

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**OPPILASYKSILÖN KONSTRUKTIO**

**VALTAKUNNALLISISSA**

**OPETUSSUUNNITELMISSA**

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajankoulutus  
Pro gradu –tutkielma  
MILLA TUOMINEN  
CHRISTINA WENDELIN  
Huhtikuu 2014

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajankoulutus

MILLA TUOMINEN & CHRISTINA WENDELIN: Oppilasyksilön konstruktio valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa

Pro gradu -tutkielma, 80 s.

Huhtikuu 2014

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen oppilasyksilön konstruktio alakoulun valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa on eri aikoina ollut. Tarkastelun kohteeksi rajattiin alakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt vuosilta 1952 ja 1970 sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1985, 1994 ja 2004. Tutkimus kohdistui opetussuunnitelmissa siihen, mikä liittyi oppilaan kasvatukseen, koulutukseen, opettamiseen tai opetuksen järjestämiseen. Opetussuunnitelmissa tarkasteltiin sekä yleisiä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita, opetuksen järjestämistä että oppiainekohtaisia sisältöjä ja tavoitteita.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi opetussuunnitelmateoria ja tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa konstruktioita olivat: Oppilas tulevaisuuden voimavarana, oppilas arvostelukykyisenä ja kriittisenä yhteiskunnan toimijana, oppilas yhteisöjen jäsenenä, oppilas yksilöllisenä jokapäiväisten taitojen osaajana. Konstruktioit vuodelta 1970 opetussuunnitelmassa olivat: Oppilas sosiaalisena toimijana, oppilas tasapainoisena yhteiskunnan jäsenenä ja oppilas yksilöllisenä oppijana. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa konstruktioit olivat: Oppilas hyvätapaisena tasa-arvon edistäjänä, oppilas kansainvälisenä yhteistyöntekijänä, oppilas yksilöllisenä oppijana. Vuonna 1994 opetussuunnitelmassa konstruktioina oli seuraavia: Oppilas terveenä ja tasapainoisena oppijana, oppilas kansainvälinen vuorovaikuttajana. Konstruktioit vuodelta 2004 opetussuunnitelmassa olivat: Oppilas oppimisen subjektina, oppilas tuen tarvitsijana, oppilas osallistuvana ja vastuullisena toimijana.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että opetussuunnitelmissa on eri aikoina ilmennyt varsin erilaisia oppilasyksilön konstruktioita. Jotkin kasvatusihanteet ovat säilyneet kaikissa tutkimuksen kohteina olleissa opetussuunnitelmissa, kun taas toiset ovat hävinneet kokonaan ja uusia kasvatusihanteita on tullut opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi jokaisessa opetussuunnitelmassa oppilaan terveys ja tasapainoinen, turvattu kasvu, on ollut keskeinen kasvatustavoite, vaikka oppilaan kasvun tukemisen keinot ja sanat, joilla siitä puhutaan, ovat muuttuneet. Oppilasyksilön konstruktioiden kautta opetussuunnitelmista on hyvin havaittavissa laajemmat kulttuurin, kasvatuksen ideologian ja ihmiskäsityksen muutokset. Samalla kun yksilöllisyys ja elinikäisen oppimisen merkitys ovat korostuneet yhteiskunnan joka saralla, ne ovat nousseet myös opetussuunnitelmien kasvatusihanteiden keskiöön.

Avainsanat: Oppilasyksilö, opetussuunnitelma, konstruktio, sisällönanalyysi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMATEORIA</b> .....	<b>7</b>
2.1	OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITE JA SEN HISTORIALLINEN MUOTOUTUMINEN .....	7
2.2	OPETUSSUUNNITELMAN TARKASTELUTAPOJA.....	9
2.3	OPETUSSUUNNITELMAN SISÄLTÖ .....	14
2.4	OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN .....	16
2.5	OPETUSSUUNNITELMA JA YHTEISKUNTA.....	18
2.5.1	<i>Politisoitunut opetussuunnitelma</i> .....	18
2.5.2	<i>Esimerkkejä koulutuksen ja opetussuunnitelman politisoitumisesta</i> .....	21
2.5.3	<i>Opetussuunnitelman politisoitumisen seurauksia</i> .....	25
2.6	YHTEENVETO .....	27
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSMETODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>31</b>
3.1	LAADULLINEN TUTKIMUS JA SISÄLLÖNANALYYSI.....	31
3.1.1	<i>Laadullinen analyysi</i> .....	31
3.1.2	<i>Sisällönanalyysi</i> .....	32
3.1.3	<i>Sisällönanalyysin lähestymistavat</i> .....	35
3.2	TUTKIMUKSEN KULKU .....	37
3.3	AINEISTON KUVAUS .....	37
<b>4</b>	<b>OPPILASYKSILÖN KONSTRUKTIO OPETUSSUUNNITELMISSA</b> .....	<b>42</b>
4.1	OPETUSSUUNNITELMAKOMITEAN MIETINTÖ 1952 .....	43
4.1.1	<i>Oppilas tulevaisuuden voimavarana</i> .....	43
4.1.2	<i>Oppilas arvostelukykyisenä ja kriittisenä yhteiskunnan toimijana</i> .....	45
4.1.3	<i>Oppilas yhteisöjen jäsenenä</i> .....	47
4.1.4	<i>Oppilas yksilöllisenä jokapäiväisten taitojen osajana</i> .....	49
4.2	OPETUSSUUNNITELMAKOMITEAN MIETINTÖ 1970 .....	50
4.2.1	<i>Oppilas tasapainoisena yhteiskunnan jäsenenä</i> .....	50
4.2.2	<i>Oppilas sosiaalisena toimijana</i> .....	51
4.2.3	<i>Oppilas yksilöllisenä oppijana</i> .....	53
4.3	OPETUSSUUNNITELMA 1985.....	54
4.3.1	<i>Oppilas hyvätapaisena tasa-arvon edistäjänä</i> .....	54
4.3.2	<i>Oppilas kansainvälisenä yhteistyöntekijänä</i> .....	55
4.3.3	<i>Oppilas yksilöllisenä oppijana</i> .....	56
4.4	OPETUSSUUNNITELMA 1994.....	57
4.4.1	<i>Oppilas terveenä ja tasapainoisena oppijana</i> .....	57
4.4.2	<i>Oppilas kansainvälisenä vuorovaikuttajana</i> .....	59
4.5	OPETUSSUUNNITELMA 2004.....	60
4.5.1	<i>Oppilas oppimisen subjektina</i> .....	60
4.5.2	<i>Oppilas tuen tarvitsijana</i> .....	62
4.5.3	<i>Oppilas osallistuvana ja vastuullisena toimijana</i> .....	63
4.6	YHTEENVETO .....	64
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b> .....	<b>69</b>
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>72</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>76</b>

# 1 JOHDANTO

Kasvatusajattelussa on usein esillä, tai ainakin piilevänä taustalla, tietynlainen ihmisihanne. Pedagogisista teksteistä löytyy paljon tällaisia kuvauksia ja erityisesti opetussuunnitelmien kasvatusihanteet ilmaistaan usein hyvien ominaisuuksien luetteloina. Eettiseen kasvatukseen kuuluvat tietynlaisesta ihmisihanteesta kumpuavat tavoitteet, päämäärät ja hyveet. Niiden taustalla on aina syvempi filosofinen ihmiskäsitys, joka määrittelee kasvatuksen yleisen arvopohjan. Sisältyessään käsityksen siitä, miten asioiden pitäisi olla, on arvoilla myös normatiivinen ulottuvuus. Koulukasvatuksen taustalla on aina jonkinlainen käsitys hyvästä ihmisyydestä ja yhteiskunnasta. Samalla se merkitsee kannanottoa eettisen kasvatuksen filosofisiin lähtökohtiin. Koulu pyrkii opetuksellaan tukemaan sekä yhteiskunnassa tarvittavaa yhtenäisyyttä eli sosialisatiota että yksilön vapaata ja itsenäistä kasvuprosessia eli individualisatiota. (Launonen 2000 30;34.)

Koemme, että opetussuunnitelma on opettajan tärkein työväline. Tulevina luokanopettajina olemme tutustuneet ja tarkastelleet opetussuunnitelmaa monelta eri kannalta ja käyttäneet sitä muun muassa opetusharjoitteluiden yhteydessä. Sen johdosta kiinnostuksemme opetussuunnitelmia kohtaan on kasvanut. Halusimme perehtyä opetussuunnitelmiin tarkemmin, sillä arvelimme hyötyvämmemme siitä tulevaisuuden opetussuunnitelmien laatijoina ja toteuttajina. Kiinnostuimme etenkin siitä, mihin opetussuunnitelmalla on milloinkin pyritty ja miten opetussuunnitelman kautta koululle asetetut tavoitteet ovat yhteiskunnan muutosten mukana muuttuneet. Näin tutkimuksemme sai historiallisen ulottuvuuden. Tutkimuksen kulmakiveksi valitsimme oppilasyksilön, jonka näkökulmasta päätimme opetussuunnitelmia tarkastella. Tässä tutkimuksessa selvitämme sitä, millaisiin rooleihin koulu on eri aikoina pyrkinyt oppilasta kasvattamaan. Kuten Leevi Launonen (2000, 15) toteaa, on historian avaama näköala erittäin tärkeä juuri koulun eettisessä kasvatuksessa. On oleellista tuntee kasvatusajattelun historiallista kehitystä, jotta voi osallistua syvästi ajankohtaiseen keskusteluun kasvatuksen arvoista ja koulun tehtävästä. Kun pyritään ymmärtämään koulun roolia tulevaisuuden yhteiskunnassa, on tarpeen konstruoida ensin käsitys siitä, millainen tehtävä koululla on ollut aiemmin ja miten tämä tehtävä on vuosien aikana muuttunut.

Opetussuunnitelmia koskevia aiempia tutkimuksia on melko paljon. Opetussuunnitelman moniulotteisuuden vuoksi tutkimusten aiheet ja näkökulmat ovat olleet hyvin vaihtelevia ja monipuolisia. Opetussuunnitelmissa havaittavia yhteiskunnan kasvatustavoitteisiin liittyviä tutkimuksia ovat tehneet esimerkiksi Risto Rinne (1984) Leevi Launonen (2000) ja Pekka Rokka (2011). Rinne tutki teoreettis-historiallisen tarkastelun kautta opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien muutoksia vuosina 1916–1970. Launonen tutki eettistä kasvatustavoittelua laajemmin suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Hänen tutkimuksessaan opetussuunnitelmat muodostivat osan tutkimuksen aineistosta. Rokan tutkimus käsitteli vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmia poliittisina teksteinä. Oppilasyksilön näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia emme löytäneet. Myöskään sellaisia tutkimuksia, joissa mukana olisi tällä hetkellä käytössä oleva vuoden 2004 opetussuunnitelma, ei ole julkaistu kovin montaa. Opetussuunnitelma-aihe on tällä hetkellä kuitenkin varsin ajankohtainen, sillä tekeillä ovat uudet opetussuunnitelman perusteet, jotka astuvat voimaan vuonna 2016. Tällä hetkellä käydään varsin laajaa keskustelua niin Suomen koko koulujärjestelmästä kuin myös opetussuunnitelmasta. Aihe on laajasti esillä mediassa ja koulujen arjessa.

Koulu pyrkii kasvattamaan oppilaita yhteiskunnan jäseneksi. Opetussuunnitelman tulisi olla kaiken koulussa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön pohja, joka konkretisoi koulun tavoitteet käytännöksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena oppilas on nähty opetussuunnitelmissa eri aikoina ja mitkä yhteiskunnalliset tekijät ovat vaikuttaneet oppilaaseen kohdistuviin kasvatustavoitteisiin. Tutkimuksen kohteena ovat valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa eri aikoina oppilaille asetetut kasvatustavoitteet ja roolit. Tämän pohjalta muodostimme seuraavan tutkimuskysymyksen:

- Millaisia ovat oppilasyksilön konstruktiot opetussuunnitelmissa eri aikoina?

Tutkimuksen aineiston muodostavat Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö vuodelta 1952 (tästä eteenpäin KM 1952), Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II vuodelta 1970 (tästä eteenpäin KM 1970), sekä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1985 (POPS 1985), 1994 (POPS 1994) ja 2004 (POPS 2004). Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa, olemme rajanneet vuosiluokittain jaettujen osuuksien osilta tutkimuksemme kohdistumaan vuosiluokkien 1-6 opetussuunnitelmaan. Tutkimuksemme kohdistuu kirjoitettuihin, virallisiin opetussuunnitelmiin. Se, miten koulut ja opettajat ovat käytännössä toimineet, jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa opetussuunnitelmateoria. Pyrimme

avaamaan opetussuunnitelman käsitettä ja sen historiallista muotoutumista sekä opetussuunnitelman erilaisia tarkastelutapoja monipuolisesti. Sen jälkeen esittelemme opetussuunnitelman sisältöä ja laadintaa. Lopuksi käsittelemme opetussuunnitelman ja yhteiskunnan suhdetta.

## 2 OPETUSSUUNNITELMATEORIA

### *2.1 Opetussuunnitelman käsite ja sen historiallinen muotoutuminen*

Sana opetussuunnitelma on peräisin latinankielisestä sanasta *currere*, joka tarkoittaa juoksemista ja viittaa kulkusuuntaan tai kilpa-ajoihin. Tämän määritelmän perusteella voidaan tulkita, että opetussuunnitelma on eräänlainen suunta, jota tulee noudattaa tai jollaisena se ainakin esitetään. (Goodson 2001, 32.) Opetussuunnitelman rajaaminen ja yksiselitteinen määrittely on kuitenkin vaikeaa tai lähes mahdotonta, sillä opetussuunnitelma on luonteeltaan laaja-alainen yhteiskunnallinen ja ihmistieteellinen ilmiö sekä monitieteinen ongelma (Vitikka 2009, 49). Opetussuunnitelmalle on eri aikoina esitetty monia eri määrittelyjä, jotka eivät ole yhteneviä, vaan jokaisella opetussuunnitelman määritelmällä on oma näkökulmansa opetussuunnitelmaan (Rokka 2011, 42). Tässä teoriaosuudessa pyrimme avaamaan etenkin opetussuunnitelman yksilökonstruktion näkökulmaa yhteydessä sen historialliseen ja yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Jotta oppilasyksilön roolit ja eri ulottuvuudet ovat ymmärrettävissä, on olennaista tarkastella myös opetussuunnitelman sisältöä sekä sen muotoutumista.

Tavanomaisesti opetussuunnitelma nähdään joko ”suunnitelmaksi siitä, mitä oppilaille pitää koulussa opettaa” tai ”ennakolta laadittuna kokonaissuunnitelmana kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin”. Molemmat määritelmät korostavat opetussuunnitelman ennakoivaa roolia, mutta jälkimmäinen määrittelee koulukasvatuksen oppiaineiden opettamista laaja-alaisempana toiminnan ohjaamisena, mikä sopii yhteen peruskoulun yleissivistävän tehtävän kanssa. Opetussuunnitelman eri määritelmien takana on aina erilainen näkemys opetussuunnitelman tehtävästä koulumaailmassa. Opettajille opetussuunnitelma saattaa olla tavoitekuvaus, filosofeille ajattelutapa ja koulutuspoliitikoille systemaattinen tuotantojärjestelmä. (Atjonen 2006, 76.) Paavo Malinen (1992, 28) toteaa, että opetussuunnitelma on paras määrittellä aina käyttötilanteen mukaan.

Opetussuunnitelmissa on aina pyritty huolellisesti osoittamaan, miten se, millaisiksi oppilaat pyritään koulussa kasvattamaan, on myös heidän omaksi parhaakseen (Simola 1995, 79).

Kasvatustavoitteita ja koulutuksen ihmiskuvaa voidaan pitää opetussuunnitelman määreinä. Ihmiskuva jokaisen opetussuunnitelman taustalla on erilainen. Kasvatuksen tavoitteet ovat palautettavissa joihinkin ihmiskäsityksiin ja –kuviin sekä sen jälkeen ideologioiden välityksellä joihinkin maailmankatsomuksiin ja –kuviin. Opetussuunnitelmat heijastavatkin maailmankatsomusten, ideologioiden ja ihmiskäsitysten kompromissia. Jokaisella kompromissilla on ominainen luonteensa, joka heijastaa yhteiskunnallista hegemoniaa. Opetussuunnitelmien ja niiden kasvatustavoitteiden tasolla tämä paljastuu tutkimalla opetussuunnitelmien niin sanottua koulutuksellista ihmiskuvaa eli sitä miten opetussuunnitelmissa kuvataan ihmistä ja hänen mahdollisuuksiaan. (Rinne 1984, 53; 59–60.) Myös tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, millaisena ihminen eli oppilas on opetussuunnitelmissa kuvattu, millaisia rooleja ja taitoja yhteiskunta oppilaalle asettaa. Analyysin keskeisenä tavoitteena on kuvata oppilasyksilön konstruktioita eri aikoina ja peilata niissä korostuvia piirteitä kunakin aikana vallitseviin yhteiskunnallisiin konteksteihin.

Opetussuunnitelman käsite on sisällöltään ja merkitykseltään muuttunut aikojen kuluessa. Opetussuunnitelmia on laadittu jo antiikin aikoina, mutta opetuksen suunnittelun teoreettinen tarkastelu alkoi vasta 1800-luvulla, jolloin saksalainen J.F. Herbart muodosti opetusopin jakaen sen kahteen osaan: opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Herbartin opetussuunnitelmaopin pohjalta muotoutui yleisesti käytetty opetussuunnitelmien Lehrplan -malli, joka voidaan suomentaa sanalla lukusuunnitelma. Mallissa esitetään oppiaineen valintaa ja järjestystä koskevia periaatteita. Suunnittelu on ainejakoista ja malli luo pohjaa eri oppiaineiden systemaattiselle opetukselle. Lehrplan -malli tarkoittaa siis opetussuunnitelman laadintaa niin, että siinä esitetään oppiaineet tavoitteineen ja opetussisältöineen. (Malinen 1992, 12.)

Samaan aikaan Herbartin ajatusten kanssa yleistyivät amerikkalaisen John Deweyn käsitykset opetussuunnitelmasta lapsen kokonaiskehityksen kuvaajana. Deweyn mielestä oli tärkeää sisällyttää opetussuunnitelmaan toiminnan kuvausta ja opetussuunnitelma tuli sitoa lasten elämään laajemmin kuin ainejakoiseen opetukseen. Käytännön ratkaisut olivat tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteenasettelu ja näin muodostui Curriculum-malli. Curriculum-malli painottaa oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua. (Malinen 1992, 13.)

Herbartin mallin mukaisesti opetussuunnitelman käsitteen otti Suomessa käyttöön Mikael Soininen opetusopin kirjassa, joka ilmestyi vuonna 1901. Opetussuunnitelma -nimitystä käytettiin aluksi kansakoulua varten laadituissa suunnitelmissa, ensimmäisenä vuonna 1909 julkaisussa aistivälliskoulujen opetussuunnitelmassa. Käytännön opetustyössä ei kuitenkaan vielä puhuttu opetussuunnitelmista 1900-luvun alussa. Kansakouluissa noudatettiin seminaarin mallikoulujen



suunnitelmia ja oppikouluissa olivat käytössä vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaisesti eri aineiden tuntijako ja oppimäärät. (Malinen 1992, 1112.)

Opetussuunnitelman käsite yleistyi kansakouluissa 1920-luvulla, kun komiteanmietintö Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma valmistui vuonna 1925. Sitä voidaan pitää ensimmäisenä varsinaisena opetussuunnitelmanamme. Opetussuunnitelma oli oppiainepainotteinen, sillä mietinnössä oli toteutettu Herbartilta peräisin oleva ajatus systemaattisesta ainekohtaisesta opetussuunnitelman laadinnasta. (Malinen 1992, 12; Rokka 2011, 21.) Myös Curriculum -malli alkoi näkyä Suomessa jo 1920-luvulla, Aukusti Salon alakoulun opetusta koskevista suunnitelmissa ja toinen virallinen opetussuunnitelmamme, vuonna 1952 ilmestynyt kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, oli jo selvästi Curriculum -mallin mukainen (Malinen 1992, 14).

Opetussuunnitelmalla on vakiintunut merkitys opetuksen suunnittelussa. Aluksi opettaja vastasi omasta opetuksestaan saamansa koulutuksen pohjalta käyttäen mallina annettuja työsuunnitelmia tai kirjoja. Koulutuksen kehittyessä ja koulutusajan pidentyessä opetuksen suunnittelua on lisätty kahdella taholla: pedagogisen ajattelun pohjalta on laadittu suunnitelmia oppilaan kehittymisestä, opetuksen tavoitteita ja opetusprosesseista, Curriculum -mallin mukaan. Toisaalta taas hallinnollisen suunnittelun avulla on määriteltä ainejakoisen opetuksen rakennetta ja sisältöä, Lehrplan -mallin mukaisesti. Suomessa pyrkimyksenä on ollut käsitteiden erottelemisen sijaan yhdistää molempien mallien piirteitä ja siten nivoa hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu yhteen. (Malinen 1992, 15; 27.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä opetussuunnitelmalla on keskeinen asema opetuksen sisällön ja toteutuksen kehyksenä. Sillä, miten ja millaisessa muodossa eri osa-alueet on opetussuunnitelmaan asetettu, on olennainen merkitys opetussuunnitelman toteutumisessa. Teoreettisesti tarkasteltuna suomalaisen opetussuunnitelman muotoon ovat vaikuttaneet sekä Lehrplan- että Curriculum -koulukunta. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet sisältävät Lehrplan -opetussuunnitelman piirteitä oppiaineiden sisältöjen ja oppiainejaon rakenteellisuuden korostumisen myötä, kun taas opetussuunnitelman yleiset osat, esimerkiksi arvopohja ja yleiset tavoitteet, sisältävät Curriculum -mallin piirteitä (Vitikka 2011, 23–24).

## *2.2 Opetussuunnitelman tarkastelutapoja*

Opetussuunnitelma on yksi koulun keskeisimmistä asiakirjoista, joka ohjaa koulun toimintaa ja kehittämistä. Opetussuunnitelma käsittää koko koulun toiminnan mahdollisuudet, mutta koskettaa myös koulussa toimivia yksilöitä. Opetussuunnitelmassa määritellään koulun tavoitteet, oppiaines ja

oppilasarvioinnin perusteet ja otetaan kantaa opetusmenetelmiin. Opetussuunnitelma ohjaa niin oppilaiden, opettajien kuin muidenkin koulun vaikuttajien toimintaa ja toiminnan sisältöjä. Opetussuunnitelma voidaan nähdä myös visiona, joka toimii perustana koko kouluyksikön toiminnalle ja näyttää suuntaa kehittämiselle. Opetussuunnitelmaa kuvaa siis dynaamisuus ja prosessimaisuus, minkä lisäksi siitä voi havaita koulun yhteiskunnallisen, sivistyksellisen ja kulttuurisen perinteen. Koulu ja opetussuunnitelma ovat osa yhteiskuntaa ja toteuttavat yleissivistykseen kuuluvia tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelman teksteillä on historiallinen ulottuvuus, sillä opetussuunnitelmat liittyvät traditioon ja uudet opetussuunnitelmat rakennetaan vanhojen pohjalta. Näin opetussuunnitelma määrittää myös koulutuksellista jatkuvuutta ja siinä näkyvät yhteiskunnan asettamat koulutuspoliittiset tavoitteet ja velvoitteet. (Rokka 2011, 34; 42–43.)

Opetussuunnitelma on dokumentti, jossa määritellään opetuksen ohjaamiseen ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Opetussuunnitelma-dokumentti on sekä opetuksen juridis-hallinnollinen ohjausdokumentti että opettajan työväline, jolla on pedagogisia piirteitä. (Vitikka 2009, 53.) Opetussuunnitelma voidaan jakaa myös formaaliin produktilähtöiseen opetussuunnitelmaan ja informaaliin prosessilähtöiseen opetussuunnitelmaan, jotka painottavat hyvin erilaisia asioita. Produktilähtöistä opetussuunnitelmaa laadittaessa painotetaan formaalin pedagogiikan kannalta olennaisia tekijöitä, kuten opetuksen jaksottamista, sisällöllistä ohjausta ja arviointikriteerejä. Opetussuunnitelma perustuu struktuureihin ja suunnitelmallisuuteen. Tärkeää on ohjata opettajia opettamaan tiettyjä sisältöjä oikeassa järjestyksessä ja arvioimaan oppilaiden suorituksia ja edistymistä tietyin kriteerein. Prosessilähtöisessä opetussuunnitelmassa olennaisia ovat oppimisprosessin kannalta tärkeät pedagogiset seikat kuten erilaisten oppimisympäristöjen määrittely ja käyttö sekä opiskelun eri muotojen kuvaus. Prosessilähtöisessä opetussuunnitelmassa huomioidaan informaali oppiminen ja olennaista on, että opettajat käyttävät ja hyödyntävät erilaisia ympäristöjä ja materiaaleja opetuksessa entistä paremmin. Arviointikriteereitä tai opiskelun jaksottamista ei tarvitse huomioida opetussuunnitelmaa laadittaessa. (Vitikka 2011, 27.)

Erja Vitikan (2009, 49–52) mukaan opetussuunnitelmien kuvaaminen voidaan jakaa kahteen näkökulmaan: historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana kouluinstituution toiminnan ohjaamisen välineenä sekä keskeisenä dokumenttina, jolla yhteiskunta ja yhteisö ilmaisevat koulutusta koskevan tahtonsa ja tavoitteensa. Molemmat edellä mainituista näkökulmista sisältävät ajatuksen siitä, että yhteiskunta ja historia muovaavat opetussuunnitelmien sisältämiä kasvatustavoitteita ja sitä kautta sitä, millaisena oppilasyksilö opetussuunnitelmissa nähdään. Opetussuunnitelman käsitteen selventämisessä voi käyttää apuna myös opetussuunnitelman eri tasojen määrittelyä. Opetussuunnitelma voidaan nähdä suunniteltuna,

toteutuneena ja oppilasyksilön kokemana opetussuunnitelmana. Opetussuunnitelma voidaan kuvata myös kansallisena opetussuunnitelmajärjestelmänä puhuttaessa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, kunnan opetussuunnitelmasta, opettajan laatimasta opetussuunnitelmasta ja oppilaan kokemasta opetussuunnitelmasta. Kaikissa eri tasoajatteluissa opetussuunnitelma jaetaan vielä kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan, joissa toteutetulla suunnitelmalla viitataan opettajan pedagogiseen toimintaan. Opetussuunnitelman eri tasot myös muuttuvat ja ovat muutettavissa monin tavoin. Opetussuunnitelman tasot voivat olla keskenään ristiriitaisia ja vaikeasti yhteen sovitettavia. (Vitikka 2009, 49–52.)

Opetussuunnitelman käsite on laajentunut, kun huomiota on alettu kiinnittämään myös ennalta suunnittelemattomiin, ilman opettajan ohjausta saatuihin oppimiskokemuksiin ja koulutuksen ei-toivottuihin vaikutuksiin eli piilo-opetussuunnitelmaan (Kosunen & Huusko 2002, 203). Piilo-opetussuunnitelmaa voidaankin pitää yhtenä opetussuunnitelman tasona. Piilo-opetussuunnitelmana käsitetään koulun toimintakulttuurin ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet sekä oppilaiden väliset suhteet. Koulun tapahtumissa ja työskentelyssä on erotettavissa kaksi erilaista toimintasuunnitelmaa, jotka ilmenevät samanaikaisesti. Toinen suunnitelma liittyy viralliseen opetussuunnitelmaan, jonka mukaan toteutetaan koulun ”akateeminen toiminta” eli opettaminen. Toinen suunnitelma käsittää opetuksen organisoinnin, vuorovaikutustilanteet sekä sosiaaliset ja auktoriteettisuhteet. Se on puolestaan lähempänä toteutunutta opetussuunnitelmaa ja piilo-opetussuunnitelmaa. Sitä ei ole kirjoitettu, vaan se toteutuu erilaisina koulun toiminnan sääntöinä ja periaatteina. (Vitikka 2009, 51.)

Opetussuunnitelma voidaan nähdä hallinnollisena, didaktisena ja poliittisena asiakirjana. Opetussuunnitelma voidaan kuvata hallinnolliseksi asiakirjaksi, sillä se laaditaan virkamiestyönä ja didaktisen osaamisen lisäksi, myös virkamiesvalta näkyy opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman laadintaa ohjaa Opetushallitus, ja sen käyttämää valtaa tuetaan usein pedagogisella argumentoinnilla. Opetussuunnitelmassa on aina kysymys myös organisatorisesta vaikuttamisesta ja sen ideana on tuoda järjestystä koulunpitoon. Lainsäätäjän näkökulmasta opetussuunnitelmaa voidaan kutsua koulun toimintasuunnitelmaksi, sillä siinä kuvataan koulun tavoitteet, niiden saavuttamisen keinot, oppiaineet, oppiaineiden tuntijako, oppimäärät sekä oppilarvostelun periaatteet. Opetussuunnitelma siis konkretisoi koulun tavoitteet ja ilmentää ne siinä, mitä oppilaille opetetaan ja millaisiksi heitä opetussuunnitelman avulla pyritään kasvattamaan. Pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelma-ajattelu liittyy opetussuunnitelman käsitteen poliittiseen päätöksentekojärjestelmään, tällöin opetussuunnitelma siis toteuttaa hyväksytyä koulutuspolitiikkaa. (Rokka 2011, 36–37.)

Didaktinen ulottuvuus opetussuunnitelmaan pohjautuu siihen, että opetussuunnitelma ohjaa käytännön työtä koulussa ja luokkahuoneessa. Opetussuunnitelma ikään kuin konkretisoituu opettajan ja oppilasyksilön välisessä suhteessa ja oppimistilanteessa. Opetussuunnitelma voidaan määritellä oppilaan oppimisprosessin ja ihmisyiden kasvun kautta. Opetussuunnitelma ohjaa oppilaan kokemusmaailman kasvua, esimerkkien ja prosessien kautta oppilas kehittyy ja kehittää omaa tietämystään, ymmärrystään ja arvojaan. Opetussuunnitelman käsitteen vaihteluun eri aikoina ovat vaikuttaneet esimerkiksi koulutusjärjestelmän yleiset kasvatustavoitteet. Opetussuunnitelmasta on muodostettu monia didaktisia malleja, joissa opetussuunnitelman tarkastelun lähtökohdat vaihtelevat. (Rokka 2011, 38–41.)

Opetussuunnitelmaa on syytä tarkastella myös poliittisesta näkökulmasta. Opetussuunnitelmaan kohdistuu monenlaisia yhteiskunnan eri toimijoiden toiveita, jotka heijastelevat siihen, millaisia oppilasyksilöön kohdistuvia ihanteita yhteiskunta asettaa. Ensinnäkin opetussuunnitelman laatiminen on aina poliittinen prosessi ja lopputulos kompromissi, joka ilmentää niin taloudellisia, poliittisia kuin kulttuurisia tavoitteita. Opetussuunnitelma toimii koulutuspoliittisen strategian ilmentäjänä ja toteuttaa sekä kansallista että paikallista politiikkaa. Opetussuunnitelma heijastaa erilaisia poliittisia ideologioita ja kouluun kohdistuvaa tahtotilaa. Opetussuunnitelman avulla oppilaat sosiaalistetaan yhteiskuntaan ja sopeutetaan demokratiaan, taloudelliseen järjestelmään sekä valtarakenteisiin. Opetussuunnitelman odotetaan reagoivan yhteiskunnan virikkeisiin. Opetussuunnitelma toteuttaa yhteiskunnan kehitykselle ja muutokselle asetettua suuntaa ja kuvastaa kouluun kohdistuvaa muutospainetta. Opetussuunnitelman muuttaminen on osa yhteiskunnan muuttumisprosessia, jonka avulla pyritään kohti toivottua tulevaisuutta. Opetussuunnitelmaa ja sen sisältämiä oppiaineita voidaankin pitää yhteiskunnan peilinä tietyinä ajankohtana. (Rokka 2011, 87–88.)

Oppivelvollisuuskoulun jokainen opetussuunnitelma pyrkii siis aina koulussa tapahtuvaan muutokseen, jota perustellaan yhteiskunnan vaatimuksilla. Opetussuunnitelmille on tyypillistä personifioida yhteiskunta, joka korostaa ajatusta siitä, että koulutyön päämäärät ja tavoitteet asettaa jokin koulun ulkopuolinen ja sitä ylempi, ikään kuin arvostelun ulkopuolella oleva taho. Opetussuunnitelman peruselementteinä ovat oppilas, yhteiskunta kulttuureineen sekä oppiaines. Koulu näyttää pelkältä palvevalta, toteuttavalta ja toimeenpanevalta toimijalta, joka mukautuu uuteen, ulkoa annettuun tehtävään. Tavoitteet otetaan annettuina ja niitä toteutetaan kyselemättä niiden oikeutusta, järkevyyttä tai realistisuutta. Tavoitteita ei problematisoida eikä koulun todellisia mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen tematisoida. (Simola 1995, 74–76.)

Opetussuunnitelma ei ole yksiselitteinen, neutraali tai looginen asiakirja, vaan ideologinen, monitasoinen, sirpaleinen ja tulkinnanvarainen tekstikokoelma erilaisia yksilöön kohdistuvia

kasvatustehtäviä. Se on aina normatiivinen asiakirja, sillä siinä otetaan kantaa koulukasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ilmoittamalla, mitä niihin sisältyy ja mitä ei. Opetussuunnitelma on aina myös historiallisesti kerrostunut: Osa opetussuunnitelman sisällöstä on sellaista, mikä siellä on aina ollut. Se on perinne ja tapa. (Salminen 2012, 66; 68.) Perinteillä on ollut ohjaava merkitys kasvatuksessa kaikkina aikoina. Modernissa yhteiskunnassa perinteiden asemaa ja merkitystä kuitenkin usein kyseenalaistetaan. Kasvatuksessa traditioon nojaaminen on yleensä tarkoittanut turvallisuutta, tuttuutta ja mukavuutta. Muutos puolestaan merkitsee haastetta, riskinottoa ja seikkailua. (Hirsjärvi & Laurinen 2000, 12–13.)

Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella sosiologisten opetussuunnitelmateorioiden avulla myös tiedon ja koulutuksen suhteena. Ajattelukategorioiden, rationaalisuuteen ja tiedon eturyhmäintressien yhteyteen liittyvät tiedon ominaisuudet sisältyvät nimittäin koulutusorganisaatioiden käytäntöihin opetussuunnitelmien kautta. Opetussuunnitelmiin kirjataan kaikilla koulutuksen asteilla ne tiedot, joita modernissa yhteiskunnassa pidetään tärkeinä uusille sukupolville. Tiedon valikointi ja jakaminen opetussuunnitelmallisesti eri luokkiin on hierarkkista. Opetussuunnitelmissa tiedon asettumisen tavat korkean ja matalan statuksen tietoon liittyvät koulutuksen sosiaalisiin valikointiprosesseihin. Tieto jakautuu samalla usein teoreettiseen eli akateemiseen tietoon, joka on tietoa sen itsensä vuoksi sekä käytännölliseen eli ammatilliseen tietoon, joka sisältää tiedon sovellutukset. Tiedon jako näin pitää yllä työmarkkinoiden perinteistä jakautumista arvostettuun henkiseen ja vähäarvoisempaan ruumiilliseen työhön. Opetussuunnitelmat käsitetään siis tästä näkökulmasta usein hallinnollisiksi asiakirjoiksi, joissa kuvataan opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä oppilasyksilöltä vaadittava toiminta ja toiminnan arvioinnin perusteet. (Antikainen ym. 2006, 174–179.)

Järjestelmällisen, korkeatasoisen oppimisen perusedellytyksenä voidaan pitää laadukasta ja opetussuunnitelman tavoitteenasettelun mukaista opetusta. Opetuksen ja oppimisen arviointi ja sen kautta opetussuunnitelmien jatkuva kehittäminen on tärkeää. Lähestytäänkö opetussuunnitelmaa mistä näkökulmasta vain, on opetussuunnitelman kehittämisessä kuitenkin aina kysymys opetuksen tasosta ja laadusta sekä siitä, miten ja mitä oppilaat oppivat, miten he edistyvät ja miten oppilaiden oppimista voidaan parhaiten tukea. Tällöin opetussuunnitelma määrittäytyy luontevasti Curriculum-mallille tyypillisinä oppilaiden oppimiskokemusten huomioimisena ja niiden suunnitteluna. Vastakohtana opetussuunnitelman määrittelylle oppimiskokemuksina on opetussuunnitelmaa kuvattu opinto-ohjelmaksi, jolloin keskiössä ovat oppiaineet tavoitteineen ja opetussisältöineen Lehrplan -mallin mukaisesti. Opetussuunnitelman määrittelyä opinto-ohjelmaksi on kuitenkin

kritisoitu suppeudesta ja opetussuunnitelman käsitteen liiasta yksinkertaistamisesta. (Kosunen & Huusko 2002, 202–205.)

Suomalaista opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa on välttämätöntä yhdistää se taustaansa eli vallitsevaan opetuksen ohjausjärjestelmään (Vitikka 2009, 65). Peruskoulun kehittämisen periaatteena on ollut pyrkimys koko maan kattavaan tasa-arvoisuuteen perusopetuksessa, mikä on asettanut opetussuunnitelmalle omat haasteensa. Opetussuunnitelma on toiminut opetusjärjestelmän ohjausvälineenä, minkä avulla on tavoiteltu yhtenäistä perusopetusta koko maahan. (Vitikka 2009, 69.)

Myös opettajan roolin merkitys on oleellinen opetussuunnitelman tarkastelussa. Opettaja ei ole vain opetussuunnitelman passiivinen toteuttaja, vaan opetussuunnitelman aktiivinen tulkitsija ja merkityksenantaja. Voidaankin sanoa, että opettajat ja oppilaat elävät opetussuunnitelmaa päivittäisessä koulutyössään. Ulkoapäin annetun opetussuunnitelman käyttöönotto johtaa tilanteeseen, jossa opettaja on pakotettu omaksumaan, hyväksymään ja sisäistämään ennalta asetut arvot. Sitoutuminen voimassa olevaan opetussuunnitelmaan voi jäädä heikoksi, jos opettaja ei pääse hyödyntämään ammatillista osaamistaan ja kokemuksiaan opetussuunnitelman laadinnassa. (Kosunen & Huusko 2002, 208–211.) Opetussuunnitelmien uudistuksissa onkin ollut pyrkimyksenä lisätä opettajien sitoutumista opetussuunnitelmiin ja sitä kautta vaikuttaa heidän opetussuunnitelmalliseen ajatteluunsa (Vitikka 2011, 25).

### *2.3 Opetussuunnitelman sisältö*

Opetussuunnitelman sisältöä voidaan lähestyä kahdesta eri lähestymistavasta: oppiainejakoisesta ja ongelmakeskeisestä. Oppiainejakoisessa lähestymistavassa on kyse kahdesta erilaisesta tiedonkäsitteyksestä. Ensimmäinen lähestymistapa tietoon näkee tiedon luonteen käsitteiden ja tosiasioiden järjestettyinä ryhminä, joita on opetussuunnitelman avulla siirrettävä oppilaille valmiiksi strukturoituna. Toinen lähestymistapa puolestaan korostaa tietoa joustavana ja dynaamisena ympäristöstä saatujen kokemusten tuotoksena. Tämä oppiainelähtöinen lähestymistapa tiedon luonteeseen nojaa siis järjesteltyyn, tiedonalapohjaiseen tietoon. Kritiikki oppiainejakoista opetussuunnitelmaa kohtaan kohdistetaan usein siihen, että tietoa opiskellaan tiedon itsensä vuoksi. Konkreettinen oppiainejakoisuuden tuotos on kattava oppikirjajärjestelmä, joka entisestään tukee vallalla olevaa oppiainejakoisuutta. (Vitikka 2009, 101–104.) Nähdäksemme tämä oppiainejakoinen lähestymistapa korostaa oppilasyksilöön kohdistuvia yhteiskunnallisia vaatimuksia. Kilpailukykyä korostavassa nyky-yhteiskunnassa yksilöltä vaaditaan laajaa tietopuolista osaamista työelämässä ja yhteiskunnassa pärjäämiseen.

Ongelmakeskeinen lähestymistapa tiedon luonteeseen perustuu puolestaan erilaisten ongelmien esittämiseen oppilaille. Ongelmia tulee esittää useista eri näkökulmista, yleisten ajattelun muotojen tai kulttuurisesti fundamentaalisten elementtien kautta. Tämä lähestymistapa on yrittänyt ottaa sijaa opetussuunnitelmien rakenteen lähtökohtana erilaisten opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä ja pyrkii siten korostamaan tiedon integraatiota. Opetussuunnitelman sisältö ja sen organisointi heijastelee aina tietynlaisia käsityksiä tiedosta ja koulussa opiskeltavan tiedon muodosta. Tiedon jaottelu sisältää tiedon loogisen, empiirisen, moraalisen ja esteettisen muodon. Tämän jaottelun pohjalta toteutettava opetussuunnitelma rakentuisi niin, että jokainen oppiaine käsittelisi jokaista tiedon muotoa. Jokainen muoto voitaisiin käsitellä usean eri oppiaineen yhteydessä ja yhteistyönä, integroituina aihekokonaisuuksina. Tällainen tiedon integraatio edellyttää oppilasyksilöltä tiedon ymmärtämistä todellisten tilanteiden tai ongelmien ympärille rakentuviksi. Koska tiedon määrä ja sen myötä tiedon saatavuus lisääntyvät jatkuvasti, vähenee faktatietojen opetuksen ja opiskelun merkitys. Merkittävämmiksi opiskelun kohteiksi muodostuvat yksilön kannalta tiedon valikoinnin, jäsentämisen, analysoimisen, synteesisen tekemisen ja kriittisen arvioinnin taidot. Tärkeä opetussuunnitelmallinen kysymys ongelma-alueiden määrittely sen sijaan, että kuvattaisiin tarkasti ja yksityiskohtaisesti opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. (Vitikka 2009, 96–97; 104–105.)

Ongelmakeskeinen lähestymistapa opetussuunnitelmiin kuvaa tällä hetkellä enemmän sitä suuntaa, johon opetussuunnitelmia halutaan viedä ja johon niillä pyritään. Oppiainekekskeinen lähestymistapa puolestaan kuvastaa enemmän tämänhetkistä todellisuutta ja opetussuunnitelmien asemaa käytännössä. Oppiainekekskeisyyttä tukevista tekijöistä on vaikeaa tai miltei mahdotonta päästä eroon, sillä se vaatisi koko nykyisen kouluorganisaation rakenteellista ja perusteellista muutosta sekä nykyisenlaisesta oppikirjajärjestelmästä luopumista. Yksilön kannalta ongelma-alueiden määrittely avaisi oppilaille nykyistä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa oppiaineen sisältöön ja sen valintaan.

Opetussuunnitelma sisältää pedagogista ohjausta huolimatta opettajan pedagogisesta vapaudesta. Pedagogiselta ulottuvuudeltaan opetussuunnitelma on hyvin monitahoinen, opetussuunnitelmateksteissä monilta osin epäsuorasti ilmenevä kokonaisuus, joka ei ole yksiselitteisesti hahmotettavissa ja arvioitavissa. Pedagogista ulottuvuutta määrittelee pääsääntöisesti opetussuunnitelman muoto opettajan työtä ohjaavana asiakirjana. Sen tehtävä perustuu oppimista ja opetusta koskevan ymmärryksen muutoksiin ja ajanmukaisuuden vaatimukseen. Toisaalta se ilmaisee sen, miten opetuksen tavoitteet aiotaan saavuttaa eli keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Pedagoginen ulottuvuus ei siis kuvasta pelkästään opetusmenetelmiä,

vaan sellaisia tekijöitä, jotka ohjaavat opettajan pedagogista toimintaa. Nämä tekijät liittyvät sekä oppilaan oppimiskokemuksiin, oppimisympäristöihin että oppilaan arviointiin. (Vitikka 2011, 25; 27–28.)

Opetussuunnitelman rakenteen kehittämisessä on Suomessa pyritty kiinnittämään huomiota oppiainejakoisuuden ja integraation väliseen suhteeseen. Perinteisesti opetussuunnitelman rakenne on nähty kilpailuna eri oppiaineiden kesken ja on ollut tärkeää, että se ei uhkaa oppiaineiden autonomiaa kokonaisuuden osana. Jo kansakoululaitoksen perustamisesta lähtien on opetusta toteutettu pääperiaatteiltaan oppiainejakoisesti. Kansakoulussa oppiaineiden valinta ja ryhmittely olivat seurausta vuoden 1866 kansakouluasetukselle, jossa määrättiin tietyt oppiaineet, tavoitteet ja systematiikka. Oppi- ja kansakoulussa useiden oppiaineiden sisällön valintaan ja jäsentelyyn vaikuttivat myös eri tieteet. Eniten tieteiden vaikutus näkyi luonnontieteiden ja historian opetuksessa. Silloisessa koulutoimen ylihallituksen ohjeissa ei huomioitu oppiaineiden välisiä yhteyksiä lähes ollenkaan, sillä oppiainejakoisen opetuksen katsottiin antavan tarkan ja oikean kuvan luonnosta, yhteiskunnasta ja kulttuurista sekä luovan hyvän pohjan koulutyölle. (Vitikka 2009, 13; 56–57.) Tutkimissamme komiteamietinnöissä ja opetussuunnitelmissa on kuitenkin eheyttämistä ja integraatiota nähtävissä kasvavassa määrin. Voisi sanoa, että niissä painopiste on eheän ja mielekkään sekä kokonaisvaltaisen opetuksen järjestämisessä ja takaamisessa.

## *2.4 Opetussuunnitelman laatiminen*

Opetussuunnitelmaa pidetään näkyvänä, julkisena ja muuttavana osoituksena kouluopetusta perustelevista valinnoista ja sitä legitimoivasta retoriikasta. Voidaan sanoa, että opetussuunnitelma kuvaa yhteiskunnan rakenteisiin ja instituutioihin operationalistuneita koulunkäynnin perustarkoituksia. (Goodson 2001, 20.) Nämä perustarkoitukset ilmenevät hyvin pitkälti siinä, mitä oppilasyksilölle on minäkin aikana opetettu. On kuitenkin tärkeää huomata ero kirjoitetun opetussuunnitelman sekä luokkahuoneessa tapahtuvan opetussuunnitelman välillä. Teorian ja käytännön kohtaaminen ja niiden vastaavuus riippuvat sekä ennen toteutusta konstruoidusta opetussuunnitelmasta ja sen teoriaa koskevista julkilausumista että koululuokassa vuorovaikutuksessa toteutuvasta opetussuunnitelmasta. (Goodson 2001, 21–24.) Tämä tutkimus kohdistuu ainoastaan kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Se, miten koulut ja opettajat ovat käytännössä toimineet, on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle.

Opetussuunnitelman syntyminen voidaan tulkita prosessiksi, jossa traditio keksitään. Kirjoitettua opetussuunnitelmaa voidaan pitää esimerkkinä tradition keksimisestä. Kuten mikä tahansa traditio, ei myöskään opetussuunnitelman traditio ole lopullisesti annettu tai määritelty,



vaan tätä traditiota tulee puolustaa ja sen määrittäjiä tulee konstruoida ja rekonstruoida ajan kuluessa yhä uudelleen. (Goodson 2001, 28.) Opetussuunnitelman muutosprosessi on siis sosiohistoriallinen ja poliittinen prosessi, josta heijastuu yhteiskunnan kasvatusjärjestelmän rakenne (Goodson 2001, 239). Muutoksia opetussuunnitelmassa tapahtuu niin sisäisissä tekijöissä kuin ulkoisissa suhteissa. Sisäisinä tekijöinä voidaan pitää itse oppiaineissa tapahtuvia muutoksia ja integraatioita sekä muita yhteenliittymiä, kun taas ulkoiset suhteet kertovat ulkoisten ilmiöiden vaikutuksista opetussuunnitelmissa. (Goodson 2001, 234–236.)

Kun opetussuunnitelmaa tarkastellaan ja laaditaan, tulee se liittää taustaansa eli vallitsevaan opetuksen ohjausjärjestelmään sekä yhteiskunnan ja kulttuurin kontekstiin. Koulun opetussuunnitelmaa määrittää sen moniportainen ja -tahoisen synty- ja päätöksentekoprosessi. Opetussuunnitelma on siis osa opetuksen ohjausjärjestelmää ja siten se toimii opettajan työtä ohjaavana asiakirjana. Opetussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitava valtioneuvoston asetus opetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta ja sen jälkeen täydennettävä niitä. Myös perusopetuslaki ja -asetus ovat osa opetussuunnitelman ohjaamista. Opetussuunnitelman perusteissa Opetushallitus tarkentaa ja toimeenpanee vallitsevat lait ja asetukset. Nämä määritetyt opetussuunnitelman perusteet toimivat ohjeena kunta- ja koulutason opetussuunnitelman laatimiseen. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat on aina hyväksyttävä kunnan kouluviranomaisella. (Vitikka 2009, 65–66.)

Laatimisprosessissa tulee lisäksi huomioida monia muitakin tekijöitä, kuten ajoitus, tavoite ja toteutus. Ajankohdan huomioiminen on tärkeää, sillä opetussuunnitelma muuttuu ajan myötä sen mukaan, mitä kasvatuksen ja opetuksen tutkimus, merkittävät yhteiskunnalliset muutokset, tekniikan kehitys ja työelämän vaatimuksen kulloinkin opetukselta edellyttävät. Nämä muutokset ja niiden vaikutukset on asetettava laissa säädettyihin tavoitteisiin siten, että ne huomioidaan opetussuunnitelman sisällöissä sekä opetuksessa. Toteutukseen liittyy ikäkauden huomiointi eli se, kenelle opetus on suunnattu, eriyttäminen ja yksilölliset ratkaisut eli se, miten oppilaan ikäkausi ja henkilökohtaiset edellytykset huomioidaan, opetuksen organisointi sekä opetuksen saatavuus ja tarkoituksenmukaisuus. (Toivonen 2006, 132.)

Opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtana vallitsevat koulutusjärjestelmän ja kasvatuksen päämäärät, joiden avulla voidaan määrittellä yksityiskohtaisempia opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita. Tämä tavoitteiden määrittely perustuu arvoasetelmiin eli opetussuunnitelmien laatimisen voidaan katsoa olevan normatiivista. Koululaitoksen tehtäviä määriteltäessä kasvatusta ja opetusta esitetään usein rinnakkain. Niitä ei haluta erottaa toisistaan, sillä opetus käsitetään osaksi kasvatustoimintaa. Tässä rinnakkain asettelussa esitetään erikseen kasvatusta ja opetustyön yleistavoitteet. Kasvatustavoitteet ovat pääpiirteisiä ja väljiä ja niiden tulisi toimia taustalla

hallitsevina ajatuksina valittaessa opetussuunnitelmien oppiainesta. Oppiaines tulisi valita niin, että sen opiskelu tukee oppilasyksilöiden kokonaisvaltaista ja monipuolista kehittymistä. (Malinen 1992, 48–49; 54.)

Opetussuunnitelma voidaan nähdä sekä koulutyön ohjauksen välineenä että opettajan työvälineenä. Ohjauksen välineeksi tarkoitettu opetussuunnitelma laaditaan usein kaukana kouluista, jolloin päätökset opetuksesta tehdään päätöksenteon hierarkian yläosassa ja annetaan alaosan sovellettaviksi. Tällöin opetussuunnitelma sitoo opettajan toimintavaputta. (Vitikka 2009, 66–67.) Suomessa opetussuunnitelman laadinta on suoritettu perinteiseen tapaan keskusjohtoisesti. Opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu pääosin virkamiestyönä, jota on täydennetty muun muassa asiantuntijalausunnoilla. Opetussuunnitelmahierarkiaan kuuluu, että valtakunnallisten tason perusteista kunnat laativat omat opetussuunnitelmansa. Vasta tämän jälkeen tehdään koulukohtaiset opetussuunnitelmat. (Rokka 2011, 14.) Opettajien työvälineeksi tarkoitettu opetussuunnitelma on väljä ja joustava eikä sillä ole tarkkoja sääntöjä ja struktuureja. Tällaista opetussuunnitelmaa on mahdollista muokata olosuhteiden ja tilanteen mukaan, ja sen toteuttajat eli opettajat yleensä myös laativat sen. Päinvastoin kuin ohjauksvälineeksi tarkoitettu, työvälineeksi tarkoitettu opetussuunnitelma on myös dynaaminen ja sietää muutoksia. (Vitikka 2009, 66–67.)

Nähdäksemme keskeisintä opetussuunnitelmissa on koulussa tapahtuvan, oppilaaseen kohdistuvan opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen. Siinä pyritään tuomaan esille kaikki opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet ja sisällöt, jotta se toimisi hallinnollisena sekä myös juridisena perusteluna koulun ja opettajan toiminnalle. (Vitikka 2009, 68–69.)

## *2.5 Opetussuunnitelma ja yhteiskunta*

### 2.5.1 Politisoitunut opetussuunnitelma

Koululaitos ja etenkin oppivelvollisuuskoulu, on perheen ohella yhteiskunnan tärkein kansalaisuuteen sosiaalistava instituutio. Arvojen omaksumiseen tähtäävästä kansalaisten kasvattamisesta on kouluissa käytetty monia eri nimityksiä, kuten eettinen kasvatus, moraalikasvatus, kansaliskasvatus, yhteiskunnallinen opetus ja laillisuuskasvatus. Oppilaille yhteiskunta arvoineen ja normeineen näyttäytyy objektiivisena todellisuutena, mistä avautuu myös kasvatuksen poliittinen aspekti. Voidaankin sanoa, että kasvatus ja politiikka liittyvät juuri kansalaisuuden kautta yhteisiin arvokysymyksiin. Koulun opetussuunnitelmien moraalista sisältöä on siis perusteltua tarkastella myös yhteiskunnallisesta, poliittisesta ja ideologisesta näkökulmasta. (Launonen 2000, 29.)

Koulun ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus on hyvin moniulotteista, mitä ilmentää hyvin se, että opetussuunnitelman perusteiden muutosten taustalla piilee aina sekä poliittisia, ideologisia että yhteiskunnallisia muutoksia. Kouluun kohdistuu erilaisia paineita, toiveita ja vaatimuksia yhteiskunnan eri sektoreilta ja joskus koulun on reagoitava hyvinkin nopeasti päivänpoliittisiin tai yhteiskunnallisiin ongelmiin ja teemoihin. Jokainen opetussuunnitelmateksti on sen hetkisen järjestelmän tuote ja siten omintakeinen. (Rokka 2011, 105; 16–17.) Koko koulutus on politiikan näyttämöllä. Koulutuspolitiikan kautta yhteiskunta ohjaa koulua ja sen kehittämistä. Oleellinen tekijä ohjauksessa on opetussuunnitelma, jonka poliittinen asema näkyy esimerkiksi arvojen, päämäärien, tavoitteiden ja sisältöjen asettelussa siten, että opetussuunnitelmasta on pääteltävissä, mikä on milloinkin ollut yhteiskunnassa ihanteena ja pyrkimyksenä. Opetussuunnitelma on siis pedagoginen ja yhteiskunta- sekä kulttuuripoliittinen ohjelma (Malinen 1992, 19). Sen tekeminen on poliittista vallankäyttöä, joka kulminoituu opetussuunnitelman tekemisestä vastuuta kantaviin virkamiehiin niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla (Rokka 2011, 330). Tieto, rationaalisuus, opetussuunnitelma ja sen toteuttamisen muodot ovat toisiinsa liittyviä yhteiskunnallisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten, luokitteluperusteiden tuotteita. Ne kiinnittyvät toisiinsa sekä yksilöiden, ryhmien että yhteisöjen voimavaroina tai niiden puutteina. (Antikainen ym. 2006, 185.)

Koulutusjärjestelmä on väline, jonka kautta yhteiskunta valmistaa nuoria aikuisuuteen yhteiskunnassa. Koulutus on poliittista toimintaa ja sen poliittinen konteksti on merkittävä tekijä kaikissa koulutusjärjestelmissä. (Kelly 2004, 161.) Koulutuksen ja opetussuunnitelman poliittinen konteksti on tärkeää sekä tiedostaa että ymmärtää. Sitä ei voi sivuuttaa missään keskustelussa, mikä liittyy kasvatukseen tai koulutuksen järjestelmään tai ohjelmaan. Poliittinen konteksti naamioituu usein talouden, vaurauden ja kilpailukyvyn lisäämisen sekä yhteisen edun tavoittelun taakse. Politisoitumisesta ei puhuta suoraan, vaan se tapahtuu hiljalleen, huomaamatta ja näennäisen suunnittelemattomana. (Autio 2010, 120.)

Opetussuunnitelmat ovat merkittäviä koulutuspolitiikan vaikutuskanavia, sillä niiden kautta voidaan parhaiten muuttaa opetusta ja siten vaikuttaa käytäntöön (Malinen 1992, 18). Koulutuspolitiikan välineenä opetussuunnitelma sisältää maan ylimmän elimen, eduskunnan, säätämät kasvatukseen tavoitteet ja oppiaineet sekä niiden sisällölliset tavoitteet. Valtioneuvoston tehtävänä on päättää oppiaineiden opetustuntien määrästä. Kouluhallitus puolestaan vahvistaa peruskoulussa opettavien aineiden yleiset opetusohjeet ja tarvittaessa myös oppimäärät. (Toivonen 2006, 139.) Opetussuunnitelman poliittiset sisällöt ilmentyvät opetussuunnitelmatekstissä sellaisina kuin opetussuunnitelman laatijat ja koko opetussuunnitelmajärjestelmä haluaa niiden ilmentyvän ja vaikuttavan koko opetussuunnitelman laajassa vaikutuksen kentässä. Opetussuunnitelmatekstejä

kirjoittavat ovat siinä asemassa, että heidän tulee tiedostaa tekstinsä vaikuttavuus, vaikka itse tekstit demokraattisesti hyväksytäänkin. (Rokka 2011, 16.)

Politiikalla on sekä suoria että epäsuoria vaikutuksia sekä opetussuunnitelmaan että koulutukseen yleensä. Oleellista onkin erottaa ne toisistaan. Täytyy myös muistaa, että jo ennen suoraa koulutukseen kohdistuvaa poliittista ohjailua, kouluihin ja opettajiin on kohdistunut monenlaisia epäsuoria vaikutteita. Aiemmin suora ohjaus kohdistui lähes kokonaan organisatorisiin muutoksiin, eikä niinkään opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma jäi siis epäsuorien vaikutusten ja vaikuttajien keskelle, ja sitä voidaankin kuvata erilaisten vaikutusten ja ideologioiden taistelukenttänä. Esimerkiksi Englannissa opetussuunnitelmista on erotettavissa ristiriitoja erilaisten taloudellisten ja poliittisten voimien sekä ideologisten ja filosofisten teorioiden välillä. (Kelly 2004, 162–163.)

Opetussuunnitelman ymmärtäminen poliittisena tekstinä tuli esille 1970-luvulla, jolloin monet perinteiset opetussuunnitelmiin liittyvät ajatukset murenivat. 1970-luvulle asti vallitsi ajatus siitä, että opetussuunnitelman kehittämistä ja arviointia voidaan suorittaa neutraalilla tavalla. Oli myös pidetty itsestään selvyytenä, että koulut toimivat väylinä kohenevalle sosiaaliselle ja taloudelliselle liikkuvuudelle. Näiden vallalla olleiden ajatusten tilalle perinteisessä curriculum-kentässä kuitenkin tuli suhteellisen tarkan ja yksityiskohtaisen käsitteellisen systeemin rakentaminen. Tämän systeemin perustaksi muodostuivat käsitykset uudistumisesta ja uudistamisesta, kestäväyydestä, ideologiasta sekä hegemoniasta. (Pinar ym. 1995, 313–314.) Opetussuunnitelmiin kohdistuneen kasvaneen yhteiskunnallisen kiinnostuksen seurauksena koulutuksen suunnittelu lisääntyi ja vaikutti siten opetussuunnitelmiin monella tavalla. Opetussuunnitelmia haluttiin yhtenäistää sekä puuttua esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen, kuten jatko-opintokelpoisuuden saavuttamiseen. Kiinnostus opetussuunnitelmien käyttöön johti ensimmäisen yleisen opetussuunnitelmakomitean perustamiseen vuonna 1972. Sen tehtävänä oli muuntaa koulutuspolitiikan tavoitteet opetussuunnitelmallisiksi sisällöiksi ja menetelmällisiksi yleisperiaatteiksi. Kun aiemmin opetussuunnitelmat olivat liittyneet opetustilanteisiin, suunniteltiin ne 1970-luvulta lähtien palvelemaan suunniteltua koulutuspolitiikkaa (Malinen 1992, 18–19).

Opetussuunnitelman ja koulutuksen politisoitumisen tiedostamisen seurauksena viimeisten vuosikymmenten aikana koulutuksen alueella on tapahtunut suuria ja dramaattisia muutoksia. Muutokset ovat ulottuneet koko koulutuksen kenttään, eivätkä koulut voi vältyä olemasta mukana tätä yhteiskuntaa koettelevassa muutosvirrassa. (Autio 2003, 301; Johnson 2007, 72.) Erilaiset teoreettiset kehitykset ja edistymiset, läpimurrot ja muutokset curriculum-tutkimuksessa sekä muutokset koulutuksen hallinnoimisessa ja rahoituksessa ovat muuttaneet koulutusta sekä globaalisti että kansallisesti. Näiden teoreettisten panostusten ja käytännön seuraamusten välillä

vallitsee kuitenkin ristiriita. Nämä epäsuosuhdassa olevat muutokset ja siirtymät koulutuksen kentällä heijastelevat laajempaa kulttuurista, sosiaalista, poliittista ja taloudellista siirtymää koko maailmassa. (Autio 2003, 301.)

Kasvatusta ja koulutusta perinteisesti säädellyt kansallisvaltio on muuttunut kansallishyveiden opetussuunnitelmallisesta ohjailusta liikelaitostuneeksi kansallisvaltioksi (Autio 2010, 121). Nykyistä koulujärjestelmää voidaan sanoa modernin aikakauden eli teollisen yhteiskunnan tuotteeksi (Rinne & Salmi 1998, 17). Sanan varsinaisessa merkityksessä koulutusjärjestelmä on tuotteistettu. Kasvatuksen ja koulutuksen tulee olla hyödyllistä sekä kilpailutettavissa. Oppiminen on kustannustehokas politiikan tuotos ja oppimisen saavutukset ovat valikoima tuottavuuden kohteita. Käsitteet ”oppiva yhteiskunta” ja ”tietoon perustuva talous” palvelevat ja symboloivat talouspolitiikan johtamaa koulutus- ja kasvatustaloutta. (Ball 2001, 22; 28–30.)

Opetussuunnitelmat sisältävät varsin tarkkoja kuvauksia siitä, millaisin ominaisuuksin varustettuja yksilöitä koulun halutaan kasvattavan (Antikainen ym. 2006, 177). Näitä ominaisuuksia ja niiden yhteiskunnallisia ja poliittisia taustoja pyrimme avaamaan tutkimuksen analyysiosuudessa. Jotta koulutus voisi tuottaa näitä yhteiskunnan ja talouden ”tilaamia” yksilöitä, tulee kehittää uusia hallinnollisia menetelmiä, jotta myös yksilöt saadaan haluamaan sitä, mitä järjestelmä tarvitsee hyvin suoriutuakseen (Ball 2001, 31). Yksi koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä on tuottaa yhä korkeatasoisempia työelämäkvalifikaatioita (Rinne & Salmi 1998, 9). Koulujen uudelleenrakenteistamisessa koulut avataan asiakkaiden suuremmalle vaikutusvallalle ja päätöksentekoon osallistumiselle. Uudelleenrakenteistamisen keinoin meidän oletetaan saavan aikaan kouluja, jotka noudattelevat määräävän vallan tavoitteita ja tulosvaatimuksia. Myös vanhempien ja oppilaiden päätös- ja vaikutusvaltaa pyritään lisäämään, mistä seurauksena ovat esimerkiksi koulujen ja opinto-ohjelmien valikointi. Koulutuksen uudelleen rakentaminen ja muodostaminen ovat poliittisia välineitä, joissa päätöksenteko on delegoitu poliittisille päättäjille ja opetussuunnitelman laatijoille, kuluttajille ja käyttäjille. (Lindbland 2001, 59–60.) Opettajien vaikutus- ja päätösvalta tuntuu kuitenkin tyystin unohtuneen tässä koulutuksen uudelleen muodostamisessa. Koulutusmarkkinat siis sekä poistavat sosiaalisuutta että uudelleen sosiaalistavat: Ne luovat uudenlaisia identiteettejä tuhoten yhteisöllisyyttä sekä rohkaisevat kilpailemaan individualismiin ja välineellisyteen (Ball 2001, 32).

## 2.5.2 Esimerkkejä koulutuksen ja opetussuunnitelman politisoitumisesta

Opetussuunnitelmilla on sekä historialliset, yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset perustansa ja sidoksensa (Antikainen ym. 2006, 176). Siksi niitä kehitettäessä on pidettävä mielessä niiden

yhteiskunnallinen ja kulttuurinen kontekstinsa: Jokaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa opetussuunnitelma on omanlaisensa. Opetussuunnitelma toimii sekä kulttuuriperintöä siirtävänä että kulttuuria uusintavana elementtinä. Jokaisessa maassa ja yhteiskunnassa ovat omat kulttuuriin ja historiaan sidotut elementtinsä ja oppiaineeksena, jotka halutaan siirtää seuraaville sukupolville ja jotka kuuluvat opetussuunnitelmaan pitkälti kyseenalaistamattomina sisältöinä. (Vitikka 2009, 67.)

Opetussuunnitelmiin valikoidaan kaikista mahdollisista tiedoista kulloisessakin yhteiskunnallisessa tilanteessa tärkeimpinä pidetyt ihanteet ja arvot, jotka pyritään oppilasyksilölle välittämään. Ne luokitellaan kulttuuristen luokitusperiaatteiden mukaisesti sisällöllisiin, toisistaan erillään oleviin luokkiin, eli oppiaineisiin tai laajempiin kokonaisuuksiin, esimerkiksi aihekokonaisuuksiin. Näitä luokkia voivat olla muun muassa humanistiset, yhteiskunnalliset, luonnontieteelliset ja tekniset aineet sekä taide- ja taitoaineet. Opetussuunnitelmissa kuvataan, minkälaisia tietoja ja taitoja vallitsevassa yhteiskunnassa sekä tulevaisuudessa oletetaan tarvittavan. Opetussuunnitelmat sisältävät myös tapoja määrittää keskeisiä koulutuksen ja kasvatuksen sekä tiedon rakenteita, suhteita ja sisältöjä. Niihin otetut, kuin myös niistä pois jätetyt, tiedon ja taidon alueet sekä ajatukset hyvästä ihmisestä ja yhteisöstä ovat kulttuurisen, taloudellisen ja moraalisen kehittämisen pyrkimysten ja ehtojen ilmaisuja. Opetussuunnitelmissa on kirjattuna yhteiskunnan kulloisetkin tulevaisuuden tavoitteet ja kasvattamisen ihanteet eri aikoina eri tavoin painotettuina. (Antikainen ym. 2006, 174–176.) Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään etenkin sitä, miten nämä tavoitteet ja ihanteet heijastuvat siihen, millaisia konstruktioita oppilasyksilössä eri aikoina on ilmennyt.

Koulutuksen ja opetussuunnitelman politisoituminen voidaan havaita monella tapaa. Se näkyy joissain yksittäisissä asioissa, yhteiskunnallisessa keskustelussa, oppikirjoissa sekä kansallisissa että kansainvälisissä koulu-uudistuksissa. Taloudellisen järjestön OECD:n teettämän kansainvälisen kouluvertailu PISA:n tulosten herättämä laaja huomio ja keskustelu ovat mielestämme hyviä esimerkkejä yhteiskunnan vaikutuksesta koulutukseen. Monet muut asiat jäävät sivuun ja välillä vaikuttaa siltä, että ihmiset eivät edes ”tiedä” suomalaisesta koulumaailmasta muuta kuin PISA-menestyksen. Opetussuunnitelman poliittisuus näkyy kansainvälisesti myös oppikirjoissa. On tehty tutkimusta, että esimerkiksi Egyptissä 88 % kodeissa ei lueta muita kirjoja kuin koulujen oppikirjoja, joten kouluissa käytetty materiaali todella vaikuttaa ja muovaa maailmaa oleellisesti. Hallitukset kontrolloivat oman ideologiansa mukaan sitä, mitä oppikirjoihin painetaan ja mitä jätetään pois. Tunnettuja esimerkkejä tästä ovat Yhdysvalloissa laajalti käyty keskustelu seksuaalikasvatuksesta ja evoluutio-opetuksesta tai muun muassa Kiinassa ”siistitty” historianopetus, joissa valtion yleinen ideologia ohjaa voimakkaasti oppikirjoja sekä opettajia ja siten sitä, mitä koulussa opetetaan. Oppikirjojen kontrollointi on ollut pitkään tiedossa ja jo

ensimmäisen maailmansodan jälkeen Kansainliitto pyrki vähentämään oppikirjojen kansallismielisyyttä. Pyrkimykset siihen kasvoivat syyskuun 2001 terroristi-iskujen jälkeen, kun jotkut tahot esittivät, että Saudi-Arabian opetussuunnitelman suvaitsemattomuus oli osittain vastuussa Al-Qaidan esiintulossa. (The Economist 2012.)

Yksi tunnetuimmista opetussuunnitelman politisoitumisen esimerkeistä on 1980-luvulla Englannissa tehty koulureformi Education Act. Siellä paikallisille päättäjille annettiin lisää valtaa ohjata ja kontrolloida koulutusta. Koulujen tuli julkaista opetussuunnitelmansa ja saavutuksensa, etenkin valtakunnallisten kokeiden tulokset. Samalla myös vanhempien valta kasvoi ja kouluvalinnat yleistyivät. Myös koulujen käytännöissä tapahtui suuria muutoksia. Oppilaiden testaus lisääntyi merkittävästi, kun oppilaita alettiin testata 5-, 7-, 11-, 14- ja 16 -ikäisinä valtakunnallisin testein. Testauksen lisäksi koulujen velvollisuudeksi tuli huolehtia itse taloudestaan, opettajankoulutus koki muutoksia, suora keskuskontrolli lisääntyi, yhteiskunnalliset ja taloudelliset tavoitteet tulivat osaksi kouluinstituutioita monella tapaa ja opettajien professionaalinen rooli aleni. Uudistuksen seurauksena ja liiallisesta poliittisesta puuttumisesta seurasi syrjäytymisen lisääntymistä ja eriarvoistumista, kun oppilaiden taustojen merkitys kasvoi. (Kelly 2004, 176–183.)

Talous politiikkana on rakentanut uudentyypistä, mutta tunnistettavaa kasvatuksen ja koulutuksen ideologiaa. Se näkyy globaalisti leviävinä koulutusrakenteiden reformihankkeina, diskursiivisina ja terminologisina siirtyminä sekä hallinnollisissa toimintatavoissa. Poliittisena lähtökohtana on 1970-luvun lopulta alkaen ollut yhteiskunnallisten ja valtiollisten rakenteiden purkaminen ja toimintavastuun siirtäminen. Yksi tämän ajattelutavan eteenpäin viejistä oli Margaret Thatcher, joka toteutti Englannissa edellä mainittua koulureformia. Markkinoista on muodostunut ensisijainen kasvatuksen ja koulutuksen auktoriteetti ja myös valtion rooli on muuttunut kohti liikelaitostuneisuutta. Koulutuspoliittisesti nähtynä markkinat ainoana normien lähteenä merkitsevät muiden kulttuuristen ja yhteiskunnallisten arvojen, normien, päämäärien katoamista rationaalisen argumentaation, keskustelun ja tutkimuksen ulottumattomiin, josta seurauksena on esimerkiksi kasvatus-termin korvautuminen oppimisen-käsitteellä. (Autio 2010, 120–122.)

Myös Peter Johnson (2007, 72) toteaa, että Iso-Britanniassa syntynyt uusliberalismi on heijastunut Suomen koulutuspolitiikkaan 1990-luvulta lähtien. Vaikka se onkin saanut Suomessa oman ilmiönsä, on tulosvastuun, tehokkuuden ja taloudellisuuden korostuminen osa kasvatus- ja koulutuskeskustelua tänä päivänä. Koulun kykyä reagoida yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin, on pyritty lisäämään kouluorganisaation keskusjohtoisuuden purkamisella ja siirtymällä valtakunnallisista opetussuunnitelmissa paikallisten opetussuunnitelmien laatimiseen.

Suomalainen koulutuspolitiikka on 1980-luvun lopulta lähtien omaksunut paljon enemmän vaikutteita ylikansallisesta markkinaliberalistisesta koulutuspolitiikasta kuin mitä poliitikot ja virkamiehet haluavat myöntää. Tämä näkyy esimerkiksi talouden pyrkimysten, käsitteiden ja kielen omaksumisessa. Vuonna 1992 laadittu ehdotus opetustoimen rakennusohjelmaksi on hyvä esimerkki markkinaliberalistisen retoriikan siirtymisestä koulutuksen alueelle. Ehdotuksen mukaan koulutuksesta tultaisiin tekemään esimerkiksi ”henkisesti ja rakenteellisesti joustava, omavastuista yksilöllistä osaamista korostava, toiminnallisesti hajautettu sekä asiakaslähtöinen ja tulosvastuinen”. Ohjelma korosti myös, että koulutuksen ”julkinen rahoitus olisi sidottava tuloksiin”. (Rinne ym. 2011, 52–53.)

Kansainvälinen kehityskulku ja muutokset koulutuspolitiikassa konkretisoituivat Suomessa opetussuunnitelmauudistukseen. 1990-luvulla yhteiskunta oli monien poliittisten ja taloudellisten mullistuksien keskellä, millä oli valtava vaikutus opetussuunnitelman muutostarpeeseen. Opetussuunnitelmia, opetusta ja koulujärjestelmiä kehitettiin ja muutettiin monissa maissa. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset heijastelivat koulutukseen yksilöllisyyden korostumisena, kiristyvänä kilpailuna, kansainvälistymisenä ja niukkenevina resursseina. Yhteiskunta odotti koululaitokselta tehokkaampaa toimintaa ja parempia tuloksia pienemmillä voimavaroilla. (Lindström 2006, 18–20.) Kritiikki peruskoulua kohtaan voimistui 1990-luvulla, ja Suomessa käytiin voimakasta julkista keskustelua siitä, millainen koulun tulisi olla. Hallituksen koulutuspoliittisessa linjauksessa korostettiin laatua, reagointiherkkyyttä yhteiskunnan muutoksiin ja jatkuvaa arviointia. Myös koulujen tavoitteiden muuttamisen tärkeyttä yhteiskunnan kehityksen mukana korostettiin. Talouselämän termit syrjäyttivät nopeasti kasvatusalan omaa kieltä ja merkityksiä. Uusiin koululakeihin sisällytettiin liiketaloudellinen tulosvastuullisuuden vaatimus. Kouluilta ei enää odotettu vain sivistystehtävän toteuttamista, vaan koulujen tuli kilpailla tuloksista. (Uusikylä 2006, 13–14.)

Vuonna 1994 toteutuneen opetussuunnitelmauudistuksen koulutuspoliittisena suuntana oli edellä mainittujen odotusten ja vaatimusten mukaisesti opetuksen yksilöllistäminen, valinnaisuuden ja joustavuuden lisääminen, opiskelun omavastuullisuus sekä koulujen tulosvastuullisuus. Kouluille asetettiin säästötavoitteita, jotka olivat ristiriidassa muiden asetettujen tavoitteiden kanssa. Opetussuunnitelmauudistus kehitti myös arviointia erilaisin itsearvioinnein sekä ulkopuolisten arvioiden muodossa. Arviointia kohdistettiin tukemaan koulujen jatkuvaa opetussuunnitelmaprosessia, kehittämistoimintaa sekä kontrolloimaan tuloksellisuutta ja tehokkuutta. Opetussuunnitelmauudistukseen liittyi voimakkaasti eriarvoistuminen, sillä koulujen eriarvoistumisen myötä myös yksilöt eriarvoistuivat. (Syrjäläinen 2001, 52–53.) Paikallisen päätäntävällän lisääminen opetussuunnitelma-asioissa tuottaa nimittäin kuntia, joissa



valinnanmahdollisuuksia on paljon, ja toisaalta sellaisia kuntia, joissa samanlaisia mahdollisuuksia ei ole (Kivirauma 2001, 83).

Koulukohtainen opetussuunnitelmaudistus oli lupaus opettajille – lupaus paremmasta huomisesta, lupaus vahvemmassa ammatti-identiteetistä sekä lupaus vahvemmassa autonomiasta. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö antoi yksittäiselle opettajalle ja opettajayhteisölle vapauden muovata oman koulun toimintaa haluamallaan tavalla. Opetussuunnitelman sisällöt, painoalueet, toiminta-ajatukset, opetuskäytännöt ja jopa oppilasarviointi vaihtelivat kouluittain. Autonomiasta huolimatta alkoi näkyä ajatuksia ja malleja, jotka pyrkivät muovaamaan opettajuutta ja koulunpitoa ”kovien” arvojen ja liike-elämän periaatteiden mukaisesti. Koulutuspolitiikka, uudistettu koululainsäädäntö, koulutuksen kehittämishankkeet ja arvioinnin kehittämissyrkimykset viittaavat kaikki vahvasti siihen, että myös Suomessa ollaan kulkemassa kohti koulutusmarkkinoita, joissa pyritään toteuttamaan kysynnän ja tarjonnan -lakia. Koulutuksen markkinat perustuvat jo aiemmin mainitulle uusliberalismille. Koulutuspoliittinen ideologia korostaa yksilön vapautta ja samalla myös vanhempien vaikutusmahdollisuudet lisääntyvät ja opettajien autonomia kapenee. Koulutuksellisen tehokkuuden nimissä resurssointi ja vastuu siirretään valtiolta kunnille ja kouluille. (Syrjäläinen 2001, 59–67.)

### 2.5.3 Opetussuunnitelman politisoitumisen seurauksia

Koulun olemassaoloa ja kehittämistä on aina perusteltu yhteiskunnallisilla muutoksilla. Oppivelvollisuuskoulun tarkoituksena, tehtävänä ja päämääränä on valmistaa lapsia yhteiskuntaan ja yhteiskuntaa varten. Koulu on kuitenkin olemassa myös oppilaita varten. Näiden kahden koulun merkityksen välinen suhde sekä se, millaisena yksilö ja yhteiskunta on nähty, ovat muuttuneet aikojen kuluessa. Kun koulun olemassaoloa perustellaan koulun tarkoituksella ja tehtävillä, pysytään yleisellä tasolla. Kun taas puhutaan koulutyön päämääristä ja tavoitteista, siirrytään lähemmäksi varsinaista koulutyötä. Koululle asetetut päämäärät ja tavoitteet ovat olennaisesti myös koulun lupauksia. Kun toiminnalle asetetaan tiettyjä tavoitteita, se merkitsee sitä, että toimijan väitetään olevan kykenevä saavuttamaan ne tai ainakin etenemään niiden osoittamaan suuntaan. Koululle asetetuissa tavoitteissa on kyse siis lupauksesta ja uskosta: ne kertovat, mitä koulun luvataan tekevän ja mihin sen uskotaan kykenevän. (Simola 1995, 61;74.)

Viime vuosina Suomi on jollain tavalla lamaantunut ja pysähtynyt paikoilleen kansainvälisessä kehityksessä – jossain määrin ehkä jopa jäänyt jälkeen. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysaloilla on uusien teknologioiden seurauksena vähennetty palveluita sekä julkisen sektorin rinnalle on kasvanut laaja yksityinen sektori, joka tarjoaa palveluitaan niille, joilla on siihen varaa.

Tämä palveluiden tarjoamisen muutos eriarvoistaa sekä palveluita että kansalaisia: Julkisia palveluita käyttävät ne, joilla ei muuhun ole varaa. Keskiluokka on siirtynyt ja siirtyy edelleen käyttämään yksityisiä palveluita, eikä ole halukas maksamaan veroina palveluita, joita se ei itse käytä. (Hietanen 2011, 44–45.) Myös koulut ovat matkalla yksityistämisen suuntaan. Vaikkei Suomessa yksityisiä kouluja ole paljoa verrattaessa esimerkiksi Yhdysvaltoihin tai Iso-Britanniaan, on kouluissa silti havaittavissa eriarvoistavia ja yksilöllisiä piirteitä. Esimerkiksi erilaisia painotuksia, kuten liikuntaa, musiikkia, matematiikkaa ja kuvataidetta painottavia kouluja ja luokkia on yhä enemmän. ”Koulushoppailu” ja pätevyyden ja tiedon ostaminen ovat iskostuneet monien vanhempien mieleen. Vanhemmat valitsevat lapsilleen ”parempia” kouluja ”paremmilta” asuinalueilta. Suomessa kuitenkin voidaan vielä tällä hetkellä puhua puolimarkkinoista ja kvasimarkkinoista eli koulutuspalveluita tuottavat sekä kunta että yksityiset tahot (Syrjäläinen 2001, 60).

Kouluinstituutio noudattelee hyvin pitkälti välineellistä rationalismia. Koulu on jotain byrokraattisen organisaation ja bisnesyrityksen väliltä. Myös opetussuunnitelman asema on samantyyppinen: Sillä on sekä byrokraattinen merkitys että hyödyllistetty, uusliberalistinen merkitys. Jopa koulutuksessa käytetty kieli on markkinaorientoitumisen seurauksena manipuloitunut. Opettajien ammattiin ja opetukseen yleensä ovat vahvasti sidoksissa seuraavat yritysmaailman termit: kilpailu, tuottavuus, välineellisyys, laatu ja rahallinen arvo. (Autio 2003, 302; 311–312.) Iso-Britanniassa kilpailu on viety äärimilleen. Koulut eivät tee keskenään yhteistyötä, vaan kilpailevat parhaimman koulun maineesta. Saavutukset ja menestys mitataan, minkä mukaan koulut asetetaan paremmuusjärjestykseen. Tämä kaikki kertoo siitä, miten koulutuksesta on tullut määrällistä laadullisen sijaan. Sen sijaan, että lapset saisivat arvokkaita kokemuksia koulusta, pohditaan miten paljon lasten on mahdollista omaksua tietoa. (Kelly 2004, 184–185.) Iso-Britannian lisäksi myös monissa muissa maissa suositaan kasvattavat koulujen paremmuuslistat ja ranking-vertailut. Vaikka Suomessa kouluissa tehdään laaduntarkkailua ja osallistutaan erilaisiin kansainvälisiin vertailuihin, samanlainen trendi koulukohtaisista vertailuista ei ole kuitenkaan vielä yleistynyt. Ainoastaan lukioihin kohdistuvia vertailuja on jonkin verran Suomessa julkaistu. Opettajat ja rehtorit näyttävät Suomessa olevan paremmuuslistoja ja koulujen vertailua vastaan. He kokevat, että vertailu johtaisi siihen, että opettajat alkaisivat valmentaa oppilaitaan testeihin ja tuloksiin pyrittäisiin vaikuttamaan keinotekoisesti. Opettajien ja rehtorien mielestä koulujen välinen kilpailu ei myöskään auta koulujen kehittämisessä ja että koulujen leimaaminen julkistamalla koulukohtaisia tuloksia kiihdyttää koulujen jakautumista hyviin ja huonoihin. (Rinne ym. 2011, 276.)

Suomi on viime vuosien aikana hukannut merkittäviä mahdollisuuksia ja menettänyt edelläkävijyytensä koulutuksessa. Ikäluokat ovat pienentyneet, joten samalla koulu- ja opettajamäärällä, eli toisin sanoen samalla rahalla, olisi ollut mahdollista saada aikaan pienemmät luokkakoot ja yksilöllinen opetus. Mutta sen sijaan rahat otettiin kouluilta pois. Tästä on seurannut luokkakokojen kasvua, koulujen koon kasvua, homeongelmia, pienten koulujen lakkauttamista, säästöjä kouluruokailussa sekä tukiopetuksen vähentämistä. Päätöksiä tehdään talousosastolla ja byrokraattien toimesta. Hyvinvointivaltio ei ole romahtamassa globalisaation tai muiden ulkoisten syiden vuoksi, vaan ongelmat ovat omassa yhteiskunnassamme ja sen koulutuspolitiikassa. Ongelmien voittaminen asettaa julkishallinnolle valtaisan innovaatiohaasteen. (Hietanen 2011, 45.)

Markkinamuotoisuuden ja suoritusperusteisuuden vaikutukset kouluun ovat siis hyvin moninaisia. Opettajan näkökulmasta työhön liittyvä stressi ja emotionaaliset paineet lisääntyvät, työn tahti ja intensiivisyys kasvavat, sosiaaliset suhteet muuttuvat, kilpailu sekä opettajien välillä että laitosten välillä kovenee ja paperityön määrä kasvaa. Myös tulosten kontrollointi ja arviointi korostuvat. Ja koko ajan kuilu päätöksentekijöiden ja opettajien välillä syvenee. (Ball 2001, 35–36.) Yksilökeskeisyyden, tavoiterationalismin sekä koulun dekontekstualisoitumisen seurauksena myös opetussuunnitelman yhteys luokkahuonetodellisuuteen etäännyy. Samoin opetussuunnitelman esittämät lupaukset ovat runollisia idealismissaan ja korkealentoisuudessaan. Se, mitä koulun pitäisi olla, sekoittuu liiankin järjestelmällisesti siihen, mitä koulu on. (Simola 2002, 66.)

Kansakoulu ja myöhemmin peruskoulu ovat maamme koulutusjärjestelmässä oppivelvollisuuskouluja, jotka siten ovat tavoittaneet opetus- ja kasvatustehtävässään jokaisen sukupolven. Oppiaineiden sisältöjen opettamisen ohella, on yleissivistävällä koululla katsottu olevan myös merkittävä eettinen kasvatustehtävä ja vastuu. Koulukasvatuksen lähtökohtana voidaankin pitää ideaa hyvästä kansalaisesta, jossa tiivistyvät ne tiedolliset, taidolliset ja moraaliset valmiudet, joita yhteiskunta kansalaisiltaan odottaa ja joita koulu pyrkii edistämään. (Launonen 2000, 16;18.)

## 2.6 Yhteenveto

Opetussuunnitelman määrittäminen ei siis ole yksiselitteistä, vaan opetussuunnitelman merkitys ja rooli vaihtelevat näkökulmasta, tilanteesta ja määrittelijästä riippuen. Opetussuunnitelman käsite on myös laajentunut kirjoitettua, virkamiestyönä laadittua asiakirjaa monisyisemmäksi sen eri ulottuvuuksien ja tasojen myötä. Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella monilta eri tasoilta. Esimerkiksi suunniteltu, toteutunut ja oppilaiden kokemana opetussuunnitelma voivat olla toisistaan

hyvinkin poikkeavia. Myös ennalta suunnittele mattomat, ilman ohjausta saadut oppimiskokemukset ovat nousseet opetussuunnitelma-keskusteluun mukaan piilo-opetussuunnitelman muodossa. Opetussuunnitelmien tarkastelussa on siis erotettu se, mitä oppilaille opetetaan ja mitä he oppivat. Opetussuunnitelmaa sovellettaessa kaikille näille eri ulottuvuuksille ja tasoille, se muovautuu jatkuvasti ja lopulta jäljelle jäävät oppilaille kertyneet tiedot, taidot ja valmiudet (Kosunen & Huusko 2002, 203).

Koulutus, politiikka ja yhteiskunta ovat vahvasti toisiinsa nivoutuneita, minkä seurauksena myöskään opetussuunnitelmasta ei voida keskustella yhdistämättä siihen yhteiskunnallista tilannetta tai politiikkaa. Opetussuunnitelma on politisoitunut asiakirja. Sen osoittavat hyvin monet käytännön esimerkit, joita olemme edellä esitelleet. Kuitenkin se, että opetussuunnitelma tai koululaitos olisi ohjannut yhteiskuntakehitystä, nähdään tutkijoiden silmissä epätodennäköisenä (Atjonen 2006, 77). Joka tapauksessa koulu ja yhteiskunta ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, mikä on luonnollista seurausta siitä, että yhteiskunnan sivistystarpeisiin koulu alun perin kehitettiin. On myös täysin ymmärrettävää, että samalla kun yhteiskunta muuttuu, myös koulu muuttuu. Koulun tulisi valmentaa yksilöitä siihen maailmaan, jossa he elävät ja toimivat. Siksi koulun organisaatiota, hallintoa, arvoja, tavoitteita, päämääriä, toteutusta, keinoja ja sisältöjä tulee muuttaa ja kehittää tarpeen mukaan, yhteiskunnan muuttuessa. On kuitenkin tärkeää huomata, mitkä ja ketkä koulutuksen maailmaa säätelevät ja ohjaavat. Oleellista on myös tunnistaa kouluun kohdistuvan suoran ohjailun lisäksi epäsuora ohjailu, jota toteuttavat monet toistensa kanssa ristiriidassa olevat tahot, kuten yritykset ja järjestöt. Etenkin koulutuksen alalla toimivien pitäisi tiedostaa monet talouden ja politiikan toimijat, jotka pyrkivät ohjaamaan koulua omien intressiensä pohjalta. Usein kuitenkin näiden poliittisten toimijoiden kokemus koulumaailmasta ja koulutuksesta rajoittuu heidän omiin koulukokemuksiinsa eikä koulun kehityssuunta siten vastaa nykyhetkeä tai tulevaisuutta. Tiedostamisen kautta olisi kenties helpompi ymmärtää opetussuunnitelma erilaisina teksteinä ja erottaa siitä eri pyrkimyksiä. Siten esimerkiksi opettajan olisi helpompi toimia opetussuunnitelman kanssa, miettiä omalta kohdaltaan koulun perimmäistä tarkoitusta ja toteuttaa opetussuunnitelmaa oman harkintansa mukaan.

Koulun eettistä kasvatusta on tarkasteltava kunkin aikakauden yhteiskunta-historiallisessa viitekehyksessä. Aikakauden yleiset aatteelliset käsitykset heijastuvat aina myös koulun kasvatustajatteluun. Pedagogisiin teksteihin sisältyy käsitys kasvatustiedosta eli siitä miten tulee kasvattaa. Tekstien avulla ei ainoastaan kuvailla arvoja, kasvatustavoitteita ja ihanneihmisen ominaisuuksia, vaan niiden perustehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan opettajien ajatteluun ja kasvatustoimintaan käytännössä. (Launonen 2000, 54–55.)

Koulumaailmassa uudistukset seuraavat toisiaan niin kiivaassa vauhdissa, ettei edellistä ehdi edes omaksua ennen kuin seuraava uudistus tai muutos on jo tulossa (Simola 2002, 55). A.V. Kelly (2004, 188–189) esittää kolme oletusta, jotka koulujärjestelmää ja koulua yleisesti leimaavat ja jotka tulisi tiedostaa, jotta kehitystä voisi tapahtua. Ensiksi tulisi ymmärtää, että koulujärjestelmän ainoa tehtävä ei ole talouden tukeminen. Sen sijaan, että koulutus nähtäisiin yhtenä hyvinvointivaltion palveluista, nähdään se ennemmin kansallisena sijoituksena. Koulutuksen yhtenä olennaisimpana tehtävänä on huolehtia siitä, että kasvava sukupolvi kasvaa kykeneväksi ratkomaan huomispäivän ongelmia (Aho 2002, 34). On hyvin lyhytnäköistä kouluttaa nuoria vain tämän hetken talouden ja teknologian vaatimuksiin. Olennaista olisi opettaa nuoria sopeutumaan sekä vastaamaan nopeisiin muutoksiin yhteiskunnassa. Toiseksi tulisi myös tiedostaa koulutusjärjestelmässä olevat puutteet ja katsoa niitä eri näkökulmista. Kolmanneksi ajatellaan, että opettajat ovat vain ”teknisiä suorittajia”, passiivisia agenteja, joiden tehtävänä on toteuttaa opetusta, jonka tavoitteet poliittiset päättäjät ovat asettaneet. (Kelly 2004, 189.) Vaikka Kellyn oletukset kuvaavatkin Iso-Britannian koulujärjestelmää, eivät ne kovin kaukana suomalaisesta koulutusajattelusta ole. Ei siis riitä, että peruskouluopetusta, pedagogiikkaa ja opetussuunnitelmia uudistetaan ja kehitetään jos rakenteet pysyvät muuttumattomina (Aho 2002, 22). Uusi koulureformi olisi kuitenkin välttämätön, sillä tähänastiset koulu-uudistukset ovat jollain tapaa tai jopa kokonaan epäonnistuneet. Tilauksessa olisi parempi ja kokonaisvaltaisempi, viisaampi ja vaikuttavampi koulureformi. (Simola 2002, 56.)

Koulun yksi pysyvä tehtävä on kaikkina aikoina ollut tietojen ja taitojen lisääminen oppilasyksilöissä. Tietoyhteiskunta-ajattelun myötä on voimistunut ajatus siitä, että tieto ja oppiminen ovat tärkeitä inhimillisen toiminnan lähtökohtia. Tärkeitä tavoitteita koulukasvatuksessa ovat myös kasvatuksen älyllinen, emotionaalinen, sosiaalinen, fyysinen, esteettinen ja transsendentiaalinen ulottuvuus. Näiden kuuden kasvatustavoitteen välillä käydään yhteiskunnassa jatkuvaa taistelua sekä niiden tärkeydestä että eri oppiaineiden rooleista suhteessa niihin. Useat eri asiantuntijat ja oppiaineiden edustajat ottavat kantaa tavoitteiden merkityksiin erilaisin painotuksin ja vaatimuksin. Jopa yhteiskunnallisia konflikteja saatetaan käyttää hyväksi perusteltaessa jonkin oppiaineen ja tavoitteen tärkeyttä koulujen ohjelmissa. Yhtenä viimeaikaisena esimerkkinä taito- ja taideaineiden edustajien harjoittaman retoriikan näiden aineiden aseman turvaamiseksi koulussa – he puhuvat aineistaan sosiaalisia ongelmia vähentävinä tekijöinä. (Salminen 2012, 53; 57.)

Tutkimuksemme kohteena on oppilasyksilön konstruktio opetussuunnitelmissa. Olemme kohdistaneet tutkimuksemme niihin rooleihin ja kasvatusihanteisiin, joita oppilaille on opetussuunnitelmissa eri aikoina asetettu. Tutkimuksemme kohdistuu ainoastaan kirjoitettuun, viralliseen opetussuunnitelmaan. Se, miten koulut ja opettajat ovat käytännössä toimineet, ovat

tämän tutkimuksen ulkopuolella. Olemme kuitenkin pyrkineet edellä esittelemään kattavasti opetussuunnitelman eri merkityksiä, sidoksia ja tarkastelutapoja, jotta opetussuunnitelma ymmärrettäisiin niin laajana ja moniulotteisena ilmiönä kuin se todellisuudessa on. Tärkeää on ymmärtää myös opetussuunnitelmien ja yhteiskunnan välisen suhteen merkittävyys, sillä yhteiskunnan tapahtumat heijastelevat ja vaikuttavat myös opetussuunnitelmien sisältöön. Samalla ne määrittävät myös yhteiskunnan ja yksilön välistä suhdetta. Yhteiskunnalliset vaatimukset sekä kouluun kohdistuvat poliittiset arvot ja tavoitteet ovat havaittavissa juuri oppilasyksilön ihanteen kautta. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa koimme tärkeäksi pohtia ja esitellä opetussuunnitelman ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutussuhteen eri ulottuvuuksia, merkityksiä ja seurauksia opetussuunnitelman kasvatusihanteiden ohella.

# 3 TUTKIMUSMETODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*

### 3.1.1 Laadullinen analyysi

Tutkimusotteemme on laadullinen, sillä koimme sen sopivan parhaiten opetussuunnitelmien tutkimiseen. Aineistomme koostuu valmiista asiakirjoista, joiden pohjalta tutkimme oppilasyksilön konstruktion rakentumista valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Väljästi sanottuna laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen voi luonnehtia olevan aineiston muodon kuvausta. Laadullisella tutkimuksella on monenlaisia tutkimustapoja johtuen aineistojen erilaisuudesta. Aineistot ovat ilmiösultaan tekstejä, jotka ovat muodostuneet joko tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tutkijasta riippuen syntyneet tekstit ovat esimerkiksi haastatteluita ja havainnoiteja, kun taas tutkijasta riippumatta syntyneet tekstit ovat päiväkirjoja, omaelämäkertoja sekä valmiiksi tuotettuja kirjallisia tai kuvallisia aineistoja. (Eskola & Suoranta 1998, 13–16.) Tutkimuksemme aineistona ovat valtakunnalliset opetussuunnitelmat sekä komiteanmietinnöt, joten aineistomme on tutkijasta riippumaton.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein rajaamaan tapausten määrä pieneksi, ja näin analysoimaan aineisto perusteellisesti. Tieteellisyyden kriteerinä toimii siis aineiston laatu määrän sijaan. Oleellista on siten myös tutkittavaa ilmiötä koskevan käsitteellistämisen kehittyminen ja sen kattavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Kari Kiviniemi (2010, 70–76) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, sillä tutkimuksen etenemisen eri vaiheet, aineistosta tehtävät tulkinnat sekä tietoisuus ilmiöstä kehittyvät ja muodostuvat tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen kulkua ohjaavat myös tutkijan teoreettiset näkökulmat sekä vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tutkittavana olevan ilmiön luonteesta.

Pertti Alasuutari (2001, 39–44) jakaa laadullisen tutkimuksen analyysin kahteen eri vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintoja pelkistäessä

aineistoa tutkitaan siitä näkökulmasta, mikä on teoreettisen viitekehyksen tai tutkimuskysymysten asettelun kannalta merkittävää. Havaintoja tarkastelemalla pyritään niistä etsimään jokin yhteinen piirre, ja siten harvennetaan havaintomäärää. Arvoituksen ratkaisemisvaiheessa tutkimuksen tuloksia ja merkityksiä tulkitaan tehtyjen havaintojen ja pelkistämisen pohjalta. Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 162–163) korostavat laadullisen tutkimuksen analyysitapojen olevan usein nivoutuneita yhteen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että käytetään useampaa kuin yhtä analyysitapaa, mikä tekeekin laadullisista aineistoista rikkaita.

Laadullisen tutkimuksen analyysiin kuuluu tiettyjä piirteitä, jotka pätevät kaikissa analyysitavoissa joko sellaisenaan tai osittain. Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tämä jako ei ole mustavalkoinen, sillä käytännössä vaiheet ovat nivoutuneita toisiinsa. (Alasuutari 2011, 39.)

Havaintojen pelkistäminen voidaan myös jakaa kahteen osaan. Ensinnäkin, aineistoa voidaan tarkastella vain tietystä teoreettismetodologisesta näkökulmasta. Huomio kiinnitetään siis teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaisiin asioihin huolimatta siitä, että aineistoa voidaan samassa tutkimuksessa tarkastella hyvinkin monesta eri näkökulmasta. Olennaiseen kohdistamisen avulla, analyysin kohteena oleva tekstimäärä pienenee hallittavammaksi määräksi erillisiä havaintoja. Toiseksi, havaintojen pelkistämisen vaiheessa havaintomäärää voidaan karsia yhdistelemällä havaintoja. Havainnoista voidaan siis etsiä niitä kuvaava yhteinen piirre tai muotoilla sääntö, joka pätee tältä osin koko aineistoon. Näin erillisiä havaintoja voidaan yhdistää joko yhdeksi havainnoksi tai havaintojen joukoiksi. Kun havainnot yhdistetään, tulee tuotetun havainnon poikkeuksetta päteä kaikkiin erillisiin havaintoihin. Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa hyödynnetään tuotettuja johtolankoja sekä erilaisia vihjeitä ja tehdään niiden pohjalta merkitysten tulkinta ja analyysi tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Pelkistämisen vaiheessa muodostetut havaintolauseet eivät voi olla yksin koko tulkinnan pohjana ja johtolankoina, vaan tarvitaan myös muita vihjeitä. (Alasuutari 2011, 40; 42; 44; 46.) Näitä yleisiä laadullisen analyysin piirteitä on havaittavissa myös sisällönanalyyseissa.

### 3.1.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysejä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.) Erityisesti sisällönanalyysejä pidetään dokumenttien analyysimenetelmänä, jonka avulla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Pyrkimyksenä on tiivistää



tutkittava ilmiö sellaisiksi malleiksi, joiden avulla tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on mahdollista käsitteellistää. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3.) Johtopäätöksiä ei kuitenkaan yksinomaan voida tehdä sisällönanalyysin nojaten, vaan itse pohdinnan tulee tapahtua tutkijan järjellisin ajattelun keinoin. Menetelmä antaa siis ainekset teoreettiseen pohdintaan eli sen avulla aineisto saadaan järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. (Grönfors 1982, 161.) Analyysitapana sisällönanalyysi tarjoaa uusia näkökulmia sekä laajentaa tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Krippendorff 2013, 24).

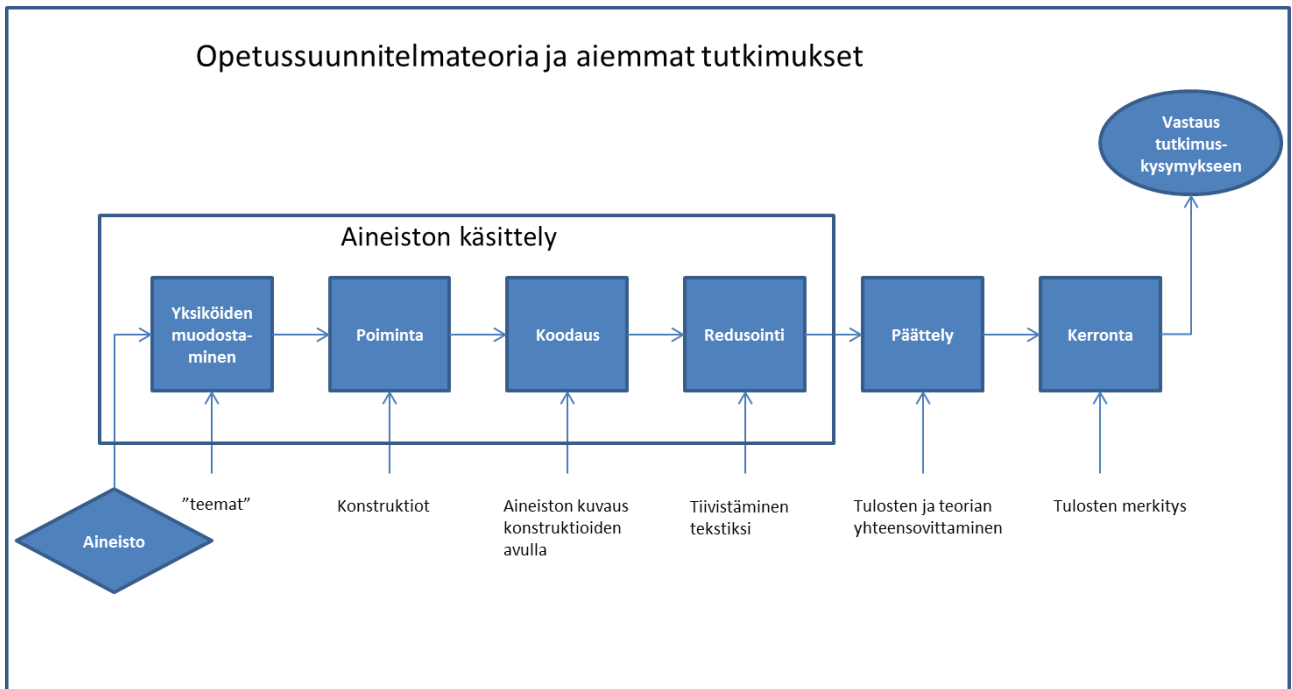
Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Sisällönanalyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi -käsitteellä voidaan tarkoittaa niin sisällönanalyysia kuin sisällön erittelyäkin. Sisällön erittely on dokumenttien analyysia, jossa esimerkiksi tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan puolestaan laadullista tutkimusta, jossa pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Laadullinen aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan jälleen uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–110.)

Sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, että tutkimus jää helposti keskeneräiseksi. Tutkija saattaa kuvata analyysinsa tarkasti, mutta ei kykene tekemään siitä johtopäätöksiä, vaan esittelee tuloksina ainoastaan järjestetyn aineiston. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Sisällönanalyysi on aikaa vievä prosessi. Ei ole olemassa valmiita analyysin apuvälineitä, vaan jokainen tutkija kehittää itselleen sopivia apukeinoja analyysin helpottamiseksi. Tutkija voi esimerkiksi luoda matriiseja ja listoja, joihin hän kerää ja luokittelee tietoa. Ryhmittelyä voi helpottaa myös perinteinen leikkaa ja liimaa -menetelmä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10.) Muistiinpanojen järjestäminen analyysia varten on tärkeä vaihe, johon kannattaa paneutua. Aineiston järjestäminen on osa analyysia. Ero aineiston järjestämisen ja sen analysoimisen välillä ei ole merkittävä. (Grönfors 1982, 155.) Tässä tutkimuksessa aineiston ryhmittely toteutettiin jaotteleamalla aineisto eli opetussuunnitelmat erilaisten teemojen alle. Näitä teemoja olivat se, millaisena oppilas opetussuunnitelmissa nähdään, millaiseksi oppilasta opetussuunnitelmien mukaan kasvatetaan, millaiseen yhteiskuntaan oppilasta opetussuunnitelmissa kasvatetaan sekä millaisia kasvatusihanteita opetussuunnitelmat luovat. Lisäksi aineistoa ryhmiteltiin nimeämällä kunkin vuoden opetussuunnitelmalle kahdesta viiteen oppilasyksilön konstruktioita. Nämä konstruktioit liittyivät siihen, millaisia konstruktioita oppilasyksilölle opetussuunnitelmissa luodaan. Sisällönanalyysiin ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä, vaan tietyt ohjeet ohjaavat analyysiprosessia. Ensinnäkin, on määritettävä analyysiyksikkö, jonka valinta ohjaa tutkimustehtävää sekä aineiston laatua. Kun analyysiyksikkö on valittu, luetaan aineistoa läpi useita

kertoja ja siten luodaan pohjaa analyysille. Tämän jälkeen analyysin etenemiseen vaikuttaa se, onko analyysi aineistolähtöinen, teorialähtöinen vai teoriaohjaava eli ohjaako analyysia aineisto vai tietyt ennakkoon valitut käsitteet, teemat tai käsitejärjestelmät. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.)

Klaus Krippendorff (2013, 84–86) esittää kuusi sisällönanalyysiin kuuluvaa komponenttia, jotka kuvaavat analyysin etenemistä. Komponentit eivät välttämättä seuraa toisiaan järjestyksessä, vaan ne voivat limittyä toisiinsa tai vaiheisiin voi palata useasti eri kohdissa analyysia. Yksiköiden muodostamisen vaiheessa tekstistä erotellaan osia eli yksiköjä siten, että analyysin kannalta epäolennaiset asiat jätetään pois ja olennaiset säilytetään. Analyysin kannalta olennaisten asioiden tulee olla edustettuina muodostetuissa yksiköissä, eikä esimerkiksi poisjätetyissä yksiköissä tai yksiköiden välisissä suhteissa. Poimintavaiheessa pyritään säästämään tutkijan resursseja rajoittamalla havainnot hallittavissa olevaan yksiköiden osajoukkoon. Muodostetun osajoukon tulee edustaa kaikkia niitä yksiköjä, joista se on muodostettu. Osajoukon on oltava niin kattava, että analyysin päätelmät ja tulokset ovat samoja, tehdään ne sitten osajoukkoa käyttäen tai koko aineistoa ja sen yksiköjä käyttäen. Koodausvaiheessa tekstit muutetaan analysoitavaan muotoon eli niitä kategorisoidaan, arvioidaan ja kuvaillaan mahdollisimman tarkasti. Redusointivaiheessa aineistoa yksinkertaistetaan ja tiivistetään. Päätelyvaiheessa rakennetaan siltä aineiston kuvailun ja sen merkitysten välille, mikä vaatii tutkijalta abduktiivista päättelyä. Tutkijalla on siis oltava laaja tietämys tutkittavasta asiasta, jotta hän voi päästä analyysissa merkitysten tasolle. Vastakerrontavaiheessa päästään tutkimuskysymykseen vastaamiseen, jolloin selitetään tutkimustulosten merkitys tai tulosten merkitys kirjallisuudessa. Laadimme Klaus Krippendorffin esittämien komponenttien pohjalta kuvion, joka havainnollistaa tutkimuksemme analyysin etenemistä.



KUVIO 1. Sisällönanalyysin komponentit

Sisällönanalyysi eteni teoriaohjaavasti aineiston ehdoilla opetussuunnitelmateoria sekä aiemmat tutkimustulokset rinnalla ja taustalla. Muodostimme yksiköiksi teemoja, jotka liittyivät siihen, millaisena oppilas opetussuunnitelmissa nähdään, millaiseksi oppilasta opetussuunnitelmien mukaan kasvatetaan, millaiseen yhteiskuntaan oppilasta opetussuunnitelmissa kasvatetaan sekä millaisia kasvatusihanteita ja arvoja opetussuunnitelmat luovat. Paimintavaiheessa nimesimme jokaisesta opetussuunnitelmasta kahdesta viiteen oppilasyksilön konstruktioita. Koodausvaiheessa kuvasimme aineiston konstruktioiden avulla ja redusointivaiheessa tiivistimme konstruktioit tekstiksi. Tulokset ja opetussuunnitelmateoria sidottiin yhteen päättelyvaiheen kautta, mitä tapahtui sekä analyysi- että pohdintaosuudessa. Kerrontavaiheessa eli pohdintaosuudessa ja tutkimuksen luotettavuusosuudessa pohdimme tulosten merkittävyyttä. Näiden vaiheiden avulla saimme vastauksen tutkimuskysymykseen.

### 3.1.3 Sisällönanalyysin lähestymistavat

Laadullisen aineiston sisällönanalyysiä voidaan siis lähestyä kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään induktiivisesti eli yksittäisestä yleiseen. Siinä yhdistellään käsitteitä, minkä avulla saadaan vastaus tutkimustehtävään. Tutkimusaineistosta pyritään luomaan teorettinen kokonaisuus. Analyysi siis

perustuu tulkintaan ja päättelyyn, joiden avulla edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei tule olla vaikutusta analyysin toteutukseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95; 97; 115.)

Matthew B. Miles ja A. Michael Huberman (1984, 10–12) kuvaavat aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheiseksi toisiaan seuraaviksi prosesseiksi. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Redusoinnissa analysoitava tieto tiivistetään ja yksinkertaistetaan niin, että siitä karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Toinen vaihe on aineiston muokkaamista järjestettyyn ja tiiviiseen muotoon, mistä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Kun aineisto on saatu muokattua, se auttaa meitä ymmärtämään ilmiötä ja työstämään sitä edelleen. Päätelmien teko ja aineistosta saadun tiedon vahvistaminen teorioiden valossa on kolmas vaihe. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002, 114) nimittävät tätä vaiheita abstrahoinniksi eli teoreettisten käsitteiden luomiseksi. Siinä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valitun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa siirrytään alkuperäisen aineiston käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi on perinteinen analyysimalli. Siinä päättely etenee yleisestä yksittäiseen eli deduktiivisesti. Analyysi perustuu johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai jonkun auktoriteetin esittämään ajatteluun. Malli kuvataan tarkasti sekä määritellään sen kannalta olennaiset käsitteet. Aikaisempi viitekehys, esimerkiksi teoria tai käsitejärjestelmä, toimii siis aineiston analyysin luokittelun perustana. Aikaisempaa tietoa pyritään testaamaan uudessa kontekstissa. Silloin analyysia ohjaa jokin teema tai käsitekartta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99–100; 116.)

Tässä tutkimuksessa käytetty teoriaohjaava lähestymistapa etenee abduktiivisen päättelyn avulla. Se etenee aineiston ehdoilla niin kuin aineistolähtöinen analyysikin. Ne eroavat toisistaan analyysin abstrahoinnissa eli siinä miten empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet siis muodostetaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan analyysiin mukaan valmiina, ilmiöstä jo ”tiedettynä”. Teoriaohjaavassa lähestymistavassa teoria toimii apuna analyysin tekemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Analyysistä on havaittavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei testaa teoriaa vaan auttaa uusien ajatusurien syntymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99; 116.)

### 3.2 Tutkimuksen kulku

Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään, millaisia konstruktioita oppilasyksilöllä on alakoulun valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa eri aikoina ollut. Tutkimus toteutettiin aikavälillä kesä 2013 – talvi 2014. Rajasimme aineistomme alakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöihin ja valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin vuosien 1952 ja 2004 väliltä.

Luimme aineistonamme olevat komiteanmietinnöt sekä opetussuunnitelmat läpi ennen kuin aloimme kirjoittaa niistä muistiinpanoja. Muistiinpanoihin poimimme kaiken, mikä liittyi oppilaan kasvatukseen, koulutukseen, opettamiseen tai opetuksen järjestämiseen. Aluksi jaottelimme koko aineiston erilaisten teemojen alle: millaisena oppilas opetussuunnitelmissa nähdään, millaiseksi oppilasta opetussuunnitelmien mukaan kasvatetaan, millaiseen yhteiskuntaan oppilasta opetussuunnitelmissa kasvatetaan sekä millaisia kasvatusihanteita ja arvoja opetussuunnitelmat luovat. Tämän vaiheen avulla syvensimme käsityksiämme siitä, millaisia ulottuvuuksia opetussuunnitelmien kasvatustavoitteilla on. Mutta koska tutkimuskohteenamme oli oppilasyksilön konstruktiot eri aikoina opetussuunnitelmissa, nimesimme vielä jokaisen vuoden opetussuunnitelmista kahdesta viiteen oppilasyksilön konstruktiota. Nimeämämme konstruktiot ja niiden tavoitteet toistuivat niin opetussuunnitelmissa sekä yleisissä opetuksen tavoitteissa että yksittäisten oppiaineiden tavoitteissa kuin myös opetuksen järjestämisessä ja arvioinnissa. Komiteanmietinnöistä ja opetussuunnitelmista saamamme tiedon pelkistimme siis tutkimuksemme kannalta olennaiseen muotoon. Kaiken epäolennaisen tiedon jätimme teemoja luodessamme pois. Konstruktiot avasimme osoittamalla komiteanmietinnöistä ja opetussuunnitelmista niitä perustelevia seikkoja. Peilasimme konstruktioita myös opetussuunnitelmateoriaan sekä ajan yhteiskunnalliseen tilanteeseen.

Opetussuunnitelmateorioihin tutustuimme laajalti kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten avulla. Niiden sekä tutkimuskysymyksemme avulla rajasimme teoriaosuuden ulottumaan opetussuunnitelman käsitteestä sisältöön, laatimiseen, historiaan, yhteiskunnalliseen aspektiin sekä kasvatusihanteisiin. Nämä kaikki opetussuunnitelmateoriaosuutemme ulottuvuudet esiintyvät myös analyysissamme sekä luomissamme oppilasyksilön konstruktioissa. Tutkimuksemme tulokset esittelemme luvussa neljä.

### 3.3 Aineiston kuvaus

Opetussuunnitelmat toimivat merkittävimpinä opetuksen ja kasvatuksen ohjausvälineinä, joiden vaikutus ulottuu lähes kaikkeen kouluopetuksessa (Toivonen 2006, 139). Niiden rakenne Suomessa

on säilynyt vuosikymmenestä toiseen suhteellisen samanlaisena (Rokka 2011, 15). Rakenteeseen voidaan katsoa kuuluvan neljä klassista osaa: tavoitteet, oppisisällöt, opetusmenetelmät ja arviointi (Atjonen 2006, 77). Ne sisältävät tiedon opetusmenetelmistä ja didaktiikasta eli siitä, millä tavoin ja muodoin tietoa välitetään sekä tiedon pedagogiikasta eli siitä, minkälaisina yksilöiden psykologisia ja yhteisöllisiä ominaisuuksia pidetään tietojen oppimisen kannalta (Antikainen ym. 2006, 174).

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu viidestä opetussuunnitelmasta: Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöstä II vuodelta 1952, Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöstä vuodelta 1970, sekä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista vuosilta 1985, 1994 ja 2004. Tässä kuvaamme aineistoamme yleisesti, esittelemme mitä opetussuunnitelmat sisältävät ja avaamme kunkin opetussuunnitelman kontekstia hieman. Olemme pyrkineet kuitenkin tässä kohtaa välttämään vielä opetussuunnitelmien sisällön analysoimista.

Kaikki opetussuunnitelmat sisältävät ohjeita yleisestä opetuksen järjestelystä sekä oppiaineiden sisällöistä ja tavoitteista. Tutkimamme opetussuunnitelmakomitean mietinnöt sisältävät ohjeita koulukasvatuksen yleisistä edellytyksistä, tavoitteista ja päämääristä. Niissä esitellään esimerkiksi opetussuunnitelman kytkökset yhteiskuntaan, tietoa opetussuunnitelman laatimisesta ja toteuttamisesta sekä ohjeita oppilaan kasvuympäristön rakentumisesta. Myös opetusmenetelmien, -muotojen ja työtapojen monipuolinen käyttö ja erilaisten opetusvälineiden ja -materiaalien hyödyntäminen on nostettu osaksi opetussuunnitelmien sisältöä. Lisäksi oppilaista huolehtiminen sekä koulutyön tulosten arviointi kuuluvat olennaisesti komiteamietintöihin. Opetussuunnitelmien tärkeänä tavoitteena on myös edistää koulutyön kehittymistä ja ohjata koulutyön sekä oppituntien ulkopuolisen toiminnan järjestämisessä. (KM 1946:10, 5; KM 1952:3, 7–9; KM 1970:A4, 7–12.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelma on Suomen toinen virallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmassa esitellään opetussuunnitelman ajanmukaistamisen ja yhteiskunnan suhdetta. Opetussuunnitelmassa todetaan, että koululaitoksen rakenne ja kasvatus- ja opetustyö ovat riippuvaisia yhteiskunnan sekä ajan kulttuurin kehityksestä. Murrosaikoina koulu ei kuitenkaan ole riittävän nopeasti seurannut yhteiskunnassa ilmenevää kehitystä. Yhteiskunnalla on oikeus vaatia, että opetussuunnitelmissa otetaan huomioon tuotanto- ja elinkeinoelämän muuttuminen ja tavoitteeksi asetetaan koulun jatkuva ajanmukaistaminen ja kehitys. Opetussuunnitelmassa perustellaan myös tarvetta opetussuunnitelman yhdenmukaistamiseen, sillä siihen saakka Suomen kansakouluissa oli ollut liikaa vapauksia opetuksen järjestämisessä, etenkin opetussuunnitelmien erot ja viikkotuntimäärien vaihtelevuus oli suurta. Erityisen tärkeäksi koettiin koulujen päämäärien yhdenmukaistaminen. (KM 1952:3, 11–13.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelma sijoittuu peruskoulun perustamisen aikaan ja poikkeaa siten muista opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelma on kaksiosainen ja ensimmäinen osa sisältää yleisiä opetuksen tavoitteita sekä opetuksen toteuttamisen periaatteita ja arviointikriteerejä. Toinen osa puolestaan keskittyy oppiainekohtaisiin sisältöihin ja tavoitteisiin. Oppiaineiden sisällöt on esitelty laajasti ja määritelty hyvin tarkasti. Opetussuunnitelmassa on hyvin yksityiskohtaisia ohjeita oppiaineiden opettamisesta ja sisällöt ovat alkuopetuksen osalta jaoteltu jopa kuukausittain. Opetussuunnitelman sisällön tarkka asettelu ja jaksottelu muistuttavat hyvin paljon nykyisiä opettajien käytössä olevia ainekohtaisia opettajan oppaita. Opetussuunnitelma esittää tavoitteensa konkreettisina osatavoitteina, jotka voidaan ilmaista oppilaiden käyttäytymismuotoina ja suorituksina (KM 1970, 23).

Ennen vuotta 1985 käytössä olivat komiteamietinnöt, joten vuoden 1985 opetussuunnitelma oli ensimmäinen kouluhallituksen valmisteleva opetussuunnitelma. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat ensimmäinen peruskoulun kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadinnan perusteet, joten ne edustavat eräänlaista murrosvaiheen tekstityyliä. Opetussuunnitelman laadintavastuu siirtyi kunnan ja koulun tasolle. Opetussuunnitelman perusteista muotoutui jäntevä ja johdonmukainen kokonaisuus, jossa tavoitteiden kautta edetään opetuksen sisältöihin, menetelmiin, opetusjärjestelyihin ja oppimateriaaleihin. Opetuksen tuloksia ryhdyttiin arvioimaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Vaikka virikkeitä opetussuunnitelmaan haettiin ulkopuolisilta asiantuntijoilta, Koulu- ja Opetushallituksen virkamiesten valta korostui opetussuunnitelmassa, sillä virkamiehet lopulta päättivät mitä opetussuunnitelmaan sisällytettiin ja mitä jätettiin ulkopuolelle. (Rokka 2011, 23.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa todetaan, että kunnalle on annettu entistä suurempi mahdollisuus tehdä omia opetussuunnitelmaa koskevia ratkaisuja ja entistä selvemmin vastuuta peruskoulun opetussuunnitelman laatimisesta ja kehittämisestä. Opetussuunnitelman perusteita kuvataan valtion kouluhallinnon ohjausvälineenä varsinaisten opetussuunnitelmien laatimista varten. Opetussuunnitelman perusteita muutetaan kehittämistarpeiden ja koulutuspoliittisen tavoitteenasettelun mukaan. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa on esitelty kunnan opetussuunnitelmaa, sen sisältöä ja laatimista koskevia ohjeita, sekä kunnan tehtäviä ja toimivaltuuksia opetussuunnitelman laadinnassa. (POPS 1985, 7–8.)

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekemistä ovat ohjanneet monet yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset. Kritiikki peruskoulua kohtaan oli voimistunut 1990-luvulla, ja Suomessa käytiin laajaa julkista keskustelua siitä, millainen koulun tulisi olla. Hallituksen koulutuspoliittisessa linjauksessa korostettiin laatua ja reagointiherkkyyttä yhteiskunnan muutoksiin sekä jatkuvaa arviointia. Talouselämän kieli ja tulosvastuullisuuden

vaatimus omaksuttiin koulutuskeskusteluun. (Uusikylä 2006, 14.) Kansainvälinen kehityskulku sekä taloudelliset ja poliittiset mullistukset konkretisoituivat Suomessa opetussuunnitelmauudistuksessa. Uudistuksen myötä koululaitokselta alettiin odottaa tehokkaampaa toimintaa ja parempia tuloksia pienemmillä voimavaroilla. (Lindström 2006, 18–20).

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perustellaan yhteiskunnallisella muutoksella, arvoperustan muutoksella, opetussuunnitelmateoreettisella muutoksella, muuttuneella oppimis- ja tiedonkäsitteellä sekä koulutuksen laadullisella parantamisella. Opetussuunnitelma nähdään dynaamisena prosessina, jonka tulisi jatkuvasti reagoida arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Koulun sisäisen kehittämisen hankkeita, sekä koulukohtaista opetussuunnitelma-ajattelua korostetaan. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa opettaja nähdään oman työnsä kehittäjänä ja opettajan osallistumista opetussuunnitelman laadintaan pidetään edellytyksenä koulun todellisille muutoksille. (POPS 1994, 8–10). Muutoksena aiempiin opetussuunnitelmiin opetussuunnitelmassa painotetaan opetuksen tavoitteita, ei niinkään sisältöjä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ei pyritty yksityiskohtaisuuteen, eikä koulun toimintaa haluttu ohjeistaa tarkasti. Opetussuunnitelman laadinnassa koulun valta kasvoi merkittävästi ja opetussuunnitelman tekemiseen käytettiin ulkopuolista osaamista. Opetussuunnitelman valmistusprosessi kuvaa uutta toimintakulttuuria, jossa valta on siirretty niille, joilla nähdään olevan osaamista asiassa. (Rokka 2011, 27–28.)

Vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet eivät sisällä yhtä paljon yleisiä kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita kuin aiemmat komiteamietinnöt. Sen sijaan niissä painottuvat yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten ratkaisujen vaikutus opetukseen. Myös nämä opetussuunnitelmien perusteet sisältävät ohjeita opetussuunnitelman laatimisesta ja sen hyödyntämisestä sekä arvioinnista. Opettajan roolia opetussuunnitelman toteuttajana alleviivataan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1985 ja 1994 sisältävät komiteamietinnöistä poiketen myös liitteet valtioneuvoston päätöksistä ja laeista. (POPS 1985, 3–5; POPS 1994, 5–6.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa palataan taas keskusjohtoisempaan säätelyyn. Perusopetuksen opetussuunnitelmat esitetään normina, jota tulee noudattaa ja jota on käytettävä kunnallisten opetussuunnitelmien laadinnan pohjana. Opetuksen sisällöt on myös määritelty tiukemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman sisältö ohjaa opetuksen järjestää laatimaan kansallisesti yhtenäisiä opetussuunnitelmia. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden edellyttämä opetussuunnitelman sisältö on paljon laajempi ja monipuolisempi kuin vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa. Se kuvastaa hyvin yhteiskunnallisen ja poliittisen todellisuuden muutosta. (Rokka 2011, 32–33.)



Vuoden 2004 valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sisältävät ohjeita opetuksen järjestämisen lähtökohdista, jotka käsittävät perusopetuksen arvopohjan, tehtävän ja rakenteen. Siellä kuvataan myös opetuksen toteuttamista koskevia periaatteita, ja annetaan kriteerejä esimerkiksi oppimiskäsitykselle, oppimisympäristölle, toimintakulttuurille ja käytettäville työtavoille. Opetussuunnitelman perusteet määrittävät tavoitteet opiskelun yleisesti tarvitsemasta tuesta, kuten kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, oppimissuunnitelmista sekä ohjauksen, tukiopetuksen, oppilashuollon ja kerhotoiminnan järjestämisestä. Opetussuunnitelman perusteissa esitellään myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevat seikat, esimerkiksi käytettävissä oleva tukimuodot. Tämän lisäksi opetussuunnitelman perusteet sisältävät ohjeita eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetukselle. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät oppimistavoitteet, opetuksen keskeiset sisällöt sekä oppilaan arvioinnin niin oppiainekohtaisesti kuin myös aihekokonaisuuksittain. (POPS 2004, 1–19.) Nykyisen opetussuunnitelman ehkä merkittävin ongelma on se, että se ei tue opettajia opetus-oppimisprosessissa. Se ei anna opettajille välineitä ja keinoja opetuksen toteuttamiseen, vaan kuvaa sitä, mitä opetuksen on tuotettava oppilaalle. Pedagogiset tavoitteet jäävät paljon suppeammiksi kuin sisällölliset tavoitteet. (Vitikka 2011, 25.)

## 4 OPPILASYKSILÖN KONSTRUKTIO OPETUSSUUNNITELMISSA

Opetussuunnitelman tehtävänä on antaa tuleville sukupolville keinot ja sisällöt maailman käsittämiseen ja ohjaamiseen. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat muodostavat sen perustan, jolla Suomessa suunnitelmallista kulttuurinsiirtämis- ja muokkaamisprosessia pyritään yhteiskunnan toimesta ohjaamaan. Opetussuunnitelman tekijät valitsevat joidenkin kulttuuritradition keskeisten alueiden siirtämisen ja muokkaamisen sekä uuden kulttuurin konstruoinnin, kasvatuksen tehtäväksi. Opetussuunnitelmien voidaan siis sanoa ilmaisevan kansamme ihanteiden ja tavoitteiden kehittymistä. Samalla ne ilmaisevat myös kasvatuksen ja kulttuurin välistä dynamiikkaa eli sitä suhdetta, mikä kasvatuksella on toisaalta jo olemassa olevan kulttuuritradition siirtämiseen ja toisaalta tämän kulttuuritradition muuttamiseen. (Rinne 1984, 3–4.) Kasvatusihanteet ja kasvatuksen tehtävät ilmenevät opetussuunnitelmissa erityisesti siinä, millaisia asioita oppilaille opetetaan ja miten. Kasvatuksen ja kulttuurin välinen dynamiikka muovaa oppilasyksilön konstruktioita ja rooleja.

TAULUKKO 1. Oppilasyksilön konstruktio opetussuunnitelmissa vuosina 1952–2004

Opetussuunnitelma	Oppilasyksilön konstruktio
Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952	<ul style="list-style-type: none"><li>• Oppilas tulevaisuuden voimavarana</li><li>• Oppilas arvostelukykyisenä ja kriittisenä yhteiskunnan toimijana</li><li>• Oppilas yhteisöjen jäsenenä</li><li>• Oppilas yksilöllisenä jokapäiväisten taitojen osaajana</li></ul>
Vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean	<ul style="list-style-type: none"><li>• Oppilas tasapainoisena yhteiskunnan jäsenenä</li></ul>

mietintö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilas sosiaalisena toimijana</li> <li>• Oppilas yksilöllisenä oppijana</li> </ul>
Opetussuunnitelma 1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilas hyvätapaisena tasa-arvon edistäjänä</li> <li>• Oppilas kansainvälisenä yhteistyöntekijänä</li> <li>• Oppilas yksilöllisenä oppijana</li> </ul>
Opetussuunnitelma 1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilas terveenä ja tasapainoisena oppijana</li> <li>• Oppilas kansainvälinenä vuorovaikuttajana</li> </ul>
Opetussuunnitelma 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilas oppimisen subjektina</li> <li>• Oppilas tuen tarvitsijana</li> <li>• Oppilas osallistuvana ja vastuullisena toimijana</li> </ul>

Taulukkoon 1 on koottu opetussuunnitelmista muodostamamme oppilasyksilön konstruktiot, jotka kuvastavat sitä, millaisena oppilas on opetussuunnitelmissa eri aikoina nähty. Oppilasyksilön konstruktiot kertovat myös siitä, millaiseksi yhteiskunta on koulun ja etenkin opetussuunnitelman kautta pyrkinyt lapsia kasvattamaan: Millaisia ominaisuuksia, taitoja ja valmiuksia yhteiskunnassa on milloinkin arvostettu. Opetussuunnitelmia tarkastelemalla on myös pääteltävissä, millainen yhteiskunta on eri aikoina ollut ja mitä yhteiskunnassa on pidetty tärkeänä. Seuraavissa alaluvuissa pyrimme syventämään jokaisen konstruktion muotoutumista sekä yhteiskunnallisia taustoja.

#### *4.1 Opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952*

##### 4.1.1 Oppilas tulevaisuuden voimavarana

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa yhteiskunnallinen tilanne on vaikuttanut hyvin voimakkaasti siihen, millaisena lapsi nähdään. Lähellä oleva sota-aika sekä uudenlainen talouspolitiikka ja yhteiskuntasuunnittelu ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman sisältöön selvästi. Yhteiskuntatieteet saivat julkisessa keskustelussa entistä tärkeämmän aseman ja niiden kautta pyrittiin rakentamaan tasa-arvoista hyvinvointiyhteiskuntaa. Vuonna 1948 hyväksytty Yhdistyneiden kansakuntien yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus oli tärkeä eettinen kannanotto, jonka periaatteet heijastuivat myös koulukasvatukseen. Virallisessa kasvatustyössä ja koko sivistyselämässä oli saatava syntymään uusi henki, mikä näkyi myös suomalaisen koulun eettisessä kasvatuksessa painopisteen muutoksena. (Launonen 2000, 192; 195–196.) Muuttuvassa yhteiskunnassa sen jäsenistä ja tulevaisuuden vaikuttajista haluttiin pitää hyvää huolta.

Opetussuunnitelmassa korostuu oppilaan kasvattaminen yhteiskunnan jäseneksi. Oppilas nähdään arvokkaana tulevaisuuden voimavarana, josta halutaan pitää hyvää huolta. Opetussuunnitelmassa todetaan, että koululaiset ovat kansamme tärkeintä omaisuutta, jonka terveyden säilyttäminen on välttämättömyys (KM 1952, 18). Opetussuunnitelmassa siis painotetaan oppilaiden fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia monella tapaa. Opetussuunnitelma sisältää paljon näkemyksiä siitä, mitkä asiat vaikuttavat lapsen tasapainoiseen kasvuun ja millaisia taitoja lapsella tässä yhteiskunnassa ja ajassa on oltava. Koulukasvatuksen perusehdoiksi on määritelty kodin ja koulun yhteistyö, hyvä oppilaantuntemus, jokaisen oppilaan työnilo sekä ruumiillinen terveys, mitkä kaikki pyrkivät edistämään oppilaiden tervettä kehitystä ja kasvua (KM 1952, 15–18).

Oppilaiden henkistä hyvinvointia pyritään edistämään esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöllä. Opetussuunnitelman mukaan koulun tulee olla tietoinen lapsen kotioloista ja kasvatuksesta sekä toimittava varovasti vanhempien maailmankatsomuksen alueella. Opettajien ja vanhempien on oltava riittävästi tekemisissä. Hyvää oppilaantuntemusta tarvitaan, jotta koulukasvatuksen laatu olisi oppilaalle sopivaa. Opetussuunnitelmassa todetaan, että koulukasvatukseen vaikuttaa se, millainen lapsi itse on sekä ympäristö, josta lapsi kouluun tulee. Opettajalta vaaditaan myös psykologista harrastusta. Erityishuomiota tulee kiinnittää koulutulokkaisiin sekä hankaliin ja huonosti sopeutuviin lapsiin. Toinen koulukasvatuksen perusedellytys on, että jokaisella oppilaalla olisi työniloa. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden mielenterveydestä tulisi huolehtia. Se onnistuu parhaiten takaamalla jokaiselle lapselle iloa ja viihtyisyyttä, tyydyttämällä lapsen luontainen toiminnantarve sekä terveen itseluottamuksen kehittymisellä. Tärkeää on myös omatoimisuus, oppilaiden yksilöllisten erojen huomioiminen sekä kasvatus työhön. Myös ruumiillista terveyttä pidetään kasvatus- ja opetustyön edellytyksenä. Opetussuunnitelman mukaan kansakoulun tehtäviin kuuluu huolenpito oppilaiden terveydestä. Siitä tulee huolehtia sekä ennakolta ehkäisevällä toiminnalla, kuten terveiden elämäntapojen välittämällä että huoltavilla toimenpiteillä. (KM 1952, 15–18.)

Oppilaan näkeminen tulevaisuuden voimavarana, josta tulee huolehtia, näkyy myös koulukasvatuksen päämäärissä. Kansakoulun yhtenä päämääränä on persoonallisuuden kasvatus. Opetussuunnitelman mukaan kasvatus eheäksi ihmiseksi edellyttää yhteisöllisten ja yksilöllisten kasvatustavoitteiden tasapainoa. Opetussuunnitelman mukaan luokassa on oltava sellainen sisäinen henki, että se on lapselle viihtyisä työpaikka, jossa hänellä on sekä oikeuksia että velvollisuuksia. Opetussuunnitelmassa painotetaan myös sitä, että lapsella on oikeus vapaa-aikaan ja kotitöiden tulisi olla vapaavalintaisia ja harrastuksellisia tehtäviä. (KM 1952, 26;28;33.) Opetuksessa on otettava huomioon lapsen edellytykset ja tarpeet. Tiedon ja harjoitusten on oltava sellaisia, että ne soveltuvat lapsen iälle. Opetus olisi suunnattava sellaisiin kysymyksiin, jotka liittyvät lapsen

jokapäiväisiin elämänongelmiin. Tärkeänä pidetään myös sitä, että lapsella on oikeus tuntea olonsa turvallisiksi. (KM 1952, 65)

Opetussuunnitelmassa halutaan pitää huolta koulutyön jatkuvasta kehityksestä, mikä myös kertoo siitä, että oppilaiden hyvinvoinnista halutaan huolehtia ja opetuksen tulisi olla oppilaille oikein kohdennettua. Opetussuunnitelmassa esitetään näkemyksiä siitä, miten opetussuunnitelmaa olisi jatkossa kehitettävä, että se pystyisi vastaamaan ajan haasteisiin. Niiden kautta pyritään siihen, että opetus kehittyisi yhä enemmän oppilaille sopivaksi. Opetussuunnitelman mukaan olisi tutkittavaa lisää oppilaan psyykkisiä edellytyksiä, suomalaisen lapsen ja nuoren sielunelämää, koulukypsyyden saavuttamista sekä kielellistä kehitystä. Myös ne psyykkiset ja sosiaaliset lainmukaisuudet, jotka koulutyössä vallitsevat sekä eri opetusmenetelmien tarkoituksenmukaisuus ja tuloksellisuus ovat lisätutkimuksen aiheita. (KM 1952, 60.)

#### 4.1.2 Oppilas arvostelukykyisenä ja kriittisenä yhteiskunnan toimijana

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa oppilaista pyritään kasvattamaan arvioivia ja kriittisiä yhteiskunnan toimijoita, jotka osaavat muodostaa omat mielipiteensä ja vaikuttaa yhteiskunnan toimintaan. Kansakoulun opetussuunnitelma laadittiin välittömästi toisen maailmansodan jälkeen, jolloin vallankäytön ja kollektiivisen kasvatuksen vääristyneiden muotojen seuraukset olivat ihmisillä muistissa. Kansallissosialismiin ja maailmansotaan liittyvät kokemukset olivat voimakas osoitus valtion totalitaarisen kasvatuksen vaaroista, joita opetussuunnitelmakomitea pyrki nyt välttämään. Sen vuoksi opetussuunnitelmassa kiinnitetään paljon huomiota siihen, että samalla kun yksilöitä ohjataan yhteiskuntaelämän kannalta välttämättömien eettisten ja sosiaalisten arvojen sisäistämiseen, heitä myös kannustetaan itsenäisyyteen ja persoonallisiin arvovalintoihin. (Launonen 2000, 203.) Opetussuunnitelma tähtää siis arvojen omaksumiseen, jotta oppilaat osaisivat tavoitella ja kunnioittaa oikeanlaisia asioita elämässään. Opetussuunnitelmassa todetaan, että kansanvaltaisen yhteiskunnan kehittymiselle on eduksi, että sen jäsenillä on riittävästi itsenäisyyttä ja harkintaa, joka estää heidät joutumasta kaikkien tuulten vietäviksi. Oppilaan on perehdyttävä ympärillään olevan yhteiskunnan ongelmiin ja opittava ottamaan kantaa niihin kysymyksiin, joita nykyaikaiseen yhteiskuntaelämään kuuluu. Koulukasvatuksen päämäärän mukaan, oppilaita on ohjattava vapaaseen itsenäiseen harkintaan, jotta he voisivat vakaumuksensa mukaan ottaa kantaa yhteiskunnan kiistakysymyksiin. Oppilaille on siis annettava henkinen vapaus, jotta he pystyvät muodostamaan oman elämäkatsomuksensa. (KM 1952, 13–14.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa on siis nähtävissä kerrostuneena kaksi ajattelutapaa. Yhtäällä on perinteinen kristillis-isänmaallinen kollektivistinen agraariperinne, jossa yksilön tulee

ilolla alistua osaansa ja palvella yhteiskuntaa parhaansa mukaan. Toisaalta opetussuunnitelmassa korostetaan itsenäisen ja persoonallisen yksilöllisyyden arvoa. Koulun olemassaolo perustellaan kuitenkin ennen kaikkea yhteisön intresseillä, joille yksilön etu on selkeästi alisteinen. (Simola 1995, 65.)

Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden on omaksuttava tietoja, jotka ovat edellytyksenä maailmankatsomuksen syntymiselle ja jotka ovat tarpeen, jotta yksilö voisi orientoitua luonnonilmiöiden parissa ja yhteiskunnassa. Opetuksen tulisi muodostaa kokonaisuuksia, jotka avaavat oppilaille laajempia näköaloja. Yleissivistys muodostuu opetussuunnitelman mukaan tietopuolisista opinnoista sekä erilaisista taidoista ja valmiuksista. Tärkeintä on kuitenkin taito käyttää tietoja oikein. (KM 1952, 21.)

Yhtenä koulukasvatuksen päämääränä on luoda pohja persoonallisen vakaumuksen syntymiselle. Launosen (2000, 205) mukaan opetussuunnitelman kasvatuspäämäärän määrittelyn lähtökohtana ovat yhteiskunnan moniarvoisuus ja ajan mukana muuttuvat tarpeet, eivätkä yksityiskohtaisesti asetetut arvot ja ihanteet. Opetussuunnitelma tavoittelee sellaista eettistä kasvua, jonka myötä yksilö oman harkintansa pohjalta sisäistää persoonallisen vakaumuksen ja uskon pysyviin arvoihin. Kasvatuksen tehtävänä on saada oppilas havaitsemaan mikä on arvokasta, kaunista, oikeaa, siveellistä ja pyhää eli toisin sanoen tavoittelemisen arvoista. Kasvatuksen tulisi auttaa arvojen ja päämäärien syntymistä. Opetussuunnitelman mukaan lapsi rakentaa yhtäläillä arvojen kun tietojenkin maailmaa, ja häntä olisi johdettava havaitsemaan ja vertaamaan eri arvoja konkreettisissa yhteyksissä. Näin oppilaille kehittyisi sosiaalisia tunteita ja oikeudentuntoa. Tavoitteena on, että oppilaat tajuaisivat esteettisiä, eettisiä ja uskonnollisia arvoja ja tunnustaisivat ne. Opetussuunnitelman kasvatustavoitteena korostuu humanisuus. (KM 1952, 22–23.)

Arvojen ja kriittisen ajattelun omaksuminen näkyvät oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä. Esimerkiksi uskonnon opetusta perustellaan sen yhteiskunnallisella merkityksellä. Pietetein tunne, kunnioitus ja nöyryys ovat hyvän kasvatuksen määreitä. Tiedot ja arvot ovat ihmiselämälle välttämättömiä, ja sosiaaliset, eettiset, esteettiset ja uskonnolliset arvot yhteiskuntaa kannattavia voimia. Opetussuunnitelman mukaan on tärkeää kasvattaa lapset ymmärtämään ja omaksumaan uskonnollisia arvoja, jotka myös tukevat muita arvoja. Ne auttavat ihmistä arvokkaan ja onnellisen elämän saavuttamisessa sekä hänen palvellessaan yhteiskuntaa. Opetussuunnitelma kuitenkin korostaa että uskonto ei ole ristiriidassa tieteen saavutusten kanssa ja että kaikkien tulisi saada oman tunnustuksensa ja kodin omaksuman käsityksen mukaista opetusta. (KM 1952, 64.) Historian opetus puolestaan pyrkii siihen, että lapset oppisivat tietämään millaista ihmisten ja yhteisöjen elämä on ollut eri aikoina eri maissa. Opetuksen tulisi ohjata oppilaita näkemään niitä muutoksia, joita yhteiskunnassa on tapahtunut ja kiinnitettävä huomiota syysuhteisiin. Lapsen tulisi kiinnostua

maailman nykyisestä tilasta ja oppia oikealla tavalla rakastamaan sitä maata ja kansaa, jonka jäsen hän on sekä samalla kehittämään ymmärrystä myös vieraita maita ja kansoja kohtaan. Oppilaiden tulisi nähdä yhteiskunnallisen yhteisymmärryksen, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisuuden merkitys ja oppia antamaan arvoa kansojen välisille luottamuksellisille suhteille. (KM 1952, 118;121.)

Kriittiseen suhtautumisen omaksumisessa tärkeänä nähdään myös opiskelutaitojen kehittäminen. Oppilaita tulisi opastaa ja totuttaa omakohtaiseen opiskeluun, sekä opetettava heitä itsenäisesti suunnittelemaan töitään ja toteuttamaan suunnitelmiaan. Oppilaiden arvostelukykä tulisi kasvattaa ja heidän tulisi oppia suhtautumaan kriittisesti sekä opettavan asian sisällykseen että omiin suorituksiin. Oppilaista pyritään kehittämään yksilöitä, joiden silmät ovat avoinna ja jotka kykenevät muodostamaan itsenäisesti käsityksensä eri kysymyksissä. Oppilaiden tulisi myös nähdä erilaiset opintomahdollisuudet. (KM 1952, 19.)

#### 4.1.3 Oppilas yhteisöjen jäsenenä

Jo aiemmin esitelty laaja yhteiskunnallinen ja taloudellinen muutos sekä muutosten tuoma epävarmuus ihmisten elämään näkyvät vuoden 1952 opetussuunnitelmassa myös sosiaalisen kasvatuksen painottumisessa. Suomi muuttui nopeasti agraariyhteiskunnasta palveluelinkeinojen yhteiskunnaksi (Launonen 2000, 192). Tämän muutoksen myötä yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde muuttui merkittävästi, mikä korosti sosiaalisten taitojen tarvetta ja erilaisissa yhteisöissä toimimisen tärkeyttä. Yhteisöllinen kasvatuspäämäärä pyrkii humanisuuteen ja yhteisöjen jäseneksi kasvattamiseen. Se sisältää esimerkiksi valmistautumisen laajempien yhteisöjen jäseneksi, sosiaalisen kasvatuksen sekä kasvatuksen humanisuuteen ja taloudellisuuteen. Opetussuunnitelma sisältää myös kasvatuksen perheenjäseneksi ja kansalaiseksi, joiden tulisi olla esillä jokaisessa oppiaineessa. (KM 1952, 23;75;84.) Opetussuunnitelmaa leimaa sosiaalisen kasvatuksen voimakas korostuminen: koko kouluelämän tuli olla sosiaalisesti kasvattavaa (Launonen 2000, 205).

Valmistautuminen laajempien yhteisöjen jäseneksi lähtee siitä, että elämä koulussa on välillistä valmennusta elämään aikuisten yhteiskunnassa. Oppilaat ottavat vaikutteita monista yhteisöistä ja ne on otettava huomioon koulun ohjatessa oppilasta tuntemaan itsensä eri yhteisöjen jäseneksi. Kasvatuksen tulisi tapahtua näiden yhteisöjen avulla. Opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilas on ympäristönsä tuotetta mutta ihminen ei ole enää niin sidottu kotiseutuun kuin aiemmin. Tärkeää on oppia isänmaan merkitys ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset seikat, mutta myös kansainvälisyyden opetus on tärkeää ja sen on oltava konkreettista. Aiemmin opetuksessa ei ole

riittävästi korostettu sitä, mikä on kansoille kansoina ja ihmisille ihmisinä yhteistä. (KM 1952, 24–25.)

Opetussuunnitelman mukaan taloudelliseen ajattelutapaan kasvattamiseen on sekä luonteen kasvattamisen takia että sen yhteiskunnallisen merkityksen takia kansalaisia ohjattava jo nuoresta asti. Kasvatusta taloudellisuuteen voidaan kutsua myös säästäväisyyskasvatukseksi. Lapsen on itse koettava, mitä hyviä tuloksia rahojen taloudellinen käsittely ja taloudellisuus yleensä saavat aikaan. Kasvatus taloudellisuuteen on käytännöllistä ja tehokasta ja henkisiin kykyihin kohdistuvaa harjoitusta, mikä totuttaa itsehillintään, itsenäiseen ajattelutapaan ja harkintaan. Se myös luo yhteiskunnallista ajattelua ja lujittaa sosiaalista kasvatusta. Taloudellinen kasvatus on luonteenkasvatusta, joka kasvattaa myös työhön ja totuttaa kuriin. (KM 1952, 25–26.)

Kasvatus yhteisön jäseneksi näkyy opetussuunnitelman laatimista koskevissa yleisissä näkökohdissa. Niiden mukaan koulun on oltava jatkuvasti yhteydessä lapsen muun maailman kanssa. Myös koulun työrauhan ja järjestyksen takaaminen tähtäävät yhteisöihin kasvamiseen. Oppilaiden on itse tunnettava olevansa vastuussa työrauhasta, sillä käsitys järjestyksen tarpeellisuudesta on lapsen kehitykselle kunnan kansalaiseksi hyvin tärkeää. Myös oppilaiden osittainen tai täydellinen itsehallinto, on hyvää kasvatusta elämään kansanvaltaisessa yhteiskunnassa. (KM 1952, 27;32.)

Kasvatus perheenjäseneksi ja kansalaiseksi sisältää sosiaalista kasvatusta. Sosiaalinen kasvatus on sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden hankkimista, joita oppilas tarvitsee sopeutuakseen ympäristöönsä ja tullakseen siinä toimeen. Sosiaalista kasvatusta voidaan kuvata kasvatukseksi tulevaisuutta varten. Sosiaalinen kasvatus on kykyä tulla toimeen tovereiden kanssa, yhteistyön tekemistä, osallistumista järjestettyyn leikkiin, yhteisistä asioista keskustelua ja yhteisten päätösten noudattamista. Siihen kuuluvat myös ystävällisyys ja avuliaisuus. Koulun tehtävänä on opastaa oppilaat selviytymään esimerkiksi liikenteestä ja raha-asioista sekä totuttaa heidät noudattamaan sosiaalihygienisiä perusasioita. Sosiaalinen kasvatus sisältää erilaisten sosiaalisten taitojen harjoitusta ja oppilaiden orientoitumista erilaisten yhteisöjen piirissä. (KM 1952, 75–76.)

Kasvatus perheenjäseneksi tulee tapahtua yhteistyössä kodin kanssa. Sen tarkoituksena on varmistua siitä, että kaikki oppilaat, sekä tytöt että pojat, saavat valmistusta tervettä perhe-elämää varten. Tytöille on lisäksi annettava vielä erityiskoulutusta. Opetuksen tulisi olla järjestelmällistä ja sen tulisi taata, että jokainen oppilas saa opetusta kodin keskeisistä kysymyksistä, tottuu asennoitumaan oikealla tavalla perhe-elämään, oppii kantamaan vastuuta sekä saa harjoitusta kotielämän edellyttämässä käytännön taidoissa. Kasvatus perheenjäseneksi sisältää perehtymistä



kotielämän henkisiin edellytyksiin ja sitä kannattaviin aatteisiin. Kasvatus perheenjäseneksi sisältää myös asennoitumista oikeanlaiseen suhtautumiseen toiseen sukupuoleen. (KM 1952,77–78.)

Kasvatus kansalaiseksi käsittää yhteiskuntaelämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamisen, yhteisöön kohdistuvan kiintymyksen ja pieteetin tunteen sekä yhteiseen menestykseen tähtäävän edesvastuuntunnon herättämisen ja lujittamisen. Kasvatus kansalaiseksi on myös kasvatusta kunnioitukseen, myötätuntoon ja avuliaisuuteen sekä totuttautumista yhteisöelämässä tarpeellisiin hyviin tapoihin. Kansalaiskasvatus tähtää työ- ja sivistyselämässä sekä eri yhteisöjen jäsenenä elettäessä tarvittaviin yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen sekä sosiaalisen mielen suunnan kehittämiseen. Oppilaiden on saatava kokemuksia sosiaalisista tilanteista ja harjoitusta sosiaaliseen toimintaan, esimerkiksi työskentelemällä ryhmien jäsenenä. Oppilaat saavat päättää yhteisistä asioistaan ja tottuvat siten kantamaan vastuuta vähitellen suurenevista asioista. Oppilaat joutuvat arvioimaan omia ja toistensa tekoja sekä omasta että yhteisön näkökulmasta, jolloin heidän moraalinen käsityksensä muokkaantuu. Oppilaiden on opittava, että yhteisvastuuseen sisältyy persoonallinen vapaus ja velvollisuus harkita toimintatapoja yhteisiin päämääriin pyrittäessä. (KM 1952, 81.)

Kasvatus kansalaiseksi koostuu yhteiskunnan elämään perehtymisestä, sosiaalisen toiminnan taitojen hankkimisesta, sosiaalisen mielenlaadun kehittamisestä sekä alkeisvalmennuksesta ammatinvalintaan. Oppilaiden tulisi oppia käsittämään yhteiskunnan toiminta ja rakenne sekä kiinnostua siitä, mitä ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuu. Sosiaalisten ihanteiden kehittäminen, toisen vakaumuksen kunnioittaminen sekä ymmärrys tiedon lisääntymisestä ja muuttuvuudesta ovat osa kansalaiseksi kasvamista. (KM 1952, 82.)

#### 4.1.4 Oppilas yksilöllisenä jokapäiväisten taitojen osaajana

Vuoden 1952 opetussuunnitelma korostaa oppilaan yksilöllisyyttä sekä opetuksen käytännönläheisyyttä. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan yksilöllisyys on huomioitava koulutyössä. Kaikilta oppilailta ei voi vaatia samaa, vaan vaatimukset on sovitettava oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisiksi. Opetusmenetelmien on oltava monipuolisia, jotta ne huomioivat oppilaiden erilaisuuden ja harrastukset. Opetusmenetelmän valinnassa oppilaantuntemuksella on tärkeä roolinsa. Opetusmenetelmien monipuolisuus lisää oppilaiden toiminnallisuutta ja sosiaalisen kasvatuksen kiinnekohtia. Monipuoliset opetusmenetelmät auttavat myös kunkin oppilaan omien edellytysten hyväksikäyttämisessä. (KM 1952, 51–53.)

Opetussuunnitelmassa korostetaan myös sitä, että koulutyön on oltava elämänläheistä. Oppilaiden tulisi päästä perehtymään asioihin toiminnallisesti ja kokemuksellisesti. Lasten omat

aloitteet tulisi huomioida opetuksen suunnittelussa ja keskustelun aiheet tulisi olla lasten omasta elämästä. (KM 1952, 53; 70: 94.) Esimerkiksi matematiikan opetuksessa tulisi painottaa sellaisen laskutaidon opettamista, jota jokainen kansalainen tarvitsee joka päivässä elämässään. Laskutaidon ydin tulisi olla sen käyttämisessä tietyissä tilanteissa. Matematiikan tehtävien aiheet tulisi olla yhteiskunnasta, luonnontieteistä ja kotitaloudesta otettuja. (KM 1952, 163–164.)

## 4.2 Opetussuunnitelma- ja opetuspolitiikan mietintö 1970

### 4.2.1 Oppilas tasapainoisena yhteiskunnan jäsenenä

Vuosien 1950 ja 1975 välisenä aikana Suomi muuttui köyhästä pientilallisten ja työläisten maasta varakkaaksi teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi. Elinkeinorakenteessa tapahtui muutos ennätysvauhdissa. Hyvinvointivaltiousko muovautui yhteiskunnan valtaetokseksi. Muuttunut yhteiskunta odotti ja kaipasi myös koululaitokselta muutoksia. Kansalaisilta edellytettiin yhä moninaisempia valmiuksia ja uudenlaista yhteiskunnallista liikkuvuutta eikä vanha kansakoulu niitä riittävästi antanut. (Ahonen 2003, 110–113.) Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi Suomessa 1960-luvulla. Siirtymisestä rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään päätettiin vuonna 1968. Kunnallisesta peruskoulusta tehtiin oppivelvollisuuskoulu, joka korvasi kansa-, kansalais- ja keskikoulun vaiheittain 1970-luvulla. 1970-luvulla ryhdyttiin harjoittamaan aktiivista koulutuspolitiikkaa, jolla pyrittiin vaikuttamaan määrätietoisesti koko yhteiskunnan kehitykseen. Peruskoulu-uudistuksen taustalla olivat demokraattisuus, opetuksen yhtenäistäminen ja tasa-arvoisuus. (Launonen 2000, 233.)

1960-luvulla yhteiskunnallinen tasa-arvo oli ollut yksi hyvinvointivaltioideologian kulmakivistä. Koulutuspoliittisessa keskustelussa tasa-arvokeskustelu oli pinnalla, kun pyrittiin löytämään keinoja koulutusmahdollisuuksien mahdollisimman tasaiseen jakautumiseen. Koulutus nimittäin nähtiin jokaiselle yksilölle kuuluvana oikeutena. Vaikka valtion kannalta koulutus oli väline koko yhteiskunnan muuttamisessa tasa-arvoiseksi, oli näkökulma silti yksilön. R.H. Oittinen esitteli ”sosiaalisen koulun” periaatteen, jonka perustana olivat kaikille yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun. Vain tällä tavoin kansanvaltaisuus ja sosiaalinen tasavertaisuus voisi toteutua. Yhdenvertaisuuden vaatimus kuitenkin kostautui. Peruskoulusta muodostui koulutuspoliittisen tasa-arvohankkeen huippu, sillä vuonna 1971 koulutuskomitea pyrki poistamaan oppimiserot ja tasaamaan yhteisen koulun tulokset. (Ahonen 2003, 114; 125.)

1960-luvulla käyty koulutuspoliittinen keskustelu heijastuu vuoden 1970 opetussuunnitelmaan voimakkaasti. Opetussuunnitelman mukaan koulun haasteena on löytää

tasapaino biologisten elämäntarpeiden, yksilön tunne-elämän ja kulttuuriympäristön välille. Oppilaiden kasvun ja kehityksen biologiset elämänehdot ja tarpeet kun määräävät pohjan koulun työskentelylle. Oppilaiden tunne-elämän kehittämisessä pyrkimyksenä on mielenterveydestä huolehtiminen virittämällä oppilaissa positiivisia tunteita ja karttamalla negatiivisten tunteiden virittämistä. Tämä tapahtuu ohjaamalla oppilaita hallitsemaan negatiivisten tunteiden ja aggressioiden käsittelyä. Myös yleistä jännittyneisyyttä ja emotionaalista tasapainottomuutta tulisi pyrkiä lieventämään. (KM 1970, 24; 50–51.)

Opetussuunnitelmakomitean mietintö vuodelta 1970 korostaa vahvasti koulun asemaa oppilaan kokonaispersoonallisuuden vaalijana. On tärkeää, että koulu tarjoaa aineksia ja mahdollisuuksia oppilaalle kehittää omaleimaista kokonaispersoonallisuutta. Komiteanmietintö kannustaa luovaan toimintaan ja opetukseen, sillä sen kautta yksilön persoonallisuus kehittyy monipuolisesti, tasapainoisesti ja terveellisesti. Lapsi nähdään luonnostaan aktiivisena olentona, joka on utelias ja halukas kokeilemaan erilaisia asioita. Tätä leikinomaisuutta ei siis saisi unohtaa myöskään opetuksessa. (KM 1970, 23–24.)

Minäkäsityksen vahvistaminen ja tukeminen sekä arvomaailman selkiyttäminen nähdään merkittävässä asemassa osana oppilaiden mielenterveyden ja kokonaispersoonallisuuden tukemista. Etenkin koulun eettinen ja uskonnollinen kasvatus tukevat näitä. Minäkäsityksen vahvistamisessa olennaista on myös huomioida oppilaiden omia tavoitteita opetuksessa ja kasvatuksessa. Lähitavoitteissa jo peruskoulun alimpienkin luokkien oppilaiden toivomuksia voidaan huomioida ja oppilaiden kasvaessa tulee heidän saada osallistua tavoitteidenasetteluun yhä enemmän. (KM 1970, 21; 51; 54.)

Kokonaispersoonallisuuden kasvua tukeva opetus pyrkii kehittämään oppilaiden harrastuneisuutta, sillä harrastusten viriäminen tarjoaa rikkaan sisäisen elämän sekä tilaisuuksia osallistua erilaisiin yhteisöllisiin toimintamuotoihin ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi harrastuneisuus auttaa kasvamisessa yhteistoimintaan ja vapaa-ajan yhteiskuntaan. Harrastuksia käsiteltäessä oleellista on painottaa yksilöllistä kiinnostuneisuutta, ikään kuin yksilöllisinä eroavaisuuksina. (KM 1970, 54–55.)

#### 4.2.2 Oppilas sosiaalisena toimijana

Valtion komiteatyönä syntynyt peruskoulun opetussuunnitelma vuonna 1970 kuvasti uutta suunnitteluvaltiota. Se oli seikkaperäinen ohjausdokumentti, jonka tarkoituksena oli taata kaikille yhtäläiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet. (Ahonen 2003, 182.) Siinä painotetaankin hyvin vahvasti koulua sivistystarpeen tyydyttäjänä ja sitä kautta sosiaalisena kasvattajana. Koulun

sosiaalisen kasvatuksen merkitys on kohonnut huomattavasti, mikä johtaa oppilaiden ohjaamiseen omakohtaiseen, tehokkaaseen ja kestäväan tiedonhankintaan painottaen yhteistyötä. Sosiaalisessa kasvatuksessa korostetaan yhteisen viihtymisen edistämistä omien tarpeiden ja halujen edistämisen sijaan. Opiskelun tulisi johtaa tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutukseen yhteiskunnan ja koulun välillä. Tässä yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa oppilas nähdään toiminnan subjektina. (KM 1970, 14; 20; 22; 152.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa eettisyys tarkoittaa pitkälti samaa asiaa kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ihmisten yhteistoiminnassa hyvin toimivat pelisäännöt. Eettisiä kysymyksiä tarkastellaan opetussuunnitelmassa pääasiassa yhteiskunnallisella ja globaalilla tasolla. Eettisen kasvatustajatteluun rationaalinen luonne ja vahva yhteiskunnallinen painotus tulee peruskoulun opetussuunnitelmassa esiin monin tavoin. (Launonen 2000, 250–251.) Eettinen kasvatust on komiteanmietinnössä vahva osa sosiaalista kasvatusta: Se nähdään kasvatustena yhteiselämään toisten ihmisten kanssa, missä yksilöiden perusoikeuksien kunnioittaminen on keskeisessä roolissa. Nämä keskeiset taidot ihmisten yhteiselämän ja hyvien ihmissuhteiden säilymisen kannalta opitaan juurikin koulun sosiaalisissa tilanteissa. Näitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittuja taitoja tulisi sitten soveltaa muussa elämässä. Koulun tehtävänä on sosiaalista oppilaita yhteiskuntaan ja sitä kautta tehdä heidät tietoisiksi kuulumisestaan yhtä lailla suomalaisen yhteiskuntaan kuin koko maapallon kansojen yhteisöön. Keskeistä olisi valmentaa oppilaita omaksumaan yhteiskunnan jäsenille kuuluvaa vastuuta. (KM 1970, 37; 39–40; 81.)

Komiteanmietinnön mukaan sosiaalisen kasvatustun näkökulmasta oleellista on tarkastella, minkä tyyppistä sosiaalista vuorovaikutustta koulussa esiintyy, minkälaisia sosiaalisia käyttäytymisen malleja koulu tarjoaa sekä mitkä oppilaan ominaisuudet vaikuttavat hänen asemaansa ja arvonantoonsa kouluyhteisössä. Edistääkseen oppilaan sosiaalistumista vallitsevaan yhteiskuntaan tulisi oppilailla olla päätösvaltaa ja osallisuutta opiskelua ja koulun sääntöjä koskevaan päätöstentekoon sekä opiskelusuoritustun kontrolloimiseen ja oppilasjärjestelyihin. Komiteanmietintö ehdottaa, että kouluviikko sisältäisi yhden tunnin oppilaiden ohjausta, jolloin oppilaat voisivat osallistua luokan säännöistä päättämiseen. Yhteiset säännöt pitäisivät sisällään työskentelyn, sosiaalisen kanssakäymisen sekä suhtautumisen yhteiseen omaisuuteen. Eettisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta on oleellista sääntöjen luomisen lisäksi keskustella siitä, miten menetellään jos joku rikkoo sääntöjä. Tämä tarkoittaisi sellaisia toimenpiteitä, joiden avulla oppilas voisi vastaisuudessa sopeutua paremmin luokan yhteiseen elämään ja työskentelyyn. (KM 1970, 71–72; 81.)

Koulun tulisi pyrkiä kasvattamaan sellaisia yksilöitä, jotka omalta osaltaan ovat valmiita hyväksymään ja toteuttamaan edessään olevia koko ihmiskunnan ja elävän luonnon jatkuvalla

olemassaololle välttämättömiä suunnitelmia ja kiperiäkin ratkaisuja. Henkistä ilmapiiriä ei siis sosiaalisessa kasvatuksessa sovi väheksyä: Yhteistyö sekä ihmisten viihtyvyys ja turvallisuus tulisi tuoda kilpailuhenkisyiden ja tehokkuusajattelun tilalle. Myös opettajalla on tärkeä asema oppilaan sosiaalisena kasvattajana. Opettajan tulisi ymmärtää erilaisten oppilaiden taustojen vaikutukset lasten välisiin eroihin ja pyrkiä sellaisiin menettelyihin, jotka edesauttavat jokaista oppilasta myönteisellä ja positiivisella tavalla liittymään sekä luokka- että kouluyhteisöön. (KM 1970, 233–235.)

#### 4.2.3 Oppilas yksilöllisenä oppijana

Oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen korostuu vahvasti kautta vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnön. Differentiaatioksi eli opetuksen eriyttämiseksi määritellään ne koulun suorittamat toimenpiteet, joiden avulla jokaiselle oppilaalle pyritään antamaan mahdollisuus edetä opiskelussaan kunkin yksilöllisiä kykyjä ja edellytyksiä vastaavalla tavalla. Tämä differentiaation vaatimus on korostunut koulukasvatuksen painopisteen siirtyessä opettaja- ja oppiaineeskeskeisestä ajattelusta oppilaskeskeiseen. Koulu on siis näin päivittänyt itsensä sopusointuun yhteiskunnan asettamien vaatimusten kanssa, sillä ihmisten erilaisuus nähdään yhteiskuntaa rikastuttavana tekijänä. (KM 1970, 131.)

Yksilön sisäisiä eroja ja erilaisuutta tulee havainnoida myös oppilaan persoonallisuuden osaluilla. On huomioitava, eroaako oppilas omaksuman aineksen määrän suhteen, sen suhteen, miten perusteellisesti hän on syventynyt johonkin vai oppimiseen käytetyn ajan suhteen. Myös oppilaan yksilöllinen kehitysrytmi, perimä sekä kasvuympäristö vaikuttavat oppimiseen. Oppiminen on siis järjestettyjen oppimiskokemusten ja harjoittamisen tulosta. Kypsymiseen vaikuttavat sellaiset tekijät, joita lapsen kasvuympäristössä ei tietoisesti suunnitella eikä säädellä mutta, jotka kuitenkin saattavat aiheuttaa huomattaviakin eroja lasten välillä. Oppimisvalmiuksien erot on huomioitava arvioimalla oppilaan koulukypsyyttä. ”Koulukypsä” oppilas osaa liittyä sosiaaliseen ryhmään ja toimia sen jäsenenä, osaa kontrolloida impulssejaan sekä osaa keskittyä käsillä olevaan asiaan. (KM 1970, 132–134.)

Motivaatiotekijät painottuvat myös puhuttaessa oppilaiden erilaisuudesta. Esimerkiksi eroavaisuudet koulunkäyntimotivaatiossa ovat yhteydessä oppilaan koulun ja sosiaaliryhmän arvostukseen. Oppimista motivoiva tekijä on oppilaan ja opettajan välinen positiivinen vuorovaikutussuhde. (KM 1970, 136–137.)

Olennaista olisi nähdä oppilaiden erilaisuus ja erilainen ryhmittäminen koulun elämää ja vuorovaikutusta rikastavana seikkana, sillä ei ole mahdollista muodostaa sellaisia ryhmiä, jotka

olisivat kaikilta niiltä piirteiltään homogeenisiä, joilla on merkitystä oppimistuloksille. Opetustilanteessa onkin tärkeää, että oppilaille olisi eritasoisia tehtäviä sekä lisätehtäviä. Opetustilanteiden tulisi olla joustavia ja tilanne-ajattelusta olisi pyrittävä siirtymään opetuskokonaisuus-ajatteluun. (KM 1970, 138; 153; 155.)

Launosen (2000, 252) mukaan vuoden 1970 opetussuunnitelman eettinen ajattelu on kaksijakoista. Kasvatuksellisen vaikuttamisen lähtökohta on individualistinen, mutta arvoisällöt painottuvat globaaliin yhteiskuntaetiikkaan. Oppilas nähdään aikaisempaa enemmän omien arvovalintojensa subjektina ja koulun katsomukselliseen vaikuttamispyrkimykseen suhtaudutaan kriittisemmin, mikä on muuttanut myös opettajan kasvatuksellista roolia. Kasvatusajattelun lähtökohtana on moniarvoinen kulttuurikäsitys, liberaalis-demokraattinen yksilön itsemääräämisoikeus sekä YK:n ihmisoikeusetiikka.

### *4.3 Opetussuunnitelma 1985*

#### **4.3.1 Oppilas hyvätapaisena tasa-arvon edistäjänä**

Vuoden 1985 opetussuunnitelma korostaa hyviä tapoja sekä tasa-arvoa. Koulussa pyritään siihen, että oppilaat olisivat rehellisiä, ystävällisiä, auttavaisia, huomaavaisia ja oikeudenmukaisia. Tärkeää on myös toisten ihmisten huomioiminen ja kunnioittaminen. Oppilaiden tulisi suhtautua myönteisesti työ- ja elinympäristöön, esimerkiksi suojella ympäristöä ja käyttäytyä vastuuntuntoisesti omaisuutta kohtaan. (POPS 1985, 32.)

Hyvät tavat sisältyvät opetussuunnitelmassa myös eri oppiaineiden tavoitteeseen ja sisältöihin. Esimerkiksi kielten opiskelussa korostetaan hyvää käytöstä ja liikunnan opetukseen liittyy myös tapakasvatus. Ympäristöopin asenteelliseen kasvatukseen kuuluvat myönteinen suhtautuminen koulutyöhön, vuorovaikutukseen ja hyviin tapoihin sekä yhteistyökyky ja toisten mielipiteiden kunnioittaminen (POPS 1985, 76;189;102).

Opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena on sukupuolten välinen tasa-arvo. Opetussuunnitelman mukaan lapsen ja nuoren kasvatuksen pitäisi aina pohjautua ihmisten väliseen tasa-arvoon ja toisten ihmisten huomioonottamiseen. Ihmisen samanarvoisuus yksilöinä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä on opetuksen keskiössä. Työille ja pojille pitäisi taata yhtäläinen koulutustarjonta ja samat osallistumismahdollisuudet. Oppilaiden tulisi saada kasvaa omien edellytysten mukaisesti ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita ja odotuksia. Opetussuunnitelmassa puhutaan asennekasvatuksesta, jolla näihin tavoitteisiin pyritään. (POPS 1985; 14.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa esitetyt arvoalueet ovat painoltaan yhteiskunnallisia. Niiden keskeisenä näkökulmana ovat yhteiskunnan ja ihmiskunnan yleisestä kehityksestä johdetut yksilöön kohdistuvat vaatimukset. (Launonen 2000, 253.)

#### 4.3.2 Oppilas kansainvälisenä yhteistyöntekijänä

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa painottuu kansainvälisyys, jossa korostuu myös yhteistyön tärkeys. Oppilas nähdään kansainvälisessä yhteistyössä aktiivisena toimijana, minkä tulee omalla toiminnallaan edistää yhteistyötä ja rauhaa. Kansainvälisyyskasvatus on keskeinen osa koulun eettistä kasvatusta. Kansainvälisyyskasvatukseen kuuluvat kasvatusta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Tavoitteena on kasvattaa oppilaasta maailmanlaajuisesta yhteisvastuuta aktiivisesti kantava kansalainen. Kansainvälisyyskasvatuksen myötä oppilaiden tulisi kunnioittaa ihmisarvoa, ihmisoikeuksia ja perusvapauksia sekä toteuttaa tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Elämän kunnioittaminen ja suojeleminen kuuluvat tähän olennaisena osana. Myös ihmisen työn, kulttuurin saavutusten sekä kulttuurien erilaisuuden kunnioittaminen korostuvat. Kansainvälisyyskasvatuksen avulla tulisi saavuttaa yhteenkuuluvuuden tunne, yhteistyöhalu ja -kyky sekä pyrkimys ristiriitojen rauhanomaiseen ratkaisemiseen niin yksilöiden kuin kansakuntienkin ja valtioiden välisissä suhteissa. Oppilaiden tulisi oppia arvioimaan kriittisesti omaa elämäntapaa ja yhteiskunnan kehitystä yleismaailmallisten tavoitteiden kannalta ja saada kokemuksia omakohtaisesta käytännön osallistumisesta ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta myönteisen kehityksen edistämiseen Pysyvän ja yhteiskunnallisesti oikeudenmukaisen rauhan edistäminen ja sen perusteiden rakentaminen ovat kansainvälisyyskasvatuksen keskiössä. (POPS 1985, 13.) Kansainvälisyyden ja yhteistyön korostumisen taustalla on vaikuttanut kylmän sodan asteittainen lientyminen 1970-luvulta alkaen. Kansainvälinen yhteistyö ja ymmärtämys, rauhantahtoisuus ja konfliktien ratkaiseminen neuvottelemalla olivat valtioiden välisessä yhteistyössä yleistyneitä suuntauksia.

Yhteistyön tärkeys ja kansainvälisyys korostuvat myös opetuksen yleisissä kasvatustavoitteissa ja eri oppiaineissa. Opetussuunnitelman tavoitteena on, että oppilaat olisivat yhteistyöhaluisia, yhteisvastuullisia, pitäisivät yllä työrauhaa ja toimisivat oma-aloitteisesti. Elämäkatsomustiedossa opetuksen keskiössä ovat myönteisen ihmissuhteet ja vastuuntunto. Sen tarkoituksena on antaa tietoa erilaisista uskonnoista ja maailmankatsomuksista sekä lisätä rauhantahtoisuutta, isänmaallisuutta ja kansainvälistä ajattelua. Historian opetus puolestaan pyrkii kehittämään oppilaan arvostelukykä suhteellisuudentajua, jonka myötä ymmärrys oman kotiseudun ja yhteiskunnan suhteesta kansainvälisyyteen selkiytyy. Liikunta pyrkii omalta osaltaan

kasvattamaan oppilaasta omatoimista ja rauhantahtoista perheen ja yhteiskunnan jäsentä. (POPS 1985 32; 126; 132;175.)

Sekä kansainvälisyys että yhteistyö korostuvat myös kielten opetuksessa. Kielen opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden halua ja taitoa käyttää kieltä eri yhteyksissä ja eri tarkoituksiin. Oppilaan tulisi oppia arvostamaan kieltä kulttuurin välittäjänä ja saada tietoa muista kulttuureista. Kielen oppimisen myötä oppilaiden edellytyksen solmia kontakteja muita kieliä puhuviin kasvavat ja samalla oppilaan yhteistyökyky kehittyy. Opetussuunnitelma painottaa tavoitteissaan myös kansallista kulttuuria ja kansallisia arvoja. Oppilaan tulisi niiden avulla ymmärtää, että omaleimaisen, kansallisen kulttuurin vaaliminen ei ole ristiriidassa kansainvälisen yhteistyön ja maailmanlaajuisen ajattelutavan kanssa. (POPS 1985, 13;75.)

#### 4.3.3 Oppilas yksilöllisenä oppijana

Yhteisöllisten arvojen lisäksi opetussuunnitelman arvokasvatuksessa painotetaan persoonallisen kehityksen, yksilöllisyyden ja nuoren omaan kasvuvaiheeseen liittyvän ajankohtaisuuden näkökulmaa (Launonen 2000, 255). Opetussuunnitelmassa oppilas nähdään yksilöllisenä oppijana. Oppilaan yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta painotetaan opetussuunnitelmassa monin eri tavoin opetuksen tavoitteissa, sisällöissä sekä arvioinnissa. Oppilaan persoonallisuuden huomioiminen ja sen monipuolinen kehittäminen kuuluvat opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman mukaan lapsi tulisi nähdä yksilönä ja kokonaispersoonallisuudesta huolehtia. Oppilaan laaja-alainen, tiedollinen, taidollinen ja persoonallinen kypsyyden, terve itsetunto sekä realistinen kuva omista rajoituksista ja mahdollisuuksista ovat tärkeitä. (POPS 1985, 11.)

Opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin kuuluu inhimillisen kasvun hyväksyminen, jonka myötä yksilön ominaisuudet ja niiden kehittäminen ovat tärkeä tavoite koululle. Opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden lähtökohtaerot sekä se, että lapsen elämäntilanne vaikuttaa koulussa menestymiseen ja käyttäytymiseen. Näiden pohjalta opetuksesta tulisi muokata opetuksesta yksilöllistä. Opetus- ja kasvatustyö tulisi järjestää siten, että oppilas voi kehittää omia kykyjään ja harrastuksiaan. Oppilaissa tulisi herätä kyky ja halu itsensä jatkuvaan kehittämiseen. (POPS 1985, 10–12.)

Oppilaan näkeminen yksilönä korostuu opetussuunnitelmassa myös opetusjärjestelyissä, kuten eriyttämisessä. Opetus tulisi järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Niille, joiden on vaikea saavuttaa tavoitteita, on järjestettävä erityisiä tukitoimia, esimerkiksi opetusryhmien muodostamisen, opetusmenetelmien valinnan, tukiovetuksen sekä erityisopetuksen



palveluiden avulla. Tukitoimia voidaan myös hyödyntää opiskelun tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin kautta. (POPS 1985, 14–15.)

Tavoitteet oppilaan yksilöllisyyden huomioimisesta sekä persoonallisuuden eheästä kasvusta ilmenevät myös monien oppiaineiden tavoitteissa ja oppiaineen valinnassa. Esimerkiksi äidinkielessä keskeisenä pidetään sellaista oppiainesta, joka tukee kielenkäyttötaitoja, ajattelun kehittymistä sekä persoonallisuuden ehyttä kasvua. Opetuksen myötä oppilaan kokemuspäiriin tulisi avartua, mielikuvien rikastua ja minäkäsityksen muodostua. Kielten opetuksessa painotetaan sitä, että opetuksessa tulee huomioida oppilaiden ikä sekä käsite- ja harrastusmaailma. Oppiaineeseen tulisi sisältyä eettistä, esteettistä, sosiaalista ja emotionaalista kasvua tukevaa ainesta. Historiassa pyritään antamaan oppilaille sellaisia virikkeitä oman persoonallisuuden rakennusaineiksi, niin että oppilaan ihmiskuva syvenee ja oma identiteetti kehittyy (POPS 1985, 65;76;131.)

Opetussuunnitelmassa myös arvioinnissa korostetaan oppilaiden yksilöllisyyttä. Arvioinnin tehtävänä on antaa palautetta oppilaille hänen edistymisestään asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa sekä kannustaa oppilasta jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Arvioinnissa tulee huomioida oppilaiden väliset erot, eikä arvosana saa olla riippuvainen toisten oppilaiden arvosanoista. Hitaasti edistyvällä oppilaalla tulisi olla mahdollisuus saavuttaa muitakin kuin heikoimpia arvosanoja. Tärkeää on, että arvioinnin avulla oppilas saa realistisen kuvan omista mahdollisuuksistaan. Yleiset kasvatustavoitteet, kuten yritteliäisyys, vastuuntuntoisuus, suhtautuminen koulutyöhön, säännöllinen ja huolellinen tehtävien suorittaminen, aktiivinen osallistuminen sekä kyky ja halu yhteistyöhön, tulisi myös huomioida arviointia tehtäessä. (POPS 1985, 29–39.)

## *4.4 Opetussuunnitelma 1994*

### 4.4.1 Oppilas terveenä ja tasapainoisena oppijana

1990-luku nähdään usein erityisenä yhteiskunnallisen murroksena aikana. Murroksen taustalla olivat monet tekijät, kuten sosialismin romahdus, Neuvostoliiton hajoaminen, syvä lamakausi, suuri työttömyys, pelko hyvinvointivaltion romahtamisesta ja sosiaalisten tukiverkkojen pettämisestä, perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä huumeiden käytön ja rikollisuuden lisääntyminen. Myös tiedon lisääntyminen Internet-yhteyksien kautta, innostus informaatioteknologiaan ja usko tietoyhteiskuntaan mullistivat suomalaista yhteiskuntaa ja koulua. Uusi teknologia nähtiin rajattoman oppimisen välineenä ja tekniikan käyttöönottoa kouluissa kiirehdistettiin opetushallituksen toimesta. (Launonen 2000, 267.) Kansainvälinen kehityskulku,

taloudelliset ja poliittiset muutokset sekä kasvanut tyytymättömyys peruskoulua kohtaan johtivat opetussuunnitelmauudistukseen ja näkyvät vuoden 1994 opetussuunnitelmassa monin tavoin.

Yhteiskunnallisen epävarmuuden keskellä, opetussuunnitelmassa korostuu koulun asema oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäjänä. Peruskoulun tehtävänä nähdään oppilaiden persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittäminen. Oppilaista pyritään kasvattamaan terveitä ja tasapainoisia oppijoita. Tärkeää on tukea oppilaita saavuttamaan jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista. Koulun tulee suoda edellytykset optimaaliselle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle huomioimalla oppilaiden yksilöllisiä eroavaisuuksia. Yleissivistykseen kuuluu omasta toiminnastaan vastuun kantaminen, huomaavaisuus muita ihmisiä kohtaan sekä kyky huolehtia sekä itsestä että elinympäristöstä. (POPS 1994, 11.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa on oleellista kiinnittää huomiota oppimispsykologian ja konstruktivismiin tärkeään merkitykseen. Uusi konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa aiempaa vahvemmin oppilaan omaa roolia sekä tietorakenteiden että arvojen konstruoina. Opettajan tulee toimia oppimisen ohjaajana, joka antaa oppilaalle vastuuta omasta oppimisestaan ja tukee taustalla oppilaiden autonomista kasvuprosessia. (Launonen 2000, 276–277.) Opetussuunnitelmassa oppilaalle annetaan aktiivinen rooli oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Oppilaan kokemusmaailma siis tuottaa erilaisia lähtökohtia oppimiselle. Koulun merkitys oppimisessa tulee esille puitteiden luomisen yhteydessä: Tehokkaassa opetuksessa luodaan optimaalisia oppimismahdollisuuksia sekä viritetään ja säilytetään positiivista oppimishalua. Opettajan rooli on siis muuttunut enemmän ohjaajaksi ja opiskeluympäristön suunnittelijaksi. Opetustilanteessa korostuvat ihmisten keskinäiset suhteet sekä oppijan ja opittavan kohteen välinen vuorovaikutus. Oppiminen nähdään sosiaalisena vuorovaikutuksena. Koska tiedon määrä kasvaa, on oleellista valita sisällöt oikein ja harkitusti, jotta opiskelu edistäisi jäsenyneen tietorakenteen kehittymistä. On tärkeää kytkeä oppilaan tieto- ja taitorakenne monipuolisesti yli oppiainerajojen. Tämä mahdollistaa oppilaiden mielenkiinnon heräämisen sekä tiedon soveltamisen erilaisiin ongelmanratkaisutilanteisiin sekä käytännöntehtäviin. (POPS 1994, 9–10.)

Koulun arvoperusta tukee fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekoja koskevaan pohdintaan ja valintoihin. Ihmisen suhde omaan itseensä, toiseen ihmiseen, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon ovat osa yksilön kokonaispersoonallisuutta. Tasapainoisen, omaa elämäänsä hallitsevan yksilön yleissivistys

rakentuu elämyksellisen, toiminnallisen, sosiaalisen, kulttuurillisen ja tiedollisen maailmankuvan osista. Oppilaan henkinen kasvu, itsensä tunteminen ja eettinen tietoisuus ovat seikkoja, jotka edellyttävät moniulotteista ihmisten välistä vuorovaikutusta. Alati muuttuvassa maailmassa yhteisön merkitys yksilön psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä edistävänä tekijänä korostuu. (POPS 1994, 12.) Muuttuvan yhteiskunnan vaatimusten keskellä, eettinen kasvu nähdään opetussuunnitelmassa oleellisena osana oppilaan elämänhallintaa ja tasapainoisuutta (Launonen 281).

Osa psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista kasvua on myös kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen, missä tasa-arvo korostuu kasvatuksen lähtökohtana. Oppilaalle tulee luoda valmiudet osallistua yhteisten asioiden hoitoon sekä edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Koulun tulee tarjota mahdollisuuksia harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista. (POPS 1994, 12.)

#### 4.4.2 Oppilas kansainvälisenä vuorovaikuttajana

Suomalaisen yhteiskunnan kehitystä luonnehti 1990-luvulla moniarvoistuminen ja kansainvälistyminen. Merkittävin tekijä kansainvälistymisessä oli Suomen liittyminen Euroopan Unioniin sekä ulkomaalaisten määrän kasvu Suomessa. (Launonen 2000, 269.) Kansainvälistyminen tuodaankin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa vahvasti osaksi koulun arkea. Opetussuunnitelmassa korostuva kansainvälisyyden, monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden teemat, jotka tulisi ottaa osaksi ihmisten identiteettiä. Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla vaikutti yhteiskunnallinen muutos, jossa liiketalous, yksilöllisyys ja koulun palvelukyky ovat ohjanneet tavoitteiden asettelua. Hyvinvointi ja sen ehdot oli arvioitava uudestaan, sillä koulu nähdään muutoksen suunnannäyttäjänä ja toteuttajana. Opetussuunnitelmauudistuksen ja arvoperustan muutoksen seurauksena kansainvälisyys kohosi merkittävään asemaan opetussuunnitelmassa. Kulttuurinen omaleimaisuus ja taito toimia oman kulttuurinsa tulkkina monikulttuurisessa koulussa näkyvät opetuksen sisällön asettelussa vahvasti. Oppilaita tulee kannustaa suvaitsevaisuuteen ja avoimuuteen sekä kiinnostukseen erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan. (POPS 1994, 8–9; 13–14.)

Globalisoituvan yhteiskunnan ja lisääntyneen maahanmuuton myötä kansainvälisyys tuli osaksi koulun arkea. Koulussa on yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, mikä korostaa eri kieliryhmien välistä vuorovaikutusta sekä kielellistä osaamista. Kansainvälisyyskasvatus on osa vuoden 1994 opetussuunnitelman tavoitteita. Oppilaan tulee hyväksyä ihmisten erilaisuutta ja tuntea erilaisia kulttuureja. Oppilaan on myös ymmärrettävä

ihmisten ja kansojen keskinäinen riippuvuus sekä tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus osaksi ihmisarvon perustaa. On tärkeää, että oppilas kiinnostuu kansainvälisestä kehityksestä ja tapahtumista. Koulun vastuulla on myös luoda valmiudet kansainväliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä omakohtaiseen vaikuttamiseen ja osallistumiseen. Kansainvälisyyskasvatus läpäisee koko opetuksen ja kasvatuksen ja siten integroituu kaikkiin eri oppiaineisiin. Sen tehtävänä on harjaannuttaa kansainvälisen kanssakäymisen taitoihin, kulttuurien tuntemiseen ja suvaitsevaiseen suhtautumiseen erilaisuuteen, kulttuurilukutaitoon sekä maailmankansalaisuuteen. (POPS 1994, 13–14; 35.)

## 4.5 Opetussuunnitelma 2004

### 4.5.1 Oppilas oppimisen subjektina

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa painottuu todella voimakkaasti oppiminen ja etenkin oppilaan oma merkitys oppimisessaan. Oppilasta opetetaan oppimaan. Opetussuunnitelmassa korostuu monin tavoin se, että koulun tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia, välineitä ja valmiuksia oppia, ja on oppilaasta itsestään kiinni, miten koulun tarjoamia tietoja ja välineitä hyödyntää oman oppimisensa edistämiseksi. Oppilaille pyritään opettamaan asioita, joita he voivat itse soveltaa ja hyödyntää siten käytännössä. Oppilaassa pyritään herättämään kiinnostus aiheeseen. Opetussuunnitelmassa tavoitteet on jaoteltu vuosiluokittain 1-2, 3-5 ja 6-9, joissa opetuksen pohjana ovat aina aiemmat tiedot, taidot ja kokemukset. Vähitellen aiemmin opittua syvennetään.

Koulutuspolitiikan suunnanmuutos, jossa painottuu kansalaisten valinnanvapauden ja oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen, liittyy siihen yleiseen liberalisoitumiskehitykseen, joka oli 1900-luvun lopussa selvästi nähtävissä yhteiskunnan eri tasoilla (Launonen 2000, 275). 1990-luvulla, kansakunnan rakentamisen kauden jälkeen, koulutuksellinen tasa-arvo tarkoitti yksilön oikeutta saada odotuksiaan vastaavaa koulutusta. Kaikille yhteisen koulun periaate muutti koululaitoksen koulumarkkinoiksi, mikä sinetöityi viimeistään vuonna 1999, kun voimaan astui uusien koululakien kokoelma. Tämän jälkeen liike-elämän periaatteet valtasivat koulun. (Ahonen 2003, 156–159.) Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa perusopetuksen tehtävänä on tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus samalla kun yhteiskunnalle annetaan väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Perusopetuksen tulee antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen. Oppilaille tarjotaan valmiudet jatko-opintoihin. Myös elinikäinen oppiminen, kriittisen ajattelun kehittäminen, uuden kulttuurin luominen sekä ajattelun ja toimintatapojen

uudistaminen on määritelty perusopetuksen tehtäviksi. (POPS 2004, 14). Opetussuunnitelma esittelee laajasti erilaisia työtapoja, oppimisympäristöjä sekä oppimiskäsitystä, mikä korostaa oppimisen ja oppilaan oman aktiivisuuden merkitystä opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelman määrittelemässä oppimiskäsityksessä oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Myös oppimiskäsitys korostaa uusien tietojen ja taitojen lisäksi opittavana olevia oppimis- ja työskentelytapoja, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppiminen määritellään oppilaan aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan seuraukseksi, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Oppimisen nähdään riippuvan oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Oppiminen on aktiivista ja päämääräsuuntautunutta, joko itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävät prosessi, joka on myös hyvin tilannesidonnaista. Opetussuunnitelman mukaan opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. (POPS 2004, 18.)

Oppimisympäristö määritellään opetussuunnitelmassa oppimiseen liittyvänä fyysisenä ympäristönä, psyykkisinä tekijöinä ja sosiaalisina suhteina. Fyysinen ympäristö sisältää koulun rakennukset ja tilat, opetusvälineet, oppimateriaalit, muun rakennetun ympäristön ja ympäröivän luonnon. Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristöön vaikuttavat puolestaan yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Oppimisympäristön tulisi mahdollistaa monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käyttö sekä tarjota mahdollisuus aktiiviseen ja itsenäiseen opiskeluun. Oppimisympäristön tulisi olla turvallinen ja oppilaan terveyttä, kasvua ja oppimista tukeva. Tällaisen oppimisympäristön luomisen tavoitteena on oppimismotivaation ja uteliaisuuden tukeminen, aktiivisuuden edistäminen, itseohjautuvuus ja luovuus. Oppimisympäristön tulisi ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteita ja arvioimaan omaa toimintaa. Tavoitteena olisi saavuttaa avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu opettajalle ja oppilalle. (POPS 2004, 18.)

Erilaisten työtapojen määrittelyssä korostuu myös oppilaan oma aktiivinen rooli. Erilaisten työtapojen käytössä nähdään oleellisena erilaisten oppimisen taitojen opettaminen oppilaille. Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla oppilaan oppimista tuetaan ja ohjataan. Erilaisten työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja, sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen tulisi edistää tieto- ja viestintätekniikan

taitoja sekä antaa mahdollisuuksia eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. Opettaja valitsee työtavat ja hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata oppilaiden oppimista ja työskentelyä. Työtavat tulisi valita siten, että ne virittävät oppimisen halua, aktivoivat tavoitteellista työskentelyä, huomioivat oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen sekä edistävät jäsentyneen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä harjaantumista. Työtapojen tulisi kehittää tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja, auttaa oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen, kehittää oppilaan valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten. Valittujen työtapojen tulisi myös kehittää oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa sekä tukea oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, edistää sosiaalista joustavuutta ja kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuunkantamista toisista. Työtapojen valinnassa on huomioitava erilaiset oppimistyyli, tyttöjen ja poikien väliset erot sekä yksilölliset kehityserot ja taustat. (POPS 2004, 19.)

#### 4.5.2 Oppilas tuen tarvisijana

Yksilöllisyys korostuu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa myös oppilaalle tarjottavien tukimuotojen kautta. Oppilas nähdään yksilöllisenä tuen tarvisijana. Monien yhteiskunnallisten ja arvomaailman muutosten seurauksena oppilasaines on muuttunut aiempaa heterogeenisemmäksi. Esimerkiksi kasvanut maahanmuutto sekä inklusion myötä lähikouluperiaate ja erityisluokkien ja -koulujen väheneminen on muovannut niitä odotuksia, joita koululle asetetaan. Koulu on uudenlaisessa tilanteessa, jossa sen sijaan, että oppilaat sopeutettaisiin kouluun, tulee koulun sopeutua oppilaiden mukaan ja vastata oppilaiden tarpeisiin, niin että kaikki saavat itselleen sopivaa opetusta ja kasvatusta. Oppilaista halutaan pitää huolta monin tavoin, joten yksilöllinen huomiointi ja yksilölliset tukitoimet ovat tärkeitä. Tukea saa jokainen oppilas jollain tapaa. Opetussuunnitelmassa on määritelty esimerkiksi eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden opetuksen erityispiirteitä, jotka tulee ottaa huomioon opetuksessa (POPS 2004, 32–36.). Tukea saattavat tarvita myös oppilaat, joilla on erilaisia psyykkisiä tai sosiaalisia tarpeita tai heikentyneet kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset omaavat oppilaat. Oppilaalle pyritään takaamaan mahdollisuus pärjätä ja jatkaa opintojaan. Oppilaan tuen tarpeita ja tukimuotoja käsitellään opetussuunnitelmassa monipuolisesti ja yksityiskohtaisemmin kuin aiemmissa opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmassa oppilaalle tarjottava tuki on jaettu opiskelun yleiseen tukeen sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. (POPS 2004, 20:26).

Opiskelun yleinen tuki pitää sisällään kodin ja koulun välisen yhteistyön, oppimissuunnitelman, ohjauksen järjestämisen, tukiopetuksen, oppilashuollon ja kerhotoiminnan. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tavoitteena on edistää oppilaan oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on, että oppilas oppii ottamaan enemmän vastuuta opiskelustaan, sitoutuu siihen ja saa oppimiseensa enemmän tavoitteellisuutta. Oppimissuunnitelma sisältää oppilaan opinto-ohjelman ja siinä kuvataan miten opetussuunnitelman tavoitteet on tarkoitus saavuttaa, määritellään opiskelun painoalueet ja kuvataan mahdolliset tukitoimet. Ohjauksen järjestämisen tehtävänä on ennaltaehkäisy, esimerkiksi syrjäytymisvaarasta. Opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden persoonallisen kasvua, kehitystä ja osallisuutta. Oppilaalla ja hänen huoltajallaan on mahdollisuus saada tietoa työtavoista, valintamahdollisuuksista ja niiden merkityksistä oppilaan oppimiselle ja tulevaisuudelle. Tukiopetus on erityttämisen muoto, jolle ovat ominaisia yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus. Oppilashuoltoon kuuluu oppilaan perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea oppilaalle. Oppilashuollon tarkoituksena on huolehtia oppilaista kokonaisvaltaisesti. (POPS 2004, 22–24.)

Erytystä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus sisältää erilaisia tukimuotoja, osa-aikaista erityisopetusta, henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskevan suunnitelman tai opetuksen järjestämistä toiminta-alueittain. (POPS 2004, 28).

#### 4.5.3 Oppilas osallistuvana ja vastuullisena toimijana

Opetussuunnitelma painottaa oppilaan omaa osallisuutta ja vastuullista toimintaa monin tavoin. Aiemmin kuvailtiin oppilaan merkitystä omassa oppimisessaan. Omasta työskentelystä huolehtimisen ja oppiaineiden tavoitteiden lisäksi vastuun siirtyminen oppilaalle käy ilmi perusopetuksen tehtävissä, koulun toimintakulttuurin luomisessa sekä aihekokonaisuuksissa. Yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi esitetään osallistava kansalaisuus ja demokraattisen yhteiskunnan kehittäminen (POPS 2004, 14). Oppilaalla tulisi olla myös mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja kehittämiseen (POPS 2004, 19). Oppilas nähdään osallistuvana ja vastuullisena toimijana, jonka pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan yhteiskunnan toimintaan ja omaan ympäristöönsä.

Osallisuus ja vastuullisuuden vaatimus tulevat selvästi ilmi myös opetussuunnitelman aihekokonaisuuksissa. Aihekokonaisuuksien tavoitteena on korostaa yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuuksien kautta ohjataan oppilaita tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista ja rakentamaan tiedoista kokonaisuuksia. Aihekokonaisuudet ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnissa ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. (POPS 2004, 38.) Nyky-yhteiskunnassa vaikuttaminen ja oman mielipiteen kertominen julkisesti on muuttunut helpommaksi erilaisten viestintävälineiden ja -keinojen myötä. Tieto leviää helposti ja nopeasti, eikä uutisia tai muuta tietoa voida hallita. Tämän vuoksi on oppilaita opetettava sekä arvioimaan tietoa että tuottamaan viestejä erilaisin keinoin. Esimerkiksi aihekokonaisuus viestintä ja mediataito pyrkii kasvattamaan oppilaista vastuullisia viestijöitä ja mediankäyttäjiä. Siinä painottuvat ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, viestien vastaanottaminen ja tuottaminen sekä median aseman ja merkityksen ymmärtäminen. Oppilas pyritään kasvattamaan mediakriittiseksi ja vastuulliseksi viestijäksi. (POPS 2004, 38–39.) Aihekokonaisuuksien avulla pyritään siihen, että oppilas ymmärtää ja havainnoi omaa toimintaansa ja arvioi sekä omaa että muiden toimia kriittisesti. Oppilaan tulisi toimia tavoitteellisesti ja eettisesti sekä ymmärtää omien valintojensa vaikutukset ja oma vastuunsa. Tärkeää olisi, että oppilas osaisi toimia monikulttuurisessa ja kansainvälisessä ympäristössä, edistäen tasa-arvoa ja demokratiaa sekä omaa kulttuuri-identiteettiään kehittäen. Aihekokonaisuudet kannustavat oppilasta osallistumaan ja vaikuttamaan yhteiskunnassa, ymmärtämään tapahtumien syitä ja seurauksia sekä yksilön että yhteisön kannalta.

#### *4.6 Yhteenveto*

Edellä esitetyt oppilasyksilön konstruktiot kuvastavat sitä, millaisena oppilas on opetussuunnitelmissa eri aikoina nähty. Oppilasyksilön konstruktiot kertovat siitä, millaiseksi yhteiskunta on koulun ja etenkin opetussuunnitelman kautta pyrkinyt lapsia kasvattamaan: Millaisia ominaisuuksia, taitoja ja valmiuksia yhteiskunnassa on milloinkin arvostettu. Kasvatusihanteet ja kasvatuksen tehtävät ilmenevät opetussuunnitelmissa erityisesti siinä, millaisia asioita oppilaille opetetaan ja miten. Konstruktiot ovat muodostuneet kasvatuksen ja yhteiskunnan välisen dynamiikan seurauksena. Taulukossa 2 eritellään oppilasyksilön konstruktioihin vaikuttaneet taustatekijät.



TAULUKKO 2. Oppilasyksilön konstruktion taustatekijät

Opetussuunnitelma	Oppilasyksilön konstruktion vaikuttaneet taustatekijät
Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sota-aika</li> <li>• Uusi talouspolitiikka ja yhteiskuntasuunnittelu</li> <li>• Suomen muuttuminen agraariyhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi</li> <li>• YK:n ihmisoikeuksien julistus</li> </ul>
Vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietintö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elinkeinorakenteen muutos</li> <li>• Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka</li> <li>• Peruskoulu-uudistus</li> <li>• Usko hyvinvointivaltioon</li> <li>• individualistinen maailmankatsomus</li> </ul>
Opetussuunnitelma 1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteiskunnan kehitys</li> <li>• Kylmä sota</li> <li>• Kunnalliset opetussuunnitelmat</li> </ul>
Opetussuunnitelma 1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteiskunnallinen murros: Neuvostoliiton romahdus, lama</li> <li>• EU ja globalisaatio</li> <li>• Teknologia</li> <li>• Psykososiaalinen pahoinvointi</li> <li>• Konstruktivistinen oppimiskäsitys</li> <li>• Opetussuunnitelma-uudistus</li> </ul>
Opetussuunnitelma 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberalisaatio</li> <li>• Liike-elämän periaatteet koulumaailmaan (uudet koululait)</li> <li>• Media</li> <li>• Kaikille yhteisen koulun periaate</li> </ul>

Taulukosta 2 voi havaita, että opetussuunnitelman muutosten taustalla on aina sekä poliittisia, ideologisia ja yhteiskunnallisia muutoksia. Opetussuunnitelmien sisältöön sekä oppilaisiin kohdistuviin kasvatusihanteisiin ja -tavoitteisiin vaikuttavat sekä laaja kansainvälinen yhteiskunnallinen tilanne ja kehitys että Suomessa vallitseva talous- ja yhteiskuntapolitiikka. Myös koulutuspolitiikassa ja oppimispsykologiassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat oppilasyksilön konstruktion.

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa korostuu yksilön rooli yhteiskunnan osana. Opetussuunnitelmassa on hyvin havaittavissa se, että koulu valmistaa oppilaita sekä selviämään yhteiskunnassa että yhteiskunnan tarpeita varten. Oppilas nähdään tärkeänä tulevaisuuden voimavarana, josta halutaan huolehtia. Samalla oppilaalle halutaan opettaa sellaisia taitoja, joita hän

tarvitsee tulevana yhteiskunnan toimijana ja vaikuttajana. Vaikka opetussuunnitelmassa puhutaankin jo oppilaiden yksilöllisistä eroista ja persoonallisuudesta, menee yhteiskunnan etu oppilaan edun edelle. Kansakoulun opetussuunnitelmassa oppilaita ei siis tarkastella enää vain yhtenäisenä opetettavana joukkona, mutta oppilasyksilö ei ole vielä kaiken lähtökohta (Launonen 1995, 73).

1950-luvulta nykyiseen opetussuunnitelmaan tultaessa on oppilaan yksilöllisyyden korostuminen lisääntynyt jatkuvasti. Viimeisimmässä, vuoden 2004, opetussuunnitelmassa oppilaan yksilöllisyys on huipussaan. Oppilaiden erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioivat tukitoimet on eritelty yksityiskohtaisesti ja yhteiskunta pyrkii koulun kautta tukemaan oppilasta kaikin mahdollisin keinoin. Toisaalta yksilöiden vastuu on myös lisääntynyt. Koulu tarjoaa oppilaalle enää vain välineitä oppimiseen, mutta on oppilasyksilöstä itsestään kiinni, miten hän koulun tarjoamia välineitä käyttää. Eettisessä kasvatustajattelussa onkin nähtävissä yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen muuttuminen. Aina 1950-luvulle asti yhteiskunta nähtiin yksilön yläpuolella olevana kokonaisuutena, jonka etu oli yksilön etua tärkeämpi. Mutta 1900-luvun lopussa yhteiskunta muodostui pedagogisissa teksteissä itsenäisistä ja kriittisistä kansalaisista, heidän tarpeistaan ja tasavertaisista oikeuksistaan. Painopisteenä opetussuunnitelmissa on yksilöllisyyden toteuttaminen, johon samalla liittyy myös globaali vastuu ja toisen ihmisen huomioon ottaminen. (Launonen 2000, 305.) Oppilasyksilö nähdään vielä yhteydessä perhe-, kotiseutu- ja kulttuuritaustaansa, mutta peruskouluteksteissä yksilö psykologisoituu moderniksi, perheestään itsenäistyväksi, individualistiseksi yksilöksi, johon koulu muodostaa oman suhteensa. (Simola 1995, 72.)

1990-luvun lama jätti jälkensä suomalaiseen yhteiskuntaan eikä se voinut olla vaikuttamatta myös koulutuspolitiikkaan. Sosiaaliset ongelmat, kuten matalapalkkaisten pätkätyöpaikkojen kasvu ja työnantajien taipumus syrjäyttää kelpaamattomat työntekijät työmarkkinoilta olivat yhteiskuntaa laman seurauksena vaivanneita ilmiöitä. Nämä muutokset yhteiskunnan rakenteessa ja yhteiskunnallisessa ajattelussa aiheuttivat sen, että yhteinen koulu asetettiin kyseenalaiseksi. Koulu alistettiin julkisessa keskustelussa uusille odotuksille ja vaatimuksille. Uuden suunnan edustajat odottivat jähmeän ja traditioihin nojaavan koululaitoksen muuttuvan dynaamisiksi koulumarkkinoiksi. Koulutuksellinen tasa-arvo rapautui ja kouluverkon harventuessa lähikouluperiaate mureni ja koulujen joutuessa kilpailemaan oppilaista koulu lakkasi olemasta entisellä tavalla yhteinen. (Ahonen 2003, 160; 166; 181.) Tämä näkyy vahvasti vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kansainvälisyyden ja oppijan roolin korostumisessa.

Sisällissodan jälkeen Suomen kansakoululaitos alistettiin kansallisen yhtenäistämispolitiikan välineeksi. Tämä nationalistinen kouluetus tuli tiensä päähän syksyllä 1944. Neuvostoliiton romahdus ja 1990-luvun uusliberalistinen politiikka heijastuivat selvästi vuoden 1994

opetussuunnitelmaan: koulujen vapaus ja valinnaisuus näkyivät kaikilla tasoilla. Viimeisimmässä peruskoulun opetussuunnitelmassa 2004 ja erityisesti korostuneissa arviointikäytännöissä voi puolestaan nähdä yhteiskunnan kiihtyvien tehokkuusvaatimusten vaikutuksen. (Salminen 2012, 72.) Vastuu oppilaan omasta oppimisesta ja osallistuvasta toimijuudesta monella eri taholla on osoitus tehokkuusvaatimusten lisääntymisestä.

Peruskoulu on tuonut päämääristä ja tavoitteista puhumiseen ainakin neljä muutosta. Tavoitteita on alettu kohdistaa yhä enemmän oppimiseen kasvatuksen ja opettamisen sijaan. Lisäksi tavoitteena oleva oppiminen nähdään enemmän korkeatasoisena ja laaja-alaisena kuin kansalaisen perustaitojen ja asenteiden oppimisena. Tavoitteet pyritään myös muotoilemaan täsmällisesti ja ilmaisemaan yksittäisen oppilaan oppimisena. Asetetut tavoitteet ovat muodostaneet hierarkkisen tavoitejärjestelmän. Myös koulun luonnehtiminen yleensä on muuttunut yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on. Tämä prosessi koostuu ainakin kahdesta muutoksesta. Koulu sekä luonnollistuu että monista koulutodellisuuden keskeisistä ilmiöistä lakataan puhumasta. Tähän liittyy koulun dekontekstualisoituminen, jolla tarkoitetaan koulukontekstin katoamista arvovaltaisesta asiantuntijapuheesta. (Simola 2002, 61; 64.)

Vähitellen koko opetussuunnitelmäkäsitystä on alettu määritellä yksilöstä käsin. Olennaisin piirre yksilökeskeisyydessä on paljolti tapahtunut koko kasvatuksen redusoiminen psykologiaksi. Opetussuunnitelmäkäsityksistä on tullut kysymyksiä, jotka pääosin liittyvät yksilön oppimiseen ja ajatteluun. (Rinne 1984, 44.) Tämä muutos on selvästi nähtävissä opetussuunnitelmia tarkasteltaessa. Oppimisen tärkeys ja oppijan rooli ja vastuu oppimisesta on myös muuttunut merkittävästi. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa oppimisella ei ole suurta roolia. Vähitellen oppimisen merkitys opetussuunnitelmissa on lisääntynyt. Suuri murros tapahtui vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä. Oppilaalle alettiin antaa enemmän merkitystä ja vastuuta omasta oppimisestaan, kun taas opettajan rooli on muuttunut oppimisen ohjaajaksi. Tämä korostuu etenkin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, jossa esitellään tarkoin oppimiskäsitystä sekä erilaisia työtapoja ja oppimisympäristöjä. Oleellisia ovat erilaisen oppimisen taidot, joita oppilaille opetetaan. Tätä oppimisen taitojen painottamista selittää varmasti se, että 1990-luvulta lähtien oppimisen tutkimus on kehittynyt tutkivan oppimisen, ilmiöoppimisen, ekspansiivisen oppimisen ja sulautuvan oppimisen piiriin (Salminen 2012, 208).

Rationalisoituminen alkoi voimistua koulujen kasvatustyössä 1900-luvun alusta lähtien. Se tarkoittaa koulujen kaikkien toimintojen systematisoitumista eli tarkempaa ohjausta, suunnittelua, erilaista valvontaa lainsäädännön, toimintaohjeiden, opetussuunnitelmien, tavoitteiden, arvioinnin sekä erilaisten tiedepohjaisten didaktis-psykologisten tekniikoiden avulla. Koulunpidossa kaikesta

on tullut kasvavan hallinnoinnin, määrittelemisen ja analysoimisen kohteita. Tämä rationalisoitumisen taustalla voidaan nähdä ainakin kolme keskeistä seikkaa. Kehitys liittyy osaksi valtiokeskeisen hegemonian luomiseen ja kansalaisten kontrolliin sekä teollisen yhteiskunnan perustamisen standardien vahvistumiseen 1800-luvun lopusta alkaen. Myös kasvatusalan oma sisäinen tieteellistyminen, johon liittyy esimerkiksi ammattikunnan professionalistumispyrkimys, vaikuttavat taustalla. (Salminen 2012, 204–205.)

1990-luvulta lähtien opetussuunnitelmissa on alettu korostaa yksilöllisiä valintoja. Se on johtanut koulujen profilointiin, koulujen erityispiirteiden korostamiseen, opiskelijoiden erilaisten henkilökohtaisten ominaisuuksien painottamiseen ja niin yksilöiden kuin koulutusorganisaatioiden väliseen kilpailuun. Samalla opetussuunnitelman laadintaa on hajautettu valtiolta kunnille, yksittäisille kouluille ja koulutusorganisaatioille. Opetussuunnitelma sisältää opetuksen tiedollisten tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi käsityksen siitä, millainen on hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Näiden ominaisuuksien normatiivinen määrittely on lisääntynyt samanaikaisesti yksilöllisyyden korostamisen kanssa. (Antikainen ym. 2006, 182; 184.) Koulun eettisen kasvatusajattelun painopiste on siis siirtynyt vähitellen yhteiskunnan arvoista yksilön valintoihin. Uusimmissa opetussuunnitelmissa persoonallisella alueella korostuvat vahvaan minuuteen liittyvät psykososiaaliset ihanteet, kuten hyvä itsetunto, itseluottamus, itsensä arvostaminen ja kyky ilmaista itseään. Yhteiskuntaeettisellä alueella tärkeiksi ovat nousseet aktiivisuus, kriittisyys ja vastuuntuntoisuus kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. (Launonen 2000, 268; 292– 293.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa painottuu koulun merkitys sosiaalisena kasvattajana. Oppilasta ei kasvateta enää niin voimakkaasti yhteiskunnan tarpeeseen vaan opetussuunnitelmassa korostuu enemmän yhteiskunnan merkitys ja tärkeys yksilölle. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kansainvälisyys ja kansainvälinen yhteistyö ovat merkittävässä roolissa. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka kykenee omalla toiminnallaan edistämään yhteistyötä ja rauhaa. Voidaankin sanoa, että peruskoulun eettistä kasvatusajattelua ohjasi 1970–1980 -luvuilla sosiaalisen toiminnan merkityshorisontti. Sosiaalinen toiminnan käsite laajeni vähitellen ja erityisesti 1980 -luvulta lähtien sosiaalisen toiminnan horisontti on liittynyt hyvin läheisesti kansainvälisyyskasvatukseen esimerkiksi aihekokonaisuuksien kautta. (Launonen 2000, 267.)

Suvaitsevaisuus, joka tuli koulujen kieleen 1950-luvulla, säilyi tärkeänä tavoitteena kaikissa myöhemmissäkin opetussuunnitelmissa. Erilaisuuden hyväksymistä korostettiin koko ajan enemmän 1990-luvulle tultaessa. (Launonen 2000, 293.) Myös tasa-arvon painottaminen sekä terveyden ja oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja terveyden arvostaminen on säilyttänyt asemansa kaikissa opetussuunnitelmissa.

# 5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voi tuntua niin aloittelevasta kuin kokeneemmastakin tutkijasta epäselvältä osa-alueelta tutkimuksen teossa ja raportoinnissa. Laadullista tutkimusta onkin tutkimuspiireissä kritisoitu juuri sen luotettavuuskriteerien hämäryydestä (Eskola & Suoranta 2008, 208). Kritiikin taustalla saattaa vaikuttaa perinteinen asetelma, jossa kvalitatiivista tutkimusta verrataan kvantitatiiviseen tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida kuitenkaan arvioida numeroiden avulla, kuten kvanttitutkimuksessa on tapana. Kaikesta epäselvyydestä huolimatta laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus on keskeinen osa-alue, jota pitää myös arvioida (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Arvioinnin puolestaan pitäisi koskea koko tutkimusprosessia, ei ainoastaan tutkimustuloksia (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Sen vuoksi tutkimusta pitäisi arvioida kokonaisuutena, jolloin painotetaan sen sisäistä johdonmukaisuutta. Eri osien tulisi siis olla suhteessa ja yhteydessä toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.)

Tutkimusraportista tulee ilmetä se, mitä ollaan tutkimassa ja miksi, miten aineiston keruu on tapahtunut, onko siihen liittynyt joitain ongelmia, kuinka kauan tutkimus on kestänyt sekä analyysin vaiheet huolellisesti kuvattuna ja eriteltyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tutkimus täytyy siis kirjoittaa siten, että siitä näkyvät sen keskeiset ratkaisut, lähtökohdat, toimintatavat sekä niiden perustelut ja toteutus (Ronkainen ym. 2013, 138). Tästä syystä olemme luvuissa kolme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessimme etenemisen tarkasti ja monipuolisesti.

Tutkimusta ei tee laadukkaaksi yksittäinen kohta, vaan kyse on tutkimuksen rakenteen ja tutkimusprosessin kokonaisuudesta. Tutkimuksen laatu ja pätevyys ovat tutkijan tai tutkimusprojektin toimintaa eivätkä irrallinen ilmiö tutkimuksesta. Laadukkuus edellyttää tutkijalta jatkuvaa asioiden ja oman toiminnan tarkistamista, ajattelemista, kyseenalaistamista ja teoretisointia. (Ronkainen ym. 2013, 139.) Tutkimuksemme edetessä pysähdyimme monessa kohtaa tarkastelemaan omaa toimintaamme ja sitä, käsittelemmekö aineistoa objektiivisesti. Pohdimme kriittisesti niitä ratkaisuja, joita aineiston analysoimiseen käytimme. Luvussa kolme kuvasimme

aineiston luokittelua kahdessa eri vaiheessa erilaisten teemojen ja konstruktioiden alle, mikä osoittaa sen, että käsittelimme aineistoa monella eri tavalla löytääksemme johdonmukaisimman ja tutkimuskysymyksemme vastaavan luokittelutavan.

Sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, että tutkimus jää helposti keskeneräiseksi. Vaarana on, että tutkija kuvaa analyysinsä tarkasti, mutta ei kykene tekemään siitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Noudattelimme tutkimuksessamme Klaus Krippendorffin (2013, 84–86) kuuden komponentin kautta etenevää sisällönanalyysia, jotta tutkimusprosessimme olisi johdonmukainen ja mahdollisimman selkeä. Pرهdyimme aineistoon huolellisesti ja analysoimme sitä mahdollisimman objektiivisesti, jotta tekemämme johtopäätökset olisivat kattavia.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 133) toteavat, että tutkijan subjektiivisuus tulisi myöntää laadullista tutkimusta tehtäessä, sillä tutkija itse toimii tutkimusasetelman luojana ja tulkitsijana. Mielestämme tutkijan on tärkeää tiedostaa oma subjektiivisuutensa ja tuoda omat lähtökohtansa ja olettamuksensa esiin.

Tutkimuksessa käyttämämme aineisto koostuu komiteanmietinnöistä ja opetussuunnitelmista, jotka ovat julkisia asiakirjoja. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että käyttämämme aineisto on muuttumatonta ja kaikkien nähtävissä ja tarkistettavissa. Aineistomme on siis tutkijasta riippumatonta valmista kirjallista materiaalia, mikä myös lisää sen puolueettomuutta. Lisäksi luvussa neljä olemme ensin pyrkineet esittelemään aineiston tarkasti ja yksityiskohtaisesti ja sen jälkeen tekemään siitä omia päätelmiä. Onkin tärkeä muistaa, että muodostamamme oppilasyksilön konstruktiot ovat omaa tulkintaamme, joten tutkimus ei ole täsmälleen toistettavissa muiden ihmisten tahoilta.

Kvalitatiivista tutkimusta kritisoidaan usein objektiivisuuden puutteesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Analyysin objektiivisuuden kasvattamiseksi päädyimme siihen, että kumpikin muodosti tahollaan aineistosta oppilasyksilön konstruktioita, ilman toisen ajatusten vaikutusta. Vasta tämän jälkeen vertasimme muodostamiimme konstruktioita, jotka sitten tiivistimme kahdesta viiteen konstruktion. Analyysin, johtopäätökset ja pohdinnan kirjoitimme siten, että molemmat osallistuivat niiden työstämiseen. Eri näkökulmien yhdistyminen ja moninkertainen tekstin käsitteleminen vahvistaa tutkimuksemme tuloksia.

Luotettavuutta voidaan arvioida myös validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetti eli pätevyys viittaa siihen, miten hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen sisäiseen logiikkaan ja johdonmukaisuuteen, kun taas ulkoinen validiteetti määrittää sen, miten hyvin tuloksia voidaan siirtää yhden tutkimuksen yhteydestä toiseen. (Ronkainen ym. 2013, 130–132.) Tässä tutkimuksessa analyysi vastaa hyvin esitettyyn tutkimuskysymykseen eli kuvaa tutkimuksen

kohteena olevaa ilmiötä. Tulokset antavat kattavan kuvan oppilasyksilön konstruktioista eri aikoina opetussuunnitelmissa. Tulokset ovat myös hyvin samankaltaisia aiempien vastaavien tutkimustulosten kannalta. Reliabiliteetti puolestaan kuvaa mittauksen luotettavuutta eli sitä, kuinka yhdenmukaisesti mittaus on toteutettu ja kuinka yhdenmukaisesti mittari toimii. Kaikki mittarit ovat kuitenkin jossain määrin epätäydellisiä ja epätarkkoja eli mittaus sisältää aina virhettä. Reliabiliteetti voidaan myös jakaa kahteen osaan: yhtenäisyyteen ja pysyvyyteen. Yhtenäisyydellä viitataan lähinnä mittarin sisäiseen johdonmukaisuuteen. Pysyvyyttä voidaan arvioida esimerkiksi tekemällä toistomittauksia. (Ronkainen ym. 2013, 130–132.) Aineiston luokittelu edellyttää johdonmukaisuutta ja tarkkuutta, joten tässä tutkimuksessa pyrimme luomaan yhtenevät säännöt aineiston luokittelulle, jotta luokittelujemme välille ei muodostuisi systemaattisia eroavaisuuksia.

Yleistäminen on tavalla tai toisella teoreettista: tulkinnat ovat aiempien tutkimusten ja valitun teoreettisen näkökulman kautta rakennettuja käsitteellistyksiä, kuvauksia ja malleja. Teoreettinen yleistäminen voi tapahtua muun muassa siten, että yksittäiset havainnot käsitteellistetään aineiston analyysin pohjalta teoreettisesti yleisemmäksi tulkinnaksi. Tällöin aiempaa teoreettista tietoa käytetään käsitteellisesti, apuna tulkinnan muovaamisessa. Tutkimuksessa on tärkeää osoittaa yhteys tutkimusten tulosten ja tutkittavan asian välillä. (Ronkainen ym. 2013, 146; 131.) On siis huolehdittava siitä, että teoria ja analyysi ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kuitenkin, koska koko aineisto on tutkijan käsittelemää, tulkitsemaa ja tekstiksi muuttamaa, on huolehdittava siitä, että omat käsitykset eivät ohita aineistoa (Ronkainen ym. 2013, 131). Tässä tutkimuksessa teoria kulki vahvasti analyysin rinnalla. Pyrimme perustelemaan aineistosta poimimiamme oppilasyksilön konstruktioita sekä opetussuunnitelmateorian avulla että nojaamalla aiempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Luomamme konstruktioit tukevat vahvasti aiempien opetussuunnitelmiin liittyvien tutkimusten tuloksia.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ovat oppilasyksilön konstruktiot opetussuunnitelmissa eri aikoina. Tutkimustuloksista selvisi, että opetussuunnitelmissa on eri aikoina ollut varsin erilaisia oppilasyksilön konstruktioita. Jotkin kasvatusihanteet ovat säilyneet kaikissa tutkimuksen kohteina olleissa opetussuunnitelmissa, kun taas toiset ovat hävinneet kokonaan ja uusia kasvatusihanteita on tullut opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi jokaisessa opetussuunnitelmassa oppilaan terveys ja tasapainoinen, turvattu kasvu, on ollut keskeinen kasvatustavoite, vaikka oppilaan kasvun tukemisen keinot ja sanat, joilla siitä puhutaan, ovat muuttuneet. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa tullut suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen ovat puolestaan vahvistaneet asemaansa kasvatusihanteina opetussuunnitelmasta toiseen.

Tutkimustuloksista selvisi, että vuoden 1952 opetussuunnitelmassa oppilas nähtiin tulevaisuuden voimavarana, arvostelukykyisenä ja kriittisenä yhteiskunnan toimijana, yhteisöjen jäsenenä ja yksilöllisenä joka päivästen taitojen osaajana. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa sota-ajan tapahtumien vaikutus näkyy selvästi. Oppilaista halutaan kasvattaa arvostelukykyisiä, itsenäiseen harkintaan kykeneviä yksilöitä. Opetussuunnitelmassa yksilöllisyys alkaa tulla osaksi kasvatusihanteita, mutta yhteiskunta ja sen tarpeet asetetaan vielä yksilön edelle.

Vuoden 1970 opetussuunnitelma oli ensimmäinen Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma kasvatti oppilaista sosiaalisia toimijoita, tasapainoisia yhteiskunnan jäseniä sekä yksilöllisiä oppijoita. Sosiaalisuuden arvostaminen kävi ilmi opetussuunnitelmassa monin tavoin. Se nähtiin kasvatuksena yhteiselämään toisten ihmisten kanssa, missä yksilöiden perusoikeuksien kunnioittaminen on keskeisessä roolissa. Tasapainoisen yhteiskunnan jäsenen konstruktio muodostuu tasapainoisen tunne-elämän, realistisen minäkäsityksen sekä harrastuneisuuden huomioimisen kautta. Yksilöllisen oppijan rooli konkretisoituu opetussuunnitelmassa etenkin differentiaation vaatimuksen myötä, jossa oppilaiden erilaisuus ja erilainen ryhmittäminen tuli nähdä koulua rikastavana seikkana.



Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa korostuivat hyvät tavat, tasa-arvo, oppilaan yksilöllisyys ja kansainvälisyys. Oppilas nähtiin hyvätapaisena tasa-arvon edistäjänä, kansainvälisenä yhteistyöntekijänä ja yksilöllisenä oppijana. Oppilas nähtiin kansainvälisessä yhteistyössä aktiivisena toimijana, joka omalta osaltaan voi vaikuttaa rauhan ja tasa-arvon edistämiseen. Oppilaan persoonallisuuden huomioiminen ja sen monipuolinen kehittäminen korostavat oppilaan yksilöllisyyttä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelma oli suuren opetussuunnitelmauudistuksen tulos. Siinä liiketalouden termit, kuten tulosvastuullisuus, tuli osaksi opetussuunnitelman kieltä. Opetussuunnitelmassa oppilas nähtiin terveenä ja tasapainoisena oppijana ja kansainvälisenä vuorovaikuttajana. Etenkin oppimisen merkitys korostui, kun konstruktivistinen oppimiskäsitys valtasi opetuksen kielen. Oppilaalle annettiin enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja opettajan rooli muuttui enemmän oppimisen ohjaajaksi. Kansainvälistyvän ja monikulttuurisemman yhteiskunnan myötä kansainvälisyyden, monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden teemat tuli ottaa myös opetussuunnitelmien kautta osaksi ihmisten identiteettiä.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oppilas nähtiin oppimisen subjektina, tuen tarvitsijana sekä osallistuvana ja vastuullisena toimijana. Opetussuunnitelmassa tärkeäksi nousi se, että oppilaan tuli oppia monipuolisesti erilaisia oppimisen taitoja. Koulun tehtävänä oli antaa oppilaalle välineitä ja keinoja oppia, mutta oli oppilaasta itsestään kiinni, miten hän koulun opettamia taitoja hyödynsi. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oppilaan yksilöllisyys näkyy etenkin monipuolisina tuen muotoina, joilla oppilaan oppimista ja pärjäämistä pyritään kaikin tavoin edistämään. Osallistuvana ja vastuullisena toimijana oppilaan tulisi toimia tavoitteellisesti ja eettisesti sekä ymmärtää omien valintojensa vaikutukset ja oma vastuunsa.

Koulun olemassaoloa ja kehittämistä perustellaan yhteiskunnallisilla muutoksilla. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat opetussuunnitelmissa myös oppilasyksilön konstruktion muutoksiin. Opetussuunnitelmien muutosten taustalla ovat sekä laaja yhteiskunnallinen kehitys, että Suomessa tapahtuvat talous- ja yhteiskuntapolitiikan muutokset. Myös koulutuspolitiikka ja oppimispsykologian kehitys heijastuvat oppilasyksilön konstruktioihin. Yhteiskunnallisten taustojen monipuolisuudesta on hyvin havaittavissa se, että koulun tehtävänä on valmistaa lapsia yhteiskuntaan ja yhteiskuntaa varten. Tästä esimerkkejä ovat vuoden 1952 opetussuunnitelmassa sota-aika sekä yhteiskuntarakenteen muutos. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa peruskoulu-uudistus sekä tasa-arvon korostuminen hyvinvointivaltiouskon myötä ovat vaikuttaneet yksilökonstruktioihin. Kylmä sota ja kunnallisen päätäntävällän lisääminen ovat taustatekijöitä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa näkyy selvästi laaja yhteiskunnallinen murros, kansainvälisyys sekä opetussuunnitelma-uudistus ja konstruktivistisen

oppimiskäsityksen suosio. Kaikille yhteisen koulun periaate ja yleinen liberaalisatiokehitys ovat puolestaan vaikuttaneet voimakkaasti siihen, miten oppilas nähdään vuoden 2004 opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelmien kehitystä tarkasteltaessa tutkimus kohdistuu opetussuunnitelmien muutokseen, mutta samalla myös opetussuunnitelmien heijastamaan laajempaan kulttuuriin sekä kasvatuksen ideologiaan ja ihmiskäsityksen muutokseen (Rinne 1984, 6). Oppilasyksilön konstruktioiden kautta opetussuunnitelmista on hyvin havaittavissa laajemmat kulttuurin, kasvatuksen ideologian ja ihmiskäsityksen muutokset. Samalla kun yksilöllisyys ja elinikäisen oppimisen merkitys ovat korostuneet yhteiskunnan joka saralla, ne ovat nousseet myös opetussuunnitelmien kasvatusihanteiden keskiöön.

Tutkimustuloksemme ovat samansuuntaisia aiempien opetussuunnitelma-tutkimusten kanssa. Vaikka suoraan verrattavissa olevia tutkimuksia ja tuloksia ei ole, ovat oppilasyksilön konstruktion kautta löytämämme opetussuunnitelmien kasvatusihanteet ja muutokset samansuuntaisia kuin mitä muissa tutkimuksissa on havaittu. Muun muassa Launosen (2000, 307) tutkimustulokset ovat tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhtenevät. Hänen mukaansa esimerkiksi 1950-luvulla uutena kasvatusihanteena pedagogisiin teksteihin tulivat demokraattisuus, tasa-arvoisuus, solidaarisuus ja suvaitsevaisuus. 1970-luvulla yhteneväisyyksiä oli globaali yhteiskuntaeettinen vastuu sekä kansainvälinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien noudattaminen. 1980-luvulla puolestaan rauhantahtoisuus, yhteistyökykyisyys, itsenäisyys ja vastuuntuntoisuus korostuivat molemmissa tutkimuksissa. 1990-luvulla avoimuus ja itseilmaisuus, elämänhallinta sekä sosiaaliset taidot yhdistävät tutkimustuloksia. Toisin kuin Launosen tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa myös oppilaan yksilöllisyys painottuu vahvasti. Painotus on havaittavissa kaikissa tutkimissamme opetussuunnitelmissa. Tämä eroavaisuus selittyy sillä, että tämän tutkimuksen kohteena oli erityisesti oppilasyksilö, kun taas Launosella eettinen kasvatusajattelu.

Uudet, vuonna 2016 käyttöön tulevat opetussuunnitelman perusteet ovat vielä kesken. Niistä on kuitenkin nähtävissä perusteluonnokset, joista olemme tehneet hieman samantyylistä analyysiä. Luonnokset ovat vielä kesken ja niissä muodostuvat oppilasyksilön konstruktiot saattavat prosessin edetessä vielä muuttua. Tällä hetkellä näyttäisi kuitenkin siltä, että uudessa opetussuunnitelmassa oppilasyksilön konstruktio muotoutuu monipuolisten työskentelytapojen, vuorovaikutuksen, globaaliuden, teknologian, kriittisyyden, innovatiivisuuden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen varaan. Lukuisten osaamis- ja taitovaatimusten perusteella voidaan ajatella olevan lisääntyneet työelämän vaatimukset. Suomi on myös menettänyt johtoasemaansa teknologian edelläkävijänä viime vuosina ja kenties myös peruskoulua yritetään suunnata edistämään suomalaisia innovaatioita ja yrityksiä.

Tähän mennessä yksilöllisyys on lisääntynyt 1950-luvulta lähtien jokaisessa opetussuunnitelmassa. Yhteiskunnassa on kuitenkin alkanut viritä keskustelu yhteisöllisyyden edistämiseksi ja yhteisöllisten arvojen palauttamiseksi. Onko jatkuvasti korostettu yksilöllisyys aiheuttanut yhteisöllisyyden häviämisen kouluista ja onko paljon esillä ollut nuorten syrjäytyminen sen seurauksena? Nuorten syrjäytymis-keskustelu ja hallituksen erilaiset toimet sen ehkäisemiseksi vaikuttavat varmasti osaltaan uusien opetussuunnitelman perusteiden laadintaan. Nähtäväksi jää alkaako yksilöllisyyden korostaminen jo kääntyä laskuun ja yhteisöllisyyden arvot nousta sen tilalle. Viime vuosien kehityksessä myös yhteisen koulun periaate ja inklusio ovat muovanneet koulumaailmaa merkittävästi. Mahdollistavatko jatkuvasti kasvavat ryhmäkoot ja pienenevät erityisopetuksen resurssit oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista enää? Suomen menestys PISA -tutkimuksissa on kääntynyt laskuun, mikä on synnyttänyt laajaa yhteiskunnallista keskustelua siitä, millainen koulun tulisi olla ja millaisia tavoitteita opetukselle tulisi asettaa. Suomessa raportoidaan toistuvasti myös oppilaiden huonosta kouluviihtyvyydestä, minkä voisi olettaa vaikuttavan tuleviin opetussuunnitelman perusteisiin.

Opetussuunnitelma-ilmion laajuuden ja moniulotteisuuden vuoksi mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita on monia. Opetussuunnitelmat tarjoavat kirjallisena ja historiallisena aineistona monia mahdollisuuksia tutkia niitä. Mielenkiintoinen jatkotutkimus voisi olla oppilasyksilön näkökulman sijaan koulun merkityksen rakentuminen ja sille annettujen tehtävien muuttuminen eri aikoina.

# LÄHTEET

- Aho, L. 2002.** Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: WSOY.
- Ahonen, S. 2003.** Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001.** Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011.** Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006.** Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Atjonen, P. 2006.** Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström A., & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 76–82.
- Autio, T. 2003.** Postmodern Paradoxes in Finland: The Confinements of Rationality in Curriculum Studies. Teoksessa Pinar, W. (ed.) International handbook of curriculum research. Manwah, New Jersey: LEA. 301–326.
- Autio, T. 2010.** Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa Lindfors, E. & Pullinen, J. (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. 115–126.
- Ball, S. 2001.** Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J.

(toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 21–38.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 2008.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

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

**Grönfors, M. 1982.** Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

**Hietanen, O. 2011.** Koulu on keksittävä uudelleen. Teoksessa Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Bookwell Oy. 39–46.

**Hirsjärvi, S. & Laurinen, L. 2000.** Kasvustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Juva: Atena Kustannus.

**Johnson, P. 2007.** Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS-kustannus. 71–84.

**Kelly, A.V. 2004.** The curriculum: theory and practice. Fifth edition. London: Sage.

**Kiviniemi, K. 2010.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

**Kivirauma, J. 2001.** Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 73–88.

**KM 1946:10.** Komiteanmietintö. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Helsinki.

- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002** Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluuyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: WSOY. 202–226.
- Krippendorff, K. 2013.** Content analysis: an introduction to its methodology. California: SAGE.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999.** Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.
- Launonen, L. 2000.** Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä.
- Lindblad, S. 2001.** Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa Jauhiainen, A. & Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 45–68.
- Lindström, A. 2006.** Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistuksina. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström A., & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 18–35.
- Malinen, P. 1992.** Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Miles, M.B. & Huberman A.M. 1994.** Qualitative Data Analysis. Kalifornia: Sage Publications.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995.** Understanding curriculum. New York: Lang, cop.
- Rinne, R. 1984.** Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelmanintentioiden ja lähtökohtien teorettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto. Julkaisuja C44.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998.** Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.

- Rinne R., Simola H., Mäkinen-Streng M., Silmäri-Salo S. & Varjo J. 2011.** Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rokka, P. 2011.** Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen. E. 2013.** Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Salminen, A. 2012.** Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Simola, H. 2002.** Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press. 55–73.
- Simola, H. 1995.** Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 137.
- Syrjäläinen, E. 2001.** Opetussuunnitelmaudistuksesta koulutusmarkkinoille – Jaksako opettaja. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. 47–73.
- The Economist.** 13.10.2012. Briefing Textbooks round the world. 25–27.
- Toivonen, E. 2006.** Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström A., & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 131–141.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Uusikylä, K. 2006.** Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström A., & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 13–17.

- Vitikka, E. 2009.** Opetussuunnitelman mallin jäsennys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vitikka, E. 2011.** Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. 23–37.

## AINEISTO

- KM 1952:3.** Komiteanmietintö. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki.
- KM 1970:A4.** Komiteanmietintö. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- KM 1970:A5.** Komiteanmietintö. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki.
- POPS 1985.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS 1994.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus 2000.
- POPS 2004.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.



