

ESI- JA ALKUOPETUKSEN YLEISTAVOITTEIDEN
YHTENEVYYDEN KEHITYS VUOSIEN 1994-2002
OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA

Salla Suokko

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2004
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Esi- ja alkuopetuksen yleistavoitteiden yhtenevyyden kehitys vuosien 1970-2002 opetussuunnitelmien perusteissa. Kasvatustieteen syventävien opintojen pro gradu – tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2004.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaista kehitystä esi- ja alkuopetuksen tavoitteissa on tapahtunut vuosina 1970-2002 tavoitteiden yhtenevyyden ja tavoitteiden konkreettisuuden suhteen. Tavoitteena oli pohtia, onko tavoitteiden pohjalta mahdollista rakentaa selkeä jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen.

Tutkimusaineistona olivat esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ja muut yleistavoitteita asettavat asiakirjat vuosilta 1970-2002. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin kahdesta näkökulmasta, ilmaisutavan ja sisältöalueen mukaan jaoteltuna. Tutkimusaineisto jaettiin kahteen osaan, joita tarkasteltiin erillään toisistaan molemmista näkökulmista. Ensimmäisen osan muodostavat vuosien 1970-1987 asiakirjat, jälkimmäisen osan vuosien 1994-2002 asiakirjat..

Tutkimuksessa havaittiin, että esi- ja alkuopetuksen yleistavoitteet ovat 30 vuoden aikana yhdenmukaistuneet. Tuo yhdenmukaistuminen on kuitenkin enimmäkseen kosmeettista korjailua, joka ei mahdollista tai tue jatkumon rakentamista esiopetuksesta alkuopetukseen.

Hakusanat: esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, opetussuunnitelma, opetussuunnitelman tavoitteet, sisällönanalyysi.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 ESI- JA ALKUOPETUS ERILAISINA KOULUTUSRAKENTEINA	
2.1 Esiopetus.....	8
2.1.1 Esiopetuksen määritelmiä.....	8
2.1.2 Suomalaisen esiopetuksen muotoutuminen.....	10
2.2 Alkuopetus.....	12
2.2.1 Alkuopetuksen historiaa.....	12
2.2.2 Alkuopetuksen luonne ja suhde esiopetukseen.....	13
2.3 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö opetussuunnitelmissa	14
2.3.1 Tavoitteena yhtenäinen opetussuunnitelma.....	14
2.3.2 Yhteistyökokeilujen tuloksia ja haasteita.....	17
3 OPETUSSUUNNITELMA	
3.1 Opetussuunnitelman käsite.....	19
3.1.1 Määritelmiä.....	19
3.1.2 Opetussuunnitelman ominaisuuksia ja tutkimusnäkökulmia	21
3.2 Opetussuunnitelma suomalaisessa koulujärjestelmässä.....	23
3.3 Opetussuunnitelma yhteiskunnallisena asiakirjana.....	25
3.4 Tavoitteet opetussuunnitelmassa.....	29
4 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT	
4.1 Opetussuunnitelma tutkimuskohteena.....	35
4.2 Laadullinen sisällönanalyysi ja hermeneutiikka.....	36
4.3 Tutkimusaineiston luokittelulla tutkimustehtävän tarkentumiseen.....	39
4.4 Tutkimusongelmat ja -aineiston konteksti.....	41
5 TAVOITTEIDEN KEHITTÄMINEN JA YHTENÄISTYMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA VUOSINA 1970-1985	
5.1 Opetussuunnitelmien tavoitteita käsittelevät asiakirjat.....	45
5.2 Tavoitteiden asettelu ja ilmoittamistapa.....	48
5.3 Tavoitteiden sisällöistä.....	55
5.3.1 Tavoitteiden jaottelu sisältöalueittain.....	55

5.3.2 Sisältöjen merkityksestä.....	58
5.4 Tavoitteiden sisältöjen analyysi.....	60
5.4.1 Eettisen kasvatuksen tavoitteet.....	60
5.4.2 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet.....	62
5.4.3 Esteettisen kasvatuksen tavoitteet.....	63
5.4.4 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet.....	64
5.4.5 Kognitiivisen kasvatuksen tavoitteet.....	66
5.4.6 Käden työn ja käytännön taitojen tavoitteet.....	69
5.4.7 Opiskeluasenteeseen liittyvät tavoitteet.....	70
5.4.8 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet.....	71
5.4.9 Uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet.....	73
6 TAVOITTEIDEN KEHITTYMINEN JA YHDENMUKAISTUMINEN VUOSIEN 1994-2002 OPETUSSUUNNITELMIEN TAVOITTEISSA	
6.1 Tavoitteiden taustat opetussuunnitelmien perusteissa.....	75
6.2 Tavoitteiden ilmoittamistapa.....	78
6.3 Tavoitteiden sisällöt opetussuunnitelmissa.....	81
6.3.1 Eettisen kasvatuksen tavoitteet.....	84
6.3.2 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet.....	86
6.3.3 Esteettisen kasvatuksen tavoitteet.....	87
6.3.4 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet.....	88
6.3.5 Kognitiivisen kasvatuksen tavoitteet.....	89
6.3.6 Opiskeluasenteeseen liittyvät tavoitteet.....	92
6.3.7 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet.....	93
7 YHTEENVETO.....	95
8 POHDINTA.....	100
8.1 Tutkimuksen yleinen pohdinta.....	100
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta.....	103

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö nousi päivänpolttavaksi aiheeksi 1990-luvun lopulla. Valtakunnallisen akvaarioprojektin myötä yhteistyö yleistyi: uuden esiopetuslain (L1288/1999) ja perusopetuslain (L628/1998) tultua voimaan ryhdyttiin kiireesti suunnittelemaan uusia opetussuunnitelmallisia perusteita sekä esi- että alkuopetukselle.

Yksi edellä mainitun akvaarioprojektin tärkeimmistä tuloksista oli, että yhteiset tai vähintään yhteensopivat opetussuunnitelmat ovat edellytys toimivalle yhteistyölle esi- ja alkuopetuksen välillä. Kasvatus- ja opetushallinnon desentralisoitumisen myötä vastuu opetussuunnittelusta on siirtynyt yhä enemmän sekä kunnille että yksittäisille kouluille ja päiväkodeille. Kun 1970-luvulla valtakunnallinen opetussuunnitelma oli opettajien kannalta vain hallinnollinen asiakirja (Malinen 1987, 150), jota he eivät edes nähneet, on tänä päivänä jokaisen opettajan tunnettava opetussuunnitelman perusteet.

Tavoitteet ovat opetussuunnitelman kivijalka. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, ovatko vuosien 1994-2002 esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa asetetut tavoitteet yhteensopivia ja pohtia, onko niiden pohjalta mahdollista rakentaa tavoiteltu jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen. Jatkumoa eri kouluasteelta toiseen on pyritty rakentamaan 1960-luvulta asti. Jatkumon tarkoitus on taata lapselle ehyt ja johdonmukainen oppiminen (mm. Poikonen 2001, 16; Ojala & Siekkinen 1998, 11.)

Tutkimuksessa on tarkoitus on luoda katsaus tavoitteenasettelun kehittymiseen ja siihen, ovatko tavoitteet opetussuunnitelmissa lähentyneet toisiaan: otetaanko alkuopetuksen tavoitteenasettelussa huomioon esiopetuksen tavoitteet ja vastaavasti, otetaanko esiopetusta suunniteltaessa huomioon lasten siirtyminen alkuopetukseen? Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi pohtia, miksi jatkumon rakentaminen on ollut niin haasteellista ja miten ongelmia voitaisiin ryhtyä ratkomaan.

Tavoitteiden kehitystä tarkastellaan aikaisempien opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Alkuopetukselle on määritelty tavoitteet vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä. Näitä tavoitteita tarkennettiin seuraavalle vuosikymmenelle siirryttäessä Alkuopetuksen opetussuunnitelmallisissa ohjeissa 1979. Kokonaan uudet

opetussuunnitelman perusteet luotiin 1985. Varsinainen alkuopetuksen osuus julkaistiin kaksi vuotta myöhemmin nimellä Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus.

Esiopetuksen puolella tavoitteita asetettiin ensimmäisiä kertoja virallisesti esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuonna 1972. Seuraavan kerran tavoitteet määriteltiin Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnössä 1978. Esikoulukokeilun levittyä ja vakiinnuttua kirjoitettiin vuonna 1984 Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma.

Alkuopetuksessa kaikki opetussuunnitelmien perusteet ovat opetushallituksen laatimia asiakirjoja. Esiopetuksen puolella sen sijaan osa dokumenteista on opetushallituksen, osa sosiaalihuollon tai Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus STAKES:in kirjoittamia.

Koska opetussuunnitelmien perusteet ovat varsinaisten kaupunki- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien kirjoittamista ohjaavia asiakirjoja, on tärkeää, että tavoitteet ilmaistaan selkeästi ja konkreettisesti. Kansanen (1972, 1976) on tutkimuksessaan havainnut, että selkeä ja helposti ymmärrettävä tavoite koetaan paljon arvokkaammaksi.

Alkuperäinen tutkimusongelmani olikin seuraava: millaista kehitystä esi- ja alkuopetuksen tavoitteissa on tapahtunut vuosina 1970-2002 tavoitteiden yhtenevyyden ja tavoitteiden konkreettisuuden suhteen?

Jotta opetussuunnitelmien tavoitteet olisivat helpommin ymmärrettävissä, tutkittavissa – ja tulkittavissa, esittelen sekä esi- että alkuopetuksen koulutusrakenteina luvussa kaksi. Lähestymistapa esiopetukseen on erilainen kuin alkuopetukseen: Alkuopetuksella on maassamme pitkä historia, ja siihen verrattuna esiopetus on varsin nuori käsite. Esiopetusta esitellessäni olen pyrkinyt selkeyttämään sen käsitettä, joka on viime aikoihin asti ollut melko kompleksinen ja monin eri tavoin määritelty. Alkuopetus on käsitteenä hyvin yksiselitteinen, joten olen keskittänyt luomaan näkökulmaa sen kehitysvaiheisiin.

Toinen seikka, johon on kiinnitettävä huomiota, on esi- ja alkuopetuksen erilaisen aseman ymmärtäminen. Suomalaisessa koulujärjestelmässä esi- ja alkuopetuksesta

yritetään luoda yhtenäistä kokonaisuutta, mutta tavoitteita tutkittaessa ja tulkittaessa on pidettävä mielessä näiden kahden koulustradition erillisuus ja erilaisuus.

Luvussa kolme tutkitaan tarkemmin opetussuunnitelman käsitettä yleisesti ja erityisesti suomalaisessa koulujärjestelmässä. Samassa luvussa luodaan myös katsaus opetussuunnitelman yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Yleiskuvan luomisen jälkeen siirrytään tarkastelemaan tavoitteitten merkitystä ja asemaa opetussuunnitelmassa.

Tutkimusaineisto, opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet, on jaoteltu käsiteltäväksi kahdessa eri osassa – kahdesta eri syystä. Ensinnäkin tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on verrata toisiinsa vuosien 1994-2002 opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden kehittymistä, jolloin aikaisemmat, vuosien 1970-1987 asiakirjat, muodostavat pohjan tämän kehityksen arvioinnille.

Toinen syy aineiston käsittelyn kahtiajakoon onkin yhteiskunnallisen kontekstin erilaisuus, koulutuspoliittisen syklin vaihtuminen 1990-luvun alussa. 1970- 1980 –luvun asiakirjat luotiin toisenlaisessa koulutuspoliittisessa ympäristössä. Näitä seikkoja on selostettu tarkemmin luvuissa neljä ja viisi.

Tavoitteita on tutkittu laadullisen sisällönanalyysin keinoin kahdesta eri näkökulmasta, ilmaisutavan ja sisältöalueen mukaan eriteltynä. Olen ensin pilkkonut ja lajitellut aineiston näistä kahdesta näkökulmasta ja lopuksi pohtinut tavoitteen ilmaisutavan merkitystä sisällölle ja päinvastoin etsien johdonmukaisuutta ja mahdollisuutta jatkumon luomiseen.

2 ESI- JA ALKUOPETUS ERILAISINA KOULUTUSRAKENTEINA

2.1 ESIOPETUS

2.1.1 Esiopetuksen määrittelyä

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, joka yleensä määritellään ennen oppivelvollisuusikää tapahtuvaksi kasvatukseksi. Useimmiten esiopetusta toteutetaan osana päivähoitoa. Muutos perusopetuslakiin (L1288/1999) toteaa, että “Esiopetusta saavalle oppilaalle voidaan osoittaa [lähikoulun lisäksi] esiopetuksen järjestämispaijaksi myös vastaavat edellytykset täyttävä päivähoitopaikka tai muu soveltuva esiopetuksen järjestämispaijka”. Esiopetusta tulisi siis antaa ensisijaisesti kouluissa.

Käsitteenä esiopetus on vuosien varrella muuttunut paljon. Lakitasolla se mainitaan ensimmäistä kertaa perusopetuslaissa vuonna 1998 (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 28). Tämänhetkinen, vuodelta 1973 (L36/1973) peräisin oleva päivähoitolaki ei tunne käsitettä esiopetus. Komiteamietintö vuodelta 1972 (A13, 9) määrittää esikoulun “koulumaiseksi toiminnaksi, joka tukee koulussa tarvittavien valmiuksien kehittymistä”. Kuusi vuotta myöhemmin tehdyn komiteamietinnön (1978: 5, 61-62) pohjalta esiopetus on “päivähoitoon ja peruskouluun niveltävää, kuusivuotiaille tarkoitettua kasvatus- ja opetustyötä, jolle on määritelty tavoitteet ja opetussuunnitelma”. Sosiaalihuollituksen vuonna 1984 jättämä muistio määrittää esiopetuksen suoraan päivähoitolaista: esiopetus on kuusivuotiaiden lasten kotikasvatuksen tukemista. Esiopetussuunnitelman perusteissa (1996, 8) esiopetus esitetään kuusivuotiaiden “suunnitelmallisena opetuksena ja kasvatuksena, jota tarjotaan ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoitossa tai peruskoulussa”.

Useimmiten esiopetus käsitetäänkin juuri kuusivuotiaisiin kohdistuvaksi. Tämä on suppea määritelmä, joka usein sekoitetaan käsitteeseen esikoulu. Ojala (1993, 10-12) huomauttaa kuusivuotiaiden esiopetuksen olevan hallinnollinen termi, jolla tarkoitetaan ryhmässä tapahtuvaa ohjattua toimintaa. Hujalan (1998) mukaan esiopetus voidaan käsittää laajasti (0 - 6-vuotiaisiin kohdistuvana), keskipitkästi (3 - 6-vuotiaisiin kohdistuvana) tai suppeasti (6-vuotiaiden esikouluopetus). Lastentarhanopettajaliitto

julkisti vuonna 1995 kantansa, jonka mukaan esiopetus kuuluu kaikille 3 - 6-vuotiaille (Åsvik 1999, 187.) Tässä tutkimuksessa esiopetus tarkoittaa kuusivuotiaiden suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta, sillä tutkimusaineistona olevat asiakirjat on tarkoitettu ohjaamaan nimenomaan kuusivuotiaiden kasvatusta ja opetusta.

Esiopetuksen käsitteeseen liittyy muitakin hankaluuksia kuin kohdeikäluokan määrittely. Vuonna 1995 esiopetuksen piirissä oli 63% koko maan kuusivuotiaista. Suurin osallistumisprosentti oli Uudellamaalla (70%) ja pienin Pohjois-Karjalassa (34%) (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusehdotuskomitean mietintö 1996: 4). Kuitenkin Helsingin sanomien (HS 5.10.1999) mukaan Sosiaali- ja terveysministeriön vuoden 1999 alussa teettämässä tutkimuksessa ilmenee, että esiopetukseen osallistuu kaikkiaan 78% kuusivuotiaista. Eniten kuusivuotiaita osallistuu esiopetukseen Itä-Suomessa (80%) ja vähiten Oulun alueella (74%). Neljän vuoden sisällä on tuskin voinut tapahtua näin suuria muutoksia esiopetukseen osallistuvien määrässä: jyrkästi toisistaan eroavat luvut on todennäköisesti saatu määrittelemällä esiopetus eri tavoin.

Lehtisalo ja Raivola (1999, 130) raportoivat, että vuonna 1999 kuusivuotiaiden ikäluokasta merkittävästi yli puolet osallistui *sosiaalihallinnon* alaiseen esiopetukseen. Sosiaali- ja terveysasioiden tutkimuskeskuksen (STAKES) ehdotuksessa varhaiskasvatuksen valtakunnalliseksi linjaukseksi (15.11.2000) on todettu, että 6-vuotiaiden ikäluokasta 90% on paraikaa esiopetuksessa. Tämä luku on ristiriitainen Lehtisaloon ja Raivolan edellisen vuoden tuloksen kanssa. Seuraavan vuoden luku sijoittuu kahden edellisen välimaastoon: vuonna 2001 esiopetukseen osallistui OECD:n vertailuarvioinnin mukaan 78% 6-vuotiaiden ikäluokasta.

Lukuja verrattaessa on muistettava, että STAKES:in luvussa ovat todennäköisesti mukana paitsi sosiaalihallinnon, myös opetustoimen alaisuudessa järjestettävään esiopetukseen osallistuvat ja esimerkiksi kerhojen ja seurakunnan antama esiopetukseksi määritelty toiminta. Kuten jo aiemmin on todettu, esiopetus voidaan määritellä monin eri tavoin, joten osallistujamäärien kehitystä on vaikea seurata.

Hallinnollisessa terminologiassa käsitettä esiopetus onkin käytetty kuvaamaan vain kuusivuotiaiden opetusta. Perusopetuksen puolella termillä esiopetus viitataan selkeästi

pelkästään kuusivuotiaisiin, jolloin esiopetuksen tehtävä on ollut helpottaa kouluun siirtymistä. Varhaiskasvatuksen näkökulma on toisenlainen. Sen mukaan oppiminen alkaa syntymästä ja jatkuu koko elämän ajan. Kaikki oppivelvollisuuskouluun edeltävä opetus on esiopetusta, jossa keskeistä on kasvun ja oppimisen tukeminen. (Hujala 2000, 6.) Esiopetuksen tavoitteita määrittelevien asiakirjojen ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden määritelmät esiopetuksesta ja esiopetuksen kohderyhmästä ovat siis joskus hyvinkin ristiriitaisia.

2.1.2 Suomalaisen esiopetuksen muotoutuminen

Suuri osa esiopetuksesta annetaan ja saadaan edelleen päivähoitossa, enimmäkseen päiväkodeissa. Esiopetus päivähoitossa onkin yhtä vanhaa kuin päivähoito itse: esiopetusta on toteutettu integroituna päivähoitokasvatukseen (Hujala 2000, 5). Toisen maailmansodan jälkeen ryhdyttiin etsimään uutta suuntaa opetukselle ja koulutukselle. Erityisesti alakansakoulun- ja lastentarhanopettajat toivoivat joustavuutta 6-8 – vuotiaiden koulunaloitukseen. Lokakuussa 1948 perustetun päiväkotijärjestelmän kehittämiskomitean selvityksen mukaan eräissä maissa päivähoito liittyi kouluun esiasteena ja oli oppivelvollisuuden alainen. (Virtanen 1999, 516-517.)

Koulutukselliset muutokset vievät kuitenkin aikansa. Esikoulukomitean mietintö (1972 A 13) sisälsi opetussuunnitelman lisäksi tavoitteet ja yleissuunnitelman opetuksen kehittämistä varten. Komitean puheenjohtaja professori Veli Nurmi korosti mietinnössä, että esiopetus koskee kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. Esikoulu puolestaan oli kuusivuotiaille suunnattu. Ensimmäiset kymmenen vuotta esiopetusta annettiin kokeilukuntien päiväkodeissa esikoulun nimellä. Komitea jätti myös ehdotuksen esiopetuslaista, joka kuitenkin toteutui vasta 30 vuotta myöhemmin. (Virtanen 1999, 517-518.)

Päiväkodeissa ja perhepäiväkodeissa annettava päivähoito on edelleen ns. skandinaavisen mallin mukaisesti sosiaali- ja terveystieteiden alaisuudessa. Sen sijaan kuusivuotiaiden osapäiväinen esiopetus on niin päiväkodeissa kuin kouluissakin opetusministeriön hallinnassa. Esiopetusuudistusten myötä skandinaavinen malli on jäämässä historiaan. Ruotsissa päivähoito on vuonna 1998 siirretty opetushallinnon alaisuuteen. Esiopetusta säätelevät koululaki ja valtakunnalliset opetussuunnitelmat.

Tanskassa osapäiväinen esikouluopetus 5-7 -vuotiaille on opetusministeriön hallinnoimaa. Sen sijaan päivähoito on edelleen sosiaalihuollon alaisuudessa, ja sama sosiaalipalvelulaki ohjaa esiopetusta ja päivähoitoa. Muissa EU-maissa esimerkiksi Belgiassa, Ranskassa, Irlannissa, Italiassa ja Espanjassa, lähes kaikki 4-5 -vuotiaat lapset osallistuvat esiopetukseen (preprimary education). Tämä esiopetus on yleensä osa koulutusjärjestelmää. (OECD-vertailuarviointi 2001; Poikonen 2001, 8.)

Uuden esiopetuslain mukaan kunnat on veloitettu järjestämään maksutonta esiopetusta 700 tuntia vuodessa kuusivuotiaille (Muutos perusopetuslakiin L1288/1999). Esiopetuksen sisältöjä ei ole tässäkään yhteydessä tarkkaan määritelty. Esiopetuksen opetussuunnitelmalle sen sijaan on kirjoitettu uudet perusteet vuonna 2000.

Hakkarainen kyseenalaistaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ainejakaisuutta. Esiopetuksen sisältöjen ja menetelmien valinnassa keskeinen lähtökohta on jatkumon rakentaminen esiopetuksesta alkuopetukseen. Näitten sisältöjen ja menetelmien tulee paitsi jatkaa jo tapahtunutta oppimista myös kehittää yleisiä oppimisvalmiuksia ja tukea siirtymää kouluopetukseen. (Hakkarainen 2002a, 197-202.)

Tällä hetkellä voimassa oleva Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) toteaa, että esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Toisena keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Esiopetus on siis lopultakin, pitkän kokeiluvaiheen jälkeen, saanut kiteytyneen organisatorisen muotonsa osana suomalaista koulutus- ja kasvatustajärjestelmää (Hakkarainen 2002a, 8).

2.2 ALKUOPETUS

2.2.1. Alkuopetuksen historiaa

Kansanopetus Suomessa alkoi pienessä mittakaavassa jo keskiajalla. Uskonpuhdistuksen yhteydessä alettiin edellyttää jokaisen seurakuntalaisen tuntevan Raamattunsa. Kirkollisen kansanopetuksen keskeinen tehtävä olikin lukutaidon ja katekismuksen opettaminen. Vuonna 1866 valmistui kansakouluasetus, ja sen myötä perustettiin kansakoululaitos. Kansakoulu ei ollut mikään alkeiskoulu, sillä sinne oli pääsyvaatimuksena mm. sisälukutaito. Kaupungeissa alempi kansakoulu huolehti alkuopetuksen antamisesta, maaseudulla kirkko hoiti opetustyön. (Kuikka 1997, 14, 22-25, 29-31, 61-62; Melin 1980, 32; Nurmi 1983, 24-26, 34-35; Nurmi 1989, 9-11.)

Kunnallisissa kansakouluissa opetettiin uskontoa, kotiseutuoppia, äidinkieltä, kirjoittamista, maantietoa, historiaa, piirustusta, laulua, voimistelua ja käsitöitä. Maaseudulla opetus ei kuitenkaan tavoittanut kaikkia – 1900-luvun alussa ainoastaan 44% osallistui kansakouluopetukseen. Lapsikeskeisten kasvatusnäkemysten levitessä suomalaisen koulujärjestelmään vuoden 1906 alkuopetuskomitea ehdotti erillistä alakansakoulua 7-8 –vuotiaille. Alakansakoulun opettajat koulutettaisiin erikoistumaan juuri tuohon ikäkauteen ja oikeanlaisen ilmapiirin varmistamiseksi heidän kaikkien tulisi olla naisia. (Kuikka 1997, 62, 82, 94; Melin 1980, 8.)

Sortokausien aikana oppivelvollisuuslakia yritettiin vahvistaa useaan otteeseen, mutta se tuli voimaan vasta itsenäistymisen jälkeen vuonna 1921. Alakansakoulujen asema virallistettiin: niistä tuli oppivelvollisuuslain mukaisia, kaksivuotisia kouluja. Alakansakoulun keskusaine oli kotiseutuoppi. Sen lisäksi opetusta annettiin äidinkielessä, matematiikassa, musiikissa, leikissä ja liikunnassa (Kuikka 1997, 90-94; Melin 1980, 255-256; Nurmi 1981, 13-15.)

Toisen maailmansodan jälkeen alakansakoulut liitettiin varsinaisiin kansakouluihin ja alakansakoulujen erillinen opettajienvalmistus lopetettiin. Tämä aiheutti alkuopetuksen omaleimaisen pedagogisen perinteen katkeamisen peruskoulu-uudistukseen noin kahdeksikymmeneksi vuodeksi. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970: A 4 ja A 5) alkuopetus on jo omana osuutenaan. (Brotherus ym. 1999, 12-15.)

2.2.2 Alkuopetuksen luonne ja suhde esiopetukseen

Käsitteellä alkuopetus tarkoitetaan oppivelvollisuuteen perustuvan peruskoulun kahta ensimmäistä luokkaa. Alkuopetukseen osallistuvat lapset ovat pääsääntöisesti 6 - 9-vuotiaita. Toisin kuin esiopetukseen, alkuopetukseen osallistuu oppivelvollisuuslain mukaisesti liki koko ikäluokka.

Alkuopetuksessa on jo pitkään etsitty yhteistä linjaa esiopetuksen kanssa. Peruskoulun opetuksen oppaan (1987) mukaan lapset ovat päiväkodeissa tottuneet isompiin keskusaiheisiin ja jatkuvuutta kasvatukseen haetaan kokonaisvaltaisella (eheytytyllä), leikinomaisella ja elämyksellisellä opetuksella. Oppaassa korostetaan, että alkuopetuksessa oppilaan tulisi omaksua koulunkäyntiin liittyviä perusvalmiuksia, kehittää opiskelutaitojaan ja tottua koulumaiseen työskentelyyn. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 3-5, 19.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan alkuopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt ovat johdettavissa peruskoulun yleisistä ja oppiainekohtaisista tavoitteista ja sisällöistä. Yhteistä linjaa esiopetuksen kanssa on etsitty toteamalla, että tavoitteet ja sisällöt ovat yhteydessä myös varhaiskasvatuksen (esiopetuksen) tavoitteisiin ja sisältöihin, sillä alkuopetuksessa “tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita”. Mm. Siniharju (1994, 211) on todennut “alkuopetuksessa jatkettavan siitä, mihin varhaiskasvatuksessa on päästy”. Yhteistyötä esiopetuksen kanssa suositettiin toteutettavaksi sekä opetussuunnitelmia laadittaessa että käytännön toiminnassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40-41.)

Vuonna 2002 sai alkuopetus uudet opetussuunnitelman perusteet. Pykälässä kolme todetaan, että alkuopetus on tärkeä vaihe lapsen elämässä hänen siirryttyään varhaiskasvatuksen piiristä oppivelvolliseksi. Esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen oppimiskokemus. Alimpien vuosiluokkien opetuksessa kehitetään valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Näitä valmiuksia ovat luku- ja kirjoitustaito, laskutaito, oppimis- ja työskentelytaidot sekä yhteisöllisyyden kasvaminen ja sosiaaliset taidot. Lisäksi 1-2 vuosiluokilla erityisesti

opastetaan turvalliseen käyttäytymiseen liikenteessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

Lisäksi alkuopetusta ohjaavat koko perusopetukselle määrätyt tehtävät. Osana perusopetusta alkuopetuksen tulee kasvattaa oppilaan halukkuutta kehittää itseään sekä kykyä vastata muuttuvan elinympäristön haasteisiin ja kouluttautua uusiin tehtäviin. Sen tulee myös tukea yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kasvua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 5.)

Alkuopetuksen on siis rakennettava esiopetuksessa saaduille perusteille. Tätä on korostettu vuodesta 1987 lähtien jokaisessa esi- ja alkuopetuksen tavoitteita määrittelevässä asiakirjassa. Alkuopetuksen pääasiallinen tehtävä on pysynyt muuttumattomina: se valmistaa lasta tiedollisin ja taidollisin valmiuksin tulevien vuosien opiskelua varten. Pieniä painotuseroja opetussuunnitelmien perusteista toki löytyy. Esimerkiksi viime vuosikymmenellä korostettiin omassa tahdissa etenemistä ja yksilöllisyyttä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41), kun taas tällä hetkellä voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2002) painotetaan yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja.

2.3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ OPETUSSUUNNITELMISSA

2.3.1 Tavoitteena yhtenäinen opetussuunnitelma

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) todetaan, että esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Yhdessä perusopetuksen kanssa esiopetus muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Siten siis esiopetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Esiopetus on siis eräänlainen välivaihe, johon lapset tulevat jostakin (muu varhaiskasvatus) tietyin tiedoin, taidoin ja oppimiskokemuksin varustettuna. Esiopetuksesta he siirtyvät perusopetuksen puolelle, jolloin heidän on oltava valmiita

saavuttamaan uusia tavoitteita. Samalla tavoin alkuopetus on välivaihe: ”alkuopetuksen vuosiluokkien opetuksessa kehitetään valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten”. Myös alkuopetuksessa otetaan huomioon oppilaiden aikaisemmat oppimiskokemukset: ”esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen oppimiskokemus” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6).

Suomessa on 1960-luvulta asti kehitelty esiopetussuunnitelmia siten, että ne muodostaisivat kokonaisuuden yhdessä alkuopetuksen kanssa. Kahden erilaisen kasvatustradition yhdistäminen on kuitenkin ollut hankalaa. Varhaiskasvatuksessa pedagogisen suunnittelun painopiste on ollut kehityspsykologisen tietämyksen soveltamisessa ja keskusaihesuunnittelussa, mutta opetussuunnitelman sisältöjä ei ole huomioitu riittävästi. Toisaalta alkuopetuksessa on (yli)korostettu opetussuunnitelman formaalisia tavoitteita, eikä huomioitu lapsen yksilöllistä kehittymistä. Esiopetuksessa on etsitty yhteyttä alkuopetukseen keskusaiheiden sisältötiedon kautta, mutta tämä on johtanut lähinnä oppiainekeskeisen opetussuunnitelman leviämiseen esiopetukseen. (Ojala & Siekkinen 1998, 10-12; Poikonen 2001, 16-19.)

Keskustelu siitä, kuuluvatko kuusivuotiaat koulun vai päivähoiton piiriin alkoi jo 1970-luvulla. Koulunaloituskeskustelu on lisännyt halua selvittää varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen erityispiirteitä ja pyrkimystä niiden parempaan yhteen nivomiseen. Hallinnollisten rajojen ylittäminen ja eri tahojen ammatillisen osaamisen hyödyntäminen ovatkin edellytyksiä todelliselle esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle, jolle on esitetty vaatimuksia on esitetty jo kolmenkymmenen vuoden ajan. (Poikonen 2001, 7-10.)

Opetushallitus käynnisti vuonna 1992 valtakunnallisen akvaarioprojektin, jonka tavoitteena oli tukea päiväkodin ja koulun yhteistyötä sekä kehittää esi- ja alkuopetuksen sisältöjä. Kokeilu laajeni vuonna 1994 ja viimeisessä vaiheessa mukana oli kaikkiaan 70 koulusta ja päiväkodista muodostuvaa yhteistyöparia. (Ojala & Siekkinen 1998, 8-9.)

Joissakin kunnissa projekti keskittyi kehittämään opetussuunnitelmallisia ja organisatorisia ratkaisuja esi- ja alkuopetuksen järjestämiseen. Lähtökohtana oli useimmiten opetussuunnitelman kehittäminen. Tällä lähtökohdalla oli kaksi tavoitetta.

Ensimmäinen tarkoitus oli yhtenäistää 6-vuotiaiden esiopetusta, ja toinen tavoite oli poistaa päällekkäisyyksiä opetussuunnitelmasta. Kankaanranta (1994) toteaa yhteisen opetussuunnitelman olevan välttämätön, jotta esi- ja alkuopetus niveltäisivät yhteen sujuvasti ilman päällekkäisyyksiä. (Kankaanranta 1994, 33, 54; ks. myös Ojala & Siekkinen 1998, 17.)

Akvaariokokeilun aikana 48% kouluista ja päiväkodeista oli laatinut oman opetussuunnitelman ja 24% valmisteli sitä paraikaa. Kuitenkin vain 12%:lla oli yhteinen esi- ja alkuopetussuunnitelma – valmisteilla olevista suunnitelmista 15% oli yhdessä laadittavia. Yhdeksi suurimmaksi ongelmaksi yhteisen opetussuunnitelman laatimisessa mainittiin erilaiset sisällöt ja opetusmenetelmät. Suurin osa yhteisistä opetussuunnitelmista luotiin yksinkertaisesti yhdistämällä esiopetussuunnitelma alkuopetuksen suunnitelmaan, mikä tuskin yhdenmukaisti sisältöjen ja menetelmien eroja. Joissakin työryhmissä sen sijaan työstettiin oikea yhteinen opetussuunnitelma. (Ojala & Siekkinen 1998, 36-37.)

Akvaariokokeiluissa yhteinen opetussuunnitelma havaittiin välttämättömäksi osaksi toimivaa yhteistyötä, ja Sinisalo (1998, 85) nimeää sen jopa koko esi- ja alkuopetuksen yhteistyön päätavoitteeksi. Yhteisten tavoitteiden todettiin olevan yhteistyön perusta. Valmiin suunnitelman koettiin selkiyttäneen ja vahvistaneen yhteistyötä, sillä opetussuunnitelmatyön aikana yhteistyö tiivistyi. Esimerkiksi Riihimäellä syntyi kokeilun tuloksena jatkuvasti kehittyvä, yhteinen opetussuunnitelma, joka levisi koko kaupungin esi- ja alkuopetukseen. (Kankaanranta 1994, 33; Kinnunen 1994, 67; Tuusa 1994, 77, 81; Hellsten 1998, 14-16, 22-23.)

Aikaansaatuisten opetussuunnitelmien suunnittelun pohjana olivat lapsen kokemukset ja kiinnostuksen kohteet sekä esiopetuksen ja peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet. Tavoitteena oli, että yhteinen opetussuunnitelma mahdollistaisi lapsen kehityksen herkkyyksikausien huomioonottamisen ja helpottaisi koulun aloittamista. Näin 5-8-vuotiaat saisivat mahdollisuuden ehjään ja yhtenäiseen oppimisjaksoon. Opetussuunnitelmissa painotettiin oppimisen portaattomuutta ja turvallisuutta. (Kinnunen 1994, 67; Tuusa 1994, 77; Kuvaja 1998, 27-31; Ojala & Siekkinen 1998, 38-39.)

2.3.2 Yhteistyökokeilujen tuloksia ja haasteita

Seinäjolla toteutetussa kokeilussa esi- ja alkuopetussuunnitelmatyöryhmä työskenteli rinnakkain muun peruskoulun opetussuunnitelmaa valmistelevan työryhmän kanssa. Vaikka esiopetusta annettiin ainoastaan päivähoidon puolella, tuli esi- ja alkuopetussuunnitelmasta osa peruskoulun opetussuunnitelmaa. Näin syntyi johdonmukainen jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen. (Tuusa 1994, 79.)

Rauman normaalikoulu ja sen kanssa samoissa tiloissa toimiva esiopetusryhmä ovat kehittäneet yhteisen esi- ja alkuopetussuunnitelman. Siinä ei erikseen määritellä tai erotella esi- ja alkuopetuksen sisältöjä, sillä ne ovat monilta osin yhteneväisiä. Esi- ja alkuopetus nähdään kokonaisuutena, jossa lapselle on annettava hänen tasolleen sopivaa ohjausta. Koulun aloittamisen ei tule olla sidoksissa biologiseen ikään, vaan lapsen kypsyys- ja kehitystasoon. Käytännössä esi- ja alkuopetusta toteutetaan joustavasti: esiopetuksen oppilaat osallistuvat alkuopetukseen ja alkuopetusikäiset esiopetukseen oman kehitystasonsa mukaan. (Saarivirta & Seikkula 2000,1-2; 58-59.)

Kankaisten kyläkoululla esiopetusta annetaan alkuopetusluokassa, joka on koulun koosta johtuen muutenkin yhdysluokka: kaikki esi- ja alkuopetusikäiset opiskelevat siis samassa luokkahuoneessa. Opetussuunnitelmassa ei ole erillistä esiopetuksen osuutta, vaan alkuopetuksen opetussuunnitelmaan yhdistetään oppilaan mahdollinen henkilökohtainen opetussuunnitelma. (Puurunen 2001, 54-55.)

Kaikista näistä projekteista tietoisena ja niistä huolimatta Poikonen toteaa, että opetussuunnitelmien laatimisessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on ollut suhteellisen vähäistä huolimatta opetussuunnitelmien perusteissa esitetystä vaatimuksesta yhteisestä suunnittelusta (Poikonen 2001, 9-10). Kurosen (1999) Helsingin kaupungin esi- ja alkuopetussuunnitelmista tekemä tutkimus valottaa hiukan Poikosen näkemystä. Tutkimuksessaan Kurosen havaitsi, että esi- ja alkuopetuksessa haluttiin luoda yhteinen tavoitteisto opetussuunnitelmarungoille. Tästä tarkoituksesta huolimatta opetussuunnitelmat, vaikka ne olivatkin yhteisiä, antoivat loppujen lopuksi hyvin vähän selkeää sanallista tietoa tavoitteiden yhteyksistä. Yleisimmät opetussuunnitelmissa mainitut yhteistyömuodot olivat tutustumiskäynnit kouluun sekä entisten ja tulevien opettajien tapaaminen. (Kuronen 1999, 39-44.)

Poikonen (2001) on tutkinut esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laatimisprosessia jyvaskyläläisessä Nenäinniementalossa, jossa päiväkotiki ja alkuopetuksen luokat sijaitsevat samoissa tiloissa. Suunnitteluprosessi aloitettiin keskustelemalla yhteisistä kasvatus- ja toimintaperiaatteista, jotta sekä päiväkodin että koulun puolella toimittaisiin suunnitelmallisesti samojen tavoitteiden suuntaisesti. Prosessi kesti kaksi vuotta. Opetussuunnitelma oli sekä kehittämisen kohde että väline yhteistyön kehittämiseksi. Suunnittelukeskustelujen aikana opittiin vähitellen tuntemaan toisen osapuolen työtä ja löydettiin yhteinen kieli. Vuorovaikutuksen lisääntyessä kynnys yhteistyöhön madaltui. (Poikonen 2001, 124)

Konkreettisista oppiaineista ja sisältöalueista keskustelu tuntui luontevalta, mutta ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksen miettiminen koettiin vaikeaksi. Tämä johtuu Poikosen mukaan ainakin osittain siitä, että vaikka sekä tuolloiset Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) että Esiopetuksen opetussuunnitelman (1996) perusteet edellyttivät päiväkodin ja koulun henkilökunnan tekevän yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmia laadittaessa, ne eivät antaneet riittävästi kehityspsykologista ja oppimisteoreettista tukea opetussuunnitelmaprosessille. (Poikonen 2001, 126-127.)

Hakkarainen (2002b) näkee eri kouluasteiden kytkeytymisen toisiinsa yhtenä opetussuunnitelmatyön tärkeimmistä ongelmista. Hänen mukaansa uusissa opetussuunnitelmien perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2001) hahmoteltu ratkaisu opetussuunnitelmien yhtenäistämiseksi on lähinnä rakenteellinen. Jatkuvuutta turvaavat molemmissa asiakirjoissa vallitsevat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kestävän kehityksen periaate, mutta niistä puuttuvat Poikosenkin kaipailemat kehityksen jatkumon kuvaus ja kehityspsykologinen näkökulma. Tärkein ratkaistava kysymys opetussuunnitelmien yhtenäistämiseksi on kuitenkin se, miten esiopetus valmistaa ja valmentaa lasta koulun aloittamiseen. (Hakkarainen 2002b, 354-355, 360-361.)

3 OPETUSSUUNNITELMA

3.1 OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITE

3.1.1 Määritelmiä

Kaikella institutionaalisella opetuksella on jonkinlainen suunnitelma siitä, mitä opetus sisältää. Tavallisimmin tätä suunnitelmaa kutsutaan opetussuunnitelmaksi, ja siinä esitellään opetusta koskevat tavoiteratkaisut (Kansanen 1983, 21). Kasvatustieteen käsitteistössä (Hirsjärvi 1982) opetussuunnitelma määritellään ”etukäteissuunnitelmana kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet”. Myös Atjonen (1990, 29) korostaa opetussuunnitelman olevan ennen opetusta laadittu kuvaus toteutuvaksi tarkoitettusta opetustapahtumasta. Kelly (1982) määrittelee opetussuunnitelman ”kaikkena oppimisena, joka koulussa suunnitellaan ja ohjataan (all the learning which is planned and guided by the school). Hass (1983, 3) puolestaan toteaa opetussuunnitelman tarkoittavan koulun tarjoamia kursseja, niiden sisältöä, suunniteltua opetusta ja ohjausta.

Edellä kuvatut määritelmät eivät ole täysin yhteneviä: Hirsjärvi (1982) ja Kansanen (1983) puhuvat tavoitteellisesta suunnitelmasta, Kelly (1982) tapahtuvasta oppimisesta ja Hass (1983) tarjoaa kolmannen näkökulman, joka on melkein yhtenevä Kellyn (1982) kanssa. Voisi olettaa, että Hirsjärven (1982) ja Kansanen (1983) etukäteissuunnitelman toteutuminen edellyttää oppimista. Samoin Kelly ja Hass (1983) asettavat ehdoksi, että oppiminen suunnitellaan. Toisaalta Malinen (1985, 44) muistuttaa, että opetussuunnitelma ei ole luokassa toteutuvaa toimintaa vaan nimenomaan opetusta valmistelevaa toimintaa.

Opetussuunnitelman käsite otettiin yleisesti käyttöön 1900-luvun alkupuolella, ja sen nousemisesta tutkimuskohteeksi on vielä lyhyempi aika (Pratt 1980, v). Opetussuunnitelman käsite on vahvasti kieli- ja kulttuurisidonnainen (Rinne 1984, 38-39). Suomalaiselle Hirsjärvelle (1982) sana opetussuunnitelma merkitsee eri asiaa kuin brittiläiselle Kellylle (1982) tai amerikkalaiselle Hassille (1983). Tämän vuoksi opetussuunnitelmaa määritellään tässä luvussa lähinnä suomalaisten lähteiden pohjalta.

Kontekstien eroista huolimatta yritän tuoda esille myös kansainvälistä näkökulmaa ja verrata sitä suomalaiseen.

Opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaan (Komiteamietintö 1975: 33, 193) opetussuunnitelma on koulutusta säätelevä ohjelma, jossa kuvataan oppilaiden kehitysprosessi sekä kasvatus- ja opetustoiminnan tavoitteita, sisältöjä ja muotoja. Peruskouluasetuksen (1970) mukaan opetussuunnitelmassa esitellään koulutyön yleinen järjestely, oppiaineet ja niiden tuntimäärät ja oppimäärät. (Malinen 1985, 42-43.) Peruskouluasetuksessa opetussuunnitelman ei oleteta sisältävän opetuksen tavoitteita. Uusikylä ja Kansanen (1988, 6) määrittelevät opetussuunnitelmaa laajasti toteuttamalla sen sisältävän selitykset kaikista tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joilla koulu pyrkii koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin. Lehtisalonen ja Raivola (1999, 27) näkemys korostaa opetussuunnitelman roolia koulun ohjaamisessa ja valvonnassa.

Opetussuunnitelma on koulutyön keskeisin dokumentti. Se sisältää tavoitteet, oppimäärät, opetusjärjestelyjen perusteet ja menetelmät sekä arvioinnin (Kelly 1977, 8). Hassin (1977) määritelmä sisältää myös tavoitteet, mutta eroaa muuten Kellyn näkemyksestä. Hänen mukaansa opetussuunnitelma koostuu paitsi yksilön kokemuksina ilmaistuista tavoitteista myös oppimis- ja tiedonnäkemysnä. (Hass 1977, 3-4; 1983, 4).

Opetussuunnitelman määrittelyjä löytyy kirjallisuudesta siis melkein yhtä monta kuin kirjoittajiaakin – Kimosen, Nevalaisen ja Hämäläisen (2001, 123) mukaan jopa yli 1000. Malinen (1987, 8) huomauttaakin, että opetussuunnitelmaan liittyvät määrittelyongelmat ovat suunnattomat. Opetussuunnitelma on kasvatussuunnitelma, joka ohjeistaa tietoisien pyrkimyksen kasvatin kasvattamiseksi asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (Rinne 1984, 25). Opetussuunnitelma on monitieteellinen, dynaaminen ja kulttuurinen rakennelma, joka heijastaa sen laatijoiden arvomaailmaa. Siitä ilmenee myös vallitseva kasvatusideologia. Se on hallinnollinen asiakirja, johon eritellään opetuksen tavoitteet, sisällöt ja opetustavat. (Antikainen ym. 2000, 174; Poikonen 2001, 15; Rinne 1984, 30, 37.)

Opetussuunnitelmaa tuntuu olevan mahdotonta määritellä yksinkertaisesti ja kattavasti. Sen tärkeys on kuitenkin tunnettu ja tunnustettu pitkään. Jo 1900-luvun alussa Soininen

on todennut, että tarkoituksenmukaisen opetussuunnitelman aikaansaaminen on mitä tärkeintä kasvatustapahtuman onnistumiselle (Soininen 1935, 99).

Yhteenvedona voi todeta, että opetussuunnitelma on hallinnollinen asiakirja, etukäteen tehty suunnitelma kaikesta koulun toiminnasta. Siihen on kirjattu opetuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja arviointi, jotka heijastavat omalle aikakaudelleen tyypillisiä tiedon- ja ihmiskäsityksiä sekä kasvatustieteologiaa. Opetussuunnitelmalla voidaan myös ohjata ja valvoa koululaitosta.

3.1.2 Opetussuunnitelman ominaisuuksia ja tutkimusnäkökulmia

Opetussuunnitelmaa tulee lähestyä monitieteellisesti, sillä sitä on mahdotonta puristaa yhden määritelmän muottiin. Sitä tutkitaan sosiologian, kasvatustieteen, historian ja filosofian menetelmin. (Atjonen 1990, 29; 1992, 1, 9.) Esi- ja alkuopetusikäisten lasten opetussuunnitelmia on laadittu lähinnä kolmen mallin pohjalta. Mallit eroavat toisistaan tavoitteiden osalta: kasvatuksen päämäärät ovat erilaiset. (Brotherus ym. 1999, 123). Samaa kolmijakomallia on esitellyt mm. Takala (1967, 1968) Saylorin ja Alexanderin determinantti-ajatteluun nojaten.

Saylorin ja Alexanderin (1966, 138) alkuperäisessä mallissa oli vain kaksi determinanttia – lapsi ja yhteiskunta. Molemmilla oli omat tarpeensa opetussuunnitelmassa. Suomessa pitkään vallinnut Lehrplan-suuntaus (ks. tarkemmin luku 3.2) on lisännyt opetussuunnitelmatutkimukseen kolmannen näkökulman, oppisisällöt.

Oppiainekeskeisessä (tiedonalapohjassa) opetussuunnitelmassa kasvatuksen tärkein tehtävä on siirtää yhteiskunnan kulttuuriperintöä uudelle sukupolvelle. Tavoitteissa korostetaan luku- ja kirjoitustaitoa ja eri tieteenalojen perustaitojen tärkeyttä. Tällöin joudutaan määrittelemään, mitkä osat yhteiskunnan laajasta kulttuuriperinnöstä ovat tarpeeksi arvokkaita eteenpäin välitettäväksi. Lisäksi on pohdittava, miten suuri osuus on annettava jo olemassa olevien tietojen omaksumiselle ja minkälainen osa uuden tiedon löytämiselle. (Brotherus ym. 1999, 124-125.)

Yhteiskunnallisen opetussuunnitelman kannattajat näkevät kasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi yhteiskunnan säilyttämisen ja sen toimintaedellytysten parantamisen. He eivät suoranaisesti vastusta tiedonalapohjista (oppiainekeskeistä) opetussuunnitelmaa, sillä hyvän yleissivistyksen saaneet ihmiset todennäköisesti toimivat yhteiskunnan parhaaksi. Kasvatuspäämäärinä ovat kansalaisvelvollisuuksien ja demokraattisen asenteen oppiminen ja työelämään valmistautuminen sekä toisista huolehtiminen. Viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana yhteiskunnalliset näkökulmat, työelämään valmistautumista lukuun ottamatta, ovat olleet koulutuspolitiikassa yhä vähemmän esillä. (Brotherus ym. 1999, 125-126.)

Kolmas malli on lapsikeskeinen opetussuunnitelma. Siinä korostetaan lapsen valmiuksia, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita opetussuunnitelman laadinnan lähtökohtina. Tärkeätä on nykyhetki – lapsuus ei ole vain aikuisuuteen valmistautumista. Yhteiskuntaan valmistavien tavoitteiden ja aineiden sisällyttäminen opetussuunnitelmaan vastustetaan, sillä yhteiskunta on olemassa yksilöä varten, eikä päinvastoin. Tiedonalapohjainen opiskelu ei ole perustietoja ja -taitoja lukuun ottamatta tarpeen kaikille lapsille. (Brotherus ym. 1999, 126-127; Saylor & Alexander 1966, 50-54, 61-63, 68-69.)

Kari (1994, 1992) on muotoillut luettelon hyvän opetussuunnitelman ominaisuuksista. Ensimmäinen vaatimus on systemaattisuus: opetuksen tulee edetä suunnitelmallisesti. Tämän lisäksi opetuksen on noudatettava ikäkausididaktiikan periaatteita ja kehitettävä lasta monipuolisesti. Opetuksen tulee edetä tarkoituksenmukaisesti, siten että eri kouluasteet muodostavat jatkumon. Opetussuunnitelman on myös muututtava yhteiskunnan mukana. Viimeiseksi tulevat tehokkuuden ja yksilöllisyyden huomioimisen vaatimukset, jotka toisinaan ovat ristiriidassa keskenään. Yksilöllisyyttä korostavat suuntaukset eivät välttämättä tee opetuksesta ainakaan kvantitatiivisesti tehokasta. (Kari 1991, 83-85; 1994, 91-93.)

3.2 OPETUSSUUNNITELMA SUOMALAISESSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

Saksalainen J. F. Herbart kehitti 1800-luvulla opetusopin, joka koostui opetussuunnitelmaopista ja opetusmenetelmäopista. Herbart päätyi filosofiassaan siihen, että ulkoisilla tekijöillä voidaan ratkaisevasti vaikuttaa yksilön sisäiseen kehitykseen. Tämä käsitys loi yhteiskunnalle suoranaisia velvoitteita järjestää kansanopetus. Herbartin opetussuunnitelmaopista käytetään yleisesti nimitystä Lehrplan. Sitä kutsutaan myös klassiseksi opetussuunnitelmaksi. Lehrplan-malli jaottelee eri oppiaineet tavoitteineen ja sisältöineen, siinä määritellään tuntijako ja oppimäärät. (Malinen 1992, 11-13; Kimonen, Nevalainen ja Hämäläinen 2001, 126; Suutarinen 1992, 15-16.)

Suomeen herbartilainen suuntaus rantautui vuosisadan vaihteessa, samanaikaisesti uushumanistisen utilitarismin kanssa. Utilitarismi oli kuitenkin kiinnostunut korkeammista koulumuodoista, kun taas herbartilaisuus suuntautui kaikkiin kouluasteisiin. Kansakoulun hyväksi työskentelevä Mikael Soininen oli herbartilaisen suuntauksen edustaja. Hänen näkemyksensä mukaan kasvatustieteessä ei tarvita opetussuunnitelmakaavoja, vaan opetussuunnitelmaoppi, jossa tutkitaan ja esitellään niitä periaatteita, joitten mukaan opetussuunnitelma käytännössä rakennetaan. (Soininen 1935, 100; Suutarinen 1992, 20-21.)

Suomessa käytännön opetustyössä ei vielä tämän vuosisadan alussa puhuttu opetussuunnitelmista. Kansakouluissa opetussuunnitelmina toimivat seminaarien mallikoulujen suunnitelmat, jotka olivat samalla opettajien työsuunnitelmia. Vuonna 1912 asetetun Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean puheenjohtajana oli Mikael Soininen. Vuonna 1915 poliittisista syistä hajotettu komitea julkaisi välimietintönsä, jossa edellytettiin alakansakoulun perinpohjaista muutosta: se ei olisi enää muodollisia aineita opettava ja yläkouluun valmistava, vaan itsenäinen lapsipsykologian huomioiva koulu. Itsenäistymisen jälkeen komitea kokoontui uudestaan ja opetussuunnitelma valmistui 1925 nimellä Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. (Malinen 1992, 11-12; Suutarinen 1992, 95, 110.)

Suomeen tuli vaikutteita myös Yhdysvalloista John Deweyn opetussuunnitelma-ajattelusta. Dewey perustaa opetussuunnitelmaoppinsa Rousseun ajatuksiin lapsen

kokonaiskehityksestä, ns. elämänkaarajatteluun (curriculum vitae). Tästä muodostui myös englanninkielen termi opetussuunnitelmalle (curriculum). (Malinen 1992, 13.)

Curriculum-mallissa opetussuunnitelma ei saanut olla ainejakoinen, vaan sen tuli olla kokonaisvaltaisesti lapsen elämään sitoutuva. Soinisen Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 oli selkeästi Lehrplan-mallin mukainen, vaikka siinä onkin nähtävissä sävyjä Curriculum-ajattelusta. Samaa herbartilaisuuteen pohjautuvaa yhdistelevää suuntausta edustaa Aukusti Salon Alakansakoulun opetussuunnitelma (1935). Sen sijaan Matti Koskenniemen Kansakoulun opetusoppi (1944) rakentuu jo Curriculum-mallin pohjalle. (Malinen 1985, 19-20; 1992, 13-14; Kimonen, Nevalainen & Hämäläinen 2001, 133; Suutarinen 1992, 224.)

Herbartilainen opetussuunnittelu ei silti jäänyt kokonaan syrjään: Atjosen (1990) mukaan ”oppiainejako on aina dominoinut opetussuunnitelmien laadintaa”. Vaikka kansakouluissa ja alakansakouluissa (alkuopetuksessa) opetussuunnitelmat rakentuivat Curriculum-mallin mukaan, olivat lukioiden lukusuunnitelmat vielä 1970-luvulla Soinisen opetusoppiin pohjautuvia (Atjosen 1990, 31; Malinen 1992, 14).

Laaja-alainen opetussuunnitelmien laadinta alkoi Suomessa vasta 1920-luvulla. Kansakouluissa opetussuunnitelman teko pohjautui vahvalle paikalliselle autonomialle. Opettajien työn avuksi ilmestyi erilaisia komiteamietintöjä, jotka kuitenkin eivät olleet velvoittavia, vaan jäivät suosituksen asteelle. (Poikonen 2001, 19.) Opetussuunnitelmien yhteiskunnallinen merkitys lisääntyi 1970-luvulla, jolloin niiden välityksellä haluttiin toteuttaa koulutuspoliittista ajattelua (Malinen 1987, 7).

Peruskouluun siirryttäessä opetussuunnitelma muuttui valtakunnalliseksi, vahvasti keskusjohtoiseksi. Päätösvalta keskitettiin kouluhallitukselle. Seuraavalla vuosikymmenellä keskusjohtoisuutta ryhdyttiin liennyttämään asteittain: 1980-luvun puolivälissä ilmestyivät uudet opetussuunnitelman perusteet, jota kunnan oma opetussuunnitelma täydensi. Kun vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan, kuntien edellytettiin itse laativan omat opetussuunnitelmansa. Tällä uudistuksella pyrittiin siirtymään ulkoisista asiantuntijoista sisäisiin ekspertteihin: opettajat laativat itse opetussuunnitelmat. (Antikainen 1990, 31; Malinen 1992, 34-36; Poikonen 2001, 19.)

Esiopetuksen puolella tilanne oli toisenlainen. Kun 1970-luvulla nousi tarve jäsentää päiväkotien kokopäiväryhmien työtä, mallia haettiin Neuvostoliiton ja Saksan demokraattisen tasavallan julkaisuista, joitten oppimisteoreettiset lähtökohdat olivat suomalaisille tuttuja, Lehrplan-mallin mukaisia. Varhaiskasvatukselle niissä oli uutta sisältöalueittain (oppiaineittain) jäsentyminen. Oppiainesta päädyttiin integroimaan teemoittain, mutta mukaan haluttiin myös Peruskoulun opetussuunnitelma I:n mukaista ikäkausididaktista ajattelua. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 238.)

Vaikka keskusjohtoinen, valtakunnallinen opetussuunnitelma on nyt historiaa niin esi- kuin alkuopetuksessakin, vuonna 1970 alkanut opetussuunnitelmien uudistaminen jatkuu edelleen. Uusin uudistamiskierros alkoi vuosituhannen vaihteessa, vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Tarkoitus on uudistaa kaikkien kouluasteiden opetussuunnitelmat lukioon ja ammatilliseen koulutukseen asti. Näiden uusien asiakirjojen tarkoitus on ohjeistaa kunnan ja koulun oman opetussuunnitelman laadintaa. (Hakkarainen 2002b, 350.)

Matka opetussuunnitelman perusteista toimivaan opetussuunnitelmaan on pitkä, ja kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin siirryttäessä kuntien välille on syntynyt eroja. Opetussuunnitelmien perusteet tarjoavat mahdollisuuden luoda kehittävä opetussuunnitelma, mutta eivät välttämättä tue riittävästi kunnallisen opetussuunnitelman laadintaa. (Hakkarainen 2002b, 351, 360.)

3.3 OPETUSSUUNNITELMA YHTEISKUNNALLISENA ASIAKIRJANA

Kasvatusjärjestelmä on sosiaalinen instituutio, joka muuttuu yhteiskunnan mukana. Kasvatus on siis yhteiskunnallinen prosessi, joka tapahtuu kulttuuristen, historiallisten, poliittisten ja taloudellisten ehtojen puitteissa. Kasvatuksen menetelmät ja tavoitteet kietoutuvat näihin puitteisiin. Kasvatus ohjautuu aina yhteiskunnassa ja yhteisössä kulloinkin vallitsevista arvoista, ja sen katsotaan onnistuneen silloin, kun ihmiset ovat oppineet yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja moraalit ja käyttäytyvät niiden asettamien rajoitusten mukaisesti. (Antikainen ym. 2000, 12, 22; Apple 1982, 9; Kelly 1977, 1; Saylor, Alexander & Lewis 1981, 158-159.)

Opetussuunnitelma on yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon normatiivinen tuotos (Atjonen 1990, 29). Opetussuunnitelman rakenne ja sisältö riippuvat vallitsevasta kulttuurista ja yhteiskunnasta: opetussuunnitelma paljastaa kasvatusajattelun taustalla olevia ideologisia lähtökohtia. Näin ollen opetussuunnitelma on sidoksissa vallitsevaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja tähtää tulevaisuuteen. Koulutuksen tehtävänä on uusintaa kulttuuria ja turvata sen jatkuvuus: uuden sukupolven kansalaisilla on oltava valmiuksia palvella maataan. Muutenkin koulun ylläpitäjä edellyttää – aiheellisesti – että koulunkäyneet kansalaiset ovat kaikin puolin yhteiskuntakelpoisia. (Antikainen 1986, 12-20; 1989, 42-43; 1998, 176; Kari 1994, 86; Launonen 1997, 9; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 11.)

Antikainen ym. (2000) muotoilevat asian hiukan toisin: koulutuksen tehtäviin kuuluu tuottaa, vahvistaa ja yhdistää yksilöt ja erilaiset ryhmät yhdeksi kansakunnaksi, joka arvostaa samanlaisia asioita ja tavoittelee samanlaista tulevaisuutta. Koulutus välittää kulttuurillisesti tärkeää tietoa ja opettaa uuden tiedon luomista. Koska kulttuuri ja koulutus ovat molemmat dynaamisia, on opetussuunnitelmankin oltava alati muuttuva. Se on sosiaalinen, kulttuurinen ja luonnostaan interaktiivinen konstruktio. (Antikainen ja ym. 2000, 137, 162; Kimonen, Nevalainen & Hämäläinen 2001, 125.)

Kasvatustoiminnassa on huolehdittava paitsi kulttuuriperinnön siirtämisestä myös valmiuksien luomisesta kulttuurin kehittämistä varten. Tässä yhteydessä kulttuuri ymmärretään yhteiskunnallisena instituutiona. Koulu ei siis pelkästään siirrä tietoa, vaan muokkaa sitä uudelleen. Opetussuunnitelma on pyrkimys ohjata kulttuuria ja yhteiskuntaa säätelemällä kouluopetusta. (Antikainen 1989, 53, 66; 1990, 29; Apple 1982, 19-22; Lehtisalo & Raivola 1999, 58-59; Rinne 1984, 111.)

Kasvatus on aina tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Opetussuunnitelmassa tulee tämä vuoksi olla sisäänrakennettu tulevaisuusnäkökulma. Opetussuunnitelmassa tulee olla vankka, tulevaisuuden kannalta perusteltu runko, jonka ympärille oppisisällöt ja opetusmenetelmät voidaan luontevasti yhdistää. (Lehtisalo & Raivola 1999, 14; Särkijärvi 2002, 104-111, 120.)

Hirsjärvi lähestyy aihetta yleisluontoisemmin: opetussuunnitelmallisten uudistusten pääasiallinen pyrkimys on tehdä tulevaisuudesta parempi kuin menneisyys. Tämän

vuoksi opetussuunnitelmallisen kehitystyön periaatteena voisivatkin olla tulevaisuuden tutkimuksen ominaispiirteet, odotettavissa olevat uudet ilmiöt ja niiden vaikutusten pohdinta. Perusoletuksena on, että hankkimalla tietoa tulevaisuuden vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista voidaan vaikuttaa tulevaisuuden valintoihin. (Hirsjärvi 1987, 56.)

Opetussuunnitelman tulevaisuusaspekti ei ole täysin ongelmaton. Kansanen (1983) puhuu viivästymisilmiöstä, joka tarkoittaa monien tavoitteiden olevan jo syntyessään vanhentuneita. Tieto lisääntyy nopeasti ja sen luonteen tulkinta muuttuu, jolloin tavoitteet saattavat vanhentua samassa tahdissa. Tämän vuoksi opetuksen tavoitteet tulee muotoilla joustaviksi, ja niitä tulee tarkistaa säännöllisesti ja usein. (Kansanen 1983, 32.)

Opetussuunnitelmassa yhdistyvät taloudelliset, kasvatustaloudelliset ja kasvatustaloudelliset aspektit: koulun tarkoitus on tuottaa työvoimaa. Opetussuunnitelma näyttää kehityksen suunnan ja kertoo tulevaisuuden tavoitteista: perusopetuksen opetussuunnitelmaa voidaan pitää sinä perustana, jolla suomalaista kulttuuria uudistetaan. Opetussuunnitelman pohjalta koulu kehittää ideologian, normit ja arvot sekä kasvatuskäsityksen, joka mahdollistaa työvoiman tuottamisen. (Antikainen 1989, 66; Apple 1982, 30; Lehtisalo & Raivola 1999, 22; Komiteamietintö 1978:5 1978, 64; Särkijärvi 2002, 104.)

Peruskoulu-uudistuksen tavoitteena oli kaikille yhteinen ja yhtenäinen koulu ja koulutus. Jotta koulusta tulisi yhtenäinen, oli sille saatava yhteinen, valtakunnallinen opetussuunnitelma. Tätä varten asetettiin opetussuunnitelmakomitea, jonka tehtävänä oli muuttaa koulutuspolitiikan yleistavoitteet opetussuunnitelmallisiksi sisällöiksi ja menetelmällisiksi yleisperiaatteiksi. (Malinen 1985, 34-35.)

Opetussuunnitelmaan kirjataan ne tiedot, joita modernissa yhteiskunnassa pidetään tärkeinä opettaa tuleville kansalaisille (Antikainen ym. 2000, 174). Se ilmaisee virallisten kasvatustavoitteiden muodossa yhteiskunnan ihanteita ja toiveita (Rinne 1984, 16). Laukkanen esittelee artikkelissaan OECD:n raporttia vuodelta 1989, jossa määritellään koulutuksen ydin: metakognitiiviset taidot ja yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyt arvot (Laukkanen 1990, 53).

Opetussuunnitelma on keskeinen väline opetuksen kontrolloinnissa (Atjonen 1990, 29). Rinne (1984) toteaa, että opetussuunnitelmalla on yhteiskunnassa ohjaava asema eduskunnan tahdon välittäjänä. Kasvatustavoitteet ovat riippuvaisia siitä, kenelle kasvatustavoite kuuluu. Åhlberg (1990) esittääkin, että opetuksessa tulisi jatkuvasti tarkentaa ja uudelleen määrittää mitkä tiedot, taidot ja asenteet ovat tärkeitä uusille sukupolville. Opetussuunnitelmaan sisältyvät kasvatuksen tavoitteet määritellään edelleen eduskunnassa, kouluhallituksessa tai kunnan hallinnollisissa elimissä, joissa päätetään, mitä on arvokasta oppia. (Rinne 1984, 108; Åhlberg 1990, 3-4.)

Lehtisalo ja Raivola (1999, 60) kirjoittavat, että jokaisen opetussuunnitelman laadinnassa on ratkaistava, kenellä on oikeus määrittää mikä kulttuurissa on arvokasta ja säilytettävää ja mikä ei, ja miten valinnat voidaan perustella. Virtanen puolestaan toteaa (1998) opetussuunnitelmien syntyvän poliittisten ja muiden intressiriitojen kompromissina. Opetussuunnitelman sisältö, välitettävä ja muokattava tieto peilaa aina yhteiskunnan vallitsevia tietorakenteita. Samoin opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnallisen työnjaon ja vallanjaon sosiaalista uusiutumista. (Virtanen 1998, 32-34.)

Opetussuunnitelman välityksellä oppilaat omaksuvat yhteiskunnassa vallitsevat säännöt. Kelly (1977) pohtii muuttaako koulu yhteiskuntaa vai muuttuuko se vain sen mukana. Opetussuunnitelman tulisi perustua yhteiskunnan kulttuuriin, mutta on mahdotonta sanoa mitä kulttuurin sisällöt ovat. Nopeasti muuttuvassa maailmassa koulun tulisikin keskittyä valmistamaan oppilaitaan ennakoimaan ja hallitsemaan muutoksia. Koulutus siis pikemminkin heijastaa yhteiskuntaa kuin muuttaa sitä. (Kelly 1977, 52-53; Virtanen 1998, 34.) Tätä Rinne (1984, 111) todennäköisesti tarkoitti sanoessaan että opetussuunnitelman tulisi muuttaa sosiaalista todellisuutta. Apple (1982, 10) toteaa, ettei koulu uudista yhteiskuntaa, vaan ainoastaan ylläpitää sitä.

3.4 TAVOITTEET OPETUSSUUNNITELMASSA

Roomassa tavoitteena oli kasvattaa hyvätapainen, itseään kehittävä ja latinankieliseen kulttuuriin perehtynyt älymystö. Valistuksen aikakaudella ryhdyttiin opettamaan kaikkia lapsia säätyyn katsomatta. Tarkoituksena oli antaa heille perusvalmiudet lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskennossa. (Malinen 1985, 15-16.)

Opetussuunnitelman tavoitteita laadittaessa ensimmäinen kysymys on, millaisia ominaisuuksia ja taitoja tulevaisuuden yksilöt ja yhteiskunta tarvitsevat. Kasvatustavoitteita määriteltessä pohditaan niitä piirteitä ja valmiuksia, jita yksilössä halutaan kehittää. Tavoitteiden kirjoittaminen on opetussuunnitelman laatimisen ensimmäinen vaihe, sillä tavoitteet ovat perusta kaikelle opetukselle ja sen suunnittelulle. (Pratt 1980, 147; Saylor, Alexander & Lewis 1966, 157; 1981, 176.)

Tavoitteeksi asetetut ominaisuudet ovat luonteeltaan yleisiä ja heijastavat tavoitteiden laatijoiden käsityksiä ihmisestä ja yhteiskunnasta. Kysymys on pohjimmiltaan yhteisön arvoista. Nämä perusarvot löytyvät mm. kansallisesta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä julistuksista, suosituksista tai sopimuksista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7). Esimerkiksi Kuusivuotiaiden koulutus- ja kasvatustoimikunnan mietintö esiopetussuunnitelmaksi (1978) pohjaa YK:n julistuksiin ihmisoikeuksista ja lapsen oikeuksista. (Komiteamietintö 1978:5 65; Malinen 1992, 48-49; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 10; Saylor, Alexander & Lewis 1981, 160-162.)

Kansanen muistuttaa, että tavoite on jo opetuksen määritelmään sisältyvä käsite: sen avulla ilmoitetaan, mihin opetuksella pyritään. Tavoitteet antavat opetukselle sen normatiivisen luonteen, joka kuvastaa taustalla olevien arvojen pohdintaa. Voidaan jopa perustellusti väittää, että opetus lakkaa olemasta, mikäli sitä eivät ohjaa tavoitteet. (Kansanen 1983, 21, 33.)

Opetussuunnitelman tavoitteita jaotellaan brittiläisessä ja amerikkalaisessa opetussuunnitelmakirjallisuudessa kategorioihin *aims* ja *objectives*. *Aim* on yleistavoite hallinnollisessa asiakirjassa ja *objective* on yksityiskohtainen tavoite, joka esiintyy

yleensä aine- tai tunti-kohtaisessa suunnitelmassa. Lisäksi on sateenvarjotermi *goal*, joka kattaa molemmat aiemmat määritelmät. (Kelly 1977, 26-27; Pratt 1980, 139.)

Saylor, Alexander ja Lewis määrittelevät tavoitteiden hierarkian järjestyksessä *aim*, *goal*, *subgoal* ja *objective*. Näistä *aim* ja *objective* tarkoittavat samaa kuin Kellyn (1977) ja Prattin (1980) määritelmissä. Goal sijoittuu näiden kahden väliin. (Saylor, Alexander & Lewis 1981, 163-166, 194.) Suomalaiseen opetussuunnitelmajärjestelmään sovellettuna *aim* ja *goal* olisivat opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuja tavoitelauseita, *subgoal* olisi kunta- ja koulutasoisia tavoitteita ja *objective* tavoite opettajan tuntisuunnitelmassa.

Käytännössä tämä hierarkia ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton. Saylor, Alexander ja Lewisin mukaan siirtyminen opetussuunnitelman perusteista opettajan tuntisuunnitelmaan on hyvin vaikeaa. Tähän on syynä se, että tavoitteet muotoillaan hallinnollisella tasolla joskus huolimattomasti ja epäselvästi, jolloin tavoitetta on hyvin vaikeaa ymmärtää ja toteuttaa opetuksessa. (Saylor, Alexander & Lewis 1981, 180.)

Kansanen (1972, 1976) on tutkinut Peruskoulun opetussuunnitelma I:n (1970) tavoitelauseitten abstraktiotasoja. Hänen mukaansa tavoite koetaan sitä selkeämmäksi, mitä konkreettisempi se on. Toisaalta abstraktisti ilmaissut tavoitteet koetaan arvokkaimmiksi. Sen sijaan tavoitteet, jotka sijoittuvat näiden kahden ääripään väliin, ovat opettajien mielestä vaikeasti ymmärrettäviä ja toteutettavia. (Kansanen 1972, 32-34; 1976, 25-28, 32.)

Toisen ongelman aiheuttaa tavoitteiden utopistisuus: niitä on mahdoton saavuttaa. (Saylor, Alexander & Lewis 1981, 180). Malinen puhuikin valinnasta maksimaalisen suunnitelman ja minimivaatimusten välillä. Maksimaaliseen opetussuunnitelmaan sisällytetään kaikki hyväksi katsottu asia, joista voidaan valita oppimisedellytysten mukaisesti tarpeellisia osia. Hyvä puoli maksimaalisessa suunnitelmassa on, että kaikille tarjotaan riittävästi virikeaineistoa, mutta toisaalta valinta on vaikea ja vain harvoin sitä on ohjeistettu riittävästi. Vastakohtana ovat minimivaatimukset, jotka määrittelevät, mitä jokaisen vähintään tulee oppia. Malinen luokittelee esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelma I:n maksimaaliseksi opetussuunnitelmaksi. (Malinen 1985, 100.)

Näitten kahden välille on luotu nk. normaalisuunnitelma, jonka oppimääriä voidaan pitää normeina, joitten pohjalta suunnitella opetusta. Perusoppiaines on valittu niin, että sen hallinta on periaatteessa kaikille mahdollista ja suurin osa oppilaista saavuttaa nämä tavoitteet. (Malinen 1985, 101.)

Kasvatustavoitteiden asettaminen on sekä arvofilosofinen että oikeusfilosofinen kysymys. Tällöin joudutaan pohtimaan kenellä on oikeus päättää toisen ihmisen kasvatuksesta. Tavallisesti ajatellaan, että yhteiskunta asettaa tavoitteet koulutyölle, ja näin asia tietysti onkin (Kari 1994, 66-68). Toisaalta valitsemalla tietty taho päättämään koulutuksen tavoitteesta on lopputulos usein ainakin aavistettavissa. Yhteiskunnan arvot näkyvät koulutuksen tavoitteissa, joten todennäköisesti tavoitteita suunnittelemaan valitaan näitä arvoja kannattavia ihmisiä.

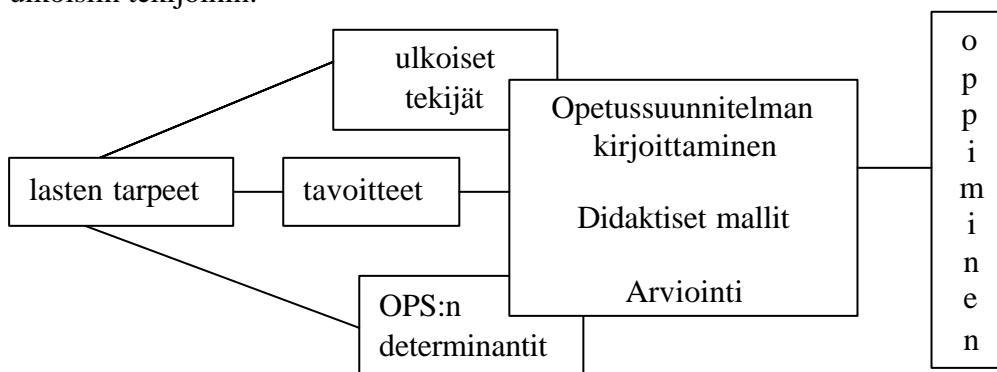
Kansanen (1983) tarkastelee tarkemmin opetussuunnitelman laadintaa ohjaavia arvofilosofisia näkemyksiä, joilla päämääräratkaisuja perustellaan. Vaikka näitä näkemyksiä ei esitettäisikään kirjoitettuna opetussuunnitelmien yhteydessä, ne löytyvät jokaisen suunnitelman taustalta. Opetustavoitteita muotoiltaessa nämä näkemykset konkretisoituvat arvofilosofisena ongelmana. Kansanen mukaan juuri tässä vaiheessa päätetään, keiden arvot säätelevät tavoitevalintoja, ja tällöin on tärkeää ymmärtää arvojen luonne. Arvot jaetaan tavallisesti subjektiivisiin ja objektiivisiin. Objektiiviset arvot ovat ihmisestä riippumattomia, kun taas subjektiiviset arvot käsitetään inhimillisen toiminnan kautta syntyneiksi, riippuvaisiksi ihmisistä ja olosuhteista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että arvoihin perustuvat ratkaisut olisivat pelkkien mielipiteiden varassa, ja opetuksen tavoitteet on aina kyettävä perustelemaan arvofilosofisesti. (Kansanen 1983, 21-22.)

Opetussuunnitelman laatimista ja tavoitteiden syntytapaa kuvataankin usein päätöksentekoteorian mukaisesti. Siinä edetään vaiheittain abstraktista konkreettiin, ja jokaisessa vaiheessa joudutaan tekemään arvoratkaisu. Jokaisen ongelman ratkaiseminen vaikuttaa seuraavan ongelman muotoutumiseen. Ensimmäisessä päätöksentekovaiheessa valitaan perusarvot, jotka sittemmin ohjaavat ratkaisuja kaikilla seuraavilla tasoilla. Ensimmäisen vaiheen ongelmaa ei Kansanen mukaan välttämättä edes tiedosteta, mikäli kyseessä on yhdenmukaisen ihmiskäsityksen ja yhteiskuntanäkemyksen omaava ihmisjoukko. (Kansanen 1983, 24-25.)

Toisessa vaiheessa päätetään opetuksen tavoitteista, joiden tulee olla sopuinnussa ensimmäisen vaiheen arvokysymysten ratkaisujen kanssa. Seuraavassa vaiheessa voidaan tehdä päätökset tavoitteiden mukaisista oppimistilanteista ja viimeisenä vaiheena tulevat opettajan suorittamat tavoitevalinnat. Tavoitteiden syntyta on siis eräänlainen deduktiivinen päättelyketju, jossa vaiheet seuraavat toisiaan. (Kansanen 1983, 25.)

Kuten luvussa 3.3 on todettu - koulutuksen tehtävänä on perinteisesti ollut uusintaa kulttuuria ja turvata sen jatkuvuus: uuden sukupolven kansalaisilla on oltava valmiuksia palvella maataan. Opetussuunnitelmaa laadittaessa yhteiskunnan on varmistuttava, että tavoitteisiin liittyviä arvokysymyksiä ratkaistaessa päädytään yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin. Niinpä yhteiskunta valvoo opetussuunnitelman laadintaa ja tavoitteenasettamista. (Kansanen 1983, 25.)

Saylor, Alexander ja Lewisin (1981) mallissa (ks. kuvio 1) opetussuunnitelman elementeistä näkyy selkeästi tavoitteiden tärkeys opetussuunnitelman laatimisessa. Kaiken pohjana ovat lapset ja se, mitä heidän tarvitsee oppia. Tämän tarpeen pohjalta muotoutuvat opetussuunnitelman tavoitteet, joitten pohjalta opetussuunnitelma voidaan kirjoittaa. Kirjoittamisprosessiin vaikuttavat myös opetussuunnitelman determinantit (ks. luku 3.1.2) ja ulkoiset tekijät, kuten lainsäädäntö sekä kasvatustieteellinen tieto ja tutkimus. Tavoitteiden pohjalta syntyy paitsi kirjoitettu opetussuunnitelma, myös mallit opetussuunnitelman toteuttamiseen (kuviossa nimellä didaktiset mallit) ja arviointiin. (Saylor, Alexander & Lewis 1981, 28-29, 166.) Arvoja ei tässä kuviossa ole erikseen mainittu, mutta ne sijoittuisivat todennäköisesti lasten/oppilaitten tarpeitten taustalle ja ulkoisiin tekijöihin.

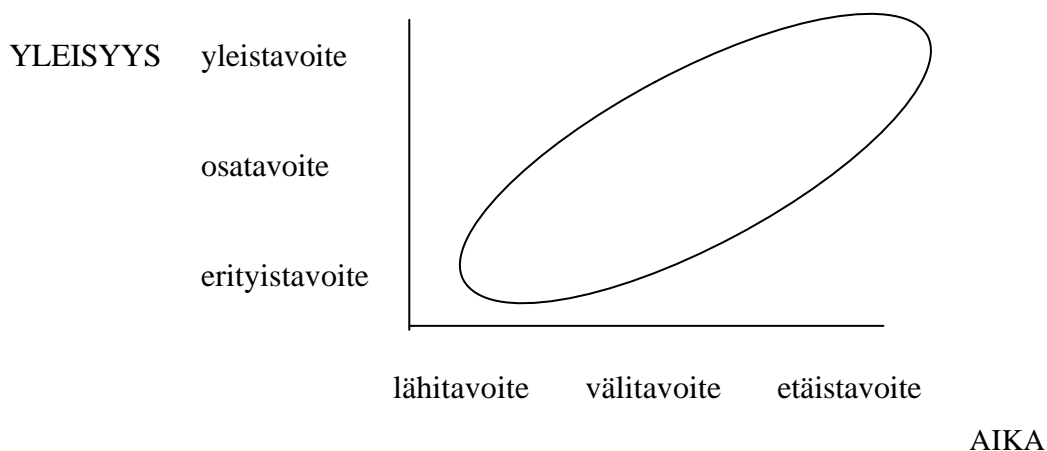


Kuvio 1. Opetussuunnitelmajärjestelmän elementit. (Saylor, Alexander & Lewis 1981, 29.)

Suomalaisessa lainsäädännössä on koululaitoksen tehtäviä kuvailtaessa tapana esittää kasvatus ja opetus rinnakkain. Kasvatusta ja opetusta ei haluta erottaa toisistaan, vaan opetus käsitetään osaksi kasvatusta. Tästä huolimatta tavoitteet kasvatustyölle ja opetustyölle asetetaan erikseen. Kasvatustavoitteet ovat luonteeltaan yleisiä, niissä käsitellään arvoja, normeja ja maailmankuvaa, kun taas opetustyön tavoitteet sisältävät ainekohtaisia oppimääriä ja kurssikohtaisia tavoitteita. (Malinen 1992, 49.)

Kansanen tarkoittaa tavoitekäsitteistöä kuvaamalla tavoitteita yleisyys- ja aikaulottuvuudella (kuvio 2). Yleistavoitteet esitetään valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa tavallisesti yhtenä kokonaisuutena ilman että niissä vielä viitataan oppiaineisiin. Suomalaisessa käytännössä yleistavoitteet esitetään taustaksi, joihin oppiaineittain laadittu opetussuunnitelma pohjaa. (Kansanen 1983, 33-34, 45.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan yleistavoitteita.

Konkretisoitaessa tavoitteet saavat suppeamman muodon ja jakautuvat osatavoitteiksi, jotka puolestaan kapenevat erityistavoitteiksi. Erityistavoitteeseen pyritään yleensä jonkin tietyn oppiaineen opetuksessa. Aikadimensiolla tarkasteltuina tavoitteet ovat joko lähitavoitteita tai etäistavoitteita. Etäistavoitteet voidaan ymmärtää eräänlaisina kasvatuksen päämäärinä, lähitavoitteet sen sijaan esimerkiksi yhdelle oppitunnille asetettuna tavoitteena. Näitten kahden yhtymäkohtaan sijoittuvat välitavoitteet, jotka ovat lähentymisvaihe siirryttäessä lähitavoitteesta etäistavoitteeseen. (Kansanen 1983, 34-36.)



Kuvio 2. Tavoitteiden aika- ja yleisyysulottuvuus. (Kansanen 1983, 34.)

Kari (1994, 69) jakaa tavoitteet kahteen ryhmään, formaalisiin ja sisällöllisiin. Formaalioppimiseen liittyvää päätekäyttämistä on, että oppilas lukee, kirjoittaa ja laskee. Sisällöllisyys taas tarkoittaa tiedon tai toiminnan hallintaa: oppilas osaa luetella Pohjanmaan joet tai nominien sijamuodot. Oppimisen kannalta olisi kuitenkin tärkeämpää, että tavoitteet kuvaisivat enemmän niitä periaatteita ja rakenteita, joiden ulkoiset suoritukset perustuvat. Tällöin pyritään kuvaamaan sisäistä mallia, jonka avulla oppilaan on mahdollista saavuttaa sisällöllinen tavoite. (Kari 1994, 69, 84-85.) Malinen (1985, 98) korostaakin kysymystä: ”Pitääkö tavoitteet asettaa oppimiselle vai opetukselle?”

Tavoitteiden muotoiluun tulee kiinnittää huomiota sekä formaalisella että sisällöllisellä tavoitteenasettelulla. Perinteisesti tavoitteet on jaettu prosessi- ja produktitavoitteisiin. Prosessitavoitteissa painotus on oppimisessa itsessään, ei niinkään oppimisen tuloksena ilmenevänä päätekäyttämisenä, mikä taas produktitavoitteissa on ensiarvoisen tärkeää. (Brotherus ym. 1999, 149; Saylor, Alexander & Lewis 1981, 184.)

Sahlberg (1998) kritisoi opetussuunnitelmia opettajakeskeisiksi. Hänen mukaansa 1994 opetussuunnitelman perusteet laadittiin opettajan työn kannalta, ei oppilaiden oppimisen näkökulmasta. Mikäli opetussuunnitelma painottaa tietojen omaksumista ja muistamista ja arviointi suoritetaan opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta, opetussuunnitelma on opetuksen kehittämistä kahlitseva tekijä. Tarvitaan tasapaino sisältöjen ja taitojen opettamisen välille, jotta voidaan opettaa sekä tavoitteiden että oppilaitten tarpeitten mukaisesti. (Sahlberg 1998, 194-195).

Tämän luvun tarkoitus on esitellä niitä lähtökohtia, joiden pohjalta olen lähestynyt tutkimusaineistoa analysoimaan. Kuvio 1 käy esille, mikä asema tavoitteilla on opetussuunnitelmajärjestelmässä, mistä ne tulevat ja mitä niiden pohjalta on tarkoitus kyetä tekemään. Aineistoa analysoidessani olen kiinnittänyt huomiota paitsi yhdenmukaisuuteen esi- ja alkuopetuksen tavoitelauseiden välillä, myös pohtinut tavoitelauseen konkreettisuutta ja selkeyttä: sitä onko tavoitteen pohjalta mahdollista edetä kuvion 1 mukaisesti. Kuvio 2 puolestaan selkeyttää tavoitteen käsitettä ja auttoi rajaamaan tutkimusaineistoa.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

4.1 Opetussuunnitelma tutkimuskohteena

Opetussuunnitelmatutkimuksen painopiste siirtyi 1990-luvulla koulutus- ja opetushallinnon hajauttamisen myötä valtakunnallisista suunnitelmista kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Opetussuunnitelmatutkimus jaotellaan yleensä perustutkimukseen ja kehittämistutkimukseen (mm. Malinen 1985, 173). Ensimmäisessä hankitaan perustietoa ja muotoillaan teoreettisia puitteita opetussuunnitelmatyölle. Kehittämistutkimuksessa keskitytään yleensä yhden tietyn opetussuunnitelman laatimiseen ja toteuttamiseen.

1990-luvulla tehty opetussuunnitelmatutkimus oli sen hetkisten tarpeiden mukaan enimmäkseen kehittämistutkimusta. Tämän tutkimuksen pääpaino sen sijaan suuntautuu jälleen perustutkimukseen – on oleellisen tärkeää arvioida nykyisten koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjana olevia asiakirjoja, jotta opetussuunnitelmia voitaisiin kehittää edelleen.

Malisen (1985, 87, 172) mukaan yksi tärkeimmistä ja pysyivistä tutkimusongelmista on, miten koulutuspoliittiset tavoitteet ja oppilaiden persoonallisuuden kokonaistavoitteet ovat sovittavissa yhteiseksi kokonaisuudeksi. Tämän tutkimuksen tarkoitus on analysoida noita koulutuspoliittisia tavoitteita, ja sitä kautta pohtia, millaiset mahdollisuudet esi- ja alkuopetuksella on niiden puitteissa luoda jatkumo, jossa lapsen persoonallisuus saa kaikki mahdollisuudet kehittyä.

Laajimmassa muodossaan opetussuunnitelmatutkimus kattaa koko koulutustutkimuksen alueen. Se sisältää sekä tavoitteiden, resurssien, rakenteiden että prosessien tutkimuksen. Kaikki nuo edellä mainitut alueet vaikuttavat toisiinsa. Taustaksi opetussuunnitelmatutkimus vaatii perustietoa kasvatustutkimuksesta, kulttuurin kehittymisestä, yhteiskunnan edellyttämistä perustiedoista ja työelämän tarpeista, tietysti tutkimuksen tarkoitukseen sovellettuna. (Malinen 1985, 171).

4.2 Laadullinen sisällönanalyysi ja hermeneutiikka

Sisällönanalyysia käytetään silloin, kun on tärkeää ymmärtää tekstin kommunikatiivinen sisältö. Sisällönanalyysilla voidaan etsiä ja ymmärtää tekstin sisällöllisiä painotuksia. (Titscher 2000, 142; Weber 1990, 43.)

Grönfors (1982, 160-161) toteaa, että sisällönanalyysia voidaan käyttää aineiston luokittelemisessa johtopäätösten tekoa varten, mutta varsinaisia johtopäätöksiä sisällönanalyysin keinoin ei voida tehdä. Eskola (2001, 139) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2002, 6, 105) määrittelevät sisällönanalyysin aineiston tiivistämiseksi ja järjestämiseksi luokkiin ja kategorioihin. Tutkittava ilmiö pyritään kuvaamaan tiivistetysti johtopäätösten tekoa varten. Laaksovirta (1998, 76) puolestaan korostaa, että sisällön analyysi on tutkimustoimintojen kokonaisuus, eikä vain informaationkeruumenetelmä, johon kuuluvat olennaisesti myös analysointi ja tulosten tarkastelu.

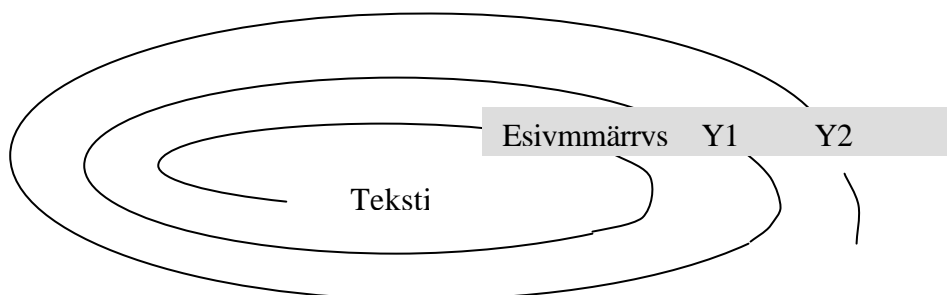
Hermeneutiikassa tutkija käy dialogia aineiston kanssa (Ehrnrooth 1990, 36) ja pyrkii tulkinnan kautta ymmärtämään aineiston kuvaamaa ilmiötä paremmin. Palonen muistuttaa, ettei tulkinnan tuloksena koskaan ole varma tieto vaan parantunut ymmärrys aiheesta. Tulkinta ei etsi totuutta, vaan erittelee erilaisia käsityksiä tutkimuskohteesta. Jokainen tulkinta on aina kiistettävissä, aina voidaan esittää vastaväitteitä ja vaihtoehtoja. (Palonen 1988, 14-16; ks. myös Varto 1992, 59.)

Ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn. Tämä ennakkokäsitys, jota nimitetään yleensä esiymmärrykseksi ja joskus intuitioksi, ohjaa ymmärtämisprosessin etenemistä ja vaikuttaa tulkintaprosessiin. Hermeneutiikassa tutkimuskohdetta lähestytään esiymmärryksen mukaisesti. (Ehrnrooth 1990, 33; Palonen 1988, 63; Siljander 1988, 207-208; Varto 1992, 52.)

Tutkija ei kuitenkaan saa antautua tiedottomasti esiymmärryksen ohjailtavaksi, vaan esiymmärrys on tiedostettava, sillä analyysin tulisi tapahtua aineiston ehdoilla, eikä tutkijan ennakkoluulojen ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Esiymmärryksestä ei voi päästä eroon, sillä analyysi tapahtuu aina kulttuurin, maailmankatsomuksen tai ideologian luoman tarkoituksen näkökulmasta. Näistä ei voi vapautua, vaikka haluaisikin (Lehtovaara 1995, 80-81). Esiymmärryksen tiedostamiskeinoksi suositellaan

sen ulkoistamista kirjoittamalla, jolloin tiedostamattomat ennakkoluulot ja -käsitteet eivät pääse vääristämään analyysia. (Ehrnrooth 1990, 34; Tuomi & Sarajarvi 2002, 98.)

Hermeneuttinen lukutapa edellyttää uudelleen ymmärtämistä muuttuneista lähtökohdista. Ensimmäinen lukutapa kertoo esiymmärryksen aiheuttamista ymmärtämisesteistä, toinen on lähtökohdista etäännyttänyt ja vapaa (Varto 1992, 63-69). Tulkintaprosessissa voidaan edetä tekstistä kontekstiin tai päinvastoin, hermeneuttisen kehäperiaatteen mukaisesti (Palonen 1988, 63). Alla oleva kuvio 3 esittelee hermeneuttisen kehän, jossa tutkimuskohdetta (tekstiä) lähestytään aina uudestaan uuden ymmärryksen mukaisesti. Uudelleen lukemalla päästään uuteen ymmärrykseen (Y1). Tämä uusi ymmärrys johtaa taas uuteen ja syvällisempään ymmärtämiseen (Y2).



Kuvio 3. Hermeneuttinen kehä.

Sisällön erittely ymmärretään joskus sisällönanalyysin synonyymiksi. Sisällön erittelyssä kuitenkin pääasiallisesti kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä. Joskus sisällön erittely on hyvä lähtökohta sisällönanalyysille. Sisällönanalyysissä aineistoa ei kuitenkaan vain kuvata, vaan sitä pelkistetään, tiivistetään ja pilkotaan perustellusti tutkimustehtävän ohjaamana. (Lehtovaara 1995, 80; Tuomi & Sarajarvi 2002, 107-112.) Tutkittavat yksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Epäolennaiset asiat karsitaan pois. Teksti on sulautettava vastauksiksi tutkimuskysymyksiin (Ehrnrooth 1990, 37; Palonen 1988, 67.)

Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysi etenee kolmen päävaiheen kautta. *Käsittelyvaiheessa* aineisto karsitaan ja tiivistetään eriteltävään muotoon. (Ehrnrooth 1990, 38; Tuomi & Sarajarvi 2002, 112-115.) Tässä tutkimuksessa aineisto karsittiin ja rajattiin esiymmärryksen tiedostamisen eli lukujen kaksi ja kolme

kirjoittamisen jälkeen. Erityisesti luku 3.4 auttoi kohdistamaan huomiota ja rajaamaan tutkimusaineistosta pois epäolennaisen osan. Joissakin tutkittavissa asiakirjoissa tavoitteet oli etsittävä laajemmasta tekstikokonaisuudesta, jossa kuvailtiin yleisesti esimerkiksi lapsen kehitystä. Lausetta, jossa todetaan ”*kuusivuotias on sosiaaliselta kehitykseltään jo pitkällä ja omaa melkoisen valmiuden sosiaalisin taitoihin ja lapsiryhmässä toimimiseen*” (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 30) ei ole tässä tutkimuksessa luokiteltu tavoitteeksi.

Käsittelyvaihetta seuraa *analyysivaihe*, jossa aineisto sijoitellaan ja eritellään tutkimustehtävän ohjaamana eri luokkiin (Ehrnrooth 1990, 38). Tässä tutkimuksessa analyysivaiheessa kävi tarpeelliseksi luoda kaksi eri luokittelujärjestelmää. Tavoitteet luokiteltiin sekä ilmaisutavan että sisältöalueen mukaan, jotta analyysi olisi monipuolisempi ja sitä kautta luotettavampi. Tarkemmat selvitykset tässä tutkimuksessa käytetyistä luokitteluperusteista esitetään luvussa 5.2 ja 5.3.

Sisällönanalyysin kolmas päävaihe on *tulkintavaihe*, jolloin luokitellun aineiston sisältöjä pohditaan järjestelmällisesti luokkien sisällä. Näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. (Ehrnrooth 1990, 38.) Tässä tutkimuksessa tulkintavaihetta edustavat luvut 5.4 ja 6.3, joissa pohditaan tavoitteiden sisältöalueiden sisältöjä.

Sisällönanalyysin luotettavuutta pohdittaessa tutkijan on ennen kaikkea mietittävä, kuinka uskottavasti ja pätevästi hän on lähdeaineistoaan käyttänyt. Aineistosta esiin nostettujen asioiden tulee olla aiheen kannalta keskeisiä. Tutkijan on esitettävä, kuka on sanonut, mitä, missä ja milloin. Sisällönanalyysissa argumentointi nojaa nimenomaan väitteen ja sen esittäjän tunnistamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 20-21.)

Tässä tutkimuksessa kysymys on siitä, millainen opetussuunnitelma on tutkimuskohteena. On otettava huomioon se, kenelle ja mihin tarkoitukseen teksti on kirjoitettu. Kirjoittajan merkitys korostuu tulkinnassa, jossa kysytään tekstin tarkoitusta. (Palonen 1988, 80). Opetussuunnitelma on suunnattu toteuttajilleen, opettajille, jotka toteuttavat tekstin toimintana (Nikkanen & Ukkola 1995, 9). Tutkimustehtävää asetettaessa on pohdittava, millaista tietoa opetussuunnitelmasta voi saada.

4.3 Tutkimusaineiston luokittelulla tutkimustehtävän täsmentymiseen

Kuvioon 3 on koottu esi- ja alkuopetuksen tavoitteita käsitteleviä asiakirjoja vuosilta 1970-2002. Taulukko ei ole täysin kattava, sillä esimerkiksi esiopetuksen tavoitteita on määriteltä mm. vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tuo asiakirja on kuitenkin jätetty taulukosta pois, sillä sen esittämät tavoitteet on asetettu ainoastaan peruskoulussa annettavalle esiopetukselle, eli nuo tavoitteet koskivat ainoastaan hyvin pientä ryhmää (STAKES:in tilastoraportin (13/1998) mukaan alle kolmea prosenttia ikäluokasta).

	Esiopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteita esittelevät asiakirjat	Alkuopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteita esittelevät asiakirjat
1970		Peruskoulun opetussuunnitelma I (opetushallitus)
1972	Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietintö (opetushallitus)	
1978	Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö (opetushallitus)	
1979		Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet (opetushallitus)
1984	Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (sosiaalhallitus)	
1987		Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus (opetushallitus)
1994		Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (opetushallitus)
1996	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (opetushallitus ja STAKES)	
2001	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (opetushallitus)	
2002		Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet (opetushallitus)

Kuvio 3. Esi- ja alkuopetuksen tavoitteita vuosina 1970-2002 käsittelevät asiakirjat.

Selkeyttääkseni itselleni opetussuunnitelmien aikajärjestystä aloitin aineiston analysoinnin kokoamalla kuvion 3. Palosen (1988, 135) mukaan aineiston luokittelu on päättelyn ja kirjoittamisen kannalta erittäin tarpeellinen välivaihe, joka helpottaa materiaalin hallintaa ja antaa vihjeitä hyödyllisistä etenemissuunnista. Näin kävi tässäkin tutkimuksessa: alustavalla aineiston luokittelulla sain täsmennettyä tutkimustehtävääni.

Opetussuunnitelmat näyttivät asettuvan pareittain. Kaikkiaan pareja on viisi. Ensimmäinen pari muotoutui vuosista 1970 (Peruskoulun opetussuunnitelma I) ja 1972 (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma-komitean mietintö). Molempia asiakirjoja kirjoitettiin uudestaan 1970-luvun lopulla. Esiopetuksen puolella opetussuunnitelma uudistettiin täysin vuonna 1978 ja alkuopetuksessa päädyttiin täydentämään Peruskoulun opetussuunnitelma I:tä vuonna 1979. Toisen opetussuunnitelmaparin muodostavat siis Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö (1978) ja vuoden 1979 Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet.

Jo tässä vaiheessa tutkimustehtäväni alkoi tarkentua. Alkuperäinen tutkimusongelma, millaista kehitystä esi- ja alkuopetuksen tavoitteissa on tapahtunut vuosina 1970-2002 tavoitteiden yhtenevyyden ja tavoitteiden konkreettisuuden suhteen, sai uuden näkökulman. Päätin tutkia, onko esi- vai alkuopetuksen opetussuunnitelma julkaisujärjestyksellä vaikutusta tavoitteiden yhtenevyyteen. Olisi helppo olettaa, että mikäli esiopetuksen opetussuunnitelma kirjoitetaan ensin, rakentuu alkuopetuksen opetussuunnitelma liki automaattisesti esiopetuksessa saavutettujen tavoitteiden pohjalle.

Kolmas pari sijoittuu 1980-luvun puolivälin tienoilta. Ensin kirjoitettiin Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma vuonna 1984 ja kolme vuotta myöhemmin Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus (1987). Tätä seurasi vuonna 1994 julkaistu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jonka pari on vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viimeisen pareista muodostavat tällä hetkellä voimassa olevat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2001 ja Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2002.

Ryhdyin siis tarkastelemaan opetussuunnitelmissa esitettyjä tavoitteita opetussuunnitelmapareittain, mutta pian huomasin näkökulman puutteelliseksi. Pelkästään kahden asiakirjan vertaaminen tuntui riittämättömältä. Halusin tutkia tavoitteiden kehittymistä vertikaalisesti enkä vain horisontaalisesti: paitsi verrata pareja keskenään myös tarkastella niiden vaikutusta seuraavien opetussuunnitelmien tavoitteisiin.

4.4 Tutkimusongelmat ja –aineiston konteksti

Tutkimusongelmani täsmentyivät vertaamaan tavoitteiden yhteensopivuutta paitsi horisontaalisesti (pareittain) myös vertikaalisesti pidemmän aikajakson kuluessa. Lopullisessa muodossaan tutkimusongelmat muotoutuivat seuraaviksi kysymyksiksi:

1. Millaista kehitystä tavoitteissa on tapahtunut vuosina 1970-2002 yhtenevyyden ja tavoitteiden konkreettisuuden suhteen?
2. Miten yhteensopivia esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ovat opetussuunnitelmapareissa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2 2002?
3. Onko joidenkin sisältöalueen tavoitteet ilmaistu johdonmukaisesti jollakin tietyllä tavalla esi- ja/tai alkuopetuksessa?

Tässä vaiheessa päätin myös tutkia aineiston kahdessa eri osassa. Vuosien 1970-1987 opetussuunnitelmia analysoin luvussa viisi ja vuosien 1994-2002 luvussa kuusi. Tähän kahtiajakoon olen päätenyt kahdesta eri syystä. Ensinnäkin tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on analysoida vuosien 1994-2002 opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden kehittymistä. Tällöin vuosien 1970-1987 asiakirjat muodostavat pohjan varsinaisen tutkimusaineiston käsittelyyn.

Toinen syy aineiston jakamiseen on yhteiskunnallisen kontekstin erilaisuus, koulutuspoliittisen syklin vaihtuminen 1990-luvun alussa. Aikaisemmat asiakirjat

luotiin toisenlaiseen koulutuspoliittiseen kontekstiin. Opetussuunnitelmaa täytyy tutkia samojen periaatteiden mukaan kuin muitakin kirjoitettuja asiakirjoja, esitellä, käsitellä ja ymmärtää niitä niiden omassa konteksteissa. Konteksti on tekstin viitteenomainen osa, tausta, jota vasten kuvio erottuu. Merkityksiä ei voi etsiä pelkästään tekstistä itsestään, vaan myös niistä yhteyksistä, joihin merkitys on sidottu (Palonen 1988, 62-64). Konteksti täytyy ennen kaikkea tunnistaa. Hyvin harvoin sitä löytää tekstistä itsestään, vaan se täytyy päätellä joko tekstin sisällöstä tai muista lähteistä. Kontekstien pohjalta selviää, ovatko aineistot keskenään vertailukelpoisia, ovatko niiden sisältämät samankaltaisuudet tosiaan samoja asioita. (Hodder 2000, 704-711; Rinne 1984, 4.)

Lehtisalo ja Raivola (1999) esittelevät teorian koulutuksen ja koulutuspolitiikan sykleistä. Näillä sykleillä selitetään yhteiskunnallisten ilmiöiden kehitystä: ne kulkevat kukoistamisen kautta taantumiseen ja lamaan ja jälleen elpymiseen. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on hahmotettavissa viisi sykliä. Tässä tutkimuksessa käsiteltävät asiakirjat sijoittuvat neljänteen ja viidenteen sykliin, joitten välinen raja kulkee 1990-luvun alussa, laman jälkeisessä elpymisessä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 100-108.)

Neljäs sykli lähti nousemaan toisen maailmansodan jälkeen ja huipentui 1960-1970 -luvun vaihteessa. Koulutuspolitiikka muuttui yhä selvemmin osaksi yhteiskuntapolitiikkaa ja monivaiheisen suunnittelu- ja päätöksentekoprosessin tuloksena syntyi 1970-luvun alussa peruskoulujärjestelmä. Varhaiskasvatuskin tempautui uudistuksiin mukaan: päivähoitolaki tuli voimaan 1973. Neljäs sykli päättyi 1990-luvun alkupuolen lamaan. (Lehtisalo & Raivola 1999, 108-113.)

1970-luvulla keskityttiin enemmän uudistusten toimeenpanoon kuin uusien uudistusten kehittämiseen. Peruskouluun siirryttiin vaiheittain vuosien 1972-1977 välisenä aikana ja lukuvuonna 1981-1982 kaikkien peruskoulujen jokaisella vuosiluokalla opiskeltiin Peruskoulun opetussuunnitelma I:n mukaisesti. (Antikainen 2002, 19; Lehtisalo & Raivola 1999, 133.)

Pian kävi kuitenkin ilmi, ettei opetussuunnitelma vastannut oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmalle asetettavia vaatimuksia. Kouluhallitus julkaisi vuonna 1985 uuden peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittelevän asiakirjan, jonka pohjalta

kunnat laativat omat opetussuunnitelmansa. Tästä alkoi kuntien voimakas opetussuunnitelmien kehittämistyö. (Lehtisalo & Raivola 1999, 134-135.)

Koulutuksen viides pitkä sykli alkoi Lehtisaloon ja Raivolan (1999, 102, 108) mukaan 1990-luvulla. Tämä tuki päätöstäni jakaa opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteiden tutkiminen kahteen osaan: ennen 1990-lukua kirjoitetut tavoitteet ensin omassa luvussaan ja 1990-luvulla ja sen jälkeen kirjoitetut omassa luvussaan, koska koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen konteksti on erilainen.

Vuonna 1999 tuli voimaan uusi koulutuslaki. Lainsäädäntöprosessin tuloksena koulutuksen säätelyjärjestelmä muuttui. Eduskunnan tehtävä on säätää koululait ja valtioneuvosto määrää yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaon. Opetushallitus laatii ja vahvistaa opetussuunnitelman perusteet. Kunnallisella tasolla päätetään, missä muodossa paikalliset opetussuunnitelmat hyväksytään. (Lehtisalo & Raivola 1999, 116-120, 245.)

Siirryttäessä 1990-luvulle edessä oli opetuksen sisällön ja menetelmien uudelleenarviointi. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 8) selvitetään, että tarve syvälliseen koulutuksen kehittämiseen nousee sekä yhteiskunnallisista muutospainista että tieteellisestä kehityksestä. Valtioneuvosto päätti peruskoulun uudesta tuntijaosta 1993 ja seuraavana vuonna opetushallitus vahvisti peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Koulujen työtä aiemmin ohjannutta monenlaisten normien järjestelmää purettiin ja hajautettiin. Vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteet merkitsivät luopumista yksityiskohtaisista valtakunnallisista opetussuunnitelmista ja opetuksen suunnittelutehtävän siirtämisestä paikallisten opetussuunnitelmien laatijoille. (Arra 2002, 60; Laitila 2002, 69; Lehtisalo & Raivola 1999, 114-117.)

Vuoden 1985 kuntakohtaisen opetussuunnitelman laatiminen oli Hyötyläisen (2002) mukaan pelkkä päivän kestänyt läpilukujuttu. Sen sijaan vuoden 1994 opetussuunnitelmaa suunniteltiin ja laadittiin tavalla, joka mahdollisti syvällisen oppimisprosessin toteuttamisen koulun tasolla (Hyötyläinen 2002, 28). Opetussuunnitelmauudistuksessa tavoiteltiin koulutuksen tason nostamista, koulutussisältöjen uudistamista sekä opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden

lisäämistä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9). Hyötyläisen lausunnosta on tulkittavissa, että hänen tutkimuksensa mukaan Saylorin, Alexanderin ja Lewisin (1981) mainitsema vaikeus (ks. luku 3.4) siirryttäessä virallisesta asiakirjasta käytännön työhön on onnistuttu välttämään. Tästä asiasta Hakkarainen (2002a) ja Poikonen (2001) ovat kuitenkin eri mieltä ja huomauttavat, etteivät opetussuunnitelmien perusteet anna riittävästi tukea opetussuunnitelmaprosessille.

Heti uuden opetussuunnitelman ilmestymisen jälkeen julkaisivat Opetushallitus ja STAKES yhteisen linjauksensa nimeltä Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Sen tarkoitus oli tarjota yhteisiä lähtökohtia esiopetuksen suunnittelulle eri toimintayksiköissä, mutta varsinaiset opetussuunnitelmat tuli paikallisten yksiköitten edelleen suunnitella itse. Silti peruskouluissa järjestettävän esiopetuksen tuli noudattaa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) annettua ohjeistusta. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994, 1.)

Esiopetuksen suunnittelun lähtökohdissa ei aseteta tavoitteita. Sen sijaan siinä määritellään lapsikäsitys, tiedon- ja oppimiskäsitys, nimetään maininnan tasolla esiopetuksen sisältöjä ja menetelmiä – tavoitteita lukuun ottamatta siitä löytyy siis liki kaikkea, mitä luvussa kolme esiteltyjen perusteiden mukaan opetussuunnitelmassa tulee olla. Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia oli pohjana vuonna 1996 ilmestyneille Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteille, sekin Opetushallituksen ja STAKES:in yhteistyötä. Tämä asiakirja korvasi vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden luvun 1.3.5 Esiopetus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 3, 8). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (1996) tutkittaessa on pidettävä mielessä, että se oli normi ainoastaan peruskouluissa järjestettävälle esiopetukselle. Päivähoidon puolella annettavalle esiopetukselle sillä oli vain suosituksen asema.

Koululakien uudistumisen jälkeen – ja jotta toteutettaisiin mm. Kansasen (1983) julkituomaa tarvetta päivittää opetussuunnitelmia säännöllisin väliajoin – kirjoitettiin uudelle vuosituonnelle uudet opetussuunnitelmien perusteet. Vuonna 2000 ilmestyi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ja kahta vuotta myöhemmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luokkatasoille 1-2. Vastaisuudessa tuohon asiakirjaan viitataan vain Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteina (2002).

5 ESI- JA ALKUOPETUKSEN TAVOITTEIDEN KEHITYS JA YHTENEVYYS VUOSINA 1970-1987

5.1 OPETUSSUUNNITELMIEN TAVOITTEITA ESITTELEVÄT ASIAKIRJAT

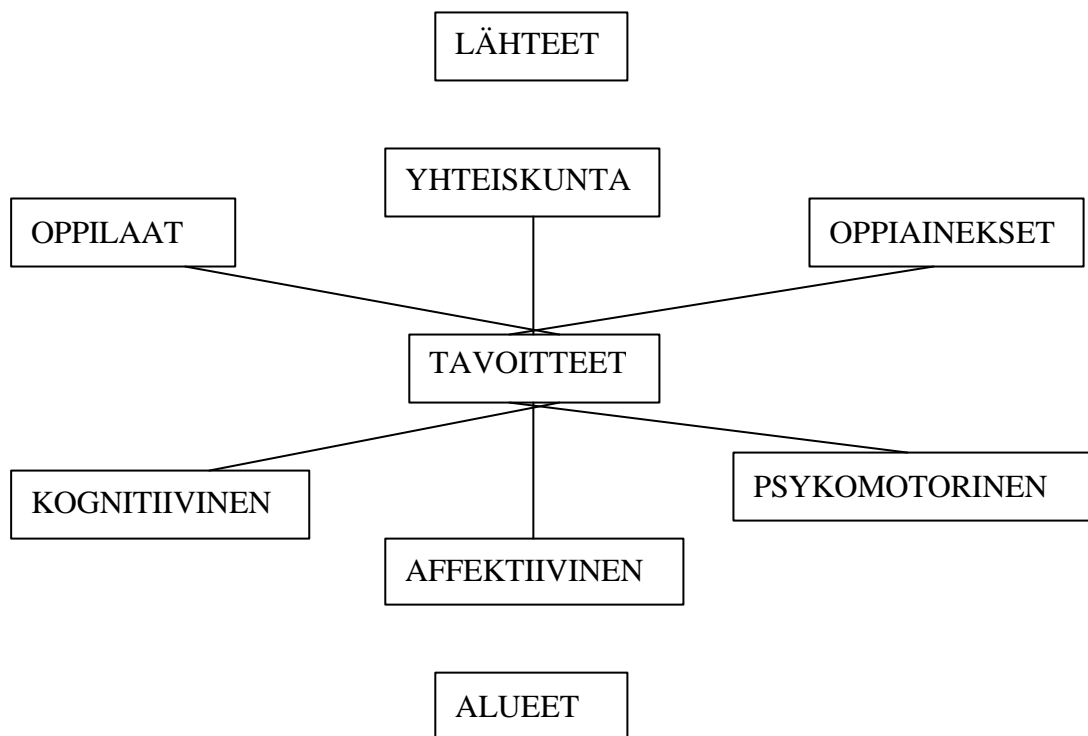
Tutkimusaineistona olevien opetussuunnitelmien tavoitteet poikkeavat toisistaan suuresti. Jokainen noudattaa aikansa oppimis- ja tiedonkäsityksiä, mikä näkyy tavoitteissa. Joissakin asiakirjoissa on selkeästi määritelty oppimis- ja tiedonkäsitys, toisista se on etsittävä niin sanotusti rivien välistä.

Muutamissa asiakirjoissa tavoitteet on ilmaistu lyhyesti ja ytimekkäästi, noin kolmasosasisivun verran (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972 ja Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet 1979). Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa (1984) tavoitteita on kuvailtu monen kymmenen sivun verran. Muut asiakirjat sijoittuvat pituudeltaan näitten kahden ääripään väliin.

Erot tavoitteiden ilmaisun määrässä vaikeuttivat tavoitteiden vertaamista toisiinsa. Tässä ei ole kysymys minimi- ja maksimisuunnitelmista, poikkeavuudet ovat lähinnä tavoitteiden ilmaisutavan monisanaisuudessa. Tavoitteita ei siis ole enemmän tai ne eivät ole laajempia, ne on vain ilmaistu yksityiskohtaisemmin vaikkakaan ei välttämättä konkreettisemmin. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa (1972) ja Alkuopetuksen opetussuunnitelmallisissa ohjeissa (1979) tavoitteet on ilmaistu ranskalaisin viivoin ilman tarkennuksia ja selityksiä. Muissa opetussuunnitelmissa tavoitteiden kuvailu on tarkempaa.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean tavoitteiden asettelun pohjana olivat laissa ilmoitetut koulun kasvatuspäämäärät. Tavoitteenasettelussa otettiin huomioon lisäksi muita yhteiskunnallisia seikkoja, koko kulttuuri, omaksuttavaksi suositeltu oppiaines ja oppilaiden edellytykset. (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 20-22). Huolimatta siitä, että opetussuunnitelmakomitea halusi välttää liiallisten vaatimusten esittämistä ja opetussuunnitelman paisumista, on vuoden 1970 opetussuunnitelma selkeästi maksimaalinen (mm. Malinen 1985, 100).

Rinne (1984, 51) esittelee mallin opetussuunnitelman tavoitteiden lähteistä ja alueista. Mallin yläosa kuvaa tavoitteiden taustoja ja alaosan muodostavat Bloomin (1956) taksonomiat kognitiivisen, affektiivisen ja psykomotorisen alueen tavoitteista.



Kuvio 4. Opetussuunnitelman tavoitteiden determinantit ja alueet. (Rinne 1984, 51).

Kuvion 4 mukaisesti tavoitteet määrittyvät näistä kolmesta opetussuunnitelman determinantista ja jakautuvat kolmeen sisältöalueeseen. Tämä malli on selvästi ollut vuoden 1972 Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean tavoitteenasettelun pohjalla. Tavoitteiden kerrotaan nousevan oppilaan, yhteiskunnan ja oppiaineiden tarpeista, ja tavoitteet asetetaan kognitiiviselle, psykomotoriselle ja affektiiviselle kehitykselle.

Vuoden 1978 kokeiluopetussuunnitelmatoimikunta päätti määrittellä kasvatustavoitteet siten, että ne olisi mahdollista saavuttaa käytännön kasvatus- ja opetustyössä. Tämä tarkoittaa pyrkimystä normaalisuunnitelmaan. Tavoitteenasettelun lähtökohtana olivat YK:n lapsen oikeuksien julistus, lapsen kehitys sekä sosiaali- ja koulutuspolitiikka. Komitea päätyi ihmiskäsityksessään interaktiiviseen käsitykseen lapsesta ja totesi, että kasvatuksessa on pyrittävä tasapainoon kognitiivisen, emotionaalisen ja toiminnallisen kehityksen välillä. (Komiteamietintö 1978:5, 62-69.)

Vuoden 1979 Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet on tavoitteiden osalta hyvin niukka. Yleisiä tavoitteita on ainoastaan viisi, ja ne on ilmaistu lyhyesti, muutamalla sanalla. Tavoitteita löytyy enemmän asiakirjan luvusta IV, jossa käsitellään alkuopetuksen oppiaineet yksitellen ja yksityiskohtaisesti. Tässä tutkimuksessa käsitellään kuitenkin opetussuunnitelmien perusteiden yleisiä etätavoitteita, ei varsinaisten opetussuunnitelmien oppiainetavoitteita, joten nuo yksityiskohtaiset oppiainetavoitteet rajautuvat tutkimusaineiston ulkopuolelle. Alkuopetuksen opetussuunnitelmallisten ohjeitten mukaan opetuksen lähtökohtana tulee olla lapsi ja hänen kehitystasonsa (Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet 1979, 1-2). Oppimis-, tiedon- tai ihmiskäsityksen määrittelyä ei oppaassa ole.

Vuoden 1984 Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma noudattaa pitkälti päivähoiton kasvatustavoitteita, jotka on määritelty päivähoitolaissa. Tavoitteiden sisältöalueet ja suureksi osaksi sisällötkin ovat samoja kuin päivähoitolaissa. Oppimis- ja tiedonkäsityksen kuvaus on ripoteltu pieninä palasina ympäri opetussuunnitelmaa, joten niitten löytäminen ja analysointi oli hyvin hankalaa. Ihmiskäsityksen osuus jää kuusivuotiaan lapsen kehityspsykologiseen kuvaamiseen. Esiopetussuunnitelma on tarkoitettu käytettäväksi sekä päiväkotien että peruskoulun antamassa esiopetuksessa. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 3, 70.) Tästä huolimatta seuraavana vuonna julkaistiin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985), josta löytyy tavoitteita esiopetukselle. Näiden kahden eri asiakirjan asettamien tavoitteiden suhdetta toisiinsa tarkastellaan tarkemmin seuraavissa luvussa.

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ei määritellä alkuopetuksen tavoitteita. Sen julkaisua seuraavina vuosina ilmestyi joukko enimmäkseen ainekohtaisia oppaita, mutta myös alkuopetus sai oman oppaansa, jossa asetettiin sille tavoitteet. Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetuksen (1987, 1) tarkoitus oli antaa ensimmäisen ja toisen luokan opettajille sellaista tukea, jota ei ainekohtaisista oppaista saa. Tiedon- tai oppimiskäsityksen kuvausta ei löydy Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetuksestaan, ihmiskäsityskin koostuu alkuopetusikäisen lapsen kehityksen kuvaamisesta.

5.2 TAVOITTEIDEN ILMOITTAMISTAPA

Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opetusta käytännössä, minkä vuoksi niiden ilmoittamistapaan on kiinnitettävä erityistä huomiota. Tavoite ei kuvaa opetuksen yksityiskohtaista sisältöä, etenemistä ja menetelmiä, vaan tarkoituksena on, että nämä kyetään suunnittelemaan tavoitteiden pohjalta. Tavoitteet myös mahdollistavat työn tuloksien arvioinnin. Asetettaessa tavoitteita koulutyölle tulee ottaa huomioon oppilaiden edellytysten lisäksi yhteiskunta ja oppisisällöt (kuviossa 4 mainitut opetussuunnitelman determinantit). (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 22-23.)

Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmatyöryhmä on vuonna 1972 jaotellut tavoitteet produkti- eli pääteikäyttämistavoitteisiin (produktitavoite) ja oppimistilanteiden kuvaukseen (prosessitavoite). Edelliset ovat siis oppilaan käyttäytymiselle asetettuja tavoitteita, jälkimmäiset esittelevät tilanteita, joissa oppilaissa tapahtuisi tavoitteiden mukaista kehitystä. (Komiteamietintö 1972: 13 A, 30.) Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä tavoitteet ovat produktitavoitteita: ”Tavoitteissa kuvataan, minkälaista kehitystä oppilaissa toivotaan tapahtuvan”. (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 22.)

Malinen (1992, 50) esittelee Maderin jaottelun tavoitteiden ilmaisutavoista. Paitsi oppimistuloksina tai oppimistilanteina tavoitteet voidaan esittää myös vaatimuksina, jotka opetuksessa on täytettävä, kuvauksena opetuksen vaikutuksista, oppilaalle asetettuina tuotoksina tai opettajan tehtävinä. Mikäli tavoitteet ilmoitetaan vaatimuksina, jotka on täytettävä opetuksessa, tavoitelause yleensä alkaa sanoilla ”opetuksessa tulee” tai ”opetuksessa on tehtävä”. *Kuvaus opetuksen vaikutuksista ja oppilaalle asetetut tuotokset* kuulostavat alkuun samanlaiselta, mutta edellinen tarkoittaa ”opetuksessa kehitetään” ja jälkimmäinen ”oppilas saavuttaa”. Jälkimmäisessä kyse on siis lapsen hankkimasta ja saavuttamasta tiedosta tai taidosta. *Oppilaille annetut tehtävät* tunnistaa ilmaisusta ”oppilas perehtyy” ja *opettajan tehtävät* sanoista ”opettajan on toimittava”. (Malinen 1992, 51.)

Kansanen (1993) tukee osittain Malisen ja Maderin näkemystä. Hän jakaa tavoitteiden ilmaisumuodot produktitavoitteisiin, eli opetuksen tuloksiin ja tapahtuneeseen oppimiseen, tai opettajan käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin, jolloin kysymys on Kansanen mukaan prosessitavoitteista, tai opetustapahtumalle asetettuihin tavoitteisiin.

Kansanen ei suosittele ilmoittamaan tavoitteita opettajan käyttäytymisenä, paitsi silloin kun tavoitteet ovat liian abstrakteja ilmoitettavaksi oppilaan suorituksina. Kaikkein paras tapa ilmoittaa tavoitteet on opetustapahtuma, jolloin ne koskevat sekä oppilasta että opettajaa. (Kansanen 1983, 38-41.)

Bloom on tavoitteiden taksonomia-luokitteluaan laatiessaan päätenyt tulkitsemaan oppimistavoitteiden toteutumista pelkästään oppilaan käytöksessä tapahtuvina muutoksina. Hänen mukaansa nämä muutokset ovat tärkein ilmiö, jota kasvatustieteilijät tutkivat. Sen vuoksi on turha pohtia, ovatko tavoitteet kirjoitettu kuvauksina opettajan käyttäytymisestä tai opetusmenetelmistä. (Bloom 1956, 11-12.)

Kansanen muistuttaakin, ettei tavoitteiden ilmaiseminen opetustapahtumana tarkoita sitä, että opetuksen päätarkoitus, yksilön persoonallisuuden kehittäminen, hylättäisiin. Sen sijaan on täysin eri asia, mihin huomiota kiinnitetään opetuksen tavoitteita tarkasteltaessa: usein on edullisempaa kiinnittää huomio itse opetustapahtumaan ja pyrkiä muotoilemaan se mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi. (Kansanen 1983, 38.) Kansanen lausuntoa tukee myös Laine (2001, 29), joka toteaa, että ilmaisutapa kantaa merkitystä.

Taulukossa 1 on yhdistetty edellä kuvatut teoriat, Kansanen näkemys sekä Malisen ja Maderin malli (Maderin luokitukset kursivoitu). *Oppilaalle asetetut tuotokset* yhdistyvät luontevasti oppimistulostavoitteisiin (produktitavoitteisiin), sillä niissä ilmoitetaan, mitä oppilaan olisi tarkoitus saavuttaa, joten taulukossa nämä on yhdistetty samaan sarakkeeseen. Aineistoa analysoidessani päädyin yhdistämään oppimistulostavoitteisiin myös *oppilaalle annetut tehtävät*, sillä näitä oli mahdotonta erottaa toisistaan. Samasta syystä *kuvaus opetuksen vaikutuksista* on liitetty opetustapahtumalle asetettuihin tavoitteisiin (prosessitavoite). Tässä tutkimuksessa prosessitavoite viittaa Malisen (1992) mukaisesti oppilaan oppimisprosessiin, eikä Kansanen (1982) näkemykseen opettajan käyttäytymisestä.

Taulukkoa muotoillessani pohdin, josko se mahdollisesti oli liian suppea, sillä kumpikaan malli ei tunnusta oppimisympäristölle asetettuja tavoitteita, ja vuoden 1984 Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa on tavoitteita myös hoito- ja kasvatusympäristölle. Luin asiakirjat lause kerrallaan, erottelin tavoitteet muusta

tekstistä ja kirjoitin ne omiksi listoikseen. Kaikki lauseet eivät siis olleet tavoitteita. Asiakirja saattaa olla sivumääräisesti pitkä, mutta sisältää vain muutaman tavoitteen, sillä kaikissa asiakirjoissa tavoitteita ei ole kirjoitettu omaksi osakseen, vaan ne on etsittävä muun tekstin seasta. Joskus yhtä tavoitetta on kuvailtu pitkästi monella lauseella, mutta se on silti luokiteltu vain yhdeksi tavoitteeksi.

Eroteltuani tavoitteet muusta tekstistä luokittelin tavoitteet ilmaisutavan mukaan alleviivaamalla karsitusta aineistosta eri tavoin ilmaissut tavoitteet eri väreillä. Värikoodatut tavoitteet jaoteltiin omiin luokkiinsa. Kaikkien asiakirjojen kaikki tavoitteet sai helposti luokiteltua taulukkoon. Oppimisympäristölle asetetut tavoitteet lisäsin omaksi sarakkeekseen. Ne on ilmaistu selkeästi muodossa ”oppimisympäristön tulee” tai ”oppimisympäristön on oltava”.

Tavoite luokiteltiin opetukselle asetetuksi, mikäli se aloitetaan sanoilla ”opetuksen tulee”. Opettajan tehtäviksi luokiteltu tavoite alkaa sanoilla ”aikuisen tulee” tai ”opettajan tehtävä on”. Prosessi- ja produktitavoitteiden luokittelu oli haastavampaa, sillä niiden kirjoitusmuoto oli hyvin vaihtelevaa. Tavoite luokiteltiin prosessitavoitteeksi, jos se sisältää esimerkiksi ilmaisun ”lapsi tutustuu” tai ”lapsi harjoittelee”. Produktitavoitteet sen sijaan ilmaistiin tuloksina, joita lapsen odotettiin saavuttavan, muodossa ”lapsi oppii”. Tarkempia esimerkkejä esitellään myöhemmin tässä luvussa.

Mikäli tavoitelauseessa oli käytetty useampaa ilmaisutapaa, se luokiteltiin molempien ilmaisutapojen mukaan. Esimerkiksi Kuusivuotiaiden lasten opetussuunnitelmasta (1984) löytyy seuraava tavoitelause, joka sisältää tavoitteita sekä oppimistilanteelle että lapsen oppimiselle.

”Tavoitteena on, että lapselle syntyy rikkaita tunne-elämyksiä esteettisten kokemusten avulla, joita hän edelleen pystyy ilmentämään monipuolisesti siten, että hän saa iloa ja tyydytystä luovasta toiminnastaan.” (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984)

Taulukkoon 1 on selvyuden ja yksinkertaisuuden vuoksi laitettu ainoastaan eri asiakirjojen vuosiluvut, sillä asiakirjat on esitelty koko nimillään kuviossa 3. Selkeyden vuoksi alkuopetusta esittelevät asiakirjat on esitetty taulukossa tummennetulla pohjalla.

Esimerkkilainauksissa jokaisen lainauksen jäljessä on merkitty kuuluuko tavoite EO (esiopetukseen) tai AO (alkuopetukseen), ja mistä vuodesta on kysymys.

Taulukko 1. Tavoitteiden ilmoittamistapa vuosien 1970-1987 asiakirjoissa.

	AO 1970	EO 1972	EO 1978	AO 1979	EO 1984	AO 1987
Opetukselle asetettavat vaatimukset				4		8
Prosessitavoite	11	3	7	1	12	3
Produktitavoite	3	10	16	2	11	
Opettajan tehtävät					5	
Oppimisympäristö					2	

Taulukosta käy selkeästi ilmi, että esiopetuksen puolella painottuvat vuoden 1984 asiakirjaa lukuun ottamatta oppimistulostavoitteet eli produktitavoitteet. Sen sijaan alkuopetuksen puolella vallitseva ilmoittamistapa on vuoden 1970 jälkeen opetukselle asetettavat vaatimukset.

Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä (1970) tavoitteet määritellään produktitavoitteiksi, mutta ne sisältävät pääasiallisesti kuvauksia opetuksen vaikutuksista ja prosessitavoitteita (11), prosessitavoitteita on vain kolme. Tavoitteissa kuvataan, minkälaista kehitystä oppilaissa toivotaan tapahtuvan. (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 22-23.)

”tietoa ympäristöstä tulisi kahden ensimmäisen kouluvuosin aikana opiskella siten, että...” ja ”...näin luodaan pohjaa myös matematiikan opetuksessa myöhemmin esille tulevien kvantitatiivisten käsitteiden omaksumiselle...” (prosessitavoite) (AO 1970)

”oppilaiden tulisi kyetä käyttämään ja ymmärtämään sanoja, joilla ilmaistaan paljousjärjestyksiä, suuruussuhteita...” (produktitavoite) (AO 1970)

Esikoulun kokeiluopetussuunnitelman mietinnön (1972) mukaan tavoitteita on ilmaistu oppimistilanteiden kuvaamisena ja oppilaan valmiuksina. Koska tavoitteet on ilmaistu lyhyinä ja kieliopillisesti epätäydellisinä lauseina, on toiminnan subjektia toisinaan mahdotonta saada selville. Nämä lauseet on periaatteessa tulkittavissa sekä oppimistuloksina että oppimistilanteiden kuvauksena.

”fyysisen, sosiaalisen ja loogisen alkeistiedon omaksuminen” tai

”ongelmanratkaisukyvyyn ja luovuuden kehittäminen” (EO 1972)

Vuonna 1978 laaditussa Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnössä on lähdetty etsimään yhteistä linjaa Peruskoulun opetussuunnitelma I:n kanssa (Komiteamietintö 1978:5, 76-77). Tästä huolimatta tavoitteiden ilmaisutavat ovat näissä kahdessa asiakirjassa erilaiset: Kuusivuotiaiden kasvatus ja koulutustoimikunnan mietinnössä on enimmäkseen produktitavoitteita (16/23), kun taas Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä on oppimistilanteiden kuvauksia (11/14).

”kuusivuotias oppii tietämään luonnosta ja yhteiskunnasta...”(produktitavoite) (EO 1978)

”kuusivuotias tutustuu eri kulttuurimuotoihin ja niiden kehitykseen..”. (prosessitavoite) (EO 1978)

Vuoden 1979 *Alkuopetus: opetussuunnitelmalliset ohjeissa* suurin osa tavoitteista (4) on edellisistä poiketen asetettu opetukselle ja opetuksen vaikutuksille. Mukaan on päätyntä ainoastaan kaksi produktitavoitetta ja vain yksi kuvaus opetuksen vaikutuksista.

”tavoitteiden sisällöissä painottuvat alkuopetuksessa erikoisesti oppimisvalmiuksien kehittäminen” (prosessitavoite) (AO 1979)

”alkuopetuksen tulee myös antaa myöhempien koulunkäyntivuosien edellyttämät perustiedot ja -taidot (esim. hyvä luku- ja kirjoitustaito)” (opetukselle asetettu tavoite) (AO 1979)

Viimeisessä lainauksessa mielenkiintoista on se, että hyvä luku- ja kirjoitustaito on produkti, lapsen hankkima ja saavuttama taito. Silti se on ilmaistu opetukselle asetettuna vaatimuksena muodossa ”opetuksen tulee”.

Vuonna 1984 ilmestyneessä kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa määritellään tavoitteet hoito- ja kasvatusympäristölle, hoidolle ja kasvatukselle ja lapsen toiminnalle ja kasvamiselle. Opettajalle ei ole asetettu tavoitteita erikseen, mutta hoidolle ja kasvatukselle määritellyissä tavoitteissa toistuvat ilmaisut ”opettajan tulee” ja ”opettajan tehtävä on”. Taulukkoon 1 sijoitettuna opetukselle asetetut tavoitteet ovat itseasiassa opettajan toiminnalle asetettuja vaatimuksia. Oppimistilanteen kuvauksia (12) ja produktivaatimuksia (11) on suunnilleen yhtä paljon. Opettajalle (5) ja oppimisympäristölle (2) asetettuja tavoitteita on huomattavasti vähemmän.

”lapsen ympäristön tulee olla terveellinen ja turvallinen...” ja ”kuusivuotiaan lapsen hoito- ja kasvatusympäristön tulee innostaa ja antaa mahdollisuus kokeilevaan toimintaan ja monipuoliseen havainnointiin” (oppimisympäristö) (EO 1984)

”aikuisen tehtävänä on antaa lapsille mahdollisuus kokea erilaisia ihmissuhteita ja vuorovaikutustilanteita” ja ”aikuisen tulee antaa kuusivuotiaalle lapselle mahdollisuuksia rikkaisiin tunne-elämyksiin...” (opettajan tehtävä) (EO 1984)

”lapsen tulee kasvaa yhteisvastuuseen, elinympäristön vaalimiseen, ystävyyteen ja rauhantahtoon...” (produktitavoite) (EO 1984)

”kielellisten ja matemaattisten taitojen harjoittamiseen on luotava jatkuvasti tilaisuuksia...” (prosessitavoite) (EO 1984)

Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus vuodelta 1987 eroaa kaikista edellisistä asiakirjoista. Nyt alkuopetuksen tavoitteet jakautuvat opetukselle asetettuihin tehtäviin (8) ja kuvauksiin opetuksen vaikutuksista (3). Näin ollen tavoitteiden ilmoittamistapa on melkein yhtenevä Alkuopetus: opetussuunnitelmalliset ohjeitten kanssa (1979), mutta poikkeaa täysin vuoden 1984 Kuusivuotiaitten lasten esiopetussuunnitelmasta. Sekä vuoden 1979 ja 1987 asiakirjoissa tavoitteet on enimmäkseen ilmaistu opetukselle asetettuina vaatimuksina. Samoin kuin Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa, myös Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetuksessa on vaikea erottaa, ovatko tavoitteet loppujen lopuksi kuvausta oppimistilanteesta vai opetukselle asetettuja vaatimuksia.

”koulutyön suunnittelulle on asetettava seuraavat vaatimukset: jokaisen oppilaan tulee saada onnistumisen elämyksiä” (AO 1987)

”opetuksessa tulisi korostaa lasten omakohtaista kokemista ja tekemistä edellyttävää toimintaa, samoin oppilaiden aktiivista ja kokeilevaa mieltä kaikissa oppimistilanteissa” (AO 1987)

Mikäli ensimmäisen lainauksen edessä olisi sana ”opetuksessa”, se olisi selkeästi opetukselle asetettu vaatimus. Kuitenkin ilmaisu ”koulutyön suunnittelu” on liian epämääräinen tulkittavaksi tarkasti kumpaankaan kategoriaan. Samoin jälkimmäinen lainaus alkaa opetukselle asetettavana tavoitteena, mutta päättyy oppimistilanteelle ilmaistuna tavoitteen. Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetuksen kaikki tavoitteet olisivat ilmaisutavaltaan päätyneet jompaankumpaan kategoriaan, joten tässä yhteydessä tarkempi analyysi on tarpeeton.

Tarkasteltaessa taulukkoa kokonaisuutena tavoitteiden asettelun hajanaisuus on helppo havaita, etenkin 1980-luvulle tultaessa se on suorastaan silmiinpistävä. Kaikista

asiakirjoista löytyi kuvausta oppimistilanteista. Se olikin ainoa yhtäläisyys. Lisäksi kaikissa muissa paitsi viimeisessä alkuopetuksen dokumenteissa on tavoitteita asetettu myös lapsen oppimistuloksille.

Jos tarkastellaan pelkästään esiopetuksen asiakirjoja, ovat kaksi ensimmäistä tavoitteiden ilmaisutavaltaan täysin yhteneviä, enimmäkseen produktitavoitteita, ja selkeästi vähemmän kuvausta oppimistilanteista. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmaan (1984) on lisätty tavoitteita opettajalle ja oppimisympäristölle. Ero prosessi- ja produktitavoitteiden välillä on tasoittunut, ja prosessitavoitteiden suhteellinen määrä on kohonnut koko ajan. Vuoden 1984 asiakirjassa ne ovat vallitseva tavoiteryhmä.

Alkuopetuksen puolella sen sijaan kaksi viimeistä ovat ilmaisutavaltaan yhdenmukaisia, tavoitteet on ilmoitettu oppimistilanteiden kuvauksena ja opetukselle asetettuina vaatimuksina. Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä löytyy oppimistilanteiden kuvauksen lisäksi muutama produktitavoite, mutta ei opetukselle asetettuja vaatimuksia. Alkuopetuksessa suosituimmaksi ilmaisutavaksi on noussut opetukselle asetettavat vaatimukset.

1970-luvun opetussuunnitelmat ovat siinä mielessä yhteneviä, että niitä kaikkia on hyvin pitkälle rakennettu vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelma I:n pohjalta. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984) taas edustaa täysin omaa kantaansa – siinä tavoitteita on ilmaistu liki kaikilla tavoilla. Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus ilmaisee tavoitteet enimmäkseen tavalla, joka voidaan tulkita joko prosessitavoitteiksi tai opetukselle asetettaviksi vaatimuksiksi. Produktitavoitteet puuttuvat täysin, mikä erottaa viimeisen dokumentin muista asiakirjoista.

Kuitenkin kaikissa asiakirjoissa korostetaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tärkeyttä. Alkuopetus: opetussuunnitelmalliset ohjeet (1979, 40) mainitsee, että alkuopetuksen tulee liittyä kiinteästi varhaiskasvatukseen. Seuraavalla vuosikymmenellä Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus (1987, 19) muistuttaa, että esiopetuksen ja koulukasvatuksen tulee muodostaa lapsen kannalta yhtenäinen kokonaisuus, jonka edellytyksenä on, että päivähoidon ja koulun kasvatustavoitteiden kannalta päästään yhdensuuntaiseen toimintaan.

Esiopetuksen puolella yhteistyöstä annetaan samansuuntaisia lausuntoja. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa ehdotetaan esiopetusta järjestettäväksi koulutoimen yhteydessä: peruskoulua edeltäisi esikoulu, jonka toiminta nivellettäisiin peruskoulun opetukseen ja toimintoihin (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972, 27). Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutuskomitean mietinnössä (1978: 5, 71) todetaan komitean työskentelyn keskeiseksi periaatteeksi sekä päivähoidon että peruskoulun tavoitteiden samanaikainen huomioonottaminen.

Huolimatta selkeästä suuntauksesta ilmaisutavan valinnassa sekä esi- että alkuopetuksen sisällä ja muutamista yhtenäisyydestä niiden välillä tavoitteiden ilmaisutapa oli vuosina 1970–1987 hajanaista, eikä selkeätä ja suunnitelmallista jatkumoa esiopetuksesta alkuopetukseen ole löydettävissä asiakirjoista.

5.3 TAVOITTEIDEN SISÄLLÖISTÄ

5.3.1 Tavoitteiden jaottelu sisältöalueittain

Taulukossa 2 tarkastellaan tavoitteita sisältöalueittain. Koska tavoitteiden ilmoittamistapa on kaikissa asiakirjoissa hyvin erilainen, ovat sisältöalueetkin hyvin erilaisia. Osa niistä on kasvatuksen sisältöalueita, osa taas, kuten esimerkiksi luovuuden kehittäminen tai myönteiset opiskeluasenteet, pikemminkin ovat tavoitteita jo itsessään.

Taulukossa 2 asiakirjat on kategorisoitu niiden omien määritelmien mukaan. Mikäli joku opetussuunnitelma ilmoittaa, että siinä tavoitteenasettelun alueet ovat kognitiivinen, psyko-motorinen ja emotionaalinen, olen sijoittanut tavoitteet näihin kolmeen luokkaan.

Kategoriat olivat siis valmiina odottamassa. Silvermanin (2000) mielestä tämä on sekä positiivista että negatiivista. Valmiit kategoriat toki helpottavat tutkijan työtä huomattavasti. Toisaalta valmiiksi annettu luokittelu saattaa tuudittaa tutkijan valheelliseen turvallisuudentunteeseen, eikä hän huomaa mahdollisia muita kategorioita tai hyväksyy valmiin luokittelun kyseenalaistamatta sen perusteita. (Silverman 2000, 825.) Luvussa 5.3.2 tarkastelen asiakirjojen luokittelua tarkemmin.

Kuten taulukossa 1, tässäkin on esiopetusta käsittelevät asiakirjat merkitty valkoisiin sarakkeisiin ja alkuopetusta käsittelevät harmaisiin sarakkeisiin. Kun taulukkoa lukee riveittäin vasemmalta oikealle, voi helposti nähdä, miten hajanaisesti tavoitteiden sisältöalueet asiakirjoissa sijoittuvat. Ainoastaan kognitiivisen alueen tavoitteita esiintyy jokaisessa sarakkeessa, sosiaalisiakin lähes kaikissa.

Taulukko 2. Tavoitteiden sisältöalueet.

Tavoitteiden sisältöalueet	AO 1970	EO 1972	EO 1978	AO 1979	EO 1984	AO 1987
ihmisen biologian huomioiminen	X					
eettinen	X		X		X	
emotionaalinen		X			X	X
esteettinen	X		X		X	
fyysinen		X	X		X	X
kehityserojen tasoittaminen		X		X		
kognitiivinen	X	X	X	X	X	X
käden työ ja käytännön taidot			X			
luovuuden kehittäminen						X
myönteinen asenne opiskeluun				X		X
sosiaalinen	X	X	X	X	X	
uskonnollinen	X		X		X	

Verrattaessa toisiinsa Peruskoulun opetussuunnitelma I:tä (1970) ja Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmaa (1972), on mielenkiintoista huomata, että ne osuvat yksiin ainoastaan kognitiivisten ja sosiaalisten tavoitteiden kohdalla. Kaikki muut sisältöalueet poikkeavat toisistaan täysin. Alkuopetuksessa on tavoitteita ihmisen biologian huomioimiselle, eettiselle, esteettiselle ja uskonnolliselle kasvatukselle kun taas

esiopetuksessa tavoitteita on emotionaaliseen kasvatukseen ja kehityserojen tasoittamiseen.

Aikajärjestyksessä seuraava on Kuusivuotiaiden kasvat- ja koulutustoimikunnan mietintö (1978), jossa tavoitteenasettelu sopii yhteen lähes täydellisesti Peruskoulun opetussuunnitelma I kanssa. Molemmissa on tavoitteita eettiselle, esteettiselle, kognitiiviselle, sosiaaliselle ja uskonnolliselle kasvatukseen. Ainoat erot ovat alkuopetuksen tavoite huomioida ihmisen biologia ja esiopetuksen tavoitteet fyysiselle kasvatukseen ja käden työlle sekä käytännön taidoille.

Vuosien 1970 ja 1978 asiakirjoja verrattaessa sisältöalueiden samanlaisuus viittaa siihen, että esiopetuksen tavoitteiden laatijat ovat yrittäneet tavoitteiden yhtenäistämistä. Kuitenkin seuraavana vuonna (1979) ilmestynyt Alkuopetus: Opetussuunnitelmalliset ohjeet poikkeaa sisältöalueiltaan täysin sekä Peruskoulun opetussuunnitelma I että vuoden 1978 komiteamietinnöstä. Yhteistä ovat jälleen kerran vain sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle asetetut tavoitteet. Edellisissä luvuissa kuvattujen yhteistyövaatimusesitysten jälkeen eroille on vaikeaa löytää syytä tai selitystä.

Sosiaalhallituksen vuonna 1984 julkaisema Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma eroaa tavoitteiden ilmaisutavan suhteen vuoden 1978 asiakirjasta. Tavoitteiden sisältöalueet ovat kuitenkin pysyneet liki täysin samoina. Uudempaan asiakirjaan on lisätty ainoastaan emotionaalisen kasvatuksen osa-alue. Sen sijaan verrattuna Alkuopetus: Opetussuunnitelmalliset ohjeisiin (1979) yhteisiä sisältöalueita ovat vain kognitiivinen ja sosiaalinen.

Verrattaessa Kuusivuotiaiden lasten opetussuunnitelmaa vuoden 1987 Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetukseen eroja löytyy runsaasti. Yhteisiksi sisältöalueiksi jäävät vain emotionaalinen, fyysinen ja kognitiivinen.

Esiopetukselle on määritelty tavoitteita myös vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ja sen pohjalta kirjoitetussa Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetuksessa (1987). Olen tutkimusaineistoa rajatessani päättänyt sivuttaa nämä asiakirjat, sillä ne koskivat ainoastaan peruskoulussa annettavaa esiopetusta, johon osallistui tuohon aikaan vain noin kolme prosenttia 6-vuotiaiden ikäluokasta (STAKES

tilastoraportti 13/1998). Halusin kuitenkin mainita nämä asiakirjat, sillä niiden tavoitteenasettelu luo mielenkiintoisen näkökulman esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteissuunnitteluun – tai pikemminkin sen puutteeseen.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) todetaan, että esiopetuksen päätavoite on kotikasvatuksen tukeminen. Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus (1987) määrittelee esiopetuksen tarkoituksiksi oppilaiden kehityksen tukemisen ja oppimisedellytysten parantamisen. Tavoite jaetaan sosio-emotionaaliseen, kognitiiviseen ja psykomotoriseen osatavoitteeseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 46; Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus 1987, 12.)

Esiopetus on silta päivähoidosta peruskouluun. Tätä siltaa tarvitaan, sillä esi- ja alkuopetuksen välinen raja on yksi koulutusjärjestelmän pahimmista nivelkohdista (Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus 1987, 10). Raja tosiaankin oli olemassa ja sen alla oli syvä kuilu, sillä molempien asiakirjojen tavoitteet (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 46; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 12-13) on otettu suoraan vuoden 1972 Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietinnöstä. Vuoden 1978 komiteamietinnöstä tai Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmasta (1984) ei ole kummassakaan edes mainintaa. Sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985), Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetuksessa (1987) että Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa (1972) tavoitteet on jaoteltu sosioemotionaaliseksi, kognitiiviseksi ja psykomotoriseksi kehitykselle, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa jopa näitten osa-alueitten alatavoitteet on kopioitu suoraan Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma-komitean mietinnöstä. Alkuopetuksesta Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 ei käsittele laisinkaan.

5.3.2 Sisältöjen merkityksestä

Edellisessä luvussa olen jaotellut tavoitteet sisältöalueittensa mukaan (taulukko 2). Sisältöalueet on määritelty tutkittavina olevien asiakirjojen *oman* määritelmän mukaan. Koska esimerkiksi Esikoulukokeilun kokeiluopetussuunnitelmassa selvästi sanottiin, että tavoitteet on asetettu sosiaalis-emotionaaliseksi, kognitiiviseksi ja fyysiselle kasvatukselle, luokittelin ne taulukkoon näitten sisältöalueitten mukaisesti. Tutkiessani tavoitteiden sisältöjä havaitsin kuitenkin, ettei tämä jako ollut täysin toimiva.

Ensinnäkin saman sisältöalueen tavoitteet poikkesivat toisistaan melkoisesti – se, että sosiaaliselle kehitykselle on asetettu tavoitteita liki jokaisessa opetussuunnitelmassa, ei tarkoita että tavoitteiden sisällöt ovat samanlaiset. Toiseksi sama tavoite, esimerkiksi hyvien tapojen oppiminen, on voitu yhdessä asiakirjassa määritellä sosiaalisen ja toisessa eettisen kasvatuksen tavoitteeksi. Tältä vaikeudelta en ole itsekään välttynyt – on liki mahdotonta sanoa, onko toisen ihmisen kunnioittaminen sosiaalinen vai eettinen aihe.

Alla olevassa taulukossa olen jaotellut tavoitteet uudestaan sisältöalueittain, oman tulkintani mukaisesti. Pyrkimyksenä on selventää ja selittää sitä, mitä tavoitteen kirjoittaja on kirjoittamishetkellä tarkoittanut ja kategorisoida se siten, että sitä voidaan verrata muuhun samasta aiheesta kirjoitettuun.

Taulukko 3. Tavoitteiden jako sisältöalueisiin sisältönsä perusteella

Tavoitteiden sisältöalueet	AO 1970	EO 1972	EO 1978	AO 1979	EO 1984	AO 1987
eettinen	X	X	X		X	
emotionaalinen		X			X	X
esteettinen	X		X		X	
fyysinen	X	X	X		X	X
kognitiivinen	X	X	X	X	X	X
käden työ ja käytännön taidot			X			X
myönteinen asenne opiskeluun		X		X		X
sosiaalinen	X	X	X	X	X	X
uskonnollinen	X		X		X	

Sisältöalueista on poistettu luovuuden kehittäminen, kehityserojen tasoittaminen, ja ihmisten biologian huomiointi. Kaikki nämä kuuluivat itseasiassa toisen otsikon alle, ihmisen biologian huomioonottaminen fyysiseen kasvatukseen ja kehityserojen tasoittaminen sekä luovuuden kehittäminen kognitiiviseen kasvatukseen. Tulkintojani perustelen erikseen kussakin luvussa.

Tämä taulukko eroaa jonkin verran taulukosta 2. Sisältöalueet ovat täsmälleen samoja ainoastaan esiopetuksen asiakirjoissa vuosilta 1978 ja 1984. Kognitiivisen kasvatuksen tavoitteita on edelleen kaikissa asiakirjoissa. Uskonnollisen ja emotionaalisen kasvatuksen tavoitteita ei löytynyt muista kuin jo taulukossa 2 mainituista asiakirjoista. Oman luokitteluni mukaan kognitiivisen sisältöalueen ohella toiseksi kaikki opetussuunnitelmat läpäiseväksi sisältöalueeksi nousee sosiaalinen kasvatus. Vuoden 1972 Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmasta on minun analyysini mukaan löytynyt eettisiä tavoitteita, vaikkei asiakirjassa itsessään niitä mainita, ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainittu ihmisen biologian huomioiminen onkin tämän luokittelun mukaan fyysisen kasvatuksen tavoite. Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetuksessa on asetettu tavoitteita minun analyysini mukaan lisäksi myös käden työlle ja käytännön taidoille sekä sosiaaliselle kasvatukselle.

Taulukko 3 osoittaa tavoitteiden sisältöalueiden välillä olevan edelleenkin hajaannusta, kuitenkin vähemmän kuin taulukossa 2 ilmeni. Esimerkiksi ensimmäinen opetussuunnitelmapari, 1970 ja 1972, on yhdenmukaistunut, samoin kolmas pari, vuosilta 1984 ja 1985. Keskimmaisessä parissa, 1978 ja 1979, on edelleen kaikkein eniten eroavaisuuksia. Seuraavaksi päätin selvittää tarkemmin, onko tavoitteissa yhteneväisyyttä siinä määrin, kuin taulukko 3 esittää. Tarkastelen siis lähemmin sisältöjen yhteneväisyyksiä.

5.4 TAVOITTEIDEN SISÄLTÖJEN ANALYYSI

5.4.1 Eettisen kasvatuksen tavoitteet

Kaikista esiopetuksen tavoitteita käsittelevistä asiakirjoista löytyi eettisiä tavoitteita, alkuopetuksen puolelta ainoastaan Peruskoulun opetussuunnitelma I:stä, jossa eettinen kasvatus nähdään eettisten periaatteiden merkityksen oppimisena. Nämä periaatteet koostuvat lähinnä luokan yhteisistä säännöistä. Pääosaa eettisestä kasvatuksesta suositellaan toteutettavaksi sellaisessa tilanteessa, kun sääntöjä on rikottu. (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 81.)

”...sosiaalisten normien ja eettisten periaatteiden merkitys pystytään yleensä havaitsemaan parhaiten kun niitä vastaan on rikottu.”(AO 1970)

Peruskoulun opetussuunnitelma I edustaa muihin verrattuna omaa kantaansa. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa (1972,30) eettinen kasvatus tarkoittaa arvojen ja normien omaksumista ja järjestäytymistä. Vuoden 1978 komiteamietinnön eettisen kasvatuksen osassa korostettiin vastuuta kanssaihmisistä, luonnosta ja kulttuurista, sekä pyrkimystä hyvään, toteen ja oikeaan. Lisäksi tavoitteena oli opettaa lapsille elämän laatua parantavia tekijöitä ja mm. antaa valmiuksia oman maailmankatsomuksen rakentamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelma I eettisenä tavoitteena ollut ristiriitojen ratkaiseminen on myös mainittu. (Komiteamietintö 1978:5, 78). Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa (1984, 56-57) keskityttiin oikean ja väärän erottamiseen, eettisyyteen ihmissuhteissa, elämän ja erilaisuuden kunnioittamiseen ja hyväksymiseen. Lapsen tuli myös kasvaa yhteisvastuuseen, elinympäristön vaalimiseen ja rauhantahtoon.

”Arvojen ja normien omaksumien ja järjestyminen” (EO 1972)

”...tavoitteena on, että kuusivuotias oppii suhtautumaan vastuullisesti toiseen ihmiseen sekä luontoon, kulttuuriin, yhteiskuntaan ja pyrkimään hyvään, toteen ja oikeaan. ...tavoitteena on että kuusivuotias oppii tietämään inhimillisyyden, oikeudenmukaisuuden, totuuden ja tasa-arvoisen yhteistyön edistävän elämisen laatua. ...tavoitteena on, että kuusivuotias saa valmiuksia oman maailmankatsomuksensa rakentamiseen, oppii tekemään toiminnassaan ratkaisuja heikompia auttaen ja toista ihmistä vahingoittamatta sekä selvittämään ristiriitoja...” (EO 1978)

”Eettisen kasvatuksen yleisluontoisena tehtävänä on tukea lapsen ymmärrystä hyvän ja pahan, oikean ja väärän välisestä erosta... ...ohjata lasta elämän kunnioittamiseen kaikkialla, sekä erilaisuuden ja sitä kautta eri kansallisuuksien hyväksymiseen. Lapsen tulisi kasvaa yhteisvastuuseen, elinympäristön vaalimiseen, ystävyyteen ja rauhantahtoon...” (EO 1984)

Esiopetuksessa saavutetun tavoitteen tulisi olla pohjana alkuopetuksen tavoitteelle. Sekä Peruskoulun opetussuunnitelma I että Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma puhuvat samasta asiasta, (sosiaalisten) normien ja oman yhteisön arvojen järjestymisestä ja omaksumisesta. Vertailua opetussuunnitelmapareittain on mahdotonta suorittaa, sillä ensimmäisessä parissa tavoitteet olivat alkuopetuksen puolella ja siirtyivät sitten esiopetukseen. Kuten luvussa 5.3.2 mainitaan, sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen tavoitteissa on päällekkäisyyksiä, joten varsinaista yhtenevyyttä ja sen kehittymistä pohditaan vasta luvussa 5.4.8.

Vuoden 1978 komiteamietinnöstä ja Kuusivuotiaiden lasten opetussuunnitelmasta löytyy samansuuntaisia ajatuksia, etenkin yhteisvastuullisuuteen ja ympäristön vaalimiseen liittyviä. Vuoden 1984 Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman sisältö on konkreettisempaa ja selkeämpää, helpommin käytännön kasvatustyöhön soveltuvaa. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnalla tavoite ”kuusivuotias oppii pyrkimään hyvään, toteen ja oikeaan” on abstraktimpi kuin vuoden 1984 sama tavoite: ”tukea lapsen ymmärrystä hyvän ja pahan, oikean ja väärän välisestä erosta”.

5.4.2 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet

Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteita on asetettu vuosien 1972, 1984 ja 1987 asiakirjoissa. Näistä kaksi ensimmäistä ovat esiopetukseen ja viimeinen alkuopetukseen liittyvä.

Kaikissa asiakirjoissa on haluttu kehittää itseluottamusta ja myönteistä minäkuvaa, ensimmäisen kerran Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomiteamietinnössä (1972, 30). Seuraavalla vuosikymmenellä näihin on lisätty tunnetilojen tunnistaminen, eläytymiskyvyn kehittäminen, tunteiden ilmaisu ja myötäelämisen taito (Kuusivuotiaiden lasten kokeiluopetussuunnitelma 1984, 36-37). *Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetuksessa* (1987, 4-5) korostetaan terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan lisäksi tasapainoista tunne-elämää.

”Itseluottamuksen ja myönteisen minäkuvan kehittyminen” (EO 1972)

”Lapsen kanssa eritellään tunteita ja eri tunnetiloja, jotta lapsi oppisi ymmärtämään niitä. ...erityisesti lapsen eläytymiskykyä on vahvistettava... ... Myötäelämisen taito kehittyy... ... Terveen, realistisen itsetunnon ja minäkuvan syntyminen on tärkeä tavoite...” (EO 1984)

”...keskeisiä ovat terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittäminen. ...lapsen oman tunne-elämän tasapainoinen kehittymien...” (AO 1987)

Emotionaalisessa kasvatuksessa tavoitteet ovat hyvin samanlaisia, hiukan erilaisin painotuksin, mutta niissä on enemmän samoilla sanoilla ilmaistuja, yhteisiä elementtejä kuin eettisen kasvatuksen sisällöissä. Sisällöt emotionaalisessa kasvatuksessa ovat yhteneviä. Itsetuntoa ja minäkuvaa kehitetään sekä esi- että alkuopetuksessa. Esiopetuksessa harjoitellusta tunnetilojen tunnistamisesta siirrytään alkuopetuksen

puolella tunne-elämän tasapainoiseen kehittämiseen, jolloin esiopetuksen tavoite on pohjana alkuopetuksen tavoitteelle.

Sisältöalueen yhdestä tavoitteesta on löytynyt jatkumo kolmannen opetussuunnitelmaparin sisällä. Sen sijaan Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmasta löytyy tavoitteita, jotka eivät jatku alkuopetuksen puolella. Kaikesta huolimatta yksikin jatkumo, vaikkakaan sen tarkoituksellisuudesta ei voida olla varmoja, on alku laajemman yhtenevyyden etsimiselle.

5.4.3. Esteettisen kasvatuksen tavoitteet

Esteettisiä tavoitteita löytyy ensin vain alkuopetuksesta (vuonna 1970), mutta tämän jälkeen niitä löytyy vain esiopetuksen puolelta, vuosien 1978 ja 1984 asiakirjoista. Esteettinen kasvatus jaettiin Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä (1970, 80) musiikkiin, liikuntaan ja muotoamiseen (kuvaamataito). Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelmassa (1984, 42) esteettisen kasvatuksen sisältöalueiksi mainitaan kielellinen, kuvallinen, musiikillinen ja liikunnallinen alue. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnössä (1978) näitä alueita ei eritellä.

Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä esteettisen kasvatuksen sisältö koostuu ympäristöstä saatujen visuaalisten ja auditiivisten elämysten pohjalta kumpuavasta itseilmaisusta. Tämä itseilmaisuus tapahtuu musiikillisesti, liikkuen tai kuvaamataiteellisesti. Verbaalinen ilmaisu on laulun sanoja lukuun ottamatta jätetty pois. Seuraava lainaus itsessään voisi sisältää myös kielellisen alueen kokonaisuudessaan, mutta aikaisempi määritelmä rajaa esteettisen kasvatuksen pelkästään musiikkiin, liikuntaan ja muotoamiseen.

”Ympäristöön tutustuminen saattaa muodostua oppilaille voimakkaaksi elämykseksi, jota voidaan ilmaista sanojen, sävelten, rytmin ja liikunnan, värien ja muotojen avulla.” (AO 1970)

Esiopetuksessa kauneutta ja esteettisiä elämyksiä etsitään paitsi luonnosta ja muusta ympäristöstä myös taiteesta. Luovan itseilmaisun lisäksi pyritään arvioimaan omaa ja toisen työtä myös kulttuurirajojen yli (Komiteamietintö 1978:5, 78; Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma 1984, 42).

”...kuusivuotias oppii arvostamaan kauneutta luonnossa, taiteessa ja ihmisen rakentamassa ympäristössä. ...kuusivuotias tutustuu eri kulttuurimuotoihin ja niiden kehitykseen... ...kuusivuotias oppii ilmaisemaan itseään kulttuurin tarjoamin keinoin sekä arvioimaan omia ja toisten suorituksia.” (EO 1978)

”...mahdollisuus nauttia kauneudesta ympäristössä ja taiteessa. ... Kuusivuotias pystyy ohjausta saatuaan myös kriittiseen arviointiin kauneuskohdissa ja esteettisissä elämyksissä. ...lapselle tulee antaa mahdollisuus kokemustensa ja elämystensä purkamiseen ja ilmaisemaan eri taidelajien kautta ja vaihtelevien ilmaisukeinojen avulla.” (EO 1984)

Esteettinenkin kasvatus näyttää säilyneen samansuuntaisena ja muuttumattomana asiakirjasta toiseen, erityisesti esiopetuksen puolella. Kaikissa kolmessa dokumentissa korostetaan luonnosta ja muusta ympäristöstä saatuja kokemuksia ja lapsen tarvetta itseilmaisuuksiin. Esiopetuksessa esteettiset kokemukset käsittävät myös taiteesta ja eri kulttuureihin tutustumisesta saadut elämykset sekä kritiikin opettelu. Tavoitteiden kehitystä esi- ja alkuopetuksen välillä on mahdotonta verrata, sillä ainoastaan puolet kaikista asiakirjoista asettaa tavoitteita esteettiselle kasvatukselle. Lisäksi asiakirjat ovat ajallisesti hajanaisia, kaikki eri opetussuunnitelmapareista.

Mikäli aineistoa olisi enemmän, olisi mielenkiintoista tutkia, miksi esiopetuksen puolella korostetaan kielellistä ilmaisua – siksikö, että se lapsen kehityksen kannalta on ehkä ajankohtaisempaa vai jostakin muusta syystä. Toinen ero, esteettisten elämysten lähteen rajaaminen alkuopetusvuosina pelkkään luontoon ja ympäristöön saattaisi myös olla hedelmällinen tutkimuskohde.

5.4.4 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet

Fyysiselle kasvatukselle asetettuja tavoitteita löytyy kaikista muista asiakirjoista paitsi Alkuopetus: opetussuunnitelmallisista ohjeista (1979). Fyysisessä kasvatuksessa korostetaan terveyttä ja turvallisuutta. Lapsen tulee saada tietoa terveyteen vaikuttavista tekijöistä, kehittää myönteinen suhde oman terveytensä hoitamiseen (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 79; Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietintö 1972,30; Komiteamietintö 1978:5, 78; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 4). Turvallisuutta liikenteessä korostetaan vuosien 1978 ja 1987 asiakirjoissa.

”Tärkeimmät koulutulokkaalle opettavista taidoista ovat taidot kulkea ja toimia turvallisella tavalla liikenteessä... perustavanlaatuisia terveystottumuksia

on syytä yhdistää tietoon niistä seikoista, jotka vaikuttavat yksilön terveyteen.” (AO 1970)

”Fyysisestä kunnosta ja terveydestä huolehtiminen” (EO 1972)

”...kuusivuotias oppii suhtautumaan myönteisesti omaan terveytensä hoitamiseen. ...kuusivuotias oppii ne perustaidot, joita hän tarvitsee omaa terveydenhoitoaan, liikkumistaan ja turvallisuuttaan varten.” (EO 1978)

”Oppilaalle annetaan tietoa terveyteen vaikuttavista tekijöistä. ... Turvallisuuskasvatuksen keskeisinä tavoitteina ovat liikenteessä liikkumisen taitojen oppiminen.” (AO 1987)

Ensimmäisessä opetussuunnitelmaparissa, vuosina 1970 ja 1972 ei yhteneväisyyttä juuri ole – tai ainakin se vaatisi hyvin väljää tulkintaa. Sen sijaan Peruskoulun opetussuunnitelma I (1970) vaikutus Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintöön (1978) on selkeästi havaittavissa fyysisenkin kasvatuksen alueella. Edellä olevat lainaukset eivät ole sanamuodoltaan identtiset, mutta niiden sisältö on selvästi samanlainen. Koska komiteamietinnössä 1978:5 todetaan, että esiopetuksessa etsitään yhteistä linjaa peruskoulun kanssa, voi olettaa, että kyse on tarkoituksellisesta jatkumosta.

Esiopetuksen asiakirjoissa puhutaan lapsen fyysisen kehityksen tavoitteista. Niitä ovat mm. aistitoiminnan ja motoriikan kehittyminen sekä fyysisten perustaitojen (liikkumisen, pukemisen, syömisen jne.) oppiminen (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972, 30; Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma 1984, 22). Lisäksi sekä Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma (1984, 19) että Peruskoulun opetussuunnitelma I (1970, 81) korostavat lapsen tarvetta liikkua runsaasti ja monipuolisesti.

”...riittävän liikunnan sisällyttämistä opetussuunnitelmaan...” (AO 1970, kursivointi alkuperäisessä tekstissä)

”Aistitoimintojen ja motoriikan kehittyminen” (EO 1972)

”... tarvitaan riittävä ja tarkoituksenmukainen liikuntatila... sekä sisä- että ulkoliikuntaan... ... Tavoitteena kuusivuotiaan lapsen kohdalla on suoriutuminen itsenäisesti ja omatoimisesti fyysisen alueen perustaidoissa.” (EO 1984)

Kokonaisuutena fyysinen kasvatus on jälleen yksi ristiriidaton alue. Esiopetuksessa korostetaan lapsen kehitysvaihetta ja kouluun siirryttäessä tarvittavien taitojen oppimista, alkuopetuksessa lapsen odotetaan jo osaavan nämä. Siten tavoitteet voidaan

asettaa korkeammalle. Yhteneviäkin sisältöjä löytyy, esimerkiksi lasten liikennekäyttäytymiseen pyritään kiinnittämään huomiota sekä esi- että alkuopetuksessa. Opetussuunnitelmapareittain katsottuna yhteneväisyyksien määrä on kuitenkin vähäistä.

5.4.5 Kognitiivisen kasvatuksen tavoitteet

Kognitiivisen kasvatuksen tavoitteet on helppo jaotella tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittämiseen. Tutkittavissa asiakirjoissa tiedollisiin valmiuksiin liittyviä tavoitteita on vähemmän kuin taidollisia, ja ne ovat yhdenmukaisia. Sisällöllisiä tavoitteita on asetettu vain ympäristö- ja luonnontiedon alueelle. Erityisesti kokonaisopetukselle perustuva Peruskoulun opetussuunnitelma I (1970, 78-79) pitää ympäristöoppia alkuopetuksen runkoaineena. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma (1972, 30) asettaa tavoitteeksi ”fyysisen, sosiaalisen ja loogisen alkeistiedon omaksumisen” tiedonaloja tarkemmin määrittelemättä. Myös molemmat muut esiopetuksen opetussuunnitelmat tavoittelevat tietoa ympäristöstä ja luonnosta (Komiteamietintö 1978:5, 78; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 51). Myöhempien vuosien alkuopetuksen tavoitteista ympäristö- ja luonnontieto on pudonnut pois. Havaittavissa on hieman yhteneväisyyttä vuosien 1970 ja 1978 asiakirjojen välillä.

”Tietoa ympäristöstä tulisi kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana opiskella...” (AO 1970)

”...kuusivuotias oppii tietämään luonnosta ja yhteiskunnasta...” (EO 1978)

”...tutkiva, kyselevä ja ihmettelevä asenne ympäristöönsä, luontoon ja elämänilmiöihin...” (EO 1984)

Kaikki muut tavoitteet ovatkin luokiteltavissa formaalisiksi, taitoja kuvaaviksi: oppimisvalmiuksien kehittäminen on tärkeä tavoite sekä esi- että alkuopetuksessa. Alkuopetuksen opetussuunnitelmissa tavoitellaan hyvää luku- ja kirjoitustaitoa sekä matemaattisia alkeisvalmiuksia (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 77; Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet 1979, 1; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 4). Kielellisten ja matemaattisten taitojen kehittymistä korostetaan myös Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelmassa (1984, 51). Kolmannessa opetussuunnitelmaparissa (1984 ja 1987) on havaittavissa jatkumoa ja yhtenevyyttä.

”Formaalisten tiedollisten tavoitteiden saavuttamisesta lankeaa päävastuu äidinkielen ja matematiikan opetukselle” (AO 1970)

”Alkuopetuksen tulee myös antaa myöhempien koulunkäyntivuosien edellyttämät perustiedot ja – taidot (esim. hyvä luku- ja kirjoitustaito)” (AO 1979)

”Kielellisten ja matemaattisten taitojen ja valmiuksien harjoittamiseen on luotava jatkuvasti tilaisuuksia...” (EO 1984)

”Alkuopetuksen keskeiset taidot ovat äidinkielen taidot, matematiikan taidot...” (AO 1987)

Kognitiivisen tavoitealueen alle olen yhdistänyt varsinaisten kognitiivisten tavoitteiden lisäksi myös kehityserojen tasaamiselle ja luovuuden kehittymiselle asetetut tavoitteet. Alkuopetus: opetussuunnitelmallisissa ohjeissa (1979, 1) yhdeksi tavoitteeksi mainitaan oppimisedellytysten erojen tasoittaminen. Koska asiakirjan muissa tavoitteissa on vahva kognitiivinen painotus, päädyin tulkinnassani siihen, että myös nämä mainitut erot ovat kognitiivisia. Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetuksessa (1987, 5) todetaan, että koulutyössä tarvittavissa (kognitiivisissa) perustaidoissa on eroja, mutta niiden tasoittamisyritysten sijasta tulisi panostaa oppimisen yksilöllisyyteen. Luovuuden kehittyminen on myös siirretty tähän kategoriaan: Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetuksessa sillä tarkoitetaan luovaa ongelmanratkaisua, joka kaikissa muissa asiakirjoissa oli luokiteltu kognitiiviseksi taidoksi.

”... oppimisedellytysten erojen tasoittaminen.” (AO 1979)

”Oppilaiden lähtötaso on koulun alussa kovin erilainen, siksi opetuksen suunnittelun ja totutuksen pohjana on oltava oppilaiden yksilöllinen oppimisvalmiuksien kehittäminen. ...Luovuuden kehittäminen liittyy kiinteästi koulun työtapojen käyttöön.” (AO 1987)

Luovaa ajattelua ongelmanratkaisussa tavoitellaan myös kaikissa esiopetuksen tavoitteita määrittelevissä asiakirjoissa. Huomionarvoista on yhtenevyys vuosien 1984 ja 1987 asiakirjojen tavoitteenasettelussa.

”Ongelmanratkaisukyvyyn ja luovuuden kehittyminen” (EO 1972)

”kuusivuotias saa valmiuksia... ...ratkaista ongelmia ja ajatella luovasti...” (EO 1978)

”... hänellä on oltava mahdollisuus luovaan ongelmanratkaisuun...” (EO 1984)

”...luovaa tapaa ongelman ratkaisemiseksi.” (AO 1987)

Tiedonhankinta- ja käsittelytaitoja tavoitellaan kaikissa opetussuunnitelmissa, samoin tiedon soveltamista (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1970, 76; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 45). Oletettavasti myös Alkuopetus: opetussuunnitelmallisissa ohjeissa (1979, 1) mainittu yleinen ”oppimisvalmiuksien kehittäminen” tarkoittaa myös tiedonhankintaa ja -käsittelyä. Esiopetuksessa keskitytään lisäksi käsitteiden hallinnan ja kommunikaatiovalmiuksien kehittämiseen. Kommunikaatio osana tiedonhankintaa tosin mainitaan myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1970,76). Tiedonkäsittelytaitoihin liittyvät arviointi- ja päättelykyvyn kehittäminen ovat silti ainoastaan esiopetuksen tavoitteita. (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma, 1972, 31; Komiteamietintö 1978:5, 78; Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma 1984, 50-51.)

”Hankkia tietoa ympäristöstä ja kommunikoida sitä toisilleen” (AO 1970)

”Jatkuvan oppimisen edellyttävien käsitteiden ja kommunikaatiovalmiuksien kehittäminen. Kriittisen arviointikyvyn ja syy-yhteyksien ymmärtämisen kehittyminen.” (EO 1972)

”...kuusivuotias saa valmiuksia hankkia itselleen tietoja, valmiuksia tehdä havaintoja, muodostaa käsitteitä, päätellä, arvioida ja soveltaa tietoja... ... saa kielellisiä valmiuksia... ...tiedon vastaanottamiseen.” (EO 1978)

”Oppimisvalmiuksien kehittäminen” (AO 1979)

”Kielellisellä alueella on yleisen tiedonhankintaan liittyvien tavoitteiden lisäksi pyrkimyksenä lasten puheilmaston ja kommunikaatiotaitojen kehittäminen ja rikastuttaminen, sana- ja käsitevaraston kartuttaminen... ...kouluvalmiuksiin, joitten saavuttaminen joiden jokaisen kuusivuotiaan lapsen kohdalla keskeinen esiopetuksen tavoite”(EO 1984)

”...on erityisesti kiinnitettävä huomiota oppilaan tiedonhankinnan taitojen kehittämiseen. ...opetuksen suunnittelun ja toteutuksen pohjana on oppilaiden yksilöllisten oppimisvalmiuksien kehittäminen” (AO 1987)

Tiedolliset tavoitteet ovat samanlaisia ja samalta tiedonalalta. Taidollisetkin tavoitteet ovat melko samansuuntaisia – kognitiivinen kasvatus on kokonaisuutena jälleen yksi kohtalaisen ristiriidaton ja selkeästi esiopetuksesta alkuopetukseen etenevä alue. Toisaalta kognitiivinen kasvatus on pitkään ollut koulujen pääasiallinen tehtävä, ja esi- ja alkuopetuksessa se on perinteisesti ollut luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien sekä alkeismatematiikan opiskelua.

Taulukko 4. Kognitiivisen sisältöalueen tavoitteet.

		AO 1970	EO 1972	EO 1978	AO 1979	EO 1984	AO 1987	
Tiedolliset	ympäristö- ja luonnontieto	X	X	X		X		
Taidolliset	kielelliset	kommuni- kaatio		X	X		X	
		luku- ja kirjoitustaito	X			X		X
		matematiikka	X		X		X	X
		luova ongelman- ratkaisu		X	X		X	X
		tiedonhan- kinta	X	X	X	X	X	X

Yhteenvedon tarkasteltuna tavoitteet tosiaan ovat yhteneviä. Tämä yhdenmukaisuus ei kuitenkaan edelleenkään juuri näy opetussuunnitelmapareissa. Positiivisen poikkeuksen tekee kolmas opetussuunnitelmapari, 1984 ja 1987, jonka tavoitteenasettelu on yhtenevää ja jopa mahdollistaa jatkumon ongelmanratkaisun, tiedonhankinnan sekä äidinkielen ja matematiikan taitojen alueella.

5.4.6 Käden työlle ja käytännön taidoille asetetut tavoitteet

Käden työlle ja käytännön taidoille on esi- ja alkuopetuksessa asetettu taitoja vain niukasti. Nämä molemmat mainitaan otsikolla käytännön taitojen kehittäminen Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä koko peruskoululle asetetuissa tavoitteissa, mutta alkuopetuksen osasta niitä ei enää löydy.

On jälleen aihetta pohtia, missä määrin tavoitteiden sisältöalueissa on päällekkäisyyttä, eli esimerkiksi minkä verran käden työlle asetetaan tavoitteita esimerkiksi esteettisen kasvatuksen eri osa-alueilla. Samoin käytännön taitojen määrittelyminen käsitteenä voi olla vaikeata. Liikenteessä liikkuminen lienee käytännön taito, mutta se on useimmiten huomioitu fyysisessä kasvatuksessa. Kuusivuotiaiden kasvatusta ja koulutustoimikunta määrittelee mietinnössään (1978, 78) käytännön taidot Peruskoulun opetussuunnitelma I:n mukaan lähinnä työtehtäviin ja –elämään liittyviksi. Peruskoulun opetuksen opas:

Alkuopetus (1987, 4) taas mainitsee epämääräisesti ”erilaiset käden taidot” yhdeksi alkuopetuksen keskeisistä perustaidoista.

”...kuusivuotias oppii arvostamaan työtä ja käytännön taitoja. ... tutustuu eri ammatteihin ja työelämän ilmiöihin... ...saa valmiuksia erilaisten työtehtävien suorittamista varten.” (EO 1984)

”alkuopetuksen keskeiset perustaidot ovat äidinkielen taidot, matematiikan taidot ja erilaiset käden taidot.” (AO 1987)

Aineiston niukkuuden ja epämääräisen ilmaisutavan vuoksi on tällä sisältöalueella mahdotonta tehdä perusteltuja johtopäätöksiä tavoitteiden yhdenmukaistumisesta ja kehittämisestä.

5.4.7 Opiskeluasenteisiin liittyvät tavoitteet

Opiskeluasenteisiin liittyvät tavoitteet ovat melkein yhtä hajanaisia kuin käden työlle ja käytännön taidoille asetetut tavoitteet. Niitä löytyy ainoastaan ensimmäisestä esiopetuksen opetussuunnitelmasta ja kahdesta viimeisestä alkuopetussuunnitelmasta (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietintö 1972, 30; Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet 1979, 1; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 4). Näitä olisin odottanut löytäväni enemmänkin, sillä molemmat muut esiopetussuunnitelmat korostavat myönteistä asennetta melkein mihin tahansa, mutta eivät opiskeluun tai oppimiseen.

”Pysyvän oppimisvireyden ja uteliaisuuden kehittyminen” (EO 1972)

”Myönteisten asenteiden luominen opiskelua kohtaan” (AO 1979)

”...oppilaan valmiuksien mukaan etenevä opetus ja oppilasta aktivoivien menetelmien käyttö tukevat parhaiten myönteisten opiskelutottumusten kehittymistä.” (AO 1987)

Vaikka tavoitteet eivät kuljekaakaan läpi kaikkien asiakirjojen, ovat ne sisällöltään pysyneet samankaltaisina. Toisaalta voidaan pohtia, tarkoittaako myönteinen asenne opiskelua kohtaan täsmälleen samaa kuin myönteinen opiskelutottumus. Myönteinen asenne voidaan tulkita esimerkiksi oppimisen iloksi ja myönteinen opiskelutottumus esimerkiksi kotitehtävien tekemiseksi välittömästi koulupäivän jälkeen. Kuitenkin oppimisen ilo ja into varmaan rohkaisevat tekemään kotitehtävät välittömästi

koulupäivän jälkeen, joten asenne ja tottumus ruokkivat toinen toistaan. Siten niitä voi sillä perusteella pitää samaan tavoitteeseen pyrkivinä.

Jonkinlainen jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen on nähtävissä näinkin niukassa aineistossa. Pysyvistä oppimisvireydestä ja uteliaisuudesta muovataan ensimmäisinä kouluvuosina myönteisiä opiskelutottumuksia ja –asennetta. Rivien välistä opiskeluasenteisiin liittyviä tavoitteita on ehkä luettavissa muistakin opetussuunnitelmista. Pohdittavaksi jää, miksi opiskeluasenteisiin liittyvät tavoitteet ovat kadonneet esiopetuksen asiakirjoista – ja mikäli näitä tavoitteita löytyisi, olisivatko ne edelleen yhteneviä alkuopetuksen tavoitteiden kanssa.

5.4.8 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet

Kognitiivisten tavoitteiden lisäksi toinen tavoiteryhmä, joka löytyy jokaisesta tutkittavasta asiakirjasta, on sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet. Pääasiallisena tavoitteena kaikissa esiopetuksen ja ensimmäisessä alkuopetuksen opetussuunnitelmassa on pyrkimys toimivaan yhteiselämään. Tähän tarvitaan sääntöjä, joita kaikki noudattavat. Lasten edellytetään myös oppivan ratkaisemaan ristiriitatilanteita. (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 81; Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972, 30; Komiteamietintö 1978:5, 78; Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma 1984, 30.) Samansuuntaisuus vuosien 1970 ja 1978 asiakirjoissa on jälleen selkeä, joskin esiopetuksen tavoitteet näyttävät 1970-luvulla olleen alkuopetuksen tavoitteita konkreettisemmin ilmaistuja: yhteiselämän keskeisten taitojen oppiminen kuulostaa helpommin ymmärrettävältä ja toteutettavalta kuin demokraattisen yhteiselämän vaatimukseen harjaantuminen, vaikka molemmat tarkoittavat samaa asiaa.

”Ihmisen yhteiselämän ja hyvien ihmissuhteiden säilymisen kannalta keskeisimmät taidot on opittava koulun arkielämän sosiaalisissa tilanteissa. ...tulisi myös keskustella siitä mitä tapahtuu kun joku rikkoo sääntöjä” (AO 1970)

”Yhteistyökyvyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kykenevyyden kehittyminen” (EO 1972)

”...kuusivuotias kykenee toimimaan yhteistyössä, harjaantuu käytännössä demokraattisen yhteiselämän vaatimukseen... ...sekä selvittämään ristiriitoja” (EO 1978)

”Esiopetuksessa lapsen tulisi oppia noudattamaan yhteisesti sovittuja ohjeita ja sääntöjä... .. sekä etsimään rakentavia ratkaisuja ristiriitatilanteille.” (EO 1984)

Kaikki esiopetuksen asiakirjat ja Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus (1987) korostavat myös toisen (erilaisuuden) hyväksymistä ja kunnioittamista. Vertaisryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa syntyy sosiaalisia kontakteja, joissa yhteistyökyky ja ryhmässä toimimisen taidot kehittyvät. Näitä taitoja tavoitellaan myös alkuopetuksessa. (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietintö 1972, 30; Komiteamietintö 1978:5, 78; Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet 1979, 1; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 30; Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 5.)

”Yhteistyökyvyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kykenevyyden kehittyminen” (EO 1972)

”...kuusivuotias oppii... ..suhtautumaan avoimesti ja myönteisesti toisiin ihmisiin ja kunnioittamaan omaa kansaa ja muita kansoja sekä arvostamaan yhteistyötä...” (EO 1978)

”Yhteistyö- ja työskentelytapojen luominen” (AO 1979)

”Lapsen tulee oppia toimimaan ryhmän jäsenenä... ..Hänen tulisi ottaa toiset huomioon” (EO 1984)

”...toisen ihmisen hyväksymiseen ja kunnioittamiseen perustuva toiminta.” (AO 1987)

Esiopetuksessa on vuonna 1978 ollut tavoitteena opettaa lapset arvostamaan yhteistyötä kun taas alkuopetuksessa (1979) tavoitteena on oppia tekemään yhteistyötä. Tämä on selkein yhtenevyys tuossa opetussuunnitelmaparissa, joskaan jatkumoa siitä ei välttämättä löydy. Hieman yhtenevyyttä on havaittavissa myös kolmannessa opetussuunnitelmaparissa (1984 ja 1987), joista molemmat tavoittelevat toisten huomiointia.

Prososiaalisen käytöksen pohjalla on hyvä minäkuva, joka mainitaan myös emotionaalisen kehityksen tavoitteena. 1980-luvulla lapsen oletettiin sekä esi- että alkuopetuksessa oppivan ottamaan myös vastuuta koulutovereistaan. Mielenkiintoista on se, että itsearvostus ja hyvä minäkuva ovat tavoitteita vain esiopetuksen puolella. Toisaalta minäkuvaa on käsitelty jo eettisissäkin tavoitteissa. (Komiteamietintö 1978:5

78; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 30; Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 4.)

”...kuusivuotias oppii hyväksymään itsensä ja arvostamaan itseänsä” (EO 1978)

”Lapsen tulisi oppia tuntemaan omat vahvat ja heikot puolensa ja muodostamaan realistiselle minäkuvalle perustuva itseluottamus. ...hän saa mahdollisuuden ottaa vastuuta asioista... ...Kuusivuotiaan tulisi kyetä auttamaan nuorempia lapsia...” (EO 1984)

”Hänen tulisi kasvaa vastuullisuuteen myös tovereiden hyvinvoinnista.” (AO 1987)

Sosiaalisenkin kasvatuksen sisällöt ovat kokonaisuutena hyvin yhdenmukaisia ja opetussuunnitelmapareittain tavoitteissa on havaittavissa jopa pienimuotoista jatkuvuutta: esiopetuksessa harjoitellaan yhteiselämää ja alkuopetuksessa keskitytään enemmän yhdessä työskentelyyn. Toisaalta voidaan pohtia onko tämä jatkumo tietoinen tai tarkoituksellinen. Eniten opetussuunnitelmaparillista yhtenevyyttä ja jatkumoa on edelleen kolmannessa opetussuunnitelmaparissa (mm. esiopetuksen toisten lasten auttamisesta alkuopetuksen vastuuseen tovereista ja toisten huomioiminen molemmissa asiakirjoissa), mutta sosiaalisen kasvatuksen alueella sitä on havaittavissa myös molemmissa aikaisemmissa opetussuunnitelmapareissa, joten voidaan olettaa jatkumon olevan ainakin osaksi tietoisesti luotu.

5.4.9 Uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet

Uskonnollisen kasvatuksen tavoitteita on asetettu vuoroin alkuopetuksen vuoroin esiopetuksen puolella. Samoin kuin eettiset ja esteettiset tavoitteet, niitä on ensin ollut alkuopetuksessa, minkä jälkeen niitä on löytynyt vain esiopetuksen puolella.

Uskonnollisen kasvatuksen tavoitteena on esiopetuksessa ollut erityisesti antaa lapselle aineksia oman elämänkatsomuksen rakentamiselle. Alkuopetuksessa on vedottu koko peruskoulun päätavoitteeseen, koko persoonallisuuden kehittymiseen. Yhteisenä tavoitteena molemmille on tarjota tietoa uskonnosta sekä uskontotietona että osana kulttuuria. (Peruskoulun opetussuunnitelma I 1970, 79; Komiteamietintö 1978:5, 78; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 61.)

”...uskontokasvatus ei rajoittuisi tiedolliselle alueelle, vaan tarjoaisi monipuolisella tavalla virikkeitä oppilaiden tunne-elämän ja koko persoonallisuuden kehittymiselle” (AO 1970)

”...kuusivuotias saa edellytyksensä mukaisesti tietoa kristinuskon keskeisimmistä sisällöistä... ...saa valmiuksia oman elämäkatsomuksensa ja uskonnollisen kehityksensä rakentumista varten.” (EO 1978)

”...lapsi saa ainekset oman elämäkatsomuksensa rakentamiselle... ...tulee välittää lapselle asiallista tietoa kansankirkostamme ja sen perinteistä osana yleistä kulttuuriperinnettä.” (EO 1984)

Siinä yhtäläisyydet, jotka ovat uskonnonopetuksen pääasialliset tavoitteet. Koska kaikki lainaukset ovat eri opetussuunnitelmapareista, ei varsinaista yhtenevyyttä näy, mutta samankaltaisuus vuosien 1970 ja 1978 välillä on jälleen nähtävissä. Yleisten yhteneväisyyksien lisäksi on muutamia eroja. Esiopetuksessa korostetaan elämäkatsomuksen ja uskontotiedon lisäksi avointa ja kunnioittavaa suhdetta, muttei mainita, tarkoitetaanko tällä suhdetta, Jumalaan, omaan uskontoon, toisiin uskontoihin vai johonkin muuhun. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa halutaan myös varata lapselle oikeus ja mahdollisuus hiljentymiseen. Alkuopetuksessa korostetaan uskontokasvatuksen integroimista muihin aineisiin, erityisesti taito- ja taideaineisiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1970, 80; Komiteamietintö 1978:5, 78; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 60-61.)

6 TAVOITTEIDEN KEHITTYMINEN JA YHDENMUKAISTUMINEN VUOSIEN 1994-2002 OPETUSSUUNNITELMIEN TAVOITTEISSA

6.1 TAVOITTEIDEN TAUSTAT OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA

Vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty lapsikäisyys, oppimiskäsitys ja tiedonkäisy sekä kuvailtu oppimisympäristöä ja työtapoja. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1994) löytyy oppimis- ja tiedonkäisy, samoin on kuvattu koulun arvoperustaa, ja alkuopetuksen osiossa myös oppimisympäristöä ja muutamalla sanalla työtapoja. Missään ei ole löydettävissä lapsikäisyydestä kuvausta siitä, millaisena kouluun tuleva lapsi nähdään.

Toiminnan perusta on silti sekä esi- että alkuopetuksessa sama: oppilaiden tasapainoisen kehityksen ja oppimisedellytysten edistäminen sekä edellytysten luominen sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle. (Opetusministeriön päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista 1991/574; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on mainittu, että sen arvopohja on yhteinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Sekä esi- että alkuopetuksessa perusarvoja ovat kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetin ja monikulttuurisuuden sekä alkuopetuksessa lisäksi kansainvälisyyden pohtiminen, kaikinpuolisen hyvinvoinnin edistäminen ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8-9, 13; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13-14.)

Esiopetuksessa lapsi saa mahdollisuuden kehittää persoonallisuuttaan monipuolisesti omista lähtökohdistaan, leikin ja toiminnan kautta. Tarkoitus on luoda perusta elinikäiselle oppimiselle motivaation ja työtottumusten kautta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 12-13.)

Esiopetuksessa elinikäistä oppimista korostetaan myös oppimiskäsityksen kuvailussa. Kaiken lähtökohta on lapsen oma kiinnostus. Sekä esi- että alkuopetuksessa korostetaan

leikinomaisuutta. Molempien asiakirjojen oppimisenäkemyksessä on viittauksia konstruktivismiin: tavoitteiden sanotaan toteutuvan parhaiten, mikäli lapsi nähdään oman tietorakenteensa aktiivisena järjestäjänä, vuorovaikutuksessa muitten lasten ja aikuisten kanssa. Opetuksen tulee keskittyä ajattelu- ja oppimisprosessin seuraamiseen ja ohjaamiseen. Dokumenteissa sanamuoto on monin paikoin liki identtinen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 14-1; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10, 41.)

Esiopetuksessa oppimisympäristö määritellään fyysiseksi ja pedagogiseksi, ja sen tulee rohkaista lasta omatoimisuuteen. Ympäristölle annetut suositukset ovat hyvää ilmapiiriä lukuun ottamatta liki kaikki fyysisen ympäristön ominaisuuksia, mm. toivomus, että lapset saisivat tutustua tietokoneisiin jo esiopetuksessa. Hyvä ilmapiiri on ratkaiseva tekijä alkuopetuksenkin oppimisympäristöä suunniteltaessa: ympäristön on rohkaistava omatoimisuuteen. Tieto- ja viestintäteknisten välineitten käyttöä ei mainita tarkasti – ainoastaan edellytetään, että erilaisten tietolähteiden käyttö mahdollistetaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 18; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.)

Sekä esi- että alkuopetuksessa oppimiskäsitys oli samanlainen. Niillä oli täysin sama arvopohja, ja oppimisympäristökin kuvattiin samanlaisena. Voisi olettaa, että näin olisi saatu rakennettua yhtenevä pohja sekä esi- että alkuopetuksen tavoitteille. Toisaalta voidaan myös kysyä, oliko toimiva yhteistyö mahdollista, jos toinen osapuoli saneli kaikki ehdot, ja toinen vain hyväksyi ne? Asiakirjojen liki identtinen, esiopetuksen alkuopetukseen sopeuttava sanamuoto Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) viittaa siihen, että näkemyksiä ei ole yhdenmukaistettu yhteisellä arvokeskustelulla, vaan ne on suoraan kopioitu vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 12) tosin mainitaan, että esiopetuksessa lapsuus nähdään jaksona, jolla on oma arvonsa, eikä vain välivaiheena päivähoidosta kouluun.

Opetussuunnitelmissa tavoitteet pohjaavat yhteiskunnan perusarvoihin, jotka ilmenevät kansallisessa lainsäädännössä ja kansainvälisissä julistuksissa, todetaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7). Alkuopetuksen puolella pätevät perusopetuksen arvot, joitten pohjana ovat ihmisoikeuksien kunnioittaminen, luonnon

monimuotoisuuden ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen. Näitten lisäksi paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee määritellä opetuksen arvot, joiden tulee näkyä konkreettisesti opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä sekä jokapäiväisessä koulutyössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 5.)

Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys-, ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksessa tulee tukea fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä sekä ehkäistä mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Perusopetuksen alkuopetuksen tehtävä on kasvattaa oppilaan halukkuutta kehittää itseään, vastata muuttuvan elinympäristön haasteisiin ja kouluttautua uusiin tehtäviin. Alkuopetuksen tulee lisäksi tukea yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kasvua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 5.) Arvot ja tehtävät eivät ole täsmälleen samanlaiset, mutta niitten pohjalta on varmasti mahdollista rakentaa johdonmukainen jatkumo, ehyt oppimiskokonaisuus. Esiopetuksen puolella kehitystä tuetaan, alkuopetuksessa lapsen olisi tarkoitus oppia kehittämään itse itseään.

Oppimiskäsitys on vahvasti konstruktivistinen sekä esi- että alkuopetuksen asiakirjoissa. Oppiminen määritellään aktiiviseksi ja päämääräsuuntautuneeksi prosessiksi, joka pohjautuu aikaisempiin tietorakenteisiin, ja tapahtuu vuorovaikutuksessa sekä opettajan että vertaisryhmän kanssa. Tarkoitus on, että oppilas rakentaa aikaisempien käsitystensä ja uuden tietoaineksen pohjalta oman tietorakenteen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 8.) Oppimiskäsityksen kuvaus on liki sanasta sanaan samanlainen molemmissa asiakirjoissa. Esiopetuksen puolella tosin korostetaan hieman enemmän vuorovaikutuksen merkitystä, ja alkuopetuksessa painotetaan omien tietorakenteiden merkitystä.

Sekä esi- että alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy oppimisympäristön kuvaus. Esiopetuksen puolella se määritellään fyysiseksi, psyykkiseksi, sosiaalseksi, kognitiiviseksi ja emotionaaliseksi ympäristöksi, jossa toiminta toteutuu. Alkuopetuksessa ympäristö on fyysinen ja psyykinen kokonaisuus, jossa psyykinen ulottuvuus sisältää kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen elementin. Molemmissa määritellään hyvän oppimisympäristön ominaisuuksia melkein identtisesti: sen tulee

tukea uteliaisuutta, omatoimisuutta ja kasvua tietoyhteiskunnan jäseneksi sekä olla monipuolinen ja miellyttävä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 8.)

Molemmissa asiakirjoissa on myös työtapoja käsittelevä luku, joissa kaksi ensimmäistä lausetta ovat sanasta sanaan tarkalleen samanlaiset. Sisältö on muutenkin hyvin samansuuntainen, esiopetuksessa tosin painotetaan enemmän leikkiä ja lapsen omaa mielenkiintoa, alkuopetuksessa oppiaineelle tyypillisiä oppimis- ja työskentelytapoja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 9.)

Luvuissa 3.1.1 ja 3.4 on käsitelty opetussuunnitelman osa-alueita ja tavoitteiden rakentumista. Noitten lukujen pohjalta arvioituna vuosien 2000 ja 2002 opetussuunnitelmien perusteiden mukaan kirjoitetuilla esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmilla pitäisi olla hyvät mahdollisuudet rakentua yhteneviksi ja toisiaan tukeviksi. Oppimisympäristöllä ja työtavoilla tarkoitetaan molemmissa samaa, ja niiden tärkeät ja perustavat ominaisuudet ovat samanlaisia. Lisäksi kehityksen suunta on esiopetuksesta alkuopetukseen, eli alkuopetuksessa opetettavat taidot näyttäisivät rakentuvan esiopetuksessa opituille.

Toisaalta myös vuosien 1994 ja 1996 opetussuunnitelmien perusteissa arvot, oppimiskäsitykset ja oppimisympäristö olivat samankaltaisia. On vaikea tietää, onko opetussuunnitelmien perusteita tarkoituksellisesti kehitetty yhdessä yhteensopiviksi ja jatkumoon pyrkiviksi, lapsen kehitystä ja oppimista tukeviksi, vai onko – kuten kyynisesti voisi arvella – vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vain kopioitu alkuopetukseen.

6.2 TAVOITTEIDEN ILMAISUTAPA

Kuten luvussa 4.4 on selitetty, opetus- ja koulutustoimen hallinnon desentralisaatio alkoi 1980-luvulla. Tästä on nähtävissä merkkejä jo vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Lehtisalo ja Raivola 1999). Tästä syystä sekä saadakseni kiinnekohtaa vuosien 1994-2002 opetussuunnitelmien perusteiden

tavoitteiden analysointiin olen päättänyt säilyttää 1980-luvun asiakirjojen (kolmas opetussuunnitelmapari) kategorisoinnit tässä luvussa eräänlaisena vertailukohtana.

Taulukko 5. Tavoitteiden ilmaisutapa vuosien 1984-2002 asiakirjoissa

	EO 1984	AO 1987	AO 1994	EO 1996	EO 2000	AO 2002
Opetukselle asetettavat vaatimukset		8				
Prosessitavoitteet	12	3	1	20	10	8
Produktitavoitteet	11		15	16	7	8
Opettajan tehtävät	5					
Oppimisympäristö	2			23		

Alkuopetus itsessään on hyvin hajanainen: vuoden 1987 tavoitteet poikkeavat ilmaisutavaltaan vuoden 1994 tavoitteista, edellisessä tavoitteet ovat pääosin opetukselle asetettavia vaatimuksia ja jälkimmäisessä produktitavoitteita. Esiopetuksen puolella prosessitavoitteet ovat säilyttäneet asemansa vallitsevana ilmaisutapana. Toiseksi merkittäväksi tavaksi on noussut oppimisympäristö. Kokonaisuutena taulukko 5 on taulukkoa 1 yhtenäisempi, ja 2000-luvulle päästäessä tavoitteiden ilmaisutapa on vakiintunut prosessi- ja produktitavoitteisiin.

Vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antamat tavoitteet koskevat oppimisympäristöjä, joitten avulla luodaan mahdollisuudet edetä tavoitteiden suunnassa. Oman tulkintansa mukaan asiakirjassa on asetettu tavoitteita ainoastaan oppimisympäristölle, ei oppimisprosessille tai –produktille, ei opettajalle tai opetukselle eikä lapselle itselleen. Tavoitteiden ilmaisutavan analyysi paljastaa kuitenkin – luvussa 5.2 esiteltyjen teorioiden mukaisesti – että tavoitteita on asetettu oppimistilanteille ja lapselle itselleen, esimerkiksi näin:

”Esiopetuksen tavoitteena on luoda oppimisympäristö, joka tarjoaa innostavaa toimintaa, ja jossa lapsella on mahdollisuus yhdessä toisten kanssa oppia tunnistamaan tavallisimpia geometrisia kappaleita ja kuvioita.” (EO 1996)

Tavoite on ilmaisutavaltaan ympäristölle asetettu, mutta sen sisällä on myös produktitavoite. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa (1984) tällaisia tavoitteita oli muutama, ja luokittelin ne oppimisympäristölle asetetuiksi tavoitteiksi. Vuoden 1996 dokumentissa sen sijaan kaikki tavoitteet ovat tässä muodossa, ja liki

jokainen niistä sisältää myös muulla tavalla ilmaistun tavoitteen. Tästä syystä, kyetäkseni luotettavammin ja tarkemmin vertaamaan eri asiakirjoja keskenään, päätin luokitella tavoitteet paitsi oppimisympäristölle, myös näille tavoitelauseitten sisältämille, niin sanoakseni alisteisille, alueille. Näitä olivat oppimistilanteet ja oppimistulokset.

”...lapsella on mahdollisuus yhdessä toisten kanssa kehittää kielellisiä taitoja, niin että hänellä on halu, rohkeus ja taito ilmaista ajatuksia ja tunteita.” (prosessitavoite ja produkti sen seurauksena) (EO 1996)

”oppia hyviä tapoja” (produkti) (EO 1996)

”oppimisympäristön tulee tarjota lapselle mahdollisuus pohtia taiteen käsittelemiä asioita” (oppimisympäristö) (EO 1996)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) sen sijaan on tavoitteita asetettu vain oppimistuotoksille ja oppimistilanteille. Vaikka mm. Brotherus (1999) erotteleekin esiopetuksen tavoitteet jyrkästi prosessitavoitteiksi ja alkuopetuksen tavoitteet produktitavoitteiksi, löytyy oppimistuloksille asetettuja tavoitteita myös esiopetuksen puolelta ja prosessitavoitteita, oppimistilanteille asetettuja tavoitteita alkuopetuksesta. Määrällistä eroa löytyy silti – suurin osa alkuopetuksen tavoitteista on ilmaistu oppimistuloksina. Kaikkein suurin eroavaisuus on kuitenkin käsitys oppimisympäristöstä: esiopetuksessa se on kaiken lähtökohta, ja alkuopetuksen puolella sitä ei edes mainita.

”lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi.” (prosessitavoite) (AO 1994)

”lapsi oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden” (produkti) (AO 1994)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 esittelee tavoitteet otsikon Yleiset kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet alla, kun alkuopetuksen puolella sama otsikko on muodossa Yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet. Erilainen ilmaisutapa otsikossa voisi ennakoida erilaisuutta myös tavoitelauseiden ilmaisutavassa ja sitä myöten myös sisällössä. Kuitenkin ilmaisutavan analysointi paljastaa, että esiopetuksessa tavoitteita on asetettu paitsi oppimisprosessille myös oppimistuloksille. Samalla tavoin alkuopetuksen puolella kasvatuksen ja opetuksen yleisistä tavoitteista löytyy kuvauksia oppimistilanteista prosessina.

”hän tutustuu eri taidemuotoihin, paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin...”
(prosessitavoite) (EO 2000)

”oppilasta innostetaan oppimaan ja uskomaan omiin oppimiskykyihinsä”
(prosessitavoite) (AO 2002)

”lapsi sisäistää yhteiskuntamme hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen osana jokapäiväistä elämää.” (produkti) (EO 2000)

”oppilas sisäistää hyvät tavat ja käyttäytyy niiden mukaan” (produkti) (AO 2002)

Suurin osa esiopetuksen ”kasvatuksen ja oppimisen” tavoitteista oli oppimistilanteelle asetettuja tavoitteita (11) kun oppimistuloksina ilmaistuja tavoitteita oli seitsemän. Alkuopetuksen puolella tavoitteita oli asetettu yhtä paljon oppimistilanteille ja – tuloksille (8 ja 8) . ”Opetukselle” tavoitteita ei ollut asetettu lainkaan.

Esiopetuksen puolella tavoitteiden ilmaisutapa on vuodesta 1984 asti painottunut oppimisprosessien kuvaamiseen. Vuosien 1994 ja 1996 asiakirjojen huippulukemien (esiopeuksessa 20 prosessitavoitetta ja 16 produktitavoitetta, alkuopetuksessa vain 1 prosessitavoite ja 15 produktitavoitetta) jälkeen 2000- luvulla tavoitteita ilmaistaan melko tasamääräisesti sekä prosesseina että produktiteina sekä esi- että alkuopetuksessa.

6.4 TAVOITTEIDEN SISÄLLÖT OPETUSSUUNNITELMISSA

Koska yhdessäkään vuosien 1994-2002 opetussuunnitelmien perusteissa ei oltu itse luokiteltu tavoitteita, lähdin analysoimaan niitä taulukon 3 pohjalta. Tavoitteiden muotoilun vuoksi tavoitelauseiden tulkinta oli hetkittäin hyvin hankalaa – esimerkiksi tavoitteessa, jonka mukaan lapsella tulee olla mahdollisuus *”yhdessä toisten kanssa kehittää luovuutta, kestävyttä, aloitekykyä, esteettistä tajua sekä itsetuntoa”*. Kestävyden voisi tulkita fyysiseksi kestävyudeksi, jolloin se ilman muuta kuuluisi fyysisen kasvatuksen tavoitteisiin. Toisaalta sillä voidaan tarkoittaa pitkäjänteisyyttä, aloitetun työn loppuun suorittamista, jolloin se voitaisiin luokitella kognitiivisen alueen tavoitteeksi. Lopulta päädyin tarkastelemaan asianyhteyttä ja päättelin, että luovuuden ja aloitekyvyn välissä kestävyydellä tarkoitettaneen pitkäjänteisyyttä.

Alla olevassa taulukossa on nähtävissä sisältöalueitten lähentymistä ja yhdenmukaistumista vuosina 1984-2002. Verrattuna taulukkoon 3, on näissä kuudessa dokumentissa huomattavasti enemmän samansuuntaisuutta kuin vuosien 1970-1987 asiakirjoissa. Yhteisiä sisältöalueita, jotka ovat mukana kaikissa asiakirjoissa, on jo neljä, kun edeltävissä dokumenteissa niitä oli vain kaksi, sosiaalinen ja kognitiivinen. Nyt nämä ovat saaneet rinnalleen sekä emotionaalisen ja fyysisen kasvatuksen sisältöalueet, joista fyysinen kasvatus vuosien 1970-1979 asiakirjoissakin oli mainittu kolmessa, emotionaalinen sen sijaan ainoastaan yhdessä.

Opetussuunnitelmapareittain tarkasteltuna kehitys on vieläkin selkeämmin nähtävissä. Kolmannessa parissa (1984-1987) yhteisiä sisältöalueita on neljä, neljännessä parissa määrä on kasvanut kuuteen. Viidennessä ja viimeisessä parissa sen sijaan yhteisiä sisältöalueita on jo seitsemän – eikä eroavaisuuksia ole ainuttakaan.

Taulukko 6. Tavoitteiden sisältöalueet vuosina 1984-2002.

Tavoitteiden sisältöalueet	EO 1984	AO 1987	AO 1994	EO 1996	EO 2000	AO 2002
Eettinen	X		X	X	X	X
emotionaalinen	X	X	X	X	X	X
Esteettinen	X			X	X	X
Fyysinen	X	X	X	X	X	X
kognitiivinen	X	X	X	X	X	X
käden työ ja käytännön taidot		X		X		
myönteinen asenne opiskeluun		X	X	X	X	X
sosiaalinen	X	X	X	X	X	X
uskonnollinen	X			X		

Taulukossa on mukana myös vuosien 1984-1987 opetussuunnitelmien tavoitteiden sisältöalueet. Tämä ratkaisu tehtiin samojen perusteluiden pohjalta kuin luvussa 6.2: antaakseni ja saadakseni kiinnekohtaa ja vertailupohjaa tavoitteiden sisältöalueitten

kehityksen tarkasteluun ja erityisesti osoittaakseni 1994-2002 opetussuunnitelmien perusteiden sisällöissä tapahtuneen huikean kehityksen. Varsinaisesta yksityiskohtaisesta analyysistä 1980-luvun opetussuunnitelmat on kuitenkin jätetty pois ja tarkastelu kohdistuu pelkästään vuosien 1994-2002 asiakirjoihin.

Sekä esi- että alkuopetukseen näyttää vuosina 1984-1996 muodostuneen omat, tiukasti säilyvät tavoitealueensa. Esteettisiä ja uskonnollisia tavoitteita on ainoastaan esiopetuksessa. Myönteinen asenne opiskeluun on ensin ollut ainoastaan alkuopetuksen tavoite, mutta vaihtunut sittemmin myös esiopetukseen – tosin hyvin niukassa muodossa, kuten myöhemmin tulen osoittamaan. Käden työhön ja käytännön taitoihin liittyvät tavoitteet ovat siirtyneet alkuopetuksesta esiopetukseen..

Vuosien 1994-2002 opetussuunnitelmien perusteissa tavoitteet ovat muuttuneet tiedonalapainotteisemmiksi. 1970-1980 –luvulla puhuttiin luku-, lasku- ja kirjoitustaidosta, mutta vuoden 1996 Esiopetussuunnitelman perusteet erittelee sekä äidinkielen että matematiikan taitoja hyvinkin tarkasti. Sisältöalueet tuntuvat vakiintuneen näihin yhdeksään taulukkoon luokiteltuun – vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy tavoitteita kaikilta alueilta.

Taulukosta näkyy selvästi sisältöalueiden yhdenmukaistuminen 1990-luvulta alkaen. Pitkällisen hakemisen ja kehittelyn tuloksena tavoitteet on päädytty asettamaan samoille sisältöalueille. Hapuilu ja harhaileminen käden töiden ja käytännön taitojen alueella on päättynyt – uusimmat opetussuunnitelmien perusteet eivät niitä enää sisällä. Yleistavoitteista on jäänyt pois myös uskonnollinen kasvatus, jolle löytyy tavoitteita ainoastaan vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. 2000-luvulla kasvatuksen ja opetuksen yleisistä tavoitteista on poistettu uskonnolliset ja elämäkatsomukselliset tavoitteet, mutta yksityiskohtaisissa sisällöissä tavoitteissa löytyy myös kohta Etiikka ja katsomus. Eettinen ja esteettinen kasvatus sen sijaan ovat muotoutuneet oleelliseksi osaksi sekä esi- ja alkuopetuksen yleistavoitteita.

Tutkiessani ja vertailllessani kasvatuksen eri osa-alueitten sisältöjä toisiinsa olen jättänyt tarkemmasta vertailusta pois käden työhön ja käytännön taitoihin sekä uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet. Niitä on ilmaistu ainoastaan vuoden 1996 Esikoulun

opetussuunnitelman perusteissa, joten vertailua on mahdotonta suorittaa edes esiopetuksen sisällä.

6.4.1 Eettisen kasvatuksen tavoitteet

Tavoitteita eettiselle kasvatukselle löytyy kaikista asiakirjoista. Erityisesti vastuuntunto mainitaan jokaisessa. Vastuuntunto liittyy läheisesti toisten huomioimiseen – tämä toinen tavoite, joka voidaan luokitella myös sosiaalisen kasvatuksen tavoitteeksi, mainitaan molemmissa alkuopetuksen asiakirjoissa, mutta ei esiopetuksen puolella. Vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vastuuntuntoisuus rajoittuu vain eettiseen vastuuseen. Eettistä vastuuta peräänkuulutetaan myös vuoden 2002 asiakirjassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

”lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi” (AO 1994)

”kykyä tarkastella omia ja muiden tekoja eettisestä näkökulmasta ja kasvaa eettiseen vastuuseen” (EO 1996)

”hänen toimimisensa vastuuntuntoisena yhteisön jäsenenä vahvistuu” (EO 2000)

”oppilas kasvaa ahkeraksi, suvaitsevaiseksi ja vastuuntuntoiseksi yhteisön jäseneksi, joka ottaa toiset huomioon. ...Hän opettelee perustelevaan eettisiä ratkaisujaan... ...ja kantamaan vastuuta ratkaisuihistaan.” (AO 2002).

Molemmat tällä hetkellä voimassa olevat asiakirjat ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 korostavat yleisen vastuuntunnon lisäksi myös vastuuta luonnosta kestäväen kehityksen periaatteen mukaisesti.

”...oppia arvostamaan sekä luontoa että ihmisen muovaamaa ympäristöä ja ottamaan huomioon ympäristön omassa toiminnassaan” (EO 1996)

”lapsi kiinnostuu luonnosta ja saa käsityksen omasta riippuvuudestaan ja vastuustaan sekä luonnosta että rakennetusta ympäristöstä”. (EO 2000)

”oppilas ymmärtää ihmisen riippuvuuden ja vastuun luonnosta ja ympäristöstä.” (AO 2002)

Toinen tavoite, jossa on päällekkäisyyttä sosiaalisen alueen kanssa, on mainittu molemmissa 1990-luvun asiakirjoissa. Lapsen tulee oppia arvostamaan omaa ja toisen työtä. Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa tätä ei enää mainita. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22.)

”lapsi arvostaa omaa ja toisen työtä” (AO 1994)

”oppia arvostamaan omaa ja toisten työtä.” (EO 1996)

Uusinta alkuopetuksen asiakirjaa lukuun ottamatta kaikki opetussuunnitelmien perusteet peräänkuuluttavat erilaisuuden hyväksymistä ja myönteistä suhdetta muihin kulttuureihin. Ihmisten välistä tasa-arvoa tavoitellaan ainoastaan uusimmissa esiopetuksen tavoitteissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

”Lapsi oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden” (AO 1994)

”oppia suhtautumaan myönteisesti toisiin ihmisiin ja kulttuureihin” (EO 1996)

”Hän oppii ymmärtämään tasavertaisuutta ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden” (EO 2000)

Muilta osin asiakirjoissa ilmaistut tavoitteet poikkeavat melkoisesti toisistaan. Vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet haluaa kehittää lapsissa klassisia hyveitä: totuutta, hyvyyttä ja lähimmäisenrakkautta. Vuonna 2000 esiopetuksen tavoitteet ovat samansuuntaisia, lapset halutaan opettaa erottamaan toisistaan oikea ja väärä. Tältä pohjalta alkuopetuksessa voidaan keskittyä kehittämään ahkeruutta ja suvaitsevaisuutta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 23; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

Verrattuna 1970- ja 1980-luvun opetussuunnitelmiin uudemmissa asiakirjoissa tavoitteet on enimmäkseen muotoiltu hyvin konkreettisesti – ehkä vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita lukuun ottamatta. Ne ovat myös yksittäisten tavoitelauseitten tasolla suurimmaksi osaksi yhteneviä: suvaitsevaisuutta ja vastuuntuntoa painotetaan kaikissa 1990- ja 2000-luvun asiakirjoissa.

Pieniä eroja kyllä löytyy. 1980-luvulla puhuttiin esiopetuksen puolella rauhantahtoon kasvattamisesta, sitä uudemmissa asiakirjoista ei löydy. Tilalle on 1990-luvulla tullut oman ja toisen työn arvostaminen, mikä tällä vuosituhanella on vuorostaan poistunut.

Tavoitteiden sisältö ei siis tunnu kolmessa vuosikymmenessä muuttuneen juuri miksiäkään. Suurimmat erot ovat juuri tavoitelauseitten muotoilussa, ne ovat muuttuneet konkreettisemmiksi, vähemmän korkealentoisiksi ja enemmän 5-9 –vuotiaan lapsen kehitystasolle sopiviksi. Arvojen ja normien ymmärtämisestä ja järjestymisestä on siirrytty oikean ja väärän pohtimiseen ja vastuun kantamisen opettelemiseen.

6.4.2 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet

Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet ovat 1990-luvulta eteenpäin olleet sangen niukat ja keskittyneet myönteisen minäkuvan ympärille: se esiintyy hyvin samanlaisessa sanamuodossa kaikissa asiakirjoissa paitsi vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa puhutaan sen sijaan itsetunnon kehittämistä. Myönteisen minäkuvan lisäksi alkuopetuksessa mainittiin aiemmin psyykkisen tasapainon kehittäminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

”lapsesta kehittyy myönteisen minäkuvan omaava, fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen yksilö” (AO 1994)

”kehittää luovuutta, kestävyyttä.... sekä itsetuntoa” (EO 1996)

”Lapsen myönteinen minäkuva vahvistuu” (EO 2000)

”Oppilaan myönteinen minäkuva vahvistuu” (AO 2002)

Itseluottamusta ja myönteistä minäkuvaa on tavoiteltu Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietinnöstä (1972) asti. Nykyisissä opetussuunnitelmien perusteissa tavoitelauseet ovat täysin samanlaiset, lukuun ottamatta sitä, että esiopetuksen puolella kohteena on lapsi ja alkuopetuksessa oppilas. Tämän yhtenevämpiä tavoitteet eivät enää voisi olla – jatkumoa niistä ei tosin ole löydettävissä.

6.4.3 Esteettisen kasvatuksen tavoitteet

Alkuopetuksen tavoitteissa ei vuonna 1994 mainittu esteettisen kasvatuksen tavoitteita laisinkaan. Esiopetuksen puolella ne olivat vuonna 1996 hyvin sekavasti muotoiltuja, abstrakteja ja käytännön kasvatustyötä ajatellen vaikeasti konkretisoitavia. Lapsessa halutaan kehittää esteettistä tajua ja havaintoherkkyyttä, ja hänen tulee saada pohtia taiteen käsittelemiä asioita. Hänen tulee saada elämyksiä luonnosta ja muusta ympäristöstä. Kokemuksia ja elämyksiä tulee hänelle tarjota myös taiteen eri aloilta ja median välityksellä. Lisäksi lapsen tulee oppia ilmaisemaan itseään musiikillisesti ja kuvataiteellisesti. Musiikin alueella lapsen tulee myös oppia hahmottamaan musiikillisesti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23.)

Ainuttakaan näistä edellä mainituista tavoitteista ei mainita kummassakaan 2000-luvun opetussuunnitelman perusteissa. Ainoa tavoite, joka on päässyt uusiin asiakirjoihin, on itseilmaisukyvyyn kehittyminen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 itseilmaisua ei mainita. Sen sijaan siitä puhutaan ympäristön monimuotoisuudesta ja kauneudesta nauttimisesta, mikä tarkoittanee suunnilleen samaa kuin esteettisten elämyksien saaminen luonnosta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 7.)

Uusimmat esi- ja alkuopetuksen asiakirjat ovat tavoitteiltaan melko yhteneviä. Varsinaista kehityksen jatkumoa ei niissä ole nähtävissä, mutta esteettisen, samoin kuin emotionaalisenkin, kasvatuksen alueella tämä kehitys lienee vaikeammin havaittavissa ja konkretisoitavissa kuin esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa tutkittaessa.

”Lapsen kyky ilmaista itseään monipuolisesti vahvistuu ja kehittyy. Hän tutustuu eri taidemuotoihin, paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin sekä mahdollisuuksien mukaan muihin kulttuureihin. ...hän oppii... ...nauttimaan ympäristön monimuotoisuudesta ja kauneudesta.” (EO 2000)

”Oppilaan kyky ilmaista itseään monipuolisesti vahvistuu ja kehittyy. Hän kehittää luovuuttaan, tutustuu eri taidemuotoihin sekä paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin.” (AO 2002)

Sanamuotojen samanlaisuus on taas silmiinpistävää. Molemmissa asiakirjoissa halutaan lasten tutustuvan eri taidemuotoihin ja kulttuureihin, aloittaen omasta paikallisesta ja

kansallisesta kulttuurista ja siirtyen yhä kaukaisempiin. Lisäksi halutaan kehittää luovuutta. Luovuuden kehittäminen on luvussa 5 luokiteltu kognitiivisen kasvatuksen tavoitteeksi, mutta uusimmissa opetussuunnitelmien perusteissa se on tuotu esiin esteettisessä ja itseilmaisullisessa merkityksessä.

Aikaisemmista, vuosien 1970-1987 tavoitteista poiketen 2000-luvulla ei ole eritelty esteettisen kasvatuksen osa-alueita. Itseilmaisua korostetaan edelleen, mutta esteettisten elämysten lähteet on uusimmissa opetussuunnitelmien perusteissa rajattu melko vahvasti ihmisen luomaan kulttuuriin, kun aikaisemmissa tavoitteissa pääasiallinen lähde oli luonto. Esiopetuksen puolella luonto on kokemusten ensisijainen lähde vuosien 1978, 1984 ja 1996 asiakirjoissa ja se mainitaan myös vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

6.4.4 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) fyysisen kasvatuksen tavoitteet on kuitattu niukasti toteamalla, että lapsesta tulee kehittyä fyysisesti tasapainoinen yksilö. Esiopetuksen puolella tavoitteita on vuonna 1996 käsitelty perinpohjin ja yksityiskohtaisesti: lapsen tulee kehittää liikunnan taitoja, aistihavaintojen ja liikesuoritusten välistä koordinaatiota ja oppia liikkumaan sekä luonnossa että rakennetussa ympäristössä. Hänen tulee myös kehittää käsitystään omasta kehostaan. Kaikki nämä tavoitteet sisältyvät fyysiseen tasapainoon. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23.)

Yhteiseksi teemaksi nousee vuosien 1996, 2000 ja 2002 asiakirjoissa terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitoon oppiminen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ei fyysiselle kasvatukselle ole muita tavoitteita, mutta alkuopetuksen puolella lapsen tahdotaan myös harjoittavan fyysisiä ja motorisia taitojaan.

”tulee tarjota mahdollisuus kiinnostua omasta terveydestä ja hyvinvoinnista” (EO 1996)

”hän oppii ikävaiheensa mukaisesti ymmärtämään, miten terveyttä ja hyvinvointia ylläpidetään” (EO 2000)

”Hän harjaantuu fyysisissä ja motorisissa taidoissa ja ymmärtää, miten terveyttä ja hyvinvointia ylläpidetään” (AO 2002)

Terveys ja hyvinvointi olivat keskeisessä asemassa myös vuosina 1970-1987. Fyysisiä ja motorisia taitoja korostettiin esiopetuksen puolella vuoteen 1996 asti, mutta vuoden 2000 asiakirjasta nuo tavoitteet on jätetty pois. Kahdesta viimeisestä opetussuunnitelmaparista ovat jääneet pois myös liikenne- ja turvallisuuskasvatukseen liittyvät tavoitteet, joita 1980-luvulla pidettiin hyvin tärkeinä.

6.4.5 Kognitiivisen kasvatuksen tavoitteet

Kognitiivisia tavoitteita löytyy kaikista asiakirjoista runsaasti. Selkeyden vuoksi tavoitteet on luokiteltu taulukkoon 7. Kun taulukkoa 7 vertaa taulukkoon 4, on selkeästi havaittavissa kognitiivisen kasvatuksen tavoitteiden muuttuminen.

Kaikista tavoitealueista kognitiiviseen kasvatukseen liittyviä tavoitteita oli eniten kaikissa muissa asiakirjoissa paitsi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994:ssä. Perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia peräänkuulutettiin liki kaikissa dokumenteissa – ainoastaan vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nämä taidot oli eritelty yksityiskohtaisesti tiedonaloittain. Alkuopetuksen tavoitteet vuodelta 1994 on ilmeisesti siirretty suoraan vuoden 2000 asiakirjaan esiopetuksen tavoitteeksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

”lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti.” (AO 1994)

”lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti” (EO 2000)

”oppilas omaksuu tietoja ja taitoja eri sisältöalueista ja aineryhmistä sivistyäkseen sekä saadakseen valmiuksia elämäänsä ja jatkuvaan oppimiseensa.” (AO 2002)

Ikäkaudelle soveltuvat tiedot ja taidot ovat ennenkin olleet tärkeä kognitiivisen kasvatuksen tavoite. Aikaisemmista kuudesta opetussuunnitelmasta neljässä

peräänkuulutettiin myöhempien (koulunkäynti)vuosien edellyttämiä perustietoja ja -taitoja.

Työskentelytaitoja pyritään kehittämään etenkin alkuopetuksen aikana. Vuonna 1994 haluttiin opettaa lapset suunnittelemaan työskentelyään ja etsimään uusia ratkaisutapoja. Kahdeksan vuotta myöhemmin alkuopetuksessa tavoitteena on opetella tutkimaan ja työskentelemään yksin, pareittain ja ryhmissä. Lisäksi tällä hetkellä voimassa olevien alkuopetuksen tavoitteiden mukaan lapsen tulee opetella kriittistä tiedonhankintaa ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöä. Esiopetuksen puolella sekä molemmissa uusimmissa asiakirjoissa tavoitteena on havainnointikyvyn kehittäminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

”lapsi suunnittelee työskentelyään... ...etsii uusia ratkaisuja” (AO 1994)

”kehittää kykyä tehdä havaintoja...” (EO 1996)

”hän oppii havainnoimaan ja jäsentämään ympäristöään...” (EO 2000)

”hän opettelee tutkimaan ja työskentelemään yksin, pareittain ja ryhmässä. ...Hän opettelee kriittistä tiedonhankintaa sekä käyttämään tieto- ja viestintävälineitä” (AO 2002)

Uusissa asiakirjoissa puhutaan oppimaan oppimisesta ja työskentelytaidoista, kun taas aikaisemmin on käytetty ilmaisua oppimisvalmiuksien kehittäminen. Sisältö on kuitenkin samansuuntaista etenkin vuoden 2002 alkuopetuksen tavoitteiden kanssa – tiedonhankinta- ja kommunikaatiotaitojen kehittämistä. Luovan ongelmanratkaisun kehittämiseen liittyvät tavoitteet sen sijaan ovat hävinneet liki kokonaan. Ainoastaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) halutaan lapsen oppivan etsimään uusia ratkaisuja. Myös oppimisedellytysten erojen tasoitus on kadonnut. Metakognitiivisten taitojen tavoittelua sen sijaan ei vuosien 1970-1987 opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteista löydy.

Metakognitiivisten taitojen kehittymistä perätään molemmissa alkuopetuksen asiakirjoissa ja vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Esiopetuksen puolella lapsen tulee kehittää omaa tapaansa oppia ja tämän kehityksen tulee jatkua myös alkuopetuksessa. Alkuopetuksessa lapsen tulee lisäksi opetella

asettamaan itselleen tavoitteita ja kuvaamaan omaa ajatteluaan sekä harjoitella arvioimaan ja perustelevaan valintojaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

”Lapsi... ..asettaa itselleen tavoitteita... sekä pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelevaan valintojaan” (AO1994)

”hänen oppimaan oppimisen taitonsa kehittyvät” (EO 2000)

”hän kehittää omaa tapaansa oppia ja ottaa vähitellen yhä suurempaa vastuuta omasta oppimisestaan. ...Hän opettelee kertomaan, miten on ajatellut” (AO 2002)

Sekä metakognitiivisiin että työskentelytaitoihin liittyvät tavoitteet kehittyvät hierarkkisesti esiopetuksesta alkuopetukseen. Aluksi keskitytään oppimaan opettelemisen alkeistaitoihin, kuten havainnointiin. Alkuopetuksessa tavoitteita vähitellen lisätään tiedonhankintamenetelmien kehittämiseen ja oman ajattelutavan selkeyttämiseen sekä itselle että muille. Jatkumo on selkeä ja johdonmukainen.

Esiopetuksessa on sekä vuoden 1996 että 2000 asiakirjoissa painotettu kielellisiä taitoja ja kielellisen tietoisuuden kehittymistä sekä itseilmaisun opettelemista. Kielellinen tietoisuus ja ilmaisu ovat olleet tärkeässä asemassa myös kaikissa edellisissä esiopetuksen asiakirjoissa. Alkuopetuksen puolella kielellisiin taitoihin ja kommunikaatioon ei enää kiinnitetä erityistä huomiota – kummassakaan alkuopetuksen asiakirjoissa ei ole tarkennettu perustietoja ja -taitoja oppiaineittain. Tiedonaloittain asetettuja tavoitteita on ainoastaan vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

”kehittää kielellisiä taitoja, niin että hänellä on halu, rohkeus ja taito ilmaista ajatuksia ja tunteita. ...kehittää kielellistä tietoisuutta, sana- ja käsitevarastoa ja opiskelukielen osaamista.” (EO 1996)

”Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetti sekä hänen kykynsä ilmaista itseään monipuolisesti vahvistuvat ja kehittyvät.” (EO 2000)

Muut kognitiivisen kehityksen tavoitteet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996:ssa liittyvät enimmäkseen matemaattisiin tietoihin ja taitoihin. Lapsen tulee mm. harjoitella ongelmanratkaisua, geometriaa, mittaamista, lukuja ja matemaattisia

käsitteitä. Kielellisten ja matemaattisten tavoitteiden lisäksi lapsen tulee mm. tutustua vuoden juhliin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23.)

Tiedonaloittain jaotellun tiedon poistuminen rajasi myös ympäristö- ja luonnontiedollisten tavoitteiden häviämisen opetussuunnitelmien perusteista. Alkuopetuksen tavoitteista nämä aiheet olivat jo poistuneet 1980-luvulle päästessä. Kaiken kaikkiaan kognitiivisenkin kasvatuksen tavoitteet ovat yhdenmukaistuneet ja ajanmukaistuneet vastaamaan vallitsevaa oppimiskäsitystä. Yksityiskohtaiset oppi- tai tiedonalatavoitteet ovat hävinneet ja niiden tilalle on tullut oppimaan oppimisen taitojen tavoittelua, kuten alla olevasta taulukosta käy ilmi. Yhtenevyyttä pohtiessa on syytä kiinnittää huomiota myös vuosien 1996, 2000 ja 2002 asiakirjojen suureen samankaltaisuuteen.

Taulukko 7. Kognitiivisen sisältöalueen tavoitteet.

		AO 1994	EO 1996	EO 2000	AO 2002
Tiedolliset	perustiedot	X		X	X
Taidolliset	perustaidot	X		X	X
	yleiset oppimisvalmiudet	X		X	X
	kommunikaatio		X	X	
	matematiikka		X		
	tiedonhankinta		X	X	X
	metakognitiiviset	X		X	X

6.4.6 Opiskeluasenteeseen liittyvät tavoitteet

Opiskeluasenteeseen liittyviä tavoitteita on uusimmissa opetussuunnitelmien perusteissa sekä määrällisesti että laadullisesti enemmän kuin aikaisemmissa. Vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita lukuun ottamatta nämä tavoitteet ovat täysin yhteneviä kaikissa 1994-2002 asiakirjoissa.

Myönteinen suhtautuminen opiskeluun on muuttunut oppimisen ilon ja innostuksen säilyttämiseksi, paitsi vuoden 1996 asiakirjassa, jossa tavoitteena on säilynyt myönteinen suhtautuminen matematiikkaan. Tämän asiakirjan pohjalta oman

päiväkotinsa esiopetussuunnitelmaa pohtivan lastentarhanopettajan tehtäväksi jäi miettiä, miksi vain ja ainoastaan nimenomaan matematiikan opiskeluun tarvitaan myönteistä asennetta. Lisäksi tavoitteena on, että lapsi esi- ja alkuopetusikäisenä oppisi rohkeasti ja luovasti kohtaamaan oppimisen uudet haasteet. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

”lapsi säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet.” (AO 1994)

”kehittää myönteistä suhtautumista matematiikkaan...” (EO 1996)

”hän säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet.” (EO 2000)

”hän säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen ja uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet.” (AO 2002)

Aikaisempien asiakirjojen tavoitteistakin löytyy myönteinen opiskeluasenne ja –tottumukset. Sisältö siis ei ole vuosien varrella muuttunut. Olisi mielenkiintoista tietää, onko vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista otettu tavoite kopioitu sellaisenaan ensin esiopetuksen ja sittemmin alkuopetuksen tavoitteeksi. Tietysti on mahdollista ja todennäköistä, että tavoite on vuosien aikana käytännön kasvatusstyössä hyväksi havaittu, ja sen vuoksi sitä ei ole ollut tarvetta muuttaa.

6.4.7 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden määrä eri asiakirjoissa vaihtelee suuresti. Esimerkiksi vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kahdeksasta tavoitelauseesta neljässä oli tavoitteita sosiaaliselle kasvatukselle. Vastaavasti vuonna 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli yhteensä 31 tavoitetta, joista kolmessa oli sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita.

Toisten huomioonottaminen ja hyvät tavat oli mainittu kolmessa asiakirjassa. Molemmat 1990-luvun asiakirjat painottivat ryhmätyökykyjen oppimista – 2000-luvulla oppimiskäsitys näyttää muuttuneen sosiaalisemmaksi, sillä nykyään halutaan lapsen oppivan ymmärtämään vertaisryhmän merkitys oppimisessa.

”lapsi oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset... ...oppii toimimaan ryhmän jäsenenä.” (AO 1994)

”...oppia valmiuksia toimia yhteisössä... ...sekä oppia hyviä tapoja...” (EO 1996)

”hän oppii ymmärtämään vertaisryhmän merkityksen oppimisessa. ...hän sisäistää yhteiskuntamme hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen osana jokapäiväistä elämää.” (EO 2000)

”opettelee ymmärtämään vertaisryhmän merkityksen oppimisessa. Hän sisäistää hyvät tavat ja käyttäytyy niiden mukaan.” (AO 2002)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) yhdeksi tavoitteeksi mainitaan, että lapsi oppii ymmärtämään sääntöjen merkityksen. Vuoden 1996 asiakirjasta tavoitetta sääntöjen merkityksen ymmärtämisestä ei löydy, mutta vuonna 2000 se on päässyt Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Alkuopetuksen tavoitteista vuonna 2002 se on jälleen jätetty pois. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

”lapsi ymmärtää yhteisesti sovittujen sääntöjen merkityksen...” (AO 1994)

”Hän harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä ja sitoutumista niihin...” (EO 2000)

Toimiva ja miellyttävä yhteiselämä, mikä oli tavoitteena jo vuosien 1970-1987 asiakirjoissa, on edelleen sosiaalisen kasvatuksen pääasiallinen pyrkimys. Yhteistyö- ja ryhmätyökykyjä korostetaan, mutta näitten rinnalle ovat viimeisten kymmenen vuoden aikana nousseet hyvät tavat. Toisten ihmisten huomioonottamista edellytetään edelleen, mutta vastuu muista ja heidän hyvinvoinnistaan on poistunut uusimmista asiakirjoista.

Hajanaisia, vain yhdestä asiakirjasta löytyviä tavoitteita ei ole monta. Vuoden 1994 asiakirjassa peräänkuulutettiin sosiaalista tasapainoa, ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) halutaan lasten oppivan ymmärtämään tasavertaisuutta. Nähtävissä on yhdenmukaisuutta molempien opetussuunnitelmaparien välillä – toisaalta vuoden 2000 asiakirja on loppujen lopuksi yhdenmukaisempi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2002 kanssa.

7 YHTEENVETO

Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet näyttävät taulukkojen kahdeksan ja yhdeksän mukaan yhdenmukaistuneen sekä ilmaisutavaltaan että sisällöllisesti. Ilmaisutavassa tapahtuneet muutokset ovat olleet hieman vähäisempiä kuin sisältöalueissa. Kaikissa asiakirjoissa tavoitteita on ilmaistu prosesseina ja kaikissa paitsi yhdessä myös tuotteina. Mielenkiintoista on havaita, että opetukselle on asetettu vaatimuksia ainoastaan alkuopetuksen puolella. Opettajalle ja oppimisympäristölle vaatimuksia asettavia tavoitelauseita on pelkästään esiopetuksen asiakirjoissa.

Taulukko 8. Tavoitteiden ilmaisutapa vuosien 1970-2002 asiakirjoissa.

	AO 1970	EO 1972	EO 1978	AO 1979	EO 1984	AO 1987	AO 1994	EO 1996	EO 2000	AO 2002
Opetukselle asetettavat vaatimukset				4		8				
Prosessitavoitteet	11	3	7	1	12	3	1	20	10	8
Produktitavoitteet	3	10	16	2	11		15	16	7	8
Opettajan tehtävät					5					
Oppimisympäristö					2			23		

Kolmessa ensimmäisessä asiakirjassa (vuosina 1970-1978) tavoitteiden ilmaisutavat ovat olleet täysin yhteneviä, tosin ne painottuivat eri alueille esi- ja alkuopetuksessa. Tämän jälkeen ilmaisutavat vaihtelivat laajasti noin kahdenkymmenen vuoden ajan, kunnes vuosituhannen vaihteessa palattiin takaisin noihin kahteen ilmaisutapaan, joista vuonna 1970 aloitettiin.

Alkuopetuksen puolella prosessitavoitteet olivat vallitseva tavoitteen ilmaisutapa vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tämän jälkeen kyseisen ilmaisutavan osuus väheni huomattavasti ja painopiste siirtyi opetukselle asetettavina vaatimuksina ilmaistuihin tavoitteisiin. Vuonna 1994 tapahtui jälleen perustavanlaatuisen muutos, kun suurin osa tavoitteista ilmaistiin oppimistuloksina.

Esiopetuksessa kehityskulku on toisenlainen. Vuoden 1978 asiakirjassa tavoitteet oli pääasiallisesti ilmaistu tuotteina. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa (1984) oli liki yhtä paljon prosessi- kuin produktitavoitteita. Tämän jälkeen prosessitavoitteet ovat olleet esiopetuksessa vallitseva tavoitteiden ilmaisutapa.

Viimeisessä opetussuunnitelmaparissa tavoitteiden ilmaisutapa on yhdenmukaistunut hyvin paljon. Esiopetuksessa on edelleen pieni prosessitavoitepainotus, mutta alkuopetuksessa tavoitteita on ilmaistu yhtä paljon sekä prosesseina että tuotteina.

Taulukossa yhdeksän näkyy selkeästi tavoitteiden sisältöalueiden yhdenmukaistuminen yli kolmenkymmenen vuoden harhailun ja kokeilun tuloksena. Kun ensimmäisessä opetussuunnitelmaparissa oli neljä yhteistä sisältöaluetta, oli niitä toisessa parissa vain kaksi. Kolmas opetussuunnitelmapari palasi taas neljään yhteiseen alueeseen, jotka tosin hiukan poikkesivat ensimmäisestä parista. Tästä alkoikin nopea sisältöalueiden – joskaan ei sisältöjen – yhdenmukaistuminen, vuosina 1994 ja 1996 yhteisiä tavoitealueita oli kuusi ja viimeisessä opetussuunnitelmaparissa jo seitsemän. Toisessa parissa, 1978 ja 1979, on edelleen kaikkein eniten eroavaisuuksia.

Taulukko 9. Vuosien 1970-2002 tavoitteet sisältöalueittain.

Tavoitteiden sisältöalueet	AO 1970	EO 1972	EO 1978	AO 1979	EO 1984	AO 1987	AO 1994	EO 1996	EO 2000	AO 2002
eettinen	X	X	X		X		X	X	X	X
emotionaalinen		X			X	X	X	X	X	X
esteettinen	X		X		X			X	X	X
fyysinen	X	X	X		X	X	X	X	X	X
kognitiivinen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
käden työ ja käytännön taidot			X			X		X		
myönteinen asenne opiskeluun		X		X		X	X	X	X	X
sosiaalinen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
uskonnollinen	X		X		X			X		

Tavoitteiden ilmaisutavoissa oli selkeä jako esi- tai alkuopetuksen ilmaisutapoihin. Samanlaista erottelua ei sisältöalueista ole havaittavissa. Kognitiivinen ja sosiaalinen sisältöalue ovat edustettuna jokaisessa dokumentissa. Eettisiä tavoitteita löytyy kaikista esiopetuksen asiakirjoista, mutta alkuopetukseen ne ovat vakiintuneet vasta 1994 ja 2002 opetussuunnitelmien perusteissa. Sitä vastoin myönteinen asenne opiskeluun on ensin vallinnut alkuopetuksen puolella ja siirtynyt sitten esiopetukseen.

Emotionaalinen ja esteettinen kasvatusta ovat myös saaneet itselleen vakiintuneen paikan muiden kasvatuksen sisältöalueitten rinnalla. Uskonnollinen kasvatusta sitä vastoin on pysynyt mukana esiopetuksessa aina vuoteen 1996 asti, mutta puuttuu kokonaan uusimmista asiakirjoista. Alkuopetuksessa uskonnollisen kasvatusta tavoitteita on ainoastaan Peruskoulun opetussuunnitelma I:ssä (1970). Käden työlle ja käytännön taidoille asetetut tavoitteet ovat siirtyneet erilaisessa muodossa vuoden 1972 esiopetussuunnitelmasta alkuopetukseen vuonna 1979 ja palanneet taas esiopetukseen vuonna 1996. Käden työhön ja käytännön taitoihin liittyviä tavoitteita ei aineiston niukkuuden vuoksi voinut analysoida, ja uskonnollisen kasvatusta tavoitteita oli vaikea analysoida vertailukohteen (alkuopetuksen tavoitteiden) puuttumisen vuoksi.

Sisältöalueiden tarkempi tarkastelu osoittaa yhtenevyyden lisääntyneen – tosin ei niin suuressa määrin kuin taulukoita katsoessa näyttäisi. Eettisen kasvatusta alueella on aluksi keskitytty lähinnä yhteisten sääntöjen oppimiseen, mutta vähitellen päätavoitteeksi on kohonnut vastuuntuntoisuus. Hyvyyden ja totuuden pohtiminen on myös nähty tärkeäksi liki kaikissa asiakirjoissa. Eettisen kasvatusta alue on ollut yksi kaikkein yhteneväisimpiä ja johdonmukaisimmin jatkuvia tavoitealueita.

Muita selkeän jatkumon muodostavia tavoitealueita ovat kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kasvatusta alueet. Kognitiivisella alueella tavoitellaan tiedonhankinnan ja opiskelun perustaitojen oppimista. Luku- ja kirjoitustaito mainitaan yksilöitynä taitona aina vuoteen 1987 asti, sen jälkeen ne on niputettu ”perustaitojen” alle. Tiedonhankintataitojen ja oppimisvalmiuksien peräänkuuluttamisesta on 1990-luvulla siirrytty metakognitiivisten taitojen korostamiseen uusissa asiakirjoissa vallitsevan oppimiskäsityksen mukaisesti.

Sosiaalisen kasvatuksen alueella pääpaino on jo vuodesta 1970 asti ollut yhteistyötaitojen hankkimisessa. Melkein kaikissa asiakirjoissa mainitaan hyvät tavat ja toisten huomiointi joko sosiaalisen tai eettisen kasvatuksen alueella. Samalla tavoin rajankäyntiä on sosiaalisen ja emotionaalisen kasvatuksen välillä: myönteisen minäkuvan kehitys on tavoitteena liki jokaisessa asiakirjassa joko sosiaalisen tai emotionaalisen alueen tavoitteena. Määrällisesti emotionaalisen kasvatuksen tavoitteita on vähän, minäkuvan lisäksi kehitetään itsetuntoa ja –luottamusta. Niukkuudesta huolimatta tämän alueen tavoitteet ovat sisällöltään kaikkein yhtenevimpiä – suorastaan identtisiä.

Esteettisen sisältöalueen tavoitteita esi- ja alkuopetuksessa oli vaikea verrata toisiinsa viimeistä opetussuunnitelmaparia lukuun ottamatta, sillä niitä on esitetty lähinnä esiopetuksen asiakirjoissa. Vuosien 2000 ja 2002 opetussuunnitelmien perusteissa tavoitteet ovat yhteneviä.

Terveyden ja hyvinvoinnin ylläpito on ollut tärkeä tavoite fyysisessä kasvatuksessa aina Peruskoulun opetussuunnitelma I:stä (1970) asti. Tästä huolimatta selkeää yhtenevyyttä jatkumosta puhumattakaan ei ole havaittavissa ennen tämän vuosituhannen opetussuunnitelmia.

Opiskeluasenteisiin liittyvien tavoitteiden määrä on lisääntynyt 1990-2000 –luvun asiakirjoissa. Määrällisestä niukkuudesta huolimatta tavoitteet ovat sisällöltään identtisyysasteen asti yhteneviä. Koska tavoitteet ovat esi- ja alkuopetuksessa täsmälleen samanlaiset, ei niissä ole havaittavissa johdonmukaista kehitystä lapsen kasvaessa.

Kun koko aineisto oli analysoitu ja taulukoitu, kävi mahdolliseksi verrata tavoitteiden ilmaisutapaa ja sisältöaluetta keskenään, eli tutkia, oliko saman sisältöalueen tavoitteet ilmaistu samalla tavalla. Tulokset olivat mielenkiintoisia, joskaan eivät erityisen johdonmukaisia. Fyysisen ja sosiaalisen kasvatuksen sekä myönteisen oppimisasenteen sisältöalueen tavoitteet oli pääasiallisesti ilmaistu tuotteina. Sen sijaan uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet oli ilmaistu prosesseina.

Eettisellä, emotionaalisella ja esteettisellä sisältöalueella tavoitteet sijoittuivat tasaisesti prosesseihin ja tuotteisiin. Esiopetuksessa muutama tavoite oli ilmaistu myös opettajan tehtävinä tai oppimisympäristölle asetettuna tavoitteena.

Kognitiivisen kasvatuksen tavoitteet olivat sekä esi- että alkuopetuksessa hajaantuneet prosesseihin ja tuotteisiin. Kuitenkin vuosien 1979 ja 1987 alkuopetuksen tavoitteita esittelevissä asiakirjoissa tavoitteet oli ilmaistu enimmäkseen opetukselle asetettuina vaatimuksina. Tämän vuosituhatosen opetussuunnitelmien perusteet ilmaisevat kognitiivisia tavoitteita yhtä yksittäistä tavoitelauseetta huolimatta vain oppimisprosesseina.

Taulukossa 10 esitellään sisältöalueen ja ilmaisutavan vertailu. Koska osa tavoitteista oli tulkittavissa monella tavalla ilmaistuna ja tavoitteet esimerkiksi sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen alueilla olivat osittain päällekkäisiä, ei taulukossa ole ilmaistu lukumääriä. Vain alkuopetuksessa esiintyvät sisältöalueet on merkitty taulukkoon lyhenteellä ao ja vain esiopetuksessa esiintyvät lyhenteellä eo.

Taulukko 10. Tavoitteen ilmaisutavan vertaaminen sisältöalueeseen.

	opetukselle asetetut vaatimukset	prosessi-tavoitteet	produkti-tavoitteet	opettajan tehtävät	oppimis-ympäristö
eettinen		X	X	eo	eo
emotionaalinen		X	X	eo	eo
esteettinen		X	X	eo	eo
fyysinen			X		
kognitiivinen	ao	X	X		
käden työ ja käytännön taidot					
myönteinen asenne opiskeluun	ao		X		
sosiaalinen			X		
uskonnollinen		X			

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen yleinen pohdinta

Kasvatustyössä tavoitteet ovat sekä suunnittelun, toteutuksen että arvioinnin pohja. Ilman tavoitteita kaikki nämä kasvatustyön alueet ovat vaikeita, elleivät suorastaan mahdottomia toteuttaa. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteille on asetettu runsaasti vaatimuksia. Tavoitteilla ilmaistaan, millaisia ominaisuuksia ja taitoja tulevaisuuden yksilöt ja yhteiskunta tarvitsevat. On toki Lehtisalón ja Raivolán (1999, 281-284) tavoin muistettava, ettei tavoitteen asettaminen automaattisesti merkitse, että se saavutetaan.

Tavoitteiden muotoilussa tulee olla hyvin tarkkana, ettei tavoite muutu abstraktiksi sananhelinäksi, jota on mahdotonta toteuttaa käytännön opetustyössä, kuten esimerkiksi Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnössä (1978) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994) näyttää paikoittain käyneen. Tavoitteen matka opetussuunnitelman perusteista käytännön opetustyöhön on pitkä, ja joskus mitä parhain tavoite ei löydä tietään kunnalliseen tai koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan, koska sitä on vaikea ymmärtää.

Kansanen (1983) muistuttaa, että tavoitteita tulee tarkistaa ja ajanmukaistaa riittävän usein. Hän ei kuitenkaan anna suositusta sopivasta tarkistusvälistä. Lehtisalón ja Raivolán (1999) esittelemiin sykleihin mahtuu kuitenkin useita opetussuunnitelmia kuhunkin, ja 1970-luvun opetussuunnitelmien tavoitteet eroavat suuresti uusimmista opetussuunnitelmista sekä sisällöiltään että ilmaisutavoiltaan, sillä vallitseva käsitys siitä, millaisia tietoja ja taitoja lapsi tarvitsee, on erilainen kuin edellisen syklin aikana.

Tavoitteiden ilmaisutapaa on toisinaan vaikea tulkita. Kuten luvussa 5.2 mainitaan, joskus tavoitteen ilmaisutavan ristiriitaisuus: yhden tavoitetyypin upottaminen toiseen saattaa opetustaan suunnittelevan opettajan epätietoisuuteen: onko kyseessä oppimisympäristölle, opettajan omalle toiminnalle vai lapselle asetettu tavoite.

Tavoitteita analysoidessani etsin myös merkkejä oppimis-, lapsi- ja tiedonkäsitteiden vaikutuksesta tavoitteiden ilmaisutapaan. Kun lapsi liiki kaikissa asiakirjoissa kuvataan

oppimisprosessissa aktiivisena toimijana, voisi olettaa tavoitteiden ilmaisutavaksi oppimisprosessit pikemmin kuin opettajalle tai oppimisympäristölle asetetut vaatimukset. Ainoastaan vuosien 1994-2002 asiakirjoissa pohjalla oli konstruktivistinen oppimiskäsitys. Näissä kaikissa tavoitteet oli ilmaistu enimmäkseen oppimisprosessina ja –produkteina.

Aikaisempien asiakirjojen (1970-1987) oppimis-, lapsi- ja tiedonkäsitteitä ei tässä tutkimuksessa esitelty. Joistakin asiakirjoista ne puuttuivat kokonaan, ja muissakin olivat niin hajanaisia ja toisistaan eroavia, että niiden ottaminen huomioon olisi johdattanut sekä tutkijan että lukijan harhateille. Yksikään tutkimusongelma ei varsinaisesti liity oppimiskäsityksen ja tavoitteiden yhdenmukaisuuteen. Olisi mielenkiintoista verrata tarkemmin uusimpien opetussuunnitelmien perusteiden oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsitteistä niiden tavoitteisiin tarkemmin ja tutkia, miten minkin tavoitteen saavuttaminen auttaa lasta kehittymään ihmiskäsityksen suunnassa.

Tutkiessani tavoitteiden ilmaisua kiinnitin huomiota siihen olivatko saman tavoitealueen tavoitteet ilmaistu samalla tavoin, siis olivatko esimerkiksi sosiaalisen kasvatuksen sisältöalueen tavoitteet ilmaistu oppimistuloksina vai opettajalle asetettuina tehtävinä. Tulosten jakaantuminen vaikutti lähinnä sattumanvaraiselta, ja luokittelun jälkeen tulkintaa oli mahdotonta jatkaa pidemmälle.

Olisi ollut mielenkiintoista selvittää, miksi jotkut tavoitteiden sisältöalueet siirtyvät alkuopetuksesta esiopetuksen puolelle ja päinvastoin. Onko kysymys ollut yhtenevyyden etsimisestä? Käden työn ja käytännön taitojen kohdalla olisi helppo olettaa näin käyneen: vuoden 1978 Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutuskomitean mietinnöstä tämän alueen tavoitteet ovat, toisessa muodossa tosin, siirtyneet vuoden 1987 *Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetukseen* ja sieltä taas esiopetuksen puolelle vuonna 1996.

Vaikka esiopetuksen tavoitteiden sisällöistä on huomattavissa, että niiden muotoilussa on otettu huomioon alkuopetuksen tavoitteet, ei voida sanoa, että kokonaisia sisältöalueita olisi siirtynyt enemmän alkuopetuksesta esiopetukseen kuin päinvastoin. Sen sijaan esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyneiden alueiden tavoitteet ovat sisällöltään poikenneet kovasti esiopetuksen tavoitteiden sisällöistä.

Tämä havainto johdatteli minut takaisin ensimmäiseen tutkimusongelmaani, miettimään millaista kehitystä tavoitteissa on tapahtunut. Vaikka sekä esi- että alkuopetuksen tavoitteet kehittyvät oman alueensa sisällä, vaikuttaa alkuopetus jossain määrin dominoivan esiopetusta. Vuoden 1978 Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnön taustalla vaikuttaa selvästi Peruskoulun opetussuunnitelma I (1970). Lisäksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 on vähintään yhtä selvästi ollut sekä vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2002) pohjana. Sen sijaan vuoden 1996 asiakirjan vaikutusta ei Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000) ole juurikaan havaittavissa.

Yhtenä suurimpana ongelmana jatkumolle esiopetuksesta alkuopetukseen Hakkarainen (2002) näkee kouluasteiden kytkeytymisen toisiinsa. Kari (1992, 1994) vaatii opetuksen tavoitteiden olevan joustavia ja johdonmukaisia kouluasteelta toiselle. Esitellessäni esi- ja alkuopetusta luvussa kaksi olen yrittänyt kuvata kahden erilaisen kasvatustradition yhtenevyyksiä ja eroavaisuuksia. Kuluneen vuosikymmenen aikana toteutetuista yhteistyöprojekteista huolimatta ratkaisevat erot ovat säilyneet: esiopetus on yhä kasvun ja oppimisen tukemista ja alkuopetus opetusta.

Taulukko 8 osoittaa tämän eron olleen aikanaan selkeämpi – alkuopetuksessa tavoitteet on ilmaistu useammin opetukselle asetettuina vaatimuksina kun taas esiopetuksessa on korostettu oppimisprosesseja ja oppimisympäristön merkitystä. Tavoitteiden ilmaisutavan erot ovat uusimpien opetussuunnitelmien perusteista hävinneet, mutta silti esiopetuksen tavoitteet esitellään tavoitteina kasvulle ja oppimiselle – alkuopetuksessa tavoitteet on asetettu kasvulle ja opetukselle. Vaikuttaisi siltä, että yhtenevästä konstruktiiivisesta oppimis- ja lapsikäsitelmästä ei ole jatkumon rakentajaksi, kun ratkaiseva – ja ratkaistava – kysymys on, onko kyse oppimisesta vai opetuksesta.

Tämä tutkimus antaa viitteitä siihen, että jatkumon rakentamista tekee haasteelliseksi paitsi esi- ja alkuopetuksen erilaisuus myös opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet, jotka ovat joko toisistaan täysin eriäviä tai sitten liki identtisiä. Jatkumon rakentaminen helpottuisi, mikäli tavoitteet opetussuunnitelmien perusteissa muotoiltaisiiin toisistaan

riippuvaisiksi, siten että esiopetuksessa saavutetut tavoitteet olisivat lähtökohta alkuopetuksen tavoitteiden asettamiselle.

Tämä tutkimus on opetussuunnitelman perustutkimusta. Perustutkimuksen tulee olla pohjana kehittämistutkimukselle (ks. luku 4.2). Jatkossa olisikin mielenkiintoista tehdä kehittämistutkimusta kaupunki- tai koulukohtaisista opetussuunnitelmien ja opetussuunnitelman perusteiden välisestä suhteesta – siitä miten hyvin tavoitteet on opetussuunnitelmatyössä saatu siirrettyä kaupunkien ja koulujen opetussuunnitelmiin ja sitä myöten käytännön opetustyöhön.

Toinen antoisa tutkimuskohde olisi verrata vuosien 1994 ja 1996 opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta tehtyjä esi- ja alkuopetussuunnitelmia vuosien 2000 ja 2002 opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta tehtyihin. Tältä pohjalta voisi pohtia, millä tavoin uudet opetussuunnitelmien perusteet antavat mahdollisuuksia ja tukea esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmalliseen yhteistyöhön ja jatkumon rakentamiseen, sekä tutkia, miten opetussuunnitelmien perusteita voisi kehittää.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta

Olisi ollut hyvin mielenkiintoista tutustua tutkittavien asiakirjojen työstämisvaiheen luonnoksiin. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä kyseisiä luonnoksia ei ollut saatavilla sen enempää opetusministeriöltä kuin Sosiaali- ja terveysasiain tutkimuskeskukseltakaan. Näin jouduin työskentelemään pelkästään historiallisen perspektiivin ja aineistosta itsestään nousevien teemojen varassa. Tavoitteiden tulkinnan luotettavuutta olisi huomattavasti parantanut mahdollisuus perehtyä asiakirjojen laatijoiden ajatuksiin.

Näiden luonnosten puuttuessa analyysin alkuvaiheessa ajatusten selkiyttämisessä ohjasi historiallisen kontekstin tutkimisen lisäksi esiymmärryksen tiedostaminen. Havaitsin tietoni riittämättömäksi – minun oli pakko lähteä etsimään uusia lähestymistapoja, jotta tutkimustehtäväni toteutuisi paremmin, ja päädyin vertaamaan paitsi tavoitteiden varsinaista sisältöä myös niiden ilmaisutapaa ikään kuin sekä horisontaalisesti opetussuunnitelmapareittain että vertikaalisesti pidemmällä aikavälillä.

Olen yrittänyt parantaa tutkimuksen luotettavuutta kirjoittamalla auki esiymmärrystäni. Yhdistin tämän vaiheen luvun 2 kirjoittamiseen, sillä ennakkoluuloni liittyivät lähinnä esi- ja alkuopetuksen erilaisiin lähtökohtiin ja erilaiseen asemaan yhteiskunnassa. Aiheen kirjallisuutta tutkiessani yritin löytää mahdollisimman paljon erilaisia lähteitä, jotta käsitykseni aiheesta laajenisi.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että analysoitava aineisto oli ns. valmiina odottamassa ja saatavilla varmasti kokonaisena. Myös luokittelussa käytetyt kategoriat eri ilmaisutapoihin ja sisältöalueisiin nousivat aineistosta selkeästi. Tämä voi kuitenkin olla myös luotettavuutta heikentävä tekijä (Silverman 2000), mikäli luokittelu hyväksytään sellaisenaan sitä kyseenalaistamatta. Työstämällä aineiston taulukosta 2 taulukkoon 3 olen kuitenkin yrittänyt välttää tämän.

Kaikki tekemäni päätökset aineiston rajaamisvaiheessa, luokitteluperiaatteiden valinnassa ja itse luokittelussa vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuus olisi olennaisesti parantunut tutkijatriangulaatiolla. Tällöin toinen tutkija olisi osallistunut tutkimukseen. Erityisen tarpeellista olisi ollut saada toinen tutkija luokittelemaan tutkimusaineisto itsenäisesti.

Tutkijatriangulaatiota ei kuitenkaan ollut mahdollista toteuttaa. Sen sijaan tutkimuksen luotettavuutta on yritetty parantaa lähestymällä tutkimusaineistoa kahdesta eri näkökulmasta, ilmaisutavan ja sisältöalueen mukaan. Luotettavuutta nostaa myös tutkimusaineiston pitkä aikajänne: varhaisin asiakirja on vuodelta 1970 ja uusin vuodelta 2002.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa sen työstäminen pitkän ajanjakson aikana. Sain otettua etäisyyttä tutkimukseeni ja lähestyessäni aihetta uudelleen saatoin tarkastella tekemisiäni ja tekemättä jättämisieni kriittisesti. Tutkimus tuli näin kirjoitettua moneen kertaan.

LÄHTEET

- Alkuopetus. Opetussuunnitelmalliset ohjeet. Kouluhallitus 1979. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Antikainen, A. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Gummerus Oy. Gaudeamus.
- Antikainen, A. & Nuutinen, P. 1989. Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Antikainen, A. 1992. Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta. Helsinki Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 2002. Koulutusjärjestelmän tulevaisuuden tutkimuksesta. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Juva: PS-kustannus, 15-27.
- Apple, M. 1982. Education and Power. Boston, MA.: Routledge ja Kegan Paul.
- Arra, O. 2002. Uudet koululait ja opettajan työ. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen, & P. Rantama (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Vaasa: UPC Print & Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry, 59-66.
- Atjonen, P. 1990. Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 27-44.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää. Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Bloom, B. S. 1956. The Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Ann Arbor, MI: Edwards Bros.
- Brotherus, A., Helijärvi, E. ja Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. ja Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Toim. K. Mäkelä. Helsinki: Gaudeamus.
- Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmakomitean mietintö. Komiteamietintö 1972: A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetusministeriö ja STAKES. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallituksen ja STAKES:in yhteinen linjaus. Oppaita 24. Jyväskylä: Gummerus.
- Esiopetuksessa yhä suurempi määrä lapsia. 1999. Helsingin sanomat 5. 10. 1999, 14.
- Eskola, J. 2001 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysin menetelmiin. Chydenius-instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: Gummerus, 133-157.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002a. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2002b. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetussuunnitelmatyö. Kasvatus 33 (4), 350-362.
- Hass, G. 1983. Curriculum Planning: A New Approach. 4. painos. Newton, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Hellsten, E-L. 1998. Jukolan koulu elää lasten kanssa. Teoksessa A.S. Lyytikäinen-Lund (toim.) Alkuopetus – meidän mallimme. Sexåringarna i skolan. Finra julkaisusarja D 2.11-23.
- Hermansson, E., Karvonen, S. & Sauli, H. 1998. Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys Suomessa. Valtakunnalliset trendit 1990-luvulla. Tilastoraportti 13/1998. URL <<http://www.stakes.fi/varttua/asiakirjat.htm>> 24.10.2002
- Hirsjärvi, S. 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1987. Opetussuunnitelman laatiminen tulevaisuusajattelun ja arvofuturologian näkökulmasta. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja suomen kasvatustieteellisen seuran opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 49-84.
- Hodder, I. 2000. The Interpretation of Documents and Material Culture. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 703-716
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski & S., Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylän yliopistopaino, 5-19.
- Hyötyläinen, E. 2002. Koulutuspolitiikan tuulet 90-luvulla lukiossa koulun tasolta nähtynä. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen, & P. Rantama (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Vaasa: UPC Print & Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry, 22-58.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 29-57.
- Kansanen, P. 1972. Tavoitelaudeiden abstraktiotaso tavoitearviointien selittäjänä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 21.
- Kansanen, P. 1976. Toistotutkimus tavoitelauseiden abstraktiotasosta tavoitearviointien selittäjänä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 51.
- Kansanen, P. ja Uusikylä, K. 1983. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kari J. 1991. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 59-91.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. 3. painos. Helsinki: WSOY, 66-100.
- Karila, Kinos & Virtanen. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kelly, V. 1977. Curriculum Theory and Practice. London: Harper & Row.
- Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen S. 2001 Curriculum Changes in the Finish Comprehensive School: The Lessons of Three Decades. Teoksessa E. Kimonen Curriculum Approaches. Jyväskylän yliopistopaino, 123-142.
- Kinnunen, P. 1994. Vireää toimintaa asukasyhdistyksen aloitteesta. Perusvalmiuksien ja yhteisökasvun kehittämishanke Iisalmen Lippuniemessä. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 65-70

- Korhonen, R. 1999. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuotoja. Teoksessa K. Laine ja J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Pallosalama, 13-28.
- Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusehdotus. Asetus henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Komiteamietintö 1996: 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuikka, M. 1997. The History of Finnish Education. Keuruu: Otava.
- Kuronen, M. 1999. Esi- ja alkuopetuksen yhteenniveltäminen opetussuunnitelmatasolla. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 27/1999.
- Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1978: 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalhallituksen julkaisu 1/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuvaja, T. 1998. Yhteiselo Teeriniemen päiväkodissa ja koulussa. Teoksessa A-S. Lyytikäinen-Lund (toim.) Alkuopetus – meidän mallimme. Sexåringarna i skolan. Finra julkaisusarja D 2, 23-39.
- Laaksovirta, T. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysin menetelmiin. Chydenius-instituutin julkaisu 3/2001. Jyväskylä: Gummerus, 26-43.
- Laitila, T. 2002. Koulutuksen kipupisteitä ja kehittämishaasteita.. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen, & P. Rantama (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Vaasa: UPC Print & Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry, 67-105.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laukkanen, R. 1990. Näkökulmia opetussuunnitelmaan. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 53-63.
- Launonen, L. 1997. Kunnan kansalaisen kasvattaminen: eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Licensiaattityö. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lehtisalo, L. & Raivola R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.

- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologian näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatustieteellisen tutkimuksen lähtökohdista. 71-90. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteen laitos B 13, 71-90.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.
- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja suomen kasvatustieteellisen seuran opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 7-17.
- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelman toiminnallinen rakenne. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja suomen kasvatustieteellisen seuran opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 147-170.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Melin, V. 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921 II. Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun. Acta Unicesitatis Tampernesis A 117.
- Muutos lasten päivähoitolakiin 1290/1999.
- Muutos perusopetuslakiin 1288/1999.
- Nikkanen, T & Ukkola, E. 1995. Kasvatuksen ihmiskäsitys peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu tutkielma.
- Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna. 3. painos. Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1983. Kasvatuksen traditio. Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1989. Kansankoulusta peruskouluun. Juva: WSOY.
- OECD-vertailuarviointi. 2001. Päivähoidon/varhaiskasvatuksen pohjoismaista vertailua. <URL <http://www.stakes.fi/varttua/tietotori/maailmanympari/pohj-vertailu.htm>> 24.10.2002
- Opetusministeriön päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista. 1991/574. Helsingissä 21. maaliskuuta 1991.
- Opetussuunnitelmakomitean I välimietintö. Komiteanmietintö 1975: 33. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Opetussuunnitelmakomitean II mietintö. Opetussuunnitelmien kehittämisorganisaatio. Komiteamietintö 1976: 43: Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Hämeenlinna: Vastapaino.
- Peruskoululaki 3.6.1983/476.
- Peruskoulun kasvatustavoitteet sekä oppiaineiden ainemäärät ja ainekohtaiset tavoitteet. 1973. Koonnut O. I Laine. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean I osamietintö. Komiteamietintö 1970: A4 ja A5: Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1-2. 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Poikonen, P-L. 2001. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pratt, D. 1980. Curriculum Design and Development. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Puurunen, K. 2001. Eskari kyläkoulussa. Tapaustutkimus kyläkoulun esiopetuksesta ja 6-vuotiaiden lasten oppimisesta yhdysluokassa. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1/2001. Jyväskylän yliopistopaino.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ojala, M. ja Siekkinen M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita 67.
- Rauman normaalikoulun ja Taikatakin yhdessä kehittämä esi- ja alkuopetussuunnitelma. 2000. T. Saarivirta & A. Seikkula (toim.) Rauman normaalikoulun julkaisuja 1.

- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja C 44.
- Sahlberg, P. 1988. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Saylor, J. & Alexander, W. 1966. Curriculum Planning for Modern Schools. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A. 1981. Curriculum for Better Teaching and Learning. 4. painos. United States of America: Holt, Rinehart and Winston
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Silverman, D. 2000. Analyzing Text and Talk. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 821-843.
- Siniharju, M. 1994. Yhteistyö voimavarana. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 211-212.
- Sinisalo, T. 1998 Alkuopetus – minun mallini. Teoksessa A-S Lyytikäinen Lund (toim.) Alkuopetus – meidän mallimme. Sexåringarna i skolan. Finra julkaisusarja D 2, 84-91.
- Soininen, M. 1935. Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi. Helsinki: Otava.
- STAKES. 15.11.2000. Ehdotus varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia käsitteleväksi asiakirjaksi.
<URL:http:// www.stakes.fi/varttua/asiakirjat/linjaus.htm> 24.10.2002.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 90. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Särkijärvi, A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma opetussuunnitelmissa. Teoksessa A. Haapala. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus, 104-124.
- Titcher, S. 2000. Methods of Text and Discourse Analysis. London: SAGE.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino OY.
- Tuusa, A. 1994. Opetussuunnitelmatyön eteneminen esi- ja alkuopetuksessa. Päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö Seinäjoella. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja

opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 77-84.

Työmme on ilomme, palkka surumme. 1999. Lastentarhanopettajaliitto 1919-1999. A. Åsvik (toim.) Jyväskylä: Gummerus.

Uusikylä, K. & Kansanen P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen: oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun alasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.

Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. 2001. K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen, Juva: Ps-kustannus.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti. Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 624.

Virtanen, J. 1999. Esiopetus ja suomalaisen koulutuspolitiikan suuri linja. Kasvatus 30 (5), 516-519.

Weber, R. P. 1990. Basic Content Analysis. Beverly Hills, CA. SAGE.

Åhlberg, M. 1990. Kasvattajille sopivien tutkimusmenetelmien ja instrumenttien sopivuus perustutkimukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 31.