1290

OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEIDEN YHTEISKUNNALLISUUS

Opetussuunnitelmatekstin analyysia ja tulkintaa

Pekka Rokka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KM-ohjelma
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2001

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti

PEKKA ROKKA: Opetussuunnitelmien perusteiden yhteiskunnallisuus. Opetussuunnitelmatekstin analyysia ja tulkintaa

Pro gradu -tutkielma 226 s.

Kasvatustiede

Syksy 2001

Tutkimuskohteena ovat Opetussuunnitelmien perusteet vuosilta 1985 ja 1994. Perustetekstit ovat luonteeltaan opetussuunnitelmatekstejä. Ne rajaavat ja ohjaavat kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostaa pohdinta koulun ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Opetussuunnitelma heijastaa tätä suhdetta. Teoreettiseen taustaan kuuluu myös opetussuunnitelmakäsitteen selittäminen, erityisesti opetussuunnitelman poliittisuus ja yhteiskunnallisuus. Tutkimusote on hermeneuttinen. Tutkittava asia kasvaa, vahvistuu ja kiteytyy tutkimuksen edetessä. Opetussuunnitelmien perusteiden tutkiminen on nimenomaan tekstin tulkintaa. Narratiivisuus luonnehtii tutkimusta yleisenä ominaisuutena.

Molemmat opetussuunnitelmien perusteet ovat luonteeltaan vahvasti yhteiskunnallisia jopa poliittisia. 1985 perusteet on poliittiselta painotukseltaan "kunnallispoliittinen" ja 1994 "paikallispoliittinen" ja samalla "globaalipoliittinen". Molempia kuvaa demokraattisuus. Vuoden 1985 perusteet on kuntakohtainen ja 1994 taas koulukohtainen. Molempien tekstien taustalla on yhteiskunnallinen muutos. Perustetekstejä yhdistäviä yhteiskunnallisia elementtejä ovat sidonnaisuus talous- ja työelämään, kansainvälisyys, yhteiskunnallinen tasa-arvo sekä yksilöllisyys. 1985 poistettiin tasokurssit ja 1994 asetettiin paineita yläasteen muuttamiselle. Sekä 1985 että 1994 yhteiskuntakeskeisiä oppiaineita ovat historia ja yhteiskuntaoppi, uskonnot, elämänkatsomustieto, taito- ja taideaineet ja aihekokonaisuudet. 1994 valinnaisuuden mahdollisuudet laajenevat. 1985 perusteet on Pohjoismaa-keskeinen kun taas 1994 perusteet suuntautuu Eurooppaan.

Opetussuunnitelman luonne 1985 lähestyy osin curriculum ja osin Lehrplan -mallia. Vuoden 1994 perusteet on curriculum -tyyppinen. Molemmat ovat opetussuunnitelmateksteinä myös hallinnollispedagogisia.

Hakusanat: Opetussuunnitelmien perusteet, opetussuunnitelma, yhteiskunta, koulu ja teksti

Sisällys

1 Johdanto - Koulun ja yhteiskunnan suhteesta 7

2 Opetussuunnitelmakäsitteen analyysia

2.1 Opetussuunnitelmakäsitteen määrittelyä 16

2.2 Opetussuunnitelman didaktisia malleja 23

2.3 Opetussuunnitelman eri tasot 27

2.4 Opetussuunnitelmien kehitysvaiheita 33

2.5 Piilo-opetussuunnitelma 39

2.6 Opetussuunnitelman ymmärtäminen poliittisena tekstinä 42

3 Yhteiskunnan ja koulun monimutkaisesta suhteesta 50

3.1 Koulu on osa yhteiskuntaa 50

3.2 Yhteiskunta ja tiedon moninaisuus 53

3.3 Opetussuunnitelma on osa demokraattista valtarakennetta 57

3.4 Opetussuunnitelma osana muutosta 60

3.5 Koulu, ympäristö, verkosto ja työelämä 66

3.6 Opettajien sosiaalinen tausta ja opetussuunnitelma 69

3.7 Opetussuunnitelmien laadinta ja arviointi 74

4 Kohti opetussuunnitelman tekstianalyysia 78

4.1 Menetelmänä tekstin tulkinta 79

4.2 Opetussuunnitelmien diskurssianalyysi 83

4.3 Teksti on lukemista 86

4.4 Lukeminen ja kirjoittaminen 88

4.5 Tutkimuksen ja toiminnan konteksti 89

4.6 Tekstien tulkinnan luotettavuus ja yleistettävyys

4.6.1 Tutkija lukijana ja analysoijana 89

4.6.2 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti 93

4.6.3 Tutkimuksen vaiheet 97

4.7 Tutkimuksen aihepiiriin liittyviä aikaisempia tutkimuksia 99

4.8 Tutkimuskysymyksiä 101

5 Opetussuunnitelman perusteiden analyysi

5.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 analyysia 104

5.1.1 Opetussuunnitelman perusteet ohjausjärjestelmä osana 104

5.1.2 Opetussuunnitelman koulutuspoliittiset ratkaisut 106

5.1.3 Peruskoulun opetuksen tavoitteet 108

Oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen 108

Yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta 109

Jatko-opintokelpoisuus 110

Elinympäristö ja luonnonsuojelu 111

Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot 111

Kansainvälinen yhteistyö ja rauha 112

Sukupuolten välinen tasa-arvo 113

Opetuksen eriyttäminen, eheyttäminen ja jatkuva koulutus 114

5.1.4 Kunnan opetussuunnitelma ohjausjärjestelmän osana 115

5.1.5 Kunnan tehtävät ja toimivaltuudet opetussuunnitelman laadinnassa

Oppiaineiden oppimäärät 117

Tuntikehys, tuntijako ja koulutyön yleinen järjestäminen 118

Työsuunnitelma 120

Kunnan opetussuunnitelman laatiminen 121

5.1.6 Opetussuunnitelman laadinnan muut ohjeet

Oppilasarviointi sekä käyttäytymisen ja huolellisuuden arviointi 124

Oppilaanohjaus ja koulun ulkopuolella annettava opetus 126

Esiopetus ja lisäopetus 127

5.1.7 Koulun yhteistoiminta
Opettajien yhteissuunnittelu 128
Luokanvalvojan työn luonnehdintaa 129
Oppilaskuntatoiminta on osa demokratiaa 130
Kodin ja koulun yhteistyö 131
5.1.8 Oppiaineiden oppimäärät 132
Kieli edistää yhteiskunnallista osallistumista 132
Matemaattisluonnontieteelliset aineet ovat ympäristö-orientoituvia aineita 135
Yhteiskuntapainotteiset oppiaineet 138
Uskonto ja elämänkatsomustieto integroivat yhteiskuntaan 144
Taito- ja taideaineet ohjaavat ammatin valintaa 147
Valinnaiset aineet antavat virikkeitä ammatinvalintaan 149
Aihekokonaisuudet jäävät vähälle huomiolle 151
5.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 analyysia 152
5.2.1 Opetussuunnitelmauudistuksen tarve 153
Yhteiskunnallinen muutos 153
Arvoperustan muutos 155
Opetussuunnitelmateoreettinen muutos 156
Oppimis- ja tiedonkäsitys 157
Koulutuksen laadullinen parantaminen 158
5.2.2 Kasvatus- ja opetustyön päämäärä
Peruskoulun tehtävä 159
Koulun arvoperusta 161
5.2.3 Opetussuunnitelma
Opetussuunnitelman laadinta 164
Tuntijaon mahdollisuudet 167
Kieliohjelma kuvaa kansainvälistymistä 168
Yksilöllisyyden tukeminen 169
5.2.4 Arviointi koulutyön kehittämisessä 171

5.2.5 Aihekokonaisuudet ovat yhteiskuntakeskeisiä 174
5.2.6 Oppiaineet ja aineryhmät 178
Äidinkieli lisää yhteiskunnallista moniarvoisuutta 178
Toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet vahvistavat kulttuuri-identiteettiä 181
Matemaattis-luonnontieteelliset aineet korostavat ympäristökysymyksiä 184
Uskonnot edistävät yhteiskuntaan sosiaalistumista 189
Elämänkatsomustieto käsittelee tulevaisuutta 190
Yhteiskuntakeskeiset oppiaineet 191
Taide- ja taitoaineet kasvattavat kulttuuriseen yhteiskuntaan 193
5.3 Opetussuunnitelmien perusteiden vertaileva analyysi 197
5.3.1 Opetussuunnitelman muutostarve 197
5.3.2 Opetussuunnitelmatyön lähtökohtia 198
5.3.3 Opetussuunnitelman luonne, kohde ja laadinta 201
5.3.4 Perusteita yhdistäviä yhteiskunnallisia tekijöitä 203
5.3.5 Koulutusrakenteen muutos 206
5.3.6 Oppiaineiden yhteiskunnallista vertailua 208
5.3.7 Liitteet ohjaavat opetussuunnitelmatyötä 212
5.3.8 Perusteiden yhteiskunnallinen moninaisuus 213

Lähteet 219

1 Johdanto - Koulun ja yhteiskunnan suhteesta

Koulun kehitys on kulkenut vuosisatoja osana yhteiskunnallista kehitystä. Järjestäytynyt koulutus syntyi Suomessa luostarilaitoksen tarpeisiin. Keskiajalla luostareissa koulutettiin ammattilaisia kirkon eri tehtäviin. Aika ajoin kirkon yhteiskunnallinen vaikutus ja merkitys oli valtava. Kirkon intressi ohjasi harjoitettua koulutuspolitiikkaa. Yhteiskunnan tarvitsemien ammattilaisten kouluttaminen on edelleen koulun yksi päätehtävä. Tosin se, millaista osaamista yhteiskunta tällä hetkellä tarvitsee, on varsin erilaista kuin satoja vuosia sitten. Perusajatus on, että kasvatuksen ja opetuksen avulla yhteiskuntaan saadaan yhteiskuntakelpoisia ja ammattitaitoisia kansalaisia.

Koulun yhteiskunnallinen tehtävä määritellään ja säädellään valtiovallan, viimekädessä eduskunnan, päätöksillä. Koulu on osa yhteiskunnallista ja poliittista järjestelmäämme. Opettajille kuuluva opettamisen ja kasvatuksen rooli on yhteiskunnassamme kiistaton. Koulussa oppilaat oppivat monia yhteiskunnassamme tarvittavia perustaitoja: lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen. Keskeisiä ovat niin ikään mm. sosiaaliset taidot.

Koulua on kuvattu pienoisyhteiskuntana. Tällaisia näkemyksiä on esittänyt mm. John Dewey. Mitä tuollainen suora rinnastus sitten voi pitää sisällään? Se ei voi sisältää identtistä rinnastusajatusta, sillä yhteiskunta on paljon muuta kuin koulu ja koulu on muutakin kuin yhteiskunta. Yhteiskunta on varsin monimutkainen rakennelma. Koululla on oma rakenteensa ja toimintatapansa palvelemassa niitä tarkoitusperiä, joita yhteiskunta koululle on asettanut.

Koulun tehtävänä on määritellä aina uudestaan ja uudestaan käsitettä yleissivistys. Yleissivistykseen kuuluvat ne tiedot ja taidot, jotka yhteiskunnan jäsenillä tulee olla, jotta yhteisunta kehittyisi haluttuun suuntaan tai pysyisi halutun kaltaisena. Yli kymmenen vuotta sitten alettiin puhua uudesta tiedonkäsityksestä (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989; Wahlstöm1990). Tietomassat kasvoivat

valtavasti. Tarvittiin keinoja erottaa oleellinen epäoleellisesta.

Koulun rooli nousee vääjäämättä esille, kun politiikassa ajatellaan olevan kyse olemassa olevan yhteiskunnan ja ihmisten välisten suhteiden säilyttämisestä tai muuttamisesta. Mitä keinoja koulu tarjoaa tähän prosessiin? Keskeiseksi keinoksi nousee koulun sosiaalistava rooli. Sosialisaatiolla voi ajatella tarkoitettavan erilaisten yhteiskunnallisten arvojen, asenteiden ja toimintavalmiuksien omaksumista ts. yhteiskuntaan "sosiaalistamista" (Berndtson 1996, 110). Koulu on kuin valtava sulatusuuni, jossa tulevat yhteiskuntamme vaikuttajat, päättäjät ja muut kansalaiset harjoittelevat yhteistyötaitojaan. Tässä mielessä peruskoulu on hieno ratkaisu, koska peruskouluun tulevat lähes sataprosenttisesti kaikki lapset.

Lapsilla on erilaiset perhetaustat, luonteet, kokemukset jne. Nämä ovat muovanneet ne taidot, joilla muut kohdataan luokkahuonetilanteessa. Ei ole itsestään selvää, miten omasta perhe- ja ystävämaailmassa harjoitellut sosiaalisen elämän taidot sopivat mitä erilaisempien luokkakavereiden kohtaamiseen. Taidot ovat todella puntarissa. Voidaan varmasti olettaa, että ne, jotka oppivat selviytymään ja rakentamaan yhteisymmärrystä erilaisten lasten kanssa, saavat myös vahvoja taitoja aikuisuuteen.

Suomalaisten lasten käyttäytymisen taustalla on osin kulttuurimme ja historiamme, mitkä yhdistävät meitä kaikkia. Unohtaa ei sovi, että kommunikointivälineemme, suomen kieli, helpottaa kanssakäymistä lajitoveriemme kanssa. Lajitoveri on sinällään hauska ja kuvaava sana yhteiskuntamme jäsenestä, jota tamperelainen teatterinjohtaja Haapanen hauskasti ja kuvaavasti viljelee kertoessaan ja esittäessään, miten me suomalaiset kohtaamme toinen toisemme.

Kasvatuksen ja koulutuksen vaikuttavuus yhteiskunnaliseen kehitykseen on nostettu esiin mm. Saksan muuttumisena totalitarismin suuntaan ennen toista maailman sotaa. Erkki Berndtson viittaa mm. Adormoon (1950) kirjassaan Politiikka tieteenä. Berndtson toteaa: "Selvityksissä on viitattu saksalaisen kulttuurin autoritaa-

riseen luonteeseen (varsinkin lasten kasvatuksen suhteen), minkä on nähty mahdollistaneen totalitaarisen ideologian leviämisen kansalaisten keskuuteen." (Berndtson 1996, 94-95). Yhtä voimakasta koulutusjärjestelmän ohjausta on ollut selvästi havaittavissa sosialistisissa ja kommunistisissa järjestelmissä kuten Neuvostoliitossa ja Kiinassa. Näissä kasvatus- ja koulutusrakenteissa koulumaailma sidottiin suoraan palvelemaan yhteiskunnan poliittisia tarkoitusperiä. On aivan luonnollista, että myös Suomessa tämä poliittinen kytkentä on ollut ja on edelleen olemassa. Nykyään korostuu toisaalta moniarvoisuus ja toisaalta yksilöllisyys.

Opetussuunnitelmien kehitys maassamme osoittaa, että koulun poliittiset ja yhteiskunnalliset tavoitteet ovat muuttuneet vuosikymmenten saatossa. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 painotti agraarisuutta jopa feodaalisuutta. 1950-luvulla kansakoulun opetussuunnitelman arvomaailma oli osin agraarinen ja osin teollinen. 1970-luvun opetussuunnitelmat heijastivat jo tietoyhteiskunnan arvoja.

Koulun yhteiskunnallinen suhde luo koululle potentiaalista mutta myös todellista valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnalliseen vaikutukseen. Mikä on koulun rooli yhteiskunnallisena subjektina? Voiko koulu toimia yhteiskunnallisena muutosagenttina? Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) ovat tutkineet opettajien roolia muutosagentteina. Näkökulma tuo eittämättä mieleen ajatuksen holistisesta koko koulua koskevasta muutosagenttiudesta. Kuinka tietoista tai tiedostamatonta tuo yhteiskunnallisen muutosvaikutus sitten onkaan? Perustan tälle luo opetussuunnitelmien sisältö ja kehittäminen.

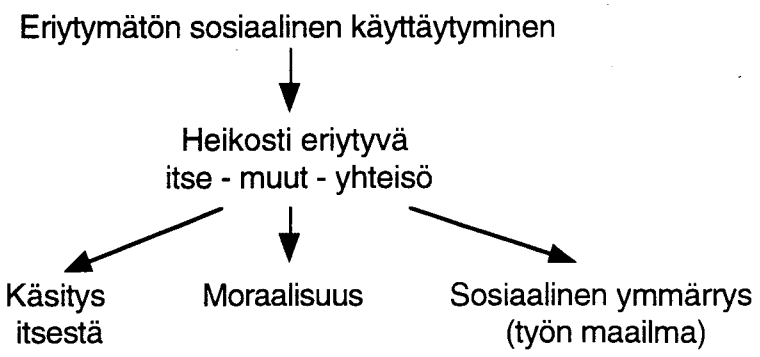
Aiemmin opetussuunnitelmat määriteltiin keskitetysti Helsingissä. Merkittävää poliittista valtaa käyttivät entinen kouluhallitus ja opetusministeriö. Nämä virastot ohjasivat koulujen toimintaa viime vuosikymmeniin saakka. Unohtaa ei voi poliittisten puolueiden tai aktiivisten osaajien ns. arvostettujen asiantuntijoiden roolia, eduskunnasta nyt puhumattakaan. Nyt tilanne myös muutoksen näkökulmasta on toinen. Kuntien valtaa ja vastuuta on kasvatettu tietoisella valtiollisen vallan ja vas-

tuun purulla. Ajatellaan, että paikallisella tasolla osataan parhaiten päättää, mikä on hyväksi kunnan asukkaille. Välivaiheen ratkaisuna kunnat saivat oikeuden laatia valtakunnallisten Opetussuunnitelmien perusteiden 1985 suuntaviivojen mukaiset kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Kunta saattoi niin halutessaan säilyttää opetussuunnitelmaan oman kunnan keskeisiä ja tärkeitä elementtejä. Todellisuudessa tätä mahdollisuutta ei liene kovin suurestikaan käytetty hyväksi, sillä epäusko aikaisemman keskusohjauksen purkuun ja uuden vaikutuskulttuurin oppimiseen vie aina aikaa.

Muutostrendi on jatkunut niin, että tällä hetkellä koulut laativat omat opetussuunnitelmansa. On siirrytty porrasta alemmas. Kouluilla on ollut mahdollisuus erikoistua haluamallaan tavalla. Ne ovat voineet painottaa itseään kiinnostavia asioita. On syntynyt mm. media-, ilmaisu-, taidepainotteisia kouluja. Merkille pantavaa on, ettei ainakaan julkisuudessa yksikään koulu ei ole leimaantunut yhteiskuntapainotteiseksi kouluksi. Mielenkiintoinen on sisäasianministeriön kehittämä osallisuushanke, jossa lapsia ja nuoria innostetaan vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Tavoitteena on, että lapset pystyisivät seuraamaan heille tärkeiden asioiden käsittelyä ja etenemistä aina kunnalliseen päätöksentekoon saakka. Tällä hetkellä kokeilujen painopiste on lasten leikkipaikkojen ja koulupihojen suunnittelussa. Alku näyttää joka tapauksessa hyvältä. Oman mausteensa kehitykseen on tuonut yrittäjyyskasvatus, joka hakee vielä rooliaan. Yrittäjyyden voi kuitenkin ajatella tähtäävän aktiivisten ja päämäärätietoisten kansalaisten kasvattamiseen.

Se, miten lapset ymmärtävät yhteiskuntaa, on tieteellisessä tutkimuksessa lähestulkoon poikkeuksetta laiminlyöty. Voidaan toki olettaa, että sosiaalisen ymmärryksen kehityksen tutkiminen johtaa yhteiskunnan luonteen syvällisempään tuntemiseen.

SOSIAALINEN KEHITYS



Kuvio 1. Lapsen sosiaalisen kehityksen vaiheet (vrt. Furth 1982, 275)

Aluksi lapsen sosiaalinen kehitys (kuvio 1) on eriytymätöntä. Lapsi opettelee selviytymään esimerkiksi perheen ja päiväkodin sosiaalisessa verkostossa. Oman itsensä hahmottaminen on keskeistä. Lähiomaiset tulevat tutuiksi. Vähitellen lapsen tuntemien ihmisten määrä kasvaa. Lapsi oppii moraalisia ja sosiaalisia taitoja, mitkä luovat pohjaa selviytymiselle esimerkiksi koulussa. (Furth 1982, 275.)

Edelleen Furth (1982) toteaa, että lapsen sosiaalinen ymmärrys on paljon kehittyneempää kuin hänen yhteisöllinen ymmärryksensä. Lapsi pitää yhteiskuntaa "aikuismaisena". Yhteiskunta on ikään kuin aikuisten asia, joka ei lapsia koske, vaikka lapset koko ajan opettelevat selviytymään yhteiskunnassa ja omaksuvat yhteiskunnan pelisääntöjä. Jokainen yhteiskunnan jäsen, niin lapsikin, on henkilökohtaisten sosiaalisten suhteiden lisäksi tavalla tai toisella mukana yhteiskunnan toiminnoissa. Sosiaaliseen ymmärrykseen liittyy kasvavassa määrin lapsen kyky nähdä yhteiskunta kokonaisuutena, joka koostuu tosiinsa liittyvistä organisaatioista.

Lähinnä äänestysaktiivisuutta tutkittaessa mm. Suomessa saatiin tuloksia, joiden

mukaan koulutustason noustessa poliittinen aktiivisuus lisääntyy. Tämä on koettu koulutuksen vaikutukseksi. (Takala 1991, 171.) 1980-luvulla nuorten aktiivisuus on kuitenkin laskenut (Martikainen 1988). Nykyisessä yhteiskunnallisessa todellisuudessa on arkihavaintona helppo huomata, että lasten ja nuorten poliittinen aktiivisuus on heikkoa, jopa passiivista. Politiikka ei ole muotiasia, vaan se koetaan aikuisten asiana. Tuleekin pohtia, mitä koulu voisi tehdä jotta yhteiskunnalliset asiat kiinnostaisivat oppilaita entistä enemmän. On kiinnostavaa selvittää, miten tämä näkyy opetussuunnitelmissa. Näkyykö ollenkaan?

On myös tutkittu, miten lapsen poliittiset käsitykset kehittyvät. Näitä kehitysvaiheita on neljä.

POLIITTISTEN KÄSITYSTEN KEHITYSVAIHEET

intuitiivinen
- alle 7-vuotiaat

↓

primitiivinen realismi
- yli 7-vuotiaat

↓

poliittisen järjestyksen rakentuminen
- yli 10-vuotiaat

↓

ideologinen vaihe
- yli 15-vuotiaat

Kuvio 2. Poliittisten käsitysten kehitysvaiheet.

Intuitiivisessa vaiheessa poliittisuus ja ei-poliittisuus sekoittuvat. Toisessa vaiheessa poliittiset käsitykset alkavat muotoutua ja mm. hallituksen rooli selkiytyy. Kolmannessa vaiheessa lapsi vasta ymmärtää poliittisten tekijöiden väliset tehtäväjaot ja niiden väliset toiminnalliset suhteet. Poliittinen voima ja valta eivät sitoudu henkilöihin, mikä on tyypillistä toiselle vaiheelle. Se perustuu hierarkisesti

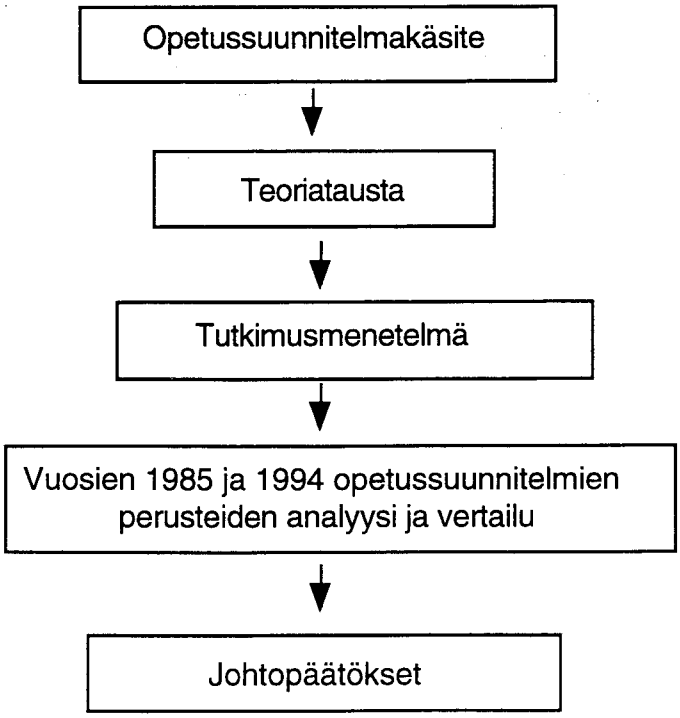
järjestäytyneisiin instituutioihin. Ideologisten perusteiden ja poliittisten ristiriitojen ymmärrys kasvaa vasta viimeisessä vaiheessa. (Furth 1982, 286.)

Tutkittaessa oppilaiden poliittisia käsityksiä on ongelmallista erottaa kouluopetuksen ja oppimisen vaikutusta muiden poliittiseen sosialisaatioon vaikuttavien tekijöiden vaikutuksesta. Koulun ohella oppilaaseen vaikuttavat erityisesti perhe, tiedotusvälineet ja kaveripiiri. (Takala 1991, 171-172.) Tutkimuksissa selviää koulutuksen aikana saatuja käsityksiä. Oppilaiden todelliset poliittiset käsitykset alkavat muotoutua, kun kuuliaisuus ja miellyttäminen opettajaa kohtaan heikkenee.

Sosiaalisen kehityksen ja poliittisten käsitysten kehitysvaiheet osoittavat, että koulun tulee olla kiinnostunut lasten yhteiskunnallisesta orientaatiosta. Tätä osallisuushanke saattaa konkreettisella tavalla viedä eteenpäin. Kouluneuvostojen kadottua eivät oppilaskunnat ole saaneet vastaavaa poliittista vaikutusvaltaa. On olemassa pedagogisia näkemyksiä, joissa lasten osallistumista poliittisluontoiseen omaa koulutyötä koskeviin päätöksiin suositaan. Nämä tuovat omaa konkreettista vaikutusta koulun yhteiskunnalliseen rooliin ja opetussuunnitelmien kehittämiseen.

Opetussuunnitelma on tiukasti osa yhteiskunnallista kehitystä. Opetussuunnitelmatekstiin heijastuu toisaalta yhteiskunnan paineita ja toisaalta teksti sisältää yhteiskunnallisia tekijöitä. Opetussuunnitelma on tavallaan kaksinaisessa roolissa ottamassa vastaan yhteiskunnallisia vaikutuksia ja samalla vaikuttamassa yhteiskuntaan, sillä opetussuunnitelma toteutuu yhteiskunnallisessa todellisuudessa, koulun arkityönä.Tässä tutkimuksessa keskitytään vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteiden analyysiin ja vertailuun. Teksti tutkitaan poliittisena opetussuunnitelmatekstinä ja menetelmänä on tekstin tulkinta.

Tutkimuksen vaiheet ovat seuraavat (kuvio 3):



Kuvio 3. Tutkimuksen vaiheet

Tutkimuskohteen kartoitus ja rajaus on tavallaan tehty jo johdannossa, mutta molemmat asiat tarkentuvat prosessinomaisesti läpi koko tekstin. Varsinaisena tutkimuskohteena ovat Opetussuunnitelmien perusteet vuosilta 1985 ja 1994. Perustetekstejä pidetään luonteeltaan opetussuunnitelmateksteinä, sillä niihin pohjautuen tehdään kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Opetussuunnitelmakäsitteen määrittelyssä opetussuunnitelmaa analysoidaan eri näkökulmista. Opetussuunnitelmakäsitteen analyysi on osa tutkimuksen taustateoriaa. Lisäksi opetussuunnitelmaa selvitetään poliittisena tekstinä. Teoreettisen taustan ja viitekehyksen luominen luo pohjaa opetussuunnitelman ymmärtämiselle yhteiskunnallisena ja siten myös poliittisena tekstinä. Opetussuunnitelman ymmärtämisen taustalla on yhteiskunnan ja koulun suhde. Keskeisesti tuodaan esille, miten yhteiskunta ja koulu nivoutuvat toisiinsa. Tälle haetaan teoreettista ja yhteiskunnallista selitystä.

Tutkimusmenetelmää selvitetään tekstin tulkinnan ja ymmärtämisen näkökulmista.

Näin luodaan tutkimusmenetelmällinen pohja opetussuunnitelmatekstin tulkitsemiselle. Selvitetään tutkimuksen aihepiiriin liittyviä keskeisiä aikaisempia tutkimuksia. Aikaisempien tutkimusten käsityksiä ilmenee läpi koko tutkimuksen. Tutkimusmenetelmään nojautuen tutkimuksessa puhutaan esimerkiksi opetussuunnitelmatekstistä, perustetekstistä tai tekstistä. Asiayhteys on tärkeä. Osin käsitteet tarkoittavat samaa mutta osin ne ovat tulkinnallisesti erisisältöisiä. Samaa jakoa ilmenee käsitteissä opetussuunnitelma ja opetussuunnitelman perusteet. Termien käytön määrää tulkinnallinen käyttötarkoitus. Termit nähdään tutkimuksessa rikkautena, jolla saadaan tutkimukseen ajatuksellista ulottuvuutta.

Opetussuunnitelmien perusteita 1985 ja 1994 analysoidaan, niiden sisältämien poliittisen ja yhteiskunnallisten tekijöiden kuvauksella ja selittämisellä. Selittämiseen haetaan tukea opetussuunnitelmakäsitteen määrittelystä ja teoriataustasta.. Lopuksi tehtyjä tulkintoja vertaillaan ja tehdään johtopäätökset.

2 Opetussuunnitelmakäsitteen analyysia

2.1 Opetussuunnitelmakäsitteen määrittelyä

Yhdysvaltalaisen opetussuunnitelmatekstin traditiossa opetussuunnitelmat ymmärretään historiallisessa ja poliittisessa kontekstissaan. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että harvoin opetussuunnitelman sisältämät ehdotukset ovat "uusia". Opetussuunnitelman kehittämiseen kuuluu osin historiallisuus ja osin institutionaalisuus ts. byrokraattinen käsittely. (Pinar ym. 1996, 11-12 ja 16.) On ymmärrettävää, että uusi opetussuunnitelma rakentuu vanhaa kunnioittaen. Kaikki vanha ei voi olla huonoa, joka pitäisi unohtaa, kun uutta rakennetaan. Traditio ylläpitää turvallisuutta, tuttuutta.

Opetussuunnitelma on tärkeä ymmärtää paradigmaattisesta näkökulmasta. Paradigma tarkoittaa sääntöjen kokoelmaa, hallitsevaa olettamusta, teorioita, tutkielmia ja arvoja, jotka hallitsevat ja muovaavat oppiainetta tietyllä historiallisella hetkellä. (Pinar ym. 1996, 12.) Perinteen kentän paradigma oli opetussuunnitelman kehittäminen. Opetussuunnitelma oli "mitattavissa" ts. oppisaavutuksia testattiin. Teoria ja käytäntö etääntyivät toisistaan. (Pinar ym. 1996, 15.) Parhaillaan Suomessakin keskustellaan ns. testijärjestelmän luomisesta perusopetukseen. Toivottavasti meillä opetussuunnitelmateoria ja -käytäntö eivät pääse etääntymään toisistaan.

Juhani Suortin (1987) mukaan opetussuunnitelma voidaan kuvata näin: "Opetussuunnitelma on useiden kasvatukseen oleellisesti vaikuttavien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden kiteytymä, elementti, jossa nuo tekijät saavat konkreettisen ilmaisunsa koulutustodellisuudessa ja jossa ne siirtyvät opetustilanteisiin." Määrittelyssä opetussuunnitelma on ikään kuin kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden leikkaus. Molemmat tekijät heijastuvat opetussuunnitelmatekstissä.

Opetussuunnitelmateoriassa ratkaistaan samanaikaisesti kahta keskeistä kysy-

mystä. Ensimmäinen on yhteiskunnan ja koulun suhde. Toinen koskee käytännön opetustyön järjestämistä ts. opetussuunnitelmaa luokkahuonetyöskentelyn jäsentäjänä ja organisoijana. Käsitys liittyy historiallisesti modernin koulun ja kouluhallinnon syntyyn. (Miettinen 1990, 56.) Jako korostaa opetussuunnitelman yhteiskunnallisuutta, poliittisuutta ja pedagogisuutta.

Ulf Lundgren on tutkinut opetussuunnitelmien historiallista kehitystä antiikista nykypäiviin. Hän on löytänyt neljä ns. koodia:

1. klassinen koodi on uuden ajan eliittikoulun koodi
2. realistinen koodi 1800-luvulla käynnistyneen luonnontieteellisesti orientoituneen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman malli
3. moraalinen koodi vuosisadan vaihteen kansakoulun opetussuunnitelmaideologia
4. rationaalinen koodi teollistuvan yhteiskunnan malli ja jatkuu edelleen (Miettinen, 56; Antikainen ym. 2000, 173 ja 177; vrt Rinne 1987.) Rationaalisuudelle on tyypillistä esittää tieto hyödylliseksi yhteiskunnalle ja yksilölle. Se liittyy myös teolliseen tuotantoon erityisesti taylorismiin ja työn osittamiseen sekä tehokkuuteen. Todennäköisesti rationaalisuus ilmentää nykypäivänkin opetussuunnitelmaa, sillä elämme edelleen teollista aikaa vaikka aikakautta kutsutaan postmoderniksi yhteiskunnaksi tai informaatioyhteiskunnaksi. Tutkimuksessa haetaan kuvaa nyky-yhteiskunnan piirteistä opetussuunnitelman perusteissa.

Opetussuunnitelma tulee ikään kuin rakentaa uudelleen, eikä kyse ole uhasta tai epäonnistumisesta. Ideologiset ja ja intellektuaaliset sitoutumiset joskus houkuttavat tiedemiehiä pois puolueettomuudesta ja ymmärryksestä. Seurauksena on kapea-alaisuus ja dogmaattisuuden vaara. Yhteiskuntatieteilijöitä on kritikoitu ideologisesta ahdasmielisyydestä. Fenomenologiset ja poststrukturalistiset tiedemiehet joskus tuovat esiin traditiotaan keskuudessaan. Feministit ammentavat taustansa marksilaisesta tuotantotaloudesta. Tarkoitus on ymmärtää kaikkia erilaisia näkökulmia. Parhaimmillaan opetussuunnitelman arvo- ja teoriatausta on yhtä moninainen kuin se yhteiskunta, jota se heijastaa. Opetussuunnitelma kaventuu, jos

sen teoriatausta on liian kapea. Asiantuntijoiden on kuunneltava opettajia, jotka opetussuunnitelmaa toteuttavat, sillä opetuksen traditio on vahva, mikä saattaa pahimmillaan olla ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelman tekeminen ei ole vain tiedemiesten asia. (vrt. Pinar ym. 1996, 13; ks. Schwarzmantel 1998.)

Teoreettista sitoutumista ei linkitetä itse opetussuunnitelman käsitteeseen. Opetussuunnitelman teoreettista kehitystä ei useinkaan selitetä. Yhdysvalloissa sitä aikakautta kuvattiin opetussuunnitelman huipentumana, jolloin opetussuunnitelman kehittämisen paradigma organisoitiin alue- ja kouluopetussuunnitelmana. Teoreettisia asetelmia kuvasivat orientaatiot itse opetussuunnitelmakäytäntöön. (Pinar ym. 1996, 20.) Suomessa kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelman asema on ollut vahva 1980- ja 1990-luvuilla.

Traditionaaliset yhdysvaltalaiset opetussuunnitelmatekstit eivät ole ottaneet vaikutteita muista maista. Kansainvälisyyttä ei voi kuitenkaan syrjäyttää. Amerikkalaista opetusta koskettaa perinteisesti monikansallisuus. Monikulttuurisuus on osa erityisesti amerikkalaista opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmaa tulee tutkia myös rodullisena tekstinä. (Pinar ym. 1996, 22-23.) Monikansallisuus ja opetussuunnitelma rodullisena tekstinä on enenevässä määrin arkipäivää Suomessakin. Näiden tekijöiden selvittäminen kuuluu tutkimuksen piiriin.

Opetussuunnitelman käsite on nykyään hyvin monimutkainen. Opetussuunnitelma voi olla:

1. Oppikurssi.
2. Spesifisesti rakennettu opiskeluun liittyvä kurssi.
3. Opetussuunnitelma on kaikki ne kokemukset, joita lapset saavat opettajien johdolla.
4. Opetussuunnitelma ympäröi kaikkia oppimistapahtumia, joita koulu tarjoaa.
5. Opetussuunnitelma on suunnitelma tai ohjelma kokemuksille, joita oppija kohtaa koulussa tapahtuvassa ohjauksessa. (Pinar ym. 1996, 25-26.)

Lista on varsin laaja. Siitä puuttuu yleisesti käytetty vertaus siitä, että oppikirja muodostaa opetussuunnitelman. Käytännön opetustyössä näin onkin. Aiemmin kouluhallitus hyväksyi oppikirjat, mutta käytännöstä on luovuttu. Päätöstä on pidetty osin vapauttavana mutta osin opetussuunnitelman vastaisena. Käytännössä oppikirjan tekijät vastaavat, että oppikirja noudattaa hyväksyttyä opetussuunnitelmaa.

Deweyn mukaan opetussuunnitelma on tietoa, joka on organisoitu oppiaineen päälinjojen mukaan. Lopulta tämä tieto pitää olla oppilaiden hallinnassa. Opetussuunnitelma-ajattelu sisällytti eron sisällön ja kokemuksen välillä. Lapsi ja opetussuunnitelma ovat kaksi ehtoa, joita rajoittaa yksi yhteinen prosessi. (Pinar ym. 1996, 26.) Opetussuunnitelmasta tulee helposti liian sitova, josta jää puuttumaan lapsen aito kokemusmaailma.

Goodladin opetussuunnitelmakäytännön mallissa asetetut tavoitteet siirtyvät ylhäältä alaspäin toteutettaviksi luokkahuoneessa. Malli on työnjaollisuutta ja byrokraattisuutta korostava. Työskentely on täysin ulkoa ohjattua ja oppikirjasta muodostuu toteutettava opetussuunnitelma. Opettajilla ja oppilailla ei ole opetussuunnitelmassa mitään suoraa, tutkivaa tai tulkitsevaa suhdetta yhteiskuntaan ja sen elämään. Kytkös yhteiskunnalliseen todellisuuteen puuttuu. Liian voimakas tavoitteiden muotoilu estää kunnollisen suunnittelun. Tavoitteiden muotoilusta tulee itsearvoista erillistä toimintaa ja on osa hallinnollista käytäntöä. (Miettinen 1990, 178-180.) Ylhäältä annettua opetussuunnitelmaa ei koeta omaksi. Sen toteuttamiseen ei aidosti sitouduta. Aito osallisuus opetussuunnitelman kirjoittamisessa ja luomisessa takaa onnistuneen sisäistämisen.

Bobbit määritteli opetussuunnitelman kahdella eri tavalla:

1. Opetussuunnitelma on kokonainen yksilön kykyjä koskevien kokemusten ala, ohjaamattomien ja ohjattujen.
2. Opetussuunnitelma on sarja tietoisesti ohjattuja valmennuskokemuksia.

Bobbitin näkemyksen mukaan opetussuunnitelma muistuttaa tekojen ja kokemusten sarjaa, joka olisi helppoa ja yksinkertaista kuvata. Ajattelusta puuttuu laajempi yhteiskunnallinen ja kasvatustieteellinen konteksti. (Pinar ym. 1996, 27.)

Opetussuunnitelma-ajatteluun (Pinar ym. 1996) kuuluu päätelmäketju: Ei pidä kysyä mihin mennään vaan myös mistä tullaan ja miksi. Päätelmä on luonteeltaan historiallinen. Kognitiivinen prosessiorientaatio opetussuunnitelmaan kehittää kognitiivisten taitojen kokoelmaa, jotka ovat sovellettavissa laajempiin intellektuaalisiin ongelmiin. Teknologinen orientaatio opetussuunnitelmaan on sellainen, joka rakentuu kehityksen tietyn ennakoidun päämäärän saavuttamiseksi. Itseohjautuvasti orientoituneessa opetussuunnitelmassa koulutus tähtää henkilökohtaiseen kasvuun. Sosiaalisessa kasvussa opetussuunnitelma tähtää puolestaan yhteisön tarpeiden huomioon ottamiseen. Perinteistä akateemista rationaalisuutta tukevat tutut ja turvalliset oppiaineet. Opetussuunnitelma voi olla luonteeltaan hyvin erilainen. Sen ymmärtämiseen vaikuttaa opetussuunnitelman käyttötapa ja tavoite yksilön, yhteiskunnan tai tieteen näkökulmasta.

"Vapaan maan vapaalla kansalaisella pitää olla ainakin periaatteellinen vapaus kehittää itseään taipumustensa mukaisesti ja kykyjensä äärirajoille. Mikään ideologinen, poliittinen tai muu aatteellinen tavoitteenasettelu ei saa rajoittaa kasvavan tai koulutettavan pyrkimyksiä etsiä itse omaa ihmisyyttään ja samalla paikkaansa yhteiskunnassa." (Kari 1991, 83.) Vasta kun tämä yhteiskunnallinen periaate on hyväksytty voidaan opetussuunnitelmalle etsiä erilaisia rooleja, jotka sitten määräävät käytännössä, mitä kouluaikana voidaan ja ehditään opiskella. Opettajalla on perinteisesti ollut menetelmällinen vapaus opetussuunnitelman asettamissa rajoissa. Hyvä opetussuunnitelma mahdollistaa myös yksilön omaehtoisen ja kokonaisvaltaisen kehittämisen ja kehittymisen.

Hyvä opetussuunnitelma koostuu seuraavista elementeistä:

1. Opetussuunnitelma toimii hallinnollis-pedagogisena kontrollijärjestelmänä.
2. Opetussuunnitelma pitää yllä koulutuksellista ja opetuksellista traditiota.

3. Opetussuunnitelman tulee edistää koulutuksen jatkuvuutta ja kouluasteiden yhteensopivuutta.
4. Opetussuunnitelman tulee ilmentää koulutuspoliittisia tavoitteita.
5. Opetussuunnitelmassa on tuotava esille oppiaineiden keskinäiset suhteet tuntijaon muodossa.
6. Pedagogisessa mielessä opetussuunnitelman tulee ohjata koulun toimintaa esimerkiksi pedagogisilla periaatteilla, tavoitteilla ja koulutyön järjestämistä koskevilla ohjelmilla (normatiivinen rooli).
7. Opetussuunnitelman tulee ohjata myös koulutyön arviointia siten, että se konkretisoi myös niitä oppimistuloksia, joiden pitäisi ilmetä opetussuunnitelman toteutuksen jälkeen oppilaiden tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa. (Kari 1991, 83.)

Hyvä opetussuunnitelman määrittely vaikuttaa tutkimuksen taustalla yhtenä opetussuunnitelmaihanteena. Opetussuunnitelmatradition kuvaus saattaa olla vaikeaa, mutta sen vaikutus tutkimuksen eri kohdissa on ilmeinen. Koulutuksen jatkuvuus on tutkimuksellisesti tärkeä tekijä. Koulutuspoliittiset painotukset ovat taustalla ja ne heijastuvat ilmiöinä. Koulutuspoliittisten tavoitteiden selvittäminen ja toteutuminen olisi oma erillinen tutkimuksensa. Evaluointi ja normatiivisuus ovat tutkimuksessa esillä.

Hyvällä opetussuunnitelmalla on Karin mielestä selkeitä ominaisuuksia ns. tuntomerkkejä, joita ovat;

1. systemaattisuus
2. adekvaattisuus - tarkoituksenmukaisuus
3. tasapainoisuus
4. jatkuvuus
5. joustavuus
6. tehokkuus
7. yksilöllisyys (Kari 1991, 84.)

Näistä tutkimuksessa painottuvat yksilöllisyys, joustavuus ja jatkuvuus, mutta muitakaan ei suoranaisesti voi syrjäyttää, vaan ne vaikuttavat taustalla ja ilmenevät opetussuunnitelman perusteiden sisällön analyysissa ja tulkinnassa.

Opetussuunnitelman yhteydessä integraatiolla tarkoitetaan yleisemmin opetussisältöjen jäsentämistä laajoiksi kokonaisuuksiksi. Integraation suuntia ovat horisontaalinen integrointi, jolla tarkoitetaan eri oppiaineissa toisiinsa liittyvien oppiaineiston samanaikaista, rinnakkaista opettamista. Toisaalta puhutaan vertikaalisesta integroinnista, ja sillä tarkoitetaan ajallisesti peräkkäisten toisiinsa liittyvien asioiden opettamista niin, että oppilaalle muodostuu integroituja tietokokonaisuuksia. Integroidut kokonaisuudet antavat oppilaalle laajan ja sidosteisen käsityksen opittavista asioista. Oppimiseen haetaan liittymäkohtia koulun lähiympäristöstä ja koko yhteiskunnastakin. (Kari 1991, 86; Miettinen 1990, 45.)

Integrointikokeilu toteutettiin Jyväskylän yliopiston normaalikoulun ala-asteella lukuvuosina 1976-77 ja 1977-78. Kokeiluun liittyi tutkimus, joka osoitti integroidun opetussuunnitelman toteutuksen lisänneen opiskelumotivaatiota ja erityisesti monien opetuksen kohteena olleiden käsitteiden syvällistä ja laaja-alaista hallintaa. Lisäksi se kehitti koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Integroidut aineet olivat: äidinkieli, biologia, maantieto, uskonto, musiikki, kuvaamataito, kansalaistaito ja historia. (Kari 1991, 86-88.) Lienee perusteltua olettaa, että myös opetussuunnitelman perusteet sisältävät integroituja kokonaisuuksia. Tutkimuksessa etsitään opetussuunnitelmien perusteiden teksteistä integroituja elementtejä.

Aineenopettajajärjestelmässä integroidun opetussuunnitelman toteuttamisen ongelmat ovat huomattavasti suuremmat kuin luokanopettajan itsenäisessä työskentelyssä. Integroinnin erityisenä etuna mainitaan se, että heikommat oppilaat hyötyvät integroinnista enemmän kuin perinteistä ainekeskeistä opetussuunnitelmaa toteutettaessa. Oppilailla ja opettajalla saattaa jäädä aikaa rauhalliseen kirjoittamiseen, puhumiseen ja muuhun tärkeään kielen harjoittelemiseen. (Kari

1991, 88.) Integrointi on osa curriculum-tyyppistä opetussuunnitelmakäsitystä.

Lapsen näkökulmasta opetuksessa toteutuu integrointia, kun oppiminen hahmotetaan kokemuksien hankkimiseksi. Kyseessä on lapsen aktiivista ympäröivään maailmaan kohdistuvaa toimintaa. Täydellisessä vapaudessa tämä ei ehkä onnistu niin hyvin kuin ammattitaitoisen opettajan ohjauksessa. (Kari 1991, 89.) Integroivana pohjana toimii yhteiskunta ja lapsen kokemusmaailmaa ympäröivä todellisuus. Integroitu opetussuunnitelman voi katsoa aktivoivan oppilasta yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi, jos ympäröivä maailma tulkitaan yhteiskunnaksi. Integroitua opetussuunnitelmaa voi perustellusti pitää hyvän opetussuunnitelman mallina. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia mahdollista integroidun opetussuunnitelman piirteitä opetussuunnitelman perusteet sisältävät.

2.2 Opetussuunnitelman didaktisia malleja

Opetussuunnitelman Lehrplan-mallin perustana on Herbartin käsitys. Mallissa eli lukusuunnitelmassa esitetään oppiaineet tavoitteineen ja sisältöineen. Tähän opetussuunnitelmamalliin kuuluu myös tarkoin määrätty oppiaineiden tuntijako. Oppiaineet ovat siinä erillisinä tavoitteina ja oppiennätyksineen eli opetussisältöineen. Lehrplan-malli on ollut käytössä erityisesti oppikouluissa, mutta se on ohjannut kansa- ja peruskoulunkin käytännön opetustyötä. Lehrplan -mallissa korostuu tuntijaon lisäksi oppiaineiden opetussisällöt. (Kari 1991, 72; Malinen 1992, 12-13 ja 15; Malinen 1985 ja 1987.)

Herbartin ajatukset hallitsivat Suomen yleissivistävän koulun kasvatusfilosofiaa vielä 1920-luvulla voimakkaasti. Siksi korostettiin järjen ja tiedon merkitystä sekä eri oppiaineiden opetuksen systemaattisen suunnittelun merkitystä. Opetussuunnitelma-ajattelun toisena kasvatusvirtauksena vaikutti myös saksalaisperäinen hengentieteellinen käsitys, joka korosti myös formaalista (muodollista) kasvatusta ja eri oppiaineiden tavoitteita. Siksi vielä nykyisinkin voidaan arvioida, että tämä Lehrplan-mallin opetussuunnitelma oli hyvin tietopainotteinen. (Kari 1991,

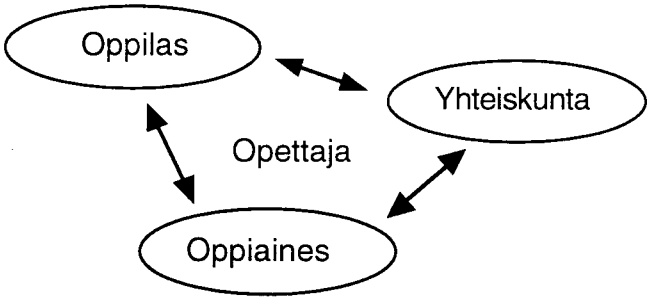
72.) Suomen koululaitos heijasti saksalaista koulukulttuuria 1900-luvun alussa. Voi siis väittää, että suomalaisen koulun mallina toimi saksalainen koulukäytäntö.

Opetussuunnitelman curriculum-mallin taustalla on John Deweyn (1859-1952) kasvatusfilosofia. Opetussuunnitelma kuvasi lapsen kokonaiskehitystä. Rousseaun lapsen elämänkaaren (curriculum vitae) kuvaamisesta tuli myös englannin kielinen curriculum-termi. Dewey käsitteli opetussuunnitelmassa myös toimintaa. Opetussuunnitelma oli määriteltävä rakenteeltaan sellaiseksi, että se vastasi mahdollisimman hyvin lapsen psykologista kokonaiskehitystä. Itse asiassa opetussuunnitelma on tehtävä lapsen kehityskaarta myötäileväksi oppimiskokemusten sarjaksi. Oppiainejakoisuus ei sovellu tähän hyvin, vaan lapsen elämäntilanteet on otettava keskeiseksi lähtökohdaksi. Dewey ei pitänyt kiinni oppiaineista vaan opiskeltavista kokonaisuuksista. Hän oli pragmaatikko. Opetussuunnitelma pohjautui lapsen elämään ja arkipäivään - lapsen todellisuuteen. Tähän perustuen Curriculum-malli tarkoittaa oppilaan toimintaa läheisesti liittyvien oppimiskokemusten suunnittelua. (Kari 1991, 72-73; Malinen 1992, 13; Malinen 1985; Malinen 1987.) Nykyisen opetussuunnitelma-ajattelun taustalla on curriculum-malli. Dewey oli aikanaan jo ns. integroidun opetussuunnitelma-ajattelun puolestapuhuja.

Curriculum -ajattelussa puolestaan painotetaan niin ikään opetussisältöjä mutta myös oppilaan kehityksen tavoitteita ja didaktisia ohjeita. Suomessa käsitteitä ei ole haluttu erotella, vaan hallinnollista ja pedagogista suunnittelua on yhdistelty. Curriculum -ajattelu vahvistaa didaktista suuntausta. Opetussuunnitelma on laajempi käsite kuin didaktiikka. Opetussuunnitelmaan kuuluu käsitteen teoreettinen tarkastelu. Kansa- ja oppikoulujen hallinnollisesti vahvistetut opetussuunnitelmat noudattivat Lehrplan-mallia. Opettajien opetustyön suunnittelu perustui taas curriculum-malliin. (Malinen 1992, 15; Kansanen 1987.) Käytännön koulutyössä curriculum-mallin mukainen visiointi ja tavoitteiden asettelu on usein mekanistista ja luokkahuonetyössä halutaan keskittyä sisältöihin eli perustaitojen opiskeluun. Tosin opettajien on usein vaikeaa pitkälle eritellä, mitä nuo perustaidot ovat.

Aluksi opetussuunnitelmaa tarkasteltiin didaktiikan, opetusopin, osana (Malinen 1992, 23). Opetusoppi loikin opetussuunnitelma-ajattelulle luontevan pohjan. Onhan viimekädessä kyse asetetun opetussuunnitelman toteuttamisesta, jossa opettaja ja opettaminen ovat keskiössä oppimisen korostamisesta huolimatta. Opetussuunnitelmat sisältävät koululle asetetut kasvatustavoitteet. Opetussuunnitelma on ennakolta laadittu kokonaissuunnitelma kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetettuja tavoitteita (vrt. Lahdes 1997, 65). Opetussuunnitelma on se asiakirja, jota koulun opetus- ja kasvatustyössä tulee noudattaa.

Koulun kehittämisen klassikon Deweyn mukaan opetussuunnitelmadeterminantit ovat



Kuvio 4. Deweyn opetussuunnitelmadeterminantit (Malinen 1985, 23.)

Olosuhteista riippuen determinantit painottuvat eri tavoin. Mallissa opettaja on ikään kuin tasapainottava tekijä. (Malinen 1992, 23.) Dewey ei unohda koulun linkittymistä yhteiskuntaan.

Tutkimuksessa selvitetään, millaisia malleja opetussuunnitelman perusteet edustavat. Mallit antavat tulkinnalle selittävää pohjaa. Tutkimuskehykseen vaikuttavat myös opetussuunnitelmadeterminantit.

Peruskoulussa on opetussuunnitelmien kehittymisen myötä siirrytty valtakunnalli-

siin standardoituihin opetussuunnitelmiin, joissa koulukohtainen liikkumavara on kansainvälisesti verraten vähäinen (Kivinen ym. 1995, 369). 1980-luvulla otetta lievennettiin ja siirryttiin kunnallisiin ja lopulta koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Peruskoulua leimaa voimakkaasti yksilöllisyyden ihanne.

Currere fokusoi yksilön kasvatuskokemusta yksilön raportoimana. Se yrittää kuvata, mitä yksittäinen subjekti valmistaa näistä käyttäytymisistä. Yksilö on ikään kuin oman itsensä yleisö. Kaikki tietoisuus on tietoisuutta jostakin ja niinpä subjekti subjektina on altis itselleen tutkittavan objektin kautta.Tieto itsestä tulee itsetiedosta tietäjänä maailmasta, ei vain maailmaa stimuloivana vastaanottajana, ei latentin subjektin ilmentymänä, vaan ikään kuin siltana näiden välissä. Currere on latinaa ja merkitsee tarkoitusta ohjata kurssia tai vetää kurssia. Yleensä tutkitaan vain lopputuloksia. Currere liukuu lopputulosten ja rakenteiden alle etukäteiskokemuksiin ja -käsitteisiin, mitkä ovat esimerkiksi lopputulosten perustana. Tutkija yrittää kuvata siten sekä subjektia että objektia. Currere sitoutuu itse kontekstiin. Metodina se tarjoaa mahdollisuuden tutkia yksilön kokemusmaailmaa ja tunkeutua tuon kokemusmaailman ympäristöön. Currere on elämäkerrallisena raporttina kertoo yksilön maailmasta juuri niin kuin se sosiaalisesti ja poliittisesti sijoittuu sekä on eri elementeistä koottu. Currere tukee käsitystä opetussuunnitelmasta elämäkerrallisena tekstinä. (Pinar ym. 1996.)

Opetussuunnitelman ymmärtäminen omaelämäkerrallisena tekstinä pohjautuu 1970-luvulle. Varhaisimmat muotoilut aiheesta linkittyvät poliittisesti orientoituihin tutkijoihin. Omaelämäkerralliset tutkijat kritisoivat, että poliittinen teoria oli abstraktia ja unohti yksilön. Konservatiiviset opetussuunnitelmatutkijat pitivät ko tutkimusta mystisenä ja joka etääntyi itse tutkimuksesta. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmallinen tutkimus on lähellä käytäntöä. Tätä luonnehtii currere, työtoveruus, päiväkirjat, poststrukturalistiset omakuvat, kokemus, myytit, unelmat ja mielikuvitus. Toinen vaikutuspohja on feministinen teoria, johon kuuluu yhteisöllisyys, itsensä voittaminen jne. Kolmas tapa on ymmärtää opettaja omaelämäkerrallisesti. Tätä kuvaa yhteistyö ja työtoveruus omaelämäkerrallisesti peilattuna. Mielenkiin-

non keskiössä on henkilökohtainen käytännön tietous, opettajien tietämys ja opettajien omaelämäkerralliset tutkimukset. Omaelämäkerrallisuus arvostaa arjen "sankareita" ja heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään koulusta, opetuksesta ja opetussuunnitelmasta. (Pinar ym. 1996, 515-517.)

1990-luvulla Suomessa siirryttiin kuntakohtaisista opetussuunnitelmista koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Koulut lähtivät etsimään omia yksittäisen koulun kehittämistä tukevia opetussuunnitelmia. Tässä on yksi esimerkki: "Halusimme laatia koulun opetussuunnitelmasta koko koulun toiminnan kattavan asiakirjan. Siihen kirjattiin opetuksen ja oppimisen lisäksi niihin kiinteästi liittyvinä asioina myös näkemyksemme johtajuudesta, henkilöstön kehittämisestä ja sidosryhmistä. Jotta toiminta sujuisi tavoitteidemme suuntaisesti, oli myös aikuisten kesken yhdessä toimiminen ratkaisevan tärkeää. Pyrkimyksenä oli saada aikaan tosiaan tukeva, reflektoiva ja toisiltaan oppiva oppimisyhteisö." (Kontturi & Salmela 1998.)

Omaelämäkerallisuutta tai koulukohtaisuutta painottava opetussuunnitelma rajautuu tämän tutkimuksen ulkopuolelle sillä tutkimuskohteena ovat opetussuunnitelmien perusteet. Näkemykset saattavat kuitenkin positiivisimmillaan heijastua tutkijan painotuksissa ja tulkinnoissa. Omaelämäkerrallisuus ja koulukohtainen opetussuunnitelma ovat luontainen osa tutkijan arkipäivää. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on se, miten opetussuunnitelmien perusteet mahdollistavat yksilöllisen ja persoonallisen koulu- tai opettajakohtaisen opetussuunnitelman toteuttamisen. Toinen ääripää on, ajaudutaanko kuntakohtaisiin vai peräti valtakunnan tason opetussuunnitelmiin.

2.3 Opetussuunnitelman eri tasot

Peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmat yhtenäistyivät rakenteellisesti 1980-luvulla. Kaikki opetussuunnitelmat laadittiin paikallisella tasolla. Opetuksen suunnittelua alettiin korostaa. Järjestelmä on avoin ja saa jatkuvasti virikkeitä ympäröivästä yhteiskunnasta. (Malinen 1992, 43.) Tämä näkyy

opetussuunnitelmissa mm. paikallisena oppiaineksena (Malinen 1992, 44). Opetussuunnitelmatasolla kouluja sidotaan osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Koulun yhteiskunnallisten verkostojen kehittyessä voi kuvitella mahdollisuuksien koulujenkin kehittymiseen lisääntyvän.

Edellä kuvattua opetussuunnitelmamallia kutsutaan pedagogis-hallinnolliseksi. Sen tunnusmerkkejä ovat:

1. *Hierarkkisuus.* Jokaisella tasolla on selvä tehtävä (opettajat - työryhmät - lautakunta -...) Työnjako noudattaa hallinnon hierarkiaa. Koulutuspoliittiset ja pedagogiset päämäärät ovat esillä kouluhallinnon suunnitelmissa. Opettaja etsii työssään toiminnallisia lähitavoitteita. (Malinen 1992, 44.)

2. *Harmonisuus.* Samantasoiset pedagogiset ja hallinnolliset päätökset tapahtuvat mahdollisimman läheisessä yhteistyössä. Esimerkiksi kun valtakunnan tasolla pyritään koulutukselliseen yhtenäisyyteen, niin koulun tasolla otetaan huomioon oppilaan yksilöllinen kehitys, ei siis pyritä "tasapäistämään". "Pyrkimys harmonisoida yhteiskunnan koulutukselle asettamia päämääriä (kuten koulutuksen yhtenäisyys) sekä yksilön kehittymistä on ollut lähtökohtana Unescon jatkuvan koulutuksen suunnittelussa." (Malinen 1992, 44-45.)

3. *Itseohjaavuus.* Palautejärjestelmän avulla tehdään korjaavia päätöksiä. Tärkein palaute saadaan opettajien ja vanhempien kokemuksista. Opetussuunnitelman laadinta tapahtuu avoimessa mutta hierarkisessa organisaatiossa. Jos jotain esimerkiksi itsearvioinnin avulla korjataan, on vaikutukset otettava huomioon muilla tasoilla. Taustalla on tavoitejohtamisen periaate. Tavoitteita asetetaan oppilaiden yksilöllisestä kehityksestä sekä yhteiskunnallisesta toiminnasta lähtien. Harmonisoinnin keskeisenä tehtävänä on niiden yhtyeensovittaminen. Tämä järjestelmä saa virikkeitä yhteiskunnasta kaikissa suunnittelun vaiheissa. (Malinen 1992, 46.)

Malli sopii paremmin Suomeen kuin curriculum- tai Lehrplan-mallit. Meillä on yhdistetty samaan suunnitteluprosessiin hallinnollista päätöksentekoa (tavoitteena koulutuksen yhtenäisyys) sekä pedagogista päätöksentekoa (tavoitteena oppilaiden yksilöllinen kehittäminen). Aiemmin hallinnon suunnittelu oli keskushallinnolla

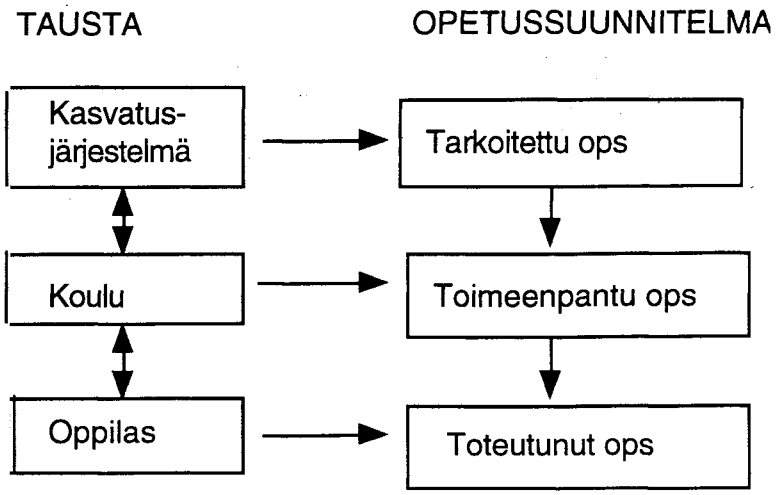
ja pedagoginen koulun tasolla. (Malinen 1992, 47.) Malinen suosii kuvaamaansa ja hyvin perustelemaansa pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman mallia. Käytännössä käytössä on curriculum-malli eikä Malisen malli ole istunut arkipäivän puheeseen kouluissa. Malisen pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelman malli on kieltämättä ihanne, mihin on mahdollisuus pyrkiä. Opetussuunnitelmaa on kyettävä tarkastamaan ja käsittelemään kouluhierarkian eri portaissa. Tämä on myös nykyajan tavoite. Myös huoltajien vaikuttavuutta opetussuunnitelman rakentamiseen halutaan korostaa.

Hallinnolle ja koulujärjestelmälle muodostuu kova haaste, kun suunnitelma opetuksesta pitäisi olla ensin. Tämän suunnitelman toteutusta varten vasta ideaalitapauksessa rakennetaan koulu ja hallinto. Kokonaisuuteen liitetään haluttu ja sopiva opetussuunnitelma. (Malinen 1987.) Todellisuudessa lähdetään aina liikkeelle olemassa olevasta hallinosta ja koulujärjestelmästä.

Tutkimuksessa etsitään opetussuunnitelman perusteista piirteitä, jotka kuvaavat pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman mallia. Ts. tutkimuksessa on esillä opetussuunnitelman laadinnan hallinnollis-pedagoginen järjestelmä ja kontrollin eri tasot.

Opetussuunnitelmaa voi analysoida toteuttamisen eri tasoina. Tasoja on kolme:
1. tarkoitettu (etukäteen kirjoitettu) opetussuunnitelma
2. toimeenpantu (opettajien toteuttama) opetussuunnitelma
3. toteutunut (oppilaiden kokema) opetussuunnitelma

Tätä mallia on käytetty mm. kansainvälisissä koulusaavutustutkimuksissa. Mallissa todetaan sisäisesti ero tarkoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman välillä. (Malinen 1992, 24; vrt. Kangasniemi 1985.) Tavallaan hyväksytään ero aikomuksen ja tuloksen välillä. Arjessa opetus ei suju niin kuin opettaja tai opetussuunnitelman laatija on sen suunnitellut.



Kuvio 5. Opetussuunnitelman toteutuksen vaiheet (Malinen 1992, 24)

Opetussuunnitelman toteutuksen lähtökohtana on sama kolmiportaisuus (kuvio 5). Opetussuunnitelmamallina on toimintakehys (konteksti), missä esitellään erilaisten kasvatuspyrkimysten vaikutuksia. Mallin taustalla on kasvatuksen yleisten tavoitteiden määrittely. Koulun tasolla päätetään oppisisällöt, työmenetelmät, opetusteknologia jne. Todellisuudessa tätä voi ohjata jo kasvatusjärjestelmäkin. Oppilaan tasolla korostuu opetuksen toteutus ja itse oppimistapahtuma. Opetussuunnitelma on koulutusta säätelevä ohjelma, jossa määritellään oppilaiden kehitysprosessin sekä kasvatus- ja opetustoiminnan tavoitteita, sisältöjä ja muotoja. (Malinen 1992, 24-25.) Malli selkeästi vastuuttaa ja jakaa opetussuunnitelman toteutusta eri tahoille.

Opetussuunnitelman tärkeyttä kuvaa sen sitominen osaksi koululainsäädäntöä. Tämä ikään kuin pakottaa opetuksen ja koulun kehittämiseen yhteiskunnan haluamalla tavalla. Suomessa opettaja on vastannut omasta opetuksestaan. Pohjan muodostavat saatu koulutus, oppikirjat ja valmiit työsuunnitelmamallit. Esiin nousevat pedagogiset suunnitelmat oppilaan kehittymisestä, opetuksen tavoitteista ja opetusprosesseista. Käytännön työtä ohjaava resurssisuunnittelu rajaa oppiainejaon ja oppiainesisällöt. Itse opetustyössä opetussuunnitelmia ei enää voida laatia vain opetustilanteita varten. (Malinen 1992, 27.) Opetussuunnitelma on osa opetuksen suunnitteluprosessia. Opetussuunnitelman ymmärtämien ope-

tuksen ja koulun kehittämisen suunnittelupohjana on vaatinut useissa kouluissa monta vuotta kestäneen kehitysprosessin. Saattaapa vieläkin olla olemassa kouluja, joissa opetussuunnitelma pölyttyy kirjahyllyssä.

Samaan tapaan voidaan puhua myös eritasoisista opetussuunnitelmista valtakunnan tasolta aina oppilaan tasolle saakka. Kyseessä on siis opetussuunnitelmien hierarkia.

1. Kirjoitettu opetussuunnitelma	Koulujärjestelmän taso VALTAKUNTA ja/tai kunta (=tarkennus kunnassa)
2. Tarkoitettu opetussuunnitelma	KOULUN taso
3. Toimeenpantu opetussuunnitelma	OPETUSRYHMÄN (luokan) ja OPETTAJAN taso
4. Koettu opetussuunnitelma Toteutunut opetussuunnitelma	OPPILAAN taso

Kuvio 6. Opetussuunnitelmajärjestelmä opetussuunnitelmajärjestelmän eri tasoilla (Kari 1991, 80.)

Kuvio kuvaa opetussuunnitelmatilannetta vuoden 1983 uudistetun koululainsäädännön mukaan, mutta sama opetussuunnitelmajärjestelmä on voimassa vielä nytkin uuden vuosituhannen alussa.

Valtakunnalliseen suunnitelmaan kuuluu, että opetussuunnitelma-asiakirjoissa suunnitellaan kyseessä olevan koulumuodon tavoitteita ja tuloksia, tarkoituksenmukaista toimintaa ja voimavarojen sijoittamista (Kari 1991, 80). Kyseisen tilannekuvauksen jälkeen tuli voimaan Opetussuunnitelmien perusteet -nimiset asia-

kirjat, jotka ikään kuin toimivat koulu- ja kuntakohtaisten opetussuunnitelmien "sateenvarjoina", opetussuunnitelmatyötä ohjaavina asiakirjoina.

Vuoden 1985 perusteissa valtakunnallinen, järjestelmätason opetussuunnitelma sisältää kaikille yhteisen osan, joka on sisällytettävä kaikkiin kansallisiin opetussuunnitelmiin, ja vaihtoehtoisen osan, joka voidaan korvata kussakin kunnassa laaditulla kunnallisella osalla. Kunnan opetussuunnitelmassa painottuvat resurssit, prosessi ja tulokset. Kunnallinen suunnittelu vaikuttaa vain osaan opetuksesta kouluissa. Esimerkiksi matematiikassa ja vieraiden kielten opetuksessa seurataan tarkasti valtakunnallista opetussuunnitelmaa. (Kari 1991, 80.) Vuoden 1985 perusteiden jälkeen tilanne muuttui, kun siirryttiin pääasiassa koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin vuonna 1994. Kuntien ja koulujen väliset erot kasvoivat.

Koulut laativat vuosittain kunnan tai koulun opetussuunnitelman pohjalta työsuunnitelmansa, jota kutsutaan uudessa koululaissa opetussuunnitelmaan perustuvaksi suunnitelmaksi. Siinä nostetaan esille joitakin opetussuunnitelman periaatteita ja tavoitteita kyseisen vuoden painopisteiksi. Suunnitelmassa voi olla erityisiä kunta- tai koulukohtaisia painotuksia.

Opetusta edeltävä vaihe muodostaa toimeenpantavan opetussuunnitelman. Opetustilanteissa ja niiden jälkeen voidaan puhua toimeenpannusta opetussuunnitelmasta. Toimeenpantu opetussuunnitelma tarkoittaa opetusta eli kaikkia niitä toimenpiteitä ja asioita, joita opetustilanteessa on tehty ja esitetty. (Kari 1991, 80.) Monissa kouluissa on käytössä opettajan kirjoittama työsuunnitelma ohjaamassa luokkatyötä.

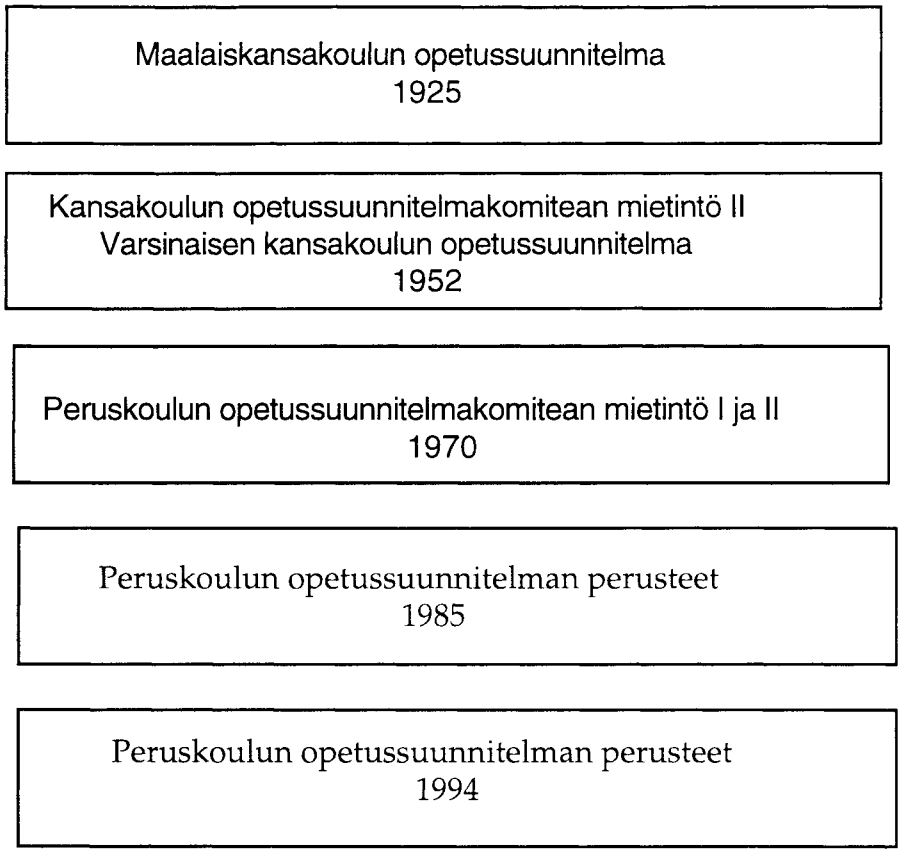
Oppilaan tasolla voidaan puhua koetusta opetussuunnitelmasta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Koettu opetussuunnitelma tarkoittaa sitä, mitä oppilas on havainnut opetuksessa, minkä merkityksen ja sisällön hän on antanut havainnoilleen, miten hän on työskennellyt ja opiskellut. Toteutunut opetussuunnitelma tarkoittaa oppilaan oppimistuloksia, tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita. (Kari 1991,

81.) Oppilaan tasolla kulminoituu ns. virallinen opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma.

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena on ensimmäinen taso eli virallinen kirjoitettu valtakunnan tason opetussuunnitelma. Tulkinnan ja selittämisen näkökulmista myös muut tasot ovat esillä. Näillä tasoilla voidaan avata ja syventää käsiteltävää asiaa tarpeen ja tilanteen mukaan.

2.4 Opetussuunnitelmien kehitysvaiheita

Kuvioon 7 olen koonnut kansa- ja peruskoulussa käytetyt opetussuunnitelmat ja opetussuunnitelmien perusteet.



Kuvio 7. Opetussuunnitelmien ja opetussuunnitelmien perusteiden kehitys

Kaksi ensimmäistä ovat kansakoulun opetussuunnitelmia. Ne oli suunnattu vuosi-

luokille 1-6. Kaikki loput on tarkoitettu koko peruskouluun tai perusopetukseen vuosiluokille 1-9. Opetussuunnitelmien kehityksen taustalla on niin kansa- kuin peruskoulunkin kehitysvaiheet.

J.F. Herbart (1776-1841) jakoi opetusopin kahteen osaan: opetussuunnitelma-oppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Mikael Soininen (1860-1924) puolestaan otti herbartilaisen opetussuunnitelmakäsitteen opetusopinkirjoihin. Ensimmäinen kirja ilmestyi 1901. Käsite yleistyi kansakoulussa. Ensimmäisen kerran opetussuunnitelmakäsitettä käytettiin maassamme 1909 aistiviallisten koulujen opetussuunnitelmassa 1909. Todellisuudessa kansakouluissa noudatettiin seminaarin mallikoulujen suunnitelmia, jotka olivat itse asiassa työsuunnitelmia. Itse opetussuunnitelmaa ei varsinaisesti tunnettu. Opetussuunnitelman käyttö yleistyi kansakouluissa 1920-luvulla. Augusti Salon johtamana valmistui 1920-luvulla curriculum-malliin perustuva alakoulun (1. ja 2. luokkien) opetusta koskeva suunnitelma. (Malinen 1992, 11 ja 14.)

1925 ilmestyi Soinisen johtamana Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Se oli oppiainejakoinen. (Malinen 1992, 12.) Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma edusti liberaalia ihmiskäsitystä, kodin ja koulun yhteistyöhön suhtauduttiin varauksellisesti ja demokratiakasvatukseen ei oteta kantaa (Rinne 1984). Se heijasti agraarista yhteiskuntaa ja oli aikalailla kristillisisänmaallinen. Se korosti arkipäiväisyyttä, elämänläheisyyttä. Se on monilta ajatuksiltaan, 80 vuotta myöhemminkin, ajatuksia herättävä. (Rokka 1984 122-123, 126 ja 130.) Tekstinä opetussuunnitelma on erittäin sujuvasti kirjoitettu ja jopa kaunokirjallinen.

Samaa em. Salon komitean curriculum-perustaa on paljolti Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II vuodelta 1952. Ko ajattelu näkyi jo Matti Koskenniemen Kansakoulunopetusopissa vuonna 1944. (Malinen 1992, 14.) Vuoden 1952 opetussuunnitelma on osin myös Lehrplan-mallin mukainen. Tavoitteena oli tulevaisuuden kansalainen, joka oli aktiivinen oman alueensa vaikuttaja niin ammatillisesti kuin yhteiskunnallisesti. Opetussuunnitelmassa uskottiin koulun

itsenäisyyteen ja muuttumismahdollisuuteen. Koulu oli kylän valistuskeskus. Monelta osin vuoden 1952 opetussuunnitelma lähestyy luonteeltaan curriculum-mallia. (Rokka 1984, 123-124.) Se loi pohjaa 1970-luvun peruskoulun opetussuunnitelmalle.

Rinteen (1984) tutkimuksen mukaan vuoden 1952 mietinnön ihmiskuva on hyvin konservatiivinen. Työn kuvaus taas lähestyy "luovan työn" käsitettä. Henkistä ja fyysistä työtä pidetään toisistaan erillisinä. Kodin elämä on luonteeltaan osa yhteiskuntaelämää, se on askel kohti yhteiskunnallista sosialisaatiota. Demokratian näkökulmasta opetussuunnitelma käsittää koulun pienoisyhteiskuntana, mitä Deweykin toi esiin. Näyttää siltä, että opetussuunnitelma kuvastaa aikansa yhteiskunnallisia pyrkimyksiä.

Kansakoulussa opetussuunnitelman laatimiseen osallistuivat koulun johtaja ja opettajakunta, siis saman suuntainen menettelytapa kuin tänä päivänä. Suunnitelman hyväksyi johtokunta ja vahvisti kansakouluntarkastaja. Opetuksessa oli noudatettava kouluhallituksen hyväksymiä oppikirjoja, mikä loi sisällöllistä ja menetelmällistä yhdenmukaisuutta. (Kangasniemi 1997.)

Peruskouluun siirtyminen alkoi Pohjois-Suomesta 1972 ja päättyi pääkaupunkiseudulle 1977. Samanaikaisesti peruskouluun siirtyivät vuosiluokat 1-5. Opetussuunnitelman muodosti käytännössä Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II eli POPS I ja II. POPS I on sisällöltään selkeästi curriculum tyyppiä: yleiset tavoitteet, tulosten arviointi, koulutyön järjestäminen jne. POPS II taas oli Lehrplan-mallin mukainen: oppiaineiden tavoitteet ja tarkat oppiaineiden sisältöjen kuvaukset.

Muotiin tuli Bloomin taksonomia. Tavoitteet määriteltiin oppilaiden reaktioina, joihin pyrittiin. Mallin voi yksinkertaistaa seuraavasti: tavoite -> käyttäytyminen -> arvioinnin tekniikka (koetehtävä). Bloomilaiset tavoitteet jaettiin kognitiivisiin, affektiivisiin ja psykomotorisiin. Taksonomia loi perustan opetussuunnitelmien, oppikir-

jojen ja saavutustestien toisiinsa liittämiselle. (Miettinen 1990, 89-90.) Suomeen mm. tuli INO-aineistot (itseneuvova oppiminen). Bloomin taksonomia vaikutti oleellisesti POPS I:n ja II:n suunnitteluun ja koko peruskoulun kehittämiseen maassamme.

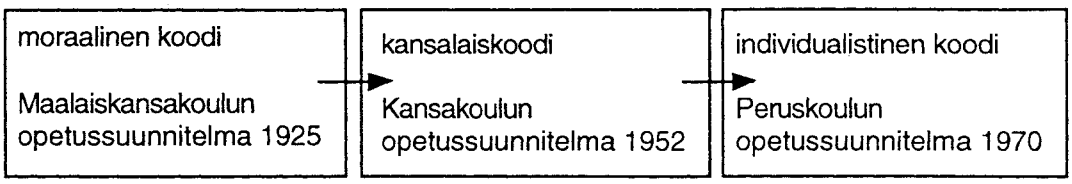
POPS I ja POPS II virallistuivat, kun kouluhallitus päätti, että koko maassa on noudatettava peruskoulun yleistä kaavaa vuonna 1972. Näin peruskoulun yhtenäinen toteuttaminen vahvistui. Tuntijaot, oppimäärät ja tavoitteet koskivat kaikkia kouluja. Tavoitteena pedagogisten tavoitteiden suunnittelu, mutta keskiöön nousi hallinto ja oppikirjat. Päätöksen teko keskittyi valtakunnalliseksi, vaikka kouludemokratian päätösvaltaa haluttiin antaa kouluille. POPS II:n myötä tietopainotteisuus lisääntyi, vaikka haluttiinkin kehittää oppilaiden persoonallisuuta. (Malinen 1992, 16-17.) POPS I ja II nousivat opettajakoulutuslaitosten keskeisiksi tenttikirjoiksi. Ne käytännössä opeteltiin kannesta kanteen. Näin osaltaan vauhditettiin peruskoulu-uudistusta.

Oppianepainotus	*Yhteisöllinen painotus*	*Yksilöllinen painotus*
v. 1925 kansakoulun ops-mietintö		v. 1925 kansakoulun ops-mietintö
	v. 1952 kansakoulun ops-mietintö	
v. 1970 POPS II		v. 1970 POPS I

Kuvio 98 Opetussuunnitelmakomiteoiden mietintöjen luokittelua (vrt Kari 1991, 72)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 on selkeästi oppiainepainotteinen samoin kuin POPS II (kuvio 8). Myös vuoden 1952 opetussuunni-

telma antaa paljon oppiainesisältöjä, kuitenkin sitä voidaan pitää yhteisöllisenä. Itse työsuunnitelma valmistettiin koulun tasolla ja mietintö integroitui kylän ja maaseudun kehittämiseen. POPS I on voimakkaasti yksilöllisyyttä korostava samoin kuin osin vuoden 1925 mietintö.



Kuvio 9. Opetussuunnitelmien koodit (vrt .Rinne 1987)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa luonnehtii moraalinen koodi (kuvio 9), jota kuvaa uskonnollisuus ja agraarisuus. Koulu pyrki yhtenäistämään kansaa sisällissodan jälkeen. Kansakoulua leimaa kansalaiskoodi, jota kuvaa kasvatus kansanvaltaan toisen maailmasodan jälkeen. Koko yhteiskuntaa yhdisti uudelleenrakentaminen. Peruskoulua kuvaa individualismi, jossa nimenomaan yksilön ratkaisut ovat keskiössä.

Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö korostaa curriculum-tyyppistä, oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtäävää ja koulutasolla tapahtuvaa, opettajan pedagogiseen vapauteen nojaavaa suunnittelua. Käytännössä 3. ja 4. luokilla painottui Lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelma oppikouluun pääsemisen varmistamiseksi. (Kari 1991, 73.) Lehrplan-mallia edustaa myös vuoden 1925 opetussuunnitelma.

Peruskoulu-uudistuksen keskeisiä didaktisia periaatteita oli se, että tietoisesti otettiin huomioon näkemys oppilaan kokonaispersoonallissudesta, ja ihmisen maailma jäsentyy muulla tavalla kuin oppiaineiksi jakaantuen. Alettiin korostaa opetuksen yksilöllistämis- ja eriyttämisratkaisuja. Tämä näkyi opetussuunnitelmassa mm. siten, että oppilaan oli mahdillista toteuttaa omia tavoitteitaan, kun hänelle sallittiin luokilla 7-9 mahdollisuus valita opinto-ohjelmaansa kieliä ja käytännönläheisiä aineita suuremmasta ainejoukosta. (Kari 1991, 74.) Kielissä ja matematiikassa oli

tasokurssit, jotka ohjasivat jatkokoulutuspaikkoihin. Oppilaan oman valinnaisuuden tausta oli usein huoltajien tahto. Eriyttäminen periaatteessa oppilaan omien toiveiden mukaan lisäsi demokraattista ajattelua. Tasokurssieriyttäminen osoittautui noidankehäksi, sillä alimmat tasokurssit estivät pääsyn monille koulutusaloille ja ammatillisille linjoille.Tasokurssit pitivät yllä koulutuksellista eriarvoisuutta. Ne suorastaan ohjasivat oppilaiden sijoittumista suomalaisessa yhteiskunnassa. (Rokka 1984, 129.)

Komitea esitti, että ala-asteella ovat ensisijalla oppimisedellytysten ja tunne-elämän herkistämisen tavoitteet, keskiluokilla tiedonhankinta ja sosiaalistuminen ja yläasteella korostuvat kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen, yksilöllisen arvomaailman muotoutuminen ja omakohtaisten erityisharrastusten kehittäminen (Kari 1991, 75). Erilaisin painotuksin eriytettiin ikään kuin luokka-asteiden sisälläkin.

"Opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuus on aina myös yhteiskunnan huoli. Tulevan polven kansalaisilla täytyy olla valmiuksia, joilla he voivat palvella maataan ja jopa koko maailmaa. Muutenkin koulun ylläpitäjä edellyttää aiheellisesti, että koulunkäyneet kansalaiset ovat kaikin puolin yhteiskuntakelpoisia myös asenteiltaan. Tämän takia myös toteutetun opetussuunnitelman valvonta on aina kuulunut tavalla tai toisella kouluviranomaisten tehtäviin." (Kari 1991, 79.) Komitean teksti on aika ajoin pilviä hipovaa. Mitä on koko maailman palveleminen? Entä oman maan? Samanaikaisesti esiintyy nationalismia ja kansainvälisyyttä. Tarkoitus oli tietysti löytää tasapaino kahden tärkeän asian välillä. Oli hienoa, että jo 1970-luvulla osattiin nähdä maailman avautuminen. Ehkäpä taustalla oli merkkejä yhdentyvästä Euroopasta.

Niin kansakoulun kuin peruskoulunkin opetussuunnitelmissa koulun ja opetussuunnitelman muuttamisen taustalla on usko koulukokeiluihin sekä tieteellisen tutkimuksen tuomiin uusiin näkemyksiin ja painotuksiin. (Rokka 1984, 123-124.) Samat tekijät painottuvat nykyajassakin. Myös opetushallituksen, entisen kouluhallituksen, rooli muutoksessa on ilmeinen.

Kun tutkittiin historian, yhteiskuntaopin ja maantiedon opetuksen sisältöä oppivelvollisuuskoulussamme huomattiin, että opetussuunnitelmien komiteamietinnöt ovat noudattaneet poliittis-ideologisten voimasuhteiden muutoksia. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa kannanotot muuttuivat oikeistolaisempaan suuntaan. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma muutettiin poliittista moniarvoisuutta korostavaksi. Moniarvoisuus individualismin ohella näkyy myös peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1970. (Takala 1991, 169-170.) On ilmeistä, että poliittis-ideologinen painotus ilmenee opetussuunnitelman perusteissakin.

Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien kehitysvaiheiden ymmärtämien on tärkeää tämän tutkimuksen kannalta, koska opetussuunnitelmat aina rakentuvat aikaisempien pohjalta. Varhaisemmat opetussuunnitelmat toteutuvat opettajan arjessa, sillä merkittävä osa opettajistosta on omaksunut nuo aikaisemmat opetussuunnitelmat ja voi olettaa, että niiden vaikutus ilmenee ainakin piilotettuna.

2.5 Piilo-opetussuunnitelma

Virallisesti hyväksymätön opetussuunnitelma pitää sisällään ne asiat, jotka eivät kuulu viralliseen opetussuunnitelmaan. Tuolloin on kyseessä piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelma on ideologinen ja alitajuinen viesti, joka on esitetty julkisen opetussuunnitelman sisällä yhtä hyvin kuin virallisesti hyväksymättömän opetussuunnitelman rinnakkaistuotteena. (Pinar ym. 1996 , 27; Rinne ym. 1984; Stormbom 1986.)

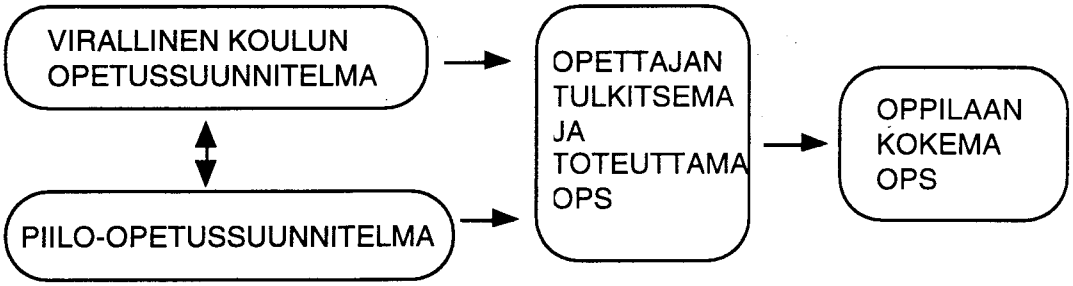
Kriittiseen teoriaan pohjautuvan Frankfurtin koulukunnan tavoitteena oli luoda kriittinen sosiaalinen tietoisuus, ymmärtää ideologiaa, ylläpitää riippumatonta arviointia ja kykyä löytää vaihtoehtoja. Piilo-opetussuunnitelma nimenomaan sisältää ideologisia aspekteja, upotettuna merkkijärjestelmiin, koodeihin, rutiineihin ja koululuo-

kan arkipäivän. Kyse on virallisen kurssin ja oppimismateriaalien ulkopuolisesta käytöksestä ja tiedosta. Sen avulla oppilaat mukautuvat vallitsevaan ideologioihin ja sosiaalisiin käytäntöihin: auktoriteettiin, käytökseen ja moraalisuuteen. Koulussa piilo-opetussuunnitelma vahvistaa perussääntöjä, jotka ympäröivät konfliktin luonnetta ja sen käyttöä, institutionalisoi ja luo legitimiteetin rajat. Institutionaalista ja normatiivista konfliktia ei kyseenalaisteta. Piilo-opetussuunnitelmassa opetussuunnitelma säilyttää sosiaalista tyydytystä, kuten mutakin seikkoja esimerkiksi luokka-, rotu- ja sukupuolitekijöitä. (Pinar ym. 1996.) Tutkimuksissa on noussut esille halu vahvistaa perustaitoja, yksilöllisiä ominaisuuksia, taiteiden kehittämistä, harjoittelua "todellisessa maailmassa" ja demokratiataitoja.

Tutkimus on aina poliittista (Pinar ym. 1996) eli tutkimus on kiinni yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Poliittista tutkimusta pidettiin aikaisemmin abstraktina ja teoreettisena. Tutkimus ei tarjonnut konkreettista apua opettajille. Opetussuunnitelmaa tutkittiin suhteessa yhteiskunnalliseen dynamiikkaan (talous, sukupuoli) ja väheksyttiin suoranaisia "käytännön kysymyksiä". Asiat olivat monitahoisia, joilla oli useita linkkejä jne. Piilo-opetussuunnitelmakäsite oikeamminkin leimasi kuin selitti. Poliittinen tutkimus keskittyi myös luokkahuoneeseen. Luokkahuonetta on yleisesti pidetty demokratian harjoituskenttänä.

Opetuksen tiedostamattomia yhteiskunnallisia tehtäviä voidaan kutsua piilo-opetussuunnitelmaksi. Piilo-opetussuunnitelmassa on näkemys luokkahuoneopetuksesta eräänlaisena pelinä opettajan vallan ja oppilaiden kuuliaisuuden vaihtosuhteena. Vallitsevan koulukäytännön rakenteiden, piilo-opetussuunnitelman piirteiden, paljastaminen on edellytys uudelle tietoisuudelle ja toiminnalle. (Aittola & Pirttilä 1989, 90; Miettinen 1990, 17-18 ja 26.) Tämä varmasti edellyttää varsinaisen kirjoitetun opetussuunnitelman uudelleen arviointia ja muuttamista.

Piilo-opetussuunnitelma pitää sisällään oppilaiden toiveita, opettajien tottumuksia, koulun käytänteitä, jotka on usein puettu perinteiden asuun, tai ne ovat jäänteitä menneestä maailmasta.



Kuvio 10. Piilo-opetussuunnitelma oppimistapahtumassa (Pässilä ym. 1993, 46.)

Virallista opetussuunnitelmaa ja piilo-opetussuunnitelmaa voidaan pitää toisistaan irrallisina (kuvio 10) ainakin havainnollisella tasolla. Koulun arkipäivässä opettaja toteuttaa molempia opetussuunnitelmia, jotka viime kädessä toteutuvat oppilaan kokemana opetussuunnitelmana oppimistilanteessa.

Vasta opettaja voi ottaa oppimistilanteessa huomioon oppilaiden edellytykset ja tilannetekijät. Koulun oppimisympäristöön vaikuttavat monet käytännön tekijät kuten opetustila, tapasäännöt, kurinpito, työmoraali ja työskentelytapa. Näitä koulutyön sosiaalisia ja psykologisia piirteitä ei ole juurikaan esitetty opetussuunnitelmassa, vaan niistä muodostuu kouluun ns. piilo-opetussuunnitelma. (Malinen 1992, 78.) Nämä ei saa jäädä pimentoon, vaan ne tulee nostaa tietoiselle kirjoitetun opetussuunnitelman prosessoinnin tasolle.

Piilo-opetussuunnitelma on ilmeisen selkeä osa koulun arkipäivää. Rakennettaessa koulukohtaisia opetussuunnitelmia on mahdollista opetussuunnitelmatekstiin sisällyttää piilo-opetussuunnitelma-aineksia, kunhan ne eivät ole virallisen opetussuunnitelman vastaisia. Piilo-opetussuunnitelman käsittely ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin. Silti piilo-opetussuunnitelmaan kohdistuva analyysi ja poliittinen kritiikki saattaa antaa virikkeitä virallisen opetussuunnitelman analyysiin.

2.6 Opetussuunnitelman ymmärtäminen poliittisena tekstinä

Seuraava kuvaus opetussuunnitelmasta poliittisena tekstinä painottuu amerikkalaiseen koulukulttuuriin ja on monelta osaltaan kompleksinen. Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että näkemykset kuitenkin heijastuvat niin tutkimuksen analyysissa kuin perusteluissa. Monipolvisuus ja "ameebamaisuus" antaa tutkijalle mahdollisuuden kiinnittyä niihin perusteluihin, jotka vahvistavat tutkimustulosten tulkintaa, tutkimuksellista päälinjaa. Kapea-alainen opetussuunnitelman poliittinen analyysi johtaa helposti kapea-alaiseen tulkintaan ja oleellisia seikkoja jää huomaamatta.

Politiikka "viittaa laajasti siihen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja ja luodaan merkityksiä" (Aittola & Suoranta 2001). Opetussuunnitelman poliittisen tulkinnan taustalla oli 1970-luvulla marksilaisuus ja uusmarksilaisuus. Tietty yhteiskunnallinen linkki löytyy 1930-luvun progressiiviseen koulun kehittämiseen (ks. Hunter & Scheirer 1992, 17-19; Dewey 1938; Broady 1986). Opetussuunnitelma on poliittinen: opetussuunnitelmasosiologia, radikaali ja kriittinen opetussuunnitelmateoria, sekä poliittisesti orientoitunut opetussuunnitelmateoria. Opetussuunnitelman voi ymmärtää yhteiskunnallisesti, taloudellisesti ja poliittisesti. Nykyään nähdään, ettei opetussuunnitelma ole poliittisesti neutraali. Koulu ja erityisesti opetussuunnitelma näyttelevät tärkeää roolia yhteiskunnallisessa vallan käytössä ja uudistamisessa. (Pinar ym. 1996.) 1970-luku oli Suomessakin opetussuunnitelmallisesti aktiivista aikaa, sillä opetussuunnitelmien välityksellä haluttiin toteuttaa voimaakkaasti koulutuspolitiikkaa (Malinen 1987). Tavoitteena oli kirjoittaa entistä tarkempia opetussuunnitelmia. Tästä hyvä esimerkki on POPS II.

Koulun taustalla on yhteiskunnan taloudellinen perusta ja tavaratuotanto (Pinar ym. 1996, 244). Marksilaisittain tuotanto määrää ylärakenteen. Koulu kasvattaa oppilaat olemassa olevaan taloudelliseen järjestelmään. Koulu- ja tuotantorakenteen välillä on yhdenmukaisuus ja vastaavuus. Koulu on osa yhteiskunnan luokkarakennetta ja samoin kuin työpaikan luokkarakennetta. Ideologia heijastaa tuotan-

tosuhteita. Kyse on tarkoituksen ja voiman kohtaamisesta. Ideologinen hegemonia vallitsee sosiaalisessa järjestelmässä. (Pinar ym. 1996, 245.) Ideologia ei ole teoreettinen tai abstraktinen ajatus tai malli, joka on yksilön ulkopuolella. Se on tulkintaa ja toimintaa ajatusten kanssa sosiaalisessa kentässä. Alunperin progressiivisten ohjelmienkin huomattiin edustavan vallitsevaa ideologiaa. (Pinar ym. 1996, 246 ja 249.)

Althusserin mukaan taloudellisen perustan ja yhteiskunnan instituutioiden välistä suhdetta ei voida lineaarisesti johtaa eli suhde ei ole deterministinen. Instituutiot ovat valtion ideologisia välineitä. Niiden avulla työväestö alistetaan. Opetussuunnitelmaa on pidetty luonteeltaan ideologisena. Valtaa pitävän luokan arvot, ajatukset ja kulttuuri heijastuivat opetussuunnitelman kautta kouluun. (Pinar ym. 1996, 246.) Opetussuunnitelmakäsite (Suortti 1987) viittaa yhteiskunnallisen poliittisen vallankäytön kulloiseenkin muotoon. Opetussuunnitelma on yhteiskunnallisen ohjauksen väline.

Hegemonia käsitettä on kehitellyt Antonio Gramsci. Käsite liittyy herruuteen, ylivaltaan. Hallitsevan luokan sanotaan harjoittavan poliittista kontrollia intellektuaalisen ja moraalisen johtamisen kautta yli alistettujen luokkien. Täten hegemonia ymmärretään tapahtuvan voiman käytön ja humanistisen ihmistietoisuuden muovaamisen kautta. Hegemonia on tilanne tai tulos, joka saavutetaan ideologisten käytäntöjen avulla. Se ei kuitenkaan ole ideologian elementti. (Pinar ym. 1996, 250.) Edellä kuvatulla tavalla opetussuunnitelma tukee hegemoniaa.

Tasapainoisessa opetussuunnitelmassa oppilaille jää enemmän vapautta ja samalla vastuuta. Koulut ovat opettajakeskeisiä eikä systeemikeskeisiä! Yhteiskunnasta tehdään demokraattisempi paikka, josta välitetään, jossa on mukava elää. Demokraattiset yhteiskunnat eivät voi kasvaa ja kehittyä, jos kansalaisilla ei ole tietoisuutta ja koulutustaitoisia ja kriittisiä taitoja tutkia maailmaa. Oppilaiden on nähtävä, ettei oppiminen kohdistu vain heihin itseensä vaan vaikuttaa koko yhteiskunnan hyvinvointiin. (Pinar ym. 1996, 258.)

Kasvattajista pitää tulla muutoskykyisiä pikemminkin kuin taitavia "näpertäjiä". 1980-luvulla korostettiin taas kerran perustaitoja. Oppilaat olivat vieraantuneita ja opettajat epämoraalisia. Esiin nousivat perinteiseen tyyliin standardisoidut testit. Asetelma heijasti konservatiivisuutta. Konservatiivisuus, isänmaallisuus, järjestys,... tulivat esiin 1980-luvulla 1960-luvun liberalismin vastakohdaksi. Oikeistolaisuus nousi koulutuspoliittiseksi linjaksi. (Pinar ym. 1996, 260.) Reflektoiva dialektinen ajattelu ei ollut tuossa ympäristössä helppoa (Pinar ym. 1996, 261). Kuitenkin mm. kriittinen matematiikka saattoi esimerkiksi tilastojen avulla nostaa esille yhteiskunnallisia asioita. Konservatiivit onnistuivat hiljentämään oppilaiden ja opettajien äänet opetussuunnitelmatyössä. Kriittisesti oppilaat rinnastavat ajatteluunsa historiaa, vallan suhdetta jne. (Pinar ym. 1996, 262.) Opettajien äänet heijastavat arvoja, ideologeja ja rakentavia periaatteita, joiden avulla opettajat ymmärtävät ja pohtivat historiaa, kulttuureja ja oppilaiden erilaisuutta (Pinar ym. 1996, 263). Vaikeissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa yritetään vaikuttaa siihen, että opetuksessa ja opetussuunnitelmissa otetaan huomioon sukupuolisia-, rodullisia ja luokkanäkökulmia (Pinar ym. 1996, 264). Opetussuunnitelmien ja koulun tieto kiinnittyy yhteiskunnalliseen valtaan, hierarkioihin ja työnjakoon. Tieto kiinnittyy myös sukupuolten välisiin hierarkioihin ja työnjakoon, sekä sukupuolten välisiin yhteiskunnallisiin suhteisiin. (Vrt. Antikainen ym. 2000, 165.)

Radikaalissa ajattelussa vapaus on keskeinen eettinen standardi. Myös oikeudenmukaisuus on keskiössä (Pinar ym. 1996, 267). Moraalisen perustan puute on yksi pääsyy ymmärtää opetussuunnitelma poliittisena tekstinä (Pinar ym. 1996, 268; vrt Miettinen 1990, 146). Vastustamisen teoriat ihannoivat oppilaiden oppositiomaista käyttäytymistä ajattelematta käyttäytymisen seurauksia. Tällaisessa asetelmassa todellisuus laitetaan tiukkoihin kategorioihin, sosialismiin ja kapitalismiin, hyvään ja pahaan jne. (Pinar ym. 1996, 270-271.)

Freirellä on neljä perusolettamusta: 1) muutos on luonteeltaan edistyksellistä, 2) yksilö on sosiaalinen perusyksikkö, mihin sijoitamme vapauden ja järkiperäisyy-

den, 3) ihmisluonne on perustaltaan hyvä tai ainakin ympäristön vaikutuksen alainen ja 4) järkiperäisyys on perusta, johon arkipäivää peilataan. Liberaalien teknokraattien ryhmä oli kiinnostunut kasvavasta reformista ja progressiivisista, vapaista kouluista (lapsikeskeisyys) sekä uusmarksilaisesta kritiikistä. He vaativat opettajakeskeisempää vaikutusta luokkahuoneeseen. Tämä ei tarkoittanut opettajan hegemoniaa. Liberaalien mielestä muutos oli luonteeltaan progressiivista ja perustui abstrakteihin käsityksiin ja teoriaan. Useimmat käsitteet eivät olleet kulttuurisidonnaisia. Vaikuttavuuden piti olla mitattavissa. (Pinar ym. 1996, 272-273.) Muutosta pidetään helposti positiivisena, mutta muutos voi olla muutosta huonompaankin suuntaan. Opetussuunnitelmamuutosta yleensä perusteellaan nimenomaan muutoksena entistä parempaan. (Barrow & Woods 1994, 26.) Lienee syytä pohtia muutoksen toistakin mahdollisuutta.

Opetussuunnitelma kiinnittyy aina tiettyyn yhteiskunnalliseen ja poliittiseen todellisuuteen sekä aikaan ja paikkaan. Aika ei ole staattista, vaan yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmasta opetussuunnitelman tulee sisältää myös tulevaisuuselementtejä. Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus liittyvät kiinteästi tosiinsa. Tulevaisuus muodostuu joukosta vaihtoehtoa, jotka ainakin osin pohjautuvat menneisyyteen ja nykyisyyteen. (Hirsjärvi 1987; vrt. Malaska 1993.) Opetussuunnitelman laadinnassa on lähdettävä siitä, että hankkimalla tietoa tulevaisuuden vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista voidaan vaikuttaa tulevaisuuden valintoihin.

Kaikki ryhmät epäonnistuivat ottaa huomioon, ettei yksilö ole olemassa annettuna kansanomaisena porvarillisena individualismina. Todellisuutta ylläpidetään, arvioidaan jne. kommunikaation välityksellä Tämä on luonnollinen tapa ihmisyhteisölle. Sosialisaation kautta sisäinen minä on rakennettu oman yksilöllisen elämän historian kautta. Lisäksi sisäiset interpersoonalliset säännöt tekevät arjen järkeväksi. Suuri osa arkipäivän sosiaalista maailmaa opitaan ja koetaan luonteeltaan yksilöllisesti, jopa todellisuuden näkymätön järjestys. Tämä luonnollinen asenne arkipäivään on annettua kulttuurista tietoisuutta.Yksilö ei vain hanki sosiaalisesti jaettua tietoisuutta, vaan myös ymmärryksen siitä, kuka hän itse on suhteessa ko tietoi-

suuteen. Tarkoituksenmukainen tietoisuus luo vakuuden ettei sosialisaatio ole determinististä. (Pinar ym. 1996, 274.)

Sosialisaatioprosessissa maalaiskansakoulun, kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmat kasvattavat lapset vallitsevan yhteiskunnan jäseniksi ja ammatinharjoittajiksi. Kaikki opetussuunnitelmat pitävät luokkaa pienoisyhteiskuntana, jossa harjoitellaan oikeita sosiaalisia suhteita ja opitaan kestämään sosiaalisia ristiriitoja. (Rokka 1984, 125.) Peruskoulun vuoden 1970 opetussuunnitelman mukaan perheen sosiaalisella statuksella on vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin. Mitä korkeampi status sitä paremmin oppilas menestyy koulussa. Vanhempien työstä johtuvat tekijät ja kohoava elintaso tasoittavat kuitenkin luokkaeroja. Tällöin erot ja disintegraatio muuttuvat yksilöiden välisiksi. (Rokka 1984, 127.)

Opettaja voi omalla toiminnallaan muuttaa sosialisaatioprosessia ja sen lopputulosta (Pinar ym. 1996, 275). Perinteinen kasvatusprosessi perustui oppilaan kokemukselle, ja se epäonnistui selittämään, miten kulttuuriset koodit sisäistettiin tietoisuudeksi sekä miten oppilaat ja opettajat kokivat maailman yleisen ymmärtämisen ja miten laajat sisällöt suhtautuvat käsitykseen laajemmasta kulttuurista ja arkielämästä (Pinar ym. 1996, 275). Opetussuunnitelman kommunikatiivista kompetenssia voidaan kuitenkin selvittää käyttämällä hyödyksi oppilaiden fenomenologista kulttuuria, historiallista perspektiiviä objektiiviseen tietoon ja liittämällä se monikulttuuriseen perspektiiviin. Lisäksi haetaan linkkiä sosiaalisten liikkeiden ja akateemisen työn välille. (Pinar ym. 1996, 276.) Uusi sosiologia nousi radikaalin opiskelijaliikkeen ihmisoikeusliikkeen seurauksena. Uusi kasvatussosiologia on taustaltaan historiallista ja ideologisesti taantumuksellista. Johtopäätös on tällainen huolimatta siitä, että kasvatussosiologiassa yhdistyy uuden vasemmiston ja traditionaalisen sosialismin arvoja. (Pinar ym. 1996, 277.)

Ihmisen läpikäymät kokemukset, tietoiset ja tiedostamattomat, kietoutuivat kulttuurisen ja sosiaalisen historian kokonaisuuteen (Pinar ym. 1996, 281). Koulutusta täytyykin analysoida osana kompleksista ja usein ristiriitaista asetelmaa ideologi-

sessa ja materiaalisessa prosessissa, minkä kautta kokemuksen muutos tapahtuu. Tästä näkökulmasta kasvatukselliselle todellisuudelle tuli kulttuurisen politiikan paikka ja muoto. (Pinar ym. 1996, 283.) Alettiin mm. kiinnostua populaarikulttuurista ja sen virikemaailmasta. Se oli uusi mahdollisuus kompleksisessa kulttuurin kentässä. (Pinar ym. 1996, 284.) Opetussuunnitelmaan tuli vaikutteita populaarikulttuurista (Pinar ym. 1996, 286). Vaikutteita tuli myös ekologisesta kriisistä ja rauhankasvatuksesta (Pinar ym. 1996, 288-289).

Opetussuunnitelmalla on kaksoisluonne: se on toisaalta ideologinen skenaario koulutuksen avulla saavutettavasta tulevaisuudesta ja toisaalta yhteiskunnallisen todellisuuden heijastuma. Opetussuunnitelma on poliittisessa mielessä kuolutussuunnittelun ja siten yhteiskuntasuunnittelun väline. Se heijastaa sosiaalisen eliitin ideologiaa, hegemoniaa ja kulttuuria. Symbolisen väkivallan käsitteen mukaan opetussuunnitelma pakottaa alaluokkien lapset keskiluokkaiseen kulttuuriin. (Rinne 1987.)

Yleissivistävän koulutuksen tärkeimpiä päämääriä on vallitsevan kulttuurin ja kulttuuriperinnön säilyttäminen ja siirtäminen kasvavalle sukupolvelle, jotta yksilö olisi mahdollisimman hyvin integroitunut kulttuuriin. Kulttuurin ydin on sen arvoissa, tavoissa, tiedoissa ja taidoissa (Kari 1991, 85). Voidaan olettaa, että edellä esitetty on osa opetussuunnitelmaa. Samalla on ilmeistä, että tapahtuu yksilön integroituminen poliittiseen päätöksentekojärjestelmään. Tulkinta sisältyy ainakin implisiittisesti. Olisi löydettävä poliittinen sopimus siitä, mitä siirrettävä kulttuuriperintö on, mikä on hyväksyttävää valtakulttuuria tai vähemmistökulttuuria vai hyväksytäänkö kulttuuriset vastakkaisuudet.

"Kasvatuksen historia osoittaa vääjäämättömästi, että tarkasteltaankopa yleissivistävää koulutusta tai erikoistuvaa koulutusta, yhteiskunnan jäsenten koulutuksessa on ollut havaittavissa selvää kaksijakoisuutta yläluokan (= eliitin) kulttuuriin ja kansan (= rahvaan) kulttuuriin. Toisin sanoen yksilön sekä yleissivistävän että ammatillisen koulutuksen ensisijaiseksi katsotut asiat (= preferenssit) ovat olleet

riippuvaisia sosioekonomisen tason tavoittelusta." (Kari 1991, 85.) Suomalainen peruskoulu on tuottanut sellaisia tuloksia, jotka osoittavat ainakin tämän koulumuodon tuottaman hyödyn jakaantuneen alueellisesti ja yhteiskuntakerroksittain verrattain tasaisesti (Kari 1991, 85). 1970-luvulla ja 1980-luvun alussa poliittinen analyysi oli luokka-analyysia, jota linkitettiin rodullisiin näkökulmiin. Nyt ei enää eletä teollisuusyhteiskunnassa, jota kuvasi työn ja pääoman ristiriitaa. On menossa jälkiteollinen yhteiskunta, jota selittää tiedon symbolinen valtakunta ja kulttuurin tuottaminen ylipäätään. (Pinar ym. 1996.)

Positivismi on yksi perustavia konservatiivisen ideologian käytäntöjä. Jokaisella täytyy olla mahdollisuus tulla yksilöksi. Vallitsi dialektiikka, yksilön ja yhteiskunnan, sosialisaation ja vapaan valinnan välillä. (Pinar ym. 1996, 298.) Opetussuunnitelma poliittisena tekstinä jälkiteollisessa yhteiskunnassa kuvaa tuotantoa, joka on symbolien, kuvien, merkkien tuottamista sekä materialististen tuotteiden tuottamista (Pinar ym. 1996, 302). Opetussuunnitelma on voimaa, ei vain uusiutuvaa voimaa. Se on sosiaalista liikettä. Feminismi ja naistutkimus ovat merkittävästi vaikuttaneet opetussuunnitelmien kehittämiseen. Feminismi kritikoi mm. marksilaisuutta, jolla on suuri merkitys opetussuunnitelman tulkintaan poliittisena tekstinä. Feminismissä on kyse naisten erilaisuudesta sivilisaatiossa. (Pinar ym. 1996, 303.)

Kriittinen teoria tarvitsee sopivan dialektisen lukutavan, mikä "väistää" maskuliinisen käsityksen itsestä ja Eurooppa-keskeisyydestä sekä vapautumisen patriarkaalisista kertomuksista, mitkä pohjautuvat vulgaariin hegelismiin asettaen vastakkain toisen kieltämisen. Tulee ymmärtää, että tieto on aina puolueellista ja epätäydellistä. Kriittinen pedagogiikan täytyy olla teoreettinen ja strateginen metodi löytää tapa, jolla ideologisia ristiriitoja ratkaistaan. (Pinar ym. 1996.) Tiedon näkökulmasta opetussuunnitelmalliset ratkaisut ja ohjeet ovat yhteiskunnallisia ilmiöitä. Opetussuunnitelmatekstin laatijan oma tieto on sidoksissa kirjoittajan yhteiskuntaryhmään ja -luokkaan. (Hirsjärvi 1987.) Näin myös poliittisten puolueiden ja yhteiskunnan eturyhmien näkemykset tulevat tekstiin.

Postmodernismia voidaan käyttää edistämään poliittista muutosta. Tarkoitus on ymmärtää kriittisemmin itseä ja suhdetta yhteiskuntaan. Tulee muuttaa yhteiskunnallisia olosuhteita, jotka estävät tasa-arvoa, demokratiaa, taloudellista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa. (Pinar ym. 1996, 307; Schwarzmantel 1998) Todellisuutta itseään on muutettava pikemminkin kuin vain ajatusta todellisuudesta. Vaikka muutosajatus on primaaria itse muutoksen mahdollisuudelle. (Pinar ym. 1996, 310.) Ylipäätään on ymmärrettävä, että tieteelliset tutkimukset täytyy olla yhteiskunnallisesti hyödyllisiä (Pinar ym. 1996, 311). Käytäntö on tekstuaalista siinä mielessä, että ihmiset ovat paljolti kielen muovaamia ja kieli on väline käytäntöön (Pinar ym. 1996, 313). Opetussuunnitelmalla poliittisena tekstinä on siten ilmeinen mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnalliseen muutokseen.

Tässä tutkimuksessa on keskeistä löytää opetussuunnitelmien perusteiden teksteistä yhteiskunnallisia jopa poliittisia painotuksia ja päämääriä. Tutkimuksen kannalta opetussuunnitelman ymmärtäminen poliittisena tekstinä on tärkeää ja keskeistä. Tausta-ajatuksena tutkimuksessa on, että yhteiskunnassamme kirjoitetut ja hyväksytyt tekstit ovat aina poliittisia, sillä opetussuunnitelmien sisältöihin haluavat vaikuttaa eri yhteiskunnalliset tahot. Myös kirjoittajilla saattaa olla poliittinen viitekehys.

3 Yhteiskunnan ja koulun monimutkaisesta suhteesta

Tutkimuksen teoria voidaan nähdä keinona tai päämääränä. Keinona teoria auttaa tutkimuksen tekemistä, kun taas päämääränä tutkimuksen tavoitteena on teorian kehittäminen ja uuden teorian luominen. Teoria ohjaa tutkijaa uuden tiedon etsimisessä ja jäsentää ja systematisoi kerättyjä tietoja. (Eskola & Suoranta 2000, 81.) Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus kehittää tai luoda uutta teoriaa. Teoria toimii tutkimuksen taustana ja analyysin tulkintapintana. Teoriataustaan kuuluu jo aiemmin esitetyt näkemykset opetussuunnitelmasta. Laajasti ottaen teoria jäsentyy ja täsmentyy koko ajan tutkimuksen edetessä.

Tutkimuksen teoreettinen tausta perustuu pääosin, tosin löysästi ja soveltaen, konfliktiteoreettiseen ajatteluun ja kriittisen kasvatuksen lähtökohtiin ja painotuksiin. Ideoita, ajatuksia ja tukea selityksille on tarkoitus hakea myös muista teorioista ja käsityksistä, joissa pohditaan koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Tavoitteena on teoreettisesti pitävät perustelut ja taustat tulkinnalle ja selitykselle.

3.1 Koulu on osa yhteiskuntaa

Koulun sisällä vallitsee samat yhteiskunnallisen todellisuuden sisältämät sosiaaliset ja kulttuuriset toiminnot, luokitukset ja todellisuudelle annetut merkitysverkostot kuin koulun ulkopuolella. Koulun sisäiset prosessit ovat yhteiskunnan heijastumia. (Rinne 1986.) Postmoderni yhteiskunta on dynaaminen, kompleksinen ja poliittinen. Tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa muutosprosessi sisältää ennustamattomia tekijöitä. Keskeistä on luoda visio moraalisesta tavoitteesta. Visiota "toteuttavassa" prosessissa yksilön ja ryhmän tulee olla dynaamisessa jännitteessä, vallitsee antamisen ja saamisen vuorovaikutus, mille on luonteenomaista yhteyksien solminen ja yhteistyö. Tästä huolimatta muutoksessa tulee olemaan konflikteja ja ristiriitoja. (Fullan 1994.) Yhteiskunnan osana koulu ja opetussuunnitelmateksti ilmentää aikansa yhteiskunnallista todellisuutta.

Postmodernissa yhteiskunnassa on kansalaisten opittava tulemaan toimeen erilaisten muutosvoimien kanssa. Opettajilla on muutoksessa keskeinen asema. Muutosvoimat kohdistuvat opettajiin ja opettajat kouluttavat muita kohtaamaan muutoksia. Ulkoiset tapahtumat koskevat aina yksilöitä ja muutos on jatkuvaa. Yksilö on tehokkain lähtökohta strategialle muutoksen aikaansaamiseksi. (Fullan 1994, 174 & 194.)

Koulutuksen lopullinen tavoite on tuottaa oppimisyhteiskunta, peräti oppiva maailma. Avaimena on opettaja, joka osaa yhdistää jatkuvan sisäisen kehityksen ulkoiseen oppimiseen. Tarvitaan Fullanin painottamat moraaliset tavoitteet ja muutosagentin taidot. Parhaimmillaan yhdistyvät tasa-arvoisuus ja huippusuoritus. (Fullan 1994.) Oppimisyhteiskunta on holistinen yhteinen tavoite.

Deweylla on usko ihmisten kykyyn tehdä parempi maailma. Hän painottaa demokraattista yhteiskuntaa ja ongelmien, yhteiskunnallistenkin, ratkaisua kasvatuksen näkökulmasta ja kautta. (Young 1990, viii.) Tavoitteena on luoda dynaamisia vaihtoehtoja. Oma aktiivisuus on keskiössä, sillä "me vaikutamme omaan historiaamme". Kasvatuksella on kaksoistehtävä: Lapsille luodaan valmius ottaa paikkansa yhteiskunnassa, joka on jo olemassa ja ko yhteiskunta on (em. tilanteessa) jo osin menneisyyttä. (Young 1990, 2.) Koulutus toisaalta palvelee vallitsevaa yhteiskunnallista järjestystä sopeuttamalla yksilöitä yhteiskuntaan ja toisaalta se luo perustaa ja antaa välineitä yksilön kehittymiselle sivistyneeksi yksilöksi ja aktiiviseksi vaikuttajaksi (Rinne ym. 1984, 18). Kasvatuksen näkemyseroja on aina ollut. Kasvatuksen kriisi pohjautuu vielä 80-luvulla jo 60-luvun modernistisuuteen. 60-luvun kritiikki yhteiskunnan instituutioita ja olemassa olevaa kulttuuria kohtaan vaikuttaa vieläkin. (Young 1990, 3-5; Antikainen 1986 b, 26-27.)

Kapitalismin kriisejä selvitetään talouden kriiseinä. Hallituksen kyky hallita taloutta, lieventää luokkaristiriitaa hyvinvointivaltiossa ei ole itsestään selvää. Talouskriisit muuttuvat rationaalisiksi kriiseiksi. Kasvatuksen liberalisoituminen, massamedian kasvu, kulutuksen kasvu jne. ovat modernismin kasvatuksellisen kriisin elementte-

jä. Keskeistä on, että kasvatuksen kriisi linkittyy osaksi poliittista ja taloudellista kriisiä. (Young 1990, 3-5; Giddens 1997, 570-571.)

Koulukasvatuksen yksi merkittävä tehtävä on huolehtia oppilaan sosiaalistamisesta. Sosiaalistuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Oppilas kehittää sosialisaatioprosessissa yhteiskunnallisesti hyväksyttävän käyttäytymisen ja valmistautuu toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä. Koulu toteuttaa suunniteltua sosialisaatiota. Sosiaalistumisprosessissa omaksutaan yhteiskunnan arvot, sosiaaliset roolit ja tarpeet sekä käsitys maailmasta ja yhteiskunnasta. (Antikainen 1986 a ja b; Antikainen ym. 2000.) Poliittinen sosialisaatio tarkoittaa oppilaiden sosiaalistamista vallitsevaan poliittiseen järjestelmään. Tavoitteena on legitimoida kyseinen järjestelmä ja aktivoida tulevat poliittiset vaikuttajat, oppilaat, käyttämään poliittisia oikeuksiaan. (Takala 1991, 165.)

Positiivisesti ajatellen aktiiviset ihmiset voivat kontrolloida kohtaloaan ja rakentaa omaa historiaansa. Demokraattisen valtion tunnusmerkkejä ovat yksilön vapaus ja massakoulutus kansan sivistäjänä. 60-luvun modernismin vastapoolina on pessimistinen konservatiivisuus ts. perinteiset arvot. Lääketieteen, teollisuuden, median ja informaatioteknologian kehitys on johtanut institutionaalisen kompleksisuuden ilmenemiseen. Tämä kaikki tunkeutuu arkielämään ja koulutukseen. (Young 1990, 7.) Teknologinen kehitys nähdään deterministisenä yhteiskunnallisesti vaihtoehdottomana ja opetussuunnitelman muotoutumista ohjaavana tekijänä. Teknologian muutokset ja haasteet välittyvät opetussuunnitelmaan laaja-alaisten yhteiskunnallisten muutosten kautta. (Hirsjärvi 1987.) Se, mitä yhteiskunnassa tapahtuu, ei voi olla vaikuttamatta opetussuunnitelman rakenteeseen, sisältöön eikä tulkintaan. Tutkimuksessa onkin kyettävä selvittämään yhteiskunnan muuttuvat painopisteet ja intressit opetussuunnitelman perusteiden välillä ja taustalla.

Opetussuunnitelmassa heijastuu ns. populaarikulttuuri, mikä täyttää elämän aukkoja. Populaarikulttuuri tarjoaa samaistumiskohteita ja oppimismahdollisuuksia, joi-

ta pedagogiikan tulisi ymmärtää ja tarjota välineitä niiden lukemiseen. Populaarikulttuuri on osa oppilaiden oppimisympäristöä, joka tulisi ymmärtää opetussuunnitelmassa hektisestä ja nopeaa kulutusta suosivasta asenteestaan huolimatta. Vapaa-ajan kasvu on suuri ongelma. (Aittola & Suoranta 2001; Young 1990, 11.) Elämän täyttää hyödykkeiden maailma, hyödykkeet määräävät jo nyt elämäämme (Young 1990, 12). Kulutuksen kasvuun on myös kasvatus hukkua (Young 1990, 19). Opetussuunnitelma joutuu vastaamaan moniin haasteisiin: tuotantorakenne, kulttuuripolitiikka, tekninen kehitys, populaarikulttuuri ja hyödykkeiden kulutus.

Oikeisto hakee ratkaisua ihmisten ongelmiin protestanttisesta etiikasta ja yrittäjyydestä. Vasemmisto taas perinteiseen tapaan uskoo talouden uudelleen jaon ja sosialisoinnin antavan ratkaisun. (Young 1990, 13.) Poliittisten kampanjoiden ja vapaa-ajan teollisuuden vaikutus ihmisten elämään ja koulutukseen on todellisuutta. Tätä prosessia tukee byrokratia, kasvava teollisuus ja talouden nousu. (Young 1990, 20.) Ympäröivä yhteiskunta ei kuitenkaan aina ja varauksetta ole ystävällinen koululle. Politiikan ylätaso on tulvillaan ennustamattomia muutoksia ja yksittäisiä aloitteita. (Fullan 1994, 132.) Opetussuunnitelma saattaa heijastaa jonkin sosiaalisen eliittiryhmän tai luokan intressejä (Rinne 1987; Antikainen 1987). Muodinmukaisten intressien muotoutumiseen vaikuttavat ne ryhmät, jotka käyttävät mm. kulttuuri- ja mediavaltaa. Nämä yhteiskunnalliset ajassa kiinni olevat tekijät heijastuvat kouluun. Tutkimuksessa selvitetään, miten opetussuunnitelmien perusteiden sisältöihin ja painotuksiin kuuluvat uskonnollisuus, yrittäjyys, vasemmiston arvot, poliittiset kampanjat ja vapaa-ajan asettamat haasteet.

3.2 Yhteiskunta ja tiedon moninaisuus

Yhteiskunta säätelee vallan avulla sitä, mitä pidetään totuutena, miten ajattelutavat ja käsitykset määritellään ja mikä on tässä ajassa totta ja mikä ei (Puolimatka 1999, 299). Kriittisessä pedagogiikassa merkityksellisenä pidetään tiedon ja vallan alati läsnäolevaa suhdetta. Tieto on aina jonkun tietoa, joka on tuotettu, välitet-

ty ja ylläpidetty jostain näkökulmasta. (Aittola & Suoranta 2001.) Voidaan väittää, että tiedemaailmalla on etuoikeus sanoa, mikä on hyväksyttyä totuutta. Arkikokemuksen perusteella on perusteltua väittää, että tähän pyrkii myös poliittinen järjestelmä. Virkamiehetkin saattavat ottaa itselleen oikeuden välittää ns. oikeaa ja hyväksyttyä tietoa jossain kiistakysymyksessä tai ongelmassa. Esimerkiksi opetushallituksen pääjohtajaan kulminoituu helposti kouluhallinnon virallinen tieto. Opetussuunnitelma on tietyllä hetkellä hyväksytty virallinen "totuus".

Koulun jakama tieto, koulutieto, on pirstaletietoa. Opetussuunnitelmiin tungetaan uusia tiedon osasia, joita ei sidota laajoihin tiedonalueisiin. Tiedon kasvu edellyttää vankkaa abstraktiakin tietorakennetta. Tärkeät tiedon prosessit jäävät pirstaleisessa koulutiedossa huomaamatta. (Takala 1989.) Opetetaanko yksittäisiä historian tapahtumia vai asioiden välisiä yhteyksiä? Pirstaletietoa kuvaa systeemiajattelun puute. Yhteiskunnalliset vaikutussuhteet jäävät huomaamatta, kun opitaan jokin yksittäinen käsite tai irrallinen prosessi.

Dewey lähti siitä, että oppiaines, tieto, on organisoitava lapsen luonnollisten toimintatapojen ympärille. Deweyn mukaan on luovuttava oppiainejakoisesta työskentelystä, koska se on vastoin lapsen luonnollisia motiiveja ja toimintapyrkimyksiä. Opiskelun perustaksi otetaan lapsen lähiympäristöstä nousevat toiminnan muodot esimerkiksi keittäminen, ompeleminen ja käsityö. Keskeinen toimintamuoto on projektiperiaate. Se on hanke, joka on pitkäjänteinen, jossa yhdistyy teoria ja käytäntö sekä tavoitteellinen toiminta. (Miettinen 1990, 40.) Todellisuudessa kasvatuskontekstit ja aito arkielämän oppiminen löytyvät koulun ulkopuolelta. (Aittola & Suoranta 2001) Koulu on vain yksi oppimisympäristö muiden joukossa.

Deweyn metodologia voidaan kiteyttää seuraavasti:

1. integroi älyn, moraalin ja käden taidon
2. kytkee oppiaineet yhteen - osaksi mielekästä toimintaa
3. kytkee oppimisen yhteiskunnan käytännöllisiin toimiin (Miettinen 1990, 45.)

Koti- ja käsitöiden valinta opetussuunnitelmaa integroivaksi toiminnaksi oli heikkous, sillä se ei edellyttänyt teoreettisten tietojen omaksumista ja kehittämistä. Tätä on puolestaan luonnontieteellis-kokeellinen toiminta ja tiedettä hyväksikäyttävä tuotanto. (Miettinen 1990, 50.) Integroidut opinnot, projektityöt, vaativat opettajalta paljon aikaa. Projektien valmistelu ja koonti vaativat hyvää suunnittelua ja sopivan oppimateriaalin löytämistä ja varmasti myös sen tuottamista. Mm. kemian ja fysiikan kytkeminen ruoanlaittoon esimerkiksi oli liian vaikeaa. (Miettinen 1990, 50.) Itse tieteenalojen prosessit saattoivat jäädä epäselviksi. Deweyn monet käytännön pedagogiset ratkaisut koettiin teennäisinä, vaikeina ja kaukana tieteestä olevina.

Opetuksessa ja oppimisessa on pyrkimys totuuteen eli lapsi omaksuu tosiasiatietoa. Oppilaat oppivat tosiasioita ja tavoittelevat taitoa etsiä uusia asioita, joita he kohtaavat myöhemmin elämässään. (Young 1990, 88-89.) Reformipedagogiikka pyrki irti kirjakoulusta, kuolleen tiedon pänttäämisestä. (Miettinen 1990, 31.) Oppikirja passivoi oppilaan paikalleen pulpetin ääreen. Oppikirjasta on tullut todellinen opetussuunnitelma niin opettajalle, oppilaille kuin huoltajillekin. (Miettinen 1990, 32.) Niinpä standardioppikirja ohjaa opetusta ja opetuksellisia ratkaisuja (Miettinen 1990, 204). Oppikirjojen merkityksen kasvaessa niiden taso laski, mihin syinä olivat tasoittaminen ja eriyttäminen. Oppikirjojen tekstiä saatettiin helpottaa, vaikeita sanoja vaihtaa jne. (Miettinen 1990, 205.) Tällaisen opetussuunnitelman opetuksen mallina on luennointi, kysely ja harjoitus. Luokkahuoneopetuksen mallina on koulutekstien toistaminen ja valmiina annettujen toimintamallien omaksuminen. Miettinen lainaa Yrjö Engeströmiä. Oppimistoiminnan on kytkeydyttävä reaaliseen elämänkäytäntöön. Tiedot on muodostettava jäljittelemällä niiden alkuperä yhteiskunnallisessa käytännössä ja ne on palautettava sovelluksina yhteiskunnalliseen käytäntöön. Tämän tulee olla oppilaiden reaalista elämänkäytäntöä. (Miettinen 1990, 33.) Tieto on dialektisessa suhteessa tietäjän ja yhteiskunnan välillä. Tieto muotoutuu ja rakentuu yhteiskunnassa ja palautuu yhteiskuntaan.

Integroivan oppimisajattelun taustalla on laajojen tietojen ja taitojen oppiminen. Talouselämän näkökulmasta voi ajatella, että koulun tehtävänä on luoda mahdollisimman laaja osaamisen pohja, jolloin on helpompaa mm. vaihtaa ammattialaa kuin kapean perusosaamisen näkökulmasta. Voisi ajatella, että on paljolti myös työnantajan tehtävä opettaa spesifissä ammatissa tarvittavat erikoistaidot tietyllä opitulla ammattialalla. Tänä päivänä on selvää, että varsin monet työntekijät vaihtavat ammattia työelämänsä aikana. Yhteiskunta puolestaan tarvitsee osaavia vaikuttajia. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, millaista perusosaamista opetussuunnitelmien perusteet haluavat ilmentää.

Opettajan käsitys tiedosta on loogisempiiristä tai hermeneuttista sekä objektiivista. Traditionaalista opetusta sävyttää traditionaalinen teoria tiedosta ja traditionaalinen pedagogiikka. Traditionaalista pedagogiikkaa sävyttää ennalta määrätty opetussuunnitelma. Oppilaita ei kannusteta esimerkiksi tiedon arvottamiseen tai kritiikkiin. Tieto rakentuu osista, joita kootaan kokonaisuuksiksi. Opettaja on aktiivinen tiedon siirtäjä. Oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja. (Young 1990, 95-96.)

Deweyn mukaan oppiminen koulussa on pääasiassa passiivista ja ulkokohtaista, tieto tarjotaan valmiina ja annettuna. Tietoaines jää kuolleeksi ja hedelmättömäksi. Tietopainotteisuuden vuoksi oppimisessa korostuu muistaminen. Kyky päätellä itsenäisesti asioista ja toimia mielekkäästi uusissa tilanteissa jää äärimmäisen rajoittuneeksi. Deweyn perusolettamus on, että valtavat muutokset teollisessa yhteiskunnaassa tekevät tieteen piirissä syntyneen kokeellisen tutkivan ajattelun sekä tarpeelliseksi että välttämättömäksi. Kokeellisen tutkivan ajattelun omaksuminen on demokraattisen yhteiskunnan saavuttamisen ehto. (Miettinen 1990, 43-44.) Näkemyksessään Dewey oli hyvin lähellä nykyaikaista käsitystä tiedosta ja tiedon jakamisen oikeudenmukaisuudesta ja tasapuolisuudesta.

Usein on kuitenkin niin, että oppijan todellinen elämä ei ole kiinnostavaa. Tieto ja asenteet valitaan opetussuunnitelmasta. Tiedon kriittisyys ikään kuin tiedetään

etukäteen, se ei nouse esille oppilaan asettamasta ongelmakontekstista. Tieto on kritiikitöntä asiantuntemukseen pohjautuvaa tosiasiatietoa. Oppilaiden kritiikki on pelkkää "papukaijakritiikkiä". Todelliselle kritiikille ei ole tilaa. Traditionaalinen pedagogiikka pitää sisällään kulttuurisen imperialismin ja relativismin. Oppilas hyväksyy annettuna sen, mitä opettaja opettaa ja mitä tietoja opettaja jakaa. Tietoa ei kyseenalaisteta. (Young 1990, 97.)

On keskeistä, että lapset oppivat tekemään omia päätelmiään. He oppivat kritisoimaan myös moraalisia periaatteita. Opitaan kriittisesti arvioimaan normeja. Argumentaatio kehittyy. Opitaan kollektiivisesti ratkomaan moraalisia ongelmia. Oppiminen on muuttunut konstruktiivisuuden suuntaan behavioraalisuuden sijasta. (Young 1990, 111-118.) Passiivinen kritiikitön omaksuminen ei aktivoi opiskelijaa. Mm. tieto on aina relatiivista ja sama tosiasia saattaa olla eri tilanteissa erilainen. Nykyään puhutaankin opiskelijan kyvystä hankkia ja soveltaa tietoa kriittisesti.Tiedon omaksuminen hyödyntää ongelmaratkaisua ts. tutkivaa oppimista. Oppilaista kasvaa itsenäisiä ja kriittisiä oppijoita. Tällainen tapa ymmärtää oppiminen asettaa myös haasteita opetussuunnitelmien kehittämiselle.

Tutkimuksessa selvitetään, millaista tietokäsitystä yhteiskunta tarvitsee opetussuunnitelmien perusteiden mukaan. Lisäksi yritetään löytää opetussuunnitelman perusteiden tekstistä tiedon käsittelykeinoja. Tutkitaan tiedon ja yhteiskunnan välistä kompleksista suhdetta.

3.3 Opetussuunnitelma on osa demokraattista valtarakennetta

Valtaa voidaan pitää sekä yksilön että ryhmän ominaisuutena. Molemmat ovat koulun kannalta keskeisiä. Giddens (1984) näkee, että valta voidaan suhteuttaa vuorovaikutukseen kaksitahoisesti: vuorovaikutusprosessien institutionaalisena piirteenä ja strategisen käyttäytymisen keinona tulosten saavuttamiseksi. Valtaa pidetään muutoskeinona uusintamisprosessissa. Valta muutoskeinona ja hallintana riippuu käytettävissä olevien voimavarojen hyödyntämisestä. Koulussa on

paljonkin tällaisia tilanteita ts. voimavaroja voidaan hyödyntää hyvinkin eri tavoin. Tutkimuksen kannalta on keskeistä potentiaalinen mahdollisuus käyttää valtaa sekä vallan sisältö.

Valtaan liittyy Weberin näkemykset byrokratian ihannetyypistä. Siihen kuuluu byrokratian rationaalislegaalinen legitimitaatioperusta, auktoriteettipyramidiksi järjestäytynyt virkojen hierarkia, kirjoitettujen sääntöjen olemassaolo, ammatillinen kehittyminen jne. Nämä kaikki vaikuttavat tutkittaessa opetussuunnitelmia, mutta tutkimuksessa ei olla sinänsä kiinnostuneita byrokratian hyvyydestä tai huonoudesta tai sen toimivuudesta. Tutkimuksessa on kiinnostavaa vallan käytön mahdollisuus ja vallan rakenne kuvattuna opetussuunnitelman perusteissa.

Koulu saattaa esiintyä sosiaalisena instituutiona, jolla on riidattomat valtaoikeudet pakottaa sen piiriin kuuluvat ihmiset tiettyihin muut muodot poissulkeviin käytäntöihin. Näistä lähtökohdista tapahtuu myös oppilaiden jatkuvaa valikointia ja poissulkemista. Se, minkä suhteen valikointi ja poissulkeminen tehdään, on Bourdieun ja Passeronin mukaan itse asiassa sekä sisällöltään, että metodeiltaan hallitsevien ryhmien kulttuuria, vaikka näennäisesti on kysymys kulttuurista ylipäätään. Tällaiseen valikoitiin liittyy mm. oppilaan sosiaalinen tausta ja koulun toimintatavat. (Vrt. Rinne ym. 1984; Räsänen 2000.) Kuvattu valikointi voi olla tiedostamatonta, mutta se voi olla tarkoitettua ja tiedostettua. Tutkimuksessa ei selvitetä em. kulttuuriongelmaa, mutta pyritään paljastamaan opetussuunnitelmien sisältämät valikointi- ja poissulkemistavat ja -menetelmät.

Jos ongelmiin reagoidaan vain kokeilemalla koulussa uusia oppimateriaaleja tai tukeutumalla trendikonsultteihin, kyse on vain tahattomasta reagoinnista. Koulun tulee ylittää koulun ja yhteiskunnan välinen eristyneisyys. Dualismi teorian ja käytännön, suunnittelun ja toimeenpanon välillä on epätoivottavaa ja kahlitsee kehitysmahdollisuuksia. Kehittämiseen tarvitaan konkreettisia työvälineitä ja organisoituja ratkaisuja koulun ja yhteiskunnan välisten raja-aitojen murtamiseen. Nämä täytyy tietoisella tasolla kehittää kouluissa. (Miettinen 1990, 209.)Yksilön merki-

tys määräytyy siitä yksilöiden ja yhteiskunnan verkostoissa (mm. tietoverkostoissa), missä yksilö on. Asioiden muuttuessa yksilötkin muuttuvat. (Young 1990, 2.) Kun ihmiset kokoontuvat yhteen syntyy mahdollisuus yhteiselle intressille, tiedolle, pikemminkin kuin yksityiselle (Young 1990, 30). Koulun välittämän yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen luonne ja sisältö muuttuvat mm. yhteiskunnallisten realiteettien, ihmisverkkojen ja tiedostamisen mukaan.

Kasvatuksessa on esillä rohkeus kasvattaa itseään sekä ajatus kasvun demokratiasta (Young 1990, 45). Kysymys on myös tahdosta ja taidosta käyttää älyään ilman opettajaa. Deweyn mukaan taas demokratia hylkää ulkopuolisen auktoriteetin käsitteen. Kasvatuksen avulla voidaan luoda ikään kuin vapaehtoisuus määräysvallassa, mikä vaatii demokraattista osallistumista. (Young 1990, 46.) Kasvattajien täytyy tehdä itsensä tarpeettomiksi. Jokaista yksilöä tulee rohkaista seuraamaan omaa ymmärrystään. (Young 1990, 60.) Yksilöllisyyden kunnioitus on Suomessa ollut perinteinen arvo. Kasvundemokratia tuo opetussuunnitelmaan uuttaa painotusta.

Deweyn mukaan yksilön onnellisuuden ei ollut tarkoitus olla ristiriidassa yhteiskunnallisen harmonia ja edistyksen kanssa. Sosiaalinen harmonia syntyy luonnostaan, kunhan sosiaaliset ja institutionaaliset pakot yksilöä kohtaan vähenevät. (Young 1990, 46.) Kasvatusprosessi Deweyn tulkinnassa oli kurinpidollista kasvatusta pikemminkin kuin henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. Deweylle konflikti yhtäältä nationalismin ja elitismin sekä toisaalta avoimen sosiaalisen kommunikaation välillä oli organisoidun kasvatuksen fundamentaalinen ongelma. Hän tavoitteli demokratiaa kouluun. Deweyn tapa ajatella kasvatusta on ajankohtaista tänäänkin liki 90 vuotta myöhemmin, varsinkin, kun ajattelu suhteutetaan nykyajan taloudelliseen nationalismiin. (Young 1990, 47.) Dewey käsitteli taloutta ja yhteiskuntaluokkia sekä pohti kulttuurin merkitystä eri luokille. Kasvatus on keskiössä tämän päivän yhteiskunnassa, kun ajatellaan ihmisten kohtaloa (Young 1990, 48.). Koulutus ohjaa yhteiskunnallista sijoittumista ja taloudellista asemaa.

Deweyn mukaan koulun on oltava pienoisyhteiskunta ja yhteisöelämän luonnollinen muoto. Koulu on lapsen itsestään selvä elinympäristö. Se on ikään kuin kodin jatke. Koululla on hyvät edellytykset sisältää yhteiskunnan monimutkaisuus yksinkertaisessa solumuodossa. Parhaimmillaan koulu on demokraattisesti toimiva yhteisö. (Miettinen 1990, 40.) Koulussa opetetaan tietyt yhteiskunnalliset peruskäsitteet. Lisäksi koulutus aina muovaa oppilaan poliittisia asenteita ja arvoja. Oppilaalle muodostuu tietynlainen kuva yhteiskunnasta ja maailmasta. (Rinne ym. 1984, 25.) Koulun poliittinen funktio toteutuu pääsääntöisesti sen yhteiskuntajärjestelmän ehdoin, jossa koulu toimii.

Opetussuunnitelmakin voi olla pikemminkin arvottava kuin arvovapaa (Young 1990, 71). Tämä on suomalaisessa peruskoulussa tiedostetulla tasolla, sillä opetussuunnitelmat lähtevät liikkeelle arvojen määrittelystä. Opettaja käyttää välineenään opetussuunnitelmaa, jonka sisältö on ennalta määrätty. Lapsi ikään kuin osallistuu aikuisten maailmaan poliittisine ja taloudellisine prosesseineen. Kasvatuksen tavoite on edistää demokraattista kansalaisuutta ja kykyä itsenäiseen poliittiseen päätöksentekoon. (Young 1990, 88.) Rationaalisen autonomian omaksuminen aikuisuudessa on yleinen kasvatustavoite sekä uuskonservatiivisuudelle että demokraattiselle sosialismille (Young 1990, 89). Demokratiataitojen opettelu saattaa helposti jäädä piilo-opetussuunnitelmatasolle pyrittäessä tiedolliseen tehokkuuteen. Tutkimuksessa selvitetään, millaista demokratiaa ja osallistumista opetussuunnitelmien perusteet mahdollistavat.

3.4 Opetussuunnitelma osana muutosta

Nykyaikainen reformipedagogiikka pohtii, millainen koulun tulisi olla teollistuvassa ja kaupungistuvassa yhteiskunnassa. Pedagogiikan keskeisiä käsitteitä ovat tekemällä oppiminen, oppilaskeskeisyys ja projektimenetelmä. Tavoitteena on opetussuunnitelman ja luokkahuoneopetuksen radikaali muuttaminen, sillä malliksi ei sovi oppikirja opetussuunnitelmana tai opettajakeskeinen passivoiva oppiminen. (Miettinen 1990, 35.) Yhdysvalloissa 1900-luvun molemmin puolin koulu

otti itselleen yhteiskunnallisen uudistajan roolin ja osallistui aktiivisesti yhteiskunnalliseen liikkeeseen. Koulut työskentelivät slummien olojen parantamiseksi, maaseudun elinolojen elvyttämiseksi, tarjosivat terveys- ja neuvontapalveluja alueellaan, organisoivat siirtolaisten asutustoimintaa jne. (Miettinen 1990, 36.) Esimerkki kuvaa koulujen suoraa yhteiskunnalliseen muutokseen osallistumista. Koulut vastasivat yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Yhteiskunnallisella toiminnallaan koulut osallistuvat yhteiskunnan ongelmien ratkaisemiseen (Young 1990, 23). Kehitys tulee olemaan hidasta mutta kasvavaa. Kasvatuksen kriittinen teoreetikko on tärkeä tiennäyttäjä, joka tarjoaa vision ja uuden taidon tässä laajassa tehtävässä (Young 1990, 24). Opetuksen kehittämiseksi tarvitaan historiallisesti perusteltuja työhypoteeseja vaihtoehtoisista toimintatavoista ja muutoksen mahdollistavia teoreettisia malleja sekä työvälineitä. Koulussa on ristiriita rationalisoidun opetustyön mallien ja välineiden sekä tekniikan ja yhteiskunnan nopean muutoksen välillä. Koulun ja opettajien on tutkittava yhteiskunnan muutosta, missä toteutuu historiallinen ote. (Miettinen 1990, 208.) Muutoksen kohtaaminen liittyy postmoderniin yhteiskuntaan (Fullan 1994, 18). Kompleksisuus kasvaa postmodernissa yhteiskunnassa. Samaan aikaan tapahtuu vastakohtien yhdistäminen ja rinnakkain elo (Fullan 1994, 70). Koulujärjestelmä on perusolemukseltaan konservatiivinen ts. enemmän säilyttävää kuin muuttavaa (koko järjestelmätasolla), kun pyritään muutokseen. Tässä kehyksessä on seurauksena puolustautuminen, pinnallisuus tai vain lyhytaikainen menestys. (Fullan 1994, 18.) Muutoksen toteuttaminen tulee olla elämäntapa. Muutos ei ole lineaarista, vaan yllätyksiä täynnä. Uutta Fullanin muutoksessa on opettajien mukaan tulo innovaatioon ja muutokseen. Opettajat myös kehittyvät muutosprosessissa. (Fullan 1994, 19.) Koulujärjestelmällä on potentiaalinen kyky ja mahdollisuus olla osa globaaliakin muutosta.

Opettajista ja kouluhallinnon työntekijöistä tulee tehdä muutosagentteja. Opettajat saavat aikaan muutosta oppilaissa. Opitaan sietämään yhteiskunnan muutosta. (Fullan 1994, 20.) Opettajat eivät työskentele enää yksin. Erilaiset odotukset

opettajaa kohtaan ovat suuret. Opetustyö on monitahoisempaa kuin ennen: heterogeeninen oppilasaines, teknologinen muutos, työn nopea muutos, globaali kaupallisuus ja sosiaalisten olojen heikkeneminen. Terveellä kansakunnalla tulee olla terveet koulut. (Fullan 1994, 22.) Ajassa kiinni oleva ja yhteiskunnalliset ongelmat tiedostava koulu ei tukehdu ongelmiin, vaan etsi aktiivisesti uusia menetelmiä ja jopa vaikuttamismahdollisuuksia.

Muutosagenttien toiminta ilman moraalista tarkoitusperää on muutosta muutoksen takia. Opettajat muutosagentteina ovat sine qua non minkä tahansa päämäärän tavoittelussa. Moraaliset tavoitteet ja muutosagentit ovat koko koulunuudistuksen ydin. On muistettava, että järjestelmät eivät muuta itseään, vaan ihmiset muuttavat niitä. Koulujärjestelmässä on muutoksia, jotka ovat itseään korjaavia ja tuottavat tasapainoa ja uusia ratkaisulinjoja. Muutoksia on aina vaikea hallita. Muutoksen seurauksena tulevaisuuden koulu ei edes näytä koululta. (Fullan 1994; vrt. Aittola & Suoranta 2001.) Tulevaisuudessa on ennustettu, että kouluinstituutio heikkenee ja esimerkiksi etäopiskelu ja omaehtoinen opiskelu lisääntyvät. Tavoitellaan jatkuvaa oppimista. (Hirsjärvi 1987.) Tutkimus selvittää, millainen on tulevaisuuden suomalainen koulu opetussuunnitelmatekstin tasolla kuvattuna.

Muutosagentti on tietoinen muutosprosessin luonteesta, saa aikaan muutoksen ja arvostaa sen osittain ennustamatonta ja lyhytaikaista luonnetta. Hän etsii ideoita ja keinoja luodakseen prosessin osatekijöitä. On avoin vaikutteille sekä kehittää prosessin kuluessa uusia tavoitteita. Muutosvalmiuden osatekijöitä ovat henkilökohtainen visiointikyky, tutkimustaito, asioitten hallintataito ja yhteistyökyky. Nämä menevät osin päällekkäin, kehittyvät lomittain ja eri tahtiin. (Fullan 1994, 30-31.)

Henkilökohtainen visiointikyky rakentuu siitä, että ei voi vain omaksua, vaan täytyy olla itselläkin annettavaa (Fullan 1994,31). Lähtötilanteessa muutosagentti on tyytymätön nykyiseen ja pyrkii kohti parempaa tulevaisuutta. Muutos ei ole enää henkilökohtainen, sillä omat visiot yhdistyvät saman suuntaisten visioiden virtaan. (Fullan 1994, 32.) Visioilla on yhteydet yhteiskunnan sosiaalisen kehitykseen.

Tavoitteena on tarkoituksellinen muutos opetukseen. Kuitenkin henkilökohtainen päämäärä on tie järjestelmän muuttamiseen. (Fullan 1994, 33.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa visio jalostuu. Koko kasvatuksen sektori voidaan nähdä muutosagenttina, jolloin kasvatus on yhteiskunnan uudistava muutosvoima. Opetussuunnitelma muuttuu tällöin luonteeltaan normatiiviseksi. (Hirsjärvi 1987.)

Hyvällä muutosagentilla on kyky sietää epävarmuutta ja ennakkoluuloja. Hän ottaa riskejä ja lähestyy tuntematonta. Tämä kaikki on olennaista oppimiselle, missä on tilaa itseluottamuksen kasvulle. Tavoitteiden valikointi on osa muutosta, sillä kaikkea ei tule hyväksyä. (Fullan 1994, 37.) Nykyajan yhteiskunnallinen epävarmuus on tuonut ahdistusta koulun arkipäivään. Ahdistuksen piinaaman opettajan on vaikea tehdä tavoitteiden valikointia, sillä epäonnistuminen lisää ahdistuksen tunnetta.

Elämänkäytännön kehittäminen ja sen muuttaminen tapahtuu tiedon avulla (Miettinen 1990, 33). Dewey kirjoittaa: "Ainoastaan ... teorian ja käytännön, tiedon ja toiminnan kiinteä yhdistäminen voi luoda yhteiskunnan, jolla on kaukonäköisyyttä ja kykyä suunnitella väistämättömän muutoksen hallintaa." (Miettinen 1990, 175). Hallittu muutos edellyttää niin tietoa kuin taitoakin. Toivottavasti muutosvaikutus ja muutoksen mahdollisuus näkyy opetussuunnitelmissakin. Tätä tukee se, kun ajatellaan, että yksilö on osa osallistuvaa demokratiaa (Young 1990, 26). Yhteistyö on keskeinen taito, sillä onnistuneessa muutoksessa ovat osallisina vertaisryhmät ja poikki-institutionaaliset ryhmät (Fullan 1994, 38). Ihminen ei ole annettu kokonaisuus, vaan ihmiseen voidaan vaikuttaa ja ihmistä voidaan muuttaa. Näkemys korostaa kasvatusoptimismia. Muutoksen näkökulmasta ihminen voi osallistua erilaisiin liikkeisiin (rauha, luonnonsuojelu tai feminismi) (Young 1990, 29). Muutos on aina prosessi. Yhteiskunnallisen muutosprosessin tulee kirjautua opetussuunnitelmiinkin. On eri asia, tuleeko opetussuunnitelmien (koulun) kannustaa oppilaita erilaisiin ennalta määrättyihin yhteiskunnallisiin liikkeisiin. Tämä ei liene tapana, mutta tiettyjä arvotuksia voidaan antaa.

Valtion vaikutusvallan ja byrokratisoitumisen seurauksena on konflikteja, joita aiheuttavat ikään kuin valtion hyväksymää linjaa vastustavat ryhmät ja yksilöt. Yhteiskunta pirstoutuu, tapahtuu sosiaalista eristäytymistä, esineellistymistä ja vieraantumista. Narsistiset taipumukset lisääntyvät. Ihmiset arvostavat itseään ja suhdettaan toisiin omistamiensa tavaroiden ja varallisuuden kautta. Syntyy ilmeinen paine yhteiskunnalliselle muutokselle. (Ks. Hirsjärvi 1987.)

Muutoksen taustana voi olla väkivaltainen tai rauhanomainen konflikti (Jansson 1971, 231). Muutos voi olla luonteeltaan nopea tai hidas (ks. esimerkiksi Giddens 1984, 340 & 328-333.; vrt. myös Giddens 1979, 17-20). Konsensusteoreettiselle näkemykselle on luonteenomaista hidas muutos. Koulun kehittymisen niin kuin yleensäkin kehittymisen ehtona on muutos. Koulu muuttuu luonnollisesti yhteiskunnan mukana, mutta tutkimuksen kannalta on keskeistä, että koulu on edistämässä tätä yhteiskunnallista muutosta (vrt. Häyrynen 1972, 140). Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, mitä keinoja opetussuunnitelman perusteet tarjoavat osallistumiselle yhteiskunnalliseen muutokseen.

Tutkimuksessa ei tule juurikaan esille marxilaisten teoreetikkojen korostama taloudellisen perustan luoma eriarvoisuus (Schleifstein 1975, 94 & 98). Yhteiskuntaa ei niin ikään nähdä ristiriidassa olevien luokkien muodostamana järjestelmänä, vaan pikemminkin statusryhmiin ja sosiaalisiin kerrostumiin perustuvana järjestelmänä (Giddens 1979, 224).

Konfliktiteoreettisesta näkökulmasta tutkimuksen keskeisiksi kohteiksi nousevat ristiriita, muutos ja valta. Giddens (1984, 221-222) määrittelee yhteiskunnallisen ristiriidan sosiaalisten järjestelmien rakenneprinsiippien vastakkaisuudeksi tai toisistaan irtoamiseksi ja toisensa poissulkevuudeksi, jolloin nuo periaatteet toimivat toistensa ehdoilla, mutta samalla myös toisiaan vastaan. Hän väittää, että "ristiriidat syntyvät järjestelmän uusintamistapojen rakenteistumisprosesseissa ja niiden tuloksina. Rakenneprinsiipillä eli järjestelmän organisoitumisen periaatteella Giddens tarkoittaa institutionalisoitunutta järjestelmän uusintamista ohjaavaa kytkentä-

suhteitten järjestelmää. Koulutuksellisessa uusintamisessa on kyse siitä, miten koulutuksen tavoitteet ja sisällöt ovat aikaperspektiivillä rakentuneet, miten ne ovat yhteiskunnallisen vallan ja kontrollin kohteena. Uusintamiseen liittyy aina valta ja kontrolli. (Rinne ym. 1984.)

Ristiriidat Giddens (1984) jakaa edelleen perus- ja sekundaariristiriitoihin. Tutkimuksen kannalta ovat keskeisiä kaikki mahdolliset yhteiskunnalliset ristiriidat, joita opetussuunnitelmissa esiintyy. Rakenneprinsiipeillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka opetussuunnitelmien mukaan vaikuttavat tai voivat vaikuttaa koulun kehittämiseen ja uusintamiseen.

Opetussuunnitelmateksti ilmentää yhteiskunnallista kamppailua. Se on tärkeä väline yhteiskunnallisen elämän muotojen esiin nostamisessa, muokkaamisessa ja oikeuttamisessa (Giroux & McLaren 2001, 39). Kulttuuripolitiikan osana opetussuunnitelman tavoitteeksi nousee ehtojen luominen yhteiskunnalliselle muutokselle. Opiskelijoista, oppilaista, tulee aktiivisia poliittisia osallistujia. Heidän tulee tiedostaa historiansa, luokkansa, sukupuolensa ja rotunsa. Heidän tulee olla poliittisesti ja eettisesti motivoituneita kilpailemaan inhimillisen vapauden ja emansipaation lisäämisen puolesta. Tämä edellyttää kykyä ratkoa ja sietää yhteiskunnallisia ristiriitoja. (Giroux & McLaren 2001, 42.) Opetussuunnitelmaa ei voi tarkastella poliittisten eturistiriitojen ulkopuolella.

Se mitä tämän päivän peruskoululta edellytetään on lähinnä reagointiherkkyys muutoksiin, joita yhteiskunnassa on havaittavissa (vrt. Hytönen 2000). Muutokset voivat olla koululle positiivisia haasteita, jotka vaikuttavat opetussuunnitelman tarkentamiseen. Sen sijaan muutosten taustalla olevia ristiriitoja saattaa olla vaikea huomata tai ne voidaan kokea vaikeina asioina, jotka halutaan torjua. Opettajat mielellään keskittyvät perustehtävään ts. opetukseen ja näin torjutaan haasteet analysoida kouluun vaikuttavia ristiriitaisia paineita.

3.5 Koulu, ympäristö, verkosto ja työelämä

Rakenteelliset muutokset ovat ensinnäkin koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen muutos ja toiseksi oppimisen verkostoituminen eli pyrkimys ulos koululuokasta (Miettinen 1990, 209). Oppimisorganisaation on liityttävä ympäristöönsä. Tämä on dynaamista kompleksisuutta. Se tapahtuu aina uudestaan ja uudestaan. (Fullan 1994, 125.) Koulu, opettaja ja oppiminen ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämän tiedostaminen, haltuunotto ja kestäminen vaativat tahtoa ja voimaa.

Koulun lähiympäristö on loputon virike- ja mahdollisuuspankki. Harjoitettu politiikka ja koulujen yhteistyökumppanit ovat osa ympäristöä. Opettajan, muutosagentin, on ymmärrettävä, että me kaikki olemme osa tätä ympäristöä. On elettävä yhdessä ympäristön kanssa. Suhteessa tapahtuu aina jatkuvaa muutosta. Oppimisorganisaatiot ovat osa suurempaa monimutkaista kokonaisuutta, joka edellyttää holistista näkemystä toimiakseen ja kehittyäkseen. (Fullan 1994, 126.) Kehittyvä koulu määrittelee aina uudestaan ja uudestaan yhteistyökumppaninsa ja muuttuneen ympäristön virikemaailman.

Nimenomaan aktiiviset koulut saavat kehittämisideoita ympäristöstään (Fullan 1994, 127). Opettajat oppivat sekä toisiltaan että koulun ulkopuolella. Kaikki vuorovaikutusprosessissa mukana olevat tarvitsevat apua toisiltaan. Ajatusten vaihto toisten kollegoiden kanssa lisää itseluottamusta ja varmuutta. Voimavarojen hankinta ja resurssointi tulee tukea vision rakentamista, toiminnan kokonaishallintaa ja kollektiivista yrittämistä. (Fullan 1994, 128-129.) Kaikkea ei tarvitse keksiä itse. Myös visiot voi lainata muualta, sillä kehittyvässä koulussa ne prosessoiden muuttuvat erityisiksi, koulun omiksi visioiksi.

Tutkimuksessa kuvataan, millaista verkostoajattelua opetussuunnitelman perusteet suosivat. Keskeistä on selvittää, mitkä ovat yhteistyömuodot ja mitkä tahot ovat yhteistyössä osallisina. Koulu ei ole mikään irrallinen saareke yhteiskunnas-

sa, joten yhteistyö ja yhteinen tekeminen saattavat olla leimaa antava piirre kehittyvälle koululle. Opetussuunnitelman tulisi ilmentää tätä yhteistyötä.

Kulttuurisen reproduktion teoria korostaa koulun uudelleentuottavan paitsi työelämän valtarakenteet ja ideologiat myös ristiriidat ja jännitteet. Käsite reproduktio viittaa siihen, että työvoima ts. työntekijät on jatkuvasti valmistettava fyysisiltä kyvyiltään, taidoiltaan ja asenteiltaan sopiviksi yhteiskunnassa vallitsevaan työnjakoon ja valtarakenteisiin. Näin taloudellinen toiminta sujuu mahdollisimman vähin häiriöin. Teorian syntytausta tulee koulutuksen poliittisen taloustieteen ja sosiologian piiristä. On olemassa ikään kuin vastaavuusteoria: millainen työelämä, sellainen koulu. Koulun piilevä yhteiskunnallinen tehtävä on työelämässä vallitsevan työnjaon ja valtarakenteiden mukaisten asenteiden tuottaminen, mikä tapahtuu luokkahuonetyöskentelyn muotojen kautta. Luokkahuoneen pelisäännöt opettavat kuriin, passiivisuuteen ja tottelevaisuuteen, olemaan tarkkaavainen ja odottamaan. Koulun tärkein tehtävä on sosiaalinen kontrolli. Koulu totuttaa lapset kuriin. (Miettinen 1990, 17-18; ks. Antikainen ym. 2000, 166-169; McNeil 1986.) Miettisen (1990, 18) mukaan talouselämä on monimutkaisempi kuin annetaan ymmärtää. Samoin talouselämän vaatimukset ovat ristiriidassa koulun toimintaa kohtaan. On yksinkertaistavaa ajatella, että opettaja olisi yhteiskunnan rakenteiden, toiminnan ja institutionaalisten vaatimusten mykkä täyttäjä. Ts. opettaja ei muka ajattelisi yhteiskunnan ja talouselämän toimintaa ja vaatimuksia suhteessa omaan toimintaansa.

Koulutus on talouden tuotantorakenteen osa. Opetussuunnitelmat ikään kuin tukevat vallitsevaa tuotantorakennetta. Opetussuunnitelma reflektoi teknillistä orientaatioita ja talouden kannalta keskeisiä näkökulmia kehittäen perinteisiä arvoja. Kasvatus- ja opetuspolitiikka assosioituu osaksi kulttuuripolitiikkaa. Kasvatus muuttuu kulttuuriseksi kontrolliksi, jota ohjataan opetussuunnitelman muutoksella ja panostuksella tekniikan ja liikkeenjohdon näkemyksiin. (Young 1990, 9-11 & 53.)

Työelämän ja yhteiskunnan toiveiden ja intressien nivominen kouluun on ollut aina

akuutti ja erilaisia näkemyksiä herättävä kysymys. Edward Lee Thorndiken (1874-1949) vaikutus 1900-luvun alun koulun kehittämisessä oli suuri. (Miettinen 1990, 61-71.) Malli koulutoimeen tuli tuolloin ns. tayloristisesta liikkeenjohdosta. Kouluhallinnon muutosta, "taylorismia", kuvasi suunnittelija- ja tarkastaja-ammattikuntien kehitys eli ennakoivan suunnittelun ja kontrollin tavoitteet. (Miettinen 1990, 61-62.) Rationalisoidun opetustyön kehitys heikensi opettajien pätevyyttä ja köyhdyttää työn sisältöä. Kehitys on merkinnyt opetuksen suunnittelun siirtymistä pois koulusta viranomaisille ja erityisille suunnitteluelimille. Opetussuunnitelma, valmismateriaalit ja ohjeet ovat korvanneet opettajan itsenäisen opetuksen suunnittelun. (Miettinen 1990, 207.) Näkemyksessä uskotaan, että tietotaito ja osaaminen on muualla, ts. asiantuntijoilla, ei koulussa.

Koulun opetussuunnitelma hajosi kymmeniin hyödyllisiin tai jonkin yhteiskunnan intressiryhmän tärkeänä pitämiin oppiaineisiin (Miettinen 1990, 66). Omaksuttu trendi ikään kuin kielsi yleisen teoreettisen aineksen arvon. Opetuksen sisältöön vaikuttivat ne konkreettiset tilanteet, joita lapsen ajateltiin elämässään kohtaavan. Ns. "tieteellisten" oppiaineiden osuus väheni ja kansalaistaitojen osuus kasvoi. (Miettinen 1990, 67.) Yhä edelleen talouselämä asettaa koululle omia painotuksiaan ja toiveitaan. Tämän päivän arkipäivän puheessa on mm. vaadittu teknologiakoulutuksen lisäämistä ja varhennettua koulunkäynti-ikää turvaamaan Suomen taloudellista kilpailukykyä.

Koululaitoksen tasolla alettiin toteuttaa "tieteellisesti" Taylorin periaatetta "oikea mies oikealle paikalle". "(Miettinen 1990, 81.) Taustalla on ajatus työn pilkkomisesta sopiviin osiin. Yhteiskunnallisesti tilanne näyttää deterministiseltä, sillä älykkyys ohjaa kouluttautumista ja ammatinvalintaa ja sijoittumista yhteiskunnassa. Oli erikseen työntekijät, jotka kykenivät ajatteluun ja osa työntekijöistä ei ajatellut itse vaan suoritustasolla vain teki ennalta määrätyt työt. (Miettinen 1990, 54-85.) Koulun muutos on kovaa valikointia ja seulomista. Tällainen ajattelu on tuskin arkipäivää tänään, mutta tutkimuksessa selvitetään tämänkin ajatusmallin olemassaoloa ja vaikutusta.

Thorndike totesi 1926, että älykkyys on sitä, mitä älykkyystestit mittaavat (Miettinen 1990, 81). Hän esitti älykkyyden kasvua rodunjalostuksella ja halusi nostaa hyvät ja lahjakkaat valtaan (Miettinen 1990, 86). Ajatusta periaatteessa vaalivat vieläkin ns. erikoiskoulut, koulujen painotukset ja monet yksityiskoulut. Halukkuutta erilaisiin erikoisluokkiin, painotuksiin jne. on myös nykyään. Lisäksi koettiin tärkeäksi, että älykkyys jakaantui ns. normaalisti väestön keskuudessa. Ilmiö oli yleistä Suomessakin mm. OKL:ssa 1970-luvulla. Tärkeä tutkimuskohde on, toteutuuko älykkyyden mukaan seulominen ja jakaminen opetussuunnitelmien perusteissa.

Peruskoulu-uudistuksessa panostettiin yksilöiden tasapuoliseen ja mahdollisimman laajaan osaamisen kehittämiseen. Usko ideologiasta, saavutuksista kasvatuksen avulla, todentuu, jos on olemassa tasavertaiset koulutusmahdollisuudet erityisesti peruskoulutuksen jälkeisenä aikana. Tämä mahdollistuu, mikäli arviointijärjestelmä ei diskriminoi tiettyjä ryhmiä, kuten etnisiä vähemmistöjä. Työmarkkinoiden täytyy myös kehittyä samassa linjassa koulutuksen kanssa. Toisaalta työvoimakysynnän tulee heijastua koulutukseen. Yhteiskunnallistaloudelliset ratkaisuyritykset näyttävät tuovan lisähaasteita nuorisolle. (Young 1990, 49; Aittola & Suoranta 2001.) Opetussuunnitelman tulee antaa yhteiskunnan määrittelemät jatkomahdollisuudet oppilaille. Nykyinen perusopetussana kuvaa tämän ajan tahtotilannetta hyvin. Tutkimuksessa selvitetään, millaisin argumentein perusopetus turvaa oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuudet.

3.6 Opettajien sosiaalinen tausta ja opetussuunnitelma

Yhteiskunta on keskiluokkaistumassa, mikä ilmenee mm. siten, että henkinen työ lisääntyy ja ruumiillinen vähentyy. Perinteinen luokkajako on hämärtymässä. (Rinne 1989, 5.) Omistavan luokan rinnalle on muodostunut johtajien ja ylempien toimihenkilöiden ryhmä. Keskiluokka puolestaan jakaantuu kahtia, osa proletarisoituu ja osa esimerkiksi saamansa koulutuksen perusteella toimii palvelutehtävissä. Opettajia voidaan tarkastella toisaalta julkisen sektorin palkkatyöläisinä ja

toisaalta kulttuurisen tason mallikansalaisina ja kulttuurin lähettiläinä. Giddens, Weber jne. sitovat luokkakäsitteeseen myös elämäntyylin. (Rinne 1989, 7.) Elämän merkitystä haetaan myös muualta kuin työstä (Rinne 1989, 5). Työstä on tullut monilla ammattialoilla yksitoikkoista. Opettajilla vapaa-ajan harrastustoiminta saattaa tukea ja antaa virikkeitä itse opettajuuteen. Opettajien yhteiskunnallisen palvelutehtävän luulisi vaikuttavan opetussuunnitelman rakenteeseen, kokoamiseen ja sisältöön. Palvelun näkökulmasta opettajien on oltava herkkiä mm. kotien opetussuunnitelman sisältöön ja koulun pitoon esittämille toiveille.

Althusserin mukaan koulusta on muodostunut yksi keskeisimmistä ideologisista valtiokoneistoista. Opettajien luokka-asema puolestaan palautuu suurelta osin koulun ideologisen tehtävän toteuttamiseen. Valtiollinen ideologia on olemassa aina vain yhteiskunnallisissa koneistoissa ja käytännöissä. (Rinne 1989, 12.) "Ideologinen voidaan identifioida merkitsevien käytäntöjen järjestelmäksi, kehittyneeksi merkkien kudokseksi, joka antaa merkityksen ja valmistaa ristikon, jolla symbolinen järjestys tuotetaan ja säilytetään." (Rinne 1989, 13). "Opettajiston tehtävänä on upottaa kaikkeen kansaan kulloinkin dominoivan kulttuurin ja sivistyksen ideologia." (Rinne 1989, 17). Opettajilla on esimerkiksi asiantuntijan ja tiedon monopoli, mikä kietoutuu osin vallan käsitteeseen (Rinne 1989, 14; ks. Efland 1992). "Opettajan keskeinen tehtävä on pysyvästi opettaa kaikille kansalaisille normaalin elämäntavan laki." (Rinne 1989, 15). Käsite elämäntapa saattaa olla opetussuunnitelman näkökulmasta epäselvä. Arkipäivän normirakennetta koulu kyllä heijastaa.

Opettajien rekrytoinnin luulisi kuvaavan sitä, mihin suuntaan, ideologiaan, tulevia sukupolvia pyritään johdattamaan (Rinne 1989, 17). Tuskinpa rekrytointi tästä näkökulmasta on kovinkaan tietoista. Vallitsevan ideologian kautta koulu sitoutuu yhteiskuntaan. Tällöin on selvää, että opetussuunnitelma on ideologinen asiakirja, joka ilmentää vallitsevaa kulttuuria. Varsinaisen ideologian pohtiminen ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin, mutta mahdolliset ideologiset taustat vaikuttavat tutkimuksen kohteisiin ja ideologia hahmottuu tätä kautta.

Koulutus on nykyaikaisen keskiluokan rakenteistumisen hallitseva ideologinen järjestelmä. Keskiluokan muotoutuminen liittyy tuhansin säikein koulutuksella tuotettuun ylemmyyteen ja tietoon. (Rinne 1989, 19). Kansalaisten aseman määrää koulutus, instituutio, joka lajittelee, valikoi ja toimii uusintamisjärjestelmänä (Rinne 1989, 18). Palveluluokka työskentelee virastoissa ja byrokraattisissa instituutioissa. Uralla edetään sisäisiä väyliä pitkin tai ei juuri ollenkaan kuten opettajat. Opettajien ns. urakehityksen mahdottomuus onkin koettu arkipäivässä ongelmaksi, sillä monet haluaisivat edetä uralla. Ominaista luokalle on ammatillinen perustutkinto, henkinen työ, järjestyksen pito ja suhteellisen autonominen työ. (Rinne 1989, 21). Uusille keskiluokille on tyypillistä suoritusvimma ja sosiaalinen kilvoittelu (Rinne 1989, 25). Opettajisto kuuluu uuteen keskiluokkaan (Rinne 1989, 26). Se edustaa ideologisen uusintamisen kulttuurista ideaalityyppiä (Rinne 1989, 30). Opettajisto opettaa sivistyksen ja kulttuurin ylempien luokkien intresseinä alas, mikä on henkistä väkivaltaa (vrt Rinne 34). Voi ajatella, että opetussuunnitelma on henkisen väkivallan asiakirja. Se ikään kuin heijastaa yhteiskunnan ylempien sosiaalisten ryhmien intressejä ja valtaa. Opetussuunnitelma legitimoi kritiikittömästi yhteiskunnassa vallitsevaa järjestystä annettuna ja itsestään selvänä. Ajatus on mielenkiintoinen, muttei tue nykyajan yhteiskunnallista avoimuutta ja demokratiaa. Tutkimus selvittää tätä problemaattista yhteiskunnallista arvoristiriitaa.

Opettajien sosiaalisen taustan keskeisin määrittely suuntautuu mallikansalaisuuden ympärille kietoutuvaan rekrytointiperustan määrittelyyn (Rinne 1989, 34). Opettajat olivat kansakouluaikana mallikansalaisia, jotka omalla esikuvallaan esittivät kansalaiskelpoisuuteen oikeuttavaa elämäntyylin ideaalia. Etenkin aluksi korostettiin, ettei kansakoulunopettajista saa tehdä liian rikkaita, liian kaupunkilaisia tai liiaksi herroja, vaan työteliään, ahkeran, nöyrän ja kohtuullisen sivistyneen käytöksen malleja. Alkuaikoina kansakoulunopettajat olivatkin köyhää ja uskovaista väkeä ja suorastaan taistelivat toimeentulostaan. (Rinne 1989, 70.)Työväestötaustan omaavat opettajat olivat moneen kertaan valittuja mallikansalaisuuteen soveltuvia ja haluavia (Rinne 1989, 124). Nykyään tehdään selvä ero mallikkaan työn-

teon ja opettajan vapaa-ajan välillä. Tässä mielessä Rinne kamppailee menneisyyden käsitteillä. Mallikansalaisuuden voi olettaa näkyvän opetussuunnitelmissa mm. sosiaalisten taitojen ja hyvien tapojen opettamisena. Varmasti opetussuunnitelmissa on jo poliittisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta ajatellen ajatus jonkinlaisesta mallikansalaisesta olemassa yhä edelleen. Tämä vaikuttaa tutkimukseenkin.

Opettajuus on siis voimakkaasti keskiluokkaista (Rinne 1989). Loogisesti voi päätellä, että myös opetussuunnitelmat ovat keskiluokkaisia. Mielenkiintoinen trendi opetussuunnitelmien kehittämisen kannalta on se, että opettajuus periytyy ts. monista opettajien lapsista tulee opettajia. Ilmeisesti kotoa opittu koulukulttuuri ilmenee opetussuunnitelmissakin. Tutkimus yrittää löytää viittauksia periytyvään opettajuuteen, mutta se voi olla tekstien tulkinnan tasolla vaikeaa. Perinne valottuisi parhaiten vertailevan haastattelututkimuksen avulla, mutta sei ei kuulu tämän tutkimuksen tutkimusasetelmaan.

Ilman sukupuolikiintiöitä opettajisto olisi naisistunut 1940-luvulta lähtien. Mikähän tilanne olisi nyt? Naisopiskelijaksi pääsy edellytti hyvää menestystä pohjakoulutuksessa. Miehet pääsivät heikommalla pohjakoulutuksella sisään seminaareihin. (Rinne 1989, 139 ja 136.) Opettajuutta kuvaa paitsi keskiluokkaisuus niin myös naisvaltaisuus. Voisi olettaa, että opetussuunnitelmissa heijastuu koulussa hyvin pärjäävien naisten vaikutus, tietynlainen feministisyys. On tunnettua, että koulun valikointiin liittyy sukupuoli (Rinne ym.1984, 24). Ahdas feministinen koulun tarkastelu kaventaa tutkimusta. Tutkimuksessa yritetään selvittää, miten sukupuolisuus ilmenee opetussuunnitelman perusteissa.

"Opetussuunnitelman oppiaineet muodostuvat akateemisten tieteiden ja korkeakulttuurin aineksista. Ne ovat heijastusta hallitsevista ideologioista ja hegemonisista suhteista, ja pyrkivät omalla olemassaololla toistamaan ja uusintamaan näitä suhteita." (Rinne 1989, 147). Opettajuutta kuvaa perinteisesti uskonnollisuus, kiinnostus käsitöistä, liikunnasta ja taiteista, erityisesti musiikista (Rinne

1989, 151, 153, 156, 165, 167, 171, 177, 194 ja 195). Myös partiotoiminta on kuulunut opettajiksi aikovien harrastuspiiriin (Rinne 1989, 165). Opettajat toimivat asiantuntijoina opetussuunnitelmia kirjoitettaessa, joten opettajien yleiset mielenkiinnonkohteet vaikuttanevat opetussuunnitelmien sisällöissä. Miten sitten opetussuunnitelmien oppiaineet heijastavat vallitsevaa ideologiaa ja hegemoniaa onkin toinen asia? Voisi olettaa, että oppiaineiden kesken on tapahtunut muutoksia opetussuunnitelmasta toiseen. Tutkimuksessa pohditaan, miten opettajien perinteiset mielenkiinnon kohteet näkyvät opetussuunnitelman perusteissa.

Suomalaista opettajistoa on historiallisesti luonnehdittu vahvasti osallistuvaksi. Toverikunnat syntyivät seminaarien opettajiston myötävaikutuksella. Tavoitteena oli kurinpidon edistäminen ja seminaarihengen kasvattaminen. (Rinne 1989, 178.) Toverikunnan toiminta heijasti yleisiä yhteiskunnallisia trendejä: siveellisyyttä, uskonnollisuutta, isänmaallisuutta, heimoaatetta jne. 1970-luvulla puoluepolitiikka tuli muotiin, niin kuin se oli muodissa ennen toista maailmansotaakin. (Rinne 1989, 199.) Seminaareissa toimivat kristilliset piirit, raittiusliike, isänmaallinen toiminta, musiikkiharrastus ja urheilu (Rinne 1989, 180). 1950-luvulla harrastusten kirjo kasvoi voimakkaasti (Rinne 1989, 185). "1970-luvulla näyttää opettajiston laatu jossain määrin modernisoituvan samanaikaisesti kun ammattiin alkaa lisääntyvästi valikoitua kaupunkien ylä- ja keskiluokan jälkeläisiä. Vanha uskonnon, raittiuden ja yltiöpäisen isänmaallisuuden eetos väistyy, vaikka konservatiivisuus säilyy." (Rinne 1989, 186.) Luokanopettajakoulutuksen historiallisen taustan muodostaa seminaariperinne. Seminaarin käyneitä on yhä edelleen opettajina. Voi olettaa, että tuota perinnettä on yhä edelleen olemassa opetussuunnitelmissa. On ilmeistä, että opetussuunnitelmissa on esillä kristillisyys, isänmaallisuus ja raittius tavalla tai toisella. Painotukset ja linjaukset muuttuvat yhteiskuntamme muuttuessa. Tutkimus etsii opetussuunnitelman perusteista merkkejä seminaariajan painotuksista.

Opettajuutta kuvaa tänä päivänä myös kaupunkilaisuus (vrt Rinne 1989, 186, 188, 192. 193 ja 196). Kaupungit ovat tuotantokeskuksia ja koulutuskasautumia.

Nyt muutetaan suuriin kasvukeskuksiin ja Etelä-Suomeen. Osa kaupungeista ja maaseutu menettävät asukkaitaan. Elinkeinorakenne ja kaupungistumisen muutos ovat edenneet käsi kädessä. Vasta 1960-luvun Suomea voidaan kutsua teolliseksi yhteiskunnaksi. Aiemmin maatalous työllisti suurimman osan työväestöstä. Nykyään informaatioteknologiassa ja viihdeteollisuudessa työskentelevien osuus kasvaa. Kehitystrendi on luonnollinen, sillä maaseutu on autioitunut ja väestö on keskittynyt kaupunkeihin erityisesti ns. kasvukeskuksiin. Muutos voi ilmetä opetussuunnitelmissakin. Tutkimuksessa pohditaan kaupunkilaistumisen ja uudistuvan teknologian ilmenemistä opetussuunnitelman perusteissa.

Opettajien sosiaalinen tausta on selvästi osa piilo-opetussuunnitelmaa. Yhteiskunnallisena totuutena se on kuitenkin tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen yhteiskunnan heijastuma koulussa. Keskeiseksi tutkimuskohteeksi edellä mainittujen lisäksi nousee se, heijastavatko opetussuunnitelman perusteet keskiluokkaisuutta. Voiko tätä edes opetussuunnitelmatekstistä päätellä?

3.7 Opetussuunnitelmien laadinta ja arviointi

Koulun ja siten myös tutkimuksen kannalta keskeinen järjestelmä on byrokratia. Koulu on kiinteä osa valtiokoneistoa sinänsä ja myös sosiaalistamistehtävänsä vuoksi. Weberin tulkinnan mukaan kansa ei voi itse hallita itseään valtiossa, niinpä modernissa rationaalis-legaalisessa valtiossa todellinen hallitsija on väistämättä valtiokoneisto, byrokratia. (Pekonen 1989, s.183.) Koulun toiminta on perinteisesti ollut byrokratian määräämää ja kontrolloimaa. Se on määrännyt opetussuunnitelmien sisällön ja valvonut niiden noudattamista. 1990-luvulla tämä suoranainen valvonta ilmeni institutionaalisena muotona eli lääninhallituksen koulu-osaston tarkastuksina. Valvontajärjestelmä on nykyisin tyystin poistettu. Koulun toiminnan seuranta ja valvonta on siirtynyt kunnalliselle tasolle.

Merkittävä osa kriittisen kasvatuksen teoriaa on kirjoitettu ikään kuin sosiaalinen elämä muodostuisi amerikkalaisesta kyläyhteisön fantasiasta. Sosiaalista elämää

tarkastellaan muulla kuin tehokkuuden kriteereillä. Kiinnostuksen kohteena ovat demokraattiset valintajärjestelmät, joita tarkastellaan universaalisuuden näkökulmasta. Myös hallintoprosessit ovat tutkimuskohteena samoin kuin yleinen demokraattinen osanotto sosiaaliseen tahdonmuodostukseen. (Young 1990, 151.) Hallinnon ja oppimisen välillä on vaikutusyhteys (Young 1990, 152). Opettajilla tulee olla vapaus opetussuunnitelman käyttöön ja pedagogisiin valintoihin. Vanhemmat saattavat edustaa konservatiivisuutta, mikä nousee heidän omista koulukokemuksistaan. Kun opettajat ovat opettaneet vanhemmille koulumaailman uudet muutokset voi konservatiivisuus vähentyä. (Young 1990, 157.)

Oppilaat ovat käytännön koulutyössä usein reflektiivisesti rakentamassa omaa oppimistaan ja suunnittelevat oppimisensa eri vaiheita. Opettaja ikään kuin rakentaa oppimisen toimintasäännöt yhdessä oppilaiden kanssa. Opettaja ei keskity kontrolliin kuten perinteisesti. (Young 1990, 121.) Oppilaat vertaavat hankkimaansa tietoa omiin uskomuksiinsa ja suhteuttavat tiedon toisilta oppilailta saamiin tietoihin löytääkseen totuuden (Young 1990, 122). Oppimisprosessin suunnittelu on suuri haaste opetussuunnitelmalle. Mikä rooli on oppilaalla? Entä opettajalla? Näitä kysymyksiä pohditaan tutkimuksessa.

Klafki kehitteli desentralisoidun opetussuunnitelman teon konseptin. Opetussuunnitelma valmistuu yhteistyössä opettajien kanssa. Se on kiinni opetustodellisuudessa. Lisäksi yhteistyökumppaneina, mikäli mahdollista, ovat oppilaat ja huoltajat. (Young 1990, 157.) Ajatus opettajista tai koulusta tietoisina opetussuunnitelmien ja -menetelmien kehittäjinä on muutoksen näkökulmasta keskeistä. Opettajien tulee kehittää kykyä kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun valmiiden mallien omaksumisen sijaan. (Miettinen 1990, 26.) Koulun muutoksen taustalla on opettajan kriittinen ja reflektiivinen ajattelu (Miettinen 1990, 144-148).

Nykyisen käytännön perusteiden kriittinen tarkastelu, reflektio johtaa tiedostamiseen ja sitä kautta oman toiminnan jatkuvaan kehittämiseen (Miettinen 1990, 145). Tässä voi vaipua helposti itsetutkiskeluun. Pohdinnan kohteiksi otetaan

olemassa olevien käytänteiden arvo- ja moraaliset perusteet ja seuraamukset (Miettinen 1990, 146). Arvojen merkitys kasvaa, kun opetussuunnittelu toimii tulevaisuuden ennakoinnin lähtökohtanai, mikä on perusteltua arvojen pysyvyyden vuoksi. Arvot säätelevät inhimillistä pysyvyyttä ja käyttäytymistä. Arvot eivät ole pysyviä, vaan ne vaihtuvat ajan ja tilanteen mukaan. (Hirsjärvi 1987.) Opetussuunnitelman tulee heijastaa yhteiskunnan hyväksymää arvopohjaa. Tutkimuksessa tuleekin selvittää opetussuunnitelman perusteiden arvoja.

Rationalisoidun opetustyön kehitys on ollut opetuksen sisältöä ja toteutustapaa koskevan päätösvallan ja valmisteluvastuun siirtämistä pois opettajalta. Desentralisaation tulisi sisältää vallan siirtämistä hallinnolta opettajille, oppilaille ja paikallisille yhteisöille. Opetussuunnitelma voitaisiin nähdä yhteiskunnan tutkimisen ja uusien sisältöjen ja opetuksellisten ratkaisujen kehittelemisen prosessina kouluissa. (Miettinen 1990, 210.) Opettaja ja oppilaat ovat todellisia luojia, uusien yhteiskunnallisten käytänteiden kehittäjiä, kun he esimerkiksi yhdessä tarkastelevat ympäristön tilaa, raportoivat siitä, tekevät yhdessä vaikka oppikirjan (Miettinen 1990, 213). Tavoitteena on, että irrottaudutaan annetuista vaihtoehdoista tai ongelmista ja määritellään ne uudelleen. Päästään tilanteeseen, että koko konteksti on uudelleen määritelty. Tutkimuksessa nousee esille kysymys, miten opetussuunnitelmat tehdään, mikä rooli on opettajilla, oppilailla, hallintovirkamiehillä ja huoltajilla.

Taylorismin periaate johti siihen, että koulujen ja koulujärjestelmien tilan selvitys mitattiin hallinnollisilla ja taloudellisilla mittareilla. Lapsen älykkyyden ja koulusuoritusten mittaus koettiin tärkeäksi. Määriteltiin standardisuoritus kouluhallinnon ja opetuksen kehittämisen menetelmänä. Standardikokeet tekivät oppilaiden, luokkien ja koulujen vertailemisen mahdolliseksi. (Miettinen 1990, 68; Fullan 1994, 16-17.) Laaditut kokeet ohjasivat, mitä piti oppia. Kokeista tuli tavallaan opetussuunnitelman perusteet. Myös oppiainepsykologiat olivat mittaamisen kohteina. Selvitettiin eri oppiaineiden oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin liittyviä seikkoja. Evaluointi- ja mittaustietoa kerättiin valtavasti. (Miettinen 1990, 69.) Ajatuksena oli

vankkumaton usko mittaamisen ja tilastollisten menetelmien kykyyn selvittää kaikki ilmiöt ja ongelmat (Miettinen 1990, 70). Standardikokeet 1960- ja 1970-luvuilla ovat vieneet eteenpäin opetussisältöjen pirstoutumista ja oppimisen kehitystä erillistietojen ja -taitojen mekaanisena omaksumisena (Miettinen 1990, 105). Standardikokeet eivät enää olleet muodissa 1980 ja 1990 -luvuilla. Vuosituhannen vaihteessa opetushallitus aloitti koeluonteiset testaukset satunnaisotoksella valituissa kunnissa. Eri oppiaineiden opettajien ainejärjestöt ovat ylläpitäneet omia koejärjestelmiään.

Tämän tieteellisen opetussuunnitelmaliikkeen tehtäväanalyysin ja konsensusmenetelmän läpimurto merkitsi historiallisuuden ja yhteiskunnan kehityksen ajatuksen täydellistä eliminoimista opetussuunnitelmateoriasta. Sijalle tuli tieteellisyyden nimissä se mikä on jo olemassa nyt ja siihen sopeutuminen. (Miettinen 1990, 77.) Tämä malli oli 1900-luvun koko vuosisadan opetussuunnitelma-ajattelua koskeva malli. Se oli radikaalia positivismia. Spekulointi korvattiin tosiasioiden mittaamisella. Kasvatuksellisten ilmiöiden kääntämisestä mitattaviksi pilkkomalla ne yksinkertaisiksi perusosikseen tuli liikkeen menetelmän pääsisältö. Tällainen eksakti tiede otettiin ainoana todellisena vaihtoehtona koululaitoksen ongelmien ratkaisemiselle ja siten koulun kehittämiselle. (Miettinen 1990, 79.) Järjestelmä kuvaa yhteiskunnan pirstaleisuutta ja selkeää tavoitteellisen koulun kehittämislinjan puutetta. Tahtotilana oli mittaaminen.

Edellä kuvattu koulun ja opetussuunnitelmien arviointi on yksi esimerkki jo toteutetusta arviointitavasta. Tutkimuksessa on kiinnostavaa löytää opetussuunnitelmien perusteiden sisältämät arviointitavat, jotka koskevat koulua ja opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen ulkopuolelle rajautuu oppilasarviointi, ellei se tue varsinaista tutkimuskohdetta.

4 Kohti opetussuunnitelman tekstianalyysia

Narratiivisuus on ihmiselle tyypillinen tapa hahmottaa todellisuutta. Tarinamuoto on loogisen ajattelun ohella toinen tapa jäsentää kokemuksia. Narratiivisuuteen kuuluu ns. arkipuhe ja kirjallisuus. Se jäsentää koko kirjallista kulttuuria ja nykyaikaista mediamaailmaa. Narratiivisuus, tarinoiden kertominen, kuuluu ihmisen olemassaolon perusteisiin, myös tieteilijät kertovat tarinoita. Teoreettiseen pohdintaan ja tutkimukselliseen hyödyntämiseen kuuluu se, että narratiivisuutta käytetään tutkimuksellisena resurssina lukemalla, keräämällä tai kirjoituttamalla tarinoita esimerkiksi omaelämäkertoja. (Eskola & Suoranta 2000, 22-23.) Opetussuunnitelman voi ymmärtää narratiivisena tarinana (Pinar & Reynolds 1992, 7). Opetussuunnitelma on useiden ihmisten kirjoittama tarina, sillä opetussuunnitelmat valmistetaan asiantuntijatyöryhmissä. Tavallaan opetussuunnitelmatutkimus on kirjoitettua ja kerrottua tarinaa, jota peilataan tutkijan omaan kokemusmaailmaan.

Laadullisessa tutkimuksessa voi narratiivisuutta pitää erityisenä näkökulmana aineistoon ja analysoida sitä esimerkiksi juonellisuuden näkökulmasta. Narratiivisuus voi luonnehtia tutkimusta yleisenä ominaisuutena, joka kertoo sekä laadullisen tutkimuksen tekijästä että hänen käyttämästään aineistosta. Lukeminen on myös sitä, että jokin valmis aineisto tematisoidaan nimenomaan narratiivisuuden näkökulmasta tutkimuksen kohteeksi. (Eskola & Suoranta 2000, 24.) Näin tutkija toivoo tapahtuvan tässäkin tutkimuksessa. On muistettava, että hyvä opetussuunnitelmateksti lähestyy kaunokirjallisuutta kuten vaikkapa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelmaa voi kuvata pedagogisena tekstinä, joka on rakenteeltaan kerroksinen siten, että nykyisyys sisältää elementtejä menneestä, joiden ajalliset ja yhteiskunnalliset syntyehdot ovat hävinneet ajan kuluessa. Pedagoginen teksti johdetaan yhteiskunnallistuotannollisesta yhteydestään. Tekstissä näkyy sisältöjen valinta, mitä sanotaan ja mitä ei. Tekstissä heijastuu halutut painotukset ja linkitykset yhteiskunnallisiin ilmiöihin tai tietotaustoihin. Yhteiskunnallisesti tekstissä to-

dentuu yhteiskunnan sen hetkinen trendi, jota voi kutsua myös koodiksi. (Rinne ym. 1984, 8-11.)

Tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään opetussuunnitelmien perusteita ja antamaan niistä teoreettisesti mielekäs tulkinta (ks Eskola & Suoranta 2000, 61). Tutkimus on luonteeltaan lähinnä teoreettinen sisällön analyysi. Se on osin kuvailevaa ja selittävää sekä osin myös historiallista ja erityisesti vertailevaa.

4.1 Menetelmänä tekstin tulkinta

Kari Palonen (1988) on tuonut esille mielenkiintoisia näkemyksiä tekstin tulkinnasta teoksessaan Tekstistä politiikkaan, Johdatusta tulkintataitoon. Tekstin avaamisessa hän lähestyy tekstiä politiikan näkökulmasta, mutta Palosen ajatuksia voi analogisesti soveltaen johdattaa koskemaan kasvatusta ja opetustakin. Opetussuunnitelmien tutkiminen on nimenomaan tekstin tulkintaa.

Palosen mukaan tekstin tutkiminen koostuu tulkinnan intellektuaalisista operaatioista (Palonen 1988 b, 13). Tulkinnalle voidaan asettaa kaksi peruspiirrettä. Jokainen tulkinta on kiistettävissä, jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vastaväitteitä ja vaihtoehtoja. Mikään tulkinta ilmiöstä ei anna siitä tyhjentävää käsitystä (Palonen 1988 b, 15). Tässä tutkimuksessa ei pyritäkään tyhjentävyyteen vaan mahdollisimman selkeään analyysiin. Analyysin kiistäminen luo pohjaa jatkuvalle dialogiselle tutkimusprosessille, mikä sinänsä olisi varsin kiinnostavaa ja toivottavaakin. Hyvä dialogi johtaa uusiin tulkintoihin ja johtopäätöksiin, mihin vaikuttaa myös tutkimuksen ajankohta ja yhteiskunnallinen tilanne.

Palonen väittää, että kaikki tulkinta on tietysti relatiivista, koska se on suhteessa toisiin tulkintoihin, ennakkokäsityksiin tai muihin niiden vaihtoehtoihin, eikä ole mitään valmista mittapuuta jolla tulkinnat voisi panna paremmuusjärjestykseen (Palonen 1988 b, 15). Väite on looginen ja perusteltu. Edellä esitetyn tutkimusta oh-

jaavan dialogin pohjana perustellut vastaväitteet ovat suorastaan toivottavia.

Tilannetta kuvaa se, että postmodernismi pitää suorastaan epäuskottavana oletusta, että tekstin luojalla olisi jokin yksi merkitysmahdollisuus mielessään. Tekstin tuottajassa vaikuttaa ristiriitaisia tapoja katsoa maailmaa ja vaihtelevia arvostuksia. (Puolimatka 1999, 185.) Tämä epäyhtenäisyys ja moninaisuus heijastuu tekstissä. Jokainen teksti tuottaa useita erilaisia tulkintoja. Tekstin monimerkityksellisyys vaikuttaa ja mahdollistaa uusien merkitysten synnyn. Tulee antaa tilaa useille erilaisille tulkinnoille.

Tekstin tulkitseminen on Palosta lainaten taitoa "yhdistää ajattelu, lukeminen ja kirjoittaminen luontevasti toisiinsa. Täsmentäen ajattelun käsitettä voidaan tulkintataidot jakaa kolmeen pääryhmään: lukeminen, päättely ja kirjoittaminen, joiden sisällä voi tehdä tarkempia erotteluja. Teksti etenee tämän jaon mukaisesti siten, että ensin lukemalla analyyttisesti pilkotaan käyttökelpoiseksi aineistoksi, jonka luokittelusta edetään syntetisoiden päättelyyn ja tutkimustekstin kirjoittamiseen." (Palonen 1988 b, 21.) Opetussuunnitelmia tutkittaessa on edettävä Palosen esittämällä linjalla. Tekstiä on siis pilkottava ja paloiteltava osiin, jotta tekstin sisältämiin tausta-ajatuksiin päästäisiin kiinni. Tekstipalat ja ajatukset kootaan ja lopulta kirjoitetaan uusi teksti. Tutkimuksessa opetussuunnitelmia pidetään holistisina kokonaisuuksina ja yksittäisiä osioita pyritään selvittämään kokonaisuuden näkökulmasta.

Teksti sisältää solmukohtia, merkittäviä ongelmia tai käännekohtia, joiden löytäminen on oleellista. Nuo seikat saattavat olla yhteiskunnallisesti hyvinkin merkittäviä. Toisaalta on löydettävä ne ongelmatilanteet, joita tekstiin on yritetty piilottaa, jätetty purkamatta tai vähälle huomiolle. Kaikkia näitä voi opetussuunnitelmista löytyä, sillä onhan niiden pystyttävä kokoamaan hyvinkin erilaisia yhteiskunnallisia intressejä. Palonen nostaa esille kannanotot, joita teksti pitää sisältää (Palonen 1988 b, 24). Kannanotto on aina jonkin puolella ja jotakin vastaan. Löytyykö näitä opetussuunnitelmista?

Seuraava Palosen korostama asia esiintyy kyllä opetussuunnitelmissa: "Missä tahansa tekstissä on jonkinlaisia erotteluja, rinnakkain- ja vastakkainasetteluja, vaihtoehtojen luetteloita jne. Itse asiassa mikä tahansa käsitteiden käyttö samoin kuin esimerkiksi neologismien ehdottaminen sisältää implisiittisesti tiettyjä erotteluja ja luokituksia, jotka on tulkinnassa eksplikoitava, jotta tekstiä voisi paremmin ymmärtää. Mistä erottelut saadaan, miten vaihtoehdot asetetaan, millaisia sitoumuksia luokitusten käyttöön kätkeytyy, miten luokittelulla voidaan tietoisesti politikoida? Tällaisten kysymysten erittely on perustavaa politiikkaa teksteistä lähtien tutkittaessa." (Palonen 1988 b, 31.) Opetussuunnitelmissa tiedon käsittelyssä käytetään luokittamista ja rajaamista. Luokittamisessa on kysymys siitä, mitkä tiedot liitetään yhteen ja missä määrin ja mitkä tiedot pidetään toisistaan erillään. Rajaaminen on tulkintaa siitä, mitä mahdollisuuksia on ylipäätään vaikuttaa opetettavaan tietoon. (Antikainen ym. 2000, 181.)

Perinteisesti opetussuunnitelmat sisältävät paljon erilaisia luetteloita, jopa rinnakkain- ja vastakkainasetteluja sekä erilaisia erotteluja. Tutkimuksessa yritetään löytää valintojen taustalla piileviä yhteiskunnallisia tekijöitä. Itse valinnat sinänsä ovat jo kannanottoja asioiden yhteiskunnallisista merkityksistä. Niillä halutaan korostaa vallitsevan yhteiskunnan keskeisiä argumentteja, arvoja ja asenteita. Vaikka esimerkiksi luokitukset selkiinnyttävät asioita, ne samalla rajaavat ulkopuolelle asioita. Kaikkea ei parhaalla tahdollakaan saa luokkiin mukaan. Tilanne saattaa olla tekstin tulkinnan kannalta varsin otollinen ja mielenkiintoinen.

"Tutkimuskäytännössä tärkeä kysymys on sen tunnistaminen, minkä vastakohtana tai vaihtoehtona tietty käsite tai termi esiintyy." (Palonen 1988 b, 34). Vastakohtien etsiminen ehkä avaa tutkimukselle uusia yllättäviä mahdollisuuksia tekstissä, joka saattaa näyttää harmittomalta, ehkäpä kiinnostamattomalta tai yleisesti kritiikittömästi hyväksyttävältä. Vastakohtien pohtiminen voi tulla tutkimuksessa eteen tekstin avaamiskeinona.

"Vertailevassa ohjelmatekstien lukemisessa erottaa helposti eräänlaisen

ohjelmakirjoituksen kaanonin, joka toisinaan ulottuu pitemmälle - esimerkiksi yhteisenä 'esityslistana' siitä, mistä asioista yleensä pitää puhua - toisinaan taas murentamassa." (Palonen 1988 b, 45). Opetussuunnitelmat ovat jo luonteensa ja tarkoitutusperänsä vuoksi rakennettu eräänlaiseen ohjelmakirjoituksen kaanoniin. Tutkimuksen sisältöön vaikuttavat kirjoitetun rakenteen selvittäminen ja muuttuminen opetussuunnitelmasta toiseen sekä tulkinta tästä muutoksesta tai samankaltaisuudesta.

Palonen on lanseerannut tekstin tulkintaan tutkimusotteen "kuin piru raamattua" -periaatteen. Menetelmässä etsitään argumentoinnin heikkouksia. "Jos kuitenkin on kysymys vaikkapa komiteamietinnöstä, jonka argumentit nojaavat 'hallinnollisiin' auktoriteetteihin ja puoluekompromisseihin, niiden arvioinnissa voi hyvinkin etukäteen sulkea pois mahdollisuuden tulla käännytetyksi tekstin argumentoinnin kannalle. (Palonen 1988 b, 52-53; vrt. Palonen 1987.) "Kuin piru raamattua" -arviointi on tällöin ehkä ainoa mahdollisuus välttyä sortumasta puhtaasti symptomaaliseen lukemiseen, jolla ei ole tulkintadetaljeihin nojaavaa potentiaalista auktoriteetinromutusarvoa." (Palonen 1988 b, 53). Opetussuunnitelmien tutkimuksessa menetelmä saattaa jossain yksittäisessä kohdassa tuoda uutta valoa tutkimukseen. Opetussuunnitelmat ovat Palosen esiin nostamia poliittisten kompromissien sävyttämiä komiteamietintöjä.

Palonen käsittelee pääasiassa kirjoitettua, olemassa olevaa, tekstiä. Kiinnostavaa olisi tietää, miten teksti, tässä tapauksessa opetussuunnitelma, on muodostunut. Opetussuunnitelma on julkaistua, lopullista tekstiä. Sitä edeltävä tekstin syntymisprosessi olisi tutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoista, mutta sen osuus on rajattava pois, koska lähdemateriaalia ei ole käytettävissä.

Julkaistuun tekstiin liittyy tulevaisuusnäkökulmakin. Tekstin voi ajatella sisältävän elementtejä, joilla halutaan ennustaa tulevaisuutta. Opetussuunnitelmien strukturaalinen ja sisällöllinen kehitys saattaa antaa tästä viitteitä. Tutkimuksessa saattaa olla hyödyllistä yrittää hahmottaa yhteiskunnallisen tulevaisuuden kuvaa, jota kou-

lu välittää oppilaille.

4.2 Opetussuunnitelmien diskurssianalyysi

Heikki Luostarinen ja Esa Väliverronen ovat kirjoittaneet kirjan Tekstinsyöjät, Yhteiskunnallisen kirjallisuuden lukutaidosta (Luostarinen & Väliverronen 1991). Samoilla linjoilla ovat Jari Eskola ja Juha Suoranta kirjassaan Johdatus laadulliseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2000). Kirjat tukevat paljolti Palosen esiin nostamia käsityksiä, mutta tuovat opetussuunnitelmatekstin tulkintaan uusiakin ulottuvuuksia ja nyansseja.

Yhteiskuntaa ja kulttuuria on alettu yhä enemmän tutkia tekstien kautta tai teksteinä ja diskursseina. Tutkijat tiedostavat entistä paremmin kielen merkityksen tutkimimuksessa. Kielen luonne neutraalina todellisuuden kuvaamisen välineenä ei ole itsestään selvää. Käsitys on kyseenalaistettu. Tutkijan on aina jäsennettävä ja hahmotettava tutkimuskohteensa käsitteellisesti eli kielellisesti. Kieli on jo itsessään todellisuutta tuottava tekijä. Kieli ei ole sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastaja. (Luostarisen & Väliverronen 1991, 7; Lintula 2001, 155) Kieli on sosiaalisen todellisuuden tuote ja se samalla tuottaa ja rakentaa tätä todellisuutta (Eskola & Suoranta 2000, 138 ja 140; Antikainen ym. 2000, 169). "Tieteellisen tekstin ymmärtäminen edellyttää sen liittämistä tieteen tiedolliseen ja sosiaaliseen järjestelmään." (Luostarinen & Väliverronen 1991, 7). Tähän liittyy oleellisesti se, että lukutaito on osa tutkimuksen tekemisen taitoa (Luostarinen & Väliverronen 1991, 7). Tekstiä analysoiva ja tekstin taakse kätkeytyvien ajatusten paljastava lukutaito lisää tutkimuksen uskottavuutta.

Yhteiskuntatieteiden "tekstualisoituminen" on tehnyt tekstin ja diskurssin käsitteistä muodikkaita ilmaisuja, joita tänä päivänä on vaikea välttää (Luostarinen & Väliverronen 1991, 53). Trendi tukee tätä tutkimusta eli muoti ei välttämättä ole paha tai rappeuttava ilmiö. Muodin mukaan saattaa olla hyvä edetä. Perinteisesti tekstillä on viitattu lähinnä kirjoitukseen ja diskurssi on puolestaan liittynyt puheeseen. Ny-

kyisin jako ei päde. "Tekstin ja diskurssin käsitteiden avulla voi painottaa erilaisia puolia puheen ja kirjoituksen tutkimisessa." "Diskurssin käsitteellä viitataan usein myös niihin sääntöihin ja tapoihin, joilla tekstejä tuotetaan." Diskurssi on puhetapa. "Puhetavat tai tekstin tuottamisen muodot kytkeytyvät yhteiskunnallisiin instituutioihin." (Luostarinen & Väliverronen 1991, 53; ks myös Eskola & Suoranta 2000, 140.) Diskurssianalyysi on sellaista kielen käytön tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti ja tarkasti, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä. (Eskola & Suoranta 2000, 195.) Diskurssianalyysi on omalla tavallaan monimutkainen kielipeli, joka sopii opetussuunnitelmatekstin kielen sosiaalisen todellisuuden avaamiseen.

"Tarinoita ei ymmärretä todellisuuden heijastuksina, todellisuudesta välittömästi kertovina tekstikatkelmina, vaan diskursiivinen lukutapa edellyttää niiden temantisointia kulttuurissa tuotetuiksi kulttuurituotteiksi. Tekstit ovat sinänsä jo osa sosiaalista toimintaa ja osa sosiaalisen todellisuuden rakentumista." (Eskola & Suoranta 2000, 139.) Tulkinta käy opetussuunnitelmiinkin, kunhan kulttuurin ohella painotetaan yhteiskuntaa. Sosiaalisuus ilmenee opetussuunnitelmatekstien tuottamisena työryhmissä, tekstien tulkinnassa ja toteuttamisessa opetustyössä.

Diskurssianalyysi on kääntänyt kysymyksen mitä teksti merkitsee muotoon miten merkityksiä tuotetaan teksteissä (Luostarinen & Väliverronen 1991, 54; Eskola & Suoranta 2000, 194). Tässä tutkimuksessa pyritään nimen omaan hyödyntämään em. käsitys tutkittaessa opetussuunnitelmatekstiä. Diskurssianalyysi on saanut vaikutteita Austenin ja Searlen kehittämästä puheaktiteoriasta. Teorian mukaan kielelliset ilmaisut eivät ole vain todellisuuden kuvausta, vaan myös tekoja. "Tässä mielessä tieteellisiä tekstejä voi tutkia erittelemällä niissä olevia puhetekoja, jotka vaikuttavat todellisuuteen ja sitä koskeviin tulkintoihin." "Puheteorian kannalta kielenkäytössä ei ole olennaista vain vastaavuussuhde kielellisen ilmaisun ja sen kuvaaman asiantilan tai objektin välillä, vaan myös puhujien ja kuulijoiden väliset suhteet. " (Luostarinen & Väliverronen 1991, 54.) Tutkimuksen tulkinnassa kuulijoita ovat paitsi itse tutkija niin myös kaikki tutkimuksen lukijat. Näin tutkimuksen

kielellinen tulkinta jatkuu vielä tutkimuksen kirjoittamisen jälkeenkin.

Luostarinen ja Väliverronen korostavat, että denotaatiolla tarkoitetaan usein jotain sanan "ilmeistä", "vakiintunutta" tai "kaikkien tuntemaa" merkitystä. Denotaatio korostaa sanan suhdetta kielen ulkopuolisessa todellisuudessa olevaan objektiin, referenttiin, johon se viittaa. Konnotaatio viittaa sanan sivumerkitykseen. Se on subjektiivisempi, käyttäjän tulkintaa yms. (Luostarinen & Väliverronen 1991, 56.) Tämä tutkimus yrittää paljastaa tekstin ulkopuolisia suhteita ja yhteiskunnallisia sidoksia. Lähestyminen on denotaatiota korostavaa, mutta tutkijan vaikutus ihmisenä tuo esille konnotaatiota täydentämään ja selkiinnyttämään tulkintaa.

Metafora on kuvaannollista kielenkäyttötapaa. Metaforaa käytetään oudon asian ilmaisemiseen tutummalla ja arkisemmalla käsitteellä. Metaforat paljastavat tutkimuksen luonnetta ja käyttäjänsä käsityksiä esimerkiksi tekstin seksistiset metaforat feministisessä tutkimuksessa. (Luostarinen & Väliverronen 1991, 56.) Metaforat voivat hämätä lukijaa ja johdattaa ajatuksia harhaan tai painottaa vääriä seikkoja. Onnistunut metafora saattaa antaa lukijalle luovia tulkintamahdollisuuksia ja tilaa tunteelle ja uusillekin ajatuksille.

"Diskurssianalyyttisissa suuntauksissa korostetaan usein sitä, miten puhuja tai kirjoittaja on sidoksissa tiettyihin rakenteisiin, instituutioihin ja sääntöihin. Puhuja tai kirjoittaja on enemmän tai vähemmän kielen tai kielipelin armoilla. Retoriikassa taas lähestytään puhetilannetta enemmänkin kielen ehdoilla vaikuttamisen näkökulmasta: se tutkii strategioita ja mahdollisuuksia tässä kielipelissä." (Luostarinen & Väliverronen 1991, 58.) Kielellä ei ainoastaan kuvata vaan myös tehdään asioita. Kieli on aina osa tutkimuskohdettaan, sosiaalista todellisuuta. (Eskola & Suoranta 2000, 142.) Tutkija on aina tekstiä kirjoittaessaan sen kielen ja kieliopin armoilla, jota hän käyttää. Tämä tekee tekstistä monitulkinnallista. Tekstiä on tulkittava alkuperäisen kielen ehdoilla, jotta tulkinnan monimuotoisuus avautuu kunnolla. Tutkijan on tiedostettava kielellä vaikuttaminen: kirjoittamansa tekstin merkitys tai tulkinta. Tulkintaan liittyy aina puheen vaikuttavuus kuulijoissa.

"Tekstit kätkevät yleensä myös ne sosiaaliset tekijät, jotka tavalla tai toisella aina ovat läsnä tutkimuksen tekemisessä: eettiset ja poliittiset valinnat, kirjoittajan asemaan tai sukupuoleen liittyvät kysymykset, tieteen sisäiset valtasuhteet, kirjoittajaan kohdistuvat vaatimukset tai odotukset jne." (Luostarinen & Väliverronen 1991, 79). Nämä seikat vaikuttavat niin opetussuunnitelmien lukemiseen kuin itse tutkimuksen kirjoittamiseenkin.

"Diskurssianalyysissä tutkijalla ei ole valmiita sisällöllisiä jäsennyksiä, vaan teoreettinen peruskäsitteistö rakennetaan tutkimusaineistosta käsin." Selvittävää teoriaa ja aineistoa ei kuitenkaan unohdeta, vaan ne nostetaan esiin, kun alustavat käsitteet ja kategoriat on hahmoteltu tutkimusaineistosta esiin. (Eskola & Suoranta 2000, 196.) Diskurssianalyysin prosessinomainen tutkimusote sopii hyvin monipuolisten opetussuunnitelmien käsittelyyn.

Diskurssianalyysi on myös ideologiakriittinen tutkimusmenetelmä. Sen avulla paljastetaan olemassa olevia yhteiskunnallisia suhteita. Tekstit pitävät sisällään yhteiskunnallisia intressiristiriitoja ja valtasuhteita. (Eskola & Suoranta 2000, 201.) Näitä on tässä tutkimuksessa tarkoitus löytää opetussuunnitelmateksteistä.

4.3 Teksti on lukemista

Tekstin lukeminen on tulkinnan primääri tekijä. Se on itsestäänselvyys, mutta problemaattinen. Louise Rosenblatin transaktioteoriassa lukemistapahtumassa on mukana kirjailija, lukija ja teksti. Teorian mukaan lukeminen on aktiivisesti valikoivaa ja hahmottavaa toimintaa. Lukeminen ei ole pelkästään vastaanottavaa toimintaa. Tekstin tulkintaan vaikuttaa lukemistilanne, aika ja paikka. Tekstin merkitys muuttuu siis kontekstin mukaan, mistä syystä eri lukijat päätyvät eri tuloksiin. Tuloksiin vaikuttavat kulttuuri, historiallis-yhteiskunnallinen konteksti, lukijan kokemusmaailma ja lukemisen historia. (Lehtonen 1998, 11.) Teksti on aina uudelleen luettavana (Efland 1992). Samaan tekstiin voi palalta uudelleen ja uudellaan ja

jatkaa tulkintaa tai tehdä uusia tulkintoja. Rosenblatin esiin nostamat tekijät vaikuttavat myös tähänkin tutkimukseen. Tekijöiden vaikuttavuus on pidettävä toisaalta tietoisella tasolla ja toisaalta ne on hyväksyttävä osana tutkimusta ja tulkintaa.

"Kaikki käsitteet ovat sidottuja käyttökontekstiinsa: kun konteksti muuttuu, myös käsitteiden merkitys muuttuu - tavalla jota on vaikea ennakoida ja kontrolloida. Käsitteiden merkitysmuutokset, siirryttäessä kontekstista toiseen, ovat sääntö eikä poikkeus. Ajatus, että jollakin käsitteellä olisi jokin yleinen, kontekstista ja käyttäjästä riippumaton merkityksensä, olisi jo korkea aika hylätä" (Palonen 1987.) Käsitteiden ymmärtäminen kontekstista toiseen on tutkijan hallitsemaa ajattelua ja tekstin tulkintaa. Käsitteet tulee avata omassa tekstiympäristössään tekstiä ymmärtäen.

Transaktio ei pidä sisällään pelkästään lukijan menneitä kokemuksia, vaan nykytilan ja nykyintressit (Lehtonen 1998, 12). Tutkimustakin lähestytään tästä päivästä ja tästä hetkestä. Sitä voi pitää tutkimusta rajaavana tekijänä, mutta se on myös mahdollisuus, sillä kaikki nykyisyyttä aikaisempi tieto ja tulkinta on tutkijan käytettävissä.

Konstruktivismin mukaan lukijan toimintaa tekstin avaamisessa ohjaavat tiedolliset ja sisäiset mallit (ks. esim. von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994). "Skeemoilla tarkoitetaan muistiin varastoituneita tietorakenteita, jotka koostuvat pienemmistä, samaan käsitteeseen liittyvistä tietoyksiköistä." "Skeemojen tehtävä on tapahtumien, tilanteiden ja kohteiden tulkinta." Myös luettavalla tekstillä on oma skeemansa. (Lehtonen 1998, 14; Brunell 1990.) Tutkijan elämän varrella sisäistämät skeemat vaikuttavat tekstin tulkintaan. Tekstin, opetussuunnitelman, skeeman voi ajatella herättävän tutkijan tulkintaa tarkentavia tulkintoja, sillä voitaneen olettaa, että nuo skeemat eivät ole identtisiä vaan ainakin osin erilaisia. Skeemojen välille voi ajatella syntyvän dialogia, jota tutkijan tulee hallita.

"Tulkitessaan tekstiä lukija kiinnittää aktiivisesti huomionsa siihen ja käsittelee tietoa

monin tavoin: luokittelee, valikoi, yhdistelee aikaisemmin opittuun, etsii pääasioita ja tiivistää. Syntynyt tieto ja kokemus liitetään tietorakenteisiin, jotka yhä uudelleen ja uudelleen muuttuvat uuden tiedon myötä." (Lehtonen 1998, 15.) "Luokitteluissa on olennaista, kuka ne tekee ja mistä näkökulmasta. Nimeäminen ja luokittelu on osa yhteiskunnassa ja myös tieteessä tapahtuvaa symbolista vallankäyttöä." (Luostarinen & Väliverronen 1991, 70.) Tutkimuksessa opetussuunnitelmatekstin lukemisen ja tulkinnan näkökulmasta luokittelu, valikointi, yhdistely, pääasioiden löytäminen ja tiivistäminen ovat aivan keskeisiä. Tämä tietysti on myös vallan käyttöä ja ohjaa lukijaa. Edellä kuvatut tekijät vaikuttavat myös uuden tiedon syntymiseen nykyajassa. Tulkinta saattaa tulevaisuudessa olla perustellusti toinen.

Tekstin avaamisessa lukustrategiat antavat keinoja analysoida tekstiä ja nostaa siitä esiin tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita. Tutkimuksessa erityisesti merkityssuhteiden, tekstin funktioiden ja osin yhteiskunnallisen kulttuuritaustan löytäminen on tärkeää. Tutkimusprosessissa käytetään kysymystenasettelua, käsite- ja mielekarttojen tekemistä. Näillä vaikutetaan tutkimuksen kulkuun, analyysiin ja kirjoittamiseen. Itse tutkimuksessa niitä ei välttämättä näy. (Blom ym. 1988; Linnakylä 1990.)

Vertailemalla opetussuunnitelmia tekstuaalisesti toisiinsa pyritään löytämään tekstin intertekstuaalisuus. Tekstin samankaltaisuus ja erilaisuus ovat tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia. Tekstejä verrataan myös muihin teksteihin. Jokaisen tekstin lukeminen on haaste. Ymmärrettävyyttä lisätään muiden tekstien sisältämällä informaatiolla. Lukemisessa on myös tärkeää nähdä tekstin taakse (vrt. Nykänen 2001) ts. yrittää löytää niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tekstin muodostumiseen ja informaatioon.

4.4 Lukeminen ja kirjoittaminen

Opetussuunnitelman analysointi edellyttää lingvistisiä taitoja. Opetussuunnitelman "lukeminen" on tulkintaa ja johtopäätösten tekoa. (Pinar ym. 1996, 7.) Teoria

on olemassa ärsyttääkseen ajattelua. Kiinnostavaa on, miten yksilön menneisyys, rotu, uskonnollinen tausta jne. vaikuttavat ajatteluun. Sovinnaiset ratkaisut ovat epäonnistuneet ratkaista opettamisen ja opetussuunnitelman välistä ristiriitaa. Apua ei ole saatu standarditesteistä, lineaarisista materiaaleista jne. Tärkeää on herättää refleksiivisiä kysymyksiä. Kysymyksiä, jotka panevat ajatukset liikkeelle. (Pinar ym. 1996, 8.) On tärkeää itse prosessoida tekstiä omana ajatteluna, ottaen huomioon yksilöllisen tilanteen ja unohtamatta huumoria (Pinar ym. 1996, 9). Tutkija tulkitsee tekstiä aina oman ajattelun kautta. Tulkintaan vaikuttaa tutkijan oma kokemustausta ja menneisyys. Mielenkiintoinen seikka on opetuksen ja opetussuunnitelman välinen ristiriita, sillä opetus viimekädessä perustuu opetussuunnitelmaan, mutta opetus rakentuu muustakin kuin opetussuunnitelmasta. Tämä muu voi olla esimerkiksi opettajan omaa elämänhistoriaa, ajankohtaisia yhteiskunnallisia asioita tai painotuksia. Tutkimusta vievät eteenpäin ja sitä jäsentävät tutkijan ajattelua ärsyttävät kysymykset.

Tekstin merkitys on ajattelun ja toiminnan mahdollinen ja todellinen pohja. Kyse on siitä, mitä lukija ymmärtää siitä, mitä hän löytää lukiessaan. Merkitys tässä mielessä ei ole itse tekstissä. Puhutaankin vaikuttavasta, ekspressiivisestä lukemisesta. Kirjoittaminen mahdollistaa sen, että lukija löytää tekstiin piilotetut ristiriitaisuudet, mahdollisuudet ja poisjätetyt seikat. Intertekstuaalisuus liittyy oleellisesti opetussuunnitelmatekstiin. Tutkitaan, mitä kysymyksiä teksti herättää, mitä tekstiin on sidottu sisälle jne. (Pinar ym. 1996, 436.) Intertekstuaalisuudessa on kyse siitä, että selvitetään, mitä teksti itse asiassa sisältää, mitä johtopäätöksiä siitä voi tehdä, mitä on jätetty kertomatta, mitä on ikään kuin piilotettu tekstiin, mitä halutaan sanoa, mikä on tekstin pääviesti, mitä ristiriitaisuuksia tai loogisia ajatuksia teksti herättää, mitä on tekstin ulkopuolella esimerkiksi ajateltavissa jne.

Lukeminen voi olla lukijan tapa viedä itseään eteenpäin ja syventää omaa ymmärrystään (Pinar ym. 1996, 437). Lukemista voi avata näinkin: Ei ole niin kiinnostavaa tietää, mitä lukijalla on sanottavaa tekstistä kuin mitä teksti kertoo lukijasta (Pinar ym. 1996, 438). Lukemistapahtuma on interaktiivinen, mikä laajentaa tutki-

jan ajattelua ja lopulta kirjoittamistakin.

Kirjoittaminen puolestaan on ikään kuin itsensä muovaamista. Kirjoittaminen on tapa mitata ajatusten syvyyttä yhtä hyvin kuin tulla tietoiseksi omasta syvyydestään. Kirjoittaminen erottaa meidät siitä, mitä me tiedämme, kuitenkin se liittää meidät entistä läheisemmin siihen, mitä tiedämme. Kirjoittaminen etäännyttää meidät elämästämme maailmasta. Samalla se paradoksaalisesti liittää meidät läheisemmin elämäämme maailmaan. Kirjoittaminen palauttaa ajatukset käytäntöön. Se abstrahoi kokemustamme maailmasta ja se myös konkretisoi ymmärrystämme maailmasta. (Pinar ym. 1996, 438.) Kirjoittamisessa anekdoottien voima on se, että ne estävät maailmaa muuttumasta abstraktiksi. Anekdootit, kuten pedagogiset tilanteetkin, ovat aina konkreettisia ja ainutkertaisia. (Pinar ym. 1996, 439.)

4.5 Tutkimuksen ja toiminnan konteksti

Koulua tulee analysoida pedagogisena organisaationa ja sen harjoittaman pedagogiikan kautta. Mielenkiinnon kohteeksi nousee oppilaan ongelmanratkaisukonteksti. (Young 1990, 127.) Opettajan rooli sosiaalisessa kontekstissa on tärkeä (Young 1990, 129). Kiinnostavaa on demokraattinen päätöksenteko ja osallistuminen sekä persoonallisten ja interpersoonallisten prosessien reflektio ja kritiikki, joilla tähdätään persoonalliseen kehitykseen. Konkreettiset kontekstit esiintyvät sellaisissa aktiviteeteissa, joilla on niiden oma sosiaalinen hierarkia ja normit. Opettaja työskentelee oman toiminnan tasolla. Tuota tasoa sitovat muut tasot, kuten byrokratia, ympäristö, koululautakunta ja vaikkapa ministeriö. Kritiikin tulee toimia kaikilla tasoilla. (Young 1990, 129.) Opetussuunnitelma on sitä tasoa, mikä toisaalta "rajaa" opettajan toimintaa ja toisaalta mahdollistaa opettajan aktiivisuutta.

Kontrollinen ylläpito on ongelmallista. Mitä laajemmalle kontrollia levitetään, sitä heikompaa byrokratian kautta saatu informaatio on kenttätasolla. Demokraattinen joustavuus ei ole itsestään selvää. Organisaation tulisi oppia kritiikistä, mutta se on ilmeisen vaikeaa. (Young 1990, 131.) Organisaatioiden on vaikea muuttaa

oppimistaan. Kasvatukselliset organisaatiot pitävät sisältään paljon symbolista järjestelmää. Niiden muodot ja rakenteet ovat symbolisia. Kritiikki on kasvamassa kasvatusjärjestelmissä, mikä on ilmeisen hyvä ennusmerkki. (Young 1990, 132.) Opetussuunnitelma on osa niin todentuvaa kuin symbolistakin koulujärjestelmää. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa tutkitaan symbolisena mahdollisuutena. Näkyykö kritiikki opetussuunnitelmassa, on niinikään kiinnostavaa?

Kritiikin merkitys opetussuunnitelman kehittämiselle on keskeinen. Opetussuunnitelmalla on useita dimensioita. Se sitoo lapsen ongelmakontekstin ja pedagogisen rajoituksen kontekstin. Tie pedagogisesti adekvaattiseen ideologiseen kritiikkiin on opettajan sosiaalinen analyysi ongelmatilantilanteesta ja päätelmistä, joita lapsi oivaltaa ja esittää. Opetussuunnitelmasta oppilaat ovat vapaita valitsemaan omia ongelmanasetteluitaan tai ongelmia, joita lapsi kohtaa etukäteissuunnitelman mukaan. Opettajia ei saisi estää vastaamasta oppilaiden kysymyksiin hallinnollisilla päätöksillä. (Young 1990, 134.) Tutkimuksen kannalta on keskeistä löytää, millaisia vapauksia opetussuunnitelma mahdollistaa oppilaan omalle toiminnalle ja opetussuunnitelman tulkinnalle. Mikä rooli oppilaalla on opetussuunnitelman lukijana?

Opettamisen tutkiminen on niin monimutkainen prosessi, että sen tutkiminen on vaikeaa (Young 1990, 138.) Ei ole yhteisymmärrystä interaktion luonteesta, mikä tapahtuu kasvatustieteellisessä tutkimusprosessissa itsessään. Tutkijoita ei nähdä sosiaalisina agentteina. (Young 1990, 138.) Etnografisen tutkimuksen puolesta on etsitty uutta tutkimusotetta (Young 1990, 139). Tutkimuksen tärkeä osa ovat haastattelut avainelementtinä. Haastattelun tuloksen syntyy interaktiivinen teksti (Young 1990, 140). Haastattelijat käyttävät etupäässä sellaisia toimia, jotka korostavat puhetta ja tyypittävät kyselijät mahtavimmiksi kommunikaattoreiksi. Asetettujen toimien käytön soveltaminen osoittaa kuitenkin kokeilemattomuutta ja voimattomuutta, tekee matalan statuksen kommunikoijia. (Young 1990, 142.) Sosiaalinen tutkimus on luonteeltaan sellaista, jossa ihminen itseasiassa katsoo itseään. Opettajien on tehtävä arvio tutkimuksen poliittisesta kontekstista ennen

kuin he voivat tehdä strategisia päätelmiä, onko tieteellinen yhteistyö vastakkainen heidän tai oppilaiden intresseille. (Young 1990,145.) Silloin kun tutkimus koskettaa kouluja, niin vain opettajat voivat toimia vartijoina omille ja oppilaiden intresseille. Ainoastaan yksilöllä on täydellinen suhde omiin intresseihin ja niiden hallintaan. (Young 1990, 146.) Opettajan ja tutkijan yhteistyön kautta tutkimus voi onnistua. Tässä tutkimuksessa tutkija on opettaja, vaikkei tutkimusote olekaan etnografinen. Silti taito katsoa itseään opetussuunnitelmaa tutkittaessa on vähintäänkin arvokas kokemus myös tutkijalle. On muistettava, että opetussuunnitelma poliittisessa kontekstissaan toteutuu viimekädessä luokkahuoneessa ja yleensäkin koulussa. Tämä tutkimus pyrkii nostamaan esille opetussuunnitelman toteuttamisen mahdollisia yhteiskunnallisia ja poliittisia liittymäkohtia.

4.6 Tekstien tulkinnan luotettavuus ja yleistettävyys

4.6.1 Tutkija lukijana ja analysoijana

Tutkimuksen menetelmällisessä osiossa tuli esiin tekstin tulkinnan monet ulottuvuudet. Teksti sinänsä on faktaa, havaittavaa ja tulkittavissa olevaa. Ongelmallista on tekstien valinta ja painopisteiden asettaminen. Onko tutkija osannut valita suuresta tekstimäärästä tutkimuksen kannalta oikeat otokset? Tässä teoreettinen tausta on suurena apuna. Valinnan ongelmaa olisi helpottanut, jos joku muu tutkija käsittelisi samoja tekstejä samanaikaisesti ja jos tutkijoiden välille olisi syntynyt tutkimusta tukevaa keskustelua. Valinta on siis pakostakin osin subjektiivista.

Tekstitulkinnan näkökulmasta tutkija on lukijan roolissaan samaan aikaan tekstin ulkopuolella tarkkailijana, lukijana, ja tekstin sisällä ajattelijana. Tämä kaksinainen rooli tekee tutkijan roolista mielenkiintoisen. Lukijana tekstiä voi käydä uudestaan ja uudestaan läpi. Teksti on aina uudelleen tarkasteltavana, onko teksti kokonaisuudessaan oikein luettu tai kopioitu tutkimukseen. Ajattelijan roolissa löytyy tekstin erilaiset ulottuvuudet, vastakohdat, piilomerkitykset ja kirjoittamattomat johtopäätökset ja tulkinnat.

Yksi mahdollisuus on ymmärtää lukeminen kirjoittamisen kaltaiseksi prosessiksi, jossa lukija tuottaa tekstin itselleen (Luostarinen & Väliverronen 1991, 80). Lukeminen on ikään kuin "tekstin tuottamista tekstin sisään" ja tulkinta "tekstin tuottamista tekstin jälkeen" sekä kritiikki "tekstin tuottamista tekstiä vastaan" (Luostarinen & Väliverronen 1991, 80). Lukeminen on oma prosessi ja lukija toinen tulkitsija. Vuorovaikutus syntyy tekstin tulkinnan kautta kirjoittajaan, vaikkeivät kirjoittaja ja lukija konkreettisesti kohtaisikaan.

Tutkija pyrkii tietoisesti irti omista ennakkoluuloistaan ja stereotyyppisestä ajattelusta. Silti tutkija on oman kulttuuriperimän tuote. (Syrjäläinen 1990, 274.) Subjektiivisuuden vaaraa helpottaa tutkijan oma tausta, yli 20 vuotta luokanopettajana ja arkipäivän opetussuunnitelman tulkitsijana. Näin kulttuuriperimä nouseekin vahvuudeksi, tosin subjektiivisuuden vaara on pidettävä koko ajan mielessä. Koulumaailman ja opetussuunnitelman tuntemus auttavat myös tutkijan roolissa. Luokanopettajan, ohjaavan opettajan ja rehtorin rollissa tutkija on saanut osallistua kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan aina 80-luvun alusta lähtien.

Syrjäläinen (1990) on erikoistunut etnografiseen tutkimusotteeseen, missä tutkija on ikään kuin aktiivinen osallistuja ja havainnoija. Tässä tutkimuksessa voi ajatella osin sovellettavan samaa menetelmää tutkijan menneisyydestä käsin, siis koetun ja eletyn kouluelämän näkökulmasta. Syrjäläinen kirjoittaa: "tutkijalla on vielä yksi tutkimuksen onnistumisen ja tulosten luettavuuden kannalta keskeinen rooli. Se on kriittinen rooli: tutkija on itse itsensä kriitikko." (Syrjäläinen 1990, 277.) Toimiminen itse itsensä kriitikkona tekstejä tulkittaessa on välttämätöntä. Rooli lähestyy osin kirjallisuuden kriitikon tms. roolia. Unohtaa ei sovi vertaisryhmän ja ohjaajan kriittistä roolia.

4.6.2 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja tarkkuutta. Se jakaantuu

kahteen osaan: sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla esimerkiksi sama tilastoyksikkö useaan kertaan. (Syrjäläinen 1990, 277-279; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 213; Kervinen 1999 , 64; Eskola & Suoranta 2000, 213.) Tässä tutkimuksessa samaa tekstiä pyritään tulkitsemaan ja tutkimaan useasta eri näkökulmista. Sama teksti antaa vastauksia parhaimmillaan useisiinkin tutkimusongelmiin. Sisäinen reliabiliteetti olisi parempi, jos tutkimusta olisi tehnyt useat tutkijat yhteistyössä prosessoiden tai ainakin reflektoivaa keskustelua harjoittaen. Reliabiliteettia parannetaan huolellisella ja osin uudelleen tulkinnalla.

Syrjäläinen jakaa ulkoisen reliabiliteetin viiteen osaan: tutkijan asema, informaattoreiden valinta, olosuhteet, käsitteiden määrittely, datan keruu ja analyysi (Syrjäläinen 1990, 277-279; ks myös Kervinen 1999 , 64). Tutkijan rooli oli esillä jo edellisessä luvussa. Tekstianalyysissä informaattoreilla ei ole merkitystä. Merkitystä on sen sijaan sillä, että tutkija löytää oikeita haastateltavia. Haastateltavat voisivat antaa sellaista tietoa, jota ei kirjoitettuna tekstinä ole löydettävissä. Haastatteluun on syytä tukeutua, mikäli teksteistä ei saa riittävästi tutkimuksen kannalta keskeistä informaatiota.

Onneksi tekstien tulkinnalle tutkija voi itse valita suotuisat olosuhteet. Olosuhteisiin vaikuttaa virikkeiden määrä, kuten missä tahansa tutkimustilanteessa. Tässä tutkimusta verrataan oppimistilanteeseen, mitä se tutkijan näkökulmasta onkin. Oleellista on hyvien tietolähteiden saatavuus ja käytettävyys, mikä saattaa olla pulmallista, kun tutkimusta tekee oman työn ohella. Tämä on samalla mahdollisuus ja heikkous. Työkiireet painavat, mutta koulumaailma tuo tutkimukseen todentuntuisuutta.

Ulkoista reliabiliteettia pyritään varmistamaan aineiston keruun ja analyysin osalta tunnollisella raportoinnilla. Oleellista on löytää tutkimuksen kannalta keskeinen kirjoitettu aineisto. Myös kirjoittamaton aineisto on pyrittävä käyttämään hyväksi. Se saattaa joissain tilanteissa olla oleellisempaa kuin kirjoitettu. Vaikenemalla voi pal-

jastaa.

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen paikkansapitävyyttä eli pätevyyttä (Ks. esimerkiksi Eskola & Suoranta 2000, 213; Syrjäläinen 1990, 279-281; Kervinen 1999, 65; Sahlberg 1996, 218-222). Ts. on tutkittu sitä mitä on pitänytkin tulkita. Tutkimuksen tulosten yleistettävyyden näkökulmasta on tutkimuksessa löydettävä opetussuunnitelmien sisältäviä suomalaiselle koulumaailmalle tyypillisiä kehitystrendejä. Kehitystrendit ja johtopäätöset kuvaavat myös ennustettavuutta. Opetussuunnitelmat rakentuvat Suomessa opetussuunnitelmatraditioon ja niiden kehityslinjojen olemassa olon näkyviin saattamiseen. Nämä ovat tutkimuksessa tärkeitä ja yleistettävyyden kannalta oleellisia.

Opetussuunnitelmien tekstianalyysien kautta on löydettävä vaihtoehtoisia tulkintoja. Vaihtoehtoiset tulkinnat tuovat tutkimukseen sisäistä jännitettä, mikä vaikeudestaan huolimatta lisää tutkimuksen intensiivisyyttä ja mielenkiintoa. Voi ajatella, että näin myös tutkija pysyy tutkimuksen aikana paremmin "hereillä".

"Validius tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa." (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 213.) Tässä tutkimuksessa on pyritty tarkalla tekstianalyysillä löytämään oleelliset tutkittavat asiat ja yksityiskohdat kadottamatta kokonaisuutta. Holistista näkemystä tukee teoriatausta ja viitekehys. Yksittäisiä mittareita ei tutkimuksessa ole käytetty menetelmällisistä syistä. "Validiutta voidaan tutkia eri näkökulmista, jolloin puhutaan ennustevalidiudesta, tutkimusasetelmavalidiudesta ja rakennevalidiudesta." (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214). Tutkimuksessa on nimen omaan tarkoitus tuoda esille eri näkökulmia ja tulkintoja.

Reliabelius ja validius tulivat käyttöön kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ne ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Mm. validius on epäselvä. "....kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, et-

tei ole kahta samanlaista tapausta, joten perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tule kysymykseen." Tästä huolimatta on tärkeää tutkia tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214.)

Tutkijan on kerrottava mahdollisimman seikkaperäisesti lukijoilleen, mitä tutkimuksessa on tehty ja miten johtopäätökset ja tulokset on saatu. "Validius merkitsee kuvauksen ja siihen liittyvien selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta." (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214). Yhteensopivuuden tulkinta ja onnistuminen on aina lukijan arvioitavissa.

"Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Aineiston tuottamisen olosuhteet olisi kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti." (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214.) Tähän tavoitteeseen tässäkin tutkimuksessa pyritään. Onnistumiseen vaikuttaa itse tutkimus, mutta oma vaikuttavuutensa on vertaisryhmällä ja tutkimuksen ohjaajalla. Tässäkin mielessä tutkimus on monipuolinen interaktiivinen prosessi.

"Laadullisessa aineiston analyysissä on keskeistä luokittelujen tekeminen." (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214). Lukijalle kerrotaan luokitteluperusteet. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 215). Tässä tutkimuksessa pyritään ainakin osin luokittelemaan ja ryhmittelemään tutkimustuloksia ja havaintoja selkeillä ja perustelluilla periaatteilla.

Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun tutkija rikastuttaa tutkimusselostetta esimerkiksi autenttisilla dokumenteilla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 215). Tämä luotettavuuden kriteeri toteutuu, sillä tutkimuskohteena ovat kirjoitetut dokumentit. Dokumenttilainauksia pyritään avaamaan ja selittämään muilla tutkimus- ja kirjallisuustaustatekijöillä.

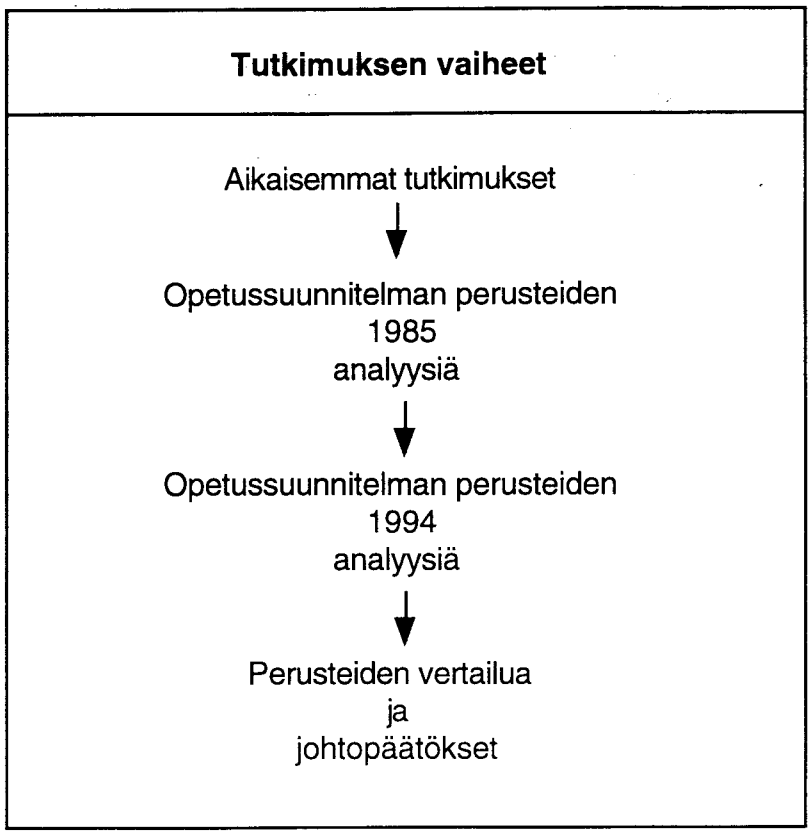
Tutkimuksen validius tarkentuu, kun tutkimuksessa käytetään useita menetelmiä.

Tutkimusmenetelmien yhteiskäytöstä käytetään termiä triangulaatio. Metodologinen ja metodinen triangulaatio tarkoittaa juuri useiden eri menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Tutkijatriangulaatiossa tutkimukseen osallistuu useita aineistonkerääjiä, tulosten analysoijia ja tulkitsijoita. Triangulaatiota tukevat myös eri teorioiden näkökulmat ja erilaiset tutkimusaineistot. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 215; Eskola & Suoranta 2000, 68-69.) Tässä tutkimuksessa on vain yksi tutkija. Toisaalta tutkimuksen lukijat ovat tässä tutkimuksessa ikään kuin uusia tutkijoita arvioidessaan tutkimusta. Heidän palautteensa on tärkeä osa tutkimusta ja erityisesti mahdollista jatkotutkimusta. Triangulaatiota tuetaan tietoisesti mahdollisimman laajalla teoriataustalla ja monipuolisella analyysiaineistolla.

4.6.3 Tutkimuksen vaiheet

Tutkimuksessa on koko ajan hermeneuttinen ote. Tutkittava asia kasvaa, vahvistuu ja kiteytyy tutkimuksen edetessä. Tutkimuksessa pyritään kylläytymiseen eli aineistoa kerätään tutkimuksen eri vaiheissa niin paljon ja kauan kuin haluttua uutta tietoa saadaan esiin. Kylläytymistä tuetaan aina, kun se on mahdollista. Näin varmistetaan oikeaa tietoa ja tulkintaa sekä tuetaan tulkinnan ja aineiston peruslogiikkaa.

Tutkimuksessa opetussuunnitelmien perusteet ovat annettua kirjoitettua tekstiä. Niiden ei ajatellakaan olevan suora todellinen totuus tai kuva yhteiskunnasta. Opetussuunnitelmat ovat norminomainen mahdollisuus rakentaa uudenlaista todellisuutta tekstien antamissa rajoissa ja tekstien tulkinnassa. Tutkimuksessa ajatellaan, että opetussuunnitelmateksti tekstinä on totta ja tutkittavaa.



Kuvio 11 Tutkimuksen loppuosan vaiheet

Tämän tutkimuksen varsinaisena kohteena ovat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 ja 1994. Ensin analysoidaan ensimmäistä peruskoulun varsinaista opetussuunnitelman perustetekstiä vuodelta 1985 ja seuraavaksi vuoden 1994 tekstiä. Molemmissa analyyseissä noudatetaan perustetekstien omaa rakennetta. Tarkoituksena on selvittää opetussuunnitelmakäsitettä erityisesti poliittisena ja yhteiskunnallisena tekstinä. Perusteiden tekstianalyysi tapahtuu tapaustutkimuksen omaisesti.

Ennen varsinaista tutkimusta selitetään lyhyesti tutkimusta tukevia aikaisempia tutkimuksia. Opetussuunnitelmia on tutkittu paljon ja valinnan kriteereinä ovat ne tutkimukset, jotka sivuavat tutkimusaihetta tai tutkimuksen jotain keskeistä osa-aluetta. Käytetty kirjallisuus on keskeisiltä osiltaan ajankohtaista. Sen ohella on käytetty ns. vanhempaakin kirjallisuutta. Jotkin ovat luonteeltaan "klassikkomaisia", kirjoja, joihin uudempikin opetussuunnitelmatutkimus ja -kirjallisuus viittaa. Toisaalta

tutkimusajanjakso 1980- ja 1990-luvut edellyttää ko. vuosikymmenten kirjallisuuden ja tutkimuksen ottamista mukaan tähänkin tutkimukseen.

Opetussuunnitelman perusteita 1985 ja 1994 analysoidaan, niiden sisältämien poliittisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden kuvauksella ja selittämisellä. Opetussuunnitelman perusteita vertaillaan kohden aiemmin kuvattua teoriaa ja opetussuunnitelmakäsitteen tulkintaa. Johtopäätökset sisältyvät perustetekstien analyysien vertailuun.

4.7. Tutkimuksen aihepiiriin liittyviä aikaisempia tutkimuksia

Opetussuunnitelmia on tutkittu suoraan tai niitä sivuten paljon eri näkökulmista. Tämä on luonnollista, sillä opetussuunnitelmat vaikuttavat tavalla tai toisella koulun arkipäivään esimerkiksi luokkahuonetyöskentelyyn, oppikirjojen tekoon tai koulu-hallintoon. Malinen (1985) jakaa opetussuunnitelmatutkimukset kahteen pääryhmään: perustutkimukset ja kehittämistutkimukset. Perustutkimuksissa pohditaan opetussuunnitelmateorioita, sisältöjä sekä oppimis- ja kehityspsykologisia näkemyksiä. Kehittämistutkimuksiin kuuluvat mm. komiteamietinnöt ja erilaiset käytännön kehittämisprosessien seurannat. (Malinen 1985, 175-179.) Tässä tutkimuksessa taustaa saadaan erityisesti teoreettisesta perustutkimuksesta. Seuraavassa esitellään tätä tutkimusta tukevia aikaisempia tutkimuksia.

Risto Rinne käsittelee aihepiiriä tutkimuksessaan Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Esillä on opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu vuosien 1916, 1925, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmissa (Rinne 1984). Opetussuunnitelmat ilmentävät suomalaista korkeakulttuuria ja yhteiskunnan intentiota. Tutkimus on luonteeltaan kasvatushistoriallinen ja sisältöanalyyttinen. Teoreettinen perusnäkökulma on konflikti-strukturaalinen. Väitöskirja antaa tälle tutkimukselle etupäässä vihjeitä opetussuunnitelmatekstin tulkinnalle. Itse tutkimusalue rajautuu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Juhani Suortin tutkimus on nimeltään Opetussuunnitelma ongelma I ja II, Teoreettista analyysia opetussuunnitelma ehdoista (Suortti 1981 a ja b). Häntä tulkiten opetussuunnitelmatutkimuksessa tulee ottaa huomioon yhteiskuntatilan analyysi. Yhteiskunnallisen ongelman opetussuunnitelmailmiö muodostaa suunnittelun prosessin muodossa, niissä suhteissa, joissa se realisoituu käytäntöä ohjaavaksi. Kun nämä suhteet käydään läpi, se muodostaa sisällöllisen ongelman päämääriin nähden. Suortin johtopäätös tukee tämän tutkimuksen perustavoitetta ymmärtää opetussuunnitelma poliittisena tekstinä.

Risto Rinne, Osmo Kivinen ja Joel Kivirauma julkaisivat vuonna 1984 tutkimussuunnitelman Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallishistoriallisen muutoksen tutkimukseen. Tutkimus painottuu tarkastelemaan piilo-opetussuunnitelman suhdetta yhteiskunnalliseen teoriaan. Vaikka tämä tutkimus ei keskity piilo-opetussuunnitelman pohtimiseen, tutkimussuunnitelman viitekehystä on käytetty muutamin osin tämänkin tutkimuksen selittämiseen, kuvaamiseen ja analyysiin.

Paavo Malinen ja Pertti Kansanen ovat toimittaneet teoksen Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset (Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986). Teoksessa pohditaan opetussuunnitelmien käyttöön liittyvää käsitteistöä, avataan opetussuunnitelman ymmärtämistä eri näkökulmista ja etsitään muotoja opetussuunnitelmatutkimuksen soveltamiselle käytäntöön. Teos ei ole varsinainen tutkimus, mutta se on otteeltaan tutkimuksellinen ja pohtii opetussuunnitelmaa yhteiskunnallisesta näkökulmasta kuten tämäkin tutkimus.

Osmo Kivinen, Risto Rinne, Marjo-Riitta Järvinen, Juha Koivisto ja Tero Laakso toteuttivat 1995 opetushallituksen ja Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen toimesta kuuden eri valtion koulujärjestelmien vertailun nimeltään Koulutuksen säätelyjärjestelmät Euroopassa, Kuuden maan lainsäädäntö-, ohjaus- ja säätelyjärjestelmät. Opetushallitus ja Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Helsinki: Hakapaino

Oy. Tutkimuksen yksi päätulos on, että opetussuunnitelmat rakentuvat kaikissa maissa kansalliselta pohjalta. Suomessa säätely on ollut hyvin normipainotteista ja ohjaavaa.

Pro graduja opetussuunnitelmista on tehty useita. Ohessa muutamia:
- Alarotu Lea: Opetussuunnitelma - aikansa peili: Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman keskeisiä ulottuvuuksia
- Mäkirinta Marja, Kohti ajattelua kehittävää opetussuunnitelmaa
- Holopainen Tapio, Mitkä arvot ohjaavat peruskoulujen koulukohtaisia opetussuunnitelmia
- Rokka Pekka Oppivelvollisuuskoulumme yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Maalaiskansakoulun, kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmien konsensus- ja konfliktiteoreettista tarkastelua.

Gradujen lukeminen on antanut tälle tutkimukselle hyvää virikepohjaa, joka vaikuttaa pääasiassa lähdeaineiston valinnassa, varsinaisen tutkimuskohteen rajauksessa ja itse tutkimuksen ideoinnissa.

4.8 Tutkimuskysymyksiä

Kysymykset toimivat virikepohjana tutkimukselle. Varsinaisesti tutkimusta ohjaavat tutkimusmenetelmä, teoreettinen viitekehys ja opetussuunnitelmakäsitys. Todellisen valinnan tarjoavat vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelma perusteiden tekstit. Kaikkiin seuraavaksi esitettyihin kysymyksiin pyritään löytämään perusteluja esimerkiksi miksi-kysymysten avulla.

Kysymyksiä johdannosta

* Miten sosialisaatio ilmenee opetussuunnitelmatekstissä? Mitkä ovat koulun poliittiset ja yhteiskunnalliset tavoitteet? Mitä poliittisia elementtejä lapset ja nuoret oppivat? Miten yhteiskunnallista vaikuttamista opetellaan? Mikä merkitys yhteiskunnalla ja politiikalla on lasten ja nuorten elämässä? Miten opetussuunnitelmissa

ilmenee koulun ja oppilaiden rooli yhteiskunnallisena ja poliittisena vaikuttajana?

Kysymyksiä opetussuunnitelmakäsitteestä

* Mitä opetussuunnitelmakäsitystä perusteet ilmentävät? Mitä pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman mallin piirteitä perusteissa esitetään? Millaisia integroidun opetussuunnitelman piirteitä opetussuunnitelman perusteet sisältävät?
* Miten perusteet mahdollistavat yksilöllisen ja persoonallisen kunta-, koulu- tai opettajakohtaisen opetussuunnitelman toteutumisen? Miten painotuksia perustellaan?
* Mitä kuvaa yhteiskunnasta opetussuunnitelman perusteet heijastavat? Mitä rodullisia ja monikulttuurisia tekijöitä opetussuunnitelman perusteissa esitetään?
* Miten traditio, evaluointi ja normatiivisuus ovat esillä? Entä yksilöllisyys, joustavuus ja jatkuvuus?

Kysymyksiä teoreettisesta viitekehyksestä

* Mitkä ovat yhteiskunnan painopisteet ja intressit opetussuunnitelman perusteissa? Miten ne ovat muuttuneet? Miten opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin ja painotuksiin kuuluvat uskonnollisuus, yrittäjyys, vasemmiston arvot, poliittiset kampanjat ja vapaa-ajan asettamat haasteet?
* Millaista perusosaamista opetussuunnitelman perusteet haluavat korostaa? Millaista tietokäsitystä yhteiskunta tarvitsee opetussuunnitelman perusteiden mukaan?
* Mitä valikointijärjestelmiä opetussuunnitelman perusteet ilmentävät? Miten ne perustellaan? Millaista demokratiaa ja osallistumista opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat? Miten valta kuvataan? Miten se jakaantuu? Kenellä tai millä on valtaa?
* Millainen on tulevaisuuden suomalainen koulu? Mitä keinoja opetussuunnitelman perusteet tarjoavat osallistumiselle yhteiskunnalliseen muutokseen? Millaisia yhteiskunnallisia ristiriitoja opetussuunnitelman perusteet nostavat esiin?
* Millaista verkostoajattelua opetussuunnitelman perusteet suosivat? Millaista työelämän valikointijärjestelmää opetussuunnitelman perusteet edistävät? Mil-

laista älykkyyden tai osaamisen mukaista valikointia pidetään yllä? Millaisin argumentein perusopetus turvaa oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuudet?

* Miten opetussuunnitelman perusteet ilmentävät ylempien sosiaaliluokkien intressejä ja valtapyrkimyksiä? Millaista mallikansalaisuutta tavoitellaan? Mitä sosiaalisia taitoja ja hyviä tapoja opetetaan? Ilmeneekö viittauksia periytyvään opettajuuteen? Millaisia? Miten sukupuolisuus ilmenee opetussuunnitelman perusteissa? MIten opettajien perinteiset mielenkiinnon kohteet heijastuvat opetussuunnitelman perusteissa (uskonnollisuus, käsityö, liikunta, taiteet, musiikki)? Millaisia merkkejä opetussuunnitelman perusteissa on seminaariajan painotuksista? Miten kaupunkilaistuminen ja uudistuva teknologia esiintyvät opetussuunnitelman perusteissa? Heijastavatko opetussuunnitelman perusteet keskiluokkaisuutta? Miten?

* Mikä rooli opettajalla on oppimisprosessin suunnittelussa ja opetussuunnitelman toteuttamisessa? Entä oppilaalla? Miten opetussuunnitelmat tehdään? Mikä rooli on opettajilla, oppilailla, hallintovirkamiehillä ja huoltajilla?

* Mitä arvoja perusteet heijastavat?

* Mitä ovat opetussuunnitelman perusteiden sisältämät arviointitavat, jotka koskevat koulua ja opetussuunnitelmaa?

5 Opetussuunnitelman perusteiden analyysi

5.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 analyysia

Peruskoulun opetussuunnitelman laatimisesta oli kulunut 15 vuotta, kun Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (POP 1985) valmistui. Nimensä mukaisesti kyseessä ei ole aiemman opetussuunnitelmakäytännön mukainen komiteamietintö, vaan perusteet oman opetussuunnitelman laadintaa varten. Perusteet siis ohjaa opetussuunnitelmaprosessia luoden työlle toiminnalliset puitteet ja rajat.

Jo sisällysluettelo osoittaa perusteiden luonteen. Opetussuunnitelmaa selvitetään ohjausjärjestelmän osana. Ohjataan kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadintaa. Pohditaan opettajan ja opetussuunnitelman väistä suhdetta. Näihin käytetään tekstimäärästä 1/3 ja 2/3 sivuista käy läpi oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Sisältöjen valinnan perusteet tuodaan niin ikään esiin.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita analysoidaan perusteiden sisällön mukaisessa järjestyksessä. Näin perusteiden rakenne selviää parhaiten ja tutkimus ikään kuin tukee perusteiden loogista kokonaisuutta.

5.1.1 Opetussuunnitelman perusteet ohjausjärjestelmän osana

Vuoden 1985 koululainsäädännössä kunnille annettiin entistä suuremmat mahdollisuudet tehdä opetussuunnitelmia. Kunnilla oli velvollisuus laatia ja kehittää opetussuunnitelmaa sekä annettiin toiminnan rajat. (POP 1985, 7.)

Lain (476/83 30§) mukaan kouluhallitus antaa kunnan opetussuunnitelman laadintaa ja oppilaiden opetusta koskevat yleiset ohjeet ja päättää valtakunnallisista oppimääristä. Valtakunnan tasolla siirryttiin tavoiteohjaukseen. (POP 1985, 7.) Perusteet on valtion kouluhallinnon ohjausväline opetustyön laatimista varten. Se ei ole malliopetussuunnitelma, vaikka siitä osa sopiikin suoraan kunnan opetussuunnitelmaan. (POP 1985, 8.)

Opetussuunnitelmien ohjausvastuu valtakunnan tasolla keskitetään keskusviras-

toon, kouluhallitukseen. Näin varmistetaan hallittu opetussuunnitelmien laadinnan muutos. Opetussuunnitelmat kirjoitetaan nyt ensimmäistä kertaa kunnan tasolla. Opetussuunnitelma työn ajatellaan olevan jatkuva prosessi. Käsitteeksi tuli elävä opetussuunnitelma. Perusteiden ei ole tarkoitus olla malliopetussuunnitelma. Todellisuudessa sitä kopioitiin ahkerasti. Erityisesti kunta- ja kaupunkiliittojen julkaiset ns. opetussuunnitelman pohjatekstit olivat ahkerassa käytössä.

Oppiainekohtaiset oppimäärät halutaan opetussuunnitelmatekstissä turvata samoiksi koko maassa. Yhteinen määrittely lisää koulutuksellista tasa-arvoa ja mikään osa maasta ei periaatteessa ole toista huonommassa asemassa. Ajatuksena on oppimistulosten vertailukelpoisuus jatko-opinnoissa tai siirtymisessä työelämään. Oppisäilöt käytännössä toteutuvat oppikirjojen teksteissä ja painotuksissa. Edelleen kouluhallitus hyväksyi oppikirjat.

Pesukouluasetuksen (718/84 27§) mukaan "opetussuunnitelman perusteet sisältävät koulutyön yleistä järjestelyä, oppiaineita, opetukseen käytettävää tuntimäärää kokonaisuudessaan ja tarvittaessa oppiaineittain, arvostelua, tukiopetuksen antamista, oppilaan ohjausta ja koulun ulkopuolella annettavaa opetusta koskevat ohjeet." (POP 1985, 7.)

Tarkalla asetustekstillä turvataan, että opetussuunnitelman sisältö vastaa valtiovallan toivetta. Teksti heijastaa tiukkaa halua ohjata opetussuunnitelmatyötä. Samalla kannetaan huolta kuntien selviytymisestä omassa opetussuunnitelmatyössä. Muutos olikin kova, sillä aiemmin ylhäältä selvästi määriteltiin, mitä opetussuunnitelma sisälsi, nyt kunnat joutuivat puntaroimaan omia arvojaan ja painotuksiaan.

"Opetussuunnitelman perusteita muutetaan kulloisenkin kehittämistarpeen ja koulutuspoliittisen tavoiteasettelun perusteella. Opetussuunnitelman perusteita on tarkoitus tarkistaa määrävuosittain." (POP 1985, 8.)

Tavoitteena oli pitää kuntakohtainen opetussuunnitelma ajan tasalla ja sen piti mukautua yhteiskunnalliseen kehitykseen ja muutokseen. Tässä epäonnistuttiin. Opetussuunnitelmia oli totuttu pitämään muuttumattomina ja korkeintaan vain pieniä muutoksia tehtiin. Kunnissa ei ollut pysyviä opetussuunnitelmatoimikuntia, joi-

den tehtävänä olisi ollut kehittää ja muuttaa kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Saattaa olla, että kouluillekin kuntakohtaisen opetussuunnitelman ohjaustaso oli liian etäinen. Kuntakohtaisessa suunnitelmassa on vaikea ottaa huomioon koulukohtaisia eroja ja painotuksia. Valtakunnan tasolla uudet perusteet hyväksyttiin 1994.

Perusteteksti on tältä osin selkeästi pedagogis-hallinnollinen, kuten Malinen mallin on nimennyt (ks. Malinen 1992). Opetussuunnitelman valmistaminen on hierarkinen järjestelmä. Eri tasoilla on ennalta määrätyt tehtävät. Pyritään tietoiseen harmonisuuteen eri tasojen sisällä ja itseohjautuvuudessa tavoitellaan opetussuunnitelman muuttamista niin, että pysyttäisiin yhteiskunnan kehitysvauhdissa mukana.

5.1.2 Opetussuunnitelman koulutuspoliittiset ratkaisut

"Koulutuspoliittisesti ja taloudellisesti keskeisimmistä asioista on määrätty lainsäädännössä sekä valtioneuvoston ja opetusministeriön päätöksissä". Koulutuspoliittisesti merkittävät tavoitteet ovat opetussuunnitelman lähtökohtia. Ne on sisällytetty opetussuunnitelman perusteisiin. (POP 1985, 7.) Opetussuunnitelman perusteissa koulutuspolitiikka ja pedagogiikka niveltyvät tosiinsa (POP 1985, 8).

Kuntia ikään kuin halutaan ohjata tiukan keskusjohtoisuuden avulla Ohjauksen keinoihin kuuluu luontevasti valtakunnassa harjoitettava koulutuspolitiikka. Taloudellinen ohjaus viime kädessä luo perustan arkipäivän koulutyölle, sillä kuntien resurssointia ohjataan valtionosuusjärjestelmällä. Koulutuspolitiikan sisällyttäminen itse opetussuunnitelmatekstiin tukee käsitystä opetussuunnitelmasta poliittisena tekstinä. Yhteiskunnan poliittiset painotukset tunkeutuvat siis koulun sisälle ja ilmenevät itse opetustyössä ja oppimisessa.

Koululainsäädäntö edellytti:
- Tarkistetaan kunnan ja valtion tehtäväjakoa.
- Erilaajuisista oppimääristä ja tasokursseista luovutaan ja niiden jatko-opintokelpoisuudelle asettamat rajoitukset poistetaan.
- Oppilaita ryhmitellään tuntikehysjärjestelmän avulla
- Opetuksen sisältöä ja toimintaa kehitetään täsmennettyjen tavoitteiden mukaisesti.
- Kehitetään kielenopetusta. Kuntaan laaditaan kieliohjelma, jossa määrätään

opetettavat kielet, tavoitteet ja ryhmäkoko
- Uskonnon opetuksessa eri uskontoihin kuuluvilla on oikeus saada omaa tunnustuksellista uskonnon opetusta.
- Uskontokuntiin kulumattomien opetus toteutetaan uuden elämänkatsomustiedon avulla
- Luovutaan opetusvelvollisuuden vapauttamisesta. Kuntien pitää järjestää tarvittavaa erityisopetusta. (POP 1985, 9.)

Opetussuunnitelmavastuu siirtyy hierarkiassa alapäin, valtiolta kunnille. Valtion ei edellytetä tietävän, mitä kunnan tasolla tarvitaan, osataan ja voidaan tehdä. Tuntikehysjärjestelmä lisää pedagogisia mahdollisuuksia kunnan muttei koulun sisällä. Opetuksen sisällön ja toiminnan kehittäminen parantaa opetuksen laatua.

Kieliohjelma mahdollistaa ovien avaamista erityisesti Eurooppaan. Taustalla on mahdollisesti integraatioprosessi. Kieliohjelmalla luodaan todellista pohjaa kansainvälistymiselle. Perusteissa on ilmeinen halu seurata talouselämän ja yhteiskunnan trendejä.

Tasa-arvo kehittyy, koska tasokurssit poistettiin, oppivelvollisuudesta ei voinut vapauta ja eri uskontokuntiin kuuluvien tuli saada oman uskonnon mukaista opetusta. Samoin uskontokuntiin kuulumattomat saivat oman oppiaineen, elämänkatsomustiedon. Taustalla saattaa olla huoli yhteiskunnallisesta valikoinnista, josta haluttiin luopua. Valikointi ja poissulkeminen saattavat ilmetä moninaisin muodoin (ks. Rinne ym 1984). Valikoivan järjestelmän poistaminen voi siirtää valikoinnin oppimiskäytänteisiin esimerkiksi pedagogisin perustein tapahtuvaan eriyttämiseen, jolloin oppilas saattaa oppia tietyn roolin kuten tunteen siitä, ettei opi.

Kokonaisuudessa peruskoulun yksilöä korostava tavoite painottuu. Opetussuunnitelman perusteet noudattaa yhteiskunnan liberalisoitumista. Uskotaan paikallistason osaamiseen ja erityisesti turvattaan oppilaan yksilöllisen ainutkertaisuuden kasvua. Tästä näkökulmasta peruskoulua koskeva syyte tasapäistämisestä on kaukana. Yksilön valinnanmahdollisuudet ja oman persoonallisuuden kehittämismahdollisuudet lisääntyvät merkittävästi.

5.1.3 Peruskoulun opetuksen tavoitteet

Tavoitteet säädetään peruskoululaissa. Perusteissa kouluhallitus painottaa seitsemää näkökulmaa, jotka on otettava huomioon kunnan opetussuunnitelmassa. Painotuksia ovat 1. Oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, 2. Yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, 3. Jatko-opintokelpoisuus, 4. Elinympäristö ja luonnonsuojelu, 5. Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, 6. Kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä 7. Sukupuolten välinen tasa-arvo. (POP 1985, 10-14.) Kysymys on arvoista ja arvostuksista, kulttuuriperintömme keskeiset arvot, joista ollaan yksimielisiä. Arvoperustan taustalla on kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö. Oppilaiden on saatava taitoja tehdä arvovalintoja. (POP 1985, 10.)

Yhteisen arvopohjan määrittely on uutta. Arvot ohjaavat koulun toimintaa halutiinpa sitä tai ei. Yhteisten arvojen määrittely ei ole välttämättä helppoa. Yhteiskuntaamme sitovat kohtuullisen pysyvät kansalliset arvot luovat arvovalinnoille hyvää pohjaa. Perusteet tavallaan tunnustaa arvojen erot paikallisilla tasoilla. Nyt nuo kuntaa koskevat omat eritysarvot saavat arvoisensa painotuksen. Jos arvoja ei tiedosteta ja oteta esille, niin tilalle asettuu piilo-opetussuunnitelma. Tämä vaara perusteissa tiedostetaan.

Arvofilosofinen problematiikka kytkeytyy yhteiskunnalliseen ajatteluun. Tarkasteltaessa kasvatustradition kansalaiskasvatukseen kytkeytyviä piirteitä, joiden kautta voidaan todeta, että kasvatustiede, kärjistäen opetussuunnitelmateksti, esiintyy kansalaiskasvatuksen yhteydessä selvästi poliittisena kysymyksenä. Arvot vaikuttavat koulukasvatuksen todentumisessa ja mitä paremmin ne ovat yhteisesti hyväksyttyjä sitä vakaammalla poliittisella pohjalla koulu voi toimia. (vrt. Suortti 1981 b, 98.)

Oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen

Oppilas on kokonaispersoonallisuus, yksilö ja ainutkertainen. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus kehittää yhteiskunnallisten valmiuksien ohella myös persoonallisia taipumuksiaan. Pyrkimys on yksilön kasvuun ja opetukseen. Tiedostetaan kunkin oppilaan elämäntilanteen vaikutus. Jokaisen piti saavuttaa välttämättöminä pidettävät tavoitteet. (POP 1985, 10.)

Perusteteksti tukee käsitystä opetussuunnitelman individualistisesta koodista (Rinne 1987), sillä perusteet tuntuu noudattavan perinteisen peruskoulun yksilökeskeisyyttä. Yksilöllisyys on yksi suomalaisen kulttuurin perusteista. Yksilön kunnioittaminen on ehdottomia kansallisia lähtökohtia. Perusteet jättää tässä kohdin yksilöimättä oppilaan yhteiskunnalliset valmiudet. Valmiuksia tosin esitellään muissa painotuksissa tarkemmin.

Kun jokainen saavuttaa välttämättöminä pidetyt tavoitteet, turvataan tasapuolinen mahdollisuus hakeutua jatko-opintoihin. Painottaminen on ymmärrettävää, sillä tasokursseista luopuminen ei saavuttanut yksimielistä hyväksyntää. Tietyn tavoitetason saavuttaminen kuvastaa kasvatusoptimismia. Samalla yhteiskunnallinen tasa-arvo lujittuu. Tiettyjen välttämättömien tavoitteiden saavuttaminen jokaisen yksilön kohdalla johtaa ääritilanteessa tavoitteiden tason laskuun. On helpompi laskea tasoa kuin panostaa taloudellisesti yksilölliseen opetukseen. Ponnisteluista huolimatta on joukko oppilaita, joiden on vaikeaa saavuttaa edes minimitavoitteita.

Yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta

Koulutuksen sisällön lähtökohtana on yhteiskunnan toimivuus ja kehitys. Tässä otetaan huomioon nykyisyys ja arvio yhteiskunnan tulevasta kehityksestä. Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen. Tähän liittyy kulttuurin siirtäminen ja arvomaailman pysyvyys turvataan. (POP 1985, 11.)

Koulutuksessa kannetaan huolta yhteiskunnan toimivuudesta ja kehityksestä. Pohjoismaista demokratiaa kuvaa se, että jokainen kansalainen on tärkeä ja jokaisella tulee olla rooli yhteiskunnallisessa kehityksessä. Kehitys on tulevaisuussuuntautunutta, vaikka tulevaa kehitystä ei visioida. Kulttuurista ja arvomaailmasta halutaan nostaa esiin pysyviä arvoja. Tämä turvaa kansallisen yhtenäisyyden. Silti koulun arjessa joutuu ottamaan kantaa muuttuvaan kulttuuriin ja vaihtuviin arvoihin. Oppilaiden arvot ja nuorisokulttuurin suuntaukset saattavat poiketa rajustikin opettajan ja koulun arvoista ja kulttuurista.

Tekstissä tavoitellaan osin sosiaalista harmoniaa (Young 1990), sillä tasapainoisen ja vakaan yhteiskunnallisen tilan taustalla on yleisesti hyväksytty arvomaailma sekä kansalaisia yhdistävä kulttuurinen perusta. Lisäksi yhteiskunnassa täytyy olla sosiaalisesti ja institutionaalisesti vähäinen pakkovalta yksilöitä kohtaan.

Inhimillinen kasvu on koulutuksen yksi tärkeä tekijä. Kiinnitetään huomio yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikinpuoliseen kehittämiseen ja rikastuttamiseen. (POP 1985, 11.)

Perusteissa on sisäinen huoli siitä, ettei yksilöllinen kasvu vaarannu, kun koulutusta tehostetaan (POP 1985, 11). Kaikinpuolista yksilön kehittämistä saattaa olla ääritapauksessa vaikea toteuttaa. Periaatteisella tasolla se on tavoiteltavaa. Ilmeisetsi jokaisella oppilaalla pitäisi olla oma "kotiopettaja", jotta yksilön kaikinpuolinen kehittäminen yksilötasolla onnistuisi. Opettajalla tulee olla aikaa yksilöllisen ohjaukseen. Ehkäpä jokaisella pitää olla henkilökohtainen koulutusohjelma.

"Yhteiskunnan ja koulutuksen vuorovaikutukseen liittyvät oleellisesti myös koulutuksen ja työelämän yhteys. Koulun tulee olla yhteistyössä elinkeinoelämän ja työelämän kanssa. Koulun tulee perehdyttää oppilaat tuotannon ja tärkeimpien elinkeinoalojen teknologiaan ja taloudellisiin perusteisiin." Keinoja ovat koulun teoreettisen tiedon ja työelämän käytännön yhdistäminen, arvonanto työtä kohtaan, opintokäynnit ja tutustumisjakso. (POP 1985, 11.)

Työelämä on avoimesti talouspoliittinen vaikutustekijä opetussuunnitelmatekstissä. Se vääjäämättä heijastuu oppimiseen ja opetuksen. Yhteistyö rakentuu talouselämän ajankohtaisten painotusten mukaan. Talouselämä määrää yhteistyön ja kehityksen suunnan. Asetelmasta puuttuu tulevaisuusaspekti. Mitä taitoja oppilaat tulevaisuuden työelämässä tarvitsevat? Entä jos jokin uusi elinkeinon ala saa kasvavaa merkitystä? Miten siihen varaudutaan?

Jatko-opintokelpoisuus

Jokaisella peruskoulun suorittaneella nuorella tulee olla jatkokoulutuspaikka keskiasteen koulutuksessa." Peruskoulu ei toimi jatkokoulutukseen valikoivana laitoksena. Perusteissa korostetaan laaja-alaisesti oppilaan tiedollista, taidollista ja persoonallista kypsyyttä ei vain tietoja ja taitoja. Henkinen kypsyyteen liittyy

realistinen kuva omista rajoituksista ja mahdollisuuksista, terve itsetunto sekä kyky ja halu itsensä jatkuvaan kehittämiseen. (POP 1985, 11.)

Oppilaita ei pakoteta samalle lähtötasolle. Tavoitteena ei ole koulusaavutuserojen minimointi vaan yksilöllinen kehitys. (POP 1985, 11-12.)

Asetelma johtaa siihen, että on yleiseltä tasolta on siirrytty yksilölliseen eriyttämiseen. Oppilaille muodostetaan jo peruskoulussa kuva, mihin hän pystyy ja mihin ei. Mikäli keskiasteen koulutuspaikkoihin valitaan peruskoulun päättötodistuksen mukaan, niin itseasiassa peruskoulu on jatkokoulutukseen valikoiva tekijä. Perimmäisenä tavoitteena on kuitenkin yhteiskunnallinen tasa-arvo ja samat jatkokoulutusmahdollisuudet, mitä tasokurssijärjestelmä ei mahdollistanut.

Elinympäristö ja luonnonsuojelu

Ympäristökasvatus merkitsee eri oppiaineiden kokemusten yhteen sovittamista. Oppilas ymmärtää ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisestä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä. Hänellä on ymmärrys ihmisen riippuvuudesta ympäröivästä luonnosta ja luonnonvarojen rajoittuneisuudesta. Ympäristökasvatus antaa kokonaiskuvan ihmisen, yhteiskunnan ja ympäristön vuorovaikutuksesta. (POP 1985, 12.)

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

Näkemys on laaja elämän eri puolet huomioon ottava. Oppilaita innostetaan ensimmäisen kerran aktiiviseen, jopa poliittiseen, yhteiskunnalliseen toimintaan. Tekstin ote on hapuilevaa. Siinä ei suoraan uskalleta puhua luonnon suojelusta, kierrätyksestä tai maailmanlaajuisesta ja kansallisesta ympäristövastuusta. Ympäristöhaittojen korjaaminen jää yksiötasolle, oppilaiden yhteistoiminnan varaan. Ilmeisesti ei ole olemassa todellista poliittista vaikutuskanavaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon vaikuttamiseksi.

Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot

Painotuksessa pyritään kansallisen identiteetin vaalimiseen ja vahvistamiseen,

yksilönä osana kansakuntaa, jolla on yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä. Suomalaisuus rakentuu monista eri osatekijöistä. Siihen kuuluvat historian muovaama arvo- ja kokemusmaailma, työn ja toimeentulon tulokset, kulttuuri, kansalliset kielet ja luonto. Koulutus välittää hyväsytyt arvot, ja oppilailla on vastuu arvojen säilymisestä ja kehittämisestä sekä kansakunnan ja sen eri väestö- ja kieliryhmien yhteenkuuluvuuden vahvistamisesta. Kansallinen arvostaminen on kansainvälisyyden edellytys. Hyvällä kansallisella itsetunnolla menestyy maailmalla. (POP 1985, 12-13.)

Kansallisen identiteetin vaalimien on perinteinen kansan opetuksen arvoasetelma jo maalaiskansakoulusta lähtien. Perusteissa huolehditaan sisäisestä integraatiosta. Ehkä tietämättä luodaan pohjaa kansainvälistymiselle ja eri kansallisuusryhmien muutolle Suomeen. Asenne on muutosmahdollisuudesta huolimatta säilyttämisen puolella. Hyvä kansallinen itsetunto auttaa tulemaan toimeen maailmalla. Tämä ei tarkoita negatiivista kansallistuntoa ja kuvitelmaa oman kansallisen kulttuurin paremmuudesta toisiin kulttuureihin nähden.

Kansainvälinen yhteistyö ja rauha

"Unescon suositusten mukaisesti kansainvälisyyskasvatus on kokonaisuus, jonka osia ovat kasvatus kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan." Taustalla ovat mm. YK:n ihmisoikeusasiakirjat. Oppilaiden tulee kasvaa maailmanlaajuista yhteisvastuuta aktiivisesti kantaviksi kansalaisiksi. Kansainvälisyyskasvatus on osa eettistä kasvatusta. (POP 1985, 13.)

Vastuu ympäristöstä ja kansainvälinen yhteisvastuu esim ihmisoikeuksista innoittaa perusteet kannustamaan oppilaat yhteiskunnallisesti aktiivisiksi. Osallistumisvastuu tuntuu kaukaiselta, mutta kaikki teot, jotka lisäävät kansojen välistä ymmärrystä ja yhteistyötä edistävät rauhaa ja rikastuttavat niin yksilön kuin yhteisönkin elämää. Kansainvälisyyskasvatuksessa joudutaan usein puntaroimaan eettisiä arvoja, niiden perusteita ja eroja.

Kansainvälisyyskasvatuksen tehtävänä on antaa tietoja, ajattelu- ja toimintamalleja, joilla edistetään mm. ihmioikeuksia, perusvapauksia, kunnioitusta, tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta, elämän kunnioitusta ja suojelua, kulttuurien erilaisuuden kunnioitusta, ihmisten työtä, yhteenkuuluvuutta, yhteistyötä, ristiriitojen rauhanomaista ratkaisua ja rauhan edistämistä. Kansainvälisyyskasvatuksella pyritään arvioimaan asiallisesti ja kriittisesti omaa elämäntapaa, yhteiskunnan kehitystä yleismaailmallisten tavoitteiden kannalta ja omakohtaista osallistumista myönteiseen kehitykseen. (POP 1985, 13.)

Kansainvälisyyskasvatukselle on luotu valtava työkenttä. Periaatteet ovat hyviä, mutta miten ne näkyvät arkisessa työssä. Vaikeutena on se, että kansainvälisyyskasvatus ei ole oma oppiaineensa. Sen kysymykset, sisällöt ja tavoitteet koskettavat kaikkia oppiaineita, ainakin osin. Kasainvälistyvässä maailmassa luontaiset kontaktit toisiin kulttuureihin ja ulkomaalaisiin vääjäämättä lisääntyvät. Koulu on suuren haasteen edessä.

Sukupuolten välinen tasa-arvo

"Sukupuolten välisellä tasa-arvolla ymmärretään ihmisten samanarvoisuutta yksilöinä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä." Koulussa tasa-arvokasvatus tarkoittaa asennekasvatusta, yhtäläistä koulutustarjontaa, samoja osallistumismahdollisuuksia ja korjataan kielteisiä asenteita. Yksilöllisyyttä ja itsetuntoa ei unohdeta. Sukupuolten välinen tasa-arvo tulee nähdä koulun ja kotien yhteisenä asiana ja yhtenä kouluyhteistyön tavoitteena. (POP 1985, 13-14.)

Sukupuolten välinen tasa-arvo juontaa juurensa oppivelvollisuuskoulun perustamiseen, kun tyttöjä ja poikia opetettiin samassa luokassa. Vähitellen tyttö- ja poikalyseot lakkautettiin. Yhteiskunnallisella tasolla tasa-arvokysymykset ovat edelleen polttavia kysymyksiä, joihin etsitään parannuksia. Sukupuolten välinen tasa-arvo on leimallinen keskeinen yhteiskunnalliseen ajatteluun kuuluva poliittinen päämäärä kaikissa Pohjoismaissa.

Yksilöllisyyden ohella sukupuolten välinen tasa-arvo on juurtunut tiukasti peruskouluun. Työtä riittää, sillä käytännössä mm. käsityöt valitaan 3. luokan jälkeen pääasiassa sukupuolijakoa noudattaen. Liikunnassa niin ikään on sukupuoliryhmät. Pelkät sanat eivät muuta käytäntöä. Monissa kouluissa puhutaan erikseen tyttöjen ja poikien töistä ja vastuusta.

Sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi valtakunnallinen tasa-arvotoimikunta käynnisti kouluissa useita projekteja. Koulukasvatuksessa tasa-arvon omaksuminen ei ollut itsestään selvää. Käsitettä pyrittiin selvittämään ja määrittelemään. Samalla kerrottiin erilaisista toteutetuista kokeiluista, jotta muut koulut saisivat virkkeitä omiin

tasa-arvoa edistäviin konkreettisiin ratkaisuihinsa. (Ks. Salonen 1988; Opetusministeriö 1988.)

Sukupuolten välinen tasa-arvo on ensimmäinen kodin ja koulun yhteinen asia perustetekstissä. Tasapainoa ja yhteistä näkemystä kodin ja koulun välillä tarvitaan. Silti kotien ja koulujen ajaminen täsmälleen samalle linjalle saattaa olla vaikeaa.

Opetuksen eriyttäminen, eheyttäminen ja jatkuva koulutus

Opetus eriytetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaan. Sama periaate toteutuu myös saman vuosiluokan sisällä. Luovutaan matematiikan, ensimmäisen ja toisen vieraankielen erilaajuisista oppimääritä ja oppilaiden ryhmittelystä. (POP 1985, 14.)

Opetuksen eriyttämisen ohjeet tukevat oppilaan yksilöllisyyttä ja henkilökohtaisten taitojen kehittämistä. Tasokurssien muodostamisesta tavalla tai toisella varoitetaan perusteissa useaan kertaan. Asia on haluttu tehdä vastustajille selväksi: Tasokurssijärjestämää ei missään muodossa hyväksytä!

Opetusta eheytettäessä koottaan eri oppiaineisiin sijoittuvaa, mutta samaan aiheeseen liittyvää aineista kokonaisuuksia. Ala-asteilla oppilaanohjaus ja osittain ympäristöoppi järjestetään muiden oppiaineiden yhteydessä. Yläasteella samoin menetellään kansalaistaidon kanssa. Alkuopetuksessa eheyttämistä toteutetaan kokonaisopetusessa. Opettajia kannustetaan yhteiseen suunnitteluun. (POP 1985, 17.)

Erityisesti opetusministeriö on pitänyt tärkeänä opetuksen eheyttämistä. Perusteiden mukaan keinoja on monia. Opetuksellinen integrointi juontaa juurensa jo Deweyn (ks. Miettinen 1990) esittämiin käsityksiin ja perusteluihin. Eri oppiaineiden integroinnilla muihin aineisiin menetetään mahdollisesti yhteiskuntataitojen kokoava oppiminen, mikäli sitä ei erikseen nosteta oppimisen keskiöön. Ympäristöopin kohdalla luonnontiedon oppiminen saattaa samasta syystä kärsiä.

Integroidussa opetussuunnitelmassa (Kari 1991) ja siten myös oppimisessa esillä olevat käsitteet opitaan laajasti ja syvällisesti. Tämä todennäköisesti edel-

lyttää opettajan aktiivisuutta rakentaa jänteviä integroituja kokonaisuuksia. Hyvään integrointiin kuuluu koulun verkostossa olevien osaajien asiantuntemuksen saaminen koulun arkipäivään. Tässä oppilaiden huoltajien taidot tulisi saada koulutyötä rikastuttamaan.

Jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti kouluasteiden tuli niveltyä peräkkäin. Samaa periaatetta tukee aikuiskoulutuksen yleistyminen. Vapaiden opintomuotojen ja koulujen tulee hakea riittävästi yhteyksiä. Kouluoppimisen lisäksi oppilailla pitää olla tilaisuuksia jatkuvaan kasvuun ja itsensä kehittämiseen. (POP 1985, 17.)

Jatkuvassa koulutuksessa korostuu oppilaiden harrastus ja omaehtoinen kehittäminen esimerkiksi musiikkiopistoissa. Asetelma painottaa ympäröivän koulutusyhteisön tarjoamaa tuntemusta ja ohjausta oppilaiden valinnoiksi. Jatkuvan koulutuksen periaate nousee peräkkäisen koulutusjärjestelmän kuvauksesta. Itse käsitteen pohtiminen jää vähäiselle huomiolle.

Ropon (1992.) mukaan jatkuvassa koulutuksessa tarkastellaan esimerkiksi millaiseen horisontaaliseen tai vertikaaliseen integraatioon eri tyyppiset opetussuunnitelmat tarjoavat mahdollisuuksia. Pohdinta painottuu koulutusjärjestelmätasolle ihan kuten perustetekstissäkin tehdään. Jatkuva koulutus pitää sisällään yhteiskunnallisen koulutusnäkökulman: koulutuksen suunnittelun ja ohjailun yhteiskunnallisten ja yksilöllisten tarpeiden yhteensovittamiseksi. Tämän yhteiskunnallisen ulottuvuuden perusteteksti pitää sisällään.

5.1.4 Kunnan opetussuunnitelma ohjausjärjestelmän osana

Opetussuunnitelman laadinnan vastuu on paikallisella tasolla: kunnilla ja kouluilla. Tavoitteena on oma-aloitteinen ja jatkuva kehitystyö. Valtakunnallinen samanmukaisuusvaatimus edellyttää, että tarvitaan valtakunnallista suunnittelua ja ohjausta: opetussuunnitelman perusteet ja peruskoululaki. Tavoitteena on yhdenmukaisuus ja vertailtavuus. (POP 1985, 18.)

Kuten jo aiemmin perusteet on tuonut esiin opetussuunnitelman laadintaprosessi

siirtyy kunnan tasolle. Kouluille sallitaan siis tietynlainen itseohjautuvuus. Kuitenkin opetussuunnitelmateksti keskittyy kunnan tasolle. Ilmeisesti kouluille jää lausunnonantajan ja toteuttajan rooli. Suunta on kohti kouluja, mutta käytännössä jäädään kunnan tasolle ja kunnan ohjaukseen. Valtakunnallisen suunnittelun ja ohjauksen välineitä ovat opetussuunnitelman perusteet ja peruskoululaki. Lain ohella asetus on samassa asemassa. Kouluhallituksella on perinteisesti ollut koulun työtä ohjaava rooli. Sama perinne jatkui edelleen.

Jotta valtakunnallinen ohjausjärjestelmä voisi käyttää hyväkseen kunnissa ja kouluissa saavutettuja tuloksia ja kokemuksia, se edellyttää joustavien yhteyksien luomista koulun ja hallinnon sekä hallinnon eri tasojen välille (POP 1985, 19).

Lausuma antaa periaatteellisen mahdollisuuden palautejärjestelmän luomiseksi. Ehkä ajatus oli pikemminkin toive, sillä todellista palautejärjestelmää ei ole syntynyt. Erilaisten tilastojen, mittausten ja kokeilujen avulla kouluhallitus on saattanut saada uutta tietoa niin, että yhdeksän vuoden kuluttua julkistettiin uudet opetussuunnitelman perusteet.

Perusteteksti tukee selkeästi desentralisaatiota (Miettinen 1990) eli valtaa siirrettiin valtiolliselta keskusjohdolta paikalliselle tasolle. Opetussuunnitelmaprosessi ja valmistelutyö siirtyi koulujen tasolle vasta yhdeksän vuotta myöhemmin. Kesti siis liki kymmenen vuotta myöntää, että itseasiassa opettajat ovat todellisia opetustyön ja opetussuunnitelman kirjoittamisen osaajia. Silti kehitystä voi pitää nopeana.

Opetussuunnitelman tulee
- antaa selkeät perusteet opetukselle
- olla opetuksen kehittämisen väline (Opetussuunnitelman tuli reagoida mm. yhteiskunnan muutoksiin.)
- saattaa vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa erityisesti kulttuurin, elinkeinoelämän ja luonnon kanssa. (Koulun tulee ottaa aktiivinen vastuu kotiseutunsa kehittämisestä ja kulttuurielämästä.)
- lähteä liikkeelle oppilaan kokemuspiiristä.
- vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja herättää heissä tietoisuus kuulumisesta yhteisöön
- mahdollistaa koulukohtainen kehittämistyö (Otetaan huomioon opettajien, oppilaiden ja vanhempien toiveet. Koulut saavat olla erilaisia, joihin vaikuttavat traditio, lähiympäristö, kodit yms.) (POP 1985, 19.)

Koulu sidotaan kiinni paikalliseen kulttuuriseen, yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen vaikutuspiiriin. Kouluun vaikuttaa paikalliskulttuuri ja -perinne. Opetussuunnitelman tekemiseen tuskin käytännössä monessakaan koulussa tai kunnassa suoranaisesti vanhemmat ja oppilaat vaikuttivat. Vaikutus tapahtuu korkeintaan välillisesti johtokunnan tai lautakunnan työskentelyssä. Opettajien vaikutus jää helposti opetussuunnitelma- ja oppiainetyöryhmiin.

Muutoksen näkökulmasta opetussuunnitelmien innostama kehitystyö on lähinnä reagointia muutokseen, kuin aktiivista muutosvaikutusta. Kuntia aktivoidaan tarttumaan koulutoimen pedagogiseen ja yhteiskunnalliseen kehittämiseen. Perusteet jatkaa paikallistason kannustamista. Monet uudet painotukset ja ratkaisut esitetään perusteissa useaan kertaan. Näin vahvistetaan muutosten merkittävyyttä ja vakuuttavuutta.

Perusteksti ilmentää Karin (1991) määritelmää hyvän opetussuunnitelman periaatteista. Se tukee käsitystä hallinnollis-pedagogisesta opetussuunnitelma-ajatellusta, jatkuvaa koulutusta, selittää periaatteessa koulun pedagogisia periaatteita ja edistää koulujen muutosta. Lisää tukea Karin näkemyksille ilmenee mm. seuraavassa oppiaineiden oppimäärien ja tuntijaon määrittelyssä.

5.1.5 Kunnan tehtävät ja toimivaltuudet opetussuunnitelman laadinnassa

Oppiaineiden oppimäärät

Kouluhallitus päättää valtakunnallisista oppimääristä. Kunta puolestaan päättää oman liikkumavaran puitteissa. Opetus sidotaan paikalliseen kulttuuriperinteeseen, historiaan, luontoon ja elinkeinoelämään. Sisällön valinnan perusteisiin kunta saattaa tehdä lisäyksiä. Toisessa kotimaisessa kielessä ja vieraassa kielessä ja matematiikassa oppimäärät ovat valtakunnallisia. Oppimäärät on ilmoitettu vuosiluokittain. Kunnan tasolla muutoksia voi tehdä kokonaisopetuksen tai aihekokonaisuuksien toteuttamisessa, mutta tavoitteita tämä toiminta ei saa vaarantaa. (POP 1985, 20-21.)

Kussakin oppiaineessa on erikseen mainittu kunnallisen liikkumavaran mahdollisuus. Kielissä ja matematiikassa halutaan selvästi ilmoittaa, mihin pitää päästä, kun tasokurssit poistettiin. Integroinnille annetaan mahdollisuus, mutta epäilijöitä rauhoitetaan tavoitevaatimuksen painotuksella. Perinnettä tukee sisältöjen sitominen vuosiluokkiin, vaikka ns. "punaisesta langasta" vuosiluokkien välillä pidetään huolta.

Kuntakohtaisuudessa paikallinen kulttuuriperinne, historia, luonto ja elinkeinoelämä ilmenevät koulun arkipäivässä. Olemassa oleva todellinen koulukäytäntö legitimoidaan. Koululla on lupa toimia siinä yhteiskunnallisessa ympäristössä, jossa se on. Paikallisuus on rikkaus, joka saadaan kasvamaan koulussa.

Opetussuunnitelmaan kuuluu aihekokonaisuuksia: perhekasvatus, kuluttajakasvatus, joukkotiedotuskasvatus, terveyskasvatus ja laillisuuskasvatus. Peruskoululain 2 §:n kasvatusperiaatteet tulee toteuttaa läpäisyperiaatteella. Kunnan opetussuunnitelmassa voidaan aihekokonaisuuksia lisätä. (POP 1985, 21.)

Aihekokonaisuudet edustuvat opetussuunnitelmallista integraatiota. Kaikki teemat ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä. Ongelmana on ns. läpäisyperiaate eli aihekokonaisuuksia opetetaan muiden oppiaineiden yhteydessä, ei erillisinä oppiaineina. Jotain oleellista voi jäädä opettamatta. Kasvatustavoitteet lakiin sidottuina legitimoivat ja vahvistavat niiden todellista toteutumista.

Tuntikehys, tuntijako ja koulutyön yleinen järjestäminen

Tuntikehysjärjestelmä tarkoittaa sitä, että kunnan sisällä tunnit jaetaan tiettyjen periaatteiden, laskentakaavojen, mukaan koulujen kesken. Kehystä käytetään säädettyjen oppiainekohtaisten tuntien pitämiseen ja oppilaiden jakamiseen ryhmiin ns. ryhmätunteihin.

Tuntikehysjärjestelmässä kouluilla on mahdollisuus ohjata voimavaroja ja ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevat opetustilanteet sekä olosuhteet. Kunnalla on opetusryhmiin jakamisen päätösvalta. Eri kunnissa ja kouluissa voi ola eri jako-

perusteet ja ratkaisut. Asetetut tavoitteet tulee saavuttaa. Kehyksen jakoa tulisi voida muuttaa lukuvuoden kuluessa. (POP 1985, 15.)

Periaate ottaa huomioon paikalliset ja koulukohtaiset erot. Se mahdollistaa yksilön, luokan ja koulun tasojen jouston ja tarkoituksenmukaisuuden sekä yksilöllisyyden. Käytännössä tuntikehys jaettiin esimerkiksi toukokuun lopussa seuraavaa lukuvuotta varten ja sitä ei muutettu.

Johtajan tuli kuulla kutakin opettajaa kehyksen jakamisesta työsuunnitelmaa valmisteltaessa. Johtokunta ja lautakunta saattoivat antaa tiettyjä periaatteita kehyksen jakamiseen. (POP 1985, 16.)

Nämä periaatteet lisäävät opettajien yhteissuunnittelun merkitystä. Pedagogisesti ja yhteiskunnallisesti on merkittävää, että opettaja oppii perustellaan, miksi johonkin tiettyyn aineeseen tarvitaan tietyllä hetkellä suuri tai pieni oppilasryhmä. Tuntikehysjärjestelmän jakamisvastuu jää koulun johtajalle, jolla tulee olla herkkyyttä kuunnella perusteluita ja ohjata yhteissuunnittelua demokratian pelisääntöjä noudattaen.

Eri kouluissa voi olla erilaisia tuntimäärien painotuksia. Yläasteella on liikkumavaraa valinnaisaineissa. (POP 1985, 20.) Lautakunta voi osittaa tuntikehystä eri kouluille eri tavoin. Se vahvistaa kehyksen käytön hyväksyessään työsuunnitelman. Kunnan opetussuunnitelmassa paikalliset mahdollisuudet hyödynnetään mahdollisimman hyvin. (POP 1985, 21.)

Tuntijaon perusperiaatteet ovat samat kuin tuntikehysjärjestelmässäkin. Kouluhallitus haluaa innostaa kouluja etsimään omaa profiilia ja erikoistumaan. Tätä prosessia tuetaan oppiaineiden tuntikohtaisilla painotuksilla. Yläasteella pyritään yksilöllisyyttä kehittämään lisäämällä valinnaisuutta. Voisi olettaa oppilaiden koulumotivaation kasvavan, jos valinnaisuus vastaa oppilaiden toiveita.

Tuntikehysjärjestelmässä ja koulutyön yleisessä järjestämisessä jatketaan perusteiden vahvistamaa linjaa. Paikallisuuteen ja yksilöllisiin ratkaisuihin kannustetaan moneen kertaan.

Tuntijako ilmenee peruskoululain 30 §:ssä ja peruskouluasetuksen 27 §:ssä.

Tuntijako saattaa olla erilainen kunnan eri peruskouluissa ja vaihdella saman koulun sisälläkin ns. rinnakkaisluokkien kesken. Tuntijako saatetaan ilmaista myös ns. vaihteluvälinä, jonka sisällä kukin koulu päättää omasta tuntijaosta. Oppisisältöjä täsmennetään, mikäli tuntimäärän muutos on merkittävä. Koululla saattaa olla peruskouluasetuksen 1 §:n 3 momentissa tarkoitettu erityinen opetustehtävä, jolloin kyseiseen aineeseen laaditaan oma oppimäärä. Yläasteella oppilaille jätetään valinnaisaineisiin todellista valinnan mahdollisuutta. Valinnaisuutta rajoitetaan oppilasmäärällä kuitenkin, niin että musiikin ja kuvaamataidon opetus tulee järjestää, jos oppilaita niihin ilmoittautuu. (POP 1985, 25.)

Tuntijaon perustelut käydään vielä kerran läpi. Perusteet jatkaa tärkeiksi pitämiensä asioiden varmistamista. Uutta on, että perusteet turvaa kuvaamataidon ja musiikin opetusta ja oppimista. Liittymäkohta yksilöllisyyteen on selkeä. Samalla arvotetaan taidekasvatuksen merkitystä.

Työsuunnitelma

Työsuunnitelmassa päätetään koulun vuotuisesta työstä. Sen laatii rehtori yhdessä opettajien kanssa. Johtokunta hyväksyy ja lautakunta vahvistaa koulun työsuunnitelman. Työsuunnitelmassa päätetään tuntikehyksen käytöstä, opettajien työmäärästä, koulun ulkopuolisesta toiminnasta, kerhoista sekä koulun suunnitelma tavoitteiden painotuksesta. Työsuunnitelma on vuosittaisen työn suunnittelun, seurannan ja hallinnollisen ohjauksen väline. Tavoitteiden toteutumisen seurannan kautta voidaan kunnassa kehittä palautejärjestelmää. (POP 1985, 22.)

Työsuunnitelma on keskeinen koulun lukuvuosityön suunnittelun ja toteutuksen väline. Onnistunut työsuunnitelma ohjaa koulun kehittämistä vuotuisen koulutyön järjestämisen ja toteuttamisen ohella. Tässä vaiheessa ei vain kiinnitetä huomiota sisältöihin ja koulukohtaiseen profiloitumiseen. Työsuunnitelman ja opetussuunnitelman käyttö edellyttävät opettajilta tulkintataitoja. Nykyään monet koulut julkistavat molemmat asiakirjat www-sivuillaan.

Työsuunnitelmassa on turhia asioita kuten opettajien työmäärä. Tuntimäärän ja muiden palkkausperusteisten velvollisuuksien kirjaaminen paljastaa niin johtokunnan kuin lautakunnan jäsenille opettajan saamasta palkasta paljon, varsinkin, jos rinnalla tulkitsee opetusalan virkaehtosopimusta. Tässä kohdassa puututaan yksilölliseen intimiteettiin. Saattaa olla hyväkin, että työsuunnitelman esittelijä pystyy

perustelemaan, miksi toisella opettajalla on paljon tunteja ja toisella vähän tai miksi jollakulla opettajalla on paljon jonkin tietyn oppiaineen tunteja ja jollakulla ei ollenkaan. Tässäkin on vaarana paljastua jotain syvästi yksityisyyteen kuuluvia asioita.

Yhteissuunnittelua edistää velvoite laatia työsuunnitelma yhteistyössä johtajan ja opettajien kesken. Näin yhteinen sitoutuminen kasvaa. Huoltajien vaikutus tapahtuu periaatteessa johtokunnan ja lautakunnan toiminnan kautta. Vaikutus saattaa olla vähäinen. Tavoitteiden toteutuksen seuranta ja palautejärjestelmien kehittäminen tulivat muotiin vasta 1990-luvulla ja erityisesti vuosituhannen vaihteessa. Perusteet luo merkittävää pohjaa koulutyön arvioinnin kehittämiselle ja palautteen perusteella tehtävälle muutokselle.

Kunnan opetussuunnitelman laatiminen

Lautakunta asettaa opetussuunnitelmatoimikunnan. Lautakunnassa tulee olla ainakin yksi opettaja jokaiselta kouluasteelta sekä erityisopetuksen alueelta, jota opetussuunnitelma koskee. Koulujen johtajat antavat opetussuunnitelmasta lausunnon. Opetussuunnitelman hyväksyy lautakunta ja vahvistaa lääninhallitus. (POP 1985, 22.)

Opetussuunnitelman laatimisesta vastaavat kunnan tasolla opetussuunnitelman toteuttajien edustajat. Tämä on merkittävä edistysaskel valtakunnan tasolta kunnan tasolle. Laadintajärjestelmä heijastaa osin vanhaa perinteistä hallintotapaa ja asioiden valmistelua. Lopullinen vahvistus tapahtuu läänin tasolla. Näin kunnallisesta ja yksittäisen koulun kehittämistä päättää lääni. Tuntuu epäuskottavalta, että läänin tasolla aidosti pystytään näkemään perustason kehitystarpeet ja painotukset. Johtajien lausunnossa on aina mahdollisuus koulukohtaiseen opetussuunnitelman analyysiin ja käsittelyyn, mutta käsittely on johtajan näkemyksestä kiinni.

Ennen varsinaista opetussuunnitelmatyötä koululautakunta saattaa antaa puitteet ja lähtökohdat opetussuunnitelmatyölle (POP 1985, 22).

Pääasiassa tämä saattaa merkitä esittelevän virkamiehen näkemysten toteutta-

mista. Aktiivisilla lautakunnan jäsenillä on toki mahdollisuus saada omia painotuksiaan julki. Tavoite edustaa myös kunnallispoliittisia linjauksia ja kunnan tahtotilaa koulutoimen kehittämisessä.

Ehdotuksia yksittäisen koulun opetussuunnitelmaan saavat tehdä johtokunta, opettajakunta ja oppilaskunta (POP 1985, 22).

Periaatteellinen demokraattinen vaikutusmahdollisuus on olemassa. Kaikilla osapuolilla (johtokunnan jäsenet, opettajat ja oppilaat) on opetussuunnitelmaan omat intressinsä. Mikäli nämä näkemykset heijastuvat itse opetussuunnitelmaan, niin opetussuunnitelma on usean eri ihmisen toiveiden kompromissi. Oppilaskunnat vaikuttavat pääsääntöisesti yläasteella ei ala-asteella, mikä kertoo demokratian kehittymisestä. Ala-asteikäisillä ei uskota olevan mahdollisuutta analysoida ja kehittää opetussuunnitelmaa. Opetustilanteessa opettaja voi halutessa aina ottaa oppilaat mukaan opetussuunnitelmalliseen tulkintaan ja toteutukseen.

Kuntia innostetaan tekemään yhteistyötä keskenään varsinkin silloin, kun niitä yhdistää luonto, kulttuuri tai talouselämä. Yhteistyö on luontaista esimerkiksi, kun kunnilla on yhteinen yläaste. Oppimäärät kunnat saattavat kopioida suoraan perusteista. Silti toivotaan kuntakohtaisuutta ja asioiden käsittelyä kokonaisuuksina, jotta kouluille jää suunnittelutilaa. Sisältöjä pitää tukea sopivalla, kuntakohtaisellakin, oppimateriaalilla sekä opettajien perehdyttämisellä. (POP 1985, 23.)

Kuntien välinen yhteistyö on uusi haaste. Kuntakohtaisen opetussuunnitelman rakentamisessa alueellisuutta ei voisi sivuuttaa, mikäli haluaa toteuttaa perusteiden edellyttämää paikallisuutta. Opetussuunnitelman laadinta saattaa ohjata kuntia muuhunkin koulutukselliseen yhteistyöhön. Paikallinen aines oli helppo liittää ns. valmiiden perustetekstien osiksi. Yleensä nämä näkyivät muutamana ranskalaisena viivana luetteloissa tai väliin kirjoitettuina lauseina.

Merkittävää on jättää tilaa koulujen omalle suunnittelulle. Tavallaan jo tässä vaiheessa ollaan huolissaan opetussuunnitelman kuntakohtaisuudesta siten, että liian tarkka opetussuunnitelma tekee sen koulukohtaisen toteutuksen mekaaniseksi toteuttamiseksi.

Aktiivisissa, progressiivisissa kouluissa koulun tason opetussuunnitelman tulkinta ja soveltaminen otettiin innolla vastaan. Opetussuunnitelman "vapausasteita" käytettiin koulun kehittämiseen. Monet koulut taas tyytyivät toteuttamaan opetussuunnitelmaa annettuna ja oppikirja ohjasi koulutyötä. Opetussuunnitelman laadintaa vauhditettiin kuntien opettajien täydennyskoulutuksella, mikä käytännössä oli ns. pakollista virkaehtosopimuksen mukaista "kolmen lauantain" koulutusta. Usein tällä koulutuksella oli negatiivinen pakollisuuden maine. Hyvä koulutus vei asiaa kuitenkin eteenpäin.

Opetussuunnitelman tulee antaa toimintamalleja ja virikkeitä opettajan työn suunnittelulle. Siinä ei saa olla vain oppiaineluettelo ja tuntijako. Se on ohjelma, joka toteutuu oppilaiden tasolla ja ilmentää opetustavoitteita. Kunnan opetussuunnitelmassa saattaa olla ns. virallisten asioiden lisäksi ohjeita opetuksen yhteissuunnittelusta, kokonaisopetuksesta, kouluyhteistyöstä, tuntikehyksen käytöstä, ainekokonaisuuksien opetuksesta, uskonnonopetuksesta, kerhotoiminnasta ja oppilashuollosta sekä muita kunnan tärkeäsi katsomia asioita. (POP 1985, 24.)

Oppiaineiden sisältöjä kuvataan oppimistavoittein ja -prosessein eikä pelkästään sisältöluetteloina. Tämä tukee curriculum-tyyppistä opetussuunnitelmakäsitystä. Kouluhallitus haluaa selkeästi kannustaa opetuksen suunnitteluun ja koulun kehittämiseen. Muutostrendi on avoin ja opettajia innostava. Vanhoista kaavoista halutaan irti, vaikka osin ollaankin menneisyyden "kahleissa" ts. muutos ei kuitenkaan voi olla liian radikaali. Perusteet tavallaan ohjaa opetussuunnitelman laadinnan muutosprosessia koko ajan.

Opettajan tulee noudattaa opetussuunnitelmaa.Tiedon määrä on rajaton ja tiedon rajaaminen tapahtuu yhteissuunnittelussa. Tavoitteiden tulkinta on aina kouluissa. (POP 1985, 59.) Sisältöihin vaikuttaa mm. oppilaan kokemuspiiri ja kotiseudun tapahtumat ja elämä sekä ajankohtaisuus että yhteiskunnallinen merkitsevyys. Opettajalla on menetelmällinen vapaus. (POP 1985, 60.)

Opettajan velvollisuus noudattaa kunnan opetussuunnitelmaa selkiinnyttää opetussuunnitelman koulutyötä ohjaa roolia. Oppiaineissa määrätään selvästi oppiaineiden sisällöt. Lisäksi oppimisessa on oltava mukana paikallisuutta ja ajankohtaisuutta. Periaatteessa oppikirja ei pelkästään enää riitä opettajalle. Koulun on pys-

tyttävä reagoimaan ajankohtaiseen, maailmanlaajuiseen, kansalliseen ja paikalliseen uutis- ja tapahtumatarjontaan. Tällä halutaan varmistaa ajankohtaisuutta, mihin hyväkään oppikirja ei pysty.

5.1.6 Opetussuunnitelman laadinnan muut ohjeet

Oppilasarviointi sekä käyttäytymisen ja huolellisuuden arviointi

"Arvioinnilla eli evaluaatiolla ymmärretään kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut. Arvostelu on yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän suoritusten vertaamista johonkin ennalta asetettuun kriteeriin ja vertailutulosten ilmoittamista arvosanoina." Oppilaan kannalta arviointi antaa palautetta edistymisestä, tavoitteiden saavuttamisesta ja kannustaa jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Koulun näkökulmasta arviointi antaa koululle ja opettajalle tietoa opetussuunnitelman toteutumisesta ja opettajan työn tuloksellisuudesta. Samoin saadaan tietoa oppimateriaalin sopivuudesta. (POP 1985, 29.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään arviointiin. Oppilasarvostelu otetaan mukaan, silloin kun se tukee tutkimuksen päälinjaa. Arvioinnin tavoite on selvä eli opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen ja koulun muutoksen ohjaaminen. Palautteen avulla koulu saa vahvoja perusteita tarpeellisiin muutoksiinsa. Muutoksen perusteiksi tarvitaan tosiasiatietoa, mitä hyvä arviointi voi antaa. Sinänsä on kiinnostavaa, että koulun toiminnan arviointi on sijoitettu oppilasarviointikappaleeseen. Ehkä vielä ei ollut muodikasta kehittää koulun arviointoperinnettä sinällään, vaan uutta ajattelua ujutettiin vanhan, oppilasarviointikäsitteen sisällä ja ohessa.

1990-luvun alussa heräsi uusia vaatimuksia kunnan opetussuunnitelmaa kohtaan. Pitkälä (1993) esitti, että kunnan pitää määritellä oppimisen minimitavoitteet. Arviointi piti toteuttaa kunnallisena tai valtakunnallisena vuosiluokilla 3, 6 ja 9. Oppimisen yksilöllisyyden, valinnaisuuden ja joustavuuden hän ajatteli toteutettavan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Pitkälän mallissa opetussuunnitelman kehittäminen nivoutuu osaksi oppilasarviointia. Taustalla on ilmeisesti englantilainen ja yhdysvaltalainen arviointikäytäntö. Malli ei ota huomioon sosiaalisia, affektiivisia, eettisiä ja esteettisiä tavoitteita. Yleensäkin arvioinnissa on vaikea mitata ajat-

telutyyliä, tiedonhankintataitoja tai itsetunnon kehittymistä. (Hämäläinen 1993.) Luetellut seikat on pystytty oppilasarvioinnissa kuvaamaan sanallisella arvioinnilla tai arviointikeskusteluissa.

Oppilasarviointi muuttui ns. tavoitepohjaiseksi. Arvosanoja ei verrata toisten oppilaiden saavutuksiin kuten aikaisemmassa suhteellisessa arvioinnissa. (POP 1985, 29.) Oppilaan tulee saada arvosanojen perusteella realistinen kuva omista mahdollisuuksistaan jatko-opiskelussa (POP 1985, 30).

Oppilasarvioinnin tavoitteena on yksilöllinen kannustamminen. Oppilasarviointi ei ole suhteellista, vaan se antaa palautetta yksilön kehittymisestä. Opetussuunnitelman perusteet ei puhu arvostelusta tässä kohdin. Jatko-opiskelussa arvosanat, aikaisempi koulumenestys ohjaa todellisuudessa oppilaan valintoja. Siinä uskotaan arvosanojen kuvaavan alalle sopivuutta, ellei järjestetä vaikkapa soveltuvuustestejä. Realistinen kuva omista mahdollisuuksista saattaa olla pessimistinenkin.

Oppilaan kehittymisessä koulujärjestelmä tavallaan uskoo siihen, että oppilas on peruskoulun jälkeen riittävän kypsä ja kehittynyt päättämään siitä, jatkaako opintoja lukiossa vai ammatillisessa koulutuksessa tai siirtyykö suoraan työelämään. Tietyllä tavalla näkemys on kasvatuspessimistinen, sillä moni nuori saattaa vasta tässä vaiheessa motivoitua opiskeluun, kun työelämän todellisuuteen ja valintoihin on todella otettava kantaa.

"Peruskoulun tehtävänä on kasvattaa oppilaita niin, että he omalla käyttäytymisellään tukevat sen sosiaalisen yhteisön toimintaa, johon he kuuluvat." Oppilaat ovat oma-aloitteisia. He suhtautuvat myönteisesti ja vastuuntuntoisesti työ- ja elinympäristöön. Oppilaat suojelevat ympäristöä. (POP 1985, 32.)

Oppilaat pikemminkin passivoidaan yhteiskunnan ymmärtäjiksi, jotka ottavat annettuina yhteiskunnan ja työelämän rakenteet. Samaa trendiä tukee huolellisuuden arviointi (POP 1985, 32-33). Oppilaita ei kannusteta todelliseen yhteiskunnalliseen muutokseen.

Oppilaanohjaus ja koulun ulkopuolella annettava opetus

Oppilaanohjauksen on kehitettävä oppilaissa erityisesti opiskelua, urasuunnittelua ja työelämän kannalta tarpeellisia vaatimuksia sekä ohjattava heitä monipuoliseen vapaa-ajan käyttöön. Ala-asteella oppilaanohjaus on osa ympäristöoppia ja kansalaistaitoa. Yläasteella oppilaanohjaus on erillinen oppitunti. Yläasteella oppilaanohjaukseen kuuluu työelämään tutustuminen. Jokaisen oppilaan tulee saada tutustua vähintään kolmeen eri ammattiin yläasteen aikana. Työelämään tutustuminen tulee olla kokonaisuus ensimmäiseltä luokalta peruskoulun viimeiselle luokalle saakka. (POP 1985, 39.)

Tavoitteena on paitsi kannustaa valinnoissa, myös ohjata oppilasta eteenpäin elämässä ja koulu-uralla. Päämäärä on positiivinen ja kannustava. Vaarana on determinismi, mikäli ohjaava opettaja ei pysty näkemään oppilaan tulevaa kasvua ja kehitystä. Mitenköhän vapaa-ajan ohjaus oikeastaan todellisuudessa tapahtuu? Onko kyse vain toiveesta vaikuttaa tai sopeuttaa?

Työelämään tutustumisessa kolmen eri ammatin näkökulmista antaa taustaa oman uran suunnittelulle. Samalla oman paikkakunnan työtarjonta avautuu.

Opetusta voidaan antaa koulun ulkopuolella. Se tarjoaa mahdollisuuden kehittää opetusta ja oppimista. Opetuksessa autetaan oppilasta laajojen tietosisältöjen jäsentämisessä, edistetään opetuksen eheytystä ja tarjotaan oppilaille toiminnallisia ja elämyksellisiä oppimistapahtumia. Toimintamuodoilla voidaan lähentää koulua työelämään ja ympäröivään yhteiskuntaan. Tämän opetuksen tulee olla sopusoinnussa koulun ja kodin kasvatustavoitteiden kanssa. Työelämään tutustumiseen voidaan 8. ja 9. vuosiluokilla käyttää enintään 15 työpäivää ja ns. lisäopetuksessa 38 työpäivää. Muuhun koulun ulkopuoliseen opetukseen saa käyttää korkeintaan 10 työpäivää. (POP 1985, 41.)

Oppiminen integroidaan todelliseen ympäristöön. Sopeuttaminen yhteiskuntaan edistyy ja yhteiskunnallinen ymmärrys kasvaa. Vaikeutena saattaa olla löytää yhteinen linja kodin ja koulun välillä. Näyttää siltä, että taas uusi avaus pitää ratkaista yhdessä kotien kanssa. Kynnys käyttää mahdollisuutta kasvaa vaikka periaate ottaa kotien näkemykset mukaan onkin kannatettavaa.

Kymmenen päivän rajaus on ala-asteella jonkin verran rajoittava tekijä, sillä esimerkiksi viikon leirikoulu vei viisi työpäivää ja muuhun ulkopuoliseen oppimiseen

ja koko vuodelle jää vain viisi työpäivää. Tätä sääntöä todennäköisesti aktiiviset koulut rikkoivat.

Mielenkiintoista on, että tällainen vanha oppimismuoto, koulun ulkopuolella tapahtuva opetus, tarvitsee opetussuunnitelmatekstillistä ohjausta. Ilmeisesti kouluoppiminen on aikojen kuluessa keskittynyt liikaa itse koulurakennuksen sisään ja korkeintaan koulun pihalle. Koulun tontin rajoja ei ole kunnolla uskallettu tai osattu ylittää ja hyödyntää koulun ympäristön mahdollisuuksia. Voisi väittää, että todellinen yhteiskunta on jäänyt kohtaamatta.

Opintoretket ja leirikoulut on järjestettävä ensisijaisesti kotimaassa. Hyväksyttävin perustein valtion osuuden piiriin kuuluivat kohdemaina Pohjoismaat ja Neuvostoliitto. (POP 1985, 42.)

Teksti mahdollistaa todellista kansainvälistä kanssakäymistä. On ymmärrettävää, että leirikoulujen toteuttamisessa suositaan kotimaata. Perusteltua on suunnata kansainvälinen yhteistyö ns. lähialueelle. Merkille pantavaa on, ettei opetussuunnitelman perusteissa suorastaan kielletä aktiivista luokkaa pitämästä leirikoulua vaikkapa Kreikassa. Tosin näitä rajoituksia saatettiin tehdä kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin.

Esiopetus ja lisäopetus

Opetusministeriön luvalla voitiin koulun yhteydessä järjestää yhden lukuvuoden kestävää esiopetusta. Tavoitteena oli parantaa lapsen oppimisvalmiuksia. (POP 1985, 46.) Oppimisen järjestämistä tuettiin mm. huoltajien kanssa käydyillä keskusteluilla (POP 1985, 47).

Esiopetuksen tehtävänä on parantaa oppilaan onnistunutta koulun aloitusta. Perusteet velvoittaa tekemään tässä asiassa yhteistyötä kotien kanssa. Esiopetus turvaa koulutuksellista tasa-arvoa. Kun esiopetus ei ole lain edellyttämää, niin alueellinen tasa-arvo saattaa kärsiä.

Lisäopetus kestää yhden lukuvuoden varsinaisen peruskoulun jälkeen. Se on tarkoitettu peruskoulun oppimäärän suorittaneille, jotka haluavat täydentää ja pa-

rantaa peruskouluopintoja. Opetusministeriö myöntää kunnalle luvan opetuksen järjestämiseen. Tavoitteena on parantaa jatko-opintovalmiuksia ja ammatinvalinnan edellytyksiä. (POP 1985, 49.) Työelämään tutustumiseen voidaan käyttää 38 työpäivää. Oppilaiden osallistumista opiskelun suunnitteluun pidetään tärkeänä. Oppilaskohtaiset laajahkot useaan oppiaineeseen liittyvät oppilastyöt ovat suositeltavia. (POP 1985, 50.)

Lisäopetuksen tavoite on selvä jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen ja ammatillisten perusvalmiuksien kehittäminen. Laaja työelämään tutumismahdollisuus integroi lisäopetuksen oppilaita työelämään. Lisäopetus turvaa koulutuksellista tasa-arvoa. Tosin kunnan pitää saada lisäopetukseen erillinen lupa.

Vasta tässä vaiheessa oppilaat uskalletaan todella ottaa mukaan oppimisensa suunnitteluun. Näin turvataan oppimisen yksilöllisyyttä. Lisäksi suorastaan kannustetaan integroiviin oppimiskokonaisuuksiin. Miksi ei aikaisemmin?

Lisäopetuksen turvaamiseksi perusteisiin on laadittu erillinen peruskoulun lisäopetuksen oppiainekohtaiset oppimäärät. Opetuksen sisällöllinen laadukkuus halutaan taata.

5.1.7 Koulun yhteistoiminta

Opettajien yhteissuunnittelu

"Yhteyssuunnittelun tavoitteena on koko kouluyksikön kehittäminen siten, että opettajan kaikinpuolinen vastuu koulutyöstä korostuu ja ahtaasti ainekohtainen ajattelu lievenee." Yhteissuunnittelu on luonteeltaan tavoitteellista ja suunniteltua. Siihen kuuluu: oppiaineiden ja asiakohtainen suunnittelu, kodin ja koulun yhteistyö sekä muun opetuksen suunnittelu ja koulun toiminnan kehittäminen. Yhteissuunnittelussa kannustetaan mm. integrointiin, uusiin opetusmenetelmiin ja työtapoihin. Työpaikkademokratiakokoukset kuuluvat yhteissuunnitteluun. Vastuu toteutumisesta on rehtorilla ja koulunjohtajalla. (POP 1985, 52.)

Yhteissuunnittelu on todellinen mahdollisuus koulun syvälliseen kehittämiseen. Koska yhteissuunnittelu ei ollut aiemmin koulukäytänteenä, on ymmärrettävää, että opetussuunnitelmatekstissä halutaan ohjata ja kuvata yhteissuunnittelun sisältöä. Yhteissuunnittelu edellyttää hyvää johtamista ja taitoa käydä pedagogista

keskustelua hyvinkin heterogeenisessa opettajakunnassa.

Demokratian laajennus on halu sitoa myös koulun muu henkilökunta yhteissuunniteluun mukaan, vaikkakin työpaikkademokratian avulla. Koulun muun henkilökunnan erityisosaaminen jää koulutyössä helposti hyödyntämättä.

Luokanvalvojan työn luonnehdintaa

Yläasteella johtokunta määrää luokanvalvojat. Tavoitteena on mm. liittää luokka koko kouluyhteisöön. Tehtävänä on huolehtia perusopetusryhmän luottamusoppilaan (PA 78§) ja hänen varamiehensä valinnasta. Tarkoitus on kannustaa oppilaita osallistumaan oppilaskuntatoimintaan ja kerhoihin sekä harrastustoimintaan. (POP 1985, 53.) Luokanvalvojan toiminnassa tuetaan koteja kasvatuksessa, kehitetään kodin ja koulun yhteistyöhön sekä järjestään huoltajille mahdollisuus neuvotella oppilaan koulunkäynnistä vähintään kerran lukuvuodessa (POP 1985, 53).

Perustavoitteena oli sujuva ja rauhallinen koulunkäynti niin, että oppilaan yksilölliset ominaisuudet tulee huomioon otetuiksi. Tehtävänä on innostaa oppilaita osallistumaan demokraattiseen päätöksentekoon. Luokanvalvojan piti toteuttaa luottamusoppilaan vaali ja kannustaa oppilaita osallistumaan oppilaskuntatoimintaan.

Luokanvalvoja toimii luokanopettajan tapaan kotikasvatuksen tukena sekä kodin että koulun yhteistyön edistäjänä. Huoltajilla tulee olla mahdollisuus ainakin kerran vuodessa neuvotella oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Taustalla saattaa olla passiivisuus tässä asiassa. Helposti on eritelty, mikä kuluu koululle ja mikä kodille. Niinpä opetussuunnitelmatekstissä selkeästi asetetaan tärkeässä, oppilaan koulukäynnin suunnittelussa, minimivaatimus. Toinen taustatekijä saattaa olla halu kannustaa huoltajia osallistumaan entistä vahvemmin itse koulun pitoon esimerkiksi vapaehtoistyöhön, mikä on yleinen tapa monissa maissa kuten Yhdysvalloissa.

Integraation näkökulmasta luokanvalvoja edistää koulun sisäistä integraatiota. Luokka kasvaa luokkayhteisönä ja kasvaa kiinni koulukäytäntöihin. Näin tuetaan

myös piilo-opetussuunnitelmallisia halutun tapa- ja käyttäytymiskulttuurin omaksumista. Ehkäpä estetään huomaamatta myös aiheellista kritiikkiä, jota kriittinen sopeutumattomuus saattaa nostaa esiin.

Oppilaskuntatoiminta on osa demokratiaa

Yläasteella on oppilaskunta (PL 16 § ja PA 10 ja 11 §). Ala-asteella voi olla oppilaskuntatoimintaa. Oppilaskuntaan kuuluvat kaikki oppilaat. (POP 1985, 54.)

Oppilaskunta mahdollistaa osallistumisen koulun yleisten asioiden hoitamiseen. Tavoitteena on motivoituminen ja aktivoituminen omavastuulliseen itsensä kehittämiseen, yhteistyöhön ja opetus- ja kasvatustehtävän edistämiseen. Yhteistyökumppaneita ovat toiset oppilaat, opettajat, rehtori ja johtokunnan jäsenet sekä muut koulut.Oppilaskunnan tehtäviä ovat mm.:
- oppilaiden yhteistoiminnan edistäminen
- harrastustoiminnan järjestäminen
- ehdotukset koskien koulun opetusta ja kasvatusta
- henkilövaalien järjestäminen
- lausunnot opetussuunnitelmasta, työsuunnitelmasta, oppikirjoista sekä opetusväline- ja kirjastohankinnoista
- oppilashuoltoyhteistyö
- kouluyhteistyö
- luottamus- ja tukioppilastoiminta
- vaikutus kodin ja koulun yhteistyöhön
- koulun tapahtuminen yms. järjestely
Tarkoitus on, että mahdollisimman moni osallistuisi toimintaa ts.vastuuta tehtävien hoidosta jaetaan. (POP 1985, 55.)

Oppilaskuntatoiminta edistää demokratia- ja yhteiskunnallistentaitojen kehittymistä. Oppilaskunnan tehtäväalue on varsin laaja ja ainakin mielipidetasolla voidaan vaikuttaa moniin oppilaan arjen koulutyötä koskeviin asioihin. Yhteiskunnallisen päätöksenteon harjoitteluna oppilaskunnan tehtäväkenttä on laaja ja merkityksellinen. Jos todella kaikki osallistuvat toimintaan, niin demokratiataitojen oppimisessa ollaan todella pitkällä.

Dewey (Young 1990) painotti yhteiskunnan demokraattisuutta. Koulu yhteisönä oli hänen mielestään ikään kuin pienoisyhteiskunta, joka toimi yhteiskunnallisten päätöksentekotaitojen ja ongelmaratkaisutaitojen harjoittelukenttänä. Tässä mielessä oppilaskunnan tehtävät ja päämäärät tukevat Deweyn ajattelua.

Oppilaskuntatoiminnan vaarana on, että aktiivien joukko jää pieneksi, vaikka perusteet pyrkii laajaan osallistumiseen. Oppilaskuntaa voi pitää kouluneuvoston seuraajana, vaikka se toimintatavaltaan ja vastuultaan onkin erilainen. Ilmeisesti suoranaista puoluepolitiikkaa ei oppilaskuntatoiminnassa suosita. Kouluneuvostothan kaatuivat mm. ylipolitisoitumiseen.

Ala-asteen oppilaskuntatoiminnasta päättää johtokunta (POP 1985, 54). Ala-asteella oppilaat voivat järjestää juhlia, tapahtumia sekä koulun ja kodin välisiä tilaisuuksia. Edelleen voidaan harjoitella kokouskäyttäytymistä ja luottamushenkilövaaleja, suunnitella järjestyssääntöjä ja aloittaa harrastustoimintaa. (POP 1985, 56.)

Ala-asteen oppilaita kannustetaan saman suuntaisesti kuin yläasteenkin oppilaita. Toiminnassa otetaan huomioon oppilaiden ikä ja yhteiskunnallinen kyvykkyys. Ala-asteen oppilaskuntatoiminnalle pitää saada johtokunnan vahvistus. Päätösvallalla ilmeisesti estetään ns. kouluneuvostojärjestelmän voimaakkaan puoluepoliittisuuden negatiivisia heijastuksia.

Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja ymmärrykseen pyritään tukemalla koteja kasvatustehtävässä. Lapsiin vaikuttavat kodin ja koulun ohella toveripiiri, joukkotiedotus ja työelämä. Huoltajalla tulee olla mahdollisuus vähintään kerran vuodessa keskustella oppilaan koulun käynnistä opettajien ja rehtorin/johtajan kanssa. Mahdollisuus pitää olla myös yksityiseen keskusteluun. (POP 1985, 57.)

Perusteet näkee oppilaaseen vaikuttavan koko sosiaalisen ja yhteiskunnallisen ympäristön. Esiopetuksen tapaan mahdollisuus kahdenkeskisiin keskusteluihin tulee olla. Tapa yleistyi vasta 1990-luvun lopussa eikä se se ole itsestään selvyys vieläkään. Perusteissa uskotaan kasvatuksen merkitykseen varsinkin, jos koulu tukee koteja kasvatustehtävässä. Suhde käytännössä pitäisi olla myös toisinpäin, sillä aika ajoin koulun ja kodin kasvatusnäkemyksissä on merkittäviäkin eroja. Nyt tilanne on muuttunut, sillä voimassa olevan koululain mukaan kasvatusvastuu on yksiselitteisesti kodeilla.

Koulun tulee tiedottaa toiminnastaan ja osallistua kotien kanssa yhteisiin tapahtumiin. Lisäksi puhutaan ns. kuuntelupäivistä. Päävastuu yhteistyössä on koululla. (POP 1985, 57.)

Vastuu on siis molemminpuolista. Primääri vastuu on koululla. Käytännössä koulut toivovat kodeilta perinteisestä aktiivisempaa roolia. Valitettavasti kuuntelupäivät ovat jääneet vain innokkaimpien huoltajien toteuttamiksi. Ne pitäisi olla pakollisia niin, että ne mainittaisiin työehtosopimuksissa. Kieltämättä osa opettajista ei kaipaa huoltajia luokkaan seuraamaan opetusta. Tässäkin on asennetyötä tehtävänä. Joka tapauksessa ei ole hyvä asia, jos huoltajien käsitys koulun arjesta jää lasten ja toisten huoltajien tarinoiden tai satunnaisten koulukäyntien varaan.

5.1.8 Oppiaineiden oppimäärät

Oppimäärät koskevat vuosiluokkia 1-9. Tutkimuksessa oppimääristä otetaan mukaan vain tutkimuksen päälinjaa avaavia sisältöjä, tavoitteita ja muita tekstejä. Lisäopetuksen oppiaines sisältyy pääosin yläasteen oppiainekseen.

Oppiaineilla on koulun arjessa suuri merkitys, sillä niiden sisältöalueet kuuluvat ns. perusoppiaineeseen, jota opetuksessa painotetaan. Myös kodeissa on perinteisesti kannettu huolta siitä, että kaikki "tärkeä ja keskeinen" tulee opittua. Tosin niin kodeissa kuin koulussakin oppikirjat ilmentävät opetussuunnitelmaa. Oppikirjojen sisällöt otetaan annettuina ja niitä harvoin verrataan itse opetussuunnitelmaan.

Kieli edistää yhteiskunnallista osallistumista

Kielen osuudessa tarkastellaan äidinkieltä ja ns. vieraita kieliä. Kieli on sosiaalisen todellisuuden heijastumaa, kielen avulla todellisuus käsitteellistetään ja kielellisessä kanssakäymisessä poliittinen vaikuttavuus todentuu. Vieraiden kielten hallinta on kiinteä osa kansainvälisyyttä ja globaalin maailman hallintaa.

Tavoitteena äidinkielessä on monipuolinen kielen hallinta. Äidinkieli antaa aineksia minä-, ihmis- ja maailmankäsityksen luomiseen. Heterogeenisessa ryhmässä oppilaat saavat ikäisiltäänkin hyviä kielenkäytön malleja. (POP 1985, 64.)

Kielen avulla hallitaan viestinnän maailmaa ja sillä muokataan omaa maailmankuvaa. Kieli rikastuu heterogeenisessa ryhmässä. Tämä on upea oivallus! Ihmisen ymmärrys ja taito käyttää kieltä kehittyy erilaisten ihmisten kohtaamisessa. Käsitys ilmentää perusteiden perustelemaa luopumista tasokursseista. Äidinkielen avulla muotoutuu oppilaan minä-, ihmis- ja maailmankäsitys. Näiden kolmen käsityksen muotoutuminen on koko kouluoppimisen kulmakiviä.

Tavoitteissa esiintyy valikoivuus ja arvostelukykyisyys sekä rohkeus ilmaista mielipiteitään (POP 1985, 65). Kielen merkitys nousee esille niin yksilön kuin kansan elämässä. Äidinkieli muodostaa luontevan pohjan vieraiden kielten opiskelulle. (POP 1985, 66.) Tavoitteena on taito asioida ja selostaa. (POP 1985, 68.) 8. vuosiluokalla esillä on: asiallisen puheenvuoron käyttäminen, mielipide ja perustelu sekä mielipidekirjoitelma. 9. vuosiluokalla käsitellään mm. seuraavia asioita: asiatyyppinen kirjoitelma ja omakohtainen pohtiva kirjoitelma. (POP 1985, 72-73.)

Mielipiteen muodostustaidot ja kokouksissa tärkeän puheenvuoron syvempi harjoittelu ovat vasta peruskoulun viimeisillä luokilla. Äidinkielessä on paljon sisältöjä, joita tarvitaan arkipäivän yhteiskunnassa että poliittisessa osallistumisessa. Näitä yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja arjen kielitaitoja pitäisi harjoitella ensimmäisestä luokasta lähtien. Rohkeus ilmaista itseään ei ole itsestään selvää, vaan vaatii pitkää harjoittelua, jotta suomalaisten "tuppisuisuus" vaihtuisi sosiaalisessa elämässä vaikuttamiseksi.

Äidinkieli muodostaa pohjan vieraiden kielten oppimiselle. Vieraiden kielten opiskelu jaettiin 1985 siten, että ns, a-kielenä on 3. luokalta alkava vieraskieli tai toinen kotimainen kieli (ruotsi.). Seitsemänneltä vuosiluokalta valittava b-kieliä ovat ruotsi tai englanti. C-kielenä voi peruskoulun yläasteella valinnaisena aineena opiskella englantia, ranskaa, saksaa tai venäjää. Kielivalikoima on laaja ja kuvastaa eurooppalaisuutta.

Tavoitteena on kehittää halua ja taitoa käyttää kieltä erilaisissa yhteyksissä ja eri tarkoituksiin. Tavoitteena on antaa tietoa muista kulttuureista ja luoda edellytyksiä solmia kontakteja muita kieliä puhuviin ihmisiin. Kansalla kokonaisuudessaan tulee olla riittävästi kielitaitoa, jotta voimme osallistua kansainväliseen yhteistyöhön sekä saavana että antavana osapuolena. (POP 1985, 75.) Erilaisiin kulttuureihin tutustuminen avartaa näköpiiriä ja edistää suvaitsevaisuutta ja rahantahtoisuutta (POP 1985, 76).

Englannin kielessä tutustutaan englantia puhuvien maiden ja kansojen ensisijaisesti Ison-Britannian ja Yhdysvaltojen elämänoloihin, tapoihin ja kulttuuriin. Opetuksessa tulee olla esillä englannin merkitys kansainvälisessä viestinnässä. Ruotsin kielen opiskelussa tutustutaan Pohjoismaiden oloihin ja pohjoismaiseen yhteistyöhön. "Oppilaille annetaan myös tietoa maamme ruotsinkielisestä väestöstä..." Ruotsinkieli on toinen virallinen kielemme. Ranskan, saksan ja venäjän opetuksessa tutustutaan näiden kielialueiden kansojen tapoihin ja kulttuureihin. (POP 1985, 75-98.)

Vieraan kielen hallinta nähdään keskeiseksi ja tärkeäksi taidoksi kansainvälisissä kontakteissa. Tavoitteena on myös vaikuttaminen ei vain passiivinen vastaanottaminen. Kieli parantaa ymmärrystä ja edistää rauhaa. Tämä perustelu on edelleen enemmän kuin ajankohtainen. 1985 esiin nostettu suvaitsevaisuus on nyt 2000 -luvulla suorastaan kansainvälisyyden keskiössä. Pitkän tähtäyksen tavoitteena on koko kansakunnan kielitaidon parantaminen. Pikkuhiljaa englannin osaaminen on kasvanut. Sama pitäisi ilmetä myös ruotsin käytössä.

Englannin ja ruotsin kieli ovat vieraiden kielten tärkeimmät oppiaineet. Englannissa pääpaino on Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa, Ruotsin kielessä ensin Pohjoismaissa ja vasta sitten suomenruotsalaisuudessa. Muiden kielten merkitys on vähäisempi. Kärjistetysti sanoen suomalaisille maailma avautuu Ison-Britannian, Yhdysvaltojen ja Pohjoismaiden kautta ts. maailmankuva on vieraiden kielten opetuksen näkökulmasta suppeahko.

Oppilaille tulee antaa tilaisuus esittää kielen opetuksen suunnitelmasta mielipiteensä (POP 1985, 82).

Periaate on merkittävää demokratian ja sitoutumisen kannalta. Onko tällä periaatteella vaikuttavuutta? Se on kokonaan toinen asia.

Erikseen perustetekstissä nostetaan esiin latinan kieli, mikä osaltaan on heijastu-

maa vanhasta oppikouluajasta. Se ilmentää kulttuurimme sitoutumista antiikin perintöön.

Latinan tunneilla käsitellään antiikin historiaa ja yhteiskunnallisia oloja sekä klassista kulttuuria. Anttikin ja nykypäivän välisiin yhteyksiin kiinnitetään jatkuvasti huomiota. (POP 1985, 101.)

Yhteiskunnalliset olosuhteet uskalletaan tietoisesti nostaa esiin, kun niiden tapahtumista on kulunut liki 2000 vuotta. Tietysti yhteiskunnallinen arki todellisuudessa tulee esille muissakin kielissä oppikirjojen välityksellä ja erilaisissa tekstinäytteissä.

Matemaattisluonnontieteelliset aineet ovat ympäristöorientoituvia aineita

Tarkastelussa matemaattisluonnontieteelliset aineisiin on koottu ympäristöoppi. biologia ja maantieto, matematiikka sekä fysiikka ja kemia.

Ympäristöopissa tavoitteena on antaa oppilaalle tietoja, taitoja ja arvoja, joita jokainen tarvitsee sosiaalistumisessa yhteiskuntaan ja inhimilliseen kulttuuriin sekä orientoitumisessa biologiseen ja fyysiseen ympäristöön. Tavoitteena on auttaa sopeutumaan kouluun ja muuhun ympäristöön antamalla tietoa ihmisten välisistä sekä ihmisen ja luonnon välisistä vaikutussuhteista, oikeasta liikenne- ja terveystottumuksista sekä hyvistä tavoista.Tavoitteena on osoittaa ympäristön ilmiöitä ongelmina, joiden ratkaiseminen on havaittujen tosiasioiden sekä johdonmukaisen ajattelun ja päättelyn varassa. Tavoitteena on edistää maailmankuvan muodostumista ja jäsentymistä.Tavoitteena on totuttaa välttämään tuhlausta ja hoitamaan elinympäristöä sekä herättää vastuuntuntoinen suhtautuminen elinympäristön suojelemiseen, elinehtojen säilyttämiseen sekä luonnonvarojen edistämiseen. (POP 1985, 102.)

Ympäristöoppi on oppiaineena 1.-2. luokalla. Se selvästi sosiaalistaa ja kiinnittää oppilaat yhteiskunnan vastuuntuntoisiksi normijärjestelmää noudattaviksi kansalaisiksi. Peruskoulun yksi tehtävä on kansalaiskasvatus, yhteisöllisyyden huomioon ottaminen ja hyvään yhteiskuntaan pyrkiminen. Vaikuttaminen on olemassaolevat toimintamuodot hyväksyvää ja säilyttävää. Vaikuttamisessa ei pyritä itsenäiseen ja aktiiviseen muutokseen. (Hytönen 2000.)

Ympäristöoppiin kuuluu vastuu elinympäristön tilasta. Ympäristön tilasta huoleh-

timinen lähtee liikkeelle siitä asennekasvatuksesta, mitä alkuopetuksessa opetetaan. Oppilas ohjataan tekemään kulutusvalintoja, ainakin välttämään tuhlausta. Elinehtojen säilyttäminen ja luonnonvarojen edistäminen tuntuvat varsin suurilta tavoitteilta ensimmäisen ja toisen luokan oppilaalle. Osin perusteiden tekstissä intoudutaan tavoittelemaan asioita, jotka eivät kohtaa oppilaan todellisuutta.

Oppisisällöissä on mm. isänmaa, itsenäissyyspäivä, merkkihenkilöt ja kotiseudun työelämä (POP 1985, 103-105).

Ympäristöopin sisällöissä tutustutaan lähiseudun työelämään. Työelämän malli on ikään kuin annettuna, mikä on luonnollista, sillä pienten oppilaiden kanssa on vaikea lähteä kovin kauas. Lisäksi opetellaan kuluttajakasvatusta mm. kaupassa asioimista. Perinteisiä arvoja painottavat omaan isämaahan liittyvät käsitteet ja symbolit.

Ympäristöopin oppisisällöissä yhdistyy osin biologian maatiedon ja kansalaistaidon oppiainesisältöjä. Ympäristöopin tapaan nämä kaikki ovat tärkeä osa oppilaan maailmankuvan muodostumista. Yllättäen ympäristöopin tavoitteissa ja sisällöissä ei vedota talouselämän intresseihin ja tarpeisiin.

Maatiedon opetuksen tavoitteena on maailmankuvan muodostaminen. Tavoitteena on herättää oppilaissa kiintymys kotiseutuun ja omaan maahan sekä tietoisuus kuulumisesta Suomen kansaan. (POP 1985, 165.) Oppilaassa vahvistuu ymmärrys ja arvonanto vieraita maita, kansoja ja niiden kulttuureita kohtaan. Oppilas edistää kansainvälistä arvoantoa, yhteistyötä ja rauhaa. Hän korostaa ihmisen vastuuta omasta elinympäristöstään ja maapallon luonnonvarojen riittävyydestä (POP 1985, 166.)

Perhevastuksessa on esillä erityisesti kehitysmaiden perheiden ja lasten asemaan tutustuminen. Kuluttajakasvatuksessa tulevat esille talousmaantiedossa luonnonvarat, niiden riittävyys, elinkeinot, kauppa ja liikenne. Tietoliikenne liittyy talousmaantiedon osana joukkotiedotuskasvatukseen. (POP 1985, 173.)

Teksti tukee aikaisempaa analyysia. Maantieto muovaa oppilaan käsitystä omasta maasta ja maailmasta sekä erilaisista yhteiskunnista. Perusteiden tavoitteiden mukaisesti oppiaine kasvattaa kansainvälisyyteen, rauhaa ja ympäristövastuuseen. Maantieto muovaa vahvasti oppilaan maailmankuvaa. Mahtipontiselta kuu-

lostaa kantaa huolta maapallon luonnonvarojen riittävyydestä. Omana itsenäisenä asiana asia korostuu ja kärjistyy. Todellisuudessa luokkaopetuksessa huoli ei ole kovinkaan valtava, vaikka oppiliata opetetaankin siihen, että jokainen ympäristöteko on teko toisaalta tulevaisuuden toisaalta luonnonvarojen järkevän ja kestävän käytön puolesta.

Maailmankuvaa voi implikoida näin, mitä paremmin voidaan ihmis- ja yhteiskuntakäsityksiin vastata, sitä paremmin tullaan tietoiseksi myös ihmiskunnan ja ihmisen kehityksen ehdoista. Maailmankuva ei ole yksiselitteinen. Se liittyy käsitykseen koko ihmiskunnasta ja ihmisen kehityksestä. (Suortti 1981 a, 109.) Maantieto ja biologia kuten monet muutkin oppiaineet selittävät haluttua maailmankuvaa.

Matematiikkaa sovelletaan yhä useammilla ammattialoilla, mikä lisää matematiikan yhteiskunnallista merkitystä. Tavoitteena on mm. antaa oppilaille yksilön ja yhteiskunnan kannalta tarkoituksenmukaisesti valitut matemaattiset tiedot ja varma laskutaito. (POP 1985, 147.)

Sopivia sisältöalueita ovat mm. oman maan tuntemus, kansainvälisyys, rauhankasvatus, sukupuolten välinen tasa-arvo, ympäristönsuojelu, taloudellisuus sekä erilaiset työtehtävät ja yhteiskunnalliset roolit (POP 1985, 148).

Teknistyvässä yhteiskunnassa matemaattisia käsitteitä ei voi olla kohtaamatta. Erilaisten tilastojen ja taulukoiden sekä graafisten esitysten luku- ja tulkintataito ovat kansalaistaitoja. Erilaiset luvut ja matemaattiset suureet ovat osa tavallista asiatekstiä tai käyttöohjeita. Matematiikkakin on osa yhteiskunnallistaloudellista todellisuutta. Tehtävien kautta mahdollisesti saadaan ujutettua oppilaisiin yhteiskunnallista ja poliittista vaikutusta ja asennemuokkausta.

Yläasteella tarvitaan oppilaiden ryhmittelyä oppimisedellytysten, harrastuneisuuden ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan eräitä oppiaineksen kohtia opetettaessa (POP 1985, 160).

Tietynlainen tasokurssiajattelu on sittenkin sisällytetty matematiikkaan mukaan ns. pedagogiseen tarkoituksenmukaisuuteen vetoamalla. Näin perusteiden painottama ja moneen kertaan korostama tasokurssittomuus on tässä kohdin päässyt horjumaan. Pedagogisesti on toki mahdollista muodostaa erilaisia ryhmiä, mutta

perusteteksti ei tässä kohdin ole päässyt irti tasokurssiajattelusta.

Fysiikkaa ja kemiaa opiskellaan 7.-9. luokilla. Fysiikka ja kemia eivät oppiaineina paljasta sisällöissään yhteiskunnallisia elementtejä, vaikka molemmilla on merkittävä osuus modernin teknologian ja teollisuuden taustateorioissa sekä käsitteiden ymmärtämisessä.

Yhteiskuntapainotteiset oppiaineet

Kansalaistaitoa, oppilaanohjausta sekä historiaa yhteiskuntaoppia voi selkeästi pitää kaikkein yhteiskuntapainotteisimpina oppiaineina. Kansalaistaitoa opetetaan yhteensä 2-3 viikkotuntia 3.-6. -luokilla. Oppilaanohjausta opetetaan 7.-9. -luokilla yksi viikkotunti kullakin luokka-asteella. Historiaa ja yhteiskuntaoppia opetetaan 5.-6. -luokilla yhteensä 3-6 viikkotuntia ja 7.-9. -luokilla yhteensä kuusi viikkotuntia. Oppiaineiden yhteinen vaikuttavuus on merkittävä.

Kansalaistaito on käytännöllinen ja arkipäivän asioita käsittelevä oppiaine (POP 1985, 110). Kansalaistaidon opetus on asennekasvatusta (POP 1985, 112).

Kansalaistaito on luonteeltaan yhteiskuntaan sosiaalistava ja yhteiskunnan "pelisääntöjä" opettava oppiaine. Yllättäen sisällöissä ei painotu yhteiskunnan päätöksentekojärjestelmä tai demokraattisten ja yhteyskunnallisten vaikutustaitojen harjoittelu.

Oppilaanohjauksessa tuetaan oppilaan siirtymistä yläasteelle ja edistetään hänen uravalintaansa. Tehdään työelämä ja eri ammatteja tutuksi. (POP 1985, 226.) 7. luokalla tutustutaan ammattiin enintään yhden koulupäivän ajan osana TET-ohjelmaa (POP 1985, 227). Tavoitteena on antaa realistinen kuva työelämästä ja ammateista nyt ja lähitulevaisuudessa. Esillä on kunnan ja lähiympäristön työelämä. Oppilaan maailmankuva kehittyy. (POP 1985, 228.) Kahdeksannella ja yhdeksännellä työelämään tutustumiseen käytetään 15 koulupäivää. Yhdeksännellä painottuu jatko-opintoihin ja työelämään siirtyminen, tasa-arvon kehittäminen ja monipuolinen elämäntapa. Tärkeää on tietää kotiseudun ja oman kunnan koulutus- ja työmahdollisuuksista. (POP 1985, 229.)

Oppilaanohjaus antaa monipuolisen kuvan työelämän mahdollisuuksista. Se integroi ensisijaisesti oppilaan lähialueen työelämään eli korostetaan lokaalisuutta.

Näin paikallisilla yrittäjillä on ensisijainen mahdollisuus houkutella nuoria valitsemaan työura paikallisyrityksessä. Oppilaanohjaus tukee myös oppilaan koulunkäyntiä ja ohjaa koulutusväylien valintaa. Periaatteessa oppiaine voi ohjata kohti modernia oppisopimusajattelua.

Oppilaaseen luodaan historiallisten ja yhteiskunnallisten kysymysten harrastusta ja myönteisiä yhteiskunnallisia asenteita: sosiaalinen vastuuntunto, yhteenkuuluvuus kotiseutuun (omaan kansaan ja koko ihmiskuntaan), arvostus työhön, tasaarvo, ihmisoikeudet, rauha ja kansainvälinen yhteisymmärrys. Oppilas tutustuu ihmiskunnan, kansan ja kotiseudun kulttuuriperinteeseen, yhteiskunnan kehitysvaiheisiin, nyky-yhteiskuntaan sekä yksilön asemaan yhteiskunnan jäsenenä. (POP 1985, 131.)

Historian ja yhteiskuntaopin tavoitteet ovat tällä tasolla läpileikkaavia kaikissa oppiaineissa, kuten perusteet edellyttää. Toteutuksen päävastuu on opettajalla ja oppikirjan tekijöillä, sillä näitä asioita on vaikea tulkita sisältöinä. Tekstin asenne on alistuva, oppilaan oma aktiivisuus tai vaikutusmahdollisuudet puuttuvat. Tietoa otetaan vastaan, asioita ja prosesseja ymmärretään. Osin teemat ovat samoja kuin elämänkatsomustiedossa.

Teemat ovat selkeästi yhteiskuntakeskeisiä. Aihealueet ovat varsin laajoja. Oppiaine sitoo oppilasta oppilaanohjauksen tapaan kotiseutuun. Yhteiskunnan voi kuvitella avautuvan oman kunnan tai asuinalueen näkökulmasta. Pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti toteutettuna yhteiskunnallinen ajattelu konkretisoituu ja oma todellinen vaikutusmahdollisuus poliittiseen elämään selkiintyy.

Tavoitteena on virittää oppilaan mielenkiinto yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Oppilas ymmärtää yhteiskuntalaitoksessa ilmenevää jatkuvaa muuttumista sekä sopeutuu tähän muutokseen omassa elämässään. (POP 1985, 131.)

Perusteteksti kannustaa kohti yhteiskunnallista ja poliittista mielenkiintoa. Mielenkiinto saattaa virittää vaikuttamishalua. Perusteteksti on ymmärtämiseen ohjaavaa Tässä suorastaan vaaditaan suoraa sopeutumista yhteiskunnalliseen muutokseen, mikä lähtee liikkeelle muutoksen ymmärtämisestä. Samalla oppilaassa saattaa herätä halu osallistua muutokseen ja yrittää muuttaa muutoksen suuntaa

haluamaansa suuntaan.

Tavoitteena on ihmiskuva niin, että oppilaalle muodostuu käsitys omasta asemastaan nyky-yhteyskunnassa. Hän tutustuu eri aikojen ihmisiin erilaisissa yhteiskunnissa ja omalla kotiseudullaan. Oppilas kunnioittaa kulttuurien erilaisuutta. Oppilas tutustuu ajankohtaisiin kotimaan ja maailman kysymyksiin ja ongelmiin sekä niiden ratkaisumahdollisuuksiin. Oppilasta ohjataan ajankohtaisen tiedon hankintaan ja analysoimiseen. (POP 1985, 131.)

Edelleen yhteiskunnalliset aihealueet ovat hyvin laajoja jopa yliopisto-opintojen suuntaisia. Ymmärrys tosia kansoja kohtaan lisääntyy, kun yhteiskuntien kehitysvaiheet todentuvat. Tekstin asenne on edelleen vastaanottava, toteava ja hyväksyvä. Ajankohtaisuus jätetään oppilaan aktiivisuuden varaan. Taustalla on luonnollisesti opettajan tehtävä ajankohtaisen aineiston esittämiselle ja käsittelylle. Perusteteksti velvoittaa koulut käsittelemään ajankohtaisia ja merkittäviä kotimaan ja maailman kysymyksiä, vaikka ko aihealuetta ei sisällöissä mainittaisikaan. Näin koulu reagoi yhteiskunnallisen todellisuuden tapahtumiin.

Oppilas perehtyy nyky-yhteiskuntaan ja talouselämään, niiden rakenteisiin, tärkeimpiin instituutioihin, yhteiskunnallisiin ajattelutapoihin, erityisesti nuorison nyky-yhteiskunnassa tarvitsemaan tietoainekseen. Oppilas ohjataan käyttämään ja hallitsemaan nyky-yhteiskunnassa tarvittavia asioimis- ja toimintataitoja. (POP 1985, 131-132.)

Tekstin ote on ajassa kiinni pysyvää. On varmasti hyvä, että oppilas oppii toimimaan nyky-yhteiskunnassa ja ymmärtämään mm. talouselämän rakennetta ja toimintaa. Sisältöjen valintakriteerinä on hieman yllättäen nuorison tarvitsema tietoaines. Motivaatio varmasti kasvaa, mutta jotain oleellista saattaa kapeasti tulkiten jäädä huomaamatta. Perusteiden rajaus edellyttää sisäisesti sitä, että tietoaineksen valintaan olisi hyvä saada oppilaat mukaan. Sosiaalistamisprosessia sivuaa asioimis- ja toimintatapojen omaksuminen.

Muutoksen näkökulmasta oppilas saattaisi pohtia, miten toimintatapoja voisi muuttaa tai etsiä nykykäytäntöjen hyviä ja huonoja puolia sekä tehdä parannusehdotuksia. Virikkeitä oppilas voi saada erilaisista tietoaineksista ja keskenään ristiriitaisistakin käsityksistä.

Oppilas ymmärtää yksilökohtaisten poliittisten ja taloudellisten ratkaisujen sekä valtiollisten ja kansataloudellisten tapahtumien keskinäistä vuorovaikutusta (POP 1985, 132).

Tavoite kuulostaa monimutkaiselta ja vaativalta. Perusteita ei voi syyttää vaikeiden teemojen käsittelyn puutteesta. Näyttää siltä että mikro- ja makrotaso ovat menneet sekaisin. On ymmärrettävää, että yksilö yhteiskunnan jäsenenä kohtaa makrotason vaikutukset elämässään. Tavoite on todella suurellinen. Tuntuu siltä, että tieteen tekijätkään eivät helposti saavuta tätä tavoiteta.

Oppilas suhtautuu vastuullisesti omaan kotiseutuun ja yhteiskuntaan. Hän osallistuu kansainvälisen ja maailmanlaajuisen yhteisvastuun ymmärtämiseen. Oppilas kunnioittaa työtä. Oppilaassa herätetään pyrkimys yhteiskunnan rakentavaan ja demokraattiseen uudistamiseen sekä tasa-arvon ja rauhan puolesta toimimiseen. (POP 1985, 132.)

Oppilaan poliittinen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus suunnataan varsin laajojen asioiden käsittelyyn. Rakentavaan ja demokraattiseen muutokseen osallistuminen vastaa edelleen nyky-yhteiskunnankin toiveita. Koulu on ilmeisesti poliittisen osallistumisen aktivoimisessa käytännössä epäonnistunut, koska mm. nuorten äänestyskäyttäytyminen on passiivista. Ehkä nämä tavoiteteemat ovat liian etäisiä eivätkä konkretisoidu arkipäivään, mikä olisi opetuksen tarkoitus.

Historian oppimäärä on koottu sisällöllisiksi saarekkeiksi. Oppilaan on ajantajun keskeneräisen kypsymisprosessin vuoksi vaikea tajuta pitkiä ajallisia kehityslinjoja. Siksi ei oppimäärässä varsinkaan ala-asteella pyritä historian ehjään kronologiseen esitykseen. Saareke on irrallinen kokonaisuus, joiden välinen ajallinen jakso saattaa olla pitkä. (POP 1985, 132.) Aikakäsitystä tukee se, että saarekkeet käsitellään aikajärjestyksessä (POP 1985, 133).

Saarekeajattelulla voidaan koota ymmärrettäviä kokonaisuuksia. Yhteiskunnallinen ja historiallinen ymmärrys lisääntyy. Toisaalta ymmärrystä heikentää käsitys kronologisen kokonaistajun puutteesta.

Sisällöissä on mahdollisimman paljon lasten ja nuorten historiaa. Esillä on myös naisten näkökulmaa ja naisten historiaa (POP 1985, 133).

Nämä sisältöalueet on varmasti perinteisessä opetussuunnitelmatekstissä laiminlyöty. Lapsetkin ovat osa historiaa ja yhteiskunnallista elämää. Naisnäkökulman korostaminen on osa feminististä tiedemaailmaa ts. edetään trendin mukaan. Samalla noudatetaan sukupuolten välistä tasa-arvoa. Historiaa eivät ole tehneet vain miehet. Sukupuoleen sidottuja kysymyksiä ei voi väheksyä, kuten Pinar (1996) on varsin perusteellisesti analysoinut.

Sisällöistä on esillä valtiollinen ja yhteiskunnallinen kehitys, kansallinen identiteetti, Suomen valtiollinen historia jne. Tutustutaan varhaisempiin valtiollisen ja yhteiskunnallisen elämän asteisiin. Esillä on nykyinen maailman tilanne. Oppilas kasvaa maailmanlaajuisen yhteisvastuun ymmärtäjäksi ja aikanaan sen aktiiviseksi, vastuulliseksi kantajaksi. (POP 1985, 133.)

Esillä on yhteiskunnallisesti merkittäviä asioita. Ymmärrys yhteiskunnan toimintaan lisääntyy. Käsite vastuun kantaja tuntuu todella vaativalta tehtävältä varsinkin kun syleillään koko maailmaa. Ehkä nämä ylevät, sinänsä kannatettavat, tavoitteet tuntuvat liian kaukaisilta esimerkiksi yksitoistavuotiaan elämässä.

Historia on nykyhetken ymmärtämiseen orientoiva aine. Jos historianopetuksen sisällöistä ei käy ilmi, miten nykyinen valtiollinen tilanne, nyky-yhteiskunta ja nykykulttuuri sekä kotimaassa että kansainvälisesti tarkastellen ovat kehittyneet, jää suuri osa sisällöistä kuolleeksi, motivoimattomaksi muistitiedoksi. (POP 1985, 134.)

Suurten läpileikkausten ja kehityskulkujen ymmärtäminen ja oivaltaminen edellyttää opettajalta ja oppimateriaalilta paljon. Toisaalta näissä monimutkaisissa asioissa tulee jättää tilaa tilaa oivallukselle ja toisaalta ohjata oivalluksen syntyä, muttei liian rajoitetusti. Analyysiin vaaditaan suuria tietoaineksia.

Yhteiskuntaopin sisällöissä on tarkoitus edetä oppilaan kodin, kunnan ja arkielämän kysymysten käsittelystä eteenpäin. Yhteiskuntaopin tulee kiinteästi kytkeytyä toimivaan yhteiskuntaan, johon tutustumaan myös joukkotiedotuksen välityksellä. (POP 1985, 134.)

Toteutus vaatii suunnittelutyötä niin opettajalta kuin oppilailta. Kaikkea ei voi sisällyttää valtakunnallisiin oppimateriaaleihin. Ajankohtaisuus lisännee kiinnostavuutta ja ymmärrystä. Ehkäpä oppilaille syntyy luontaisia vaikuttamisen paikkojakin.

Oppiaineksen ajankohtaisuutta turvataan joukkotiedotuksen mahdollisuuksilla. Tässä vaiheessa ei ole osattu nostaa esille medialukutaitoa, sillä mediatekstin moninaisuus ei avaudu ilman tarvittavaa tietotaitoa.

Yhteiskuntaopin sisältöalueet käsitellään yhdeksännellä luokalla. Ajankohtaista ainesta tulee käsitellä kaikilla luokka-asteilla mutta erityisesti kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. (POP 1985, 135.)

Yhteiskunnallisen aktivoitumisen kannalta yhteiskunnallisia asioita tulisi käsitellä kaikilla luokka-asteilla. Usko yhdeksäsluokkalaisten sopivuuteen ymmärtää yhteiskunnallisia asioita aliarvioi muiden luokka-asteiden oppilaita. Sama trendi koskee ajankohtaisen aineiston käsittelyä. Uutistekstin avaamiseen pitää lähteä jo aivan pienten oppilaiden kanssa, sillä mediateksti koskettaa jokaista halusipa sitä tai ei.

Yhdeksännen luokan yhteiskuntaopin saarekkeita ovat: Perhe ja yhteisunta, Työelämä, Elämän laatu ja elintaso, Kuntademokratia/paikallishallinto, Tuotantotoiminta, Kulutus ja säästäminen, Suomen ulkomaankauppa, Kansatalouden muutoksia, Julkinen talous, Suomen tasavalta, Joukkotiedotus yhteiskunnallisena vaikuttajana, Suomen poliittiset puolueet, Vaalijärjestelmä sekä Eduskunta, Tasavallan presidentti, Valtioneuvosto ja hallinto, Laki ja järjestys, Turvallisuuspolitiikka (POP 1985, 143-145.) Yhteiskuntaopissa tarkastellaan perheen asemaa yhteiskunnassa, kuluttajakasvatusta (suomen kansantalous, talouselämän käsitteitä, Suomen elinkeinorakenne), joukkotiedotuskasvatusta (joukkotiedotuksen kehitys, Suomen joukkotiedotusinstituutiot sekä niiden aseman ja merkitys yhteiskunnassamme) Eri lehtiä vertailemalla opitaan ymmärtämään erilaisia mielipiteitä. Opitaan kriittistä vertailua (POP 1985, 145.) Terveyskasvatus (yhteiskunnan sosiaali- ja terveyspalvelut.) ja laillisuuskasvatus (mm. lainmukaisen yhteiskuntaelämän periaatteet) ovat myös esillä. (POP 1985, 146).

Sisältöalueet ovat kuin yhteiskuntatieteen yliosto-opinnoista. Uskalluksen ja vaativuuden puutteesta sisältöalueita ei voi moittia. Eri asia on, kuinka syvälle asioiden käsittelyssä päästään. Lyhyessä ajassa käydään läpi keskeisiä yhteiskunnallisia käsitteitä. Käsitteitä, joita tarvitaan yhteiskunnalliseen ja poliittiseen ymmärrykseen. Opittavia asioita vilisee jokapäiväisessä mediassa. Luulisi, että osa näistä asioista voitaisiin opetella ainakin osittain jo alemmilla luokilla.

Uskonto ja elämänkatsomustieto integroivat yhteiskuntaan

Uskonnoissa käsitellään valtion kirkkojen evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sisältöjä. Elämänkatsomustietoa opetetaan niille oppilaille, jotka eivät kuulu kirkkoon ja jotka ovat saaneet vapautuksen uskonnonopetuksesta.

Evankelis-luterilaisen uskonnon tavoitteena on antaa oppilaille kokonaiskuva oman kirkkonsa tehtävästä nyky-yhteiskunnassa. Tavoitteena on tutustuttaa oppilaat muiden kristillisten yhteisöjen uskonnolliseen elämään ekumeenisessa hengessä, antaa tietoja ei-kristillisistä uskonnoista ja ohjata kunnioittamaan toisten ihmisten uskonnollista vakaumusta Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen hengessä. Tavoitteena on kasvattaa rakkauteen kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan sekä elämään ja tekemään työtä myös eri tavoin ajattelevien kanssa moniarvoisessa yhteiskunnassa. (POP 1985, 113.)

Tavoitteena on sopeutua ja hyväksyä kirkon toiminta. Kristillinen ihmiskäsitys tulee tutuksi. Se kuvastaa yhteiskunnallis-poliittista ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa. Muihin uskontoihin kyllä tutustutaan, mutta kristillisten "silmälasien" läpi katsomalla. Kirkon rooli yhteiskunnassa tulee tutuksi ja hyväksytyksi. Kristillistä näkökulmaa maailmaan lievennetään ottamalla mukaan kansainväliset ihmisoikeudet. Tämä tuskin aiheuttaa ristiriitaa. Ehkä se tuo entistä enemmän sisältöä opetukseen ja oppimiseen. Uskonnon opetuksen selkeänä tavoitteena on moniarvoinen yhteiskunta.

Valtioista (Ks. POP 1985, 134-117) mainitaan Palestiina. Muu maailma avautuu Palestiinan kautta. Lähetystyö integroidaan kansainvälisyyskasvatukseen. Näin lähetystyöstä tehdään eettisesti hyväksyttävää toimintaa. Ei-kristityistä mainitaan Gandhi eli tavallaan painotetaan esimerkkinä yhtä ihmisoikeustaitelijaa. Maailmauskonnot opetetaan 7. luokalla. Muut uskonnot avataan yläasteella, sillä ilmeisesti oppilaiden kypsyys ymmärtää muita maailmanlaajuisia merkittäviä uskontoja on vasta tällöin saavutettu.

Kaikesta huolimatta evankelis-luterilainen uskonto on sisällöltään varsin liberaali. Se arvostaa muitakin arvoja kuin kristillisiä ja se uskaltaa peilata kristillisyyttä muihin

uskonnollisiin ja yhteiskunnallisiin näkemyksiin.

Ortodoksisen uskonnon tavoitteena on aktiivinen seurakunnan jäsenyys ja kristillisen vakaumuksen kehittäminen sekä myönteisyys kirkkoa kohtaan ja ortodoksinen maailmankatsomus. Tutustutaan ortodoksisen kirkon tehtävään nyky-yhteiskunnassa. Tavoitteena on opettaa nuoria huomaamaan nyky-yhteiskunnan eettisiä ongelmia ja etsiä ratkaisuja. Opetuksessa otetaan esille myös muut kristilliset liikkeet ja ei-kristilliset uskonnot. (POP 1985, 119.)

Ortodoksisuus ei peittele halua liittää oppilaat tiukasti seurakuntaan. Tavoite voi heijastaa huolta ortodoksisuuden asemasta yhteiskunnassamme. Valtioista (POP 1985, 120-123.) mainitaan Palestiina, Pyhä maa ja Israel sekä alueena Karjala. Näkökulma maailmaan on sama kuin evankelis-luterilaisessa kirkossa, mutta sitä on laajennettu Karjalan suuntaan, mikä on perusteltua, sillä Karjala on ortodoksisuuden perinteistä vaikutuspiiriä. Mielenkiintoista on pohtia käsitteinä Palestiinaa, Pyhää maata ja Israelia. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä niillä on? On eri asia nouseeko tämä tarkastelun kohteeksi oppimistilanteessa.

Nyky-yhteiskunnan eettisten ongelmien pohtiminen yhdistää ortodoksista uskontoa ja elämänkatsomustietoa. Eettiset kysymykset voivat olla osaltaan sellaisia, jotka johtavat luokkakeskustelua filosofiseen suuntaan. Se edesauttaa yhteiskunnallisten käsitteiden omaksumista ja edistää kekoutelutaitoja. Ortodoksinen uskonto linkittää toisaalta uskontotietoutta ja toisaalta yhteiskunnallista ajattelua.

Elämänkatsomustiedon tavoitteena on auttaa oppilasta kasvamaan yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen vastuun tuntevaksi, suvaitsevaksi ja elämänsä mielekkääksi kokevaksi ihmiseksi. Tavoitteena on auttaa oppilasta kasvamaan rauhantahtoiseksi, isänmaalliseksi ja kansainvälisesti ajattelevaksi sekä edistämään omalla toiminnallaan Yhdistyneiden kansakuntien ilmioikeusasiakirjoista ilmeneviä periaatteita. Tavoitteena on antaa tietoja erilaisista maailmankatsomuksista ja uskonnoista. Tavoitteena on edistää yhteiskuntaetiikkaa. (POP 1985, 126.)

Päälinjoiltaan tavoitteet muistuttavat paljolti uskontojen tavoitteita. Painotus on kuitenkin yhteiskunnallisuudessa ja etiikassa. Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen vastuun tunteva oppilas on suuren poliittisen ja henkilökohtaisen vastuun edessä. Elämänkatsomustieto on luonteeltaan voimakkaasti yhteiskunnallinen.

Elämänkatsomustiedon opetus antaa yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan sekä jatko-opintojen kannalta tarpeellisia eettisiä ja sosiaalisia valmiuksia. Esillä on eettisestä näkökulmasta elinympäristön ja luonnon suojelu, kansallinen kulttuuri ja arvomaailma, kansainvälinen yhteistyö, rauha ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Osa-alueena on myös käsitys yhteiskunnasta. (POP 1985, 126.) 5. ja 6. luokalla pohditaan yksilön vaikuttamismahdollisuuksia omaan ja yhteiskunnan tulevaisuuteen. Käsitellään kansojen vapautumisen sosiaalisia ja kulttuurisia seurauksia. (POP 1985, 128.)

Päämääränä on selvästi yhteiskunnallinen jopa poliittinen vaikuttaminen. Elämänkatsomustieto tuo kouluopetukseen voimakkaasti yhteiskunnalliset ja poliittiset teemat. Tehtäväalue on varsin laaja: mm. luonnonsuojelu, tasa-arvo ja rauha. Elämänkatsomustieto kokoaa ja sivuaa useiden eri oppiaineiden sisältöjä.

Tekstin laadinnan aikaan on eletty ilmeisesti siirtomaavallan ja diktatuurien murenemisen aikaa, sillä yksi käsiteltävä asia kansojen vapautuminen. Tosin yhä vieläkin tuo sama teema tuntuu olevan ajankohtainen.

7. ja 8. luokilla mm. pohditaan vähemmistöjen perusoikeuksien toteutumista. Luodaan katsaus tulevaisuuteen. Tarkastellaan tulevaisuutta maailmankaikkeuden, maapallon ekojärjestelmän ja ihmisen sosiaalisen järjestelmän suhteen. Tutkitaan asevarusteluun, energiaan ja väestönkasvuun liittyviä ongelmia. Pohditaan, miten ihminen kykenee vaikuttamaan tulevaisuuteen. (POP 1985, 129.) 9. luokalla on esillä ihmisen perusoikeudet ja kasojen perusoikeuksien toteutuminen. Pohditaan yksilön ja koko maailman tulevaisuuden todennäköisiä ja toivottavia vaihtoehtoja. (POP 1985, 129-130.)

Esillä on paljon ja erittäin vaikeita asioita. Näiden pohtiminen voisi alkaa jo aiemmin ja ne koskevat muitakin kuin elämänkatsomustiedon oppilaita. Ratkaisuvaihtoehtoja ei osoiteta. Jos rakennetaan esimerkiksi tulevaisuuden maailmaa (Efland 1992), on itseasiassa pakko tuhota paljon sitä, mitä on ollut menneisyydessä. Uudet haasteet ja ratkaisut edellyttävät vanhojen käytänteiden muuttamista.

Elämänkatsomuksen teemoihin on saattanut ainakin osin sekoittua oppilaanohjauksen, historian ja yhteiskuntaopin sekä maantiedon ja biologian oppiainesta. Saattaa olla, että tämän uuden oppiaineen sisältöjä valittaessa on jouduttu kokoamaan kompromissien kautta useita eri näkökulmia ja painotuksia. Kirkkoihin kuulumattomien joukko ei välttämättä ole kovinkaan yhtenäinen.

Uskonto, kansallisuuden ohella, ohjaa kansalaisia yhteenkuuluvuuden (integraation) tunteeseen. Se korostaa kansalaisten keskenäistä solidaarisuutta. (Sulkunen 1994, 57). Sama merkitys on elämänkatsomustiedolla. Tavoitteena on taito tulla toimeen toisten kanssaeläjien kanssa sekä hyväksyä ja sietää erilaisuutta. Erilaisuuden syvällinen ymmärtäminen saattaa olla liian kaukainen päämäärä.

Taito- ja taideaineet ohjaavat ammatin valintaa

Musiikki nähdään elämänurana oppilaille ja siinä tutustutaan musiikin ammattiin (POP 1985, 198).

Musiikin yhteiskunnallisuus liittyy ammatillisuuteen, oman uran valintaan. Näkemystä tukee Suomen vahva musiikin opetuksen perinne niin musiikkiopistoissa kuin -kouluissakin ja muussa musiikin alan koulutuksessa. Kuvaamataidon tavoitteet ja sisällöt eivät tätä puolta nosta esiin. Jonkin verran sisällöissä on esillä mediakasvatuksen alkeita.

Tavoitteena käsityössä, tekninen työssä ja tekstiilityössä, on toiset hyväksyvä, oikeudenmukainen ja tasapainoinen yhteisön ja perheen jäsen. Edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa. Mukana on osittain sekä tytöille että pojille yhteistä opetusta. (POP 1985, 206.) Käsityövalinta tehdään 3. luokan jälkeen. Seitsemännellä luokalla on tekninen työ ja tekstiilikäsityö kaikille yhteinen oppiaine. Opetallaan elinympäristömme ja kodin kannalta tärkeitä käytännöllisiä ja teknisiä taitoja. (POP 1985, 207.)

Käsitöissä tuetaan yhteiskunnan rauhanomaista kehitystä ja sopeutumista yhteiskunnan jäsenyyteen. Tavoitteena on tasa-arvoisuus. Tasa-arvoisten taitojen oppimista vastaan sotii käsityövalinnat. Yhteiset jaksot osin antavat virkkeitä molemmista käsityölajeista.

Käsityön tavoitteena on opettaa arvostamaan tunnollisen ja turvallisen työnteon merkitys sekä asennoitumaan yhteiskunnan jäsenenä vastuuntuntoisesti työhön ja työelämän perussääntöihin.Tavoitteena on opettaa kriittisesti arvioimaan ympäristöä sekä valitsemaan tarjolla olevia palveluja ja hyödykkeitä ottamalla huomioon tekniset ominaisuudet, eettiset, taloudelliset ja ympäristötekijät. (POP 1985, 208.)

Käsitöissä opetellaan arkielämän ja ammatinvalinnan kannalta tärkeitä perustaitoja. Käsityö edistää positiivista asennetta työn tekoa kohtaan. Se ohjaa ammatinvalintaa ja antaa elementtejä kriittiseen kuluttajakasvatukseen sekä kulutukseen ja ympäristökysymyksiin.

Teknisessä työssä paikkakunnan elinkeinoelämän kehittämiseen voidaan osallistua esimerkiksi yrittäjähengen tukemisella, teknologiakylän tms. toimintaan osallistumisella, opetussuunnitelmien uudistamisella jne. Tutustutaan johonkin kodin tai vanhempien ammattien kannalta tärkeään tekniseen järjestelmään. Edistetään 7.-9. luokilla ammatinvalinnan edistämistä tutustumalla paikkakunnan tuotantolaitoksiin sekä maamme teknologian ja energiatekniikan uusimpiin saavutuksiin. (POP 1985, 213.)

Tekninen työ integroituu avoimesti osaksi työelämää. Käsityö suosii yrittäjyyttä ja arvottaa, millainen tuotanto (teknologinen ja energiatekniikka. on tällä hetkellä arvokasta. Tekninen työ integroituu erityisesti paikalliseen tuotantoon ja työntekoon. Käsite energiatekniikka kuulostaa varsin erikoiselta termiltä. Yhteyksiä valtakunnallisiin energiaratkaisujen hyväksymiseen on helppo kuvitella.

Tekstiilityö noudattaa samoja painotuksia kuin tekninen työkin.

Tekstiilityössä tutustutaan alan laitoksiin. Opettaan taloudellisuuta ja yhteisön jäsenyyttä. Opitaan arvostamaan kansoja ja kansainväistä yhteistyötä. (POP 1985, 214.) Elinkeinoelämän ja teknologian uusimpiin saavutuksiin tutustuminen käy luontevasti vierailemalla tuotantopaikoilla ja yrityksissä (POP 1985, 217).

Tekstiilityössä oppilas integroituu vallitsevaan erityisesti paikalliseen tuotantotalouteen ja yritysmaailmaan. Siinä opitaan niin kansallista kuin kansainvälistäkin yhteistyötä.

Kotitaloudessa tavoitteena on mm. vastuuntuntoinen yhteiskunnan jäsen. Oppilaissa herää myönteisiä asenteita kodin tehtäviä ja tasapuolista työnjakoa kohtaan. (POP 1985, 220.) Tutustutaan kuluttajalainsäädäntöön ja työturvallisuuteen. Oppilas arvioi kulutustottumusten seurauksia sekä yksityisen kuluttajan että yhteiskunnan ja koko elinympäristön kannalta. (POP 1985, 224.)

Kotitalous on käytännöllinen oppiaine, jolla on selvä kuluttajakasvatuksen rooli.

Se edistää tasa-arvoa. Kohteena on oikeudenmukaisen työnjaon toteuttaminen perheessä. Ilmeisesti halutaan murtaa ns. miehen ja naisen sekä isän ja äidin töitä, tehtäviä ja vastuualueita.

Liikunnassa oppilaista kasvatetaan omatoimisia ja rauhantahtoisia perheen ja yhteiskunnan jäseniä, jotka edistävät mm. sukupuolten välistä tasa-arvoa (POP 1985, 175).

Liikunnallakin on yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Se on yhteiskuntaan sosiaalistava oppiaine, kuten koulukasvatus ylleensäkin. Oppiaines jakaantuu tyttöjen ja poikien liikuntaan (POP 1985, 176-186). Kärjekkäästi voi väittää, että oppiaine, omista tavoitteistaan huolimatta, ei edistä sukupuolista tasa-arvoa siten, että tytöille ja pojille opetettaisiin samoja liikunnallisia tavoitteita ja sisältöjä. Opetuksessa sukupuolten mukaisen jaon voi nähdä edistävän sukupuolten luontaisia eroja ja siten toisaalta korostavan yksilöllisyyttä ja tätä kautta myös tasa-arvoisuutta erilaisuuden näkökulmasta.

Yhteistä liikuntaan kuuluvia oppiainesta ovat terveys- ja liikennekasvatus (POP 1985, 186-187). Molemmat liittyvät perinteisesti liikuntaan. Jos näiden sisältöalueiden opettamiseen ei varta riittävästi aikaa, ne saattavat jäädä vähälle huomiolle.

Valinnaiset aineet antavat virikkeitä ammatinvalintaan

Arvostus maa- ja metsätaloutta sekä puutarhanhoitoa kohtaan lisääntyy (POP 1985, 232).

Oppiaineena maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito korostaa perinteisesti tärkeää elinkeinon osa-aluettamme. Perusteet käsittelee alaa yrittämisenä. Todellinen yrittäjyys saa selkeän toteuttamispohjan.

Kaupallisissa aineissa tavoitteena kriittinen kuluttaja. Elinkeinoelämästä annetaan perustietoa. Oppilaille syntyy myönteinen asenne yritystoimintaan. Oppilas pystyy tekemään havaintoja talouselämässä tapahtuvissa muutoksissa. (POP 1985, 238.)

Oppiaine lähestyy sisällöltä jonkin verran kotitaloutta. Maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoidon tapaan kaupallisissa aineissa yrittäjyys on luonnollinen opetuksen sisältöalue. Poliittisesti talouspolitiikan mahdollinen käsittely tekee opetuksen sisällöistä koulun arjessa yhteiskunnallisesti mielenkiintoisen.

Konekirjoituksella on välineellinen merkitys. Yhteys tietotekniikkaan puutuu. Konekirjoitus tuntuu jo vuonna 1985 vanhanaikaiselta.

Käsityö,oppilaanohjaus, maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito ja kaupalliset aineet ovat selvästi työelämään orientoituvia ja oppilasta ammatinvalintaan ohjaavia oppiaineita.

Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla ns. valinnaisia oppiaineita ovat c-kieli, tekninen työ, tekstiilityö, kotitalous, maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito, kaupalliset aineet, tietotekniikka, musiikki, kuvaamataito, konekirjoitus ja saamen kieli. Perusteissa ei varsinaisen peruskoulun sisältöjä käsiteltäessä esitellä ollenkaan tietotekniikan ja saamen kielen tavoitteita ja sisältöjä. Tietotekniikka kuvataan lisäopetuksen oppimäärässä, mikä lienee tietoinen valinta. Ehkä tässä vaiheessa ei vielä nähty tietotekniikan laajuutta ja merkitystä Suomessa tai maailmalla.

Tietotekniikassa (lisäopetus) oppilas näkee tietotekniikan merkityksen yhteiskunnassa. Hän tuntee tietotekniikan yhteiskunnallisen merkityksen ja sen vaikutukset työelämään, koulutukseen ja vapaa-ajan viettoon. Oppilas tuntee atk:n ja automaation sekä tietoliikenteen joitakin sovelluksia. Hän suhtautuu avoimesti ja asiallisesti tietoyhteiskunnan haasteisiin. (POP 1985, 288.) Opetukseen voi sisältyä pari vierailua tietotekniikkaa käyttäviin yrityksiin (POP 1985, 289).

Käsittelyä leimaa varovaisuus. Selvä yhteys työelämään on havaittavissa. Perusteteksti näkee selvän yhteyden tietekniikan vaikutuksesta tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Aihekokonaisuudet jäävät vähälle huomiolle

Aihekokonaisuuksia ei esitellä erikseen, vaan sisältöalueita käsitellään oppiaineiden sisältöalueiden yhteydessä antamalla kunnille ideoita, mitä ko. oppiaineen kohdalla voidaan tai saa käsitellä. Aihekokonaisuuksia ovat kansainvälisyyskasvatus, ympäristökasvatus, perhekasvatus, kuluttajakasvatus, joukkotiedotuskasvatus, terveyskasvatus ja laillisuuskasvatus. Yhteiskunnallisesti aihealueet ovat todella merkittäviä. Ne olisivat ansainneet yksityiskohtaisen käsittelyn perustetekstissä.

Ilmeisesti aihekokonaisuuksien todellista oppiaineita yhdistävää integroitumista ei vielä ole osattu konkretisoida ja hyödyntää. Perusteet integroivalle ajattelulle on kuitenkin luotu.

5.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 analyysia

Opetushallitus vahvisti Opetussuunnitelman perusteet 1994 (POP 1994) 5.1.1994. Edellisten perusteiden valmistumisesta oli kulunut yhdeksän vuotta. "Asiakirja perustui aiempien keskusjohtopainotteisten mallien sijasta koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, johon sisältyy näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä sekä kouluyhteisön vahvuuksien tunnistaminen." (Lehtisalo & Raivio 1999, 135). Perusteiden lähtökohta on eri kuin 1985. On siirrytty kohti opetussuunnitelmaa toteuttavaa tasoa. Lisäksi valmistelutyössä haetaan uutta linjaa. Opetushallitus ilmoittaa kansilehdellään:

Perusteet on laadittu prosessissa, jossa on ollut mukana laaja sidosryhmä (POP 1994, 8).

Perusteet ei ole komiteamietintö, vaan siinä yhdistyy laaja-alainen osaaminen. Perustetekstissä ei luetella noita sidosryhmiä. Lause viittaa kasvavaan avoimuuden politiikkaan. Yhä enemmän erilaista valmistelutyötä tänä päivänä tehdään yhteistyössä osaajien kanssa siten, että kaikki ne, joita asia koskee, pääsevät periaatteessa ainakin sanomaan mielipiteensä, vaikkei jokainen mielipide voikaan näkyä itse tekstissä.

Ehkä pyrkimyksessä avoimuuteen ja osaajien avoimeen hyödyntämiseen ei vielä kunnolla osattu. Kriittisiäkin puheenvuoroja (esim. Haapasalo 1993 a ja b.) on esitetty. Työn koordinointi ei välttämättä vielä sujunut mallikkaasti. Haapasalon mielestä olisi pitänyt tehdä ns. malliopetussuunnitelmat. Hänen mukaansa koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ei ollut viisasta. Omaa koulukohtaista opetussuunnitelmaa tehdessään tämän tutkimuksen tekijä sai paljon elementtejä koulun kehittämiseen. Tutkijan arkihavainto saa vahvistusta tutkimuksestakin (Kosunen 1995). Opetussuunnitelmatyö ohjaa parhaassa tapauksessa koko kouluyhteisön kehittymistä toimintaansa arvioivaksi, kehittämissuuntautuneeksi yksiköksi. Tutkimuksen mukaan nimen omaan opetussuunnitelmatyössä mukana olleet opettajat

kokevat kehittämisen omakseen.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 on luonteeltaan selvästi curriculum -tyyppinen opetussuunnitelmateksti. Perusteet analysoi opetussuunnitelman muutoksen tarvetta ja koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaa. Siinä esitetään kasvatus- ja opetustyön päämäärät sekä arviointiperusteet. Oppiainetarkastelussa ei esitetä tarkkoja oppisisältöjä, vaan keskeiset sisällöt. Perusteissa perustellaan jokaisen oppiaineen luonnetta ja tarvetta. Esitellään keskeiset tavoitteet, kuvataan opiskelun luonnetta ja opetuksen lähtökohtia.

5.2.1 Opetussuunnitelmauudistuksen tarve

Yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa, niinpä koulutuksen kehittämistarve nousee yhteiskunnallisista muutospaineista (POP 1994, 8). Toinen keskeinen tekijä on tieteen eri alojen uusin kehitys. Perusteet kokoa opetussuunnitelmauudistuksen tarpeet viideksi keskeiseksi ja laajaksi osa-alueeksi: yhteiskunnallinen muutos, arvoperustan muutos, opetussuunnitelmateoreettinen muutos, oppimis- ja tiedonkäsitys sekä koulutuksen laadullinen parantaminen.

Yhteiskunnallinen muutos

Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät ovat muuttuneet niin, että muutos vaikuttaa kouluunkin. Kansainvälistyminen, väestön liikkuminen, uuskansainvaellus, ovat tuoneet uusia aineksia kulttuuri- ja arvopohjaamme. Suomalainen osaaminen edellyttää koulutuksen laadullista kehittämistä eli koulutuksen tason nostamista. Muutokset työ- ja elinkeinoelämässä painottavat jatkuvaa koulutusta ja tehokkaita opiskeluvalmiuksia. Avainasioita ovat teknologian hyväksikäyttö, kyky itsenäiseen opiskeluun, yritteliäisyys, vastuun ottaminen ja yhteistyökyky. Talouselämän muutokset vaikuttavat vapaa-aikaan ja perhe-elämäänkin. Peruskoulun kasvatustehtävä korostuu. Koulutuksen tulee mahdollistaa yksilöllisiä opiskeluohjelmia niin koulun sisällä kuin yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa. Koulun palvelutehtävä nousee. (POP 1994, 8.)

Opetussuunnitelman muutostarpeen taustalla on Suomen entistä voimakkaampi integroituminen osaksi kansainvälistä yhteisöä. Taustalla on osaksi irtaantuminen entisen Neuvostoliiton suhteesta, vaikkei perusteet sitä tuokaan esiin. Toinen

merkittävä tekijä on halu palvella talouselämää. Huoli kansainvälisestä kilpailukyvystä on ilmeinen. Voisi kuvitella, että koulussa nähtiin 1990-luvun alussa uuden teknologian mahdollisuudet entistä paremmin ja todettiin, ettei koulutus ole ajantasalla. Perusteet mainitsee tässä kohdin myös kansainvälistymisen kulttuuriset muutospaineet, mutta painopiste on taloudessa.

Perinteiseen peruskouluhenkeen painotetaan yksilöllisyyttä. Näyttää siltä, että ainakin joillekin oppilaille tai oppilasryhmille halutaan rakentaa yksilöllisen kasvun ja oppimisen linja yhteistyössä eri koulujen kesken ja koulun sisällä. Tuskin resurssit antavat myöten toteuttaa ainakaan kouluverkkoyhteistyötä kaikkien oppilaiden kohdalla. Valinnaisuus koulun sisällä saattaa olla kaikkien tavoitettavissa.

Talouselämän vaikutus kouluun ei välttämättä ole aina positiivista (ks. Uusikylä 2000). Talouselämän terminologia tunkeutuu kouluun. Koulun itsenäisyys saattaa kärsiä. Tasapainoinen ja itseensä luottava ihmiskuva saattaa talouden ehdoilla kilpailtaessa hämärtyä.

Mielenkiintoista on nostaa esiin talouselämän paineet muuttaa perhe-elämää ja vapaa-aikaa. Peruskoulun tulee vaikuttaa oppilaiden kasvatukseen. Toisaalta voi perustellusti väittää vapaa-ajan kasvavan ja toisaalta vähenevän. Joillakin työpäivä pitenee ja toiset siirtyvät osa-aikatyöhön. Vapaa-ajan täyttämisestä on tullut osa palveluiden tuottamista. Perusteiden voi olettaa olevan huolissaan oppialaan monipuolista kehittymistä tukevasta vapaa-ajan saatavuudesta ja houkuttavuudesta.

Uuskansainvaellus käsitteenä antaa ymmärtää, että ihmisten liikkuminen valtiosta toiseen on rajua. Taustalla on taloudelliset ja poliittiset muutokset. Entistä perempi tulevaisuus houkuttaa muuttamaan. Suomeakin on koskettanut uusien väestöryhmien saapuminen ja integroituminen maahamme. Useassa kunnassa puhutaan kotikielinä kymmeniä eri kieliä. Koulu on joutunut uuden haasteen eteen.

Yhteiskunnallista kehitystä kuvaa keskusjohtoisuuden väheneminen ja toimintojen verkottuminen. Päätösvalta siirtyy entistä enemmän kouluille. (POP 1994, 8.) Koulut verkottuvat ja tekevät yhteistyötä muiden koulujen ja ympäristönsä kanssa. Yhteistyömahdollisuutta on luotu väljentämällä opetussuunnitelman perusteita ja tuntijakoa sekä koulukohtaisella resurssoinnilla. Koulun toivotaan nousevan suunnan näyttäjäksi ja toteuttajaksi. (POP 1994, 9.)

Vastuu kehittämisestä siirtyy selkeästi koulun tasolle. Kehittäminen tapahtuu perusteiden raamissa, mutta yhteistyössä eri osaajien kanssa. Koulu ei ole yksin vaan osa yhteiskunnallista verkostoa. Voisi ajatella, että onnistuessaan koulu on osannut ottaa kehitykseensä mukaan, avoimen toiminnan periaatteella, kaikki koulutyötä rikastuttavat inhimilliset tekijät. Koulua on usein syytetty, että se heijastaa menneisyyden yhteiskuntaa. Nyt perusteet kääntää suunnan toisinpäin. Koulu rakentaa tulevaisuuden yhteiskuntaa.

Arvoperustan muutos

Kansainvälistyminen, väestön liikkuminen (uuskansainvaellus) ovat tuoneet uusia aineksia kulttuuri- ja arvopohjaamme (POP 1994, 8). Kaikki inhimilliset ratkaisut ovat arvosidonnaisia. Arvojen tulee edistää yksilöllisyyttä sekä yhteiskunnan säilymistä että kehittymistä. Taustalla on Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeudet. Avainkäsitteenä on mm. kestävä kehitys, niin ihmisen ja luonnon suhteessa kuin ihmisen ja koko kulttuuriympäristön suhteessa. Identiteetin selkiintymiseen vaikuttaa kansallisen kutturiperinteen vaaliminen ja kansainvälinen monikulttuurisuus. (POP 1994, 9.)

Perusteet nostaa näkemyksen yhteiskunnallisesta muutoksesta, minkä lisäksi kansainvälistyminen on keskeinen arvoperustaamme muuttava tekijä. Perusteet pitää arvojen muuttumista väistämättöminä. Suomi kansainvälistyy säilyttäen kansallisen identiteettinsä. Perusteita moniarvoisuudelle haetaan esimerkiksi Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksista. Asiakirja on maailmanlaajuisesti hyväksytty, jota tuskin kukaan vastustaa. Näin ehkä tahattomasti estetään erilaisuuteen liittyvien inhimillisten pelkojen ja epäluulojen esiin nostamista.

Ajatuksellisesti ja varmasti toiminnallisesti on ristiriitaista toisaalta tukea yhteiskunnan säilymistä ja toisaalta olla mukana yhteiskunnallisessa muutoksessa. Sama kaksijakoisuus ilmenee kansallisen kulttuurin säilymisessä ja monikulttuurisuuden

vaikutuksen lisääntymisessä. Kaksisuuntaisuus toisella tavalla on ihmisen suhteessa luontoon ja ihmisen suhteessa kulttuuriin. Peruskoulu edellyttää oppilailta vaikeiden ristiriitaisten arvomaailmojen jatkuvaa dialektista ratkaisua ja pohdintaa.

Muuttuvassa maailmassa arvo- ja moraalikysymykset ovat keskeistä. "Fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten voimavarojen tasapainoinen kehittäminen edellyttää terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien kysymysten esiin nostamista." Yhteisö ja yksilön elinvoimaa ylläpitävät sosiaaliset taidot. (POP 1994, 9.)

Perusteet korostaa hyvinvointia, jonka tekijöitä ovat mm. terveys ja sosiaalisuus. Taustalla voi olla tieto siitä, kun panostetaan taloudelliseen kasvuun, niin ihmisen terveys joutuu koetukselle. Yksilöllisen menestyksen tavoittelu tuo ihmisten väliseen kanssakäymiseen kilpailutilanteen. Vahvat menestyvät ja perusteiden myötäeläminen saattaa jäädä kaikesta huolimatta poliittisten vaalipuheiden asteelle.

Opetussuunnitelmateoreettinen muutos

Aiempien opetussuunnitelmien pohjana oli tavoiteoppimisen ideologia. Uusi opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi, joka reagoi saatuihin arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Tavoitteet osoittavat edelleen suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita. (POP 1994, 9.)

Perusteiden mukaan uuden opetussuunnitelmakäsityksen taustalla ovat monet opetussuunnitelmateoriat, mutta noita teorioita ei kuvata. Jatkuva reagointi niin arvioinnin tuloksiin kuin yhteiskunnalliseen muutokseen edistää koulun muuttamista. Perusteet edellyttää koulun olevan kiinteä osa yhteiskunnallista muutosta. Koululla on hyvä mahdollisuus olla "ajassa kiinni". Muutoksesta voi tulla rauhatonta, jos koulu reagoi ehkä muoti-ilmiöihinkin liian helposti. Vahvat tavoitteet osoittavat suuntaa. Koulun tasolla kampaillaan arjen ilmiöiden, muutospaineiden, tavoitteiden suunnan ja tavoitteiden tarkentamisen ristiriidassa.

Uudessa opetussuunnitelmamallissa rakennetaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia, johon sisältyy näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja oman koulun vahvuuksien esiin nostajana. Koulun osaaminen ilmenee koulun kehittämishankkeissa. Todellinen koulun muutos lähtee tutkimusten mukaan siitä, että opettajat osallistuvat opetussuunnitelmien laadintaan. Muiden laatimiin opetus-

suunnitelmiin ei sitouduta. (POP 1994, 9.)

Opetussuunnitelma, jota opettajat itse ovat tehneet sisäistyy. Sen ajatukset ja linjaukset sekä käyty keskustelu heijastuvat luokkatyöskentelyyn. On eri asia kirjoittaa kuin lukea tekstiä. Opetushallituksen (Apajalahti ym. 1996) selvityksen mukaan opetussuunnitelmat on laadittu pääosin koulukohtaisesti, jolloin periaatteessa kaikki opettajat ovat voineet olla valmistelutyössä mukana. Koulukohtainenkin opetussuunnitelma on koulun uudelle opettajalle ja työntekijälle ulkokohtainen, joka avautuu lukemisella. Opetussuunnitelman kirjoittajien puhe parantaa tekstin ymmärtämistä, jos koulussa harjoitetaan pedagogista keskustelua ja opetussuunnitelmatekstin tulkintaa.

Perusteet arvostaa opettajaa oman työnsä kehittäjänä. Opettaja on opetustyön ammattilainen. Se nostaa esiin opettajan nimenomaan koulun muutoksen tekijänä. Lähestytään muutosagentin käsitettä (ks. Fullan 1994; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997).

Oppimis- ja tiedonkäsitys

Tietoyhteiskunnassamme tiedon määrä on kasvanut ja kasvaa räjähdysmäisesti. Kymmeniä vuosia oppimisen keskiön muodostivat hyvin kirjoitetut oppikirjat. Tänä päivänä oppilas joutuu mm. rajaamaan ja kyseenalaistamaan tietoa. Uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen ymmärtämiseksi julkaistiin useita teoksia (Esim. Voutilainen 1989; Wahlström 1990; Lehtinen ym. 1990). Ehkäpä haluttiin varmistaa käsitteiden sisäistäminen ja ymmärtäminen.

Oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteen jäsentäjänä. Jokainen oppija on yksilö, jonka oppimisen ja ymmärtämisen taustalla on yksilöllinen kokemusmaailma, käsitykset ja odotukset. Opetussuunnitelman tulee mahdollistaa yksilölliset opiskeluohjelmat, johon vaikuttavat lahjakkuus, harrastuneisuus ja oppimisvaikeudet. Opettajan rooli muuttuu opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi sekä optimaalisten oppimismahdollisuuksien tekijäksi. Oppiminen tapahtuu suuressa sosiaalisessa verkostossa. Työtavoilla on suuri merkitys. (POP 1994, 10.)

Oppiminen on yksilöllistä. Perusteet painottaa valinnoissa lahjakkuutta ja aktiivisuutta eli niitä oppilaita, jotka ovat aina menestyneet. Toisen ryhmän tekstissä muodostavat ne, joilla on oppimisvaikeuksia. Suuri osa oppilaista ei kuulu kumpaakaan ryhmään selvästi. Tietysti yksilöllisyys on kaikkien ominaisuus. Ammattitaitoinen opettaja panostaa nimen omaan yksilöllisiin edellytyksiin. Yksilöllisten taustojen ymmärtäminen edellyttää kiinteä yhteistyötä huoltajien kanssa sekä luottamusta oppilaan ja opettajan välillä.

Opettajat ovat suurten ammatillisten muutoshaasteiden edessä. Oppimisen kompleksisuus on opettajille tuttua. Arkipäivään kuuluu sosiaalisesti ja henkisesti hyvän oppimisympäristön ja -ilmapiirin luominen. Roolin muutos ohjaajaksi, "valmentajaksi", saattaa aiheuttaa muutospaineita. Varmasti perinteistä opettamistakin tarvitaan, sillä pelkät oppimismahdollisuudet eivät riitä.

Tiedon määrä kasvaa edelleen. Opiskelun tulee edistää jäsentynyttä tietorakennetta. Oppilaiden on osattava etsiä, valita ja arvioida tietoa. Oppimisessa korostuu tiedon suhteellinen totuus. Siinä ohjataan soveltamaan tietoa ongelmien ratkaisussa ja käytännön tehtävissä. Tiedon on ylitettävä perinteiset oppiainerajat. Oppimisympäristöjen luonnissa vahvistuu opettajien yhteissuunnittelun merkitys (POP 1994, 10.)

Oppilaat kohtaavat toisaalta vanhentuvaa tietoa ja toisaalta keskenään ristiriitaista tietoa. Joskus oppilas saattaa joutua tilanteeseen, että oikeaa vastausta ei vielä löydykään tai sitä ei edes ole olemassa. Perusteet korostaa oppiainerajoja ylittävän integroidun tiedon merkitystä mm. ongelmien ratkaisussa. Paineet oppimistilanteen ja -ympäristön suunnittelussa kasvavat. Tämä edellyttää opettajien kasvamista yhteissuunnitteluun. Työtä ei tehdä eikä suunnitella enää pelkästään yksin. Eri näkemykset ja osaaminen rikastuttavat yhteissuunnittelua.

Koulutuksen laadullinen parantaminen

Koulutuksen laadullinen parantaminen merkitsee perusteiden (POP 1994, 10) mukaan neljää asiaa: koulutuksen tason nostamista, koulutussisältöjen uudistamista, opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden lisäämistä.

Koulutuksen laadullinen parantaminen edellyttää koulun toimintamuotojen uudelleen arviointia ja kehittämistä. Kouluyhteisön jäsenet sitoutuvat opesuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen. Koulu muuttuu oppimiskeskukseksi, joka tuottaa koulutuspalveluja vuorovaikutuksessa sidosryhmiensä kanssa. (POP 1994, 10.)

Koulutuksen laadullinen parantaminen luo paineita opettajuuden udelleen arviointiin, sillä opettajan on kyettävä näkemään oman työn vaikuttavuus koko koulutuksen laadullisena parantamisessa. Tavallaan ei riitä, että tekee oman työnsä hyvin. Opettajan on nähtävä työnsä osana koko verkostoitunutta prosessimaista ja muuttuvaa laadukasta koulutusta. Mitenkähän tähän todellisuudessa päästään ja kyetään?

Oppimiskeskusajatus on suuri mahdollisuus koulun kehittämisessä. Koulu on jotain muuta kuin perinteinen koulu. Tulevaisuudessa koulu on keskus, jossa tapahtuu tavoitteellista ja omaehtoista oppimista aamusta iltaan. Koulutuksen järjestäjiksi tulevat muutkin kuin kunnan "päivätyöhön" palkkaamat opettajat. Voisi ajatella, että yksittäinen opettaja myy yksityisiä opetuspalveluja iltaisin ja viikonloppuisin.

5.2.2 Kasvatus- ja opetustyön päämäärä

Peruskoulun tehtävä

"Peruskoulua kehitetään monipuolisia yleissivistäviä oppimismahdollisuuksia tarjoavana oppivelvollisuuskouluna, johon jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus." Tavoitteena on edistää oppilaiden persoonallisuuden kehittämistä, tukea valmiuksia jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan. Peruskoulu edistää sosiaalista kasvua ottaen huomioon oppilaiden yksilöllisyyden. (POP 1994, 11.)

Tehtävä on peruskoulun perinnettä korostava. Peruskoulu on kaikkien lasten ja nuorten koulu. Se on nimensä mukaisesti jatko-opiskelulle ja ammatilliselle valinnalle perusvalmiuksia antava koulu. Peruskouluhenkeen kuuluu myös yksilöllisyyden painotus. Suomessa on otettu tosiasiana, että ammatillinen orientaatio tapahtuu peruskoulun jälkeen eli ei tavoitellakaan kaikille pakollista kaksitoistavuotista peruskoulua, jolloin ammatillinen orientaatio siirtyisi myöhäisempään vaihee-

seen. Peruskoulun jälkeen oppilaalla saattaa kaikesta huolimatta olla heikko pohja ammatilliseen valintaan.

Sivistykseen kuuluu yksilön sivistyminen ja yhteisön sivistyksellisen pääoman kasvu ja muutos. Yleissivistys muodostuu yhteisön kulttuuriperinnöstä ja elämän hallinnasta. Yleissivistykseen kuuluvat, tiedolliset valmiudet, eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoimisen taidot, teknologiataidot, työnteossa tarvittavat perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. Yleissivistyskäsite on laaja-alainen ja monipuolinen. Asioita on kyettävä käsittelemään monista eri näkökulmista. Keskeistä on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Sivistynyt ihminen on rakentavasti yhteistyökykyinen, ottaa ja kantaa vastuun toimintansa seurauksista. (POP 1994, 11.)

Peruskoulu on laajan yleissivistyksen turvaava oppivelvollisuuskoulu. Yleissivistys on määritelty avarasti. Se kattaa koko koulukasvatuksen ja opetuksen moninaisuuden. Siinä korostuu monipuoliset taidot ja sen on luonteeltaan voimakkaasti yhteiskuntaan sosiaalistavaa. Yleissivistys (Suortti 1981 b, 100) liittyy työn käsitteen ideaaliin ja yhteiskunnalliseen ammatilliseen käyttöön. Vasta työn käsitteen sekä siihen liittyvien tietojen ja taitojen kokonaisuuden kautta voidaan edellyttää reaalitilan vaihtosuhteeseen liittyvä ammatillisuus välttämättömyytenä. Yleissivistys on suhteellista, se muotoutuu ja määritellään yhteiskunnallisten suhteiden verkostossa.

Peruskoulun toinen tehtävä on kehittää oppimisvalmiuksia: tiedonhankintakeinot, tiedon käsittelytaidot ja itsenäinen työskentely. Jatko-opinnot ja työelämä vaativat kykyä ottaa vastuuta opinnoista ja halua jatkuvaan koulutukseen. Opiskelu edellyttää lisäksi luovaa ajattelua, ongelmaratkaisukykyä, ryhmätyötaitoa ja selkeää ajatusten ilmaisua. (POP 1994, 12.) "Opetuksen suunnittelussa tähdätään siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa mukaisesti." (POP 1994, 12).

Koulunkäynti ei keskity vain oppimisen sisältöön ja perinteisiin esimerkiksi käsentaitoihin. Rinnalle on nostettu oppimistaidot. Oppilaan on opittava oppimaan, jotta hän pystyi toimimaan ja kasvamaan tietoyhteiskunnassa. Työelämän vaatimuksiin on tullut selkeästi kyky ja halu työntekijän jatkuvaan kouluttautumiseen. Sosiaalisen oppimisen lisäksi oppilaan on opittava itsenäisen työskentelyn taitoa. Kärjistäen perusteiden ajatusta tilanne muuttuu suorastaan kaoottiseksi, jos

vain oppilaan kiinnostus ja aktiivisuus ratkaisevat, mitä koulun arjessa tapahtuu. Hyvä suunnittelu luo pohjaa onnistuneelle yksilölliselle oppimiselle.

Perusteteksti näyttäisi toteuttavan hyvin jatkuvalle koulutukselle asetettuja vaatimuksia. Repo (1992) kuvaa elinikäistä oppimista taitona, tahtona ja valmiutena, joiden kehittämiseen on tähdättävä jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Oppilaista kasvaa kansalaisia, joilla on valmiuksia muuttumiseen ja oman oppimisprosessinsa jatkuvaan ylläpitämiseen.

Opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys. Tämän lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen oppilas. Hänen kasvunsa kannustaminen ja tukeminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentamiseksi. (POP 1994, 12.)

Yhteiskunnallisesti itsetuntoinen ja tasapainoinen kansalainen on "toivekansalainen", joka on ei aiheuta harmia päätöksentekijöille. Oppilaan lähtökohtakuvaus tuntuu epäuskottavalta. Osa oppilaista on todellisuudessa passiivisia, osan elämään vaikuttavat yhteiskunnallinen lama ja ahdistus. Myönteisestä ihmiskäsityksestä tulee saada kaikkien henkistä voimaa koulutyöhönsä. Itsetunto ja tasapainoinen persoonallisuus kehittyvät helposti niillä, joilla esimerkiksi perhetausta on kunnossa ja kasvuilmapiiri oppimista tukevaa.

Koulun arvoperusta

Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustaansa, johon vaikuttaa mm. ihmisten suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Koulun arvoperusta luo pohjaa ohjata oppilaita tekemään arvoperustaisia valintoja ja tekoja. (POP 1994, 12.)

Perusteiden arvoperusta heijastaa suomalaisen yhteiskunnan moninaisuuttaa. Koulun legitiimisyyteen ja arvostukseen vaikuttaa se, että koulu arvostaa ja heijastaa paikallisia moraalisesti vahvoja arvoja. Tämä edistää sosiaalistumista paikallisella ja kansallisellakin tasolla. Arvovalinnoissa oppilaan tulee todennäköisesti valita yleisesti hyväksyttäviä arvoja. Arvojen valinta on jatkuvaa rajankäyntiä uu-

den ja vanhan sekä muuttumattomuuden ja muutoksen välillä.

Tällainen ulkoinen opetussuunnitelmaidea (vrt. Rinne 1981 b, 99-100.) yhteiskunnallisen legitimoinnin probleemana on abstraktinen. Tämä aiheuttaa sellaisen ilmiön, että on keskusteltava erikseen kirjoitetusta ja toteutuvasta opetussuunnitelmasta. Tämä ristiriita on tutkimuksessa tiedostettu. Legitiimisyys ilmenee tekstissä ja todentuu koulukäytänteissä.

Kasvatus- ja opetustyön suunnittelu pohjautuu myös nuoren maailmankuvaan (POP 1994, 12). Arvot muuttuvat maailmantilanteen muuttuessa. Silti on olemassa jotain pysyvää. Koulussa tulee olla aikaa pohtia uskontoa, irtaantumista vanhemmista, läheisiä ihmissuhteita ja omaa tulevaisuutta. Arvopohdinnan lähtökohtia ovat antiikin perusarvot: hyvyys, totuus ja kauneus. Nykyajan perusarvo on ihmisarvo ja elämän kunnioittaminen. Näistä on maailmanlaajuisia sopimuksia. (POP 1994, 13.)

Koulu toimii arvoristiriitojen kentässä. Pohjaa koulun arvoille saadaan ns. pysyvistä tai kestävistä arvoista. Tunnetusti nuorten arvomaailmaa poikkeaa jonkin verran esimerkiksi huoltajien arvoista. Perusteet ei suoraan ota kantaa, miten nuorten arvomaailma otetaan huomioon koulutyössä. Koulutyö ei kestä jatkuvaa arvoristiriitaa, vaan nuorten arvojen toteutumiselle tulee olla demokraattinen väylä, kuten oppilaskunta, joka kävisi arvokeskustelua koulun tasolla. Jokainen opettaja pystyy oppilaiden kanssa käydyn pohdinnan jälkeen luomaan tasapainossa olevaa arvopohjaa opetukseen ja oppimiseen.

Keskeinen kysymys on kestävän kehityksen edistäminen. "Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi." Koulu tukiverkostoineen luo tulevaisuudenkuvia, vahvistaa moraalia ja osaamista, joita ihminen tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä ja kansainvälisessä yhteistyössä kulttuurievoluution suunnan korjaamiseksi. (POP 1994, 13.)

Kestävän kehityksen ymmärtäminen ja sisäistäminen on perusteissa vahvasti esillä. Teksti on asenteeltaan positiivinen, vaikka tulevaisuuteen liittyy uhkaa, niin tuohon uhkaan voidaan vaikuttaa.

Keskeisiin asioihin kuuluu kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen. Kulttuuri muovaa oppilaan minuutta. Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat mm.

koti, muu sosiaalinen ympäristö, kieli, historia, perinteet, uskonto, elinkeinot ja luonto. Maailmassa arvostetaan kulttuurista omaleimaisuutta. Valtaosalle peruskoululaisista kulttuuri-identiteettiin kuuluvat suomalainen kulttuuri ja yhteys muihin Pohjoismaihin. (POP 1994, 13-14.)

Kielellä on keskeinen merkitys identiteetin muovautumisessa. On otettava huomioon suomen- ja ruotsinkielisen kulttuurin piirteet. Saamelaiset ovat Suomen alkuperäiskansa. Etnisiin ryhmiin kuuluvat mm. romanit. Kouluihin tulee lapsia kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita. Kulttuurivähemmistöhin kuuluvilla oppilailla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Vuorovaikutusta eri kulttuurien kesken tulee lisätä. (POP 1994, 14.)

Maailmankansalaisuus edellyttää vahvaa omaa kulttuuri-identiteettiä, millä on suuri merkitys itsetunnolle. Perusteissa annetaan vahvasti tilaa myös muille kuin suomalaiselle kulttuurille. Monikulttuurisuus on rikkaus, ei uhka. Se on osa eurooppalaisuutta. Perusteet painottaa kansallisesti vahvalla itsetunnolla varustettua tulevaisuuden ja maailman kansalaisuutta.

Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen on koulun keskeisiä kysymyksiä. Ne korostuvat muutoksen maailmassa ja niihin liittyvät tiedot, taidot ja asenteet ovat muutoksen välineitä. (POP 1994, 14.)

Ihminen kestää muutosta, kun hän on fyysisesti, psyykkisesti ja henkisesti vahva. Tämän puolen painottaminen saattaa heijastaa huolta mm. työntekijöiden jaksamisesta vaativassa ja stressaavassa työelämässä. Fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi on vahva Pohjoismaille leimallinen arvo, joista on haluttu pitää kiinni heikossakin taloudellisessa tilanteessa.

Muutokset (Repo 1992), joita oppilas kohtaa, ovat mahdollisesti vielä nopeampia ja ennustamattomampia kuin osataan ajatella. Opetussuunnitelman on valmistettava oppilaita muutoksessa elämiseen. Tulevaisuuden oppimisympäristö tekee muutosten kokemisen ja niiden aktiivisen tuottamisen mahdolliseksi. Muutosten hallitseminen tekee situationaalisuuden ongelmalliseksi. Ehkä muutoksen kohtaamisessa helposti painotetaan henkisiä kuin fyysisiä ominaisuuksia. Koulun moninaiset taidot nousevat arvoonsa.

Koulu kasvattaa oppilaita kansalaisyhteiskunnan jäseniksi. Kansalaisyhteiskunnan

tunnusmerkkejä ovat tasa-arvo ja tahto osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen. Kansalaisilla on mielipidevapaus ja vapaus mielipiteiden ilmaisemiseen. Kansalaisilla tulee olla mahdollisuus valvoa poliittisten päättäjien ja viranomaisten toimintaa. Peruskoulun tavoitteena on kasvattaa oppilaita niin, että he voivat toimia aktiivisina, kriittisinä ja vastuuntuntoisina kansalaisyhteiskunnan jäseninä. Oppilailla tulee olla mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin ja harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista. (POP 1994, 14.)

Perusteet puhuu tasa-arvoisesta kansalaisyhteiskunnasta. Perusteiden teksti on meille totuttua ja itsestään selvää pohjoismaista demokratiaa. Tekstissä painottuu kansalaisen aktiivinen rooli yhteiskunnassa. Passivoituvassa poliittisessa ilmapiirissä yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen kasvattaminen on koululle todellinen haaste. Yhteiskunnallinen avoimuus ei pelkästään riitä esimerkiksi poliitikkojen ja viranomaisten toimintaa valvottaessa. Tarvitaan myös taitoja ja väyliä vaikuttaa päätösten tekoon ja valmisteluun. Kouluneuvostojärjestelmän loppuminen on etäännyttänyt oppilaat suorasta yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Perusteteksti ei kerro lasten ja nuorten poliittisia vaikuttamisväyliä, mutta ei estä niiden rakentamista. Vastuu jää kouluille, mikä voi heikentää yhteiskunnallisten vaikuttamistaitojen omaksumista.

Sukupuolten tasa-arvo on osa koulun arvoperustaa. Tyttöjen ja poikien tulee saada yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa. (POP 1994, 14.)

Sukupuolten välinen tasa-arvo on vahva osa perinteistä peruskoulukasvatusta. Tästä näkökulmasta esimerkiksi amerikkalaisen opetussuunnitelmatekstin (Pinar ym. 1996) osin kiihkeästikin esiin nostama asia on meille itsestään selvää, osa nykyaikaista yhteiskuntaamme. Tasa-arvosta puhuminen on arkipäivää ja puheessa on päästy ratkomaan jo hienovaraisiakin asioita.

5.2.3 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman laadinta

Kunkin koulutyön suunnittelun ja arvioinnin perustan muodostaa koulukohtainen opetussuunnitelma. Opetushallituksen vahvistamat opetussuunnitelman perusteet on pohja, jonka pohjalta tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallinen ope-

tussuunnitelma laaditaan. Opetussuunnitelma ilmaisee valtakunnallista koulutuspolitiikkaa ja paikallisten päättäjien koulutuspoliittista tahtoa. Kunta luo opetussuunnitelmatyön raamit. Kunkin koulun vahvuudet hyödynnetään muiden koulujen opiskeluohjelmien monipuolistamisessa. Koulut määrittävät omista lähtökohdistaan opetussuunnitelmissaan sisältöjään ja menetelmiään. (POP 1994, 15.)

Perustetekstin lähtökohtana on koulukohtainen opetussuunnitelma, joka ohjaa opetusta, suunnittelua ja arviointia. Kunnalla on koulukohtaisten opetussuunnitelmien ohjaamisessa tärkeä rooli. Käytännössä on usein käynyt niin, että aktiiviset koulut lähtivät kehittämään omaa opetussuunnitelmaa valtakunnallisten vapausasteiden kehikossa. Monilla kunnilla ns. kuntakohtainen osuus jäi kapeaksi. Muiden koulujen vahvuuksien huomioiminen on hieno tavoite. Käytännössä välimatkat, työjärjestysten erilaisuus ja opettajien vaihdot heikentävät vahvuuksien todentumista. Koulukohtaisuus sitouttaa opettajia todella toteuttamaan opetussuunnitelmaa. Parhaimmillaan koulun sisäinen osaaminen heijastuu voimavarana. Koulujen kehittyminen on ollut niin nopeaa, että on syntynyt huoli koulujen eriarvoistumisesta. Osaavat ja aktiiviset koulut ovat profiloituneet ja kehittyneet nopeasti, kun taas osa kouluista on passivoitunut.

Profiloituminen on johtanut koulujen väliseen kilpailutilanteeseen. Oppilaitosten välinen kilpailutilanne kasvoi 1990-luvulla. Rehtorit toivoivat kilpailun muuttuvan oppilaitosten väliseksi yhteistyöksi. (Mäkelä 2000, 138-140.) Yhteistyön avulla voi kuvitella kehittyvien koulujen ikään kuin vetävän muita kouluja yhteiseen kasvuun mukaan. Koulujen on periaatteessa mahdollista rakentaa opetussuunnitelmiakin yhdessä. Tätä ei kuitenkaan ole taidettu hyödyntää. Helposti jokainen koulu keskittyy oman yksikkönsä kehittämiseen.

Opensuunnitelmassa tulee käydä ilmi koulun tehtävä, omaleimaisuus ja toimintaajatus. Siinä tulee ilmetä opetusta koskevat rakennepäätökset: tuntijako, miltä luokalta eri oppiaineiden opetus aloitetaan ja luokka-asteista riippumaton opetus. Kokonaisopetussuunnitelmaa noudattavissa kouluissa opetussuunnitelmassa selvitetään, miten oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt aiotaan toteuttaa. Opetussuunnitelman luontainen osa ovat opetettavat kielet. Opetussuunnitelmassa määritellään aihekokonaisuudet sekä oppiaineitten ja oppiaineryhmien tavoitteet ja sisällöt valtakuunalisten perusteiden pohjalta. Samoin käsitellään opetusmenetelmiä ja työmuotoja. (POP 1994, 16.)

Opetussuunnitelmateksti on varsin monitahoinen. Koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen on työläs tehtävä. Näin opetussuunnitelma sisäistyy ja koulussa harjoitetaan syvällistä pedagogista keskustelua. Monet koulut tukeutuivat opetussuunnitelmatyössään erilaisten konsulttien ja kouluttajien apuun. Konsulttien käyttäminen on saattanut ohjata opetussuunnitelmaan pois koulun todellisesta halusta ja linjasta (vrt. Miettinen 1990). Parhaimmillaan saattaa olla, että opetussuunnitelmissa heijastuu asiantuntijoiden ja opettajien yhteiset näkemykset, painotukset ja tulkinnat.

Kokonaisopetus on ainoa pedagoginen ratkaisu, joka vaatii erityistoimenpiteitä opetussuunnitelmatasolla. Ajatuksena on ilmeinen pelko, että jotain oleellista jää opettamatta ja oppimatta. Huoli tuntuu oudolta, sillä kokonaisopetus on parhaimmillaan perusteidenkin kaipaamaa oppiaineiden integrointia.

Opetussuunnitelmatyön perusta on yhteisten arvojen määrittelyssä. Opetussuunnitelmien laadinta on jatkuva prosessi, johon osallistuvat opettajat, muut kouluyhteisön jäsenet, koulun sidosryhmät ja huoltajat. Opetussuunnitelman laadinta edellyttää analyysia yhteiskunnan kehityslinjoista, arvoista ja resurssien käytön suunnittelusta. Opetussuunnitelma palvelee ennen muuta koulua, joka turvaa jatkuvuutta, yhteistä näkemystä, parantaa yhteishenkeä, tuo työskentelyyn pitkäjänteisyyttä ja sitouttaa työntekijöitä toteutukseen. Opetussuunnitelma antaa oppilaalle ja opettajalle tietoa valinnaisuudesta. Oppilaan on voitava tutusta opetussuunnitelmaan yleensä ja erityisesti painotuksiin ja valinnanmahdollisuuksiin. (POP 1994, 16.)

Koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinta on koko koulun kehittämisen kulmakiviä. Prosessimaisuus korostaa muutosta. Suuri merkitys on kouluverkostossa harjoitetulla pedagogisella keskustelulla. Perusteet ei ota kantaa, miten huoltajat ja sidosryhmät saadaan vastuuseen opetussuunnitelman toteuttamisesta. Laadintaprosessissa sitoutumisaste kasvaa ja tietysti työsuunnitelmassa asiaa voidaan konkretisoida. Mikään ei kuitenkaan syrjäytä opettajan vastuuta. Oppilaan tasolla opetussuunnitelma luo pohjaa valinnaisuudelle. Perusteet puhuu tutustumisesta, mutta hyvä opetussuunnitelma on myös oppilaan oppimisen suunnittelun asiakirja.

Rosenberg (1993) on esittänyt yhden konkreettisen mallin siihen, miten huoltajat saadaan opetussuunnitelman kehittämiseen mukaan. Koulu on hänen mielestään alueen kulttuurikeskus, jossa kaikilla osallistujilla ja toimijoilla on tärkeä rooli. Yksi askel tähän suuntaan on se, kun jokaisen lukuvuoden aluksi oppilaat, opettajat ja huoltajat kokoontuvat yhteen miettimään seuraavan vuoden opetussuunnitelmaa. Tilaisuudessa analysoidaan koulun ympäristöä, yhteiskuntaa, koulun tavoitteita, arvoja, opetussisältöjä ja työtapoja. Ehdotus lisää lähidemokratiaa ja hyvin järjestettynä se voisi onnistuakin. Tosin Rosenbergin opetussuunnitelma lähestyy käsitteeltään koulun työsuunnitelmaa, toteutettavaa opetussuunnitelmaa.

Tuntijaon mahdollisuudet

Oppiaineiden tuntijolla ohjataan koulutyön painotuksia. Tuntijaossa heijastuu yhteiskunnalliset arvot ja kansalliset erityispiirteet. Perusteet on lisännyt koulun tai kunnan valtaa tuntijaon toteuttamisessa. Näin on haluttu korostaa paikallisuutta ja koulun profiloitumista.

Valtakunnallisessa tuntijaossa ei määritellä oppiaineiden alkamisluokka-astetta eikä oppiaineiden tuntimäärille ole asetettu ylärajoja. Tuntijaot voivat poiketa kunnan eri kouluissa ja saman koulun sisällä eri luokkien kesken. Näin on haluttu korostaa koulun erityispiirteitä. Opetussuunnitelmassa voidaan painotta opetusta eri tietojen ja taitojen alueille. (POP 1994, 16.)

Ratkaisu tuo joustoa koulun painotuksiin ja luokkien kesken. Ajatuksena on korostaa osaamista ja lisätä motivaatiota. Vaarana on kuntakohtaisen ja valtakunnallisen osaamisen vertailtavuuden heikkeneminen.

Vuosiluokkakohtaisessa opetussuunnitelmassa oppiaineidentuntijako, tavoitteet ja sisällöt laaditaan jokaiselle luokka-asteelle erikseen (POP 1994, 16-17). Kokonaisopetuksessa rakennetaan kokonaisuuksia, joissa määritellään tavoitteet, sisällöt ja tuntijako koskien useaa luokka-astetta. Joka tapauksessa minimituntimäärää on vähintään jokaisessa oppiaineessa noudatettava. Ympäristö- ja luonnontieto on uusi oppiaine, johon kuuluvat biologia, maantieto, ympäristöoppi ja kansalaistaito. Oppiaine integroituu luontoon ja ympäristöön. Taito- ja taideaineissa voi niin ikään toteuttaa integroituja kokonaisuuksia. (POP 1994, 17.)

Oppiainekeskeinen opetussuunnitelma noudattaa perinteistä opetussuunnitelmarakennetta, kun taas kokonaisopetusta painottava opetussuunnitelma on ns. integroitua opetussuunnitelmaa. Uusi integroitu oppiaine, ympäristö- ja luonnontieto, tavoittelee loogista integroitua oppiainekokonaisuutta. Integroinnissa on mahdollista hakea sidosteisuutta eri oppiaineista. Opiskeltava integroitu kokonaisuus parantaa asiakokonaisuuksien ymmärrettävyyttä. Integroinnissa voi muodostua vaara, että jotain oleellista jää oppimatta. Suomessa on käynyt niin, että ns. luonnontiedollinen opetus heikkeni jyrkästi ala-asteella. Vähemmän keskustelua on ollut yhteiskunnallisten taitojen heikkenemisestä. Luonnontieteistä kantaa huolta monet talouselämän sektorit. Poliittiset tahot eivät taas ole sisäistäneet yhteiskunnallisia ja demokratiaa kehittävien kansalaistaitojen katoamista. Samalla on muuttunut mm. tapakulttuuri. Välinpitämättömyys on lisääntynyt.

Yläasteen opetussuunnitelma voi olla oppiaine- ja luokka-astekohtainen tai kurssimuotoinen. Oppiaineet voidaan sijoittaa vapaasti eri luokka-asteille, mikä antaa opetussuunnitelman laadinnalle joustavuutta. Valinnaisaineet saattoi aloittaa jo seitsemänneltä luokalta perinteisen kahdeksannen luokan sijaan. Opetussuunnitelman toteuttamisen ehto on jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen. (POP 1994, 17.)

Perusteet haluaa vauhdittaa yläasteen muuttumista tarjoamalla selkeitä vaihtoehtoja. Uudet ratkaisut eivät opetussuunnitelmatekstissä herätä samanlaista huolta kuin ala-asteen kokonaisopetus. Viesti yläasteen muutokselle on selvä.

Kieliohjelma kuvaa kansainvälistymistä

Kieliohjelma kuvastaa yhteiskunnan kansainvälistymisen astetta. Mitä perusteellisemmin ja laajemmin kieliä osataan, sitä paremmat edellytykset oppilailla on kasvaa maailmankansalaisiksi.

Koulun opetussuunnitelmassa määritetään opetettavat vieraat kielet, toisen kotimaisen kielen alkamisajankohta sekä kielenopetuksen tuntimäärä. Ala-asteelta alkaen opetussuunnitelmaan kuuluu äidinkieli, vieras kieli ja vapaehtoinen kieli. Yläasteella kieliohjelma laajenee yhteisellä toisella kotimaisella kielellä (B2) tai englannilla. Jos oppilas jo ala-asteella on aloittanut sekä toisen kotimaisen ja englannin opiskelun, hän voi jatkaa niitä molempia yläasteella ns. A-kielinä. Yläasteella voi valita vielä valinnaisen kielen (B1), jonka taso on matalampi kuin A-

kielten. Lisäksi yläasteella vapaehtoisena aineena ja valinnaisena vieraana kielenä voidaan opettaa muitakin kuin englantia, saksaa, ranskaa tai venäjää. Ala-asteen kaikille yhteisen vieraan kielen A1) ja vapaehtoinen (A2) kielen opiskelussa pyritään yläasteen loputtua samalle kielelliselle tasolle. (POP 1994, 17-18.)

Tavoitteena on vahvistaa vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen osaamista. Käytännössä monissa kunnissa kieliohjelma on ohjannut valintaa. Harvinaisempia A-kieleksi valinneet ovat saattaneet joutua vaikeuksiin jatko-opinnoissaan, sillä välttämättä ko kieliryhmää oppilaan haluamassa koulussa ei ole ollut. Monet ovat joutuneet opiskelemaan jonkin toisen A-kielen. Joissakin kielissä ryhmäkoot muodostavat ylemmillä luokilla ja lukiossa pieniksi, kun taas toisissa ryhmäkokoja joudutaan kasvattamaan.

Yksilöllisyyden tukeminen

Erityisopetus, esiopetus, alkuopetus oppilaanohjaus ja lisäopetus tukevat oppilaan yksilöllistä kehitystä ja yksilöllisiä valintoja.

Erityisopetuksen tavoitteena on taata oppilaille oppivelvollisuuden suorittaminen hänen omien edellytystensä mukaisesti sekä mahdollisuus jatko-opintoihin (POP 1994, 18). Joillekin oppilaille saatetaan antaa osa-aikaista erityisopetusta yleisopetuksen yhteydessä. Integroitua opetusta suositaan oppilaille, joilla on esimerkiksi vammaisuutta. Oppimisen tulee olla suotuisaa ja riittävät tukitoimenpiteet on turvattava. (POP 1994, 19.)

Erityisopetuksella toteutetaan koulutuksellista tasa-arvoa. Sillä tasoitetaan erilaisista vaikeuksista johtuvia oppimisongelmia. Mm. vammaisten integrointi ns. tavalliseen luokkaan silloin kun se on mahdollista, lisää tasa-arvoa ja rikastuttaa luokkatyöskentelyä sekä lisää oppilaiden sosiaalisia taitoja.

Esiopetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden tasopainoista kehitystä ja edistää oppimisedellytyksiä. Tärkeää on oppilaan yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja yhteisön jäseneksi kasvaminen. Oppimisessa käytetään ikä- ja luokkarajat ylittävää ryhmittelyä oppilaan edellytykset huomioon ottaen mahdollisuuksien mukaan. Esiopetuksessa korostuu elämänläheisyys ja leikki. (POP 1994, 20.)

Esiopetus integroi kouluun ja se on tärkeä osa lapsen kasvamista yhteiskunnan

jäsenyyteen. Se luo pohjaa onnistuneelle koulun aloitukselle. Esiopetusteksti heijastaa yhteiskunnallista halua sitoa esiopetus pysyvämmin kuin ennen osaksi koulujärjestelmää. Esiopetus tai varhennettu koulun aloitusikä ovat tavanomaisia monissa muissa eurooppalaisissa maissa.

Alkuopetuksella tarkoitetaan vuosiluokkia 1 ja 2. Joskus käsitteen sisään kuuluu myös esiopetus. Taustalla lienee ns. alakansakoulujärjestelmä.

Alkuopetuksen tavoitteet tukevat yleisiä ja oppiainekohtaisia tavoitteita. Lapsi suunnittelee omaa työskentelyään, antaa tavoitteita ja pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintojaan. Tavoitteena on mm. sosiaalisesti tasapainoinen yksilö, itsenäinen, sosiaalinen, vastuuntuntoinen, hyväksyy erilaisuuden jne. (POP 1994, 40.) Ensiarvoisen tärkeää on yhteistyö vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä. (POP 1994, 41.)

Alkuopetus sosiaalista kouluun ja koulun työtavoille. Se on koulun sosiaalistamisprosessin virallinen aloituskohta. Ensimmäisen ja toisen luokan aikana oppilas alkaa harjoitella oman työn suunnittelua ja arviointia. Yhteistyö vanhempien kanssa käynnistyy. Vanhempien osuutta lapsen koulutyössä korostetaan. Hyvin aloitettu yhteistyö saattaa kantaa läpi koko perusopetuksen. Yleensä yhteistyö edellyttää opettajalta erityistä aktiivisuutta. Monesti huoltajat eivät osaa ottaa itselleen aktiivista roolia yhteistyön luomisessa ja aloitteellisuudessa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tilanne on toinen. Huoltajat tekevät paljon vapaehtoistyötä koulun ja lastensa koulunkäynnin eteen. Alkuopetuksessa on mahdollista avata yhteistyölle uusia entistä syvällisempiä yhteistyömuotoja ja -käytänteitä.

Oppilaanohjauksen tavoitteena on ollut koulutyön onnistuminen, oppilaan tukeminen valinnoissa, jatkokoulutuspaikan varmistaminen ja ohjaaminen kohti työelämää.

Tarkoituksena oppilaanohjauksessa on, että jokainen oppilas selviää koulusta mahdollisimman hyvin, kykenee tekemään koulutus- ja uravalintoja. Oppilas saa yhteiskunnan ja työelämän sekä ammatinvalinnan ja jatko-opintojen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Edistetään koulutuksellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Oppilaat tutustuvat monipuolisesti yhteiskuntaa, koulutusta ja työelämää käsittelevään tietoaineistoon. He perehtyvät kansainvälisiin opiskelu- ja työmahdolli-

suuksiin sekä kansainvälistymisen vaikutukseen koulutuksessa ja työelämässä. (POP 1994, 38.) Työelämään tutustuminen on kokonaisuus, joka alkaa ala-asteella jatkuu yläasteella (POP 1994, 39).

Oppilaanohjaus vie oppilaan koulutusuraa eteenpäin ja auttaa koulutusvalinnoissa. Se ohjaa ammatillista orientoitumista. Oppilaanohjauksen avulla oppilas integroituu osaksi kansainvälistä työ- ja koulutusmahdollisuuksia. Tässä mielessä se konkretisoi kansainvälisyyskasvatusta. Oppilaanohjaus ja yrittäjyys tukevat toisiaan tavoite- ja sisältöasettelussaan.

Vaikka oppilaanohjaus perustetekstissä tukee yksilöllistä ohjausta, niin tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat, että heidän kritiikkiään tai näkemyksiään ei oteta riittävästi esille. He eivät koe saavansa riittävästi henkilökohtaista ohjausta. Opintojen ohjauksen tulisi olla kaikkien opettajien vastuulla. Opinto-ohjaajien tulisi päästä keskittymään erityisesti niihin oppilaisiin, jotka ovat syrjäytymisvaarassa. (Pirttimäki 2000). Oppilaanohjaukseen ei todellisuudessa ole riittävästi aikaa, jotta yksilöllisyys toteutuisi koulutyössä.

Lisäopetus täydentää ja syventää yläasteen opetusta käyttämällä hyväksi peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteita ja sisältöjä. Yhteisiä aineita ovat äidinkieli, matematiikka, toinen kotimainen kieli ja vieras kieli. Muita voidaan opettaa yhteisinä tai valinnaisina aineina. Opetussuunnitelmaan voi kuulua myös muita valinnaisia aineita. Opetuksen tulee erityisesti edistää työelämään tutustumista. (POP 1994, 20.)

Lisäopetuksen ilmeinen tavoite on integroida oppilaat työelämään. Perusteet ei erikseen mainitse jatko-opintokelpoisuuden turvaamista tai parantamista, mutta se on ilmeinen tavoite, sillä lisäopetuksessa keskitytään ns. välineaineissa suoritusten parantamiseen. Tilaa jää oppilaan yksilöllisille toiveille ja painotuksille.

5.2.4 Arviointi koulutyön kehittämisessä

Arvioitaessa koulun työskentelyä ja onnistumista arvioidaan samalla opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmaa on tarkoitus muuttaa arvioinnin tulosten mukaan, mikäli se on tarpeen. Ongelmallista on itse perustetekstin muuttaminen, sillä sen

jatkuvaan kehittämiseen ja yhteiskunnalliseen ajanmukaistamiseen ei ole luotu järjestelmää.

Koulun toiminnan uudistamisessa on keskeisellä sijalla opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen ja toimivuuden arviointi. Koulun on kehitettävä omaa itsearviointia, joka on osa opetussuunnitelman jatkuvaa kehittämistä. Kehittäminen on koulun toiminnan ja toimintaedellytysten parantamista sekä oppiaine- ja oppiaineryhmien kehittämistä. Kunta luo yhdessä koulujen kanssa puitteet arvioinnille. Itsearviointiin osallistuvat opettajat, oppilaat, muut kouluyhteisön jäsenet, huoltajat ja koulun sidosryhmät. Arviointitietoa käytetään koulun toiminnan kehittämiseen. Henkilöstön tehtäväjaossa haetaan ratkaisua, miten henkilöstön ammattitaito ja asiantuntemus saa parhaan mahdollisen käytön. Arviointi ohjaa mm. koulun voimavarojen suuntaamista. (POP 1994, 22.)

Koulun itsearviointi on osa opetussuunnitelmaprosessia. Se luo tavoitteelliset ja perustellut kriteerit koulun kehittämiselle. Merkittävää on, että koko koulun henkilöstön osaaminen halutaan saada koulutyöhön mukaan. Tämä edellyttää mm. työntekijöiden työn sisältöjen uudelleen arviointia, ehkäpä kouluun tulee uusia ammattinimikeitäkin. Kuntien rooli koulujen toiminnan arvioinnissa on koko ajan kasvanut. Koulujen onnistumista kysytään huoltajakyselyillä ja mitataan erilaisilla tunnusluvuilla.

Ajoittain on syntynyt paineita valtakunnallisiin kokeisiin. Järjestelmää pitävät tavallaan yllä opettajien ainejärjestöt. Opetushallitus on satunnaisotannalla tehnyt mm. matematiikan ja äidinkielen osaamisen arviointia eri kunnissa (Korkeakoski 2001 b; Niemi 2001 a). Tuloksia ei ole julkistettu koulu- tai kuntakohtaisesti, jotteivät yksittäiset koulut tai kunnat leimautuisi, sillä arvioinnissa on vaikea selittää yksittäisten koulujen eroja. Erot tunnetaan kuntatasolla. Arvioinnista on varmasti ollut hyötyä myös yksittäisten koulujen kehittämisessä.

Opetuksen kehittämisessä antaa perustaa opettajan oman työn arviointi sekä opetuksen arviointi yhdessä oppilaiden kanssa (POP 1994, 23).

Ennen opetuksen arviointia oppilaat on saatava mukaan opetuksen tavoitteelliseen suunnitteluun. Tällöin oppilaat arvioivat myös itseään opetuksen ja oppimisen onnistumisessa ja kehittämisessä. Opetuksen arviointiin voi saada arvokasta

tietoa huoltajilta. Opettajatovereiden keskinäinen avoin opetuksen kehittämisarviointi antaa uusia ulottuvuuksia. Koulun rehtorin kanssa käytävä kehittämiskeskustelu on yksi arvioinnin muoto.

Opetushallitus on aloittanut myös opetuksen arvioinnin (Korkeakoski ym. 2001). Arviointi on kohdealueeltaan laajaa ja lähinnä nykytilanteen kuvausta. Teemoja ovat mm. kunnan eri toimielimet koulutyön tukena, rehtorin tehtävät, koulujen kehittämistoiminta, arviointi, opettajien yhteistyö, kodin ja koulun yhteistyö jne. Harvassa koulussa noin 16 % on laadittu arviointisuunnitelma, joka kattaisi koko koulun toiminnan (Niemi 2001 b). Arviointitutkimus antaa pohjaa koulu- ja kuntakohtaiselle kehittämistyölle, vaikka erityistä arviointisuunnitelmaa ei olisikaan, sillä yleinen koulukeskustelu ohjaa koulujen toimintaa.

Oppilasarvioinnissa oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa. Oppilas saa palautetta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan. Peruskoulun neljällä ensimmäisellä luokalla oppilaalle voidaan antaa sanallinen arviointi tai numeroarvostelu. Sanallinen arviointi voi täydentää numeroarvostelua muillakin luokilla. Arviointi tukee oppilaan tervettä itsetuntoa. Se on osa koulun kehittämistyötä. (POP 1994, 24.)

Arviointi kannustaa oppilasta omien tavoitteidensa asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Oppilas harjaantuu itsearviointiin ja ryhmäarviointiin arvioinnin eri muotoja käyttämällä. Huoltajan kanssa käydyt arviointikeskustelut voivat olla osa arviointijärjestelmää. Keskusteluissa voivat olla mukana oppilaat. Oppilasarvostelu ja muu arviointi perustuvat opetussuunnitelman tavoitteisiin. (POP 1994, 25.)

Oppilasarviointi on laajaa. Se on osa koulun kehittämistyötä. Sanallista arviointia saa käyttää neljä ensimmäistä luokka-astetta. Arviointi ei ole yksisuuntaista opettajalta oppilaalle, vaan oma roolinsa on myös huoltajalla ja oppilaalla. Arvioinnissa ei oppilaan itsearviointi korostu. Myöskään kodit eivät arvioi omaa onnistumistaan kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumisessa ja koulun kehittämisessä.

Arvioinnissa arvioinnin eri osapuolet käyvät arviointikeskusteluaja keskenään. Näin arviointi edistää mielipiteen ja omien perustelujen muodostamista. Parhaimmillaan arviointi edistää demokraattista kehitystä yhteiskunnassa.

5.2.5 Aihekokonaisuudet ovat yhteiskuntakeskeisiä

Aihekokonaisuuksia ovat kansainvälisyys-, kuluttaja-, liikenne-, perhe-, ja terveys-, viestintä-, ympäristö- ja yrittäjyyskasvatus sekä tietotekniikan käyttötaito. Aihekokonaisuuksien sisältöalueet ovat varsin vaativia ja laajoja. Aihekokonaisuuksien avulla koulut voivat profiloitua ja erikoistua.

Opetussuunnitelmassa on useissa oppiaineissa opetettavia ja muussa koulutyössä huomioon otettavia aihekokonaisuuksia. Aihekokonaisuudet toteutuvat mm. oppiainerajat ylittävissä teemoissa ja projekteissa tai oppiaineiden yhteistyönä. Aihekokonaisuuksien avulla koulu voi reagoida toimintaympäristönsä muutoksiin. Koululla voi olla omia aihekokonaisuuksia. (POP 1994, 32.)

Aihekokonaisuudet tukevat oppiaineiden integrointia. Ne ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä. Aihekokonaisuuksien avulla koulu voi reagoida yhteiskunnalliseen muutokseen ja kehitykseen. Koska aihekokonaisuudet eivät ole varsinaisia oppiaineita, niiden yhteiskunnallinen vaikuttavuus voi jäädä heikoksi. Aihekokonaisuuksien tavoitteita ja sisältöjä toki ilmenee oppiainekohtaisissa kuvauksissa. Useita aihekokonaisuuksia tukevat monet vuotuiset juhlat ja merkkipäivät sekä valtakunnalliset tapahtumat, jotka otetaan koulun arkeen mukaan.

Kansainvälisyyskasvatus pyrkii kulttuurien tuntemuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen lisäämiseen, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien turvaamiseen, rauhan vakiintumiseen sekä maailman voimavarojen oikeudenmukaiseen jakoon ja kestävän kehityksen edistämiseen. (POP 1994, 32-33.)

Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet kuvastaa koulun globalisoitumista ja oppilaiden kasvattamista maailmankansalaisiksi. Tavoitteet ovat laajoja. Kärjistäen tuntuu siltä, että koulu olisi YK tai maailman johtajien kohtauspaikka. Tietysti pienetkin teot auttavat rakentamaan suuria asioita.

Tavoitteena on, että oppilas hyväksyy ihmisten erilaisuuden ja tuntee erilaisia kulttuureita, ymmärtää ihmisten ja kansojen keskinäisen riippuvuuden sekä tasaarvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihmisarvon perustaksi. Tavoitteena on pyrkimys edistää oppilaan kiinnostusta kansainväliseen kehitykseen ja saavuttamaan valmiuksia kansainväliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä

omakohtaiseen vaikuttamiseen ja osallistumiseen. Keskeisiä sisältöalueita ovat harjaantuminen kansainvälisen kanssakäymisen taitoihin, rauhanomaiset konfliktien ratkaisumenetelmät, kulttuurien tuntemus ja suvaitsevaisuus, kulttuurilukutaidon alkeet, ihmisoikeudet, harjaantuminen maailmankansalaisuuteen ja kansainvälisen kehityksen seuraaminen ja arviointi. (POP 1994, 33.)

Tuskinpa tavoitteiden tai sisältöjen kanssa voi olla eri mieltä. Ongelmana on pikemmin resurssien puute todellisen kanssakäymisen lisäämisessä. Eri kulttuurien tuntemus on vaativa tehtävä. Joskus tuntuu siltä, että koulua pidetään tasa-arvoisena vaikuttajana esimerkiksi ulkoasiainministeriön kanssa. Kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen edellyttää opettajalta valppautta ja jäntevää, koko kouluajan kestävää, suunnittelua ja toteutusta. Maailmankansalaisuuteen tulee kasvaa jatkuvassa prosessissa.

Kuluttajakasvatus merkitsee sitä, että oppilas on osaava ja harkitseva kuluttaja. Tavoitteena on kyky arvioida kulutusvalintoja sekä ymmärrys valintojen vaikutuksesta elämään ja ympäristöön. Oppilas tarvitsee tietoja tuotteista, tavaroista ja palveluista. (POP 1994, 33.)

Tavoitteena on ilmeisen kriittinen ja harkitsevan kuluttajan kasvattaminen. Oppilas ymmärtää kulutuksen ympäristövaikutukset jne. Yhteiskunta, joka toisaalta panostaa kulutukseen ja toisaalta edellyttää säästäväisyyttä, luo arvojen tasolla ristiriitaisen yhteiskunnallisen tilanteen. Suomessa mm. työllistämistä edistetään halulla kasvattaa kotimaista kysyntää.

Liikennekasvatuksessa oppilas pyrkii arvioimaan liikenteen vaikutuksia ja merkitystä luonnolle, elinkeinoelämälle ja työllisyydelle (POP 1994, 33).

Käytännön taitojen lisäksi liikennekasvatuksessa tavoitellaan suuria päämääriä. Monessa koulussa on seurattu mm. liikennemääriä, kasviston ja eläimistön muuttumista teiden varsilla. Samoin on tutkittu teiden varsien roskaantumista, lajiteltu ja luokiteltu roskia sekä selvitetty niiden määriä. Näin liikenteen vaikutus todentuu oppilaille. Liikenteen merkitys elinkeinoelämälle avautuu mm. tutkimalla maantiedossa tavaroiden kuljetusreittejä.

Luodaan pohjaa perhe-elämässä onnistumiselle. Tavoitteena on ymmärtää perheenjäsenten rooleja, omaa asemaa perheessä ja tiedostaan, että on ole-

massa rakenteeltaan ja kulttuuritaustaltaan erilaisia perheitä. (POP 1994, 34.)

Perheen kautta lapsi sosiaalistuu yhteiskuntaan. Erilaiset perheet ovat nykyaikana yleisiä. Mitähän tarkoittaa perhe-elämässä onnistuminen? Taustalla voi olla huoli perheiden kiihtyvästä hajoamisesta. Perhekasvatus linkittyy osaksi kansainvälistymistä ja eri kulttuurien ymmärtämistä.

Oppilas (nuori) oppii sekä oman että ympäristönsä terveyden ylläpitämiseen ja edistämiseen liittyvät perustiedot, -taidot ja toimintavalmiudet. Hän pitää niitä oman ja ympäristönsä hyvinvoinnin näkökulmasta merkityksellisinä ja kykenee käyttämään näitä valmiuksia voimavarana elämänkulun eri vaiheissa. (POP 1994, 34.)

Tavoitteena on terve kansalainen, joka edistää niin omaa kuin koko ympäristönsäkin terveyttä. Voisi ajatella, että oppilas ottaa vastuuta paitsi itsestään niin muista kuin luonnostakin. Aiemmin terveyskasvatus oli osa liikunnan oppiainesisältöjä. Aihekokonaisuutena sen opetus ilmeisesti laski, sillä tällä hetkellä siitä ollaan rakentamassa omaa oppiainetta. Terveyskasvatuksen nousuun on vaikuttanut myös yhteiskunnallinen tilanne kuten nuorten pahoinvointi.

Viestintäkasvatus sisältää ilmaisukasvatuksen ja mediakasvatuksen. Viestintäkasvatuksessa historia ja yhteiskuntaoppi kasvattavat yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja sanomien kriittiseen tarkasteluun. Oppilas saa aineksia maailmankuvansa ja minäkuvansa rakentamiseen. Hän luo suhteen itsensä ja maailman välille. Viestintäkasvatuksessa tuetaan oppilasta mm. viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana sekä tiedonhakijana ja tutkijana. (POP 1994, 35.) Viestintäkasvatuksen tavoitealueet ovat oppilas viestien vastaanottoprosessissa ja viestijänä viestintäympäristössään (POP 1994, 36).

Viestintäkasvatus linkittyy osaksi oppilaan arkea ja koulutyötä. Media muovaa oppilaan käsitystä maailmasta, oppilaan maailmankuvaa. Oppilaasta halutaan kasvattaa aktiivinen vastaanottaja, tiedon soveltaja ja kriittinen viestintämaailmaan osallistuja. Viestintäympäristössä suoranainen vaikuttaminen tuntuu joskus ylivoimaiselta, kun pohtii oppilaan sijoittumasta osaksi maailmanlaajuista viestintämaailmaa.

Ympäristökasvatuksessa tavoitteena on luonnon moninaisuuden vaaliminen ja kestävän kehityksen edistäminen. "Ympäristökasvatus luo edellytyksiä ja antaa

aineksia myönteisten tulevaisuudenkuvien hahmottumiselle sekä niiden toteuttamiseen tarvittavien toimintavalmiuksien oppimiselle." "Luonnonvaroja ja energiaa säästävien toimintamallien omaksumiselle luodaan opiskelussa tiedollisia, asenteellisia ja taidollisia edellytyksiä." (POP 1994, 36.)

Positiivinen asenne tulevaisuutta kohtaan luo positiivista asennetta elämään. Jokainen pienikin teko tavoitteen suunnassa on varmasti kannatettavaa ja vie kokonaistavoitetta eteenpäin. Nurinkuriseksi ja joskus toivottomaksi tilanne muuttuu, kun oppilaan sijoittaa vaikkapa osaksi maailmanlaajuista ilman tai vesien saastumista. Parhaimmillaan oppilas tiedostaa ja ymmärtää asemansa tässä ristiriitaisessakin tilanteessa. Perusteet ei kerro, mitä nuo ympäristöön vaikuttamisen toimintavalmiudet ovat. Ilmeisesti vastuu jää koululle. Todellisuudessa energiaa ja luonnonvaroja kulutetaan yhä kiihtyvämmällä vauhdilla. Todellisia valintoja ohjaa markkinatalous.

Yrittäjyyskasvatus tukee oppilaan sisäistä yrittäjyyttä eli yrittelijäisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja sinnikkyyttä. Yrittäjyyteen perehdytään ammattina. "Koulun ja elinkeinoelämän vuorovaikutuksen lisäämiseksi yrittäjyyskasvatuksessa suositaan yhteistoiminnallisia työmuotoja." Yläasteella toteutetaan työelämään tutustumista. (POP 1994, 37.) Tavoitteena on tukea oppilaassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita hän tarvitsee opiskeluaikanaan sekä työelämässä. Sillä ei ole merkitystä, työskenteleekö oppilas itsenäisenä yrittäjänä vai työntekijänä. (POP 1994, 36-37.)

Yrittäjyyskasvatuksessa sekoittuvat henkilökohtaiset taidot ja yrittäjyys yhteiskunnallistaloudellisessa merkityksessä. Ehkä näin haetaan tukea ja ymmärrystä yrittämistä kohtaan. Tavoitteena on varmasti innostaa oppilaita yrittäjiksi. Ammatillisen orientaation näkökulmasta työelämään tutustuminen antaa konkreettisen kuvan siitä, mitä työelämä on. Yrittäjyyskasvatus on henkilökohtaisten ominaisuuksien painottamisesta huolimatta selvästi työelämäorientoitunut oppimiskokonaisuus.

Tietotekniikan käyttötaito tukee oppilaan oppimista (POP 1994, 35).

Tietotekniikalla ei tässä yhteydessä nähdä liittymäkohtia talouselämään, ammatin valinnan ohjaamiseen tai yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tietotekniikka on koettu perus-

tetekstissä ilmeisesti yhteiskunnallisesti harmittomana mutta oppimisessa tärkeänä asiana, sillä tietotekniikan problematiikkaa ei erikseen pohdita. Todellisuudessa tietotekniikka on rajusti muuttanut yhteiskunnallisia käytänteitä jopa ihmisten toimintaa ja keskinäistä kanssakäymistä. Tässä vaiheessa ei ole vielä osattu mm. pohtia mm. medialukutaidon (ks. Nurminen 2001) oppimista ja uusia vaatimuksia opetussuunnitelman perusteisiin. Perusteet ei nosta tässä kohdin erikseen esille tietotekniikan hallintaa tasa-arvokysymyksenä.

Aihekokonaisuudet on sanatarkasti ottaen tavoitteeltaan yleismaailmalliseen muutokseen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen osallistumista. Tavoitteet saattavat olla liian laajoja ja yleismaailmallisia, jolloin koulutyössä tapahtuu vieraantumista näistä aihealueista.

5.2.6 Oppiaineet ja aineryhmät

Oppiaineanalyysissä on pyritty nostamaan tutkimuksen kannalta keskeisiä argumentteja. Opetussuunnitelman perusteiden perustavoitteet ja sisällöt ilmenevät kaikissa oppiaineissa. Oppiainetarkastelussa niitä tuodaan esiin vain silloin, kun sillä on tulkinnallista merkitystä.

Äidinkieli lisää yhteiskunnallista moniarvoisuutta

Äidinkielikäsitteeseen kuuluvat suomi, ruotsi, saame ja vieraskielisten lasten äidinkieli sekä viittomakieli. Äidinkielen käsitealue on laaja. Perusteet painottaa tässäkin yhteiskuntamme moniarvoisuutta ja -kulttuurisuutta. Kielellinen erilaisuus vuoden 1994 perusteissa on äidinkielessä laajentunut todella paljon verrattuna vuoden 1985 perustetekstiin.

Äidinkielenä, suomen kieli, muovaa maailmankuvaa. Se on kulttuurin siirron ja kehittämisen väline. Oppiaineessa opitaan ymmärtämään omaa kieltä ja kulttuuria, tuntemaan omia vähemmistöjä ja muita kulttuureja. Tavoitteena mm. taitava viestijä. (POP 1994, 42.) Oppilas saa aineksia muiden kielien ja kulttuurien ymmärtämiseen. Hänellä on rohkeus ja taito ilmaista itseään ja ajatuksiaan. Oppilaassa kehittyy tutkijanmieli. (POP 1994, 43.)

Kielen avulla maailma käsitteellistyy. Kieli on yhteiskunnallisen vaikuttamisen keskeisiä elementtejä. Koulussa harjoitellaan nimen omaan kielellä vaikuttamista. Oman kulttuurin ymmärtämisen kautta oppilas oppii ymmärtämään ja arvostamaan toisia kulttuureja. Hyvä äidinkielen hallinta auttaa oppimaan muita kieliä. Oppimismenetelmät ja opiskelutavat mahdollistavat yksilöllisen ja yhteistoiminnallisen sekä tutkivan, ongelmakeskeisen ja omaehtoisen oppimisen.

Oppilas tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä (POP 1994, 44).

Politiikassa ja yhteiskunnassa vaikutetaan kielen avulla. Perusteissa jää avoimeksi oppilaan poliittiset vaikutuskanavat ja menetelmät. Aktiiviset koulut ovat ottaneet vaikuttamisen yhdeksi painopistealueeksi. Tästä esimerkkinä on valtakunnallinen osallisuushanke.

Äidinkieli, ruotsin kieli (Modersmålet),on elämänhallinta-aine. Kielellä luodaan sosiaalisia suhteita ja maailmankuvaa. Oppiaineessa tutustutaan suomenruotsalaiseen kirjallisuuteen ja hieman pohjoismaisiin naapurikieliin. Tavoitteena on, että oppilaat kotiutuvat suomenruotsalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön. (POP 1994, 47.) Oppilaat tiedostavat mahdollisuutensa vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa ja yhteiskunnalliseen asemaansa (POP 1994, 50).

Tavoitteet ovat samansuuntaisia kuin suomen kielessä. Samaistuminen vain kohdistuu suomenruotsalaiseen väestöryhmään. Tekstissä paistaa huoli ruotsin kielen asemasta. Esitystapa on muita kieliä kohtaan suppeampi kuin suomi äidinkielenä teksti. Kielen avulla oppilas rakentaa omaa maailmankuvaansa. Tästä näkökulmasta maailmankuvan rakentaminen onnistuu parhaiten, kun lähtökohtana on positiivinen ja ymmärtävä asenne omaa kielellistä kulttuuritaustaa kohtaan.

Saamen kielen opetus vahvistaa oppilaan saamelaista identiteettiä, yhteenkuuluvuutta ja yhteistyön mahdollisuuksia eri maiden kansalaisina elävien saamelaisten kesken. Saamen kielen opiskeluun äidinkielen oppiaineena liittyy suomen kielen opetus. Opetuksessa noudatetaan soveltuvien osin peruskoulun äidinkielen (suomi) opetussuunnitelman perusteita. (POP 1994, 52.) Tavoitteena on, että oppilas selviytyy saamenkielisessä kulttuuri- ja elinkeinoympäristössä ja yhteiskunnassa. Tavoitteena on sekä saamen että suomen oppiminen. (POP 1994, 53.)

Saamenkieliset samaistuvat omaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja saamen oppiminen vahvistaa kulttuuri-identiteettiä. Alueen kielen hallinta sitoo paikkakunnalle ja ehkäisee maassa muuttoa. Saamenkieliset oppivat samalla suomen kielen kuten ruotsinkielisetkin. Saamen kielen asema on heikompi kuin ruotsin. Perustetekstin taustalla saattaa olla huoli saamen kielen katoamisesta. Sekä saamen että ruotsin osaaminen vahvistaa peruskoulun moniarvoisuutta ja yksilöllisyyttä.

Vieraskielisten oppilaiden "äidinkielien opiskelu luo kielellisiin vähemmistöihin kuuluville oppilaille, muun muassa romaneille, maahanmuuttajille ja paluumuuttajille, mahdollisuuden tämän kielen oppimiseen, säilymiseen ja kehittymiseen sekä käyttämiseen tiedon omaksumisen välineenä." (POP 1994, 53.) "Äidinkielen hallitseminen on välttämätöntä yhteyden ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi omaan kieliryhmään." Oppilaan itsetunto ja identiteetti vahvistuvat. Äidinkielen ja suomen kielen opiskelu luo edellytyksiä kaksikielisyydelle. (POP 1994, 54.) "Vähemmistölapset ja heidän vanhempansa tuovat suomalaiseen kouluyhteisöön uusia näkökulmia ja avaavat tietä luontevaan kansainvälisyyskasvatukseen." (POP 1994, 55).

Vieraskielisten lasten äidinkielen painotukset noudattelevat ruotsin ja saamen painotuksia. Saamen kielen tavoin tässäkin korostetaan kaksikielisyyttä. Ruotsin asema on jo lakiin perustuen erilainen. Ruotsi on toinen virallinen kielemme. Perustetekstin linjan mukaisesti monikielisyys ja -kulttuurisuus ei ole uhka vaan mahdollisuus.

Viittomakieltä voidaan opettaa erillisenä oppiaineena vaikeasti kuulovammaisille ja muille sitä tarvitseville oppilaille. Tehtävä on saman tyyppinen kuin äidinkielessä. (POP 1994, 56.)

Oppilas samaistuu viittomakieliseen kulttuuriin niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Viittomakieli on paitsi äidinkieli niin myös kansainvälinen kieli aivan niin kuin saamekin omalta osaltaan.

Äidinkielten näkökulma on kussakin kielellisessä kulttuurissa. Äidinkielen käsite on laajentunut valtavasti. Suomen kielen ja osin ruotsin valta-asema on selvä, mutta tilaa muillekin äidinkielille annetaan. Kielet nähdään rikkautena ja konkreettisena osana kansainvälistymistä.

Toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet vahvistavat kulttuuri-identiteettiä

Ruotsi suomenkielisille oppiaine vahvistaa maamme kulttuuri-identiteettiä, johon kuuluu kaksikielisyys ja pohjoismaisuus." Oppilaat saavat pohjoismaisen kulttuuripääoman. Oppilaiden maailmankuva avartuu esittäen Suomea Pohjoismaana Euroopassa. Oppilas saa tietoja suomenruotsalaisista, Pohjoismaista, niiden kansoista ja kulttuureista ja asennoituu ennakkoluulottomasti Pohjoismaiden kulttuureihin ja pohjoismaalaisiin. "Koska Suomella on runsaasti pohjoismaisia kontakteja, on erityisesti otettava huomioon monipuolinen ruotsin kielen taito ja viestintäkyky eri Pohjoismaiden kulttuureja edustavien ihmisten välillä." (POP 1994, 57.)

Ruotsin juridinen ja kulttuurinen asema on perinteinen. Perusteteksti antaa ymmärtää, että ruotsi on yhteispohjoismainen kieli. Perusteissa ajatellaan tekstiä tulkiten, että ruotsilla tulee toimeen kaikissa Pohjoismaissa. Erikseen ei mainita niitä maita, joissa ruotsia ymmärretään muttei puhuta suoranaista ruotsia. Kieli on osa pohjoismaista kulttuuria. Paitsi kulttuuri niin myös historia yhdistää Pohjoismaita. Löytyyhän historiasta erilaisia valtiollisia koalitioita eri ajoilta. Ruotsi vahvistaa ruotsinkielistä kulttuuri-identiteettiä ja suomenkielisten ymmärrystä ruotsinkielistä kulttuuria kohtaan.

Perusteiden mukaan Suomi haluaa samaistua ensisijaisesti Pohjoismaaksi. Suomi ei halua esiintyä omana itsenään luottaen omaan kulttuuri-identiteettiinsä. Yhdentyvässä Euroopassa kansalliset edut saattavat ajoittain olla ristiriidassa yhteispohjoismaisten etujen kanssa.

Oppiaineessa suomi ruotsinkielisille (finska) oppilas voi aktiivisesti ottaa osaa yhteiskunnalliseen sekä kulttuuri- ja yhdistyselämään kaksikielisillä alueilla. Suomen opiskelu edistää maan tuntemusta, suomalaisten tapojen sekä yhteisen kansallisen kulttuuriperinnön tuntemista ja ymmärtämistä. (POP 1994, 60.) Yläasteen jälkeen oppilaat (A-oppimäärä.) asennoituvat myönteisesti suomenkielisiin henkilöihin kulttuuriin ja suomen kieleen, jotta he uskaltavat keskustella ja toimia suomeksi. Opiskelu valmentaa jatko-opintoihin ja aikuisuuteen. (POP 1994, 61.)

Oppilaan sosiaalistumisen ehdot lähtevät ensisijaisesti omasta kaksikielisestä yh-

teiskunnallisesta todellisuudesta. Suomen hallinta on keino ymmärtää suomalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa. Kielen hallinta on myös vaikuttamisen väline. Valtakulttuurin olemassa olo myönnetään ja halutaan turvata oppilaiden jatkokoulutus ja ammatillinen orientaatio. Taustalla voi olla halu turvata sekä ruotsin- että suomenkieliset jatkokoulutusväylät. Todelliset valinnanmahdollisuudet kasvavat.

"Ruotsinkielisten äidinkielenomaisen suomen opetus ei kuitenkaan voi korvata suomenkielisten koulujen äidinkieltä ja suomalaista koulusivistystä." (POP 1994, 65).

Edellä oleva lainaus on koko tekstin viimeinen lause. Negaatio-ajattelulla pyritään juuri päinvastaiseen. Arkielämässä on ilmeisesti olemassa toisenlainen käsitys ja asenne kuin perusteet antavat ymmärtää, koska asiasta täytyy varoittaa.

Suomi toisena kielenä maahanmuuttajille, svenska som andraspråk för invandrare, oppiaineessa tavoitteena on, että oppilas pystyy toimimaan suomella tai ruotsilla. Tavoitteena on kaksikielisyys. (POP 1994, 65.) Oppilas pystyy käyttämään yhteiskunnallisia palveluja. Maahanmuuttaja käyttää suomea tai ruotsia myös oppimisen välineenä. (POP 1994, 66.)

Ilmeinen tavoite on oppia omien edellytysten mukaan joko suomi tai ruotsi käyttökieleksi. Maahanmuuttajat tuovat rikkautta kouluyhteisöön. Maahanmuuttajaoppilas oppii asuinpaikkansa kielen. Suomen ja ruotsin opiskelussa otetaan koko ajan huomioon oppilaan lähtötaso ja edellytykset sekä kulttuuritausta. Tavoitteena on arkikielen hallinta ja kyky selviytyä yhteiskunnassa. Elinympäristön kielen hallinta auttaa integroitumaan yhteiskuntaan entistä paremmin ja vallitseva kulttuuriidentiteetti tulee tutuksi.

Ruotsin asemasta saa perustetekstissä suomea heikomman kuvan koska svenska on suomen jälkeen aina suluissa. Onko kysymyksessä tahatonta arvottamista? Suomi kuvastuu vahvempana kuin ruotsi. Suomi heijastuu myös vaikeampana kielenä kuin ruotsi.

Vieraat kielet antavat kulttuuripääomaa, vahvistavat maailmankuvaa ja kulttuuriidentiteettiä. Oppilas saa tietoja kielialueen maista ja kansoista sekä asennoituu ennakkoluulottomasti eri kulttuureihin ja heidän edustajiinsa. (POP 1994, 68.)

Vieraan kielen hallinta auttaa ymmärtämään muita kansoja, kulttuuripääoma kasvaa ja kulttuuri-identiteetti syvenee. Vieraiden kielten opiskelussa näyttää olevan itsestään selvää, että samalla opiskeltavan kielen pääkielialueiden maat ja kansat tulevat tutuiksi. Käytännössä liikkeelle lähdetään Eurooppa keskeisyydestä. Saapa nähdä, milloin kielivalikoimaan tulee esimerkiksi kiina tai aitona vaihtoehtona espanja.

Kaikille yhteinen ala-asteella alkava A1-kieli ja vapaaehtoinen A2-kieli pyrkivät samantasoiseen kielen hallintaan. Kaikille yhteinen yläasteella alkava B1-kielen tavoitteet ovat suppeampia. Yläasteella voi opiskella valinnaisaineena B2-kieltä. Valinnaisena voidaan järjestää jostain kielestä lyhyitä opintokokonaisuuksia. (POP 1994, 68.)

Vieraissa kielissä heijastuu pedagogiset ja käytännölliset kielitaitopäämärät. Kieliohjelma on mahdollisuuksia antava, sillä äidinkielen lisäksi oppilas voi peruskoulussa opiskella neljää vierasta kieltä. Jokainen oppii vähintään ruotsia ja jotain muuta vierasta kieltä. Kuinkahan moni muu maa pystyy vastaavaan tarjontaan?

Saamelaisten kotiseutualueella saame voidaan opettaa A1-kielenä. Oppilas laajentaa ja rikastuttaa saamen kielen avuilla saamelaiskulttuurin, elinkeinojen, -yhteisön ja saamelaisten asuma-alueen tuntemusta. (POP 1994, 71.) Vapaehtoisena aineena voidaan opiskella saamen ja suomen kieltä tai pelkästään saamen kieltä. Yläasteella voidaan opiskella valinnaisena B2-kielenä saamea, mikä lisää työelämässä ja saamelaisyhteisössä tarvittavaa kielen taitoa. (POP 1994, 72.)

Oppilas sosiaalistuu kotiseudulleen, Lappiin. Saamen hallinta sitoo oppilasta kotiseudun työelämään. Taustalla saattaa olla huoli Lapin autioitumisesta ja alkuperäiselinkeinojen vähenemisestä. Samalla korostetaan saamen kielen asemaa merkitystä sekä saamelaista kulttuuria.

Latinankielestä, B2-kieli, on lyhyt suppeahko kuvaus (POP 1994, 73). Latinan opiskelu tähtää peruskoulun jälkeiselle latinan opiskelulle. Latinan esittely arvostaa Antiikin kulttuuria ja on merkki länsimaisen kulttuurin juurista. Jotkut yläasteen koulut ovat käyttäneet latinan opetusta oman profiilin nostamiseen. Latinan opetuksella erottuu muista kouluista ja se luo mielleyhtymää oppikouluaikaan, mitä

monet huoltajat saattavat kaiholla muistella.

Matemaattis-luonnontieteelliset aineet korostavat ympäristökysymyksiä

"Matematiikka voidaan nähdä tieteellisen kehityksen ja modernin teknologian perustana." Taito lukea ja ymmärtää erimuotoista matemaattista informaatiota on nykyajan teknistyneessä yhteiskunnassa keskeistä. Oppilas oppii valmiudet selviytyä jokapäiväisissä toiminnoissa ja työelämässä. (POP 1994, 74.)

Matematiikan avulla oppilas integroituu teknologisoituvaan ja matemaattiseen yhteiskuntaan. Matematiikka orientoituu myös työelämään. Koulumatematiikan kehitys on noudattanut yhteiskunnallisia ja poliittisia paineita (Haapasalo 1993 b). Tästä näkökulmasta perusteteksti tuntuu olevan ajassa kiinni. Se pyrkii olemaan kiinni myös arkipäivän matematiikassa. Kiinnittyminen hetkeen jää opettajan tehtäväksi ja hänen aktiivisuutensa varaan, mikä onkin luonnollista. Matematiikan yhteiskunnallisena lähtökohtana on tekninen yhteiskunta, mutta aineksia teknologian aiheuttamiin ympäristökysymyksiin ei anneta.

Ympäristö- ja luonnontieto on oppiainekokonaisuus, johon sisällytetään biologian, maantiedon, ympäristöopin ja kansalaistaidon tavoitteita ja sisältöjä. Se on ainoa ns. integroitu oppiaine. Integrointi on mahdollisuus, mutta samalla se on uhka. Asioiden riippuvuus toisistaan avautuu. Oppiaineiden yhdistämisessä on aina se vaara, että jokin tai jotkin oppiaineet kärsivät ja niiden painottamat asiat jäävät vähemmälle huomiolle. Aika on osoittanut, että kemian ja fysiikan osa-alue heikkeni nopeasti, kun ympäristöoppi integroitiin ympäristö- ja luonnontietoon. Epäkohtaa on yritetty korjata ns. luma-projektilla ja erilaisilla ympäristöpainotuksilla.

Oppilailla tulee olla sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua fysiikan ja kemian ilmiöihin sekä niihin liittyviin teknisiin sovelluksiin. Oppiainekokonaisuus ohjaa oppilasta ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja kulttuureita ja arvioimaan ihmisen toiminnan vaikutuksia maapallolla sekä luo pohjaa ekologisesti kestävän ympäristösuhteen syntymiselle. Oppilaasta kasvaa tutkiva ja toimiva kansalainen, joka on kiinnostunut luonnosta, sen tutkimisesta ja suojelusta. (POP 1994, 78.)

Oppiaine nähdään tasa-arvokysymyksenä. Perinteisesti oppiainekokonaisuus tukee maailmanlaajuista luonnon ja kulttuurien ymmärrystä ja kestävää kehitystä. Tavoite on avara ja laaja. Ymmärrys kokonaisuudesta saattaa oppimistilanteessa jäädä hahmottamatta. Ympäristön ja luonnon puolesta toimiva aktiivinen kansalainen on yhteiskunnalliseen osallistumiseen kannustava päämäärä. Yhtymäkohtia on helppo hakea erilaisista ympäristöaktivistiliikkeistä. Anarkismiin kannustamisesta tuskin on kyse.

Amerikkalaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun tuli vaikutteita ekologisesta kriisistä (Pinar ym. 1996). Sama kansainvälinen trendi näkyi jo vuoden 1985 perustetekstissä, mutta painottui entistä voimakkaammin vuonna 1994. Painotteisuus kuvaa ekologisen kriisin kasvua ja ehkäpä ihmisen todellista huolta maapallon tilasta.

Oppilas "oppii havaitsemaan ja seuraamaan ihmisen aiheuttamia muutoksia sekä luonnossa että rakennetussa ympäristössä ja etsimään ongelmien ratkaisukeinoja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia." (POP 1994, 79).

Perusteet jättävät esittämästä esimerkkejä mahdollisista ratkaisukeinoista tai todellisista vaikuttamisen mahdollisuuksista. Arjen tasolla omassa ympäristössään oppilas voi tehdä paljon pieniä tekoja ympäristön puolesta. Suomeen ei ole luotu demokraattista järjestelmää, miten lapset todella saisivat äänensä yhteiskunnallisesti kuuluviin ja vaikuttamaan ympäristöä koskevaan päätöksentekoon.

Biologia on oppiaine, jota peruskoulussa opetetaan yläasteella.

Biologiassa oppilas oppii mm. "arvioimaan omien valintojensa merkitystä ja etsimään keinoja vähentää haitallisia ympäristövaikutuksia." (POP 1994, 81). Yksi keskeinen sisältöalue on "ihminen ja ympäristö, ihminen luonnonvarojen käyttäjänä ja ympäristömuutosten aiheuttajana, ympäristöongelmien syyt ja ratkaisumahdollisuudet, luonnon ja kulttuuriympäristön suojelu sekä keinot toimia hyvän ympäristön puolesta." "Ympäristökysymysten tarkastelussa on otettava huomioon myös niiden yhteiskunnalliset kytkennät." (POP 1994, 82.)

Tavoitteessa yhdistyy mikro- ja makrotasot. Jokaisella oppilaan tekemällä, esimerkiksi kulutuspäätöksellä ja itse teolla, saattaa olla enemmän tai vähemmän haitallista ympäristövaikutusta. Kulutusta ohjaavat markkinat eli hinta on yksi valintaperuste. Saattaa käydä niin, että hinta itseasiassa ohjaa valintaa. Oppilas saattaa tuntea toivottomuutta, jos jokin valtio ei sitoudu ympäristöohjelmien noudattamiseen. Silloin omat valinnat tuntuvat mitättömiltä. Tavoite on kuitenkin positiivinen ja tulevaisuuteen uskova.

Oppilaat ovat jossain vaiheessa päättäjiä niin yritys- kuin poliittisessakin elämässä. Mikäli koulu todella haluaa tehdä oppilaistaan aktiivisia poliittisia vaikuttajia, opettajien pitäisi orientoitua poliittisesti. Koulukeskustelussa pitäisi tutkia ja selvitellä esimerkiksi puolueiden ympäristökannanottojen ja tekojen yhdenmukaisuutta. Opettajia on perinteisesti pidetty työssään poliittisesti neutraaleina. Ympäristökysymysten yhteyskunnalliset kytkennät edellyttävät niin talouselämän kuin poliittisenkin sektorin tekojen vaikutusten kriittistä analyysia.

Fysiikka ja kemia ovat yläasteen oppiaineita. Yläasteella ei siis enää opiskella ympäristö- ja luonnontietoa.

Fysiikka ja kemia auttaa ymmärtämään luonnontieteiden ja teknologian merkityksen osana kulttuuria. "Fysiikan ja kemian opetuksen tulee tukea kokonaisuuksien hahmottamista yli oppiainerajojen. Oppilas osaa soveltaa fysikaalista tietoa luontoa ja ympäristöä koskevissa kysymyksissä, ongelmien ratkaisemisessa ja päätöksenteossa." (POP 1994, 85.) Oppilas oppii tuntemaan oman elinympäristön kemiaa. Hän oppii kemiassa sellaisen terminologian, joka auttaa keskusteltaessa luontoa, ympäristöä ja teknologiaa koskevissa asioissa. Oppilas kykenee arvioimaan ihmisen toiminnan ympäristövaikutuksia ja kasvaa vastuullisuuteen kemiallisten aineiden käytössä ja jätteiden käsittelyssä. (POP 1994, 86.)

Oppiaineen tehtävänä on laajentaa kulttuurikäsitettä. Se on luonteeltaan integrointia suosiva oppiainekokonaisuus. Fysikaalisen ja kemiallisen tiedon aito soveltaminen auttaa päätöksentekoa. Toinen seikka on, miten oppilaat ovat mukana vaikuttajina yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Kemiassa ikään kuin yhdistetään mikro- ja makrotasot. Tekstistä saa helposti käsityksen, että yksilötasonteot olisi rinnastettavissa vaikkapa yritystason tekoihin. Perusteet tuo avoimesti esille ke-

mian ja fysiikan yhteyden tekniikkaan ts. yritysmaailmaan ja työelämään.

Maantietoa opetetaan yläasteella. Maantieteen kenttä on varsin laaja aluemaantiedosta aina talousmaatietoon saakka. Maantiedossa ei voi välttyä poliittisten tekijöiden tarkastelulta.

Maantieto toimii yhdistävänä siltana luonnontieteellisen ja yhteiskunnallisen ajattelun välillä. Oppiaineella on vastuu oppilaiden maapallonlaajuisen maailmankuvan muodostumisesta ja sen alueellisen perustan ymmärtämisessä. "Se kehittää oppilaan kykyä tarkastella ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta paikallistasolta globaalille tasolle. Se ohjaa myös seuraamaan ajankohtaisia tapahtumia maailmassa ja arvioimaan niiden vaikutuksia luonnolle ja ihmisen toiminnalle." (POP 1994, 83.)

Oppiaineen tehtävä on yhdistää paikallisen tason maantieteelliset tekijät aina globaaliselle tasolle. Maantieto kehittää oppilaan maailman kuvaa. Se auttaa ymmärtämään globaaleja vaikutuksia niin yksilöiden kuin yhteisöjen elämään. Maantieto on ajassa kiinni ja vaatii opettajalta aktiivisuutta ohjata oppilaat oppimisessa tarvittavan oleellisen tiedon pariin.

Maantieto kehittää kykyä arvioida ihmisten elämänlaatua eri kulttuureissa. Se ohjaa pohtimaan taloudellisten ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita. (POP 1994, 83.)

Elämänlaadun vertailu niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla edellyttää kykyä tulkita ja ymmärtää monia erilaisia taustatietoja. Kaikki on suhteellista, se mikä on hyvää toiselle ei välttämättä ole toiselle, niin kasallisella kuin yksilöllisellä tasolla. Nykymaailmassa globaalitalous koskettaa kaikkia, joten jos koulu onnistuu opettamaan oikeita käsitteitä ja tulkintatapoja, saattaa yksilön elämä tulla ymmärretyksi oikeassa mittasuhteessaan.

Oppilas oppii mm. havaitsemaan teknologisen, taloudellisen ja kulttuurisen kehityksen aiheuttamia muutoksia eri alueilla. Hän "oppii ymmärtämään, että jokaisella ihmisellä on vastuu ympäristöstä ja että maapallon ja ihmisten tulevaisuus on riippuvainen ihmisyhteisöjen tekemistä päätöksistä." (POP 1994, 83.)

Perusteet korostavat jokaisen henkilökohtaista vastuuta teoistaan ja niiden seurauksista. Perusteteksti ei ota kantaa siihen, miten muiden esimerkiksi ympäristöä

tuhoavaan toimintaan puututaan. Kansainvälisten yhteisöjen päätökset sitovat kaikkia. Oppilaat oppivat myös näkemään, mitä tapahtuu, jos jotkin valtiot eivät noudata saatikka allekirjoita päätöksiä. Tilanteen analysointi on monimutkaista ja moniselitteistä. On hyvä, että koulussa ei kaihdeta globaalejakaan eettisiä ja yhteiskunnallisia ongelmia.

Yksi keskeinen sisältöalue on Suomi Euroopan osana. Sisällöissä tutkitaan mm. Suomen ja Euroopan muiden alueiden vertailua, eurooppalaisen yhteistyön muotoja ja vaikutuksia, ihmisen toiminnan ympäristövaikutuksia ja ympäristönsuojelua Euroopassa. (POP 1994, 84.)

Näkökulma on muuttunut Pohjoismaa ja Neuvostoliitto -keskeisyydestä kohti Eurooppa -keskisyyttä. Maantiedossa ei enää edellytetä pohjoismaista näkökulmaa Euroopan tarkastelussa. Suomi on selvästi integroitumassa Eurooppaan. Tämä perustetekstissäkin tietoinen näkökulman valinta.

Maantiedossa yhdistyvät sekä luonnontieteelliset että yhteiskunnalliset näkökulmat. Näkökulmat auttavat ymmärtämään alueen ja sen ihmisten menneisyyttä ja nykyisyyttä sekä arvioimaan sen tulevaisuutta. (POP 1994, 84.)

Maantietoon liittyy yhteiskunnallinen analyysi menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista. Aluemaantieteellisellä tasolla onnistunut tulkinta vaatii laajojen tietomäärien seulontaa ja ydinasioiden löytämistä. Maantieto on tulevaisuusorientoitunut oppiaine.

"Maantieteellisiä kysymyksiä tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota niiden esiintymiseen ja vaikutuksiin paikallisesti, alueellisesti ja globaalisesti." (POP 1994, 84).

Analyysi yhdistää eri alueelliset tasot aina maailmanlaajuiselle tasolle. Tavoite on vaativa ja edellyttää opettajalta keinoja ohjata oppilaat löytämään oleellisia tietoja ja näkemään eri aluetasojen vaikutuksia toisiinsa. Opettajan tulee todella pysyä ammatissaan ajan tasalla.

Uskonnot edistävät yhteiskuntaan sosiaalistumista

Uskonto tarjoaa oppilaalle oivallusta uskonnon laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Oppilas saa virikkeitä elämänkatsomuksen muodostumiseen. Hän tutustuu muihin uskontoihin ja maailmankatsomukselliseen ajatteluun. Oppilas oppii tunnistamaan merkittävimmät uskonnolliset traditiot. Se auttaa tulemaan toimeen monikulttuurisessa yhteiskunnassa eri tavoin ajattelevien ja uskovien kanssa. Uskonto kehittää eettisesti vastuullista asennetta. Oppilas ymmärtää tekojensa seuraukset, tekee arvovalintoja ja vaikuttaa yhteiskunnassa tehtäviin ratkaisuihin. (POP 1994, 89.)

Uskonto on luonteeltaan hyvin poliittinen ja yhteiskunnallisesti kantaa ottava. Se lähestyy tavoiteasettelultaan kansainvälisyyskasvatusta ja etiikkaa. Sillä on voimaakkaasti moniarvoiseen ja moniuskonnolliseen yhteiskuntaan sosiaalistava rooli.

Evankelis-luterilaisessa uskonnossa pääpaino on Raamatun ja oppilaan lähiympäristön uskonnollisen elämän tutkimisessa ja opiskelussa. (POP 1994, 89). Yksi opiskeltava kokonaisuus on kotiseurakunta ja luterilainen kirkko Suomessa. Keskeiset maailmanuskonnot käsitellään yläasteella. (POP 1994, 90.)

Kouluopetuksessa ei painotu mitenkään erityisemmin aktiivisuus seurakunnassa ja kirkossa. Pikemmin jaetaan evankelis-luterilaista tietoa ja käsitellään eettisiä kysymyksiä. Raamattu on keskeinen lähdekirja ja opiskelun perusta. Eri uskontojen keskeisten piirteiden opiskelu lisää ihmisryhmien, kansojen ja valtioiden ymmärtämistä.

Ortodoksinen uskonto antaa valmiuksia toimia aktiivisena seurakunnan jäsenenä. Oppilaan kasvua tuetaan ortodoksikristittynä yhdessä kodin kanssa. Oppiaine herättää myönteistä suhtautumista omaan kirkkoon. (POP 1994, 90.)

Ortodoksinen uskonto kasvattaa nimenomaan oman seurakunnan aktiiviseksi jäseneksi. Ilmeisesti taustalla on huoli jäsenistön vähenemisestä tai ortodoksisen mielenlaadun heikkenemisestä nyky-yhteiskunnassa. Aktiivisuus seurakunnassa ja seurakunnan läheisyys painottuu sekä ala- että yläasteella. Tuleeko koulun suoranaisesti tukea seurakunnan työtä? Onko opetus yhteistyökysymys, jossa seurakunnallinen aktiivisuus jää kirkolle?

Ortodoksinen uskonto vahvistaa ja tukee oppilaan eettistä arvomaailmaa, edistää henkistä identiteettiä ja yhteiskunnan jäsenyyttä. Yläasteella perehdytään muihin suuriin maailmanuskontoihin.(POP 1994, 91.)

Ortodoksinen uskonto sosiaalistaa oppilaat paitsi suomalaiseen yhteiskuntaan niin myös ortodoksiseen kulttuuriin. Muiden uskontojen painotus on hieman heikompaa kun evankelis-luterilaisessa uskonnossa.

"Uskontokunnan esityksellä opetushallitus vahvistaa erillisenä asiakirjana myös muiden kuin edellä esitettyjen evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmien perusteet valtakunnallisiksi perusteiksi." (POP 1994, 91.)

Perusteiden ajatus lisää periaatteessa voimakkaasti opetettavien uskontojen kirjoa Suomessa. Opetushallitus on jättänyt itse laadintatyön asiantuntijoille. Ainoa ehto on noudattaa uskontojen opetuksen yleistavoitteita.

Elämänkatsomustieto käsittelee tulevaisuutta

Elämänkatsomustieto antaa mahdollisuuden omaksua maailman perusluonnetta ja arvoja jäsentäviä lähestymistapoja sekä käyttää niitä elämän ongelmien ratkomiseen. "Katsomusten tutkiminen avaa näköaloja jäsentää maailman mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia kehityspolkuja." (POP 1994, 93.)

Tekstissä on vaikeita käsitteitä, kuten maailman perusluonne. Oppiaine on luonteeltaan tulevaisuuskasvatusta ja tulevaisuuden tutkimusta edistävä. Elämänkatsomustieto hakee tasapainoa yhteiskunnallisten kysymysten ja etiikan välillä.

Oppilas ymmärtää erilaisia katsomuksellisia näkökulmia. Hän tutkii eurooppalaista ja muiden kulttuurien perinteitä. "Maailmankuva rakentuu yhdistämällä eri tiedon alueita ja vertailemalla tiedonhankinnan menetelmiä." (POP 1994, 93.)

Oppiaine korostaa eri katsomusten merkitystä. Samalla erilaiset yhteiskunnat ja kulttuurit avautuvat ja saavat selitystä. Tulkitsemisvastuu on oppilaalla. Eri näkemyksiä ja käsityksiä yhdistämällä muodostuu kasvavaa tai kiteytyvää sisältöä. Tiedonhankinnan menetelmien vertailu kuulostaa pikemminkin metodologiselta pohdinnalta kuin elämänkatsomukselliselta.

Oppilas oppii arvostamaan kieli- ja kulttuurivähemmistöjämme sekä uusia suomalaisia. Perehdytään eurooppalaiseen katsomusperinteeseen ja oppilaalle läheiseen sekulaariin perinteeseen. Tutkitaan ihmisen ja luonnon suhdetta. Yläasteella perehdytään merkittävien elämänkatsomusten ja uskontojen opetuksiin. (POP 1994, 94.)

Oppiaine on eri kulttuureja arvostava. Ala-asteella näkökulmana on eurooppalaisuus. Vuosittaisten juhlien tarkastelu sitoo yhteen perheen tapakulttuurin ja kansallisen tapakulttuurin.

Ala-asteella pohditaan keinoja toimintaan ihmis- ja kansalaisoikeuksien puolesta. "Tarkastellaan lasta ja nuorta tulevaisuuden tekijänä ja oikeuksien haltijana." Yläasteella tutustutaan tulevaisuuden tutkimuksen perusteisiin. Opetuksessa korostuu oppilaan mahdollisuudet tehdä omaa elämäänsä ja maailmaa koskevia valintoja. (POP 1994, 94.)

Oppiaine kannustaa toimimaan ihmis- ja kansalaisoikeuksien puolesta. Elämänkatsomustiedon poliittisuus korostuu. Oppiaine nähdään osana tulevaisuuden rakentamista tai tulevaisuuteen vaikuttamisen välineenä. Lisäksi annetaan ymmärtää, että valinnat ovat viime kädessä yksilön valintoja. Tavallaan unohdetaan, että poliittisesti oppilaat ohjataan tietoisesti kohti yhteiskunnallisesti haluttuja valintoja esimerkiksi korostamalla teknologian tai median merkitystä ja mahdollisuuksia uravalinnoille.

Yhteiskuntakeskeiset oppiaineet

Yhteiskuntaopillinen oppiaines painottuu yläasteelle, koska historian ja yhteiskuntaopin yhteiskuntaopillista osuutta ei opeteta ala-asteella. Historiaa opetetaan läpi koko peruskoulun.

Historia ja yhteiskuntaoppi oppiaine ohjaa oppilasta ymmärtämään ja jäsentämään nykyaikaa. Se vahvistaa identiteettiä, ohjaa häntä kunnioittamaan ihmistä ja ihmisen työtä. Historia ja yhteiskuntaoppi auttaa oppilasta kasvamaan aktiiviseksi, kriittiseksi ja yhteisvastuuta tuntevaksi yhteiskunnan jäseneksi. (POP 1994, 95.)

Oppilaan kansallinen identiteetti vahvistuu, maailmankuva muodostuu jne. Historiassa on keskiössä Suomi, naapurimaat ja Eurooppa, myös maailman historiaa

käsitellään. Oppilas osaa sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee toimiessaan ja asioidessaan yhteiskunnassa. Hän osaa tarvittavat tiedonhankintataidot. (POP 1994, 95.)

Historia ja yhteiskuntaoppi on luonteeltaan hyvin poliittinen oppiaine. Se ohjaa oppilasta sopeutumaan työhön ja yhteiskuntaan. Samalla se ohjaa oppilasta aktiiviseksi yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi. Historian opetuksen keskeinen näkökulma on Suomessa, naapurimaissa ja Euroopassa. Muuta maailmaa ei unohdeta. Yhteiskuntaopillinen sisältöalue opettaa oppilaat toimimaan yhteiskunnan jäsenenä. Tehtäväalue on hyvin laaja ja edellyttää yhteistyötä eri yhteiskunnallisten organisaatioiden ja vaikuttajien kanssa.

Opetuksessa käsitellään ajankohtaisia kotimaisia ja kansainvälisiä kysymyksiä. "Yhteiskuntaopissa tarkastellaan Suomen valtiollista ja yhteiskunnallista järjestelmää, kansalaisen asemaa yhteiskunnassa, Suomen kansantalouden peruspiirteitä, kansalaisen asemaa yhteiskunnassa, Suomen kansantalouden peruspiirteitä ja talouselämän toimintaa sekä sosiaalipolitiikan keskeisiä kysymyksiä." (POP 1994, 96.) Oppilas omaksuu yhteiskuntaeettisiä arvoja: sosiaalista vastuuntuntoa, oman kansan ja kotiseudun arvostusta, työn ja ihmisoikeuksin kunnioitusta, kansainvälistä yhteisymmärrystä ja rauhantahtoa (POP 1994, 96).

Oppiaine on ajassa kiinni. Yhteiskuntaopissa opitaan monia keskeisiä yhteiskunnallisia käsitteitä ja sisältöjä. Oppilaan yhteiskunnallinen aktiivisuus ei nouse esiin. Asioiden käsittely sinänsä saattaa parhaassa tapauksessa lisätä oppilaiden yhteiskunnallista aktiivisuutta. Yhteiskunnallisten käsitteiden hallinta auttaa ymmärtämään yhteiskunnan toimintaa. Käsitteiden avulla ymmärretään yhteiskunnallista keskustelua. Yhteiskuntaeettisiin arvoihin on lueteltu varsin kattava joukko arvoja. Mielenkiintoista on rinnastaa työ ja ihmisoikeudet.

Oppilas tuntee mielenkiintoa historiallisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Hän ymmärtää yleisluonteisia yhteiskunnan ilmiöitä. Hän ymmärtää vaikuttavuutensa kansalaisena ja kuluttajana tehtäessä yhteiskunnallisia ratkaisuja. Oppilas ottaa huomioon asian historialliset ja yhteiskunnalliset taustat. (POP 1994, 96.)

Oppilaan aktiivisuutta suunnataan kohti historiallisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä. Myös oppilaan asema kuluttajana ja yhteiskunnan jäsenenä tulee esille. Kansalaisena vaikuttaminen kehittyy, kun oppilas harjoittelee yhteiskunnallispoliittisia

taitoja yhdessä toisten oppilaiden kanssa esimerkiksi oppilaskunnassa tai kunnan nuorisoparlamentissa. Edistyksellisesti ajatteleva kunta voi luoda nuorille vaikutuskanavat nuorisolautakunnan kautta koko kunnalliseen päätöksentekoon.

Yhteiskunnallisten kysymysten käsittelyn toivoisi olevan arkipäivää kouluopetuksessa. Yhteiskunnan moninaisuus ja vaikeatkin yhteiskunnalliset ongelmat avautuvat toisella, entistä syvemmällä tavalla, kun niistä käydään yhteistä keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa.

Taide- ja taitoaineet kasvattavat kulttuuriseen yhteiskuntaan

Taide- ja taitoaineisiin kuuluvat musiikki, kuvaamataito, kotitalous, käsityö (tekninen työ, tekstiilityö) ja liikunta. Kaikkia taito- ja taideaineita opetetaan koko peruskoulun ajan, paitsi kotitaloutta, jota opetetaan yläasteella.

Oppilas ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille. Musiikki tukee koulun sosiaalista kasvatusta. Se virittää yhteistyötä ympäristön kulttuurielämän kanssa, ohjaa musiikin harrastukseen ja kasvattaa kulttuurikansalaista. Musiikissa ohjataan pysyvään musiikin harrastamiseen peruskoulun jälkeenkin. (POP 1994, 97.)

Musiikki sosiaalistaa ja kasvattaa oppilaista musiikkia harrastavia kulttuurikansalaisia, jotka aktiivisesti käyttävät ympäristön musiikkitarjontaa elämässään.

Kuvaamataidossa tavoitellaan kykyä ymmärtää eri kulttuureja. Sisältöalueita ovat mm. kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka. (POP 1994, 99.) Oppilaalle kasvaa elävä suhde kuvataiteeseen niin vastaanottajana kuin tekijänäkin (POP 1994, 99-100). Yksi aihealue on yhteiskunnan taide-elämä: taidenäyttelyt, arkkitehtuurikohteet, museot, työmenetelmät ja ammatit (POP 1994, 100).

Oppilas oppii ottamaan vastuuta ympäristöstään. Hänelle tulee tutuksi arkkitehtuuri ja yhdyskuntasuunnittelu. Oppilaalla on kyky yhdistää muotoilussa, arkkitehtuurissa ja yhdyskuntasuunnittelussa esteettisyys eettisiin, ekologisiin, teknisiin ja taloudellisiin näkökulmiin. (POP 1994, 100.)

Kuvaamataito sitoo oppilaan yhteiskunnan visuaaliseen ympäristöön. Oppiaineessa kasvatetaan oppilaista niin kuluttajia kuin tuottajiakin. Viestinnän maailmas-

sa oppilas oppii analysoimaan arkipäivän kuvallista viestintää. Kuvataide ammatillisena vaihtoehtona nousee esiin. Oppilas kasvaa esteettisen ympäristön vaikuttajaksi, joka "hallitsee" mm. yhdyskuntasuunnittelun ekologisia, teknisiä ja taloudellisia kysymyksiä.

Kouluympäristön tulee tyydyttää lapsen kauneudentarvetta (POP 1994, 101).

Kuinkahan moni koulu ei pysty toteuttamaan tätä vaatimusta? Lähiympäristö on se ympäristö, jonka arkkitehtuuriin ja esteettiskäytännölliseen suunnitteluun oppilas voi vaikuttaa. Tähän pyrittiin mm. valtakunnallisella Koulupihaprojektilla, jossa oppilaat suunnittelivat koulujensa piha-alueita ja loivat poliittisille päätöksentekijöille ja virkamiehille paineita toteuttaa suunnitelmia.

Kuvaamataito ei erityisesti painota kuvataiteen merkitystä kuluttajakasvatuksessa kulutusvalintoja tehtäessä. Tavoitteiden laaja-alaisuuden voi kyllä olettaa kattavan tämänkin puolen.

Kotitalous auttaa oppilasta selviytymään arkipäivän hallinnasta. Hän haluaa ottaa vastuuta mm. taloudestaan. Oppiaineessa käsitellään oppilasta itseään, kotia ja perhettä sekä niiden yhteyksiä yhteiskuntaan ja ympäristöön. Tavoitteena on elämänhallinnan taitojen kehittäminen. Oppilas tiedostaa kuluttamiseen liittyviä ongelmia ja osaa toimia harkitsevana ja vastuunsa tuntevana kuluttajana. Hän ymmärtää kotitalouksien merkityksen yhteiskunnassa. Oppilas oppii tuntemaan kotitalouksien ja yhteiskunnan eri tahojen vuorovaikutusta. (POP 1994, 102.) Hän arvostaa kansallista perinnettä ja tiedostaa kansainvälistymisen merkityksen kotitalouksissa ja ihmissuhteissa. "Opiskeluympäristöä voidaan luontevasti laajentaa koulun ulkopuolelle ja oppilaiden tiedonhankintataitoja kehittää yhteistyössä yhteiskunnan eri tahojen kanssa." (POP 1994, 103.)

Kotitalous on praktinen oppiaine. Se sitoo kotitaloudet osaksi kulutusyhteiskuntaa. Halu ottaa vastuu omasta taloudesta on vaatimus, joka ohjaa järkeviin kulutustottumuksiin ja valintoihin. Kotitalous oppiaineena jatkaa kansainvälisyyden kytkeytymistä koteihin. Vaikutus otetaan tosiasiana. Kotitalous on selkeästi yhteiskuntaorientoitunut oppiaine.

Käsityö, (tekninen työ, tekstiilityö) muodostaa oppiainekokonaisuuden, joka on tarkoitettu molemmille sukupuolille. Käsityö kasvattaa työntekoon. Opetuksen

arvoperustana on työn ja tekemisen arvostaminen. Oppiaineessa otetaan huomioon oman elämän hallinta ja yhteiskunnalliset tarpeet. (POP 1994, 104.)

Perusteet ottaa kantaa sukupuoliseen tasa-arvoon eli käsityö oppiaineena on tarkoitettu sekä tytöille ja pojille. Painotuksia jomman kumman oppiaineen suuntaan voidaan tehdä. Perusteet korostaa myös työn teon merkitystä. Ehkä taustalla on huoli käsillä tekemisen arvostamisesta. Yhteiskunnallisten tarpeiden huomioon ottaminen saattaa viitata orientaatiosta kohti talouselämää. Selvästi kytkentää ei tehdä.

"Käsityön opetus tähtää laajaan sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtapatuntemukseen." (POP 1994, 106).

Käsityö haluaa olla kiinni teknologisessa kehityksessä. Välillä on esitetty käsityksiä ns. teknologiaoppiaineen liitättämisestä koulun opetusohjelmaan. Tuolloin korostuisi käsitöiden teknologinen orientaatio sekä yhteydet mm. fysiikkaan. Tosin jo nyt käytännön käsityön opetuksessa teknologia voidaan liittää opetusohjelmaan. Teknologian kautta käsityö kytkeytyy moderniin tuotantotalouteen ja ammatillisuuteen.

Liikunta eri muodoissaan voi olla kouluyhteisöä integroiva tekijä ja sen on avainasemassa kehitettäessä koulua ympäristönsä toimintakeskukseksi. Osa tulevaisuuden koululiikuntaa ovat erilaiset oppituntien ulkopuoliset liikuntatuokiot ja -tapahtumat sekä yhteistyö muiden liikuntatahojen kanssa. (POP 1994, 107.)

Liikunta laajentaa koulun käsitettä kohti toimintakeskusta. Tämä teema oli yhtenä opetushallituksen akvaariokokeilun aihealueena vuosia perusteiden julkaisun jälkeen. Toimintakeskuksena koulu on aktiivinen tapahtumapaikka, jossa harrastetaan kaikkea toimintaa, mikä tukee ihmisen kasvua ja oppimista. Koulu voisi olla auki aamusta iltaan ja tarjota eri-ikäisille ihmisille osallistumisen ja kohtaamisen mahdollisuuksia. Koulu kokoaa alueen osaajia ja toimijoita verkostomaiseen yhteistyöhön. (Elo ym. 1997.)

Koulujen tilalla voisi toimia oppimiskeskuksia, joissa eri ikäiset opiskelijat osallistu-

vat työskentelyyn tasavertaisina oppilaina ja toistensa opettajina (Repo 1992). Kokemus on osittanut, että ajatus toimii. Esimerkiksi opettajien koulutusmessuilla oppilaat saattavat ohjata oppilaita multimedian saloihin kertomalla, miten he ovat soveltaneet tietotekniikkaa ja mitä tietotekniikan avulla voi oppia.

Koululiikunta integroituu ympäröivään yhteiskuntaan. Sen avulla luodaan linkkejä myös urheiluseuroihin ja liikuntajärjestöihoihin. Ajatuksena on korostaa elinikäistä liikuntaa. Tietysti tausta-ajatuksena saattaa olla piilovalikointi eli lahjakkuuksia ohjataan seuroihin tai ammatillisen valmennuksen alaisuuteen.

Liikuntaan kuuluu terveyskasvatuksen tiedot ja taidot (POP 1994, 109-110).

Liikunnan vastuulle jää paljon terveyspolitiikan aihepiirin osa-alueita. Terveyskasvatus ei näy oppiaineen nimessä. Syntyy helposti huoli siitä, että terveyskasvatus jää oppiaineen sisällä vähälle huomiolle.

5.3 Opetussuunnitelmien perusteiden vertaileva analyysi

Komiteamietintöjen tapaan opetussuunnitelmien perusteet 1985 ja 1994 ovat kompromissitekstejä. Teksteissä kiteytyy tietotaitoa, mutta samalla terävät huiput ts. radikaalit ajatukset tai sisällöt silottuvat. Hyvä kompromissikin vie koulumuutosta eteenpäin. Toisaalta kriittiset ajatukset jäävät yleiseen yhteiskunnalliseen koulukeskusteluun ja niin nekin ovat osa muutosta, vaikutustapa on vain erilainen.

5.3.1 Opetussuunnitelman muutostarve

Opetussuunnitelman muutosten syyt

POP 1985	- opetussuunnitelmatyön ohjausjärjestelmän muutos - koulutuspoliittiset ratkaisut - uudet tavoitteet ja painotukset
POP 1994	- yhteiskunnan muutos - arvoperustan muutos - opetussuunnitelman teoreettinen muutos - oppimis- ja tiedonkäsityksen muutos - koulutuksen laadullinen parantaminen

Kuvio 12. Opetussuunnitelman perusteiden muutosten syiden yhteenveto

Kuvioon 12 on koottu vuosien 1985 ja 1994 opensuusuunnitelmien perusteiden perustelut opetussuunnitelmatekstien muutoksille. Syyt ovat yhteiskunnallisesti ja kasvatustieteellisesti varsin laajoja. Ne eivät ole suoraan rinnasteisia, mutta samoja perusteluja muutoksille voi silti havaita. Mm. koulutuspoliittiset ratkaisut ilmentävät yhteiskunnan muutospaineita koulua kohtaan.

Aiempien opetussuunnitelmien, ennen vuotta 1985, pohjana oli tavoiteoppimisen ideologia. Uusi opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi, joka reagoi saatuihin arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Tavoitteet osoittavat edelleen suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita. Tavoiteoppimisen ideologia on leimaa-antava

vuoden 1985 perusteiden opetussuunnitelmaideologialle. Vuonna 1994 muutosten taustalla ovat uudet opetussuunnitelmateoriat, joita ei kuitenkaan kuvata. 1994 perusteet ilmentää monin osin konstruktivismia.

Vuonna 1994 on oleellista tarpeellisen tiedon rajaaminen, ongelmaratkaisukyvyt ja hyvä oppimisympäristö. Vuonna 1985 oppimisympäristöä laajennetaan koulun ulkopuolelle antamalla ohjeita koulun ulkopuolisesta toiminnasta. Oppimista voi siis tapahtua elävässä yhteiskunnassa ei vain koulussa. 1994 painotetaan tiedon valtavaa kasvua huomattavasti enemmän kuin 1985. Molemmissa innostetaan koulu integroituun tiedonkäsitykseen ja oppiaineiden rajat ylittäviin projekteihin. Tätä tukevat myös ns. aihekokonaisuudet.

Vuoden 1985 ja 1994 perusteet heijastavat suomalaisen yhteiskunnan moniarvoisuutta. Paikallisuudella ja kansallisella kulttuurilla on keskeinen sija suomalaisessa kouluopetuksessa. 1985 korostuvat kunnan arvot ja 1994 myös koulun arvot. Vuonna 1994 Oppilasta kannustetaan tekemään omia arvovalintoja. Lähtökohtana ovat pysyvät arvot, joihin oppilaan tulisi heijastaa omia arvopainotuksiaan. Oppilas joutuu tasapainoilemaan arvoristiriitojen keskellä. Kestävä kehitys ja kansainvälistyminen ovat keskiössä.

Kuvion 12 elementtejä tarkastellaan lisää seuraavassa yhteenvedossa. Jokainen yksittäinen osio on analysoitu kutakin perustetekstiä tulkittaessa.

5.3.2 Opetussuunnitelmatyön lähtökohtia

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 ja 1994 analyysissa on kunnioitettu perusteiden rakennetta. Näin on haluttu ymmärtää valittuja painotuksia ja jäsennystä. Tätä kautta on ajateltu, että perusteiden tulkinta avautuu parhaimmalla tavalla. Yhteenvedossa sitten on haettu yhteisiä ja eroavia tekijöitä rakenneratkaisusta suoranaisesti piittaamatta. Olettaa sopii, että rakenne vaikuttaa taustalla, sillä tutkimuksen kuluessa rakenteesta tulee tuttu ja hyväksyttävä, mitä korostaa tutki-

jan arkipäiväinen työ rehtorina ja luokanopettajana.

Kriittisen teorian ja pedagogiikan mukaan koulujen kulttuuripolitiikka ruokkii meritokraattista ammatillisuuden ideologiaa ja rationalisoi tiedontarjonnan yhteiskuntaluokkien mukaisiksi kerroksiksi, pönkittää epätasa-arvoa, rasismia ja seksismiä. Se hajoittaa demokraattiset sosiaaliset suhteet, koska kulttuuripolitiikka korostaa kilpailukykyä, suosii miehiä, järkeä ja kulttuurista ryhmäkeksisyyttä. (Giroux & McLaren 2001, 31.) Opetussuunnitelmien tärkeimpänä tehtävänä on siirtää ja kehittää edelleen sitä maailman hahmotustapaa ja -sisältöä, joka on vallitseva ko. kulttuurissa. Opetussuunnitelma on aina tietyn yhteiskunnan ja tietyn hetken kulttuurisen ilmapiirin tuote. Silti se ei välttämättä ole lain omainen normi, jota sanatarkasti noudatetaan, vaikka päättäjät sitä toivoisivatkin. (Rinne 1984, 337.) Molemmat opetussuunnitelma perusteet 1985 ja 1994 kannustavat koulun muutokseen ja tätä kautta myös yhteiskunnalliseen analyysiin ja yhteiskunnan muutokseen, ainakin periaatteessa.

Hyvin toimeentulevat hyötyvät koulutuksesta huomattavasti enemmän kuin heikko-osaiset (Giroux & McLaren 2001, 32). Tiukkoja opetuksen kriteereitä on mahdotonta irrottaa sosiaalisesta, taloudellisesta ja institutionaalisista konteksteista (Giroux & McLaren 2001, 33). Rahoituksen ohjauksessa Suomi on yksi tiukimmin säädellyistä maista. Yksityistä rahoitusta ei ole suosittu perusopetuksessa. Sitä on suorastaan kavahdettu. Taloudellinen ohjaus rakentuu valtiollisen ja kunnallisen ohjauksen väliseksi jännitteeksi. Keskeinen mekanismi on ns. valtionosuusjärjestelmä. Rahoituksellista ohjausvaltaa on jaettu aiempaa enemmän kunnille. Kuntien sisällä taloudellinen ohjaus on siirtynyt kouluille. (Kivinen ym. 1995, 369.) Opetussuunnitelmilla ei ole suoraa taloudellista kytkentää talouselämään. Vaikutus heijastuu taustalla ns. yhteiskunnallisena koodina. Kuntien ja koulujen varallisuuserot ja muut resurssit ovat hyvin erilaisia. Arjessa eriarvoisuus korostuu.

Molemmat opetussuunnitelman perusteet ovat luonteeltaan kansallisia, mikä Suomessa on annettua itsestään selvyyttä. Muualla maailmassa asia ei ole niin

yksinkertainen. Koulun kilpailukyky paranee, jos opetussuunnitelma on kansallinen ja jos samalla pyritään siirtämään taloudellista valtaa kouluille (Peltonen 1993). Vuoden 1985 perusteteksti puhuu valtitonosuusjärjestelmän merkityksestä kunnalle. Valtionosuusjärjestelmä on niin totuttu käytäntö, ettei sitä käsitellä enää 1994. Kumpikaan perusteteksti ei pohdi koulun taloudellisen vallan lisääntymistä. Todellisuudessa monissa kunnissa tulosvastuullisuus ja talouden hoito on siirretty tietyillä raamiehdoilla kouluille. Koulut eivät kuitenkaan voi olla yksityistyyppisiä voittoa tuottavia yrityksiä. Oma taloudellinen rooli saattaa olla vanhempain- tai koti ja koulu -yhdistyksillä.

Seuraa arvioinnin kautta tapahtuva koulujen ohjauksen tiukkeneminen, jos arviointiin perustuva ohjaus kykenee olemaan normiohjauksen veroista ohjauskapasiteetiltaan ja tulosten punninnan objektiivisuudelta (Kivinen ym. 1995, 371). Keskitetty virkamiesvaltainen opetuksen johtaminen oli voimakasta siirryttäessä peruskoulujärjestelmään (Lappalainen 1985). Virkamiesvallan jälkiä näkyy vielä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa. Hyväksyttiinhän kunnan opetussuunnitelmat läänin tasolla. Virkamiesvalta heikkenee siirryttäessä kohti vuoden 1994 perustetekstiä. Virkamiesvalta ja ohjaus siirtyi porrasta alemmas eli kunnan tasolle. Opetussuunnitelman valmistamisessa ja hyväksymisessä on edetty kohti demokraattisen yhteiskunnan ideaa eli ne joita asia koskee saavat vaikuttaa valmisteluun. 1985 valtakunnallisesta opetussuunnitelmatyön valmistelun ohjauksesta kantoi vastuun kouluhallitus. Näin turvattiin yhdenmukainen eteneminen ja uudistustyön onnistuminen.

Suomessa on moneen kertaan todettu vallitsevan vankka usko koulutukseen. Tästä huolimatta maassamme ei ole sisäistetty perustuslakiin minkäänlaista kansalaisten perusoikeutta koulutukseen (Kivinen ym. 1995, 368). Molemmat perusteet tuovat esille itse koulutuksen merkityksen ja totutuissa koulukäytänteissä koulutukselle on sisään kirjoitettuna subjektiivien oikeus.

Vuoden 1985 perusteissa oli halu pitää opetussuunnitelma ajantasalla ja sen piti

mukautua kunnalliseen kehitykseen ja muutokseen. Kunnallinen taso oli samalla muutoksen este, sillä todellinen muutostarve koettiin koulun tasolla. 1994 perusteissa tuodaan esille, että koulun itsearviointi on osa jatkuvaa opetussuunnitelmaprosessia. Arvioinnilla tähdätään koulun toiminnan muuttamiseen. Arviointiin osallistuvat opettajat, oppilaat, muut kouluyhteisön jäsenet, huoltajat ja koulun sidosryhmät. Arvioinnin kenttä on laaja.

5.3.3 Opetussuunnitelman luonne, kohde ja laadinta

	POP 1985	POP 1994
Opetussuunnitelman luonne	- curriculum - osin Lehrplan	- curriculum
Opetussuunnitelman kohde	- kuntakohtainen	- koulukohtainen
Opetussuunnitelman laadinta	- kunnan työryhmät - vahvistaa lääninhallitus	- koulun työryhmät - hyväksyy lautakunta

Kuvio 13. Opetussuunnitelman perusteiden luonne, kohde ja laadinta

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 on luonteeltaan selvästi curriculum -tyyppinen opetussuunnitelmateksti. Samoja elementtejä on vuoden 1985 perusteissa. Sekin on pedagogisesti voimakas asiakirja. Vuoden 1985 perusteet lähesty luonteeltaan osin Lehrplan-mallia, sillä oppiaine sisällöt on kuvatta vielä varsin seikkaperäisesti, kun taas vuonna 1994 mainittiin vain keskeiset sisällöt. Vuoden 1985 perusteet kuvaa muutosta siirryttäessä vuoden 1970 opetutussuunnitelmasta kohti entistä avoimempaa 1990-lukua. Molemmat ovat luonteeltaan hallinnollispedagogisia. 1994 teksti on huomattavasti liberaalimpi kuin 1985 teksti. !985 perusteteksti suorastaan ohjasi ja selitti prosessia ja asetti kunnan toiminalle paitsi vihjeitä myös rajoituksia.

Tutkimuksen mukaan vuoden 1994 perusteet ovat liian väljät. Koulun opetus-

suunnitelmaa tehtäessä koettiin, että perusteet ohjasivat opetussuunnitelmatyötä liian vähän. Monet koulut tekivät opetussuunnitelmatyötä ensimmäistä kertaa ja ehkä olisivat tarvinneet tiukempaa valtakunnallista ohjausta. (Apajalahti ym. 1996, 23-24.) Vuoden 1985 perusteet jättävät liian vähän liikkumavaraa ja 1994 sitä tulee liikaa. Voikin ennustaa, että tulevat perusteet rajaavat koulujen ja kuntien opetussuunnitelmatyötä entistä selvemmin.

Vuoden 1970 opetussuunnitelma oli koko valtakuntaa sitova. Vuonna 1985 siirryttiin porrasta alemmas ja opetussuunnitelmasta tehtiin kuntakohtainen. Molempien ongelman oli koulun tason sitouttamisen heikkous. Niinpä 1994 alettiin perusteiden pohjalta laatia koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Kunnan painotusten tilalle tulivat koulukohtaiset erityispiirteet. Molempien perustetekstien mukaan opetussuunnitelmat hyväksyi koululautakunta, mutta 1985 sen vahvisti koulun toiminnasta hyvin etäällä ollut lääninhallitus. Tätä voi pitää jäänteenä ns. vanhasta keskitetystä ja kontrollia korostavasta hallintokulttuurista. Koko opetussuunnitelmien valmistamisen ohjausjärjestelmä näin ollen muuttui siirryttäessä asteittain 1970-luvulta 1990-luvulle.

Vuonna 1985 koulun johtokunnilla ja lautakunnalla oli mahdollisuus tehdä esityksiä kunnan opetussuunnitelmaan. Myös koulujen johtajilla oli vaikutusvaltaa. Opettajien osuus ilmeni lähinnä erilaisissa kunnan opetussuunnitelmatyöryhmissä.

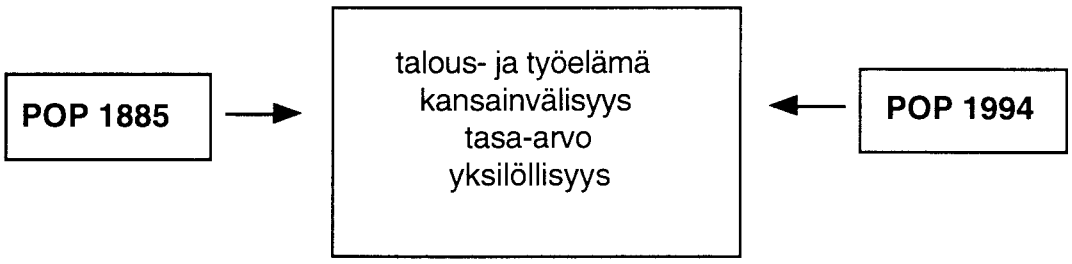
Opetussuunnitelman laadinnassa demokratia lisääntyi. Vuonna 1994 opetussuunnitelma laadinnasta vastasivat pääasiassa kunkin koulun opettajat. Tosin myös huoltajilla oli mahdollisuus esittää näkemyksiään ja painotuksiaan koulun opetussuunnitelmaan. Erityisesti koulun arvoperustan luominen on sekä huoltajien, että opettajien mutta myös oppilaiden yhteinen asia. Yläasteella 1985 oppilaskunta oli lausunnon antaja. Sen valta oli pienempi kuin kouluneuvoston. Lausunnon antaminen ei vielä luo prosessia, jossa oppilaat tekisivät opetussuunnitelmatekstiä. Molemmissa perusteissa oppilaat voivat vaikuttaa itse käytännön oppimistilanteessa, jos opettajat ottaa heidät mukaan suunnitteluun.

Vuoden 1985 perusteet kuvaa erikseen oppilaskunnan valinta ja toiminnan sisältöjä. Oppilaskunta on selkeä yhteiskunnallinen vaikutuskanava koulun sisällä ja edistää yhteiskunnallista demokratiaa ja voi toimia poliittisen aktiivisuuden kenttänä. Oppilaskunta toimii pääasiassa yläasteella. Demokratiaan kuului 1985 korostama koulun ja kodin yhteistyön lisääntyminen. Sama trendi jatkuu 1994. Ilmeisesti sinänsä itsestään selvä yhteistyö edellyttää kansallista painottamista.

Vuoden 1994 perusteet analysoi opetussuunnitelmamuutoksen tarvetta ja koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaa. Siinä esitetään kasvatus- ja opetustyön päämäärät sekä arviointiperusteet. Oppiainetarkastelussa ei esitetä tarkkoja oppisisältöjä, vaan keskeiset sisällöt. Perusteissa perustellaan jokaisen oppiaineen luonnetta ja tarvetta. Esitellään keskeiset tavoitteet, luonnehditaan opiskelun luonnetta ja opetuksen lähtökohtia.

5.3.4 Perusteita yhdistäviä yhteiskunnallisia tekijöitä

Molemmat opetussuunnitelmat heijastavat yhteiskunnallista poliittisuutta ja yhteiskunnan painotuksia. Teknologiavaatimukset lisääntyvät kohti 90-lukua. Samoin vaatimus oppimisvalmiuksista, ajattelutaidoista ja ongelmanratkaisukyvystä. Näin varmistetaan jatkuvan koulutuksen periaatetta ja luodaan pohjaa mahdollisuudelle vaihtaa ammattia ja kouluttautua uudelleen. Vuoden 1994 perusteet liittää koulun osaksi prosessia, jossa rakennetaan tulevaisuuden yhteiskuntaa.



Kuvio 14. Perustetekstejä yhdistäviä yhteiskunnallisia elementtejä

1994 perusteet painottaa tietotekniikan suomia mahdollisuuksia esimerkiksi työn suunnittelussa ja toteutuksessakin sekä oppimisessa. Nykyaikainen teknologia on vahvasti mukana. 1985 tietotekniikka oli vasta tulossa yhteiskuntaamme. Oppiaineena esiintyy vielä konekirjoitus ja tietotekniikka mainitaan vasta lisäopetuksessa. Kumpikaan perusteteksti ei käsittele sitä, miten tietotekniikka voi muuttaa itse opetussuunnitelmaa (vrt. Giddens 1997, 428). Tietotekniikan tuleminen opetussuunnitelmaan ei siis ole vain mekaaninen tapahtuma, vaan se vaikuttaa itse opetussuunnitelman sisältöön, tavoitteisiin jopa muotoon. Virtuaali- tai verkkokoulusta puhuminen on jopa 1994 liian varhaista.

Vuoden 1994 perusteet on yhteiskunnallisempi ja kantaaottavampi kuin 1985 perusteet. 1985 luotiin yhteiskunnallisille elementeille pohjaa ja ne nostettiin pintaan 1994. 1985 ote on varovainen ja hapuileva. Tukea käsityksille haetaan voimakkaista auktoriteeteista kuten lakitekstistä. Vuoden 1985 näyttää heijastavan osin voimakkaastikin talous- ja työelämän painotuksia koulua kohtaan. 1994 ollaan huolissaan Suomen kilpailukyvystä ja yhteiskunnallinen painopiste on taloudessa. Hyvinvoinnin osatekijöitä ovat terveys ja sosiaaliset suhteet mutta myös taloudellinen kasvu.

Molemmat käsittelevät useaan otteeseen kansainvälistymistä. Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeudet muodostavat molemmille eettistä pohjaa. Vuoden 1985 yksi keskinen tavoite on kansainvälinen yhteistyö ja rauha. Kansainvälinen yhteistyö tuo rikkautta mm. yksilön elämään. Samalla pohditaan yksilön vaikutusta kansainväliseen kestitykseen ja rauhan lujittumiseen. 1994 perusteet näkee kansainvälistymisen seurauksena arvopohjan muuttumisen ja moniarvoisuuden lisääntymisen vaikuttavan koko opetussuunnitelmatekstin uudelleen arviointiin. Molemmat perusteet painottavat pohjoismaisuutta. Ne ikään kuin olettavat, että koulussa opitulla ruotsin kielellä tulee toimeen kaikissa Pohjoismaissa. 1994 on jo irtaannuttu Neuvostoliitto -suhteesta, mikä taas ilmenee vuoden 1985 tekstissä. 1994 integroidutaan tietoisesti Eurooppaan.

1994 perusteet ennustaa uuskansainvälisyyden alkavan. Tässä teksti ennustaa hyvin, sillä Euroopan stabilisuus on rajusti muuttunut puhumattakaan koko maailman mittakaavasta. Uudet väestöryhmät otetaan huomioon myös opetussuunnitelmatekstissä esimerkiksi eri kulttuurien kohtaamisessa, uskonnon opetuksessa tai äidinkielen opetuksessa. 1985 kansainvälinen liikkuvuus oli ilmeisesti vähäisempää, sillä vastaavaa painotusta perusteissa ei ole. 1994 perusteteksti tähtää maailman kansalaisuuteen. 1985 käsitellään kansojen vapautumista ja sen kulttuurisia seurauksia. Kansat ovat irtaantumassa siirtomaavallasta.

Sukupuolten välinen tasa-arvo on korostetutusti esillä molemmissa perusteissa. Tämä painottaa peruskoulun alkuperäisiä tasa-arvotavoitteita. Molempia yhdistää myös yksilöllisyyden tavoittelu. Trendi voimistuu siirryttäessä kohti vuotta 1994. Vuonna 1985 asetettiin ns. välttämättöminä pidetyt tavoitteet, jotta tasa-arvo ja jatko-opintokelpoisuus voitiin taata. Tavoitteet rauhoittivat tasokurssien poistamista vastustaneita opettajia.

1994 perusteet käsittelee kansalaisyhteiskuntaa. Sen tunnusmerkkejä ovat tasa-arvo ja taito osallistua yhteisten asioiden hoitoon. Tämä edellyttää taitoa seurata virkamiesten ja poliittisen päätöksentekojärjestelmän toimintaa. Tosin poliittiset ja yhteiskunnalliset vaikutuskanavat jäävät perustetekstissä kuvaamatta. Työelämän monet taidot laajentavat yleissivistyksen käsitettä, mikä on varsin kattava vuoden 1994 perusteissa. Se on myös yhteiskuntaan sosiaalistavaa tietotaitoa, jota kansalaisyhteiskunnassa tarvitaan.

Rinteen (1987) painottamaa keskiluokkaisuutta opetussuunnitelman perusteiden teksteistä ei tässä tutkimuksessa ole pystytty löytämään. Keskiluokkaisuus ilmenee ilmeisesti koulun arjessa, mikäli opettajat lasketaan edelleen kuuluvan keskiluokkaan. Näin ajatellen opetussuunnitelman perusteissakin ilmeisesti saattaa olla keskiluokkaisuutta, mutta sen selvittäminen edellyttää jo uutta tutkimusta.

5.3.5 Koulutusrakenteen muutos

Tuntijakopäätöksissä ns. tuntikehysjärjestelmässä heijastuvat yhteiskunnalliset painotukset. Sinänsä tuntimäärät eivät juuri muuttuneet vuodesta 1985 vuoteen 1994. Oleellista on, että 1994 koulukohtainen liikkumavapaus kasvoi ja koulukohtaiset erityispiirteet ja painotukset voitiin entistä paremmin ottaa tuntimäärissä huomioon. Jo 1985 korostettiin kunnallista ja koulukohtaista liikkumavaraa ja painotuksia.

Tasokurssien poistaminen on yksi merkittäviä koulutuspoliittisia päätöksiä vuoden 1985 opetussuunnitelma perusteissa. Perusteteksti käsittelee asiaa useaan eri kertaan varmistaakseen haluttua muutosta. Tosin matematiikassa 1985 mainitaan yhtenä pedagogisena keinona oppilaiden ryhmittely oppimisedellytysten, harrastuneisuuden ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan. Tämä on selvää tasokurssiajattelua.

Monipuolisella erityisopetuksella tuetaan tasa-arvoista ja yksilöllistä oppimista niin 1985 kuin 1994. Vuonna 1985 tehtiin merkittävä tasa-arvoa edistävä samalla erityisopetuksen merkitystä laajentava päätös, kun luovuttiin oppivelvollisuudesta vapauttamisesta. Peruskoulusta tuli koko kansan koulu. Esiopetusta saatettiin antaa koulun yhteydessä. Niin 1985 kuin 1994 esiopetuksen perustehtävä oli yhteiskuntaan sosiaalistaminen ja koulunkäyntivalmiuksien kehittäminen. Varsinainen velvollisuus järjestää esiopetusta tuli kuntien velvoitteeksi vasta vuosituhannen vaihteen jälkeen. Tällöinkään esiopetus ei ollut pakollista.

Molempien perusteiden mukaan lisäopetuksen tavoite on integroida oppilaat työelämään ja luoda pohjaa jatko-opiskelulle. Pienenä nyanssierona on se, että lisäopetus korostaa 1985 sekä jatko-opetuskelpoisuuden parantamista ja integroitumista työelämään. 1994 perusteet korostaa työelämää, sillä erityistä painoa pannaan ns. välineaineille kun painotetaan työelämään tutustumista.

Oppilaanohjaus painottaa niin 1985 kuin 1994 samoja asioita kuin lisäopetuskin. Oppilaanohjauksella ohjataan ja kannustetaan oppilaan yksilöllisiä valintoja. Tavoitteena niin 1985 kuin 1994 on jatkokoulutuspaikan valitseminen ja onnistuneen ammatillisen uravalinnan tekeminen. Oppilaanohjauksen painopistealueena on ollut keskeisesti työelämään tutustuminen. 1985 tekstissä paikallinen työelämä on selvemmin esillä kuin 1994. Ilmeisesti on ollut pakko hyväksyä se, että töihin on mentävä sinne, missä työtä on.

Vuoden 1994 perusteiden tavoitteena on koulu oppimiskeskuksena, joka tuottaa koulutuspalveluja vuorovaikutuksessa sidosryhmiensä kanssa. Ajatus muuttaa niin käsitystä koulusta kuin koulun palvelutehtävästäkin. Oppimiskeskus on monessa paikassa arkipäivää, mutta varmasti etäinen haave suurimmalle osalle suomalaisia kouluja. Liikunnan oppiainetarkastelussa vuonna 1994 nousee esille käsite toimintakeskus. Koulu toimintakeskuksena kokoa yhteen liikunnanosaajia ja laajentaa oppilaiden liikuntamahdollisuuksia niin koulu- kuin vapaa-aikanakin.

Vuoden 1994 perusteet haluaa vauhdittaa selvästi yläasteen muuttumista. Tuntien rytmitys, sijoittelu sekä kurssimuotoisuus olivat avainasioita. Myös valinnaisuutta lisättiin. Samaa huolta kuin ala-asteen kokonaisopetuksesta ei kannettu. Kokonaisopetustahan tulkitaan erikseen ja korostetaan tavoitteiden saavuttamista.

Yhteenvetona koulutusrakenne voidaan esittää seuraavasti (kuvio 15):

1985	→	tasokurssien poistaminen
1985 ja 1994	→	erityisopetus esiopetus lisäopetus oppilaanohjaus
1994	→	toimintakeskus oppimiskeskus yläasteen muuttaminen

Kuvio 15. Koulutusrakenteelliset erot ja yhtenäisyydet perusteteksteissä

5.3.6 Oppiaineiden yhteiskunnallista vertailua

1985 kouluhallitus päätti valtakunnalliset oppimäärät eri oppiaineissa. Kunnallinen liikkumavara rajattiin. Kuntatasolla tuli ottaa huomioon paikallisuus, luonto, elinkeinoelämä jne. Täten turvattiin samankalainen eteneminen koko maassa. 1994 kunta päätti oppiaineiden oppimäärät hyväksyessään koulukohtaisen opetussuunnitelman. Käytännössä koulun tasolla päätettiin, mitä tietoja ja taitoja oppilaat oppivat. Perusteet loi virikepohjan tai taustan.

1985 ja 1994 valtioneuvosto määräsi ainoastaan vähimmäistuntimäärät oppiaineittain ja luokkien viikottaisten tuntimäärien minimit ja maksimit. Kunnat ja koulut saattoivat erikoistua toivomallaan tavalla ja panostaa haluamiinsa oppiaineisiin enemmän tunteja kuin joihinkin toisiin. 1985 kunta rajasi oppiaineiden tuntimäärät. 1994 koulukohtainen vapausaste selvästi kasvoi. Tarvittiin siis liki kymmenen vuotta ennen kuin tunteja uskallettiin käyttää eri kouluissa toisistaan poikkeavasti.

Elinympäristön- ja luonnonsuojelu on yksi vuoden 1985 perusteiden keskeisiä tavoitteita. Ympäristö- ja luonnontieto on uusi oppaine vuonna 1994. Siinä integroitiin ala-asteella biologia, maantieto, ympäristöoppi ja kansalaistaito. Vaarana oli jonkin oppiaineen osuuden heikkeneminen. Näin kävi osin ympäristöopin ja osin kansalaistaidon (yhteiskunnalliset ja poliittiset taidot) kohdalla. Puutetta on korjattu eri projekteilla kuten luma tai hyvien tapojen kampanjalla. Molemmissa perusteissa maantieto on oppilaan maailmankuvaa muovaava oppiaine, joka korostaa kansallista mutta myös kansainvälistä ymmärrystä.

Vuoden 1994 perusteissa ympäristö- ja luonnontieto sekä biologia painottuvat vastuuseen ympäristöstä ja ympäristön tilan vaikuttamiseen. Saman suuntainen vaikuttamisen ja vastuunoton elementti esitettiin jo 1985 1.-2. luokilla ympäristöopissa, biologiassa ja maantiedossa. Vuoden 1994 perusteissa maatieto niin kuin kaikki oppiaineet muovaa oppilaan maailmankuvaa. Tarkastelu on siirtynyt

kohti Eurooppa-keskisyyttä. 1985 lähtökohtana oli pohjoismaisuus. Oppiaine yrittää selittää laajoja kansallisia ja globaalisia kytkentöjä sekä riippuvuuksien tulkintaa. Matematiikka, fysiikka ja kemia luovat osaamista teknistyvään yhteiskuntaan.

1985 perusteiden mukaan kieli rikastuu heterogeenisissä ryhmissä. Tällä perustellaan tavallaan tasokursseista luopumista, mutta samalla monipuolistetaan käsitystä kielen oppimisesta ja kielen moninaisuudesta yhteiskunnassa. Äidinkielen monipuolisuutta ei avata. Äidinkielen voi kokea suomikeskeisenä. Saamen kieli esiintyy vasta yläasteen valinnaisena oppiaineena. Vuonna 1994 äidinkielen käsiteala laajeni verrattuna vuoteen 1985. Äidinkielen osa-alueita ovat suomi, ruotsi, saame, vieraskielisten oppilaiden äidinkieli ja viittomakieli. Valikoima kuvaa Suomen kansainvälistymistä, moniarvoistumista ja tasa-arvoisuutta. Kieli nähdään yhteiskunnallisen osallistumisen ja itse-ilmaisun välineenä. Muut kuin suomenkieliset alueet painottavat integroitumista omaan kieliympäristöön ja kulttuuriin. Taustalla saattaa olla huoli kulttuurin ja kielen säilymisestä. Viittomakieli ja saame nähdään kansainvälisinä kielinä ja ruotsi pohjoismaisena.

1985 kieliohjelma oli rajatump kuin vuonna 1994. A-kielenä todetaan kolmannelta luokalta alkava vieraskieli ja toinen kotimainen kieli, ruotsi. B-kielenä alkoi seitsemänneltä vuosiluokalta alkava ruotsin ja englannin kieli. C-kielenä taas peruskoulun yläasteella valinnaisena opiskeltavat kielet ovat englanti, ranska, saksa ja venäjä. Vuonna 1994 kunnan kieliohjelman avulla laajennettiin kielien opiskelumahdollisuuksia ja luotiin ryhtiä vieraiden kielten opiskeluun. 1994 käsittelee toisena kotimaisena kielenä seuraavia: ruotsi suomenkielisille, suomi ruotsinkielisille (finska) ja suomi toisena kielenä maahanmuuttajille tai Svenska som andraspråk för invandrare. Tämäkin kuvastaa kielellistä moniarvoisuutta yhteiskunnassamme. Vieraita kieliä ei varsinaisesti luetella. 1994 mainitaan erikseen saame ja latina. Latina oli vaihtoehtoinen kolmivuotinen yläasteella opiskeltava kieli jo 1985, joten latinan elvyttämisellä on pitkähkö perinne. Molemmissa perusteissa korostuu vieraan kielen hallinta osana kansainvälistymistä.

Vuonna 1985 eri uskontokuntiin kuuluvien tuli saada oman uskonnon mukaista opetusta. Tasa-arvoisuus kasvoi. Vuoden 1985 ja 1994 perusteissa yhteiskunnallispainotteisia oppiaineita ovat uskonto yleensä, elämänkatsomustieto sekä historia ja yhteiskuntaoppi. 1985 yhteiskuntaorientoitunut oppiaine oli myös kansalaistaito. Kaikki oppiaineet korostavat moniarvoisuutta ja ymmärrystä. 1985 ja 1994 ortodoksisessa uskonnossa kasvatetaan oman uskontokunnan vaikuttajaksi ja 1994 myös muissa uskonnoissa. Evankelis-luterilainen uskonto on molemmissa perusteissa muita uskontoja liberaalimpi tosin oma kirkko on myös esillä.1994 elämänkatsomustieto kannustaa mm. toimintaan ihmis- ja kasalaisoikeuksien puolesta. 1985 pohdittiin yksilön vaikutusmahdollisuuksia omaan ja yhteiskunnan tulevaisuuteen eli oppiaineen poliittisuus on vahvasti esillä. 1985 elämänkatsomustiedon sisällöissä oli mukana mm. historian ja yhteiskuntaopin sekä maantiedon ja biologian osa-alueita sekä yhteiskuntaeettisiä asioita. Ilmeisesti uusi oppiaine etsi identiteettiään erilaisten intressien ristiriidassa.

Vuonna ja 1985 ja 1994 historia ja yhteiskuntaoppi sisältävät yhteiskunnallisten käsitteiden omaksumista. Osa käsitteistä on varsin laaja-alaisia. Käsitteitä tarvitaan mm. poliittisessa vaikuttamisessa. Molemmissa perusteissa oppilaan toivotaankin kasvavan yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi. Tosin keinojen ja menetelmien kuvaus jää selittämättä. Jotkin yhteiskunnalliset kysymykset ja vaikutuksen kohteet ovat yleismaailmallisia ja yksittäisen oppilaan todellinen vaikuttavuus tuntuu epärealistiselta. Molemmissa perusteissa on se keskeinen ongelma, että yhteiskuntaoppia opiskellaan oppiaineena vain yläasteella. Yhteiskunnallisten asioiden tavoitteellinen käsittely tulee aloittaa jo varhaisessa vaiheessa, jotta lasten ja nuorten yhteiskunnallinen aktiivisuus lisääntyisi.

Molemmissa perusteissa taide- ja taitoaneet ovat yhteiskuntaan sosiaalistavia mutta myös työelämään integroituvia oppiaineita. Oppiaineista käsitöissä korostetaan sukupuolista tasa-arvoa. Sukupuolinen tasa-arvoisuus heijastuu yleisellä tasolla. Itse oppiaineiden tekstikuvauksista jompaa kumpaa sukupuolta painottavia asioita on vaikea löytää. Tutkimuksessa on löydetty selviä merkkejä, että op-

piaineiden suosio on sukupuolisidonnaista opetussuunnitelmatekstistä huolimatta (Uusikylä & Kansanen 1988, 72-73).

Aihekokonaisuudet toteutuvat vuoden 1985 ja 1994 perusteissa oppiainerajat ylittävissä teemoissa ja projekteissa. Aihekokonaisuuksia ovat vuonna 1985 kansainvälisyyskasvatus, ympäristökasvatus, perhekasvatus, kuluttajakasvatus, joukkotiedotuskasvatus, terveyskasvatus ja laillisuuskasvatus. Aihekokonaisuudet ovat liki samat vuonna 1994: kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus, ympäristökasvatus tai yrittäjyyskasvatus. Koululla voi olla omia aihekokonaisuuksia. Jo aihealueet kertovat, että juuri aihekokonaisuudet ovat yhteiskunnallisesti ja poliittisesti mielenkiintoisia. Niiden ongelmana on se, ettei niillä ole oppiaineen legitiimistä asemaa. 1985 perusteissa aihekokonaisuuksia ei käsitellä erikseen. Ne on ujutettu oppiaineiden sisään.

Vuoden 1985 perusteissa käydään läpi valinnaisaineiden sisällöt. Näitä yläasteen aineita ovat maa- ja metsätalous sekä karjanhoito, kaupalliset aineet, konekirjoitus, tietotekniikka (lisäopetuksessa). Nämä ohjaavat voimaakkaasti kohti työelämää ja ammatillista valintaa. 1994 on myös valinnaisia aineita enintään yhteensä 20 vkh. Sisältöjä ei perusteissa kuvata.

1985		1994
oppimääristä päätti kouluhallitus	→	oppimääristä päätti kunta
Pohjoismaa-keskeisyydestä	→	Eurooppa-keskeisyyteen
		äidinkielen alue laajenee
		kielellinen monimuotoisuus lisääntyy
elämänkatsomustiedosta uusi oppiane		uskontojen valikoima laajenee
Yhteiskuntakeskeisiä oppianeita ovat historia ja yhteiskuntaoppi, uskonnot, elämänkatsomustieto, taito- ja taideaineet ja aihekokonaisuudet.		

Kuvio 16. Oppiaineiden sisältöjen kokoava vertailu

Oppiaineiden vertailu voidaan kootusti kiteyttää edellisen sivun kuvion 16 tapaan.

5.3.7 Liitteet ohjaavat opetussuunnitelmatyötä

Perusteiden liitteet
POP 1985 Koulun vuosittaisen työn suunnittelu peruskoulussa Peruskoulun todistusten kaavat Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta Valtioneuvoston päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista Valtioneuvoston päätös peruskoulussa järjestettävän lisäopetuksen perusteista Opetussuunnitelman päätös opettajien erityistehtävistä
POP 1994 Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta Peruskoululaki (1. luku.)

Kuvio 17. Opetussuunnitelman perusteiden liitteiden vertailua

Ainoa yhdistävä liite on valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta (kuvio 17). Sillä ohjataan tuntien jakautumista eri oppiaineiden kesken ja oppilaan kokonaistuntimäärää. Vuoden 1994 toinen liite peruskoululain osa kertoo peruskoulun rakenteen ja tehtävän. Vuoden 1985 tekstissä laki ei ole liitteenä. Itse teksti hakee lukuisia kertoja perusteluille, valinnoille ja painotuksille tukea peruskoululaista ja -asetuksesta.

Muilla vuoden 1985 liitteillä ohjataan opetussuunnitelman valmistelua ja arkipäivän koulutyötä. Erityisesti korostuu uudenlainen opettajien yhteissuunnittelun opettelu. Erikoinen liite on päätös opettajien erityistehtävistä, jonka kautta itseasiassa periaatteessa voidaan loukata yksilöllisyyttä ja avataan palkkausperustei-

ta. Vaikka todistusten kaavoja ei olekaan vuoden 1994 perusteissa, opetushallitus kyllä on ohjannut arviointikäytänteitä erillisillä ohjeilla ja päätöksillä. Erityisesti vuoden 1985 perusteiden liitteet ohjaavat ja varmistavat uudenlaisen opetussuunnitelmakäytännön onnistumisen.

5.3.8 Perusteiden yhteiskunnallinen moninaisuus

Opetussuunnitelma perusteiden teksti on selvästi luonteeltaan poliittista. Poliittisuus ei ole negatiivista, vaan ilmentää tekstin kirjoittamishetken yhteiskuntaa ja yhteiskunnallisen kehityksen visioita. Opetussuunnitelma ei siis ole yhteiskunnallisesti neutraali. Niinpä koulukin on poliittinen, koska opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa. On eri asia, miten koulut mieltävät tai tiedostavat poliittisuutensa. Vaikka opetussuunnitelmatekstiä voi tulkita kärjistäen hyvinkin yksipuolisesti, on muistettava, että koulun arki on se todellisuus, jossa opetussuunnitelma toteutuu.

1985	→	"kunnallispoliittinen"
1994	→	"globaalipoliittinen" "paikallispoliittinen"
1985 ja 1994	→	demokraattinen

Kuvio 18. Opetussuunnitelmien perusteiden poliittisia painotuksia

Vuonna 1985 opetussuunnitelman laatiminen siirtyi kunnan tasolle, joten prosessista tuli osa kunnallispoliittista järjestelmää (kuvio 18). On ilmeistä, että kuntien tasolla myös kunnan opetussuunnitelmassa voi olettaa heijastuvan kunnan poliittiset painotukset ja poliittinen perinne. 1994 siirryttiin porrasta alemmas eli opetussuunnitelmat kirjoitettiin koulun tasolla, jolloin virikepohjaksi tuli koulun ympäristön "paikallispoliittiset" perinteet. Tällöinkin kunnan tasolla hyväksyttiin koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joten tavallaan kunnallispoliittisuus saattoi heijastua tekstissäkin. Itse opetussuunnitelmatyö oli joka tapauksessa paikallista.

Molempia opetussuunnitelmien perustetekstejä voi kuvata globaalipoliittisiksi, mutta globaalisuus ja kansainvälisyys painottuu voimakkaammin 1994 kuin 1985. 1985 aloitettu avautuminen maailmaan pääsi 1994 askeleen eteenpäin. Molempia luonnehtii selvästi demokraattisuus eli opetussuunnitelmien laadintaan osallistuvien ihmisten määrä kasvoi. Tosin 1994 osallisten määrä oli vielä suurempi kuin 1985. Vuoden 1985 perustetekstiä voi demokratian näkökulmasta pitää uraauurtavana muutoksena, kun keskushallinto luopui käyttämästään vallasta. Perustetekstit tosin rajaavat kuntien ja koulujen todellista toiminta-alaa. Silti molemmat antaa yksilöllisille valinnoille mahdollisuuksia. 1985 tätä ei vielä osattu käyttää yhtä selvästi hyväksi kuin 1994.

Perusteet ideologisina teksteinä heijastavat voimakkaasti demokraattisuutta. Demokratialle on ominaista opetussuunnitelmissa pyrkimys vaikutuskanavien avaamiseen yksilöä koskevissa asioissa. Yksilöllisyys. moniarvoisuus ja tasa-arvo ovat keskeisiä avainsanoja. Yhteiskunnallisen demokratian vaikutuskanavat ja menetelmät jäävät kuvaamatta. Poliittisen ideologian paljastaminen vaatii omaa erillistä tutkimusta. Poliittisena tekstinä opetussuunnitelman perusteet on ilmeisen ideologinenkin.

Opetussuunnitelmat tulevat olemaan suuren haasteen edessä, kun tiedetään, että nuorten poliittinen passiivisuus on jyrkästi lisääntynyt. Nuorten käsitys politiikasta on pinnallista. Yhteiskunnallinen kriittisyys liittyy poliittiseen passiivisuuteen ja politiikan kokonaisvaltaiseen torjuntaan. Äänestäminen koetaan hyödyttömäksi. Nuorilla on jäsentymätön käsitys puolueiden edustamista ideologioista. (Martikainen 1988, 35-37.) Opetussuunnitelman perusteisiin tuleekin saada entistä selvemmin yhteiskunnallisten käsitteiden ja ideologioidenkin opettamista. Näitä elementtejä on sekä vuoden 1985 että 1994 perusteissa. Oppimisen näkökulmasta käsitteellinen kokonaisuus on jäänyt puutteelliseksi. Toisaalta demokratiataitoja pitää myös harjoitella. 1985 perusteissa korostetaan oppilaskuntatoimintaa, mutta vuonna 1994 sitä ei edes mainita. Tuleekin aloittaa keskustelu siitä, mitä oli-

si nykyaikainen kouludemokratia.

Koulutyössä pitää tiedostaa koulun yhteiskunnallisuus. Jotta koulu olisi aktiivisesti kiinni yhteiskunnallisessa muutoksessa, koulun tulee opettaa demokraattista asioiden hoitoa ja päätöksentekoa. Tulisikin miettiä, mihin oppiaineeseen yhteiskunnallisten asioiden ja taitojen opettelu tulisi liittää. Yläasteen yhteiskuntaopin vaikutus on aivan liian pieni. Yksi mahdollisuus on laajentaa esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon sisältöjä yhteiskunnalliseen suuntaan. Uusien oppiaineiden perustaminen on loputon tie.

Molempia tekstejä voi pitää toiveiden tynnyreinä, joissa kompromissinomaisesti on olemassa paljon erilaisia painotuksia. Moninaisuus saattaa aiheuttaa sekaannusta. Silti se on samalla mahdollisuuksien kenttä. Koulun arjessa on oikeutus tarttua kiinni niihin perusteiden painotuksiin, jotka tukevat koulun kehitystä ja koulun roolia yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Lopuksi kuvioon 19 on koottu yhteenvetona kaikki tämän tutkimuksen keskeiset tulokset, jotka selvästi osoittavat molempien perustetekstien yhteiskunnallisia ja poliittisia painotuksia.

Opetussuunnitelman muutosten syyt

1985
- opetussuunnitelmatyön ohjausjärjestelmän muutos
- koulutuspoliittiset ratkaisut
- uudet tavoitteet ja painotukset

1994
- yhteiskunnan muutos
- arvoperustan muutos
- opetussuunnitelman teoreettinen muutos
- oppimis- ja tiedonkäsityksen muutos
- koulutuksen laadullinen parantaminen

Opetussuunnitelman perusteiden luonne, kohde ja laadinta

Opetussuunnitelman luonne

1985
- curriculum
- osin Lehrplan

1994
- curriculum

	Opetussuunnitelman kohde
1985	- kuntakohtainen
1994	- koulukohtainen
	Opetussuunnitelman laadinta
1985	- kunnan työryhmät -> vahvistaa lääninhallitus
1994	- koulun työryhmät -> hyväksyy lautakunta

Perustetekstejä yhdistäviä yhteiskunnallisia elementtejä

1985 ja 1994	- talous- ja työelämä - kansainvälisyys - tasa-arvo - yksilöllisyys

Koulutusrakenteelliset erot ja yhtenäisyydet perusteteksteissä

1985	- tasokurssien poistaminen
1985 ja 1994	- erityisopetus - esiopetus - lisäopetus - oppilaanohjaus
1994	- toimintakeskus - oppimiskeskus - yläasteen muuttaminen

Oppiaineiden yhteiskunnallisten sisältöjen vertailua

1985	- oppimääristä päätti kouluhallitus - Pohjoismaa-keskeisyys - elämänkatsomustiedosta uusi oppiaine
1994	- oppimääristä päätti kunta - Eurooppa-keskeisyys - äidinkielen alue laajenee - kielellinen monimuotoisuus lisääntyy - uskontojen valikoima laajenee
1985 ja 1994	- yhteiskuntakeskeisiä oppiaineita: historia ja yhteiskuntaoppi, uskonnot, elämänkatsomustieto, taito- ja taideaineet ja aihekokonaisudet

Opetussuunnitelman perusteiden liitteet

1985	- Koulun vuosittaisen työn suunnittelu peruskoulussa - Peruskoulun todistusten kaavat - Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta - Valtioneuvoston päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista - Valtioneuvoston päätös peruskoulussa järjestettävän lisäopetuksen perusteista - Opetussuunnitelman päätös opettajien erityistehtävistä

1994	- Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta - Peruskoululaki (1. luku.)
Opetussuunnitelmien perusteiden poliittisia painotuksia	
1985	- "kunnallispoliittinen"
1994	- "globaalipoliittinen" - "paikallispoliittinen"
1985 ja 1994	- demokraattinen

Kuvio 19. Johtopäätösten kokoava vertailu

Patrikaisen (1999) mukaan tulevaisuuden yhteiskunnassa opetussuunnitelma tulee stimuloida todellisuutta riittävän kompleksisella tavalla. Kun oppimistilanne on riittävän kompleksinen syntyy edellytys sille, että opitaan hyväksymään ympärillä esiintyvää kompleksisuutta ilmiöiden oleellisina piirteinä. Yhteiskunnallista ja osin myös poliittisilta sisällöiltään molemmat perusteet kuvaavat yhteiskuntaa monitahoisena, jopa ristiriitaisena järjestelmänä. Perustetekstit eivät yksinkertaista yhteiskunnallista todellisuutta. Se, miten yhteiskunnalliset elementit, sisällöt ja näkemykset toteutuvat koulussa, jää opettajan vastuulle. Opetussuunnitelmien perusteet antavat opettajalle hyvät onnistumisen mahdollisuudet. Opettajien vain tulisi löytää niin perustetekstin kuin koulun opetussuunnitelman mahdillisuudet, sillä todellisuudessa virallinen opetussuunnitelma ei ohjaa opetusta juuri lainkaan (Korkeakoski 2001 a). Todellisuudessa opetussuunnitelman muodostavat oppikirjat. Tutkimuksellisesti olisikin kiinnostavaa selvittää, miten perusteiden yhteiskunnalliset ja poliittiset painotukset toteutuvat oppikirjojen sisällöissä.

Laajasti tulkiten molempia perustetekstejä voi luonnehtia yhteiskunnalliseksi ohjelmateksteiksi (vrt Palonen 1988 a, 175). Ne on kirjoitettu noudatettavaksi ja toteuttaviksi. Ne ovat normeja huolimatta siitä että tarkoitus ja käytäntö eivät aina kohtaa. 1994 koulukohtainen liikkumavara on ilmeisen laaja ja 1985 liian kapea. Tuulevaisuudessa saattaa olla kiinnostavaa verrata puolueiden koulutuspoliittisia

ohjelmia ja perustetekstejä tosiinsa. Ilmeisiä poliittisia liittymäkohtia ja yhteiskunnallisia painotuksia on löydettävissä.

Tutkimuksellisesti olisi mielenkiintoista tehdä historiallinen pitkittäistutkimus kansakoulun ja peruskoulun kaikista opetussuunnitelmista ja opetussuunnitelman perusteista. Tutkimukseen saa uusia ulottuvuuksia vertailemalla opetussuunnitelmatekstin kiinnekohtia kunkin ajankohdan lakiteksteihin, koulutuspoliittisiin ohjelmiin ja yhteiskunnan painotuksiin. Näin opetussuunnitelmatekstin poliittinen konteksti saisi entistä syvempää selitystä.

Parhaillaan kirjoitetaan uusia opetussuunnitelman perusteita eli opetussuunnitelmat uusitaan valtakunnan, kunnan ja koulun tasolla noin joka yhdeksäs vuosi. Kun uusimiseen lisää ne muutokset, joita tehdään aika ajoin, voidaan Suomessa opetussuunnitelmatyötä kutsua jatkuvaksi prosessiksi. Uudet perustetekstit tulevat rakentumaan paljolti esiopetuksen opetussuunnitelma perusteiden pohjalle (Opetushallitus 2000). Opetussuunnitelmatyö lähtee tänä päivänä liikkeelle jo päiväkodeista.

Lähteet

Alarotu Lea. 1998. Opetussuunnitelma - aikansa peili: Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman keskeisiä ulottuvuuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.

Aittola T. & Pirttilä I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Tiedonsosiologinen tarkastelu. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab

Aittola T. & Suoranta J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux H. & McLaren P. Kriittinen pedagogiikka. Aittola T. & Suoranta J. (toim.) Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 7-28.

Antikainen A. 1986 a. Johdatus kasvatussosiologiaan. Porvoo: WSOY.

Antikainen A. 1986 b Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Koulutussosiologisia tutkimuksia ja kirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus.

Antikainen A. 1987. Näkökohtia opetussuunnitelman kasvatussosiologista tutkimusta varten. Teoksessa Malinen P. & Kansanen P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 131-145.

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

Apajalahti M, Pietilä A. & Vanne A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 3/1996. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Atjonen P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Kasvatus 24, 4, 435-439.

Barrow R. & Woods R. 1994. An Introduction to Philosophy of Education. Third Edition. London & New York: Routledge.

Berndtson E. 1996. Politiikka tieteenä: johdatus valtio-opilliseen ajatteluun. Helsinki: Edita.

Blom L., Linnakylä P. & Takala S. 1988. Tekstien avaaminen luokassa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B Teoriaa ja käytäntöä 10. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Broady D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Brunell V. 1990. Läsning - en erfarenhetsbaserad transaktionsprocess Teoksessa Linnakylä P. & Takala S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Dewey J. 1938. Experience & Education. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Macmillan Publishing Company.

Efland A. 1992. Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. Kasvatus 23, 5, 422-429.

Elo P., Koski L., von Nandelstadh M., Nylund P., Piekkari U. & Vanne A. (toim.) 1997. Oppimisen tietoverkot - perustiedot oppilaitosverkoista. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola J. & Suoranta J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Fullan M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Furth H. 1982. Pienten lasten käsitys yhteiskunnasta. Teoksessa McGurk H. (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös, 271-303.

Giddens A. 1997 (1989). Sociology. Third edition. Cambridge: Polity Press.

Giddens A. 1979. Studies in Social and Political Theory. London: Hutchinson & Co (Publishers.) Ltd.

Giddens A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Helsinki: Otava

Giroux H. & McLaren P. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Teoksessa Henry A. Giroux & Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Aittola T. & Suoranta J. (toim.)Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Haapasalo, L. 1993 a. Opetussuunnitelmien perusteet - susi jo syntyessään. Kasvatus 24, 2, 391-193.

Haapasalo L. 1993 b. Miksi opetuksen uudistaminen ei onnistu? Kasvatus 24, 2, 266-275.

Heikkilä-Laakso K. & Heikkilä J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Hirsjärvi S.1987. Opetussuunnitelman laatiminen tulevaisuusajattelun ja arvofuturologian näkökulmasta. Teoksessa Malinen P. & Kansanen P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 49-84.

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen T. 1997. Mitkä arvot ohjaavat peruskoulujen koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.

Hunter R. & Scheirer E. 1992 (1988.). Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hytönen J. 2000. Peruskoulun katoava perintö. Teoksessa, Wass S. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. OKKA. Opetus- ja kasvatusalojen säätiö. Luokanopettajaliitto ry. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 26-33.

Hämäläinen K. 1993. Arvioinnista kehittämiseen. Teoksessa Hämäläinen K., Laukkanen R. & Mikkola A. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuslaitos & Vapk-kustannus, 19-22.

Häyrynen Y-P. 1972. Koulutusyhteiskunnan edellyttämän älykkyyden tuottaminen. Teoksessa Haapio M. & Toivanen T. (toim.) Unohdetut aikuisopiskelijat. Helsinki: Weilin + Göös.

Jansson J-M. 1971 (1969.). Politiikan teoria. Helsinki: Tammi.

Kangasniemi E. 1997. Valmistakaa tietä peruskoululle; peruskoulun väliaikaisesta opetussuunnitelmasta 30 vuotta. Kasvatus 28, 5,415-428.

Kangasniemi E. 1985. Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.-28.3.1985. Osajulkaisu II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 268/1985, 1-13.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1952. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 3/1952: Helsinki.

Kansanen P. 1987. Opetussuunnitelma opetustapahtuman ohjaajana. Teoksessa Malinen P. & Kansanen P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 17-34.

Kari J. (toim.) 1991. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY.

Kervinen A. 1999. Iltapäiväohjaajien koettu koulutustarve ja käsitykset itsensä ohjaajina. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden koulutusohjelma. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Kivinen O., Rinne R., Järvinen M-R., Koivisto J. & Laakso T. 1995. Koulutuksen säätelyjärjestelmät Euroopassa. Kuuden maan lainsäädäntö-, ohjaus- ja säätelyjärjestelmät. Opetushallitus ja Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Helsinki.

Kontturi K. & Salmela M-R. 1998. Muijalan "mutterikoulu". Teoksessa Opetushallitus. Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997-98. Osa 2. Verkkojen raportteja. Helsinki: Opetushallitus 145-148.

Korkeakoski E. 2001 a. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa Korkeakoski E., Hannén K., Lamminranta T., Niemi E., Pernu M-L. & Uurto J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 147-190.

Korkeakoski E. 2001 b. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Oppimistulosten arviointi 1/2001. Hel-

sinki: Opetushallitus.

Korkeakoski E., Hannén K., Lamminranta T., Niemi E., Pernu M-L. & Uurto J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Kosunen T. 1995. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatus 26, 3, 274-279.

Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lahdes E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lappalainen A. 1985. Kamppailu peruskoulusta. Opettajien kustannus oy. Jyväskylä: Gummerus.

Lehtinen E., Kinnunen R., Vauras M., Salonen P., Olkinuora E. & Poskiparta E. 1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 1-21.

Lehtisalo L. & Raivio R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo: WSOY.

Lehtisalo L. & Raivio R. 1999. Koulutuspolitiikka. Porvoo: WSOY.

Lehtonen H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Porvoo: WSOY

Linnakylä P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa Linnakylä P. &, Takala S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lintula A. 2001. Diskurssianalyysi lähestymistapana tekstien tarkastelussa - esimerkkinä verkkomateriaalin arvioinnin kriteeristö. Teoksessa Tella S., Nurminen O., Oksanen U. & Vahtivuori S. (toim.) Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto. Studia Paedagogica 25, 153-163.

Luostarinen H. & Väliverronen E. 1991. Tekstinsyöjät. Yhteiskunnallisen kirjallisuuden lukutaidosta. Tampere: Vastapaino. Helsinki: Otus

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. 1985. Komiteamietintö. Helsinki.

Malaska P. 1993. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen. Teoksessa Vapaavuori M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Acta futura fennica no 5. Helsinki: Painatuskeskus.

Malinen P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Malinen P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

Malinen P. 1987. Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa Malinen P. & Kansanen P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset

kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 7-15.

Martikainen T. 1988. Puuttuva punainen viiva. Äänestäminen vuoden 1987 eduskuntavaaleissa. Helsinki: Tilastokeskus.

McNeil L. 1986. Contradictions of Control. School Structure and School Koowledge. New York & London: Routledge.

Miettinen R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Mäkelä P. 2000. Kuntien vaihtelevat koulutiet. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 24. Helsinki: Suomen kuntaliitto & Vaasan yliopisto

Mäkirinta M. 1998. Kohti ajattelua kehittävää opetussuunnitelmaa. Chydenius-Instituutti. Jyväskylän yliopisto.

Niemi E. 2001 a. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Matematiikan oppimistulokset, asenteet matematiikkaa kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Oppimistulosten arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus, 62-72.

Niemi E. 2001 b. Koulun toiminta opetuksen tukena. Teoksessa Korkeakoski, E, Hannén, K, Lamminranta, T, Niemi, E, Pernu, M-L & Uurto. J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Nurminen O. 2001. Medialukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoksessa Tella S., Nurminen O., Oksanen U. & Vahtivuori S. (toim.) Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto. Studia Paedagogica 25, 135-151.

Nykänen A-S. 2001. Lööppi lyö miestä: ex-vaimo nauttii seksistä. Helsingin Sanomat 3.9.2001.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Määräys 64/011/2000. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö. 1988. Tasa-arvotoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 17.

Palonen K. 1987. Kääntämisen politiikka ja 'politiikan' kääntäminen. Teoksessa Paradoksi 7. Väärää puhetta - fragmentteja politiikan kielitieteestä. Vaasa: Maxi Copy Ky.

Palonen K. 1988 a. Sanasaivartelua. Politiikasta teksteissä ja teksteistä politiikassa. Ohjelmapuheenvuoroja, polemiikkeja, sormiharjoituksia, minitutkimuksia ja sartrologiaa. Jyväskylän ylioppilaskunta. Julkaisusarja 25.

Palonen K. 1988 b. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.

Patrikainen R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Pekonen K. 1989. Max Weber. Teoksessa Kanerva J. (toim.) Politiikan teorian moderneja klassikkoja. Helsinki: Gaudeamus, 173-197.

Peltonen J. 1993. Ajatuksia opetussuunnitelmasta. Pääkirjoitus. Kasvatus 24, 2, 111-114.

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

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

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Pinar W.& Reynolds W. 1992. Understanding Curriculum as Phenomenolpgocal and Deconstructed Text. New York & London: Teachers College, Columbia University.

Pinar W., Reynolds W., Slattery P. & Taubman P. 1996. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang Publishing Inc.

Pirttimäki J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

Pitkälä A. 1993. Kunta koulutuksen tuloksellisuuden arvioijana. Teoksessa Hämäläinen K., Laukkanen R. & Mikkola A. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuslaitos & Vapk-kustannus, 150-161.

Puolimatka T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Pässilä T., Niinikuru L., Rokka P., Ojanen T., Lousa T., Mäkitalo I. & Juperi O-P. 1993. Opetussuunnitelma uusiksi. Opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhön. Järvenpää: Visionääri oy.

Rauste-von Wright M. & von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Repo E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 23, 2, 99-110.

Rinne R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä

1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135.

Rinne R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa - Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Malinen P. & Kansanen P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 95-129.

Rinne R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. Kasvatus 17, 5, 361-371.

Rinne R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970, Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja-ser. C osa - tom. 44.

Rinne R, Kivinen. O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallishistoriallisen muutoksen tutkimukseen.Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 11.

Rokka P. 1984. Oppivelvollisuuskoulumme yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Maalaiskansakoulun, kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmien konsensus- ja konfliktiteoreettista tarkastelua. Helsingin yliopisto. Yleinen valtio-oppi.

Rosenberg L. 1993. Vanhemmat arvioimassa koulun tuloksellisuutta. Teoksessa Hämäläinen K., Laukkanen R. & Mikkola A. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuslaitos & Vapk-kustannus, 162-165.

Räsänen J. 2000. Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja -arviointi. Suomen työvalmennusakatemian julkaisu & Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen johtamiskoulutuksen julkaisu 8.

Sahlberg P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto.

Salonen A. 1988. Koulun taival tasa-arvoon. Teoksessa Salonen A. (toim.) Koulu matkalla sukupuolten tasa-arvoon. Kokeiluselvitys tasa-arvotoimikunnalle. Opetusministeriön julkaisuja 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Schleifstein J. 1975 (1973.). Johdatus Marxin, Engelsin ja Leninin tutkimiseen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.

Schwarzmantel J. 1998. The Age on Ideology. Political Ideologies from the American Revolution to Postmodern Times. London: Macmillan Press Ltd.

Stormbom J. 1986. Den osynliga pedagogiken och den dolda läroplanen. Kasvatus 17, 5, 372-376.

Sulkunen P. 1994. Sosiologian avaimet. Näkökulmia yhteiskuntaan. Porvoo: WSOY.

Suortti J. 1987. Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa

Malinen P. & Kansanen P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 35-47.

Suortti J. 1981 a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.

Suortti J. 1981 b, Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelman didaktinen momentti Rauhalan eksistentiaalisfenomenologisen perusnäkemyksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310.

Syrjäläinen E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnogafinen tapaustutkimus peruskoulun ja steiner-koulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.

Takala A. 1989. Koululaitoksen nykytila ja tulevaisuus. Teoksessa Hirvi V. & Sajavaara K. (toim.) "Ei me niin pahoi olla kuin luullaan". Kolmansien valtakunnallisten koulututkimuksen päivien esitelmät. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 37.

Takala T. (toim.) 1991. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.

Uusikylä K. 2000. Liike-elämästä kasvatuksen tavoitteet? Teoksessa, Wass S. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. OKKA. Opetus- ja kasvatusalojen säätiö. Luokanopettajaliitto ry. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 48-50.

Uusikylä K. & Kansanen P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun alaasteella. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 66. Helsinki: Yliopistopaino.

Wahlstöm B. 1990. En kunskaps- och bildningssyn. Skolstyrelsen. Helsinki: Statens tryckericentral.

von Wright J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27, 1, 9-21.

Voutilainen T., Mehtäläinen J. & Niiniluoto I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Young R. 1990. Critical theory of education: Habermas and our children's future. Teacher's College. Columbia University. New York & London.