opetuksen järjestämisessä tehdään yhteistyötä muiden oppiaineiden opetuksen kanssa. (POPS 2004, 198.) Terveystiedon nostaminen omaksi oppiaineeksi kertoo terveyden yhteiskunnallisesta merkityksestä (ks. luku 4.3.11).

Oppiaineista myös musiikissa etsitään yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Tarkoituksena on tukea oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä. (POPS 2004, 230.) Käsitelyssä nostetaan esiin erilaisten käsityön ongelmien ja sovellutusten yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Yhteyksiä löytyy mm. kuvataiteeseen, luonnontieteisiin

ja matematiikkaan. Käsitelyssä oppilaalla on mahdollisuus soveltaa muissa oppiaineissa hankkimaansa tietoa ja taitoa. (POPS 2004, 242, 244.) Samoin kotitalouden opetuksessa tehdään oppiaineita eheyttävää yhteistyötä muiden oppiaineiden kanssa. Kotitaloudessa sovelletaan käytäntöön useiden eri alojen tietoa. (POPS 2004, 250.)

Oppiaineiden yhdistämistä kokonaisuuksiksi suositetaan mm. pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden opetuksessa (POPS 2004, 27). Myös valinnaisissa aineissa syvennetään ja laajennetaan perusopetuksen yhteisten oppiaineiden tietoja ja taitoja. Valinnaisiin sopivia oppiaineita ovat erityisesti taide- ja taitoaineet sekä kotitalous mutta myös aihekokonaisuudet. (POPS 2004, 254.)

#### Yhteenvetoa

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 on poliittisen tahdon yhtenä lähtökohtana opetuksen eheyttäminen, mikä ilmenee myös vuosien 1994 ja 2004 perusteissa (ks. taulukko 14). Vasta vuosina 1994 ja 2004 eheyttämisen keskeinen perusta on eheytyneet opetussuunnitelma, jossa aiheita käsitellään entistä enemmän kokonaisuuksina, vaikka jo vuonna 1985 halutaan löytää oppiaineiden rajoja ylittäviä aihealueita ja opetussuunnitelman yhtenäisyyttä. Tiedon hankinnassa oppilasta kannustetaan ylittämään oppiainerajoja ja integroimaan tietoja. Tämä edellyttää opettajien yhteissuunnittelua integroinnin mahdollistavan oppimisympäristöjen luomisessa. Käsitteeksi on noussut vuosiluokkiin sitomaton opetus, jolloin luokka-asterajat on häivytetty ja opetussuunnitelma koostuu usein useita eri oppiaineita integroivista kursseista tai moduleista. Opetuksellisen eheyttämisen esteenä saattaa olla se, että luokkien työjärjestysten lähtökohtana on ainejako (Korkeakoski 2001 c, 205).



Taulukko 14. Eheyttäminen ja integraatio opetussuunnitelmien perusteissa.

|            | POPS 1985   | POPS 1994  | POPS 2004   |
|------------|---|--|---|
| Rakenne    | Esiopetus (luvanvaraista)<br>Lisäopetus (luvanvaraista)<br>Yhdysluokkaopetus<br>Erityisluokkien oppilaiden integrointi muihin luokkiin                | Yläasteen kurssimuotoisuus, jakso-opiskelu<br>Integroitu erityisopetus<br>Esiopetus<br>Lisäopetus  | Esiopetus<br>Lisäopetus<br>Erityisopetus<br>Valmistava opetus<br>Perusopetuksen päättövaiheen käsite laajenee.<br>Ala-asteen ja yläasteen rajan hälventäminen   |
| Opetus     | Tuntijako<br>Kokonaisopetus<br>Yhteissuunnittelu<br>Opetussuunnitelman yhtenäisyys  | Opetussuunnitelmaa ei ole jaettu luokka-asteille.<br>Tiedot ja taidot ylittävät oppiainerajat.<br>Kokonaisopetus (erityinen selvitys)<br>Yhteissuunnittelu | Yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman pohjana on esiopetuksen opetussuunnitelma.<br>Yhteistyö yli oppiainerajojen ja koulujen<br>Hyvän osaamisen rajakohdat<br>Opetus voi olla eheytettyä.<br>Oppilaan opintopolku<br>Oppilaanohjaus |
| Oppiaineet | Oppiaineiden aineiston yhteiset aihealueet<br>Aihekokonaisuudet<br>Ympäristöoppi, kansalaistaito ja luonnonopillinen oppiaine osana muita oppiaineita | Ympäristö- ja luonnontieto (biologia + maantieto + ympäristöoppi + kansalaistaito)<br>Valinnaisaineet<br>Taideprojektit<br>Aihekokonaisuudet               | Eheyttävät kasvatukselliset päämäärät<br>Opetuksellinen eheyttäminen<br>Aihekokonaisuudet<br>Äidinkieli ja kirjallisuus<br>Ympäristö- ja luonnontieto<br>Eri oppiaineiden eheyttävät elementit  |

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 ala-asteella ympäristöopin ja yläasteella kansalaistaidon sisällöt liitettiin osaksi muiden oppiaineiden sisältöjä. Luonnonopillinen oppiaine puolestaan yhdistettiin biologiaan ja maantietoon. Vuoden 1994 perusteisiin tehtiin uusi oppiaine nimeltään ympäristö- ja luonnontieto, johon kuuluivat biologia, maantieto, ympäristöoppi ja kansalaistaito. Tavoitteena oli integroituminen luontoon ja ympäristöön. Vastareaktiona vuoden 2004 perusteissa oppiaineeksi otettiin fysiikka ja kemia, joten luonnonopilliset sisällöt tuotiin uudestaan korostetusti esiin. Samoin 5. luokalta lähtien biologia ja maantieto saivat taas omat sisältönsä. 1994 puolestaan kansalaistaidon

yhteiskunnallisten sisältöjen integroiminen muihin oppiaineisiin saattoi heikentää oppilaiden käsitystä yhteiskunnasta ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Oppiaineiden integroinnissa on harrastettu poukkoilevaa politiikkaa, mikä ei ole voinut olla vaikuttamatta käytännön opetustyöhön ja tieteenalakeskeiseen ajatteluun. Integraation ilmeinen vaara on myös erillisten oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kaventuminen.

Vuosien 1994 ja 2004 perusteissa kouluja kannustetaan ylittämään taito- ja taideaineiden rajoja. Taide ei tunne rajoja, mutta vaarana on taito- ja taideaineisiin liittyvän erillisen tiedon ja osaamisen kaventuminen. Vuonna 2004 äidinkielen käsite laajenee. Äidinkieleen liitetään mukaan sana kirjallisuus. Äidinkieli ja kirjallisuus jakaantuu peräti 11 oppiaineeseen, mikä kuvaa yhteiskunnan hyväksyntää eri taustoista tulevia oppilaita kohtaan. Uutena oppiaineena nostetaan esiin terveystieto, mikä ilmentää yhteiskunnallista huolta terveydestä.

Suomen, Etelä-Afrikan, Chilen, Japanin ja Intian opetussuunnitelmien vertailussa havaitaan, että kaikki opetussuunnitelmat ohjasivat oppiaineiden integrointiin. Samalla tuodaan esille halu irtaantua tiukasta oppiainesidonnaisuudesta. Opetussuunnitelmissa on myös monitieteisiä ja integroivia oppikokonaisuuksia. (Särkijärvi 2002, 117.) Tämä kansainvälinen eheyttävä trendi on sopusoinnussa vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusteiden kanssa.

Kokonaisopetus on ollut perinteinen tapa yhdistää eri oppiaineiden sisältöjä uusiksi oppiainerajoja ylittäviksi kokonaisuudeksi. Tosin opetussuunnitelman perusteissa 1985 kannetaan huolta tavoitteiden saavuttamisesta kokonaisopetusta antavissa kouluissa. Vuoden 1994 perusteissa tulee erikseen antaa selvitys tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamisesta. Kokonaisopetus koetaan ilmeisen vaaralliseksi, koska sitä pitää erikseen valvoa. Opetussuunnitelman perusteet 1994 poikkeaa muista perusteista siinä, että oppiaineet esitetään kokonaisuuksina luokka-asterajoista välittämättä. Tavoitteena on integroivan ajattelun ja toiminnan lisääminen koulutyössä. Vuonna 2004 opetus voikin sitten olla kokonaan tai osaksi eheytettyä. Valvonnasta on siis luovuttu. Eheytetty opetus edistää mm. yhteiskunnan koululle asettamien kasvatuksellisten ja koulutuksellisten päämäärien kokonaisvaltaista toteuttamista. Siinä tietojen pirstaleisuuden ongelmaa lievennetään niin, että yhteiskunnasta ja sen ilmiöistä saadaan kokonaisvaltaisempi kuva.

Koulujen, erityisesti vuosiluokkien 7–9, kurssitarjonta ja valinnaisaineet saattavat myös sisältää integroivia teemoja. Koko yläaste voi toimia eheyttävästi kurssi- ja

jaksomuotoisena. Valinnaisuus onkin yleisempää yläasteilla kuin ala-asteilla (Ropo & Huopainen 2001, 96; Vrt. Barrow & Woods 1994, 37–38). Yksilötasolla valinnaisuus merkitsee yksilöllisyyden tavoittelua, mikä ”samalla korostaa vanhempien sosiaalista ja kulttuurista kompetenssia” (Antikainen ym. 2006, 183).

Kaikissa opetussuunnitelman perusteissa nousevat esiin aihekokonaisuudet, jotka sisällöltään ovat paljolti poliittisia ja yhdistävät eri oppiaineita. Aihekokonaisuuksia opiskellaan eri oppiaineiden yhteydessä. Ne ovat joustava tapa vastata yhteiskunnan ajankohtaisiin koulutushaasteisiin. Vaarana on, että nämä poliittisesti tärkeät aihekokonaisuudet jäävät vähälle huomiolle, koska niille ei ole varattu omaa tuntimäärää.

Vuonna 1985 erityisluokkien oppilaita voitiin integroida muihin luokkiin. Vuonna 1994 osa-aikainen erityisopetus oli osa integroitua opetusta. Vaikka erityisluokista ei haluttukaan luopua, niin päämääränä oli kaikille yhteinen koulu. Sama linja jatkuu vuoden 2004 perusteissa. Yhteiskunnallista tasa-arvoa lisää se, että perusopetusta tarjotaan kaikille ns. tavallisissa luokissa, jos se vain on mahdollista. Hautamäki ym. (2001, 190) toteaa, että opetussuunnitelman perusteet tukee integraatiota, kun kyseessä on lievä oppimis- ja sopeutumisvaikeus. Kun kyseessä suurempi erityistarve, niin fyysiseen integraatioon suhtaudutaan kriittisesti. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin on tekijä, joka koettelee opettajien jaksamista (Korkeakoski 2001c, 209; Blomberg 2008, 212).

Vuonna 1985 yhdysluokkaopetus on esimerkki rakenteellisesta eheyttämisestä. Toinen perinteinen tapa on liittää esiopetus osaksi alkuopetusta, vaikka esiopetukseen osallistuminen ei ole pakollista eikä esiopetus näin ollen koske kaikkia oppilaita. Se ei myöskään ole virallinen osa koulujärjestelmää. Esiopetus oli luvanvaraista vuonna 1985, joten se ei välttämättä ollut normaali osa koulun arkea. Yhdysluokkaopetuksen tyyppistä opetusta voidaan käyttää pedagogisin perustein eri kouluissa. Tärkeässä roolissa on eri-ikäisten oppilaiden yhteistyö. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa esiopetus nähdään osana alkuopetusta. Vuonna 2004 tilanne muuttuu, kun esiopetuksen opetussuunnitelma tulee ottaa huomioon, kun laaditaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Näin esiopetus myös opetussuunnitelmatasolla integroidaan perusopetukseen. Esiopetuksen voi nähdä myös rakenteellisena osana koulujärjestelmää. Sen kanssa tehtävä yhteistyö näkyy myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroinnissa perusopetukseen. Tätä

ohjataan mm. HOJKS:n laadinnalla. Tosin oppilaan opetus voidaan järjestää kokonaankin erityisopetuksen ryhmässä, mikäli oppilaan etu sitä vaatii. Peruslähtökohtana on kuitenkin vahva integroiva ajattelu.

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan valmistavan opetuksen avulla maahanmuuttajaoppilaat integroidaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Yhteiskunnallista integrointia ohjaa kotouttamisohjelma, jonka laadintaan tulee työministeriön (2006, 42) mukaan osallistua myös työ- ja elinkeinosidonnaiset toimijat, sillä Suomeen uskotaan saapuvan entistä enemmän ulkomaalaistaustaisia työntekijöitä. Tämä puolestaan lisää koulujen haasteita. Tavoitteena on, että maahanmuuttaja sosiaalistuu suomalaiseen yhteiskuntaan sekä aktivoituu osallistumaan yhteiskunnan toimintoihin ja työelämään.

Vuoden 2004 perusteissa vuosiluokkia 8 ja 9 pidetään perusopetuksen päättövaiheena, jolloin oppilas saa valmiuksia jatko-opintoihin, yhteiskunnalliseen toimintaan ja erityisesti työelämään. Perusopetus ei siis enää kulminoidu 9. luokkaan. Kaikkien perusteiden mukaan lisäopetus tuo joustoa peruskoulun päättymiseen ja tukee jatko-opintokelpoisuuden entistä parempaa saavuttamista. Lisäopetusta voidaan antaa myös muun perusopetuksen yhteydessä ja opetusta voidaan integroida varsin laajasti koulun ulkopuolelle. Tämä vahvistaa yhteiskunnallista ajatusta siitä, että oppia voi muuallakin kuin koulussa.

Peruskoulun jako ala- ja yläasteeseen on heijastusta vanhasta jaosta kansa- ja keskikouluun (Opetushallitus 1992, 11). Vuonna 2004 koko perusopetus nähdään yhtenä kokonaisuutena. Poliittista haastetta riittää, sillä Jauhiaisen (2003, 118) mukaan yhtenäinen perusopetus ”ei ole onnistunut häivyttämään suomalaisen rinnakkaiskoulujärjestelmän kannattelemaa yhteiskunnan luokka- ja sukupuolijakoa”. Kaikissa perusteissa uskotaan kuitenkin yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat tulee perusteiden linjan mukaisesti tehdä koko perusopetukseen. Vuosina 1994 ja 2004 halutaan päästä irti luokka-asteajoistakin. Oppilaan siirtymistä luokalta toiselle ja koulusta toiseen tuetaan opintoja ohjaavalla ohjaustoiminnalla. Vuonna 2004 puhutaan oppilaan ehyestä oppimispolusta.

Oppimiskeskusajattelussa vuoden 1994 opetussuunnitelmassa koulu integroituu ympäristön koulutuspalveluiden tuottajaksi. Koulu ainakin tarjoaa kansalaisille tilat ja mahdollisuudet kehittää itseään ja viettää rikasta vapaa-aikaa. Pulkkinen (2002)

on tuonut esiin käsitteen kokonaiskoulupäivä<sup>86</sup>. Mallissa oppilaalla on koulussa tuttua opetusta ja oppimista, mutta koulussaoloaika vastaa vanhempien työaikaa. Koulutuntien jälkeinen aika on aikuisen valvomaa ja turvaamaa vapaa-aikaa ja ulkoilua. Pulkkinen malli eheyttäisi koko koulupäivän, minkä yhteiskunnallinen merkitys on mm. oppilaan kasvun turvaamisessa ja vanhempien työssäkäynnin ja perhe-elämän yhteen sovittamisessa. Malli korostaa yhteiskunnan vastuuta lapsesta. Tämä on kouluajan jälkeisen kaikille suunnatun ohjatun harrastetoiminnan ohella tulevaisuuden opetussuunnitelmallinen haaste, sillä vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusteet eivät aihetta käsittele.

#### 4.3.4 Kansainvälisyys

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Kansainvälisyyskasvatuksesta kansainväliseen politiikkaan

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 maantieto vahvistaa arvonantoa Euroopan eri kansojen kulttuuriperinteen rikkautta kohtaan (POPS 1985, 171). Ymmärtääkseen kansainvälisiä asioita oppilaalla täytyy olla vahva käsitys omasta kulttuurista ja oman kulttuurin arvostaminen (POPS 1985, 13). Samaa tukee mikrotasolla ajatus siitä, että oman itsensä arvostaminen ja hyväksyminen lisää mahdollisuutta arvostaa ja hyväksyä muita. Kansalliseen arvostukseen kuuluu niiden asioiden käsittely, joista Suomi tunnetaan ulkomailla (POPS 1985, 103).

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 kansainvälisyyskasvatus tukeutuu UNESCO:n suositukseen. Sen osa-alueita ovat kansainvälinen ymmärrys, yhteistyö ja rauha. YK:n linjausten mukaisesti ihmisoikeudet ja ihmisten perusvapaudet perustuvat YK:n ihmisoikeuksia koskeviin asiakirjoihin. Kansainvälisyyskasvatus on koulun eettisen kasvatuksen keskeinen alue. Oppilaat kasvatetaan aktiivisiksi kansalaisiksi, joiden toiminnan tavoitteena on maailmanlaajuinen yhteisvastuu. Tarkoituksena on, että oppilaissa viriäisi omakohtaisia ajattelu- ja toimintamalleja.

---

<sup>86</sup> Pulkkinen (2004, 14) pitää kuntien velvoitetta järjestää ensimmäisen ja toisen luokan sekä erityisopetuksessa olevien oppilaiden aamu- ja iltapäivätoimintaa peruskouluun siirtymisen jälkeen merkittävimpänä koulu-uudistuksena. Toiminnan toteuttaminen yhtenäistää aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuvien koulupäivää. Tämä on uusi integraatiohaaste tuleville perusteille.

Kansainvälisyyskasvatuksen tehtäviin kuuluu laajoja yhteiskunnallisia päämääriä, kuten tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, elämän kunnioittaminen ja suojeleminen sekä kunnioitus ihmisen työtä ja erilaisia kulttuureja kohtaan. Kansainvälisyyskasvatukseen asenne on kriittinen: oppilas osaa arvioida kriittisesti ”omaa elämäntapaansa ja yhteiskunnan kehitystä yleismaailmallisten tavoitteiden kannalta”. (POPS 1985, 13.) Oppilaita siis ohjataan kansainväliseen yhteisvastuuseen rauhan, yhteisymmärryksen ja yhteistyön hengessä. Oppilaille osoitetaan sitä omakohtaista vastuuta, mikä kuuluu aktiiviselle kansalaiselle. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ja päämäärät ovat todella laajoja. Oppilaiden ymmärrys oman henkilökohtaisen toiminnan ja elämän linkittymisestä osaksi koko ihmiskunnan toimintaa ja kehitystä on suuri haaste.

Kansainvälisyyskasvatus tulee esille historian ja yhteiskuntaopin lisäopetuksessa, jossa syvennetään oppilaiden tietoja, jotka liittyvät mm. kansainväliseen yhteistoimintaan (POPS 1985, 254). Historiassa ja yhteiskuntaopissa tavoitteena on kasvattaa oppilaat maailmanlaajuisen yhteisvastuun ymmärtäjiksi. Aikaa myöten oppilaista tulee aktiivisia ja vastuullisia yhteisvastuun kantajia. (POPS 1985, 133.) Elämäkatsomustiedossa oppilaat kasvatetaan kansainvälisesti ajattelevaksi. He edistävät omalla toiminnallaan Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeusasiakirjojen mukaisia periaatteita. (POPS 1985, 126.) Edelleen käsitellään kansojen vapautumiseen liittyviä asioita. Tällaisina mainitaan vapautumisesta johtuvat sosiaaliset ja kulttuuriset seuraukset. Tähän nivotaan yksilöiden ja yhteisöjen eettisesti arvokas toiminta. (POPS 1985, 128.) Kansainvälisyyskasvatus ei ole vain oppilaiden asia, vaan se ”on opettajien ja oppilaiden yhteistä työtä oikeudenmukaisen kehityksen edistämiseksi” (Kouluhallitus 1988, 9). Opetussuunnitelman kirjoittamisen aikaan kansat vielä vapautuvat siirtomaavallasta. Tästä johtuen nämä ongelmat ovat esillä. YK:n ihmisoikeudet ovat kansainvälisen toiminnan ja opetuksen perusta. Kansainvälisyyskasvatuksen avulla ymmärrys globaalin maailman toimintaan lisääntyy. Oppilaiden halutaan ottavan henkilökohtaista vastuuta maailman tilanteesta. Heidät nähdään jopa tulevaisuuden kansainvälisinä vaikuttajina, joilla on kyky maailmanlaajuisen yhteisvastuuseen.

Kansainvälisyyskasvatus ilmenee loogisesti läpi koko opetussuunnitelman perusteiden tekstin. Painotukset ja näkökulmat ovat oppiaineille ominaisia. Maantiedossa oppilaassa vahvistuu ymmärrys ja arvonta vieraita maita, kansoja ja niiden kulttuureja kohtaan (POPS 1985, 166, 170). Elämäkatsomustiedossa

korostuu eettinen näkökulma arvioitaessa mm. kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämistä (POPS 1985, 126) ja ympäristöopissa tutuksi tulevat muiden maiden lasten olot sekä omat mahdollisuudet auttaa tarvittaessa. Kansainvälisyyskasvatuksen korostaminen on yksi opetussuunnitelman perusteiden 1985 keskeisiä teemoja.

Kansainvälisyyskasvatus on osa kansainvälistä politiikkaa. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 painottuukin YK:n rooli ja merkitys kansainvälisenä toimijana. Sisällöistä eivät unohdu sotilaalliset liitotkaan, kuten NATO ja Varsovan liitto. Lisäksi pohditaan Saksojen kysymystä ja muuta liennytyshitystä (SALT ja ETYK). Johtavista suurvalloista mainitaan USA ja Neuvostoliitto. (POPS 1985, 142.) Historiallisen kehityslinjojen ja tapahtumien oppimisessa myös kansainvälisen politiikan asiat voivat olla esillä. 1980 -luvulla suurvaltoja oli vain kaksi, USA ja Neuvostoliitto. Esimerkiksi Kiinaa, Japania, Ranskaa tai Iso-Britannia ei tuoda tältä kannalta esille.

Evangelisluterilaisessa uskonossa kansainvälisyydestä tulee esille kristillisiä yhteisöjä yhdistävä ekumeeninen henki. Kansallisella ja kansainvälisellä tasolla oppilas oppii tietoja muista uskonnoista. Hän tutustuu maailmanuskontoihin ja niiden levinneisyyteen ja ilmenemiseen kansojen elämäntavoissa ja yhteiskunnissa. Oppilaita kasvatetaan rakkauteen kaikkia kansoja ja lähimmäisiä kohtaan. Oppimisessa esillä on Jeesuksen lähetyskäsky maailmanlaajuisena todellisuutena. (POPS 1985, 115, 117.) Kansainvälisyys on evankelisessa uskonossa ekumeeniseen pohjaan perustuvaa. Maailmaa lähestytään kristillisyyden näkökulmasta, vaikka eri tavoin ajattelevia ihmisiä ymmärretään, tai ainakin heidän kanssaan opitaan tekemään yhdessä töitä (POPS 1985, 113, 118). Ortodoksisen uskonnon tarkastelutapa ja perustelut ovat samoja kuin evangelisluterilaisessa uskonossa (POPS 1985, 119–124).

Elämäkatsomustietoon kuuluvat niin ikään maailman merkittävimmät uskonnot. Nyt nämä myös nimetään päinvastoin kuin uskonto-oppiaineiden sisällöissä (POPS 1985, 128):

Käsitellään merkittävimpiä uskontoja, erityisesti hindulaisuuden, buddhalaisuuden, Kiinan ja Japanin perinteiden, juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin taustaa, historiaa ja tärkeimpiä erityispiirteitä sekä näiden kulttuuripiirien ei-uskonnollista katsomuksellista perinnettä.

Lista on varsin kattava, mutta mm. luonnonuskonnot puuttuvat. Hyvin haastavilta tuntuvat opetussuunnitelman perusteiden viittaamien kulttuuripiirien sisältämät ei-uskonnolliset katsomukselliset piirteet.

#### Vieraat kielet kansainvälisyyden perustaitona

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 kaikkien vieraiden kielten opiskeluun liittyy kielialueen kansojen kulttuureihin, elämäntapoihin ja -olosuhteisiin tutustuminen. Yhteiskunnallisena tavoitteena on kansallisen kielitaidon riittävyys ja päämäärän kyky kansainväliseen yhteistyöhön. (POPS 1985, 75–76, 85–86.) Vieraan kielen hallinnan tavoitteena on vaikuttaminen eikä vain passiivinen vastaanottaminen. Kielen ajatellaan parantavan ymmärrystä. Englannin ja ruotsin kieli ovat keskeisimpiä ja muiden kielten merkitys on vähäisempi. Englannissa pääpaino on Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa ja ruotsin kielessä ensin Pohjoismaissa ja vasta sitten suomenruotsalaisuudessa.

#### Pohjoismainen yhteistyö ja suhde Neuvostoliittoon

Opetussuunnitelman perusteissa on vahva yhteispohjoismainen sidonnaisuus. On luontevaa, että ruotsin kielen opiskeluun liittyy ymmärrys ruotsin kielen merkityksestä pohjoismaisissa yhteyksissä sekä Suomen toisena virallisena kielenä. Ruotsin opiskelun yhteydessä tutustutaan jonkin verran myös norjan ja tanskan kielisiin. (POPS 1985, 76, 86.) Ruotsin kielen esittelyssä painottuu yhteispohjoismainen kanssakäyminen ja syntyy vaikutelma, että yhteisenä kielenä on ruotsi. Silti tunnustetaan norjan ja tanskan kielten ilmeinen erilaisuus. Syystä tai toisesta mm. islannin kieli jää syrjään. Historian ja yhteiskuntaopin lisäopetuksessa toivotaan kiinnitettävän huomiota pohjoismaisen yhteistyön eri muotoihin (POPS 1985, 257). Kolmannen ja neljännen vuosiluokan aikana herätetään tietoisuutta kuulumisesta pohjoismaiseen yhteisöön, mikä tapahtuu edistämällä arvonantoa ja keskinäistä yhteistyötä (POPS 1985, 169). Maantiedossa yhteispohjoismainen yhteistyö kiteytyy pohjoismaiseen yhteistyöhön ja arvonantoon (POPS 1985, 172).

Lähtökohtana kansainvälisyyskasvatukselle on se, että ensin on arvostettava omaa maata, kansalaisia ja kulttuuriperinnettä. Ymmärrys ja arvonanto laajenee muihin Pohjoismaihin. Syntyy vaikutelma, että kansainvälisiä suhteiden edistämistä



tehdään yhdessä muiden Pohjoismaiden kanssa, muttei omaehtoisesti. Ulkomaisten opintoretkien ja leirikoulujen halutaan suuntautuvan Pohjoismaihin ja Neuvostoliittoon (POPS 1985, 42), mikä kuvaa perusteiden kansainvälisyyden painotusta. Neuvostoliiton osuus perusteissa on hyvin pieni verrattuna Pohjoismaihin. Historian sisältöihin liittyviä keskeisiä Euroopan maita ei tässä mainita.

## Rauhankasvatus

Rauhantahtoisuus on läpileikkaava piirre vuoden 1985 perusteissa. Rauhantahtoinen ihminen ymmärtää aktiivisen rauhan käsitteen eli pyrkimyksen rauhaan ihmisen toimintana (Kouluhallitus 1988, 12). Liikunnassa oppilaista kasvaa omatoimisia ja rauhantahtoisia perheen ja yhteiskunnan jäseniä (POPS 1985, 175). Uskonnessa tarkastelun kohteena on vuorisaarna, jossa nostetaan esille se, että myös ei-kristityt (esim. Gandhi) voivat noudattaa vuorisaarnan ihanteita ja toimia esikuvina kristityille. Vuorisaarnan opettamisen yhteydessä tulee kiinnittää huomiota kristilliseen rauhankasvatukseen. (POPS 1985, 116.)

Vuoden 1985 perusteiden tavoitteena on ristiriitojen rauhanomainen ratkaiseminen niin yksilöiden, kansakuntien kuin valtioiden välisissä suhteissa (POPS 1985, 13). Elämäkatsomustieto kasvattaa oppilaita rauhantahtoon (POPS 1985, 126). Sen sisältöihin kuuluu kansojen välinen yhteistoiminta, joka liittyy myönteiseen rauhantilaan. Pyrkimys on osoittaa, että ihmiset pystyvät elämään rauhantahtoisesti keskenään. (POPS 1985, 127.) Elämäkatsomustiedon lisäopetuksessa mainitaan kansainvälisten suhteiden etiikka, jonka yhteydessä esillä on kansainvälinen turvallisuusjärjestelmä ja rauhan edellytykset. Esillä on myös sodan problematiikka kansainvälisen politiikan ongelmana. (POPS 1985, 247.) Erityisenä piirteenä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan pohjoismainen rauhanpyrkimys (POPS 1985, 176). Rauhankasvatuskäsitettä käytetään kansainvälisyyskasvatuksen rinnalla. Rauhan ja konfliktitutkijat suosivat nimenomaan rauhankasvatuskäsitteen käyttöä. (Allahwerdi 2001, 32.)

## Kehitysmaat

Biologiassa ja maantiedossa tarkastellaan kehitysmaiden ongelmia. Tarkastelun näkökulmana on auttaa ymmärtämään teollistuneiden maiden vastuuta maailman tasapuolisesta kehityksestä ja kansojen välisestä yhteistyöstä. Latinalaisen Amerikan maantiedossa selvitetään kehittyvien maiden ongelmia. (POPS 1985, 171.) Opetussuunnitelman perusteet käyttää siis käsitteitä kehitysmaa<sup>87</sup> ja kehittyvä maa. Käsitteillä on ilmeinen ero: moraalinen, kansainvälispoliittinen ja taloudellinen vastuu maailman tilasta ja tulevaisuudesta on selvästi teollisuusmailla.

Kehitysmaateema esiintyy opetussuunnitelman perusteissa 1985 monessa oppiaineessa. Maantiedon perhekasvatuksessa selvitetään kehitysmaiden perheiden ja lasten asemaa (POPS 1985, 173). Kotitaloudessa pohditaan maailman ravitsemusongelmia (POPS 1985, 221). Tekstiilityössä puolestaan saadaan tietoa asumisesta ja pukeutumisesta eri maissa sekä käsityökulttuurien erilaisuudesta. Esillä on esimerkiksi tekstiiliraaka-aineiden epätasainen saanti ja jakautuminen maailmassa. (POPS 1985, 219.) Musiikin yhtenä aihealueena on kansanmusiikki eri puolilla maailmaa (POPS 1985, 191, 196). Kehitysmaiden asioiden tarkastelu on kiinnitetty luontevasti oppiaineiden sisältöihin eikä vaikeitakaan asioita unohdeta, kuten ravinnon tai raaka-aineiden epätasaista jakaantumista maailmassa, mikä ei välttämättä aina ole vain kehitysmaiden ongelma.

## Maastamuutto, paluumuutto ja pakolaisuus

Historian ja yhteiskuntaopin lisäopetuksen yhtenä teemana on maastamuuttajan ongelmien tarkastelu (POPS 1985, 254, 256), mikä kuvaa 1980-luvun yhteiskunnallista tilannetta: oppilaita valmistettiin muuttamaan pois Suomesta, sillä työtä ei ollut kaikille tarjolla. Perusteet mainitsee lyhyesti myös ulkomailta paluun ja pakolaiset (POPS 1985, 37), mutta ne eivät nouse tarkastelun keskiöön. 1980-luvun lopussa ulkomaalaisten määrä alkoi Suomessa nousta. Heistä suurin osa oli ruotsalaisia, joista pääosa oli etnisesti suomalaisia paluumuuttajia.

---

<sup>87</sup> Uutisvirrassa on tavanomaista esittää kehitysmaista kielteisiä uutisia, kuten nälkää, sotia ja ekokatastrofeja. Tämä vahvistaa kuvaa siitä, että kehitysmaiden ihmiset olisivat muita huonompia. Asetelma korostaa länsimaiden ylemmydentuntoa. Syntyy vaikutelma siitä, että länsimaat ovat onnistuneet kehitysmaita paremmin, koska niissä ei ole vastaavia ongelmia. (Wahlström 1996, 76-77.) Tämä näkökulma saattaa ilmetä myös kouluopetuksessa, sillä perusteet ehkä tahtomattaan suosivat sitä.

Kokonaisuudessaan maahanmuuttajien määrä on Suomessa ollut pieni. (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 11.) Perusteiden tekstimassan vähäisyys tältä osin kuvaa sitä, että 1980-luvulla maastamuutto, paluumuutto ja pakolaisuus eivät olleet suuria yhteiskunnallisia ongelmia.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Kansainvälisyyskasvatusteemoja

Kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen kietoutuvat toisiinsa. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan kulttuuri-identiteetin perustan luo yhteisön oma elämänmuoto (POPS 1994, 13). Kansainvälistyvässä maailmassa koulun työ on monikulttuurista kasvatusta. Yksilö ikään kuin kasvaa oman kulttuurinsa ja äidinkiелensä rajojen yli. ”Kulttuuri nähdään tällöin tietyn yhteisön kehittämien ja hyväksymien arvojen, normien, sääntöjen ja merkitysten muodostamaksi kokonaisuudeksi”. (Kohonen & Leppilampi 1994, 26.) Kansainvälistymisen pohjana on oman kulttuurin arvostus ja taito toimia kulttuurin tulkkina. Identiteetin muovautumisessa oman kielen merkitys on suuri.

Valtiollisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien muutokset vaikuttavat kouluun. Kansainvälistyminen ja ihmisten liikkuminen maasta toiseen (ns. uuskansainvaellus) vaikuttavat näkemyksiimme, sillä kulttuuri- ja arvopohjamme saa niistä uusia vaikutteita. (POPS 1994, 8.) Maailman tilanteiden vaihtelu vaikuttaa sukupolvien arvostusten muutokseen. Nykyajan arvoissa näkyvät ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen, jotka ilmaistaan maailmanlaajuisissa julistuksissa, suosituksissa ja sopimuksissa. Päämääränä ovat ihmisoikeuksien vaaliminen ja ihmisten välinen tasa-arvo riippumatta mm. rodusta. Kasvatuksen tehtävänä on luoda sellaisia tulevaisuusvisiota, moraalialia ja osaamista, joita tarvitaan kansainvälisessä yhteistyössä, jotta kulttuurievoluution suuntaa voidaan korjata. (POPS 1994, 12–13.)

Suomalaiseen kulttuuriin liittyy vahva yhteys muihin Pohjoismaihin. Lisäksi Suomessa kansainvälistymistä ohjaa Euroopan yhdyntyminen ja laajeneva kansainvälistyminen. Koulu muuttuu yhä monikulttuurisemmaksi, kun kouluun tulee oppilaita, joilla on erilaisia kieli- ja kulttuuritaustoja. Nämä oppilaat kasvavat oman kulttuuriyhteisönsä ja suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Koulun

tehtävänä on tukea suvaitsevaisuutta ja avoimuutta toisia kulttuureja kohtaan, sillä se edistää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Suvaitsevaisuus ja avoimuus ovat myös kansainvälisen yhteistyön pohjaa. Kaiken kaikkiaan monipuolinen kielten opiskelu ja kansainvälisyyskasvatuksen tehostaminen sekä Suomen kansainvälistyminen ja Euroopan yhdentyminen asettavat sisällöllisiä muutospaineita koululle. (POPS 1994, 13–14.)

Suomalaisella koululla on siis vahva oma kulttuuri-identiteetti, sillä oppilaan kehitykseen ajatellaan kuuluvan oman kulttuurin arvostaminen ja sen omaksuminen. Tähän kulttuuriin vaikuttaa perinteinen pohjoismainen yhteistyö. Entistä enemmän vaikutteita saadaan myös muualta maailmasta, sillä kehitystämme ohjaa esimerkiksi Euroopan yhdentyminen. Koulumaailman tulee ohjata suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen, sillä maahanmuuton myötä yhteiskuntamme saa uusia jäseniä, joilla on aktiivinen rooli yhteiskunnallisessa kehitystyössä.

Maahanmuuttajaoppilaat ovatkin koulun arkipäivää. Opetussuunnitelmassa käsitellään useaan kertaan maahanmuuttajaoppilaita (POPS 1994, 27–29). Tavoitteena on, että maahanmuuttajaoppilas saavuttaa sellainen kielitaitotason, että hän tulee toimeen arjen puhetilanteissa ja kykenee suorittamaan opintojaan. Käytännössä tavoitteena on kaksikielisyys, jolloin oppilas hallitsee oman äidinkieltensä sekä suomen tai ruotsin. Kielen opiskelun myötä myös suomalainen tapakulttuuri tulee samalla tutuksi. (POPS 1994, 65–66.) Kielten opiskelu ja uuden kulttuurin hallinta vaativat oppilaalta päättäväisyyttä ja pitkäjänteisyyttä. On huomattava, että maahanmuuttajat ovat myös koululle mahdollisuus kehittää toimintaansa, sillä he avaavat uusia näkökulmia ja mahdollistavat luontevan kansainvälisyyskasvatuksen. Opetuksessa voidaan hyödyntää maahanmuuttajien tietoja ja kokemuksia maiden ja maanosien luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista. (POPS 1994, 55, 67.)

Opetussuunnitelman perusteet 1994 määrittelee kansainvälisyyskasvatuksen sisällöltään varsin monipuoliseksi. Siihen liittyy osin myös ympäristökasvatuksen päämääriä. Lisäksi yhtymäkohtia voi löytää Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeusjulistukseen (POPS 1994, 32–33):

Kansainvälisyyskasvatuksella tarkoitetaan kasvatus- ja opetustoimintaa, joka tähtää kulttuurien tuntemuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen lisäämiseen, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien turvaamiseen kaikille, rauhan vakiintumiseen sekä maailman voimavarojen oikeudenmukaiseen jakoon ja kestäväen kehityksen edistämiseen.

Tavoitteeksi tältä pohjalta asetetaan se, että ”oppilas hyväksyy ihmisten erilaisuuden ja tuntee erilaisia kulttuureita, ymmärtää ihmisten ja kansojen keskinäisen riippuvuuden sekä tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihmisarvon perustaksi.” Oppilaan mielenkiintoa suunnataan kansainväliseen kehityksen ja tapahtumien seuraamiseen. Hän pohtii kansainvälisten asioiden syitä ja saa valmiuksia kansainväliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Lisäksi hän oppii keinoja omakohtaiseen vaikuttamiseen ja osallistumiseen. (POPS 1994, 32.) Oppilas näin ollen kasvaa aktiiviseksi kansainväliseksi osallistujaksi niin, että hänellä on kansainvälisiä tapahtumia analysoiva asenne. Tarkoituksena on, että oppilas peräti toimii kansainvälisessä yhteisössä vaikuttajana ja osallistujana.

Keskeisiä sisältöjä ovat harjaantuminen kansainvälisen kanssakäymisen taitoihin, rauhanomaiset konfliktien ratkaisumenetelmät, kulttuurien tuntemus, suvaitsevaisuus, kulttuurilukutaidon alkeet, ihmisoikeuksien etiikan pohtiminen, harjaantuminen maailmankansalaisuuteen ja kansainvälisen kehityksen seuraaminen ja arviointi (POPS 1994, 33). Näiden sisältöjen toteuttaminen on todellinen haaste kasvatus- ja opetustyölle. Laajuudestaan ja vaativuudestaan huolimatta perusteet ohjaa oppilaita erilaisten kulttuuritaustojen omaavien ihmisten kohtaajiksi. Heistä tulee ikään kuin ”diplomaatteja”.

Oppiaineista musiikissa esiin nousee musiikin merkitys yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille (POPS 1994, 97). Kuvaamataidossa puolestaan tavoitellaan kykyä ymmärtää eri kulttuureja (POPS 1994, 99). Kotitaloudessa oppilas oppii tiedostamaan kansainvälistymisen merkityksen kotitalouksien toiminnassa ja ihmissuhteiden hoidossa (POPS 1994, 103) ja käsityössä hän oppii arvostamaan kansainvälistä esine- ja käsityökulttuuria (POPS 1994, 105). Myös perhekasvatus tukee kansainvälisyyskasvatusta, sillä siinä opetetaan ymmärtämään kulttuuritaustaltaan erilaisia perheitä (POPS 1994, 34). Ympäristökasvatus linkittää ympäristökysymykset kansainväliseen kontekstiin (POPS 1994, 36). Yrittäjyyskasvatus puolestaan tuo esille talous- ja työelämän kansainvälistyvän trendin (POPS 1994, 37).

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 ovat esillä myös kansainväliset työmahdollisuudet, sillä opetuksessa selvitetään kansainvälistymisen vaikutuksia työelämään (POPS 1994, 38). Oppilaanohjauksen asenne on työelämä- ja jatkokoulutusorientoitunut ja siinä kansainvälinen ulottuvuus on selkeästi mukana.

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 ajatellaan, että koulutus ja työ saattavat tulevaisuudessa olla myös ulkomailla.

Uskonnossa tutustutaan Suomen eri uskontoihin sekä keskeisiin maailmanuskontoihin. Oppilas oppii tulemaan toimeen monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa on eri tavoin ajattelevia ja uskovia kansalaisia. (POPS 1994, 89–90.) Ortodoksisessa uskonnossa käsitellään ortodoksisen kirkon yleismaailmallista kehitystä ja tutustutaan muihin suuriin maailmanuskontoihin (POPS 1994, 91). Muut uskonnot noudattavat opetussuunnitelmissaan perusteiden uskontojen opetuksen yleistavoitteita niin, että Opetushallitus vahvistaa uskontokunnan esityksen pohjalta uskonnon opetussuunnitelmien perusteet valtakunnallisiksi perusteiksi. (POPS 1994, 91.) Tämä opetussuunnitelman perusteiden 1994 ajatus laajentaa periaatteessa opetettavien uskontojen kirjoa Suomessa. Opetushallitus on jättänyt itse laadintatyön asiantuntijoille. Ainoa ehto on noudattaa uskontojen opetuksen yleistavoitteita.

Elämäkatsomustiedossa oppilas oppii ymmärtämään erilaisia katsomuksellisia näkökulmia. Ihmisoikeusetiikka ohjaa katsomuksellisten kysymysten tarkastelua. Lisäksi oppilas tutkii eurooppalaisia ja muiden kulttuurien perinteitä. Hän myös tutustuu historiallisesti merkittäviin elämäkatsomusten ja uskontojen opetukseen sekä sekulaarin ajatteluperinteen syntyyn ja nykyisiin ilmenemismuotoihin. (POPS 1994, 93–94.)

Maantiedossa edetään Suomen kautta muuhun Eurooppaan ja vasta sitten tutustutaan maapallon muihin alueisiin. Tavoitteena on oman kulttuuri-identiteetin vahvistuminen. Toisaalta tavoitteena on, että oppilaan ymmärrys ja arvostus myös vieraita maita, kansoja ja niiden kulttuureja kohtaan kasvaa. (POPS 1994, 83.) Yksi keskeinen näkökulma on Suomi Euroopan osana (POPS 1994, 84). Historia oppiaineena ohjaa kansainväliseen yhteisymmärrykseen ja rauhantahtoon sekä ymmärtämään kulttuurien erilaisuutta. (POPS 1994, 95–96).

## Kieliohjelma

Äidinkielessä oppilas saa valmiuksia suomalaisen kulttuurin, muiden kielten ja kulttuurien ymmärtämiseen. Ihminen, joka on ilmaisukykyinen, vaikutustahtoinen ja itsensä luottava, pystyy kommunikoimaan ja rakentamaan yhteyksiä yli kulttuurirajojen. Tärkeällä sijalla on oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen.

(POPS 1994, 43–46.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa oppilas oppii ymmärtämään ja arvostamaan ihmiskunnan yhteistä kulttuuriperintöä (POPS 1994, 47).

Koulun opetussuunnitelmassa määritellään opetettavat vieraat kielet. Ala-asteelta alkaen opetussuunnitelmaan kuuluu äidinkieli, vieras kieli ja vapaaehtoinen kieli. Yläasteella siihen kuuluu äidinkieli ja yhteisinä aineina kaksi kieltä. Toinen kielistä on ruotsi, ellei sen opiskelua ole aloitettu jo ala-asteella. Jos oppilas on aloittanut jo ala-asteella sekä toisen kotimaisen että englannin kielen opiskelun, hän voi jatkaa niitä molempia yläasteella ns. A-kielinä. Lisäksi valinnaisiin aineisiin voi kuulua vieraita kieliä. Vapaaehtoisena aineena ja valinnaisena aineena opetettava kieli voi olla jokin muukin kuin englanti, saksa, ranska tai venäjä. Koulukohtaisesti yläasteella voidaan järjestää lyhyitä vieraan kielen opintokokonaisuuksia. (POPS 1994, 17–18.) Kieliohjelmasta päättää pääasiassa kunta (Apajalahti ym. 1996, 21) ja se<sup>88</sup> antaa lisää valinnanmahdollisuuksia. A1- ja A2-kielten tavoitetaso yläasteen lopussa on sama, mikä lisää kielten oppimisen laajuutta. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 tavoitteena on vahvistaa vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen osaamista. Kansainvälistymisen huomioiminen on mahdollista, sillä harvinaisiakin kieliä voidaan opettaa.

Vieraiden kielten opiskelu avaa oppilaan maailmankuvaa, lisää kulttuuripääomaa, vahvistaa kulttuuri-identiteettiä ja edistää mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa kansainvälistyvässä maailmassa. Oppilas saa tietoja vieraan kielen maista, kansoista ja kulttuureista. Hän asennoituu ennakkoluulottomasti eri kulttuureihin ja heidän edustajiinsa ja kiinnostuu vieraista kielistä ja kulttuureista. Vieraan kielen käyttö laajenee, kun sitä voidaan käyttää muidenkin oppiaineiden opiskelussa. Vieraat kielet luonnollisesti edistävät oppilaiden ja koulujen kansainvälisiä kontakteja. (POPS 1994, 68–69.) Vieraiden kielten hallinta on kansainvälistymisen edellytys. Kielen opiskelussa ymmärrys toisia kulttuureja ja ihmisiä kohtaan kasvaa. Siten kielten oppiminen lisää suvaitsevaisuutta.

Vieraiden kielten opetuksen muita aiheita ovat kielen alkuperämaa, historia, traditiot ja yhteiskuntaelämä, koulu, työ, yhteiskunta, luonto, harrastukset ja vapaa-

---

<sup>88</sup> Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden sisältämä kieliohjelma johti siihen, että A1-kielenä englannin asema vahvistui. A2-kielistä suosituin oli ruotsi. Saksasta näytti tulevan eniten opiskeltu A2-kieli. Yläasteilla opetettavana B2-kielinä saksa ja ranska olivat tasoissa. Venäjän asema oli heikko. Ruotsi taas oli tärkein B1-kieli. (Apajalahti ym. 1996, 38, 40.)

aika sekä viestintä (POPS 1994, 55). Aihealueen kattavuus kuvaa perusteiden halua antaa perusteellista tietoa vieraan kielen yhteiskunnasta ja todellisuudesta. Alkuperämaan käsite saattaa tosin kaventaa opetettavaa tietoa, sillä kaikkia peruskoulussa opettavia vieraita kieliä puhutaan varsin laajalla alueella.

Ruotsin opiskelussa tulee esille voimakas pohjoismainen suuntaus. Ruotsin opiskelun yhteydessä oppilaat tutustuvat myös muihin pohjoismaisiin naapurikieliin (POPS 1994, 47), joista mainitaan etenkin tanska ja norja (POPS 1994, 50, 59). Islannin kieltä sen sijaan ei syystä tai toisesta mainita ollenkaan. Ruotsin opiskelu (POPS 1994, 47, 57–58) ohjaa omaksumaan pohjoismaista kulttuuripääomaa. Oppiaineen tehtävänä on avartaa oppilaan maailmankuvaa siten, että Suomi esitetään Pohjoismaana Euroopassa. Ruotsin kielen osaaminen ja käyttö on tärkeää, koska Suomella on runsaasti pohjoismaisia kontakteja. Ruotsin kielen monipuolinen käyttö ja viestintäkyky on erityisesti otettava huomioon, kun ollaan tekemisissä pohjoismaisia kulttuureja edustavien ihmisten kanssa.

On selvää, että Eurooppaa halutaan lähestyä pohjoismaisesta näkökulmasta niin, että Suomi ja muut Pohjoismaat muodostavat kokonaisuuden. Suomen omat kansalliset tavoitteet Euroopassa eivät tässä yhteydessä korostu. Perusteiden mukaan Suomi haluaa samastua ensisijaisesti Pohjoismaaksi, jossa yhteisenä käyttökielenä on ruotsi.

Saamen kielen opetuksen lähtökohdat ovat samoja kuin kaikkien muidenkin äidinkielten opetus. Tavoitteena on, että oppilaan saamelainen identiteetti vahvistuu:

Äidinkielen oppiaineena opiskeltavan saamen kielen opetus edistää lapsen kielellistä kehitystä, vahvistaa itsetuntoa ja kulttuuri-identiteettiä, kasvattaa monikulttuurisuuteen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen sekä kehittää valmiuksia kansainväliseen yhteistoimintaan. (POPS 1994, 52).

Saamen opetuksessa painottuu kansainvälisyys ja monikulttuurisuus. Opetus edistää saamelaisten yhteenkuuluvuutta ja mahdollistaa yhteistyötä muiden maiden saamelaisten kanssa. Saamelaisuudessa esiintyy siten luontevalla tavalla monikulttuurinen yhteiskunta. Oppilas tulee toimeen saamenkielisessä kulttuuri- ja elinkeinoympäristössä ja maailmassa ja hänelle selviää saamen kielen käyttöoikeudet ja mahdollisuudet niin Suomessa kuin naapurimaissakin. Saamen oppimisen ohella opitaan suomen kielen käyttötaito. Tavoitteena on, että



saamelaisoppilas oppii toimivan kaksikielisyyden<sup>89</sup>. Saamen kielellä rakennetaan yhteyksiä koko saamelaisalueella ja yhtenä toimintamuotona ovat saamelaisten tapaamiset. Opetuksen sisältöihin kuuluvat saamelaisten elinympäristö, kulttuuri, elinkeinoelämä ja yhteiskunta. (POPS 1994, 52–53.) Saamelaisalueen ensisijaisena kansainvälisen yhteistyön kohteena ovat eri maiden saamelaiset, joiden yhteisenä kielenä on saame. Saamen kieltä tarkastellaan ikään kuin yhtenä kielellisenä asiana, vaikka perusteissa toki mainitaan käsite saamelaiskielet ja -murteet. Eri saamen kieliä ei kuitenkaan luetella erikseen. Saamen oppimisesta saa käsityksen, että saamelaisilla on aktiivista kanssakäymistä keskenään yli valtioiden rajojen.

Saamen kieltä voidaan opettaa myös ensimmäisenä vieraana kielenä (A1) saamelaisten kotiseudulla ja vapaaehtoisena aineena muuallakin Suomessa. Yläasteella saame voi olla myös valinnainen aine. Saamen osaaminen edistää saamelaiskulttuurin, -elinkeinojen, -yhteisön ja saamelaisten asuma-alueen tuntemusta, ja sen opiskelu lisää saamen kielen aseman ja merkityksen ymmärtämistä kalottialueella mm. työelämässä ja saamelaisyhteisössä. (POPS 1994, 71–72.) Saamen hallinta sitoo oppilasta kalottialueelle. Taustalla saattaa olla huoli Lapin autioitumisesta.

Viittomakieltä käyttävät ihmiset muodostavat oman kielellisen yhteisönsä. Viittomakielinen oppilas tutustuu kansainvälisissä yhteyksissä käyttäviin viittomistapoihin ja viittomakielen kirjoitusjärjestelmiin. (POPS 1994, 56.) Kansainvälisten kontaktien mahdollisuutta rajoittavat erilaiset viittomakielet kuten suullisesti puhutuissakin kielissä.

Äidinkielen käsite on laajentunut valtavasti. Suomen ja ruotsin kielten valta-asema on selvä, mutta tilaa annetaan muillekin äidinkielille (oppilaan kotikieli, saame, viittomakieli ja maahanmuuttajien eri äidinkielet). Eri kielet nähdään kulttuurisena rikkautena ja konkreettisena osana kansainvälistymistä.

---

<sup>89</sup> Saamelaislapset ovat kaksikielisiä kouluikässä, mikä on myös koulutuspoliittinen tavoite (Louhimaa P 2005, 48).

## Kansainvälisyyskasvatus

”Kansainvälisyyskasvatus toimii avaimena maailman ja sen ilmiöiden kohtaamiseen ja avautumiseen” (Allahwerdi 2001, 244). Valtioneuvosto nostaakin poliittiseksi tavoitteeksi mm. ihmisoikeuskasvatuksen opettamisen koululaisille (Ulkoasianministeriö 2004, 152). Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan suvaitsevaisuus, ihmisoikeudet ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetus rakentuu suomalaiselle kulttuurille, joka monipuolistuu maahanmuuttajien myötä. Maailma nähdään globalistuvana. (POPS 2004, 12.)

Kansalliseepoksemme Kalevalan arvostus on noussut. Näyttää siltä, että Kalevala on ikään kuin suomalaisuuden ikoni (POPS 2004, 53, 96, 110, 114, 272). Suomalaisuus on nuorille kuitenkin enemmän poliittinen kuin kulttuurinen identiteetti (Rubin 1996a, 66).

Maantiedossa oppilaalle tulevat tutuiksi maailman eri osa-alueet. Opetuksessa keskeisiä asioita ovat kansojen ja kulttuurien välinen suvaitsevaisuus ja kansainvälisyys (POPS 2004, 174). Opetuksessa tavoitellaan sitä, että oppilaalla on arvostava ja myönteinen asenne vieraita maita, kansoja ja kulttuureja kohtaan (POPS 2004, 175, 181). Hän oppii tietoja eri kulttuureista ja tunnistaa niin oman kuin vieraiden kulttuurien piirteitä (POPS 2004, 177). Oppilas saa myös käsityksen elämän ja elinympäristöjen erilaisuudesta eri puolilla maailmaa (POPS 2004, 181). Lisäksi opetuksessa vertaillaan vähintään kahden maanosan luonnonoloja, ihmistoimintaa ja kulttuurisia piirteitä (POPS 2004, 182). Maantieto on näin ollen selkeästi kansainvälisyyttä painottava oppiaine. Opetuksen tavoitteena on suvaitsevaisuuden ja myönteisen asenteen lisääminen muita kulttuureja ja kansoja kohtaan, mihin pyritään asennekasvatuksella ja tiedon lisäämisellä.

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihealueessa oppilasta opetetaan toimimaan monikulttuurisessa yhteisössä. Lisäksi hän oppii kansainvälisen yhteistyön taitoja. Hän ymmärtää, mikä merkitys kulttuuri-identiteetin osatekijöillä on yksilölle ja yhteisölle. (POPS 2004, 37.) Oppilaan yhteiskunnallinen valmius antaa hänelle mahdollisuuden toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja kansainvälisessä ympäristössä.

Uskonnon opetuksessa oppilas saa valmiuksia kohdata muita uskontoja ja katsomuksia (POPS 2004, 202). Evankelisluterilaisessa uskonnossa tutuksi tulevat kristilliset kirkot, uskonnolliset, ei-uskonnolliset katsomukset sekä uskonottomuus. Oppilas tutustuu pääpiirteissään keskeisiin maailmanuskontoihin, joista erikseen mainitaan juutalaisuus, kristinusko ja islam. Vuosiluokilla 1–5 esillä ovat juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteiset ja erilaiset piirteet. Vuosiluokilla 6–9 näitä uskontoja tutkitaan Vanhan testamentin näkökulmasta. Tavoitteena on, että oppilas kunnioittaa ja arvostaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia ihmisiä. (POPS 2004, 202–206.) Maailmanuskontojen käsittely antaa pohjaa ymmärtää eri kansoja ja kulttuureja. Mielenkiintoinen yksityiskohta on kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin vertailu, mikä saattaa kuvata tarvetta saada keinoja lähestyä esim. Lähi-idän ongelmaa.

Ortodoksisessa uskonnossa esillä on samoja seikkoja kuin evankelisluterilaisessa uskonnossa: Oppilas oppii keskeisten maailmanuskontojen pääpiirteitä. Hän tutustuu siihen, miten uskonnon ulottuvuudet ja vaikutukset ilmenevät kulttuureissa, ja arvostaa eri tavalla uskovia ja ajattelevia ihmisiä. (POPS 2004, 210, 211.)

Muissa uskonnoissa tulee noudattaa uskontojen opetussuunnitelmien perusteiden periaatteita. Painotus on kaikille uskontosidonnaisille ryhmille laadituissa tavoitteissa. (POPS 2004, 212.) Muiden uskontojen opetussuunnitelmissa tulee siis noudattaa erityisesti kaikkia uskontosidonnaisia ryhmiä koskevia tavoitteita. Yllättävää on, että niissä tulee näkyä myös evankelisluterilaisen uskonnon ja ortodoksisen uskonnon perusteiden periaatteet.

Elämäkatsomustiedon sisältöihin kuuluu mm. rikkaus ja köyhyys maailmassa, suvaitsevaisuus ja syrjintä, erilaisia elämäntapoja ja monikulttuurisuus. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas omaksuu ja sisäistää ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden ja maailmanlaajuisen oikeudenmukaisuuden. Hän myös tuntee eri kulttuurien keskeisiä arvoja, uskomusjärjestelmiä ja elämäkatsomuksellisia ratkaisuja. Etiikkaan ja hyvään elämään liittyvissä sisällöissä selvitetään ihmisoikeusetiikkaa ja monikulttuurisuutta eettisenä kysymyksenä. (POPS 2004, 216–218.) Elämäkatsomustieto vahvistaa oppilaan maailmaa ymmärtävää eettistä käyttäytymistä.

Historiassa opitaan tietoja eri kulttuureista. Siinä pohditaan maailman tasolla idän ja lännen ristiriitoja sekä etelän ja pohjoisen vastakkainasettelua. Samoin siinä

nostetaan esiin maailman jakautuminen köyhiin ja rikkaisiin valtioihin ja selvitetään tästä aiheutuvia ongelmia. (POPS 2004, 223.)

Musiikin opetukseen kuuluu muiden maiden ja kulttuurien musiikki (POPS 2004, 232), ja kuvataiteessa luodaan perustaa vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman, perinteen ja ilmaisun arvostamiseen ja ymmärtämiseen (POPS 2004, 234, 236). Käsiyössä oppilas tutustuu lähiympäristössä mahdollisesti vaikuttavien muiden kulttuurien ja kansojen käsityön kulttuuriperinteeseen sekä muotoilu-, käsityö- ja teknologiakulttuuriin (POPS 2004, 240–244). Liikunta kasvattaa suvaitsemaan erilaisuutta (POPS 2004, 247). Myös kotitaloudessa tavoitteena on, että oppilas tiedostaa kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden tuomia mahdollisuuksia (POPS 2004, 250). Oppilaanohjauksessa oppilas kasvaa monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen (POPS 2004, 256) siten, että hän esimerkiksi oppii etsimään tietoa opiskelusta ja työnteosta ulkomailla (POPS 2004, 256, 258). Kansainvälistymisen merkitystä kuvaa sekin, että opetussuunnitelman perusteissa käsitellään vieraskielistä opetusta ja kielikylypyopetusta (POPS 2004, 270–273) ja viitataan kansainvälisiin kielikouluihin ja steinerpedagogiseen opetukseen (POPS 2004, 274).

#### Kielitaito välineenä kansainvälisyyteen

Tässä luvussa käsitellään ensin kielitaitoa oman äidinkielen ja sitten vieraan kielen opiskelun kannalta. Äidinkielen opinnoissa tavoitteena on, että myös muut kulttuurit avautuvat ja kulttuurikäsitys laajenee (POPS 2004, 48, 60, 63, 64, 66). Oppilas kasvaa suvaitsevaisiksi erilaisia kielen käyttäjiä kohtaan (POPS 2004, 52).

Erilaisia kulttuureja kohdataan, ja niistä saadaan tietoa kirjallisuuden ja kuvallisten viestintävälineiden avulla (POPS 2004, 56). Ruotsi äidinkielenä - opinnoissa tutustutaan ruotsalaiseen ja pohjoismaiseen lastenkirjallisuuteen sekä pohjoismaisiin naapurikieliin (POPS 2004, 62). Oppilas saa tietoa ”Suomen ja Pohjoismaiden kielitilanteesta sekä globaalista että demokraattisesta näkökulmasta” (POPS 2004, 66). Oppilas tietää, että kieli on muuttuva ja kehittyvä kulttuuri-ilmiö, johon vaikuttaa mm. poliittiset tekijät. Hän vertailee äidinkieltään, ruotsin, tehtävää ja merkitystä vertailemalla äidinkieltään muihin kieliin monikulttuurisessa kieliyhteisössä. Hän pohtii ruotsin kieltä maailmanlaajuisesta näkökulmasta ja ”näkee Suomessa puhuttavan ruotsin osana pohjoismaista kieliyhteisöä”. (POPS

2004, 68.) Ruotsin kielen asemaa ja merkitystä perustellaan muista perusteista tutulla pohjoismaisella kieliyhteydellä. Oppilas tosin vertaa ruotsin asemaa ja merkitystä myös muihin puhuttuihin kieliin. Aiempiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna uusi näkökulma on se, että ruotsin asemaan vaikuttavat mm. poliittiset tekijät.

Ruotsin (toinen kotimaisen kieli) osaaminen antaa valmiuksia ”yhteistyöhön maamme ruotsinkielisen väestön kanssa sekä pohjoismaiseen yhteistyöhön”. Opetuksessa tavoitellaan sitä, että oppilas osaa arvostaa Suomen kaksikielisyyttä ja että hän omaksuu tietoja pohjoismaisista elämänmuodoista. Hän tutustuu näiden kulttuurien keskinäisiin suhteisiin, eroihin ja yhtäläisyyksiin ja ymmärtää, mikä merkitys on pohjoismaisella yhteistyöllä. (POPS 2004, 114, 117, 122, 123.) Ruotsin kielen opiskelussa oppilas tutustuu pohjoismaisiin naapurikieliin. Hän oppii tuntemaan ruotsalaista ja ylipäänsä pohjoismaista lastenkirjallisuutta ja muuta kirjallisuutta. Oppilas saa perustietoa Suomen ja Pohjoismaiden kielitilanteesta, mutta myös globaalista tilanteesta. (POPS 2004, 60, 62, 66.) Ruotsin kielen opiskelun avulla halutaan lisätä vuorovaikutusta Suomen ruotsinkielisten kanssa ja pohjoismaisen elintavan arvostusta. Pohjoismaista yhteenkuuluvuutta arvostetaan tässäkin opetussuunnitelman perustetekstissä 2004, mutta se ei tule esille niin vahvasti kuin aiemmin. Ruotsi A-kielenä opinnoissa sekä muissa vieraiden kielten opinnoissa mainitaan, että oppilaan ”tulee tiedostaa, että kielet ja kulttuurit ovat erilaisia, mutta eivät eriarvoisia” (POPS 2004, 117, 236). Virke korostaa kielten ja kulttuurien tasa-arvoisuutta.

Opetussuunnitelman perusteet 2004 jakaa saamen kielen kolmeen osaan, joita ovat pohjois-, inarin- ja koltansaame. Saame on joillekin oppilaille äidinkieli ja opetuskieli<sup>90</sup> ja joillekin sitä voidaan opettaa vieraana kielenä. (POPS 2004, 32, 145). Pohjoissaamea puhuu peräti 70–80 % saamelaisista (Wahlström 1996, 33). Saamen kielestä puhutaan perusteiden tekstissä pääosin yhtenä asiana. Saamen (saameksi eatnigiella) opiskelussa oppilas tutustuu paitsi saamelaisten myös muiden alkuperäiskansojen kulttuureihin, jolloin oppilaan suvaitsevaisuus kielellistä vaihtelua kohtaan kasvaa. Hän ymmärtää äidinkielen sekä kaksi- ja monikielisyys-

---

<sup>90</sup> Suomi ja ruotsi ovat suomen virallisia kieliä, mutta saamen kielellä on myös ns. virallisuontoinen asema. Vuoden ”1992 laissa saamen kielen käyttämisestä viranomaisasioiden samoin kuin koululaeissa on saamen kieltä koskevia säädöksiä”. (Wahlström 1996, 33.)

merkityksen ja saa tietoa saamen kielitilanteesta. Oppilas oppii, että ”saamen kieli voi olla saamelaisten yhteinen kieli yli valtakunnan rajojen”. (POPS 2004, 32, 73, 78–79.) Tavoitteena on, että oppilas saa sellaiset perustaidot, että hän saa ”mahdollisuuksia laajentaa kokemus- ja yhteistyöpiiriään muissa Pohjoismaissa ja Venäjällä asuviin saamen kieltä puhuviin lapsiin ja nuoriin” (POPS 2004, 69). Hän siis käsittää saamen kielen aseman muiden kielten joukossa ja tietää saamen merkityksen monikulttuurisessa kieliyhteisössä (POPS 2004, 81). Saamelaisten ja saamen kielen käsittelyssä pohjoismainen suuntaus on voimakkaammin esillä kuin suuntautuminen Venäjälle.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet laajentaa saamen kielen käsittelyn myös muihin alkuperäiskansoihin, mikä ei tullut esille aiemmissa perusteissa. Kansainvälisiksi kontakteiksi muodostuvat alkuperäiskansat, joista haetaan kansainvälistä vertailupintaa. Perusteissa tarkastellaan saamen yhteiskunnallista asemaa niin Suomessa kuin kaikkien maailman kielten joukossakin. Saame nähdään kansainvälisenä kielenä ja tavoitteesta saa käsityksen, että saamalla tulee toimeen kaikkien eri saamen kieliä puhuvien kanssa. Samaan tapaan yleisellä tasolla perustellaan ruotsin tarpeellisuutta korostamalla sitä yhteispohjoismaisena kielenä. Suvaitsevaisuusteema esiintyy kaikissa äidinkieliin liittyvissä teksteissä. Tavoite ohjaa hyväksymään eri kielimuodot kuten murteet tai esimerkiksi maahanmuuttajien tavan puhua kieliämme.

Saamen ja ruotsin tapaan romani äidinkielenä -opetuksessa oppilas on tietoinen oman kielensä asemasta muiden kielten rinnalla (POPS 2004, 82). Tätä vahvistaa romanien päämäärä hakea yhteistä eurooppalaista identiteettiä (Wahlström 1996, 19). Oppisisällöissä mainitaan mm. monikulttuurisuus Suomessa ja kansainvälisyys (POPS 2004, 85). Kaikkien kielten tapaan romanikielellä on vahva kulttuurinen ja oppilaan identiteettiä kasvattava merkitys. Romanikielen asema perusteissa on kuitenkin selvästi vaatimattomampi kuin esimerkiksi saamen, ruotsin tai suomen.

Viittomakielen osaaminen vahvistaa oppilaan identiteettiä ja minäkuvaa viittomakielisenä ihmisenä. Tavoitteena on, että oppilas saa valmiuksia kaksi- ja monikielisyteen sekä taitoa kohdata muita kulttuureja. Hän tutustuu ainakin yhteen vieraaseen viittomakieleen sekä kansainvälisen viittomisen perusteisiin ja harjoittelee arkikeskustelua yhdellä vieraalla viittomakielellä. Hän tunnistaa kansallisen viittomakielen eroja muihin viittomakielisiin ja saa kokemusta erilaisista viittomakielten merkintäjärjestelmistä. (POPS 2004, 87–92.) Suomi ja ruotsi

viittomakielisille oppiaineen opetuksessa oppilas tiedostaa, mikä merkitys kaksikielisyydellä ja monikulttuurisuudella on hänen omalle identiteetilleen. Oppilas ymmärtää yhteiskunnan kielitilanteen. (POPS 2004, 114.)

Vieraan kielen osaaminen antaa oppilaalle tilaisuuksia laajentaa kielenkäyttömahdollisuuksiaan kansainvälistyvässä maailmassa. Kielen opiskelussa oppilas saa tietoa eri kulttuureista ja elämäntavoista. Vieraan kielen osaaminen ja hankittu kulttuuritietous lisäävät oppilaan suvaitsevaisuutta. (POPS 2004, 136.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiaineena vieras kieli on taito- ja kulttuuriaine. A-kieli (A1) on kaikille tarkoitettu yhteinen aine. Toisen A-kielen opiskelu (A2) voidaan aloittaa vapaaehtoisena. Tarkoituksena on, että oppilas kiinnostuu kielten opiskelusta ja saa tietoa kohdekielen kulttuurista ja yleistietoa kielialueesta. Hän myös oppii käyttämään vierasta kieltä vaativammissakin sosiaalisissa tilanteissa. (POPS 2004, 136–139.)

B-kielen (B1) opetus alkaa vuosiluokilla 7–9, jolloin tavoitteena on peruskielitaito (POPS 2004, 141). Valinnaisen kielen (B2) opetus painottuu puheviestintään tavanomaisimmissa arkipäivän tilanteissa. Oppilas saa myös valmiuksia kielen jatko-opiskelulle toisen asteen koulutuksessa. (POPS 2004, 143.) Yksityiskohtana valinnaisen latinan kielen (B2) opiskelussa oppilas tunnistaa latinan aseman ja vaikutuksen eurooppalaisten kielten ja kulttuurien joukossa. (POPS 2004, 153.) Latinan opiskelu luo siten yhteyksiä eurooppalaisuuden juurille antiikin maailmaan ja yhteiskuntaan. Yleensä ottaen vieraan kielen opiskelussa sitoudutaan kohdekulttuuriin ja -yhteiskuntaan. Vieraan kielen taito antaa valmiuden toimia aktiivisena keskustelijana ja osallistujana kansainvälisessä yhteisössä.

Vieraskielinen opetus ja kotimaisten kielten kielikylpyopetus ovat tavanomaisimmat tavat käyttää muuta kuin varsinaista opetuskieltä opetuksessa ja oppimisessa. Oppilas saa laajemman kielitaidon kuin tavallisessa vieraan kielen opetuksessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tulee silti käyttää koulun opetuskieltä. (POPS 2004, 270.) Opetuksessa voidaan käyttää vierasta kieltä vain osin esimerkiksi joissakin oppiaineissa. Suomessa toimii kansainvälisiä kielikouluja, joiden opetussuunnitelman perusteista päätetään erikseen. Niiden toiminta perustuu opetuksen järjestämislupaan. (POPS 2004, 274.)

## Suomi Euroopan osana

Maantiedon opetuksessa oppilaan käsitystä maailmasta laajennetaan kotimaasta Eurooppaan ja muualle maailmaan (POPS 2004, 174). Sisällöissä painottuvat Suomi ja muu Eurooppa (POPS 2004, 182). Aihealue mainitaan erikseen myös biologiassa (POPS 2004, 175). Sisällöissä ei tutustuta vain Eurooppaa jäsentäviin asioihin vaan tarkastelun kohteina ovat Suomi vuorovaikutuksessa omien lähialueidensa, Euroopan ja koko maailman kanssa sekä Eurooppa vuorovaikutuksessa muiden maailman alueiden kanssa. (POPS 2004, 183.)

Kulttuuri-identiteetti rakentuu kansalliselle ja eurooppalaiselle pohjalle (POPS 2004, 36). Maailmaa lähestytäänkin oman maan kulttuurin ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin näkökulmasta. Ajattelussa painottuu Eurooppa-keskeisyys, mikä korostaa kansallista halua selviytyä Euroopassa ja maailmassa suomalaiselta pohjalta. Verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin vanha pohjoismainen sidos on liki unohdettu, puhumattakaan Venäjästä. Pohjoismaisuus tosin mainitaan tavoitteissa ja sisällöissä niin, että suomalainen kulttuuri on osa alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria (POPS 2004, 37). Sisällöissä aiheena on oma kulttuuri, kotiseudun kulttuuri, suomalaisuus, pohjoismaalaisuus ja eurooppalaisuus (POPS 2004, 38).

Evangelisluterilaisessa uskonnossa selvitetään uskontojen vaikutusta suomalaisessa ja eurooppalaisessa kulttuurissa (POPS 2004, 206). Historian sisällöissä mainitaan Euroopan hajaannus ja sen yhdistyminen (POPS 2004, 223). Myös yhteiskuntaopin sisältöihin kuuluu Euroopan unioni. Yhteiskuntaopissa tutustutaan myös siihen, miten yksilöllä on mahdollisuus toimia Suomen kansalaisena Pohjoismaissa ja Euroopan unionissa. (POPS 2004, 226.)

Perinteinen pohjoismainen ulottuvuus on kaikesta huolimatta edelleen olemassa. Ympäristö- ja luonnontiedossa oppilas oppii ymmärtämään kotiseutunsa osana Suomea ja toisaalta Suomen osana Pohjoismaita (POPS 2004, 170). Tuttuun tapaan edetään kotiseudulta kohti Suomea ja Pohjoismaita.

## Maahanmuuttajat

Maahanmuuttajaoppilas on Suomeen muuttanut tai Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen lapsi ja nuori (POPS 2004, 34). Opetusjärjestelyissä ja



arvioinnissa otetaan huomioon maahanmuuttajaoppilaan lähtökohta ja kielellinen tausta (Työministeriö 2005, 10). Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan (POPS 2004, 34):

Maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan näitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika huomioon ottaen. Opetuksella on lisäksi erityistavoitteita. Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi.

Koulun tehtävänä on maahanmuuttajaoppilaan taustojen hahmottaminen ja ymmärtäminen. Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvua niin oman kuin suomalaisenkin kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi. Oppilaan taustojen selvittäminen opetuksen järjestämiseksi ja maahanmuuttajaoppilaan kasvun tukemiseksi oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäsenyyteen edellyttää vahvaa yhteistyötä kotien kanssa. Yhteistyöhön vaikuttavat perheiden kulttuuritausta sekä kokemukset lähtömaan kouluoloista (POPS 2004, 34). Koululla ja erityisesti opettajalla tulee olla valmius lisätä omaa ymmärrystä eri kulttuureja ja oppilaan kokemustaustaa kohtaan, mikä saattaa olla hyvinkin haasteellista.

Maahanmuuttajaoppilaat rikastuttavat koulun toimintaa, sillä ”oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa” (POPS 2004, 34). Maahanmuuttajaoppilaat ovat koululle pikemminkin mahdollisuus kuin uhka. Maahanmuuttajilla on myös oma vaikutuksensa perusopetuksen arvopohjaan. Perusteiden asenne maahanmuuttajiin on positiivinen.

Äidinkielenä oppilas voi opiskella muuta oppilaan äidinkieltä kuin suomea, ruotsia, saamea, romanikieltä tai viittomakieltä. Tällöin opetussuunnitelman pohjana on soveltaen suomi tai ruotsi äidinkielenä -oppimäärä. (POPS 2004, 93.) Opetus tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan (POPS 2004, 34). Päätös korostaa äidinkielen merkitystä kaikelle muulle oppimiselle. Siinä heijastuu oppilaan yksilöllinen koulutuksellinen lähtökohta. Päätös on merkittävä oppilaan kulttuurin ja identiteetin näkökulmasta, mutta vaatimus opetuksen järjestämisestä ei ole ehdoton. Ilmeisesti tässä tulee esille realismi siitä, mikä koulussa on mahdollista ja mikä mahdotonta. Joidenkin kieliryhmien opettajia on ilmeisen vaikea löytää. Perusteet ei tässä kohdassa nosta esiin kodin merkitystä oman äidinkielen oppimisessa.

Suomi toisena kielenä ja ruotsi toisena kielenä (svenska som andra språk) -opetus on suunnattu niille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Opetus vahvistaa oppilaan kaksikielisyttä ja monikulttuurista identiteettiä. (POPS 2004, 94, 97.) Opetushallitus antaa opetussuunnitelman perusteissa 2004 myös erillisen suosituksen maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi (POPS 2004, 303–306). Keskeinen tavoite on tehdä maahanmuuttajista kansalaisia, joilla on aktiivinen rooli yhteiskunnassa ja tasapuoliset mahdollisuudet yhteiskunnalliseen osallistumiseen niin, että he myös arvostavat omaa kulttuuriaan ja taustaansa.

### Yhteenvetoa

Kaikissa 1900-luvun peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tulee esille sekä kansallisen kulttuuriperinnön vaaliminen että kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Tämä oman kansallisen kulttuurin painottaminen ohjaa sitoutumaan pysymään Suomessa kansainvälisistä kontakteista ja mahdollisista ulkomailla olemisista huolimatta. (Räsänen 2005, 94.) Räsänen johtopäätös voi olla oikeakin, mutta ajatuksena voi olla myös vahvan kansallisen identiteetin omaksuminen kansainvälisen toiminnan edellytyksenä.

Opetussuunnitelmissa, ja siten myös kouluissa, kansainvälisyyskasvatuksen mallit rakentuvat perinteiselle identiteetin rakentumiselle, eli ”ensin tutustutaan lähiympäristöön ja omaan kulttuuriin, sitten naapurimaihin, sen jälkeen Eurooppaan ja lopuksi muuhun maailmaan” (Räsänen 2005, 92). Kaikissa perusteissa maailmaa ikään kuin tarkastellaan oman lähialueen ja Suomen näkökulmista. Tämä saattaa kaventaa kykyä ymmärtää maailman moninaisuutta. Maailmaa voi tutkia myös muiden näkökulmista, jolloin kokonaisuus saattaa olla hyvinkin erilainen kuin Suomen tai Euroopan perspektiiveistä. Opetussuunnitelman kehittäminen on jatkuva prosessi, johon vaikuttaa yhteiskuntamme kansainväliset kontaktit. Tähän kaikki perusteet kyllä aidosti pyrkivät. Lehtisalo (1994, 89) huomauttaakin, että opetuksessa ja opetussuunnitelmassa tulisi kiinnittää huomiota niihin vaikutuksiin, joita kansainvälistyminen ja eurooppalaistuminen aiheuttavat.

Taulukko 15. Kansainvälisyys opetussuunnitelmien perusteissa.

|                                  | POPS 1985  | POPS 1994  | POPS 2004  |
|----------------------------------|--|--|--|
| Kansainvälisyyden perusta        | Oman kulttuurin vaaliminen ja arvostus<br>Seikat, joista Suomi tunnetaan.<br>Kansainväliset sopimukset<br>Osa kansainvälistä politiikkaa   | Oman kulttuurin arvostus<br>Vähemmistökulttuurien arvostus<br>Kansainväliset julistukset<br>Maailmanlaajuiset muutokset<br>Maahanmuuttajat mahdollisuus  | Oman kulttuurin arvostus<br>Kalevala on suomalaisuuden ikoni.<br>Alkuperäiskansa<br>Maahanmuuttajat tuovat tietotaidollista rikkautta.   |
| Tiedot                           | Kulttuuritietous<br>Eri valtiot<br>Kansojen vapautuminen<br>Rauha<br>Eri uskonnot<br>Ei-uskonnollinen perinne<br>Kehitysmaat               | Kulttuuritietous<br>Kansainvälinen kehitys<br>Rauha<br>Eri uskonnot<br>Katsomukselliset näkökulmat<br>Kehitysmaat vähällä huomiolla  | Kulttuuritietous<br>Maailman osa-alueet<br>Eri uskonnot<br>Ei-uskonnolliset katsomukset ja uskonnottomuus<br>Eurooppa  |
| Taidot                           | Maailmanlaajuinen yhteisvastuu<br>Rauhanomaiset ratkaisut<br>Kriittisyys<br>”Diplomaattiset” taidot<br>Suvaitsevaisuus<br>Auttaminen       | Taito tulkita omaa kulttuuria<br>Vuorovaikutus<br>Suvaitsevaisuus<br>Kestävä kehitys<br>Omakohtainen vaikuttaminen ja osallistuminen<br>Mielenkiinto kansainvälisiin asioihin<br>”Diplomaattiset” taidot<br>Maailmankansalaisuus | Suvaitsevaisuus<br>Kohtaamisvalmius<br>Vuorovaikutus<br>Eurooppalainen kansalainen   |
| Kielet                           | Taito solmia kansainvälisiä kontakteja<br>Ruotsi<br>Pohjoismaiden yhteinen kieli<br>Englanti   | Äidinkielen hallinta<br>Ruotsi Pohjoismaiden yhteinen kieli<br>Saame saamelaisten kansainvälinen kieli<br>Kielten osaaminen laajenee   | Äidinkielen käsite laaja<br>Kielellinen vaihtelu<br>Ruotsi Pohjoismaiden yhteinen kieli<br>Kolme eri saamen kieltä ja saame saamelaisten kansainvälinen kieli<br>Kielten osaaminen laajenee. |
| Kansallisen mielenkiinnon suunta | Pohjoismaat ja Neuvostoliitto<br>YK<br>Itä – länsi -akseli (USA – Neuvostoliitto)<br>Pohjoinen – etelä -akseli (muu maailma – kehitysmaat) | Pohjoismaat<br>Yhdentävä Eurooppa<br>Laajeneva kansainvälisyys   | Pohjoismaiden osuus heikkenee.<br>Köyhät – rikkaat<br>Pohjoinen – etelä<br>Itä – länsi<br>Eurooppa-keskeisyys  |

|                                    |   |                                      |                                      |
|------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Suomen sisäinen kansainvälisyminen | Maastamuutto<br>Paluumuutto<br>Pakolaiset | Monikulttuurisuus<br>Maahanmuuttajat | Monikulttuurisuus<br>Maahanmuuttajat |
| Työmahdollisuudet ulkomailla       | Valmiuksia maasta muuttamiseen            | Kansainväliset työmahdollisuudet     | Tietoa työnteosta ulkomailla         |

Valtioiden, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien muuttuminen muuttaa koulua. Kaikkien perusteiden (ks. taulukko 15) mukaan kansainvälisyyden ja vieraiden kulttuurien ymmärtämisen sekä suvaitsevaisuuden perustana on vahva käsitys omasta kulttuurista. Lähtökohtana kansainvälisyydelle on oman kulttuurin arvostaminen sekä oman itsensä hyväksyminen yksilönä. Suomessa kulttuuri-identiteetti rakentuu suomalaisuudelle, esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa suomalaisuuden ikoniksi nousee Kalevala. Kaikkien perusteiden mukaan kulttuuriimme kuuluvat suomen- ja ruotsinkielinen kulttuuri, saamelaisuus ja etniset vähemmistöt kuten romanit. Vuonna 2004 painotetaan myös käsitettä alkuperäiskansa tai alkuperäiskulttuuri. Saamelaisten aseman korostaminen Suomen alkuperäiskansana on tärkeä osa suomalaista ihmisoikeuspolitiikkaa (Ulkoasiainministeriö 2004, 168). Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden mukaan vähemmistökulttuureihin kuuluvat oppilaat kasvavat oman kulttuuriyhteisönsä ja suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.

Suomessa suvaitsemattomuus kohdistuu ”ryhmiin, joiden ulkonäkö, kulttuuri, elintaso tai poliittinen järjestelmä poikkeaa eniten valtaväestöstä” (Liebkind 1996, 204). Pohjoismaissa korkea koulutustaso on selvästi yhteydessä myönteisiin ulkomaalaisasenteisiin, sillä sellaiset ryhmät, jotka kokevat sosioekonomisen asemansa olevan uhattuna, suhtautuvat ulkomaalaisiin muita kriittisemmin (Jaakkola 1996, 249). Suvaitsevaisuuden lisääntymisestä on havaittavissa positiivisia merkkejä, sillä suomalaisten asenteet ulkomaalaisia kohtaan ovat muuttumassa myönteisemmiksi (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 95). Nuorten suhtautuminen ulkomaalaisiin on myönteisempää kuin vanhempien (Jaakkola 1996, 250), mikä luo pohjaa kaikkien perusteiden korostamalle suvaitsevaisuuden edistämislle.

Koulun harjoittama kansainvälisyyskasvatus, kansainvälinen ymmärrys ja yhteistyö perustuvat vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteissa YK:n ja sen jäsenjärjestöjen päätöksiin. Keskeisenä seikkana ovat ihmisoikeudet ja erilaiset maailmanlaajuiset julistukset. ”Kansainvälisyyskasvatuksen kokonaisvaltaiset ja

monitieteiset näkökulmat liittyvät rauhaan, ihmisoikeuksiin, kehitykseen, ympäristöön ja kulttuuriin” (Allahwerdi 2001, 244). Eettisen kasvatuksen kentässä perusteiden kansainvälisyyskasvatus on merkittävä alue. Maailmankansalaisuus perustuu kunnioitukseen yhteisessä poliittisessa ja erilaisten voimien maailmassa (Haydon 2006, 463). Maantieteen tehtävänä on vahvistaa oppilaan alueellista identiteettiä, sillä se on edellytys maailmankansalaisuudelle ja aktiivisen kansalaisuuden kehittymiselle (Cantell 2006, 54). Vuosina 1985 ja 1994 nähdään, että kansainvälisyyskasvatus on osa tasa-arvokasvatusta. Keskinäiseen arvostukseen ja tasa-arvoon ei vaikuta sukupuoli, rotu tai varallisuus. Ihmisillä ei tästä huolimatta ole samanlaisia mielipiteitä ja elämän päämääriä (Haydon 2006, 463). Opetussuunnitelman perusteissa 1985 kansainvälisyyskasvatukseen kuuluu kriittinen asenne omaa elämäntapaa kohtaan kansainvälisessä kontekstissa. Tavoitteena on tukea kehitystä, joka edistää ihmiskunnan positiivista tulevaisuutta. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 kansainvälisellä yhteistyöllä pyritään korjaamaan kulttuurievoluution suuntaa. Kansainvälisen yhteistyöhön kuuluvat suvaitsevaisuus ja avoimuus eri kulttuureja, katsomuksia ja uskontoja kohtaan. Näyttää siltä, että juuri opettajat ovat suvaitsevaisia ulkomaalaisia kohtaan (Sarkkinen 1999, 121), mikä luo vaikuttavuutta toteuttaa luokassa perusteiden kansainvälisyyskasvatusta.

Vuoden 1985 perusteissa oppilas nähdään aktiivisena kansalaisena, jonka toiminta tähtää maailmanlaajuiseen yhteisvastuuseen. Oppilaalla on valmiuksia kansainväliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Myös vuonna 1994 tavoitellaan maailmankansalaisuutta. Tiedostava ja vastuullinen maailmankansalaisuuden ihanne tulee esille myös Launosen (2000, 293) tutkimuksessa. Vuonna 2004 perspektiivi kaventuu eurooppalaisuudeksi.

Kansainvälistyminen mahdollistaa ihmisten välisen yhteistoiminnan globaalilla tasolla (Pesonen & Riihinen 2002, 270–271). Erityinen haaste on kasvaa kypsään ja aktiiviseen maailmankansalaisuuteen<sup>91</sup> (Allahwerdi 2001, 247). Vuosien 1985 ja 1994 perusteiden mukaan oppilas on vaikuttaja ja osallistuja, ehkä peräti

---

<sup>91</sup> Maailmankansalaisuuden kypsyyskoe on yksi kansainvälisyyskasvatuksen menetelmä, joka tukee itseohjautuvuutta. Oppilas saa käsityksen yksilön vastuusta ja mahdollisuudesta vaikuttaa. (Suomen YK-liitto 2003, 2; Kaivola & Rikkinen 2003, 262.) Kypsyyskokeen voi suorittaa mm. koulussa ja on perusteiden linjaa tukeva.

”diplomaatti”. Vuosina 1994 ja 2004 maahanmuuttajien nähdään vaikuttavan positiivisesti kansainvälisyyskasvatuksen sisältöihin<sup>92</sup> ja opetuksen toteuttamiseen.

Kootusti voi sanoa, että oppilas osaa toimia monikulttuurisessa yhteisössä, ja hän oppii kansainvälisen yhteistyön taitoja. Hän osaa käsitellä muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja. Hän on päämäärätietoinen, aloitteellinen, pitkäjänteinen ja innovatiivinen. Yhteisön jäsenenä oppilas on monipuolinen yksilö: hän on itsenäinen, suvaitsevainen, vastuullinen ja arvostelukykyinen. Oppilaan yhteisö on monimuotoinen: ”Kasvatusyhteisössä näyttäytyy vuorovaikutussuhteiden monimuotoinen maailma, joka on useiden toimijoiden, monien erilaisten näkemysten ja kilpailevien voimasuhteiden kenttä” (Rasku-Puttonen 2006, 111).

Erityisesti vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa nousee esiin rauhan teema. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on ristiriitojen rauhanomainen ratkaiseminen yksilöiden, kansakuntien ja valtioiden välillä. Rauhanpyrkimyksissä mainitaan erityinen pohjoismainen näkökulma. Tavoitteena on, että oppilaat kasvavat rauhantahtoiksi yhteiskunnan jäseniksi. Yksi täsmentävä määritelmä on erityinen kristillinen rauhankasvatus. Esimerkkejä haetaan myös ei-kristityistä, josta Gandhin rauhanomainen tapa vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen koetaan esimerkillisenä. Globaalia solidaarisuutta ja vastuuntuntoa tulevaisuudesta edistetään, kun rauhankasvatus liitetään osaksi ympäristökasvatusta (Koskinen 2004, 141). Ympäristökasvatus itsessään on opetussuunnitelmatasolla kansainvälistä (Gough 2003).

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa on esillä kehitysmaat ja niiden ongelmat<sup>93</sup>. Teollisuusmailla nähdään olevan globaali vastuu maailman tasapuolisesta kehityksestä ja esimerkiksi latinalaisen Amerikan maita kuvataan kehittyvinä maina. Vuoden 1994 perusteissa kehitysmaat saavat vähemmän huomiota. Maailmaa jaetaan opetussuunnitelmien perusteissa 1985 ja 2004 myös kahteen osaan, itään ja länteen sekä pohjoiseen ja etelään. Vuonna 2004 jakoperusteiksi tulee jako köyhiin ja rikkaisiin. Samaa ilmentää osaksi

---

<sup>92</sup> Vaikka suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin on nuivaa, tehdyn tutkimuksen mukaan liki puolet katsoo maahanmuuttajien vaikuttavan positiivisesti suomalaiseen yhteiskuntaan mm. kulttuuristen vaikutteiden myötä (Oinonen ym. 2005, 50).

<sup>93</sup> Tutkittaessa Suomen, Etelä-Afrikan, Chilen, Japanin ja Intian opetussuunnitelmia tuli esille, että näiden maiden opetussuunnitelmat ”tarkastelivat globaalia todellisuutta lähinnä kansainvälistymisen näkökulmasta, jolloin taloudellinen kehitys ja kilpailukyky tulivat solidaarisuutta ja yhteistyötä keskeisimmiksi. Suomen ja Japanin opetussuunnitelmat edustivat selkeästi länsimaista näkökulmaa. Kolmatta maailmaa huomioitiin vain vähän.” (Särkijärvi 2002, 117.) Kansainvälisellä tasolla eettiset ja kulttuuriset tekijät jäävät talouden varjoon. Kansainvälisyys on kansainvälistymistä. Kolmannen maailman osuus opetussuunnitelmissa on yllättävän vähäinen kansainvälisestikin.

opetussuunnitelman perusteet 1985 jakamalla maailmaan kehitysmaihin ja muuhun maailmaan. Kehitysyhteistyössä maailmaa tarkastellaan pohjoisen ja etelän näkökulmista (Konttinen 2005) ja saman voi havaita myös opetussuunnitelmien perusteissa.

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 nostetaan esiin kansainväliset työmahdollisuudet ja vuoden 2004 perusteissa oppilaille annetaan valmiuksia etsiä töitä myös ulkomailta. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 panostetaan taas maastamuuttoon. Kaikki perusteet näkevät ulkomaat kotimaan ohella oppilaiden ammatillisen uran mahdollisuuksina, vaikka oman paikkakunnan työelämä onkin keskiössä.

80-luvun globaalia kehitystä kuvaa 1985 perusteiden tapa puretua maastamuuttoon, sillä oppilaita valmistetaan muuttamaan pois Suomesta. Samoin käsitellään paluumuuttoa ja pakolaisuutta. 1994 aletaan puhua uuskansainvaelluksesta, joka muuttaa kulttuuri- ja arvopohjaamme. Samalla huoli maapallon elinkelpoisuudesta kasvaa. 1990-luvulla maahanmuuttajaoppilaita<sup>94</sup> pidetään jo osana koulun arkipäivää.

Euroopan mittakaavassa maahanmuuttajien osuus on Suomessa pieni, vaikka joukkotiedotusvälineillä näyttää olevan taipumus puhua suoranaisesta maahanmuuttajatulvasta sitten (Liebkind 1996, 201) jo kymmenen vuotta sitten. Myös muiden ulkomaalaisten osuus Suomessa on häviävän pieni. Maahanmuutto ja kotouttaminen ovat osin onnistuneet, mutta eri ryhmillä ja yksilöillä on ilmennyt myös ongelmia. (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 11, 94–95.) Maahanmuuttajien vaikutusmahdollisuuksia tuleekin lisätä, kun määritellään hyvää kotouttamista (Työministeriö 2006, 42). Tehokas kotouttaminen edistää integroitumista yhteiskuntaan. Tosin integroitumisen vaarana on vähemmistöjen sulautuminen valtaväestöön (Liebkind 1996, 213) ja sulautumisen myötä oma kulttuuriperinne voi kadota.

---

<sup>94</sup> Muutosta kuvaa se, että 1990-luvulla maahanmuuttajien määrä alkoi kasvaa (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006). Suomalaiset eivät kuitenkaan toivo lisää maahanmuuttajia (Oinonen ym. 2005, 56). EU:ssa suuren vähemmistöongelman muodostavatkin pakolaiset (Hyyppä 2005, 61). Ne Euroopan maat, joissa "maahanmuuttajaoppilaiden osuus on suuri, ovat olleet todella vaikeiden haasteiden edessä etnisesti, kielellisesti ja kulttuurisesti heterogeenisen oppilasaineksen koulutuksen järjestämisessä ja kehittämisessä" (Väljärvi ym. 2002, 200). Muista maista saatua kokemusta Suomessa tulee osata hyödyntää. Opettajan työnä on edistää kulttuurista kunnioitusta, ja hänen tehtävänä on opettaa oppilaat tunnistamaan kulttuuriset erot ilman stereotyyppioita. Oppilaiden on huomattava, että kaikissa kulttuureissa on arvoa. (Haydon 2006, 469–470.) Euroopan unionin ihmisoikeuspolitiikassa syrjinnän ja rasismin torjuminen on tärkeällä sijalla. Poliittisesta tahdosta huolimatta mm. muslimit ja osin myös juutalaiset ovat joutuneet vihan kohteiksi. (Ulkoasiainministeriö 2004, 155–156.) Suomessa koululaisten asenteet ulkomaalaisia kohtaan ovat koventuneet (Ulkoasiainministeriö 2004, 160).

Maahanmuuttajia käsitellään opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004, mutta painotus on erityisen vahvaa vuoden 2004 perusteissa. Maahanmuuttajat sosiaalistetaan osaksi suomalaista yhteiskuntaa niin, että heistä kasvaa yhteiskunnan aktiivisia ja tasapainoisia jäseniä. Maahanmuuttajat tuovat uutta rikkautta opetuksen yleiseenkin toteuttamiseen.

Kulttuurien erilaisuus antaa mahdollisuuksia inhimilliselle kasvulle ja kukoistukseen maailmassa. Samaan aikaan kulttuuriset erot ovat valitettavasti myös erimielisyyksien ja konfliktien pohjaa. (Haydon 2006, 469.) Opetussuunnitelmien perusteissa kansainvälisyyskasvatus linkitetään osaksi globaalia politiikkaa käsittelemällä mm. liittoutumia, joilla on kansainvälisten poliittisten asioiden ratkaisemisessa tai ohjaamisessa merkittävä rooli. Keskiössä on YK. Esillä ovat myös mm. vuonna 1985 sotilasliitot. Opetuksessa käsitellään myös ajankohdan globaaleja ja poliittisia kysymyksiä. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 tuntuu korostuvan maailman kaksinaisuus eli USA ja Neuvostoliiton välinen kansainvälinen suhde.

Oppilaiden perustaitoihin kuuluu kaikissa perusteissa äidinkielen sekä suomen tai ruotsin kielen hallinta<sup>95</sup>. Oman äidinkielen hallinta vahvistaa kulttuuri-identiteettiä ja itsetuntoa. Osin opetussuunnitelman perusteissa 1994, mutta erityisesti opetussuunnitelman perusteissa 2004 äidinkielen määritelmä on hyvin laaja. Peruseriaatteena on oppilaan oman äidinkielen vahva arvostus, mikä on keskeistä myös maahanmuuttajaoppilailla, joskin sen opetus järjestetään vain, jos se on mahdollista. Suomen kansainvälistyminen näkyy mm. siinä, että oppilaat ovat suvaitsevaisia erilaisia puhetapoja kohtaan. Suomen kielen ja yleensä kielen hallinta on tavallaan rinnasteinen sille, että englantia puhutaan hyvin eri tavoin eri puolilla maailmaa ja myös yksittäiset ihmiset puhuvat englantia eri tavoin.

Kaikissa perusteissa vieraat kielet avartavat käsitystä kielialueen kulttuurista ja yhteiskunnasta. Ne siis välittävät paljon yhteiskuntaa koskevaa tietoa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 238). Kielet nähdään kommunikoinnin välineinä, joiden hallinta mahdollistaa kansainvälisen yhteistyön. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 englannin kielen osaamista arvostetaan kansainvälisen kommunikaation keskeisenä

---

<sup>95</sup> Maahanmuuttajat keskimäärin kokevat hallitsevansa suomen kielen melko hyvin ja oman äidinkieltensä erittäin hyvin (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 52). Kielten kirjon laajuutta kuvaa se, että vuosituhaten vaihteessa oppilaitoksissa opetusta annettiin 34 eri kielellä (Mäkelä 2000, 38). Nytemmin kielen määrä on edelleen kasvanut.



taitona. Opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004 pyritään laajentamaan vieraiden kielten osaamisen määrää. Ruotsin kielestä annetaan kaikissa perusteissa yksiselitteisesti vaikutelma, että se on Pohjoismaiden yhteinen kieli (ks. myös Opetushallitus 1999, 7). Näin ollen ruotsin kielen taidolla oletetaan selviytyvän kaikissa Pohjoismaissa. Ruotsi esitetään kielenä, jota käytetään kohdattaessa myös maamme ruotsia äidinkielenään puhuvia kansalaisia. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 ruotsin kieltä pidetään muuttuvana ja kehittyvänä ilmiönä, johon vaikuttavat mm. poliittiset tekijät. Perusteissa on muidenkin kielten arvostus ilmeinen, mutta selvästi vähäisempi kuin englannin ja ruotsin.

Perusteiden halu kasvattaa vieraiden kielten osaamisen määrää ei ole kaikilta osin onnistunut. Englannin asema on vahva ja muiden vähäinen. Mm. venäjän suosio ei yhteiskunnallistaloudellisesta tarpeesta huolimatta ole riittävä. (Mäkelä 2000, 35–36.) Lisäksi A2-kielen ongelmana on opintojen keskeyttäminen (Opetushallitus 2001, 21). Kansainvälistyminen ja Suomen kuuluminen Euroopan unioniin ovat lisänneet paineita laajentaa vieraiden kielten hallintaa. Oppilaan on mahdollista saada osin tai hyvin laajastikin opetusta eri oppiaineissa muulla kielellä kuin äidinkielellään, jos koulu opetusta järjestää. Tällainen osallistuminen on oppilaalle vapaaehtoista. (Opetushallitus 1999, 2001.) Vieraskielisen opetuksen monipuolistaminen ei erityisestä hankkeesta huolimatta näytä edistyvän (Opetushallitus 2001, 33). Perusteetkin esim. vuonna 2004 vain toteavat vieraskielisen opetuksen mahdollisuuden kuin suoranaisesti kannustavat siihen.

Saamen kieli, osin uhanalaisesta tilanteestaan huolimatta, kuvataan opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004 kielenä, joka yhdistää eri maiden saamelaisväestöä<sup>96</sup>. Tosin vuoden 2004 perusteissa myös kerrotaan, että Suomessa on olemassa kolme erilaista saamen kieltä. Saamenkielinen oppilas kasvaa kaksikieliseksi, joka hallitsee myös suomen kielen. Ruotsin asema tässä kohdin syrjäytyy. Saamen tapaan viittomakieli yhdistää opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004 viittomakieltä käyttäviä ihmisiä myös kansainvälisesti, mutta samalla tuodaan esiin viittomakielten erilaisuutta. Romanikielen asema on huomattavasti vaatimattomampi kuin ruotsin tai saamen. Romani puhuttuna kotikielenä on heikentynyt, joten suurin osa Suomen romaneista puhuu kotikielenään suomea

---

<sup>96</sup> Aikio-Puoskarin (2005, 38-37) mukaan saamelaiset ovat yksi kansa, jota yhdistää yhteinen kieli, kulttuuri ja historia. Huolta lisää se, että peräti puolet saamelaisoppilaista jää vaille oma kielen opetusta peruskoulussa, koska oppilaat eivät asu saamelaisalueella.

(Wahlström 1996, 18). Romanikielen opetus on myös vähäistä (Huttu & Merimaa 2004, 6). Koulussa opetussuunnitelmien perusteiden periaatteet ja käytännön todellisuus eivät tunnu kohtaavan. Kieliohjelmat kaikesta huolimatta tähtäävät oppilaiden kielitaidon monipuolistumiseen, ja kielivalikoimaa ja kielenoppimismahdollisuuksia pyritään laajentamaan. Kieliä ja kulttuureita pidetään erilaisina mutta ei eriarvoisina.

Suomi integroituu opetussuunnitelman perusteissa 1985 maailmaan Pohjoismaiden kautta, jotka ovat kuin portti maailmaan. Tietty kunnioitus Neuvostoliittoa kohtaan on havaittavissa. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 Suomi nähdään monikulttuuristuvana maana osana Pohjoismaita ja integroituvaa Eurooppaa. Suomen sitoutuminen Euroopan unionin päätöksentekoon on lisännyt eurooppalaisen ulottuvuuden vaikutusta koulutukseemme (Huhtanen 2000, 35). Pohjoismaista on liikahdettu kohti Eurooppaa. Maantieteellinen maailma avautuu kotimaan ja lähialueiden sekä erityisesti Euroopan<sup>97</sup> kautta kohti muuta maailmaa. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 Eurooppa-keskeisyys vahvistuu. Suomalaisuus sidotaan toki myös pohjoismaalaisuuteen, mikä nähdään osana eurooppalaisuutta. Lähialue aiheena ja käsitteenä tuodaan esille, mutta suuntautuminen on kohti Eurooppaa.

#### 4.3.5 Tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Monet koulussa opittavat taidot ovat oppilaan tulevaisuudessa tarvitsemia taitoja, kuten yhteiskunnalliset taidot, työntekotaidot, arjenhallinnan taidot sekä oman opiskelun suunnitteluun ja itse oppimiseen liittyvät taidot. Peruskoulun yksi keskeinen tehtävä on antaa oppilaille valmiuksia itsensä jatkuvaan kehittämiseen ja luoda pohjaa jatko-opintokelpoisuudelle. ”Yleinen jatko-opintokelpoisuus on nähtävä – oppilaan henkisenä kypsyytensä, johon liittyy realistinen kuva omista rajoituksista ja mahdollisuuksista, terve itsetunto sekä kyky ja halu itsensä jatkuvaan kehittämiseen” (POPS 1985, 11). Opetussuunnitelman perusteet 1985 ei painota

---

<sup>97</sup> Raisa Simola (2004, 123) puhuu länsisemittisen maailmankuvan ilmenemisestä mm. oppiaineissa ja arkielämässä. Tämä vaara tulee tiedostaa myös opetussuunnitelmatekstissä.

oppilasarvioinnissa koulun valikointitehtävää, millä on suuri merkitys oppilaan tulevaisuuden mahdollisuuksien kannalta. Tässä yhteydessä ei nouse esiin myöskään työelämä, vaan kuten edellä on todettu, oppilaan realistinen käsitys omista rajoista ja mahdollisuuksista mm. jatko-opiskelussa. Vuoden 1985 perusteiden (POPS 1985, 11) mukaan jokaisella peruskoulun suorittaneella tulee olla jatkokoulutuspaikka keskiasteen koulutuksessa. Peruskoulun tehtävänä ei enää ole toimia jatkokoulutukseen valikoivana laitoksena. Oppilasvalinnassa siirrytäänkin ohjaavaan menettelyyn. (Ks. myös Simola 1995, 286.)

Elämäkatsomustiedon oppiaineiden elementtejä ovat maailman, yhteiskunnan, luonnon sekä ihmisten menneisyys ja tulevaisuus (POPS 1985, 126). Yhdeksännellä vuosiluokalla tarkastellaan eri katsomusten käsityksiä ihanneyhteiskunnasta (POPS 1985, 129). Oppilaanohjauksessa tulevaisuusnäkökulmana on pelon ja toisaalta toivon maailma. Esillä on myös työelämän muutos ja epävarmuuden aika. Tulevaisuuteen ajatellaan kuuluvan työ- ja vapaa-ajan suhteen muuttuminen sekä lisääntyvä vapaa-aika. (POPS 1985, 229–231.) Opetussuunnitelman perusteissa 1985 otetaan huomioon se, että tulevaisuuden yhteiskunta on erilainen kuin vallitseva yhteiskunta. Tulevaisuus nähdään epävarmana, jopa pelottavana, mutta samalla toivoa antavana. Evankelisluterilaisessa uskonnossa valoisa kristillinen maailmankatsomus antaa oppilaalle rohkeutta kohdata uudet ja yllättävät elämäntilanteet (POPS 1985, 113).

Elämäkatsomustiedossa oppilaan kohtaamaan tulevaisuuteen vaikuttavat ihmisten tekemät päätökset. Nuorilla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa omaan ja yhteiskunnan tulevaisuuteen. Elämäkatsomustiedossa asioita tarkastellaan tulevaisuusorientoituneesti. Siinä käsitellään uskontojen ja ateististen katsomusten mm. tulevaisuutta koskevia ratkaisuja. (POPS 1985, 127–129.) Elämäkatsomustiedossa ei kaihdeta vaikeitakaan tulevaisuuteen liittyviä kysymyksiä:

Tarkastellaan tulevaisuutta maailmankaikkeuden, maapallon ekojärjestelmän ja ihmisen sosiaalisen järjestelmän suhteen. Tutkitaan asevarusteluun, energiaan ja väestönkasvuun liittyviä ongelmia sekä pohditaan, kuinka ihminen kykenee vaikuttamaan tulevaisuuteen. (POPS 1985, 129.)

Elämäkatsomustiedossa luodaan uskoa siihen, että ihminen voi todella vaikuttaa tulevaisuuden yhteiskuntaan ja omaan elämäänsä. Siinä pohditaan todennäköisiä ja

toivottavia vaihtoehtoja yksilön ja koko maailman näkökulmasta (POPS 1985, 130). Vaikka asenne on optimistinen ja tulevaisuuteen uskova, varsinaisia ratkaisuvaihtoehtoja ei kuitenkaan osoiteta.

Historiassa ja yhteiskuntaopissa luodaan myönteistä yhteiskunnallista asennetta. Keskeistä on sosiaalinen vastuuntunto sekä nykyaikaa että tulevaisuutta ajatellen. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää ihmiskunnassa ja yhteiskuntalaitoksessa ilmenevää jatkuvaa muuttumista ja oppii sopeutumaan tähän muutokseen. (POPS 1985, 131.) Oppilas siis osaa ottaa vastuuta tulevaisuudesta ja hänen ymmärryksensä muutoksesta kasvaa.

Valtioneuvoston linjauksen mukaan koululaitoksen kehittämistä ohjaa tulevaisuudessa jatkuvan koulutuksen periaate. Siihen kuuluu kouluasteiden niveltyminen toisiinsa: kaikki halukkaat voivat jatkaa opintojaan keskiasteella, ja aikuiskoulutus kehittyy jatkuvan koulutuksen suuntaan. Jatkuvaan koulutukseen kuuluu myös erilaiset vapaamuotoiset opinnot. Se voi olla harrastuksenomaista tai perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt ylittävää kouluttautumista. Tavoitteena on itsensä monipuolinen kehittäminen. (POPS 1985, 17.)

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Koulukohtainen opetussuunnitelma antaa taitopohjaa tulevaisuuden yhteiskunnan jäsenille. Tulevaisuuden yhteiskunnan jäsenen tulee pystyä ajatteluun, ongelmanratkaisuun, innovointiin sekä kyseenalaistamiseen. Lisäksi ”opetussuunnitelman olisi stimuloitava tätä todellisuutta riittävän kompleksisella tasolla” (Patrikainen & Myller 2002, 190). Opetussuunnitelman on näin ollen kyettävä ennustamaan, mitä yhteiskunnallisia taitoja ja valmiuksia oppilaan tulee omaksua selviytyäkseen tulevaisuuden yhteiskunnassa. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat tarjoavat mahdollisuuden tulevaisuuskasvatuksen toteuttamiseksi käytännössä, sillä niissä kehitetään kouluun vahvuusalueita ja omaleimaisuutta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet antaa mahdollisuuden suunnitella omia ainekokonaisuuksia, kuten tulevaisuustaidot. Tulevaisuuskasvatus on koulun profiloitumisen mahdollisuus, mikäli koulu haluaa antaa oppilaille entistä parempia valmiuksia kohdata tulevaisuus. A. Haapala (2002a, 137–138) tuokin esille tämän mahdollisuuden.

Maantieto kehittää kykyä arvioida ihmisten elämänlaatua eri kulttuureissa niin nyt kuin tulevaisuudessakin. Siinä oppilas oppii myös vastuuta ympäristöstään. Hän huomaa, että maapallon ja ihmisen tulevaisuuteen vaikuttavat ihmis yhteisöjen tekemät päätökset. Maantiedossa yhdistyvät luonnontieteelliset ja yhteiskunnalliset näkökulmat, mikä auttaa arvioimaan tietyn alueen ja sen ihmisten menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. (POPS 1994, 83–84.)

Ortodoksinen uskonto antaa taitoja kohdata ihmisen elämään vääjäämättä kuuluvia vaikeuksia ja muutoksia (POPS 1994, 91). Elämänkatsomustiedossa oppilas puolestaan opettelee erilaisten elämän ongelmien ratkaisemista. Hän joutuu ihmisenä ja kansalaisena kohtaamaan vaikeita katsomuksellisia kysymyksiä, joihin ei välttämättä löydy yksiselitteisiä ratkaisuja. Oppilas ymmärtää itsensä ja maailman keskeneräisyyden. Opetussuunnitelman 1994 mukaan ”katsomusten tutkiminen avaa näköaloja jäsentää maailman mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia kehityspolkuja.” Oppilas nähdään tulevaisuuden tekijänä ja peräti oikeuksien haltijana. Yläasteella tutustutaan tulevaisuuden tutkimuksen perusteisiin. (POPS 1994, 93–94.) Oppilaalle kasvaa taito kohdata maailman keskeneräisyys sekä taito nähdä tulevaisuuden vaihtoehtoja yhteiskunnassa, jossa erilaiset ihmiset ja katsomukset kohtaavat. Elämänkatsomustiedossa tulevaisuuden tutkimuskin tulee tarkastelun kohteeksi. Tällainen tarkastelu ohjaa vahvasti oppilaan tulevaisuusajattelua. ”Tulevaisuusajattelu on tapa kommunikoida oman itsemme ja samalla maailman, yhteiskunnan ja ympäristön kanssa” (Rubin 1996b, 14).

Historia ei ole vain menneisyyden tutkimista ja ymmärtämistä vaan myös ajankohtaiset kotimaiset ja kansainväliset kysymykset ohjaavat ymmärtämään historiallisen kehityksen nykypäivää ja antavat elementtejä tulevaisuuden lähtökohdiksi. Oppilas oppii näkemään niin itsensä kuin oman ajan jatkuvan muutoksen. Yksi tulevaisuuden peruskysymys on ihmisen ja luonnon suhde. (POPS 1994, 96.)

Kestävän kehityksen edistämiseksi parannetaan ympäristön tilaa ja pyritään maapallon elinkelpoisuuden säilymiseen. Tavoitteena on, että tulevillakin sukupolvilla on mahdollisuus tyydyttää omia perustarpeitaan. Kaikinpuolisen hyvinvoinnin pitää jakaantua nykyistä oikeudenmukaisemmin koko maapallolla. Elämänmuotomme käännetään kestäväksi mm. kasvatuksen avulla. Koulun tuleekin antaa tulevaisuudenkuvia kulttuurievoluution suunnan korjaamiseksi. (POPS 1994, 13.) ”Ympäristökasvatus luo edellytyksiä ja antaa aineksia myönteisten

tulevaisuuskuvien hahmottumiselle sekä niiden toteuttamiseen tarvittavien toimintavalmiuksien oppimiselle” (POPS 1994, 36). Ympäristön tila halutaan nähdä positiivisena: ympäristön tilasta muodostetaan elämään uskovia tulevaisuudenkuvia. Kestävän kehityksen ymmärtäminen ja sisäistäminen on perusteissa vahvasti esillä ja teksti on asenteeltaan positiivinen. Vaikka tulevaisuuteen liittyy uhkaa, niin mahdolliseen uhkaan voidaan vaikuttaa.

Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen liittyvät tiedot, taidot ja asenteet ovat muutoksen välineitä ja osa yksilön yleissivistystä. ”Yhteisön merkitys yksilön psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä tukevana tekijänä korostuu muutosten maailmassa.” Ihmisten henkinen kasvu, itsetuntemus ja eettisen tietoisuuden kehittyminen edellyttävät laaja-alaista ihmisten välistä vuorovaikutusta. (POPS 1994, 14.)

Tulevaisuusajatteluun liittyy myös oppilaanohjaus, joka ohjaa oppilaan opiskelua peruskoulussa. Opinnoissa oppilaan itsetuntemus kasvaa ja hän saa valmiuksia opiskeluun, urasuunnitteluun ja toimimiseen yhteiskunnassa. Oppilaassa viriää myönteinen asenne jatko-opiskeluun ja työntekoon. (POPS 1994, 38.) Kyky hallita omaa oppimistapaansa on keskeinen taito. Oppilaita ohjataan soveltamaan itselleen sopivia oppimisstrategioita (POPS 1994, 70). Peruslähtökohtana on turvata oppilaan jatko-opintokelpoisuus, ja siitä on huolehdittava, vaikka oppilas olisi opiskellut vain perusteiden määrittämän oppiaineiden valtakunnallisen minimimäärän (POPS 1994, 17). Tulevaisuuden selviytymistaitoihin kuuluu myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen nojaava oppilasarviointi. Oppilas saa siinä monipuolista palautetietoa, jota hän voi käyttää tulevaisuutensa kohtaamisessa, sillä tulevaisuus on luonteeltaan epävarmaa. Oppilas saattaa joutua monenlaisten valintojen eteen ja kohdata myös äkillisiä muutoksia. (POPS 1994, 25.)

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Yhteiskunnan jatkuvuus ja tulevaisuus perustuvat kulttuuriperintöön. Koulun tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja antaa valmiuksia asioiden arviointiin, uuden kulttuurin luomiseen ja ajattelu- ja toimintatapojen uudistamiseen. (POPS 2004, 12.) Opetussuunnitelman perusteiden 2004 lähtökohtana tulevaisuuden hallinnassa on näin ollen kulttuuriperinteen omaksuminen; Tulevaisuutta tarkastellaan oman kulttuurin näkökulmasta. Sen

hallintataidoiksi nousevat kyky arvioida asioita kriittiseksi sekä ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen.

Tulevaisuuden yhteiskuntaa kuvaa epävarmuus, muutos ja mahdolliset ristiriidat. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden tavoitteena on opettaa oppilas kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja (POPS 2004, 38). Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuus tuo esille seuraavaa: ”Koulun tulee opettaa tulevaisuusajattelua ja tulevaisuuden rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille” (POPS 2004, 39). Tarkoituksena on, että oppilas saa valmiuksia tulevaisuusajatteluun ja tulevaisuuden tekemiseen. Tulevaisuuden yhteiskunnan ajatellaan rakentuvan kestäväälle pohjalle, jonka osa-alueita ovat ekologia, talous, kulttuuri ja sosiaaliset näkökohdat.

Perusteiden (POPS 2004, 39) mukaan oppilas saa sellaisen motivaation ja valmiuden, että hän toimii ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Tulevaisuuden kansalaisena hän ylläpitää kestäväää elämäntapaa ja havaitsee ihmisten hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia. Oppilas ymmärtää, että hänen tekemänsä valinnat vaikuttavat omaan tulevaisuuteen ja kaikkien ihmisten yhteiseen tulevaisuuteen. Hän siis pohtii toivottavaa tulevaisuutta ja siihen liittyviä valintoja ja toimintoja. Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluu tulevaisuuden yhteiskunnan ja teknologian välisen suhteen käsittely (POPS 2004, 41). Teknologia nähdään yhtenä tulevaisuuteen vaikuttavana tekijänä. Aihekokonaisuudet ohjaavat oppilaiden tulevaisuuden kuvan ja käsityksen muodostumista ja antavat valmiuksia kohdata tulevaisuus.

Oppiaineista kuvataiteen opetuksessa oppilas saa taitoja, joita hän tarvitsee kestävään tulevaisuuden rakentamisessa (POPS 2004, 234). Kotitaloudessa tulevaisuuden kohtaaminen lähtee liikkeelle oppilaasta ja perheestä (POPS 2004, 250). Matematiikassa puolestaan tutustutaan todennäköisyyden ja satunnaisuuden merkitykseen arkielämän tilanteissa (POPS 2004, 165). Todennäköisyyden ja satunnaisuuden ymmärtäminen saattaa antaa keinoja analysoida myös tulevaisuutta. Maantiedossa yhtenä sisältöalueena on Euroopan tulevaisuus (POPS 2004, 182). Suomen integroituminen Eurooppaan sitoo Suomen tulevaisuutta yhä voimakkaammin osaksi Euroopan tulevaisuutta. Evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa tavoitellaan sitä, että oppilas oppii luottamaan elämään ja itseensä sekä kohtaamaan rohkeasti tulevaisuuden (POPS 2004, 202).

Lisäopetuksessa oppilas arvioi omaa toimintaansa ja toteuttaa suunnitelmiaan muuttuvissa olosuhteissa (POPS 2004, 316). Muuttuviin olosuhteisiin osataan siten valmistautua, minkä merkitystä myös tulevaisuuskasvatus korostaa.

Globalisaation haaste on mittava, sillä siihen kuuluu valtioiden rajat ylittävää ihmisten, ajatusten, talouden ja kulttuurin liikkuminen. Uusi mediateknologia ja mm. tietotekniikka eivät tunne rajoja. Teknologia mahdollistaa ihmisten yhteistoiminnan rajoista huolimatta. (Vrt. Matus & McGarthy 2003, 73.) Etenkin elämäkatsomustiedossa pohditaan näitä kysymyksiä. Elämäkatsomustiedossa yhteiskunta käsitetään muuttuvaksi ja globalisoituvaksi ja oppilaat kasvatetaan kohtaamaan epävarmuutta. Oppiaineen yhteisö ja ihmisoikeudet -sisältöalueessa tutustutaan tulevaisuuden maailmaan. (POPS 2004, 214–216.) Elämäkatsomustiedossa on omana sisältöalueena tulevaisuus, jonka aiheita ovat: tulevaisuuden tutkiminen, luonnon ja yhteiskunnan tulevaisuus, maailmanperintö, minun tulevaisuuteni ja toimiminen tulevaisuuden hyväksi (POPS 2004, 217). Oppilas tutustuu tulevaisuuden tutkimiseen ja pohtii luonnon ja yhteiskunnan tulevaisuutta. Hän käsittelee omaa tulevaisuuttaan ja toimii tulevaisuuden rakentamiseksi ja toteuttamiseksi. Maailmanperintö luo jatkuvuutta menneisyydestä kohti tulevaisuutta.

Elämäkatsomustiedossa tulevaisuuden käsittely on vahvaa. Oppilaalle selviää niin optimistiset kuin pessimistisetkin näkemykset tulevaisuudesta. Hän myös ymmärtää, mitä vaikutuksia yhteiskunnallisilla ratkaisuilla on pitkällä tähtäyksellä. (POPS 2004, 218.) Yhteiskunnan jatkuvuus sellaisenaan on ilmeisesti mahdoton ajatus ja tulevaisuuden yhteiskuntaa väistämättä leimaavat positiiviset tai negatiiviset odotukset. Oppilas joutuu analysoimaan näitä odotuksia ja vaihtoehtoja.

Oppilaanohjauksen sisältöjen ja taitojen kuvauksen mukaan oppilas oppii tulevaisuudensuunnittelutaitoja (POPS 2004, 258). Perusteissa ei kuitenkaan määritellä tarkemmin, mitä nämä taidot ovat. Oppilaanohjauksen luonteen mukaisesti taidot liittyvät oman elämän hallintaan sekä jatkokoulutus- ja työelämävalmiuksiin. Oppiaineista historian ilmiöiden ymmärtämisen yhteydessä oppilas huomaa, että jotkin ilmiöt jatkuvat aikakaudesta toiseen. Hän havaitsee, että muutos ei ole sama kuin edistys vaan muutos on eri ihmisryhmien näkökulmista eri asia. Tässäkin oppilas arvioi tulevaisuuden vaihtoehtoja siten, että hän käyttää arvioinnissaan apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa. (POPS 2004, 221–222.) Historiallisten muutosten ymmärtäminen antaa valmiutta ymmärtää



tulevaisuuden muutostrendejä. Keskeistä on huomata, että muutoksen käsite ei ole jokaiselle ihmisille sama. Toivottu tulevaisuuskin voi olla eri ihmisille erilainen.

Kielten opetuksessa luodaan siis pohjaa oppilaan jatko-opinnoille (POPS 2004, 82, 94, 97, 130, 143). Jatko-opinnot korostuvat myös käsityön opetuksessa, jossa tutustutaan ammatteihin tulevaisuuden mahdollisuuksina. Oppiaineeseen liittyviä teknologian tietoja ja taitoja voidaan soveltaa jatko-opinnoissa ja tulevissa työtehtävissä. (POPS 2004, 241–242.) Oppilaanohjauksessa oppilas saa valmiuksia toteuttaa ja arvioida tulevaisuuden suunnitelmiaan muuttuvissa olosuhteissa. Tavoitteena on, että oppilas osaa etsiä myös itsenäisesti tietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista niin, että lopulta hän todella hakeutuu jatko-opintoihin. (POPS 2004, 256–258.) Realistinen käsitys omista jatko-opintomahdollisuuksista syntyy perusopetuksen valmistavassa opetuksessa (POPS 2004, 312). Oppilaanohjauksen tavoin lisäopetus kehittää oppilaan taitoa suunnitella jatko-opintojaan, uraansa ja tulevaisuuttaan. Lisäopetuksen jälkeen jokaisella oppilaalla tulisi olla oma suunnitelma jatko-opinnoistaan. (POPS 2004, 315–316.)

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan tulevaisuus edellyttää muutosten, epävarmuuden ja ristiriitojen kohtaamista. Tekstin tulevaisuuspainotuksessa jää vähälle huomiolle jatkuvuus, turvallisuus ja pysyvyys. Oppilas saa kuitenkin keinoja analysoida tulevaisuutta ja kohdata tulevaisuus. Oppilaan ajatellaan myös olevan tulevaisuutensa tekijä ja rakentaja.

#### Yhteenvetoa

Opetussuunnitelmien perusteiden tulevaisuuskasvatusasiat on koottu taulukkoon 16. Lähtökohtaisesti kaikkien perusteiden linja on hyvin samankaltainen. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 tulevaisuus ja yhteiskunnan jatkuvuus perustuvat kulttuuriperintöön. Koulu antaa valmiuksia myös uuden kulttuurin luomiseen, mutta lähtökohtana on oman kulttuuriperinnön arvostus. Kasvatuksen tehtävänä on pysyä mukana yhteiskunnan muutoksessa ja samalla ennakoida muutosta (Rehn 2004, 35). Uusliberalistinen yhteiskunta ei tosin tarjoa jäsenilleen positiivisia ihanteita vaan tulevaisuus näyttää uhkaavalta, joka herättää pelkoa ja levottomuutta (Hilpelä 2004, 64). Heinonen (2003, 474), kostaa että ”tutkimusten mukaan monet nuoret ovat huolestuneita maapallon ja ihmiskunnan tulevaisuudesta”. Kaikkien perusteiden mukaan tulevaisuuden yhteiskuntaa leimaa

epävarmuus, muutos ja ristiriidat. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa muutosta ei pidetä aina edistyksenä. Muutos on myös eri ihmisille eri asia.

*Taulukko 16.* Tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen opetussuunnitelmien perusteissa.

|                | POPS 1985   | POPS 1994   | POPS 2004   |
|----------------|---|---|---|
| Tiedot         | Maailman menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus<br>Käsitys ihanneyhteiskunnasta<br>Kristillinen maailmankatsomus      | Koulukohtainen opetussuunnitelma<br>Tulevaisuudenkuvat  | Tulevaisuus perustuu kulttuuriperintöön   |
| Taidot         | Tulevassa elämässä tarvittavat taidot<br>Elinikäinen oppiminen<br>Oma vaikutus omaan ja yhteiskunnan tulevaisuuteen | Tulevaisuuden tekijä<br>Tulevaisuuden tutkiminen  | Taito kohdata epävarmuus, muutos ja ristiriidat<br>Tulevaisuusajattelu<br>Oma vaikutus omaan ja yhteiskunnan tulevaisuuteen<br>Tulevaisuuden tutkiminen ja suunnittelu<br>Elinikäinen oppiminen<br>Kestävä elämäntapa |
| Uhat           | Pelon maailma<br>Jatkuva muutos<br>Työelämän muutos<br>Epävarmuus<br>Kansainväliset                                 | Epävarmuus<br>Jatkuva ja äkillinen muutos<br>Ihmisen ja luonnon suhde                                   | Epävarmuus<br>Muutos<br>Ristiriidat   |
| Mahdollisuudet | Toivon maailma<br>Lisääntyvä vapaa-aika<br>Jatkokoulutuspaikka<br>Ihmisten tekemät päätökset                        | Ihmisten tekemät päätökset<br>Myönteinen tulevaisuus<br>Jatkokoulutus ja uranvalinta<br>Kestävä kehitys | Kestävä elämäntapa<br>Toivottava tulevaisuus<br>Euroopan tulevaisuus<br>Jako-opinnot<br>Teknologia  |

Kaikkien perusteiden mukaan, epävarmuudesta huolimatta, tulevaisuuden yhteiskuntaa voidaan rakentaa kestäväälle pohjalle. Antikaisen (2002, 15) mukaan tulevaisuus ei toteudu itsestään, vaan se tehdään ja tuotetaan. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 kestävä pohjan osa-alueita ovat ekologia, talous, kulttuuri ja sosiaaliset näkökohdat. Kaikkia perusteita mukailen oppilaalla on käsitys mahdollisesta, todennäköisestä ja toisaalta toivottavasta tulevaisuudesta. Etenkin ympäristökasvatus antaa aineksia myönteisen tulevaisuuskuvan hahmottumiselle. Vuonna 2004 tulevaisuuteen liittyy kuitenkin sekä optimistisiä että pessimistisiä

näkemyksiä<sup>98</sup>. Tulevaisuuskuvat saattavat samanaikaisesti olla vastakkaisia aikakausitulkitintoja (Rubin 2002, 29). Opetussuunnitelman perusteissa 2004 tulevaisuuden yhteiskuntaan vaikuttaa enenevässä määrin teknologia. Kaikkien perusteiden mukaan historiallinen kehitys linjaa ajattelua nykyisyydestä ja tulevaisuudesta.

Perusteiden mukaan koulun tehtävään kuuluu analysoida nykyisyyttä, hahmottaa tulevaisuutta sekä esittää tulevaisuuden vaihtoehtoja (Luukkainen 2004, 308). Nuoret uskovat, että tulevaisuus on erilainen kuin nykyisyys, ja vain harvat uskovat elämän säilyvän stabiilina (Arbøl & Rikkinen 2002, 56). Kaikkien perusteiden lähtökohtana on se, että koulun tulee antaa oppilaille valmiuksia kohdata tulevaisuuden yhteiskunta. Oppilas siis oppii tulevaisuusvalmiuksia<sup>99</sup>. ”Muutoksen kohtaamisessa tärkeää onkin tulevaisuushakuisuus” (Luukkainen 2005b, 94). Kaikkien perusteiden mukaan muutoksen<sup>100</sup> välineitä ovat tiedot<sup>101</sup>, taidot ja asenteet, joilla edistetään fyysisistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä rakennetaan tulevaisuutta muuttavassa yhteiskunnassa. Muutokseen on myös opittava sopeutumaan. Tulevaisuuden kohtaamisessa oppilaalla on taito hallita muutosta ja elää muutoksessa (Rubin 1996b, 14, 17). Tällaiset ajattelutaidot auttavat oppilasta löytämään ratkaisuja tulevaisuuden haasteiden edessä (Glevey 2006; Ks. Lipman 1988, 37).

Oppilaat oppivat ylläpitämään kestäväää elämäntapaa, mikä ilmenee kaikissa perusteissa. Huoli tulevaisuuden kestävästä kehityksestä painottuu vuonna 1994, jolloin ajatellaan, että oppilaat ymmärtävät maapallon elinkelpoisuuden säilyttämisen merkityksen tulevaisuusnäkökulmasta. He myös rakentavat

---

<sup>98</sup> Kuudesluokkalaisten tulevaisuuskuvat ovat stereotyyppisiä ja niissä näkyy median ylläpitämiä mielikuvia mm. elinympäristöuhista (Kaivola & Rikkinen 2003, 134).

<sup>99</sup> Tulevaisuusvalmiuden avulla pyritään selvittämään, löytämään ja jäsentämään tulevaisuudessa merkityksellisiä koulukasvatuksen tavoitteita. Tulevaisuusvalmiuteen kuuluu valmius kohdata millainen tulevaisuus tahansa ja kyky muokata tulevaisuutta. Tulevaisuuteen tavallaan valmistaudutaan nykyisyydessä mahdollisimman hyvin ja ennakoidaan tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Tulevaisuuteen myös valmistaudutaan nykyisyydessä tehtävillä valinnoilla ja päätöksillä. Tulevaisuusvalmiudet auttavat kohtaamaan millainen tulevaisuus tahansa ja taitoa toimia tulevaisuuden muokkaamiseksi. Nykyinen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen aika määrittelee, mistä tarkemmin on kysymys. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden koulukasvatuksen tavoitteet esittelevät näitä tulevaisuusvalmiuden osatekijöitä. (Haapala 2002b, 289–290.)

<sup>100</sup> Tulevaisuuden tutkijoiden mukaan tulevaisuus on alati muuttuva, mutta muutokset saattavat olla yhä nopeampia ja ennustamattomampia kuin osataan olettaa. Tästä syystä opetussuunnitelman yksi tehtävä on valmistaa oppilaita muutoksessa elämiseen. (Patrikainen & Myller 2002, 189.) Koulussa ei suinkaan tarvitse oppia kaikkea sitä, mitä tulevaisuudessa tarvitaan, sillä tulevaisuudessa aikuisikään kuuluu toistuvia koulutusjaksoja. Tilanne ohjaa pohtimaan koulutusjärjestelmää ja opetussuunnitelman sisältöjä. (Lehtisalo 1994, 90.)

<sup>101</sup> Opettajan tehtäväksi jää löytää opetussuunnitelman sisältämien asiakokonaisuuksien ja oppiaineiden sisältöjen tulevaisuusteemat ja -näkökulmat. Opettajalta vaaditaan syvällistä tulevaisuusorientoituneisuutta, jotta hän löytäisi tulevaisuuselementit ja osaisi toteuttaa niitä työssään. Tulevaisuuden opettamisessa on huomattava, etteivät tulevaisuuskuvat noudata oppiaineiden rajoja. (Haring 2002, 76–78.)

yhteiskunnallista hyvinvointia ja hyvinvoinnin oikeudenmukaista jakamista. Samoin oppilas ymmärtää, että hänen tekemänsä valinnat ovat valintoja, jotka vaikuttavat omaan ja ihmisten yhteiseen tulevaisuuteen. Valintojen syvyyttä kuvaa se, että nuorten mielestä tulevaisuus on muutaman vuoden tai korkeintaan kymmenien vuosien päässä (Rubin 1996a, 47). Kuten taulukosta 16 voidaan huomata, niin perusteiden mukaan oppilas on tulevaisuuden kohtaaja, rakentaja ja tekijä. Tulevaisuuden toteutumisen perustan muodostavat nykyhetken päätökset ja toimintojen seuraukset (Luukkainen 2005b, 95). Oppilas saa käsityksen siitä, miten yhteiskunnalliset ratkaisut vaikuttavat jopa uhkaaviltakin tuntuvaan tulevaisuuteen. Rubinin (1996b, 17) mielestä tulevaisuus, jonka kohtaamme, on ”täysin riippuvainen meidän tekemistämme päätöksistä, se toteutuu päätöstemme suunnassa”. Vuoden 2004 perusteissa Suomen tulevaisuus on osa Euroopan tulevaisuutta.

Eri oppiaineissa oppilas saa valmiuksia kohdata yhteiskunnallista muutosta, epävarmuutta ja ristiriitoja ja hän oppii toimimaan tulevaisuuden hyväksi. Hän on siis tulevaisuusorientoinut. Iivonen (2005, 89) toteaa: ”Lapsia ja nuoria kuulemalla voimme ymmärtää, mihin suuntaan yhteiskunnassamme ollaan menossa ja mitä yhteiskunnan kehittämiseksi on tarpeen tehdä.” Vuonna 2004 elämäkatsomustiedossa opitaan peräti tulevaisuuden tutkimusta ja oppilaanohjauksessa tulevaisuuden suunnittelutaitoja. Myös vuonna 1994 mainitaan tulevaisuuden tutkimus. Tosin epäselväksi jää, mitä näillä käytännössä tarkoitetaan.

Kaikissa perusteissa tulevaisuuden kohtaamiseen ja rakentamiseen luo edellytyksiä oppilaan jatkokoulutus. Perusteet nostaa vahvasti esiin oppilaiden ohjaamisen jatkokoulutukseen<sup>102</sup> ja valmiuksien antamisen elinikäiseen oppimiseen sekä itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Koko elämänlaajuinen oppiminen on koulutuspoliittisen keskustelun keskeisiä aiheita (Luukkainen 2005b, 13). Kansainvälistyminen ja eurooppalaistuminen edellyttävät yksilön kohdalla elinikäisen oppimisajattelun vahvistamista (Rehn 2004, 35). Ihmisen pitäisi kyetä jatkuvasti kehittämään ydinosamistaan, hänen olisi osattava toimia verkostoissa ja hallittava tieto- ja viestintätekniikkaa ja lisäksi hänen olisi osattava toimia yhdessä

---

<sup>102</sup> Tilanne on ongelmallinen eikä toteudu kaikkien kohdalla. Todellisuudessa vain pieni osa romaninuurista jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen (Huttu & Merimaa 2004). Romaninuurten alisuoriutuminen opinnoissaan on yleiseurooppalainen piirre (Pogány 2005, 189).

toisten kanssa<sup>103</sup> (Suurla 2001, 99). Elinikäinen oppiminen tukee valmiutta uusintaa taitoja ja edistää ammatinvaihtoa (Smith 2003, 49). Kaikissa perusteissa oppilaisiin halutaan viriävän myönteinen asenne jatko-opiskeluun ja työntekoon. Tästä huolimatta erityisesti pojat eivät peruskoulun jälkeen hakeudu jatkokoulutukseen (Pirttiniemi 2000, 52). Perusopetus on nimenomaan perustan luomista jatko-opinnoille ja sitä ohjaa mm. oppilaan saama arviointitieto. Opetuksessa oppilas saa valmiuksia suunnitella omia jatko-opintojaan, ammatinvalintaansa ja elämänuraansa. Hän oppii analysoimaan tulevaisuuden suunnitelmiaan muuttuvissa olosuhteissa.

Värri (2001, 42) tuo esille elinikäisen oppimisen eri puolia. Elinikäisen oppimisen ideologiaa ja oppimaan oppimisen taitoa pidetään myöhäismodernin yhteiskunnan pelastuksena. Opettaja on ikään kuin mallikansalainen, muutosagentti, joka on aina valmis oppimaan jotakin uutta. Oppimisen positiivisuus korostaa sivistystä ja demokratiaa edistävää arvoa. Negatiiviseksi tekijäksi nousee se, että ”elinikäisen oppimisen ideologia” ja ”oppimaan oppimisen retoriikka ovat muuttuneet suosituksista imperatiiveiksi, välttämättömyyksiksi, joihin suostumatta ei voi lunastaa paikkaansa” yhteiskunnassa. Tätä problematiikkaa perusteet eivät käsittele.

#### 4.3.6 Perusteiden tasa-arvopainotukset

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Opetussuunnitelman perusteet 1985 korostaa useaan otteeseen tasa-arvoa, tasa-arvoisuutta ja tasa-arvon yhteiskunnallista merkitystä. Tavoitteena on, että oppilas oppii arvostamaan tasa-arvoa<sup>104</sup> (POPS 1985, 131). Opetuksessa tasa-arvoa käsitellään eri näkökulmista. Sen toteutumisen näkökulmia ovat mm. varallisuus ja

---

<sup>103</sup> Laineen mukaan (2010, 141) opettajien mielestä tulevaisuustaitoja ovat ”mediataidot, vuorovaikutustaidot, opiskelun ja oppimisen taidot, sosiaaliset taidot, esiintymistaidot, kieli- ja kansainvälisyystaidot, tunnetaidot, yhteistyötaidot, ilmaisutaidot, käden taidot, ekologia- ja joustavuus”. Rehtorit puolestaan korostavat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, hyviä tapoja sekä tietotekniikka- ja mediakasvatustaitoja (Laine 2010, 141). Opetuksen järjestäjien mielestä tulevaisuustaitoja ovat oppimaan oppimisen taidot, tiedon käsittelytaidot, sosiaalisen median käyttötaidot, medialukutaidot ja tietotekniset taidot (Suortamo 2010, 67).

<sup>104</sup> Opetussuunnitelman perusteet ei anna ”konkreettisia ohjeita siitä, mitä tasa-arvo merkitsee opetussuunnitelman tasolla” (Opetusministeriö 1988, 31).

työllisyys, mutta erityisesti sukupuolten tasa-arvo sekä vammaisten oikeudet (POPS 1985, 248).

### Koulutuksellinen tasa-arvo

1970- ja 1980-lukujen koulu-uudistukset pyrkivät lisäämään koulutuksellista tasa-arvoa (Opetushallitus 1992, 12)<sup>105</sup>. Alunperin koulutuksellisella tasa-arvolla on tarkoitettu tasa-arvoisia koulutukseen pääsemisen mahdollisuuksia (Sarjala 1995, 14). Opetussuunnitelman perusteet 1985 määrittelee koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteen seuraavasti (POPS 1985, 12):

Koulutuksellisen tasa-arvon tavoite ei merkitse koulusaavutuserojen pakonomaista minimointia, vaan koulun opetus- ja kasvatustyön järjestämistä siten, että jokainen oppilas voi kehittää omia kykyjään ja harrastuksiaan mahdollisimman tasapainoisesti.

Opetussuunnitelman perusteissa koulutuksellinen tasa-arvo ottaa huomioon oppilaiden erilaisuuden niin, että koulutuksessa hyväksytään yksilökohtaisesti erilaiset suorituserot. Tasa-arvo ei siis opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan ole tasapäistämistä.

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 luovuttiin eriarvoisuutta<sup>106</sup> lisänneistä tasokursseista. Tätä perustellaan tekstin mukaan sillä, että peruskoulun tulee antaa kelpoisuus keskiasteen kaikkiin jatkokoulutuksiin paitsi niihin, jotka edellyttävät ylioppilastutkintoa. Tämän koulutuksellisen jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen edellyttää, että ”peruskoulun yläasteella luovutaan – – matematiikan sekä oppilaalle ensimmäisen ja toisen vieraan kielen erilaajuisista oppimääristä ja niihin perustuvasta oppilaiden ryhmyksestä”. Näiden aineiden opetus perustuu kaikille oppilaille tarkoitettuun yhteiseen oppimäärään ja opiskelussa pyritään siihen, että kaikki oppilaat saavuttavat samat oppiainekohtaiset tavoitteet. (POPS 1985, 14, 82, 160.) Koulutuspoliittisesti ei siis haluttu estää jatkokoulutusta keneltäkään. Samoihin tavoitteisiin pyrkiminen ei merkitse samojen tavoitteiden saavuttamista,

---

<sup>105</sup> Koulutuksellista tasa-arvoa on edistetty koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuuden saavuttamisella. Alueellisia ja vanhempien varallisuuteen liittyviä eroja on tietoisesti vähennetty. Koulutusjärjestelyjen yhdenmukaisuus lisääntyy, jos oppilailla on mahdollisuus edetä opinnoissaan edellytystensä mukaan edullisissa olosuhteissa. (Malinen 1985, 124-125.)

<sup>106</sup> Peruskouluperinteeseen kuuluu eriarvoistavien rakenteiden vastustaminen. Eriarvoisuutta saattaa kuitenkin aiheuttaa yhteiskunnallinen todellisuus. Pääkaupunkiseudulla ollaan käynnistämässä ns. MetrOp-tutkimushanketta, jonka tavoitteena on selvittää mm. alueellisen eriytymisen vaikutusta oppimistuloksiin (Rimpelä & Bernelius 2010).

vaan yksiökohtaiset suoriutumiserot ovat olemassa olevia tosiasioita. Tasokurssien poistaminen<sup>107</sup> johti siihen, että peruskoulusta tuli paljon yhtenäisempi kuin osattiin edes kuvitella (Brunell 1993, 43).

Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan kunnan päätösvallassa on oppilaiden jakaminen erilaisiin opetusryhmiin. Olennaista on, että opetusryhmät ovat sellaisia, että lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet saavutetaan. Opetussuunnitelman perusteet 1985 korostaa painokkaasti, ettei tuntikehyksen käyttö saa johtaa tasoryhmytykseen, joka rajoittaa oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta. (POPS 1985, 15.) Kunnan, ja käytännössä koulun vallassa on muodostaa erilaisia opetusryhmiä, mutta merkittävä rajoitus on se, että ilmeisesti tasoryhmiä ei haluta suosia. Pedagoginen peruste voi olla se, että erilaiset oppijat oppivat toinen toisiltaan.

Yläasteella tarvitaan matematiikan opiskelussa oppilaiden ryhmittelyä oppimisedellytysten, harrastuneisuuden ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan (POPS 1985, 160). Samoin A- ja B-kielessä opetusta voidaan eriyttää oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti (POPS 1985, 82, 93). Matematiikan ryhmittely tuo eittämättä mieleen tasokurssiryhmittelyn. Sama vaara on kielten opetuksen eriyttämisessä. Käytännön menettelytavat todellisuudessa osoittivat, mistä oli kysymys.

Koulutuksellinen tasa-arvo lisääntyy, kun oppivelvollisuudesta vapauttaminen muuttui mahdottomaksi. Opetussuunnitelmatekstin mukaan lapsi voi jäädä kouluopetuksen ulkopuolelle, jos vamman vaikeus estää kouluopetuksen. Peruseriaate on, että kaikki oppivelvollisuusikäiset saavat peruskouluopetusta tai sitä vastaavaa opetusta. (POPS 1985, 16, 45.)

Koulutuksellinen tasa-arvo heijastuu kerhotoimintaan ja nuorisotyöhön. Kerhoja ja nuorisotyötä suunnataan erityisesti niille nuorille, joille ei muuten tarjota ohjattuja vapaa-ajan virikkeitä. Erityistä huomiota kiinnitetään sellaisille alueille, joissa lapsille ja nuorille suunnattu harrastustoiminta on olematonta. (POPS 1985, 58.)

---

<sup>107</sup> Tietoa ja kulttuurista pääomaa jaetaan kaikille eikä siten, että osa oppilaista saa toisenlaista tietoa kuin toiset (vrt. Apple & King 2004, 48).

## Yksilöllisyys, eriyttäminen ja tukitoimenpiteet

Peruskoulussa opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, mikä tuli ilmi mm. valmistettaessa opetussuunnitelmaa (POPS 1985, 14). Koulutuksellisen tasa-arvoisuuden yksi elementti ja myös perusopetuksen keskeinen tavoite on oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. Koulussa siis huolehditaan oppilaan kokonaispersoonallisuudesta: Oppilas nähdään yksilönä, jolla on mahdollisuudet kehittyä ja oppia. Oppilaan elämäntilanne vaikuttaa hänen menestymiseensä ja käyttäytymiseensä koulussa. Kehitykseen vaikuttaa myös yhteiskunta. Jokaisen tulee saavuttaa oppivelvollisuudelle asetetut välttämättöminä pidetyt tavoitteet huolimatta oppimismahdollisuuksien lähtökohtaeroista. (POPS 1985, 10).

Samalla luokka-asteella olevien oppilaiden oppimisvalmiuksissa on eroja. Peruskoulun opetuksessa onkin kiinnitettävä erityistä huomiota opetuksen eriyttämiseen. Niille oppilaille, joilla on vaikeuksia saavuttaa asetettuja tavoitteita, järjestetään tukitoimia. (POPS 1985, 14, 10.) Oppilaan tarvitsemaa tukea pyritään järjestämään mm. opetusryhmien joustavilla muunteluilla, opetusryhmän sisäisillä järjestelyillä, tukiopetuksella ja muilla pedagogisilla ratkaisuilla. Tasokurssijärjestelmän mukaista eriyttämistä ei saa kuitenkaan käyttää. (POPS 1985, 15.)

Tukiopetuksen merkitys näkyy läpileikkaavana koko opetussuunnitelman perusteissa 1985. Tavoitteena on keskeisesti yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Koulutuksen tasa-arvon mukaisesti tukiopetusta on järjestettävä, kun siihen on tarvetta (POPS 1985, 37).

Opetuksen eriyttämiseen kuuluu ottaa huomioon oppilaiden erityisaipeudet (POPS 1985, 160). Siihen kuuluu myös kannustaminen syventävän ja laajentavan aineksen opiskeluun (POPS 1985, 82, 93). Toisaalta heterogeenisissä ryhmissä oppilaat saavat myös hyviä vaikutteita toinen toisiltaan (POPS 1985, 64). Perusteet ei siis unohda lahjakkaitakaan oppilaita. Tätä edellyttää jo yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa.

Oppilasarvostelussa yksilöllisyys korostuu. Kaikissa oppiaineissa luovutaan suhteellisesta arvostelusta, joka perustuu oppilaiden keskinäiseen vertailuun. Oppilaan arvostelu ei enää riippunut toisten oppilaiden saamasta arvostelusta, sillä arvostelun lähtökohtana ovat opetukselle asetetut valtakunnalliset tavoitteet.



Arvostelu muuttuu tavoitepohjaiseksi ja yksilölliseksi, kun arvostelussa selvitetään kuinka pitkälle kohti yleisiä tavoitteita kukin oppilas on edennyt. Arvostelu kuvaa, miten oppilas on tavoitteiden saavuttamisessa onnistunut. (POPS 1985, 29)

### Sukupuolten välinen tasa-arvo

Yleisellä tasolla kasvatuksen tulee perustua ihmisten väliseen tasa-arvoon. Oppilailla tulee olla kyky ottaa elämässään huomioon muut ihmiset. (Vrt. POPS 1985, 14.) Sukupuolten välinen tasa-arvo määritellään opetussuunnitelman perusteissa 1985 seuraavasti (POPS 1985, 13):

Sukupuolten välisellä tasa-arvolla ymmärretään ihmisten samanarvoisuutta yksilöinä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä.

Koulussa tasa-arvoa edistetään asennekasvatuksella, yhtäläisellä koulutustarjonnalla ja samojen osallistumismahdollisuuksien suomisella sekä pojille että tytöille. Koulussa korjataan mahdollisia sukupuoleen liittyviä kielteisiä asenteita. Perusteiden mukaan oppilaan kasvu tulee tapahtua ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita tai odotuksia. (POPS 1985, 13.) Sukupuolten välinen tasa-arvo näkyy koulutyössä kaikkialla. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen ei kuitenkaan ole vain koulun asia. Se on koko kouluyhteisön sekä kodin ja koulun yhteinen asia. (POPS 1985, 14.) Se, että sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen liitetään osaksi koulun ja kodin välistä toimintaa, korostaa asian tärkeyttä ja yhteiskunnallista ajankohtaisuutta.

Sukupuolten välinen tasa-arvo toistuu eri kohdissa läpi koko perustetekstin. Tasa-arvoa edistetään mm. oppilaanohjauksessa (POPS 1985, 39), elämäkatsomustiedossa (POPS 1985, 126), liikunnassa (POPS 1985, 175), kotitaloudessa (POPS 1985, 220) sekä käsityössä, teknisessä työssä ja tekstiilityössä (POPS 1985, 206). Liikunnassa tehdään kuitenkin sukupuoleen sidottuja rajoituksia tai painotuksia: Tytöt käyttävät voimisteluun kolmasosan ja pojat neljäsosan tunneista. Pojilla puolestaan on enemmän palloilua kuin tytöillä. (POPS 1985, 176.) Oppiaines jaetaankin tyttöjen (POPS 1985, 176–181) ja poikien liikuntaan (POPS 1985, 181–186). Kuntakohtaisessa osiossa liikunnan oppiaines tulee ilmetä mm. sukupuolen mukaisesti. Sukupuolierot on otettava huomioon, kun liikunnan

tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Sukupuolieroja perustellaan sillä, että tytöillä fyysis-motoriset kyvyt kehittyvät aikaisemmin kuin pojilla. Muut perustelut ovat (sukupuolten väliset) erot liikuntafrekvensseissä ja suoritusmotiiveissa. (POPS 1985, 188.) Opetusjärjestelyiden mukaan tyttöjä ja poikia voidaan tosin opettaa myös samoissa ryhmissä mutta tällöin on otettava huomioon tyttöjen ja poikien kehitys-, suoritus- ja motivaatioerot (POPS 1985, 189). Liikunnan lisäopetuksessa erityisesti pojille suositellaan voimaharjoittelua levytangoilla ja jalkapalloa (POPS 1985, 267). Tämä liikunnan esiin tuoma sukupuoleen sidottu liikunnallinen eroavaisuus poikkeaa perusteiden yleisestä linjasta.

Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö opetetaan tytöille ja pojille osittain yhteisenä opetuksena, mikä oli oppiaineissa uusi järjestely. Muutos koettiin niin vaikeaksi, että kunnille annettiin kuntakohtainen soveltamismahdollisuus. (POPS 1985, 206) Tekstissä tulee esille epävarmuus siitä, miten opetus tulisi todellisuudessa järjestää. Perusteet ei anna yhtä mahdollista mallia. Toisaalta kunnan ja koulun päätöksentekoon todella uskotaan ja luotetaan.

”Kolmannella vuosiluokalla käsityö on kaikille oppilaille yhteistä ja sisältää sekä teknisen että tekstiilityön oppiaineita” (POPS 1985, 206). Tämän jälkeen tapahtuu eriytyminen tekniseen työhön ja tekstiilityöhön niin, että oppilaat valitsevat jommankumman käsityöalajin. 4.–6. -luokilla osa käsityön oppimäärästä tulee olla yhteistä kaikille oppilaille. Osa on oppilaan valitsemaa joko teknistä työtä tai tekstiilityötä. Sama tilanne on seitsemännellä luokalla. (POPS 1985, 207.) Käsitöissä tasa-arvonäkökulmaa pidetään voimakkaasti esillä läpi koko tekstin. Käsityöalajin valintaa ei haluta ohjata sukupuolen mukaan<sup>108</sup>.

Teknisessä työssä perhekasvatuksen tavoitteet toteutuvat, kun tekniseen työhön voi osallistua sekä tytöt että pojat. Yhdessä työskentely lisää valmiuksia taitoon työskennellä yhdessä myös työelämässä ja perheessä. (POPS 1985, 218.) Teknisen työn tavoitteena on ohjata oppilasta valitsemaan työ tai elämänura sukupuolesta riippumatta oppilaan omien taipumusten mukaan (POPS 1985, 208). Muista oppiaineista kotitaloudessa herätetään myönteistä asennetta ja tasapuolista työnjakoa kotitöitä kohtaan. Tavoitteena on ymmärtää tasa-arvon merkitys perheessä ja työelämässä. Kotitalouden opetus järjestetään tytöille ja pojille yhteisenä tasa-arvokasvatuksen edistämiseksi. (POPS 1985, 223–225.) Käsitöissä ja kotitaloudessa

---

<sup>108</sup> Todellisuudessa vain harvat tytöt valitsevat teknisen työn tai pojat tekstiilityön (Opetusministeriö 1988, 10).

tähdätään jo tulevaan työelämään, jossa miehet ja naiset työskentelevät yhdessä. Samalla kiinnitetään huomiota tasapuolisuuden kotitöiden tekemisessä.

Perusteet tiedostaa sukupuoliroolien olemassaolon, sillä yhdeksännen luokan oppilaanohjauksessa<sup>109</sup> annetaan oppilaille tietoa sukupuolirooleihin vaikuttavista asioista tasa-arvon kehittämiseksi (POPS 1985, 229). Sukupuolirooleja tarkasteltaessa aihealueena ovat mies ja nainen työelämässä (alat, asema ja palkkaus), kotiroolit (työnjako, rahankäyttö, päätöksenteko) sekä mies ja nainen yhteiskunnallisessa toiminnassa<sup>110</sup> ja harrastuksissa (POPS 1985, 230). Opetussuunnitelman perusteet 1985 oli toisaalta omalta osaltaan muuttamassa tältä osin kulttuuriamme mutta toisaalta se piti yllä sukupuoleen perustuvaa eriyttämistä.

### Vähemmistöryhmien tasa-arvo

Vähemmistöteeman esiintyminen perusteissa on yllättävän vähäistä. Opetussuunnitelman perusteiden peruslähtökohta on tasa-arvo ja erilaisuuden hyväksyminen sekä yksilöllisyyden korostaminen. Tämä tietysti kattaa myös eri vähemmistöt. Toisaalta vähemmistöt tulevat esiin kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Etnisen kielivähemmistön tunnusmerkit perustuvat joko ulkoa määrättyyn alueelliseen periaatteeseen tai itseilmoitettuun äidinkieleen (Hyypä 2002, 21). Koulussa saamelaislasten pitäisi saada opetusta omalla äidinkielellään (Wahlström 1996, 33). Saamen kielen opetus kuuluu opetussuunnitelman mukaan Enontekiön, Inarin, Utsjoen ja Sodankylän vastuulle. Valtakunnallisia ohjeita ei anneta vaan todetaan, että ”saamelaisten kotiseutualueen kunnan opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää myös ohjeet ja määräykset saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen järjestämisestä” (POPS 1985, 24). Perusteissa ei varsinaisen peruskoulun sisältöjä käsitellessä esitellä ollenkaan saamen kielen tavoitteita ja sisältöjä. Samoin romanikielen käsittely puuttuu. Vasta vuosikymmenen lopulla romanikielen opetus hyväksyttiin kouluopetukseen (Ollikainen 1995, 73). Yksityiskohtana yhdeksännen

---

<sup>109</sup> Brunila ym. (2005, 13) mainitsevat: ”Opetussuunnitelman perusteissa 1985 sukupuolten tasa-arvon edistäminen jäi oppilaanohjauksen varaan”. Tällöinkään tasa-arvo ei ollut laaja-alaista, vaan pyrittiin vain työelämän segregaaation purkamiseen.

<sup>110</sup> Tyttö- ja poika-asetelmaan tuo mielenkiintoisen perustan ajateltaessa yhteiskuntatieteen mukaan, että ”kulttuuri jakaa ihmiset miehiksi ja naisiksi” (Berndtson 2000, 134).

vuosiluokan kulttuurimaantiedossa on yhtenä aiheena kaksikielisyys ja etniset vähemmistöt (POPS 1985, 172).

Elämäkatsomustiedossa yläasteen 7. ja 8. luokan sisältöihin kuuluu vähemmistöjen perusoikeuksien toteutumisen pohdinta (POPS 1985, 129). Perusteet ei käytä käsitettä romani vaan mustalainen (ks. POPS 1985 197, 273), mutta tällä tuskin pyritään tarkoitukselliseen arvottamiseen. Seitsemännen vuosiluokan historiassa mainitaan neekereiden aseman kehitys (POPS 1985, 140). Neekeri - sanan käyttö herättää nykylukijassa huomiota, mutta 1980-luvulla käsitteellä ei suomen kielessä ehkä vielä ollut niin negatiivista merkitystä.

Suomessa vähemmistökulttuurien edustajien kohtelu on ollut varsin tylyä. 1990-luvun alkupuolelle saakka valtakulttuuri on pikemminkin pyrkinyt sulattamaan vähemmistökulttuurit itseensä kuin kunnioittamaan niitä. Monikulttuurisuus on koettu uhkaavana. (Wahlström 1996, 15.) Ehkä tämä selittää sen, että vähemmistöjä koskevien aihealueiden käsittelyä on opetussuunnitelman perusteissa vähän. Keskeisesti aihe on esillä musiikissa (POPS 1985, 197, 199, 273) ja jonkin verran muissa oppiaineissa (POPS 1985, 223). Saamelaisten ja romanien osuus on vähäinen. Vähemmistöjä ei sinänsä ole unohdettu, mutta niitä ei ole nostettu keskeiseksi temaksi.

## Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

### Yksilöllisyys, eriyttäminen ja arviointi

Tasa-arvo on yleinen ihmisyyteen kuuluva oikeus. Se on ihmisyyden itseisarvo. (Lehtisalo & Raivola 1999, 69.) Opetussuunnitelman perusteet 1994 tukee yksilöllisyyttä ja siihen liittyen keskeinen periaate on tasa-arvon kunnioitus. 1990-luvulla koulujen haluttiin tuottavan yksilöllisiä tarpeita vastaavia palveluja (Ahonen 2004, 315). Aikakauden koulutuspolitiikkaa kuvaa siten kunkin oppilaan yksilölliset mahdollisuudet (Jakku-Sihvonen 2001a, 10). Peruskoulussa painotetaan oppimisessa yksilöllisyyttä<sup>111</sup> ja sen edellyttämää eriyttämistä. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan tämä on haaste opetuksen järjestämiselle, mihin pyritään mm. opettajien yhteissuunnittelulla, koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla ja

---

<sup>111</sup> Koulun olemassaolon keskeinen perusta on yksilön hyvä. Koulu toteuttaa yksilöllisiä tavoitteita. (Simola 1995, 110; Rinne ym. 2006, 16.)

panostamalla yksilölliseen oppimiseen sosiaalisessa kontekstissa. Oppimismenetelmät ja opiskelutavat mahdollistavat yksilöllisen sekä omaehtoisen oppimisen (POPS 1994, 45).

Koko koulutusjärjestelmä halutaan luoda joustavaksi niin, että oppilaan omaleimainen yksilöllisyys on pikemminkin positiivinen haaste kuin rasite. Koulun tulee tarjota mahdollisuuksia yksilöllisyyden toteuttamisessa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, 8) todetaan:

Koulujärjestelmä on muuttunut ja muuttuu edelleen joustavammaksi muun muassa koulutuspituuksien ja suoritusten hyväksilukemisen osalta. Erityisesti oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistaminen koulun opetusohjelman sisällä ja yhteistyössä muiden oppilaitosten ja työpaikkojen kanssa on koulutuksen kehittämisen uusia keinoja.

Yksilöllinen opiskeluohjelma mahdollistaa oppilaiden välisten erojen huomioimisen oppimisen edistämisessä. Koulun sisällä eri oppilailla on erilaisia opiskeluohjelmia. Niiden merkitystä kuvaa se, että myös muut oppilaitokset ja työpaikat osallistuvat opiskeluohjelmien laadintaan.

Oppilaan kokemushistoria vaikuttaa mm. seuraavasti: ”Opetussuunnitelman laadinnassa tämä edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden ja oppimisvaikeuksien perusteella” (POPS 1994, 10). Tämä ohjaa opetussuunnitelman rakentamista sellaiseksi, että yksilöllinen opiskeluohjelma voidaan laatia opetussuunnitelman pohjalta<sup>112</sup>. Opiskeluohjelman laadintaan vaikuttaa oppilaan koko kokemushistoria. Se tukee lahjakkaita, eri aiheita harrastavia ja oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevia oppilaita. Yhteiskunnallisella tasolla halutaan painottaa oppilaiden yksilöllistä erilaisuutta.

Erityisopetus<sup>113</sup> turvaa oppivelvollisuuden suorittamisen ja oppilaan mahdollisuuden edetä omien kykyjensä ja edellytystensä mukaan. Se mahdollistaa myös jatko-opintokelpoisuuden. (POPS 1994, 19.)

Yksilöllisyys tulee esille myös arvioinnin periaatteissa: ”Sanallinen arviointi mahdollistaa erityisen hyvin yksilöllisesti merkityksellisen ja sisällöltään rikkaan

---

<sup>112</sup> Henkilökohtainen opetussuunnitelma on yksittäiselle oppilaalle laadittu ”oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma”. Tämä on seurausta niin yksilöllistämisestä kuin henkilökohtaistamisen vaatimuksista. Taustalla on amerikkalainen oppilaiden perusoikeuksien puolustaminen sekä rotuun, kieleen, vammaisuuteen ja kulttuuriin perustuvan diskriminaation vastustaminen. (Ikonen 1998, 219-220.)

<sup>113</sup> 1990-luvun lama lisäsi erityisopetuksen tarvetta. Ja erityisopetuksessa olevien määrä kasvoi rajusti. ”1990-luvun lopussa enemmän kuin joka kuudes peruskoulun oppilas oli erityisopetuksessa ja joka 30. luokkamuotoisessa erityisopetuksessa.” (Rinne 2001, 117.) Opetussuunnitelma ja koulun käytänteet ovat saaneet erityisopetuksesta todellisen haasteen.

arviointitiedon välittymisen oppimisen tueksi” (POPS 1994, 24). Oppilasarviointi on aina yksilöllistä ja ottaa huomioon oppilaan kehitysvaiheet ja edellytykset. Arvioinnissa voidaan painottaa oppilaan erityisosaamista. Arvioinnin kohteena voi olla siis oppilaan muukin toiminta kuin pelkästään opiskelu. Arviointiin kuuluu oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin edistymisen seuranta. Se vahvistaa itsetuntoa ja auttaa oppilasta tunnistamaan omia kykyjään ja taitojaan. (POPS 1994, 25.) Vuonna 1994 arvioinnin perusteissa näkyy yksilöllisyyden normittaminen. Siinä korostuu oppilaan asenteen ja käytöksen merkitys oppiainearvostelussa. Samaan aikaan luotiin itsearviointin järjestelmä. (Antikainen ym. 2006, 184.) Mehtäläisen (1994, 116) selvityksen mukaan akvaariokouluissa oppilaat olivat aluksi hyvin kriittisiä itseään kohtaan, mutta vähitellen arviointi muuttui realistiseksi.

### Sukupuolten välinen tasa-arvo

1990-luvulla yleinen asenneilmasto korosti sukupuolten välistä tasa-arvoa (Melin 2000, 31). Tämä näkyy myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, 14):

Sukupuolten tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa. Sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa.

Sukupuolten välinen tasa-arvo on koulutyön pohjana. Tämä ilmenee siten, että mm. oppiaineiden kuvauksissa sukupuolierot eivät painotu. Sukupuoleen liittyviä asioita nousee kaikesta huolimatta perusteiden tekstissä jonkin verran esiin. Tekstissä mainitaan esimerkiksi, että sukupuolesta riippumatta oppilaille on oltava mahdollisuus tutustua tekniikkaan. Heidän tulee myös oppia ymmärtämään ja hyödyntämään teknologiaa. (POPS 1994, 11.) Samoin oppilaille tulee olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua fysiikan ja kemian ilmiöihin sekä niihin liittyviin teknisiin sovelluksiin (POPS 1994, 78). Käsitteitä oppiainekokonaisuutena on tarkoitettu sukupuolesta riippumatta jokaiselle oppilaille (POPS 1994, 104). Oppilaanohjaus puolestaan edistää ”koulutuksellista sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa” (POPS 1994, 38).

Perusteissa tuntuu olevan huoli teknispainotteisuuden toteuttamisen tasapuolisuudesta kaikille oppilaille. Erikseen on haluttu mainita käsityön opetuksen

tasapuolisuudesta. Oppilaanohjaus tähtää jatko-opintoihin ja työelämään<sup>114</sup>, jolloin tasapuolinen ajattelu kulminoituu tulevaisuuden haasteissa<sup>115</sup>.

Vähemmistöjen tasa-arvo

Opetussuunnitelmatekstin mukaan Suomessa arvostetaan mm. suomenruotsalaisuutta, saamelaisuutta ja alkuperältään erilaisia etnisiä ryhmiämme (POPS 1994, 13–14). Kulttuuriimme leimaavat kaksikielisyys sekä suomen- ja ruotsinkielisen kulttuurin erityispiirteet ja vuorovaikutus. Kulttuuriimme vaikuttavat myös alkuperäiskansaamme edustavat saamelaiset sekä muut alkuperältään erilaiset etniset vähemmistöt kuten romanit<sup>116</sup>. (POPS 1994, 14, 42.)

Opetussuunnitelman perusteet 1994 lähtee siitä, että jokaisen oppilaan omaa äidinkielen osaamista arvostetaan. Perusteissa todetaankin seuraavasti (POPS 1994, 53):

Äidinkielen opiskelu luo kielellisiin vähemmistöihin kuuluville oppilaille, muun muassa romaneille, maahanmuuttajille ja paluumuuttajille, mahdollisuuden tämän kielen oppimiseen, säilymiseen ja kehittymiseen sekä käyttämiseen tiedon omaksumisen välineenä.

Äidinkielen osaaminen edistää oppilaan kulttuuri-identiteetin ja itsetunnon vahvistumista. Kieli on väline yhteyksien ylläpitämiseen omaan kieliryhmään. Tavoitteena on, että oppilas uskaltaa ilmaista itseään ja vaalia kulttuurinsa perinteitä. Tavoitteena on siten tietoisuus omasta kulttuuriperinnöstä ja se, että oppilas pystyy käyttämään kieltä muuallakin kuin kodissaan. (POPS 1994, 54.) Jokaisen oppilaan oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on koululle ja kunnalle haaste. Koulun kansainväliset kontaktit saavat uusia mahdollisuuksia kielten kirjon kasvaessa.

Toinen kotimainen kieli, ruotsi suomenkielisille, vahvistaa maamme kulttuuri-identiteettiä (POPS 1994, 57). Ruotsin kielen (Modersmålet) opetuksen yhtenä tavoitteena on, että ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat ”kotiutuvat

---

<sup>114</sup> Brunila ym. (2005, 13) nostaa ainoastaan oppilaanohjauksen tasa-arvon edistäjäksi vuonna 1994. Kohteena oli vain työelämän segregaaation purkaminen.

<sup>115</sup> Opetussuunnitelman perusteiden päämäärästä huolimatta koulun täytyy vaikuttaa mm. asenteisiin, jotta haluttua muutosta saadaan aikaan, sillä Scheinin (2004, 39) mukaan: ”Tytöille vanhat käsitykset heikommasta matemaattisesta lahjakkuudesta ja naisille sopivista aloista ovat edelleen voimissaan. Yhteiskunnan kannalta tämä tarkoittaa merkittävän osaamispotentiaalin suuntautumista teknisten ja matemaattis-luonnontieteellisten alojen ulkopuolelle”.

<sup>116</sup> Saamelaiset ovat alkuperäiskansaamme ja romanit ovat muulta Suomeen tullutta väestöä (Wahlström 1996, 19).

suomenruotsalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön, tuntevat vastuuta sen ylläpitämisestä ja perehtyvät sen eri kulttuuri-ilmentymiin” (POPS 1994, 47).

Saamen kielen opetuksen lähtökohdat ovat samoja kuin kaikkien muidenkin äidinkielten opetus. Tavoitteena on, että oppilaan saamelainen identiteetti vahvistuu. (POPS 1994, 52.) Samoin viittomakielen osaaminen vahvistaa oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä (POPS 1994, 56).

## Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

### Tasa-arvo on monipuolista

Peruskoulun arvopohja nojaa vahvaan tasa-arvoajatteluun (POPS 2004, 12). Tasa-arvo ei ole vain sukupuolten välistä tasa-arvoa vaan myös yksilöiden ja alueiden välistä tasa-arvoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 linjaa tasa-arvoa opetuksessa seuraavasti (POPS 2004, 12):

Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.

Brunila ym. (2005, 13) näkee tämän sukupuolten välisen tasa-arvoajattelun olevan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa laajempaa kuin vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa, jolloin sukupuolten tasa-arvoa edisti lähinnä oppilaanohjaus. Nyt tasa-arvoajattelu halutaan viedä koulun tasolta työ- ja perhe-elämään ja koko yhteiskunnalliseen toimintaan. Tasa-arvo koskee koulussa sisäistäkin toimintaa. Myös opettajan, oppilaiden ja huoltajien yhteistyön sanotaan perustuvan tasa-arvoon: ”Yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus” (POPS 2004, 20). Sama tulee esille myös valmistavassa opetuksessa käsiteltäessä kodin ja koulun välistä yhteistyötä (POPS 2004, 311). Perusopetuksen tehtävänä on siten toimia yhteiskunnallisena välineenä edistämässä tasa-arvoa (POPS 2004, 12). Työtapojen valintaa sanotaan ohjaavan erilaiset oppimistyyli ja mm. tyttöjen ja poikien väliset yksilölliset kehityserot ja taustat (POPS 2004, 17), näin ollen sukupuolten välillä on tekstin mukaan eroja, jotka tulee ottaa koulussa huomioon.



Tasa-arvo on osa ihmisenä kasvamista (POPS 2004, 36). Oppiaineiden kannalta elämäntietoa nojaa ajatukseen oppilaiden mahdollisuudesta kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvän elämän rakentajiksi (POPS 2004, 214). Yhteiskuntaoppi käsittelee niin ikään tasa-arvoa (POPS 2004, 226). Historian yhtenä teemana on mahdollisuus keskittyä tarkastelemaan tasa-arvoisuuden kehitystä (POPS 2004, 223). Käsitteessä halutaan korostaa tasa-arvoa tuomalla esiin sen, että käsityön opetus koskee kaikkia oppilaita. Opetukseen kuuluu sisältöjä teknisestä työstä ja tekstiilityöstä. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus painottaa jompaa kumpaa käsityölajia. (POPS 2004, 240, 242). Kotitaloudessa oppilas ymmärtää tasa-arvon merkityksen sekä yksilön että perheen hyvinvoinnin kannalta. Opetuksessa pohditaan erikseen perheen sisäistä tasa-arvoa ja ajankäyttöä. (POPS 2004, 250.) Tasa-arvon näkökulmasta pohditaan myös teknologiaan liittyviä kysymyksiä (POPS 2004, 40).

Oppilaanohjauksessa edistetään koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Aihealueena on tasa-arvo yhteiskunnassa ja työelämässä: oppilasta tuetaan ja ohjataan ”ammattillisessa suuntautumisessa myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoissa”. (POPS 2004, 256, 258.) Tulevaisuuden ammatinvalinnoissa toivotaan entistä enemmän perinteisiä sukupuolirajoja rikkovaa kouluttautumista.

Tasa-arvolla ymmärretään mm. sukupuolten, alueiden, kulttuurien ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Tasa-arvo koskee myös koulun sisäistä toimintaa, josta erikseen nousee esille opettajien, oppilaiden ja huoltajien välisen yhteistyön tasa-arvo. Tasa-arvoajattelun tulee siis koskea kaikkia koulun toimintoja.

### Yksilöllisyys ja eriyttäminen

Peruskoulun yksi keskeinen tausta-ajatus on yksilöllisyyden korostaminen siten, että yksilöt ovat keskenään tasa-arvoisia, vaikkakin heidän oppimistyylinsä ovat erilaisia (POPS 2004, 17). Kielten osuudessa mainitaan, että oppilaan yksilöllisyydelle tulee antaa tilaa (POPS 2004, 56). Samoin liikunnassa on otettava huomioon yksilölliset kehittymismahdollisuudet (POPS 2004, 246).

Oppilaanohjauksessa oppilasta autetaan oman opiskelunsa suunnittelussa, valinnoissa ja arkielämän kysymyksissä. Oppilas saa tukea koulutyössään itsenäistymiseen ja vastuullisuuteen ja tehtävien tekemiseen. Hänelle on annettava

sellaista henkilökohtaista ohjausta, jolloin hän voi keskustella opinnoistaan, jatkokoulutusmahdollisuuksistaan ja ammatinvalinnastaan. (POPS 2004, 256–257.) Yksilöllisyys toteutuu siten eriyttämisen monissa eri tavoissa. Opetustyössä yksilöllisyys ja siihen liittyvä eriyttäminen on jokapäiväistä.

Jokaiselle oppilaalle voidaan laatia yksilöllistä oppimisprosessia ohjaava oppimissuunnitelma, josta päätetään opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 21). ”Erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) korvaa oppimissuunnitelman” (POPS 2004, 21). Oppimissuunnitelma ja HOJKS perustuvat opetussuunnitelmaan, mutta HOJKS on luonteeltaan tarkempi kuin oppimissuunnitelma. Siinä määritellään mm. tavoitteet, sisällöt, arviointi, eriytetyt oppiaineet sekä sovitaan oppilaan saama tuki ja eri osapuolten vastuut. (POPS 2004, 28; Ikonen 2000, 47.) Oma opinto-ohjelma laaditaan jokaiselle oppilaalle valmistavassa opetuksessa, sillä sitä varten ei ole määritelty valtakunnallista oppimäärää (POPS 2004, 311).

Lisäopetuksessa oppilaan tulee ”saada henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa opintojensa suunnittelussa ja suorittamisessa, jatko-opintojen valinnassa sekä uran ja elämän suunnittelussa”. Lisäopetuksen onnistumista voidaan tukea laatimalla oppimissuunnitelma. (POPS 2004, 315–317.)

Mahdolliset oppimisvaikeudet pyritään tunnistamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näin ehkäistään vaikeuden vaikutusta oppilaan kehitykseen. Opetustyössä erityistä tukea tarvitsevia oppilaiden tukimuodot vaihtelevat oppimisvaikeuden laadun ja laajuuden mukaan. Erityisopetuksen keskeisen tavoitteen opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittelee seuraavasti (POPS 2004, 27):

Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa.

Tavoite tukee peruskoulun tasa-arvotavoitetta. Oppimisen etenemisvauhti määräytyy pääsääntöisesti samaksi kuin muillakin samanikäisillä oppilailla.

Erityisopetuksessa oppilasta tuetaan niin, että hän pystyy saavuttamaan yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet. Oppilaan oppimäärä voidaan kuitenkin yksilöllistää, mikäli tukitoimet eivät riitä oppilasta saavuttamaan yleisen oppimäärän

mukaisia tavoitteita. Oppilas voidaan tarpeen mukaan jopa vapauttaa oppimäärän suorittamisesta. Yksilöllistämisen on useita vaihtoehtoja: se voi koskea vain yhtä oppiainetta tai vaikka koko perusopetuksen oppimäärää. (POPS 2004, 27.) Yksilöllistämisvaihtoehto korostaa sitä, että oppiminen ja koulunkäynti ovat kaikkien ensisijainen oikeus. Toiminta-alueittain järjestetty opetus kuvaa hyvin opetussuunnitelman perusteiden päämäärää järjestää opetus kaikille (POPS 2004, 29):

Silloin kun opetusta ei voida oppilaan vaikean vamman tai vaikean sairauden vuoksi järjestää oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaisesti, opetus tulee järjestää toiminta-alueittain. Opetussuunnitelmaan kuuluvat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot.

Erityisopetus on keskeinen tapa tukea oppilasta, jolla on jokin erityisen tuen tarve. Erityisopetukseen otettu oppilas voidaan siirtää takaisin yleisopetukseen, kun tarvetta erityisopetukseen ei enää ole (POPS 2004, 27). Erityisopetuksen yksi tehtävä on tukea yksittäistä oppilasta niin, että hän edellytystensä mukaan voi opiskella kehityksensä ja osaamistasonsa mukaisessa ryhmässä. Erityisopetukseen liittyen opetussuunnitelman perusteet 2004 painottaa tukiopetuksen antamisvelvoitetta, mikä koskee jokaista oppilasta. Tukiopetustarpeen syitä voi olla useita. Näitä syitä tekstissä ei erikseen määritellä, vaan mainitaan, että tukiopetuksella tuetaan oppilaan koulun käyntiä aina, kun tarvetta on. Oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta, jos tukiopetus ei riitä. Erityisopetuksen toteutus edellyttää tarpeellista resurssointia. (POPS 2004, 22, 26–27.) Erityisopetuksen laajuus, velvoittavuus ja monipuolisuus painottaa halua auttaa oppimisessa tuen tarpeessa olevia oppilaita. Erityistuet korostavat yksilöllisyyttä, mikä kuvaa koulun ja siten yhteiskunnan yksilökeskeisyyttä.

### Vähemmistöt

Opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon kansalliset vähemmistöt (POPS 2004, 12). Oppiaineista maantiedon osa-alueena ovat sekä Suomen että lähialueiden vähemmistökulttuurit (POPS 2004, 182–183). Evankelisluterilainen uskonto tutustuttaa oppilaat niihin vähemmistöihin, jotka liittyvät oppilaiden elämään (POPS 2004, 203). Elämänkatsomustiedossa puolestaan tarkastellaan suomalaisia

kulttuurivähemmistöjä (POPS 2004, 215). Samoin yhteiskuntaopin sisältöihin kuuluvat mm. vähemmistö- ja osakulttuurit (POPS 2004, 226). Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksessa opetussuunnitelman perusteet 2004 käsittelee saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajia (POPS 2004, 32–34). Opetuksen toteuttamiseen vaikuttavat siten yhteiskunnan erilaiset vähemmistöt. Taustalla on tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja opetuksen rikastuttamisen ajatukset. Käsitteellisesti vähemmistöasiaa lähestytään eri näkökulmista. Perusteissa puhutaan kansallisista vähemmistöistä, oppilaan lähiympäristön vähemmistöistä, kulttuurivähemmistöistä ja vähemmistö- ja osakulttuurista. Aihealue on ilmeisen monipuolinen.

Suomenruotsalainen oppilas oppii suomenruotsalaista elämänmuotoa (POPS 2004, 117, 121–122) ja tuntemaan suomenruotsalaista kulttuuria (POPS 2004, 119, 123). Tavoitteena on käyttäytyminen tavalla, jota ruotsinkielinen kulttuuri edellyttää (POPS 2004, 118). Peruslähtökohtana on oppilaan oman suomenruotsalaisen kulttuurin arvostaminen ja omaksuminen.

Norjassa on käytössä erityinen saamelaisopetussuunnitelma, mutta Suomessa ei. Suomen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu vain vähän saamelaisuudesta kertovia asioita. (Lauhamaa ym. 2006, 203.) Opetussuunnitelman perusteet painottaa saamelaisten kuulumista alkuperäiskansoihin, mistä vallitsee sekä poliittinen että tieteellinen yhteisymmärrys (Wahlström 1996, 32). Saamelaisten kieltä ja kulttuuria määritellään näin: ”Saamelaisten luontosuhde, perinteiset elinkeinot ja saamelaisyhteisö muodostavat oman kielen ja kulttuurin ytimen, jota perusopetus tukee” (POPS 2004, 32). Lähtökohta on menneisyyttä painottava. Tässä ei nouse esiin esimerkiksi kasvavan matkailun ja siihen liittyvän kansainvälisyyden merkitys.

Saamelaisten elinkeinoja ja elinkeinoelämää käsitellään oppisisällöissä, joissa esimerkiksi nykyajan elinkeinot voivat olla tarkastelun kohteena. Tavoitteena on, että oppilas saa niin vahvan identiteetin, ettei hän sulaudu pääväestöön. Oppilaat kasvavat aktiivisiksi, kaksikielisiksi ja monikulttuurisiksi. (POPS 2004, 32, 69.) Saamelaisessa yhteisössä oppilas tiedostaa kulttuurien rinnakkaisen olemassaolon ja tasa-arvon (POPS 2004, 146). Opetussuunnitelman perusteet 2004 haluaa vahvistaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa saamelaisten identiteettiä, mutta on huomattava, että silti arvostetaan mm. kaksikielisyyttä. Kaikesta huolimatta saamelainen

kulttuuri on uhattuna. Lauhamaan ym. (2006, 205) mukaan enkulturaatiota tarvitaan kouluissa tukemaan saamelaiskulttuuria.

Romanit ovat Suomen etninen ja kulttuurinen vähemmistö, minkä tulee vaikuttaa romanioppilaiden opetukseen. Haastava ongelma on romanien yhteiskunnallinen integroituminen. Vähemmistöoikeuksia koskeva lainsäädäntö vaikuttaa siihen, että opetuksessa on otettava huomioon ainutlaatuisen kieli- ja kulttuuriperinnön säilyttäminen. Romanikielen opetus tukee oppilaan kaksoisidentiteetin muodostumista. (POPS 2004, 33, 82.) ”Opetuksen tulee edistää romanioppilaiden oman historian ja kielen tuntemusta sekä tietoisuutta romaneista yhtenä koko maailman ja Euroopan merkittävistä vähemmistöistä” (POPS 2004, 33). Opetussuunnitelman perusteet 2004 korostaa romanioppilaiden identiteetin muodostumista ja halua tukea romanikulttuurin säilymistä. Identiteettiä vahvistaa kuuluminen maailmanlaajuiseen vähemmistöön ja tietoisuus omasta kielestä, kulttuurista ja historiasta.

Romanioppilas ymmärtää oman kielen merkityksen kulttuurinsa elinvoimaisuudelle ja identiteetille (POPS 2004, 82). Romanikielen opiskelu vahvistaa äidinkielen tapaan oppilaan identiteettiä. Muista kielistä poiketen romanikielen osaamistavoitteet eivät ole vahvoja (ks. POPS 2004, 86). Pääasia on, että romanikieltä osataan jonkin verran.

Viittomakielessä vahvistetaan viittomakielisen oppilaan identiteettiä, kielen ja oman kulttuurin arvostusta. Oppilas oppii ja tiedostaa, että oma kieli ja kulttuuri ovat tasa-arvoisia verrattuna enemmistökieleen ja -kulttuuriin. Tavoitteena on tasa-arvoinen mahdollisuus toimia yhteiskunnan jäsenenä. (POPS 2004, 32–33.)

## Yhteenvetoa

Suomessa tasa-arvolla on keskeinen yhteiskunnallinen merkitys ja hyväksyntä. Kaikkien perusteiden arvopohjaan ja koulutuksen järjestämiseen kuuluu vahva tasa-arvoajattelu (ks. taulukko 17). Tasa-arvolla on useita eri ulottuvuuksia, kuten alueellisuus, etnisyys, varallisuus ja työllisyys, mutta erityisesti sukupuolten tasa-arvo ja vammaisten oikeudet. Vuonna 2004 tasa-arvo on kaikkein laajin koskien koko yhteiskunnallista toimintaa sekä ottaen huomioon mm. alueellisen ja kulttuurisen tasa-arvon. Tasa-arvo koskee myös koulun sisäistä toimintaa.

Koulutukselliseen tasa-arvoon kuuluu se, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kehittää omia kykyjään ja taipumuksiaan.

Taulukko 17. Perusteiden mukainen tasa-arvokasvatus.

|                          | POPS 1985  | POPS 1994   | POPS 2004  |
|--------------------------|--|---|--|
| Keskeinen päämäärä       | Koulutuksellinen tasa-arvo   | Yksilökeskeinen tasa-arvo   | Monipuolinen tasa-arvo   |
| Koulutuksellinen         | Tasokurssien poistaminen<br>Oppilaiden jakaminen sopiviin opetusryhmiin<br>Jatko-opintokelpoisuus<br>Oppivelvollisuus koskee kaikkia.<br>Kerhotoiminnan suuntaaminen<br>Arvostelu tavoitepohjaista (ei vertailua)                | Koulujärjestelmä joustavammaksi<br>Opiskeluohjelma<br>Jatko-opintokelpoisuus<br>Kulttuurinen tasa-arvo  | Alueellinen ja kulttuurinen tasa-arvo<br>Koulun sisäinen tasa-arvo<br>Jatko-opintokelpoisuus   |
| Sukupuolten välinen      | Samanarvoisuus<br>Asennekasvatus<br>Sama koulutustarjonta ja osallistumismahdollisuus<br>Ongelmina liikunta ja käsityö<br>Sukupuolesta riippumaton työ- ja elämänura   | Osa arvoperustaa<br>Yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet<br>Tekniikka ja teknologia tasa-arvonäkökulmana   | Samat mahdollisuudet<br>Yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet<br>Teknologian vaikutus tasa-arvoon<br>Käsityössä painotuksen mahdollisuus   |
| Oppilaan erityispiirteet | Omien kykyjen ja harrastusten kehittäminen<br>Eriyttäminen ja erityisopetus<br>Oppiaineksen syventäminen ja laajentaminen<br>Persoonallisuus<br>Arvostelu yksilökeskeistä<br>Tukitoimenpiteet<br>Oppivelvollisuus koskee kaikkia | Oppimismenetelmät ja oppimistavat<br>Omien kykyjen ja harrastusten kehittäminen<br>Eriyttäminen ja erityisopetus<br>Lahjakkaat otetaan huomioon.<br>Opetuksen mukauttaminen<br>Henkilökohtainen opetussuunnitelma<br>Sanallinen arviointi ja yksilöllinen arviointi | Oppimistyylit ja yksilölliset kehityserot ja taustat<br>Eriyttäminen ja erityisopetus<br>Itsenäisyys, vastuullisuus ja suunnitelmallisuus<br>Henkilökohtainen ohjaus<br>Oppimissuunnitelma (HOPS) ja HOJKS<br>Erilaiset tukimuodot<br>Oppimäärän yksilöllistäminen |

|             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
| Vähemmistöt | Teema on vähän esillä. Lähtökohtana on erilaisuuden hyväksyminen. Mainitaan käsitteet mustalainen ja neekeri. | Arvostetaan suomenruotsalaisuutta, saamelaisuutta ja muita etnisiä ryhmiä. Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen | Kansalliset vähemmistöt on otettava huomioon. Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen |
|-------------|---|---|--|

PISA-tutkimus osoittaa, että koulutuspoliittisesti on mahdollista yhdistää korkea laatutaso ja tasa-arvo. Koulutukselliseen tasa-arvoon kuuluu jatko-opintokelpoisuuden takaaminen, mikä johti vuonna 1985 ns. tasokurssien poistamiseen. Taustalla oli ajatus, että opetusryhmät tulee muodostaa niin, että koululle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Koulutuksellista tasa-arvoa lisäsi se, että oppivelvollisuudesta vapauttamista rajoitettiin. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kerho- ja nuorisotyöllä pyritään tasaamaan valtakunnallista harrastustarjontaa ja siten edistää koulutuksellista tasa-arvoa.

Koulutuksellisen tasa-arvon yksi kaikkien perusteiden keskeinen elementti on vahva yksilöllisyyden korostaminen. Opetus tulee järjestää tukemaan yksilöllistä kehitystä ja yksilöllisiä oppimisedellytyksiä. Ajatellaan, että oppimiseen vaikuttavat oppilaan elämäntilanne ja yhteiskunta. Vuonna 1985 päämääränä on oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, mitä halutaan toteuttaa myös vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa koulujärjestelmän joustavuudella. Koulun tulee tarjota yksilöllistä opetusta<sup>117</sup>. Yksilölliseen oppimiseen tähtäävä oppilaan vapaus suunnitella omaa opinto-ohjelmaa oli esillä jo peruskoulun alkuvaiheessa (ks. Lappalainen 1985, 235).

Oppilasarvostelun peruseriaate on yksilöllisyys. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 oppilasta ei verrata muihin oppilaisiin. Vuoden 1994 perusteissa sanallinen arviointi mahdollistaa erityisen hyvin yksilöllisyyden huomioimisen. Koulutuspoliittisena tahtona on korostaa yksilöllisyyden merkitystä, mikä kuvastaa sitä, että yhteiskunta on perusteiden mukaan yksilökeskeinen<sup>118</sup>. Muutenkin individualismi leimaa aikaamme (ks. Tomperi & Piattoeva 2005, 271; Rinne 2003, 153). Länsimaissa ihmistä pidetään oman elämänsä hallitsijana (Paakkunainen 1996,

<sup>117</sup> Rehtoreiden käsityksen mukaan oppimista haittaava ongelma on mm. se, että opettajat eivät ota riittävästi huomioon yksittäisten oppilaiden tarpeita (Väljörvi 2002a, 186). Opettajat pitävät eriyttämisen toteuttamista ongelmana (Norris ym. 1996, 64).

<sup>118</sup> Yksilökeskeisyys saattaa toteutua yhteisöllisyyden kustannuksella. Yhteiskunnan moraalinen eheys saattaa väistyä individualismin ja liberalismien edessä. (Ks. Launonen 2000, 325.)

44). Kuurme (2004, 82) onkin todennut, että ”yksilöllistyminen<sup>119</sup> ei ole vapaaehtoinen valinta, vaan postmodernin imperatiivi on se, että kaikki riippuu vain sinusta itsestäsi”.

Oppilaan yksilöllistä oppimista tuetaan kaikissa perusteissa erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla, kuten erityisopetuksella, tukiopetuksella, oppimismenetelmillä, oppilasryhmien joustavilla rakenteilla ja opetusryhmän sisäisillä järjestelyillä. Koulun muutostrendeihin kuuluu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lisääntyminen (Korkeakoski 2001b, 177), mikä lisää koulun vaikeutta toteuttaa yksilöllisyyttä. Pulkkisen (2004, 14) mukaan peräti noin kuudesosalla suomalaisista koululaisista on mielenterveydenongelmia tai vaikeuksia selviytyä vähimmäisvaatimuksista koulussa. Pedagogisilla järjestelyillä halutaan tukea kaikkia oppijoita, mutta perusteiden pääpaino on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusjärjestelyissä. Opetuksessa pitäisikin ottaa huomioon myös lahjakkaiden yksilöllinen kohtelu (Watson 2002, 21). Heidänkin opetuksensa tulee eriyttää vastaamaan lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita (Uusikylä 1994, 169). Lahjakkaat kyllä mainitaan opetussuunnitelmien perusteissa 1985 ja 1994, mutta yksilöllisyyden näkökulmasta se kuuluu myös vuoden 2004 perusteisiin<sup>120</sup>. Opetussuunnitelmien perusteiden halu ottaa huomioon erityistaipumukset ja yksilökeskeisyys tukevat lahjakkaiden oppilaiden oppimisen edistämistä, mutta lahjakkaat eivät suinkaan ole muiden oppimisen esteenä. Opetus ei sinänsä priorisoidu heihin. Oppimisen yksilöllisyyttä edistetään vuoden 1994 perusteissa opettajien yhteissuunnittelulla ja koulukohtaisilla opetussuunnitelmissa. Oppilaan yksilöllistä oppimista tuetaan ja ohjataan henkilökohtaisilla oppimissuunnitelmissa (2004) ja opiskeluohjelmilla (1994). Oppimissuunnitelma voidaan laatia jokaiselle oppilaalle. Erityisopetuspäätöksen saaneelle oppilaalle laaditaan vuonna 2004 erityinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Samansuuntainen asiakirja voitiin laatia myös vuoden 1994 opetussuunnitelman

---

<sup>119</sup> Yksilön kokonaisvaltainen kehittyminen on yleismaailmallinen kasvatuksellinen ja opetuksellinen tavoite (vrt. Särkijärvi 2002, 115).

<sup>120</sup> 1980-luvulla on yhtenä kansainvälisesti keskeisenä koulu-uudistuksen perusteluna käytetty halua suunnata lahjakkaimmille erityisopetusta. Tähän liittyy elitismin vaara. Puhutaan erityislahjakkaista. Erityislahjakkuuden indikaattori on sattuma syntyä perheeseen, jolla on runsaasti kulttuuripääomaa eli kyseessä on oppilaan sosiaalinen tausta. (Kivirauma 2001, 88.) Teollisuuden ja työnantajien keskusliiton mukaan olisi ollut perusteltua erottaa lahjakkaiden opetus muista (Ahonen 2001, 162). Koulutuspoliittisen tasa-arvon lujuutta ilmentää se, että rehtorit eivät kannata erillisiä lahjakkaiden eliittikouluja tai koulutuspalveluiden keskittämistä suuriin yksiköihin (Mäkelä 2000, 140-141).



perusteella. Valmistavassa opetuksessa olevalle oppilaalle tehdään oma opinto-ohjelma (2004).

Uusliberalismi korostaa yksilöllisyyttä ja yrittäjyyttä. Tällöin yksilöllisyys ja maskuliinisuus vahvistuvat. Ihmisten väliset erot korostuvat yhteisöllisyyden sijaan. Koulukasvatuksessa yksilökeskeisyys ei siten ole ongelmatonta. (Gordon & Lahelma 2004, 73.) Yksilöllisyyden erityisyys ilmenee koulussa monella tavalla, sillä mm. joukkueiden kapteenien valinta tukeutuu individualistiseen ideologiaan (vrt. Berg 2006, 185). Yksilökeskeisyyttä painottava koulutuspolitiikka rakentaa yksilöllisyyttä sääteleviä mekanismeja, joilla ihmisiä jaetaan kelvollisiin ja kelvottomiin<sup>121</sup>. Koulutuspolitiikassa normatiiviset säätelymekanismit ovat tiukentuneet, eikä moraaliksi ole suinkaan yksilöllistynyt. Yhteiskunnan rakenteelliset ongelmat, kuten työttömyys ja syrjäytyminen, jäävät viime kädessä yksilön kannettaviksi. Tämä siitä huolimatta, että koulutuspoliittiset ohjelmat kohdennetaan työmarkkinoiden ja kansalaisuuden kannalta ongelmakohtiin. (Hilpelä 2004; ks. myös Laaksonen 2000, 76.) Tämä ei voi olla lisäämättä opettajien työtaakkaa arjen koulutyössä.

Koulukasvatus perustuu ihmisten väliseen tasa-arvoon. Kasvatukseen ei siis saa liittyä sukupuoleen sidottuja tavoitteita tai odotuksia. Tästä huolimatta opetussuunnitelman perusteissa 1985 mm. liikunnassa on erikseen tytöille ja pojille suunnattuja osioita. Käsitöissä perinteistä sukupuolijakoa yritetään murentaa kaikille tarkoitetuilla oppimisjaksoilla. Näillä halutaan antaa valmiuksia työskennellä yhdessä työelämässä ja perheessä. Sama päämäärä on mm. kotitaloudessa. Vuoden 2004 perusteissa oppilas voi valita käsityön painotuksen tekstiilityön ja teknisen työn välillä. Perusteet siis osin ylläpitävät kaikesta huolimatta sukupuolijakoa. Lahelma ja Gordon (2004, 72) tuovat esille, että liikunta eriytyy sukupuolen mukaan ja samoin pääsääntöisesti käsityö. Heidän mukaansa poikien tukemiseen on noussut vaatimuksia ikään kuin kaikki pojat menestyvät koulussa huonosti ja kaikki tytöt puolestaan hyvin. Tämä siitä huolimatta, että sekä pojissa että tytöissä on hyvin ja huonosti menestyneitä. Opetus pitää sitkeästi yllä sukupuolijakoa (ks. Kokko 2008; Gordon & Lahelma 2004, 72–73), mikä sotii perusteiden päälinjaa vastaan. Tosin

---

<sup>121</sup> Haastetta kasvattaa tutkimustulos, jonka mukaan ”koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevat nuoret eivät muodosta yhtenäistä joukkoa” (Järvinen & Vanttaja 2006, 20).

asia lieventää se, että sukupuoli tulee ottaa huomioon opetuksessa (ks. Korkeakoski ym. 2008, 38).

Opetussuunnitelmiin liittyy julkilausuttuna sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen (Antikainen ym. 2006, 179). Kaikkien perusteiden mukaan sukupuolten välisessä tasa-arvossa on kysymys ihmisten samanarvoisuudesta yksilöinä, perheessä, työelämässä ja yhteiskunnassa. Ihmisten väliseen yhteistyöhön kuuluu eri osapuolten kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Koulussa tasa-arvo ilmenee kaikille suunnatulla koulutustarjonnalla, asennekasvatuksessa ja samoina osallistumismahdollisuuksina. Työn ja elämänuran halutaan suuntautuvan ilman sukupuolesta johtuvaa ennakkokäsitystä. Härkönen (1996, 239) on tutkimuksessaan todennut, että kasvatuksen muuttaminen tasa-arvon suuntaan edellyttää vaikuttamista ihmisiin, arvoihin, työhön, ympäristöihin ja suhtautumistapoihin.

Tyttöjen poikia parempi koulumenestys ei ole suomalainen ilmiö tai mitenkään uusi asia. Asian esille nostaminen näyttää liittyvän poliittiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. (Gordon & Lahelma 2004, 69.) PISA-tutkimuksessa tyttöjen lukutaito on poikia parempaa, matematiikassa tulos on tasaväkisempi<sup>122</sup> ja luonnontieteissä poikien ja tyttöjen yleistaso ei eronnut merkittävästi. Tytöt hallitsevat luonnontieteiden eettisiä ja sosiaalisia kysymyksiä paremmin kuin pojat. Pojat puolestaan ovat tyttöjä parempia teknisissä sovelluksissa. (Linnakylä ym. 2002, 87–88; ks. myös Linnakylä & Välijärvi 2005, 184–193.) Leinon (2002, 169) selvityksen mukaan pojat ovat kiinnostuneimpia tietotekniikasta kuin tytöt. Näihin haasteisiin on yritetty vastata, sillä vuosien 1994 ja 2004 perusteet kiinnittää tasa-arvossa huomiota tekniikkaan ja teknologiaan. Sukupuolten välillä on siis osaamiseroja, vaikkakaan tietojen ja taitojen mittaaminen ei tunnu koskevan koko laajaa perusopetuksen oppimisalaa. Samoin tyttöjen ja poikien mielenkiinto ja ehkä siten osaaminen kohdistuvat eri asioihin. Sukupuolten eroja halutaan korostaa, vaikka mahdollisesti pitäisi pohtia esim. jatkokoulutuksen valintakriteerejä. On selvää, että opetussuunnitelman perusteiden koulutuspolitiikan on pystyttävä vastaamaan koulutuksellisen tasa-arvon eri tasojen ongelmiin.

Keskeinen tekijä kaikissa opetussuunnitelman perusteissa on ottaa huomioon yhteiskunnan vähemmistöt (suomenruotsinkieliset, romanit, saamelaiset, viittomakieliset ja maahanmuuttajat). Lähtökohtana on kaikkien kieli- ja

---

<sup>122</sup> Niemen (2008, 65–67) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien välisissä matemaattisessa osaamisessa on eroja, mutta käytännössä erot eivät ole suuria.

kulttuuriryhmien tasa-arvoisuus. Käsitteenä kulttuuriryhmä jää tosin epäselväksi. Tasa-arvoisia koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia lähtökohtia tuetaan mm. korostamalla oman äidinkielen merkitystä, omaa kulttuuria ja identiteettiä sekä tukemalla tasa-arvoa edistäviä koulutuksellisia ratkaisuja.

Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa saamelaisia arvostetaan alkuperäiskansana. Saamelaisten asema on yhteiskunnassamme silti ristiriitainen. Lauhamaa ym. (2006, 196) toteavat, että saamelaisnuoret identifioituvat identiteetiltään valtakulttuuriin, sillä suurin osa heistä lähtee opiskelemaan saamelaisalueen ulkopuolelle. Asetelma saattaa tosin samanaikaisesti myös vahvistaa saamelaista identiteettiä. Suomea äidinkielenään puhuvien saamelaisten itselleen antamat epiteetit ja leimat liittävät heidät saamelaisiin (Lauhamaa ym. 2006, 199). Saamelaisia arvellaan asuvan Suomen alueella 6000–7000, joista puolet puhuu saamea äidinkielenään (Martikainen ym. 2006, 29). Saamen kielen tilanteen vakavuutta kuvaa se, että pohjoissaamenkielisiä on noin 2000, mutta inarinsaamea puhuu vain noin 300 ja koltansaamea 200–300 saamelaista (Lauhamaa ym. 2006, 200).

Suomenruotsalaisten osuus on hieman alle 300 000, ja heidän lainsäädännöllinen asemansa on sama kuin suomenkielistenkin. Sekä saamelaisia että suomenruotsalaisia luonnehtii alueellinen keskittyminen. Vajaan 10 000:n Suomessa asuvan romanin asema on sen sijaan ollut marginaalinen. (Martikainen ym. 2006, 29.) Romanikielen ja -kulttuurin heikkoon asemaan vaikuttaa osaltaan se, että romanit asuvat hajallaan ympäri Suomea (Kortteinen 1996, 91). Romanipolitiikassa on pyritty vahvistamaan romanikielen asemaa ja parantamaan romanilasten koulunkäyntiedellytyksiä<sup>123</sup> (Pulma 2006, 194). Poliittisena tavoitteena aikaisemmin on ollut romanien sulauttaminen valtaväestöön. Suunnan muutoksesta kertoo romanikielen aseman parantaminen, romanien vaikutusvalta omien asioiden edistämässä sekä muun väestön tietämyksen lisääminen romaneista ja heidän kulttuuristaan. (Ollikainen 1995, 73.)

Tasa-arvoisuus on vähemmistöjen jäsenten ja eri kulttuurien kunnioitusta<sup>124</sup>. Romanien katsotaan kuuluvan Euroopan ja maailman merkittävimpiin vähemmistöihin. Sekä saamelaisiin että romaneihin liitetään etnisyyden käsite.

---

<sup>123</sup> Koulun tasolla ongelmia herättää se, että romanikulttuuria ei tunneta (Huttu & Merimaa 2004, 7).

<sup>124</sup> Euroopan laajuisestikin painotetaan sitä, että mm. romanien ei tule muuttua gaajeiksi tullakseen kohdeksi kunnioituksella (Pogány 2005, 194; Ks. myös Levison 2007, 32).

Hyypän (2002, 19–20) mukaan etnisyys voi olla itseymmärrystä omasta etnisyydestä. Se on subjektiivista sitoutumista johonkin ihmisryhmään. Etnisyys voi olla myös ihmisten luokittelua eri ryhmiin, jolloin ryhmään kuulumisen säätelee ihmisten välisiä suhteita. Kieli- ja kulttuurivähemmistöjen kuuluminen kansainvälisiin yhteisöihin kasvaa, millä halutaan lisätä arvostusta. Vuoden 1985 perusteissa käytetään vielä käsitteitä mustalainen ja neekeri, joita tuohon aikaan ei osattu pitää loukkaavina. Kieli- ja kulttuuriryhmien aseman käsittely kasvaa siirryttäessä vuodesta 1985 vuoteen 2004.

Vähemmistöihin kohdistuu kaikesta huolimatta ongelmia. Opetushallituksen selvityksen mukaan mm. romanioppilaat kohtaavat monia vaikeuksia. He jäävät pääväestöä useammin luokalle, koulu jää heiltä muita useammin kesken ja he vaihtavat koulua muita useammin. Myös poissaolojen määrä herättää huolta, Romanioppilaat osallistuvat myös poikkeuksellisen paljon erityisopetukseen. (Huttu & Merimaa 2004, 5–6). Valtaväestön taloudellisesti heikommin toimeentulevat kohtaavat samoja ongelmia kuin romaninuoret (Markkanen 2003, 210). Perusopetuksen tasa-arvopyrkimys on kovan haasteen edessä, sillä ”valtaväestö pyrkii sopeuttamaan muut etniset väestöryhmät omaan kulttuuriinsa” (Hyypä 2002, 23). Tällainen arjen todellisuus luo haasteita koulutyölle perusteiden ihanteellisista päämääristä huolimatta.

Opetussuunnitelmien perusteiden päämääristä huolimatta koulutuksellinen tasa-arvo ei tunnu toteutuvan Suomessa. Oppilaan koulumenestykseen vaikuttaa oppilaan kotitilasta ja huoltajien koulutustaso niin, että pitkälle koulutetut ja varakkaat vanhemmat rakentavat muita paremman oppimisympäristön lapsilleen. Oppilaan oma kiinnostus ja opiskeluasenteet vaikuttavat merkittävästi hänen koulusuorituksiin ainakin matematiikassa ja lukutaidossa. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 194–198; Brunell 1993, 42; Koivusilta & Rimpelä 2000, 163.) Alueelliselta kannalta Pohjois-Suomessa on suhteellisesti eniten heikosti menestyviä kouluja ja oppilaita. Tilanne on kansallisen koulutuspolitiikan vastainen. Myös yksittäisen kaupungin sisällä koulujen välillä on suuria eroja. Sukupuolten välillä on havaittavissa niin ikään eroja<sup>125</sup>. Tyttöjen suhtautuminen opiskeluun on pääosin positiivisempaa kuin poikien. Kielten ja uskonnon opiskeluun tytöt asennoituvat myönteisemmin kuin pojat. Päinvastainen tilanne on ollut matematiikassa. Tähän

---

<sup>125</sup> Atjosen ym. mukaan (2008, 165) opettajat eivät koe ainakaan opetuksessa eriyttämishaastetta sukupuolen mukaan.

yhdenvertaisuusongelmaan tulee koulutuspolitiikan ja -hallinnon puuttua. (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004; Korkeakoski 2001c, 210; Vrt. Niemi 2001b; Korkeakoski 2001d; Scheinin 1999, 233.) Tutkijoiden mukaan peruskoulumme oppimistulokset ovat kaikesta huolimatta tasaisia. Samoin opetus on laadukasta asuinalueesta riippumatta. Tulosten vertailu ei ota huomioon alueellisia eroja, sillä mm. vanhempien sosioekonominen asema vaihtelee alueittain. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 216.) Tilannetta vaikeuttaa se, että opettajien suorittama arviointi saattaa vääristyä sukupuolen mukaan (ks. Yrjölä 2004, 18).

Yksittäisen kunnan sisällä koulujen väliset erot viestittävät paikallisen koulutuspolitiikan ongelmista. Valtakunnan sisäiset ja sukupuolten väliset erot puolestaan asettavat haasteita kansalliselle koulutuspolitiikalle. On muistettava, että poliittisten toimintaohjelmien tekeminen ja toteuttaminen ei ole lineaarinen ja rationaalinen prosessi, vaan ne ovat ”monisyisiä, kiistanalaisia ja tilannesidonnaisia tapahtumasarjoja” (Whitty ym. 2004, 253). Ilman uutta tasa-arvoa toteuttavaa koulutuspoliittista ohjelmaa tuskin saadaan aikaan perusteiden tavoittelemia tasa-arvoa edistäviä todellisia muutoksiakaan.

#### 4.3.7 Teknologia ja tietotekniikka kouluopetuksessa

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 käsityön, teknisen työn ja tekstiilityön tavoitteena on kehittää oppilaan myönteistä asennoitumista tekniikkaa kohtaan. Tavoitteena on, että oppilas kiinnostuu tekniikasta ja sen kehityksestä ja että hän oppii teknistyvässä yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Tehtävissä käsitellään mm. teknologiaa. (POPS 1985, 206–208.) Teknologian uusimmat saavutukset tulevat parhaiten esille vierailemalla tuotantopaikoilla, yrityksissä (POPS 1985, 217) ja koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa (Opetushallitus 1992, 16). Opetussuunnitelmatekstin mukaan matematiikan yhteiskunnallinen merkitys kasvaa, kun sitä sovelletaan entistä enemmän eri ammattialoilla. Oppiaineen tärkeyttä lisää tietojenkäsittelyn ja tietojenkäsittelyvälineiden nopea kehitys. (POPS 1985, 147, 150.) Tämä kuvastaa 1980-lukua leimaavaa teknologiaoptimismia (Patrikainen & Myller 2002, 187).

Kaupallisissa aineissa tutustutaan tietotekniikan kaupallisiin sovelluksiin. Esillä ovat tietokoneet tietojen käsittelijöinä. Tietotekniikan perusteet tulee hallita ennen atk:n kaupallisten sovellutusten käsittelyä. (POPS 1985, 238, 240.) Konekirjoitus tuo esille näppäimistön hallinnan tietotekniikan perustaitona (POPS 1985, 242). Tietotekniikasta huomaa, että asia oli 80-luvulla hyvin uusi, sillä vasta 9. luokalla edellytetään perusteiden hallintaa, jotta päästään käyttämään kaupallisen alan sovelluksia.

Tietotekniikka on omana aihealueena vain lisäopetuksessa. Tavoitteena mainitaan, että ”tietotekniikan yleistavoitteena lisäopetuksessa on, että oppilas näkee tietotekniikan merkityksen yhteiskunnassa sekä huomaa omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa tietoyhteiskunnan vaatimissa valmiuksissa” (POPS 1985, 288). Oppilaan tulee nähdä tietotekniikan yhteiskunnallinen merkitys ja hänet määritellään tietoyhteiskunnan jäseneksi.

Oppilas tuntee tietotekniikan vaikutukset työelämään, koulutukseen ja vapaa-ajan viettoon. Asennekasvatuksessa pyritään siihen, ettei oppilas pelkää tai kunnioita liikaa tietotekniikkaa vaan että hänellä on avoin ja asiallinen suhtautuminen sekä usko omiin kykyihin selviytyä tietoyhteiskunnassa esiin nousevista haasteista. (POPS 1985, 288.) Tietotekniikan sovelluksia pohdittaessa nostetaan esiin ”tietotekniikan vaikutukset yhteiskuntaan ja yksilöön”. Aihealueina ovat työvälinohjelmien, tuotteiden suunnittelu ja valmistus, tietotekniikkaa käyttävät yritykset sekä tietoliikenne ja tietopankit. (POPS 1985, 288–289.) Elämäkatsomustiedon lisäopetuksen sisällöissä mainitaan tietotekniikan myönteisten ja kielteisten vaikutusten pohtiminen. Samoin arvioidaan tietotekniikkaan liittyvien tietojen paikkansapitävyyttä. (POPS 1985, 248.) Elämäkatsomustiedossa nostetaan siis esille jo 1980-luvulla tietotekniikkaan liittyviä eettisiä kysymyksiä sekä tiedon paikkansapitävyyteen liittyvää problematiikkaa, mikä tuli todella merkittäväksi ongelmaksi vasta Internetin käytön yleistyttyä.

Teknisten välineiden osalta matematiikan oppiainesta määriteltäessä mainitaan laskimien käyttö ja mahdollisuuksien mukaan myös tietokoneiden käyttö opetuksessa (POPS 1985, 150). Konekirjoituksessa laskimet mainitaan konttoritehtävien hallinnan yhteydessä (POPS 1985, 286). Fysiikan ja kemian lisäopetuksessa sallitaan laskimen käyttö oppitunneilla. Kokeissa laskimia voi käyttää, jos kaikilla oppilailta on siihen mahdollisuus ja taito. (POPS 1985, 262.)

Opetussuunnitelman perusteiden tapa kertoa laskinten käytöstä tuo esille sen, että laskimet eivät olleet vielä kovin yleinen apuväline. Ilmeisesti kaikilla ei vielä ollut laskimia ja välttämättä kaikki eivät osanneet käyttää laskinta.

Myös A-kielessä oppilaita ohjataan uuden teknologian käyttöön (POPS 1985, 83). Lisäopetuksen vieraisissa kielissä ja toisessa kotimaisessa kielessä mainitaan tutustuminen uuteen opetusteknologiaan (POPS 1985, 253). Asenne on hapuileva ja varovainen, sillä ns. uusi teknologia on vasta tulossa koulukäyttöön. Konekirjoituksessa puhutaan vielä sähkökirjoituskoneesta ja sen käytön opettelusta (POPS 1985, 287). Tietokone ei ole vielä syrjäyttänyt kirjoituskonetta.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

1990-luvulla teknologia ja koulu liittyvät kiinteästi yhteen. Opetusteknologia haluttiin mukaan paikallisiin suunnitelmiin (Malinen 1994, 38). Teknologian tarpeellisuutta perustellaan opetussuunnitelman perusteissa 1994 monella eri tavalla (POPS 1994, 11):

Yhteiskunnan tekninen kehittyminen edellyttää kaikilta kansalaisilta uudenlaisia valmiuksia käyttää tekniikan sovelluksia sekä kykyä vaikuttaa teknologisen kehityksen suuntaan. Kansalainen tarvitsee teknologian ymmärtämistä ja tietoa siitä tehdessään valintoja tarjolla olevista vaihtoehdoista. Peruskoulun yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaiden teknologian ymmärtämiseen ja käyttöön liittyviä valmiuksia.

Teknologian käyttötaito on kansalaistaito. Oppilaille on tarkoitus opettaa teknologian ymmärtämistä ja käyttöä. Käsitettä teknologia ei kuitenkaan avata. Vaatimus vaikuttamisesta teknologisen kehityksen suuntaan tuntuu vaativalta, ja keinot muuttaa teknologista kehitystä jäävät epäselviksi.

Matematiikkaa pidetään tieteellisen kehityksen ja modernin teknologian perustana. Teknistyneessä yhteiskunnassa tarvitaan taitoa lukea ja ymmärtää matemaattista informaatiota. (POPS 1994, 74.) Ympäristö- ja luonnontiedon opinnoissa oppilailla tulee olla mahdollisuus tutustua fysiikkaan ja kemiaan liittyviin teknisiin sovelluksiin (POPS 1994, 78). Erillisiä sovelluksia ei tosin mainita, joten vastuu niiden löytämisestä kuulune koululle. Maantiedossa oppilas havaitsee teknologisen kehityksen erilaisia muutoksia yhteiskunnan eri aloilla (POPS 1994, 83). Fysiikka ja kemia ohjaavat puolestaan ymmärtämään luonnontieteiden ja teknologian merkitystä kulttuurin osina (POPS 1994, 85).

Kemiassa oppilas oppii terminologiaa, joka auttaa keskusteltaessa teknologiaa koskevista asioista (POPS 1994, 86).

Opetussuunnitelman perusteet 1994 ei käsittele tietotekniikkaa omana oppiaineenaan. Valinnaisaineisiin voi tosin kuulua tietotekniikkaan liittyviä aiheita (POPS 1994, 17), ja tietotekniikan käyttötaito on yksi aihekokonaisuus (POPS 1994, 32). Tietotekniikka aihekokonaisuutena palvelee useita oppiaineita. Sen käyttötaito tukee oppilaan oppimista. Tarkoituksena on, että oppilas saa valmiuksia oppia mm. uusia ohjelmistoja. Oppimisessa painottuu näppäimistön käyttö. Toisaalta tietotekniikan avulla oppilas saa myönteisiä kokemuksia, hankkii, tutkii, ja luo uutta tietoa sekä jäsentää asiakokonaisuuksia. Hän myös käyttää tietotekniikkaa luovaan ongelmaratkaisuun. (POPS 1994, 35.) Tietotekniikalla nähdään olevan välineellistä arvoa. Sen käyttöäidolle ei aseteta valtakunnallisesti samaa tavoitetta, sillä kouluille sallitaan erilaisuus opetuksen tasossa (POPS 1994, 35). Kuvaus heijastaa mahdollisuuksien näkemistä, mutta ilmeisesti tasokkaita laitteita ei ollut riittävästi koulujen käytössä.

Viittaukset tietotekniikan käyttöön opetussuunnitelman perusteissa 1994 vaihtelevat oppiaineittain. Matematiikassa esitetään laskimien ja tietokoneiden käyttöä järkevästi luonnollisina apuvälineinä ala-asteelta alkaen (POPS 1994, 76). Toisessa kotimaisessa kielessä (ruotsi suomenkielisille) ja vieraiden kielten oppimisessa mainitaan harjoittelu tietotekniikan käytöstä, kun työskennellään ja esitellään tuloksia (POPS 1994, 59, 70). Suomi ruotsinkielisille (Finska) oppiaineessa oppilaita motivoidaan ”itsenäiseen työskentelyyn, teemaopintoihin ja projektityöhön, mielellään tietokoneen ja muun modernin teknologian avulla” (POPS 1994, 62). Maantiedossa oppilas hankkii ajankohtaista tietoa monipuolisesti, myös tiedonsiirtotekniikkaa käyttäen (POPS 1994, 83). Kuvaamataidossa on luontevasti yhtenä aihealueena tietokonegrafiikka (POPS 1994, 99). Esimerkit kuvaavat halua käyttää tietotekniikkaa, mutta käsitteen ja käytön määrittely ei ole yhtenäistä.

Muista oppiaineista äidinkielen osalta tiedon hankinnassa, tulkinassa, jäsentämisessä ja välittämisessä oppilas pystyy käyttämään teknisiä apuvälineitä (POPS 1994, 45). Myös ruotsin opiskelussa mainitaan teknisten apuvälineiden käyttö, kun totutaan ottamaan asioista selvää (POPS 1994, 49). Maantiedossa ohjataan monipuolisen av-materiaalin käyttöön osana opiskelua (POPS 1994, 84). Musiikissa oppilas saa valmiuksia musiikin tuottamiseen ja vastaanottamiseen mm.



nykyaikaisella teknologialla (POPS 1994, 98). Ympäristöestetiikassa tavoitellaan sitä, että oppilaalla on kyky teknisiin näkökulmiin (POPS 1994, 100), mutta teknisyyden tarkempi merkitys jää epäselväksi. Oppilasta ohjataan myös käyttämään uusia viestimiä omassa ilmaisussaan ja tiedon hankinnassa (POPS 1994, 101). Käsite uudet viestimet tuntuu epämääräiseltä, mutta tässä saattaa olla ilmeinen halu hyödyntää tietotekniikkaa ja viestintäteknologiaa.

Kotitaloudessa ”tutustutaan myös uuden teknologian merkitykseen sekä jokapäiväisissä toiminnoissa että tiedon hankinnassa ja käsittelyssä” (POPS 1994, 103). Käsitöissä oppilaat käyttävät tekniikan mahdollisuuksia niin tuotteen suunnittelussa kuin valmistuksessa. Oppilaalle kehitty myös taito selviytyä teknisessä ympäristössä. Lisäksi oppilas ”hankkii oma-aloitteisesti sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtuntemukseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa”. Tavoitteena on, että käsityön opetus ohjaa laajaan ”nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtapatuntemukseen”. (POPS 1994, 104–106.) Kaiken kaikkiaan käsityö oppiaineena tiedostaa yhteiskunnan teknologian ja teknistyneen työympäristön merkityksen oppimiselle.

Lehtisalonen (1994, 89–90) mielestä opetussuunnitelmien ajan tasalla pitäminen edellyttää, että ”tietotekniikan uudet mahdollisuudet oppimisessa ja opetussuunnitelmissa olisi pystyttävä hyödyntämään”. Ne vaikuttavat myös opetussuunnitelmien sisältöön ja laatuun sekä uusien oppijakeskeisten oppimismenetelmien käyttöön. Syrjäläinen (1995, 116) on nostanut esille arjen todellisuuden. Samoin Korkeakosken (2001c, 212) mukaan moderni ”opetusteknologia on vasta haave, jonka toteutumista odotellaan ja jonka myötä koulujen kommunikoinnin ulkomaailmaan uskotaan avautuvan”. Hänen mukaansa Suomessa tehty selvitys osoittaa samaa, sillä tietotekniikkaa oli käytettävissä kaikissa kouluissa, mutta sen opetuksellinen hyödyntäminen näytti olevan vielä melko vähäistä. 90-luvulla aktiivinen tietotekniikan käyttö opetuksessa ja oppimisessa oli vain muutaman innostuneen opettajan asia (Norris ym. 1996, 66). Moderni teknologia ja tietotekniikka nähdään vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa mahdollisuutena, mutta arjen koulutyössä sen vaikutus ei ole mittava.

Opetussuunnitelman perusteiden 2004 viimeinen aihekokonaisuus on Ihminen ja teknologia. Aihealue kuvaa teknologian vaikuttavuutta yhteiskunnassa ja koulukäytännöissä (POPS 2004, 40):

Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja auttaa näkemään teknologian merkitys arkielämässämme. Perusopetuksen tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sen kehittämisestä ja vaikutuksista, opastaa järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. Opetuksessa tulee kehittää välineiden, laitteiden ja koneiden toimintaperiaatteiden ymmärtämistä ja opettaa niiden käyttöä.

Teknologia käsitetään varsin laajasti ihmisen elämään vaikuttavana kokonaisuutena. Vaikka aihekokonaisuudessa onkin esillä teknologian eettinen ja moraalinen aspekti, yleisilme tekstissä on teknologiamyönteinen. Teknologia nähdään myös tasa-arvokysymyksenä.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 teknologiaopetuksen tavoitteena on, että oppilas ymmärtää ”teknologiaa, sen kehittämistä ja vaikutuksia eri elämänalueilla, yhteiskunnan eri sektoreilla ja ympäristössä”. Hän osaa käyttää teknologiaa vastuullisesti. Hänen osaamiseensa kuuluu tietoteknisten laitteiden ja ohjelmien käyttö. Oppilas hyödyntää tietoverkkoja eri tarkoituksiin. Hän myös osaa ottaa kantaa teknologisiin valintoihin ja arvioi nykyajan teknologisten päätösten vaikutusta myös tulevaisuuden näkökulmasta. Aihealueina ovat teknologiaan vaikuttavat eettiset, moraaliset, hyvinvointi- ja tasa-arvokysymykset. Opinnoissa pohditaan myös teknologian osuutta tulevaisuuden yhteiskunnassa. (POPS 2004, 41).

Tavoitteet antavat teknologiasta myönteisen kuvan. Teknologian käyttötaito on osa oppilaan arkipäivää. Opetuksessa nousee esille myös kriittinen asenne teknologian vaikutuksiin. Teknologian mahdolliset ympäristöriskit, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ongelmat jäävät vähälle tarkastelulle<sup>126</sup>. Teknologia on ennen kaikkea tulevaisuuden rakentamisen osatekijä.

Teknologian opetuksen sisältöalueita ovat teknologia arkielämässä, yhteiskunnassa ja paikallisessa tuotantoelämässä. Esillä ovat teknologian kehitys

---

<sup>126</sup> Teknologian koulukäytössä piilee myös ongelmia, sillä mm. tietoverkkojen käyttö suosii kielellisesti lahjakkaita ja helposti unohdetaan muut oppijat (Kujala 2006, 124).

sekä siihen vaikuttavat tekijät eri kulttuureissa, eri elämänalueilla ja eri aikakausina. Perusopetuksessa opetellaan käyttämään tietotekniikkaa ja tietoverkkoja. (POPS 2004, 41.) Opetussuunnitelman perusteiden 2004 sisältöalueet ovat teknologiakasvatuksessa hyvin laajat ulottuen menneisyydestä, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.

Oppimisympäristöjen<sup>127</sup> suunnittelussa ja luomisessa teknologia on itsestään selvyys. Nykyaikainen koulu tältäkin osin tukee oppilaiden kasvua tietoyhteiskuntaan (POPS 2004, 16), kun koulun työtavat edistävät tieto- ja viestintäteknikan taitojen kehittymistä (POPS 2004, 17). Suomi äidinkielenä - oppiaineessa jo alkuopetuksen oppilaat osaavat tuottaa omaa tekstiä tietokoneella (POPS 2004, 46). Muilla luokilla tutuksi tulevat eri tekstinkäsittelyohjelmat, viestintä ja tiedonhaku tietoverkoista (POPS 2004, 48–49). Tietokoneita käytetään lähes kaikissa oppiaineissa tekstin käsittelyssä ja tiedon hankinnassa (POPS 2004, 58, 60, 62, 67, 70, 73, 133–134, 156,182, 224, 272). Kuvataide tuo esille sähköiset viestimet oman työskentelyn, tiedon hankinnan ja elämysten lähteinä (POPS 2004, 236). Tietotekniikka ja muut sähköiset viestimet ovat näin ollen koulun arkipäivää ja niiden käyttö tulee tutuksi kaikille oppilaille. Näin koulu tukee selviytymistä teknistyvässä yhteiskunnassa.

Fysiikan ja kemian opetuksessa oppilas oppii kirjoittamaan ja keskustelemaan teknologian tiedonalaan kuuluvista asioista ja ilmiöistä käyttämällä oikeita käsitteitä. Lisäksi hän ymmärtää fysiikan, kemian ”ja teknologian merkityksen jokapäiväisessä elämässä, elinympäristössä ja yhteiskunnassa”. (POPS 2004, 189, 193.) Historian opetuksen piiriin kuuluu teknologian kehityksen tarkastelu (POPS 2004, 223). Musiikin opetuksessa käytetään myös teknologian tarjoamia mahdollisuuksia., sillä tarkoituksen on, että oppilas käyttää musisoinnissaan musiikkiteknologiaa (POPS 2004, 230, 232).

Käsityön opetus lisää teknologian ymmärrystä arkipäivän ilmiöissä (POPS 2004, 240). Oppilaalle tulee tutuksi tietoteknisten välineiden käyttö käsityöprosessin eri vaiheissa. Tietotekniikkaa käytetään käsitöissä myös erilaisissa oppimisympäristöissä. Opetuksessa tarkastellaan teknologisia sovelluksia, jotka koskevat luonnon ja rakennetun ympäristön ilmiöitä. Esillä on oppilaan elinympäristön teknologisia toimintaperiaatteita. Oppilas perehtyy tietoihin ja

---

<sup>127</sup> Tietokoneympäristö edellyttää omaa koulutusparadigmaa. Esiin nousevat kysymykset koskien opettajuutta, oppimateriaaleja, oppimapaikkaa ja -aikaa jne. (Patrikainen & Myller 2002, 191.)

taitoihin, jotka liittyvät perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiaan. Hän soveltaa oppimaansa arkielämässä, jatko-opinnoissa, tulevaisuustyötehtävissä ja harrastuksissa. Hän ottaa kantaa ”teknologian kehittymiseen ja sen merkitykseen ihmisten, yhteiskunnan ja luonnon hyvinvoinnissa”. Oppilas käyttää tietotekniikan ja yleensäkin uuden teknologian sovelluksia visuaalisessa ja teknisessä suunnittelussa. Hän tutustuu erilaisten laitteiden toimintaperiaatteisiin ja rakenteisiin ja oppii teknologisia käsitteitä ja järjestelmiä sekä niiden sovelluksia. Oppilas ymmärtää riippuvuuksia, joita on teknologian, kulttuurin, yhteiskunnan ja luonnon välillä. (POPS 2004, 241–244.) Teknologiaan liittyen kotitaloudessa oppilaalle tulee tutuksi kotitalouskoneiden ja kodin laitteiden käyttö (POPS 2004, 251).

Pääasiassa käsityö, fysiikka ja kemia antavat oppilaalle tietoja ja taitoja paitsi tietotekniikan myös yleensä teknologian sovellusten käytöstä ja ymmärtämisestä yhteiskunnassa. Näkökulma on taloudellista toimintaa ymmärtävää ja selittävää. Kriitikillekin jää tilaa, mutta sitä ei varsinaisesti suunnata mahdollisiin teknologisiin ongelma-kohtiin tai seuraamuksiin.

#### Yhteenvetoa

Tekniikan vallankumous on tunkeutunut koulumaailmaan. Opetussuunnitelman perusteiden huomio kohdistuu tekniikkaan ja talouteen, muttei hyvään ihmiseen tai yhteiskuntaan. Perusteiden mukaiseen tekniikan palveluun liittyy vaaroja: Teknologian ylikorostaminen kaventaa yksilöä, koulukasvatusta ja opettajan autonomiaa. Se edistää pirstaloitumista. Välineellinen järki korostuu, kun väline itse muodostuu päämääräksi. (Lapinoja 2006, 70–71.) Teknologian kehitys on erittäin nopeaa. Hovila (2004, 70) pitää lasten kännyköiden käyttöä varallisuuden symbolina. Arjen koulutyön tarkastelussa tilanne ei enää ole sama, sillä kännykkä on yhtä yleinen oppilaiden käytössä kuin markkinoiden muutosta kuvaavat tussisarjatkin. Lapinoja (2006, 73) toteaaakin terävästi: ”Teknologian avulla ihminen saa tietää yhä nopeammin ja yhä enemmän ympäröivästä maailmasta, mutta yhä vähemmän itsestään. Kärjistäen voidaan esittää, että ihminen etäännyy teknologian kehittyessä yhä kiihtyvämällä vauhdilla itsestään, ihmisenä olemisestaan.” Teknologian uudistuminen ohjaa jatkuvaa kouluttautumista muuttuneisiin työympäristöihin ja uusiin työkaluteetteihin (Värri 2001, 42). Uudistumisen pakkoon alistutaan, jos työpaikka halutaan säilyttää. Muutosten tarpeellisuutta ei

yleensä kyseenalaisteta. Kaikkien perusteiden suhteellisen vähäinen teknologiaan ja tietotekniikkaan kohdistama kritiikki saattaa johtaa siihen, että oppilaat alistuvat teknologiaa palvovaan uudistuskierteeseen.

Kaikkien perusteiden asenne teknologiaan on myönteinen (ks. taulukko 18), mutta tästä huolimatta opetuksessa tulee opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan tarkastella teknologian eettisiä ja moraalisia kysymyksiä sekä vuoden 1985 perusteiden mukaan myönteisiä ja kielteisiä seikkoja. Myönteisyys ja teeman laajuus kasvavat edettäessä kohti vuotta 2004. Perusteissa jäävät epäselviksi teknologian aiheuttamat ympäristöriskit, sosiaaliset vaikutukset ja yhteiskunnalliset ongelmat. Tosin esiin nostetaan teknologian vastuullinen käyttö ja merkitys mm. yhteiskunnan hyvinvoinnissa. Vuoden 1994 perusteissa kansalaisten ajatellaan vaikuttavan teknologian kehityksen suuntaan. Kaikissa perusteissa teknologia nähdään tasa-arvoasiana, muttei sukupuoleen sidottuna tasa-arvokysymyksenä. Perusteissa teknologian ja tietotekniikan ajatellaan vaikuttavan arkielämässämme, kulttuurissamme ja yhteiskunnan eri sektoreilla. Sillä on merkitystä arjessa, opinnoissa, harrastuksissa ja tulevaisuustyötehtävissä. Teknologia ja tietotekniikka eri sisältöineen on tunkeutunut itsestään selvänä asiana eri oppiaineisiin. Vuosina 1985 ja 1994 matematiikka esiintyy tieteellisen kehityksen ja modernin teknologian perustana.

Taulukko 18. Tietotekniikka ja teknologia opetussuunnitelmien perusteissa.

|                            | POPS 1985  | POPS 1994   | POPS 2004  |
|----------------------------|--|---|--|
| Sisällöt                   | Tietojen paikkansapitävyyden kritiikki<br>Teknologian uusimmat saavutukset   | Tekniset sovellukset<br>Tietotekniikassa omat oppisisällöt  | Sisältöjä määritelty<br>Perustietoja   |
| Taidot                     | Myönteinen asenne<br>Välineellinen merkitys<br>Teknistyvän yhteiskunnan taidot   | Kansalaistaito<br>Oppimaan oppiminen<br>Tiedon prosessointi<br>Luova ongelmaratkaisu<br>Välineellinen merkitys                            | Laitteiden ja ohjelmistojen vastuullinen peruskäyttö<br>Tietoverkkojen hyödyntäminen<br>Välineellinen merkitys<br>Työtavat ja oppimisympäristöt edistävät käyttöä. |
| Yhteiskunnallinen vaikutus | Tietotekniikan, teknologian ja matematiikan merkitys kasvaa.<br>Vaikutus yhteiskuntaan, vapaa-aikaan, työelämään ja koulutukseen | Kansalainen voi vaikuttaa teknologian kehitykseen.<br>Tietotekniikan, teknologian ja matematiikan merkitys kasvaa.<br>Koulukohtaiset erot | Vaikutus arkielämään, yhteiskuntaan ja tuotantoelämään<br>Eettiset ja moraaliset kysymykset  |

Kaikissa perusteissa teknologian ja tietotekniikan hallinnan ajatellaan olevan oppilaan perustaito. Tosin suomalaiset nuoret eivät aiemmin ole luottaneet omiin taitoihinsa käyttää tietokoneita ja Suomessa ei käytetty tietokoneita oppimisessa yhtä paljon kuin kansainvälisesti keskimäärin<sup>128</sup> (Pulkinen 2002, 256). Nyt tilanne voi olla toinen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa tietoverkot ovat luontainen osa oppilaan arkipäivän oppimisympäristöä. Tietotekniikka laajentaa oppimisympäristön koko maailmaan, joka on luonteeltaan laaja, monikerroksinen sekä ajasta ja paikasta riippumaton (Ahvenainen & Holopainen 1999, 113; vrt. Tella & Mononen-Aaltonen 2001). Se tekee oppimisesta efektiivistä, elävää ja jännittävää (SOU 1993, 96). Tekniikka mahdollistaa oppimisen itseohjautuvuuden ja siirtymisen lähiopetuksesta monimuoto-opetukseen (Suonperä 1995, 113). Verkko-opetus ilmentää yleisempää yhteiskunnallista muutosta, sillä se noudattaa tuotannon

<sup>128</sup> PISA-tutkimus paljasti, että suomalaiset nuoret olivat kiinnostuneita tietokoneista alle OECD:n keskiarvon. Nuoret eivät myöskään tuntuneet luottavan tietoteknisiin taitoihinsa. Tästä huolimatta liki puolet oppilaista käytti tietokonetta vähintään muutaman kerran viikossa. Tietokonetta käytettiin sähköiseen viestintään, pelaamiseen ja koulusoiden oppimiseen. Tietokoneen käytöllä näytti olevan positiivinen yhteys lukutaitoon. (Leino 2002, 168–174.)

periaatteita, joita ovat aktiivisuus, joustavuus, tehokkuus, teknologian käyttö ja tavoitettavuus. Se on siten samassa linjassa tuotanto- ja organisaatiomuotojen kanssa. (Matikainen 2005.)

Opetusteknologian käyttö muuttaa opettajan työn ”entistä diskurssiivisemmaksi ja tutoroivammaksi”, minkä seurauksena opettajan ja oppilaan roolit sekoittuvat (Ropo & Huopainen 2001, 80). Opettaja ei käytännössä luovu vallastaan, vaan hän delegoi valtaa oppilailleen (Tella & Mononen-Aaltonen 2001, 64). Oppimisympäristönä on dialogi, jota oppilas käy ympäristönsä, tekniikan ja muiden ihmisten kanssa (Tella 2001, 28: ks. myös Linn & Hsi 2000). Vuorovaikutus nähdään tässä yhteydessä teknologisenä ilmiönä (Matikainen 2005, 105). Kaikissa perusteissa tietoyhteiskunnan jäsenenä oppilas osaa käyttää tietotekniikkaa ja vuonna 2004 myös mediatekniikkaa. Mediavalmiuksien omaksumista pidetään yhtenä syrjäytymisen ehkäisyä (Tella ym. 2000, 9).

Koulun työtavat tukevat tieto- ja viestintäteknikan käyttöä. Vuoden 1985 perusteissa tietotekniikassa tulee pohtia tietojen paikkansapitävyyttä sekä sen myönteisiä ja kielteisiä puolia. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 keskeisiä taitoja ovat tekstinkäsittely sekä tiedon hankinta ja jäsentäminen. Tietotekniikkaa voi käyttää tuottamaan uutta tietoa. Vuonna 1994 tietotekniikka tukee oppimaan oppimista ja sitä voi soveltaa luovaan ongelmaratkaisuun. Tietoverkoista saatuun tietoon opetetaan suhtautumaan kriittisesti. Kriittisyys kasvaa jonkin verran opetussuunnitelman perusteissa 2004. Kaikissa perusteissa tietotekniikkataidoilla on välineellistä arvoa muille oppiaineille. Vuonna 1994 tietotekniikan käyttöä estävät vielä koulukohtaiset erot. Tietotekniikan hyödyntämisen esteenä on usein ammattitaidon puute (Mäkelä 2000, 156). On myös huomattava, että tietotekniikkahuumassa mm. tietoturvariskejä ei hallita, vaikka vaarat tiedostetaan (Lehtonen ym. 2005, 37, 39–40).

Opetussuunnitelmien perusteissa 1985 ja 1994 on teknologiaan ja tietotekniikkaan myönteinen ja kannustava asenne. Vuoden 2004 perusteissa mukaan liitetään eettisiä ja moraalisia vaikutuksia, mutta asenne on edelleen optimistinen ja myönteinen. Kehityksen voimakkuutta kuvaa se, että 1985 laskimen käyttö on ilmeisesti yleisempää kuin tietotekniikan. Atjosen (2005a, 77–78) mukaan opetussuunnitelman perusteet ei automaattisesti turvaa tieto- ja viestintäteknikan

ilmenemistä<sup>129</sup> koulu- ja kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa. Koulutuspolitiikassa tietotekniikkaa halutaan hyödyntää opetuksen kaikilla tasoilla (Teittinen 2006, 362).

Opettajien kouluttaminen on edellytys opetusteknologian tilan kehittämisessä ja parantamisessa (Kujala ym. 2006, 122: Ks. myös Lindh 2006). Luokkahuone virtuaalisoituu (ks. esim. Niemelä 2000), ja kyberavaruus, rinnakkaistodellisuus ja virtuaalimaailma (Ahvenainen & Holopainen 1999, 127) ovat opettamisen ja oppimisen haasteita. Koulu muuttuu virtuaaliseksi laitokseksi, jossa ei tarvitse käydä, sillä opettaja opettaa koneen välityksellä (Rubin 1996a, 65). Haastetta lisää virtuaalitodellisuuden synnyttämä harha, jossa ihminen ei pysty omilla aisteillaan erottamaan sitä ympäröivästä todellisesta maailmasta (vrt. Ahvenainen & Holopainen 1999, 127).

Nuorten arvomaailmaa ohjaavat teknologisesti värittyneet myöhäismodernit arvot. Nuorten tärkeimpiä kilpailuvaltteja ja pätevyyden mittareita ovat teknologinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot. Teknologiaan suhtautuminen on myönteistä ja sen uskotaan ratkaisevan vaikeitakin ongelmia. (Rubin 2002, 29, 35–36; Kaivola & Rikkinen 2003, 134.) Talouden valta ja teknologia linkittyvät toisiinsa. On huomattava, että ”informaatioteknologinen Suomi on yhä kiinteämmin maailmanlaajuuden, nopealiikkeisen verkostotalouden yksikkö, jossa yksilölliset elämänsuunnitelmat, moniarvoisuus ja sosiaaliryhmien kiinteyden hajoaminen ovat yhä selkeämpiä ajan merkkejä” (Värri 2004, 24). Ilmiö on ilmeinen haaste opetussuunnitelmille.

Tietoyhteiskunnan tavoittelu on keskeinen poliittinen hanke EU:ssa. Päämääränä on teknisen kehityksen yleinen hyväksyttävyyys ja tasapuolinen saavutettavuus. (Blom 2000, 77.) Jokaisella kansalaisella halutaan olevan mahdollisuus ja taito käyttää verkko- ja uusmediapalveluja sekä yleensäkin tietoyhteiskuntataitoja (Opetusministeriö 1999, 31; Hirvi 1996, 21). Tietoyhteiskuntakäsitettä on tehty yleisesti tunnetuksi erilaisilla kehittämisstrategioilla (Blom 2000, 78). Tietoyhteiskuntahuuman yhteydessä on jäänyt vähemmälle huomiolle kontrolliin liittyvä problematiikka. Matikainen (2005, 110) muistuttaa, että lisääntyvä dokumentointi mahdollistaa myös kontrollin ja valvonnan. Arjen keskustelussa Matikaisen esiin nostama kontrolli näkyy mm. Internetin eettisten ongelmien tai

---

<sup>129</sup> Atjonen ym. mukaan (2008, 165) opettajat kaipaavat tukea parantaakseen tieto- ja viestintätekniikan käyttöä opetuksessaan.



kansalaisten kulutuskäyttäytymisen seurannassa. Valvontaa on perusteltu mahdollisuudella puuttua väärinkäytöksiin. Uhkakuvana nähdään yksilöiden luokittelu erilaisia tarkoituksia varten. (Hoikkala ym. 2005, 294, 297.) Suurla (2001, 94) tuo esille yksilön mahdollisuuden menestyä tietoyhteiskunnan osaajana. Ongelman muodostavat ne, jotka eivät pääse mukaan menestymiseen. Suurlan mielestä vastuu ei ole pelkästään yhteiskunnalla, vaan vastuuta kantavat sekä yhteisöt että yksilöt. Sopiikin olettaa, että koulun ja seuraavien opetussuunnitelman perusteiden tulee määritellä vaaditut menestystekijät.

#### 4.3.8 Median vaikuttavuus – joukkotiedotuksesta mediakasvatukseen

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan peruslähtökohtana on se, että opetuksessa käytettävä aineisto on ajankohtaista. Ajankohtaiset tapahtumat ovat esimerkiksi kaupallisissa aineissa opetuksen suunnittelun lähtökohtana (POPS 1985, 239). Yhteiskuntaopin oppimäärässä mainitaan, että ajankohtaisten uutisaiheiden seuraaminen on tärkeää. Joukkotiedotusta käytetään hyväksi erityisesti kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla. (POPS 1985, 135.) Historiassa painotus jatkuu, mutta erityisenä aineistona mainitaan lehdistö (POPS 1985, 145, 257).

Historian yhteydessä käsitellään joukkotiedotuksen kehitystä ja sen vaikutuksia 1800- ja 1900-luvulla. Yhteiskuntaopin käsitteet selitetään ympäröivän yhteiskunnan antamalla esimerkkiaineistolla. Yhteiskuntaan perehdytään myös joukkotiedotuksen välityksellä. Yhteiskuntaopissa viimeisellä vuosiluokalla tutustutaan Suomen joukkotiedotusinstituutioihin sekä niiden asemaan ja merkitykseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Joukkotiedotusvälineiden aineisto on tiedonhallinnan lähdeaineistoa, jonka käytössä harjoitellaan tiedon kriittistä valintaa. (POPS 1985, 134, 145, 173.)

Maa- ja metsätaloudessa sekä puutarhanhoidossa joukkotiedotus liittyy käytännön työn hallintaan. Joukkotiedotuksen käyttö maa- ja metsätaloudessa poikkeaa muiden oppiaineiden tavasta hyödyntää media-aineistoa (POPS 1985, 235):

Joukkotiedotus- ja kuluttajakasvatus korostuvat opetuksessa, kun haetaan tietoa mm. lehdistä hankintoja varten ja tehtäessä käyttö- ja tuotantosuunnitelmia, kannattavuuslaskelmia, perehdyttäessä kirjanpitoon, verotukseen, osuustoimintaan, sivuelinkeinoihin ja jalostukseen, markkinoitaessa tuotteita ja ammatinvalinnan ja jatkokoulutusmahdollisuuksien yhteydessä. Samalla ne antavat oppilaalle yhteiskuntaan, työelämään ja ammattiin suuntautuvia valmiuksia.

Ammatillinen suuntaus jatkuu kaupallisissa aineissa, jossa joukkotiedotuksen aineistoa käytetään postin ja telen, matkailun ja markkinoinnin käsittelyssä (POPS 1985, 240). Maa- ja metsätaloudessa ja kaupallisissa aineissa mediakriittisyys jää vähälle huomiolle.

Äidinkielessä selvitetään kielen tehtäviä ja käyttöä joukkoviestinnässä (POPS 1985, 66). Joukkoviestinnän kritiikin kannalta historiassa käsitellään joukkotiedotuksen vastaanottamisen kriittisyyttä ja vertailtavuutta. Oppilaita ohjataan vertailemaan yhteiskunnassa esiintyviä mielipiteitä ja katsomuksia. Historiassa ja yhteiskuntaopissa todetaan, että ”oppilaat ohjataan eri lehtiä keskenään vertailemalla ymmärtämään yhteiskunnassa esiintyvien monien erilaisten mielipiteiden ja katsomusten merkitys ja yhteiskuntaelämälle tyypillinen tarve eri mielipiteitä sovitellen löytää yhteinen pohja yhteiskunnan kehittämiseksi” (POPS 1985, 145). Vertailun päämääränä on lopulta löytää yhteiskuntaa kehittävä eri mielipiteistä ja katsomuksista löytyvä yhteinen pohja. Tavallaan pyritään konsensukseen.

Kuvaamataidossa opetellaan kuvallisen ajattelun taitoja ja kuvallisen viestinnän perusteita (POPS 1985, 201, 204) ja siihen kuuluu myös joukkotiedotuskasvatus (POPS 1985, 202). Kaikilla luokka-asteilla yhtenä sisältöalueena on valokuva, elokuva, tv ja video (POPS 1985, 203–204).

Biologiassa ja maantiedossa opetellaan kriittistä tiedon valintaa. Joukkotiedotusaineistoa kuvataan tiedonhallinnan lähteeksi. (POPS 1985, 173.) Kriittinen asenne esiintyy niin ikään tekstiilityössä, mutta tarkastelun kohteena on pukeutumiseen ja asumiseen liittyvät kuvat, videot ja filmit (POPS 1985, 219). Kotitaloudessa kriittisyys joukkotiedotusvälineiden jakamaa tietoa kohtaan kohdistuu erilaiseen ravitsemusta koskevaan informaatioon (POPS 1985, 221). Kriittisyyden ohella kotitaloudessa opetetaan tiedon vertailua ja valikointia (POPS 1985, 224). Sama painottuu historiassa ja yhteiskuntaopissa, mutta sen lisäksi oppilaita kannustetaan ottamaan kantaa ja osallistumaan julkiseen keskusteluun

(POPS 1985, 257). Historiassa ja yhteiskuntaopissa opitaan myös mediaan liittyviä toiminnallisia taitoja.

Konekirjoituksen ajatellaan olevan osa joukkotiedotusta: ”ATK-pohjainen tekstinkäsittely korostaa joukkotiedotuskasvatuksen merkitystä” (POPS 1985, 242). Ilmaisuu on toteava. Käytännössä konekirjoituksella on välineellinen arvo joukkotiedotuksen hallinnassa.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Viestintäkasvatus on yksi aihekokonaisuuksista. Viestintä ja viestintäkasvatus määritellään opetussuunnitelman perusteissa 1994 seuraavasti (POPS 1994, 35):

Viestintä voidaan määritellä viestien välityksellä tapahtuvaksi tiedolliseksi, esteettiseksi ja eettiseksi vuorovaikutukseksi. Tällöin viestintäkasvatus merkitsee opetusta tuon kulttuurisen vuorovaikutuksen luomiseen, hallintaan ja kehittämiseen.

Viestintä on siis vuorovaikutusta, jonka ominaispiirteitä ovat tekstin mukaan tiedollisuus, esteettisyys ja eettisyys. Viestintäkasvatus on puolestaan viestinnän opetusta.

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 viestintäkasvatus jaetaan ilmaisu- ja mediakasvatukseen. Mediakasvatukseen sisältöalueisiin kuuluu joukkoviestintä. Viestintäkasvatuksessa historia ja yhteiskuntaoppi oppiaineina kasvattavat yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja sanomien kriittiseen tarkasteluun. Niissä oppilas saa aineksia maailmankuvansa ja minäkuvansa rakentamiseen. Hän luo suhteen itsensä ja maailman välille. Viestintäkasvatuksessa tuetaan oppilasta mm. viestintäympäristöön osallistujana, kokijana ja vaikuttajana sekä tiedonhankkijana ja tutkijana. (POPS 1994, 35.)

Viestintäkasvatuksen tavoitealueet ovat oppilas viestien vastaanottoprosessissa, oppilas viestijänä ja oppilas omassa viestintäympäristössään (POPS 1994, 36). Tavoitteissa painottuvat opetussuunnitelman määritelmät viestinnästä ja viestintäkasvatuksesta. Tähän tiedolliseen viestinnän kenttään on tarkoitus liittää eettiset ja esteettiset viestinnässä ilmenevät tekijät.

Koulun arjessa viestintäkasvatus aihekokonaisuutena toteutuu eri oppiaineiden opetuksessa ja työtavoissa. Viestintäkasvatuksen käytännön toteutuksen tavoitteet ja sisällöt määräytyvät jokaisen oppiaineen taustasta. Viestintää voidaan opettaa myös

omana kokonaisuutena, jolloin tavoitteiden ja sisällön määrittelyä ohjaa itse aihealue. (POPS 1994, 36.) Viestintäkasvatus linkittyy osaksi oppilaan arkea ja koulutyötä. Oppilaasta halutaan kasvattaa aktiivinen vastaanottaja, viestien soveltaja ja kriittinen viestintämaailmaan osallistuja. Näin ollen viestintäkasvatuksen merkitys yhteiskunnalle on suuri.

Ajankohtaisten tärkeiden kysymysten käsittely tulee näkyä koulutyössä (POPS 1994, 32), mikä tulee esille myös oppiaineiden esittelyssä (POPS 1994, 83–84, 96, 96, 110). Äidinkieli on viestinnän väline. Opetuksen tavoitteena on siten oppilaan kasvu mm. taitavaksi viestijäksi. (POPS 1994, 42). Äidinkielessä hän oppii paitsi ilmaisemaan itseään myös analysoimaan viestien maailmaa. Yläasteen äidinkielen opiskelun tavoitteena on, että hänestä kehittyy yksilö, joka osallistuu ja vaikuttaa viestintäympäristöönsä. Oppilaan on saatava sellaisia tietoja ja valmiuksia, joiden avulla hän voisi ymmärtää omaa viestintäympäristöään ja olla osallistujana viestintäympäristössään. Keskeinen taito on osata valita, tulkita, lukea ja arvioida mediatekstejä ja yleensä viestinnässä välitettyä tietoa. Oppilas muuttaa analysoimansa tietoa edelleen välitettäväksi. (POPS 1994, 44–45.)

Äidinkielen mukainen tapa lähestyä viestintäkasvatusta esiintyy muiden kieliaineiden teksteissä. Ruotsin kielessä (Modersmålet) oppilas oppii viestinnän taidot. Hän kommunikoi käyttäen eri viestintävälineitä sekä arvioi viestinnän sanomia että ottaa niihin kantaa. Yläasteella oppilas syventää eri medioiden tuntemusta. Hän oppii entistä enemmän medioiden kieltä ja tehtäviä. Lisäksi oppilas erittelee mediatekstejä. (POPS 1994, 47–50.) Suomi ruotsinkielisille (Finska) oppiaineessa oppilas hyödyntää pääsisällön joukkoviestimien välittämästä informaatiosta. Opetuksessa käytetään hyväksi joukkotiedotuskasvatuksen elementtejä, kuten sanomalehtiä ja radio- ja televisio-ohjelmia. (POPS 1994, 60–62.) Vieraisissa kielissä omaksutaan viestintätaitoa, jota tarvitaan eri kansoja ja kulttuureja edustavien ihmisten välillä (POPS 1994, 68).

Kuluttajakasvatuksessa pohditaan mainonnan vaikutusta oppilaan tekemiin kulutusvalintoihin (POPS 1994, 33). Tähän liittyen kuvaamataidon sisältöjä ovat mm. kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka. Sisältöalueita ovat viestintäkasvatukseenkin kuuluvat asiat, kuten valokuvaus, videokuvaus, tietokonegrafiikka ja kuvaviestintä. (POPS 1994, 99.) Kuvaviestinnän tavoitteet ja aihealueet määritellään seuraavasti (POPS 1994, 100):

Kuvaviestinnässä tavoitteena on, että oppilas kehittää kykyään vastaanottaa kuvaviestejä, käyttää viestinnän välineitä kuvailmaisussaan, ymmärtää viestinnän kulttuurista merkitystä ja arvioida esteettisestä ja eettisestä näkökulmasta arkiympäristön kuvaviestejä. Keskeisiä aihealueita ovat kuvaviestien sisältöjen ja rakenteiden sekä merkkien ja merkityksien tutkiminen ja tulkinta samoin kuvan, sanan ja äänen yhdistäminen viestissä.

Kuvaviestinnässä kiteytyvät keskeiset viestintäkasvatuksen elementit. Tämä kuvaa opetussuunnitelman perusteiden 1994 tavoitetta siitä, että aihealueet, kuten viestintäkasvatus, näkyvät kaikissa oppiaineissa.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Koulu on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, joten ajankohtaisuus on koulun arkipäivää. Ajankohtaisia teemoja opetukseen tuovat mm. aihekokonaisuudet ja mediakasvatus. Perinteiseen tapaan uutiset antavat ajankohtaisuutta koulun oppimisprosesseihin. Tietotekniikka puolestaan luo hyviä edellytyksiä ajankohtaisen aineiston käytölle. Perusteissa oppilasta ohjataan seuraamaan yhteiskunnan tapahtumia ja ajankohtaisia kysymyksiä (POPS 2004, 124, 133), joihin hän ottaa myös kantaa (POPS 2004, 126). Maantiedon opetuksessa oppilasta ohjataan seuraamaan ja analysoimaan maailman tapahtumia. Oppilas arvioi tapahtumien vaikutusta luontoon ja ihmisen toimintaan. (POPS 2004, 181, 183.) Terveystiedon opetuksessa käsitellään ajankohtaisia niin yleisiä kuin koulu- ja paikkakuntaakohtaisia terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä kysymyksiä (POPS 2004, 198). Opetuksessa käytetään erilaisia uutisia tiedon ja oppimisen lähteinä (POPS 2004, 67, 181, 129, 150, 181–183).

Tieto- ja viestintätieteitä käytetään tukemaan oppilaan oppimisprosessia (POPS 2004, 156). Sen kautta oppilas harjoittelee mm. medialukutaitoa. Tavoitteena on, että hän pystyy seuraamaan ikäkaudelleen tarkoitettuja ohjelmia. (POPS 2004, 45, 70, 88, 102, 104.) Medialukutaito muuttuu yhteiskunnan muuttuessa (Nurminen 2001, 136), joten mediayhteiskunnassa oppilas on jatkuvien haasteiden edessä. Opetussuunnitelman perusteiden 2004 tavoitteena onkin, että oppilas oppii sellaisia taitoja, joita hän tarvitsee ollakseen aktiivinen kuuntelija ja viestijä erilaisissa viestintätilanteissa. Viestinnän kannalta opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritellään tavoitteita seuraavaan tapaan: Viestinnässään oppilas osaa ottaa huomioon vastaanottajan. (POPS 2004, 47.) Hän tietää perustietoja mediasta ja käyttää viestintävälineitä tavoitteellisesti (POPS 2004, 48.) hyödyntämällä mm.

työskentelyssään erilaisia viestintävälineitä (POPS 2004, 55–56, 60, 133), joukkoviestimiä (POPS 2004, 126), joukkotiedotusvälineitä (POPS 2004, 124, 133), sähköisiä viestimiä (POPS 2004, 181, 236), viestintäteknologiaa (POPS 2004, 256, 316) ja kuvapuhelinta (POPS 2004, 90).

Tavoitteena on lisäksi, että oppilas erittelee mediaa ja on kriittinen tulkitsija. Hän osaa tuottaa tekstejä erityyppisiin viestintätilanteisiin. (POPS 2004, 51.) Tekstien tulkitsemisessa ja käyttämisessä oppilas ymmärtää, että tekstillä on tarkoitus ja lähettäjä. Hän löytää tekstistä oleellisen asian, osaa tulkita ja vertailla tekstejä, tunnistaa arvoväittämiä ja tiivistää sisältöä. Hän siis arvioi tekstin luotettavuutta sekä ottaa kantaa kuulemaansa ja lukemaansa. (POPS 2004, 67, 124.)

Oppilas saa ”käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia”. Hän tunnistaa median vaikutuksen niin valintoihinsa kuin oman maailmankuvan muokkaantumiseenkin. (POPS 2004, 52, 64.) Hän myös tutustuu median ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen suhteeseen (POPS 2004, 227), mikä onkin tärkeää, koska media mielipiteen muodostajana on yksisuuntainen. Yksittäinen ihminen ottaa vastaa viestintää, mutta ei voi itse muuttaa sitä (Rieu & Dupart 1995, 159).

Oppilas tutustuu niihin mahdollisuuksiin, joita media tarjoaa (POPS 2004, 230). Hän oppii tuntemaan kuvallisen viestinnän välineiden käyttöä ja ymmärtää todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja. Hän tutkii, tarkastelee ja tulkitsee kriittisesti erilaisia visuaalisia viestejä. (POPS 2004, 235, 238.) Oppilas arvioi omaa median käyttöönsä, tekee valintoja ja perustelee näkökantojaan. Hän osaa myös soveltaa mediateknologiaa ja kuvaviestintää sekä erilaisia kuvallisen ilmaisun keinoja ilmaisussaan. (POPS 2004, 236–238.) Mediakasvatuksen saralla oppilaasta kasvaa kansalainen, joka osaa hyödyntää median ja erilaisten viestimien antia oppimisessaan ja elämässään. Hän ei ole viestien passiivinen vastaanottaja vaan aktiivinen osallistuja ja vaikuttaja.

Viestintä ja mediataito on nostettu yhdeksi aihekokonaisuudeksi, mikä kertoo aihealueen yhteiskunnallisesta ja poliittisesta tärkeydestä. Viestintä- ja mediataidossa oppilas saa taitopohjaa sekä viestien tuottamiseen että vastaanottamiseen. Mediataidot nähdään siten yhteisöllisinä taitoina. Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuudessa oppilaalle selviää median asema ja merkitys (POPS 2004, 37):

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana.

Oppilas huomaa, että viestintä- ja mediataito on myös tiedonhallintataito. Hän oppii monipuolista ilmaisua, vastuuta ja tulkintataitoa ja käyttää viestinnän ja median välineitä vuorovaikutustilanteissa. Hän osaa vertailla, valikoida ja hyödyntää hankkimaansa tietoa eli hän on kriittinen median välittämää tietoa kohtaan. Oppilas myös pohtii viestinnän eettisiä ja esteettisiä arvoja. (POPS 2004, 37.) Tulevaisuudessa oppilaan tietotaito joutuu yhä suuremman haasteen eteen. Raja yksityisen ja yleisen joukkotiedotuksen välillä hälvenee ja samalla yhteiskunnallinen kontrolli heikkenee (vrt. Pesonen & Riihinen 2002, 123). Opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan oppilas käsittelee median roolia ja vaikutuksia yhteiskunnassa. Hän analysoi median kuvaaman maailman suhdetta todellisuuteen. Hän ymmärtää, mitä tarkoittavat lähdekritiikki, tietoturva ja sananvapaus. (POPS 2004, 38.)

#### Yhteenvetoa

Kaikkien perusteiden mukaan opetuksen tulee olla ajankohtaista (ks. taulukko 19), joten yhteiskunnallisen todellisuuden pitäisi näkyä koulussa koko ajan. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana ovat ajankohtaiset tapahtumat. Koulun viestintäkasvatuksella pyritään tiedollisen, esteettisen ja eettisen vuorovaikutuksen luomiseen, hallintaan ja kehittämiseen.

Taulukko 19. Mediakasvatus opetussuunnitelmien perusteissa.

|                            | POPS 1985  | POPS 1994  | POPS 2004   |
|----------------------------|--|--|---|
| Opetuksen sisällöt         | Ajankohtaisuus<br>Uutiset<br>Lehdet  | Ajankohtaisuus<br>Ilmasisu- ja<br>mediakasvatus  | Ajankohtaisuus<br>Uutiset<br>Perustiedot mediasta   |
| Oppilaan taidot            | Tiedonhallintataidot<br>Kriittisyys valinnassa<br>Tietojen vertailu<br>Työelämään ja<br>ammattiin<br>orientoituvia taitoja | Vuorovaikutus ja eri<br>roolit<br>Yhteiskunnallinen<br>tiedostaminen<br>Kriittisyys<br>Viestintäympäristön<br>aktiivinen osallistuja<br>Äidinkielen taidot | Seuraaja, kuuntelija,<br>vastaanottaja, tuottaja<br>ja viestijä<br>Osaa käyttää mediaa ja<br>-välineitä.<br>Kriittisyys<br>Osaa soveltaa<br>mediateknologiaa.<br>Medialukutaito |
| Yhteiskunnallinen merkitys | Joukkotiedotus-<br>instituutioiden asema<br>ja merkitys<br>Pohjaa yhteiskunnan<br>kehittämiseksi<br>Konsensus              | Vaikuttaja   | Osallistuja ja<br>vaikuttaja<br>Aktiivisuus<br>yhteiskunnallisiin<br>teemoihin<br>Median ja<br>yhteiskunnallisen<br>vaikuttamisen suhde   |

Suomalaisen perinteen mukaan sanomalehdet vaikuttavat ajankohtaisten teemojen käsittelyyn, sillä niitä käytetään oppimateriaaleina. Suomalaiset myös kuuluvat maailman innokkaimpiin sanomalehtien lukijoihin (Nousiainen 1998, 322). Perusteiden viestintäkasvatus on kanava yhteiskuntaan tutustumisessa, yhteiskunnallisessa tiedostamisessa ja yhteiskunnallisten kysymysten tarkastelussa. Median yhteiskunta-analyysissä tutustutaan yhteiskunnassa vallitseviin erilaisiin mielipiteisiin ja katsomuksiin. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 päämääränä on löytää yhteistä pohjaa yhteiskunnan kehittämiseksi. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 on esillä oppilaan kyky ymmärtää yhteiskunnan ja median välistä suhdetta.

Kaikkien perusteiden mukaan oppilaalla on viestintäympäristössään useita rooleja. Hän on osallistuja, kokija, vaikuttaja, tiedon hankkija ja analysoija. Vuonna 2004 oppilaasta kasvaa taitava viestijä, joka osaa ottaa huomioon viestin vastaanottajan. Hän soveltaa hankkimaansa tietoa välitettäväksi edelleen. Oppilas siis hallitsee mediataitoja ja median tapaa vaikuttaa. Tämä onkin tärkeää, sillä medialla on valta vaikuttaa asioihin, joista keskustellaan (Tomperi & Piattoeva 2005, 253).

Erityisesti opetussuunnitelman perusteissa 2004 mielipiteen ilmaisussa oppilaita kannustetaan osallistumaan julkiseen keskusteluun ja siten vaikuttamaan



yhteiskunnallisiin asioihin. Opetuksessa tavoitellaan sitä, että oppilaalla on taito ottaa arvioimaansa mediatietoon kantaa. Tähän liittyen vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaan hän osaa analysoida mainonnan vaikutuskeinoja tehdessään kulutusvalintojaan. Varsinkin vuonna 2004 oppilaiden vaikuttamiskeinona on myös viestintävälineiden tavoitteellinen käyttötaito.

Mediatiedon käsittelyn taidosta käytetään käsitettä medialukutaito. Kotilaisen (2001, 32) mielestä medialukutaito voisi ”toimia opetuksen ja eri aineiden yhteistyön tukirakenteena”. Medialukutaito on osa yleissivistystä ja se auttaa selviytymään yhteiskunnassa (Nurminen 2001, 143). Vuonna 2004 mediataitoihin kuuluvat sekä vastaanottotaidot että viestien tuottamistaidot. Viestintä- ja mediataidot ovat myös tiedonhallintataitoja. Media auttaa muodostamaan kuvan ongelmista, mutta samalla sillä saattaa olla yhteiskunnallisesti aktivoiva voima (ks. Apple 2004, 161). Mm. tiedotusvälineiden tuottamat tekstit ovat yhteiskunnallista toimintaa. Näihin mediateksteihin voidaan vastata puolestaan yhteiskunnallisella toiminnalla, kuten toisilla teksteillä esim. katsauksilla, valistuskirjelmillä tai keskustelulla. Toiminnan muotona voi olla myös mielenosoituksia tai erilaista kampanjointia. (Fairclough 1997, 269.) Suorannan mielestä (2002, 18) media nähdään kokonaistoimijana. Epäselvää on, ketkä ovat todellisia toimijoita itse mediassa ja sen takana.

Suomessa on ilmeinen luottamus mediaan. Kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan suomalaiset luottavat Yleisradioon (Hyypä 2005, 124). Kaikkien perusteiden mukaan median välittämä aineisto on koulussa lähdeaineistona ja niistä saatuun tietoon opetetaan suhtautumaan kriittisesti. Median välittämää tietoa opitaan vertailemaan ja valikoimaan<sup>130</sup>. Media-aineiston hyödyntäminen ei ole vain kuva- ja tekstimassan käyttöä, vaan oppilaat analysoivat myös muuta aineistoa, kuten tilastoja, taloustietoja ja taulukoita tai vuonna 1985 osin ammatillistakin aineistoa. Tilastojen avulla on mahdollista nostaa esiin vastaväitteitä, joita piilee vallitsevien ideologioiden takana (vrt. Pinar ym. 1995, 262). Vuonna 2004 oppilas oppii erottamaan kuvitteellisen ja todellisen tiedon välisen eron. Kaikissa perusteissa oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet ohjaavat opetuksessa käytettävää media-aineistoa.

---

<sup>130</sup> Herkmanin (2005, 70) mielestä mediakasvatuksen etiikka on ristiriitainen. Oppilaita ohjataan käyttämään mediateknologiaa ja sisältöjä, mutta samalla kannetaan huolta median vaaroista. Mediakasvatuksen moninaisuutta kuvaa sen monitieteisyys (ks. Vesterinen ym. 2006, 158).

Opettajan on seurattava aktiivisesti median tarjontaa, mutta hän ei saisi kaihtaa ristiriitaisten asioiden käsittelyä oppilaiden kanssa, jotta erilaiset mielipiteet ja näkemykset tulisivat analysoitaviksi. Opetuksellista haastetta lisää median ilmentämä seksuaalisuuden vaikutus (Giroux 2001b) ja alati läsnä oleva väkivalta.

Pöntisen (1996) nuorille tekemän tutkimuksen mukaan television katselu liitettiin perhettä sitovaksi asiaksi. Televisiokanavaa saatettiin pitää auki taustalla, kun puuhattiin jotakin muuta. Ohjelmia ei välttämättä valittu, vaan katsottiin mitä sattui tulemaan. Television katseluun liittyi sosiaalisia aspekteja, kuten jutustelua kavereiden kanssa. Radion kuuntelu ei ollut suosittua, mutta cd-levyjä kyllä kuunneltiin. Sanomalehtien lukeminen kuului nuorten päivärutiineihin. Tytöiltä näytti puuttuvan juuri heille suunnatut aikakauslehdet. Pöntisen havainnot osoittavat, että media vaikuttaa nuorisoon ja eri medioiden vaikutus on erilaista, vaikka tutkimus on jo vanha ja tilanne saattaa olla muuttunut. Markkinat mm. tarjoavat aikakauslehtiä mm. tytöille. Mediatekniikan uudistuminen ja eri medioiden kilpailu vaikuttavat myös käyttö- ja kulutustottumuksiin.

#### 4.3.9 Nuorisokulttuuri

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Elämäkatsomustiedossa käsitellään nuorisokulttuurin sekä esikuvien vaikutusta nuoren omaan elämään. Siinä pohditaan nuorisokulttuuriin liittyviä eettisiä arvoja. (POPS 1985, 128–129.) Tämä liittyy oman identiteetin etsintään. Mikrohistorian oppiainekseen kuuluu lasten ja nuorten historia (POPS 1985, 133). Nuorisokulttuurin esimerkit tulevat vahvasti esille musiikissa, kun oppisisältönä on aikamme musiikki. Aiheina ovat mm. afroamerikkalainen musiikki, jazz, blues, pop- ja rock-musiikin kehitys 1950-luvulta nykyaikaan, viihdemusiikki, erilaiset yhtyemuodot, uusia musiikin ilmaisutapoja, suomalainen iskelmä- ja tanssimusiikki sekä suomalainen rock-musiikki (POPS 1985, 195–197).

## Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Nuorten maailma heijastuu koulutyöhön (POPS 1994, 12). Kasvatus- ja opetustyö perustuukin nuorten maailmankuvan ymmärtämiseen. Perusteet hyväksyy tosiasiansen, että nuorten yhteiskunnallinen todellisuus ja nuorisokulttuuri arvoineen vaikuttavat koulun arkeen.

## Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Nuorten maailma on heijastuu luontaisesti kouluun ajankohtaisen aineiston käsittelyssä. Toisaalta opetuksessa on otettava huomioon ikäkauden tekstit ja lähteet (POPS 2004 46, 37, 72, 89, 90, 103, 104). Teema sisältyy nuorison tapaan käyttää puhekieltä (POPS 2004, 54) tai vaikka nuorisolle sopivassa kirjallisuudessa (POPS 2004, 66).

## Yhteenvetoa

Populaarikulttuuri on ristiriitaista, mutta se on synnyttänyt luovuutta mm. taiteessa ja virtuaalisissa ilmoitustauluissa (Giroux 2001b, 230). Tästä huolimatta populaarikulttuuri on markkinoiden tuottamaa (vrt. Barrow & Woods 1994, 171). Pop-, rock- ja nuorisokulttuuria ja niihin liittyviä mahdollisuuksia käsitellään opetussuunnitelmien perusteissa yllättävän vähän. Jonkin verran teema on esillä vuoden 1985 perusteissa, kun taas vuonna 1994 se vain mainitaan ja vuoden 2004 perusteissa teema unohdetaan liki kokonaan (ks. taulukko 20).

*Taulukko 20.* Pop, rock ja nuorisokulttuuri opetussuunnitelmien perusteissa.

|                                  | POPS 1985                                      | POPS 1994                         | POPS 2004                                     |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|---|
| Opetuksen lähtökohta ja sisällöt | Ajankohtaisuus<br>Nuorisokulttuuri<br>Musiikki | Ajankohtaisuus<br>Nuorten maailma | Ajankohtaisuus<br>Ikäkauden<br>oppimateriaali |

Kaikissa perusteissa tuodaan esille ja korostetaan jo aikaisemmin oppilaan intressimaailmaa, lähiympäristöä ja opettavien asioiden ajankohtaisuutta. Peruslähtökohtana on se, että opetuksen tulee liittyä oppilaan arkeen ja

yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Tähän luonnollisesti voi katsoa kuuluvan myös nuorisokulttuurin. Kasvatus- ja opetustyö perustuu nuorten maailmankuvan ymmärtämiseen. Perusteet hyväksyy annettuna tosiasiana sen, että nuorten yhteiskunnallinen todellisuus ja nuorisokulttuuri arvoineen vaikuttavat koulun arkeen. Pop-, rock- ja nuorisokulttuuri konkretisoituu opetustyössä musiikin kautta. Yksityiskohtana nousee esille se, että suomalainen rock-musiikki mainitaan opetussuunnitelman perusteissa 1985 vasta kahdeksannella luokalla. Suomalaisen rock-musiikin sanoma koetaan sellaiseksi, että ehkä vasta varttuneempien oppilaiden kanssa voidaan käsitellä rock-musiikin sanomaa. Opettaja joutuu päivittäin suorastaan kilpailemaan oppilaiden huomiosta nuorisokulttuurin kanssa (Värri 2001, 35). Launosen (2000, 326) mukaan kaupallisen nuorisokulttuurin rinnalla koulun eettiset päämäärät voivat latistua. Opettajan haasteet kasvavat, koska ”nuorisokuvat ja -kulttuurit atomisoituvat entisestään” (Kallioniemi 2003, 492). Koulun kohtaama populaari- ja nuorisokulttuuri ei ole yksiselitteisesti tulkittavaa tai ymmärrettävää varsinkaan, kun perusteet eivät tue teeman tavoitteellista käsittelyä.

#### 4.3.10 Huoli ympäristöstä ja luonnosta

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 tavoitteena on aktivoida oppilaat yhteistoimintaan siten, että ympäristöhaittoja toisaalta etsitään ja toisaalta korjataan (POPS 1985, 12). Oppilaista halutaan kasvattaa aktiivisia ympäristöönsä vaikuttavia yhteiskunnan jäseniä. Käpylän (1995, 32) mukaan ympäristökysymysten käsittelyyn liittyy ympäristöviestinnän hallinta. Sen problemaattisuutta lisää siihen liittyvä sosiaalinen kamppailu. Ympäristökonfliktien käsittelyssä eri ryhmien perustelut eivät tahdo kohdata ja rakentavaa vuoropuhelua ei synny.

Elinympäristöstä huolehtiminen ja ympäristöä säästävien taitojen oppiminen tulee opetussuunnitelman perusteissa 1985 esiin useassa eri kohdassa. Käyttäytymisen arvostelun yksi kriteeri on ympäristön suojeleminen (POPS 1985, 32). Ympäristöopissa oppilaita ohjataan hoitamaan ja suojelemaan elinympäristöä. Ympäristöopin tehtävänä on ”osoittaa ympäristön ilmiöitä ongelmina, joiden ratkaiseminen on havaittujen tosiasioiden sekä johdonmukaisen ajattelun ja

päätelyn varassa”. Oppiaineessa opitaan välttämään tuhlausta ja hoitamaan elinympäristöä. Oppilaissa herää vastuuta elinympäristön suojelemisesta ja elinehtojen säilyttämisestä. Taustalla on tavoite luonnonvarojen säästämistä. (POPS 1985, 102, 167). Kuvaamataidossa tuodaan esille vastuullinen suhtautuminen kouluympäristön kaunistamiseen ja kunnossapitoon (POPS 1985, 205). Tekstiilityössä mainitaan ekologinen vastuuntunto niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä (POPS 1985, 214). Ympäristösuunnittelussa tutustutaan kotikunnan maankäyttöön ja ympäristönhoitoon (POPS 1985, 172). Ympäristön suoranaiseksi ongelmiksi mainitaan meluhaitat (POPS 1985, 108).

Opetussuunnitelman perusteiden 1985 yksi keskeinen tavoite on elinympäristön ja luonnon suojeleminen. Tavoite on osa koulun ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatuksessa ympäristöön kuuluvat luonnontieteelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset piirteet. Oppilaan tulee ymmärtää ihmisen riippuvuus ympäröivästä luonnosta, ja hänellä tulee olla käsitys luonnonvarojen rajoittuneisuudesta. Ympäristökasvatukseen liittyy kokonais kuvan luominen ihmisen, yhteiskunnan ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Oppilas havainnoi ja ennakoii ihmisen aiheuttamia ympäristömuutoksia. (POPS 1985, 12.) Ympäristön käsitys on laaja, mutta silti tekstissä keskitytään ympäristöhaittojen käsittelyyn.

Elämänkatsomustieto edistää oppilaan kykyä käsitellä ihmisten asemaa luonnossa (POPS 1985, 126). Biologiassa ja maantiedossa aihetta tukevat oppilaan tutustuminen, harrastus ja kiintymys luontoon, ihmisen ekologia ja ekologisten lainalaisuuksien ymmärtäminen. Oppilaille kasvaa velvollisuus ymmärtää elinympäristön ja elämän suojeleminen. Toisena puolena on ihmisen vastuu luonnon muuttajana ja luonnonvarojen käyttäjänä. Talousmaantieto käsittelee luonnon moninaisuutta. Oppiaineessa pohditaan ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja luonnonvaroja. Maantieto painottaa ihmisen vastuuta elinympäristöstä ja luonnonvarojen riittävydestä. (POPS 1985, 165–167.) Kotitaloudessa puolestaan kiinnitetään huomiota asuinympäristön viihtyisyyteen (POPS 1985, 220).

Elämänkatsomustiedon opetuksessa oppilaita pyritään ohjaamaan elinympäristön ja luonnon suojelemiseen. Oppilas oppii ottamaan vastuuta luonnosta. Esillä on ihmisen suhde luonnon kiertokulkuun sekä eläinten ja kasvien suojeleminen ja luonnon kestävä käyttö. (POPS 1985, 126–128). Biologiassa tutustutaan mm. metsien, suon ja vesien ekologiaan ja eliöyhteisöihin. Asennekasvatuksen kannalta oppilas oppii arvostamaan luontokohteiden suojeleminen sekä metsien hoidon välttämättömyyttä.

(POPS 1985, 168.) Ympäristöopissa tutustutaan hylättyjen tuotteiden uudelleenkäyttöön (POPS 1985, 105, 108). Tekstiilityössä opitaan tekstiilien kiertokulku yhteiskunnassa (POPS 1985, 219). Kierrätyksen käsittely on opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin varsin vähäisesti esillä.

Tekstistä saa vaikutelman, että ympäristön suojeleminen koetaan tärkeäksi yleisellä tasolla. Oppilaita esimerkiksi aktivoidaan ympäristöhaittojen havainnointiin ja torjuntaan. Ongelmien ratkaisukeinoja tuntuu olevan pääasiassa tuhlauksen välttäminen ja luonnonvarojen säästäminen. Käsite ekologinen vastuuntunto kuvaa hyvin asennekasvatuksen tavoitetta.

1980-luvulla oppilaan lähiympäristön piirteet ja paikalliset erityispiirteet oli mahdollista ottaa opetussuunnitelmaan ja näin ollen myös luontoon liittyvät teemat. E. Louhimaan (2005, 221) tutkimuksen perusteella ympäristökasvatuksen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan oli 1980-luvulla vain muodollinen teko. Aiheen esiintymiseen vaikutti julkinen keskustelu, jossa pohdittiin koulukasvatuksen edellytyksiä ottaa huomioon ympäristönsuojelun merkitystä ja kulttuurin arvoja. Hän väittää, että todelliset ympäristökasvatuksen periaatteet eivät ilmenneet koulujen arjessa ja opetuskäytännöissä.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan tavoitteena on, että oppilas arvioi ympäristön tilaa ja laatua<sup>131</sup>. Hän tunnistaa ja osaa vaalia arvokkaita ympäristökohteita. Hän arvioi myös luonnon ja rakennetun ympäristön vaikutusta elämän laatuun. Oppilas etsii ongelmiin ratkaisuja ja toimii ympäristön muutoksen puolesta. Hän oivaltaa tarpeen luonnontalouden ja ihmisten talouden yhteensovittamisesta ja tarpeellisista muutosmahdollisuuksista. (POPS 1994, 36, 82.) Oppilas on kiinnostunut luonnosta, sen tutkimisesta ja suojelusta ja havainnoi elinympäristöään. Hänestä tulee kansalainen, joka oppii etsimään ympäristön tilaan liittyviä ongelmien ratkaisukeinoja ja vaikuttumistapoja. (POPS 1994, 78.) Oppilas osaa soveltaa fysikaalista tietoa luontoa ja ympäristöä koskevissa kysymyksissä, ongelmien ratkaisemisessa ja päätöksenteossa (POPS 1994, 85). Hän toimii

---

<sup>131</sup> Ympäristökasvatuksessa oppilaan taitoihin kuuluu ympäristön tilan ja ympäristöongelmien tutkiminen ja pohdinta. Ympäristöongelmat "ovat poliittisia ja niissä on keskeistä eettinen ja arvorationaalisuus" (Käpylä 1995, 29).

kestävän kehityksen puolesta. Tavoitteena on ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuus sekä kulttuurievoluution suunnan korjaaminen. (POPS 1994, 13.)

Ympäristökasvatus on yksi perusteiden oppiaineita leikkaava aihekokonaisuus. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteen voi kiteyttää näin (POPS 1994, 36):

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on luonnon moninaisuuden vaaliminen ja kestävän kehityksen edistäminen ja herättää oppilaassa tahto toimia vastuullisesti ja oikeudenmukaisesti.<sup>132</sup>

Ympäristökasvatus antaa edellytyksiä ymmärtää muutosmahdollisuuksia. Se kannustaa toimimaan muutoksen puolesta. Oppilaista voi tulla peräti ”ympäristöaktivisteja”.

Oppilaasta kasvaa aktiivinen ympäristön tilan seuraaja. Hän tutkii ympäristöongelmia ja etsii ongelmiin ratkaisuja. Hän saa myös kokemuksia työstä, jota tehdään ympäristön muutoksen puolesta. Tämä työ on lisääntyvässä määrin kansainvälistä. Oppilas oppii energiaa ja luonnonvaroja säästäviä toimintamalleja. Opiskelun tarkoitus on auttaa oppilasta ”oivaltamaan käytännöllisiä, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutosmahdollisuuksia luonnontalouden ja ihmisten talouden yhteensovittamiseksi sekä rohkaisee toimimaan näiden muutosten puolesta”. (POPS 1994, 36.)

Oppilas tulee tietoiseksi ihmisen riippuvuudesta luonnonvaroista. Hän saa tietoa luonnon uusiutumiskyvystä sekä ympäristön tilasta. Koulukäytänteet ja opiskelu ohjaavat oppilasta kohti ekologista elämäntapaa. Oppimisessa tulee esille tuotantoon, kulutukseen ja toimintatapoihin liittyvät epäkohdat ja eturistiriidat. Opetuksessa etsitään keinoja vähentää luonnon kuormitusta, ja siten parantaa elämän laatua. (POPS 1994, 36.) Koulun arvoperusta rakentuu kestävälle kehitykselle, minkä tavoitteena on ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen. Ajatuksena on, että ihmisen talous sopeutetaan luonnon ehtoihin ja ihminen osaa vaikuttaa kestävän kehityksen puolesta omassa yhteisössään. (POPS 1994, 13.) Ympäristökasvatus ohjaa näin ollen toimimaan

---

<sup>132</sup> Kun opetuksen tavoitteena on maailman ja sen ilmiöiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen, niin mm. ”ympäristökasvatuksessa pidetään tärkeänä aktiivista ja vastuullista kansalaisuutta paikallisessa, kansallisessa ja globaalissa viitekehyksessä” (Särkijärvi 2002, 118).

varsin laajojen ympäristön hyvinvointiin liittyvien asioiden puolesta. Se kasvattaa oppilaista ympäristöorientoituneita kansalaisia, jotka osaavat säästää energiaa ja luonnonvaroja. Oppilaat oppivat keinoja puuttua ympäristöongelmiin. Usko oppilaiden osaamiseen on varsin mittava puhuttaessa talouteen ja ympäristösuhteeseen liittyvistä ongelmista ja asioista.

Ympäristökasvatus ja -kysymykset ovat opetussuunnitelman perusteissa 1994 vahvasti esillä. Päämääränä on mm. arvioida teknologian vaikutusta ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa. Opetuksessa selvitetään vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ja seurauksia. (POPS 1994, 11–12, 83.) Teknologiaa ei kielletä. Se nähdään ympäristölle sekä mahdollisuutena että uhkana.

Ympäristökasvatuksen päämääränä on oppilas, joka on eettisesti ympäristökysymykset tiedostava, ekologisista arvoista tietoinen ja ympäristöarvojen puolesta toimiva kansalainen. Hän hankkii, arvioi ja työstää ympäristöä ja ympäristöuhkia koskevaa tietoa. Hän kunnioittaa luontoa ja tietää, mitä luonnon kauneus on. Oppilas osaa ja haluaa toimia itsenäisesti ja vastuullisesti asioissa, jotka koskevat luonnon ympäristöä, rakennettua ympäristöä ja sosiaalista ympäristöä<sup>133</sup>.

Ympäristökasvatus tulee esille myös muissa aihekokonaisuuksissa. Kansainvälisyyskasvatuksessa lisätään maailman voimavarojen oikeudenmukaista jakoa ja edistetään kestävää kehitystä. Kuluttajakasvatuksessa ymmärretään valintojen ja kuluttamisen vaikutus ympäristöön. Liikennekasvatuksessa arvioidaan liikenteen vaikutuksia ja merkitystä luonnolle. (POPS 1994, 32–33.) Terveyskasvatuksessa oppilas puolestaan oppii ympäristönsä terveyden ylläpitämiseen ja edistämiseen liittyviä tietoja, taitoja ja toimintavalmiuksia (POPS 1994, 34).

Ympäristökasvatukseen viitataan monissa oppiaineissa<sup>134</sup>. Esimerkiksi äidinkielen ilmaisu- ja esiintymistaidot voivat kuulua ympäristökasvatukseen (POPS 1994, 46). Ympäristö- ja luonnontiedossa esillä on ihminen ja luonnon sekä tähän liittyvä vuorovaikutus. Oppilas luo pohjaa ekologisesti kestäväälle

---

<sup>133</sup> Luonnon ympäristöön kuuluvat luonto, ihminen ja yhteisöjen väliset suhteet, kestävä kehitys, hyvinvointi ja terveys. Rakennetussa ympäristössä esillä ovat ihmisen muutosvaikutukset ympäristöön ennen ja nyt. Sosiaalisen ympäristön aihepiiriin kuuluvat ympäristöongelmat sosio-poliittisia ongelmia, luonnonsuojelu, ympäristönsuojelu ja luonnonsuojelujärjestöjen toiminta. (Jeronen, Kaikkonen & Räsänen 1994, 6–7.) ”Kestävä kehitys ei ole enää vain alkuperäisen luonnon suojelemista vaan myös ihmistä, rakennettua ympäristöä ja kaikkia elämisen aloja koskevaa toimintaa” (Salmio 2001, 33). Laajennetun ympäristökasvatuksen mukaan rakennettu ympäristö nähdään osana kulttuuria. Se on sekä ympäristökasvatuksen kohde että väline. (Horelli 1995, 134.)

<sup>134</sup> Eri oppiaineissa ympäristökasvatukseen kuuluvia osa-alueita ovat ”ympäristöetiikka ja -estetiikka, energia- ja tekniikka-/teknologiakysymykset” (Matikainen 1995, 200).



ympäristösuhteelle. Hän arvioi ihmisen toiminnan vaikutuksia maapallolla ja saa tietoa elinympäristöjen monimuotoisuudesta. (POPS 1994, 78.) Biologiassa oppilas omaksuu ekologisen ympäristösuhteen. Ympäristökysymysten käsittelyssä otetaan huomioon niiden yhteiskunnalliset kytkennät. (POPS 1994, 81–82.)

Maantieto toimii yhdistävänä siltana luonnontieteellisen ja yhteiskunnallisen ajattelun välillä. Maantieto antaa keinoja tarkastella ihmisen ja ympäristön suhdetta paikalliselta tasolta maapallon tasolle saakka (POPS 1994, 83). Se on myös voimakkaasti ajassa kiinni oleva oppiaine, mikä edellyttää opettajalta aktiivisuutta tuoda opetukseen ajankohtaisia ympäristökysymyksiä. Ympäristö- ja luonnontiedossa oppilas kiinnostuu luonnonsuojelusta niin, että hän omaksuu myös luonnonsuojeluun ja luonnossa toimimiseen liittyvät rajoitukset. (POPS 1994, 78, 80.)

Ympäristöön liittyen oppilas soveltaa fysikaalista tietoa luontoa ja ympäristöä koskevissa kysymyksissä, ongelmien ratkaisemisessa ja päätöksenteossa (POPS 1994, 85). Oppilas oppii tuntemaan oman elinympäristön kemian. Hän oppii kemiassa sellaisen terminologian, joka auttaa keskusteltaessa ja ongelmien ratkaisemisessa luontoa, ympäristöä ja teknologiaa koskevissa asioissa. Samoin hän oppii ymmärtämään vastuuta kemiallisten aineiden käytöstä ja jätteiden käsittelystä. (POPS 1994, 86.) Historiassa ja yhteiskuntaopissa tarkastellaan ihmisen ja luonnon välistä suhdetta (POPS 1994, 96). Kuvaamataidossa esillä on tästä näkökulmasta ympäristöestetiikka, jossa havainnoidaan ympäristöä visuaalisesti. Ympäristökysymykset ja ekologiset tekijät tulevat esille myös arkkitehtuurissa ja yhdyskuntasuunnittelussa. (POPS 1994, 99–100.) Ajatellaan, että kouluympäristön tulee tyydyttää lapsen kauneudentarvetta (POPS 1994, 101). Kuvaamataito sitookin oppilaan yhteiskunnan visuaaliseen ympäristöön. Kouluympäristön tulee osaltaan toimia kauneuden esimerkkinä ja vertailupintana. Muista oppiaineista kotitaloudessa oppilasta ohjataan ottamaan vastuuta lähiympäristönsä viihtyisyydestä. Lisäksi tutustutaan ihmisen hyvinvointia koskeviin kysymyksiin ja käsitellään näiden kysymysten suhdetta yhteiskuntaan ja ympäristöön. Oppilas osaa säästää luonnonvaroja ja vaikuttaa ympäristönsä tilaan. (POPS 1994, 102–103.) Käsitön opetus perustuu mm. ekologisiin arvoihin sekä kestävän kehityksen omaksumiseen. (POPS 1994, 104–106).

Ympäristökasvatustavoitteissa yhdistyvät mikro- ja makrotasot. Esimerkiksi jokaisella oppilaan tekemällä kulutus päätöksellä saattaa olla enemmän tai

vähemmän haitallista ympäristövaikutusta. Oppilas saattaa tuntea toivottomuutta, jos jokin valtio ei sitoudu ympäristöohjelmien noudattamiseen. Silloin omat valinnat voivat tuntua mitättömiltä. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 tavoitteet ovat positiivisia ja tulevaisuuteen uskovia. On huomattava, että oppilaat ovat jossain vaiheessa päättäjiä niin yritys- kuin poliittisessakin elämässä. Ympäristökysymysten yhteiskunnalliset kytkennät edellyttävät niin talouselämän kuin poliittisenkin sektorin tekojen kriittistä analyysiä.

1990-luvulla opetussuunnitelmaan sisällytetty ympäristökasvatus oli 1980-luvun tapaan edelleen varsin muodollinen teko, jolla haluttiin vastata mm. julkisen keskustelun asettamaan paineeseen koulua kohtaan (Louhimaa E. 2005, 221). Tästä väitteestä huolimatta vuoden 1994 perusteiden mukaan oppilas on todella ympäristötietoinen, ekologisista arvoja kunnioittava ja ylläpitävä kansalainen. Hänellä on aktiivinen suhde ympäristöön. Oppilaalla on halua, kykyä ja taitoa vaikuttaa positiivisesti ympäristönsä tilaan.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 ympäristötaitojen moninaisuus kulmineituu hyvin Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta - aihekokonaisuuden päämääräkuvaukseen. Siinä oppilaille on paitsi valmiuksia myös motivaatiota toimia ympäristön puolesta. He ovat aktiivisia yhteiskunnan jäseniä ja ovat omaksuneet kestävästä kehitystä ylläpitävän elämäntavan. (POPS 2004, 39.)

Opetuksessa tavoitellaan sitä, että oppilas ymmärtää ympäristönsuojelun välttämättömyyden. Hän havaitsee ympäristössä ja ihmisten hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia ja selvittää muutosten syitä ja seurauksia. Oppilas toimii oman elinympäristönsä hyväksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi. Hän siis omaksuu kestävästä kehityksen edellyttämiä toimintatapoja. (POPS 2004, 39.)

Oppilas oppii luonnon suojelua ja säästeliästä energian käyttöä (POPS 2004, 168). Hän on myös kiinnostunut sekä luonnonympäristöstä että rakennetusta ympäristöstä ja osoittaa vastuullisuutta niitä kohtaan. Hän arvioi ympäristön kauneutta, monimuotoisuutta ja viihtyisyyttä. (POPS 2004, 170.) Biologian opetuksessa oppilas arvostaa ja vaalii luonnon monimuotoisuutta. Hän oppii tuntemaan itsensä osana luontoa. Hän havainnoi luontoa ja saa myönteisiä luontokokemuksia. Oppilas kehittää ympäristölukutaitoaan, toimii

ympäristöystävällisesti, huolehtii lähiympäristöstään ja suojelee luontoa. Kaiken kaikkiaan hänestä kasvaa kestäväan elämäntapaan sitoutunut kansalainen. (POPS 2004, 174.) Käsite ympäristölukutaito laajentaa lukutaidon määritelmää. Ympäristölukutaidon voi katsoa kuuluvan yhteiskunnallisiin lukutaitoihin.

Oppilas sekä pohtii että osaa ottaa kantaa ympäristön eri ilmiöihin (POPS 2004, 56). Hän kantaa vastuuta omista teoistaan ja ymmärtää, miten ihmisen toiminta on riippuvainen ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista maapallolla (POPS 2004, 175). Oppilas tunnistaa kotiseutunsa ja oman elinympäristönsä ympäristömuutoksia ja pohtii niiden syitä. Hän tarkastelee ympäristön tilaa ja pystyy esittämään ongelmiin ratkaisumahdollisuuksia sekä pohtii omaa ympäristökäyttäytymistään. Oppilas ymmärtää ympäristönsuojelun keskeiset tavoitteet ja tuntee luonnonvarojen kestäväan käytön periaatteet. (POPS 2004, 178–181.)

Oppiaineiden kannalta ”maantiedon opetuksen tulee tukea oppilaiden kasvua aktiiviseksi ja kestäväan elämäntapaan sitoutuneiksi kansalaisiksi” (POPS 2004, 181). Oppilas tietää tapoja, miten ”kansalainen voi vaikuttaa Suomessa oman elinympäristönsä suunnitteluun ja kehittämiseen”. Hänellä on tietotaitoa, miten Itämeren alueen ympäristön tilaa voidaan parantaa. Oppilas tunnistaa omat vaikutusmahdollisuutensa parantaa ympäristön tilaa sekä ”tietää keinoja, joiden avulla keskeisiä maailmanlaajuisia ympäristö- ja kehityskysymyksiä voidaan ratkaista”. (POPS 2004, 183.) Fysiikan ja kemian opiskelussa oppilas oppii kantamaan vastuun ympäristöstään. Hän tietää mm. vesien puhdistusmenetelmiä sekä tutustuu tuotteiden riittävyteen ja kierrätettävyyteen. (POPS 2004, 186, 188, 193–194.) Liikunnassa oppilas osaa liikkua luonnossa ja tietää jokamiehen oikeuksia ja velvollisuuksia (POPS 2004, 248).

Ympäristötaitojen osaajana oppilas ei ole vain tiedon aktiivinen analysoija ja luonnon tarkkailija vaan hän oppii toimintatapoja, joilla hän itse voi vaikuttaa ympäristön tilaan. Tosin opetussuunnitelman perusteet 2004 jättää auki toimintamuotojen tarkemman määrittelyn. Peruslähtökohtana on toiminta demokraattisen yhteiskunnan toimintatapojen mukaan. Oppilas oppii myös liikkumaan luonnossa luontoa säästäen ja kunnioittaen. Hän osaa myös nauttia luontoelämyksistä. Oppilaan vastuunkanto kohdistuu erityisesti omaan toimintaan ja lähiyhteisöön, mutta hänelle annetaan vastuuta myös koko globaalin maailman ympäristön tilasta.

Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen (POPS 2004, 12). Opetussuunnitelman perusteet 2004 tavoittelee ekologisesti kestävästä kehitystä. Opetuksen sisältöihin kuuluu ekotehokkuus tuotannossa ja sekä arjen toimintatavoissa (POPS 2004, 39). Myös ympäristö- ja luonnontiedossa opetus perustuu ajatukselle kestävästä kehityksestä. Oppilaan luonnon ja ympäristön tuntemus kasvaa. Hänelle muodostuu myönteinen ympäristö- ja luontosuhde. Hän ymmärtää omaa ympäristöään sekä ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, kun ympäristö- ja luonnontiedon käsitteet jäsennetään kokonaisuuksina. (POPS 2004, 168.) Keskeisiin sisältöihin kuuluvat mm. oma lähiympäristö, kotiseutu ja maapallo ihmisen elinpaikkana (POPS 2004, 169). Oppilaalle tulevat tutuiksi luonnonympäristön ja rakennetun ympäristön erot (POPS 2004, 170).

Maantiedon opetus ”auttaa oppilasta ymmärtämään luonnon ja ihmisen toimintaan liittyviä ilmiöitä ja niiden välistä vuorovaikutusta eri alueilla”. Oppilas saa tietoa eri puolilla maailmaa sijaitsevista luonnon- ja kulttuuriympäristöistä. Hänelle avautuu ”luonnon ja ihmisen toiminnan vuorovaikutus maapallolla sekä ihmisen toiminnan aiheuttamat muutokset ympäristössä”. (POPS 2004, 174, 175.) Maantiedon opetus toimii opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan siltana luonnontieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen ajattelun välillä kuten aiemminkin. Maantiedossa siis tavallaan yhtyy luonnontieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen ajattelu. Maantiedon opetuksen ”tavoitteena on ohjata oppilaita pohtimaan maapallolla esiintyvien luonnontieteellisten, kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita”. (POPS 2004, 181.) Oppilas saa tietoa ekologian perusteista. Hänellä on myös tietoa luonnonsuojelusta ja ihmisen vastuusta luonnon moninaisuuden suojelussa. Samoin hänellä on käsitys ihmisen riippuvaisuudesta luonnosta sekä ihmisen ja luonnon välisestä vuorovaikutuksesta, ja hän osaa kuvata ja selittää tätä riippuvuutta. Hän tietää ilmasto- ja kasvillisuusvyöhykkeiden vaikutukset ihmisen toimintaan kuten maatalouteen ja asumiseen. Hän tutustuu ympäristömuutoksiin, joita ovat aiheuttaneet esimerkiksi kaupunkien ja teollisuuden rakentaminen, liikalaiduntaminen ja polttopuun kerääminen. Oppilas tuntee luonnon moninaisuuden, ekologisen kestävyuden merkityksen ja metsien kestävästä käytön periaatteet. (POPS 2004, 176–179.)

Maantiedossa oppilaan tarkastelun kohteena on luonnonympäristö, rakennettu ympäristö ja sosiaalinen ympäristö sekä ihmisen ja ympäristön välinen

vuorovaikutus paikallistasolta globaalille tasolle saakka. Opetus<sup>135</sup> on ajassa kiinni olevaa, sillä oppilaat ohjataan seuraamaan ajankohtaisia tapahtumia. Samalla pohditaan tapahtuminen vaikutusta niin luontoon kuin ihmisen toimintaan. (POPS 2004, 181.) Opetuksessa tarkastellaan mm. Suomen ympäristöä, Suomen vuorovaikutusta lähialueisiin, Eurooppaan ja koko maailmaan sekä ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta. Oppimisen kohteina on sekä paikallisia että globaaleja ympäristö- ja kehityskysymyksiä, kuten kasvihuoneilmiön voimistuminen, otsonikato, aavikoituminen, elinympäristöjen saastuminen, väestönkasvu sekä köyhyys- ja nälkäongelma. (POPS 2004, 181–183.)

Kemian sisältöihin kuuluvat energian tuotannon sekä ympäristön ja teollisuuden välisiä asioita. Edelleen selvitetään mm. ilmakehän aineiden merkitystä ihmiselle ja luonnon tasapainolle, palamistuotteiden ympäristövaikutuksia, aineiden kiertoprosessien aiheuttamia ilmiöitä luonnossa ja ympäristössä sekä ympäristöön vaikuttavia aineita. (POPS 2004, 193–194.) Evankelisluterilaisessa uskonnossa näkökulmana on luonnon kunnioitus. Siinä tarkastellaan, miten ihminen muokkaa omaa elämäänsä, yhteiskuntaa ja ympäristöä. (POPS 2004, 203, 205.) Elämäkatsomustiedon opetuksessa oppilas oppii kantamaan vastuuta luonnosta (POPS 2004, 214). Hän tutkii asioita kestävästä kehityksestä, ympäristökysymyksistä ja ympäristöetiikasta (POPS 2004, 215–216, 218). Yhteiskuntaoppi ja kotitalous nostavat myös esiin kestävä kehityksen (POPS 2004, 226, 250). Niin ikään kuvataiteessa pohditaan ympäristön esteettisiä, ekologisia ja eettisiä arvoja ja ominaisuuksia, viihtyisyyttä ja toimivuutta (POPS 2004, 234–238). Ympäristökasvatustahan pidetään myös arvokasvatuksena (Eloranta V. 2005, 103). Käsitöissä asioita pohditaan myös ekologian ja luonnon näkökulmista (POPS 2004, 244).

Ympäristö- ja luonnontiedossa oppilaita ohjataan arkielämään kuuluvien aineiden ja materiaalien säästävään käyttöön ja kierrätykseen (POPS 2004, 169). Tavoitteena on, että oppilas osaa lajitella jätteitä, ei roskaa ympäristöä ja osaa säästää vettä, sähköä ja lämpöä. (POPS 2004, 171.) Fysiikassa ja kemiassa tutustutaan elinympäristöön kuuluvien aineiden ja tuotteiden alkuperään, käyttöön ja kierrätykseen (POPS 2004, 187). Kemian opinnoissa esillä ovat tärkeimmät maankuoresta saatavat alkuaineet ja yhdisteet sekä niiden kierrätettävyys (POPS

---

<sup>135</sup> Opetukselle asettaa haasteita se, että tytöt suosivat luonnonympäristöä ja pojat puolestaan rakennettua ympäristöä (Eloranta 2005, 110).

2004, 194). Käsityössä harjoitellaan materiaalin ja tuotteiden kierrätystä sekä uudelleen käyttöä (POPS 2004, 241, 243). Kotitalouden näkökulmana on kotitalouden jätehuolto ja jätteiden peruslajittelu. Ideana on, että oppilas toimii ympäristöä säästäen. (POPS 2004, 251.) Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuudessa ja kemiassa tutustutaan tuotteiden elinkaareen (POPS 2004, 41, 195). Kierrätystä käsitellään yksittäisenä teemana opetussuunnitelman perusteissa 2004, mutta käsittely on suhteellisen monipuolista. Tosin ajatus kestävästä kehityksestä sinällään pitää sisällään taidot kierrättää ja käyttää tuotteita ja materiaaleja uudelleen. Oppilaat ovat kaikesta huolimatta sisäistäneet kierrätyksen merkityksen (Rajakorpi & Salmio 2001, 241, 245).

#### Yhteenvetoa

Kaikkien perusteiden mukaan oppilaita motivoidaan toimimaan ympäristön ja samalla ihmisten hyvinvoinnin puolesta (ks. taulukko 21). Opetussuunnitelman perusteissa 1985 oppilaita kannustetaan yhteistoimintaan ympäristöhaittojen etsimiseen ja korjaamiseen. Vuoden 1994 perusteiden mukaan oppilaat etsivät ympäristökysymyksissä vaikuttamistapoja. Suomessa tosin suhtaudutaan usein penseästi kansalaisaktivismiin (Luhtakallio 2006, 17), ja vain harvat nuoret haluavat olla aktiivisia ympäristökysymysten ratkaisemisessa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 242). On huomattava, että Horellin (2006, 69) mukaan lapset ”osallistuvat mielellään ympäristönsä parantamiseen, etenkin silloin kun on takeita, että epäkohdat voidaan korjata”. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta pelkkä osallistumismahdollisuus yhdyskuntarakentamisen suunnitteluun ei ole riittävää (Tarjanne 1995, 123), vaan toiminnan täytyy olla vaikuttavaa. Oma ympäristöystävällinen käyttäytymistapa on suoraa toimintaa, jolla on vaikuttavuutta (Ketola 2005, 59). Perusteissa tavoitellaan sitä, että oppilaat ovat toiminnassaan vastuullisia, oikeudenmukaisia, ympäristötietoisia ja edistävät kestävästä kehityksestä. Oppilas oppii mm. säästämään energiaa, luonnonvaroja ja ympäristöä sekä vuonna 1985 välttämään tuhlausta.

Oppilaista kasvaa näin ollen ympäristötietoisia vaikuttajia, jotka toiminnallaan edistävät ympäristön monimuotoisuutta ja säilymistä. Heitä kannustetaan toimimaan ympäristön puolesta, vaikkei toiminta takaakaan maailman säilymistä (ks. Stables 2004, 238). Vuonna 1985 puhutaan elinympäristöstä huolehtimisesta. Vuosina 1994

ja 2004 oppilaat ovat kansalaisia, jotka tukevat kestävästä kehitystä. Kestävän kehityksen tavoitteissa perusteet ovat onnistuneet hyvin. Rehtoreille suunnatun kyselyn mukaan ala-asteella kestävä kehitys toteutuu parhaiten ympäristö- ja luonnontiedossa ja yläasteella biologiassa, maantiedossa ja kotitaloudessa (Rajakorpi 2001, 50; Rajakorpi & Salmio 2001, 236). Rehtoreiden mukaan kestävä kehitys näkyy opetussuunnitelmissa niin arvopohjassa kuin toiminta-ajatuksessakin. Kestävä kehitys on opetussuunnitelmissa otettu hyvin esille. (Salmio 2001, 37.) Se näkyy koulujen opetussuunnitelmissa opetussuunnitelman perusteissa annettujen ohjeiden mukaisesti (Rajakorpi & Salmio 2001, 235).

Kaikkien perusteiden mukaan oppilaat toimivat ympäristöarvojen puolesta, mikä siten lisää heidän poliittista kehitystään (ks. myös Lyle 1996, 145). Ympäristökysymyksissä oppilaan aktiivinen vaikuttaminen on paikallista, kansallista ja globaalia. Ympäristökysymyksiin liittyvät muutosmahdollisuudet kannustavat oppilasta edistämään haluttua muutosta. Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan hän suorastaan rohkaistuu toimimaan muutosorientoituneesti. Kaikkien perusteiden mukaan oppilaasta kasvaa toimiva kansalainen, joka etsii ratkaisukeinoja ja vaikuttamistapoja ympäristöasioissa ja toimii ympäristön puolesta. Ympäristöhaittoja pyritään korjaamaan ja myös estämään niiden syntyä. Kaikissa perusteissa oppilas toimii ympäristöystävällisesti ja huolehtii omasta ympäristöstään.

Taulukko 21. Ympäristötaidot ja ympäristökasvatus opetussuunnitelmien perusteissa.

|                            | POPS 1985   | POPS 1994   | POPS 2004   |
|----------------------------|---|---|---|
| Oppilaan taidot            | Yhteistoiminta ympäristöhaittojen etsimisessä, torjunnassa ja korjaamisessa (ekologinen vastuuntunto) Ympäristön hoito ja suojeleminen Ympäristöä ja luonnonvaroja säästävät taidot | Toimii ympäristön muutoksen puolesta. Ympäristöongelmien tutkiminen Vaalii arvokkaita ympäristökohteita. Etsii ratkaisukeinoja ja vaikuttamistapoja. Toimii kestävän kehityksen puolesta. Energian ja luonnonvarojen säästäminen Ekologinen elämäntapa ”Ympäristöaktivisti” | Toimii ympäristön ja kestävän kehityksen puolesta. Esittää ympäristöongelmiin ratkaisuja. Tutkii ympäristömuutoksia. Ympäristölukutaito Säästämisen taidot (luonto, energia) Kestävä elämäntapa Suojelee luontoa. Vastuu omista teoista |
| Opetuksen sisällöt         | Luonnonvarojen riittävyys Luonto ja luonnon suojeleminen Elinympäristön suojeleminen Talousmaantietoa Meluhaitat Uudelleenkäyttö  | Luonnon moninaisuus, luonnon varat ja uusiutumiskyky Luonnonsuojeleminen Jätteiden käsittely Ekoloiset arvot ja asiat Ympäristöestetiikka   | Luonnon moninaisuus Myönteinen ympäristö- ja luontosuhde Lähi- ja kotiseutu, maapallo Ihmisen ja luonnon välinen vuorovaikutus Luonnontiede, talous ja kulttuuri Esteettisyys Ekologia Ekotehokkuus Itämeri Ilmakehä Kierrätys          |
| Ympäristön määritteleminen | Ihminen, luonto, kulttuuri, ympäristö ja yhteiskunta vuorovaikutuksessa   | Luonto, sosiaalinen ja rakennettu ympäristö   | Luonto, rakennettu ja sosiaalinen ympäristö   |

Perusteiden mukaan aktiivisena kansalaisena oppilas arvostaa luontoa ja sen suojelua sekä ympäristön kauneutta ja viihtyisyyttä. Vuoden 1994 perusteissa hän ymmärtää ympäristön monimuotoisuuden arvon sekä tunnistaa ja vaalii arvokkaita ympäristökohteita. Perusteiden mukaan oppilas havainnoi, tutkii ja pohtii ympäristön tilaa. Vuoden 1994 perusteiden mukaan oppilas on suorastaan ”ympäristöaktivisti”. Oppilas kehittää ympäristölukutaitoaan ja tarkkailee ympäristömuutoksia. Hankkimaansa tietoa hän käyttää käsiteltäessä ympäristöä koskevia kysymyksiä, ongelmien ratkaisua ja päätöksentekoa. Oppilas tutkii



ympäristöongelmia ja etsii ongelmiin ratkaisuja. Hänellä on siten keinoja puuttua niihin. Tosin nuoret ovat tietoisia ympäristöongelmien kompleksisuudesta ja siitä, että niitä on usein vaikea ratkaista (Rubin 1996a, 63). Oppilaan ajatellaan saavan soveltavaa tietoa luontoa ja ympäristöä koskevaan päätöksentekoon. Lasten osallistuminen ympäristösuunnitteluun osoittaa heidän olevan ratkaisuisissa ennakkoluulottomia sekä kykeneviä kysymysten moninaisuuteen (Horelli 1995, 132). Tulos osoittaa, että lapset eivät ole ennakkoluuloisia ja vanhoja totuttuja ratkaisumalleja etsiviä. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppilas kantaa vastuun omista teoistaan. Perusteiden mukaan tavoitteena on parantaa ympäristön tilaa ja maapallon elinkelpoisuutta.

Maantietoa pidetään siltana, joka yhdistää yhteiskunnallista ajattelua ja luonnontieteitä: Oppilas pohtii maapallon ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita, jotka ovat mm. taloudellisia, sosiaalisia, luonnontieteellisiä ja kulttuurisia. Tarkastelussa tulevat esille globaalit ympäristö- ja kehitysongelmat. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 toiminnalla pyritään muuttamaan peräti kulttuurievoluution suuntaa. Vuoden 2004 perusteissa ympäristökysymysten aihealueeksi nousee myös Itämeri. Oppilaalla on tiedossa keinoja, miten Itämeren tilaa voidaan parantaa. Toisena vuoden 2004 teemana on ilmakehän vaikutus ja merkitys, mikä on nykyajan poliittisen debatin keskeisiä teemoja myös globaalisti.

Ympäristökasvatus koskee kaikkia oppiaineita ekologisena ja kulttuurisena kysymyksenä<sup>136</sup> (Matikainen 1995, 199). Ympäristökasvatus painottaa ekologisen ja yleensäkin luonnontieteellisen tiedon perillemeno. Ympäristökasvatukseen tulee liittyä myös yhteiskuntatieteellinen näkemys. (Järvikoski 1995.) Opetussuunnitelmien perusteiden painotus on selvästi luonnontieteellisessä tiedossa. Puhutaan myös ns. kulttuuriympäristöstä ja sosiaalisesta ympäristöstä<sup>137</sup>. ”Ympäristökasvatukselta odotetaan aikaisempaa kriittisempää otetta ja paneutumista olennaiseen, kuten sosiaaliseen muutokseen, tapaan jolla ihmiset hahmottavat oman ympäristönsä ja suhteensa kokemuksiinsa ongelmiin” (Ojanen 1995, 73). Tähän haasteeseen opetussuunnitelmien perusteet ovat pyrkinet vastaamaan. Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön

---

<sup>136</sup> Matikainen (1995, 209) nostaa ympäristökasvatuksen opetussuunnitelman integroijaksi. Tällöin ympäristökasvatuksen teemoja käsitellään eri oppiaineissa ja projekteissa. Itse opetussuunnitelman voi olla ympäristöpainotteinen.

<sup>137</sup> Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa esiintyi luonnontieteitä lähellä olevia asioita, mutta sosiaalisen ympäristön ymmärrys jäi pois. (Horelli 1995, 135.)

säilyttäminen. Ympäristö ei käsitä vain luonnon ympäristöä vaan siihen katsotaan kuuluvan rakennettu ympäristö, jota myös tulee arvostaa. Keskeistä on oppia havainnoimaan ihmisen vaikutusta ympäristöönsä. Ympäristökysymyksiä tarkastellaan paikalliselta tasolta aina globaalille tasolle saakka.

Opetussuunnitelmien perusteissa on keskeinen huoli kestävästä kehityksestä<sup>138</sup> ja ympäristön elinkelpoisuudesta. Oppilas ymmärtää luonnonsuojelun tärkeyden ja osallistuu luonnonsuojeluun. Hän tunnistaa ihmisen riippuvuuden luonnon moninaisuudesta ja on tietoinen erityisesti ihmisen aiheuttavista ympäristömuutoksista, joita hän havainnoi ja tarkastelee. Oppilaalla on tietoa siitä, miten talous sopeutuu luonnon ehtoihin, joten hän ohjautuu kohti ekologista elämäntapaa. Ympäristötietoisuuden kasvu saattaa johtaa syyllisyyden tunteeseen omasta olemassaolosta, sillä ymmärrämme helposti tekojemme seuraukset ympäristökysymyksissä (Rubin 2002, 41). Ympäristökasvatus on arvosidonnaista toimintaa, joka on kestävä kehityksen pohjalta tapahtuvaa eettistä kasvatusta (Jeronen 1995, 92). Opetushallituksen suorittaman kestävä kehityksen teema-arvioinnin mukaan ”oppilaiden motivaatio- ja arvokysymyksiin ei yleissivistävien opetussuunnitelmien perusteissa oteta kantaa, mutta hienoinen pyrkimys aktiivisesti toimivien kansalaisten kasvattamiseen on tekstistä luettavissa” (Rajakorpi & Salmio 2001, 234). Tulos on yllättävä, sillä tämän tutkimuksen perusteella oppilaista pitäisi kasvaa tiedostavia, vastuuntuntoisia ja aktiivisia kestävä kehityksen edistäjiä.

Oppilaille selviää kierrätyksen sekä uudelleen käytön merkitys ja tärkeys. Teeman käsittely on vahvinta vuonna 2004 ja yllättävänkin vähäistä aiemmin vuosina 1985 ja 1994. Oppilaita ohjataan materiaalien ja aineiden säästävään ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Yksinkertaisin tapa suojella ympäristöä onkin vähentää kulutusta (Hakala & Välimäki 2003, 364). Säästäminen kohdistuu erityisesti veteen, sähköön, lämpöön ja yleensä energiaan. Käytännössä tavoitellaan esimerkiksi sitä, että oppilaalla on taito lajitella jätteitä. Oppilas toimii kestävä kehityksen puolesta yhteisössään. Hänellä on taitoa ottaa vastuuta lähiympäristöstään ja sen viihtyisyydestä. Ympäristökysymyksissä oppilaasta tulee vastuullinen, aktiivinen, tietoinen ja tietävä toimija. Tosin perusteet eivät konkretisoi toimintamuotoja ja -tapoja. Ympäristön tilaan vaikuttamisen ohella oppilas osaa nauttia ympäristön monimuotoisuudesta ja luonnon kauneudesta.

---

<sup>138</sup> Kestävä kehityksen opetukseen käytettävä aika on ollut ja on yhä edelleen yksittäisen opettajan vastuulla (Salmio 2005, 116).

### 4.3.11 Terveellinen elämäntapa

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan terveystieteiden osa-alueita ovat yhteiskunnan terveystieteet ja muut sosiaalipalvelut (POPS 1985, 146). Kansalaistaito tähtää terveelliseen elinympäristöön (POPS 1985, 110) ja liikunnan tavoitteena on edistää terveellistä elämäntapaa<sup>139</sup> (POPS 1985, 176). Maa- ja metsätaloudessa sekä puutarhanhoidossa terveyttä säilyttävät terveellisen ja monipuolisen ravinnon tuottaminen ja syöminen. Työn tekemiseen liittyen ”sopiva pukeutuminen, oikeat työtavat ja suojalaitteiden käyttö estävät ammattitautien syntymistä ja takaavat fyysisen työkyvyn säilymisen pitkään. Sosiaalisten olojen tunteminen, vakuutusten, korvausjärjestelmien ja terveystieteiden saantimahdollisuuden tietäminen kuuluvat myös tämän aineen terveystieteiden piiriin.” (POPS 1985, 236.)

Maa- ja metsätaloudessa sekä puutarhanhoidossa terveystieto on ammattiorientoitunutta. Liikuntaa sen sijaan pidetään itsestään selvänä terveyttä edistävänä oppiaineena. Voidaan ajatella, että terveystieteiden oppilaalle muodostuu käsitys yhteiskunnan terveystieteiden.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Vuonna 1994 tuntijaon mukaisesti terveystietoa tuli opettaa osana liikuntaa (Rimpelä ym. 2005, 9). Opetussuunnitelman perusteissa 1994 terveystieto on siten aihekokonaisuus, jossa oppilas oppii sellaisia perustietoja, -taitoja ja toimintavalmiuksia, joilla hän edistää niin omaa kuin ympäristönsäkin terveyttä. Tarkoituksena on, että hän pitää niitä merkityksellisinä omalle ja ympäristönsä hyvinvoinnille ja että hän osaa käyttää oppimiaan valmiuksia voimavarana elämänsä eri vaiheissa. (POPS 1994, 34). Oppilas toisaalta tietää myös, miten ympäristö vaikuttaa terveyteen (POPS 1994, 36). Tavoitteena on terve kansalainen, joka edistää niin omaa kuin koko ympäristönsäkin terveyttä ja hyvinvointia. Oppilas ottaa vastuuta itsestään, muista ihmisistä ja ympäristöstään.

---

<sup>139</sup> Peruskoulun alkuvaiheissa terveystieto nähtiin nykyisin osaksi kansalaistaitoa ja liikuntaa (Rimpelä ym. 2005, 9).

Tavoitteena on myös, että oppilas osaa tehdä terveyttä edistäviä valintoja. Terveystietoisuudella ja elämäkatsomuksella on yhteys toisiinsa, sillä ”terveystietoisuus edellyttää tiedon lisäksi tietämyksen suhteuttamista elämäkatsomukseen” (POPS 1994, 34). Oppilaan elämäkatsomuksessa heijastuu siten haluttu terveystietoisuus. Terveystietous antaa valmiuksia ratkaista ristiriitatilanteita ja solmia sosiaalisia suhteita. Nämä taidot kehittyvät koulutyön arjessa. (POPS 1994, 34.)

Myös biologiassa oppilasta ohjataan ottamaan vastuu omasta terveydestään. Oppiaineen opiskelussa oppilas omaksuu terveellisiä elämäntapoja. (POPS 1994, 81.) Samoin kotitaloudessa luodaan pohjaa terveellisille ruokatottumuksille ja edistetään terveitä elämäntapoja (POPS 1994, 103). Oppiaineista liikunta itsessään on luontainen osa terveellistä elämäntapaa. Hyypän (2002, 32) mukaan liikunta on itse asiassa ravitsemuksen lisäksi tärkein biologisista terveyden avaimista. Terveyskasvatus on puolestaan luontainen osa liikunnan opetusta. Terveyskasvatuksen opettaminen ja liikunta edistävät kansanterveyttä, sillä opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan oppilas ”kehittää valmiuksia ja vastuuta toimia oman ja ympäristön terveyden säilyttämiseksi ja edistämiseksi”. Tavoitteena on terveyteen vaikuttavien tekijöiden tunteminen ja opiskeluvireyttä ja terveyttä edistävien arkikäytäntöjen ja elämäntapojen omaksuminen. (POPS 1994, 107.) Yläasteella vastuu terveydestä lankeaa oppilaalle itselleen, sillä perusteet nostaa käsitteeksi itsehoitoteeman, johon kuuluvat mm. mielenterveyteen vaikuttavat tekijät, päihde- ja vaikutusaineet, tavallisimmat sairaudet ja niiden ehkäisy (POPS 1994, 109). Kaiken kaikkiaan terveyskasvatus sivuaa useita oppiaineita, ja terveen elämäntavan omaksuminen on oppiaineiden yhteinen tavoite. Vuoden 1994 perusteissa esiin otetun itsehoitoteeman tarkempi tavoite jää epäselväksi. Tuskin tarkoitus on kuitenkaan jättää siihen liittyvien asioiden hallinta ja ymmärrys yksin oppilaiden vastuulle.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Terveyskasvatuksen kannalta opetussuunnitelman perusteet 2004 nostaa esille oppimisympäristön, jonka tulee tukea oppilaan terveyttä (POPS 2004, 16). Terveyskasvatuksen tavoitteena on, että oppilas oppii huomaamaan terveysriskejä, osaa toimia terveyttä edistävästi ja oppii terveyttä edistäviä toimintamalleja (POPS

2004, 40). Ympäristö- ja luonnontiedossa terveyteen liittyviä tekijöitä ovat oppilaan tieto tavallisimmista lasten sairauksista. Tavoitteena on, että hän oppii itsehoitoa, osaa jonkin verran ensiaputaitoja ja tietää lääkkeiden käytön perussääntöjä. Tarpeen mukaan oppilas osaa hälyttää ja hakea apua. (POPS 2004, 171.) Fysiikan ja kemian opetukseen integroidaan terveystiedon opetusta erityisesti oppilaan terveyttä edistävän toiminnan näkökulmasta (POPS 2004, 186). Tässäkin opetussuunnitelman perusteissa liikunnan ajatellaan edistävän oppilaan terveyden keskeisiä tekijöitä. Liikunta vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Oppiaineessa oppilas oppii ymmärtämään liikunnan terveydellisen merkityksen. (POPS 2004, 246–247.) Kotitalous ohjaa oppilasta ottamaan vastuuta terveydestään. Siinä annetaan tietoa oikeista ravitsemussuosituksista ja terveellisestä ruoasta. (POPS 2004, 250.)

Biologiassa ja maantiedossa todetaan, että ”terveystiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään omaa kasvuaan ja kehitystään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena prosessina sekä ihmisen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena” (POPS 2004, 174). Näin ollen oppilaalle avautuu käsitys oman kasvun eri osa-alueista ja myös kasvun sosiaalisesta luonteesta. Terveyteen liittyy ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ymmärtäminen.

Vuoden 2004 perusteisiin terveystieto tuli omana oppiaineenaan. Näin perinteinen kytkentä liikuntaan katkesi. Terveystiedossa painotus on samansuuntainen kuin liikunnassa, biologiassa ja maantiedossa; terveys ymmärretään fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi toimintakyvyksi. Terveystieto edistää oppilaan terveyttä ja hyvinvointia. Siinä oppilas saa valmiuksia, jotka ovat tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä. Terveystieto on oppilaslähtöistä, ja se tukee toiminnallisuutta ja osallistuvuutta. Tavoitteena on, että oppilas tunnistaa, ymmärtää ja kehittää terveydelle ja hyvinvoinnille tärkeitä selviytymisen taitoja. Hän myös osaa arvioida terveyden näkökulmasta ympäristön, elämäntavan ja kulttuurin sekä median merkitystä. Hän tietää ympäristön terveyttä edistäviä keinoja. Lisäksi terveydenhoitopalvelut tulevat oppilaalle tutuksi, ja hän osaa käyttää niitä. (POPS 2004, 198, 200; Ks. myös Pulkinen 2002, 247.) Terveyskasvatuksessa terveyden osa-alueita ovat ihmisen fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Oppilas oppii, että terveyteen on useita vaikuttavia tekijöitä, kuten oma elämäntapa, ympäristö ja kulttuuri. Hän havainnoi

median vaikutusta terveyteen sekä saa valmiuksia ylläpitää ja edistää omaa terveyttään.

#### Yhteenvetoa

Terveyskasvatus edistää yhteiskunnallisia voimavaroja, joita ovat terveet kansalaiset ja terveyttä edistävä ympäristö (Kannas 2005, 10). Hyvinvointi- ja terveys sosiologiassa tavoitteena on, että kansalaiset hallitsevat omaa elämäänsä ja pystyvät toteuttamaan haluamiaan päämääriä (Hyyppä 2002, 178). Kaikkien perusteiden mukaan terveyskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on terve kansalainen (ks. taulukko 22). Opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004 terveyskasvatus edistää niin oppilaan omaa kuin koko ympäristönsäkin terveyttä ja hyvinvointia. Vuosien 1985 ja 2004 perusteiden mukaan terveyskasvatuksessa oppilas oppii tuntemaan yhteiskunnalliset terveyspalvelut. Terveyden yhtenä yhteiskunnallisena linkkinä on vuosina 1994 ja 2004 ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ymmärtäminen.

Terveyskasvatuksen teemaksi nousee vuosina 1994 ja 2004 itsehoito eli myös oppilaan oma vastuu omasta terveydestään. Itsehoitoon liittyy taito hakea tarpeen mukaan terveyspalveluja sekä käyttää mm. lääkkeitä. Puhutaan osallistuvuudesta ja omasta toimintavastuusta. Terveyden ylläpitäminen ei ole siis pelkästään yhteiskunnan vastuulla.

Perusteiden mukaan, etenkin vuosina 1994 ja 2004, oppilas osaa kansalaisena ottaa vastuuta niin itsestään kuin muistakin ihmisistä. Terveystietous ohjaa taitoa ratkaista ristiriitoja ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Vuonna 2004 oppilaan koko oppimisympäristön tulee edistää terveyttä. Oppilas osaa myös analysoida terveysriskejä niin, että hän omaksuu terveyttä edistäviä toimintatapoja. Kaikissa perusteissa liikunnan katsotaan tukevan terveellistä elämäntapaa. Liikunnan ja terveyskasvatuksen nähdään näin ollen tukevan kansanterveyttä. Myös muissa oppiaineissa ja koulukäytänteissä yleensäkin oppilas omaksuu terveellisiä elämäntapoja. Vuonna 1985 työelämän näkökulmasta työn tekemisen tasolla esillä on myös terveyttä edistävä pukeutuminen, työsuojelu ja oikeiden työtapojen omaksuminen.

Taulukko 22. Terveyskasvatus opetussuunnitelmien perusteissa.

|                            | POPS 1985                                    | POPS 1994   | POPS 2004  |
|----------------------------|--|---|--|
| Opetuksen sisällöt         | Yhteiskunnan terveyspalvelut                 | Osa liikuntaa<br>Terveystietoisuus  | Terveysriskit<br>Perustietoa<br>Yhteiskunnan terveyspalvelut                                   |
| Oppilaan taidot            | Terveellinen elämäntapa (liikunnan merkitys) | Oman ja ympäristön terveyden edistäminen<br>Terveellinen elämäntapa (liikunnan merkitys)<br>Itsehoito | Edistää terveyttä<br>Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky<br>Itsehoito              |
| Yhteiskunnallinen merkitys | Ammatillinen tuki (työturvallisuus)          | Oppilaan oma terveys<br>Ympäristön terveys  | Oppimisympäristön terveellisyys<br>Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen<br>Ympäristön terveys |

Terveyden merkitys yhteiskunnalle ja yksilölle sekä terveystietous ovat esillä kaikissa perusteissa. Terveystieto tukee oppilaan psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia (Pulkinen 2002, 247). Opetussuunnitelman perusteissa 2004 terveystieto nostetaan omaksi oppiaineekseen, kun aikaisemmin se oli liikunnan osa-alue. Muutos kuvaa yhteiskunnan huolta kansalaistensa terveydestä. Syytä huoleen onkin, sillä esimerkiksi 5–10 prosenttia lapsista potee lapsuus- ja nuoruusiän masennusta ja 3–5 prosentilla lapsista on puolestaan tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö (ADHD). Myös syömishäiriö on tyypillinen nuoruusiän mielenterveysongelma. (Cacciatore 2005, 129–130; Luopa ym. 2006, 19.) Huolestuttavaa on myös se, että 15 prosenttia peruskoulun yläluokkalaisista kokee itsensä päivittäin väsyneeksi ja liki 30 prosenttia kärsii viikoittaisesta päänsärystä (Luopa ym. 2006, 19). Lapset ja nuoret ovat siis väsyneitä. Tämä liittyy yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin sekä huoltajien työsidonnaisuuteen ja väsymykseen (Cacciatore 2005, 135). On myös huomattava, että laittomia huumeita on kokeillut 6 prosenttia peruskoulun yläluokkalaisista, päivittäin tupakoivia heistä on 17 % ja noin 20 % on humalassa vähintään kerran kuukaudessa (Luopa ym. 2006, 23). Positiivinen tutkimustulos on se, että terveelliset elämäntavat ovat nousseet nuorten arvomaailmassa yhtä tärkeiksi kuin ekologiset valinnat (Britschg ym. 2007, 77).

Seksuaalinen aktiivisuus on peruskoulun yläluokkalaisten keskuudessa lisääntynyt. Ehkäisymenetelmät ovat aikaisempaa tehokkaampia, mutta sukupuolitautilien ehkäisyn näkökulmasta heikompia. (Kosunen ym. 2006, 15.) Joka neljännellä 14–16 -vuotiaalla nuorella on huonot tiedot seksuaaliterveydestä. Poikien tiedot ovat tyttöjä heikommalla tasolla. (Luopa ym. 2006, 23, 25.) Erilainen seksuaalinen pakottaminen ja väkivalta kohdistuu usein alaikäisiin tyttöihin. Nuorten kanssa työtä tekevät ammattilaiset kertovat tämäläisten ongelmien lisääntymisestä. (Kosunen ym. 2006, 19.) Julkisuuressa esiin on noussut mm. Internetin keskustelupalstojen problematiikka, sillä verkossa kuka tahansa voi toimia ilman todellista identiteettiä. Terveystiedon ja opetuksen olisi kyettävä vastaamaan näihin moniin yhteiskunnallisiin haasteisiin.

#### 4.3.12 Turvallisuustietoisuus

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Turvallisuusteema esiintyy jonkin verran vuoden 1985 perusteissa. Oppiaineista kansalaistaito antaa tietoja ja taitoja, joiden tavoitteena on elinympäristön turvallisuus (POPS 1985, 110). Vuoden 1985 perusteet mainitsee lisäksi työturvallisuuden (POPS 1985, 224, 255) ja yleiset turvallisuusnäkökohdat esim. leikeissä ja muissa elämän toiminnoissa (POPS 1985, 32, 104).

Turvallisuuspolitiikkaan vuoden 1985 opetussuunnitelman mukaan kuuluvat ulkopolitiikka ja maanpuolustus (POPS 1985, 145, 255). Perusteissa mainitaan myös kansainvälinen turvallisuusjärjestelmä (POPS 1985, 247). Tässäkin kansalaistaito antaa tietoja ja taitoja, joiden tavoitteena on elinympäristön turvallisuus (POPS 1985, 110). Myös kotitaloudessa puhutaan asuinympäristön turvallisuudesta (POPS 1985, 220).

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Vuoden 1994 perusteissa varsinaista turvallisuusteemaa on käsitelty varsin vähän. Esillä on esillä työturvallisuus (POPS 1994, 84, 88, 104–105) ja



kuluttajakasvatukseen kuuluva tuoteturvallisuus (POPS 1994, 33). Keskeisin näkökulma näyttää olevan työturvallisuudessa.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa tarkastellaan turvallisuuteen liittyviä asioita monessa eri kohtaa. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuus antaa oppilaalle toiminnallisia valmiuksia toimia turvallisesti erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa. Opiskelussa kartoitetaan lähiympäristön vaaranpaikkoja ja etsitään keinoja parantaa turvallisuutta. (POPS 2004, 40.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa tavoitteena on, että oppilas tunnistaa turvallisuusriskejä ja osaa ennakoida ja välttää vaaratilanteita. Hän omaksuu turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistäviä toimintamalleja ja on tietoinen lähiyhteisön ja yhteiskunnan väkivallan ulottuvuuksista. Oppilas tietää, miten suojautua onnettomuuksilta, päihteiltä ja rikollisuudelta omassa elinympäristössään. Hän osaa myös toimia oikein onnettomuus- ja kriisitilanteissa ja hallitsee liikenneturvallisuuskäyttäytymisen. Lisäksi hänellä on tietoa turvallisuutta edistävästä palveluista. Samoin hän on kiinnostunut työ- ja ympäristöturvallisuudesta ja edistää omalla toiminnallaan turvallisuutta ja väkivallattomuutta. Vuoden 2004 perusteiden mukaan oppilaalla on taito toimia rakentavasti kiusaamistilanteissa. Tekstin mukaan turvallisuuden edistämiseen vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyö. (POPS 2004, 40.)

Turvallisuusteema näkyy myös oppiaineissa. Ympäristö- ja luonnontiedossa on yhtenä sisältöalueena turvallisuus. Sen sisältöihin kuuluvat ”kiusaamisen ja väkivallan ehkäisy, fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen, oman koulun turvallisuus, liikennekäyttäytyminen ja vaaratilanteiden välttäminen, koti- ja vapaa-ajan tapaturmat”. Turvallisuusteema jatkuu ympäristön aineita ja ilmiöitä -sisältöalueessa, jossa mm. selvitetään näön ja kuulon suojelua, palovammojen ehkäisyä, alkusammutusvälineiden käyttöä, vahingollisia aineita (lääkkeet, pesu- ja puhdistusaineet, liuottimet, tupakka- ja alkoholituotteet), lääkkeiden käytön perussäännöt ja yksinkertaiset ensiaputaidot. Opintojen tavoitteena on mm., että oppilas osaa hälyttää ja hakea apua. Ympäristö- ja luonnontiedossa hänelle tulee tutuksi myös alkusammutusvälineet ja hän saa tietoa mahdollisista kotona olevista vahingollisista aineista. (POPS 2004, 170–171.)

Hyvän käyttäytymisen kuvauksessa jo neljännen luokan jälkeen oppilaalla tulisi olla kattava määrä tietoa turvallisuuteen liittyvistä asioista. Tavoitteiden toteutuessa hän on myös omaksunut erilaisia turvallisuuteen liittyviä toimintatapoja (POPS 2004, 172):

#### Oppilas

- osaa kuvata erilaisia kiusaamisen ja väkivallan tunnuspiirteitä; hän tietää yksilön oikeuden fyysiseen koskemattomuuteen sekä tunnistaa hyväksytyin ja ei-toivotun kosketuksen erot; hän tietää, miten tarvittaessa voi hakea apua itselleen, ja tietää, ketkä auttavat koulussa ja lähiympäristössä
- tietää ikäkautensa mukaisesti, mikä on luvallista toimintaa ja mikä ei
- tietää ja tunnistaa turvallisuutta uhkaavia vaaratekijöitä lähiympäristössä ja liikuttaessa liikenteessä, vesillä tai jäällä; hän tuntee jalankulkijana ja pyöräilijänä keskeiset liikennesäännöt ja ymmärtää, miksi sovittuja ohjeita ja sääntöjä pitää noudattaa.

Käsitteet hyväksytty ja ei-toivottu kosketus viittaavat seksuaaliseen hyväksikäyttöön ja väkivaltaan. Turvallisuustaitojen opettelu jatkuu läpi koko perusopetuksen, joten olettaa sopii, että taitojen määrän ja osaamisen laajuuden tulisi olla moninkertainen yhdeksännen vuosiluokan jälkeen.

Oppiaineista biologian ja maantiedon opetuksessa oppilas oppii tietämään itseään koskevat oikeudet ja vastuut. Hän oppii tarkastelemaan asioita eri ihmisten näkökulmista. (POPS 2004, 176.) Fysiikassa ja kemiassa pohditaan turvallisen ympäristön merkitystä. Opetuksessa oppilaan toimintaa tarkastellaan turvallisuuden näkökulmasta: hän on tietoinen vaaratilanteista niin liikenteessä kuin ympäristössäänkin. Samoin hän saa tietoa ympäristössään olevien aineiden ja tuotteiden turvallisesta käytöstä. (POPS 2004, 186–188.) Fysiikassa oppilas tutustuu säteilyltä ja melulta suojautumiseen ja osaa suojautua säteilyltä. Hän tietää, miten käytetään turvallisesti sähkölaitteita ja lämpöä tuottavia laitteita. (POPS 2004, 190–191). Lähtökohtana oppilaan toiminnalle on oman vastuun tiedostaminen ja turvallinen käyttäytyminen. Turvallisuus laajenee aina kykyyn suojautua jopa säteilyltä.

Terveystiedon opetus tukee oppilaan turvallisuutta edistävää osaamista niin, että hän osaa ottaa valinnoissaan huomioon turvallisuustekijät (POPS 2004, 198–199). Oppilas myös tunnistaa tunnuspiirteitä, jotka liittyvät kiusaamiseen ja muuhun väkivaltaan. Kiusaaminen nähdään opetussuunnitelman perusteissa 2004 siten yhtenä väkivallan muotona. Oppilas oppii rakentavaa kommunikaatiota ja tietää tapoja ehkäistä väkivaltaa. (POPS 2004, 200.) Turvallisuuteen liittyen

evangelisluterilainen uskonto kasvattaa oppilaita ihmisten kunnioittamiseen ja vastuullisuuteen (POPS 2004, 203). Lisäksi yhteiskuntaopin yksi sisältöalue käsittelee kansalaisen turvallisuutta. Sen aiheita ovat myös liikenneturvallisuus ja turvallisuuspolitiikka. Vuonna 2004 turvallisuuspolitiikan osa-alueita ovat ulkopoliittika ja maanpuolustus. (POPS 2004, 227.) Turvallisuusajattelu laajenee siten yksilö- ja yhteiskuntatasolta aina valtakunnan ulkopoliittikkaan ja maanpuolustukseen saakka.

Käsityössä opitaan työn tekemisen ja työympäristön turvallisuustekijöitä (POPS 2004, 241). Teknisessä työssä ja tekstiilityössä esillä ovat käsityövälineiden ja koneiden taitava ja turvallinen käyttö (POPS 2004, 243). Liikunnassa turvallisuus, vastuullisuus ja sääntöjen noudattaminen on niin ikään esillä. Liikunnan opetuksessa korostetaan myös liikenneturvallisuutta. (POPS 2004, 246, 248.) Kotitaloudessa paneudutaan lähiympäristön turvallisuuteen. Samoin harjoitellaan aineiden, välineiden, laitteiden ja työtapojen turvallista käyttöä. (POPS 2004, 250.) Kaiken kaikkiaan oppiaineet korostavat turvallisen käyttäytymisen tärkeyttä sekä kykyä vastuullisuuteen oppilaan omassa toiminnassa.

## Yhteenvetoa

Aiemmista opetussuunnitelmien perusteita poiketen vuoden 2004 perusteissa opetellaan laajasti turvallisuusteemoja ja -taitoja (ks. taulukko 23). Tämä saattaa kuvata muuttunutta yhteiskunnallista todellisuutta. Suomalainen yhteiskunta koetaan ilmeisesti aiempaa turvattommaksi tai sitten varaudutaan mahdolliseen tulevaan turvattomuuteen. Opetussuunnitelman perusteiden 2004 tavoitteena on turvallisuuden edistäminen ja ennakoiminen sekä taito toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Perusteet lisää oppilaan henkilökohtaista vastuuta, sillä oppilaan on noudatettava sääntöjä, hyviä tapoja. Tavoitteen on, että oppilas kasvaa sosiaalisesti rakentavaksi ja siten konflikteja välttäväksi yhteiskunnan jäseneksi.

Vuoden 2004 perusteiden turvallisuusteemassa on viittauksia mm. seksuaaliseen ja fyysiseen koskemattomuuteen<sup>140</sup>. Seksuaalinen ahdistelu on nuorille tuttua, vaikka nuori ei siihen itse välttämättä törmääkään (Näre 2005, 80). Tämä viittaa muista perusteista poiketen muuttuneeseen yhteiskunnalliseen vaaraan.

---

<sup>140</sup> Luompa ym. (2008, 47) toteavat, että painostamista ja painostusta yhdyntään esiintyy pääkaupunkiseudulla jonkin verran esim. peruskoulun yläluokkalaisilla.

Turvallisuustaitoihin kuuluu myös työympäristön riskien tiedostaminen ja suojautuminen mahdollisia vaaroja vastaan. Työturvallisuuden yhteiskunnallista merkitystä kuvaa se, että se mainitaan kaikissa perusteissa. Vuonna 2004 liikennekäyttäytymisen taidot korostavat kasvavan liikenteen aiheuttamaa vaaraa. Elinympäristön turvallisuus mainitaan vuosina 1985 ja 2004, mutta sen voidaan katsoa kuuluvan myös vuoden 1994 perusteisiin. Erilaisiin katastrofeihin viitataan, koska tavoitellaan sitä, että oppilaalla on taito suojautua melulta ja säteilyltä. Ilmeisesti taloudellisen hyödyn saavuttamisen riskit tunnistetaan, mutta lisääntyviin riskeihin on vain opittava sopeutumaan. Turvallisuustaitojen näkökulmasta maailma näyttää 2000-luvulla uhkaavana.

Turvallisuuspolitiikaksi määritellään opetussuunnitelmien perusteissa 1985 ja 2004 maanpuolustus ja ulkopolitiikka. On huomattava, että esimerkiksi ennalta ehkäisevää sosiaalipolitiikkaa ei erikseen mainita. Vuonna 1985 mainitaan kansainvälinen turvallisuusjärjestelmä, minkä merkitys nykyajan kriisien hallinnassa korostuu.

**Taulukko 23.** Turvallisuuskasvatuksen elementtejä opetussuunnitelmien perusteissa.

|                             | POPS 1985   | POPS 1994         | POPS 2004   |
|-----------------------------|---|-------------------|---|
| Turvallisuus-riskien paikat | Elinympäristö<br>Työpaikka<br>Kansainvälisyys                             | Työpaikka         | Elinympäristö<br>Ympäristötekijät<br>Liikenne<br>Työpaikat<br>Henkilökohtainen uhka<br>(väkivalta, kiusaaminen,<br>seksuaalinen<br>koskemattomuus)  |
| Taidot                      | Turvallisuusnäkökohdat  | Tuoteturvallisuus | Taito toimia turvallisesti ja vastuuntuntoisesti.<br>Taito edistää turvallisuutta ja väkivallattomuutta.<br>Taito toimia ennakoivasti, rakentavasti ja ratkaisuhakuisesti kiusaamistilanteissa.<br>Taito suojautua melulta ja säteilyltä.<br>Turvallisuusriskien tunnistaminen<br>Työturvallisuutta edistävät taidot<br>Taito ymmärtää ympäristön uhkatekijöitä.<br>Taito toimia kriisi- ja onnettomuustilanteissa. |
| Turvallisuus-politiikka     | Ulkopolitiikka ja maanpuolustus<br>Kansainvälinen turvallisuusjärjestelmä |                   | Ulkopolitiikka ja maanpuolustus   |

Turvallisuuden tavoittelu on johtanut kontrollin ja valvonnan lisääntymiseen. Rinne (2003, 152) muistuttaakin, että maailman tapahtumat ovat lujittaneet järjestystä ja kontrollia, mikä on johtanut ihmisoikeuksien heikentymiseen. Hovilan (2004, 71) mukaan yhteiskunnassa turvattomuus on lisääntynyt. Se ilmenee koulumatka-ahdisteluna ja median tapana käsitellä katastrofeja ja sotaa. Lapsia opetetaan varautumaan kadun pelottaviin tilanteisiin, kuten perään huuteluun (Britschg ym. 2007, 79).

Kouluväkivallan lisääntyminen ei ole vain suomalainen ilmiö (Apple & Franklin 2004, 59), mutta selitykset väkivallan syiksi ja tavat käsitellä väkivaltaa vaihtelevat eri kouluissa ja kulttuureissa (Watkins ym. 2007). Huolestuttava piirre turvallisuuden näkökulmasta on se, että vuosina 2004 ja 2005 peruskoulun yläluokilla 39 % pojista ja 36 % tytöistä ilmoitti, etteivät vanhemmat tiedä, missä nuoret ovat viikonloppuisin. Joka viides poika on tehnyt toistuvasti rikkeitä ja ollut fyysisen uhan kohteena. Tytöistä joka kymmenes on kohdannut fyysistä uhkaa. Viime vuosina nuorten rikollinen käyttäytyminen ja väkivallan uhka on vähentynyt. Tähän arvellaan vaikuttaneen yhteiskunnassa tapahtunut teknisen valvonnan lisääntyminen ja nuorten asennekäyttäytymisen muutos. (Luopa ym. 2006, 15–16, 44.) Turvattomuus, onnettomuudet, kriisit ja väkivalta ovat selvästi yhteiskunnallinen ongelma ja samalla opetussuunnitelmallinen haaste.

Haastetta lisää kiusaamisen ongelma, mihin liittyy suvaitsemattomuus, sillä kiusaamiseen kohteeksi joutuu usein tavalla tai toisella enemmistöstä poikkeava oppilas (Wahlström 1996, 92; Tallavaara 2003, 24; Hamarus 2006, 203). Kiusaamisen syytä etsitään uhrin erilaisuudesta, mikä toisaalta kätkee kiusaamisen sukupuoliulottuvuuden (Aaltonen 2003, 130). Nuorten mielestä kiusaamista ilmenee koulussa ja heidän mukaansa jotkut oppilaista joutuvat jatkuvan kiusaamisen kohteeksi (Aaltonen 2006, 109; Pulkkinen 2002, 65–66). Kiusaamisesta kertominen ei kuitenkaan ole itsestään selvää (Oliver & Candappa 2007), mikä voi johtua siitä, että kiusaamista ei todellisuudessa aina pidetä ongelmana (Korkeakoski 2001c, 209) vaan sitä vähätellään tai sen olemassaolo kielletään (Aaltonen 2006, 110). Peräti joka viides lapsi kokee tulevansa kiusatuksi (Cacciatore 2005, 127; Luopa ym. 2008, 46) ja kiusaaminen ei tunnu vähentyvän. Pulkkinen (2002, 66) mukaan arviolta 4–12 % lapsista voidaan määritellä koulukiusaajiksi. Arvio on suuntaantava. Toisaalta on selvää; jos on kiusaajia, on myös kiusattuja. Kiusaamisen käsittelystä tuntuu puuttuvan yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus, sillä asiaa

ei ratkaista vain perustetekstillä. Kiusaamista hoidetaan koulun toimenpitein ilman, että puututaan niihin mahdollisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, jotka osaltaan vaikuttavat kiusaamiseen tai ylläpitävät sitä. Ehkä vuoden 2004 perusteiden tavoite oppilaiden taidosta toimia rakentavasti kiusaamistilanteissa voi olla liian optimistinen.

Kiusaamisen problemaattisuuteen vaikuttaa se, että Ervastin ym. (2000, 103) mukaan koulun aikuiset eivät välttämättä huomaa kiusaamista, mutta oppilaat tietävät siitä aina. Kiusaamista esiintyy määrällisesti suunnilleen saman verran tyttöjen ja poikien keskuudessa. Kiusaamiseen puuttuminen on nykyaikana todella keskeinen taito, sillä kiusaaminen tuntuu olevan arjen keskustelussa varsin ajankohtainen aihe. Suomessa on käynnistetty KiVa Koulu -ohjelma, jonka päämääränä on koulukiusaamisen vastaisen työn aktivoiminen.

Turvallisuus ja turvallisuutta edistävät toimintamallit nousevat tärkeään osaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa, mikä saattaa kuvata yhteiskunnan turvattomuutta. Väkivalta, kiusaaminen, häirintä ja onnettomuusriskit ovat osa oppilaan arkea. Turvallisen koulun tunnusmerkkeihin kuuluu oppilaiden osallistuminen omaa työtään koskevaan päätöksentekoon (Nousiainen & Piekkari, 2005, 7). Peruslähdekohtana on, että lasten arjen maailmassa turvallisuutta lisää aikuisen läsnäolo ja saatavuus. Tämä edellyttää opettajan läsnäoloa. Tosin vaarana on, että opettaja ei kuitenkaan ole saatavilla, sillä hän voi usein olla hoitamassa muita työvelvoitteitaan, esimerkiksi perusteiden vaatimusten mukaisia neuvotteluita ja keskusteluita.

#### 4.3.13 Koulun arviointi, kehittäminen ja tuloksellisuus

##### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan peruskoulun opetuksen kehittäminen kuuluu entistä enemmän kunnille ja kouluille (POPS 185, 18). Koulun sisäinen kehittäminen on jatkuva prosessi (POPS 1985, 10). Opetussuunnitelmaa pidetään opetuksen kehittämisen välineenä ja kunnan vastuulla on oppilaiden kasvuympäristön kehittäminen, mihin myös koulu kuuluu. Opetussuunnitelman muuttuu koulun tarpeiden ja ympäröivän yhteiskunnan haasteiden mukaan. (POPS

1985, 19.) ”Opetussuunnitelmien paikallinen kehittäminen edellyttää, että omaa toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista arvioidaan aikaisempaa enemmän” (POPS 1985, 18). Koululla on keskeinen vastuu ja mahdollisuus kehittää omaa toimintaansa. Opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen ja siten myös koulun kehittäminen edellyttävät arviointijärjestelmän luomista.

Kunnissa voidaan luoda vuosittainen työsuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden toteutumisen seurannan palautejärjestelmä, jotta epäkohdat voidaan korjata seuraavana lukuvuonna (POPS 1985, 22). Palautejärjestelmän luomisen ehdollisuus luo asetelman, jossa vain ne kunnat, jotka ymmärtävät arvioinnin merkityksen koulutuksen laadun kehittämisessä tärkeäksi, luovat palautejärjestelmän.

Opetussuunnitelman perusteet 1985 määrittelee arvioinnin seuraavasti: ”Arvioinnilla eli evaluaatiolla ymmärretään kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut” (POPS 1985, 29). Arviointi antaa opettajalle tietoa opetussuunnitelman toimivuudesta ja toteutumisesta<sup>141</sup>. Se myös ohjaa pedagogisia ratkaisuja sekä antaa tietoa opetuksen ja opettajan muun työn tuloksellisuudesta. Sen avulla opettaja saa tietoa oppimateriaalin sopivuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta. (POPS 1985, 29.)

1980-luvulla koulutuksen arviointi tuli osaksi julkisen hallinnon ohjausjärjestelmää (Jakku-Sihvonen 2001a, 20). Suomessa tarkastustoiminnasta vastasivat 1990-luvulle saakka mm. keskushallinnon ylitarkastajat sekä läänien koulutoimentarkastajat. Tarkistustoiminnassa pyrittiin laillisuusvalvontaan ja koulun toiminnan ohjaamiseen. Sitä harjoitetaan yhä edelleen muissa Euroopan maissa, muttei Suomessa. (Emt., 2001a, 11.) Nykyisin tarkastustoiminnaksi voi tietyssä rajatussa mielessä kutsua esim. kunnan tai koulun maksamaa ulkopuolista auditointia.

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Opetushallituksen tekemä arviointi kohdistuu opetuksen tuloksellisuuteen. Arviointi palvelee valtakunnallista koulutuspoliittista päätöksentekoa ja koulutuksen kehittämistä kansalliselta tasolta aina koulun tasolle saakka. (Opetushallitus 1998,

---

<sup>141</sup> Opetussuunnitelman arvioinnin perustana tulee olla se, että opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa sillä tavalla kuin opetussuunnitelmaa on ajateltu toteutettavan (Snyder ym. 1992, 429).

10.) Koulutuksen kehittämiseen luovat paineita yhteiskunnallinen muutos ja eri alojen tieteellinen kehitys. Oman muutospaineesa aiheuttaa kansainvälistyminen. Maailmanlaajuinen kiristynvä kilpailu edellyttää koulutuksen laadun parantamista (Kivirauma 2001, 87).

Kansainvälistyminen luo paineita suomalaiselle osaamiselle, mikä puolestaan edellyttää koulutuksen laadullista kehittämistä eli koulutuksen tason nostamista<sup>142</sup> (POPS 1994, 8). Opetussuunnitelman perusteet 1994 haluaa nostaa koulujen tasoa. Perusteiden mukaan edellytykset koulutuksen laadun kehittämiseksi ovat koulutuksen tason nostaminen, koulutussisältöjen uudistaminen, opetuksen yksilöllistäminen ja valinnaisuuden lisääminen. Koulutuksen laadun parantamisessa tulee arvioida ja kehittää koulun toimintamuotoja ja kouluyhteisön jäsenten tulee sitoutua opetussuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen<sup>143</sup>. Koulusta halutaan tehdä oppimiskeskus, joka tuottaa yhdessä sidosryhmiensä kanssa joustavia koulutuspalveluja. (POPS 1994, 10; Kohonen & Leppilampi 1994, 26; Norris ym. 1996, 41; Lindström 2005, 23.)

Opetussuunnitelma on paitsi koulutyön arvioinnin myös suunnittelun ja toteuttamisen perusta (POPS 1994, 15). Uuden opetussuunnitelman laatiminen ohjaa koulun kehittämistä ja koulua tuleekin kehittää jatkuvasti (Hirvi 1995, 16). Koulu ei saa siis ”levähtää”, vaan koko ajan on panostettava kehitystyöhön. Opetussuunnitelma antaa pohjaa koulutyön arvioinnille ja näin ollen koulun tulee arvioida toimintamuotojaan. Oman kehittämishaasteensa koululle aiheuttaa oppimiskeskusajattelun toteuttaminen.

Oppilasarviointi ohjaa koulun opetuksen tavoitteiden toteutumisen seuranta. Sen vaikuttavuutta suuntaa opettajan oman työn arviointi, mikä kohdistaa arviointia tavoitteiden kannalta oikeisiin asioihin. Oppilasarvostelun yhtenä tehtävänä on suunnata opetuksen jatkuvaa uudistamista. (POPS 1994, 24.)

Koulun opetussuunnitelman tulee sisältää koulun itsearvioinnin periaatteet<sup>144</sup>. Opetussuunnitelmassa on oltava erillinen arviointiohjeisto, joka tehdään opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (POPS 1994, 16.) Perusteet ei anna

---

<sup>142</sup> Hirven (1996, 56) mukaan koulutuksen laadun tulee parantua, mutta sen on tapahduttava ihmisten ehdoilla.

<sup>143</sup> Kosusen (1994, 202, 289) tutkimuksen mukaan kokeneet luokanopettajat näkevät opetussuunnitelman laatimisen opetuksen kehittämisen välineenä.

<sup>144</sup> Koulun itsearviointivelvoite on seurausta normien purkamisesta. Itsearvioinnin suorittaminen virallistuu. Siinä nostetaan esiin koulun heikkouksia ja vahvuuksia. Näin pyritään löytämään keskeiset kehittämiskohteet.



erillistä kaavaa tai selkää ohjetta arviointiohjeistoksi, vaan vastuu jää koululle<sup>145</sup>. Koulukohtainen opetussuunnitelma, kunnan koulutuspolitiikka ja koulun lähiympäristön vaikutukset edellyttävät koulun itsenäisyyttä ja aktiivisuutta itsearvioinnin suorittamisessa (POPS 1994, 229):

Koulun itsearviointi on osa opetussuunnitelman jatkuvaa kehittämistä. Se on välttämätön työväline päämäärästään tietoisena ja tuloksellisen koulun työssä. Itsearvioinnin tehtävänä on tunnistaa koulun tila ja kehittämistarpeet monipuolisesti ja samalla vahvistaa koulun tavoitellun profiilin toteutumista. Kehittämistyö on sekä yleistä koulun toiminnan ja toimintaedellytysten parantamista että oppiaine- ja oppiaineryhmäkohtaista kehittämistä.

Edellä kuvatussa voi päätellä, että koulun itsearviointi kohdistuu opetussuunnitelmaan, koulun päämäärään, tuloksiin, tilaan, kehittämistarpeisiin, linjaan, yleiseen toimintaan, toimintaedellytyksiin, oppiaineisiin ja oppiaineryhmiin. Itsearviointi antaa tietoa näiden seikkojen kehittämisestä ja muuttamisesta. Yleisellä toiminnalla tarkoitettaneen mm. opetus- ja oppimismenetelmien arviointia. Opetushallituksen (1998, 57) mukaan peruskoulun kansallisten arviointien pitää ”ensisijaisesti varmistaa se, että peruskoululaisten saavuttamat valmiudet vastaavat opetussuunnitelman perusteissa asetettuja tavoitteita”.

Viime kädessä koulun itsearvioinnin kohteet ja toimintatavat sopii kouluyhteisö yhdessä yhteistyötahojen kanssa. Itsearvioinnin osallistuvat opettajat, oppilaat, muut kouluyhteisön jäsenet, huoltajat<sup>146</sup> ja koulun sidosryhmät. Henkilöstön tehtäväjaossa haetaan ratkaisua, miten henkilöstön ammattitaito ja asiantuntemus saavat parhaan mahdollisen käytön. Arviointi ohjaa mm. koulun voimavarojen suuntaamista ja koulun toiminnan kehittämistä. (POPS 1994, 22.)

Koulun itsearviointi on osa opetussuunnitelmaprosessia<sup>147</sup>. Se antaa pohjaa koulun kehittämiselle sekä ohjaa tavoitteiden saavuttamista sekä antaa kestäväää pohjaa koulun toiminnalle ja muutoksen suunnalle. Merkittävää on, että koko koulun henkilöstön ja sidosryhmien osaaminen halutaan saada mukaan koulutyön kehittämiseen ja koulun muuttamiseen.

---

<sup>145</sup> Koulut kaipasivatkin koulutusta itsearvioinnista (Apajalahti ym. 1996, 21).

<sup>146</sup> Huoltajat ovat pitäneet positiivisena mahdollisuutta osallistua arviointiin. Myös koulun ja kodin välinen yhteistyö on lisääntynyt. (Apajalahti & Merimaa 1996, 36.)

<sup>147</sup> Opetussuunnitelmaprosessin dynaaminen prosessimaisuus on lisännyt opetussuunnitelmaan kohdistuvan arvioinnin merkitystä. Tämä prosessimaisuus edellyttää arviointijärjestelmää koulun tasolta valtakunnan tasolle saakka. (Kananoja 1999, 98.)

Opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan koulu tarvitsee tukea arviointimenetelmien kehittämisessä ja arvioinnin luotettavuuden saavuttamisessa. Kunnan ja koulujen tehtäväksi määritellään luoda puitteet arviointityölle. (POPS 1994, 22.) Perusteet ei kuitenkaan välttämättä antanut riittävästi tukea arvioinnin kehittämiselle. Kansallinen ohjaus saattoi myös olla puutteellista. (Korkeakoski 2002, 219). Koulun kehittämistä ja arvioinnin perusteita ohjaa koulun opetussuunnitelma. Vastuu arvioinnin onnistumisesta, luotettavuudesta ja tarpeellisuudesta jäi kunnalle ja kouluille.

Opetussuunnitelman perusteet päätyy antamaan ohjeita arviointikohteista. Arviointikohteiden ja -kriteerien valinnan lähtökohtana ovat koulun opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet, jotka jaetaan laajoihin kokonaistavoitteisiin, suppeampiin yksittäisiin toimintoihin sekä ilmiöihin liittyviin tavoitteisiin. Koulun itsearvioinnin osia ovat esimerkiksi koulun ilmapiiriin ja työviihtyvyyden arviointi. Arviointitarpeita saattavat niin ikään aiheuttaa koulun toimintaympäristössä tapahtuvat nopeat muutokset. Arvioinnin tuleekin tunnistaa asenteissa ja arvoissa tapahtuvat muutokset. Opetuksen kehittämistyöhön saadaan aineksia opettajan oman työn arvioinnista sekä yhdessä oppilaiden kanssa tehtävästä opetuksen arvioinnista. (POPS 1994, 22–23.)

Koulun itsearvioinnin kohteet ovat laajoja ja monipuolisia. Tekstissä arvioinnin kohteiden tarkempi erittely jää epäselväksi, vaikka joitakin selviäkin kohteita määritellään. Arviointikohteiden (esim. asenteet, arvot, työilmapiiri ja työviihtyvyys) mittaaminen saattaa kuitenkin olla ongelmallista. Perusteet ei määrittele tarkemmin, miten esim. opetuksen arviointi suoritetaan. Samoin koulun ratkaistavaksi jää, miten usein arvioidaan. Arviointi tapahtunee ainakin kerran lukuvuodessa tehtäessä lukuvuosisuunnitelmaa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman uudistusta arvioitiin kansainvälisten arvioitsijoiden avulla. Arviointiraportti valmistui vuonna 1996 ja se on varsin kattava. Raportin (Syrjäläinen 2001, 51) mukaan opetussuunnitelmauudistus ei ollut täysin onnistunut eikä siitä saatu myönteistä kuvaa. Opetussuunnitelman idean mukaista työtä tehtiin raportin mukaan vain osassa kouluja. Usein opetussuunnitelmia kopioitiin ja työstettiin pinnallisesti, mutta arvokeskustelu ja syvälliset ammatilliset pohdinnat jäivät puuttumaan. Syrjäläisen (2001, 51) mukaan arviointiraporttiin tulee suhtautua varauksella, sillä raportin laatijat ovat brittiläisiä

tutkijoita, joilla oli valmiit ennakkokäsitykset asiasta. Raportti myös valmistui hyvin pikaisesti opetussuunnitelman perusteiden laatimisen jälkeen.

1990-luvulla arviointikulttuuri muuttui opetussuunnitelman perusteiden myötä, sillä opettajat arvioivat ensimmäistä kertaa omaa työtään ja kouluyhteisönsä toimivuutta. Arviointiin liittyvä keskinäinen kilpailu ja vertailu oli uutta niin opettajille kuin kouluillekin. Alettiin puhua koulutuksen tehokkuudesta ja laadusta. (Syrjäläinen 2001, 48.) Teollisuuden ja työnantajien keskusliitto ”vaati koululta tulosvastuullisuutta ja edellytti koulujen tuloksellisuuden vertailevaa mittausta” (Ahonen 2001, 163). Paineita arvioinnin kehittämiseen nousi siten myös muista yhteiskunnan sektoreista kuin pelkästään koulutoimesta.

1990-luvun koko loppupuoli oli koulun toiminnan supistamista taloudellisiin raameihin. Arviointi on yhteiskunnallisen ohjausjärjestelmän tärkeä osa, kun halutaan saada julkisten palveluiden taloudellisuutta koskevaa tietoa, jota poliittinen päätöksenteko tarvitsee. Nyt julkinen sektori arvioi koulutuksen tuloksellisuutta ja laatua. (Jakku-Sihvonen 2001a, 13–14.) 1990-luvulla koulun laadullista kehittämistä ohjasivat keskeisesti talouden realiteetit.

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Sama linja jatkui vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelmaan tulee kuulua toiminnan arviointi ja jatkuva kehittäminen (POPS 2004, 9). Sen mukaan myös lisäopetukseen kuuluu lisäopetuksen jatkuva kehittäminen ja arviointi (POPS 2004, 316). Koulun toiminnan arviointi on osa koulun arkea. Sen päämääränä on koulun jatkuva kehittäminen. Opetussuunnitelman kehittäminen on opetuksen järjestäjän vastuulla (POPS 2004, 8) eikä se ei onnistu ilman opetussuunnitelman arviointia.

Opetussuunnitelman perusteet 2004 tuo esiin huoltajien vaikutuksen opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin. Suunnittelu on yhteistyötä opettajien ja oppilaiden kanssa, vaikkakin keskeinen toimija on opettaja. (POPS 2004, 20.) Yksi hyvin menestyvän koulun ominaisuus onkin kodin ja koulun välinen yhteistyö, jota luonnehtii huoltajien osallistuminen (Sahlberg 2004, 522). Koulun on löydettävä yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa keinoja siihen, miten huoltajat ja oppilaat voivat osaltaan suunnitella ja arvioida koulussa tehtävää työtä. Lähtökohtana on riittävä tiedon saanti, jotta suunnittelu ja arviointi olisi mahdollista.

Oppilaanohjauksen yksi tarkoitus on edistää koulutyön tuloksellisuutta (POPS 2004, 256). Koulun tulokset<sup>148</sup> ovat ainakin niiden virkamiesten ja poliitikkojen mielenkiinnon kohteena, jotka pääsevät tarkastelemaan koulujen erilaisia tuloksia. Tulosten tulkinta ei aina liene kovinkaan yksiselitteistä.

## Yhteenvetoa

Kaikkiin opetussuunnitelman perusteisiin kuuluu koulun toiminnan arviointi ja kehittäminen (ks. taulukko 24). Arvioinnin suorittajia ovat vuosina 1994 ja 2004 opettajat, koulun muu henkilökunta, oppilaat, huoltajat<sup>149</sup>, koulun sidosryhmät ja kunnat. Keskeinen vastuu on opettajalla mutta arviointivastuu kuuluu myös kouluille ja kunnille. Palautteen antajiksi on haluttu määritellä kattava määrä eri tahoja.

Opetussuunnitelmien perusteet antavat arvioinnista positiivisen kuvan. Positiivisuus painottuu vuonna 1994 itsearvioinnin korostamiseen; kehittäminen ja arviointi ovat koulun arkipäivää. Raudasojan (2005, 254) tutkimuksen mukaan osa opettajista pitää arviointia luontevana osana koulun arkea ja osana koulun jatkuvaa kehittämistä. Osa kokee arvioinnin negatiivisena. Sitä pidetään vaikeana, sekavana ja monimutkaisena. Arviointiin näyttää siten liittyvän opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja tunteet.

Opetussuunnitelmat ovat koulun ohjaava kehittämisväline<sup>150</sup>, mutta vaarana voi olla koulun jatkuvan kehittämisen syrjäytyminen (Pyhäntö & Soini 2007, 149). Vuoden 1994 perusteiden jälkeen moni koulu aloitti itsenäisen kehittämistyön. Kehittämisestä tuli osa koulun arkea. Joissakin kouluissa kehittämishanke oli kuitenkin liian laaja tai työyhteisö ei ollut vakuuttunut kehittämisen tarpeesta. Tällöin kehittäminen tyrehtyi. (Himberg 1996, 44.) Myös koulutuspolitiikan tulosohjauksen standardisointi estää kehittämistä (Johnson 2007, 69). Tästä huolimatta kaikkien perusteiden mukaan opetussuunnitelmaudistuksilla (eli kehittämisellä) parannetaan koulutuksen laatua. Yhteiskunnan velvollisuutena on ”tuottaa jatkuvasti yhä parempia, kattavampia ja laajempia koulutuspalveluita

---

<sup>148</sup> Koulun kohdistuvat tulosvaatimukset saattavat olla myös lisääntyvän kontrollin muoto (vrt. Kemppinen 2006, 27).

<sup>149</sup> Laukkanen (1994, 86, 107) huomauttaa, että huoltajien tulee saada tietoa koulun tilanteesta, jotta he voisivat toimia koulun hyväksi.

<sup>150</sup> Ks. Atjonen 1993, 223

kansalaisilleen” (Varjo 2005, 345). Arvioinnissa koulut saavat käsityksen kehityksensä suunnasta (Raudasoja 2005, 186–187). Arviointi ei tarkastele vain sitä mitä on tapahtunut, vaan se vaikuttaa myös tulevaisuuteen (Nisbet 1987, 163). Vuonna 1994 koulutuksen laadulliselle kehittämiselle asettaa haasteita kansainvälistyminen. Kaikki perusteet ovat myönteisiä jatkuvalla kehittämiselle, mikä lisää muutosten kiirettä ja vauhtia. Vaarana on muutoksen tekijöiden<sup>151</sup>, mm. opettajien väsyminen<sup>152</sup>.

*Taulukko 24. Koulun arviointi ja tuloksellisuus opetussuunnitelmien perusteissa.*

|                            | POPS 1985  | POPS 1994   | POPS 2004   |
|----------------------------|--|---|---|
| Koulun toiminnan arviointi | Lukuvuosittain Opetussuunnitelman toimivuus  | Koulun toimintamuodot Opetussuunnitelma   | Normaalia arkipäivää  |
| Kehittäminen               | Jatkuva prosessi Opetussuunnitelma kehittämisen väline Vastuu kunnalla ja koululla | Kansainvälistymisen haaste Koulutuksen tason nostaminen Koulutussisältöjen kohdentaminen Yksilöllistäminen Valinnaisuus Opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen                   | Jatkuvaa Opetussuunnitelman kehittäminen koulutuksen järjestäjän vastuulla                                |
| Tuloksellisuus             | Toiminnan ja tavoitteiden arviointi  | Osaamisen tason nousu Koulu oppimiskeskuksena Tavoitteiden toteutuminen ja toimivuus Arvioinnin kohteina ovat asenteet, arvot, koulun ilmapiiri ja työviihtyvyys.                 | Kodin ja koulun yhteistyö Oppilaanohjaus  |
| Menetelmät                 | Kunnan palautejärjestelmä  | Koulun toiminnan ja opetussuunnitelman arviointi Opetussuunnitelman arviointiohjeisto Koulun itsearviointi korostuu. Kunta määrittelee puitteet arviointityölle. Oppilasarviointi | Koulun toiminnan arviointi (opettajat, koulun muu henkilökunta, oppilaat, huoltajat, sidosryhmät, kunnat) |

<sup>151</sup> Haettaessa muutosta uudistajien, poliitikkojen, tutkijoiden ja virkamiesten tulee tehdä yhteistyötä (Clandinin & Connelly 1992, 377).

<sup>152</sup> Opettajat väsyvät jatkuvaan muutoksen ja työn pirstaloitumiseen (Oravakangas 2005, 215). Tilanne voi olla toisenlainenkin, sillä Kosusen (1994, 289) tutkimuksen mukaan erityisesti opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet opettajat olivat kaikkesta huolimatta halukkaita kehittämään koulua.

Koulutuspoliittisesti koulun kehittäminen nojautuu uusliberalistiseen ideologiaan. Samalla koulutuspolitiikka on kuin peli, jota pelataan, koska Suomi on osa globalisoituvaa maailmaa. (Syrjäläinen 2004, 20–21.) Poliitiikan ja talouden välisessä voimatasapainossa kansallista politiikkaa ohjaa talous, mikä on luonteeltaan maailmanlaajuista kapitalismia (Värri 2004, 24–25). Tämä ei voi olla heijastumatta opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma muuttuu yhteiskunnan ja koulun haasteiden mukaan kuten vuonna 1994 todetaankin.

Erityisesti vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden kaikkien kouluyhteisön jäsenten tulee sitoutua opetussuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen. Opetussuunnitelman kehittäminen edellyttää kehitystyötä tukevan arviointijärjestelmän luomista niin kuntaan kuin kouluunkin. Arviointijärjestelmän luomisessa on otettava huomioon, että arvioinnin (ja tutkimuksen) vaarana on tehdä johtopäätöksiä väärästä aineistosta: saatetaan esimerkiksi käyttää psykologista aineistoa, kun tehdään sosiologisia johtopäätöksiä (Raven 1987, 30).

Arviointi auttaa kouluja kehittämään toimintaansa. Kuuselan (2003, 5) mukaan koulut saavat tietoa koulunsa keskimääräisestä oppimistuloksesta valtakunnan yleistason verrattuna sekä omista vahvuus- ja kehittämialueistaan. Oppimistulosten tulkinta ja mahdollinen koulun toiminnan muuttaminen tapahtuu siten paikallisen tiedon varassa. Mittaamisen avulla on kuitenkin haasteellista päästä käsiksi niihin syihin, jotka ovat johtaneet keskimääräistä heikompiin tai parempiin oppimistuloksiin, eivätkä koulun keskimääräiset oppimistulokset oikeastaan kuvaa suoraan koulujen paremmuutta tai opetuksen tasoa. (Kuusela 2003, 5.) Arviointi on siis hyvin problemaattista. Helsingissä peruskoulun 9. luokkien arvioinnissa havaittiin, että Helsingin koulujen perusopetuksen päättövaiheen arviointien välisistä eroista suurin osa voitiin selittää alueiden välisten erojen ja oppilaiden valikoitumisen avulla (Kuusela 2003, 17). Tulos on esimerkki siitä problematiikasta, mikä liittyy koulutuksen arviointiin. Koululla tulee olla riittävät keinot tulkita arviointitietoa, jotta se osaa kehittää toimintaansa haluttuun suuntaan.

Kunnan tehtävänä on kehittää oppilaiden kasvuympäristöä ja koulu vastaa oppimisympäristön kehittämisestä. Lukuvuosisuunnitelmaa tehtäessä pyritään korjaamaan havaittuja epäkohtia, mikä edellyttää lukuvuosittaisen palautejärjestelmän luomista. Vuosikymmenten saatossa arviointi- ja palautejärjestelmä on vuoden 1985 varmuutta vielä hapuilevasta otteesta lujittunut ja

vakiintunut edettäessä vuoteen 2004<sup>153</sup>. Pienenä yksityiskohtana erottuu vuonna 1994 oppilasarvioinnin vaikutus koulun opetustavoitteiden toteutumiseen, opettajan itsearviointiin ja opetuksen uudistamiseen.

Arviointitiedon tulee olla luotettavaa ja vertailukelpoista<sup>154</sup> (Niemi 2006, 12; Opetushallitus 1998, 45). Koulutuksen järjestäjien ja koulujen näkökulmasta arvioinnin on oltava ”johdonmukaista, ennakoitavissa olevaa ja tavoitteiden mukaista kehitystä turvaavaa” (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 3). Tornbergin (2000, 149) tutkimuksen mukaan oppimistulokset parantuvat opetustyön hyvällä suunnittelulla ja tavoitteenasettelulla. Pyrittäessä korkeatasoiseen opetukseen on ”vahingollista, jos oppimistulosten mittarit keskittyvät epäolennaiseen, esimerkiksi muistitiedon muistamisen arviointiin” (Korkeakoski 2001a, 34–35). Kuusela (2003) tuo hyvin esille problemaattisuuden, mikä liittyy ylioppilaskirjoitusten tulosten tulkintaan ja tuloksista tehtyihin vääristäviin oppilaitosten vertailuun.

Se, mitä koulutuksen arvioinnissa tapahtuu paljastaa sen, mistä arvioinnissa ollaan todella kiinnostuneita. Koulutuksen järjestäjien suosituimmat arviointikohteet yleisopetuksessa ovat oppimistulokset ja rahoitus. Muita suosittuja kohteita ovat opetuksen tavoitteet ja sisältö sekä henkilöstöresurssit. Näitä harvemmin on arvioitu tuntijakoa ja tukiopetusta. Muita arviointikohteita ovat olleet opetusjärjestelyt ja opetusryhmän koko. Koulutuksen järjestäjät ovat arvioineet kouluverkostoa, mutta noin kolmasosa ei ole tätä arvioinut kertaakaan. (Niemi 2005, 17.)

Arvioinnissa opettaja saa tietoa opetuksen ja muun työn tuloksellisuudesta sekä opetussuunnitelman toimivuudesta. Koulutuksen laadulliseen parantamiseen pyritään opetuksen tasoa nostamalla<sup>155</sup>, mikä tapahtuu sisältöjä uudistamalla, valinnaisuuden lisäämisellä ja opetuksen yksilöllistämällä (Kohonen & Leppilampi 1994, 26). Nämä seikat näkyvät keskeisesti opetussuunnitelmien perusteissa.

---

<sup>153</sup> Opetuksen järjestäjien mielestä opetussuunnitelman toteutumisen arviointi on kohtuullista. Toisaalta työsuunnitelmaprosessi voisi olla todellinen opetussuunnitelman uudistamisen väline. (Suortamo 2010, 70, 81). Sulosen mukaan (2010, 105) rehtorit arvioivat, että opetussuunnitelman kehitystyötä tehdään säännöllisesti. Opettajien mielestä koulun tason opetussuunnitelman uudistaminen ja kehittäminen ei toteudu (Laine 2010, 145). Tilanne on ristiriitainen ja kysymyksiä herättävä.

<sup>154</sup> Laukkasen (1995a, 450) mukaan arvioinnissa tulee hahmottaa se, mihin arviointitietoa käytetään. Evaluatorin tutkiminen on hänen mielestään hahmotettava koulutuspoliittinen konteksti.

<sup>155</sup> Tornbergin (2000, 150) mukaan tulisi pohtia, miten opettajakunnan erilaisuudella voitaisiin kehittää koulun työskentelyä. Tosin hänen tutkimuksensa mukaan opettajien erilaisuus on sekä vahvuus että heikkous. Tornbergin mielestä opettajaorientaatioiden roolittamisella voitaisiin tehostaa työskentelyä.

Opetussuunnitelman arviointi linkittyy aina osaksi tulevaa opetussuunnitelmam muutosta<sup>156</sup> (Simons 1987, 46). Kaikkien perusteiden mukaan opetussuunnitelman on tarkoitus olla muuttuva asiakirja, jota kehitetään tilanteen ja tarpeen mukaan. Opetussuunnitelman tulee siis reagoida yhteiskunnalliseen muutokseen ja mm. arvioinnista saatuun palautteeseen. Opetussuunnitelman arvioinnin tuleekin kohdistua sekä viralliseen opetussuunnitelmaan että koulun tasolla toteutuvaan opetussuunnitelmaan (Eraut 1987, 54). Tosin vuonna 2001 julkaistun selvityksen mukaan opetussuunnitelmalla ei vielä ollut sitä vaadittua ohjausroolia, jota koulun opetus- ja kasvatusprosessin kehittämien edellyttäisi (Korkeakoski 2001b, 159). Vaikka kaikkien perusteiden muutos paine kohdistuu koko perusopetukseen, sisäinen muutos paine kohdistuu vuosiluokkiin 7–9 eli perinteiseen yläasteeseen.

Opetussuunnitelman perusteissa 1985 arvioidaan koulun toimintaa vuosittain, vuoden 1994 perusteissa korostetaan opettajien itsearviointia ja vuonna 2004 puhutaan taas koulun toiminnan arvioinnista. Opettajuuden taustalla on opettajan taito analysoida työnsä päämääriä ja niihin pääsemistä (Luukkainen 2005b, 13). Suomessa opettajien työn arvioinnissa käytetään oppilaiden koetuloksia ja koulun suoriutumista erilaisissa sekä kansallisissa että kansainvälisissä arvioinneissa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 248). Tulosten tulkinta ei luonnollisestikaan ole yksiselitteistä. Joissakin maissa opettajan tehokkuus ja ammatillisuus on ollut mittaamisen kohteena, minkä perusteluna on pidetty sitä, että opettajilla on suuri vaikutus oppilaisiin. Tavoitteena on ollut ammatillisuuden lisääminen. Arviointien mukaan opettajan oma koulutustaso ei näytä välttämättä vaikuttavan opettajan vaikuttavuuteen. (Cheung 2006, 448.) Suomessa panostetaan korkeatasoiseen opettajankoulutukseen, minkä ajatellaan näkyvän tasokkaana opetuksena. Tulostavasti ei juuri ole vielä ulotettu yksittäisen opettajan tasolle (Rinne 2003, 155–156).

Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa opetusta arvioivat myös oppilaat. Tämä tapahtuu käytännössä esim. erilaisilla tyytyväisyyskyselyillä. Huoltajat voivat osaltaan arvioida opetusmenetelmien sopivuutta omalle lapselleen opettajan kanssa käytävissä arviointikeskusteluissa ja muussa arviointipalautteessa.

---

<sup>156</sup> Suortti (1981a, 111) muistuttaa, että opetussuunnitelman laatijoilta tulee kysyä, minkä ihmis- ja maailmankuvan he ovat ottaneet arviointinsa perustaksi. Samalla on kysyttävä suosittelavia toimenpiteitä, jotka suhteutuvat arvioinnin perustaan.



Heiltä on kysytty mm. koulun onnistumista työssään (Ropo & Huopainen 2001, 91). Arvioinnin myötä huoltajien, oppilaiden ja muiden tahojen vaikutusvalta koulussa on lisääntynyt, mitä ei nähdä uhkana vaan kehittämisen mahdollisuutena. Arviointitietoa käytetään esimerkiksi pohdittaessa käytettyjen oppimateriaalien tarkoituksenmukaisuutta. Koulutuksen laadun parantamiseksi arvioidaan koulun toimintamuotoja ja haetaan ratkaisuja koulun koko henkilöstön osaamisen ja voimavarojen suuntaamiseen. Opetussuunnitelmien perusteissa kantaa ei oteta siihen, miten muiden kuin opettajien osaaminen saadaan koulun käyttöön. Käytännössä tämän esteenä ovat tarkkaan määritellyt ja usein joustamattomat työnkuvat ja -määritelmät sekä työehtosopimukset. Kaikkia koulu yhteisön jäseniä koskee opetussuunnitelman perusteissa 1994 erikseen mainittu koulun ilmapiirin ja työviihtyvyyden arviointi.

Syrjäläinen (2001, 54) luettelee useita syitä, miksi arviointia kannattaa tehdä: Sen avulla työyhteisö tiedostaa vahvuutensa, työyhteisön oma tiedostaminen vankentuu, koulun kehittäminen selkiintyy, konkreettisiin kehittämisalueisiin päästään kiinni, tavoitteellinen työskentely voi lisääntyä, työyhteisön itsetunto vahvistuu positiivisen palautteen kautta, työmotivaatio kasvaa, avoimuus lisääntyy, pedagoginen keskustelu kasvaa ja opettajien ammatillinen kasvu saa uutta pohjaa. Samoin hän erittelee arvioinnin negatiivisia puolia, joita ovat arviointiin liittyvät epävarmuustekijät ja uhkakuvat. Kontrolli lisääntyy ja koulujen välillä on epätervettä kilpailua. Liian suuret kehittämispaineet stressaavat<sup>157</sup> opettajia ja he kokevat turvattomuutta, jopa työpaikan menettämistä pelätään. Arvioinnin myös luullaan vaikuttavan palkkaukseen. (Syrjäläinen 2001, 54.) Arvioinnissa on ymmärrettävästi positiivisia ja negatiivisia puolia, mutta ilman arviointia koulun ja opetussuunnitelman kehittäminen tuskin onnistuu.

---

<sup>157</sup> Almiolan (2008, 207) mukaan stressaantumista aiheuttavat yhteiskunnalliset tekijät, koulutoimeen liittyvät tekijät, omaan työhön kohdistuvat odotukset ja henkilökohtaiset tekijät. Työterveyslaitoksen (2007, 59) tutkimuksen mukaan opettajien työssäjaksamista koettelee stressi. Sen kokeminen oli yhteydessä alentuneeseen työkykyyn, työn hallinnan tunteeseen ja työtyytyväisyyteen, mutta myös työssä koettuihin rooliristiriitoihin ja liiallisiin oppimisvaatimuksiin.

## 4.4 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Kaikki opetussuunnitelman perusteet ovat oman aikansa kansallisia opetussuunnitelmakehyksiä, joissa ilmenee yhteiskunnan tahtotila. Ne pitävät kouluissa toteutettavia opetussuunnitelmia alati muuttuvina asiakirjoina, jotka ilmentävät yhteiskunnan muutosta. Yhteiskunnallinen ja poliittinen muutospaine merkitys ilmenee koulussa siten, että opetussuunnitelman perusteita uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Uudistamisessa on sorruttu osin heiluriliikkeeseen, sillä vuoden 1994 perusteet uskoo koulujen osaamiseen, mutta vuonna 2004 palataan vuoden 1985 perusteiden mukaiselle tarkan ohjauksen linjalle. Perusteiden mukaan kunnan ja koulujen opetussuunnitelmissa ilmenee sekä valtakunnallinen että paikallinen koulutuspolitiikka. Opetussuunnitelmatyö on kaikesta huolimatta selkeästi keskusjohtoista, vaikka tilaa paikallisuudelle enemmän tai vähemmän annetaankin.

Olen koonnut tutkimuksen keskeiset tulokset kolmeen kokonaisuuteen, mitkä on kiteytetty kolmeen taulukkoon. Seuraavassa avaan niiden sisältöä lyhyesti. Tulosten koontia ohjaavat tutkimuskysymykset: Miten koulu sopeuttaa oppilaat koulua ympäröivään yhteiskuntaan? Mitä yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja oppilaiden tulisi oppia? Millaisia politisoituneita teemoja perusteteksteissä ilmenee?

### Oppilaiden sitouttaminen yhteiskuntaan

Koulun arvopohja sitoo keskeisesti oppilaat yhteiskunnan jäsenyyteen. Jäsenyys taas perustuu yhteiseen arvopohjaan. Yhteiskunnan ja koulun arvopohjana on suomalaisuus ja paikallisuus (ks. taulukko 25). Arvot ovat vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa liki pysyviä. Perusteet korostavat kansallista yhtenäisyyttä, jatkuvuutta ja yksimielistä käsitystä arvomaailmasta. Vuoden 1985 perusteissa on esillä myös isänmaallisuus sekä muita perusteita voimakkaimmin paikallisuus. Tosin opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004 paikallisuuden voidaan ajatella liittyvän siihen, että koulujen ja kuntien opetussuunnitelmat laaditaan sosiaalisessa prosessissa. Kaikissa perusteissa paikallisuus ja oppilaan oman kulttuuritaustan merkitys korostuvat käsiteltäessä saamelaisia, suomenruotsalaisia ja romaneja. Tämä kuvaa paitsi yhteiskunnallista ja kulttuurista arvostusta myös huolta vähemmistöjen säilymisestä. Monikulttuurisuus ja

kansainvälisyys painottuvat etenkin opetussuunnitelmien perusteissa 1994 ja 2004. Ne muuttavat pysyväksi määriteltyä arvopohjaa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet sanoo selkeästi, että opetuksen on oltava poliittisesti sitoutumatonta. Tilanne on ristiriitainen, sillä lapsi- ja nuorisopoliittikka sekä poliittinen todellisuus eivät voi olla näkymättä koulussa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetus ei myöskään voi olla uskonnollisesti tunnustuksellista, mikä kuvaa selvää ristiriitaa, sillä kaikissa perusteissa oppilaita kasvatetaan seurakunnan jäsenyyteen. Tilanteen ristiriitaisuutta lisää se, että koulun oppiainevalikoimaan kuuluu uskonto. Opettaja, samoin kuin oppilas on ilmeisen monimutkaisen haasteen edessä. Oppilas saattaa joutua tasapainoilemaan omien, kodin ja koulun arvomaailmojen ristiriidassa.

Oppilas sosiaalistetaan yhteiskuntaan. Tässä prosessissa koulun, perheen ja lähiympäristön merkitys on suuri. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa oppilaan lähiyhteisö ilmenee pysyvänä, mutta muutospainetta lisääntyy vuoden 1994 perusteissa ja lopulta lähiyhteisön moninaisuus kasvaa vuonna 2004. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 sosiaalistamisprosessia ohjaa yhteisöllisyyden vaade. Oppilas saa tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia osallistua yhteisön ja koulun toimintaan.

Koulu on avoin yhteiskuntaan. Sen ajatellaan pystyvän peräti vaikuttamaan kotiseudun ja yhteiskunnan toimintaan, mutta keinot avoimuudelle ja mm. oppilaiden vaikuttamiselle jäävät epäselviksi. Opetussuunnitelman perusteiden 1985 mukaan koululla uskotaan olevan vaikutusmahdollisuuksia kunnan kehittymiseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa koulu muuttuu toimintakeskukseksi, joka avautuu yhteiskuntaan ja toimii alueen palvelukeskuksena. Tämä saattoi muuttaa käsitystä oppimisesta, koulusta ja sen palvelutuotannosta. Koulu on muutakin kuin oppilaiden opinahjo. Se antaa ainakin osallistumispaikan koko lähiyhteisölle ja moraalisen veloitteen osallistua yhteisön jäsenten – siis myös oppilaiden – toiveiden toteuttamiseen. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 koulun tehtäväksi nousee yhteiskunnan toimivuuden tukeminen. Kaikkien perusteiden mukaan oppimisympäristönä ja virikemaailmana on koko yhteiskunta ja erityisesti koulun lähiyhteisö ja oppilaan kokemuspiiri.

Taulukko 25. Koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutus opetussuunnitelmien perusteissa.

|  | POPS 1985  | POPS 1994   | POPS 2004   |
|--|--|---|---|
| Arvolähtökohta ja -muutos                | Perustana ovat kansalliset jatkuvuutta turvaavat pysyvät ja isänmaalliset arvot.   | Arvot perustuvat kansallisiin perusarvoihin, joihin vaikuttavat kansainväliset sopimukset ja muutokset.<br><br>Ympäristöarvojen merkitys on vahva (kestävä kehitys).<br><br>Arvot perustuvat yhteiseen arvokeskusteluun.<br><br>Yksilön arvot nousevat esiin. | Arvot määräytyvät suomalaiskansalliselta perustalta. Niitä muuttavat kansainvälisyys ja maahanmuutto.<br><br>Arvopohja on moninainen, johon ei kuulu uskonnollinen tunnustuksellisuus tai poliittinen sitoutuminen.<br><br>Arvot määritellään yhteisöllisesti<br><br>Yksilön arvot vahvistuvat. |
| Sosialisaatio                            | Oppilas on tasapainoinen ja normeja noudattava muuttumattoman lähiyhteisön ja kunnan jäsen.                                | Oppilas sosiaalistuu osin muuttuvaan lähiyhteisöön ja yhteiskuntaan.  | Sosiaalistuminen on yhteisöllistä.<br><br>Oppilas sosiaalistuu omaan kulttuuriseen lähiyhteisönsä ja yhteiskuntaan.   |
| Koulun suhde lähiyhteisöön               | Opetusta rakennetaan lapsen maailman, lähiyhteisön ja kunnan virikemaailmaan.<br><br>Koulu vaikuttaa kunnan kehittymiseen. | Opetus perustuu lapsen maailmaan, lähiyhteisöön ja sen arvoperustaan sekä kotiseutuun.<br><br>Koulu toimintakeskuksena tekee yhteistyötä sidosryhmiensä kanssa.   | Opetus on yhteisöllistä ja lapsen lähiyhteisön virkemaailma on tärkeää.<br><br>Koulu tukee yhteiskunnan toimivuutta.  |
| Sitoutuminen kotipaikkakunnan työelämään | Oppilaat sitoutetaan oman paikkakunnan muuttumattomaan elinkeinoelämään.<br><br>Vastuu on opettajalla.                     | Koulu tekee yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän kanssa.<br><br>Oppilas on kotipaikkakunnan työvoimareserviä.  | Työelämään orientoitumisen tavat monipuolistuvat.<br><br>Oppilas kiinnittyy oman paikkakunnan työvoimaksi.  |

Kaikki opetussuunnitelmien perusteet sitovat oppilaat osaksi paikkakunnan elinkeinoelämää ja työvoimareserviä. Koulut suorastaan velvoitetaan tekemään yhteistyötä paikallisen yritysmaailman kanssa. Koulun tehtävä on luoda oppilaille valmiutta oppia työelämän tietoja ja taitoja.

## Koulussa opittavat yhteiskunnalliset tiedot ja taidot

Opetussuunnitelmien perusteissa (ks. taulukko 26) yhteiskunta määritellään tieto-, hyvinvointi- ja kulutusyhteiskunnaksi, joka on demokraattinen, tasa-arvoinen, suvaitsevainen ja monikulttuurinen. Tämä muodostaa opetukselle yhteiskunnallisen sisältöaineksen pohjan.

*Taulukko 26.* Oppilaan keskeiset yhteiskuntatiedot ja –taidot opetussuunnitelmien perusteissa.

|                          | POPS 1985  | POPS 1994  | POPS 2004   |
|--------------------------|--|--|---|
| Yhteiskunnalliset tiedot | <p>Laajat sisältöalueet opitaan keskeisesti peruskoulun lopussa.</p> <p>Oppilas on lainkuuliainen nyky-yhteiskunnan jäsen.</p>   | <p>Laajojen sisältöjen tarkka kuvaus puuttuu.</p> <p>Oppilas on nyky-yhteiskunnan eettinen kansalainen.</p>  | <p>Yksilökeskeisenä kansalaisena oppilas tiedostaa demokraattisen tieto-, kulutus- ja hyvinvointi-yhteiskunnan.</p>   |
| Yhteiskunnalliset taidot | <p>Yläasteelle keskittyvä oppilaskunta tukee koulun toimintaa ja elävöittää oppilaiden vapaa-aikaa. Osallistujien kokoustaidot kehittyvät.</p> <p>Oppilailla on yhteistyö-, demokratia- ja päätöksentekotaitoja.</p> <p>Oppilaasta kasvaa aktiivinen ja kriittinen kuntalainen (kansalainen).</p> <p>Hän kantaa kansainvälistä yhteisvastuuta sekä toimii tasa-arvon ja rauhan puolesta.</p> | <p>Oppilaskunta on niukasti esillä.</p> <p>Oppilas on kriittinen ja sosiaalisesti hyvin taitava kansalaisyhteiskunnan aktiivinen jäsen, joka osallistuu ja vaikuttaa vastuuntuntoisesti sekä ilmaisee itseään perustellusti.</p> | <p>Oppilaskuntaa ei käsitellä ollenkaan.</p> <p>Oppilas on monipuolisesti sosiaalinen ja taitava, empaattinen ja reagoiva keskustelija (puhuja), joka hallitsee neuvottelutaidot.</p> <p>Hän on monipuolisesti osallistuva, vaikuttava, demokraattinen ja realistinen mutta kriittinen kansalainen.</p> |

Keskeistä näyttäisi olevan, että oppilas tutustuu yhteiskunnan eri osiin, toimintoihin ja vaikutukseen. Kaikkien opetussuunnitelmien perusteiden ongelmana on se, että

yhteiskunnallisesti merkittävien asioiden opiskelu keskittyy viimeisiin kouluvuosiin. Yhteiskunnallisia ja poliittisia asioita pitäisi käsitellä läpi koko perusopetuksen<sup>158</sup>, jotta oppilas saisi kattavan käsityksen yhteiskunnan toiminnasta, omista vaikutusmahdollisuuksistaan sekä taidon ymmärtää poliittista retoriikkaa.

Kaikkien opetussuunnitelmien perusteiden lähtökohtana on kasvattaa oppilaasta aktiivisia, demokraattisia kansalaisia ja yhteiskunnan vaikuttajia. Oppilas nähdään tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisena, jonka toiminta-alue ulottuu paikalliselta tasolta aina kansainväliselle tasolle saakka.

Koulun roolina on antaa oppilaalle kokemuksia yhteiskunnallisesta toiminnasta ja demokraattisesta vaikuttamisesta. Kun koulu määrittelee ja rajaa oppilaan osallistumismahdollisuuksia, se samalla osoittaa yhteiskunnallisen toiminnan aikaa, paikka ja toiminnan ehtoja. Tämä ilmenee mm. oppilaskuntatoiminnassa<sup>159</sup>, mitä pidetään edustuksellisen vaikuttamisen keskeisenä harjoittelupaikkana. Oppilaskuntatoiminnan käsittely keskittyy vuoden 1985 perusteisiin. Kaikissa perusteissa suora yhteiskunnallinen vaikuttaminen, kuten tuotteiden boikotointi tai mielenosoitusten järjestäminen, jää käsittelemättä. Ilmeisesti se koetaan vaaralliseksi tai uhkaavaksi. Oppilaiden demokratian harjoittelupaikaksi näyttäytyy erityisesti koulu ja lähiyhteisö, mutta luokkahuone demokratian pelikenttänä sen sijaan ei korostu. Harjoittelun toteuttaminen kuuluu opettajalle, vaikka yhteiskunnalliseen osallistumiseen ei annetakaan käytännön keinoja. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen harjoittelun vaatavuutta lisää se, että oppilaan tulisi osata toimia paikallisessa, monikulttuurisessa ja kansainvälisessä yhteisössä.

Opetussuunnitelmien perusteissa tavoitellaan sitä, että oppilas osaa käsitellä ristiriitoja ja muutosta sekä sietää epävarmuutta. Taitovalikoimaan ajatellaan kuuluvan sosiaaliset taidot, jotka määritellään hyvin laaja-alaisesti opetussuunnitelman perusteiden 2004 tekstissä.

Kaikkien perusteiden teksteissä korostetaan sitä, että oppilas saa valmiuksia osallistua päätöksentekoon, ymmärtää päätösten seurauksia sekä niihin vaikuttavia demokraattisia, inhimillisiä ja tasa-arvoa edistäviä tekijöitä. Perusteet painottavat mielipiteen ilmaisun taitoa ja merkitystä. Kriittisyys korostuu kaikissa perusteissa, mutta sitä rajataan puhumalla rakentavasta kriittisyydestä.

---

<sup>158</sup> Sulosen mukaan (2010, 104) rehtorit toivovat, että kansalaistaito palautetaan perusopetuksen oppiaineeksi.

<sup>159</sup> Oppilaskunnan ongelma on se, että siltä puuttuu varsinainen valta ja se keskittyy lähinnä oppilaiden viihdyttämiseen (Ahonen 2007, 35).

## Politisoituneet teemat

Opetussuunnitelmien perusteista nousi esiin 14 politisoitunutta teemaa, jotka on koottu taulukkoon 27.

Taulukko 27. Politisoituneet teemat opetussuunnitelmien perusteissa.

|                             | POPS 1985  | POPS 1994  | POPS 2004  |
|-----------------------------|--|--|--|
| Yksilö-keskeisyys           | Oppilaat ovat yksilöitä. toivotaan olevan keskenään erilaisia.   | Oppilaiden yksilökeskeisyys kasvaa.<br><br>Koulut ovat omaleimaisia.   | Oppilaan yksilökeskeisyys ja erityisen tuen tarve kasvavat.<br><br>Koulun omaleimaisuutta rajoittaa yhtenäinen opetussuunnitelma.  |
| Kuluttaja-kansalaisuus      | Oppilas hallitsee arjen taloutta kriittisesti ja taloudellisesti.<br><br>Säästäminen on hyve ja kulutus on harkittua.  | Suuntaudutaan kohti kulutusyhteiskuntaa, jossa kuluttaminen on hyväksyttyä mutta harkittua.  | Kulutusyhteiskunnassa oppilaan kuluttaminen on suunnitelmallista ja asiantuntevaa.   |
| Yrittäjyys                  | Maatalouden perheyrietykset ovat yrittämisen malleja.  | Yrittämiseen ilmestyy henkilökohtainen ominaisuus ”yritteliäisyys”.  | Yrittämisen ja yritteliäisyyden merkitykset kasvavat.  |
| Eheyttäminen ja integraatio | Rakenteellisessa integraatiossa luodaan luvanvaraista pohjaa peruskoulun alkuun ja loppuun.<br><br>Oppiaineiden välillä pyritään eheyttävään ajatteluun, johon opetussuunnitelman yhtenäistämistoive antaa pohjaa.<br><br>Koulutus koskee kaikkia. | Eheyttämispaine on yläasteella, jonne halutaan pedagogista muutosta.<br><br>Oppiaineiden integrointia on tehtävä koko ajan.<br><br>Eheyttäminen kohdistuu rakenteeseen ja erityisopetukseen. | Pedagogista integraatiota ohjataan rikkomalla rakenteellisia ja oppiaineiden rajoja uusilla tavoilla.<br><br>Lupa täydelliseen eheyttämiseen on olemassa.<br><br>Erialaisten oppijoiden integroiva ajattelu syvenee. |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Kansainvälisyys                          | <p>Opetus perustuu kansainvälisiin sopimuksiin ja kansainväliseen politiikkaan, jossa tarkastellaan kansojen vapautumista ja rauhan tavoitetta.</p> <p>Oppilaista kasvaa erityisesti ruotsia ja englantia osaavia ”diplomaatteja”, jotka kantavat vastuuta maailmanlaajuisesta yhteisvastuusta.</p> <p>Yhteistyö suuntautuu Pohjoismaihin ja osin Neuvostoliittoon.</p> <p>Maailma kuvastuu kaksijakoisena.</p> | <p>Opetusta ohjaavat kansainväliset sopimukset, maailman muutokset ja maahanmuuttajat.</p> <p>Oppilas vaikuttaa ja osallistuu kansainvälisten kysymysten rauhanomaiseen ja suvaitsevaisuutta edistävään toimintaan.</p> <p>Kehitysmaat sivuutetaan, mutta mielenkiinto laajenee Pohjoismaista kohti Eurooppaa.</p> <p>Kielitaitomahdollisuudet kasvavat, mutta silti ruotsi ja englanti ovat edelleen vahvoja. Lähtökohtana on äidinkielen hallinta.</p> | <p>Maahanmuuttajat rikastuttavat koulun opetusta.</p> <p>Oppilaasta kasvaa eurooppalainen.</p> <p>Maailmaa kuvataan kaksijakoisena.</p> <p>Eurooppa-keskeisyys kasvaa, mutta pohjoismaisuus on edelleen vahvaa.</p> <p>Kielten kirjo laajenee, mutta ruotsi ja englanti ovat edelleen vahvoja.</p> <p>Ruotsin asemaa saattaa muuttaa poliittinen realismi.</p> |
| Tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen | <p>Oppilas oppii tulevan elämänsä arjen taitoja ja ymmärtää elinikäisen kasvun ja koulutuksen merkityksen, mihin vaikuttaa myös lisääntyvä vapaa-aika.</p> <p>Tulevaisuutta leimaa muutos, pelko ja epävarmuus, mutta oppilas vaikuttaa sekä omaan että yhteiskunnan tulevaisuuteen.</p>  | <p>Tulevaisuus on epävarmaa ja muutosaltista, mutta samalla myönteistä tulevaisuuden yhteiskuntaa leimaa huoli kestävästä kehityksestä.</p> <p>Tulevaisuutta ohjaavat ihmisten päätökset.</p> <p>Oppilas on tulevaisuuden tekijä.</p>  | <p>Vakautta luovaa, kulttuuriperintöön perustuvaa tulevaisuutta leimaa epävarmuus, muutos ja ristiriidat.</p> <p>Suomi ”alistuu” osaksi Euroopan tulevaisuutta.</p> <p>Oppilas voi vaikuttaa omaan ja yhteiskunnan tulevaisuuteen, missä auttavat tulevaisuusajattelu ja tulevaisuuden kuvat.</p>  |
| Tasa-arvopainotus                        | <p>Opetusjärjestelyissä on vahva usko koulutukselliseen tasa-arvoon, jota saattavat murentaa mm. pedagogiset ryhmittelyt ja joidenkin oppiaineiden sukupuolisidonnaisuus.</p>   | <p>Tasa-arvoajattelu on yksilökeskeistä.</p> <p>Sukupuolten tasa-arvo tarkoittaa yhtäläisiä oikeuksia ja velvollisuuksia niin yhteiskunnassa kuin koulussakin.</p>   | <p>Tasa-arvo on yksilökeskeistä, mutta tasa-arvo laajenee alueelliseksi ja kulttuuriseksi tasa-arvoksi sekä koulun sisäiseksi tasa-arvoksi.</p>  |



|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Tietotekniikka ja teknologia              | Luodaan positiivista ennakoasennetta tietotekniikan ja teknologian mahdollisuuksiin.                 | Tietotekniikka on positiivinen kansalaistaito.<br><br>Kansalainen jopa vaikuttaa teknologian kehitykseen.   | Jo koulun työtavat edellyttävät tietotekniikan ja teknologian käyttötaitoa.<br><br>Positiivinen asenne jatkuu. |
| Median vaikuttavuus                       | Opetus tukeutuu ajankohtaiseen media-aineistoon.<br><br>Oppilas on mediakriittinen.                  | Oppilas on viestintäympäristön aktiivinen osallistuja ja vaikuttaja.  | Oppilas on monitaitoinen median käyttäjä, vaikuttaja ja osallistuja.   |
| Nuoriso-kulttuuri                         | Teema on esillä erityisesti suomalaisessa rock-musiikissa.   | Teema mainitaan.  | Teema mainitaan.   |
| Huoli ympäristöstä ja luonnosta           | Oppilas omaksuu ekologisen vastuuntunnon, huolen ympäristön tilasta ja luonnonvarojen riittävydestä. | Oppilas on tiedostava, vastuuntuntoinen ympäristöaktivisti, joka toimii ympäristön muutoksen puolesta.  | Oppilas toimii kestävän kehityksen puolesta laajenevassa globaalissa ympäristöhaasteiden maailmassa.           |
| Terveellinen elämäntapa                   | Oppilaasta kasvaa terveyspalveluiden käyttäjä.   | Oppilas on terveystietoinen kansalainen, joka edistää omaa ja ympäristön terveyttä.   | Usko terveelliseen elämäntapaan ja terveyden edistämiseen rakentuu terveystieto-oppiaineeseen.                 |
| Turvallisuustietoisuus                    | Turvallisuusteema mainitaan.   | Turvallisuusteeman käsittely on vähäistä.   | Turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta yhteiskunta näyttäytyy turvattomana.                                      |
| Arviointi, kehittäminen ja tuloksellisuus | Aluillaan oleva koulun arviointi- ja kehittämisvastuu on erityisesti kunnilla.                       | Koulutuksen laatua halutaan parantaa kansainvälisen kilpailun innoittamana.<br><br>Koulu ja opetussuunnitelma ovat jatkuvan kehittämisen kohteena.<br><br>Arviointivastuu jää koululle. | Koulun toiminnan arviointi normalisoituu.<br><br>Koulu on jatkuvan kehittämisen kehässä.                       |

## Yksilökeskeisyys

Vuodesta 1985 vuoteen 2004 edettäessä oppilaan yksilöllisyys nähdään opetussuunnitelmien perusteiden kasvavana ihanteena. Yksilöllisyyden korostamiseen saattaa liittyä itsekeskeisyyden vaara, mitä tosin lieventää yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden vaatimus. Samoin koulujen yksilöllinen kehitys

alkaa opetussuunnitelman perusteissa 1985 ja on vahvimmillaan vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 koulujen omaleimaisuutta heikentää valtakunnallisesti yhtenäisen opetussuunnitelman vaade.

### Kuluttajakansalaisuus

Oppilaita pyritään sopeuttamaan kulutusyhteiskuntaan. Tämä luo mahdollisuuden sille, että oppilaat alistuvat markkinoiden armoille, mitä perusteet toisaalta pyrkivät lievittämään. Perusteissa nimittäin luotetaan harkittuun ja suunnitelmalliseen kulutukseen. Yhteiskunta alistuu kuluttamiselle, vaikka perusteet näkevät kuluttamisen myös yhteiskunnallisena ongelmana kuten ympäristökysymyksenä. Perusteissa ei avata kulutuksen yhteiskunnallisia vaikutusmahdollisuuksia, mutta oppilaista toisaalta pyritään kasvattamaan valveutuneita ja kriittisiä kuluttajakansalaisia.

### Yrittäjyys

Yrittäjyys on opetussuunnitelmien perusteiden mukaan yhteiskunnallisen hyvinvoinnin perustaa. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 yrittäjyys kietoutuu paljolti maatalouden perheyriytyksiin. Alue laajenee vuosien 1994 ja 2004 perusteissa yrittäjyyteen ammattina. Perusteet ovat varsin kritiikittömiä kannustaessaan oppilaita yrittäjyyteen. Tämä uusliberalistinen ajattelutapa voimistuu siirryttäessä vuodesta 1985 vuoteen 2004.

### Eheyttäminen ja integraatio

Perusteiden poliittinen päämäärä on tukea opetuksen integroitumista. Eheytetty opetussuunnitelma antaa yhteiskunnasta kokonaisvaltaisen käsityksen ja kuvan. Vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteiden varauksellisuus poistuu vuoden 2004 perusteissa, jolloin opetus voi olla kokonaan eheytettyä.

Oppiaineiden yhdistämisessä on sorruttu poukkoilevaan politiikkaan, mikä ilmenee erityisesti luonnonopillisten sisältöjen sijoittelussa. Integrointi ei siis aina johda positiiviseen lopputulokseen. Huolestuttavaa kehitys on ollut kansalaistaidon sisältöjen eheyttämisessä muihin oppiaineisiin. Se on ilmeisen selvästi heikentänyt

kokonaiskäsitteksen muodostamista yhteiskunnasta ja sen toiminnasta. Eri oppiaineissa toteutettavat aihekokonaisuudet periaatteessa mahdollistavat ajankohtaisten ja tärkeiden yhteiskunnallisten asioiden käsittelyn koulussa.

Merkittävä poliittinen päätös on tarjota perusopetusta kaikille oppilaille. Tämä ilmenee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimisena kouluopetukseen. Perusratkaisu ei siis ole erityisluokkien tai -ryhmien perustaminen. Erilaisuus nähdään keskeisenä inhimillisenä ja yhteiskunnallisena arvona. Myös maahanmuuttajaoppilaat integroidaan tavallisiin luokkiin. Nämä lisäävät opettajien haasteita.

Rakenteellisella tasolla integroiva-ajattelu kulminoituu vuonna 2004, jolloin perusopetus nähdään yhtenä kokonaisuutena. Tosin vuoden 1994 vuosiluokkiin sitomaton tavoitteiden ja sisältöjen esittäminen luo nykyiselle yhtenäiselle perusopetukselle hyvää pohjaa. Rakenteellisesti perusopetukseen liittyvät myös koulutyötaitoja edistävä esiopetus sekä työelämään ja yhteiskuntaan suuntautunut lisäopetus.

## Kansainvälisyys

Kansainväliset valtioiden ja järjestelmien muutokset sekä poliittiset vaikutukset muuttavat koulua myös Suomessa. Kaikkien perusteiden mukaan kansainvälisyyskasvatuksen perustan muodostaa vahva käsitys omasta itsestä ja kulttuurista. Suomessa kansainvälinen yhteistyö ja ymmärrys nojautuvat erityisesti kansainvälisiin sopimuksiin. Rauhan teema kulminoituu vuoden 1985 perusteisiin. Oppilaista kasvatetaan rauhantahtoisia yhteiskunnan jäseniä. Erityisen arvostettuna pidetään pohjoismaista rauhan näkökulmaa. Ehkä tukevien perusteiden yksi haaste onkin nostaa perinteisen rauhankasvatuksen arvot uudelleen esille nykyisessä konfliktien maailmassa.

Kansainvälisyyskasvatus tukee muutosta ja kehitystä eri tasoilla. Kansainvälisyys edistää ihmiskunnan haluttua ja positiivista tulevaisuutta. Kansainvälinen yhteistyö korjaa evoluution suuntaa. Oppilaan omaa elämää tarkastellaan kriittisesti ja verrataan kansainväliseen kontekstiin.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa oppilaille halutaan antaa valmiuksia maastamuuttoon ja paluumuuttoon. Vuoden 1994 perusteissa esiin nousee uuskansainvaellus, jonka nähdään muuttavan kulttuuri- ja arvopohjaamme.

Tämä trendi vahvistuu vuonna 2004. Maahanmuuttajaoppilaiden aseman kasvu vuoden 2004 perusteissa kuvaa Suomen kansainvälistymistä. Maahanmuuttajaoppilaat sosiaalistuvat suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi ja tasapainoisiksi jäseniksi. He myös rikastuttavat koulun kansainvälisyyskasvatusta.

Kaikki perusteet kuvaavat oppilasta aktiiviseksi maailman kansalaiseksi, joka osallistuu maailmanlaajuisen yhteisvastuun kantamiseen. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 oppilas saa peräti diplomaattisia taitoja osallistua kansainväliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Vuoden 1994 perusteissa puhutaan jo rohkeasti maailmankansalaisuudesta. Epäselväksi jää, mitä nämä taidot todella voivat olla ja miten ne omaksutaan. Vieraiden kielten hallinta lisää taitoa osallistua kansainväliseen yhteistyöhön ja toimintaan. Opetussuunnitelmien perusteet arvottavat ruotsin hallintaa kielenä, jolla tulee toimeen kaikissa Pohjoismaissa ja sitä käytetään kohdatessa suomenruotsalaisia. Saamelaisalueella sama merkitys on saamalla. Opetussuunnitelmien perusteissa romanikielen asema on selvästi vaatimattomampi kuin ruotsin ja saamen. Sen käsittely on esillä opetussuunnitelman perusteissa 2004. Kaiken kaikkiaan perusteet panostavat laajaan vieraiden kielten kielivalikoimaan, vaikka avainkieliksi nousevat kaikesta huolimatta ruotsi ja englantti. Olisi kansallisesti aika pohtia uutta perustetekstiä kirjoitettaessa sitä, millaisella kielitaidolla suomalaiset parhaiten menestyvät kansainvälisillä koulutus- ja työmarkkinoilla sekä kansainvälistyvässä maailmassa.

Perusteet käsittelevät opetukseen vaikuttavia kehitysmaiden asioita ja ongelmia ja teollistuneet länsimaat nähdään olevan vastuussa maailman tasapuolisesta kehittämisestä. Perusteissa maailma jakaantuu vastakohtiksi: itä - länsi, pohjoinen - etelä ja köyhät - rikkaat. Opetussuunnitelman perusteissa 1985 Suomi leimautuu Pohjoismaaksi, jolla on ainakin lievää kunnioitusta Neuvostoliittoa kohtaan. Vuoden 1994 perusteissa pohjoismainen linja jatkuu, mutta nyt suuntaudutaan kohti Eurooppaa ja muuta maailmaa. Sama linja ilmenee vuoden 2004 perusteissa, mutta eurooppalainen yhteys vahvistuu. Venäjä tuntuu jäävän syrjään samoin kuin mm. eri suomalaiset sukulaiskansat, vaikka lähialueen arvostusta on toki havaittavissa.

#### Tulevaisuus ja tulevaisuuden kohtaaminen

Perusteiden mukaan kulttuurin ohella tulevaisuuden yhteiskunnallista pohjaa luovat ekologia, talous ja sosiaaliset tekijät. Historiallinen kehityskulku linjaa yhteiskunnan

muutosta ja tulevaisuuden näkymiä. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 Euroopan tulevaisuus heijastuu Suomen tulevaisuuteen. Tulevaisuuden yhteiskuntaa leimaa epävarmuus, muutos ja ristiriidat. Tästä huolimatta oppilaalla on realistinen käsitys halutusta ja toivotusta tulevaisuudesta. Opetus luo elementtejä positiivisen tulevaisuudenkuvan muodostamiseen.

Kaikki perusteet korostavat elämän elinkelpoisuuden säilymistä myös tulevaisuuden yhteiskunnassa. Oppilas ei passiivisesti ajaudu muutosten mukana, vaan perusteiden mukaan oppilas on aktiivinen tulevaisuuden kohtaaja ja tekijä. Oppilaalla on käsitys siitä, miten yhteiskunnalliset ratkaisut koskevat tulevaisuutta. Osin hän oppii jopa tulevaisuuden tutkimusta (1994 ja 2004) ja tulevaisuuden suunnittelutaitoja (2004). Perusteissa nämä taidot jäävät vaille konkretisointia. Sen sijaan oppilas voi vaikuttaa omaan, muuttuvaankin, tulevaisuuteen hakeutumalla jatkokoulutukseen, aktivoitumalla itsensä jatkuvaan kehittämiseen ja suunnittelemalla tulevaa koulutustaan, ammatinvalintaansa ja elämänuraansa.

#### Tasa-arvopainotus

Kaikki perusteet ovat harvinaisen yksimielisiä painottaessaan tasa-arvon merkitystä yhteiskunnassa. Ihmiset ovat tasa-arvoisia riippumatta yksilöllisistä ominaisuuksista, varallisuudesta, työllisyystilanteesta, etnisestä taustasta, sukupuolesta tai asuinalueesta. Peruslähtökohta on, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kehittää kykyjään ja taipumuksiaan. Tasa-arvo on yksilöiden tasa-arvoa.

Erityisenä tasa-arvokysymyksenä perusteet korostavat sukupuolten välistä tasa-arvoa. Koulu opettaa valmiuksia työskennellä yhdessä niin perheessä kuin työelämässä. Esimerkiksi käsitöiden kaikille oppilaille tarkoitetut jaksot pyrkivät murentamaan perinteistä sukupuoleen sidottua käsityövalintaa. Teeman vaikeutta kuvaa se, että vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kaikesta huolimatta on – niin oppiaineissa kuin pedagogisissa toimenpiteissä – tilaa ylläpitää eriarvoisuutta. Sukupuolten välinen tasa-arvo on ihmisten välistä samanarvoisuutta eri yhteiskunnan ja elämän tasoilla.

Perusteissa korostetaan erikseen yhteiskunnallisten vähemmistöjen tasa-arvoisuutta. Tämä teema vahvistuu siirryttäessä vuoden 1985 perusteista kohti vuoden 2004 perusteita. Tasa-arvon lähtökohtana on kaikkien kieli- ja

kulttuuriryhmien tasa-arvoisuus. Oman äidinkielen ja uskonnon hallinta sekä oman kulttuurin ja identiteetin arvostus ovat kouluissa ”erityisessä suojeluksessa”.

### Tietotekniikka ja teknologia

Kaikki perusteet suhtautuvat teknologian ja tietotekniikan koulukäyttöön myönteisesti ja kannustavasti. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa jopa uskotaan kansalaisten vaikuttavan teknologiseen kehitykseen, mutta vasta vuoden 2004 perusteissa pohditaan laajemmin niiden eettisiä ja moraalisia vaikutuksia. Kaikki perusteet välttävät käsittelemästä teknologian ja tietotekniikan kasvuun liittyviä mahdollisia ympäristöriskejä ja merkittäviä yhteiskunnallisia ongelmia. Teknologian käyttö esiintyy tasa-arvoasiana, mutta ei sukupuolisidonnaisena tasa-arvokysymyksenä. Teknologian ajatellaan vaikuttavan yhteiskunnan hyvinvointiin ja kehitykseen.

Teknologia ilmenee yhteiskunnan arjessa, kulttuurissa ja eri sektoreilla. Se kuuluu eri oppiainesiin ikään kuin annettua, itsestään selvänä asiana. Teknologian hallinta ja tietotekniikkataidot nähdään oppilaan perustaitoina sekä muiden oppiaineiden välineellisinä taitoina. Tietoyhteiskunnassa oppilas hyödyntää tietotekniikkaa tietojen prosessoinnissa ja luovassa ongelmaratkaisussa ja hän osaa olla kriittinen löytämiään tietoja kohtaan. Tietotekniikan painoarvo lisääntyy edettäessä vuodesta 1985 vuoteen 2004, mikä kuvaa yhteiskunnallista muutosta ja tahtotilaa.

### Median vaikuttavuus

Viestintäkasvatuksessa oppilaat oppivat käyttämään erilaisia laitteita ja median muotoja, mutta heillä on monta roolia. Oppilas on osallistuja, kokija, tekijä, tuottaja, vaikuttaja, tiedon kriittinen hankkija ja analysoija. Viestintäkasvatus luo ja kehittää tiedollista, esteettistä ja eettistä vuorovaikutusta. Se on kanava yhteiskuntaan tutustumiseen, yhteiskunnan tiedostamiseen sekä yhteiskunnallisten kysymysten ja ongelmien käsittelyyn. Viestintäkasvatuksessa ei kaihdeta erilaisten mielipiteiden ja katsomusten käsittelyä vaan tavoitellaan sitä, että oppilaat osaavat osallistua julkiseen keskusteluun. Tarkoituksena on luoda pohjaa yhteiskunnan kehittämiseen.

Median tuottamat materiaalit ovat kouluopetuksen lähdeaineistoa. Sanomalehden käyttöä arvostetaan, mutta oppimisprosessissa hyödynnetään koko median kenttää. Lukutaidon käsite laajenee medialukutaidoksi, mikä mahdollista monipuolisen ja laajan aineiston kriittisen analysoimisen ja oppimiskäytön. Opettajan tehtävänä on seurata median tarjontaa ja ottaa opetukseen ajankohtaisia teemoja ja tapahtumia. Näin opetus linkittyy yhteiskunnalliseen todellisuuteen, jossa median merkitys on suuri.

### Nuorisokulttuuri

Perusteissa pop-, rock- ja nuorisokulttuurin osuus huolimatta niiden yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta jää vähäiseksi. Teema on hieman esillä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa ja vuosien 1994 ja 2004 perusteissa käsittely on olematonta. Ehkä ajatellaan, että vaatimus lasten ja nuorten yhteiskunnallisen todellisuuden vaikutuksesta opetukseen on riittävää.

### Huoli ympäristöstä ja luonnosta

Ympäristökasvatuksessa opetussuunnitelmien perusteet painottavat oppilaiden ympäristötaitoja. Oppilaasta kasvaa positiivisessa mielessä todellinen ympäristöaktivisti, erityisesti vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Oppilas edistää toiminnallaan kestävästä kehitystä ja hänellä on taito hankkia tietoa ympäristöstä ja luontoa koskevista asioista sekä tutkia ympäristökysymyksiä. Tarkoituksena on, että oppilaalla olisi suoranaisia keinoja puuttua ympäristöongelmiin. Perimmäisenä tavoitteena on parantaa elinympäristöä ja maapallon elinkelpoisuutta sekä muuttaa kulttuurievoluution suuntaa. Kaikissa perusteissa on esillä kierrätykseen liittyviä asioita, mutta kierrätyksen teema jää yhteiskunnallisen arjen näkökulmasta yllättävän vähäiseksi. Ympäristöorientoituneisuudesta huolimatta perusteet eivät määrittele ja konkretisoi toimintamuotoja, joilla ympäristön tilaan ja ongelmiin vaikutetaan. Ne ilmeisesti tulee ratkaista koulun tasolla.

Ympäristöön kuuluvat luonnon ja rakennetut ympäristöt sekä kulttuuriset ja sosiaaliset ympäristöt. Tästä huolimatta painotus on luonnontieteellisessä tiedossa. Ympäristökasvatuksen ajatellaankin lisäävän oppilaan käsitystä ihmisen

riippuvuudesta elinympäristöstään ja luonnon moninaisuudesta. Hänellä on tietoa talouden sopeutumisesta luonnon ehtoihin sekä maapallon taloudellisista, luonnontieteellisistä, sosiaalisista sekä kulttuurisista syy- ja seuraussuhteista. Ympäristökysymysten aihepiirit vaihtelevat paikalliselta tasolta globaalille tasolle.

#### Terveellinen elämäntapa

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet nostaa terveystieteiden opintoaineeksi, kun se aikaisemmin oli osa liikuntaa. Muutos heijastaa yhteiskunnallista huolta kansalaisten terveydestä. Perimmäinen tavoite on terve kansalainen, joka osaa tarpeen mukaan käyttää yhteiskunnan terveystieteiden palveluita, huolehtia omasta terveydestään sekä ottaa vastuuta itsestä ja muista.

#### Turvallisuustietoisuus

Muista perusteissa poiketen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa käsitellään laajasti turvallisuustaitoja. Tavoitteena on, että oppilas edistää rauhaa ja väkivallattomuutta ja että hän tiedostaa henkilökohtaisen koskemattomuuden merkityksen. Turvillisuustaitojen nostaminen esiin kertoo yhteiskunnallisesta muutoksesta, mihin voi liittyä turvallisuuden mutta myös kontrollin ja valvonnan lisääntymistä. Turvillisuuspolitiikan osa-alueita ovat vuosien 1985 ja 2004 perusteissa maanpuolustus ja ulkopolitiikka, mutta mm. ennaltaehkäisevää sosiaalipolitiikkaa ei tässä kohdassa yllättäen käsitellä.

#### Arviointi, kehittäminen ja tuloksellisuus

Opetussuunnitelmien perusteet suhtautuvat koulun toiminnan ja opetussuunnitelmien arviointiin positiivisesti. Arviointi nähdään koulun jatkuvan toiminnan kehittämisen ja uudistamisen perustana. Opetussuunnitelma on väline opetuksen kehittämiseen, joten sen arviointi on tarkoituksenmukaista.

Arvioinnin suorittajiin kuuluvat opettajat, oppilaat, huoltajat, koulun sidosryhmät ja kunnat. Määrä on todella laaja, mikä kertoo perusteiden päämäärästä saada kattavaa ja monipuolista arviointipalautetta. Epäselvää on, mitä ja miten nämä eri tahot arvioivat. Ovatko mahdolliset arvioinnin kohteet sellaisia, että ne ovat



arvioinnin suorittajien ymmärrettävissä? Ilmeisesti taustalla on ajatus siitä, että koulu ja osin kuntakin osaavat suorittaa arvioinnissa arviointikohteiden, tehtävien ja osa-alueiden jaon. Opettajan vastuu arvioinnissa ja koulun kehittämisessä on selvä, mutta hänen on otettava huomioon kouluun enenevässä määrin vaikuttavat sidosryhmät. Asetelmaa ei perusteissa pidetä uhkana vaan koulun kehittämisen mahdollisuutena.

Koulun velvollisuutena on kehittää itsearviointiaan erityisesti vuonna 1994. Itsearviointi ohjaa koulun toiminnan uudistamista ja kehittämistä, mitä edellyttää, että arviointi on suunnitelmallista ja säännöllistä. Koulu voi reagoida arviointituloksiin muuttamalla lukuvuosisuunnitelmaa. Sen suorittama arviointi on ikään kuin itsestään selvää, luontevaa ja arkipäiväistä. Perusteet jättää arviointivastuun selvästi koululle, mutta koulun ylläpitäjä (kunta) vastaa omalta osaltaan arvioinnin toteuttamisesta.

Arviointi antaa vastauksia yhteiskunnan eri tahojen, poliittisten päättäjien ja kansalaisten vaatimuksille saada tietoa koulutuksen taloudellisuutta, tehokkuudesta, tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta. Perusteet jättävät epäselviksi, miten arvioinnin eri osa-alueisiin etsitään vastauksia. Samoin jää epäselväksi, miten arvioidaan ja mitataan koulun hyvää johtamista, oppimista ja opetusta. Koulut ja kunnat saattavat olla tekemässään arvioinnissa arvioinnin tuottajien hyvinkin vaihtelevan tarjonnan armoilla. Tällöin on vaarana, että arviointi ei perustukaan opetussuunnitelmaan, vaan esimerkiksi yritysmaailmasta tuttuun retoriikkaan. Perusteet eivät ota kantaa arvioinnin problematiikkaan, vääristymiin tai mahdollisiin epäterveellisiin seurauksiin.

Koulussa tapahtuva arviointi kohdistuu oppimateriaalien tarkoituksenmukaisuuteen, koulun toimintamuotoihin, henkilöstön osaamiseen ja voimavarojen suuntaamiseen. Näiden tekijöiden arviointi on paljolti puuttumista opettajuuteen ja opettajan tekemään työhön sekä koulun itsenäisyyteen.

# 5. PÄÄTÄNTÖ

Pohdin aluksi tutkimustulosteni ja tekemäni päättelyn pätevyyttä ja uskottavuutta. Lopuksi pohdin lyhyesti sitä, millainen voisi olla uusi opetussuunnitelmien perusteteksti. Esitän ajatuksia jatkotutkimuksista.

## 5.1 Tutkimustulosten ja päättelyn pätevyydestä ja uskottavuudesta

Tutkimuksen ja tekstin sisältämiä totuusväitteitä ja johtopäätöksiä on pystyttävä arvioimaan universaaleilla ja yleispätevillä kriteereillä. Tuloksiin eivät saa vaikuttaa tutkijan henkilökohtaiset uskomukset tai poliittiset näkemykset. Tutkimuksen tulee myös olla avoimen kritiikin kohteena. (Aro 2000, 41.) Tutkijan onkin saatava lukija luottamaan tutkimuksensa uskottavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102). Tutkija pyrkii mahdollisimman totuudenmukaisiin johtopäätöksiin aineiston perusteella. On otettava huomioon, että asioilla on aina monta eri puolta (Kincheloe & McLaren 1994,153). Myös tutkija on yksilö, joka elää omassa totuudessaan. Hänen on oltava tietoinen siitä vallasta, mitä hän tutkijana voi käyttää. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt avoimeen aineiston esittelyyn ja käsittelyyn, jotta lukijalle selviää tutkijana tekemäni aineistojen analyysit ja tulkinnat.

Palosen (1988, 15) mukaan tulkinnalla on kaksi peruspiirrettä. Ensinnäkin kaikki tulkinnat on kiistettävissä. Toiseksi tulkinnolle voidaan esittää vastaväitteitä ja vaihtoehtoja. Yksikään tulkinta ei voi antaa tulkittavasta asiasta tai ilmiöstä tyhjentävää kuvaa ja käsitystä. Näin ollen Palonen päätyykin puhumaan tutkimuksen tulkinnassa läpitulkinvaraisuudesta ja tyhjentymättömyydestä. Tulkinta on aina myös relatiivista, koska sitä rinnastetaan toisiin tulkintoihin, ennakkokäsityksiin ja erilaisiin vaihtoehtoihin. Toisaalta Palosen mielestä ei ole olemassa mittapuuta, jolla tulkinnat voitaisiin arvottaa paremmuusjärjestykseen. Tehdessäni tutkimustani olen tiedostanut Palosen käsittelemän problematiikan.

Läpätulkinnanvaraisuus- ja tyhjentyttömyyteen hyväksyminen ei tarkoita sellaisen relativismin hyväksymistä, jonka perusteella luotettavuutta ja pätevyyttä ei voitaisi arvioida. Aina voidaan esittää uusia, entistä tarkempia tulkintoja, mutta mikään tulkinta sinällään ei tavoita todellisuuden moninaisuutta. Totuudet eivät siis sinällään ole keskenään yhtä päteviä ja yhtä perusteltuja. Tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen tulee olla perusteltuja ja niitä on pystyttävä seuraamaan. Lopulta tiedeyhteisö ratkaisee, voidaanko tutkimustuloksen mukaista tulkintaa pitää aineiston kanssa yhtyeensopivana. Ratkaisuun vaikuttavat mahdolliset uudet ja kriittisetkin tulkinnat. (Simola 1995, 357.)

Tässä tutkimuksessa pyrin loogiseen aineiston käsittelyyn ja johtopäätösten perusteluun. Aineiston käytössä, tutkimusaineiston käsittelyssä ja johtopäätösten teossa olen pyrkinyt avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen, jolloin lukija voi seurata tehtyä analyysia. Uudet poikkeavat tulkinnat näen kuitenkin tutkimusprosessia eteenpäin vievinä tekijöinä.

Tulkinnassa tuloksia tarkastellaan yleisemmällä tasolla. Tuloksia tulee peilata kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimustulosten kuvausta voidaan tarkastella ns. makrotasolla eli laajemmassa ja rikkaammassa teoreettisessa viitekehyksessä. Peilaus tuo kuvaukseen syvyyttä ja lisää mielenkiintoa. Näin päästään myös analyyttiseen yleistämiseen. Itse analyysin tulosten yleistettävyyttä jokainen lukija tarkastelee tutkimustuloksia lukiessaan. Tällöin puhutaan tulosten luonnollisesta yleistettävyydestä. (Syrjäläinen 1995, 4; ks. myös Häikiö & Niemenmaa 2007, 56.)

Tähän tällä tutkimuksella on aidosti pyritty. Olen peilannut tutkimustuloksiani taustakirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Näen tämän tuovan syvyyttä ja laajuutta tekemääni tulkintaan. Olen tietoisesti ja runsaasti käyttänyt alaviitteitä, joiden katson laajentavan analyysia ja pohdintaa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen käyttämällä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä tarkoitetaan analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta. Tutkimuksen lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkijan tekemää päättelyprosessia ja hänen tulee vakuuttua tutkijan tekemien tulkintojen pätevydestä. Siksi on tärkeää, että käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt on tuotu esiin niin avoimesti ja selkeästi, että lukija voi päätyä tutkijan kanssa samoihin lopputuloksiin. Tutkimuksen validiteettiin kuuluu, että aineistoanalyysissa tutkija suhteuttaa teoreettisesta viitekehyksestä johtamiaan käsitteitä ja tutkimusaineistosta saamiaan käsitteitä toisiinsa. Näiden käsitteiden

välisen suhteen on oltava looginen. Silloin kun laadullinen tutkimus perustuu dynaamisen todellisuuskäsitykseen, ei vaatimusta tutkimuksen reaalista toistamisesta voida pitää ehdottomana kriteerinä. Pääasia on, että ne menettelytavat, joiden tuloksena johtopäätökset esitetään, on esitetty vakuuttavasti ja uskottavasti. (Raunio 1999, 309 ja 330; Tuomi & Sarajärvi 2002; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214–215.) Tutkimusprosessin tarkka kuvaus luo lukijalle mahdollisuuden luoda omat johtopäätöksensä niin tutkimuksen aitoudesta kuin sen totuudenmukaisuudestakin (Koro-Ljunberg 2005, 279; Laine ym. 2007, 30). Validiteetti on induktiivista yhteenvedoa ja analyysia, joka tehdään olemassa olevista todisteista ja päätelmistä. Tutkimuksen loogisuus ja totuudenmukaisuus ovat osa validiteettia. (Jakku-Sihvonen 2001b, 111–113.) Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus perustuu tutkijan ja tutkimuskohteen väliseen vuoropuheluun ja -vaikutukseen, dialogiseen epistemologiaan (Raunio 1999, 331).

Tutkimuksen arvioitavuus ja toistettavuus ovat siis keskeisiä tekijöitä tutkimuksen arvioinnissa. Arvioitavuus on jatkuvasti mahdollista opetussuunnitelmatekstien tutkimuksessa, mutta ongelmallisempaa on toistettavuuden kriteeri. Tutkimuksen luokittelu- ja tulkintatavat olen esittänyt niin avoimesti ja selkeästi kuin mahdollista. Tekstin tulkinta, teoreettisesta viitekehystä huolimatta, on aina osin tutkijakeskeistä. Todennäköisesti joku toinen tutkija käyttäisi jotain muuta viitekehystä kuin tässä tutkimuksessa, jolloin toistettavuuden identtisyys tähän tutkimukseen verrattuna ei ole mahdollista.

Tutkimusmenetelmät ovat aina tutkijan itsensä asettamia ja siten ne vääjäämättä vaikuttavat saatuihin tuloksiin. Tehtyä analyysia ohjaa käytetty teoria ja tutkimuskohteesta saatu aikaisempi tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.) Tutkijana tunnistan käyttämäni menetelmän ja analyysiani perustelevan aineiston merkityksen. Olen pyrkinyt asioiden avoimeen tarkasteluun ja esittämiseen, jotta lukija voisi seurata tapaan käyttää sisällönanalyysiä ja päättelyni loogisuutta.

Palosen (1988, 49–50) mukaan arviointi voidaan kohdistaa tekstin sisältämien merkitysten pätevyyteen. Arvioinnin kohteena on myös merkitysten merkittävyys, mikä edellyttää vertailua, jotta merkittävyys voidaan todeta. Pätevyysarviointi tarkoittaa tekstin ajatusten ja kriteereiden välistä suhdetta. Ajatuksia siis arvioidaan suhteessa kriteereihin. Arviointitilanne saattaa olla myös vastakkainen siten, että ajatukset asettavat kriteerit kyseenalaisiksi. Puhutaan vastaavuusarvioinnista sekä kriteerien asettamisesta. Palosen ajatusrakennelma on varsin dynaaminen.

Tavoitteena lienee arvioinnin oikeudenmukaisuus, vaikka kriteereitä muuttamalla. Kriteereitä toisaalta tuskin voi muuttaa ilman perusteluja.

Tutkimustulokset eivät ole tutkijasta irrallisia. Tässä mielessä kaikki tieto ei ole välttämättä puhtaasti objektiivista vaan osin subjektiivista. Tutkija toimii aina oman ymmärryksensä varassa. Laadullisessa tutkimuksessa, kuten tässäkin, tutkimustulosten perusteluiden taustalla on perusteluiden ja johtopäätösten teoriapitoisuus. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.) Tieto on sosiologisen alkuperän mukaan aina yhteisöllistä (Aittola & Pirttilä 1989, 11). Tutkimus on myös poliittista (Pinar ym. 1995, 255; Punch, 1994). Tässäkin tutkimuksessa käytetyn teoriataustan ja viittausten merkitys on suuri. Niin tutkittava teksti kuin minun tutkijana kirjoittamani teksti on sidottu yhteisölliseen taustaansa, mikä voi lisätä subjektiivisuuden vaaraa. Toisaalta se voi tuoda myös lisäymmärrystä tutkimukseen. Tutkimuksen poliittisuus koskee yleensäkin tutkimuksia, joten tämä tutkimus on luonteeltaan poliittista.

Niin kirjoitetun tekstin kuin kirjoittajankin auktoriteetti voidaan aina kyseenalaistaa (Denzin, 1994, 506). Tutkimuksessa on aina vaarana subjektiivisuus, sillä tutkija tekee omia valintojaan omilla kriteereillään. Hän viime kädessä suorittaa tutkimuksen ja tekee johtopäätökset. Subjektiivisuutta voi torjua kriittisellä otteella. Tutkijan on tuotava selvästi esille tutkimuksensa lähtökohdat, teoreettinen tausta sekä kriteerit tekstien valinnalle. Hänen tulee huolellisesti perustella metodiset valintansa, taustaoletukset ja tulkintaperiaatteet. Tutkimuskohde tulee problematisoida niin, että tutkija löytää ydinajatuksia sekä vivahteita osoittavat yksityiskohdat. Jatkuva vertailu aikaisempaan tulkintaan, tuotetun tekstin ajatuksiin ja ennakkokäsityksiin tuo esiin uutta ja asettaa jo tulkittua uuden tulkinnan kohteeksi. Tutkijan tulee kertoa, missä yhteydessä eri käsitykset on esitetty ja miten niitä on perusteltu. Tärkeää on avoimesti esitellä myös tutkijan omasta käsityksestä poikkeavia tulkintoja. (Jussila ym. 1989, 203, 204.)

Tämän tutkimuksen tekijänä olen tiedostanut sen, että tutkimukseni ja oma asemani tutkijana voidaan kyseenalaistaa. Näin pitääkin olla. Tutkimusprosessin aikana olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman avoin. Johtopäätösten tueksi olen esittänyt joskus ehkä turhankin tarkkoja viittauksia ja lainauksia perusteteksteistä. Tämän olen kokenut tärkeäksi, jotta lukija voi nähdä, mihin johtopäätökseni perustuvat. Käyttämäni metodi, sisällönanalyysi, on melko laajasti ja vivahteikkaasti kuvattu, mutta pidän sitä koko tutkimuksen kannalta keskeisenä. Olen perustellut

omaa perusteiden vertailuani ja tulkintaani lähdekirjallisuuden avulla. Tästä huolimatta subjektiivisuuden vaara on aina olemassa. Yhteenvedo saattaa olla opetussuunnitelmien sisällöt hallitsevalle paljolti tuttua, mutta työn tarkoituksena on ollut koostaa asioita uudestaan ja näin tuoda toisenlaisesta näkökulmasta uutta painotusta perustetekstien sisältöjen tarkasteluun.

Tutkimustuloksia raportoidessaan tutkija pyrkii kuvaamaan ja selittämään joitain todellisuuden ilmiöitä. Hän pyrkii vakuuttamaan, etteivät tutkimus tai sen tulokset ole mielikuvituksen tuotteita. Tulosten uskottavuus kasvaa, kun tutkija kuuluu johonkin tiedeyhteisöön. Uskottavuutta pyritään todistamaan mm. hyvillä lähdeviittauksilla. Tiedemaailma arvioi koko ajan tutkimustulosten todenperäisyyttä ja määrittelee, mitkä tutkimukset ovat tieteellisesti arvokkaita. Tutkimuksessa anonyymi kertojajääni saa vastaanottajan näkemään asiat samasta perspektiivistä kuin tutkimuksen tekijä. Tieteellisessä argumentoinnissa pyritään siihen, että jokin muu tiedeyhteisön jäsen pääsee samoihin johtopäätöksiin samoilla perusteilla kuin alkuperäinen tutkijakin. (Aro 2000, 43–45.)

Tutkimuksen tekemisessä ovat aina läsnä kirjoittajaan liittyvät odotukset, vaatimukset, sosiaaliset tekijät, eettiset ja poliittiset valinnat, sukupuoli ja tieteen sisäiset valtasuhteet (Luostarinen & Väliaverron 1991, 79). Tutkimuksen tekijä kuuluu aina tutkimusta tehdessään johonkin tiedeyhteisöön, millä on suuri merkitys tehtyjen tulosten uskottavuudelle. Tiedeyhteisö luo kriittisen taustan tulosten oikeellisuudelle. Toisenlaisiinkin tuloksiin voi päätyä, mikäli käsitteellistäminen on ollut erilaista tai tulokset on koottu jollakin toisella tavalla. Pidän tärkeänä sitä, että tutkimus on jatkuva prosessi. Tutkimus on aina aikaan sidottua. Se on situationaalista, mutta ”totta” tutkimushetkellä. Jokainen tutkija käyttää mm. kieltä omalla persoonallisella tavallaan, ja tulkinnan nyansseihin tulee helposti eroja. Kieli muuttuu ajan kuluessa, samoin käsitteet. Tunnistan kielen muuttumisen ja persoonallisen käytön. Vaikka tieteellisessä tekstissä käytetään yleiskieltä, tunnistan persoonallisuuteni näkyvän läpi koko tutkimuksen. Se on osa tutkimukseni avoimuutta.

Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun tutkimuksessa on autenttisia dokumentteja (Hirsjärvi ym. 2001, 215). Tämä luotettavuuden kriteeri on keskeinen tässä tutkimuksessani, sillä tutkimuskohteena ovat kirjoitetut dokumentit. Dokumenttilainaukset ovat tutkimuksen perusaineistoa. Niitä pyritään avaamaan ja selittämään tutkimus- ja kirjallisuuslähteillä.

Tutkijana olen joutunut miettimään myös tutkimukseni suhdetta tutkimuskohteeseen: opetussuunnitelmien perusteteksteihin. Vaikuttavuudesta puhuminen saattaa olla liioiteltua, sillä perustekstit ovat jo sinällään olemassa ja niihin ei voi vaikuttaa. Eri asia olisi, jos tutkimuskohteena olisivat ihmiset. Tosin on muistettava, että perustetekstitkin ovat ihmisten kirjoittamia. Vaikuttavuus kohdistuukin tekemiini johtopäätöksiin ja yhteenvedoon. Työn yhtenä tarkoituksena on herätellä opetussuunnitelma- tai koulutuspoliittista puhetta mm. koulun vaikuttajien keskuudessa. Holapan (2007, 329) mukaan opetussuunnitelma ei kiinnosta suurta yleisöä. Näin varmasti voikin olla, mutta perustetekstien mukaan sen tulisi silti kiinnostaa, sillä koulun opetussuunnitelman laadinta ei saisi olla vain opettajien asia.

## 5.2 Tulevaisuuden näkymiä

Tutkimustulokset antavat monipuolisen ja kattavan käsityksen opetussuunnitelmien perusteiden yhteiskunnallisista ja poliittisista painotuksista. Perusteet eivät pitäydy käsittelemään pelkästään yksilötason asioita, vaan asiat syleilevät koko maailmaa. Perusteet luovat käsitystä siitä, millaisten haasteiden edessä koulut ja erityisesti opettajat ovat. Paine kohdistuu myös oppilaisiin, joiden tulee olla käsittämättömän monitaitoisia. Oppilaista pitäisi kasvaa taitavia paikallisen, kansallisen ja jopa kansainvälisen tason toimijoita. Yllättävää on, että opetussuunnitelmien perusteet jättävät keskeisten yhteiskunnallisten taitojen ja asioiden tulkinnan ja opettamisen koulujen ratkaistaviksi. Yhteiskunta näin ollen kohdistaa kouluun ylivoimaisia odotuksia ja toiveita. Vääjäämättä perusteista muodostuu sellainen kuva, että koulujen velvollisuus on vastata mitä monenlaisiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin haasteisiin. Onko tämä kuitenkin aina välttämätöntä oppimisen kannalta? Tuleekin harkiten pohtia, milloin opetussuunnitelmaa on todella muutettava.

Toivon tutkimustulosten antavan pohjaa rakentaa uusia opetussuunnitelmien perusteita, sillä kokoava tarkastelutapa ohjaa huomaamaan, mitä odotuksia yhteiskunta kouluhin kohdistaa. Ehkä tulokset auttavat rajaamaan, karsimaan ja kohdentamaan yhteiskunnan kouluun kohdistamia toiveita. Kokemukset koulukohtaisista opetussuunnitelmista ovat Suomessa olleet osin kriittisiä mutta suurelta osin myös positiivisia ja kannustavia. Parhaimmillaan tutkimukseni suuntaa

tulevaa opetussuunnitelmatyötä. Heiluriliike ennustaisi siirtymistä kohti avoimempaa opetussuunnitelmaa, kuten vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on. Toinen mahdollisuus on päivittää vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteita, sillä nykyisten perusteiden sisältämä laajan tekstimassan hallinta on käytännössä mahdotonta. Perusteiden tekstimassan ja informaatioisisällön on oltava sellainen, jonka opettaja voi yhdessä muiden toimijoiden (oppilaat, huoltajat ja yhteistyökumppanit) kanssa hallita ja ymmärtää.

Olisikin syytä pohtia, mitä tähänastisista kokemuksista on opittu. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että opetussuunnitelmien perusteet ovat sisällöltään ja linjoiltaan hyvin samansuuntaisia. Tulostani vahvistaa myös Vitikan (2009) tutkimus. Seuraava opetussuunnitelman perusteteksti voisikin keskeisesti rakentua vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden pohjalle. Kaikkea ei tarvitse aina kirjoittaa uudelleen. Muutosten maailmassa pysyvyys lisää uskottavuutta ja lujittaa tekemisen linjaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet antoivat pohjaa PISA-menestykselle. Tästä näkökulmasta tuntuu erikoiselta, että vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa palattiin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden linjalle. Sopii toivoa, että suomalaisten oppilaiden hyvä menestys kaikesta huolimatta jatkuu. Menestyksen taustalla uskon olevan hyvän opetussuunnitelman.

Jatkossa voisi selvittää tarkemmin koulutason toimijan roolia, valtaa ja vastuuta. Jatkotutkimusaiheita on esimerkiksi se, että miten opetussuunnitelman perusteissa ilmenee oppilaan, opettajan, huoltajien ja muiden koulutason toimijoiden roolit edettäessä kansakoulusta peruskouluun ja yhtenäiseen perusopetukseen. Aikaperspektiivi antaisi käsitystä esim. vallan jaon muuttumisesta, rooleista ja yhteiskunnallisista odotuksista. Kunnan ja yleensä koulutuksen järjestäjän vastuu opetussuunnitelmaprosessissa nostaa esiin paitsi valtakunnallisen koulutuspolitiikan myös paikallisen politiikan vaikutuksen opetussuunnitelmiin. Mielenkiintoista on pohtia, miten paikallispolitiikka eroaa valtakunnallisesta politiikasta ja puolueiden koulutuspoliittista arvoista ja tavoitteista. Tästä nousee tutkimusteemaksi puolueiden koulutuspoliittisten mielipiteiden ja ohjelmien vaikutus ja näkyminen opetussuunnitelmien perusteissa. Suomessa opetushallinnon ja koulutuspolitiikan johdossa on pitkään jatkunut kokoomusvaltaisuus osin myös sosiaalidemokraattinen valta. Kiinnostavaa on tutkia, miten tämä ilmenee opetussuunnitelmien perusteteksteissä.



Goodson (2001) on kiinnittänyt huomiota siihen, mitä tapahtuu ennen opetussuunnitelman laadintaa. Opetussuunnitelmaan kohdistuu eri intressiryhmien, ei vähiten puolueiden, legitimoivaa retoriikkaa ja vaikutusvaltaa. Kysymys kuuluukin: Miten tämä painostus näkyy perustetekstissä? Jotta tätä voidaan tutkia, tulee opetussuunnitelman laadintaprosessin olla todella avoin ja läpinäkyvä. Mitä esitetään tekstiin ja mitä esitetystä jää näkyviin? Kuka tai mikä taho esittää? Avoimuus kasvaisi, jos tukijat voisivat olla mukana, kun tulevia opetussuunnitelman perusteita laadintaan.

Opetussuunnitelman tekeminen on poliittista valtaa. Vallan käyttö kulminoituu opetussuunnitelman tekemisestä vastuun kantaviin virkamiehiin niin valtakunnallisella kuin paikallisella tasolla. Tutkimuskohteeksi nousee virkamiesten vaikutus opetussuunnitelmatekstiin.

Puhuminen koulutuksen laadusta on johtanut mm. lukioiden ylioppilaskirjoitusten tulosten vertailuun ja jopa lukioiden rankkauslistoihin. Perusopetus on paistatellut PISA-tutkimusten kärjessä. Laadullisessa tarkkailussa tulee entistä enemmän pohtia sitä, miten koulutuksen ja oppilaan arviointi todella vaikuttavat perusteiden arvostamaan koulun kehittämiseen. Onko peruskoulu opetussuunnitelmien myötä todellisuudessa juurikaan muuttunut halutulla tavalla?

Julkisessa keskustelussa käydyn menestymistekijöiden pohdinnan Simola (2004, 91) kiteyttää tasokkaaseen opettajankoulutukseen ja hyvään opettajakuntaan. Opettajat ovat myös eettisesti sitoutuneita työhönsä (Linnakylä & Välijärvi 2005, 247). Hyvän menestymisen taustalla on oppilaan kiinnostus ja harrastukset, oppilaiden saama opetus ja kodin kulttuurinen aktiivisuus (Välijärvi ym. 2002, 201). Simolan (2004, 95) mukaan PISA-menestys selittyy paremminkin suomalaisten poikkeuksellisella koulutususkolla, erityisopetusjärjestelmällä ja oppilaiden kulttuurisella homogeenisuudella. On todennäköistä, että myös PISA-arviointi ohjaa opetussuunnitelman sisältöä.

Suomalainen koulu ja opetussuunnitelma saa yhä enemmän vaikutteita kansainvälisistä kytköksistä. Sitä ei ohjaa vain kansainvälistyvä kilpailu ja koulutuksen arviointi, vaan myös globaalit ilmiöt sinänsä ja kansainvälistyvä talous. Yksi jatkotutkimuksen mahdollisuus onkin selvittää näiden tekijöiden vaikuttavuutta ja ilmenemistä perusteteksteissä.

Toivon tutkimukseni vaikuttavan siten, että opettajat innostuvat laatimaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joiden toteuttamiseen voi sitoutua ja joiden laatimiseen yhteiskunta osaa antaa riittävästi aikaa ja resursseja. Tutkimukseni tavoitteena on vauhdittaa opettajien käymää koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista keskustelua opetussuunnitelmista ja koulujen toiminnasta sekä opetuksen kehittämisestä. Tähän keskusteluun liittyy erilaisten kouluun vaikuttavien sidosryhmien tarkoituksenmukainen vaikuttaminen koulun toimintaan. Kansallisen ja paikallisen tason opetushallinnon on mietittävä rooliaan koulujen työn tukemisessa. Arviointihuumassa lienee syytä pysähtyä miettimään koulun toiminnan arvioinnin todellista merkitystä ja vaikuttavuutta. Koulutoimen hallinnon – niin kunnan kuin valtakunnankin tasolla – pitäisi pysähtyä pohtimaan, millaista hallintoa tarvitsemme opetussuunnitelmien toteuttamiseen koulussa.

## LÄHTEET

- Aaltonen S. 2003. Kerrottua, kiistettyä ja vaiettua: Nuorten tulkintoja koulun konflikteista ja sukupuolesta. Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen & N. Kuorikoski (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulu: Oulun yliopistopaino, 120–132.
- Aaltonen S. 2006. Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 68. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus/Helsinki University Press.
- Aapola S. 2006. Kansalaiskasvatuksen piilo-opetusuunnitelma? Teoksessa T. Ojanperä (toim.) *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2. Helsinki: Viikin normaalikoulu, 11–14.
- Adelman C. 1987. The Politics of Evolution. Teoksessa M. Skilbeck (toim.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. Third impression. London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton, 22–37.
- Ahava A-M & Palojoki P. 2005. Haasteena kriittisten kuluttajien kasvattaminen. *Kasvatus* 36 (1), 20–32.
- Ahonen S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1, 155–184.
- Ahonen S. 2004. Muutosten toimijat 1900-luvun Suomen koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (3), 315–324.
- Ahonen S. 2006. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2. Helsinki: Viikin normaalikoulu, 25–34.
- Ahonen S. 2007. Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa P. Arola & Pekka Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi*. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansavalistusseura, 33–49
- Ahvenainen O. & Holopainen E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Aikio-Puoskari U. 2005. Saamelaisopetuksen asema ja tilanne. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa*. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10. Jyväskylä, Koulutuksen arviointineuvosto, 29–40.
- Aittola T., Jokinen K. & Laine K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 107–149.
- Aittola T. & Pirttilä I. 1989. Tieto yhteiskunnassa, Tiedonsosiologinen tarkastelu. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

- Aittola T. & Suoranta J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. 2001. Kriittinen pedagogiikka. J. Vainonen (suom.) T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alasuutari P. 2007 (2004). Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Tampereen yliopiston kääntäjäryhmä K. Koskisen johdolla (suom.). Helsinki: Gaudeamus.
- Allahwerdi H. 2001. Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyysskokeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970-2000. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 230, 2001. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Almiala M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 128. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Althof W. & Berkowitz M. W. 2006. Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *The Journal of Moral Education*. 35 (4), 495–518.
- Antikainen A. 1998. Kasvatus, elämäntyyli ja yhteiskunta. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Antikainen A. 2000. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisesta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntyyli. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 99–124.
- Antikainen A. 2002. Koulutusjärjestelmän tulevaisuuden tutkimuksesta. Kokemuksia ja haasteita. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuus. Jyväskylä: PS-kustannus. 15–27.
- Antikainen A., Rinne R. & Koski L. 2006. Kasvatustieteologia. 3. uudistettu painos. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Anttonen E. 1995. Laatuajattelusta laadun tekemiseen. Teoksessa S. Helakorpi. Laatu koulussa. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 42–65.
- Anunti P. 2004. Hesari nuorten ääni - osallistuvaa suunnittelua kouluissa ja nuorisotaloilla. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–167.
- Apajalahti M. & Merimaa E. 1996. Raportti peruskoulun oppilasarvioinnin kehittämiskokeilusta vuosilta 1994–1995. Moniste 52/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Apajalahti M., Pietilä A. & Vanne A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 3/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Apple M. W. 2004. *Ideology and Curriculum*. Third Edition. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Apple M. W. & Franklin B. 2004. Curricular History and Social Control. Teoksessa M. W. Apple. *Ideology and Curriculum*. Third Edition. New York and London: RoutledgeFalmer, 59–76.

- Apple M. W. & King N. 2004. Economics and Control in Everyday School Life. Teoksessa M. W. Apple. Ideology and Curriculum. Third Edition. New York and London: RotledgeFalmer, 42–57.
- Arajärvi P. & Aalto-Setälä M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Arbøl K. & Rikkinen H. 2002. Koulukasvatus ja oppilaiden mielikuvat tulevaisuudesta. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 50–65,
- Aro J. 2000. Sosiologia kielenkäyttönä. R. Heiskala (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia, 38–62.
- Atjonen P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Acta Universitatis Ouluensis Series E. Scientiae Perum Socialum 11. Kajaanin opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto.
- Atjonen P. 2005a. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivuksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 76–82.
- Atjonen P. 2005b. Tieto- ja viestintäteknikka yleissivistävän koulun pedagogisena haasteena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuksia. N:o 95. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Atjonen P., Halinen I., Hämäläinen S., Korkeakoski E., Knubb-Manninen G., Kupari P., Mehtäläinen J., Risku A-M., Salonen M. & Wikman T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Autio T. 2002. Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split. Acta Universitatis Tamperensis 904. University of Tampere. Tampere: University Press.
- Autio T. 2003. Postmodern Paradoxes in Finland: The Confinements of Rationality in Curriculum Studies. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) International Handbook of Curriculum Research. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 301–328.
- Autio T. 2007. Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 27 (1), 43–47.
- Ball S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Ball S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 6–20.
- Barrow R. & Woods R. 1994 (1975). An Introduction to Philosophy of Education. London & New York: Routledge.

- Becher T. 1987. The Political and Organisational Context of Curriculum Evaluation. Teoksessa M. Skilbeck (toim.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. Third impression. London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton, 100–109.
- Bengtsson Å. & Grönlund K. 2005. Muu poliittinen osallistuminen. Teoksessa H. Paloheimo (toim.) *Vaalit ja demokratia Suomessa*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 147–168.
- Berg P. 2006. Liikuntatuntien kapteeninvalintatilanne oppilaiden hierarkioiden rakentajana. *Kasvatus* 37 (2), 174–186.
- Berndtson E. 2000. Poliittikka tieteenä. Johdatus valtio-opilliseen ajatteluun. Julkaisija Hallinnon kehittämiskeskus. Edita: Helsinki.
- Blakemore K. 2003. *Social Policy. An Introduction*. Second Edition. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Blom R. 2000. Tietoyhteiskunnan lupaus. Teoksessa R. Blom. *Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*, Helsinki: Gaudeamus, 77–102.
- Blomberg S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Britschg V., Rosenberg M. & Kyttä M. 2007 Tulevaisuuden haasteita lasten ja nuorten liikkumistarpeissa. Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisuja 12/2007. Helsinki: Liikenne- ja viestintäministeriö
- Broady D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brunell V. 1993. Pitääkö koulun olla kaikille sama? Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 32–51.
- Brunila K., Heikkinen M. & Hynninen P. 2005. Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, aikuiskoulutus/kansallinen teematyö.
- Cacciatore R. 2005. Kasvun ja kehityksen aika - kiva opettaa kasvavalle ja kehittyvälle. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi - ensiapua terveystiedon opettamiseen*. Helsinki: Opetushallitus, 94–146.
- Cantell H. 2006. Aktiivinen kansalaisuus nuoret ympäristövaikuttajina. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2. Helsinki: Viikin normaalikoulu, 43–59.
- Carr W. 1998. The Curriculum in and for a Democratic Society. *Curriculum Studies*. 6 (3), 323–340.
- Carr D. 2003. *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Carr D. 2006. The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education* 35 (4), 443–456.

- Carspecken P. F. & Apple M. 1992. *Critical Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice*. Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle. 1992. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego New York Boston London Sydney Tokyo Toronto: Academic Press, Inc., 507–553.
- Cheung H-Y. 2006. The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teachers* 32 (4), 435–451.
- Clandinin D. J. & Connelly F. M. 1992. Teacher as curriculum maker. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Handbook of Research on Curriculum*. A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 363–401.
- Court D. 2004. Education in a Troubled Democracy: Voices from Israel. *Curriculum Inquiry* 34 (1), 47–69.
- Cuban L. 1992. Curriculum stability and change. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Handbook of Research on Curriculum*. A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 216–247.
- Day C., Harris A., Hadfield M., Tolley H. & Beresford J. 2000. *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Denzin N. K. 1994. The Art and Politics of Interpretation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 500-515.
- Dewey J. 1963 (1938). *Experience & Education*. New York & London: Macmillan Publishing Company.
- Dillon J. T. 2009. The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 41 (3), 343-359.
- D'Hainaut L. 1981. Determining the aims of education and educational policy. Teoksessa L. Busshoff, L. D'Hainaut, D. Lawton, R. Ochs, J. Pellerano, D. E. Super, G. Vaideanu, A. G. Watts & A. Yerodia. *Curricula and lifelong education*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 104–116.
- Doftori M. R. 2004. *Education and Child Labour in Developing Countries. A Study on the Role of Non-Governmental Organisations on Bangladesh and Nepal*. Department of Social Policy. University of Helsinki.
- Donaldson G. H. C. 1987. National Policy and Local Initiative: the Scottish approach. Teoksessa M. Skilbeck. (toim.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties. Third impression*. London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton, 110–117.
- Eisner E. W. 1992. Curriculum ideologies. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Handbook of Research on Curriculum*. A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 302–326.
- Eisenhart M. A. & Howe K. R. 1992. Validity in Educational Research. Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego New York Boston London Sydney Tokyo Toronto: Academic Press, Inc., 643–680.

- Elmore R. & Sykes G. 1992. Curriculum policy. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan Publishing Company, 185–215.
- Elo P., Koski L., von Nandelstadh (sv) M., Nylund P., Piekkari U. & Vanne A. (toim.). 1997. *Oppimisen tietoverkot - perustiedot oppilaitosverkosta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Eloranta V. 2005. Sukupuoli, kasvatustieteet ja ympäristöarvot. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) *Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu*. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. & Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–113.
- Engel L–C. & Ortloff D. H. 2009. From the local to the supranational: curriculum reform and the production of the ideal citizen in two federal systems, Germany and Spain. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 41 (2), 179–198.
- Entwistle H. 1978. *Class, Culture and Education*. London: Methuen and Co Ltd.
- Emler N. & McNamara S. 1996. The Social Contact Patterns of Young People: Effects of Participation in the Social Institutions of Family. Teoksessa H. Helve & J. Bynner (toim.) *Youth and Life Management. Research Perspectives*. Helsinki; Yliopistopaino, Helsinki University Press, 121–139.
- Eraut M. 1987. Institution-based Curriculum Evolution. Teoksessa M. Skilbeck (toim.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties. Third impression*. London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton, 54–63.
- Ervasti L., Posti P., Lautjärvi S. & Alaja K. 2000. Monikeskeisiä vuorovaikutusongelmia. Teoksessa U-M. Ekebom, M. Helin & R. Tulusto (toim.) *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki; Oy Edita Ab, 102–112.
- Fairclough N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Fairclough N. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London & New York: Longman.
- Fairclough N. 1997. *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Farrell J. P. 1999. Changing Conceptions of Equality of Education. Forty Years of Comparative Evidence. Teoksessa R. F. Arnove & C. A. Torres. *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. London, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 149–177.
- Fiske E. B. & Ladd H. F. 2000. *When Schools Compete. A Cautionary Tale*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Foucault M. 2005 (1975). *Tarkkailla ja rangaista*. E. Nivanka (suom.) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Fox D. 2002. Information and communication technology: the forth core subject? Teoksessa J. Johnston, M. Chater & D. Bell. *Teaching the primary curriculum*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press, 122–135.



- Frank M. 1987. Kielen hallitsemisen rajoista. J. Salonen (suom.) Teoksessa T. Mäkinen (toim.) *Väärää puhetta - fragmentteja politiikan kielitieteestä*. Paradoksi 7. Vaasa: Maxi Copy Ky, 131–174.
- Freinet C. 1987. Ihmisten koulu. Moderni ranskalainen koulu - Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen. Pedagogiset perusväittämät. L. Osanen (suom.). Helsinki: Elämäkoulu - Livets skola ry.
- Freire P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. J. Kuorti (suom.) T. Tomeperi (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Fullan M. 1994. Muutosvoimat, Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Fullan M. G. & Stiegelbauer S. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. Second edition. Great Britain: Cassell Educational Limited.
- Furth H. G. 1982. Pienten lasten käsitys yhteiskunnasta. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. L. Kantee & M. Salo (suom.) Espoo: Weilin + Göös, 271–303.
- Gee P. J., Michaels S. & O'Connor M. C. 1992. Discourse Analysis. Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle. *The Handdook of Qualitative Research in Education*. San Diego New York Boston London Sydney Tokyo Toronto: Academic Press, Inc., 227–291.
- Giddens A. 1977. *Studies in Social and Political Theory*. London, Melbourne, Sydney, Auckland, Wellington & Johannesburg: Hutchinson & Co (Publishers) Ltd.
- Giddens A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissa. P. Andersson & I. Heiskanen (suom.) Helsinki: Otava.
- Giroux H. A. 2001a (1997). Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. J. Vainonen (suom.) T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Tampere: Vastapaino, 153–218.
- Giroux H. 2001b (1999). Lasten farkkujen välillä on muutakin kuin mainosmies. Nuorekkaita ruumiita ja kaupallistettuja mielihyviä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. J. Vainonen (suom.) T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Tampere: Vastapaino, 219–233.
- Glevey K. E. 2006. Promoting thinking skills in education. *London Review of Education* 4 (3), 291–302.
- Goble N. M. 1977. The teacher in a changing world Teoksessa N. M. Goble & J. F. Porter. *The changing role of the teacher. International perspectives. A study for the International Bureau of Education*. Paris: UNESCO, 9–106.
- Goodson I. 1993. *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*. Washington, DC & London: The Falmer Press. Taylor & Francis Inc.

- Goodson I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakenteesta. Erja Moore (suom.). Joensuu: Joensuu University Press.
- Goodson I., Anstead C. J. & Mangan J. M. 1998. Subject Knowledge: Reading for the Study of School Subjects. The Falmer Press. Taylor & Francis Inc.
- Gordon T. & Lahelma E. 1998. Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska (toim.) Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Sitran julkaisusarja nro 210. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 251–280.
- Gordon T. & Lahelma E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 66–78.
- Gough N. 2003. Thinking Globally in Environmental Education: Implications for Internationalizing Curriculum Inquiry. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) International Handbook of Curriculum Research. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 53–72.
- Graham G. 1988. Contemporary Social Philosophy. Oxford & New York: Basil Blackwell Ltd/Inc.
- Gröndahl M., Piekkari U. & Rassi A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Koulun ja kunnan ops-prosessista opittua. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Grönlund K., Paloheimo H. & Wass H. 2005. Äänestysosallistuminen. Teoksessa H. Paloheimo (toim.) Vaalit ja demokratia Suomessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 119–146.
- Haapala A. 2002a. Mitä on tulevaisuuskasvatus? Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–140.
- Haapala A. 2002b. Tulevaisuus on jo alkanut: Tulevaisuusnäkökulma koulukasvatuksessa. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 284–301.
- Hakala H. & Välimäki J. 2003. Ympäristön tila ja suojele Suomessa. Helsinki: Suomen ympäristökeskus & Gaudeamus.
- Hamarus P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Educational, Psychology and Social Research* 288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hannula A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 167. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Haring M. 2002. Opettaja tulevaisuuteen kasvattajana. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–84.
- Haste H. & Hogan A. 2006. Beyond conventional civiv participation, beyond the moral-political divide: young people and contemporary debates about citizenship. *The Journal of Moral Education*. 35 (4), 473–493.

- Hautamäki J., Arinen P., Bergholm B., Hautamäki A., Kupiainen S., Kuusela J., Lehto J., Niemivirta M. & Scheinin P. 1999. Oppimaan oppimisen arviointi. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin (toim.) *Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999*. Helsinki: Opetushallitus, 11–48.
- Hautamäki J., Lahtinen U., Moberg S. & Tuunainen K. 2001, *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Haydon G. 2006. Respect for persons and for cultures as a basis for national and global citizenship. *The Journal of Moral Education*. 35 (4), 457–471.
- Heikkilä J. & Aho S. (toim.) 1995. *Muutosagenttiopettaja*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 39–86.
- Heikkinen L. T., Huttunen R., Niglas K. & Tynjälä P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–246.
- Heinonen J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. *Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heinonen V. 2003. ”James päällä joka säällä”. Suomalaisen nuorisomainonnan historiaa. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 455–479.
- Heiskanen T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 25–63.
- Helakorpi S. 1995. Oppilaitoksen laatujärjestelmän perusteet. Teoksessa S. Helakorpi. *Laatua kouluun*. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 118–148.
- Hellström M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia 249*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Herkman J. 2005. Kriittinen kuluttaja-yrittäjä luokkahuoneessa. *Kasvatus* 37 (1), 67-72.
- Hilden-Paajanen T. 2005. Pahojen poikien piiri. Joensuun skinien epäilty rikollisuus 1995–1998. *Acta Universitatis Tamperensis 1059*. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hilpelä J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 139-154.
- Hilpelä J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? -ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.

- Himberg L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo, Helsinki & Juva; Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hirsjärvi S. 1997. Kasvatuksen tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 207–211.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvi V. 1995. Koulutuksen laatuvaatimukset kasvavat. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Laatu koulun. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 10–16.
- Hirvi V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- Hodder I. 1994. The Interpretation of Documents and Material Culture. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 393–412.
- Hoikkala M., Kultalahti J. & Tuomela J. 2005. Tietoyhteiskuntakehityksen informaatio-oikeudelliset haasteet. Teoksessa A. Kasvio, T. Inkinen & H. Liikala (toim.) Tietoyhteiskunta. Myytit ja todellisuus. Tampere: Tampere University Press, 279–306.
- Holappa A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla —Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 94. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.
- Horelli L. 1995. Lasten osallistuminen ympäristökasvatuksen haasteena. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 126–138.
- Horelli L. 2006. Lapset ja nuoret osallistujina. 69-76. Teoksessa L. Karlsson (toim.) Lapset kertovat. Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes.
- Hovila H. 2004. Opettajan oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 377. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Huckle J. 1996. Globalisation, Postmodernity and Citizenship. Teoksessa M. Steiner (toim.) Developing the Global Teacher. Theory and Practice in Initial Teacher Education. Staffordshire: World Studies Trust, 29–36.
- Huhtanen K. 2000. ”Maattomat kuninkaat”. Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.–6. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 79. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Huttu H. & Merimaa E. 2004. Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001–2002. Moniste 11/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Huttunen R. 2004. Habermas ja indoktrinaation ongelma. Kasvatus 35 (2), 191–205.
- Hyypä M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyypä M. T. 2005. Me-hengen mahti. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Häikiö L. & Niemenmaa V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press, 41–56.
- Härkönen U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:0 28. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Iivonen E. 2005. MLL toimii vaikuttamalla ja vaikuttaa toimimalla. Teoksessa A. Iivonen (toim.) Yksilö, yhteisö ja kansalaisyhteiskunta. Helsinki: Opintotoiminnan keskusliitto ry, 81–89.
- Ikonen O. 1998. Erityiskasvatuksen yksilölliset ohjelmat. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus. 136-161.
- Ikonen O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Illeris K. 2001. Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx. Lund: Studentlitteratur.
- Ilmonen K. 2007. Johan on markkinat. Kulutuksen sosiologista tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Itälä J. 1995. Kutsumuskoulu. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Jaakkola M. 1996. Kriittinen väkivalta ja ”ulkomaalaisasenteet” Pohjoismaissa. Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K. J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino Helsinki University Press. 227–254.
- Jackson P. W. 1992. Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Teoksessa Philip W. Jackson (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 3–40.
- Jakku-Sihvonen R. 2001a. Arvioinnin kehittyminen osaksi julkishallintoa ja koulutuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Opetushallitus, 9–20.
- Jakku-Sihvonen R. 2001b. Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Opetushallitus, 111–135.
- Jakku-Sihvonen R. & Komulainen E. 2004. Alueellinen ja koulujen välinen vaihtelu perusopetuksen oppimistuloksissa. Kasvatus 35 (3), 272–285.
- Jauhiainen P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Jauhiainen A. 2003. Kasvatus kansalaisuuteen - kansakoulun unohdettu missio. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 23 (2), 110–121.
- Jauhiainen A., Rinne R. & Tähtinen J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–20.

- Jeronen E. 1995. Ympäristökasvatus eettisenä kasvatuksena koulussa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 85–93.
- Jeronen E., Kaikkonen M. & Räsänen R. 1994. Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.) Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 17. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 1–9.
- Johnson P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Johnson P. 2007. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–70.
- Jokinen A., Juhila K. & Suominen E., 1993, Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen. 1993 Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jussila, J., Mononen, K. & Nurmi, K. E. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Juuti P. 1995. Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Laatu koulun. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 18–39.
- Juuti P. 1998. Johtamisen ja tiimitoiminnan valmentaminen kokemuksellisen oppimisen avulla. Teoksessa T. Lehtonen. Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 117–133.
- Juva S. 2004. Inhimillinen pääoma ja koulutuspolitiikka OECD arvioiden valossa. Kasvatus 35 (1), 99–112.
- Järvelä A. & Tommola T: 1998. Koulu toiminnallisena oppimiskeskuksena. Teoksessa L. Meriläinen, P. Nylund & S. Sintonen. Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997–98. Osa 2. Verkkojen raportteja. Helsinki: Opetushallitus, 141–144.
- Järvikoski T. 1995. Ympäristösosiologian näkökulma ympäristökasvatukseen. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 40–46.
- Järvinen T. & Vanttaja M. 2006. Koulupudokkaiden työurat. Yhteiskuntapolitiikka 71 (1), 14–22.
- Kaivola T. & Rikkinen H. 2003. Nuoret ympäristössään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 36. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kallas K., Nikkola T. & Räihä P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.

- Kallioniemi K. 2003. Nuorisokuvat, populaarikulttuuri ja suomalaisuus. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 481–495.
- Kamppinen M., Malaska P. & Kuusi O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteet. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund. Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovelluksia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 19–53.
- Kananoja S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 2002. Helsinki.
- Kannas L. 2005. Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi - ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 9–36.
- Kansanen P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kari J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 65–100.
- Kauppinen J., Kaihari-Salminen K., Hyvärinen. R.& von Nandelstadh M. 2006. Perusopetuksen oppilaskuntatoiminnan kartoitus 2005. Moniste 9/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kelly A. V. 1995. Education and Democracy. Principles and Practices. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kempainen L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi - muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Keränen M. 1996. Tieteet retoriikkana. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 109–134.
- Ketola T. 2005. Suomen luonnonsuojeluliitto yhteiskunnallisena vaikuttajana - aatteen paloa historiasta nykypäivää. Teoksessa A. Ilvonen (toim.) Yksilö, yhteisö ja kansalaisyhteiskunta. Helsinki: Opintotoiminnan keskusliitto ry, 53–67.
- Kiilakoski T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 139–165.
- Kincheloe J. L. & McLaren P. L. 1994. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 138–157.
- Kirveskari T. 2003. Visiot oppilaitoksen johatamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Acta Universitatis Tamperensis 933. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Kivinen O. & Rinne R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. T. Takala (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 65–106.

- Kivirauma J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistuvaa koulutuspolitiikka. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteen tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–90.
- Klein M. F. 1990. Approaches to Curriculum Theory and Practice. Teoksessa J. T. Sears & J. D. Marshall J. D. (toim.) Teaching and Thinking About Curriculum. Critical Inquiries. New York & London: Teachers College, Columbia University, 3–14.
- Kohonen V. & Leppilampi A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Koivusilta L. & Rimpelä A. 2000. Nuoruusiässä luodaan terveyden perusta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntapa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 155–172.
- Kokko S. 2008. Sitkeästi sukupuolittunut käsityönopetus. Kasvatus 39 (4), 348–358.
- Komiteamietintö 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö 1970 A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1970 A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Konttinen T. 2005. Oppiminen ja kansalaisjärjestöjen yhteistyö. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. & Suomen kasvatustieteellinen seura, 329–338.
- Korkeakoski E. 2001a. Arvioinnin tarkoitus ja kohteet. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien koulussa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 25–48.
- Korkeakoski E. 2001b. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien koulussa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 147–190.
- Korkeakoski E. 2001c. Opetuksen laatu koulujen auditoinnin perusteella. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien koulussa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 191–214.



- Korkeakoski E. 2001d. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokilla keväällä 2000. Kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Oppimistulosten arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski E. 2002. Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–243.
- Korkeakoski E. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämissuhteet. Koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 32. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Korkeakoski E. 2010. Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus poliittisten päättäjien ja valtion kouluhallinnon edustajien näkökulmasta. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 35–41.
- Korkeakoski E., Laukkanen R. & Seppälä H. 1989. Ala-asteen opetuksen uudistaminen. Teoksessa Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. Helsinki: Kouluhallitus & Opetusministeriö, 13–99.
- Koro-Ljunberg M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36 (4), 274–284.
- Kortteinen J. 1996. Romanit ja muut perinteiset vähemmistömme. Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K. J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino Helsinki University Press. 75–108.
- Koskenniemi M. 1943. Koululuokan pienenäyhteiskunta. Tutkimuksia kansakoululuokan sosiaalisesta kentästä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Koskenniemi M. 1983. Kouluelämä ja kasvatus rauhaan. Teoksessa J. Luukkonen (toim.) Kasvatuksen tulevaisuus. Professori Oiva K. Kyöstiön juhlakirja. Helsinki: Otava, 169–176.
- Koski L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 79–90.
- Koskinen S. 2004. Osallisuushankkeet. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 138–143.
- Kosunen E. 2006. Seksuaaliterveyden edistäminen Suomessa. Muistio seksuaalilisääntymisterveyden edistämisen toimintaohjelmaa laativaa työryhmää varten. Stakesin Työpapereita 5/2006. Helsinki: Stakes.
- Kosunen T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kosunen T. & Huusko J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 202–226.

- Kotilainen S. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 98. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1988. Peruskoulun opetuksen opas: Kansainvälisyyskasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koulutuksella 2000-luvulle. 1993. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan selvitys. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:16. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen arviointineuvosto. 2004. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004–2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 1. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Kuikka M. T. 1991. Johdatus kasvatustieteen historian tutkimukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kujala T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello”. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Sähköinen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 576. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kujala K., Huunonen K., Saarinen J., Vainio L. & Väliharju T. 2006. Opetusteknologian tulevaisuuden skenaariot. Hämeen ammattikorkeakoulu. Digital Learning Lab (DLL) - tutkimus ja kehittämishanke. Hämeen ammattikorkeakoulun HAMKin julkaisu 1/2006. Hämeenlinna.
- Kurki L. 2005. Toivon ja taistelun ristiriita: Fidel Castro, Ernesto ”Che” Guevara ja Paulo Freire. *Kasvatus* 37 (1), 34–43.
- Kuurme T. 2004. Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Kuusela J. 2003. Koulujen paremmuusjärjestyksestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyrö P. & Ripatti A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisu* 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 10–30.
- Kämppe K., Välimaa R., Tynjälä J., Haapasalo I., Villberg J. & Kannas L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. Luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 – 2006. Opetushallitus & Terveystieteiden tutkimuskeskus. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.
- Käpylä M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsitteiden muuttamisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 24–39.
- Kärnä-Behm J. 2005. Käsiyö ja kieli - tutkimuspolku käsityön kulttuuriseen kuvaan. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) *Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa*. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu.

- Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. & Suomen kasvatustieteellinen seura, 311–317.
- Laaksonen H. 2000. Suomalaisen yhteiskunnan uusjako. Teoksessa R. Blom. Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta, Helsinki: Gaudeamus, 49–76.
- Lahdes E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahelma E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Opetushallitus. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 54–67.
- Lahtinen M., Lankinen T., Penttilä A. & Sulonen A. 2004. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laine T. 2010. Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 113–148.
- Laine M., Bamberg J. & Jokinen P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press, 9–38.
- Lampinen O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lapinoja K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006 Chydenius-institutes undersökningar. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Lappalainen A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Lappalainen A. 1990. Eurooppa kouluttajana. Porvoo - Helsinki - Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lauhamaa P., Rasmus E-V. & Judén-Tupakka S. 2006. Saamelaiskasvatus sosialisointi, enkulturaation ja identiteetin käsitteiden valossa. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura ry:n julkaisuja. Etnisyys Suomessa 2000 -luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 190–211.
- Laukkanen R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Laukkanen R. 1995a. Eurooppalaista dimensiota myös koulutuksen evaluaatioon. Kasvatus 26 (5), 444–450.

- Laukkanen R. 1995b. Evaluaatiotutkimuksen yhteyksistä hallinnon päätöksentekoon. *Kasvatus* 26 (2), 116-127.
- Laukkanen R. 1995c. Koulutusindikaattorien kehittämisen kansainvälisiä lähtökohtia. Teoksessa Laukkanen R. (toim.) *Koulutusjärjestelmän arviointia*. Helsinki: Opetusministeriö ja Opetushallitus, 55–74.
- Laukkanen R. 1997. Manageristinen näkökulma koulutuksen arviointiin. *Kasvatus* 28 (2), 351-363.
- Launonen L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168.
- Law H-F & Wan W-Y. 2006. Developing Curriculum Leadership in a Primary School: A Hong Kong Case Study. *Curriculum and Teaching* 21 (2) 2006, 61–90.
- Leenders H. & Veugelers W. 2006. Different Perspectives on Values and Citizenship Education. *Curriculum and Teaching*. 21 (2) 2006, 5–20.
- Lehtinen E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. *Kouluhallituksen julkaisuja* nero 18, 1989. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehtisalo L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Lehtisalo L. & Raivola R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lehtonen H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Lehtonen K. 2005. Väkivallan ruumiinvaellus. Musiikkioppilaitokset näkymättömän vallan käyttäjinä. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) *Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa*. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. & Suomen kasvatustieteellinen seura, 318–328.
- Lehtonen, M., Leppänen, S. ja Soronen, H. 2005. Internetin tietoturvaongelmat kotikäyttäjien näkökulmasta. Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisuja 88/2005. Helsinki: Liikenne- ja viestintäministeriö
- Leino K. 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. OECD/PISA. Opetushallitus, 167–180.
- Leinonen J. & Korhonen A. 2005. Miten arvioida matematiikan opiskelua ja ymmärtämistä. *Kasvatus* 36 (1), 33–42.
- Leiwo M. & Pietikäinen M. 1996. Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 85–108.
- Levin B. 2006. Schools in Challenging Circumstances: A reflection on what we know and what we need to know. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*. 17 (4), 399–407.

- Levison M. P. 2007. Literacy in English Gypsy Communities: Cultural Capital Manifested s Negative Assets. *American Educational Research Journal*. 44 (1), 5–39.
- Liebkind K. 1996. Ennakkoluulot ja niiden uhrin. Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K. J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino Helsinki University Press. 199–226.
- Lincoln Y. S. & Denzin N. K. 1994. The Fifth Moment. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 575–586.
- Lindén J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa - myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. Tampere: Tampereen yliopisto, 9–32.
- Lindh M. 2006. Teknologiseen yleissivistykseen kasvattamisesta – teknologian oppimisen struktuuri ja sen soveltaminen. *Acta Universitatis Oulensis E 83*. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Lindström A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 18–35.
- Linn M. C. & Hsi S. 2000. *Computers, Teachers, Peers. Science Learning Partners*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Linnakylä P., Kupari P. & Reinikainen P. 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontiedon osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. OECD/PISA. Opetushallitus, 73–88.
- Linnakylä P. & Välijärvi J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. *Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lipman M. 1988. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Louhimaa E. 2005. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 217–244.
- Louhimaa P. 2005. Kielelliset virikkeet. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) *Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa*. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. & Suomen kasvatustieteellinen seura, 44–52.
- Luhtakallio E. 2006. Minkälaisia kansalaisia tarvitaan vuonna 2015? Teoksessa T. Ojanperä (toim.) *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2. Helsinki: Viikin normaalikoulu, 15–17.
- Luopa P., Harju H., Puusniekka R., Sinkkonen A., Jokela J., Kinnunen T., Pietikäinen M. & Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2008. *Kouluterveys 2008: Pääkaupunkiseudun raportti*. Espoon kaupunki. Helsingin kaupunki. Kauniaisten

- kaupunki. Vantaan kaupunki. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus & Stakes.
- Luopa P., Pietikäinen M & Jokela J. 2006. Nuorten elinolot, koulutyö, terveys ja terveystottumukset 1996–2005. Kouluterveyskysely 2005. Työpapereita 25/2006. Helsinki: Stakes.
- Luostarinen H. & Väliverronen E. 1991. Tekstinsyöjät. Yhteiskunnallisen kirjallisuuden lukutaidosta. Tampere: Vastapaino. Helsinki: Otus.
- Luukkainen O. 1998. Vuonna 2053. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: Atena kustannus, 14–40.
- Luukkainen O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen O. 2005a. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 204–211.
- Luukkainen O. 2005b. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lyle S. 1996. Environmental Education for Sustainable Futures: Developing an Action-research Model for Primary Initial Teacher Education. Teoksessa M. Steiner (toim.) Developing the Global Teacher. Theory and Practice in Initial Teacher Education. Staffordshire: World Studies Trust, 143–151.
- Madaus, F. G. & Kellaghan, T. 1992. Curriculum Evaluation and Assessment. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 119–154.
- Malinen P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen P. 1987. Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran opetussuunnitelma seminaari 25. – 26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 7-15.
- Malinen P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Malinen P. 1993. Reformipedagogiikka ja opetussuunnitelman kehittäminen. Teoksessa P. Ståle (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: painatuskeskus, 9–13.
- Malinen P. 1994. Opiskeluympäristöjen muodostaminen oppimiskeskukseen. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Malinen P. 2000. Opettajuuden ja ainedidaktisen ajattelun kehityslinjoja. Omaelämäkertaan liittyvä kehityksen analyysi. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R.

- Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä PS-kustannus, 7–59.
- Malinen P. 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 83–87.
- Mansner M. 1989. Peruskoulu - pettymys vaiko toiveiden täyttymys? Teoksessa Koulutus ja yleissivistys. Teollisuuden koulutusvaliokunta sarja A/10/1989. Helsinki: Teollisuuden koulutusvaliokunta, 26–42.
- Markkanen A. 2003. Suomen romaninuorten elämänmurros. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 199–213.
- Marsh C. J. 2001. Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum 1. A Fully Revised and Extended Edition. London & Philadelphia: Falmer Press, Taylor & Francis Group.
- Martikainen T., Sintonen T. & Pitkänen P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura ry:n julkaisuja. Etnisyys Suomessa 2000 -luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–41.
- Masemann V. L. 1999. Culture and Education. Teoksessa R. F. Arnove & C. A. Torres. Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. London, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 115–133.
- Matikainen J. 2005. Verkko-opetuksen piilo-opetussuunnitelma. Kasvatus 36 (2), 101–112.
- Matikainen P. 1995. Ympäristökasvatus luokan- ja aineenopettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 198–209.
- Matinheikki-Kokko K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus -perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.
- Matus C. & McGarthy C. 2003. The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization. Teoksessa W. F. Pinar W. F. (toim.) International Handbook of Curriculum Research. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 73–82.
- McLaren P. & Giroux H. A. 2001 (1995) . Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana. Kritiikin ja antiopotismin tulle puolen. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. 2001. Kriittinen pedagogiikka. J. Vainonen (suom.) T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Tampere: Vastapaino, 29–72
- McNeil J. D. 1977. Curriculum. A Comprehensive Introduction. Boston & Toronto: Little, Brown and Company.
- McNeil L. M. 1988. Contradictions of Control. School Structure and School Knowledge. New York & London: Routledge.

- Mehtäläinen J. 1994. Elämää akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman ensivaiheista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 88. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Melin H. 2000. Katosivatko luokat? Teoksessa R. Blom. Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta, Helsinki: Gaudeamus, 21–48.
- Merimaa E., Rahikainen E. & Koukku A. 1993. Yrittäjyys peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Teoksessa Opetushallitus. Yrittäväksi koulussa - kasvatus yrittäjyyteen. Helsinki: Opetushallitus, 14–17.
- Miettinen K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere.
- Mikkola A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–59.
- Milner H. R. 2005. Developing a Multicultural Curriculum in a Predominantly White Teaching Context: Lessons From an African American Teacher in a Suburban English Classroom. Curriculum Inquiry. 35 (4), 391–427.
- Moberg S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 136–161.
- Murto P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviitta (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.
- Mustola K. 1986. Tytöt ja rock. Teoksessa Kiltit tytöt - kovat kundit. Raportti tasa-arvotyöryhmän, tasa-arvotoimikunnan ja kansainvälisen nuorisovuoden 1985 komitean 12.11.1985 järjestämästä seminaarista. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 1986:32. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 40–50
- Mäkelä P. 2000. Kuntien vaihtelevat koulutiet. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 24. Helsinki: Suomen Kuntaliitto & Vaasan yliopisto.
- Mäki-Lohiluoma K-P. 1998. Vaalikäyttäytyminen kunnallis- ja eurovaaleissa. K-P. Mäki-Lohiluoma, M. Pekola-Sjöström & K. Ståhlberg (toim.) Kuntalaisten valta ja valinnat. Kuntasuomi 2004. Tutkimuksia nro 13. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 31–55.
- Mäki-Lohiluoma K-P. 2006. Koulutuksen kansallisen ja paikallisen arvioinnin haasteita. E. K. Niemi (toim.) Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus, 15–18.
- Mäntylä R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Niemelä H. 2000. Experiences of a New Structure of Lesson in a Virtual Classroom. Teoksessa M. Mononen-Aaltonen & A. Lintula (toim.) Mediakasvatuksen tietostrategian



- teoriaa ja käytäntöä. *Studia Paedagogica* 23. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 109–117.
- Niemi E. K. 2001a. Koulun toiminta opetuksen tukena. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien koulussa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 62–72.
- Niemi E. K. 2001b. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Matematiikan oppimistulokset, asenteet matematiikkaa kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Oppimistulosten arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi E. K. 2005. Yleissivistävä koulutus. Teoksessa E. Löfström, J. Metsämuuronen, E. K. Niemi, K. Salmio & K. Stenvall. Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004. Arviointi 2/2005. Helsinki: Opetushallitus, 12–20.
- Niemi E. K. 2006. Paikallisen arvioinnin toteuttaminen. E. K. Niemi (toim.) Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Niemi E. K. 2008. Matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. Vuosiluokilla vuonna 2007. Oppimistulosten arviointi 1/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi H. & Tuominen K. 2006. Miten johdat asiantuntijayritystäsi? EFQM. Itsearvioinnin työkirja. 33 hyvää kysymystä ja esimerkkiparia. Turku: Oy Benchmarking Ltd.
- Nisbet J. 1987. Curriculum Evolution in Context. Teoksessa M. Skilbeck (toim.) Evaluating the Curriculum in the Eighties. Third impression. London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton, 165–171.
- Nivala E. 2006. Kunnon kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala. Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 25–113.
- Nojonen M. 1992. Poliittika tutkimuksen kohteena. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Norris N., Aspland R., MacDonald B., Schostak J. & Zamarski B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Nousiainen J. 1998. Suomen poliittinen järjestelmä. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Nousiainen L. & Piekkari U. 2005. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nurmi J. & Soininen M. 2005. Kouluviihtyvyyttä tutkimusilmionä. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Rauman opettajankoulutuslaitos, 227–250.

- Nurminen O. 2001. Medialukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoksessa S. Tella, O. Nurminen, U. Osanen & S. Vahtivuori (toim.) Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä. *Studia Paedagogica* 25. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 135–151.
- Näre S. 2005. Styylaten ja pettään. Luottamuksen ongelma ja postindividualismi nuorten sukupuolikulttuurissa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 49. Helsinki: Yliopistopaino, Helsinki University Press.
- Oinonen E., Blom R. & Melin H. 2005. Onni olla suomalainen? Kansallinen identiteetti ja kansalaisuus. Raportti ISSP 2003 ja 2004 Suomen aineistoa. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 1/2005. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Ojanen S. 1995. Mielekkään oppimisen malli ympäristökasvatuksen opettamiseen. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 60–73.
- Oksanen E. 1994. Kehityshankkeesta opetussuunnitelmaksi. Raportti Jyväskylän koulun kehittämisestä ja koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta. Research Reports n:o 50. Department of Special Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Oliver C. & Candappa M. 2007. Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education*. 33 (1), 71–86.
- Ollikainen M. 1995. Vankkurikansan perilliset. Romanit, Euroopan unohdettu vähemmistö. Ihmisoikeusliitto r.y.:n julkaisuja N:o 3. Helsinki: Yliopistopaino Helsinki University Press.
- Opetushallitus. 1992. Opetushallituksen ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1999. Opettaminen muulla kuin oppilaan 'äidinkielellä' perusopetuksessa. Mahdollisia toteutustapoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2001. Kieltenopetukseen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001. KIMMOKE. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2002. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1–2. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2006. Perusopetuslain muutosten vaikutukset uskonnon ja elämäntietämisen opetuksen sekä koulun toimintaan. Muistio 28.2.2006. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus & Kuluttajavirasto. 2004. Koulujen ja oppilaitosten sekä yritysten välinen yhteistyö, markkinointi ja sponsorointi. Muistio 30.8.2004. Helsinki: Opetushallitus & Kuluttajavirasto.
- Opetusministeriö. 1988. Tasa-arvotoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1988:17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetusministeriö. 1999. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö & Suomen Unesco-toimikunta. 2004. Koulutus kaikille. Suomen kansallinen toimintasuunnitelma. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta, Opetusministeriö, Kansainvälisten asian sihteeristö.
- Oravakangas A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Kokkola: Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Paakkunainen K. 1996. Political Scepticism and Political Groupings among Unemployed Youth: A Finnish-German Comparison. Teoksessa H. Helve & J. Bynner (toim.) Youth and Life Management. Research Perspectives. Helsinki; Yliopistopaino, Helsinki University Press, 44–59.
- Paechter C. 2006. Gender, power and curriculum: an inevitable interconnection. Teoksessa A. Moore (toim.) Schooling, Society and Curriculum. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 75–86.
- Palmu T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisessa tekstissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsingin yliopisto.
- Paloheimo H. & Wiberg M. 1997. Poliitiikan perusteet. Helsinki & Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Palonen K. 1987. Kääntämisen politiikkaa ja 'politiikan' kääntäminen. Teoksessa T. Mäkinen (toim.) 7 Väärää puhetta - fragmentteja politiikan kielitieteestä. Paradoksi 7. Vaasa: Maxi Copy Ky, 25–40.
- Palonen K. 1988. Tekstistä politiikkaan Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Palonen K. 1996. Retorinen käänne poliittisen ajattelun tutkimuksessa. Quentin Skinner, retoriikka ja käsitehistoria. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 137–159.
- Palonen K. 2003. Poliitiikka. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Kurunmäki, K. Palonen, T. Pulkkinen & H. Stenius (toim.) Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino, 467–518.
- Palonen K. & Summa H. 1996. Johdanto: Retoriikan käänne? Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 7–19.

- Parpala A. 2005. Laadunvarmistusta yliopisto-opetusta kehittävistä näkökulmista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehityslinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–122.
- Patrikainen R. 1999. Opettajuuden haaste. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen R. & Myller L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 182–201.
- Pekonen K. 1991. Symbolinen modernissa politiikassa. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja nro 25. Jyväskylän yliopisto.
- Peltonen H. 2005. Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi - ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus, 37–52.
- Pennanen A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Acta Universitatis Oulensis E 82. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Perhoniemi R. & Jasinskaja-Lahti I. 2006. Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. Seurantatutkimus vuosilta 1997–2004. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 2/2006. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Pesonen P. & Riihinen O. 2002. Dynamic Finland. The Political System and the Welfare State. Studia Fennica. Historica 3. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Peuhkuri T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press, 130–148.
- Pihkala J. 2006. Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset. Opetusministeriön julkaisuja 2008:1. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Pikkuvirta R. & Keskinen S. 2005. Luokkahuoneen sukupuoliroolit opetusdiskurssissa. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Rauman opettajankoulutuslaitos, 183–208.
- Pinar W. F. & Reynolds W. M. 1992. Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text. New York & London: Teachers College, Columbia University, Teachers College Press.
- Pinar W. F., Reynolds W. M., Slattery P. & Taubman P. M., 1995. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang Publishing. Inc.
- Pinola M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 39 (1), 39–49.
- Pirhonen S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Maaseudun palveluprojekti. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

- Pirttiniemi J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
- Pogány I. 2005. Romanien ahdinko ja ihmisoikeudet. P. Stenman (suom.) Helsinki: Suomen Rauhanpuolustajat & Like.
- Poikela E. 1999. Tampere: Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 339. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto
- Poikonen P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”. Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 230. Jyväskylän yliopisto.
- POPS 1985. Ks. Kouluhallitus 1985.
- POPS 1994. Ks. Opetushallitus 1994.
- POPS 2004. Ks. Opetushallitus 2004.
- Pulkkinen L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalisen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen L. 2004. Koti on kasvun paikka. Tiedepolitiikka 29 (2), 7–14.
- Pulkkinen O. 2003. The Labyrinth of Politics. A Conceptual Approach to the Modes of the Political in the Scottish Enlightenment. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 228. Jyväskylän yliopisto.
- Pulkkinen T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Pulma P. 2006. Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan. Historiallisia Tutkimuksia 250. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Punch M. 1994. Politics and Ethics in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 83–104.
- Puolimatka T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Pyhältö K. & Soini T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.
- Päällysaaho K. 1996. Young Entrepreneurs in Finland. Teoksessa H. Helve & J. Bynner (toim.) Youth and Life Management. Research Perspectives. Helsinki; Yliopistopaino, Helsinki University Press, 100–109.

- Pöntinen S. 1990. Koulutuksen kehityslinjoja. Teoksessa O. Riihinen (toim.) Suomi 2017. Jyväskylä: Keskinäinen henkivakuutusyhtiö Suomi & Gummerus kustannus oy, 597–613.
- Pöntinen P. 1996. 'Moral Panics' Revisted. Teoksessa H. Helve & J. Bynner (toim.) Youth and Life Management. Research Perspectives. Helsinki; Yliopistopaino, Helsinki University Press, 212–225.
- Raevaara E. 2005. Tasa-arvo ja muutoksen rajat – Sukupuolten tasa-arvo poliittisena ongelmana Ranskan parité- ja Suomen kiintiökeskusteluissa. TANE-julkaisuja 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, Tasa-arvoasiain neuvottelukunta.
- Rajakorpi A. 2001. Opetussuunnitelmiin kirjoitettujen kestävän kehityksen ajatusten toteutuminen. Teoksessa A. Rajakorpi & K. Salmio (toim.) Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Arviointi 3/2001. Helsinki: Opetushallitus, 47–79.
- Rajakorpi A. & Salmio K. 2001. Yhteenveto. Teoksessa A. Rajakorpi & K. Salmio (toim.) Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Arviointi 3/2001. Helsinki: Opetushallitus, 233–248.
- Rasku-Puttonen H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Raudasoja E. M. 2005. Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997–2001. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 438. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Raunio K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright M., Soini T., Pyhäntö K., Eerola S., Pyhälä S. & Rämä I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1:2003.
- Rauste-von Wright M. & von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Raven J. 1987 (1984). The Evaluation and Improvement of Provision for General Education. Teoksessa M. Skilbeck (toim.) Evaluating the Curriculum in the Eighties. Third impression. London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton, 24–31.
- Rehn O. 2004. Kanslaiskasvatus 2000-luvun Suomessa. Tiedepolitiikka 29 (2), 33–36.
- Rekola H. & Vuorikoski M. 2005. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Kasvatus 37 (1), 16–25.
- Richardson L. 1994. Writing. A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 517–529.
- Rieu A-M. & Dupart G. 1995. European Democratic Culture. The Open University, Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, European Association of Distance Teaching Universities. London & New York: Rotledge.

- Rimpelä M. & Bernelius V. (toim.) 2010. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010-2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä 2010? Geotieteiden ja maatieteen laitoksen julkaisuja B. Helsingin yliopisto, geotieteiden ja maatieteen laitos. Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rimpelä M., Ojajärvi, A., Luopa P. & Kivimäki H. 2005. Kouluterveyskysely, kouluterveydenhuolto ja terveystieto. Perusraportti kyselystä yläkouluille ja terveystieteiden keskuksille. Työpapereita 1/2005. Helsinki: Stakes.
- Rinne R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916 – 1970: Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja C 44.
- Rinne R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran opetussuunnitelma seminaari 25. – 26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 95-129.
- Rinne R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Mitä tilastot kertovat Suomesta? Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–137.
- Rinne R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 23 (2), 152–157.
- Rinne R., Mäkinen J., Olkinuora E. & Suikkanen A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus: Jyväskylä, 11–21.
- Ristimäki A. 2004. Yrittäjäksi identifioituminen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä. Acta Wasaensia. No 130. Liiketaloustiede 51. Johtaminen ja organisaatiot. Universitas Wasaensis.
- Robertson I. 1988. Sociology. Third edition. New York: Worth Publishers, Inc.
- Ropo E. & Huopainen M. 2001. Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. Tampere: Tampereen yliopisto, 77–100.
- Ropo E., Lindén J., Syrjäläinen E. & Värri V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteita. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. Tampere: Tampereen yliopisto, 7–8.
- Rubin A. 1996a. Nuorten tulevaisuudenkuvat ja niiden muutos. Teoksessa P. Remes & A. Rubin (toim.) Tulevaisuutta etsimässä. Tulevaisuusteema kouluopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 44–74

- Rubin A. 1996b. Näkökulmia tulevaisuuteen - koulukokeilun tavoitteet ja eteneminen. Teoksessa P. Remes & A. Rubin (toim.) Tulevaisuutta etsimässä. Tulevaisuusteema kouluopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 13–20.
- Rubin A. 2002. Nuoren ohjenuorat. Tulevaisuusnäkökulman avaamisen merkityksestä. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuus. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–49.
- Ruostesaari I. 2002. Valta muutoksessa. Porvoo & Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Räsänen R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87–111.
- Räty H., Sivonen H. & Kasanen K. 2005. Lapsen ensimmäiset kouluvuodet - seuranta vanhempien tyytyväisyydestä sekä myönteisinä ja kielteisinä muistamista asioista. Kasvatus 36 (2), 113–125.
- Sahlberg P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. Kasvatus 35 (5), 516–529.
- Salminen J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920. Tutkimuksia 237. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Salonen A. (toim.) 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Helsinki: Kouluhallitus.
- Saloviita T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Salmio K. 2001. Opetussuunnitelmat ja kestävä kehitys. Teoksessa A. Rajakorpi & K. Salmio (toim.) Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Arviointi 3/2001. Helsinki: Opetushallitus, 31–45.
- Salmio K. 2005. Kestävän kehityksen didaktiikka suomalaisessa arviointijärjestelmässä perusopetuksen osalta. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. & Suomen kasvatustieteellinen seura, 114–120.
- Sarjala J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Sarjala J. 1995. Julkinen valta ja koulutus. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Helsinki: Opetusministeriö ja Opetushallitus, 9–19.
- Sarkkinen U-M. 1999. Ovatko opettajat ja luokanopettajiksi opiskelevat suvaitsevaisia? Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus -perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 116–126.
- Savikuja J. 2005. Johdatus yhteiskuntapolitiikkaan. Yhteiskuntapolitiikan tutkimuksia. N:o 12. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.



- Saylor J. G. & Alexander W. M. 1974. Planning curriculum for schools. New York, Chigago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London & Sydney: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Scheinin P. 1999. Kuinka erilaisia koulut ovat? Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin (toim.) Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 213–235.
- Scheinin P. 2004. Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. Teoksessa Opetushallitus. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 28–41.
- Schrag F. 1992. Conceptions on knowledge. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Assosiation. New York: Macmillan Publishing Company, 268–301.
- Schwandt T. A. 1994. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 118–137.
- Schwarzmantel J. 1998. The Age of Ideology. Political Ideologies from the American Revolution to Postmodern Times. London: Macmillan Press Ltd.
- Scott D. 2006. Six curriculum discourses: contestation and edification. Teoksessa A. Moore (toim.) Schooling, Society and Curriculum. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 31–42.
- Seikkula-Leino J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmaudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisuja 2006: 22. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Seikkula-Leino J. 2007. Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Shkedi A. 2006. Curriculum and teachers: an encounter of languages and literatures. Journal of Curriculum Studies 38 (6), 719–735
- Silverman D. 2001. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Second edition. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Simola H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme - Koulutussosiologia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. Kasvatus 35 (1), 91–98.
- Simola R. 2004. Globaalimpaan maailmankuvaan opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Joensuu: Joensuun yliostopaino, 119–134.

- Sivonen K. 2006. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 117. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Slattery P. 2003. Hermeneutics, Subjectivity, and Aesthetics: Internationalizing the Interpretive Process in U.S. Curriculum Research. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) International Handbook of Curriculum Research. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 651–665.
- Smith D. E. 1987. The Everyday World As Problematic. A Feminist Sociology. Boston: Northeastern University Press.
- Smith D. G. 2003. Curriculum and Teaching Face Globalization. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) International Handbook of Curriculum Research. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 35–51.
- Simons H. 1987. Issues in Curriculum Evolution at the Local Level. Teoksessa M. Skilbeck (toim.) Evaluating the Curriculum in the Eighties. Third impression. London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton, 45–53.
- Snyder J., Bolin F. & Zumwalt K. 1992. Curriculum implementation. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 402–433.
- SOU. 1993. Statens offentliga utredningar 1992:94. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Huvudbetänkande av Läroplanskommittén.
- Spindler G. & Spindler L. 1992. Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle. The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego New York Boston London Sydney Tokyo Toronto: Academic Press, Inc., 53–92.
- Stables A. 2004. Can Education Save the World? A Response to David Grunewald. Curriculum Inquiry. 34 (2), 233–240.
- Steiner M. 1996. 'I prefer to see myself as a Global Citizen': How student teachers can learn to teach for justice. Teoksessa M. Steiner (toim.) Developing the Global Teacher. Theory and Practice in Initial Teacher Education. Staffordshire: World Studies Trust, 19–28.
- Sulonen K. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä rehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 97-112.
- Summa H. 1995. Laatuajattelu julkisella sektorilla. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Laatu koulun. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 68–92.
- Summa H. 1996. Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 51–83.
- Suomen YK-liitto. 2003. Maailmankansalaisen kypsyyskoe. Opettajan ja ohjaajan opas. 2. painos. Helsinki: Suomen YK-liitto.

- Suonperä M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Laatua kouluun*. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 94–115.
- Suoranta J. 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. 4. painos. Tampere: Tampereen university press.
- Suoranta J. 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Suortamo M. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä opetuksen järjestäjien arvioimana. Teoksessa: K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Juntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski 2010. *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 65-84.
- Suortti J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.
- Suortti J. 1981b. Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310.
- Suurla R. 2001. Helmiä kalastamassa. Avauksia tietämyksen hallintaan. Eduskunnan kanslia julkaisu 1/2001. Teknologian arviointeja 6. Helsinki: Tulevaisuusvaliokunta.
- Suurpää L. 1996. *Young People as Actors in Contemporary Society*. Teoksessa H. Helve & J. Bynner (toim.) *Youth and Life Management. Research Perspectives*. Helsinki; Yliopistopaino, Helsinki University Press, 110–120.
- Suutarinen S. 2006a. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa - miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–146.
- Suutarinen S. 2006b. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa - oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Syrjäläinen E. 1993. Helsinkiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteutumisesta koulujen arkitodellisuudessa. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A4:1993. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Syrjäläinen E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen E. 1997. Elämää koulukohtaisen opetussuunnitelmien aikaan. Teoksessa M-L. Pynnönen & S. Tuominen (toim.) *Kasvatustyö puntarissa. Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistuvaa toimintaansa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B5/1997. Tampere: Tampereen yliopisto, 43–53.
- Syrjäläinen E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille - Jaksako opettaja. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun*

- muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. Tampere: Tampereen yliopisto, 47–76.
- Syrjäläinen E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. *Tiedepolitiikka* 29 (2), 15–22.
- Syrjäläinen E. & Värri V-M. 2004. Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista. *Tiedepolitiikka* 29 (2), 29–32.
- Särkijärvi A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma opetussuunnitelmissa. Teoksessa A. Haapala (toim.) *Tulevaisuuskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–122.
- Tainio L. 2002. Tieteellisen tekstin sukupuolet. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino, 51–63.
- Takala T. 1995. Koulutuksen ja talouden väliset suhteet. T. Takala (toim.) 1995. *Kasvatussosiologia*. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 31–63.
- Tallavaara A. 2003. Vähä ärsyttävää!! Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen & N. Kuorikoski (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulu: Oulun yliopistopaino, 16–34.
- Tarjanne L. 1995. Rakennettu ympäristö mukaan ympäristökasvatukseen. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 117–124.
- Teittinen A. 2006. Osallistuva kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359–370.
- Tella S. 2001. Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita. Teoksessa S. Tella, O. Nurminen, U. Osanen & S. Vahtivuori (toim.) *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä*. *Studia Paedagogica* 25. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 13–34.
- Tella S. & Mononen-Aaltonen M. 2001. Mediakasvatuksen monitasomalli verkko-opetuksen suunnittelun ja arvioinnin apuna. Teoksessa S. Tella, O. Nurminen, U. Osanen & S. Vahtivuori (toim.) *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä*. *Studia Paedagogica* 25. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 35–78.
- Tella S., Mononen-Aaltonen M., Kynäslähti H., Nummi T., Passi A., Ristola R., Sariola J., Vahtivuori S. & Wager P. 2000. Yhteisöllistä opetussuunnitelmaa kohden: Strateginen suunnittelu ja mediakasvatuksen kehittyvä tieto. Teoksessa M. Mononen-Aaltonen & A. Lintula (toim.) *Mediakasvatuksen tietostrategian teoriaa ja käytäntöä*. *Studia Paedagogica* 23. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 3–68.
- Titscher S., Meyer M. Wodak R. & Vetter E. 2000. *Methods of Text and Discourse Analysis*. B. Jenner (transl.) London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

- Toivonen E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 131–141.
- Tomperi T. & Suoranta J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa Freire P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. J. Kuortti (suom.) T. Tomperi (toim.) Tampere: Vastapaino, 211–237.
- Tomperi T. & Piattoeva N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus, 247–286.
- Tomperi T., Vuorikoski M. & Kiilakoski T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus, 7–28.
- Tornberg A. 2000. Valitus on viritetty: Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 35.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä P. & Collin K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus (20) 4, 293–305.
- Työministeriö. 2005. Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta suunnittelemaan. Työ- ja opetushallinnon työryhmän raportti. Työhallinnon julkaisuja 351/2005. Helsinki: Työministeriö.
- Työministeriö. 2006. Miten kunnat kotouttavat? Kotouttamislain toimeenpanon seurantakyselyn tuloksia vuodelta 2005. Helsinki: Työministeriö.
- Työterveyslaitos, Pahkin K., Vanhala A. & Lindström K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen - QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos & OAJ.
- Uljens, M. 2005. Mitä kasvatustieteessä pitäisi tutkia? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehityslinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 177–184.
- Ulkoasiainministeriö. 2004. Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle. Suomen ihmisoikeuspolitiikasta 2004. Ulkoasiainministeriön julkaisuja. VNS 2/2004 vp. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.
- UNESCO. 2004. Education for All. The Quality Imperative. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. France.
- Uusikylä K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Porvoo, Helsinki, Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Uusikylä K. & Atjonen P. 2002 ja 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

- Varjo J. 2005. ”Kolmannen tasavallan” koulutuspolitiikan ohjelmanjulistus - Harri Holkeri hallituksen koulutuspoliittisen selonteon eduskuntakäsittely. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. & Suomen kasvatustieteellinen seura, 339–350.
- Vesterinen O., Vahtivuori-Hänninen S., Oksanen U., Uusitalo A. & Kynäslahti H. 2006. Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena - Deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. *Kasvatus* 37 (2), 148–161.
- Vilmi V. 2005. Turvallinen koulu. Suomalaisten näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. *Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research* 257. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Kasvatus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Vitikka E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka E. 2010. Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa: E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.). 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 23-37.
- Vuori J. 2002. Sukupuolen kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 95–107.
- Vuorikoski M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Väljjarvi J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.
- Väljjarvi J. 2002a. Koulun oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt. Teoksessa V. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. OECD/PISA. Opetushallitus, 181–190.
- Väljjarvi J. 2002b. PISA-tutkimus koulutuksen arvioinnissa. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. OECD/PISA. Opetushallitus, 1–8.
- Väljjarvi J., Linnakylä P., Kupari P. & Reinikainen P. 2002. Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. OECD/PISA. Opetushallitus, 191–201.

- Väljärvi J., Linnakylä P. & Kupari P. 2005. Kansalliset arviointitutkimukset. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 218–225.
- Väliverronen E. 2002. Kirjoittaminen prosessina. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 83–94.
- Väri V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Väri V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi - aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. Tampere: Tampereen yliopisto, 33–45.
- Väri V-M. 2004. Opettajankoulutus kasvatuksen, katsomuksen ja vastakulttuurin ohjelmana. *Tiedepoliittika* 29 (2), 23–28.
- Väyrynen S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviitta (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Wahlström R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Porvoo, Helsinki, Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Walker, D. F. 1992. Methodological Issues in Curriculum Research. Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Handbook of Research on Curriculum*. A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 98–118.
- Watkins C., Mauthner M., Hewitt R., Epstein D. & Leonard D. 2007. School violence, school differences and school discourses. *Brittish Educational Research Journal*. 33 (1), 61–74.
- Watson C. 2002. Curriculum entitlement and individual differences. Teoksessa J. Johnston, M. Charter & D. Bell. *Teaching the primary curriculum*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press, 11–23.
- Whitty G., Power S., Halpin D., Dickson M. & Gewirtz. 2004. Englannin koulutuksen erityistoimintavyöhykkeet: toimintapolitiikan kehityspolku tutkimus New Labour'in kokeiluhankkeesta. *Kasvatus* 35 (3), 251–271.
- Wilkinson J. E., Martin M., McPhee A., McQueen I., McConnel F. & Baron S. 2006. Implementing Critical Skills in UK schools. *Journal of Education for Teachers* 32 (4), 423–434.
- Winch C. 2006. *Education, Autonomy and Critical Thinking*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wood G. H. 1990. Teachers as Curriculum Workers. J. T. Sears & J. D. Marshall (toim.) *Teaching and Thinking About Curriculum*. Critical Inquiries. New York & London: Teachers College, Columbia University, 97–109.
- Woods P. 1992. Symbolic Interactionism: Theory and Method. Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle. *The Handdook of Qualitative Research in Education*. San

- Diego New York Boston London Sydney Tokyo Toronto: Academic Press, Inc., 337–404.
- Yli-Luoma P. V. J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning.
- Young R. E. 1990. A critical theory of education. New York & London: Teachers College Press.
- Yrjölä P. 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa Opetushallitus. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 9–20.
- Yrjönsuuri Y. 2000. Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–187.
- Österlund M. 2001. Politics in the Midst of Terror. Religious Beliefs and Political Action in the Peruvian Andes. *Commentationes Scientiarum Socialium* 61/2001. Helsinki: The Finnish Society of Sciences and Letters.



# LIITE

## Liite 1

### Esimerkki aineiston keräämisestä – Yrittäjäyys

#### Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

“Paikkakunnan elinkeinoelämän kehittämiseen voidaan osallistua esim. yrittäjähengen tukemisella, teknologiakylän tms. toimintaan osallistumisella, opetussuunnitelmien uudistamisella jne.” (POPS 1985, 213)

”Tavoitteena on

- herättää kiinnostus maa- ja metsätaloutta sekä puutarhataloutta kohtaan ja antaa niissä tarvittavia perustaitoja
- antaa valmiuksia ymmärtää ma- ja metsätalouden sekä puutarhanhoidon kansantaloudellinen merkitys” (POPS 1985, 232)

”Yhdeksännellä vuosiluokalla tutustutaan maa-, metsä- ja puutarhatalouteen yrittäjän näkökulmasta.” (POPS 1985, 232)

”Maatila on Suomessa perheyritys, jossa jokaisella on perheenjäsenellä on oma osansa suunnitelmissa ja vuoden työrytmin painotuksissa. Oppilaiden tulee oppia ymmärtämään, että jokaisen perheenjäsenen osuus tuntuu mm. perheyritysten hankinnoissa, kannattavuudessa, työnjaossa, sosiaalisissa oloissa, sukupolvenvaihdoksessa, yhteisvastuussa.” (POPS 1985, 236)

”Kunnan opetussuunnitelmassa voidaan päättää, että käytännön työskentely tapahtuu maatiloilla, metsissä ja puutarhoissa. Työskentelystä osa tapahtuu koulun kasvi- ja puutarhamaalla ja kasvihuoneessa, mikäli tällaiset ovat käytettävissä.” (POPS 1985, 237)

#### Kaupalliset aineet

”Elinkeinoelämästä annetaan perustietoja, jotta oppilaat oppisivat asennoitumaan myönteisesti yritystoimintaan, saisivat valmiuksia uravalinnalleen ja jatko-

opinnoilleen sekä pyrkisivät tekemään havaintoja talouselämässä tapahtuvista muutoksista.” (POPS 1985, 238)

Kaupalliset aineet – oppiaines

”Tutustutaan yrityksen perustamiseen, yritysmuotoihin ja yritysten toimintaedellytyksiin sekä yritystoiminnan merkitykseen yksikölle ja yhteiskunnalle.” (POPS 1985, 239)

”Perehdytään matkailuun yritysmuotona. Selvitetään matkailun merkitys omalta, yhteiskunnan ja kansainvälisen vuorovaikutuksen kannalta.” (POPS 1985, 239)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita hän tarvitsee opiskellessaan sekä myöhemmin työelämässä riippumatta siitä, työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä vai toisen palveluksessa.” (POPS 1994, 36-37).

”Yrittäjyyskasvatuksen avulla tuetaan oppilaan sisäistä yrittäjyyttä eli yrittelijäisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja sinnikkyyttä. Oppilaan tulisi oppia mieltämään ihmisen oman yrittelijäisyyden sekä aktiivisen ja luovan toiminnan merkitys yrittäjyyden lähtökohtana.” (POP 1994, 37)

”Oppilaat perehtyvät myös yrittäjyyteen ammattina. Yrittäjyyskasvatuksessa oppilas saa tietoja yritystoiminnan perusteista, merkityksestä ja mahdollisuuksista yhteiskunnassa. Häntä autetaan hahmottamaan, mikä on yksilön merkitys osana yritystoimintaa sekä yritystoiminnan merkitys osana yhteiskuntaa. Yrittäjyyskasvatuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas saa yrittämisestä ja yrittäjyydestä ammatinvalinnan ja jatko-opintojen kannalta tietoja ja tarpeellisia valmiuksia.” (POPS 1994, 37)

”Ala-asteella yrittäjyyskasvatus painottuu asenteelliselle osa-alueelle kuten sisäiseen yrittäjyyteen, opiskelutaitojen oppimiseen ja vastuullisuuden omaksumiseen. Ala-asteen aikana käsitellään yritystoimintaan liittyviä kysymyksiä luontevasti työelämään tutustumisen yhteydessä.” (POPS 1994, 37)

”Yläasteella yrittäjyyskasvatus laajenee yhä enemmän tiedolliselle ja taidolliselle osa-alueelle. – – – yrittäjyyskasvatuksessa suositaan yhteistoiminnallisia työmuotoja. Työelämään tutustuminen tarjoaa yläasteella hyvän mahdollisuuden yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen.” (POPS 1994, 37)

#### Kotitalous

”Monet työtavat tukevat myös kasvatusta omatoimisuuteen ja yrittelijäisyyteen.” (POPS 1994, 103)

#### Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille.” (POPS 2004, 38)

#### ”TAVOITTEET

Oppilas oppii – – –

- kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti – – –
- tuntemaan työelämää ja yritystoimintaa sekä ymmärtämään näiden merkityksen yksilölle ja yhteiskunnalle.” (POPS 2004, 38)

#### KESKEISET SISÄLLÖT

”• yrittäjyys ja sen merkitys yhteiskunnalle, perustietoja yrittäjyydestä ammattina sekä työelämään tutustuminen.” (POPS 2004, 39)

Yhteiskuntaopin tavoitteessa todetaan:

”Oppilas – – –

- oppii yrittäjyyden perusteet ja ymmärtää yrittäjyyden merkityksen yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä” (POPS 2004, 226)

Keskeisissä sisällöissä mainitaan

- ” • työnteko ja yrittäjyys” (POPS 2004, 227)

Käsityön (5-9 luokat) keskeisissä sisällöissä mainitaan:

”• oman paikkakunnan tuotantoelämään ja yrittäjyyteen tutustuminen” (POPS 2004, 242)

Oppilaanohjauksen tavoitteissa mainitaan:

” ”Oppilas – – –

• oppii hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan

monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen.” (POP 2004, 256)

Vuosiluokat 7-9:

“Työ- ja elinkeinoelämän sekä koulun välisen yhteistyön tavoitteena on, että oppilas hankkii tietoa ammattialoista, ammateista ja työelämästä sekä saa virikkeitä yrittäjyydestä.” (POPS 2004, 257)