

TAMPEREEN YLIOPISTO

Historia yhteiskunnan peilinä?

Historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmat suomalaisessa
postmodernissa yhteiskunnassa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

MAIJA PITKO

MARIKA RIKKOLA

Kevät 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MAIJA PITKO & MARIKA RIKKOLA: Historia yhteiskunnan peilinä? Historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmat suomalaisessa postmodernissa yhteiskunnassa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 1 liitesivua

Huhtikuu 2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmia kolmelta vuosikymmeneltä (1985, 1994 ja 2004) suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneiden muutoksien valossa. Tutkimuksessa tutkittiin, onko historian ja yhteiskuntaopin luonne oppiaineena muuttunut yhteiskunnallisen muutoksen myötä. Alaongelmina tarkasteltiin itse muutoksia yhteiskunnassa ja niiden näkymistä koulutuspolitiikassa ja sitä kautta opetussuunnitelmissa. Tutkimuksessa pohdittiin, onko historialla ja yhteiskuntaopilla sosiaalistavaa tehtävää postmodernissa yhteiskunnassa. Lisäksi tutkittiin näkykö oppiaineissa globaaleja vai paikallisia vaikutteita.

Tutkimus oli laadullinen ja aineistoa eli opetussuunnitelmia analysoitiin systemaattisen analyysin sekä teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Teoriataustan lisäksi tutkimuksessa nostettiin esille aineistosta esille nousseita teemoja, joten tutkimusprosessi muotoutui teoriapohjan ja aineiston vuoropuhelusta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautui yhteiskuntateoreetikkojen Zygmunt Baumanin, Ulrich Beckin ja Scott Lashin käsityksiin postmodernista yhteiskunnasta. Koulutuspoliittista muutosta tarkasteltiin Risto Rinteen uusliberalismi näkökulman ja Sirkka Ahosen yhteisen koulun kriisin näkökulman pohjalta. Historian ja yhteiskuntaopin luonnetta oppiaineena käsiteltiin Sirkka Ahosen ajatusten kautta, joihin kytkeytyi vahvasti Anthony Giddensin pohdinnat identiteetin rakentumisesta postmodernina aikana.

Analyysissa aineistoa käsiteltiin teorioiden ja aineiston vuoropuhelun seurauksena esille nousseiden teemojen pohjalta. Keskeisiksi teemoiksi nousivat identiteetin rakentuminen, tiedonkäsittelytaidot, kansainvälisyys ja paikallisuus, kansalaisvaikuttaminen sekä opetussuunnitelmista välittyvä historiakäsitys. Analyysi osoitti, että yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset heijastuivat historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmiin.

Postmodernin ajan piirre eli kansallisvaltion merkityksen heikentyminen näkyi opetussuunnitelmissa yksilöllisten historian tulkintojen painottumisena. Identiteetin sidonnaisuus valtioon korvaantui henkilökohtaisten juurten eli menneisyyden nimeämisenä identiteetin keskeiseksi rakennuspalikaksi. Tiedonkäsittelytaidot nousivat opetussuunnitelmissa yhä keskeisemmiksi noudatellen postmodernin ajan hengen luomaa tiedon alituisen muutoksen haastetta. Globalisoitumisen haasteet tulivat enenevässä määrin osaksi opetussuunnitelmia, mutta paikallinen historia säilyi keskeisenä arvona opetussuunnitelmissa. Oppilaiden aktivoiminen yhteiskunnallisiksi toimijoiksi painottui yhä enemmän opetussuunnitelmissa. Kansalaisvaikuttamiseen rohkaisemisella pyritään vahvistamaan yksilöiden itsenäistä päätöksentekoa, joka leimaa vahvasti postmodernia aikaa. Kylmän sodan päättämät edistykseen uskovat kansalliset kertomukset historiasta nostettiin esille 2000-luvun opetussuunnitelmassa. Muutosta ei enää nähty edistykseenä opetussuunnitelmasta välittyvässä historiakäsityksessä.

Avainsanat: identiteetti, sosialisatio, uusliberalismi, postmoderni, historiakäsitys, koulutuspolitiikka, globalisaatio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1. TUTKIMUKSEN AIHE.....	1
1.2. AINEISTON RAJAUS	2
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1. TUTKIMUSTEHTÄVÄT	4
2.2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET	4
2.2.1. <i>Postmodernin ajan haasteita yhteiskunnassa ja koulutuspolitiikassa</i>	5
2.2.2. <i>Identiteetin rakentumisen haasteita ja historian opetuksen merkitys</i>	6
2.3. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIELMAN TOTEUTUS	7
2.4. TUTKIELMAN LUOTETTAVUUDESTA	8
3 POSTMODERNI YHTEISKUNTA	10
3.1. ZYGMUNT BAUMAN JA MIELIKUVAYHTEISÖT	10
3.2. ULRICH BECKIN RISKIYHTEISKUNTA.....	11
3.3. SCOTT LASHIN REFLEKSIIVISYYDEN VASTINPARIT	13
4 UUSLIBERALISMI JA KOULUTUSPOLITIikka	15
4.1. KOULUTUSPOLITIikka GLOBALISOITUVASSA MAAILMASSA	15
4.2. MITÄ ON UUSLIBERAALI KOULUTUSPOLITIikka?.....	16
4.3. KOULUTUSPOLITIIKAN MUUTOS SUOMESSA 1990-LUVUN ALUSSA	18
4.4. GLOBAALIN KOULUTUSPOLITIIKAN VAIKUTUKSET SUOMEEN.....	19
5 HISTORIAN OPETUS, SOSIALISAATIO JA IDENTITEETTI	21
5.1. HISTORIAN OPETUKSEN TEHTÄVÄ – SOSIALISAATIO?.....	21
5.2. KOLLEKTIIVINEN MUISTI – HISTORIAALINEN IDENTITEETTI.....	24
5.3. YKSILÖLLISTYMINEN, IDENTITEETTI.....	25
5.4. HISTORIAN HAASTEET POSTMODERNISSA MAAILMASSA	26
6 OPETUSSUUNNITELMAN JA YHTEISKUNNAN SUHTEESTA	28
6.1. OPETUSSUUNNITELMAT YHTEISKUNNAN VALTASUHTEIDEN JA RAKENTEIDEN UUSINTAJANA	29
6.1.1. <i>Rationalistinen malli</i>	29
6.1.2. <i>Humanistinen malli</i>	30
6.1.3. <i>Relationaalinen malli</i>	31
6.2. OPETUSSUUNNITELMAT JA POSTMODERNI MAAILMA	32
6.3. PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET VUOSINA 1985, 1994 JA 2004	33
7. HISTORIA JA YHTEISKUNTAOPIN OPETUSSUUNNITELMAT VUOSINA 1985, 1994 JA 2004 – YHTEISKUNNAN MUUTOKSEN VALOSSA	36
7.1. IDENTITEETTI JA SOSIALISAATIO – KANSALLINEN VAI YKSILÖLLINEN?.....	36
7.2. TIEDONKÄSITTELYTAIDOT – KOHTI TUTKIVAA OPPIMISTA	38
7.3. PAIKALLISEN JA GLOBAALIN MAAILMAN RISTITUULESSA.....	40
7.4. KANSALAISVAIKUTTAMINEN – KOHTI OSALLISTUJAKULTTUURIA	43
7.5. OPETUSSUUNNITELMASTA VÄLITTYVÄ HISTORIAKÄSITYS – ONKO MUUTOS EDISTYSTÄ?	45
8 POHDINTAA	48
8.1. OPETUSSUUNNITELMAT JA SUOMALAISEN YHTEISKUNNAN MUUTOS.....	48
8.2. EHDOTUKSIA JATKOTUTKIMUSAIHEIKSI	51
LÄHTEET	53
LIITE 1(1)	

1 JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen aihe

Kylmän sodan päättyminen 1990-luvun alussa aloitti aikakauden, jolle on tyypillistä nopea muutos ja pysyvyyden heikentyminen. Kansallisvaltiot ovat menettäneet merkitystään identiteetin lähteinä ja samaistumisen kohteena. Kehittyvä informaatioteknologia tuottaa valtioiden valvonnasta irrallista tietoa ja yhdistää maailman eri osia uudennlaisiksi verkostoiksi.(van den Berg 2007, 16.) Sirkka Ahosen mukaan historian opetus on ollut vahvasti kytköksissä vallitsevaan yhteiskuntaan ja ajan henkeen. Kansallisvaltioille on ollut tyypillistä asettaa koulussa opetettava historia palvelemaan valtion kansallisia ja poliittisia tavoitteita. (Ahonen 1992, 23.) Opetussuunnitelmat ilmentävät yhteiskunnan vallanpitäjien käsityksiä opetustyön merkityksestä ja sen kytkeytymisestä vallitsevaan aikaan. Tutkielman tarkoituksena on tarkastella historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmia kolmelta eri vuosikymmeneltä (1985, 1994 ja 2004) ja katsoa heijastuuko niistä yhteiskunnassa tapahtuva muutosprosessi. Onko kansallisvaltioiden ja informaatioteknologian eräänlainen vastakkainasettelu muuttanut opetussuunnitelmissa määriteltyä historian ja yhteiskuntaopin opetuksen merkitystä?

Zygmunt Bauman (1996, 1982) kutsuu nykyajan ihmisiä vaeltajiksi, jotka eivät ole enää kytköksissä tiettyyn alueeseen esimerkiksi valtioon. Anthony Giddensin (1991, 5) mukaan yksilön identiteetin rakentumisesta on tullut refleksiivinen projekti, jossa yksilön on valittava niin paikallisten kuin globaalien vaikutuksien lomasta itselleen ominaiset rakennuspalikat. Anthony Smith (1991) toteaa, ettei paikallisiin arvoihin nojaava identiteetti ole riippuvainen kansallisvaltion olemassa olost. Ihmisille tyypillinen yhteenkuuluvuuden tunne perustuu yleensä yhteiseen menneisyyteen ja perinteisiin. (Ahonen 1998, 35-36 mukaan.) Valtion keskeinen rooli yksilön identiteetin rakentumisessa on siis heikentynyt, mutta ihmisten sidonnaisuus paikallisiin arvoihin on vahvasti kytköksissä yhteiseen historiaan. Onko kansallisvaltion palveluksesta irtaantunut historia

sidoksissa vielä vahvasti paikalliseen historiaan vai onko globalisoituminen informaatioteknologian asettamien haasteiden ohjailemana kansainvälistänyt historian opetusta? Millainen rooli historian opetuksella on yksilöiden identiteetin rakentumisprosessissa?

Historia on siis ollut osa valtioiden politiikkaa ja kytköksissä vallitsevaan ajan henkeen. Onko historian rooli muotoutumassa postmodernina aikana kohti yksilöllisistä käsityksistä koostuvaan historiaan? Postmodernia aikaa leimaa yksilökeskeisyys (kts. Bauman & Giddens edellä), joka sallii yksilöille enemmän vapauksia ilman valtion mahdollista ohjailevaa vaikutusta. Onko historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa kunnioitettu yksilöiden kasvavaa vapautta ja irtautumista valtiosta? Vai onko opetussuunnitelmissa voimakas auktoriteetti (esim. valtio) taustalla ohjailemassa kansalaisten ajatusmaailmaa itselleen edulliseen suuntaan?

1.2. Aineiston rajaus

Tutkimuksessamme aineistona käytämme vuosien 1985, 1994 ja 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden historian ja yhteiskuntaopin osioita. Painopiste on enemmän historian kuin yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa. Tarkoituksenamme on peilata suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia viime vuosikymmenien ajalta ja valitsemamme opetussuunnitelmat antavat mielestämme kattavan kuvan yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta muutoksesta. Perustelemme juuri näiden opetussuunnitelmien valintaa niissä näkyvän perusopetuksen tehtävän ja yleisten tavoitteiden kautta.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden keskeisin muutos on siirtyminen valvovasta ohjauksesta tavoiteohjaukseen eli kouluille asetettiin opetussuunnitelmassa tiettyjä tavoitteita, joiden tulisi ilmetä kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa. Kuntien mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä kuntien opetussuunnitelmista on laajentunut, mutta opetussuunnitelman perusteissa määritellään kuitenkin selkeästi kunnan velvollisuudet ja toiminnan rajoitukset. (POPS 1985, 7-8.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa tuodaan selkeästi esille opetussuunnitelmien tarve vastata valtiollisen, poliittisen ja taloudellisen järjestelmän muutoksiin. Kansainvälistyminen koetaan haasteena suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittymiselle. Työ- ja elinkeinoelämässä

tapahtuneet muutokset tulisi huomioida elinikäisen oppimisen periaatteen omaksumisena koulutusjärjestelmän osaksi. Keskusjohtoisuus on jäämässä taka-alalle koulutuspolitiikassa ja koulujen päätösvalta on korostunut. Koulut nimetään opetussuunnitelmassa muutoksien suunnannäyttäjäksi yhteiskunnallisella tasolla. (POPS 1994, 8-9.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden ohjeet ovat vuoteen 1994 verrattuna laajemmat ja perusteellisemmat. Kouluilla on edelleen päätösvaltaa paikallisella tasolla päättää opetussuunnitelman sisällöstä, mutta myös kuntakohtaiset opetussuunnitelmat ovat olennaisia koulukohtaisten rinnalla. (Lahtinen, Lankinen & Salonen 2006, 134-136.) Kulttuurin monipuolistuminen on luonut haasteita opetussuunnitelman uudistukselle. Edelleen painotetaan oppilaiden kuulumista suomalaiseen kulttuuriin, mutta globalisoitumisen haasteisiin tulisi myös vastata. *Suvaitsevaisuus ja kulttuurien välinen ymmärrys* ovat keskeisiä arvoja kansainvälistyvässä maailmassa. Elinikäisen oppimisen tarve tiedostetaan myös keskeisenä arvona nykyaikaisessa yhteiskunnassa. (POPS 2004, 14.)

Näiden muutosten perusteella voimme päätellä, että opetussuunnitelmissa on pyritty vastaamaan yhteiskunnallisen muutoksen synnyttämiin haasteisiin, joiden ilmenemistä historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa pyrimme tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin. Tarkastelemalla kolmea eri opetussuunnitelmaa saamme riittävän kattavan kuvan yhteiskunnan ja opetussuunnitelmien välisestä muutosprosessista. Zygmunt Bauman mukaan postmodernille ajalle on tyypillistä ylenpalttinen kriittisyys, jolloin aikaisempia käsityksiä puretaan perusteettomina (Bauman 1996, 22-25). Tämän takia postmodernin yhteiskunnan käsitykset ovat alituisen muutoksessa, joten opetussuunnitelmille asetetaan alituisen uusia haasteita, jotta muutoksessa pysyttäisiin mukana. Opetussuunnitelmien uudistuminen on postmodernina aikana tarpeellista ja perusteltua.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1. Tutkimustehtävät

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella vuosien 1985, 1994 ja 2004 peruskoulun opetussuunnitelmia historiasta ja yhteiskuntaopista suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneiden muutoksien valossa.

1. Miten yhteiskunnan muutos näkyy historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa?
 - Mitä muutoksia suomalaisessa yhteiskunnassa on tapahtunut?
 - Miten muutokset näkyvät koulutuspolitiikassa ja sitä kautta opetussuunnitelmissa?
2. Onko historian ja yhteiskuntaopin luonne oppiaineena muuttunut yhteiskunnallisen muutoksen myötä?
 - Onko historian ja yhteiskuntaopin opetuksella yksilöä yhteiskuntaan sosiaalistavaa tehtävää?
 - Onko historia ja yhteiskuntaoppi globaalia vai paikallista?

2.2. Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Tarkoituksenamme on tarkastella suomalaisen yhteiskunnan muutosta ja keskeinen taitekohta on 1990-luvun vaihde. Tutkimustehtävienme nojalla tutkielmamme teoreettinen viitekehys keskittyy aluksi muutokseen yhteiskunnallisella tasolla ja etenee siten historian opetuksen merkityksen kautta tarkastelemaan muutosta yksilön tasolla. Postmodernin ajan henkeä tarkastelemme

yhteiskuntateoreetikkojen Zygmunt Baumanin, Ulrich Beckin ja Scott Lashin ajatusten pohjalta. Koulutuspolitiikan muutosta tarkastelemme pääasiassa kasvatustieteen professorin Risto Rinteen ja historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professorina toimineen Sirkka Ahosen tulkintojen kautta. Rinne tarkastelee koulutuspoliittista muutosta uusliberalistisessa maailmassa. Ahonen pohtii yhteisen koulun kriisiä uusliberalismin aallon levitessä Suomeen 1990-luvun taitteessa. Ahonen on professuurinsa kautta vaikuttanut paljon suomalaisten koulujen historian ja yhteiskuntaopin opetukseen. Hän toi Iso-Britanniassa 1970-luvulla työskennellessään saatuja vaikutteita suomalaiseen historian ja yhteiskuntaopin opetukseen, puhuen vahvasti dokumenttiopetuksen ja opiskelijoiden tiedon käsittelyvalmiuksien merkityksen puolesta. (Rantala 2004, 11-12.) Ahosen pohdinnat historian ja yhteiskuntaopin merkityksestä oppiaineena sekä Anthony Giddensin ajatukset identiteetin rakentumisesta postmodernina aikana, loivat pohjan historian opetuksen sosialisovan merkityksen ja identiteetin rakentumisen tarkastelemiseen.

2.2.1. Postmodernin ajan haasteita yhteiskunnassa ja koulutuspolitiikassa

1990-luvun alussa Neuvostoliitto hajosi ja näin ollen kylmä sota päättyi, jolloin länsimaiden, erityisesti Yhdysvaltojen, vaikutus maailmassa vahvistui. Kapitalistinen talousjärjestelmän mahti kasvoi maailmalla. Tämä kiihdytti globalisaatioprosessia ja maailman eri kolkat ovat yhä enemmän yhteydessä toisiinsa. (Rinne 2002, 94.) Suomessa vakava lama ja suurtyöttömyys aiheuttivat koulutuspolitiikassa kriisin, jonka seurauksena uusliberalistiset ajatukset levisivät myös koulutuspolitiikan saralle työnantajajärjestöjen vaikutuksesta (Ahonen 2001, 178). Uusliberalismilla tarkoitetaan Risto Rinteen (2004, 143) mukaan markkinoihin nojaavaa yhteiskuntamallia, jossa keskeisiä ovat vapaat markkinat, valinnan vapaus, yksilöllisyys, kilpailu, joustavuus, omaehtoisuus ja yrittäminen. Koulumaailmassa tämä näkyy muun muassa koulujen muuttumisena *palveluita tuottaviksi yrityksiksi*, jotka kilpailevat oppilaiden ja vanhempien suosioista (Hilpelä 2001, Rinne 2002, 101 mukaan). Globalisaation seurauksena koulutuspolitiikan saralla vaikuttavat myös ylikansalliset mallit (Kivinen & Rinne 1995, Rinne 2002, 108 mukaan).

Uusliberalismin hallitsemaa aikaa kutsutaan myös postmoderniksi ajaksi, joista eri yhteiskuntateoreetikot ovat tehneet omat määritelmänsä. Zygmunt Bauman kuvaa postmodernia aikaa ihmisten elämää varjostavaa *tyhjyyden kammoa* eli pelkoa siitä, ettei maailmassa ole enää totuuksia eikä ennalta saneltuja elämänpolkuja. Ihmisen on itse tehtävä valintansa ja rakennettava elämänsä omien ratkaisujensa pohjalta, apuna ei enää ole esimerkiksi yhteiskunnan normeja.

Epävarmuuden hallitsemiseksi postmodernin ajan yksilöt liittyvät *mielikuvayhteisöihin*, joille on tyypillistä ahdasmielinen puolustautuminen muita yhteisöjä vastaan (Bauman 1996, 36-39.) Yksilöt ovat saaneet valtavan vastuun tärkeiden päätösten tekemiseen itsenäisesti, mutta yhteiskunta ei tarjoa apukeinoja vaikeiden päätösten tekemiseen (Bauman 1996, 42-45).

Ulrich Beck kuvaa postmodernia aikaa *riskiyhteiskunnan* käsitteen kautta. Riskiyhteiskunnalla Beck tarkoittaa modernin yhteiskunnan kehitysvaihetta, jossa *sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit yhä useammin luistavat teollisen yhteiskunnan seuranta- ja turvainstituutioiden otteesta* (Beck 1995, 16). Tämän mukaan yhteiskunnalla ei ole enää mahdollisuutta minimoida riskejä eri aloilla. Uhkat ovat luonteeltaan hallitsemattomia, esimerkiksi ydinvoimateollisuus ja geeniteknologia (Massa 1990, 10). Ihmisten tullessa tietoisiksi vallitsevista uhkista luottamus yhteiskuntaan horjuu (Beck 1995, 18-19).

Scott Lash käsittelee postmodernia aikaa kehittämällä refleksiivisen moderniuden teoriaa. Refleksiivisellä moderniudella tarkoitetaan teoriaa, joka tarkastelee yhteiskunnallisten toimijoiden jatkuvaa vallan kasvua suhteessa rakenteisiin. Lashin mukaan yhteiskunnan rakenteet korvautuvat viestintäteknologian rakenteilla, jotka eivät ole sidoksissa pelkästään paikallisiin vaikutuksiin vaan myös globaaleihin vaikutuksiin (Lash 1995, 154, 167-168).

2.2.2. Identiteetin rakentumisen haasteita ja historian opetuksen merkitys

Anthony Giddens kuvaa postmodernin ajan ihmisen identiteetin rakentumista refleksiivisenä projektina. Identiteetti on jatkuvasti muutoksen alla ja vaikutteita tulee niin paikallisesti kuin globaalisti. Postmodernin ajan ihmisiltä puuttuu kuitenkin keskeinen auktoriteetti, joka auttaisi yksilöä haastavassa identiteetin rakentumisprosessissa. (Giddens 1991, 5.) Zygmunt Baumanin mukaan globalisoituminen on heikentänyt kansallisvaltioiden merkitystä yksilöiden identiteetin rakentumisessa. Identiteetti ei ole enää sidoksissa tiettyyn alueeseen (esim. valtioon) vaan se on saanut symbolisen luonteen. Baumanin mukaan ihmisluonnolle tyypillinen oman kulttuurin yhdenmukaisuuden korostaminen ja toisiin kulttuureihin vertaileminen ei ole kuitenkaan kadonnut postmodernina aikana. (Bauman 1996, 176-182.)

Tuomas Takalan mukaan valtiot pystyvät vahvistamaan kansakunnan yhtenäisyyttä poliittisen sosialisoinnin kautta, jota on harjoitettu erityisesti koulutuksen saralla. Keskeisiä oppiaineita poliittisessa sosialisoinnissa ovat historia ja yhteiskuntaoppi sekä maantieto. (Takala 1993, 169-172.) Sirkka Ahonen pohtii historian oppiainetta sosialisoinnin välineenä. Historiaa pidetään Ahosen mukaan yhteiskunnan jäsenten identiteetin lähteenä, jolla saadaan sidottua ihmisiä osaksi paikallista yhteisöä. Jos historian opetukselle on esimerkiksi valtion puolelta asetettu selkeä sosialisoinnin tehtävä, voidaan historian avulla luoda yhteiskunnan jäsenille kollektiivinen muisti historiasta, jolloin yksilöiden identiteettikin saattaa saada kollektiivisen luonteen. (Ahonen 1992, 23.) Toisaalta historian opetus voi kollektiivisen muistin kautta antaa vain pohjan yksilön historiallisen identiteetin rakentumiselle. Postmodernina aikana yksilöiden historiakäsitys ei ole enää pelkästään sidoksissa kouluopetukseen vaan erilaiset lähteet tarjoavat historiasta monenlaisia tulkintoja. Vallanpitäjien kontrolli yksilöitä kohtavasta tietoaineksestä on vähentynyt. (Ahonen 1998, 21-22.)

2.3. Tutkimusmenetelmät ja tutkielman toteutus

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Systemaattisen analyysin tarkoituksena on tarkastella esimerkiksi jonkin teorian tai aatteen sisältöä tekstitutkimuksen menetelmin. Jos systemaattinen analyysi on analyttinen, tutkimuksessa eritellään tekstin sisältöä ja merkityksiä. Synteettisessä analyysissä tekstin keskeinen sisältö kootaan uudelleenmuotoon. Systemaattinen analyysi voi olla myös rekonstruoivaa tai dekonstruoivaa. Tekstiä rekonstruoimalla keskeinen sisältö luodaan uudelleen. Kun tekstistä pyritään löytämään mahdolliset ristiriidat, epä johdonmukaisuudet tai kätkeytetyt merkitykset, on tutkimusmenetelmä dekonstruoiva. Systemaattisessa analyysissä on keskeistä rajata tutkimusaineisto, määrittää tärkeimmät käsitteet sekä käyttää tekstin tarkasteluun sopivaa teoriataustaa. (Jussila, Montonen & Nurmi 1989, 157-160, Hannula 2000, 33 mukaan.) Tutkielmassamme teoriataustaa ja aineistoa eli opetussuunnitelmia on tarkasteltu analyttisesti. Opetussuunnitelmia tarkastellessamme käytetty jaottelu on syntynyt teoriataustan ja opetussuunnitelmien synteettisen analyysin pohjalta. Jaottelun myötä tutkimuksen keskeinen sisältö on rekonstruoitu. Dekonstruoivaa analyysia emme pyrkineet tekemään systemaattisesti, koska tutkimustehtävämme eivät sitä vaatineet. Koska rajasimme aineiston teoriataustasta käsin ja nostimme esille keskeisimmät käsitteet, täyttää tutkimuksemme systemaattisen analyysin keskeiset kriteerit.

Tutkimuksena taustana oli tutkimustehtäväämme tukeva teoreettinen viitekehys, joten sisällönanalyysimme oli teorialähtöinen. Tällaisessa tutkimuksessa käsiteltäviä aihetta tarkastellaan jonkin tietyn tunnetun teorian avulla. Aikaisemmin luotua teoriaa on tarkoitus testata erilaisessa kontekstissa. Tutkimuksen taustalla oleva teoriapohja voidaan jaotella tiettyihin kategorioihin, joiden pohjalta analyysivaiheessa voidaan tarkastella aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99-100.) Tutkimuksessamme tarkastelemme aluksi yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista muutosta käsitteleviä erilaisia teorioita, joiden pohjalta nostimme esille erilaisia kategorioita aineistomme eli opetus suunnitelmien tarkasteluun. Huomioimme myös aineistosta nousevat teemat jaottelun lopullisessa muotoutumisvaiheessa. Osa kategorioista syntyi siis myös teorian ja aineiston vuoropuhelun tuloksena.

2.4. Tutkielman luotettavuudesta

Hirsjärven (2004, 216) mukaan reliabelin tutkimuksen on annettava tutkimusaiheestaan ei-sattumanvaraisia tuloksia. Jos eri henkilöt toistaisivat tutkimuksemme samasta teoreettisesta viitekehyksestä ja päätyisivät samoihin tuloksiin kuin tässä tutkimuksessa, on tutkimuksemme reliabeli. Analysointiin nojaavassa tutkimuksessa tutkijan omat mielipiteet, aiemmat tiedot ja tutkimukselle asetetut odotukset saattavat vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Omat sivuaineemme vahvistavat mielestämme mahdollisuuttamme tarkastella tutkimusaineistoamme kahdesta erilaisesta, toisiaan tukevasta näkökulmista. Sosiologian sivuaineopiskelija tunsi paremmin yhteiskunnallisen muutoksen ja sosiologian alalta esille nostamiimme keskeisiä teorioita. Historian sivuaineopiskelija sen sijaan pystyi nostamaan esille historialle annettuja erilaisia merkityksiä aikaisempien opintojensa avulla. Keskeiseksi yhdistäväksi tekijäksi teoriataustoissamme nousi identiteetti, jonka avulla pystyimme yhdistämään eri tieteenaloihin pohjaavat ajatuksemme toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Kasvatustieteen tutkimuksen etuna on ollut se, että olemme voineet hyödyntää muiden tieteenalojen sisältöjä.

Tutkimuksen validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi 2004, 217). Tutkimuksemme lähtökohtana ei ollut mikään selkeä kuva käyttämestämme tutkimusmenetelmästä vaan toteutimme tutkimusta teoriataustan ja aineiston

ohjailemina. Tutkimusmenetelmämme on muodostunut siis prosessiluontoisesti teorian ja aineiston vuoropuhelun pohjalta, joten tutkimusmenetelmän määrittäminen alkuvaiheessa olisi mahdollisesti kaventanut mahdollisuuksiamme tarkastella aihettamme mahdollisimman monipuolisesti. Koska tutkimusprosessimme on muodostunut työskentelyn lomassa mahdollisimman monipuoliseksi, tukee se mielestämme tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimukselle tiedostamatta asetettujen mahdollisten ennako-odotuksien vaikutusta tutkimustuloksiin olemme pyrkineet huomioimaan erilaisista näkökulmistamme käsin. Kuitenkin on huomioitava, että tutkijoiden taustalla voi olla vaikutusta tutkimukseen vaikka pyrimmekin poistamaan tutkimusta ohjailevat ennakoasenteet.

3 POSTMODERNI YHTEISKUNTA

3.1. Zygmunt Bauman ja mielikuvayhteisöt

Zygmunt Bauman (1996, 22-25) kuvaa postmodernia *mielentilaksi*, jolle on tyypillistä jatkuva itsensä pohtiminen eli itsereflektointi. Tyypillistä tälle mielentilalle on *destruktiivisuus* eli sairaaloinen kriittisyys, joka purkaa ja rasittaa kaikkea. Postmoderni kuljettaa totuudet ja ihanteet destruktiivista polkua pitkin ja lopulta joudutaan elämään ilman totuuksia ja ihanteita. Postmoderni mieli ei kuitenkaan hyväksy tulkintaa tuhoavasta roolistaan vaan väittää *siivoavansa tonttia* eli tuhotyöllään se paljastaa *totuuden totuudesta*. Postmoderni siis purkaa väitteitä, joille kriittisesti tarkasteltuna ei löydy perusteita.

Bauman (1996, 36-39) vertailee modernia ja postmodernia *tyhjiyden kammon* (*horror vacui*) eli kammoa ylivertaisten ja voimaan perustuvien selitysten puutteesta (kansallisvaltion piirre), pohjalta. Modernilla ajalla pyrittiin täyttämään tätä tyhjää aukkoa jatkuvan yrityksen voimalla. Postmoderni on sen sijaan hylännyt kokonaan nämä pyrkimykset. Pelko tyhjiydestä on kuitenkin läsnä yksilöiden elämässä edelleen. Postmoderni on jättänyt yksilöt vastuulle, kantamaan pelkonsa yksin. Modernille ajalle tyypillinen kollektiivinen selityksien luominen on hylätty ja yksilöiden on itsenäisesti luotava valintojen kautta selitystä tyhjiydelle. Bauman kuvailee eräänlaisena ratkaisuna tyhjiyden pelkoon *mielikuvayhteisöjä* (imagined communities). Yhteisö korvaa kansallisvaltion tarjoaman suojan, mutta yhteisöt ovat hauraan luonteensa takia postmodernin kriittisyyden uhreja. Koska yhteisöt ovat kuvitteellisia, niiden on hankittava oikeutusta olemassaololleen selityksillä, jotka ovat postmodernissa ajassa epävakaalla pohjalla. Yhteisön olemassaolo ei perustu pysyvään instituutioon, mutta yhteisön jäsenten äärimmäinen tunnesitoutuneisuus yhteisöön pitää sitä yleensä instituutioita paremmin koossa.

Bauman (1996, 40-42) kuvaa mielikuvayhteisöjen tarvetta olla julkisuudessa, jotta niiden olemassaolo on perusteltua muihin yhteisöihin verrattuna. Kamppailu yhteisöjen välillä on niin huomiokeskeistä, että se muuttuu yhä raaemmaksi ja epäinhimillisemmäksi (jalkapallohuliganismi, lentokonekaappaukset, mellakat ym.). Tällaiset *me-hengen* ilmaukset, jotka radikalisoituvat jatkuvasti, laittavat Baumanin pohtimaan suvaitsevaisuuden mahdollisuutta yhteisöjen maailmassa. Suvaitsevaisuus ei toteudu pelkästään erilaisten yhteisöjen ja ajatusten tiedostamisella vaan yhteisöjen tulisi pyrkiä vuoropuheluun keskenänsä ja siten rikkoa yhteisöjen kapea-alainen itsekeskeisyys.

Postmoderni aika antaa ihmisille mahdollisuuden moraalisen valintaan ja itsenäiseen vastuuseen, mutta modernin lupaama universaali ohjenuora valintojen tueksi on riistetty. Tämä postmodernin eettinen paradoksi antaa siis yksilöille valtavan vastuun, mutta vähän apukeinoja vastuun kantamiseen. Yksilön moraalit on yksilöllistetty ja yksin kannettava vastuu piinaa monien omaatuntoa. Yksilöillä on taipumus vahvistaa yksilöllisiä valintojaan keräämällä yhteisöjä tukemaan yksilön omaa polkua. Bauman varoittaa tällaisen johtavan häikäilevään valtakamppailuun, jossa ajatusten yhdenmukaistaminen kitkee monipuolisuutta. Toisaalta Bauman pohtii myös monipuolisten moraalisten ajatusten hyväksymiseen liittyvää paradoksia, kun kaikkia moraalisia valintoja ei kuitenkaan tulisi sallia esimerkiksi valinnan väkivaltaisen luonteen takia. (Bauman 1996, 42-45.)

3.2. Ulrich Beckin riskiyhteiskunta

Raija Julkunen toteaa, että Suomessa on tullut tavaksi viitata saksalaiseen sosiologiaan Ulrich Beckiin silloin, kun puhutaan epookkisesta käänteestä. Beckin ydinajatuksena on uuden modernisaation jatkuvuuden kääntyminen katkokseksi. Beck korostaa, että olemme siirtyneet kokonaan toisenlaiseen, yhteiskuntaan, joka poikkeaa ensimmäisestä modernisaatiosta ja tarvitsee myös uudet ajattelun välineet. (Julkunen 2006, 228.) Näitä uusia ajattelun välineitä Beck esittelee teoriassaan riskiyhteiskunnasta.

Beck tarkoittaa *refleksiivisellä modernisaatiolla* teollisen yhteiskunnan *luovan (itse)tuhon mahdollisuutta*. Aiemmista perinteistä poiketen ei tämän tuhoamisen syynä ole kriisi eikä vallankumous, vaan läntisen modernisaation voittokulku. Modernin yhteiskunnan sisäinen

dynamismi murenttaa sen omia luokka-, ammatti-, sukupuoli-, ym. muodostumiaan. Tästä syntyy uusi vaihe, jossa edistys kääntyy itsetuhoksi. (Beck 1995, 12-13.)

Beck näkee, että teollinen yhteiskuntakin voi jäädä ajastaan jälkeen. Tästä seuraa kehitysvaihe, jossa *sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit* alkavat luistaa *teollisen yhteiskunnan seuranta- ja turvainstituutioiden otteesta*. Tämän kaltaista modernin yhteiskunnan kehitysvaihetta Beck tarkoittaa riskiyhteiskunnan käsitteellä. Riskiyhteiskunnan ilmeneminen tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa uhkat eivät ole vielä julkisia puheenaiheita eivätkä poliittisia kiistakysymyksiä, vaikka itseuhkia ja vaikutuksia tuotetaankin järjestelmällisesti. Toisessa vaiheessa tilanne muuttuu täysin. Teollisen yhteiskunnan vaarat alkavat hallita niin julkisia kuin yksityisiäkin keskusteluja sekä ristiriitoja. Teollisen yhteiskunnan instituutiot eivät pysty enää valvomaan tuottamiaan uhkia ja tietyistä teollisen yhteiskunnan piirteistä tulee poliittisesti ja yhteiskunnallisesti ongelmallisia. (Beck 1995, 16.) Perinteinen teollisuusyhteiskunta muuttuu riskiyhteiskunnaksi, jota hallitsevat esimerkiksi ydinvoimateollisuuden ja geeniteknologian aiheuttamat riskit (Massa 1990, 10). Beck näkee, että siirtyminen moderniuden teollisesta sen riskivaiheeseen toteutuu kenenkään huomaamatta, *pakonomaisesti modernisaation autonomistavan kehityksen vanavedessä*. Ongelmallista tässä on, että uhkat ovat kuvittelukykyimme ylittäviä, eivätkä ole aistein havaittavia ja näin ollen niitä on vaikea tieteen keinoin määritellä. (Beck 1995, 17-18.) Kuten Raija Julkunen Beckin ajattelusta toteaa, ovat riskit Beckille moniulotteisia, eivät rajattavissa olevia vaaroja ja mahdollisuuksia, joista on vaikea tietää tuleeko niitä yrittää poistaa vai kohdata, koska muuten uudet mahdollisuudet voidaan menetettää (Julkunen 2006, 234).

Beckin mukaan riskiyhteiskunnan käsitteen myötä esiin nousevat *aikakausi- ja järjestelmämuutokset*, joita tapahtuu kolmella eri alueella. Ensiksi alkavat huveta ne kulttuurin ja luonnon resurssit, jotka ovat olleet teollisen yhteiskunnan perustana. Tällä Beck tarkoittaa ulkoista luontoa ja yleistä inhimillistä kulttuuria sekä erityisiä kulttuurisia elämäntapoja ja yhteiskunnan työvoimaresursseja. Toisena muutoksena Beck näkee yhteiskunnan suhteen itse tuottamiinsa uhkiin ja ongelmiin. Ne ylittävät yhteiskunnallisen perusturvallisuuden perustat. Kun ihmiset tulevat tietoisiksi tästä, horjuttavat ne yhteiskunnallisen järjestyksen perusolettamukset joihin ihmiset ovat tottuneet. Beckin mukaan tämä näkyy kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla, mutta erityinen ongelma siitä tulee poliittisessa toiminnassa. Kolmantena teollisen yhteiskunnan kollektiivisten merkityslähteiden tehokkuus heikkenee ja tilalle nousee yksilöllistyminen. Ihmiset kohtaavat yhtä aikaa niin globaaleja kuin yksilöllisiäkin, keskenään ristiriitaisia, riskejä. (Beck, 1995 18-19.)

Raija Julkunen kuvaa Beckin alapolitiikka (*sub-politics*) käsitettä, jota Beck käyttää sellaisista poliittisten instituutioiden ulkopuolisista toimijoista, joilla on valtaa vaikuttaa kehityksen suuntaan riskiyhteiskunnassa. Globalisaation myötä on tullut näkyvämmäksi, että yrityksillä ei ole valtaa ainoastaan talouselämässä, vaan yhteiskunnassa kokonaisuudessaan. Globalisoitumisen myötä politiikka on murtanut tiensä kansallisvaltiollisten poliittisten instituutioiden ulkopuolelle. Yhteiskunnan poliittisen järjestelmän ulkopuolisten toimijoiden, kuten ammattiryhmien ja tuotantolaitosten, lisäksi vaikutusvaltaa voi olla myös rohkeilla yksilöillä. Vaikka teollisen yhteiskunnan poliittisten instituutioiden asema heikkeneekin, ei se tarkoita sitä, että valtiosta tulisi toimeton. Valtion tehtävät määrittyvät uudelleen ja toimintatavat muuttuvat tarpeen mukaan. Samalla kun valtiot harrastavat työllistävää politiikkaa ja antavat vapauksia yrityksille, kaventavat ne omaa liikkumatilaansa ja kulkevat hitaasti kohti muutosta. (Julkunen 2006, 240-242.)

3.3. Scott Lashin refleksiivisyyden vastinparit

Beckin ja Giddensin ohella Scott Lash on kehittänyt refleksiivisen moderniuden teoriaa. Hän näkee refleksiivisen moderniuden teorian suhteessa sen ”*vastinpareihin*”, omaan radikaaliin toiseuteensa. Refleksiivisyyden vastinpareja Lash katsoo kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat *rakenne*, *estetiikka* ja *yhteisö*. (Lash 1995, 153-154.)

Refleksiivisen modernius on teoria, joka käsittelee yhteiskunnallisten toimijoiden jatkuvaa vallan kasvua suhteessa rakenteisiin. Lash ei puhu niinkään tästä, vaan refleksiivisyyden rakenteellisten ehtojen muuttumisesta. Hän esittää, että yhteiskunnallisten rakenteiden perääntymisellä on omat uudet rakenteelliset ehtonsa. Toiminta ei ole itsestään selvästi vapaata. Lashin mukaan väistyvät yhteiskunnalliset rakenteet korvautuvatkin *informaation ja viestinnän rakenteilla*. (Lash 1995, 154.) Informaatioteknologian ja viestintärakenteiden verkostot ovat sekä paikallisia että globaaleja. Tämänlainen viitekehys voidaan Lashin mukaan käsittää vastakohtaksi teolliselle kapitalismille. (Lash 1995, 167-168).

Jos Beck ja Giddens kiinnittivät refleksiivisyyden teorioissaan huomiota sen kognitiivisuuteen, niin Lash haluaakin nähdä kognitiivisuuden sijasta refleksiivisyyden esteettisen ulottuvuuden. Hänen mukaansa tällöin on kyse perinteestä, *jossa kritiikki suuntautuu päinvastoin kypsän moderniuden onnettomaan totaliteettiin, toisin sanoen sen yleiseen erityisen kautta*. Lash tarkoittaa erityisellä

juuri esteettisyyttä, mihin sisällytetään Lashin nimeämien ”kaunotaiteiden” lisäksi myös arjen estetiikka sekä populaarikulttuuri. (Lash 1995, 154.)

Kolmantena näkökulmana Lashilla on yhteisö. Hänen mukaansa refleksiivisen modernisaation teoria on vahvasti yksilöllistymisen ohjelma. Lash viittaa sekä Beckin että Giddensin ajatuksiin luonnehtiessaan tilannetta, missä ”minä” vapautuu yhteisöllisistä siteistä (Beck) ja kykenee rakentamaan oman elämänsä tarinat (Giddens). Lashin mukaan pitkälle edennyt modernisoituminen ei kuitenkaan ole johtanut kohti markkinatalouden ”minää”, vaan olemme ennemminkin nähneet tukahdetun ”meidän” koston. Tästä Lash antaa esimerkiksi etniset puhdistukset. Lash kehittää esteettistä refleksiivisyyttä hermeneuttisempaan suuntaan, minkä tavoitteena on valaista yhteisöllisyyden paluun muuttuvia ontologisia perusteita myöhäismodernissa (Lash 1995, 154-155). Lashin mukaan nykyaikainen ”minä” koostuu kolmesta lähteestä, jotka erotellaan analyttisesti kognitiiviseksi, esteettiseksi sekä hermeneuttis-yksilölliseksi ”momentiksi”. Ne ovat meissä olemassa ristiriitaisella ja sovittamattomalla tavalla. Lashin mukaan tämän ei välttämättä tarvitse muuttua, useimmat meistä oppivat elämään ristiriitojen kanssa. Lash ottaa kantaa hermeneuttiseen puoleen enemmän, sillä hän kokee sen tarvitsevan elvytystä. Hänen mukaan elvytyksen etuina on kattava ote yhteisöllisyyden ilmiöihin. Tarvitaan radikaalia hermeneutiikkaa, joka tarkastelisi ideologian itsensä perustumista tiettyyn joukkoon ennakoarvostelmia, joukkoon tapoja, jotka tarjoavat tien totuuteen (Lash 1995, 225- 226).

4 UUSLIBERALISMI JA KOULUTUSPOLITIikka

4.1. Koulutuspolitiikka globalisoituvassa maailmassa

Globalisaatiosta on muodostunut tärkeä nykymaailmaa kuvaileva ilmaus. Globalisaatio ilmauksen yleistyttyä on sitä käytetty selittämään useita yhteiskunnassa tapahtuneita ilmiötä, kuten laskevia palkkoja, matkustajavirtojen kasvua, työsopimusten muotojen muuttumista ja ympäristöpolitiikkaa. (Brown 1995, Rinne 2002, 94 mukaan.) Risto Rinne kuvaa historiallisesti merkittävimpiä tapahtumia, jotka ovat muokanneet maailmaa globaalimpaan suuntaan. Rinteen mukaan teknologinen vallankumous erityisesti informaatioteknologian alalla vaikuttaa kiihtyvästi yhteiskuntien materiaaliseen perustan uudelleenmuotoutumiseen. Koko maailman käsittävässä talouselämässä on yhä enemmän keskinäistä riippuvuutta. Rinne näkee, että talouden, valtion ja yhteiskunnan suhteet rakentuvat perusteellisesti uudelleen. Neuvostoliiton sortumisen ja kylmän sodan viilenemisen myötä Yhdysvaltojen ja yleensä läntisen maailman herruus on globaalissa geopolitiikassa korostunut. Kapitalistinen talousjärjestelmä on muotoutunut globaalimpaan suuntaan, johon viittaavat *joustavat johtamisjärjestelmät, vallan hajauttaminen ja verkostolliset yhteenliittymät*. Rinteen mukaan globalisoituvassa maailmassa työväenliikkeiden ja ammattiyhdistysten vaikutusmahdollisuudet ovat heikentyneet ja työ on yksilöllistynyt. (Rinne 2002, 94.)

Edellä kuvattujen tapahtumien perusteella voidaan globalisaatiota pitää nykyajan todellisuutena, jonka vaikutukset ulottuvat myös koulutuspolitiikan saralle. Rinteen mukaan koulutuksen uudelleenjärjestelyt ovat ymmärrettävissä ennemmin osana maailmanlaajuisia globaaleja muutoksia kuin kansallisia kamppailuja. Näin ollen myös kansallisten koulutusjärjestelmät eroavaisuudet vähenevät. Koulutuksesta tulee standardoitua ja samanaikaisesti yksilöille sopivaksi muotoiltua.

Koulutuksesta tulee kauppatavaraa, jota välitetään erilaista teknologiaa hyödyntäen globaaleille maailmanmarkkinoille. Näin Rinne näkee, että kansallisten hallitusten ote koulutuksesta heikkenee ja ohjiin astuvat *ylkansalliset* ja *paikalliset normit*. Tämä uhkaa kansallisvaltioiden historiallista merkitystä siirtää kansallista kulttuuria ja kouluttaa uutta työvoimaa. Koulutuksen avulla ei enää hallita kansaa. (Rinne 2002, 96-97.) Rinne huomioi myös näkökulman, jonka mukaan globalisaation seurauksena kansallisvaltiot alkavat nähdä koulutuksen kansallisen politiikanteon merkittävänä välineenä. Globaaleilla maailmanmarkkinoilla korostetaankin kansallista kilpailukykyä ja koulutus aletaan nähdä jälleen kansallisen identiteetin tuottajana. (Rinne 2002, 98.)

4.2. Mitä on uusliberaali koulutuspolitiikka?

Uusliberalismi on vahvimmin markkinoihin nojaava angloamerikkalainen yhteiskuntamalli, joka ulottuu koskemaan koulutusta ja muitakin yhteiskuntaelämän aloja sekä ulottuu jopa ylikansallisten järjestöjen oppirakennelmaksi. Rinteen mukaan uusliberalismille tunnusomaista ovat *vapaat markkinat, valinnanvapaus, yksilöllisyys, kilpailu, joustavuus, omaehtoisuus ja yrittäminen*. (Rinne 2004, 143.) Uusliberalismilla on myös yhteys käynnissä olevaan globalisaatiokehitykseen (Rinne 2002, 100). Uusliberalistisen ajattelun mukaan julkista päätöksentekoa kavennetaan erityisesti kansallisen yhtenäisyyden tai tasa-arvon tavoittelun osalta, mikäli se rajoittaa kansallisten ja kansainvälisten markkinoiden vapautta (Rinne 2004, 143.) 1980-luvulta lähtien useimmissa hyvinvointivaltioissa on siirrytty kasvusta karsintaan, supistuksiin ja rajoituksiin. Uuden politiikan myötä valtion koneistoja syytettiin tehottomiksi ja liian laajoiksi. Julkisen toiminnan malliksi nostettiin yritystoiminta, jolloin voitot ja kustannustehokkuus tulivat merkittäviksi tekijöiksi myös koulutuksen, terveydenhuollon ym. valtion suojeluksessa olevan toiminnan keskuudessa. Rinteen mukaan valtion laitokset nähdäänkin *palveluita tuottavina yrityksinä*. (Rinne 2002, 100-101.)

Rinne (2002, 100) viittaa Bonolin, Georgen & Taylor-Goobyn (2000) neljään seikkaan, joilla voidaan selittää hyvinvointivaltiopolitiikan kypsymistä ja hyvinvointipoliittisen eetoksen vaihtumista. 1) Hyvinvointivaltiot asettavat normit, jotka ovat suppeimmat ja halvimmat. Näiden asetettujen normien kanssa muut kilpailevat. 2) Laajeneva keskiluokka alkaa pärjätä omillaan, eikä väitä niinkään paljoa huono-osaisista, solidaarisuudesta tai yhteisvastuusta. Kansallinen omatunto on heikkenemässä. 3) Valtion tehtäväalueita kavennetaan ja markkinoiden mahdollisuuksia lisätään, mikä on luonnollista ja tuloksellista uusliberalistiselle talous- ja yhteiskuntapolitiikalle. 4)

Kasvavien sosiaalisten tarpeiden ja hallussa olevien taloudellisten resurssien välissä on *välystä*, mikä hankaloittaa toimintapiirin laajentamista tai ylläpitoa. Rinteen mukaan ainakin kolme ensimmäistä kohtaa vaikuttavat myös koulutuspolitiikan muuttumista ajatellen perustelluilta. (Rinne 2002, 100-101.)

Uusliberalistisen ajattelun mukaan yksilö itse tietää, mikä on hänelle hyväksi ja tekee sen pohjalta rationaaliset valintansa. Koulutusmarkkinoilla tämä tarkoittaa sitä, että lapset ja heidän vanhempansa valitsevat vapaasti itselleen sopivimmat koulutusreitit, koulut ja oppimissisällöt. Rinne viittaa Carteriin & O'Neill:iin (1995) listatessaan uusliberalistisen koulutuspolitiikan ”*uutta konsensusta*”: 1) Kansallista taloutta voidaan parantaa koulutuksen, työllisyyden, kaupan ja tuottavuuden yhteyksiä tiivistäen. 2) Työssä käytettävien taitojen kompetenssien asemaa on korostettava punnittaessa opiskelun tuloksia. 3) Opetussuunnitelmiin kohdistuvaa kontrollointia ja arviointia on lujitettava sekä koulutuskustannuksia vähennettävä. 4) Yhteisön jäsenet pyritään saamaan osallisiksi koulutuksen päätöksen tekoon ja tätä kautta luotava markkinavalintojen avulla painetta koulutukseen. Markkinat nähdään siis yksinkertaisesti parhaana mahdollisena mekanismina takaamaan kuluttajina nähtävien kansalaisten onni ja hyvä elämä (Rinne 2004, 144-145).

Tulee kuitenkin muistaa, että uusliberalistinen koulutuspolitiikan päämäärät eivät välttämättä toteudu käytännön tasolla. Opettajilla on vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa koulutuspolitiikan toteutumiseen koulumaailmassa. On tärkeää myös tiedostaa se, että poliittisten tai hallinnollisten päätösten tekijöiden suunnitelmat ja ohjeet eivät ole lopullisia ja kaikenkattavia (Simola 2004, 135). Stephen Ball (2001,25) korostaakin, että kansallista politiikkaa luodessa valinnat ja päätökset perustuvat sattumanvaraisuudelle. Ballin mukaan politiikat ovat jatkuvasti työstettäviä prosesseja, joissa kokemusten kautta joko opitaan virheiden kautta tai kehitetään alkuperäistä ajatusta eteenpäin. Vaikutusvaltaansa kunnioittaen opettajien tulee siis tiedostaa koulutuspolitiikan luonne. Markkinatalouden ja globalisaation ohjailema yhteiskunta on haasteiden edessä ja päätöksen tekijät pyrkivät mahdollisuuksien mukaan vastata tähän tilanteeseen. Opettajilla käytännön toimijoina on kuitenkin mahdollisuus kyseenalaistaa poliittiset ratkaisut käytännön tason kokemuksen avulla. Koulut ja opettajat kuin myös oppilaat ja heidän vanhempansa ovat kuitenkin Jyrki Hilpelän (2001, 153) julkisen vallan ohjailemia siten, että heidän valintojaan sävyttävät paljon tämän tahon esille tuomat kannattavat vaihtoehdot. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on siis vuoropuhelua käytännötoimijoiden ja päätöksen tekijöiden välillä, jossa molemmilta tahoilta vaaditaan tietoisuutta toisen osapuolen toiminnasta.

4.3. Koulutuspolitiikan muutos Suomessa 1990-luvun alussa

Suomessa ajaututtiin 1990-luvun vaihteessa tilanteeseen, jossa koulutus joutui uudenlaisten, muuttuvan yhteiskunnan asettamien haasteiden eteen. Sirkka Ahonen (2001, 178) käsittelee yhteisen koulun kriisiä sekä koulutuspoliittista muutosta. Ahosen mukaan koulutuksen normiohjaus supistui huomattavasti (Pohjoismaisen suunnitelluvalltion kriisi 1980-luvulla) ja työnantajajärjestöjen kautta uusliberalistiset näkemykset levisivät koulutuspolitiikkaan (Lama ja suurtyöttömyys).

Yhteinen koulu eli julkisen vallan kaikille yhtäläisesti tarjoama perusopetus, joutui kyseenalaiseksi 1990-luvulla. 1800-luvulta lähtien taloudelliseen kasvuun ja laajaan osallistumiseen kykenevää yhteisöä rakentamaan luotu yhteinen koulu oli ajautunut kehittyessään ristiriitoihin. Ensimmäinen ristiriita oli koulun kaksisuuntainen vaikutus. Tavoitteena yhteisessä koulutuksessa oli yksilön vapauttava vaikutus, mutta koulun oppi ei enää pelkästään vapauttanut vaan myös pakotti ihmisiä yhteen muottiin. Yksilön kieli, arvot ja lojaliteetit olivat koulun ohjauksessa. Toinen ristiriita liittyi koulun yhtenäistävään, mutta toisaalta erottelevaan vaikutukseen. Alun perin yhteisen koulun oli tarkoitus yhtenäistää ja tasa-arvoistaa yksilöitä, mutta erityisopetuksen myötä koulu ryhtyi erottelemaan yksilöitä mittauksien ja testauksien perusteella määritellyn ”normaaliuden” pohjalta. Kolmas ristiriita liittyi valtion ja paikallisyhteisönsuhteeseen. Toisaalta paikallisyhteisöille esimerkiksi kunnille annettiin liikkumanvaraa koulutuksen järjestämisessä, mutta kuitenkin valtion palkkaamat tarkastajat valvoivat kouluja. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen kehittyi Suomesta muiden pohjoismaiden valtioiden perässä suunnitelluvalltio, valtion yhdenmukaistava kontrolli ryhtyi ohjaamaan peruskoulua. Uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa 1990-luvulla koulutuspolitiikat joutuivat myöntämään oppivelvollisuuskoululla olevan yhteiskunnallisesti erotteleva vaikutus. Myös kansainväliset ajatukset kyseenalaistivat yhteisen koulun. (Ahonen 2001, 158-160.)

Pohjoismaisesta suunnitelluvaltiosta irtauduttiin vähitellen siirtämällä päätösvaltaa lähemmäksi asianosaisia. Esimerkiksi ylemmän kouluhallinnon tehtäviä delegoitiin. Toimeenpanevat alemmat yksilöt saivat myös enemmän vapautta päätöksentekoon. Näillä toimenpiteillä pyrittiin irti holhousvaltiosta. Yhteiskunnallinen muutos asetti koululle myös haasteen vastata taloudellisen ja teollisen kehityksen asettamiin kansainvälisiin kilpailuasetelmiin. Työnantajain keskusliitto peräänkuulutti uusliberalistisessa hengessä peruskoululta yrittäjyyteen kannustavaa koulutusta sekä

opetussuunnitelman sisällön kehittämistä paremmin maan kansainväistä taloudellista kilpailukykyä vastaavaksi. Työnantajain keskusliitto muokkasi keskustelua suuntaan, jossa koulutus on palveluja ja oppilaat sekä heidän vanhempansa asiakkaita. Kilpailuun kannustivat valtionavustukset. Liike-elämän sanasto siirtyi siis osaksi koulutuskeskustelua. (Ahonen 2001, 160-163.)

4.4. Globaalin koulutuspolitiikan vaikutukset Suomeen

Suomi on vahvasti kulkemassa kohti ylikansallista koulutuspolitiikkaa. Koulujen tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen kiinnitetään huomiota ja ne nähdään yhä enemmän yritysten kaltaisina laitoksina. Alueelliseen, sosiaaliseen, taloudelliseen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon pyrkineet vanhat koulutuspoliittiset tavoitteet hylätään, sillä niiden avulla ei kuitenkaan ole tavoitettu viidenkymmenen vuoden aikana tasa-arvoista maailmaa. (Rinne & Kivirauma 1999, Rinne 2002, 108 mukaan.) Rinne näkee, että jo edellä kuvatut maailman politiikan muutokset ovat heijastuneet myös Suomen koulutuspolitiikkaan. Suomen sisäisistä tapahtumista 1990-luvun laman vaikutuksia ei voida sivuuttaa tässä yhteydessä. Euroopan unionin jäsenyyden myötä Suomi on halunnut olla myötämielinen EU:n asettamille tavoitteille ja toimia ”mallioppilaina”. Toki koulutuspolitiikan suunnanmuutoksen takana on myös suomalainen politiikan harjoittaminen. (Rinne 2002, 108.)

Rinne ei tiedä selvää vastausta siihen, loppuuko kansallinen koulutuspolitiikka. Kuitenkin suomalaisen koulutuspolitiikan muutokset ovat kansainvälisten koulutusideologioiden soveltamista suomalaiseen viitekehykseen. Suomen hallituksen vastauksia koulutusjärjestelmän ongelmiin ne eivät ole. (Rinne 2002, 115.)

Koulutuspolitiikan tarkoituksenmukaisen muutoksen myötä ilmenee vuosien kuluessa myös monia tarkoituksettomia seurauksia. Näistä otettakoon esimerkiksi *koulutusjärjestelmän uusi segregatio, koveneva kilpailu, eriytyvät koulutusurat ja elämänurat*. Suomessa keskustelua onkin herättänyt huoli siitä, että uuden koulutuspolitiikan myötä nuoret sukupolvet jakaantuvat entistä selkeämmin A- ja B-luokan kansalaisiin. Tällöin ”*koulutuksellinen alaluokka*” on jo koulunsa päättäessä vaarassa syrjäytyä työelämästä ja muiltakin elämän sosiaalisilta alueilta. (Rinne & Kivirauma 1999, Rinne 2002, 109 mukaan.)

Kuten jo edellä on todettu, uusi koulutuspolitiikka on suuntautunut pääoman kasvattamiseen. Rinne näkee, että tätä voidaan perustella *ns. rationaalisen valinnan teorian kautta*. Tällöin yksilöiden tai vanhempien koulutukseen liittyvät valinnat nähdään järkiratkaisuina. Rinne huomauttaa, että tällaista ajattelua kuitenkin kritisoidaan, sillä se ei ota huomioon koulutusvalintojen sosiaalista määrittyneisyyttä. Rinne vertaa koulutuspolitiikan yksilöiden kilpailuttamista suosivaa suuntausta huippu-urheiluun, jossa vain harvat ovat voittajia ja menestyjiä. Valtaosa jää sosiaalisesti, kulttuurillisesti ja taloudellisesti heikompaan osaan. (Rinne 2002, 111-112.)

5 HISTORIAN OPETUS, SOSIALISAATIO JA IDENTITEETTI

5.1. Historian opetuksen tehtävä – sosialisatio?

Koulutuksen tehtävää voi tarkastella yleisellä tasolla poliittisen sosialisatian näkökulmasta. Koulutuksen avulla valtio pystyy säätelemään vallitsevia arvoja ja normeja sekä säädellä ristiriitoja. Ihmisiä siis sosiaalistetaan hyväksymään valtion poliittinen järjestelmä. Tämän pohjalta on luotu käsitys vallankäyttäjien pyrkimyksestä tietynlaiseen koulutuspolitiikkaan, joka tukee heidän poliittisia tavoitteitaan. Poliittista sosialisatiota tulee kuitenkin tarkastella kriittisesti, koska nykyisessä yhteiskunnassa yksilö saa vaikutteita muualtakin (esimerkiksi media) kuin formaalisesta koulutuksesta. (Takala 1993, 165-169.)

Poliittisen sosialisatian näkökulmasta, jonka tarkoituksena on siis yhtenäisen kansakunnan rakentaminen, oppiaineina keskeisessä osassa ovat historia ja yhteiskuntaoppi sekä maantieto. Tuomas Takalan (1975) tutkimuksen mukaan oppiaineiden opetussuunnitelmat itsenäistymisestä 1970-luvulle asti ovat noudattaneet pääosin poliittis-ideologisten voimasuhteiden muutoksia. Tutkimuksessa nostetaan esiin myös oppikirjojen ja opettajien käsitykset, jotka ovat hitaasti muuttuneita opetussuunnitelmia selvemmin seurailleet valtiossa vallitsevaa poliittis-ideologista maailmaa. On kuitenkin muistettava, että vaikka opetussuunnitelmat ja opetus myötäilevät vallitsevaa poliittista järjestelmää ja siten olisivat osa poliittista sosialisatiota, on koulutuksen vaikutusten tutkiminen vaikeaa. Kuten edellä jo mainittiin, yksilön poliittiseen sosialisatioon vaikuttavat monet muutkin tekivät kuin vain koulutus. On myös vaikea tutkia, kuinka pitkäaikaisia koulutuksen välittämät käsitykset ovat. (Takala 1993, 169-172.)

Sirkka Ahonen (1992, 23) pohtii hyvin samanlaisesta näkökulmasta kuin Tuomas Takala historialle oppiaineena asetettuja tavoitteita, jotka ovat sidoksissa vallitsevaan aikaan ja yhteiskuntaan. Ahosen mukaan historiaa opettaessa koululla on mahdollisuus antaa oppilaille rationaalinen selitys menneisyydestä ilman katkeruutta tai menneisyyden kultaamista. Ahonen korostaa, että kriittistä historian tutkimusta tarvitaan, jotta yksilöiden omat kokemukset menneisyydestä erilaisine tunteineen tasapainottuisivat.

Kouluissa historiaa käytetään eräänlaisena nuorten sosialisointivälineenä (vrt. Kollektiivinen muisti – Historiallinen identiteetti), jolloin historian tieteellinen luonne saattaa kärsiä. Yhteiskunta saattaa ohjailta koulussa opetettavaa historiaa omia tavoitteitaan palvelemaan. Kuitenkin käsitykset historian ja yhteiskunnan sidonnaisuudesta vaihtelevat riippuen ajasta ja yhteiskunnasta. Toisaalla kanta historian ja yhteiskunnan yhteistyöstä sosiologiassa voi olla myönteisempi kuin taas toisenlaisessa yhteiskunnassa suhtaudutaan asiaan varauksellisemmin. (Ahonen 1992, 23.)

Jos oletetaan opetuksen olevan sosiologiaa ja erityisesti historian opetuksen palvelevan vallitsevan yhteiskunnan tavoitteita, on historia oppiaineena epäilemättä tärkeässä asemassa yhteiskunnan kannalta. Täten voitaisiin olettaa, että kaikissa yhteiskunnissa historiaa opetetaan kouluissa. Historian opetusta perustellaan usein sen yhteiskunnallisella tehtävällä. Sen oletetaan olevan yhteiskunnan jäsenten identiteetin lähde. Tosin tällä identiteetillä tarkoitetaan kollektiivista identiteettiä, yhteistä identiteettiä. Historian tulisi siis vaalia kansallista identiteettiä, luokkaidentiteettiä tai paikallisidentiteettiä. Siten historia sosialisoi yksilöt osaksi yhteiskuntaa. (emt, 23.)

Kouluissa opetettavan historian yhteiskunnallista tehtävää tulisi tarkastella kriittisesti. Jos historian opetuksen oletetaan peilaavan yhteiskunnan tavoitteita, voidaan myös ajatella että historiaa määritellään uudestaan päätöksentekijöiden toimesta. Opetussuunnitelman suunnitteluryhmät siis päättävät mitä koululaisten tulisi tietää historiasta, jotta heistä tulisi sivistyneitä yksilöitä. Sirkka Ahonen nostaa esille kysymyksen: Voiko yhteiskunnalla olla yhtenäinen käsitysmaailma ilman, että maassa vallitsee totalitääriin järjestelmä? (Ahonen 1992, 24.)

Historialle tieteenalana käsitys yhdenmukainen historiasta on täysin vieras. Kuten mikä tahansa tieteellinen tieto, historiallinen tieto on prosessi, jossa totuus selvitetään jatkuvan tulkinnan ja korjauksien kautta. Historian tulee olla aina testattavissa ja uudistettavissa. Historiaa muokataan uudestaan ja uudestaan erilaisella tutkimusnäkökulmalla. Koulujen historian tieteellinen arvo

kärsisi, jos se palvelisi yhteiskunnan sosialisatio tavoitteita. Turvalliselta vaikuttava, yhtenäiseksi muokattu historia on kaukana tieteellisestä tutkitusta aina muutokselle avoimesta historiasta. (Ahonen 1992, 24.)

Onko arvoihin perustuva lähestymistapa historiaan, jonka tavoitteena on sosialisatio, elinkelpoinen modernissa tietoyhteiskunnassa? Opetus, jonka päämääränä on muodostaa oppilaille tietynlainen identiteetti, loukkaa yksilön oikeuksia oman identiteetin luomisessa. Anthony Giddens (1984,205) nostaa pohdinnassaan sosialisatiosta ja yhteiskunnasta keskeiseksi kolme seikkaa. Ensinnäkin yksilö ei ota passiivisesti vastaan sosialisatio prosessissa välitettyjä asioita. Yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa ja osallistuu aktiivisesti prosessiin. Toiseksi sosialisatian ei ole vain nuoruuteen ja lapsuuteen liittyvä tapahtuma, vaan se on koko elämän ajan jatkuva prosessi. Kolmanneksi sosiaalistamista ei voi määrittellä tarkasti ja jokainen yksilö kokee prosessin eri tavoin. On myös kyseenalaista olettaa, että olisi olemassa kaikenkattavaa kokonaisuutta, johon jokainen yhteiskunnan jäsen sosiaalistetaan (Hirsjärvi 1997, 34)

Historian opetuksen ei tulisi siis palvella yhteiskunnan tavoitteita. Sen sijaan opetuksen tavoitteiden on pohjauduttava käsitykseen tiedon luonteesta sekä psykologiseen käsitykseen oppimisesta. Koulujen opettajilla pitäisi olla mahdollisuus päättää pedagogisina asiantuntijoina mikä on toimivaa ja opetettavissa olevaa tietyillä luokka-asteilla. Oppimisprosessin keskeiseksi elementiksi muodostuisivat tiedonhankintataidot. Ainoastaan kriittinen lähestymistapa antaa oppilaille mahdollisuuden kokoajan kyseenalaistaa oppimaansa uutta tietoa. Tieteellisten tutkijoiden ja opiskelijoiden/oppilaiden tulisi omata samankaltainen kriittinen lähestymistapa uuteen tietoon, jotta tiedon tieteellinen luonne olisi turvattu. (Ahonen 1992, 25-26.)

Risto Heiskala viittaa Manuel Castelsiin todetessaan informaatioteknologisen vallankumouksen muuttaneen yhteiskuntiemme kulttuuria (Heiskala, 2004, 59). Informaatioteknologian kehittyminen on sallinut kulttuurin kehittämisen teknisesti ja tuotoksien käyttämisen valikoivasti ilman järjestelmällisesti kasautuvaa sosiaalistamisprosessia. Voidaankin ajatella, että tekniikka tiedonvälittäjää antaa mahdollisuuden vapautua koulusta. Tiedonkäsitys on kognitiivista ja tieto itse rakennettavaa. Uusi tieto liitetään vanhoihin tietorakenteisiin, joita mahdollisesti muutetaan uudelle tiedolle mieleisiksi. Tieto rakentuu siis tilanteen mukaan ja sosiaalisesti. (Lehtisalo & Raivola, 1999, 62.)

5.2. Kollektiivinen muisti – Historiallinen identiteetti

Sirkka Ahonen (1998, 21-22) pohtii historian sosialisatiotehtävän ongelmallisuutta postmodernissa yhteiskunnassa. Ahonen määrittelee yhteiskunnan tai muun ylemmän tahon määrittelemän käsityksen historiasta olevan nykyään pohja yhteisön kollektiiviselle muistille, jonka pohjalta yksilö luo oman historiallisen identiteettinsä. Postmodernissa yhteiskunnassa yksilöllä on Ahosen mukaan mahdollisuus luoda yksilöllinen käsityksensä historiasta erilaisten lähteiden (esimerkiksi media) pohjalta eikä vallanpitäjillä ole enää samanlaista valtaa ohjata yksilöitä ajattelemaan kollektiivisesti omien tavoitteidensa mukaan. Erityisesti median vaikutuksesta identiteetin rakentumiselle ei ole enää olennaista paikallisuus (kansallisuus) ja sen määrittelemät normit vaan yksilö voi rakentaa identiteettinsä palasista, jotka eivät riipu paikasta tai tavoista (Giddens 1990, 120).

Anthony Giddensin (1994, 114) mukaan kollektiivista muistia käsittelevät aktiivisesti tradition vartijat eli poliittiset johtajat, opettajat tai mediavaikuttajat. 1900-luvun lopulla postmodernissa yhteiskunnassa traditioilla ja niiden vartijoilla ei Giddensin mukaan ole suurta merkitystä, mutta hän kuitenkin myöntää traditioita edelleen tuotettavan ylhäältä päin. Sirkka Ahonen nostaa myös esille näkökulman, että poliittiset vallanpitäjät eivät pelkästään luo kollektiivista käsitystä menneisyydestä. Myös erilaiset uudet yhteisöt ja osayhteisöt muokkaavat muistiaan ja pohjaavat traditionsa niihin.(Ahonen 1998,22 mukaan.)

Yksilön identiteetin kehityksessä on yhä vaikeampaa määritellä yhteiskunnan merkitystä. Ulrich Beckin (1996,10) mukaan ihmiset valitsevat viiteryhmänsä postmodernilla ajalla toisella tavalla kuin ennen. Valtio ja puoluepolitiikka eivät enää takaa yksilön turvallisuuden tarvetta. Beckin mielestä *systemiturvallisuuden* (Systemsicherheit) on korvannut *yksityisturvallisuus* (Selbstsicherheit), jossa keskitytään olemassaolon perusongelmiin ja kansainvälisiin selviytymiskysymyksiin. Sirkka Ahonen selittää tämän johtaneen politiikan ja yhteiskunnan perinteisten käsitteiden uskottavuuskriisiin. Yksilöt eivät ole enää pysyvästi esimerkiksi suomalaisia, sosialisteja tai ammattinsa edustajia, vaan tarpeiden mukaan he määrittelevät oman roolinsa yhteisössä yhä uudelleen.(Ahonen 1998, 22-23 mukaan.)

5.3. Yksilöllistyminen, identiteetti

Anthony Giddensin mukaan voisi olettaa, että identiteetin etsiminen on modernin yhteiskunnan ongelma. Ajatus siitä, että yksilöllä on omanlaisensa luonne ja tietyt edellytykset elämälle on vieras esimodernille ajalle. Yksilön elämä oli institutionaalisesti ohjattua eikä yksilöllä ollut paljon vaikutusta oman elämänsä kulkuun (1991, 74-75). Esimodernissa yhteiskunnassa turvalliset puitteet rakentuivat paikallisen yhteisön ja traditioiden varaan, jotka ovat nykyisessä yhteiskunnassa korvautuneet paljon suuremmilla ja persoonattomilla organisaatioilla. (Giddens 1991, 33)

Postmodernissa yhteiskunnassa identiteetin rakentaminen on refleksiivinen projekti, joka koostuu koossapitävistä, kuitenkin alituisen muutoksen alla olevista, elämäkerrallisista kertomuksista. Traditiot menettävät merkitystään, päivittäinen elämä on alituudessa vuoropuhelussa niin paikallisen kuin globaalin maailman kanssa ja yksilö on pakotettu tilanteeseen, jossa hänen on valittava monien vaihtoehtojen joukosta oma elämäntyylinsä. Monenlaisten mahdollisuuksien vallitessa ja erilaisten auktoriteettien olemassa ollessa, selkeä määrittely omalle elämäkululle ja elämäntyyliä on tarpeellinen (Giddens 1991, 5). Yksilön identiteetti siis rakentuu erilaisten päätösten ja valintojen varaan ja on alituisen muutoksen alla.

Medialla on keskeinen rooli siinä, että paikalliset tapahtumat eivät enää pelkästään ohjaa yksilön elämään. Kaukaisetkin tapahtumat tulevat osaksi yksilön elämää viestintävälineiden kautta (Giddens 1991, 4). Giddensin (1991, 2) mukaan yksilö ei ole passiivinen vastaanottaja, jota ohjaa ulkoiset vaikuttimet. Hän myös korostaa, että vaikka yksilö tekisi päätöksensä paikallisessa kontekstissa, ovat päätökset kosketuksissa globaaleihin sosiaalisiin vaikutuksiin. Siis yksilön henkilökohtaiset päätökset ovat osa globaalia kontekstia ja toisaalta yksilön päätökset ovat globaalien vaikutusten alaisia.

Vielä 1990-luvulla koulutukselle annettiin tehtäväksi kansallisen identiteetin rakentaminen. Mutta onko kansallisen identiteetin rakentaminen vanhakantainen ajatus, joka on totalitäärisen valtion tunnusmerkki? Anthony Smith (1991) erottelee kansallisen yhteenkuuluvuuden ja nationalismin. Yksilöt tuntevat yhteenkuuluvuutta yhteisen kansallisuuden kautta, mutta kansalaisidentiteettiin ei liity nationalismille tyypillistä poliittis-ideologista ajattelua. Smith ei erottele samaistumista kansakuntaan tai kansallisvaltioon. Kansallinen identiteetti ei ole ainoastaan kansallisvaltion jäsenille ominainen piirre. Kansallinen identiteetti rakentuu Smithin mukaan erilaisten yhdistävien

tekijöiden varaan: *menneisyydestä periytyvä yhteinen alue, yhteiset myytit ja muistot, yhteinen kulttuuri*. (Ahonen 1998, 35-36 mukaan.) Kansalliseen yhteenkuuluvuuteen perustuvan historiallisen identiteetin ja kollektiivisen muistin rakentuminen nojaa paljon siis historian opetukseen kouluissa, mutta postmoderni, monien tietolähteiden ja vaikutteiden yhteiskunta, haastaa koulutuksen yhtenäistävän vaikutuksen. Onko historian opetuksella postmodernissa yhteiskunnassa enää merkitystä nuoren yksilön identiteetin rakentumisessa?

Zygmunt Bauman (1996, 176-182) pohtii identiteetin rakentumista ja nationalismia (kollektiivinen identiteetti) postmoderni yhteiskunnassa, jossa kansallisvaltion merkitys on heikentynyt. Baumanin mukaan globalisoitua talous ylittää poliittisia rajoja kiihtyvään tahtiin ja kansallisvaltioiden merkitys vähenee sen seurauksena. Myös informaatio tulvii maailmalla ylikansallisesti eikä valtioissa pystytä huolehtimaan informaation kansallisesta sisällöstä. Baumanin mukaan kansallisvaltion rooli identiteetin rakentajana vähenee koko ajan, mutta tarve identiteetin rakentumiselle ei katoa postmodernissa yhteiskunnassa. Identiteetin rakentuminen on saanut *symbolisen luonteen* eli identiteetti ei ole enää sidoksissa tiettyyn alueeseen. (Vrt. Giddens & Beck) Baumanin mukaan ihmisryhmillä on edelleen taipumus korostaa kulttuurinsa yhdenmukaisuutta ja toisaalta vertailla eri kulttuurien välisiä eroja. Bauman kutsuu nykyajan ihmisiä nomadeiksi eli vaeltajiksi, jotka eivät ole sidottuja aikaan eivätkä paikkaan.

Bauman (1996, 182-189) kuvailee kansallisvaltiosta irtaantunutta identiteettiä *objektiiviseksi*. Jatkuvassa muutoksessa oleva maailma, missä mikään ei ole pysyvää, yksilöiden on tiedostettava identiteettinsä historiallisuus ja se, että se on ihmisten mielissä luotu kokonaisuus. Identiteetti on sidoksissa yksilön mielessä rakentuneeseen yhteisöön eli identiteetti koostuu yhteisön rakentumiseen liittyvistä valinnoista. Tällaiselle yhteisöidentiteetille on sen hauraan luonteen vuoksi kuitenkin tyypillistä kärkeä puolustaminen ja vainoharhainen kuvitelma muun maailman riidanhaluisuudesta. Yhteisö on jatkuvassa puolustustilassa muutoksen maailmassa.

5.4. Historian haasteet postmodernissa maailmassa

Postmodernille ajalle tyypillistä on siis tietynlaisen pysyvyyden katoaminen, tiettyä yhtä todellisuutta ei enää ole olemassa. Sama koskee myös historian kertomuksia. Richard Rorty (1995, 225-226) kehottaa historian tutkijoita lopettamaan keinokeisten suurten kertomusten luomisen.

Rortyn ajatukset perustuvat hänen käsitykselleen erilaisista menneisyyksistä, joita on valtava määrä. Keith Jenkins (1991, 70-75, 82-83) toteaa suurten kertomusten perusteiden kuolleen. Menneisyyttä tutkittaessa Jenkinsin mukaan ei tulisi tavoitella historiallista totuutta vaan etsiä menneisyydestä luotujen kertomusten tarkoitusperät. Esimerkiksi länsimaiden toimia on perusteltu tiettyyn tarkoitukseen luoduilla suurilla kertomuksilla, jotka eivät kuitenkaan ole enää elinkelpoisia postmodernissa yhteiskunnassa (van den Berg 2007, 77-80 mukaan.) Ajatusta kokonaisnäkemykseen perustuvasta suurten kertomusten historiasta ei ole kuitenkaan täysin hylätty postmodernin edessä. Historian tutkimuksen ei kuitenkaan oleteta tarjoavan täydellistä kuvaa menneisyydestä. Erilaiset lähteet ja menneisyyden jäänteet kuitenkin mahdollistavat tiettyjen vaihtoehtojen poissulkemisen ja niistä vedettyjen johtopäätöksien luomisen (Emt, 84.)

Kylmän sodan jälkeisessä maailmassa historian suuret esimerkiksi kansalliset kertomuksen ovat osoittautuneet kykenemättömäksi vastaamaan postmodernin yhteiskunnan haasteisiin, muuttumattoman luonteensa takia. Ajatus yhdestä historiasta ei ole kuitenkaan kadonnut nykyisestä yhteiskunnasta. Menneiden vuosien historiankäsitykset vaikuttavat edelleen postmodernin yhteiskunnan jäsenten mielissä (Emt, 111). Kansallista, yhtenäistä historiaa ei kritikoiden mielestä siis tulisi enää luoda vaan se tulisi haastaa erilaisien menneisyyksien huomioimisella. Giddensin kuvaama identiteetin rakentuminen on alituisen muuttuva, refleksiivinen projekti. Mutta menneisyys on olennainen osa identiteettiä ja yksilön henkilökohtaista historiaa. Tarjoaako opetussuunnitelmat siis tukea yksilöiden henkilökohtaisen identiteetin rakentumiselle? Vai onko opetussuunnitelmissa vielä suurten kertomusten piirteitä, kansallisvaltion tavoitteita toteuttamassa? Vai onko postmodernin asettamaan haasteeseen tartuttu?

6 OPETUSSUUNNITELMAN JA YHTEISKUNNAN SUHTEESTA

Opetussuunnitelmasta käytetään englanninkielessä nimitystä *curriculum*. Sanan alkuperä löytyy latinankielisestä sanasta *currere*, mikä tarkoittaa juoksemista sekä viittaa kulkusuuntaan tai kilpajoihin. (Goodson 2001, 32.) Ivor Goodsonin (2001, 32) mukaan etymologian perusteella voidaan päätellä opetussuunnitelman määrittävän suunnaksi, jota tulee noudattaa tai jollaisena se aina esitetään. Colin J. Marsh puolestaan näkee opetussuunnitelman tarkoittavan yksinkertaisimmassa merkityksessään sitä, mitä koulussa tulisi opettaa (Marsh 1986, 8). Sanan varsinaisessa konkreettisessa merkityksessä opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joissa esitetään opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä oppilaalta vaadittava toiminta ja toiminnan arvioinnin perusteet (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 174). Lisäksi opetussuunnitelmaan kirjataan ne persoonallisuuden piirteet, joita pidetään hyvinä ja haluttuina ja myös huonoina ja torjuttavina pidetyt toiminnan ja asennoitumisen tavat (Antikainen ym. 2000, 177).

Opetussuunnitelmiin valikoitujen erilaisten tietojen ja taitojen sisällöt perustuvat yhteiskunnassa vallitsevaan tilaan ja tarpeisiin. Erityisesti yleissivistävän peruskoulun opetussuunnitelma sisältää valtion hallinnon näkemyksen siitä, mitä tulevien sukupolvien tulee tietää ja osata, jotta heistä tulee mallikelpoisia kansalaisia. Antikainen, Rinne & Koski viittaavat Antikaisen määritelmään, jonka mukaan opetussuunnitelma on suunnitelma koulun toimista siirtää kulttuuritraditiota eteenpäin. (Antikainen ym. 2000, 175.)

6.1. Opetussuunnitelmat yhteiskunnan valtasuhteiden ja rakenteiden uusintajana

Kasvatuksen vanhimpana tehtävänä on kulttuuriperinnön siirtäminen tuleville sukupolville. Tässä on kyse sosialisatiosta, joka voidaan käsittää *sopeuttamisena*. Siinä uusi sukupolvi liitetään osaksi olemassa olevaa yhteiskuntajärjestelmää. Koulujärjestelmä toimii niin liittäjänä kuin liitettävänäkin. Koulu on yhteiskuntajärjestelmän elimellinen osa, minkä sisältöjä, muotoja ja tavoitteita määrää yhteiskunnan taloudelliset, poliittiset ja muut sosiaaliset järjestelmät. Voidaankin sanoa koulun ja sen opetuksen olevan sellainen, millaiseksi aiempien sukupolvien kulttuurikäsitys on sen muovannut. Yksilötasolla henkilö ehdollistetaan eri järjestelmien vaatimiin rooleihin ja roolin mukaiseen käyttäytymiseen. Sosialisatiotehtävässään koulu on vanhoillinen sekä säilyttävä laitos. Rakenteellisen funktionalismin mukaan koulu on ikään kuin *yhteiskunnan peili* ja sen *valtasuhteiden* ja *rakenteiden uusintaja*. (Lehtisalo & Raivola 1999, 58-59.) Sirkka Ahonen (1992, 23) ja Tuomas Takala (1993, 165-169) pohtivat myös koulutuksen sosialisatiotehtävää ja korostivat historian ja yhteiskuntaopin erityisasemaa sosiaalistavina ja kulttuuriin kasvattavina oppiaineina. Ahonen kuitenkin peräänkuuluttaa historian opetuksen tieteellistä luonnetta, joka edellyttää kriittisyyttä ja erilaisten tulkintojen mahdollisuutta (1992, 24).

Opetussuunnitelma toimii *socialisaation ja kulttuurin siirron operationaalisenä välineenä* (Lehtisalo & Raivola 1999, 60). Opetussuunnitelmaa voidaan kuvata kolmen mallin mukaisesti, joita ovat rationalistinen, humanistinen ja relationaalinen malli. Seuraavassa avataan tarkemmin näiden kolmen mallin sisältöjä.

6.1.1. Rationalistinen malli

Rationalistisen mallin mukaan koulua, kuten muitakin instituutioita on johdettava tieteellisesti. Toiminnalle pyritään löytämään järkiperäiset perusteet. Yksilön persoonallisille piirteille ei anneta tilaa, millä pyritään hävittämään mahdolliset poliittiset ristiriidat sekä yksilöllinen toiminta. Oppimisen aika, tavat ja sisällöt on valmiiksi annettu opettajille sekä oppilaille. Ennalta määrättyssä opetussuunnitelmassa on yhtenäistetty opetustavoitteiden lisäksi myös oppijat. Tämä tarkoittaa sitä,

että oppilaan tippuessa opetuksen tahdist, voidaan hänet siirtää erityisopetukseen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 60-61.)

Rationalistisen mallin mukaisesti opetussuunnitelma sisältää vain tieteellisesti oikeaksi todettua tietoa. Myös opetussuunnitelman ainejako noudattelee yliopistojen ja tieteellisen tutkimuksen määrittelemiä rajoja. Jürgen Habermasin mielestä välineellistä rationaalisuutta edustaa parhaiten opetussuunnitelman hallinnollinen ja tieteellinen kehittäytyö, sillä se mitätöi koulun piirissä toimivien (opettajien ja oppilaiden) oikeuden päättää omista toimintatavoitteistaan. (Lehtisalo & Raivola 1999, 61.)

Historian opetuksen kannalta rationalistisen mallin tiukasti ennalta määritellyt ja ohjaillut opetuksen puitteet saattavat kuitenkin olla haitallisia. Ahosen (1992, 25-26) mukaan tiedonkäsittelytaidot ovat postmodernissa yhteiskunnassa historian opetuksen kannalta tärkeitä. Ahosen mielestä oppilaiden on opittava käsittelemään tietoa kriittisesti, mutta myös huomioimaan vaihtoehtoiset tulkintatavat. Jos rationalistisen mallin mukaan laadittu opetussuunnitelma noudattaa tieteellisesti oikeaksi todettua tietoa, niin historian kohdalla tulee aina myös kyseenalaistaa jonkin toteaminen oikeaksi. Minkä koulukunnan mukaan tieteellisyys on todistettu ja onko tieteellisyyden takana havaittavissa jotain tarkoitusperiä? Opetussuunnitelman liian tarkka toimintatapojen ohjaileminen syrjäyttää nykyajan tapahtumat historian opetuksen käsittelystä. Pertti Haapalan (1989, 10-12) mukaan historia on olennainen osa yksilön oman ajan ymmärtämistä. Kouluissa olisi tärkeää käsitellä ajankohtaisia esimerkiksi maailmapoliittisia tapahtumia menneisyys ja sen tapahtumat huomioiden.

6.1.2. Humanistinen malli

Rationalistisen mallin mukainen *kulttuuria uusintava* ja yhteiskunnallista tehokkuutta kannattava *koulutuksen sosialisaatiomalli* ei kuitenkaan ole ainoa käytettävissä oleva opetussuunnitelmamalli. Kulttuurina voidaan nähdä myös koko aineellinen, henkinen sekä sosiaalinen ympäristö. Tällöin opetuksen sisällöissä on merkityksellistä kaikki, mikä tekee elämästä mielekästä sillä hetkellä ja tulevaisuudessa. Kulttuuria ei nähdä kaikille yhteisenä ja jakamattomana. Kysymys on yhteiskunnassa elävien eri kulttuurien oikeudesta määritellä opetuksen sisältöjä. Humanistisen mallin lisäksi tältä pohjalta rakentuvia opetussuunnitelmamalleja voidaan kutsua myös refleksiivisiksi. Niissä opetussuunnitelmatieto rakentuu ihmisten välisen vuorovaikutuksen

tuloksena, eikä näin ollen ole *absoluuttisen kulttuurin heijastumaa*. Tietoa rakennetaan ja siirretään kokemusten ja elämysten pohjalta. Vuorovaikutukseen kuuluu, että myös nuoret sukupolvet siirtävät tietoa vanhemmille ja näin myös heitä sosiaalistetaan. (Lehtisalo & Raivola 1999, 61-62.)

Tiedon jäsentely eri aloiksi ei vielä kerro, mitä tulisi opettaa. Tässä mielessä rationalistinen ajattelu on hämärtänyt rajaa arvojen ja faktojen välillä. Refleksiivisen mallin mukaan arvoja ja tosiasioita ei voida erottaa, eikä kaikille ole olemassa samanlaista yhteiskunnan sanelemaa totuutta. Opettamisen arvoiset asiat ovat siis erilaisia eri yksilöille ja ryhmille. (Lehtisalo & Raivola 1999, 62.) Humanistinen malli vastaa Haapalan esittämään oman ajan huomioimisen haasteeseen. Malli huomioi myös tulevaisuuden, johon historia on olennaisesti kytköksissä. Humanistisen mallin refleksiivisyys vastaa postmodernin maailman alituisen muutoksen tarpeeseen tai paktoon.

6.1.3. Relationaalinen malli

Relationaalisisessa mallissa koulussa opetettava aines on suhteutettu *yhteiskunnan sosiopoliittiseen* tilaan. Opetussuunnitelmien ymmärtämisen kannalta on merkittävää tuntee niiden historiallinen tausta. Opetussuunnitelmia rakennetaan ja uudistuksia luodaan jo ennalta olemassa olevien opetussuunnitelmien pohjalta. Niiden sisällön ymmärtämistä helpottuu, jos tuntee tuottamisen prosessin muutoksen alkusyistä aina päätöksentekoon asti. Opetussuunnitelmaa rakennettaessa on tärkeää riittävä kommunikointi sekä kaikkien asianomaisten tarpeiden huomioinnottaminen. Yksimielisyys on tärkeää asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 62.) Ahonen (1992, 23) nostaa esille historian luonteen yhteiskunnan muutoksia seurailevana alana. Relationaalinen malli huomioi opetussuunnitelman taustan ja siten on selvillä myös niiden tarkoitusperistä. Mallissa siis tiedostetaan opetussuunnitelmien taustasidonnaisuus, mutta kyseenalaistetaanko näiden tarkoitusperien moraalisuutta tai muita pidempiaikaisia vaikutuksia?

Relationaalinen mallissa painotetaan yksilön omien kokemusten merkitystä ja luotetaan yksilön aktiivisuuteen. Vaikka yksilöllisyys onkin esillä, muistuttaa malli myös yhteiskunnan rakenteiden ratkaisevasta merkityksestä tiedonjäsentymiselle ja tiedonkäsitykselle. Kulttuuriperinne, joka on keskusteluissa soviteltu, toimii opetussuunnitelman perustana. Opetussuunnitelman aineksen on oltava sellaista, jonka opiskelijat kokevat mielekkääksi oppia ja joka kehittää heidän

persoonallisuuttaan. Reflektiivisen mallin lisäksi myös relationaalinen malli näkee koulutuksen sijoituksen ohella koulutuksena. (Lehtisalo & Raivola 1999, 62.)

6.2. Opetussuunnitelmat ja postmoderni maailma

Suomessa tarkoista yhteisistä opetussuunnitelmista on luovuttu ja korvattu ne yleisiä suuntaviivoja antavilla opetussuunnitelman perusteilla. Tämä siksi, että tavoiteltu opetussuunnitelmien sisältöjen siirtovaikutus on osoittautunut rajoitetummaksi, mitä aiemmin on luultu. Nykyisin puhutaan myös *oppimissuunnitelmista*, joissa korostetaan oppijan tarpeita opettajan ja koulun tarpeiden sijasta. Tietotekniikan ansiosta oppimisympäristöä on mahdollista avartaa maailmanlaajuisiksi. Tiedonvälityksen kehittyminen kutistaa maapalloa siinä määrin, että erilaiset vaikutteet leviävät hetkessä. *Kansainvälinen kulttuuridiffuusio* uhkaakin hävittää pienten kansojen omaleimaisuuden sekä kulttuuriperinnön. Kansallisen kulttuurin muovaamismahdollisuudet kaventuvat kansallisvaltioiden sopeuttaessa kulttuurinsa perustan globaaliin talousmaailmaan ja kasvaviin kilpailuvaatimuksiin. Koulun merkitys kansallisen kulttuurin ylläpitäjänä korostuukin yhdentyvässä maailmassa. (Lehtisalo & Raivola, 1999, 63.)

Koulun suhtautumistapa sosiaaliseen muutokseen voi olla välinpitämätön, estävä tai edistävä (Lehtisalo & Raivola 1999, 63). 1990-luvulla suhtautuminen tulevaisuuteen koki muutoksia. Aiemmin suunnittelulla pyrittiin vaikuttamaan tulevaisuuteen, mutta nykyään halutaan *ennakoida tulevaisuudenkuvia*. (Lehtisalo & Raivola 1999, 236.) Yhteiskunnan osasysteemien vuorovaikutuksesta sekä kansainvälisestä yhdentymisestä johtuen koulutusmuutokset ovat osaksi seurausta jo muualla maailmassa tapahtuneesta muutoksesta. Aktiivisen koulutuspolitiikan tehtävänä on toimia myös *muutosagenttina*. Tällöin koulutuspoliittisin keinoin pyritään tarkoituksenmukaisesti muuttamaan yhteiskunnan taloudellista, sosiaalista ja henkistä järjestystä ja rakennetta. Tulevaisuuden suunnan määrittämiseen tarvitaan kuitenkin *normatiivisen koulutuspolitiikan arvofuturologista pohdintaa*, sillä koulutuksen teknisillä suunnittelijoilla ja päätöksentekijöillä ei välttämättä ole ratkaisua siitä, mikä tavoiteltava uusi järjestys olisi. Samansuuntaista pohdintaa tarvitaan myös, kun otetaan huomioon oppilaitoksien uudet oppimis- ja sosiaalistumisvaatimukset. Esimerkiksi monikulttuuristuminen vaikeuttaa opetussuunnitelman ydinaineksen määrittelyä. Toisaalta tulee varautua talouden ja kulttuurin globalisoitumiseen ja toisaalta huomioida paikallisuus ja yksilöiden tarpeet. (Lehtisalo & Raivola 1999, 63–64.)

Anthony Giddensin (1990, 120) mukaan globalisoituvassa maailmassa paikallisuus ei enää korostu yksilön identiteetin olennaisena osana, koska yksilöön kohdistuu erilaisia vaikutteita eri puolilta maailmaa. Toisaalta nämä globaalit vaikutteet muodostuvat paikallisella tasolla paikallisen kulttuurin vaikutuksessa.

6. 3. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosina 1985, 1994 ja 2004

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määritellään valtion kouluhallinnon ohjausvälineeksi kunnissa toteutettavien opetussuunnitelmien laatimista varten. Kuntien ei tarvitse noudattaa perusteita mallina vaan niillä on vapauksia soveltaa ohjeita. Opetussuunnitelman perusteet ovat enemmän hallinnollinen kuin didaktinen kunnan opetussuunnitelman laadinnan prosessia ohjaava asiakirja. Merkittävin muutos mitä vuoden 1985 opetussuunnitelman uudistuksessa on, että valvovasta ohjauksesta siirrytään tavoiteohjaukseen. Joten opetussuunnitelman perusteissa esitetään selkeästi tavoitteet kunnan opetussuunnitelmien laadintaa varten. Perusteissa määritellään *kunnan opetussuunnitelman tehtävä ja asema opetussuunnitelmajärjestelmässä sekä annetaan suositus sen sisällöstä*. Kunnan velvollisuudet ja toiminnan rajoitukset on siksi tuotu selkeästi esille opetussuunnitelman perusteissa. (OPS 1985, 7-8.)

1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa peruskoulun opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden valinnassa on kysymys arvoista ja arvostuksista. Niiden määrittelyn myötä on pyritty löytämään *kulttuuripiiriimme yleispätevät arvot, joista vallitsee laaja yksimielisyys*. Koulun tehtävän nähdään kulttuurin ja sen arvojen välittäminen ja kehittäminen. (POPS 1985, 10). Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön tavoitteissa keskeisinä ovat *oppilaan persoonallisuuden 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).

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on otettu huomioon merkittävät yhteiskunnalliset muutokset 1990-luvun vaihteessa. Haasteiksi mainitaan erityisesti kansainvälistyminen ja elinikäisen oppimisen tarve elinkeinoelämän muutoksen myötä. Keskusjohtoisten mallien sijaan korostetaan koulukohtaista opetussuunnitelma-ajattelua. Opettaja

tunnustetaan oman työnsä kehittäjänä ja koulu yhteisön vahvuudet nousevat keskeiseksi. Opettajien osallistuminen opetussuunnitelmaprosessiin pidetään tärkeänä, koska sen uskotaan mahdollistavan muutokset koulun sisäisessä toiminnassa. Keskusjohtoisuutta on pyritty vähentämään ja kouluille on annettu vapauksia toteuttaa itsenäisempiä päätöksiä. Kouluilla on mahdollisuus, mutta toisaalta myös velvollisuus välittää valitsemiaan arvoja ja näin toimia omanlaisenaan suunnannäyttäjänä tulevaisuudelle. (POPS 1994, 8-9.)

1990-luvun peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä keskusteltiin peruskoulun arvopäämääristä, opetukseen sisältyvistä oppimiskäsityksistä sekä opettavien aineiden valinnaisuudesta ja pakollisuudesta. Kuten jo edelläkin ilmenee, kytkeytyi uudistus vahvasti myös koulutuspoliittiseen muutokseen. Vaikka keskeinen osa peruskoulussa opettavista aineiden määristä ja sisällöistä on laissa määrättyä, syntyi opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja yksityiskohtiin eriytyneitä pyrkimyksiä kunta- ja koulutasolla. (Antikainen ym. 2000, 176.)

1994 Opetussuunnitelman perusteissa arvoperusta oli kokenut joitakin muutoksia. Sen aikainen maailmantilanne alkoi edellyttää pohdintaa kestävästä kehityksen näkökulmasta. *Kansallisen kulttuuriperinteen* rinnalla myös *kansainvälinen monikulttuurisuus* oli huomioitava. Myös *arvo- ja moraalikysymykset* sekä *terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät kysymykset* nousivat keskeisiksi. (POPS 1994, 9). Vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan peruskoulun yleissivistävää tehtävää (POPS 1994, 11).

Tammikuussa 2004 opetushallitus antoi jälleen uudet opetussuunnitelman perusteet, jotka ovat aikaisempia 1994 annettuja opetussuunnitelman perusteita laajemmat ja yksityiskohtaisemmat (Lahtinen, Lankinen & Salonen 2006, 134). Opetuksen järjestäjällä on edelleenkin laaja päätösvalta siitä, miten ja missä muodossa paikallinen opetussuunnitelma hyväksytään. Opetussuunnitelma voidaan hyväksyä joko kunta tai koulukohtaisena tai vain osittain kuntakohtaisena ja osittain koulukohtaisena. Opetushallituksen antaman määräyksen mukaan kunnan tai koulun opetussuunnitelman tulee täsmentää ja täydentää opetussuunnitelman perusteissa annettuja tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. (Lahtinen ym. 2006, 135-136.) Opetussuunnitelman perusteet toimivat siis *kansallisena kehityksenä, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan* (POPS 2004, 10). Opetussuunnitelmaprosessissa edellytetään yhteistyötä eri opettajaryhmien välillä, jotta opetussuunnitelmasta tulisi yhtenäinen kokonaisuus. Oppilaiden huoltajilla on oltava vaikutusmahdollisuuksia erityisesti kasvatustavoitteiden määrittelyn kohdalla. Myös oppilaat voidaan ottaa mukaan opetussuunnitelmatyöhön. (POPS 2004, 10.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tulee edistää *yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista* (POPS 2004, 14). Arvopohjassa keskeisinä käsitteinä ovat *ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuus, ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen ja monikulttuurisuuden hyväksyminen*. Opetuksen avulla pyritään tukemaan oppilaan *omaa identiteetin rakentumista* ja otettava huomioon oppilaan *osallisuus* sekä *suomalaisessa yhteiskunnassa* että *globalisoituvassa maailmassa*. (POPS 2004, 14). Perusopetuksen tehtävä on sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen.

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiuden jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa (POPS 2004, 14).

Perusopetuksen tehtävänä on myös *kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen*. *Kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle* nähdään tärkeänä *yhteiskunnan jatkuvuuden* varmistamisen ja *tulevaisuuden rakentamisen* kannalta. Lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa painotetaan asioiden kriittistä arviointia ja uuden kulttuurin luomista sekä ajattelu- ja toimintatapojen uudistamista. (POPS 2004, 14.)

7. HISTORIA JA YHTEISKUNTAOPIN OPETUSSUUNNITELMAT VUOSINA 1985, 1994 JA 2004 – YHTEISKUNNAN MUUTOKSEN VALOSSA

7.1. Identiteetti ja sosialisatio – Kansallinen vai yksilöllinen?

Sirkka Ahonen käyttää käsitettä kollektiivinen muisti, yksilön omaa historiallista identiteettiä pohtiessaan. Postmodernissa yhteiskunnassa paikallisuus ja esimerkiksi tiettyyn kansakuntaan kuuluminen ei enää määrittele niin vahvasti yksilön identiteettiä. (Ahonen 1998, 21-22.) Esimerkiksi media ohjaa postmodernina aikana yksilön identiteetin refleksiivistä rakentumista muodollisen koulutuksen ohella (Giddens 1990, 120). Anthony Smith (1991) pohtii nationalismia postmodernina aikana ja vetää rajan poliittis-ideologisen kansallisen yhteenkuuluvuuden ja yhteiseen kulttuuriperintöön pohjautuvan yhteenkuuluvuuden välille (Ahonen 1998, 35-36 mukaan). Vaikka kansallisvaltion asema on heikentynyt kollektiivisen muistin rakentumisessa, yhteinen menneisyys ja kulttuuriperintö vaikuttavat edelleen vahvasti paikallisen yhteenkuuluvuuden tasolla.

Tarkastelemissamme historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa identiteetin ja minäkuvan rakentuminen nousee esille. Vuosien varrella identiteetille annetuissa merkityksissä on pieniä vivahde-eroja. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa historian ja yhteiskuntaopin tavoitteissa identiteetti on jaoteltu kolmeen osaan:

Oppilaan oman, paikallisen ja kansallisen identiteetin kehittämiseksi hänen perehdyttämisenä kotimaan, kotimaakunnan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuriperinteeseen (POPS 1985, 131)

Identiteetti määritellään yksilön tasolta paikallisesta kansalliseen identiteettiin laajentaen. Kansalaisyhteiskunnan vaikutus on nostettu selkeästi esille ja opetussuunnitelmassa yhtenäinen kansakunta historian pohjalta on keskeinen tavoite yksilön identiteetin kehittymisessä. Siirryttäessä vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin kansallinen identiteetti pysyy edelleen keskeisenä historian opetuksen tavoitteena hyvin samanlaisin termein kuin vuonna 1985 (POPS 1994, 95). Sen sijaan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kansallista identiteettiä ei enää mainita vaan painotetaan yleisesti oppilaan omia *juuria* identiteetin rakentumisessa eikä tällöin menneisyyteen viitata kansallisen yhteenkuuluvuuden viitekehyksessä (POPS 2004, 222). Tästä voi huomata kuinka kansallisvaltion asema on heikentynyt. Zygmunt Baumanin (1996, 179) mukaan postmodernina aikana informaatiota tulvii monenlaisista lähteistä, joten valtiolla ei ole mahdollisuutta ylläpitää yhtenäistä kansallista ajattelumallia esimerkiksi historiassa. Opetussuunnitelman kehityslinja, jossa identiteetti irtaantuu kansallisesta kontekstista ja muodostuu enemmän yksilön itsenäiseksi projektiksi ilman ylempää auktoriteettia. Kuten vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oppilas *rakentaa* omaa identiteettiään menneisyyden *ainesten* pohjalta (POPS, 222).

Identiteettiin viitataan eri vuosien opetussuunnitelmissa erilaisilla termeillä. Kuten edellä kävi ilmi, vuonna 2004 historian tehtävänä oli antaa rakennusaineeksi oppilaan identiteetin pohjaksi. Giddens nimeää identiteetin rakentumisen refleksiiviseksi projektiksi postmodernissa ajassa, jossa yksilö rakentaa valintojensa pohjalta monenlaisia identiteettejä. Identiteetti on muutoksessa kokoajan, koska yksilöiltä puuttuu modernille ajalle tyypillinen keskeinen auktoriteetti, joka määrittelisi yksilöiden minäkuvan. (Giddens 1991, 5.) Aikaisempien vuosien opetussuunnitelmissa identiteettiin viitataan termeillä kuten *kehittää*, *antaa virikkeitä* (POPS 1985, 131) ja *vahvistaa* (POPS 1994, 95), jotka viittaisivat siihen, että identiteetillä on jokin pohja esimerkiksi kansallinen auktoriteetti, jota kehitetään tai vahvistetaan historian opetuksen avulla. Koska tällaista auktoriteettia ei kuitenkaan ole nimetty tai nostettu esille, ei voida pois sulkea yksilöllisen identiteetin rakentumisen mahdollisuutta. Auktoriteetti on pikemminkin taustalla, mutta on vaikea määritellä onko se tiedostettua vai tiedostamatonta. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 7-9 kohdalla historian opetuksen tehtävänä on *vahvistaa oppilaan omaa identiteettiä* (POPS, 224). Vaikka tässä viitataan identiteettiin sanalla vahvistaa, on olennaista huomioida oppilaan oma identiteetti, jonka rakentumisprosessi on aloitettu 5-6 vuosiluokilla.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei nosteta enää historian opetuksen tehtävää *eettisten arvojen välittäjänä*, kuten vuoden 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa (POPS 2004, 222-226; POPS 1985, 131; POPS 1994, 96). Kollektiivinen identiteetti ei enää ole postmodernina aikana historian opetuksen tehtävänä eli oppilasta ei enää pyritä sosiaalistamaan yhteisen ajattelutavan mukaisesti (Ahonen 1992, 23). Historian opetuksen sisältöä ei ole määritelty siis yhdenmukaisesti, joten esimerkiksi opetussuunnitelmiin vaikuttaneet päättäjät eivät ole enää voineet sisällyttää opetussuunnitelmiin yhteisiä eettisiä arvoja, joita haluttaisiin välittää. Toisaalta 2004 vuoden opetussuunnitelmassa korostetaan menneisyyden ja nykyisyyden eroa, asiat on koettu eri aikoina hyvin erilaisilla tavoilla (POPS, 222-226). Identiteetin pohjana ovat kyllä juuret, mutta menneisyys sinänsä voi välittää eettisiä arvoja, koska ne ovat aikaan sidonnaisia. Yksilölle annetaan vapaus menneisyyden tulkintojen pohjalta muodostaa oma eettinen arvomaailmansa, mutta koulun tulee huolehtia siitä, että yksilö ymmärtää menneisyyden erilaisen luonteen omaan aikaansa nähden.

7.2. Tiedonkäsittelytaidot – Kohti tutkivaa oppimista

Sirkka Ahonen (1992, 25-26) mukaan historian opetuksen sosiaalistava tehtävä ja kollektiivisen identiteetin luominen on syrjäytettävä ja ryhdyttävä kunnioittamaan historian tieteenalan tiedonkäsitystä. Ahonen korostaa, että opettajien tulisi kasvatustieteen asiantuntijoina painottaa opetuksessaan tiedonkäsittelytaitojen merkitystä. Uudet informaatioteknologian sovellukset ovat poistaneet mahdollisuuden luoda kollektiivisia tiedonkäsityksiä, joten taito suhtautua kasvavaan informaatiotulvaan kriittisesti on ensiarvoista postmodernin ajan yksilöille (Lehtisalo & Raivola 1999, 62). Ahonen on toiminut vuodesta 1980 historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan lehtorina Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksella ja hän on osallistunut aktiivisesti 80-luvulta eteenpäin julkiseen keskusteluun historian opetuksesta (Rantala 2004, 12). Ahosen mielipiteet vaikutukset on luultavasti nähtävissä tarkastelemissamme opetussuunnitelmissa.

Tarkastelemissamme opetussuunnitelmissa tiedonkäsittelytaidot ovat keskeisiä, mutta vuosien varrella käyttöön otetaan uusia käsitteitä ja tietojenkäsittelytaitojen merkitys syvenee pikku hiljaa. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa historian ja yhteiskunnan opetuksen tavoitteissa ei käytetä ollenkaan käsitettä kriittinen vaikka esimerkiksi viittaamisella oppilaan *arvostelukyvyyn kehittämiseen* tarkoitetaan todennäköisesti kriittisten tiedonkäsittelytaitojen kehittymistä (POPS

1985, 131-132). Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa kriittinen -sana on jo otettu käyttöön ja sen merkitys on keskeinen opeteltaessa käsittelemään historiallista tietoa (POPS 1994, 95-96; POPS 2004, 222-226). Vuoden 1994 opetussuunnitelma uutena käsitteenä otetaan käyttöön *tutkiva oppiminen* (POPS 1994, 96). Sirkka Ahonen avaa käsitettä *Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta* teoksessa, joka on opas opettajille uuden historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelman soveltamiseen käytännön koulutyössä. Oppilaiden ei tulisi Ahosen mukaan omaksua tietoa passiivisesti auktoriteetin sanelemana vaan heillä tulee olla mahdollisuus käsitellä tietoa itse *aktiivisesti, kriittisesti* ja *dynaamisesti* eli tietoa voidaan ajanmukaistaa muutoksien avulla. Ahosen mukaan yhdenmukainen, sosiaalistava opetus ei ole antanut oppilaille mahdollisuutta tehdä omia valintoja tietoa käsitellessään. Taito omien valintojen tekemiseen kriittisesti on taito, jota ympäröivä yhteiskuntakin on Ahosen mukaan ryhtynyt vaatimaan yhä enemmän. (Ahonen 1994, 7.)

Tutkivasta oppimisesta eli oppilaiden aktivoitumisesta, kehityslinja seuraa Ahosen esimerkkiä, kun 2004 vuoden opetussuunnitelmassa *lähteet* ja niiden erityisluonne tulkintoina nousevat entistä keskeisemmäksi ja käsitettä käytetään varsinaisissa opetussuunnitelmissa ensimmäistä kertaa (POPS 2004, 222-226). Sirkka Ahonen työskenteli 1970-luvulla Iso-Britanniassa, josta hän omaksui vaikutteita omaan käsitykseensä historian opetuksen luonteesta. Ahonen korosti didaktiikan lehtorina dokumenttiopetusta (lähteet keskeisiä), jonka avulla historian tiedonluonne pystyttiin demonstroimaan selkeästi. Suomessa dokumenttiopetusta ei oltu aikaisemmin toteutettu aktiivisesti. (Rantala 2004, 11-12.) Tämä Ahosen ajatus vaikuttaa selkeästi opetussuunnitelmissa taustalla ajan myötä vahvistuen ja vuoden 2004 opetussuunnitelmassa se on keskeisimmässä asemassa (POPS 1985, 131-132; POPS 1994, 95-96; POPS 2004, 222-226).

Ahosen ajatus dokumenttiopetuksesta vastaa hyvin myös muuttuvan yhteiskunnan vaatimukseen, ovathan yksilöt monien erilaisten tiedonlähteiden piirittämiä (Esim. Giddens 1991, 4). Zygmunt Bauman pohtii kuitenkin informaatiotulvan kasvavaa virtaa ja ihmisten yksinäisyyttä tulvan käsittelyssä, kun keskeiset turvaa luovat auktoriteetit ovat lakanneet olemasta. Hänen mukaansa tämä yksinäisyys herättää pelkoa, joka synnyttää ahdasmielisiä yhteisöjä, jotka ovat postmodernin ajan helmasyntiin, liikakriittisyyteen taipuvaisia. (Bauman 1996, 36-39.) Kriittisyys on kyllä keskeinen taito postmodernina aikana, mutta historian opetuksen tulisi antaa oppilaille rohkeutta kestää epävarmuutta jatkuvan muutoksen aikana. Tämä on huomioitu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa 7-9 vuosiluokkien historian arvostelukriteereissä:

(Oppilas) pystyy muodostamaan tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioimaan niitä (POPS 2004, 226).

Oppilaan tulisi siis saada opetuksen seurauksena valmiudet ja toisaalta varmuus käsitellä kokoajan kasvavaa informaatiotulvaa. Informaatioteknologian kehittyminen huomioidaan ensimmäistä kertaa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, kun vuosiluokan 7-9 oppilaan arvostelukriteereissä korostetaan, että oppilaan tulee osata käsitellä *nykyteknologian avulla saamaansa informaatiota* samanlaisella kriittisyydellä kuin muitakin lähteitä (POPS, 226). Informaatioteknologian kehityksen myötä, koulun mahdollisuus vaikuttaa oppilaan käsittelemiin tietosisältöihin on pienentynyt (Lehtisalo & Raivola 1999, 62). Koulujen kontrollin mahdollisuudet ovat pienentyneet, koska informaatiotulva on kasvanut teknologian kehityksen myötä valtavaksi. Tämän takia koulujen keskeisenä tehtävänä on opettaa tiedonkäsittelytaitoja, jotta koulujen kontrollin ulkopuolinen tieto ei tule tulkituksi väärällä tavalla. Esimerkiksi internetlähteissä olisi tärkeää tietää välitettävän tiedon tarkoituserät. Keith Jenkinsin (1991, 70-75, 82-83) mukaan menneisyydestä tehdyt suuret kertomukset eivät ole enää elinkelpoisia postmodernina aikana. Suuret kertomukset ovat pyrkineet luomaan johdonmukaisen totuuden menneisyydestä. Jenkinsin mukaan nykyaikana historiallisen lähteen tarkastelussa ei tulisi keskittyä tiedon totuusarvoon vaan siihen, minkä tarkoituserän mukaan lähde on luotu. (van den Berg 2007, 77-80 mukaan.)

7.3. Paikallisen ja globaalin maailman ristitulessa

Risto Rinne käsittelee koulutuspolitiikkaa globalisoituvassa maailmassa. Hänen mukaan globalisaatiolla kuvaillaan nyky maailmaa sekä pyritään selittämään yhteiskunnassa tapahtuvia ilmiöitä ja asioita. (Rinne 2002, 94.) Koulutuspolitiikan kohdalla globalisaatio vaikuttaa siten, että kansallisen koulutuspolitiikan ote heikkenee. Tämän seurauksena kansallisten koulutusjärjestelmien eroavaisuudet kaventuvat ja tilalle nousevat ylikansalliset mallit. Koulutuksen avulla ei enää pyritäkään hallitsemaan kansaa ja yksilöllistymisen merkitys vahvistuu. Rinne näkee tämän uhkaavan kansallisen kulttuurin siirtymistä tuleville sukupolville. (Rinne 2002, 96-97.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden historian ja yhteiskuntaopin kohdalla näkyy globalisoituvan maailman vaikutus, mutta vielä vuoden 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa paikallisuus ja kansallisuus ovat vahvemmin esillä (POPS 2004, 222-229; POPS 1985, 131-132; POPS 1994, 95-96). Opetussuunnitelmien paikallinen ja kansallinen painopiste on siis heikentynyt.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ohjataan oppilasta perehtymään omiin *juuriinsa* ja sitä kautta ymmärtämään, että oma kulttuuri ja muut kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta (POPS, 222). Paikallista ja kansainvälistä kulttuuria ei aseteta tavoitteissa arvojärjestykseen. Oppilaan omat *juuret* määrittävät painotuksen. Uusimmassa opetussuunnitelmassa on siis esillä Rinteen esittämä yksilöllistymisen vahvistuminen. Scott Lash (1995, 154) määrittelee refleksiivisen moderniuden teoriaa yhteiskunnallisten toimijoiden jatkuvana vallan kasvuna suhteessa rakenteisiin ja toteaa refleksiivisen moderniuden olevan *vahva ”yksilöllistymisen” ohjelma*. Myös Ulrich Beckin (1996, 19) näkemyksen mukaan kollektiivisten merkityslähteiden menettäessä tehoaan, nousee tilalle yksilöllistyminen. Ihmiset joutuvat globaalin riskiyhteiskunnan pyörteisiin, joissa he joutuvat käsittelemään omina asioinaan ne mahdollisuudet, uhkat ja vaikeudet, jotka oli aiemmin mahdollista ratkaista esimerkiksi kyläyhteisössä kulttuuriperinteeseen tukeutuen (Beck 1996, 19-20). Vaikka vuoden 2004 opetussuunnitelman tavoitteissa ei painoteta erikseen yhtenäistä kansallista historiaa, on paikallisen kulttuuriperinteen välittäminen esillä oppiaineiden sisällöissä (POPS, 222-229).

Kuten jo edellä tuli esille vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa paikallisuus ja kansallisuus esiintyvät vahvasti. Samat teemat painottuvat myös vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. *Kotimaan, kotimaakunnan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuriperinteeseen* tutustumisella on molempien vuosien opetussuunnitelmissa yhteys *kansallisen* identiteetin vahvistumiseen (POPS, 1985, 131; POPS, 1994, 95). Kansainvälisyyteen viitataan lähinnä *ymmärtämisen* tasolla. 1985 vuoden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan oppilaan tulee oppia arvostamaan *kansainvälistä yhteisymmärrystä*. Oppilasta tulee ohjata maailmanlaajuisen yhteisvastuun ymmärtämiseen. (POPS, 1985, 131-132.) Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tavoitteena on:

(Oppilas) *ymmärtää kulttuurien erilaisuutta ja arvostaa koko ihmiskunnan kulttuuriperintöä*
(POPS, 1994, 96)

Paikallisuuden vahvaa esillä oloa voisi perustella Risto Rinteen (2002, 98) huomioimalla näkökulmalla, jonka mukaan kansallisvaltiot näkevät koulutuksen kansallisen politiikan teon merkittävänä välineenä. Paikallisen ja kansallisen kulttuuriperinnön painotuksen keinoin voisi yrittää nostaa kansallista identiteettiä, joka tyypillisesti rapistuu postmodernissa yhteiskunnassa (Kts. Giddens tai Beck). Kuitenkin opetussuunnitelmien kehityskaari osoittaa, että vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei paikallisuutta enää nosteta esille, eikä paikallisuutta käytetä hyväksi

kansallisvaltion aseman parantamiseksi. Rinne näkee, että vanhoilla alueelliseen tasa-arvoon pyrkineillä koulutuspoliittisilla ratkaisuilla ei ole kuitenkaan tavoitettu tasa-arvoista maailmaa. Niinpä globalisoituvan koulutuspolitiikan vaikutukset ovat saaneet heijastuspintaa myös Suomessa. Myös Suomen liittyminen Euroopan unioniin 1995 on kansainvälistänyt koulutuspolitiikkaa. (Rinne 2002, 108.) Näillä tapahtumilla voidaan nähdä olevan merkitystä sille, ettei vuoden 2004 opetussuunnitelmassa aseteta paikallisuutta kansainvälisyyden edelle, vaan ne kulkevat rintarinnan vailla selkeää arvojärjestystä.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on määritelty selkeästi oppilaan identiteetin ainekset: *kotiseutu, oma kansa, kotimaa* (POPS, 131). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa identiteetin pohjana on oppilaan *omat juuret* eikä samaistumisen kohdetta ole määritelty selkeästi (POPS 2004, 222). Postmoderni refleksiivinen identiteetti (Giddens 1991, 5) on monenlaisten vaikutusten alainen ja koulu ei pelkästään pysty ohjailemaan yksilön identiteetin rakentumista. Jos opetussuunnitelmassa määriteltäisiin edelleen identiteetin osatekijät yhtä tarkasti kuin vuonna 1985, ei otettaisi huomioon vallitsevaa aikaa ja sen monimuotoisia vaikutuskeinoja. Yksilöt ovat yhä enemmän tietoisia erilaisista mahdollisuuksista, joten identiteettikin pohjaa varmasti vahvasti yksilön juuriin, mutta yksilö voi tulkita menneisyyttä eri tavoin oman identiteettinsä kannalta. Scott Lash (1995, 215) näkee, että yhteisöllinen tieto on mahdollista ainoastaan silloin, jos tiedonhaltija on niiden asioiden ja ihmisten keskellä, joihin hän haluaa samaistua. Opetussuunnitelmassa ei voida tämän vuoksi määritellä identiteetin aineksia. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa korostetaan historiallisen tiedon tulkinnanvaraisuutta (POPS, 222-226). Beverley Southgate viittaa Giddensiin pohtiessaan alati muuttuvaa identiteettiä. Southgaten mukaan identiteetin pohjalla tulee olla jonkinlainen vankka perusta, jonka historia yleensä tarjoaa. Postmoderni aika on kuitenkin muuttanut myös historian olemusta eli historiakin on samalla tavalla identiteetin kanssa alati muutoksen alla, erilaisten tulkintojen yleistyessä. Southgate korostaakin yksilöiden taitoja käsitellä historiallista tietoa tulkintoina ja myös sitä, että yksilö osaa tehdä historiasta tulkintoja omaa aikaansa peilaten. (Southgate 2006, 119.) Oppilaan tutustuminen omiin juuriin vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaisesti on siis oppilaan itsenäinen prosessi, jossa hän tekee menneisyydestä tulkintoja, jotka mahdollisesti tukevat heidän identiteettiään. Koulun tärkein tehtävä on siis tarjota oppilaalle työkalut tulkintojen tekemiseen.

7.4. Kansalaisvaikuttaminen – Kohti osallistujakulttuuria

Kansainvälisen IEA-Civics-tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten asenteet ovat epäyhteiskunnallisia. Tutkimuksen mukaan syytä politiikan vierastamiseen ei löytynyt kouluopetuksesta johtuvista tiedollisista puutteista. Koululla voi kuitenkin olla osuutta nuorten politiikan karsastamiseen, sillä nuoret kokivat, etteivät pystyneet omassa arjessaan vaikuttamaan asioihin. Tällä ei ainakaan ole aktiiviseen kansalaisuuteen kannustavaa vaikutusta. (Ahonen 2005, 20.)

Sirkka Ahonen näkee, että koulu voisi vaikuttaa aktiiviseen kansalaisuuteen *osallistujakulttuurin* kautta. Oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa esimerkiksi koulu yhteisön päätöksentekoon ja kehittämiseen. Ahosen mukaan koulujen osallistujakulttuurissa tapahtui notkahdus 1980-1990-luvuilla, mutta nyt on havaittavissa aktivoitumista. (Ahonen 2005, 21.) 1980-1990-luvun notkahduksen syynä voidaan pitää 1970-luvun kouludemokratian haaksirikkoa, joka jätti jälkeensä epäluulon koululaisten kansalaistoimintaa kohtaan. Opettajat kokivat, että oppilaiden aktiivinen rooli koulujen päätöksenteossa vei opettajilta vaikutusvaltaa asiantuntijoina ja kasvattajina. Oppilaiden etujärjestö Teiniliitto ei antanut oppilaiden toiminnasta hyvää kuvaa kokemattomuutensa ja taitamattomuutensa takia. (Kärelampi 1999, Ahonen 2005, 20-21 mukaan.)

Osallistujakulttuurin vahvistumiseen johtavaa ohjeistusta tulee jopa valtionhallinnon tasolta, sillä vuonna 2003 Vanhasen hallitus aloitti erityisen kansalaisvaikuttamisen politiikkahankkeen. Tämän hankkeen yhtenä kohteena on koulu. Hankkeeseen johtavana syynä voidaan pitää päättäjien huolestuneisuutta nuorten äänestyslaiskuudesta. (Ahonen 2005, 19.) Myöskään edustuksellinen demokratia ei toimi, mikäli äänestäjät vetäytyvät vastuusta vaalien jälkeen (Ahonen 2005, 27). Kouluhallituksen tulisikin huolehtia koulujen osallistumiskulttuurin sekä asennekasvatuksen avulla edustuksellisen demokratian uskottavuudesta (Ahonen 2005, 19). Pauli Arola näkee, että yhteiskunnallisen passivoitumisen rinnalla on vielä laajempi yhteiskunnallinen muutos, joka on Suomen kasvaminen tietoyhteiskunnaksi. Arolan mukaan edustuksellisen demokratian kriisi selittyykin sillä, että kansalaisten osallistuminen on muuttunut. Nykyisin on mahdollista osallistua konkreettisen paikalla olon sijasta esimerkiksi sähköisten viestintävälineiden kautta. Arola kuitenkin toteaa, että suomalainen osallistumisjärjestelmä perustuu edelleen hyvin pitkälti perinteiseen edustukselliseen demokratiaan sekä kansalaistoimintaan. (Arola 2005, 63-64.)

Kansalaisvaikuttaminen on esillä käsittelemissämme peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa historian ja yhteiskuntaopin osioissa (POPS 1985, 131-132; POPS 1994, 95-96; POPS, 2004, 228). Kuitenkin vasta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa nousee selkeästi esille *aktiivinen vaikuttaminen* sekä *kansalaisen vaikutusmahdollisuudet*. Myös *demokraattinen kansalaisuus ja –vaikuttaminen* nimetään opetuksen tarkoituksiksi. (POPS 2004, 228.) Tosin myös 1985 opetussuunnitelmassa mainitaan *demokraattinen uudistaminen*, mutta 1994 opetussuunnitelmassa demokratiaan viittaaminen on sivuutettu. 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa keskitytään lähinnä yhteiskunnallisiin ilmiöihin tutustumiseen ja sellaisten tietojen osaamiseen, joita tarvitaan yhteiskunnassa toimiessa ja asioidessa (POPS, 1985, 131-132; POPS 1994, 95-96). Opetussuunnitelmien kehityskaari tukee siis Ahosen tulkintaa 1980-1990-lukujen osallistujakulttuurin notkahduksesta, mikä näyttäisi nykyisin olevan vahvistumaan päin. Myös Hannele Cantell (2005, 34) viittaa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaan todetessaan aktiivisen kansalaisuuden suomalaisen peruskoulun keskeiseksi kasvatuspäämääräksi. Pauli Arola (2005, 64) näkee, että vuoden 1994 opetussuunnitelmissa rakennettiin vielä suomalaista tietoyhteiskuntaa, eikä yhteiskunnallisten kysymysten painoarvo ollut vielä noussut tarpeeksi korkealle. Näin ollen kansalaisvaikuttamisen roolin ei tarvinnut olla vahvasti esillä vuoden 1994 opetussuunnitelmanperusteissa.

Sirkka Ahonen näkee kuitenkin ongelman siinä, että nuoria kansalaisia suostutellaan ylhäältä päin kansalaisvaikuttamiseen. Sen tulisi nousta heidän omista tarpeistaan, eikä ylemmän auktoriteetin taholta. Ahosen mukaan ihminen on luonnostaan yhteisöllinen ja liittymishaluinen olento, joka pyrkii kykyjensä mukaisesti yhteistahtoon ja -toimintaan. Usein tämän nostaa esille yhteinen kriisi. 2000-luvun kansalaisilta odotetaan ennakoivaa välittämistä yhteisistä asioista. (Ahonen, 2005, 31.) Tämä näkyy myös vuoden 2004 opetussuunnitelmassa:

Oppilas oppii tarkastelemaan ja kehittämään osaamistaan vastuullisena kuluttajana ja yhteiskunnallisena toimijana (POPS, 2004, 228)

Vastuullisen kuluttamisen keinoin pyritään välttämään nykyajan yhteiskunnassa mahdollisesti muodostuvia kriisejä, kuten ympäristökriisejä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa pyritään siihen, että oppilas *ymmärtää* olevansa kansalaisena ja kuluttajana vaikuttaja yhteiskunnallisia ratkaisuja tehtäessä (POPS, 96). Kansalaisvaikuttamisen näkökulmasta opetussuunnitelmissa on siis siirrytty siis *ymmärtämisestä* kohti *kehittämistä* ja *vastuullisuutta*.

Zygmunt Bauman (1996, 42-45) kuvaa postmodernin ajan yksilöitä yksinäisiksi moraalisten ja vastuullisten kysymysten ratkaisemisessa. Baumanin mukaan modernin ajan lupaama universaali ohjenuora on hylätty postmodernina aikana ja yksilön vastuu omista päätöksistä ei ole enää sidoksissa esimerkiksi paikallisiin arvoihin, jotka olivat aikanaan turvallinen auktoriteetti. Risto Rinne mukaan globalisaation seurauksena kansallisvaltiot näkevät koulutuksen mahdollisuutena kansalliseen politiikan tekoon (2002, 98). Vaikka kansallista identiteettiä ei enää korostetakaan, silti valtio käyttää opetussuunnitelmaa välineenä kansalaisten aktivoimiseen kansalaisvaikuttamisessa. Aikaisempien vuosien opetussuunnitelmille tyypillinen kollektiivinen identiteetti on syrjäytetty kansalaisten aktivoimisella itsenäiseen päätöksentekoon, jota koulutus on tukemassa. Kansalaisista pyritään tekemään toimijoita, joille koulutus tarjoaa aineksia päätöksenteon ja mielipiteiden pohjaksi. Keskeiseksi nousseet tiedonkäsittelytaidot korostavat myös yksilöllistä vastuuta kansalaisvaikuttamisessa eli yksilöllä tulee olla taidot käsitellä ajankohtaisten asioita, joihin hän pohjaa päätöksentekonsa ja mahdollisen linjan kansalaisvaikuttamisessa. Hannele Cantell (2005, 38) toteaa kansalaisvaikuttamisen tärkeimmäksi perustaksi yksilön *oman alueellisen identiteetin kehittymisen*. Paikallinen identiteetti on keskeinen, mutta keskeistä on myös se, että identiteetti on yksilön itse rakentama.

7.5. Opetussuunnitelmasta välittyvä historiakäsitys – Onko muutos edistystä?

Teppo Eskelinen ([http://www.ennenjanyt.net/2006_1/eskelinen.html], luettu 13.3.2008) pohtii artikkelissaan muutoksen ja edistyksen käsitteitä postmodernissa yhteiskunnassa. Globalisoitunut talouselämä on syrjäyttänyt aikaisempina vuosikymmeninä vallinneen käsityksen ihmiskunnan kehittymisestä tiettyyn pisteeseen. Kehitys on kuitenkin edelleen tavoite, mutta se on muuttunut päämäärästä osaksi jatkuvaa prosessia. Koko kehityksen käsitettä kritisoivat post-development/kehityskritiikki – koulukunnan jäsenet, haluaisivat poistaa käsitteen käytöstä, koska siihen liittyy historiallisia arvotuksia esimerkiksi länsimaiden ja kehitysmaiden välillä. Toisen maailmansodan jälkeen edistysuskon ohjaamat yhteiskunnat ovat joutuneet pettymään. Ympäristötuhot, tuloerojen kasvaminen ja hyvinvointivaltion murentuminen ovat sammuttaneet uskon kehityksen etenemisestä parempaa kohti. Eskelinen kysyy artikkelinsa lopussa onko edistysuskon murentuminen johtanut myös historian jäsentämisen muutokseen: *historian kulun moraalista suuntaa ei kenties pystytäkään ennakoimaan*. Historiassa tapahtuneet muutokset eivät ole selkeitä merkkejä ihmiskunnan kehityksestä/edistyksestä.

Tarkastelemissamme opetussuunnitelmissa keskeisiä käsitteitä ovat muutos ja kehitys, mutta vasta uusimmassa opetussuunnitelmassa vuodelta 2004 nostetaan esille seikka, ettei muutos ole rinnastettavissa edistykseen eikä muutoksen vaikutukset ole samanlaisia eri aikoina ja eri ihmisten kokemina (POPS 1985, POPS 1994, POPS 2004, 223). Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on havaittavissa vivahteita uskosta historian merkitykseen moraalisesti opettavana aineksena (Vrt. Eskelinen). Tavoitteissa historiallisesta tiedosta nostetaan esille sisällönrajauksen perusteluissa *kasvatuksellisesti arvokas* sisältö ja historiallisen tiedon hankinnan ja käsittelyn uskotaan tarjoavan oppilaille esimerkkejä *ongelmien ratkaisumahdollisuuksista* (POPS 1985, 131-132). Kansallisen identiteetin tukeminen on keskeinen tavoite vuoden 1985 opetussuunnitelmassa (Kts. Luku 7.1.), joten historian kasvatuksellinen luonne on korostettu. Usko kansallisvaltioon on vielä voimassa ja yhteiskuntaa vahvistetaan kasvattamalla yhteiskunnan jäsenet ajattelemaan kollektiivisesti.

Seikko Eskola vertailee kahden amerikkalaista politiikan tutkijan, Francis Fukuyamaa ja Samuel P. Huntingtonia, ajatuksia historiasta ja sen kehityksestä. Fukuyama väite *historian lopusta* sai alkunsa kylmän sodan loppunäytöksien aikaan: sosialistinen systeemi oli luhistumassa Itä-Euroopassa 1990-luvun vaihteessa. Ideologioiden kilpailu oli päättynyt voittoon ja ”historian päämäärä” on saavutettu suurimmassa osassa maailmaa. Fukuyama ei kuitenkaan väittänyt historiallisten tapahtumien kuten vallankumousten, sotien tai nälkäkatastrofioiden loppuneen, muutoksia tulee aina olemaan vaikka ”päämäärä” olikin saavutettu. Huntington kumosi Fukuyaman väittämän, koska se pohjautui liian vahvasti länsimaiseen näkökulmaan. Huntington käsittää maailman sivilisaatioiksi määritelminään yksiköinä. Kylmän sodan jälkeinen maailma on muutoksessa sivilisaatioiden identiteettien muokkaamisprosessien liikuttamana. Identiteetit perustavat pohjansa historiaan, juuriinsa. Keskeisessä osassa tässä sivilisaatioiden kamppailussa ovat uskonto ja alueellisesti erityisesti Aasia. Länsimainen sivilisaatio on heikoilla, koska siltä puuttuu kansallinen, uskonnollinen ja maantieteellinen yhdistävä tekijä. (Eskola 2006, 53-57.) Historian tehtävä kansallisen identiteetin vahvistajana on heikentynyt 2000-luvun opetussuunnitelmassa, mutta historian katsotaan kuitenkin antavan aineksia oppilaiden identiteetin rakentumiselle omien juurien tuntemuksen kautta (Kts. 7.1.). Fukuyaman ajatus *historian lopusta* pitää kyllä tavallaan paikkaansa, koska historialle ei esimerkiksi juuri kansallisten päämäärien kautta luoda tiettyä merkitystä. Huntingtonin ajatus kulttuurien/sivilisaatioiden taistelusta vahvistaa edelleen ajatusta maailmasta, jossa selkeät arvopohjat ovat erityisesti länsimaissa hataralla pohjalla. Juuret ovat keskeinen tekijä monien vaikutteiden keskellä painivan nuoren identiteetin rakentumisessa. Koulun tulisi tarjota oppilaille taitoja käyttää historiaa apunaan omassa ajassaan ja itsensä ymmärtämisessä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa määritellään historiallinen kehitys menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmasta:

Historiallinen kehitys pyritään hahmottamaan pitkäaikaislinjaksi esi-historiasta nykypäivään saakka. Tämä linja ei kuitenkaan ole aukoton, vaan keskitytään tarkastelemaan tiettyjä tärkeitä ja mielenkiintoisia ilmiöitä, jotka kuvaavat aikakauden luonnetta ja merkitystä. Jotta kuva nykypäivästä historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana selkeytyisi, käsitellään opetuksessa myös ajankohtaisia kotimaisia ja kansainvälisiä kysymyksiä. (POPS 1994, 95-96.)

Menneisyyden käsittely pyritään sitomaan ajankohtaisten aiheiden käsittelyyn, koska nykyhetki ja tulevaisuus ovat osa historiallista kehityskulkua. Historian merkitys ei kuitenkaan ole vuoden 1994 opetussuunnitelmassa yhtä ratkaisukeskeinen kuin vuoden 1985 opetussuunnitelma. Historian katsotaan tarjoavan aineksia oman ajan ja tulevaisuuden ymmärtämiseen. Toisaalta historian kulun nimeäminen pitkäaikaislinjaksi kertoo käsityksestä historian kehitysprosessista tiettyä linjaa pitkin, mutta kehityslinjan päämäärää ei ole määritelty edistysuskosta poiketen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oppilaita pyritään opettamaan havaitsemaan historian kehityksestä ja muutosprosesseista *syy- ja seuraussuhteita*, jotka voivat olla erilaisia tulkitsijasta riippuen. Keskeistä on oppia ymmärtämään menneisyyden ihmisten käsityksiä ja ratkaisuja, jotka ovat sidoksissa vallitsevaan aikaan ja ovat hyvin erilaisia omaan aikaan verrattuna. (POPS 2004, 222-226.) Oman ajan ja menneisyyden välinen suhde on tehty selväksi eikä menneisyyden ratkaisujen katsota olevan suoraan sovellettavissa nykyaikaan. Menneisyyteen tutustuminen kuitenkin auttaa oppilasta ymmärtämään maailman tilannetta nykypäivänä ja siihen johtaneita tekijöitä.

8 POHDINTAA

8.1. Opetussuunnitelmat ja suomalaisen yhteiskunnan muutos

Tarkoituksenamme oli tutkia historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmia suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneen muutoksen valossa. Tarkastelimme historian opetukselle annettuja merkityksiä opetussuunnitelmissa ja niiden muutosta. Teemat, joita tutkimuksessamme nostimme esille, esiintyivät käyttämiemme yhteiskuntateoreetikkojen käsityksissä postmodernista ajasta ja opetussuunnitelmissa. Kylmän sodan päättymisen 1990-luvun vaihteessa levitti uusliberalistisia ajatuksia suomalaiseen koulutuspolitiikkaan, joka alkoi pikku hiljaa irtautua kansallisista arvoista kohti globaalin maailman haasteita. Tarkastelemissamme opetussuunnitelmien aikana suomalainen yhteiskunta on muuttunut 1980-luvun talouskasvusta 1990-luvun laman kautta maailmaan, jossa globalisoituminen ja markkinatalous ohjaavat yhä enemmän elämänkulkua myös koulutuksen alalla. Keskeinen haaste tutkimuksemme pohjalta postmodernissa ajassa on identiteetin rakentuminen sekä epävarmuuden kestäminen erilaisten tiedonlähteiden monipuolistamassa maailmassa.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa korostettiin kansallista identiteettiä. Opetussuunnitelmista välittyi Sirkka Ahosen esittelemä ajatus kansallisvaltioista ja sen pyrkimyksestä sosiaalista jäsenensä ajattelemaan kollektiivisesti menneisyydestä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kansallisvaltio oli vielä esillä, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kansallisvaltioon ei enää viitata vaan yksilöillä eli oppilailla on keskeisempi rooli oman identiteettinsä rakentumisessa koulun ja esimerkiksi historian rakennuspalikoiden avulla. Koska identiteettiä ei enää ohjaa kansallisvaltio, nousivat opetussuunnitelmissa keskeisiksi tiedonkäsittelytaidot. Historia rakentuu tulkinnoista, jotka ovat erilaisia tulkitsijasta, ajasta ja paikasta riippuen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa esiteltiin tutkivan oppimisen käsite, jossa korostettiin oppilaan aktiivista roolia tiedonkäsittelyssä. Oppilaiden ei tulisi vain passiivisesti ottaa tietoa vastaan vaan heille tulee

tarjota mahdollisuus omaan ajatteluun, jonka pohjalta voi rakentaa historiankäsitteiden, käsitysten omista juuristaan, jotka vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainitaan identiteetin pohjaksi.

Risto Rinteen kuvaama koulutuspoliittinen muutos uusliberalismin ajatusten ohjailemana on tuonut globalisaation haasteet osaksi suomalaista koulumaailmaa. Kansallisvaltioilla ei kehittyneen informaatioteknologian takia ole enää mahdollisuutta valvoa maailmalta välittyvää informaatiotulvaa, joten Risto Rinne tarjoaa kansallisvaltion pelastukseksi paikallisuuden korostamisen koulutuspolitiikan ratkaisujen myötä. Nostimme esille pohdinnan historian paikallisuudesta ja globaaliudesta opetussuunnitelmien pohjalta. Paikallisuus on keskeinen osa historian opetussuunnitelmia, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa paikallista historiaa kuvataan oppilaan juurina eli kansalliset arvojen toivotaan välittyvän oppilaille heidän oman tulkintansa kautta eikä kansallisvaltion tekemien tulkintojen kautta. Paikallisuuden vastinparina opetussuunnitelmissa painottuu vuosien varrella yhä enemmän kansainvälinen historia, muiden kulttuurien tuntemus.

Sirkka Ahosen mukaan koulujen aktiivisuus rohkaista oppilaita kansalaisaktiivisuuteen osallistumiskulttuurin kautta koki notkahduksen 1980-1990-luvuilla. Kokemukset 1970-luvun kouludemokratiasta, jolloin oppilailla oli mahdollisuus vaikuttaa koulujen päätöksentekoon opettajien rinnalla, herätti opettajissa pelkoa oman vaikutusvallan vähenemisestä. Myös oppilaiden taitamaton toiminta etujärjestössään Teiniliitossa vei uskottavuutta kouludemokratian toimivuudelta. Tarkastelemissamme opetussuunnitelmissa vasta vuoden 2004 suunnitelmassa yksilön aktiivista roolia yhteiskunnan jäsenenä ruvetaan painottamaan enemmän, kun aikaisemmissa opetussuunnitelmissa ainoastaan painotetaan taitoja ja ymmärrystä yhteiskunnan toimintaa kohtaan. Sirkka Ahonen kyseenalaistaa ylhäältä tulevan auktoriteetin kautta tulevan kansalaisaktiivisuuteen rohkaisemisen. Hänen mielestään aktiivisuus oppilaisissa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen lähtee 2000-luvulla yhteisten kriisien tiedostamisesta, joita voivat olla esimerkiksi ympäristökriisit. Toisaalta Beck nostaa esille kansalaisten luottamuksen hiipumisen yhteiskuntaa kohtaan erityisesti poliittisella saralla, koska mitä enemmän ihmiset tulevat tietoisiksi olemassa olevista riskeistä, sitä enemmän usko valtiiovallan vaikutusmahdollisuuksiin hiipuu. Usko yhteiskunnan vaikutusvaltaan on siis hiipunut, mutta Ahonen nostaa esille ihmisten taipumuksen yhteistoimintaan. 2000-luvun kriisit esimerkiksi juuri ympäristöuhkat ovat yhteisiä haasteita, joihin voidaan vaikuttaa muutenkin kuin aluksi politiikan keinoin. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa esimerkiksi kansalaisen roolia kuluttajana pyritään tuomaan oppilaille esille yhtenä kansalaisvaikuttamisen keinona. Pienistä valinnoista ja aktivoitumisesta tietyn asian puolesta

toimimiseen voi ajan myötä syttyä innostus tai tahto vaikuttaa asioihin myös politiikan kautta. Tällä tavoin voidaan tuoda ilmi oppilaan mahdollisuus vaikuttaa pienillä teoilla ja päämääränä on luultavasti rohkaista oppilaita kasvattamaan uskoaan vaikuttamismahdollisuuksiinsa myös poliittisella saralla. Koulujen haasteena on saada oppilaat innostumaan pienistä vaikutuskeinoista ja tuoda esille yhteiskunnallisen tason kanavia, johon oppilas voi toiminnallaan vaikuttaa.

Rinne näkee globalisaation uhkana kansallisen koulutuspolitiikan toteutumiselle. Toisaalta haasteena globaalissa maailmassa on tulla tietoiseksi erilaisista kulttuureista ja erilaisista tavoista ajatella. Tämä asettaa historian opetussuunnitelmalle haasteen huomioida maailman monimuotoisuutta ja erilaisia kulttuureja. Eri kulttuurien historia on kyllä osa kaikkia tarkastelemiamme opetussuunnitelmia maailmanhistorian osuuden myötä, mutta suomalainen yhteiskunnassa on yhä enemmän monikulttuurisuutta ja erilaisen menneisyyden omaavia yksilöitä. Kuten edellä kävi ilmi uusimman opetussuunnitelman mukaan oppilaan juuret ovat keskeinen osa hänen identiteettiään. Jäimme pohtimaan kuinka paljon historian opetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia juuria varsinkin, jos kyseessä on maahanmuuttajaoppilas. Oman perheen historia nostetaan kyllä esille, mutta sen osuus historian opetuksessa jää kuitenkin luultavasti pieneksi koko historian opetuksen kokonaisuudessa varsinkin, jos tuntikehys on matala. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa painotetaan ihmisten ja kulttuurien erilaisuutta, mutta siinä ei ole nostettu esille erilaisen menneisyyden omaavien oppilaiden tarjoamaa voimavaraa kulttuurien monimuotoisuuden kannalta. Maailmanhistoriassa käsiteltävät aihekokonaisuudet noudattelevat suuria linjoja, mutta maahanmuuttajaoppilas vanhempineen voisi tuoda historiasta esille myös marginaalisen kulttuurin näkökulman. Omaan kulttuuriin tutustumalla maahanmuuttajaoppilas saisi mahdollisuuden tutustua omiin juuriinsa ja muut oppilaat saavat tutustua uuteen kulttuuriin.

Kansallisvaltiot nojasivat paljon historiaan kansallisten arvojen välittäjänä ja moraalisena opettajana. Teppo Eskelisen mukaan globalisoitunut talouselämä on syrjäyttänyt vallitsevat ajatukset kulttuurien kehittymisestä edistyksellisempään suuntaan. Historiaa ei nähdä enää osana ihmiskunnan kehityskulkua vaan historiaa on Eskelisen mukaan jäsennettävä uudelleen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa nostetaankin esille, että oppilaan on ymmärrettävä, ettei kehitys ole edistystä. Opetussuunnitelman tavoitteissa painotetaan ihmisten sidonnaisuutta hyvin erilaisiin aikoihin ja paikkoihin, joten menneisyyden vertaileminen suoraan nykypäivään on kyseenalaista. Historia ei voi tarjota moraalisia ohjeita nykypäivän ihmisille vaan se selittää mennyttä aikaa ja sen vaikutusta nykypäivän elämään. Historialle ei voi enää antaa selkeää, yksittäistä merkitystä vaan se rakentuu yksilöiden tulkintojen myötä erilaisiksi yksilöiden elämänsä tulkintaa tukeviksi

kokonaisuuksiksi. Beverley Southgate määrittelee historialle terapeuttisen roolin postmodernina aikana. Historia tarjoaa yksilöille vastauksia identiteettiä ja elämänvalintojen pohjaksi, joita postmodernissa yhteiskunnassa ei enää tarjoa esimerkiksi kansallisvaltio.

8.2. Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi

Tarkastelimme yhteiskunnallista muutosta opetussuunnitelmien kautta, mutta olisi mielenkiintoista tutkia opettajien roolia opetussuunnitelmien käytännön toteuttajina. Kansallinen historia on ollut osa suomalaista koulutuskulttuuria edeltävinä vuosikymmeninä. Nykyisin työssä olevat opettajat ovat käyneet koulua silloin, kun kansallisvaltion rooli oli vielä keskeinen. Sirkka Ahosen tutkimuksessa *Historiaton sukupolvi?*(1998) tutkittiin nuorison käsityksiä Suomen historiasta ja tutkimuksessa kävi ilmi, että nuorison käsitys historiasta oli hyvin kansallismielinen. (van den Berg 2007, 19 mukaan.) Vaikka postmodernille ajalle on tyypillistä valtio keskeisyyden heikentyminen, on historiakäsitys vahvasti kytköksissä edellisten sukupolvien käsityksiin. Tiedetyt teemat (esim. sotavuodet) ovat saaneet melko pysyvänkin muodon ihmisten mielissä. Postmodernina aikana historian luonne on muuttunut suurten kertomusten linjoista yhä monipuolistuvaan, erilaisiin tulkintoihin nojaavaan linjaan. Tarkastelemamme opetussuunnitelmatkin kehittyivät kohti tulkintoja painottavaa historiakäsitystä ja oppilaiden aktiivista roolia tiedonkäsittelijänä painotettiin. Jatkotutkimuksessa voisi tutkia kuinka vahvasti historian opetusta leimaa kansallisen historian jäänteet vai korostavatko opettajat oppilaan omia tulkintoja? Informaatioteknologia erityisesti internet on tullut yhä vahvemmin osaksi koulukulttuuria vuoteen 1998 verrattuna ja sen myötä myös historian erilaiset tulkinnat ovat yhä helpommin oppilaiden saatavilla. Marko van den Bergin tutkimuksessa *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa* (2007) tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden historiakäsityksiä, joita leimasi edelleen kansallisen historian suurten kertomusten linjat (2007, 9-11.) Opettajankoulutuksen haasteena, erityisesti luokanopettajakoulutuksen haasteena, olisi purkaa tämä kansallisten historioiden synnyttämä kierre, joka estää postmodernin ajan mukaisen monitulkintaisen historiakäsityksen kehittymisen. Toisaalta kansalliset tarinat luovat ”juurettomille” yksilöille eräänlaisen vakaan pohjan identiteetin rakentamiselle. Olisiko kuitenkin hyvä sallia kansallisten historioiden olemassaolo inhimillisistä syistä?

Uusliberalistista koulutuspolitiikkaa leimaa markkinatalouden vahva vaikutus. Emme tutkielmassamme tutkineet markkinatalouden korostunutta asemaa historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia onko historian ja yhteiskuntaopin merkitys saanut vahvasti kapitalistia piirteitä, jotka painottavat esimerkiksi koulun roolia eräänlaisena tuotantolaitoksena. Liittyykö historiaan ja yhteiskuntaoppiin suorituskeskeisyys ja tehokkuus? Onko historialla tuottavaa merkitystä uusliberalistisessa yhteiskunnassa? Kuten tutkimuksessamme kävi ilmi, valtiokeskeinen historiakäsitys on muuttumassa yksilöiden tulkintoja painottavaan suuntaan. Markkinatalous on vahvasti kytköksissä uusliberalistiseen yhteiskuntaan. Onko yhteiskunta edelleen taustalla toteuttamassa poliittista sosialisatiota historian ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelmissa oman poliittisen edun ja tavoitteiden saavuttamiseksi?

Beverly Southgate nostaa esille David Harlanin esittämän ajatuksen akateemisen historian kriisistä populaarien historioiden levitessä informaatioteknologian välityksellä. (Southgate 2006, 138.) Jotkin ei akateemiseen tietoon nojaavat historiakäsitykset voivat levitä kaupallisen menestyksen myötä (kirjamyynti) osaksi ihmisten tulkintoja historiasta. Olisi mielenkiintoista tutkia tunkeutuvatko populaarihistoriat koulumaailmaan opettajien ja oppilaiden välityksellä? Kun tiedonkäsittelytaidot ja erityisesti lähteiden kriittinen tarkasteleminen painottuvat uusimmassa opetussuunnitelmassa, osataanko populaarihistorian ja akateemisen historian rajaa pitää yllä?

LÄHTEET

Ahonen, S. 1992. Clio sans uniform: A Study of the post-Marxist Transformation of the History Curricula in East Germany and Estonia, 1986-1991. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.

Ahonen, S. 1994. Tiedonmuodostus historiassa ja yhteiskuntaopissa. Teoksessa Takala, P. (toim.) Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta: Historia ja yhteiskuntaoppi. Helsinki: Opetushallitus, 7-11. Suuntana oppimiskeskus 17.

Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

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. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155-184. Kasvatusalan tutkimuksia 1.

Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Hakapaino, 19-32. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Arola, P. 2005. Pulpetista kansalaisyhteiskuntaan – kansalaisvaikuttaminen Viikin normaalikoulussa. Teoksessa Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Hakapaino, 63-73. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3.

Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ka ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 21-44. Kasvatusalan tutkimuksia 1.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.

Beck, Ulrich. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 11-82.

van den Berg, M. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa: Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimuksen- ja kehittämiskeskukseen tutkimuksia 9.

Cantell, H. 2005. Kansalaisvaikuttaminen – lokaalista globaaliin, oppitunneilta oikeaan elämään. Teoksessa Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Hakapaino, 33-45. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskukseen tutkimuksia 3.

Eskelinen, T. 2006. Kehityksen käsite muutoksessa. Ennen ja nyt – historian tietosanomat 1/2006. [http://www.ennenjanyt.net/2006_1/eskelinen.html] Luettu 13.3.2008.

Eskola, S. 2006. Historian kuolema ja kulttuurien taistelu: Kirjoituksia historiasta ja nykyajasta. Helsinki: Kleio.

Giddens, A. 1990. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. 1991. Modernity and Self-Identity – Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.

Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu University Press Oy.

- Haapala, P. 1989.** Sosiaalhistoria – Johdatus tutkimukseen. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Hannula, A. 2000.** Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa – Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Heiskala, R. 2004.** Informationaalinen vallankumous, verkko ja identiteetti: Manuel Castellsin *Informaation ajan* kritiikki. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Tampere: Tammer-paino, 40-63.
- Hilpelä, J. 2001.** Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ka ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 139-154. Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Hirsjärvi, S 1997.** Kasvatusta koskevia peruskäsitteitä. Teoksessa Hirsjärvi, S & Huttunen, J. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 2004.** Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. Tutki ja Kirjoita. Jyväskylä: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy.
- Julkunen, Raija. 2006.** Vastamyrkkyä pelon kulttuurille – Ulrich Beck ja riskiyhteiskunnan diagnoosi. Teoksessa Saari, J. (toim.) Hyvinvointivaltio, Suomen mallia analysoimassa. Helsinki: Yliopistopaino, 228-254.
- Lahtinen, M., Lankinen, T. & Salonen, A. 2006.** Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Lash, S. 1995.** Refleksiivisyys ja sen vastinparit: Rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Nykyajan jäljillä: Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 153-235.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999.** Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY
- Marsh, Colin J. 1986.** Curriculum. An Analytical Introduction. Sydney: Ian Novak Publishing co.

Massa, Ilmo. 1990. Esipuhe. Teoksessa Beck, U. Riskiyhteiskunnan vastamyrryt. Tampere: Vastapaino, 9-16.

Rantala, J. 2004. Sirkka Ahonen, humanisti ja pedagogi. Teoksessa Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 9-16. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2.

Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa Honkonen, R. (toim.) Koulutuksen lumo. retoriikka, politiikka, arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino Oy, 93-119.

Rinne, R. 2004. Suomalainen korkeakoulupolitiikka ylikansallisessa talutusnuorassa? Teoksessa Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Hakapaino, 139-166. . Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 2.

Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan politiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115-138. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2.

Takala, T. 1993. Koulutus ja poliittinen järjestelmä. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Southgate, B. 2006. What is history for? Lontoo: Taylor & Francis.

Tutkittu aineisto:

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.