

Opetussuunnitelma - aikansa peili

Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman keskeisiä
ulottuvuuksia

Lea Alarotu

Kasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

kevät 1998

Chydenius-Instituutti

Jyväskylän yliopisto

LEA ALAROTU: Opetussuunnitelma - aikansa peili. Suomalaisen opetussuunnitelman keskeisiä ulottuvuuksia

Pro gradu -tutkielma 124 s. 3 liites.

Kasvatustiede

Kevät 1998

Tutkimuksen aiheena on suomalaisen opetussuunnitelman sisältämän opetus-käsitteen (doktriinin) muutoksen hahmottaminen vuosien 1886-1994 välisenä aikana sekä näkökulman luominen opetus-käsitteen tulevaisuuteen.

Tutkimus on pyrkinyt hermeneuttiseen historiallis-filosofiseen pohdintaan - heijastaako opetussuunnitelma aikaansa? Samalla se on toiminut "eräänlaisena kehittäjänä työntutkimuksena", koska tutkija on reflektoinut kahtakymmentä koulutyövuottaan sekä käyttänyt ja kehittänyt omaa opetussuunnitelmaansa samanaikaisesti.

Peltonen 1979, Suortti 1981 (a, b), Iisalo 1984, Rinne 1984 ja Atjonen 1993 toimivat tärkeimpinä lähteinä.

Empirian ensimmäinen osa käsitti vuosien 1886 - 1994 oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat sekä oppikoulun yleisuunnitelman (1950). Empirian toisessa osassa tulevaisuutta valottivat emeritusprofessori Aspin, professori Suorttin ja KT Atjosen haastattelut.

Tutkimukseen voi tutustua kokonaisuutena tai kahdessa osassa, jolloin menneisyys johtopäätöksineen muodostaa ensimmäisen osan ja tulevaisuus johtopäätöksineen toisen. Laajan tutkimusmateriaalin pohjalta on pyritty saamaan perspektiiviä paikallisten opetussuunnitelmien tarkastelulle.

Tutkimus osoittaa normatiivisen kirjoitetun opetussuunnitelman sisältämän opetus-käsitteen muutoksen olleen vähäistä, poikkeuksena vuoden 1970 opetussuunnitelma. Koulujen kasvatusteoria on opetussuunnitelmien kanssa saman suuntainen, kun opetussuunnitelmia tarkastellaan opettajan näkökulmasta.

Opetussuunnitelmien sisältämät tavoitteet ja menetelmät toistuvat opetussuunnitelmissa, osa jopa 100 vuoden takaa. Henkinen kasvu ja vapaus olivat tärkeitä vuosisadan vaihteessa samoin kuin vuoden 1994 Opetussuunnitelmien perusteissa. Hegeliläisyys näyttäisi tulleen sekä Cleven että Deweyn kautta vahvasti suomalaiseen kouluun.

ESIPUHE

Ei kysyjälle

aina valmiita vastauksia:

vain hento valonsäde

vain valon aavistus

ja raolleen jätetty ovi.

Etäällä.

Anon.

Wittgenstein on sanonut ihmisen jäsentävän todellisuutta elämänmuotonsa kautta. Tämä tutkimus on toiminut minulle todellisuuden jäsentämisen välikappaleena viimeiset kolme vuotta. Samalla se on opetussuunnitelmani implementaatiotutkimus.

Kiitokseni professori Juhani Suortille, joka mitään hämmästyttäen kehotti minua kysymään hulluja kysymyksiä todettuani kykenemättömyyteni kysyä viisaita. Samoin haluan kiittää emeritusprofessori Erkki Aspia suostaan intensiivisestä haastattelusta. Kiitokset KT Päivi Atjoselle selkeästä opetussuunnitelmien kehittelyn kuvailusta. Kiitokset ohjaajaleni dosentti Juha Hakalalle kärsivällisyydestään.

Mustiossa 10. 5. 1998

Lea Alarotu

Sisältö

1 Johdanto	1
2 Mikä opetussuunnitelma on?	6
2.1 Opetussuunnitelma tutkijoiden määrittelemänä	6
2.2 Opetussuunnitelma tiedon sosiaalisena organisaationa ja koulutuspoliittisena välineenä	11
2.3 Opetussuunnitelma- ja opetus-käsite tässä tutkimuksessa	16
3 Tutkimustehtävä	17
4 Tutkimuksen menetelmä	18
4.1 Menetelmän valinta	18
4.2 Tutkimuksen kulku	20
4.3 Hermeneuttinen tutkimusote tässä tutkimuksessa	23
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	28
5 Aikaisemmat tutkimukset	31
6 Vuosien 1886-1994 opetussuunnitelmien tarkastelua	42
6.1 Ensimmäinen suomenkielinen opetussuunnitelma 1886	43
6.2 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925	49
6.3 Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952	51
6.4 Oppikoulun sisäisen kehittämisen yleissuunnitelma 1950	56
6.5 Peruskoulun opetussuunnitelma 1970	60
6.6 Kunnallinen opetussuunnitelma 1985	63
6.7 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994	67
6.8 Opetus-käsitteen muutos opetussuunnitelmissa vuosina 1886-1994	71
7 Opetussuunnitelman opetus-käsitteen tulevaisuus	81
7.1 Filosofinen perspektiivi	82
7.2 Sosiologinen perspektiivi	96
7.3 Pedagoginen perspektiivi	99
7.4 Opetus-käsitteen tulevaisuuden näkymiä eli johtopäätöksiä haastattelujen perusteella	103
8 Pohdinta	109
Lähteet	117
Liitteet	

1 JOHDANTO

Miettiessäni tutkimuksen aihetta olivat ensimmäiset paikalliset opetussuunnitelmat valmistuneet opetushallituksen antaman Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 - teoksen pohjalta. Opetussuunnitelmien saama vastaanotto oli kiinnostava. Jotkut opettajat olivat innoissaan mutta, näin minusta näytti, useimmat kokivat opetussuunnitelmien tekemisen ylimääräisenä, jopa turhana rasituksena¹. Sanottiin, että opetussuunnitelmat elävät omaa elämäänsä, niissä olevat muutokset eivät näy koulun käytännössä. Eikö opetussuunnitelman tekeminen tuonutkaan opettajille toivottua kiinnostusta ja autonomiaa työhön?

Olen käyttänyt Peruskoulun opetussuunnitelmia (POPS I ja II) oman työni normatiivisinä ja pedagogisina ohjeina yli kaksikymmentä vuotta. Pikkutarkkoine ohjeineen ne ovat olleet minulle, opettajakoulutusta vailla olevalle opettajalle, tärkeitä. Miksi siis joillekin opettajille opetussuunnitelmasta oli tullut lähes kirosana? Nämä risiiritäiset ajatukset olivat alkusyy tutkimukselleni.

Opetussuunnitelmia on tutkittu Suomessa² suhteellisesti vähän. Tutkimukset ovat käsitelleet mm yleis- ja ainedidaktiikkaa, opetussuunnitelman historiaa, ihmiskäsitystä ja struktuuria. Uskoin kuitenkin löytäväni aikaisemmista tutkimuksista vastauksia kysymyksiini. Ohjaajani välityksellä kiinnostuin Suortin väitöskirjasta³. Niitä lukies-

¹Ks Atjonen 1993 ²vrt Suortti 1981 a, 3 ³Suortti 1981 a,b

sani avautui minulle koko opetus suunnitelman laaja-alaisuus.

Kuinka olisi mahdollista, että opettajat paikallisella tasolla pystyisivät laatimaan järkeviä tulevaisuutta palvelevia, yksilöä ja yhteiskuntaa kehittäviä suunnitelmia? Ymmärtääkseen opetussuunnitelmateoriaa tutkijan tulee tuntea sen traditio¹. Käsittää se piirroksiksi koko maailmasta. Didaktiikka, jossa opettaja (oppilas) käyttää opetussuunnitelman käsitteitä toiminnassa², on vain yksi osa opetussuunnitelmaa, tosin tärkeä. Ilman sitä opetussuunnitelma jäisi paperille³. Kuinka voisin varmistaa omalta osaltani, ettei opetussuunnitelmani olisi pelkkä "tempukirja"?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut saada reflektoitu näkökulma opetussuunnitelmaan. Olen halunnut oppia tuntemaan syvällisesti työkaluni. Samalla olen tehnyt matkan menneisyyteeni. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma (1952) oli varmaankin käytössä siinä pienessä supistetussa koulussa, jossa kävin ensimmäiset neljä luokkaa. Opettajani toimi Jyväskylän yliopistosta poikkeuskoulutuksella valmistumassa oleva naisopettaja. Oppikouluni opetussuunnitelma taas puolestaan sisälsi todennäköisesti ainakin piirteitä vuoden 1950 oppikoulun sisäisen kehittämisen yleissuunnitelmasta. Oletan, että kasvatukseni on ollut osaksi clevelandistä humanismia. Tällä tarkoitan sitä, että ne silmälasit, joilla olen opetussuunnitelmia katsellut ovat olleet koti- ja koulukasvatuksen puolesta kristillisoikeistolaiset⁴.

¹Suortti 1995 Ks myös Törmä 1996, 73 Dewey korostaa menneisyyden merkitystä.

²Aaltola 1992, 33-34 ³ Suortti ops-seminaari 25.9.86. ⁴Suortti 1981b, 39 subjektivi-teetti Ks myös Törmä 1996, 43

Tässä tutkimuksessa on tutkijan koettu (eletty) opetussuunnitelma ollut se metaopetussuunnitelma, jota vastaan on peilattu kirjoitettuja opetussuunnitelmia. Kokemukset oppilaan ja opettajan opetussuunnitelmasta on pyritty refleктоimaan ja käsitteellistämään, jotta niistä saadut tiedot tutkija voisi käyttää omassa työssään pedagogina ja kasvattajana¹.

Lähtökohtana on ollut löytää Iisalon määrittelemä opetus-käsite². Tämän avulla olen halunnut löytää tausta-ajatuksista "ajan hengen". Teoriapohjana on ollut Suortin näkemys opetussuunnitelmasta totaliteettina.³ Opetussuunnitelma on toisaalta myös osa kokonaisuutta ja kuva maailmasta. Wittgenstein sanoo: "Onko kuva tosi, vertaa sitä todellisuuteen." Tässä tutkimuksessa reflektoidaan opetussuunnitelmaa tutkijan todellisuuteen. Näin se on eräs näkökulma todellisuudesta.

Uudet koululait ovat valmistumassa. Yleensä ne ovat reaalistuneet opetussuunnitelmien valossa. Opetussuunnitelmat ilmaisevat näin yhteiskunnan tahdon jäseniensä sivistämisessä. Sivistys - käsite on siten elänyt yhteiskunnan muutoksen mukana ja ilmaissut oman aikansa käsityksen ihmisen kehitykselle asetettavista painopisteistä Opetussuunnitelma on historiallinen asiapaperi, joka kuitenkin pyrkii määrittelemään tulevaa kehitystä.

Opetussuunnitelma on abstraktisuudessaankin mitä konkreettisin kasvatuksen teorian perustan rakentamisen työväline, sisältäen maailmankuvan ja tiedekäsitteen. Henkisen kasvun problematiikka on vaikeammin tavoitettavissa. Psykologian tai neurofysiologian tietämystä tuodaan tosin jo uu-

¹Ks Törmä 1996, 74 ²Iisalo 1984, 12-13 ³Suortti 1981a, 55

demman didaktisen ideaalin kehittelyyn. Eettinen pakko ja ihmisen käytännön tietoisuus ovat nykyisin merkittävällä tavalla ristiriidassa. Opetussuunitelmallisiin pohdintoihinkin on siten liitettävä futurologinen aspekti, jonka avulla on mahdollista hallita ristiriidat. Eettisen olemissuhteen pakon ymmärtäminen ei ole mahdollista ilman loogista ja psykologista tiedollista perustaa. (Suortti 1986, ops-seminaari.)

Aspin, Suorttin ja Atjosen haastattelut avaavat tulevaisuuden näkökulmaa. Jokainen haastateltava toimii oman alansa edustajana. Mutta koska jokainen samalla toimii myös useammassa kehyksessä, on tutkimuksessa puheenvuoroja yhdistetty uudelleen ja niistä tehty synteesi kappaleessa 7.4 Johtopäätökset.

Miksi Cleve?¹ Kun Suorttin välityksellä kiinnostuin Clevestä ja tutkin hänen Koulujen kasvatusteorianaan (1886), tuntui se hyvin tutulta. Hämmästykseni oli suuri verratessani sitä vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteisiin. Tavallaan jo tällöin sain yhden vastauksen alkuperäiseen kysymykseeni, miksi opettajat tunsivat turhaksi uusien opetussuunnitelmien tekemisen.

Olen tutkinut myös myöhempiä, vuosien 1925-1994 opetussuunnitelmia. Minua kiinnosti tietää, mikä oli niiden sisältämän opetus-käsitteen suhde koulun käyttämään kasvatusteoriaan. Voiko niistä löytää selityksen, miksi koulu oli pysynyt niin muuttumattomana kuin tutkijat, sekä kotimaiset² että ulkomaalaiset³, väittävät ?

¹En minäkään halua Cleveä suurentaa tai ylistää liikaa. Mutta hän on erittäin merkittävä monella tapaa, kun häntä lukee, niin hegeliläinen konseptio on tässä suhteessa hyvin toiminut ajatuksien jäsentäjänä ja myöskin opetussuunnitelman teorian kannalta. Ei ole syytä käyttää liikaa superlatiiveja mutta mulle se on ollut merkittävä. Joku, joka ei tunne tätä traditiota, ei ymmärrä lainkaan sitä asiaa. Se toi ymmärryksen yhteyden opetuksen kannalta ja on siinä mielessä merkittävä minulle. (Suortti 1995, nauha.) ²Miettinen 1990, 52 ; Suutarinen 1992, 175-176 ; Aaltola 1994, 51 ; Suutarinen 1994, 36 ³Laukkanen 1996, 8

Mikä oli ollut "ajan henki"? Mikä opetus-käsitteen tavoitteen, sivistyksen, sisältö? Tehtävä oli laaja. Kysymyksiä oli paljon ja kokemusta niiden selvittämiseen vähän. Sen vuoksi tutkimus jää karkeaksi piirrokseksi opetussuunnitelmien opetus-käsitteen muutoksesta ja tulevaisuudesta. Kuitenkin tutkimus tällaisenakin on täyttänyt sille ensisijaisesti asettamani tehtävän. Olen mielestäni löytänyt reflektoidun näkökulman opetussuunnitelmani menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.¹ Tiesin, luettuani ensimmäisen kerran Suortin väitöskirjan, että todennäköisesti olin enemmän innokas kuin älykäs ryhtyessäni tähän työhön. Mutta tutkimus on ollut suuri seikkailu ja vaikeudessaan kiehtova.

¹Reflektio-käsite esiintyy jo Hegelin hengen itsekehityksessä, mikä osoittaa sen kestävyyttä. Tutkivaan opettajuuteen kuuluu käsittääkseni oleellisena osana kriittinen reflektio. Tarve arvioida yhteiskunnallista perspektiiviä löytääkseen ne uskomukset ja tuntemukset, jotka kulttuuri, missä elää, on muovannut. Voidakseen kyseenalaistaa arkirutiineja on tunnettava niiden merkitys. Oman käyttöteorian kyseenalaistaminen ja uuden asian liittäminen siihen tarvitsee tuekseen reflektiivisen prosessin. Reflektiivisyyden keskeisenä piirteenä voidaan nähdä omakohtaisten kokemusten intellektualisoiminen, käytännön toiminnan ja teorian yhdistäminen. Ks. Kiviniemi 1994, 158-169; Boud & Keogh and Walker 1993; Mezirow 1985

2 Mikä opetussuunnitelma on?

2.1 Opetussuunnitelma tutkijoiden määrittelemänä

Tutkijat valittavat tutkimuksissaan opetussuunnitelma-käsitteen vaikeutta ja kompleksisuutta. Atjonen (1993) toteaa opetussuunnitelman kirjavan käsitteistön olevan joko etu tai haitta opetussuunnitelmalle, sillä opetussuunnitelman monenkirjainen käsitteistö takaa sen kiinnostavuuden mutta hankaloittaa sen tutkimista.

Atjonen (1993) näkee opetussuunnitelman dynaamisena asiakirjana, jonka laatimiseen ja toteuttamiseen opettajien tulisi sitoutua. Hän arvelee tällä tavoin ennaltasuunnitellun ja toteutetun opetussuunnitelman lähentyvän toisiaan ja samalla opetussuunnitelma olisi jatkuvasti kehittyvä opettajan ja oppilaan työväline. Opetussuunnitelmasta tulisi näin oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka prosessoisi ja kuvaisi oppilaan kasvua¹.

Myös Rauste von Wright ja von Wright (1994) katselevat opetussuunnitelmaa oppimisprosessin näkökulmasta. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta eli toisin sanoen oppimisesta muodostettua skeemaa, joka säätelee tutkijan ja/tai kasvattajan toimintaa². Rauste von Wrightin mukaan maailman nopea muuttuminen on antanut sysäyksen vii-

¹Ks Törmä 1996, 36 (reflektiivinen prosessi) ²Rauste von Wright 1994, 159-161 Ks myös Haapasalo 1994, 307-311 ;

meisimmän oppimiskäsityksen, konstruktivistisen paradigman kehittymiselle. Konstruktivismin juuret ovat kuitenkin kaukana historiassa.¹

Iisalo (1984) on luetellut seuraavat kolme seikkaa, joista opetus suunnitelman tutkijoiden keskuudessa vallitsee suhteellisen suuri yksimielisyys:

1. Opetussuunnitelma on ennen opetusta laadittu kuvaus toteutuvaksi tarkoitetusta opetustapahtumasta.
2. Opetussuunnitelma on yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon normatiivinen tuotos, jonka tehtävänä on säädellä kouluopetusta. Sellaisena se on opetuksen evaluoinnin ja kontrollin keskeinen kriteeri
3. Opetussuunnitelman didaktisena tehtävänä on opettajan konkreettisten opetuksellisten ratkaisujen suuntaaminen, helpottaminen ja ohjaaminen²

Kun hyväksytään Iisalón määritelmä, että opetussuunnitelma on tausta - ajatuksille rakentuva sisällöllisesti eheä tietyn kulttuurin piirissä syntynyt tuotos, on päähuomio kiinnitettävä näihin tausta - ajatuksiin. Iisalo lähtee siitä, että jokaisella opetussuunnitelman laatijalla on käsitys siitä, mitä opetus on. Tällöin tullaan Iisalón käyttämään opetus-käsitteeseen. Opetus-käsite sisältää käsityksiä opetusprosessin luonteesta, tavoitteista, joihin opetuksella pyritään ja keinoista, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Tällaisena opetus-käsite on pedagogisesta näkökulmasta lähestyvä tutkijalle tärkeä taustakatsomus, pedagoginen doktriitti³ (malli).

Iisalón (1984) mukaan opetus-käsitettä tutkittaessa pyritään tavoittamaan niitä ajatuksia ja katsomuksia, jotka ovat päässeet vaikuttamaan opetussuunnitelman muodostumiseen. Opetus-käsite nojau-

¹Rauste von Wright 1994, 105 ²Iisalo 1994, 12 ³Iisalo 1984, 13 ; ks. Suutarinen 1992, 33-34

tuu siis yhteiskuntakäsitykseen, ihmis- ja luontokäsitykseen ja nämä taas ovat sidoksissa aatejärjestelmään, jonka muodostavat tieto-oppi ja ontologia.

Iisalo esittää kritiikkiä Lundgrenin (1981) opetussuunnitelmakoodeja kohtaan nimittäen niitä "ajatusmöhkäleiksi"¹. Nähdäkseni Iisalo näkee Suortin tavoin opetussuunnitelman totaliteettina, jonka liikkuvat determinantit vaikuttavat toisiinsa ja ovat riippuvaisia toisistaan.

Suortin mukaan opetussuunnitelman käsite on paras pitää avoimena ja dynaamisena käsitteenä². Opetus viittaa didaktiikkaan ja praktisiin toimenpiteisiin kasvatuksessa. Suunnitelma taas puolestaan yhteiskuntaan ja ennakkointiin (intention). Opetussuunnitelma käsitteenä on siten ymmärrettävä totaliteettina³. Hän käyttää totaliteetti-käsitettä hegeliläisessä hengessä ja on kirjannut sen väitöskirjaansa Lauri Mehtosen (1978) sanoilla:

- 1) Totaliteetti on systeemi
- 2) Systeemin osat ja elementit ovat loogisesti johdettavissa systeemin ideasta.
- 3) Täten momenttien suhteet ovat sisäisiä ja välttämättömiä.
- 4) Systeemin idean on ilmentävä jokaisessa momentissa.
- 5) Täten momenttien itsessään on oltava totaliteetteja.
- 6) Systeemin toteutuminen momenttien liikunnan kautta on konkreettinen totaliteetti.
- 7) Systeemi toteutuu ja uusiutuu eli systeemin geneettinen ja looginen konstituutio tapahtuu momenttiensa liikkeiden kautta.
- 8) Momenttien eli osatotaliteettien itseliikunnat ovat momenteja totaliteetin kokonaisliikkeessä ts. kokonaistotaliteetti muodostuu osatotaliteettien keskinäisen liikkeen kautta.⁴

¹Lundgren on jäsentäessään erottanut kolme elementtiä opetussuunnitelmasta: tavoitteet, opetuksen sisällön ja menetelmän. Kasanen (1976) on tähän vielä lisännyt näiden elementtien välisen pohdinnan. Opetussuunnitelman sisältöä on luokitellut Iisalonen mukaan myös mm W. Klafkinin. Iisalo 1984. Ks. myös Rinne 1984, 43. ²Suortti 1981a, 67 ³mts, 45 ⁴mts, 48

Suortti jatkaa:

Maailman tajuaminen totaliteettina tarkoittaa myös sitä, että ihminen kaiken tiedon tajuajana on käsitettävissä totaliteettina. Hän on kimppu totaliteettia kantavia suhteita, jossa koko hänen olemisensa prosessi paljastuu. Kun postulaatti maailman totaliteetista käännetään näin myös subjektiä koskevaksi, on se erittäin merkittävä käänнос opetuksen ja oppimisen, kasvatuksen ja kasvun perusteita etsittäessä. Ihminen-maailma-suhde voi tällöin saada myös selkeämmän muodon ihminen-ihminen-suhteesta.¹

Valottaakseen totaliteetti-käsitettä Suortti vertaa Hegelin "bildung"-käsitettä Cleven "sui generis"-käsitteeseen ja toteaa, ettei "bildung"-käsite kata koko kasvatuksen alaa vaan Hegel tarkoittaa käsitteellä ihmisen sivistämistä vieraantumisen välityksellä "luonnon olemisesta". Tällöin vieraantuminen ei tarkoita negatiivisesti väritynyttä sosiologiassa käytettyä alienaatiota (vieraantumisen tunne) vaan ihmisen henkisen toiminnan kautta tapahtuvaa välttämätöntä eriytymistä muista luonnon objekteista, ja samalla se on prosessi, joka mahdollistaa kaiken tiedon muusta luonnon olemisesta. Vieraantumisen systemaattisinta muotoa voidaan nimittää tieteenksi, ja kasvatustieteen filosofinen lähtökohta paljastuu näistä suhteista².

"Sui generis" taas painottuu prosessiin, "ihmisen sivistyksen juoksun selittämiseen", niiden periaatteiden selvittämiseen, joihin koulu erityisenä sivistyslaitoksena nojautuu³. Suortti pohjaa työnsä pedagogisen momentin tarkastelun Cleven ajatuksiin tutkia opetussuunnitelmaa syvemmillä loogisella, psykologisella ja eettisellä kannalla.

¹ Suortti 1981a, 50 ²Suortti 1981a, 48-49 ³Cleve 1886, 386

Tällöin kaikki välttämättömät yhteiskunnalliset suhteet tulevat ontologiastaan yhdessä johdetuiksi ja tulevat tarkasteluun totaliteettiperiaatetta noudattaen. Looginen viittaa kaikilla tasoillaan struktuuriin esim. opetuksen tapaan, juoksuun ja opetuksen muotoon, jotka muodostavat Clevellä didaktiikan loogisen struktuurin. Psykologinen viittaa mihin tahansa ihmisen tiedostamisproblematiikkaa koskevaan, jolloin tiedon muodon analyysi tulee sekä välittämisen että vastaanottamisen suhteen mahdolliseksi analysoida. Eettinen viittaa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen suhteeseen eli arvoihin. Jos determinanttien (oppilas, oppiaines, yhteiskunta) sisältö käsitetään Cleven tavoin loogisen, psykologisen ja eettisen suhteina, muodostuu tästä suhteistosta päämääriä, menetelmiä ja tilanteita koskeva totaliteetti¹.

Tämä totaliteetti pohjautuu Suortilla Rauhalan fenomenologiseen aspektiin², jolloin "opetus suunnitelma tarkoittaa konkreettista totaliteettia, jonka teoreettinen perusta on situationaalisten säätöpiirien problematiikan hallitsemisessa kasvun perusinteraktion tasolla (kahden yksilön ja ympäristön vuorovaikutus)."³ Suortin määrittely opetus suunnitelmasta on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen. Se sitoo mielestäni yhteen Cleven (1886) opetus-käsitteen tämän päivän opetus suunnitelman käsitteeseen ollen toisaalta dynaaminen ja avoin toisaalta pysyvä.

¹Suortti1981a, 71

²Rauhalan holistinen ihmiskäsitys perustuu eksistentiaaliseen fenomenologiseen ihmiskäsitykseen, jota hän kutsuu olemuspuolien keskenäistä dialektiikkaa tähdentävästi situationaaliseksi säätöpiiriksi. Nimi viittaa siihen, että olemuspuolet säätelevät tapahtumisessaan toistensa ja kokonaisuuden olemassaoloa. (Rauhala1994, 12.)

³Suortti 1981b, 12

2.2 Opetussuunnitelma tiedon sosiaalisena organisaationa ja koulutuspoliittisena välineenä.

Antikaisen (1986) mukaan opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella tiedon sosiaalisena organisaationa. Tällöin on kyse vallasta. Bersteinin (1971) artikkelissa, jota Antikainen¹ siteeraa, sanotaan: "Se, kuinka yhteiskunta valikoi, luokittaa, jakaa, välittää ja evaluoi julkista koulutietoa, heijastaa sekä vallan jakaumaa että sosiaalisen kontrollin periaatteita". Siis toisaalta opetussuunnitelma "heijastaa" yhteiskunnallista vallan jakautumaa ja sosiaalista kontrollia, toisaalta opetussuunnitelma (toteutuneena ja koettuna) on organisaatio, jonka puitteissa tieto välitetään ja omaksutaan ja jolle todellisuus rakentuu.

Opetussuunnitelmat ovat aina kuvastaneet aikakautensa yhteiskunnallisia tarpeita. Aluksi opetusta kannatti antaa vain lahjakkaimmille (klassinen opetus), sitten katsottiin tarpeelliseksi kasvattaa kaikkia lapsia "kuriin ja Herran nuhteeseen" opettaen heille samalla luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa (moraalikasvatuksen ajattelu), kunnes vähitellen kehittyi tiedepohjaiseen opetukseen rakentuva yleinen reaaliopetuksen suunnitelma.

Opetussuunnitelma on asiapaperi, jolla yhteiskunta pyrkii vaikuttamaan omaan tulevaisuuteensa. Ideaaliksi päämääräksi on katsottu sivistynyt, koulutettu ihminen, jolloin koulutus on poliittinen käsite, kasvatusta (sivistystä) pedagoginen.² Molemmat käsitteet ovat opetussuunnitelman peruskäsitteitä. Opetussuunnitelma on käytännön opas

¹ Antikainen 1986, 124 ² Lehtisalo & Raivola 1992, 28

opettajille mutta samalla se on poliittinen dokumentti, joka ilmaisee vallassa olevan kasvatuskäsityksen.

Kasvatussosiologisessa kirjallisuudessa korostetaan opetussuunnitelman suhdetta yhteiskunnalliseen taustaan ja koulun sosiaalistavaan tehtävään.¹ Opetussuunnitelma on suunnitelma koulun toimista sukupolvien välisen kulttuurin siirtämisen ja sosiaalistamisen prosessissa. Opetussuunnitelma toimii tiedon sosiaalisena organisaationa traditiossa. Jo Durkheim ja Weber näkivät koulun opetussuunnitelman kulttuuristen ristiriitojen ja ideologisen vallankäytön välineenä.²

Lappalainen (1985) kuvatessaan kamppailua peruskoulusta antaa hyvän käsityksen politiikan mukana olosta opetussuunnitelman ja yleensä kasvatuksen suunnittelussa. Peruskoulun opetussuunnitelmaa laadittaessa oli poliittista erimielisyyttä esim. ruotsinkielestä, jopa siinä määrin, että se nousi hallituskysymykseksi. Voidaankin sanoa, että toiminta on aina poliittista, kun niukkuutta jaetaan tai pyritään päämäärään, jonka saavuttamiseksi vallankäyttö on tarpeen.³

Broadyn (1986) tutkimus piilo - opetussuunnitelmasta heijastaa yhteiskunnallisten ristiriitojen sijoittumista koulun sisälle ja kulttuurien välistä kamppailua, jolloin on nähtävissä julkilausutun, näkyvän intentiosysteemin irtoaminen reaalisesta todellisuudesta suoraan ohjaimasta kätkeytyä opetussuunnitelmasta. Broadyn mukaan piilo-opetussuunnitelma on tullut kouluun vasta, kun tasa-arvo vaatimusten mukaan ei enää voitu puhua koulun valikoivasta

¹Antikainen 1986, 133-138 ² mt, 122 ³ Lehtisalo & Raivola 1992, 28; Blackledge 1985, 7-47

tehtävästä¹. Bourdier ja Passeronin (1977) mukaan koulutus kytkeytyy symboliseen vallankäyttöön eli siihen, miten määräytyvät sosiaaliset arvot, arvostukset, sisäistetyt käsitykset ja koko "henkinen sosiaalinen todellisuus".²

Suomessa erääksi keskeiseksi tavoitteeksi yhtenäiskoulun synnyn yhteydessä määriteltiin tasa-arvo. Tavoitteena oli yhtenäisten koulutusmahdollisuuksien luominen kaikille lapsille riippumatta sosiaalisesta tai taloudellisesta asemasta tai asuinpaikasta. Tämän arveltiin tuovan tasa-arvoisen koulutuksen ja muuttavan sosiaalista valikointia. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että koulutuksellisen tasa-arvon tavoite saattaa palvella vain "sosiaalisen kohoamisen unelmana". Koulutusjärjestelmässä sosiaaliset erot voidaan piilottaa kvalifikaatioerojen taakse. Tutkintotodistus on merkki tietyn statusryhmän jäsenyydestä. Onko nyt toteutumassa Youngin (1967) utopia siitä, miten yhtenäiskoulun jälkeen huomataankin lahjakkuuksien merkitys yhteiskunnalle ja vähitellen siirrytään meritokraattiseen, koulutusta ja suorituksia arvostavaan luokkayhteiskuntaan?³

Suomessa on viime vuosina annettu valtaa ja vastuuta paikalliselle tasolle. Kouluhallitus (1985) kokosi opetussuunnitelman perusteisiin kunnan opetussuunnitelman laadintaa varten tarvittavat ohjeet, joissa mm mainitaan: "Säännösten toteuttamista valvovasta ohjauksesta siirrytään tavoiteohjaukseen."

Tämä on nähdäkseni tärkeä kohta opetussuunnitelman ohjaavassa roolissa. Voisi olettaa yksilön vapauden ja vastuun kasvavan, kun

¹ Rinne 1986, 364 ² Lahdelma 1992, 40 Broady 1986, 92 ³ Antikainen 1987, 331

valta keskittyy kuntatasolle ja myöhemmin koulun ja opettajan tasolle ja samanaikaisesti siirrytään tavoiteoppimisesta prosessioppimiseen. Kuitenkin samalla, kun opetussuunnitelma menettää valtakunnallista koulutuspoliittista valvovaa roolia, on jo nähtävissä opetushallituksen taholta tarvetta kontrolloida peruskoulun tuloksia yhteisillä päätösarvioinneilla.¹ Ei luovuta vallasta kontrolloida opettajien työtä. Opettajaa ei nähdä samanlaisena eksperttinä työssään kuin esimerkiksi lääkäriä.

Opetussuunnitelman tulisi uudistaa yhteiskunnallista toimintaa. Tällaista suuntausta edusti Dewey (1938). Suuntausta kutsutaan yhteiskuntaa uusintavaksi opetussuunnitelmaksi. Tällöin lähtökohtana on auttaa oppilasta sopeutumaan olemassa olevaan yhteiskuntaan ja uudistamaan sitä omalta osaltaan.² Human Capital -(inhimillinen pääoma) ajattelu on nähnyt koulutuksen resurssina ja kasvun edellytyksenä.³ Vaikka tämä ei täysin pitäisikään paikkaansa, on Suomessa nähtävissä jatkuva koulutusoptimismi. Uusiin paikallisiin opetussuunnitelmiin kohdistuu paljon toiveita, koska opettajilla, vanhemmilla ja oppilailla on mahdollisuus esittää omia inhimillistä kasvua ja kehitystä sekä oppimista koskevia arvojaan opetussuunnitelman perusteeksi.

Peruskoulua, lukiota, iltalukiota ja ammatillisia oppilaitoksia koskevaa lainsäädäntöä muutettiin olennaisesti 1991. Kunnille ja oppilaitoksille annettiin enemmän mahdollisuuksia järjestää itse toimintansa. Samalla rajoitettiin opetusviranomaisten oikeutta antaa normeja ja

¹ Sarjala 1996 ² Leino & Leino 1995, 61 ³ Lehtisalo & Raivola 1992, 46

sitovia määräyksiä. Laki antaa väljät puitteet, joilla huolehditaan koulutuksen yhtenäisyydestä¹.

Toisaalta taas paikallisten opetussuunnitelmien avulla halutaan saada yksilöt sitoutumaan oman elämänsä hallintaan. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet määrittelee opetussuunnitelmaa laajasti ja samalla sisältää ihanneyhteiskunnan ja -yksilön ideaalin. Asettamalla ihanteita tavoitteeksi yhteiskunta olettaa muutosta toivomaansa suuntaan. Kuitenkin Malinen² muun muassa on todennut, että "tutkimuksissa on käynyt ilmi, että koulusaavutukset riippuvat paljon yhteiskunnan yleisestä toiminnasta, joten opetussuunnitelman muutokset eivät sinänsä tarjoa helppoa tietä koulutuksen tehostamiseen."

Ratkaiseva asema opetussuunnitelman koulutuspoliittisena toteuttajana onkin opettajalla. Hänellä tulee olla sisäinen varmuus omasta eettisestä vapaudestaan toimiessaan eksperttinä kasvatuksessa. Tämä taas asettaa opettajankoulutukselle vaatimuksen valmentaa opettajat vahvalla kasvatuksen teorian tuntemuksella, etteivät he jää yhteiskunnan säätelyn alistamiksi³.

¹Lehtisalo & Raivola 1992, 197-198 ²Malinen 1992, 20

³Kts Suortti 1981a, 78-79

2.3 Opetussuunnitelma- ja opetus-käsite tässä tutkimuksessa

Opetussuunnitelma on käsitetty tässä tutkimuksessa laajana ja dynaamisena käsitteenä, jonka muuttumista on tarkasteltu opetus-käsitteen kautta. Opetussuunnitelma on tällöin nähty kuvana yhteiskunnasta ja sen on oletettu kertovan ajan opetus-käsitteestä ja sen tavoitteesta, sivistyksestä.

Opetus on tässä tutkimuksessa pedagoginen käsite, joka sisältää käsityksiä opetusprosessin luonteesta, tavoitteista (lähinnä sivistyksestä), joihin opetuksella pyritään sekä keinoista, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Opetus-käsite on osa totaliteettia, joka käsittää yhteiskunta-, ihmis- ja luontokäsityksen ja on sidoksissa siten tieto-oppiin ja ontologiaan.¹

Tässä tutkimuksessa on pyritty selkeyttämään tutkijan opetus-käsitettä. Opetus-käsitteellä on pyritty myös rajaamaan opetussuunnitelman tutkimuskenttää, kuitenkin niin, että käsite on kyllin laaja antaakseen mahdollisuuden opetuksen totaliteetin hahmottamiseen. Opetus-käsite on nähty opetussuunnitelman momenttina, joka vaikuttaa koko opetussuunnitelmaan ja päinvastoin.

Tutkimuksen painopiste on ollut opetus-käsitteen tavoitteen, sivistyksen, määrittämisessä ja sen saavuttamiseksi tehdyn opetussuunnitelman kuvaamisessa.

¹Suortti 1981b, 76 ja 1981a, 55; Iisalo 1984, 12-13

3 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on ollut selvittää opetussuunnitelman opetus-käsitteessä tapahtuvaa muutosprosessia. Lähinnä keskittyen sivistys-käsitteen muutokseen sekä kasvatusaatteelliseen muutokseen. Pyrkimyksenä on ollut löytää opetussuunnitelman "ajan henki", koska jokainen aikakausi määrittelee kasvatuksen omien tarpeidensa mukaan. Toisaalta pohtia asiantuntijoiden haastattelun pohjalta opetus-käsitteen ja näin myös kasvatuksen tulevaisuutta.

Jokaisella kasvatusaatteella on oma ihmiskäsityksensä eli haluttu kasvatuksen päämäärä. Tässä tutkimuksessa on pyritty seuraamaan opetuksen luonnetta pääkasvatusaatteina esiintyvien hegeliläisyyden, herbartilaisuuden ja pragmatismien näkökulmasta.

Tutkimustehtävä on elänyt koko tutkimuksen ajan. Painopiste on ollut vuoroin muutoksen analyysissä vuoroin tulevaisuuden tähyilyssä. Sitä mukaa kun tutkimus on edistynyt, on myös tutkijan käsitysmaailma avartunut ja täsmentynyt. Siinä mielessä voisi puhua jopa kehittävästä työntutkimuksesta. Kysymys, johon tutkimuksella on haluttu saada vastaus, on kaksiosainen:

- A. Miten opetus-käsite on vaihdellut suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa?
- B. Millaisia ulottuvuuksia opetus-käsite saa tulevaisuuden koulussa?

4 Tutkimuksen menetelmä

4.1 Menetelmän valinta

Menetelmähän tuottavat aina sellaista tietoa, joka niiden avulla on loogisesti mahdollista saada¹. Tässä tutkimuksessa tuli aluksi pohdittavaksi, mikä olisi tutkittavan kohteen perusluonne. Koska halusin ymmärtää ajan henkeä, päästä syvemmälle rakenteiden taakse ja samalla käyttää reflektoitua kokemustani eräänä instrumenttina tutkimuksessa mukana, tuntui kvantitatiivinen ote tutkimuksen luonteen vuoksi vieraalta. Asiantuntijoiden haastattelut vaativat oman metodinsa, joka ihmisen ymmärtämistä koskevana muodostui hermeneuttiseksi. Asiakirjojen tutkiminen vaatii analyysia ja tulkintaa. Siinä olisi kvantitatiivinen sisällönanalyysi ollut mahdollinen, kuitenkin päädyin systemaattiseen analyysiin, joka on myös sisällön analyysia kvalitatiivisesta paradigmasta käsin. Oman ihmiskäsitykseni tiedostaminen ja reflektointi on tapahtunut tutkimuksen yhteydessä. Asioiden historiallisuus vaati historiallisen tutkimusotteen. Ja eikö pohdinta aina ole filosofiaa? Tai ilmaistuna Aaltolan (1992, 33) sanoilla "filosofian primaarina tehtävänä on saada meidät näkemään se, mikä jo on meille annettuna."²

Hermeneuttinen filosofia paljastaa historian ja filosofian läheisen yhteenliittymisen. Heidegger³ on sanonut: "Historiantiede ei saa kerätä pelkästään tosiasioita tai esineitä vaan sen täytyy avata mah-

¹ Rauhala 1994, 10 ² vrt. Habermas 1987, 58 ³ Kusch 1986, 89

dollisuuksia, tutkia mahdollisen hiljaista voimaa." Historiatieteen eh-
tona on siten ihmisen kiinnostus valintaan ja mahdollisuuksiin. Histo-
rian kirjoitus on olennaisesti tulevaisuuden määräämää, myös ope-
tussuunnitelma on aikasidonnainen eli historiallinen käsite.¹

Tärkeänä yhteen nitovana käsitteenä opetussuunnitelman käsitteen
rinnalla kulki sivistyksen (yksilön kasvatuksen tavoitteen) käsite.
Myöhemmin keskeiseksi tutkimuskohteeksi nousi Iisalton (1984) käyt-
tämä opetus-käsite, joka sivistystä laajempaan sisältää kasvatuksen
päämäärän sekä didaktiikan ja siihen sidoksissa olevat kasvatusaatteet,
ihmis- ja luontokäsitykset, tieto-opin ja ontologian, jolloin päästään
käsiksi Suortin kuvaamaan totaliteettiin maailmasta.

Kasvatusaatteiden löytäminen osoittautui vaikeaksi niiden toisiinsa
kietoutuneen luonteen vuoksi. Niiden tutkimisessa olisi tarvittu ling-
vistinen tutkimusote. Käsitteiden analysointiin käytin systemaattista
käsiteanalyysia, joka voi olla päämetodi tai sitten, niin kuin tässä, his-
toriallisen ja filosofisen tutkimusmenetelmän apumenetelmä².

Tulevaisuuden perspektiä varten pyysin asiantuntijoiden haastattelut.
Pyrin löytämään heidän puheenvuoroistaan tulevan opetus-käsitteen
pedagogisia, filosofisia ja sosiologisia ulottuvuuksia. Tällöin lähtökoh-
tana oli, että jokainen haastateltava esiintyy pedagogisessa, filoso-
fisessa ja sosiologisessa kehyksessä³.

¹Kuikka 1991, 72 ²Gröhn & Jussila 1989, 157-158 ³Peräkylä 1990, 22-23

4.2 Tutkimuksen kulku

Renvallin (1965) mukaan historian tutkimuksen pohjana on jokin tosiasia-aines. Esimerkiksi asiakirjat ovat menneisyyden jälkiä. Näitä jälkiä nimitämme historian lähteiksi. Mielenkiintoinen tutkimuksen kannalta on menneisyys, joka on vaikuttanut jotakin myöhempiin aikoihin, siis juuri se, joka on jättänyt jälkensä. Kehityssuunnat ovat poikittaisia sekä pitkittäisiä. Pitkittäissuunnassa menneisyyden jäljet ovat tosiasioita. Geneettisestä perspektiivistä katsottuna jokainen yksityistapaus on aina jonkin suuremman kokonaisuuden osa ja viittaa siihen. Historiantutkimuksen tehtävänä on rakentaa ajatuksissa uudelleen nämä toistensa päälle erilaisina ja eri laajuisina kerroksina porrastuvat ja toisiinsa kietoutuvat kokonaisuudet sekä niiden toisiaan seuraavat kehitysvaiheet¹.

Ajoittaminen on tärkeää, jotta päästään käsiksi siihen yhteyteen, missä asiat ovat keskenään ja tiedetään niiden välisistä synty- ja kehitysyhteyksistä eli geneettisistä yhteyksistä. Tällöin tarkastelu muuttuu historialliseksi, ja se muuttuu tällaiseksi siitä huolimatta, mikä tieteenala sitä tutkii, onko se historillinen vai muu tiede². Historian on voitava orientoida ihmistä todellisuuden maailmassa, jonka koko menneisyys muodostaa ja jonka viimeisenä pisteenä on nykyaika. Jokaisella asiakirjallakin on oma suhteiden järjestelmä, jokaisella on omat keskinäiset riippuvuussuhteensa ja omat menneisyyden syvyyteen johtavat juurensa³.

¹Renvall 1965, 22

²mts, 22

³Kuikka 1991, 122 ; Renvall 1965

Menneisyyden jäljet ovat tosiasioita mutta kaikki, mitä menneisyydestä sanomme on päätelmiä, jotka voivat olla joko paikkansa pitäviä tai virheellisiä¹.

Menneisyyden jälki, joka on nyt nykyisyyttä, on menneisyyden tulevaisuutta. Tämä oli yhtenä lähtökohtana tutkimuksessa, kun yritin ennustaa opetussuunnitelman muutosta. Koulujen opetusoppi oli ensimmäinen tärkeä lähde, jonka immanentisti käsittelin. Tavoitteena oli saada esille, mistä Cleven ajan sivistys rakentui. Saadakseni selville tekstin merkityksen ja historiallisen aseman käytin Cleven tutkijoiden Suorttin (1995), Väyrysen (1992) ja Steniuksen (1939) teoksia.

Oleellisena osana Cleven ja Suorttin ymmärtämiseen kuuluu Hegelin sivistyskäsitteen, johon Cleven Kasvatusopin sivistyskäsitteystys perustuu, rekonstruoiminen. Tämän ohella tutustuin eri tutkijoiden Hegelin itsekehityksen käsitteeseen². Oma kielteinen ennakkokäsitykseni teki tästä tutkimuksen osasta haasteellisen³.

Analysoin vuosien 1925-1994 opetussuunnitelmat systemaattisella analyysillä. Tässä vaiheessa oli havaittavissa kasvatusaatteiden selvittämisen vaikeus pelkästään aineistopohjaisesti. Eri kasvatusaatteet käyttivät samoja sanoja kertoessaan kasvatuksesta ja sen menetelmistä. Kasvatusaatteita ei tuoda selkeästi esiin vaan puhutaan "uudesta koulusta" ja "vanhasta koulusta" ja niiden metodeista. Kasvatuksen tavoite, sivistys, kuvasi mielestäni parhaiten omaa aikaansa tai toivottua tulevaisuutta. Tavoitteen, menetelmien ja keinojen luo-

¹Renvall 1965, 52 ²Ks. Liite 1: Hegelin hengen itsekehitys ³Mezirow 1991, 38

kittelulla en päässyt mielestäni järkevään tutkimustulokseen. Tarvittiin mittari, jota apuna käyttäen kasvatusaatteen "juoni" (johtoajatus) olisi löydettävissä opetussuunnitelmista¹.

Opetussuunnitelmien problematisoimisessa käytin apunani esiyymmärrystäni opettajana ja oppilaana. Relativismin mukaan ei ole tavoitettavissa vain yhtä ainoa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia; eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa².

Päädyn kuvailemaan opetussuunnitelmia pedagogin näkökulmasta. Rinteen (1984) vaikutus näkyy analyysissa vaikka kyseenalaistinkin hänen tekstejään. Traditionaalisen Gadamerin mukaan tuleekin taipua auktoriteetin asiantuntemuksen edessä. Kasvatusaatteiden analyysi on mielestäni enemmän tai vähemmän spekulatiivista, koska niitä ei ole selvästi aineistossa sanottu ja toisaalta mittareiden laadintaan tarvittaisiin näiden aatteiden laajempi tuntemus. Tämän vuoksi tukeuduin aikaisimpiin tutkimuksiin, muistaen kuitenkin Gadamerin kaksitahoisena näkökulman auktoriteetteihin³.

Asiantuntija- (eliitti) haastattelut suoritin melko varhaisessa vaiheessa. Tarkoitus oli hahmotella perspektiivi tulevaisuuteen eri näkökulmista. Oletin, että tiedealan, sukupuolen ja erilaisen näkökulman koulutuk-

¹Alasuutari 1994, 105-121; Grönfors 1985, 33-39 Ks myös liite 2 ²Tynjälä 1991, 388
³ Kusch 1986, 106-108, 113-115; Kiviniemi 1995, 167 ; Vrt. Juntunen & Mehtonen 1982, 117 , Vaikka Juntunen & Mehtonen (1982,117) hylkää Gadamerin tulkinnan ymmärtämisen edellytyksistä filosofisista syistä syyttäen Gadameria auktoriteetin ja tradition rehabilitaatiosta tukeudun kuitenkin Kuschin tulkintaan, joka puolustaa Gadamerin humanistista puolta, mikä taas "puolustaa Gadameria Gadameria vastaan".

seen omaavien henkilöiden haastattelu avaisi mahdollisen ristiriidan. Tämä oli ennakkohypoteesi haastatteluun mennessäni. Asiantuntijahaastattelut olivat avoimia keskusteluja, joissa tutkimuksessa analysoidut käsitteet nousivat esiin. Käsitteiden tulkinnassa on käytetty myös haastateltujen teoksia. Johtopäätökset ovat syntyneet haastattelujen osalta luokittelemalla (kehystämällä) eri puheenvuoroista filosofinen, sosiologinen ja pedagoginen kehys. Jokainen kouluttaja (kasvattaja) toimii kussakin kehyksessä¹.

4.3 Hermeneuttinen tutkimusote tässä tutkimuksessa

Olen yrittänyt muistaa tekstien tulkinnassa Schleiermacherin, Heideggerin, Gadamerin ja Habermasin ajatuksia. He ovat käsitelleet ymmärtämisen ongelmaa useimmiten tietyn erityistieteen näkökulmasta, esim. Schleiermacher teologian ja Habermas sosiologian yhteydessä. Kuitenkin on löydettävissä yhteisiä päälinjoja. Ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat keskeisiä käsitteitä hermeneutiikassa kuten muissakin filosofisissa suuntauksissa mutta hermeneutiikassa ne ovat aivan omaa sävyään, niihin liittyvien esiymmärryksen ja hermeneuttisen kehän ansiosta².

Modernin hermeneutiikan ensimmäinen klassikko Schleiermacher puhuu "siitä näennäisestä kehästä, jonka mukaan yksittäinen on ymmärrettävä vain sitä käsittävän yleisen kautta ja päinvastoin". Koska tämä kehä, tarkemmin sanottuna spiraali, ei ole vältettävissä, ym-

¹Peräkylä 1990, 159-164 ²Kusch 1986, 12

määrittäminen on Schleiermacherin mukaan "loputon tehtävä". Hänen mukaansa tulkinnan eri puolet ja menetelmät on yhdistettävä, jotta taattaisiin kontrolloitu ja metodinen ymmärtäminen. Menetelmien kokonaisuuden pohjalta tekstin merkitys voi avautua¹. Toisaalta tekstin osat ja merkitykset ovat ymmärrettävissä ennakoitun kokonaisuuden taustaa vastaan.

Voimme parantaa käsitystämme yksilöstä, hänen puheestaan ja uskomuksistaan aina enemmän, mutta tässä etenemisessä ei voi olla loppupistettä. Toisaalta meidän on tuotava mukaan aina esiymmärrystä kokonaisuudesta, jotta voisimme identifioida sen osia, ja toisaalta haluamme konstruoida kokonaisuutta vasta osien avulla ja niiden kautta. Tapa, jolla käsitämme osia, on aina tietyn kokonaisuutta koskevan teorian läpikäyminen; siten emme voi saada teoriasta riippumatonta vahvistusta käsityksillemme osista ja kokonaisuudesta. Samalla on kuitenkin lähdettävä siitä, että sen kokonaisuuden ominaisrakenne, jota yritämme ymmärtää holistisesti, ei jätä tilaa mielivaltaisille tulkinnoille. Hermeneuttinen kehä on siksi enemmän kuin vain esiymmärryksemme selventämistä; se voi johtaa myös sen korjaamiseen².

Schleiermacher ennakoi modernia diskurssianalyysia erottelullaan "pää- ja sivuajatusten" sekä "esittämiskeinojen" välillä. Schleiermacher viittaa holistiseen periaatteeseen (hermeneuttiseen kehään). Kokonaisuus on ymmärrettävä osista, osat niiden suhteesta kokonaisuuteen. Mahdollisemman täydelliseen ymmärtämiseen tähtäävän tulkitsijan tehtävänä ei ole ainoastaan tietää, "minkälaisia sivuajatuksia kirjailijalle on tullut mieleen, vaan tietää sekin, mitä hänelle ei ole tullut mieleen ja se mitä hän on torjunut."³

Heidegger luonnehtii hermeneuttista kehää kolmen käsitteen avulla.

i. Vorhabe (pohja) tarkoittaa ymmärtämisen horisonttia, viittaussuhteiden kokonaisuutta, jossa tulkitsija on.

ii Vorsicht (ehkä näkökulma) Jokainen tulkinta on sellaisen rajallisen merkityksen paljastamista, joka piilotetusti sisältyi jo tulkintaa kantavien merkitysten kokonaisuuteen. Tämä rajoja antava merkityksen enna-

¹Kusch 1986, 39 ²mts, 39 ³mts, 34

koiminen on riippuvainen siitä, mihin tulkinta varsinaisesti pyrkii. Tätä tulkintaa ohjaavaa eteenkatsomista siihen, mihin tulkinta on menossa Heidegger kutsuu Vorsichiksi. Sen muodostamisessa on oltava erityisen varovainen, ettei repäisisi ymmärrettävää ilmiötä abstraktisesti alkuperäisestä yhteydestään

iii Vorgriff ("käsitteistö") Tulkinta voi olla kielellinen. Tämä mahdollisuus edellyttää ratkaisua tulkinnan käsitteistöstä. Tulkitsijalla on tässä kaksi tietä: "Tulkinta voi ammentaa käsitteistöä tulkittavan olevasta tai se voi pakottaa sen käsitteisiin, jotka eivät sovi olevan olemistavalle"¹

Tietyn käsitteistön valinta on siis ratkaisu ontologisella tasolla. Kaikki kolme, Vorhabe, Vorsich ja Vorgriff, ovat kehämäisesti ketjuuntuneet. Yhdessä ne muodostavat ymmärtämisen esistruktuurin eli tulkitsijan esimielipiteen eli hermeneuttisen tilanteen.

Heideggerille on tärkeää osoittaa, ettei henkítieteiden kohde ole myöskään puhdas tosiasia, vaan vasta tulkitsijan ennakkomielipiteen konstituoitu kohde. Se, mikä näennäisenä tosiasiana tulee vastaan, on todellisuudessa vielä tiedottomana hermeneuttisen tekemisen tuotetta. "Kaiken tulkinnan, jonka on tuotettava ymmärtämistä, on täytynyt jo ymmärtää tulkittava." Näin syntyvää kehää Heidegger ei pidä ongelmana, päinvastoin: "Ratkaisevaa ei ole se, että päästään kehästä ulos, vaan se, että päästään oikealla tavalla sisään." Kehä sellaisenaan on väistämätön, mutta tärkeää on, että se käydään läpi tietoisena. Heidegger ei luovuta tulkintaa ennakkoluuloille vaan erottaa ennakkoluulot selvästi esimielipiteistä. Asiat eivät voi olla mitään sellaista, johon voitaisiin suoraan tarttua. Vaatimus varmistaa niistä tieteellinen kohde on luettava pikemminkin vaatimuksena tulla tietoiseksi omista Vorhabeista, Vorsichteistä ja Vorgriffeistä ja käyttää ja soveltaa niitä varovaisesti, aina valmiina korjaamaan².

Gadamarin mukaan tekstille tulee antaa vahvuutta, jotta omat totuutemme joutuvat koeteltaviksi ja assimilaatio hidastuu. Horisontit ovat erillään siinä määrin kuin huolellinen tutkija niitä väliaikaisesti luo. Nykyisyyden horisontti ei muodostu ilman menneisyyttä. Yhtä vähän on olemassa itsenäinen nykyisyyden horisontti kuin on olemassa historiallisia horisonttejakaan, jotka olisivat yksinkertaisesti saavutet-

^{1,2}Kusch 1986, 91

tavissa. Tietyn menetelmän noudattaminen voi usein estää uusien näkökulmien löytämisen. Tulkitsijan valmis käsitteistö takaa hänelle ylivoimaisuuden, jota ei enää voi horjuttaa. Tässä menettelytavassa on juuri tuhottu oman kannan koettelemisen mahdollisuus. Gadamerille kaikki ymmärtäminen on kielellistä ymmärtämistä¹.

Kuschin (1986) mukaan Gadamerin humanistisen puolen kieltäminen olisi epäreilua - traditionalististen puolien kieltäminen kaunistelevaa. Kuitenkin: Gadamerin filosofinen hermeneutiikka on filosofiaa, joka tematisoi historiallista riippuvuutta sitä rajoittaakseen, joka antaa menneisyydelle painoarvoa nykyisyyden ennakkoluuloja vastaan pidätyäkseen niistä tulevaisuudessa ja joka tähtää poliittis-humanistiseen kypsyyteen ja joka pysyy avoinna dialogille toisten kanssa. Ennakkoluuloa, traditiota ja auktoriteettiä pidetään tehtävinä, joita ei voi ratkaista välittömästi ja joita on koeteltava niiden totuuden kannalta faktisissa dialogeissa².

Wittgensteinille kieli ja yhteisö edellyttävät toisiaan eli kieli ja yhteiskunta kuuluvat näin yhteen. Myös Habermans ilmaisee ajatuksen, että radikaali tietokritiikki on mahdollinen vain yhteiskuntateorian. Peruslähtökohdasta seuraa, että - Husserlin termein - ne aktit, jotka konstituivat kulloisenkin tieteen ryhmän objekteja, voidaan käsittää vain siten, että ihmistä ajatellaan konkreettisesti jäsenenä yhteisössä, joka pyrkii itsensä säilyttämiseen, yhteisymmärrykseen, interaktioon sekä tehokkaaseen ja oikeudenmukaiseen hallitsemiseen. Pyrkimyksestä itsensä säilyttämiseen avautuu välittömästi tie ym-

¹Kusch 1986, 107 ²Kusch 1986, 106-108, 119; Ks myös Kiviniemi 1995, 167

märtää kolmen tiedon ymmärtämisen välttämättömyys, koska ihmislaji pyrkii säilyttämiseensä, on pakko kerätä tietoja luonnosta, konsensusuksen sopimisen mahdollisuudesta sekä hyvästä elämästä ja sen toteuttamisen keinoista

Juuri kolmen intressimuodon ja niitä vastaavien tiedonmuotojen olemassaolo perustuu Habermansin mukaan siihen, että inhimillisen lajin olemassaolo varmistuu kolmen yhteiskunnallistumisen mekanismin tai alueen pohjalta: työn, kielen ja herruuden. Työn mekanismialue vastaa teknistä tiedon intressiä ja tietoa luonnon tapahtumista: kielen mekanismialue vastaa praktista intressiä ja hermeneuttista tietoa, ja herruuden mekanismialue vastaa emansipatorista intressiä ja tietoa oikeudenmukaisen herruuden mahdollisuuksista ja esteistä¹.

Tutkimukseni kannalta relevanttia tietoa on oma tutkijan roolini tutkimusta tehdessä. Tietää, mitä subjektiivisuus hermeneuttisessa tutkimuksessa merkitsee. Oppia toisaalta alistumaan auktoriteettien vahvuuteen mutta samalla kuitenkin antaa omalle tekstille vahvuutta koetella auktoriteetteja. Toisaalta tietää tradition voima ja toisaalta etsiä reflektion kautta emansipoitumista sen vaikutuksesta. Huomata, miten tutkimuksen edetessä oma tiedostamisen taso kohosi ja samalla tiedostaa, ettei hermeneuttisella tulkinnalla ole päätepestettä vaan se on loputon tehtävä. Tämä näkyy myös mietittäessä tutkimuksen luotettavuutta.

¹Kusch 1986,166-168

4.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tämä tutkimus on hyvin perusteltu näkökulma opetussuunnitelmissa olevan opetus-käsitteeseen löytämiseksi. Tutkimuslähteiden, opetussuunnitelmien kronologinen eteneminen antoi kuvan opetus-käsitteen etenemisestä. Historiantutkimuksessa tosi on jokainen väite, joka vastaa kiistattomia ja tutkijasta riippumattomia tosiasioita. Tämä on ns. vastaavuuskäsite (korresponssi)¹. Renvallin mukaan vastaavuuskäsite ei auta ratkaisemaan, milloin menneisyyttä koskevat päätelmät ovat tosia. Paremmin tähän tarkoitukseen sopii yhteensoveltuvuuskäsite (lähinnä koherenssiteoria)². Siis se päätelmä, että eri toteamusten ja päätelmien keskinäinen sopusointu ratkaisee, mitä niistä voidaan pitää tosina. Tällöin on ymmärrettävä, että menneisyys on olemassa vain nykyisyyden tietona siitä ja muuttuu nykyisyyden ja sen tiedon muuttuessa.

Kaikki historian toteamukset ovat todennäköisyyksiä, mutta silti toisten päätelmien todennäköisyys on suurempi kuin toisten, eräiden jopa niin suuri, että ne voidaan ottaa työn lähtökohdiksi³. Yhteensoveltuvuuskäsityksen mukaan mikään menneisyyden tosiasia ei ole niin varma, ettei sitä saisi epäillä. Eri toteamuksilla on eri asteinen todennäköisyys. Toisaalta yhteensoveltuvuuskäsitys ei näytä havaitsevan menneisyyden jäljen ja menneisyyden tosiasian välistä eroa. Menneisyyden jälki on kuitenkin havaittavissa oleva ja osoittaa, että samalla on kysymys jostakin todellisesta. Juuri menneisyyden jäljet tekevät sen, että historian päätelmät sittenkin koskevat jotakin reaa-

¹Renvall 1965, 53 ²mts, 56 ³mts, 55

lista todellisuutta. Ne tosiasiat, jotka päättelemme, ovat eräänlaisia hypoteeseja, jotka teemme menneisyyden jälkien selittämiseksi¹. Esimerkiksi päättelemme, että siveellisyys-käsite tarkoitti Cleven aikaan eri asiaa kuin nykyään, menneisyyden jälki, Cleven kasvatusoppi todistaa sen.

Opetussuunnitelmat ovat luotettavia historian lähteitä. Opetussuunnitelmat voidaan tarkasti sijoittaa aikaan ja paikkaan. Tiedämme, keitä on ollut niitä laatimassa ja kenelle ne on osoitettu. Näin ulkoinen lähdekritiikki pätee. Sisäisen lähdekritiikin valossa lähteen kertovan sisällön, sen traditioaineksen perusteella, voimme päästä vain suurempaan tai pienempään todennäköisyyteen.

Tässä tutkimuksessa ei ollut käytettävissä muuta aineistoa asiakirjojen lisäksi kuin tutkijan kokemus sekä aikaisempien tutkimusten raportit. Tämä heikentää päätelmiä, jotka ajasta on tehty. Jos olisi tutkittu esim. kunkin ajan eri puolueiden ja riippumattomien lehtien artikkeleita ja niitä verrattu opetussuunnitelmaan kirjattuun kompromissiin, olisi todennäköisyys ollut suurempi.

Tutkimus ei pyrikään objektiiviseen totuuteen vaan on lähinnä eräs näkökulma ja reflektoitu kokemus. Tutkiminen on ollut jatkuvaa validoimista, kyseenalaistamista, tarkistusta ja tulkintaa. Haastattelujen uusinta toisi esiin todennäköisesti uudenlaisen näkökulman esim. haastattelutekniikan oppimisen ansiosta, joten tutkimuksen pysyvyys (reliabilisuus) ei ole paras mahdollinen.

¹ Renvall 1965, 5

Sitkeässä oleva ennakkoluuloni kvantitatiivisen tutkimuksen paremmuudesta sai minut ensin kokeilemaan sisällönanalyysia kasvatusaatteiden etsinnässä. Kasvatusaatteiden käsitteitä oli opetussuunnitelmissa kuitenkin käytetty mielestäni epätarkasti, joten hermeneuttinen tulkinta juonen etsinnässä tuntui parhaalta menetelmältä. Kasvatusaatteiden mittarin muuttujien pätevyys (validius) nojasi aikaisimpiin tutkimuksiin.

Tietynlaista "triangulaatiota"¹ tutkimuksessa oli haastateltavien oletettu erilainen lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Tehdessäni johtopäätöksiä haastatteluista tukeuduin kehysteoriaan saadakseni synteesin tulevaisuuden koulusta ja sen opetuskäsitteestä. Tiedostaen tällöinkin, että saatu synteesi on eräs mahdollinen näkökulma tulevaisuuteen, ei absoluuttinen totuus.

¹ Leino & Leino 1995, 108 ; Ks Cohen & Manion 1989, 272; Cohen & Manion 1994, 236

5 Aikaisemmat tutkimukset

Opetussuunnitelman tutkimusalue on laaja. Siihen kuuluu mm. koulutustavoitteiden, koulutusrakenteiden, koulutusprosessien, koulutusresurssien ja opetussuunnitelman laadinnan ehtojen tutkimus. Voidaan yhtyä Atjosen¹ toteamukseen, että opetussuunnitelman ongelma ei ole vielä ratkaistu vaan se on aina yhtä haastava.

Malisen tutkimukset (1992, 1985, 1977) opetussuunnitelmasta edustavat opetussuunnitelman struktuuria. Hän on käyttänyt päätöksentekoa ja systeemiteoriaa selittäessään opetussuunnitelmaa organisaation kannalta. Käytännön koulumiehenä hän on keskittynyt lähinnä opastamaan opetussuunnitelman suunnittelua ja käyttöä. Hänen käyttämänsä opetussuunnitelman determinantit (oppilas, oppiaine, yhteiskunta)² ovat vakiintuneet yleisessä käytössä puhuttaessa opetussuunnitelman suunnittelusta. Malinen³ toteaa koulutuspolitiikassa ja kouluhallinnossa tarkasteltavan koulua koulutuspoliittisesta näkökulmasta, jolloin tarvitaan tutkimusta ja vaihtoehtoisia malleja, jotka eivät ole kiinni hallinnollisessa byrokratiassa. Hän kehoittaa opetussuunnitelmaa rakennettaessa eri vaiheissa käyttämään erilaista teoreettista taustaa ja yhdistämään niitä käytännön tasolla omaan koulujärjestelmään sopivaksi.

Tutkimukseni kannalta koin erityisen mielenkiintoiseksi Peltosen (1979) tutkimuksen. Hän on tutkinut koulunuudistuksen ihmiskäsi-

¹Atjonen 1993, 248

²Deweyltä peräisin olevat käsitteet Malinen 1985, 23

³Malinen 1985, 82

tystä. Tutkimus on kohdistunut ajallisesti vuosiin 1956-1975. Peltonen on todennut aluksi olleen nähtävissä kristillishumanistisen ihmiskäsityksen: yksilön ja yhteiskunnan välisissä suhteissa vallitsi tasapaino, korostettiin toisaalta yksilön ainutkertaisuutta ja itseisarvoa ja toisaalta yksilön sosiaalis - eettistä vastuuta. Koulun ja kasvatuksen tehtävä oli kulttuurinen, mikä viittasi kulttuuripedagogiseen kasvatuskäsitteeseen¹.

Peltosen tutkimus perustuu komiteoiden pöytäkirjoihin ja keskusteluihin ja ns. periaatemietintöihin. Peltonen sanoo tuloksien yleistettävyyden riippuvan siitä, miten pitkälle mietintöjen ehdotuksilla voidaan katsoa olevan merkitystä uudistuksen kokonaisuudessa.

Kun tutkii POP I ja II (1970) tekstilähtöisesti, näkee siinä vahvimpana kristillis-humanistisen ihmiskäsityksen². Tässä mielestäni tulee esiin tutkijan arvosidonnaisuus. Seitsemänkymmenluvulla kuohuivat koulutuspoliittiset tunteet kuumina ja harvat pystyivät olemaan ottamatta kantaa kasvatuksen piirissä. "Ajan henki" hermeneuttisesti käsitettynä puoltaa tulkintaa naturalistisen ihmiskäsityksen voimistumisesta.

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt apunani Peltosen laatimia eri ihmiskäsitysten, lähinnä naturalistisen ja humanistisen, kasvatuksellisia peruspiirteitä.

¹Myös Suortin (1981a, 16) mukaan myöhemmin humanistisen käsityksen tilalle alkoivat tulla naturalistisesta ja marxilaisesta ihmiskäsityksestä peräisin olevat piirteet.

²Ks. myös Kuikka 1991, 158

Väitöskirjassaan Suortti (1981a, b) on tutkinut opetussuunnitelmaa teoreettisesta viitekehyksestä. Keskittyen opetussuunnitelman laadintaan vaikuttaviin fundamenttaalsiin lähtökohtiin. Hän tutkii kasvatuksen filosofiaa käyttäen apunaan Platonin Valtiota ja Rousseau'n Emiliötä. Dialektisesti hän lähestyy kasvatuksen ongelmaa käyttäen Platonin ideaalia valtiosta yksilöön ja Rousseau'n yksilöstä valtioon. Tällä hän on osoittanut, että opetussuunnitelman laadinnassa on ideaalinen hypoteesi välttämätön, koska on kyse päämäärähakuisesta, intention kytkeytyvästä selittämisestä ja ymmärtämisestä. Peilattessa Platonin ja Rousseau'n ideaaleja Humen giljotiiniä vastaan, hän toteaa, että positivismi menettää kyvyn nähdä ja tulkita arvoja ja päämääriä¹.

Tarvitaan laaja ontologinen perusta, pelkkä tekninen tiedon intressi, kuten behaviorismissa, ei riitä. Suortin tutkimus on antiiteesi positivismille. Hegeliläinen konseptio toimii siinä rakenteena².

Suortti lähtee liikkelle kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta totaliteetista, jolloin välttyään keskustelemasta erikseen kirjoitetusta ja toteutuvasta opetussuunnitelmasta. Tarvitaan tieteellinen ykseys ja arvoproblematiikkaan kytkeytyvä valinta, jonka on ilmentävä totaliteetin suhteissa. Valinnassa ei tule pitää lähtökohtana tietoa sinänsä vaan tiedosta toimivaa ihmistä. Tässä kohden tulee esiin fenomenologisen analyysin tarve. Sen avulla Suortti on perustellut inhimillisen luovan työn merkitystä. Leikki toimii merkittävänä käsiteyhteytenä. Myös tunnehorisontit ja tiedostamaton ovat kaikin puolin edellytetyt ole-

¹ Suortti 1981a, 88-89 ²mts, 45-57

maan mukana¹.

Tutkimuksen ihmiskäsitys on Rauhalan holistinen eli eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys. Suorttin väitöskirja avautuu (ainakin paremmin) sen jälkeen, kun ymmärtää Rauhalan näkemyksen ihmisestä ja Hegelin dialektiikkaa. Suorttin mukaan tiedettä voidaan pitää systeeminä, jonka tarkoituksena on tiedon kehittäminen. Systeemin osista tärkein on ihminen, agentti, jolloin häntä tarkastellaan eri tieteen aspekteista. Tiede, yhteiskunta ja ihminen muodostavat aggregaatin, joka asettaa omat päämääränsä ja voi muuttaa niitä. Lisäksi voidaan kysyä, mitä tiede merkitsee ihmiselle ja arvioida sen futurologia vaikutuksia. Nämä sisältävät fenomenologista ontologista perustaa ja tarkastelevat tieteen ongelmaa historiallisesta perspektiivistä. Vastana näiden kolmen analyysin kautta voidaan tarkastella niiden loogisia, semanttisia, informaatioteoreettisia ja epistemologisia aspekteja ja kysyä, miten tieteellinen tieto kasvaa².

Suorttin mukaan opetussuunnitelman tarkastelua ei voi aloittaa muuten kuin hyväksymällä lähtökohta totaliteettiperiaatteen olettamalla tavalla. Koska siinä yhteydessä, jonka yhteiskunta, yksilö, luonto ja toiminta (tiede osana siitä) muodostavat, ei mikään saa jäädä vaille mahdollisuutta tulla tietoisien valinnan kohteeksi opetuksessa ja kasvatuksessa³.

Suortti moittii kasvatustieteitä perusteiden hylkäämisestä. Kasvatustiede on kulkenut konkreettisesta abstraktiin. Esimerkiksi opetus-

¹ Suortti 1981 b, 48-58 ² Suortti 1981 a, 39-47 ³ Suortti 1981 b, 76 ja 1981a, 55

suunnitelmaa koskevat yleiset määritelmät, joiden pitäisi olla konkreettisia, ovat muodoltaan valekonkreettisia ja tästä syystä abstraktisia. Ne ovat syntyneet puutteellisen totaliteettikäsitteen johdatamina. Toisin sanoen määritelmät ovat syntyneet aivan oikeista konkreettisesti havaittavista tosiasioista, mutta näiden tosiasioiden suhteet ovat vääristyneet, juuri siitä syystä, että niiden ja teorian välistä reflektiota ei ole suoritettu oikein¹. Esimerkkinä tästä on opetussuunnitelman determinanttien mekaaninen erottaminen toisistaan ja yhteiskunnallisten opetuksellisten tilojen tulkinta näistä käsin. Ei ole päästy kiinni determinanttien eli momenttien (oppiaineksen, yhteiskunnan ja oppilaan) välisiin reaalisiin suhteisiin, mikä olisi ollut välttämätön edellytys koko kasvatuksellisen ja opetuksellisen prosessin ymmärtämiselle. Kun Suortin mukaan opetussuunnitelma on päämäärien, tilanteiden ja keinojen kuvaus, on sen tieteellisen tarkastelun lähdettävä totaliteettiin perustuvasta tarkastelutavasta, joka ei sulje pois mitään asian olennaisia puolia².

Lähtökohta ei voi olla vain arkikäytännöllisten instituutioiden hahmottamisessa ja siihen liittyvän kehitystyön mukanaan tuomassa tutkimuksessa. Kysymys opetussuunnitelman sisällöstä tekee välttämättömäksi kysymyksen asettelun nostamisen itse maailmasta lähtien. Siten on ensimmäiseksi hyväksyttävä maailma totaliteettina³. Miten maailma käsitetään totaliteettina ja miten tästä johdetaan ihmisen oleminen osana todellisuutta, kuuluu jo siihen, mikä määrää opetussuunnitelman teoreettista hahmottamista ja samalla lankeaa sen sisällöllisiksi ehdoiksi. Tästä lähtökohdasta pitäisi myös paljastua kaik-

¹Suortti 1981a, 52-55 ²mts 1981a, 47 ja 1981b, 61

kien niiden merkityksellisten alkusolujen, jotka ovat välttämättömiä opetussuunnitelman "kirjoittamiselle". Samassa yhteydessä paljastuvat myös ne kritiikin kohteet, jotka ilmenevät vallitsevassa opetuksellisessa käytännössä¹.

Suortti pohtii 80-luvulle ominaista konsensusjohtoista yhteiskuntaa ja sitä, minkä verran periaatteellista liikkumatilaa ihmisen henkiselletenäistymiselle halutaan yhteiskunnassa antaa menettämättä mahdollisesti konsensus-traditioon liittyvää ohjailtavuutta²?

Ensimmäiset merkittävät analyysit totaliteetin ongelmassa koskevat determinismin ja indeterminismin olemusta luonnon ja yhteiskunnan prosesseissa. Jos perusta oletetaan determinoiduksi vallitsevan yhteiskunnan suhteista, on tie totalitaariseen järjestelmään auki. Siksi on paljastettava työn merkitys ja suhteet sekä reaalitilan että ideaalin yhteiskunnallisen ja yksilöllisen toiminnan suunnissa³.

Suorttin käsitys Rousseasta⁴ on laaja sisältäen myös eettisen momentin. Hänelle Rousseauun ajatuksiin sisältyvä luonnon determinismi sisältää ajatuksen ihmisestä, joka lainsäädännön avulla voi taistella luonnon determinismia vastaan ja tasoittaa luonnonlainomaista epätasa-arvoa. Näin ymmärtäen Rousseauun individualismi on paljon laajempi kuin pelkkä yhteiskunnallinen antiteesi. Luonnon determinoina ihminen on yhteisöllinen. Toimintojen kehittyessä yhteisöllisyys on muuttunut yhteiskunnallisuudeksi. Yhteiskunnallisuuden myötä ovat kehittyneet taloudelliset vaihtosuhteet. Ihmisen

¹Suortti 1981 a, 55

² mts, 76

³ mts, 55

⁴ mts, 97-98

historiallinen ja antropologinen kuvaaminen ovat ennen kaikkea näiden vaihtosuhteiden erittelyä Ihmisen mieli ja hänen luomansa järjestelmät ovat avoimia, vain fyysinen ja orgaaninen on kausaalisesti selitettävissä. Yhteiskunta on aina suunnittelevan teon alainen ja avoin. Suunnitelmaan liittyy intentio tulevasta. Mitään ei suunnitella niin, ettei se liity menneen ja tulevan suhteeseen. Opetussuunnitelma on piirros maailmankuvasta ja ihmiskäsityksestä. Näin sen tulisi muodostaa piirros totaliteetin suhteista.

Rinne (1984) on tutkinut Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutoksia. Tutkimuksen kohteena ovat olleet vuodet 1916-1970. Hän on pyrkinyt selvittämään koulutettavuus-käsitteen historiallista kehittymistä differentiaalipsykologisen vs. yhteiskunnallis-historiallisen tutkinnan kautta. Samalla hän on tutkimuksessaan luonut opetussuunnitelmateorian historian rekonstruktion. Laajassa tutkimuksessaan hän on tarkastellut Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa (1925), Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmaa (1952) ja peruskoulun opetussuunnitelmaa (1970). Tutkimuksen pääongelmana on selvittää konkreettista virallista opetussuunnitelmaa determinoivaa kasvatuksellista ajatusmaailmaa ns. metaopetussuunnitelmaa. Toisaalta hän tarkastelee opetussuunnitelmadeterminanteja opetussuunnitelmaa määrittävinä tekijöinä ja tavoitesysteeminä, toisaalta tavoitesysteemi on koulutuksellisen ihmiskuvan ilmentäjä. Rinne on myös valottanut opetussuunnitelman taustalla olevia poliittisia ja yhteiskunnallisia oloja.

Tutkimus pitää persoonallisuutta ehkä opetussuunnitelman keskeisimpänä käsitteenä, jolloin persoonallisuus käsitetään aatteiden,

asenteiden ja tapojen dynaamiseksi organisaatioksi¹.

Tässä tutkimuksessa Rinteen tutkimus on toiminut "käsikirjana", johon olen verrannut opetussuunnitelmia ja omia muistikuviani.

Koska opetussuunnitelmalla suunnistetaan tulevaisuuteen, koin mielenkiintoiseksi tutustua myös Antikaisen (1986) tulevaisuuden tutkimukseen, jonka todentuminen tapahtuu parhaillaan. Tulevaisuuden tutkimuksen avulla hän "ennusti" kolme vaihtoehtoista tulevaisuutta:

I Yllätyksetön tulevaisuus: Yllätyksettömyydellä hän tarkoitti 1986 vallinneen kehityksen jatkumista ja että yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä ovat vuoden 1986 kaltaisia. Ongelmaton se ei silti olisi. Institutionaalinen koulutus oli joutumassa "törmäyskurssiin" yhteiskunnan kanssa. Oireina oli tasa-arvotavoitteen toteutumattomuus, nuorten kaventuneet vaikutusmahdollisuudet, heidän eristymisensä työelämästä ja aikuisista, koulun kyvyttömyys valmistaa nuoria elämää varten ja koululaisten kyllästyminen koulunkäyntiin. Ettei näin tapahtuisi, hänen mielestään (1986) tulisi varautua seuraavasti:

Koulun institutionaalisuus on purettava ja työelämä ja koulu lähennettävä. Kouluhallinto on uudistettava oppimisyhteiskunnan vaatimusten mukaiseksi. Hallinnollinen keskittäminen ja byrokratisoiminen on purettava. On rakennettava osallistuvaa demokratiaa. "Opetussuunnitelmarunouden" ja koululuokan välinen kuilu on hävitettävä. Koulun sisäisessä elämässä olisi arvioitava uudelleen pedagogisten toimintojen sekä organisatorinen että sisällöllinen yhtenäisyys ja erilaisuus (yksilöllisyys)².

¹Rinne 1984, 62 (Vrt Suortin totaliteettiin) ²Antikainen 1986, 41-43

II Mahdolliset tulevaisuudet:

Peruslähtökohdaksi tässä Antikainen ottaa taloudellisen kasvun korkeuden, ja yhteisörakenteen ja sosiaalisen organisaation keskittyneisyyden perusulottuvuuksiksi, jotka ohjaavat koulutusjärjestelmää. Näistä muodostuu kolme visioita: "Tietoon investoiminen", "Työkulttuurin murros" ja "Tehtaan katoaminen".

Huoli kansallisesta kilpailukyvystä ja uusi tietoinnesiivinen tekniikka ovat muuttaneet asenteita koulutukseen. Tietoon investoiminen nähdään entistä tärkeämpänä. Koulutuksen laatu on tärkeä. Oppivat työyhteisöt ovat tärkeitä samoin panostus "tulevaisuuden aloihin" kuten uuden tekniikan alaan, systeemivientiin, projektijohtamiseen, ympäristösuojeluun ja työsuojeluun. Koulutuksen tulisi olla laaja-alaista, syvällistä ja luovuutta virittävää. "Työkulttuurin murros" ("Protestanttisen etiikan eroosio") aiheuttaa yhteiskunnan jakautumista lohkoihin ja väestöryhmiin. Osalle koulutuksen tieto-taito on edelleen tärkeää, osalle ei. Jälkimmäinen voi koulussa omistautua Adler Karssonin esityksen mukaisesti siihen, mikä on tärkeää; klassikot, kirjallisuus, filosofia, kielet, uskonto ja historia. (Antikainen 1986, 103.)

"Tehtaan katoaminen": Uuden tekniikan katsotaan antavan edellytyksiä työn uudelleen organisoitumiselle ja jopa siirtymiselle koteihin ja verstaisiin sekä ruumiillisen ja henkisen työn rajan katoamiselle ja koulutuksen muutokselle¹.

III Tavoitteelliset tulevaisuudet.

Tulevaisuuden haasteisiin kuuluu hyvin monentasoisia asioita esim. globaalit ongelmat, uuden tekniikan käyttöönotto ja monipuolisen kielitaidon turvaaminen. Vastaus näihin voisi olla:

- 1) Muutos tarvitsee agentin, jolla on valtaresurssit.
- 2) Muutos edellyttää ideologista tietoisuutta, joka on sopusoinnussa

¹Antikainen 1986, 43-49

muutoksen toteuttamisen kanssa. Mikäli sellaista tietoisuutta ei ole, se on ensin luotava.

3) Muutoksen rakenteelliset esteet eivät saa olla niin suuria, että ne synnyttävät vahvemman agentin ja subjektin kuin muutosta ajavat ja toteuttavat agentit muodostavat¹.

Edellä luetellut tulevaisuuden ennusteet ovat sikäli mielenkiintoisia, että voimme nähdä suurimman osan niistä toteutuvan. Toisaalta ennusteet toimivat muistutuksena opetussuunnitelman liittymisestä yhteiskunnan totaliteettiin. Sosiologin silmin koulutusjärjestelmän tehtäviin ja rakenteisiin kohdistuvia muutospaineita ja haasteita voidaan tarkastella taloudellisen, poliittisen ja kulttuurisen rakenteen valossa.

Atjosen (1993) tutkimusprojekti käsitteli kunnan opetussuunnitelman (1985) tuntemusta, käyttöönottoa ja kehittämistä opettajan työvälineenä. Hän nimittää sitä evaluatiiviseksi kehittämis- ja seurantatutkimukseksi. Siinä on reaali-tilan tapahtumia seuraten lähde-etty ennakkokäsitysten tarkastelusta, siirrytty opetussuunnitelman laadinnan kokemuksiin ja edetty laajasti opetussuunnitelman toteuttamisesta saatuihin näkemyksiin. Hän katselee opetussuunnitelmaa sosiologisesta näkökulmasta virkamiehenä ja opettajana. Tutkimus sisältää myös futurologisen näkökulman. Siinä etsitään vastausta kysymykseen, miten opetussuunnitelmaa pitäisi kehittää, jotta se olisi opettajalle käyttökelpoisempi työväline.

¹Antikainen 1986, 108-109

Tutkimuksen tuloksena oli, että opettajat, jotka olivat mukana kunnan opetussuunnitelman laadinnassa, kiinnostuivat myös sen käytöstä koulussa ja olivat tyytyväisiä vaikutusvaltansa kasvuun. Ketkä jäivät työskentelyn ulkopuolelle, kokivat opetussuunnitelman yhtä vieraaksi kuin aikaisemmatkin opetussuunnitelmat ja lisäksi kuntakohtainen lisäys koettiin ylimääräisenä työnä. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, etteivät opettajat käytä autonomisuuttaan siinä määrin kuin hallintosallisi¹.

Atjonen näkee opetussuunnitelman laaja-alaisena ja dynaamisena asiakirjana. Kunnallisen opetussuunnitelman tutkimus ennakoii jo tulevaa autonomisempaa opetussuunnitelmaa. Samalla, kun Atjonen toteaa opetussuunnitelman olevan dynaaminen, hän tiedostaa yhteiskunnan byrokratian, joka hillitsee opetussuunnitelman dynaamista etenemistä².

Atjonen on osallistunut myös paikallisten opetussuunnitelmien kehittelyyn ja niistä tiedottamiseen. Tässä tutkimuksessa hänen haastattelunsa valaisee paikallisten opetussuunnitelmien vastaanottoa ja käyttöä sekä niihin liittyviä toiveita ja pelkoja.

¹Atjonen 1993, 225 ²mts, 23

6 Vuosien 1886-1994 opetussuunnitelmien tarkastelua

Tähän tutkimukseen on valittu opetussuunnitelmat vertikaalisesti. Poikkeuksena on Oppikoulun sisäisen kehittämisen suunnitelma (1950), joka on lähes samanaikainen kuin Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma (1952). Koska opetussuunnitelma pohjautuu aina edellisiin opetussuunnitelmiin, olen pitänyt tarpeellisena analysoida myös oppikoulun opetussuunnitelmaa ennen näiden koulujen yhdenytymistä yhtenäiskouluksi. Tarkoituksena on ollut saada selville peruskoulun opetussuunnitelman (POPS I ja II) opetus-käsitteen tausta.

Näyttäisi siltä, että opetussuunnitelmissa vallitsee nopeutuva jaksotus. Jos aloitamme Cleven Kasvatusopista 1886 ja päädyimme vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin, voimme huomata tämän jaksotuksen: Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952 (oppikoulun sisäisen kehittämisen suunnitelma 1950), Peruskoulun opetussuunnitelma 1970, Kunnallinen opetussuunnitelma 1985 ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja tästä lähtien paikalliset opetussuunnitelmat jatkuvana prosessina.

Paitsi, että aika näyttää "kiihtyvän" myös opetussuunnitelman teoria ikään kuin "sulkeutuu". Monessa kohdin palataan vuosisadan alkuun. Tämän huomaa vertaamalla ensimmäistä Cleven tekemää opetussuunnitelmaa (1886) vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteisiin.

Cleve (1886, 386) määrittelee kasvatusopin tieteenksi, jonka tavoitteena

on "sivistyksen juoksun selittäminen", mikäli se riippuu kasvatuksesta ja opetuksesta. Tässä tutkimuksessa olenkin seurannut kasvatuksen tavoitteen, sivistyksen muuttumista peilaten sitä opetus-käsitteen muuttumisen kautta. Opetus-käsitteen sisältämien kasvatusaatteiden löytäminen osoittautuu lähes "salapoliisityöksi". Opetussuunnitelmat tutkimuskohteina ovat laajoja, joten kokonaisnäkömyksen hahmottaminen vie tarkkuutta tutkimuksesta, josta sen johdosta syntyy karkea apupiirros opetussuunnitelman historiasta.

6.1 Ensimmäinen suomenkielinen opetussuunnitelma 1886

Kansakoulun kehittämisessä Zacharias Joachim Cleve on Uno Cygnaeuksen ohella tärkein henkilö 1800-luvun loppupuolen Suomessa. Hän toimi maamme ensimmäisenä kasvatus- ja opetusopin professorina, johon virkaan hänet nimitettiin 1862¹. Professuurinimityksen jälkeen Cleven vaikutus näkyy lähes kaikissa koululaitoksen kehittämistoimissa. Kun Cygnaeus (1860) sai tehtäväkseen esityksen laatimisen "mitenkä kansansivistystä tarkoittavien koulujen järjestäminen maalaiskunnissa olisi mahdollista,"² Cleve, komitean puheenjohtajana, laati Cygnaeuksen esityksestä ja komitean näkemysten pohjalta ehdotuksen asetuksesta kansakoululaitosta varten. Idealistinen Cygnaeus ja teoreettinen Cleve ponnistelivat yhdessä kansansivistyksen puolesta. Cleve, joka kuului aikansa "takinkääntäjiin" oli opettajansa Snellmanin tavoin innokas isänmaan ja suomenkielen kannattaja. Hän mm. perusti savokarjalaiseen osakuntaan Suomalaisseuran³. Hän

¹Päivänsalo 1971, 78 ; ks. Suutarinen 1992, 19; ^{2,3}Suortti & Mutanen 1995, 1-4

vastusti 1870-luvun byrokraattista ja ruotsalaismielistä koulupolitiikkaa ja piti suomalaista itsetuntoa tärkeänä.

Cleve kirjoittaessaan "Koulujen kasvatustieteellisen teorian" (ruotsinkielisenä 1884) pyrki muodostamaan "kasvatustieteellisen teorian, moni-ilmeisistä tieteenteoreettisista, psykologisista ja yhteiskunnallisista, kasvatuksen ja opetuksen luonteeseen vaikuttavista tekijöistä."¹ Koulujen kasvatustieteellinen oppikirja. Koska opetus suunnitelman historia on didaktiikan historiaa², on syytä pitää Koulujen kasvatustieteellisen oppikirjan ensimmäisenä opetussuunnitelmana kouluille vuosisadan vaihteessa.

Opetussuunnitelman teoreettisia viitekehyksiä tutkinut Suortti mainitsee Cleven merkittävänä suomalaisen opetussuunnitelman kehittäjänä³. Cleven kirja oli käytössä esim. seminaareissa⁴. Lisäksi tällä kirjalla on todennäköisesti ollut ohjaava merkitys myös oppikoulujen puolella⁵.

Cleven hegeliläinen sivistyskäsite. Cleve puhuu sivistysprosessista. Mikä sitten on tämä sivistysprosessi? Lähtökohtana on uushumanistinen⁶ doktriini (opetuksen malli) hegeliläisittäin sovellettuna. Cleve oli saanut Hegelin aatteellisen vaikutuksen opettajansa filosofian professorin Johan Jakob Tengströmin kautta, joka ihaili Hegeliä. Cleve

¹ Suortti & Mutanen 1995, 1-4 ²Kuikka 1991, 72 ks Malinen 1985, 88. ³ Hän on erittäin merkittävä monella tapaa, kun häntä lukee, niin hegeliläinen konseptio on hyvin toiminut ajatuksien jäsentäjänä opetussuunnitelman teorian kannalta Suortti nauha 28.8.1995. sekä 1981a, 96 ⁴Suutarinen 1992, 39 ⁵Iisalo 1984 ⁶Uushumanistit olivat jakaneet kasvatuksen sielunkyöppeineen ajattelun eli älyn, tahdon ja tunteen kasvatukseksi mutta Cleve sanoutuu irti sielunkyöppöistä Iisalo 1984, 66,71

omaksui monessa suhteessa myös Hegelin oppilaan Snellmannin mielipiteet¹. Hegelin sivistyskäsite (bildung) on filosofinen perusta hänen pedagogiselle ajattelulleen. Sen mukaan sivistys on yleinen prosessi "luonnollisesta olemastaolosta" ihmisen todelliseen olemukseen. Tämä prosessi ei ole harmonisen kasvun prosessi vaan se on sisäisten ristiriitojen, ulkoisen pakon ja työn elementit sisältävä. Sivistyksen ristiriitainen prosessi kuvaa ihmisen todellista olemusta: hänen "tosi alkuperäinen luontonsa ja substanssinsa on luonnollisesta olemisesta vieraantumisen henki. Tämä vieraantuminen on siksi sekä yksilön päämäärä että olemassaolon tapa." Sivistyskäsite on tärkeä ihmisen itsekasvatuksen kannalta. Ihmisen elämän varsinainen merkitys paljastuu sen sisäisten ristiriitojen ja ulkoisten vuorovaikutussuhteiden totaliteetissa². Tämä hegeliläinen sivistys- (siveellinen) käsite on käsitteellinen avain "Koulujen kasvatukseen."³

Hegeliläisittäin Cleve ajatteli, että alkuperäinen itsekäs luonnollinen elämä oli sivistysprosessin avulla voitettava. Vapaa hengen olemassaolo edellyttää omaa, luonnollista erillistä maailmaa. Yhteiskunta auttaa omalta osaltaan yksilöä tähän olotilaan. Joskin Cleve panee pääpainon henkiselle kasvatukselle, ei hän unohda käytännön pedagogina myöskään ruumiin kulttuuria. Ihmisen älylliseen kehitykseen nähden, jota koulun tradition välittäjänä tulisi edistää, Cleve tekee eron teoreettisen, idealisen ja käytännöllisen sivistysprosessin välillä. Teoreettisessa sivistysprosessissa hän erottaa empiirisen, dogmaattisen ja spekulatiivisen tiedon hankinnan.

¹ Stenius 1939 ² Ks Väyrynen 1992 ³ Suortti & Mutanen 1995, 9

Empiristinen tieto, perustuen ulkonaiseen havaintoon, selventyykseen vaatii aistien harjoitusta havainto-opetuksessa, mikä lopulta johtaa eksaktiseen tietoon, kokemukseen. Toiselta puolen lapsi joutuu traditionallisen tiedon omaksumaan dogmeina. Spekulation ensi asteen muodostaa intuitiivinen tieto, joka perustuu elämäkokemuksen ja tradition satunnaiseen yhteensattumaan. Tästä ihminen siirtyy varsinaiseen spekulatiiviseen tietämiseen pyrkiessään yleispätevän todistelun avulla sovittamaan kokemusaineiston subjektiivisuutta tradition objektiivisen totuuden kanssa, järjen muokkaamaksi sopusointuiseksi ykseydelliseksi "todelliseksi eli eläväksi tiedoksi". (Cleve 1886.)

Hegelinäinen periaate näkyy lähtökohtana Cleven esityksistä koulussa opetettavista aineista. Valtio ja kansa, yhteiskunta ja ihminen on kokonaisvaltaisessa kehittämisessä yksilön subjektiivisessa tajunnassa dialektisessa prosessissa, jossa koululla on erityinen ja autonominen tehtävä suhteessa perheeseen, kirkkoon ja yhteiskuntaan¹. Teoreettinen tieto ei riitä opetuksen lähtökohdaksi, vaan se on dialektiikassa liitettävä ihmisen ruumiiseen ja siveelliseen kehitysprosessiin, jossa tiedolla on sekä itseis- että välinearvo. Oppiaineen oma tietorakenne on otettava huomioon opetuksessa. Cleve pitää aineopettajajärjestelmää huonona, koska siinä opettajat eivät voi ottaa huomioon oppilasta kokonaisuutena. Samoin Cleve varoittaa liiallisesta kirjasadonnaisuudesta. Koska kokemus ja traditio yhdessä esiintyvät teoreettisen sivistysprosessin olennaisina osina, muodostuvat luonto ja historia² koulun keskeisimmiksi aineiksi. Ympäristön vaikutus ja tiedon laatu yhdessä määräävät kasvatettavan siveellisen luonteen kehityksen. Tässä Cleve eroaa Hegelistä, joka painottaa maailmanhistoriaa. Tärkeitä aineita ovat myös uskonto, kielet ja matematiikka.

¹Cleve 1886 ; Stenius 1939 ; Juntunen-Mehtonen 1982, 33-34 ; Noro 1978, 5

²Tosin Clevellä epäilevä suhde historiaan

Havaintotiedon selventyminen kokemukseksi sekä tradition omaksuminen elävänä omakohtaisena tietona vaativat Cleven mukaan omaa, itsenäistä ajattelua ja henkistä ponnistusta, sillä tieto ei ole todellista muutoin kuin prosessina, itsetoteuttamisena subjektin ja tradition välityksellä. Siten saavutetaan se taito tiedon jatkuvaan hankkimiseen ja sen toteuttamiseen, jonka Cleve asetti koulun päämääräksi. Harrastuksella Cleve tarkoittaa yleistä pyrkimystä henkiseen omakohtaiseen tietoon aatteiden totuuden kirkastamiseksi. Oma-toimisuus on Clevellä ainoastaan ajattelun omatoimisuutta.

Clevellä siveellinen luonne merkitsee ihmishengen vapautumista luonnon käskyvallasta. Hän asettaa kasvatushanteen varsinaisesti ihmisen ulko- ja yläpuolelle, jumaluudesta riippuvaksi. Cleve pitää ihmisen sisäistä vapautumista jumaluuden armotyönä, jonka palveluksessa inhimillinen kasvatus ja opetus toimii aatteitten totuutta välittäen. Sivistyksen yleisen sisällön muodostavat jumaluuden eli absoluuttisen maailmansion tarkoituksiin sisältyvät ikuiset henkiset aatteet (ideat), ovat hyvä, oikea, tosi ja kaunis.

Sivistys merkitsee täten samalla ihmisen kehitystä hyvässä oikeuden aatteen ohjaaman totuuden etsimisen välityksellä, jolloin kauneuden aate antaa tälle muodon ilmeten yksilön sivistyksen saavutuksiin perustuvan siveellisen tottumuksen vapaudessa, sivistyneen siveellisessä luonnossa. (Stenius 1939, 9.)

Kasvatuksen synteesi: teorettinen ja ideaalinen sivistysprosessi yhtyy käytännölliseksi sivistysprosessiksi, ideaalisen sivistysprosessin lähtäkohtana on tunne. Tunne Clevellä on välikappale, tietoisuuselämän alin aste, jota pitää kehittää, teorettinen tunne tiedon sisällön perustana ja käytännöllinen tunne tahdon voiman perustana¹.

¹Vrt Iisalo 1984, 53: "Cleve vaikenä tunteesta."

Hän painottaa käsitteiden ymmärtämistä ja opittavan aineiston omaksumista kokemuksen pohjalta, ja sen ymmärtämistä ennen uuteen aiheeseen siirtymistä. Kasvatus edellytti uushumanismissa sivistyskykyä mutta Cleve sanoutuu tästä irti ja puhuu oppilaan lahjoista.

Tietty seuraus oppilasten erilaisista luonnonlahjoista on, että yksi helposti käsittää asian tai suorittaa työn, johon toinen tarvitsee paljo vaivaa ja ponnistusta (Cleve 1886).

Cleven mielestä kasvatuksen pääkohta on persoonallisen omalaatuisuuden kehittäminen sen suuremman kokonaisuuden mukaan, johon yksilö kuuluu. Perhe on tarpeen siirtämään traditiota, perinnetietoja ja tapoja, mutta perheen tieto on subjektiivista ja epätieteellistä.

Sillä ihminen ei sivisty ainoastaan koulussa, vaan myöskin perheessä ja yhteiskunnallisessa elämässä (Cleve 1886, 3).

Pedagogiikan on otettava huomioon luonnon ja historian olosuhteet. Sen tulee perustua psykologiseen ja siveysopillisiin käsityksiin sekä yhteiskunnan rakenteen tuntemukseen. Sivistys on mahdollinen vain yhteiskunnassa. Subjektiivinen moraliteetti ei vielä ole objektiivista siveellisyyttä, johon sisältyy valtion lakien noudattaminen ja oman kansan tapojen omaksuminen.

Cleve huomauttaa, että vaikka pedagogiikka on filosofinen, teoreettinen tiede, sen arvo täysin riippuu sen suhteesta elämän todellisuuteen, toiminnan maailmaan. Tietoa tulee jakaa tiedon vuoksi. Koulu antaa hyvän yleisinhimillisen sivistyksen. Cleve on sitä mieltä, että perustaksi tarvitaan kansalliskielessä konkretisoituva traditio.

Kuri eli oppimisympäristö. "Kuri käsittää koko elämän" Clevellä kuriin tosiaan sisältyy koko koulun henki. Hänelle koulu on sekä opetusta että kasvatusta vaarten .

eikä siis myöskään koulukuria pidä paljastaan välineenä sen järjestyksen voimassa pitämiseksi, joka opetuksen tasaista ja häiritsemätöntä hoitoa varten on tarpeen, vaan ennemmin ja oikeastaan sinä toimintana, jonka avulla koulu välittömästi koettaa edistää oppilastensa siveellistä kehitystä (Cleve 1886, 289).

Kuri tarkoitti näin ollen siveellistä kehitystä. Omaa kieltään ajasta kertoo Koulujen kasvatustopin sisältämä laaja osuus siveellisestä elämästä. Kansa ei ollut vielä valtio. Tarvittiin tiedollisten ja siveellisten taitojen kehittymistä. Cleve painottaa itsetunnon kehittämistä. Sitä tarvittiin nostamaan kansallista isänmaallisuutta ja ylpeyttä. Cleve katsoo siveelliseen elämään kuuluvan järjestyksen, rankaisut, arvostelun, oppilaiden ja opettajien keskinäiset välit, (mainiten mm hyväntahtoisuuden ja rakkauden), kumppanuus ja yleinen keskustelu elämä koulussa. Sanalla sanoen se on koulun henki. Tänä päivänä sanoisimme sitä oppimisympäristöksi, sen laajemmassa muodossa. Vain siveellinen on sivistynyt. Tuona aikana siveellinen käsitteenä tarkoitti ensisijaisesti valtion ja kansan tapojen noudattamista. Koulun tehtäviä määriteltessään Cleve pitää tärkeänä kehittää oppilaissa siveellisesti korkeatasoisista tapaa, eettisen ideaalin noudattamista, tieteellisen kasvatuksen ja luovan objektiivisuuden kanssa.

6.2 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925

Ensimmäisen kerran varsinainen opetussuunnitelma esiintyi 1916, kun herbartilaisen Mikael Soinisen johdolla työskennelleen komitean

suunnitelma julkaistiin¹. Tämä suunnitelma oli pohjana vuoden 1925 opetussuunnitelmalle.

Vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki. Suomalainen yhteiskunta pyrki parantamaan kansalaissodan haavojaan ja koko kansan sivistäminen katsottiin tärkeäksi.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 sisältää ajatuksen opetussuunnitelman ja koulun muutoksesta. Tämä on osoitus siitä, että uushumanistinen, hegeliläis-cleveläinen kasvatusaate on saanut kilpailijan herbartilaisuudesta. Senaatti suosittelee hyödyllisiä aineita opetussuunnitelmaan osittain varmaankin kasvatusaatteellisista syistä (työkoulu) ja toisaalta siksi, että maanviljelijät pelkäävät koulun vieraanuttavan lapset maanviljelijän ammatista. Uskonnon vapauslaki koettaan uhkana, niinpä opetussuunnitelma alistaa käytännön elämän vaatimukset "korkeimpien siveellisten tarkoitusten palvelukseen". Hyvän ja pahan taistelu ja omatunto ovat itsestään selvyyksinä mukana koulutyössä.

Samoin lapsessakin ilmenee voimakas pyrkimys ottamaan vastaan määrättyjä vaikutuksia ja nopeasti heijastamaan niitä takaisin (Komiteamietinto 1925, 10).

Vaikka kotiseutuoppi on tärkeä integroiva aine, on opetussuunnitelma selkeästi ainejakoinen. Herbartilaisittain tiedon, tunteen ja tahdon kasvattamisen kautta muodostuu siveellinen luonne, joka ilmenee tahtovana toimintana². Selkeä yhteiskunnallinen tehtävä on

¹Lappalainen 1985, 5 ; Malinen 1985, 16-17 mainitsee myös opetussuunnitelma-käsitteen esiintyneen aistiviälliskoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1909.

²Suutarisen(1992) mukaan soinislaista herbartilaisuutta. (Somerkivi 1985, 18: "Soininen tullut toisiin ajatuksiin, ei enää herbart-zilleriläinen.") Ks Suutarinen 1994, 27

uuden konsensuksen kasvattaminen ja ulkoisen koskemattomuuden vahvistaminen. Rinne¹ katsoo kristillisen yhtenäiskulttuurin hajonneen. Naturalismi ja positivismi voimistuvat teollis-kapitalistisen läpimurron ansiosta. Ajalle on ominaista erilaiset joukkoliikkeet. Kasvatusideologiassa lapsi korvaa hegeliläisen valtion. Lapsi on kuitenkin staattinen objekti². Vaikka ihminen nähdään geneettisesti erilaisena, tuloksien oletetaan olevan samantasoisia. Omatoimisuuteen kasvattaminen nähdään Cleveä laajempänä, se on nyt myös lapsen toimimista.

Puhutetaan "uudesta koulusta", joka tarkoittaa oppilaskeskeisiä työtapoja, työkoulua, laboratoriotöitä, maaseudulla puutarhanhoitoa ja kaupungissa kaupallisia aineita.

6.3 Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952

Sotien jälkeen (1946-50) kansakoulun opetussuunnitelmaa uudistettiin. Nyt pääpaino näyttäisi olevan sosiaalisella kasvatuksella. Koulun tehtävänä on kasvattaa kelpollisia yhteiskunnan jäseniä ja kehittää heidän persoonallisuuttaan. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea vaatii opetussuunnitelman määrätietoista kehittämistä ja ajan-kohtaistamista Merkittävänä opetussuunnitelman uudistamista ajavina henkilöinä olivat mm. komitean puheenjohtaja Matti Koskenniemi sekä Arvo Lehtovaara.

¹Rinne 1984, 122,128 ²Iisalo 1984, 58

Vuoden 1952 opetussuunnitelma on mielenkiintoinen. Se muistuttaa monissa kohdin vuoden 1994 opetussuunnitelmaa. Tärkeimpänä periaatteena nähdään kasvatus tulevaisuuden yhteiskuntaa varten. Komitea pitää myös tärkeänä opetussuunnitelman integraatiota, ajankohtaisuutta ja joustavuutta.

Opetussuunnitelma on siis dynaaminen käsite. Lapset elävät opetussuunnitelman (Komiteamietintö 1952, 40). Koulussa ei tule askaroida helposti mielestä häviävien, irrallisten tietojen mieleenpainamisessa. (Komiteamietintö 1952, 40.)

Opetussuunnitelman tulee olla ehjä kokonaisuus ehjän persoonallisuuden kasvattamiseksi. Komitea suosittelee myös yläasteella kokonaisopetussuunnitelmaan siirtymistä ja toteaa sen olleen ala-asteella jo vuodesta 1915 yleisesti varovaisessa muodossa käytössä. Oppilaan autonomisen tahdon syntyminen ja luonteen kasvatus ovat läpäisevänä teemana. Kansakoulun päämäärät ovat: 1.Yksilöllinen päämäärä (sivistysharrastuksen herättäminen). 2.Yhteisöllinen kasvatuspäämäärä (yhteisön humaani jäsen). 3.Taloudellisuuskasvatus. 4.Persoonallisuuskasvatus. Lähtökohtana ovat kasvatustieteelliset, kehityspsykologiset ja opetussuunnitelman integraation periaatteet. Ihanteena on kansanvaltainen yhteiskunta, jonka edellytyksenä on se, että kansalaisia kasvatetaan itsenäisiksi, vapaiksi persoonallisuuksiksi.

Kansanvaltaisessa yhteiskuntaelämässä, sellaisena kuin sen käsitämmme, täytyy yksilölliset ja yhteiskunnalliset pyrkimykset saattaa tasapainoon. On mahdollista kasvattaa itsensä vapaaksi tuntevia, itsenäisiä ihmisiä, joilla on tarve tehdä yhteistyötä ja jotka jotka tuntevat iloa tätä tarvetta tyydyttäessään. (Komiteamietintö 1952, 114.)

Henkisen vapauden korostaminen on kuitenkin ristiriidassa komitean yleisen, sosiaalistamista ja yhteiskuntaan adaptoimista korostavan näkemyksen kanssa¹. Sosialisatio on ulkoa ohjattua ja toimii

¹Rinne 1984,

menetelmänä. Kaikkien nähdään oppivan, kysymys on vain ajasta. Äly on staattinen momentti, joka on jo varhaisessa vaiheessa pitkälle muotoutunut. Opetus on oppilaskeskeistä, oppilaita koetetaan saada etsimään tietoa ja ymmärtämään tiedon rajoittuneisuus. Pyritään välttämään sokeaa auktoriteettiluottamista,

autoritaarinen kasvatus ei ole ihmisen kehkeyttämistä, kasvamaan saattamista. Sen vallitessa oppilaat jäävät vaille ihmisen arvokkainta ominaisuutta, henkistä vapautta. (Komiteamietintö 1952.)

Toisaalta komitea edellyttää alistumista ohjaukseen ja auktoriteettiin nähden.

tämä edellyttää myös kykyä alistua ohjauksen alaiseksi ja turvautua auktoriteettiin asioissa, jotka tätä edellyttävät (Komitea 1952).

Opettajalla on menetelmävapaus mutta tietyn tasoinen ohjaus tulee esiin.

Opettajan menerelmällistä vapautta korostaessaan komitea kuitenkin samalla kiinnittää huomiota siihen, että tätä oikeutta seuraa myös velvoitukset. Sen edellytyksenä on, että opettajisto seuraa aikaansa ja jatkuvasti pyrkii kehittämään menetelmiään. (Komiteamietintö 1952, 47.)

Opettaja on osa- ja kokonaistehtävien hahmottelija, selventäjä ja täsmentäjä. Ajatus oppilaasta yhteiskuntaa varten vaan ei opettajaa varten, nousee esiin. Koulun tehtävä sidotaan yhteiskunnan kautta ensimmäisen kerran tuotanto- ja elinkeinoelämän tarpeisiin. Yhteiskunnallisten oikeuksien ja velvollisuuksien välisen suhteen on käytävä oppilaille selväksi. Komitea haluaa muodostaa kouluista "pienoiskokoisen yhteiskunnan". Ryhmätyön asema on sosiaalisessa kasvatuksessa ensiarvoisen tärkeää. Samalla korostetaan työtehtävien, oppilasdemokratian eräänlaisen itsehallinnan, vastuun ja osallistumisen merkitystä. Se on lähellä ns. yhteisökasvatuksen ajatuksia. Komitea jäsenet näyttävät tuntevan Petersen progressivismin ja

Deweyn pragmatismiin. Sosiaalistamisessa kotiseutu ja yhteiskunta ovat tärkeitä. Kasvatus on kasvatusta perheenjäseneksi ja kansalaiseksi. Varsinainen kiista koskee sivistyksen vapautta.

Sivistämistä tarkoittava opetus on komitean käsityksen mukaan pääasiassa muodollista. Se ei ole lähinnä valmiitten tietojen, valmiin järjestelmän eikä soinnaisen maailmankatsomuksen juurruttamista oppilaaseen. Se on hänen kehkeytyvien voimiensa kehittymistä ja koettelua sekä hänen tarpeitensa jatkuvaa tyydyttämistä. Se on myös sen erityisalan etsimistä, jolle oppilas voi aikanaan antautua. (Komiteamietintö 1952, 19.)

Sivistys on komitean mielestä yksilön henkistä vapautta ja oma-kohtaista toimintaa.

Sivistyminen on kasvavissa piilevien mahdollisuuksien muuttumista todellisuudeksi kulttuuriperiaatteen mukaisesti. Sivistystapahtuma ei ole mahdollinen pelkästään tietyn tietomäärän opettamisen avulla, koska sivistyksen tärkein merkki on, että yksilö henkisesti vapautuu sekä kehittyy itsenäiseen ajatteluun ja omakohtaiseen toimintaan. (Komiteamietintö 1952, 19.)

Aatehistoriallisesti kansakoulun opetussuunitelmassa sanoudutaan irti maassamme 1900-luvun alkupuolella hallinneesta soinnilaisesta tulkintasta herbartilaisesta didaktiikasta mutta harrastuksen herättäminen nähdään tärkeänä. Reformipedagogiikan osuus opetussuunitelmassa on suuri. Sen tuntomerkkeinä ovat lapsen kokonaisvaltainen ja konkreettinen havaitsemistapa, toiminnallisuus ja tunne-elämä.

Ennen muuta on tärkeää, että lapsen luontainen toiminnan tarve tulee tyydytetyksi. Mielen terveyden ja tasapainon ehtona on myös terve itseluottamus. Lasta on aina muistettava opastaa itse selviytymään vaikeuksistaan ja tulemaan omin neuvoin toimeen. (Komiteamietintö 1952, 34.)

Perityt älylliset edellytykset on huomioitava. Kasvatus nähdään mahdollisuutena sijoittua synnynnäisten kykyjen ja taipumusten mukaan oikealle paikalle vanhemmista riippumatta. Ihmisten erilaisuuden hyväksyminen ja häiriikköoppilaiden huomioonottaminen tulevat esiin.

Kansakoulussa on monenlaisia lapsia, jotka eroavat toisistaan lahjakkautensa määrän ja luonteen laatuun nähden toisistaan ja joilla on melkoisia luonne- ja temperamenttieroja. Kaiken laatusista lapsista on pidettävä huolta. (Komiteamietintö 1952, 51.)

Kouluilla tulee olla yhteinen tavoite.

Tähän johtavat tiet saattavat olla erilaisia mutta tiet johtavat samaan päätepisteeseen (Komiteamietintö 1952, 12).

Kasvatuspäämäärän tulee olla väljä, se ei saa rajoittaa opettajan persoonallista opetustyötä eikä ehkäistä oppilaiden kehittymistä itsenäisiksi yksilöiksi. Toisaalta se ei saa olla niin väljä, ettei se ota huomioon "meidän" yhteiskuntaamme. Kasvatuspäämäärän kiinteä määrittelemine ei ole komitean mielestä mahdollista, koska yhteiskunta on jatkuvassa muuttumisen ja kehittymisen tilassa. Kasvatuspäämäärän tulee siten olla suhteellinen. Sen tulee olla myös ajan-kohtainen ja "ohjattava oppilaita vähitellen itsenäisesti huolehtimaan opinnoistaan ja valmistautumaan jatkamaan koulukasvatusta itsekasvatuksen muodossa."

Opetussuunnitelmakomitea painottaa kodin ja koulun yhteistyötä. Samoin se näkee tärkeänä opettajan paikallisten olojen tuntemisen.

Opettajiston on tajuttava paikkakunnan aineelliset ja henkiset tarpeet sekä nähtävä tehtävänsä niiden tyydyttämisessä ja jalostamisessa (Komitea 1952, 16).

Tärkeä kiistakysymys on jatkuvasti teoreettinen oppiaines vs. käytännöllinen oppiaines. Käytännön taidot muodostavat olennaisen osan yleissivistyksestä. Teoreettinen yleissivistys kärsii selvän tappion. Oppilasdeterminantin osalla komitea esittää siirtymistä didaktiseen for-

malismiin ja kriittiseen tiedonhankintaan¹.

On tähdellistä, että ihminen nuoresta pitäen oppii kriittisesti suhtautumaan omiin suorituksiinsa... Kriittisesti myös opittavan asian sisällykseen. Hänestä ei saa kehittyä arvostelukyvytöntä kaiken omaksujaa ja hyväksyjää... Inhimillinen tieto on epävarmaa ja siihen perustuvat katsomukset vain suhteellisen oikeita. (Komitemietintö 1952).

Oppiminen ei tapahdu tietojen siirtämisenä vaan arvot eletään. Opetus on sopeutettava psykologisen kehitystason mukaiseksi. Oppiminen käsitetään tapahtuvaksi toiminnan avulla ja kosketuksen kautta. Oppimiselta vaaditaan siis käyttöarvoa ja toiminnallista yhteyttä. Opettajien jatkokoulutusta pidetään tärkeänä. Oppimisympäristön komitea näkee myös tärkeänä.

Humaanisuuden hengen luominen kouluun riippuu monista tekijöistä. Siihen vaikuttaa opetuksen sisällys ja ehken vielä enemmän opetustapa. Mutta ainakin yhtä paljon, ellei enemmän, se on riippuvainen kouluelämässä vallitsevasta hengestä, siitä tavasta, jolla opettajat - heistä nimenomaan koulun johtaja - suhtautuvat toisiinsa ja muihin koulun toimihenkilöihin. (Komiteamietintö 1952, 50).

Koulukurin opetussuunnitelmakomitea mieltää työrauhana. Opetussuunnitelma enteilee yhtenäiskoulun tuloa. On mielenkiintoista ottaa tähän jatkoksi oppikoulun vastaava melkein samalla aikaa syntynyt opetussuunnitelma.

6.4 Oppikoulun sisäisen kehittämisen yleissuunnitelma 1950

Maaseutu ei pystynyt enää elättämään, joten yhä enenevässä määrin

¹Rinne 1984, 161-167, 190-204

lähetettiin maalta lapsia oppikouluun. Oppikouluun tuli kehittämisen paineita lisääntyneen heterogeenisyyden vuoksi. Yhtenäiskoulu sai lisää kannatusta kunnallisen keskikoulun myötä. Koulupolitiikassa käytiin kiivasta keskustelua koulumuodoista. Voi olettaa, että oppikoulu asettautui puolustamaan olemassaoloaan. Taas kerran vanha koulu sai osakseen kritiikkiä.

"Vanhan koulun" nimityksellä tarkoitetaan tässä vuosisatamme ensimmäisiltä vuosikymmeniltä peräisin olevaa opetusperinnettä, menetelmää, jolle tunnusomaista on ollut luokan työskentely yhtenäisenä kokonaisuutena ja opettajan aktiivisen osuuden hallitseva asema (yleissuunnitelma 1954, 111-112).

Yleissuunnitelmasta käy ilmi, että tänä aikana pragmatismi on jo tullut kouluun jäädäkseen. Suunnitelmassa vallitsee humanistinen aate, jolla on käytössä reformipedagogiikan menetelmiä ja käsitteitä. "Uusia" menetelmiä esitellään suunnitelmassa laajasti. Tällöin pääpaino on oppilaan omatoimisuudella ja aktiivisuudella. Oppilas mielletään yksilöksi ja opintojensa subjektiksi. Sivistynyt henkilö on itsenäisesti toimiva, arvostelukykyinen ja sosiaalinen yksilö, joka on monipuolinen, tasapainoinen ja sisäiseltä elämältään rikas. Vaikka kasvatuksen päämäärän määrittelyn yhteydessä ei mainita siveellisyttä, on se kuitenkin vahvasti mukana myöhemmin määriteltäessä kokonaispersoonallisuutta. Siveellisyyskasvatus kytketään uskontoon ja kirjallisuuteen, mikä viittaisi herbartilaisuuteen, mutta siinä on nähtävissä hegeliläinen "henki". Siveellisyys on luonteenkasvatusta ja näin ollen myös valtion kansalaiseksi kasvamista. "Taka-ajatuksena" voi ymmärtää myös olevan sukupuolista kuria. Ainakin monet tuon ajan oppilaitokset sen tulkitsivat siten. Eräät aineet, lähinnä uskonto ja kirjallisuus, ovat luonteenkasvatuksen kannalta erikoisasemassa, sillä johtaessaan oppilaita perustavien elämänongelmien ja suurten

persoonallisuuksien pariin ne tarjoavat sen perustan ja aineksen, jolle luonteenkasvatus yleensä voi rakentua.

Siksi koulun tulee käytettävissä olevin keinoin juurruttaa oppilaisiinsa pyrkimys ja tarve toimia perustavien siveellisten elämänarvojen mukaan. Oppilaita on kasvatettava myös rehellisiksi ja oikeudentuntoisiksi, heissä on kehitettävä itsehillintää, epäitsekkyyttä, vastuuntuntoa, sisäistä nöyryyttä ja oikeata vaatimattomuutta, niin että heistä tulee suvaitsevia ja siveellisesti ryhdikkäitä persoonallisuuksia. On pyrittävä sellaiseen eettiseen asennoitumiseen, joka antaa sisäistä voimaa ja rohkeutta katsoa tosiasioita silmiin, rohkeutta nähdä myös oma itsensä rajoituksineen, hyvine ja heikkoine puolineen ja uskallusta pyrkiä arvokkaisiin elämänihanteihin. Tärkeää on määrätietoisesti asettaa luonteenkasvatus yhdeksi oppikoulun työn päätavoitteeksi ja varata käytännössä siihen tilaisuuksia niin hyvin oppituntien kuin muun kouluelämän yhteydessä. (Oppikoulun sisäisen kehittämisen suunnitelma 1954, 12-13.)

Opettajan persoonan omalla siveellisyydellään katsotaan vaikuttavan suurella määrällä oppilaiden kehitykseen. Työvaliokunta haluaa myös kiinnittää huomiota koulun yhteisten tilaisuuksien, kuten aamuhartauksien, juhlatilaisuuksien ja oppilaiden harrastustoiminnan suureen merkitykseen luonteenkasvatuksessa, mikä taas osaltaan viittaa herbartilaisuuteen. Kristillinen siveysoppi mainitaan erikseen luonteenkasvatuksen välineenä. Koulun henki, se ilmapiiri, joka on tunnusomaista koulun koko työskentelylle, on tärkeä kasvatuksellinen tekijä. Rehtorilla katsotaan olevan tärkeä rooli. On huomattavaa, että kuresanaa ei enää esiinny. Suhtautuminen oppilaihin ja heidän arvostelunsa ovat tärkeitä eettisiä kasvatustekijöitä. Oppilaita ja heidän suoriutuksiaan arvosteltaessa on pyrittävä yksilölliseen arviointiin.

Samoin kuin oppilaiden tietopuolinen kehittäminen on perustuttava mahdollisimman suurella määrällä heidän oman toimintansa pohjalle, niin myös siveellisessä kasvatuksessa heidät on ohjattava omakohtaisesti eläytymään siveellisiin arvoihin ja niitä omassa toiminnassaan noudattamaan (Oppikoulun sisäisen kehittämisen yleisuunnitelma 1954).

Hegeliläisessä hengessä opetussuunnitelmaan kirjataan isänmaalli-

suus ja yleismaailmallinen ajattelu. Cleveläistä ajattelua kuvaa koulun hengestä puhuminen ja oppilaan psykologisen kehityksen huomioon ottaminen. Yhtäläillä se voisi tietenkin kertoa vain siitä, että on lapsen vuosisata. Yleissuunnitelmassa on huomioitu useammassa kohdassa oppilaan murrosikä. Oppikoulun tulee kehittää oppilasta kokonaisuudessaan, jolloin tulee kiinnittää huomiota oppilaan älylliseen, siveellis-uskonnolliseen, esteettiseen, sosiaaliseen ja liikunnalliseen kasvatukseen. Reaaliaineet asetetaan tasa-arvoiseen asemaan matematiikan ja kieliopin kanssa. Oppiminen on havaintoon perustuvaa. Intensiivinen eläytyminen opetusmenetelmänä on suositeltava.

Ei ole olemassa ns. "muodollista kasvatusta" siinä mielessä, että olisi joku tai joitakin aineita, jotka ominaislaatunsa pohjalla kehittäisivät kaikkialla käyttökelpoista ja sovellettavaa "universaalista" ajattelukykyä (Yleissuunnitelma 1954, 9).

Toisaalta tulee ottaa huomioon jokaisen aineen oma erikoisluonne. Vaikka tietopääoma on tärkeä, komitea esittää tietojen määrän rajoittamista ja syventämistä. Arviointi tulisi suorittaa yksilöllisesti. Esteettisessä kasvatuksessa kiinnitetään huomiota koulun oppimisympäristön esteettisyyteen. Sosiaalisessa kasvatuksessa vapailla harrastuksilla on tärkeä rooli.

Suunnitelma kuvastaa mielestäni aikaansa siinä, että se on ollut pakotettu muuttumaan myös sosiaaliseksi, toiminnalliseksi ja lapsen lähtökohdan huomioon ottavaksi. Suurien ikäluokkien ryntäys oli odotettavissa. Kouluun tulisi monenlaisista kodeista oppilaita. Siihen varauduttiin panostamalla menetelmien demokraattisuuteen. Suunnitelma sisälsi mm. oppilaiden itsehallintosuunnitelman. Yhteiskunta koettiin tärkeäksi. Koulun tulisi olla pienoisyhteiskunta.

Koululla on siis sekä yksilöllinen että sosiaalinen kasvatuspäämäärä. Ne ovat kumpikin erittäin tärkeitä ja edellyttävät toinen toisensa olematta riskitilassa keskenään. Yksilö ei voi kehittyä monipuolisesti ilman yhteisöä, yhtä vähän kuin kansanvaltainen yhteiskunta saattaa menestyä ilman yksilöinä rikkaasti kehittyneitä jäseniä, jotka oivaltavat yhteistoiminnan merkityksen. Koulun on nähtävä oppilaansa sekä yksilöinä että yhteiskunnan jäseninä, onhan koulu itsekin pienoisyhteiskunta. (Yleissuunnitelma 1954.)

Teollistumisen myötä katse oli kääntynyt amerikkalaiseen John Deweyhin. Hänhän oli luonut filosofis-pedagogiikkansa Amerikan ollessa vastaavanlaisessa tilanteessa.

Opetussuunnitelma sisältää "sekahedelmäsopan" uushumanismia, herbartilaisuutta (vaikka opetussuunnitelmassa nimenomaan sanoudutaan irti herbartilaisuudesta) sekä pragmatismia. Lapsen tuleminen keskipisteeksi taas johti mielestäni siihen, että kansa "kypsyi" yhtenäiskoulun periaatteelle. Demokratian mukaisesti kaikilla tuli olla yhtäläiset mahdollisuudet koulun käyntiin huolimatta vanhempien varallisuudesta tai kasvatettavan lahjakkuuden laadusta.

6.5 Peruskoulun opetussuunnitelma 1970

On mielenkiintoista todeta, miten kaksi edellä kerrottua koulusuuntaa, kansakoulu ja oppikoulu, yhtyessään yhtenäiskouluksi yrittivät "sulloa" kaiken hyvän peruskoulun opetussuunnitelmaan. Tällöin POPS I ja II muodostivat opetussuunnitelman, jota harva jaksoi lukea läpi.

Komitea lähti siitä, että opetussuunnitelman tulee sisältää selvitykset kaikista tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla koulu pyrki koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin (POPS I 1970, 5).

Komitea käytti enemmän kuin koskaan aikaisemmin asiantuntijoita laatiesaan POP I:stä ja POP II:sta. POPS I on Curriculum-mallinen opetussuunnitelma, joka sisältää psykologisia perusteita kasvatuksesta, opetuksen tavoitteista ja opetusprosesseista. POPS II taas puolestaan on Lehrplan-mallinen sisältäen ainejakoisesti opetustoiminnan rakenteen ja sisällön.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea, jonka puheenjohtajana toimi Urho Somerkivi ja sihteereinä apulaisprofessori Erkki Lahdes ja FM Veikko Lepistö, ei yksiselitteisesti määrittele, mitä sivistys on vaan puhuu sivistystarpeesta.

Jos samalla otetaan huomioon yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, on pakko todeta, ettei koululaitoksemme nykyään tyydytä laadullisesti eikä määrällisesti olemassaolevaa sivistystarvetta (POPS I 1970).

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean tavoitteena on kulttuuri-ihminen, jolle on ominaista yleismaailmallisen henkisen sivistyspääoman omaksuminen, yhteistyö muiden kanssa ja kehittyminen eheäksi, itsenäiseksi ja arvostelukykyiseksi persoonaksi. Kulttuuri on ymmärrettävissä yli sukupolvisena henkis-aineellisena pääomana. Voidaan siis olettaa, että sivistynyt ihminen on yhtä kuin kulttuuri-ihminen.¹ Tärkeä on myös yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde, jossa oppilas koetaan toiminnan subjektina.

Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti. Samalla hyväksytään tavoitteeksi yksilön kehittyminen oman isänmaan ja koko ihmiskunnan vastuunalaiseksi jäseneksi. (Komiteamietintö 1970: A; 22, kts myös 33-34.)

¹ Peltonen 1979, 123-124

Opetussuunitelmakomitean työ oli ilmeisesti entistä voimakkaammin alisteista hallinnollis-poliittiselle suunnitelulle. Tämän vaikutuksesta eräänlainen kontrolli kohdistui nyt myös opetussuunnitelman pedagogisiin ratkaisuihin. Koko pedagogiasta alkoi muodostua entistä selvemmin koulutuspoliittisen päätöksenteon osa¹. Tässä vaiheessa kunnat menettivät opetussuunnitelmiin liittyvän päätösvallan ja kouluhallitus katsoi, että opetussuunnitelma ja sen tarkiste ovat tavoitteiltaan ensisijaisesti ennakkovalvonta välineitä eikä ohjeellisia pedagogisia asiakirjoja. Peruskoulun opetussuunnitelman taustana on nähtävissä empiirisen pedagogiikan voimistuminen lähinnä positivistisen paradigman perustalta², mikä heijastanee opetussuunnitelman tradition siirtymistä vanhemmasta saksalaisesta pedagogiikasta yhä selvemmin kohti amerikkalaista traditiota ja opetusteknologiaa³. Kehitettiin mittaamista ja evaluaatiotekniikoita sekä tavoite-operationalisointeja.

Komiteassa tiedostettiin yhteiskunnassa vallitseva konflikti, kulttuuripluralismi. Sosialisointia tahdottiin käsittävän koko ihmiskunnan. Painopisteen haluttiin siirtyvän dogmaattisuudesta humanisuuteen. Muun muassa siveysopin tavoitteet sisältävät kehoituksen lähimmäisen rakkauteen.

Edistää oppilaiden kehittymistä yhteistoimintaan, vastuuseen ja lähimmäisen rakkauteen ja voimistaa heissä pyrkimystä totuudellisuuteen, rehellisyyteen ja yhteiselämän itsehillintään (Komiteamietintö 1970:A5, 266).

Tärkeänä pidettiin kriittistä ajattelua ja objektiivisuutta. Aktiivisuus on luovaa, soveltavaa ja toistavaa.

¹ Rinne 1984, 135 ² Ks. Suortti 1981a, 17-18 ³ Rinne 1984, 135

Suomessa otettiin 1960-luvulla peruskoulun opetussuunnitelman tavoitekuvauksien pohjaksi Bloomin tavoitetaksonomia. Siihen liittyi ajatus operationalisoiduista tavoitteista ja niihin perustuvista mittauksista. Opetus jaettiin pieniin osiin. Samalla tavalla alettiin kehittää opetuksen tavoitteita. Tavoitetaksonomian avulla voidaan opetuksen suunnittelu, oppimistulosten mittaus ja opettajan työn tehokkuuden arviointi kytkeä toisiinsa. Lähtökohtana eivät oleet psykologiset tai tieteelliset perusteet vaan tarve luoda opetussisällöstä riippumaton "objektiivinen" ja yksiselitteinen kuvauskieli. Taustalla voidaan nähdä Taylorin-Thorndiken malliin nojautuva Skinnerin oppimisen teoria.¹

Pyrittiin vähentämään oppiainepainotteisuutta. Oppikoulun opettajille annettiin myönnytyksenä tasokurssi ja valinnaisaineita perusteltiin oppilaskeskeisyydellä. Komitea suositteli opettajien yhteistyötä, joka kuitenkin koettiin tällöin vielä yhtä vieraaksi kuin oppilaiden opetuksen suunnittelukin. Kun organisatorisin keinoin sulatettiin yhteen kansa-, kansalais- ja keskikoulu, se ei voinut olla vaikuttamatta myös pedagogiaan. Opetussuunnitelmaa pyrittiin komitean (1970) mukaan laatimaan tulevan yhteiskunnan tarpeita ajatellen.

6.6 Kunnallinen opetussuunnitelma 1985

Yhteiskunnassa vallitsi 80-luvulla voimakkaan kehityksen kausi. Peruskoulu oli levinnyt jo koko Suomeen. Sen hyvät ja huonot puolet olivat tulleet tutuiksi koko kansalle. Katsottiin tärkeäksi laatia laki täy-

¹ Miettinen 1990 ; Tennant 1988, 107-122

dentämään ja legitoimaan kansakoululakia ja peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjä. Peruskoululaki 1983 määrittelee ne rajat, joissa kunnan opetussuunnitelmaa voidaan laatia. Samalla, kun kunnalla on mahdollisuus tehdä omaa opetussuunnitelmaa, sille asetetaan myös velvollisuudeksi laatia ja kehittää peruskoulun opetussuunnitelmaa¹. Peruskouluasetuksen (718/84) 27 pykälän mukaisesti opetussuunnitelman perusteet sisältävät koulutyön yleistä järjestelyä, oppiaineita, opetukseen käytettävää tuntimäärää kokonaisuudessaan ja tarvittaessa oppiaineittain, arvostelua, tukiopetuksen antamista, oppilaanohjausta ja koulun ulkopuolella annettavaa opetusta koskevat ohjeet. Samalla siirrytään valvovasta ohjauksesta tavoiteohjaukseen.

Hallinnollisia menettelytapoja yksinkertaistetaan. Opetuksen menetelmien yksityiskohtaisesta ohjaamisesta luovutaan

Tavoitteet on ymmärrettävä lähinnä lainsäätäjän antamiksi opettamista ja muuta koulun toimintaa ohjaaviksi toimintaperiaatteiksi, tavoitteiden saavuttamisen kannalta tarkoituksenmukaiset toimintamuodot muotoutuvat kussakin koulun kasvatus- ja opetustilanteessa ilman, että niistä voidaan kirjoittaa erillistä ohjetta opetussuunnitelmaan (POP 1985, 10).

Ensimmäisen kerran tavoitteiden pääpaino pannaan arvoihin ja arvostuksiin. Niiden määrittelystä kouluhallitus sanoo vallitsevan laajan yksimielisyyden.

Kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja. Nuoren kasvu aikuiseksi edellyttää sellaisten arvojen, normien ja elämäntapojen löytämistä, jotka ovat relevantteja tämän hetken tilanteen kannalta. Nuorten arvomaailma ei kehity, ellei häntä harjoiteta tekemään valintoja. Mikäli koulussa ei oteta niitä tietoisesti esille, oppilaan persoonallisuuden kehitys saattaa tapahtua muilla ehdoilla ja piilossa varsinaisilta kasvattajilta. (POP 1985,10.)

¹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 7

Oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen on eräs keskeinen tavoite. Kuitenkin oppilaan yksilöllisyys huomioidaan yhteiskunnan tarpeiden yhteydessä ja ohella. Opetus- ja kasvatustieteitä valitessa tulee ottaa huomioon yksilölliset erot, jotta kaikki kuitenkin saavuttavat oppivelvollisuuskoululle välttämättömänä pidettävät tavoitteet. Opetussuunnitelma edellyttää jatko-opintokelpoisuutta jokaiselle. Erityistä painoa opetussuunnitelma panee opetuksen eriyttämislle, koska tasokursseista luovutaan.

Käytännön ja teorian vuoropuhelua katsotaan voitavan parantaa koulun ja työelämän tiiviimmällä yhteistyöllä. Elinympäristön ja luonnonsuojelun tärkeyttä korostetaan ympäristökasvatuksella, jonka tulee antaa kokonaiskuva ihmisen, yhteiskunnan ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Kansallisesta kulttuurista ja kansallisista arvoista opetussuunnitelma kantaa erityistä huolta. Itsenäinen isänmaa koetaan tärkeäksi ja oppilaan toivotaan kehittyvän vahvan itsetunnon omaavaksi suomalaiseksi. Samalla kunnioitetaan kansainvälistä yhteistyötä ja rauhaa.

Oppilaan tulisi ohjautua ymmärtämään, että omaleimaisen kansallisen kulttuurin vaaliminen ei ole ristiriidassa kansainvälisen yhteistyön ja maailmanlaajuisen ajattelutavan kanssa (POP 1985, 13).

Opetussuunnitelmassa katsotaan tarpeelliseksi muistuttaa eri sukupuolten välisestä tasa-arvosta. Jatkuvan koulutuksen periaate mainitaan myös ensi kertaa kuten oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luopuminen. Nyt, kunta on velvollinen järjestämään kaikille koulutusta, vapauttaminen ei ole enää mahdollista.

Eheyttäminen asetetaan erääksi pitkän aikavälin suunnitelmaksi. Jotta

tämä kaikki olisi mahdollista, otetaan käyttöön tuntikehysjärjestelmä, jolla kunta voi säädellä erilaisten ryhmien joustavaa muodostumista jakamalla resursseja.

Vaikka yhteiskunta vaikuttaa paljon ihmiseen ja hänen kehittymiseensä, ihminen on kuitenkin ainutkertainen yksilö. Koulutuksessa tulisi nähdä jokaisen yksilön mahdollisuudet kehittyä ja oppia. Koulutuksen tulee tarjota nuorelle sellaisia virikkeitä, että hän saa mahdollisuuden kehittää yhteiskunnallisten valmiuksien ohella myös persoonallisia taipumuksiaan. (POP 1985, 10.)

Vuoden 1985 opetussuunitelmien perusteet perustuvat vuoden 1983 peruskoululakiin, jossa koulun tehtäväksi on kirjattu: "Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi." Opetussuunnitelman laatimista varten julkaistuissa ohjeissa (1986) on yleiseksi tavoitteeksi vielä kirjattu: "Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja." Sivistyskäsitettä ei mainita mutta muuten haluttu "päämäärä" ilmaistaan.

Peruskoulun opetus ja muu toiminta tulee järjestää siten, että se antaa oppilaalle persoonallisuuden kehittymisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa (Opetussuunnitelman laatimista varten julkaistu ohje 1986).

Opetussuunnitelmien tulee olla valtakunnallisesti samansuuntaisia. Tämän katsotaan takaavan paikkakuntien tasa-arvoisuuden. Kunnassa tapahtuva kehittämistyö ja valtakunnallinen ohjaus eivät päättäjien mielestä ole ristiriitaisia. Siinä vain yhdistyy hallinnollinen ohjaus ja pedagoginen suunnittelu. Valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin teh-

tiin paikallisia lisäyksiä, jotka Atjosen (1993) mukaan tosin jäivät vain harvojen opettajien toteuttamiksi.

Kun koulutuksen tehokkuus kasvaa, tulee huolehtia inhimillisestä kasvusta.

Kun koulutusta joudutaan tehostamaan, on huolehdittava siitä, ettei yksilön inhimillinen kasvu vaarannu. Koulutuksen lähtökohdat eivät voi olla vain aineellisia eikä ihmisen koulutettavuus vain yhteiskunnallinen kysymys. Inhimillisen kasvun hyväksyminen yhdeksi koulutuksen tärkeäksi tekijäksi merkitsee sitä, että kiinnitetään huomiota yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikenpuoliseen kehittämiseen ja rikastuttamiseen. (POP 1985, 11).

Oppilasarviointi suoritetaan tavoitearviointina. Luovutaan suhteellisesta arvioinnista, jossa oppilasta verrataan toisiin. Koulutuksen tehtävä ei ole valikoiva vaan jatko-opetukseen ohjaava. Edellä mainittujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää kodin ja koulun yhteistyötä.

6.7 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Valtakunnalliset peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 perustuvat vielä 1983 annettuun peruskoululakiin ja peruskouluasetukseen (718 / 84 pykälä 27).

Opetushallitus perustelee uusien opetussuunnitelman perusteiden tarvetta yhteiskunnan, arvoperustan ja opetussuunnitelmateorian muutoksella.

Koulun tehtävä on antaa kansalaisille yleissivistävää peruskoulutusta. Yleissivistyksen opetussuunnitelma määrittelee laaja-alaisesti ja

monipuolisesti. Sivistyminen edellyttää monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä arviointia. Keskeistä tällöin on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittyminen.

Sivistys tarkoittaa sekä yksilön sivistyspyrkimystä että yhteisön pääomaa. Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämäänsä. Toisaalta yksilön henkinen toiminta kasvattaa ja uudistaa yhteisön sivistysperintöä. Sivistys pyrkimyksenä ja perintönä ovat saman asian kaksi eri puolta. Yleissivistykseen kuuluvat niin tiedolliset valmiudet kuin eettinen ja esteettinen herkkyyks, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot, työnteossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. (POP 1994, 11).

Yleissivistykseen katsotaan kuuluvan myös rakentava yhteistyö ja vastuun kantaminen tekemisistään. Opetussuunnitelma pitää tärkeänä mainita myös hyvät tavat, huomaavaisuuden ja huolehtimisen itsestään ja elinympäristöstään. Yhteiskunnan teknisen kehittymisen vuoksi yleissivistykseen katsotaan kuuluvan teknologian tunteminen ja sen kehitykseen vaikuttaminen.

Kasvatus- ja opetustyön päämääränä on pidettävä oppilaan kaikenpuolista persoonallista kehittymistä. Perusmenetelmänä koulussa on prosessioppiminen. Tiedon suhteellista totuutta korostetaan. Opetussuunnitelmat pyrkivät olemaan yksilöllisiä ja koulukohtaisia. Opetussuunnitelmien laatiminen on aktiivinen ja jatkuva kehittämisprosessi, jonka perustana on arvojen määrittely. Arvoista mainitaan hyvyys, totuus, kauneus sekä ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen ja tasa-arvo. Laatijina toimivat opettajien lisäksi vanhemmat ja koulun sidosryhmät. Opetussuunnitelma palvelee ennen muuta koulua itseään. Kunta luo raamit, joissa koulun omaa opetussuunnitelmaa toteutetaan. Näin opetussuunnitelma osoittaa myös paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspoli-

tiikkaa. Opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi koulun tehtävä, oma-leimaisuus ja toiminta-ajatus. Opetussuunnitelma kertoo koulutyön mahdollisuudet, joista oppilas, vanhemmat ja opettaja voivat laatia oppilaan opetussuunnitelman. Opetussuunnitelma ei pyri enää olemaan valvonta- tai ohjausväline vaan opas oppilaan ja opettajan työssä. Opettajien toivotaan sitoutuvan opetussuunnitelmaan paremmin, koska he ovat sitä laatimassa. Opettaja halutaan nähdä oman työnsä tutkijana, joka käyttäen esimerkiksi kehittävän työn tutkimuksen metodia, kehittää opetussuunnitelmaansa jatkuvasti. Oppilas on aktiivinen, tietoa pro- sessoroiva. Opettaja on lähinnä ohjaaja. Kestävän kehityksen vaaliminen kasvatuksen avulla koetaan elintärkeäksi.

Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. Koulun on mahdollista yhteistyössä tukiverkostojensa kanssa luoda tulevaisuuden kuvia, vahvistaa moraalialia ja osaamista, joita ihminen tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä ja kansainvälisessä yhteistyössä kulttuurievoluution suunnan korjaamiseksi. (POP 1994, 13).

Opetussuunnitelma ja samalla koulu pyrkii palvelemaan kansalaisyhteisönsä. Tärkeänä pidetään aihekokonaisuuksien liittämistä nuorten kokemusmaailmaan heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. Tässä yhteydessä katsotaan yhteistyön paikallisen yhteisön kanssa olevan luonnollista. Huoli ihmisestä maailmanlaajuisesti ilmenee monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen korostamisena.

Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. Koulun on mahdollista yhteistyössä tukiverkkojensa kanssa luoda tulevaisuudenkuvia, vahvistaa moraalialia ja osaamista, joita ihminen tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä ja kansainvälisessä yhteistyössä kulttuurievoluution suunnan korjaamiseksi. (POP 1994, 13).

Hegeliniläinen kansalaisyhteiskunta on muuttunut valvovaksi elimeksi, jolla on mahdollisuus valvoa poliittisten päättäjien ja viranomaisten toimintaa. Toimivan kansalaisyhteiskunnan tunnusmerkkeinä näh-

dään myös keskinäinen tasa-arvo, yksilöiden tahto osallistua yhteisten asioiden hoitoon ja omien mielipiteiden julkituominen ja niiden toteutumisen edistäminen. Tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisina, kriittisinä ja vastuuntuntoisina kansalaisyhteiskunnan jäseninä.

Arviointi on yksilöllistä ja oppilaan kehitysvaiheen ja edellytykset huomioonottavaa.

Keskeistä on, että arviointi on yksilöllistä ja kehitysvaiheet huomioonottavaa. Tällöin voidaan arvioida myös oppilaan muuta toimintaa kuin opiskelua ja painottaa oppilaan erityisosaamista. Näin toteutettuna arviointi tukee tehokkaimmin oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin edistymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista. (POP 1994, 25).

Jotta tässä onnistutaan, se edellyttää erilaisten arviointimenetelmien käyttöä ja monipuolisen arviointitiedon tuottamista.

Ajan hengen mukaista on mielestäni opetussuunnitelman termi, sivistävä terveystieteiden kasvatusta, jolla on virittävä ja mielenterveyttä tukeva tehtävä. Uutena käsitteenä esiintyy myös seksuaalisuus. Mielenkiintoista on, ettei POP 1994 tunne enää termiä siveellisyys.

Gloobalisuuden tunnusmerkkinä pitäisin viestintäkasvatuksen suurta osuutta. Onko laman tai yleensä liberaalisen talousajattelun merkki yrittäjyyskasvatuksen tuleminen erääksi oppiaineeksi? Ympäristökasvatus ja tietotekniikan käyttö ovat jo luonnollinen osa opetussuunnitelmaa.

6.8 Opetus - käsitteen muutos opetussuunnitelmissa 1886-1994

Kun opetussuunnitelma käsitetään totaliteettina, sen yhdenkin osan muutos liikauttaa koko totaliteettia. Ja toisaalta taas koko totaliteetti, viime kädessä koko maailma, vaikuttaa jokaiseen osaan. Se, mikä on asetettu tavoitteeksi, näkyy keinoissa ja menetelmissä. Keinot ja menetelmät ovat taas puolestaan riippuvaisia oppimiskäsityksistä. Eri kasvatusaatteet ovat painottaneet oppimista eri aikoina eri tavalla. Näin kaikki on sidoksissa ihmiskäsitykseen, tieto-oppiin ja ontologiaan.

Näiden tarkastelu puolestaan on riippuvainen niistä silmälaseista, joiden läpi niitä katselemme. Tästä johtuen käsitteen lähdeperustainen tutkiminen voi tuoda hyvinkin erilaisen tuloksen. Tässä tutkimuksessa näkökulma pohjautuu praktiseen kokemukseen opetussuunnitelmista sekä oppilaana että opettajana.

Tarkastelemalla sivistyksen muutosta opetussuunnitelmissa voidaan sanoa jotakin kasvatuksen tavoitteen, sekä opetus-käsitteen ja samalla myös "ajan hengen" muutoksesta. Vuosisadan vaihtuessa sivistys tarkoitti samaa kuin siveellisyys. Siveellisyys tarkoitti tällöin valtion lakien noudattamista ja oman kansan tapojen omaksumista.

Koulujen kasvatusoppi. Selkeän kuvan tuon ajan sivistyksestä saa Z. J. Cleven (1886) Koulujen kasvatusopista. Suomi taisteli tällöin itsemääräämisoikeudestaan. Ei siis ole kumma, että vapaus merkitsi Clevelle myös koulun kaavassa paljon. Oppilaan tuli olla vapaa.

Opettajalle tarjottiin menetelmällinen vapaus opetussuunnitelman tekemistä vastaan. Koulun tuli olla vapaa yhteiskunnan holhouksesta, etenkin kirkko haluttiin pois koulun hallitsijan roolista. Sivistyminen oli ihmisen vapautumista. Cleve pitää ihmisen sisäistä vapautumista jumaluuden armotyönä, jonka palveluksessa inhimillinen kasvatus ja opetus toimivat aatteiden totuutta välittäen. Hegeliläisittäin sivistyminen on yleinen prosessi "luonnollisesta olemassaolosta" ihmisen todelliseen olemukseen. Yhteiskunta auttaa omalta osaltaan yksilöä tähän olotilaan. Sivistyksen yleisen sisällön muodostavat jumaluuden eli absoluuttisen maailmansion tarkoituksiin sisältyvät ikuiset henkiset aatteet (ideat); hyvyys, totuus ja kauneus. Cleven Koulujen kasvatustopissa oppiminen on prosessi, jossa on teoreettinen, ideaalinen ja käytännöllinen sivistysprosessi. Teoreettinen sivistysprosessi jakautuu empiiriseen, dogmaattiseen ja spekulatiiviseen tiedon hankintaan.

Yhteiskunta on kansanvaltainen valtio. Yhteiskunta ja ihminen on kokonaisvaltaisessa kehittämisessä dialektisessa prosessissa yksilön subjektiivisessa tajunnassa. Teoreettinen tieto ei yksinään riitä vaan se on dialektiikassa liitettävä ihmisen ruumiiseen ja siveelliseen kehitysprosessiin, jossa tiedolla on sekä itseisarvo että välinearvo. Havaintotiedon selventyminen kokemukseksi sekä tradition omaksuminen elävänä omakohtaisena tietona vaativat Cleven mukaan omaa itsenäistä ajattelua sekä henkistä ponnistusta, sillä tieto ei ole todellista muutoin kuin prosessina, itsetoteuttamisena subjektin ja tradition välityksellä. Siten saavutetaan taito tiedon jatkuvaan hankkimiseen. Tiedon arvo on riippuvainen sen suhteesta toimintaan.

Kuri - sana on saanut vuosisadan kuluessa hyvinkin negatiivisen sävyn.

Mutta Clevellä "kuri käsitti koko elämän", mikä tarkoitti nähdäkseni lähinnä laajaa oppimisympäristöä, jossa vallitsi työrauha ja rakkaus. Kuri tarkoitti siten siveellistä kehitystä (sivistystä), jossa koulun tehtävä oli kehittää oppilaissa eettisen ideaalin noudattamista tieteellisen kasvatuksen ja luovan objektiivisuuden kanssa.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Sivistystä ei varsinaisesti määritellä vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Mutta tiedon, tunteen ja tahdon kasvattamisen kautta oletetaan muodostuvan siveellisen luonteen. Tietoa valitaan vuonna 1925 hyötynäkökulmasta.

Vaikka opetussuunnitelma pohjautuu vuoden 1916 komiteamietintöön, on vuoden 1918 tapahtumilla ja uskonnon vapauslailla ollut vaikutusta, sillä opetussuunnitelmassa pyritään konsensukseen. Ympäristöoppi toimii integroivana aineena muuten ainejakoisessa opetussuunnitelmassa. Reformiliikkeiden esiintymisestä kertovat "uuden koulun" menetelmät: työkoulu, laboratoriotyöt sekä maaseudulla puutarhan hoito ja kaupungissa kaupalliset aineet.

Todennäköisesti utilitarismin pelon vuoksi opetussuunnitelmassa korostuu kristillinen ihmiskäsitys, hyvän ja pahan taistelu. Kasvatusteorologiassa painopiste on siirtynyt lapseen. Lapsi nähdään nyt myös toimivana, geneettisesti erilaisena. Tämä ei näy kuitenkaan arvioinnissa, vaan arviointi on suhteellista.

Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa sivistys on opetussuunnitelmakomitean määrittelemänä yksilön henkistä vapautta, itsenäistä ajattelua ja oma-

kohtaista toimintaa. Sivistyminen on kasvavissa piilevien mahdollisuuksien muuttumista todellisuudeksi kulttuuriperiaatteen mukaisesti. Ensimmäistä kertaa käytetään opetussuunnitelmassa sivistys-käsitteen yhteydessä kulttuurin käsitettä. Oman kulttuurin puolustaminen ja henkinen vapaus ovat tärkeitä, koska yhteiskunnassa vallitsee Suomen koululaitokselle vieraan ideologian vaara.

Kasvatuksen päämäärän tulee olla niin väljä, ettei se sido liiaksi opettajaa. Mutta toisaalla sanotaan, että kouluilla tulee olla yhteinen tavoite. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi opettajalla on menetelmällinen vapaus. Mutta hänet veloitetaan seuraamaan aikaansa ja kehittämään menetelmiään. Kehotetaan kokonaisopetukseen siirtymistä yläasteellakin.

Opetussuunnitelman tulee olla dynaaminen ja joustava. Kaikkien nähdään oppivan, on kyse vain ajasta. Äly on staattinen momentti, joka jo varhaisessa vaiheessa on pitkälle muotoutunut. Oppilaan autonomisen tahdon syntyminen ja luonteen kasvatus ovat tärkeitä. Lähtökohtana on kehityspsykologiset ja integraatioperiaatteet.

Ihanteena on kansanvaltainen yhteiskunta. Sosiaalistaminen on kuitenkin ulkoa ohjattua. Toisaalta vaaditaan alistumaan auktoriteettiin ja toisaalta välttämään sokeaa auktoriteettiluottamista. Komitea haluaa muodostaa koulusta "pienoiskokoisen yhteiskunnan". Ryhmytyö, oppilasdemokratia (eräänlainen itsehallinta), vastuun ja osallistumisen merkitys, kotiseutu ja yhteiskunta ovat tärkeitä. Sinänsä kasvatuspäämäärän kiinteä määrittäminen on komitean mielestä vaikeaa, koska yhteiskunta on jatkuvassa muuttumisen ja kehittymisen tilassa.

Oppiminen ei tapahdu tiedon siirtämisellä vaan arvot eletään. Samalla halutaan oppilaiden oppivan etsimään tietoa ja ymmärtämään tiedon rajoittuneisuus. Eräänä mielenkiintoisena yksityiskohtana voidaan mainita vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnön liitteenä oleva kasvatustiet. kandidaatti Kaisa Hälisen kokonaisuusmenetelmä lukemisen alkuopetuksessa. Se on melkein sama kuin tämän päivän LPP-menetelmä. Monissa kohdin vuoden 1952 opetussuunnitelma muistuttaakin jo vuoden 1994 opetussuunnitelmaa.

Oppikoulun yleissuunnitelma. Oppikoulun puolella suurinpiirtein samoihin aikoihin (1950) määritellään sivistynyt henkilö itsenäisesti toimivaksi, arvostelukykyiseksi ja sosiaalisesti yksilöksi, joka on monipuolinen, tasapainoinen ja sisäiseltä elämältään rikas. Siveellisyyskasvatus kytketään uskontoon ja kirjallisuuteen. Sivistykseen katsotaan nyt kuuluvan myös sosiaalisuuden. Oppikoulu valmistautuu vastaanottamaan suuren ikäluokan. Yleissivistys käsitetään oppikoulussa olevan "yleistä henkistä valmiutta ja kypsyneisyyttä, joka on kaiken kulttuuritoiminnan perustana ja josta tietyt tiedot muodostavat olennaisen osan". Painotetaan omakohtaista toimimista ja sanoudutaan irti "vanhasta herbartilaisesta koulusta". Opetussuunnitelmasta käy ilmi, että herbartilainen koulu on suunnittelijoiden mielestä samaa kuin opettajajohtoinen luokkaopetus.

POP I ja POP II. Peruskoulun 1970 tavoitteeksi tuli kulttuuri-ihminen, jolle on ominaista yleismaailmallisen henkisen sivistyspääoman omaksuminen, yhteistyö muiden kanssa ja kehittyminen eheäksi, itsenäiseksi ja arvostelukykyiseksi persoonaksi. Tavoitteet ja sisällöt ovat opetussuunnitelmissa (POP I ja II) tarkasti määriteltyinä. Jopa niin

tarkasti, että opettajaa kehoitetaan sen ajan oppaassa niitä pikkutarkasti noudattamaan ja siten vapautumaan vastuusta, joka näin jää opetussuunnitelman laatijalle. Taustalta löytyy Taylor-Thorndiken malliin pohjautuva Skinnerin oppimisen teoria. Tavoitetaksonomian avulla pyritään opetuksen suunnittelu, oppimistulosten arviointi ja opettajan työn tehokkuuden arviointi sitomaan toisiinsa. Yleinen ja yhtenäinen opetussuunnitelma takaa alueellisen tasa-arvon.

Opetussuunnitelma on yhteiskunta- ja kulttuuripainotteinen. Opetussuunnitelmatyö on ilmeisesti ollut voimakkaasti hallinnollis-poliittinen. Sen ajan suuntaus, että vasemmistolaisuus oli yhtä kuin edistykellisyys, näkyi esim. opettajien täydennyskoulutuksessa.

Opetussuunnitelmasta on vaikea yksiselitteisesti osoittaa Peltosen (1979) mainitsemia naturalismin ja marxilaisuuden piirteitä. Toisaalta jo vuoden 1925 opetussuunnitelmaan otettiin hyötynäkökulmasta aineita. Pragmatismien edustajan Deweyn vaikutus näkyy myös aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Lisääntynyt funktionalisuus ja oppilaan kehityksen psykologinen erittely ovat myös Peltosen mainitsemia todisteita naturalismin lisääntymisestä. Opetussuunnitelman ihmiskäsitys on kuitenkin mielestäni kristillishumanistinen.

Kunnallinen opetussuunnitelma. Kunnallisen opetussuunnitelman (1985) tavoite pohjautuu peruskoululain 2 pykälään: " Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyvä kuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa

heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja."

Kunnallinen opetussuunnitelma ei sisällä sivistys-käsitettä kirjaimellisesti mutta painottaa yhteisiä arvoja ja arvostuksia. Ensimmäisen keran tavoitteiden pääpaino pannaan arvoihin ja arvostuksiin. Nuorta tulee harjoittaa tekemään arvovalintoja. Näyttäisi siltä, että komitea ei luota enää koteihin arvopohjan antajana, eikä taas toisaalta nuorisokulttuuriin. Kehottaessaan koulua tietoisesti ottamaan arvot, normit ja elämänmallit esiin komitea pelkää muuten arvojen ja mallien "löytyvän piilossa kasvattajalta".

Opetusprosessissa opetuksen menetelmien yksityiskohtaisesta ohjauksesta luovutaan. Oppilaan persoonalliselle kehitykselle pannaan suuri paino. Oppilasarviointi on tavoitearviointia. Kaikkien tulee saavuttaa jatko-opintokelpoisuus, mikä taas tarkoittaa kunnille tulevaa erityisopetuksen järjestämisvelvollisuutta. Eheyttäminen, jatkuva koulutus, tasa-arvo ja suhteellisesta arvioimisesta luopuminen ovat esillä. Opetussuunnitelmassa kannetaan huolta inhimillisestä kasvusta tehokkuuden kasvaessa. Kodin ja koulun yhteistyötä pidetään tärkeänä.

Ympäristökasvatus, tasa-arvo, kansainvälisyys, koulun ja työelämän välinen yhteistyö, kansallinen kulttuuri ja vahva itsetunto ovat myös tärkeitä.

Kunnallisesta opetussuunnitelmasta alkaa keskusjohtoisuuden purkautuminen. Se autonomia, mikä oli menetetty 1970, rupeaa pikku hiljaa palautumaan kunnan ja koulun tasolle. Opetussuunnitelmien

tulee kuitenkin olla valtakunnallisesti samansuuntaisia.

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelma perusteet määrittelee kasvatuksen tavoitteeksi oppilaan persoonallisuuden kaikinpuolisen kehittämisen. Sivistys tarkoittaa sekä yksilön sivistyspyrkimystä että yhteisön pääomaa. Kuten vuoden 1952 opetussuunnitelmassa asetetaan yksilön sivistyspyrkimys ennen yhteiskuntaa. Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämäänsä. Oppilas nähdään aktiivisena oppijana, joka itse rakentaa omaa skeemaansa. Oppiminen ja opetus on prosessi, jota opettaja ohjaa. Tavoitteena on koulun palvelukyvyyn nostaminen. Korostetaan tiedon suhteellista totuutta. Tämä taas edellyttää kriittisyyttä tiedon valinnassa. Koulun oletetaan muodostuvan suunnannäyttäjäksi ja toteuttajaksi. Tietoisuus ihmisestä yksilönä ja universaalina jäsenenä pakottaa laaja-alaiseen sivistykseen. Taustalla on käsittääkseni holistinen näkemys ihmisestä.

Yhteenveto. Mielestäni on palattu Cleven prosessioppimiseen. Lähtökohtana ovat antiikin arvot: hyvyys, totuus ja kauneus kuten Clevelläkin. Kehitys on yksilössä itsessään. Hän itse aktiivisesti rakentaa omaan vapautumistaan kehittymisensä avulla. Yhteiskunta joko auttaa tässä prosessissa tai rajoittaa sitä. Oleellista on, missä määrin diskurssi on avointa. Tiedon valinnalla voidaan myös rakentaa tehokkaita esteitä yksilön maailmankuvan muodostumiselle. Opetussuunnitelmien tarkastelussa onkin eräänä mielenkiintoisena juonena mukana sen vapausasteiden seuraaminen, keskusjohdon otteen ajoittainen tiukentuminen ja löystyminen. Nyt elämme taas aikaa, jolloin

vallitsee opettajan autonomia opetussuunnitelman laadinnassa kuten vuosisadan alkupuolella.

Universaalius näkyy mielestäni myös opetussuunnitelmissa. POP I:ssä ja vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteissa selkeästi muissa lähinnä tausta-ajatuksena. Esimerkiksi viime vuosisadan vaihteessa oli kysymyksessä valtiollinen irtaantuminen Venäjästä, nyt puolestaan henkinen irtautuminen YYA-sopimuksesta ja liittyminen EU:hun. Näin opetussuunnitelmat ovat viime kädessä riippuvaisia maailman politiikasta.

Opetussuunnitelmissa ei nähdäkseni esiinny radikaalia ihmiskäsityksen muutosta sadan vuoden aikana. Koulun praktinen kasvatusteoria on mielestäni ollut sen kanssa linjassa. Aatehistoriallisesti POP I poikkeaa linjasta, varsinkin jos sen sijoittaa aikaansa. Mutta jos sitä lukee virkamiehenä tulkiten sisältöä kristillisestä näkökulmasta, ymmärtää kasvatuksen teorian pysyvyyden. Kasvatustieteen substanssin muutokset ovat varmaankin ilmenneet enemmän tiedekunnissa ja tulleet sitten "laimentuneina kompromisseinä" opetussuunnitelmiin. Hegelin vaikutus käsittääkseni on tullut kouluumme Cleven ja Snellmannin lisäksi myös Deweyn pragmatismien kautta.¹

Cleven Koulujen kasvatusoppi on "ajankohtainen" myös tänään. Cleve kehottaa mm. oppilaskohtaiseen arviointiin " ettei kaikkia erilaisuuksia poistavalla tasausjärjestelmällä sorreta yksityistä luonnonlah-

¹Törmä 1996, 26 ks. myös Aaltola 1989, 140-141 ; Kelly 1986 ; Peltonen 1979, 45-50

jaa, missä se pyrkii ilmi astumaan, vaan päinvastoin antaa sille tilaa vapaaseen kehittymiseen". Ihmisen henkinen kasvu on tärkein tavoite. Menetelmät ja keinot tämän saavuttamiseksi ovat parantuneet kasvatustieteen tutkimusten asiasta mutta jo Cleve varoitti kirjasidonnaisuudesta ja painotti kokemusta sekä traditiota. Hän puhui ryhmätyöstä, opettajien täydennyskoulutuksesta ja kollegiaalisuudesta.

Cleven Koulujen kasvatusoppia lukiessa ymmärtää, miksi koulun käytäntö ei ole muuttunut. Cleven ajatukset ovat niin "uudenaikaisia" monessa kohdassa. Hän tunsii mielestäni tärkeimmät edellytykset lapsen tasapainoiselle kehitykselle. Nämä ovat turvallinen oppimisympäristö, joka sisältää oikeudenmukaisuuden, toisen ihmisen kunnioittamisen, kiinnostavuuden, ponnistelun ja viihtyvyyden. Tärkeää on myös kodin ja koulun yhteistyö ja jaettu vastuu, jossa kasvatuksen osalta päävastuu on kodilla ja opetuksen osalta koululla.

7 Opetussuunnitelman opetus - käsitteen tulevaisuus

Antikaisen (1986) ennustamat tulevaisuuden kuvat ovat mielestäni joltakin osalta toteutuneet. Hallinnollista keskittymistä ja byrokratiaa on purettu, koulun sisäistä elämää on pyritty yksilöimään omaleimaisilla opetussuunnitelmilla. Koulun laadusta puhutaan. Missä määrin teoria ja käytäntö kohtaavat, sitä on vaikea vielä arvioida.

Nuorten jakautuminen niihin, joilla on tieto-taito ja niihin, jotka harrastavat klassikoita, kirjallisuutta ym humanistisia aineita, ei mielestäni ole selviö. Tosin jakautumista on tapahtunut mutta ei ehkä tässä mielessä. Antikaisen ennustus, että osa nuorista on syrjäytyneenä työelämästä ja koulutuksesta ja kokee vaikutusmahdollisuuksiensa kaventuneen, on toteutunut. Tehtaat eivät ole kadonneet eivätkä työt merkittävästi siirtyneet koteihin vaan yksin kertaaisesti loppuneet. Lama tuli niin nopeasti, ettei siihen ehditty varautua. Oliko myöskään muutosagenttia, jolla olisi ollut näkemys ja valta?

Tässä tutkimuksessa käytetyt haastattelut ovat vuodelta 1995, joten jotain on tapahtunut niiden jälkeen. Mutta mielestäni muutokset koulujärjestelmässä etenevät hitaasti ja fundamenttaaliset perusteet ovat pysyneet ainakin edellisen sadan vuoden aikana hyvin stabiilina. Pientä poikkeamaa linjasta voi nähdä vain vuoden 1970 paikkeilla. Lisäännytyn median vaikutus tosin aiheuttaa monenlaista pelkoa. Tulevaisuus näyttää aika pelottavalta, jos yhdymme Adler-Karlssonin (1990, 219) esittämään ajatukseen:

Olettamukseni mukaan joukkotiedotusvälineet ovat tosiasiallisesti valtaamassa koulujen asemaa. Ne istutavat tärkeintä isojen aivojen kehitysvaihetta elävien lasten päähän haluamiaan sanoja, käsitteitä ja symboleita. Tämä

liittyy läheisesti siihen tosiasialliseen yhdentymiskehitykseen, joka tällä hetkellä on meneillään. Ylikansallisten yritysten näkökulmasta tämä on täysin oikeanlaista toimintaa. Tämä "informaatioyhteiskunta" luo "isojen aivojen determinismin", jonka ansiosta joukkoihin kuuluvat lapset käyttäytyvät lopun elämäänsä kuin pavlovilaiset kulutuskoirat. Kiipijäluokan lapset taas oppivat kansainvälisen uraputken vaatimia käyttäytymismalleja. Tämä voidaan nähdä myös "hyvänä" asiana, koska siten syntyy edellytyksiä maailmanlaajuiselle työnjaolle, joka taas on välttämätön edellytys 10 miljardin ihmisen elättämiseksi. Kansallinen työnjakohan on pystynyt elättämään vain 5 miljardia ihmistä. Ehkä koko kehitys määräytyy etupäässä inhimillisestä sukupuolivietistä ja väestönrajähdyksestä?

7.1 Filosofinen perspektiivi

Professori Juhani Suortti on tutkinut teoreettisesti opetussuunnitelman filosofiaa. Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman määrittelyn yhteydessä totesin, hänen väitöskirjansa (1981a, b) käsittelee laajasti opetussuunnitelman problematiikkaa. Pitkän käytännön kokemuksensa ansiosta hän lienee tänä päivänä merkittävin suomalainen opetussuunnitelmatutkija, jolla on laaja-alaisin sekä teoreettinen ja praktinen näkemys opetussuunnitelmaan. Olen pyrkinyt hänen haastattelunsa sekä hänen tuotantonsa perusteella tutkimaan käsitteitä, jotka ovat fundamenttaalisena lähtökohtana opetussuunnitelmalle.

Traditio. Cleven Koulujen kasvatusteorian (1886) on ollut merkittävä vaikutus Suortin opetussuunnitelmateorian jäsentymiseen. Suortti pitääkin tärkeänä historiaa. Tradition merkitys on suuri.

Ei tässä voi taaksepäin mitään vetää vaan luoda uutta traditiota ja se edellyttää historiaa, aivan olennaisesti historiaa, ilman sitä ei voida toimia (Suortti 1995, nauha).

Kasvatuksen historiassa se merkitsee menemistä aina Aristoteleeseen,

Platoniin, Quintilinukseen, Comeniukseen, Rousseauhon, Herbartiin, Deweyhyn ja Cleveen saakka. Näille kasvatusta pohtineille henkilöille oli yhteistä heidän näkemyksensä kasvatustieteestä toiminnallisina, joko yksilöllisinä tai yhteisöllisinä, päämääräkysymyksinä¹. Suortin mukaan opetussuunnitelman, joka tulee nähdä kasvatustieteen eräänä momenttina, nimenomaan tulee olla päämäärätietoinen, "jos tehdään mikä tahansa suunnitteleva teko tieteen nimissä, ei enää voida olettaa päämäärätöntä tiedettä ja arvovapautta". Samoin opetuksessa tulee aina olla mukana historiallinen näkökulma, joka osoittaa ihmisen merkityksen. Meidän tulisi kerätä koko ajan traditioainesta, jolle kasvatustiede perustuu. Jos se jää pois, niin meillä on kommunikaatioyhteys, jossa puhutaan vain puhumisen vuoksi. Ei ole ankkureita, joihin kulttuurikeskustelun perimmäinen kielipeli ankkuroituu. Ei ole tiedetradiota, ei historiallista kulttuuritraditiota, ei taidetradiota, ei mitään.

Mutta joka päivä, joka hetki, pitäisi kerätä traditioainesta, jolle kasvatustiede perustuu. Mutta, jos se jää pois, meillä on kommunikaatioyhteys, jossa me puhutaan kaikenlaista mutta me emme tiedä, mistä puhutaan, vaan puhumisesta itsestään tulee itseisarvo ja mitä sitten Wittgenstein... missä on sen kulttuurikeskustelun perimmäinen kielipeli eli ei ole ankkureita, ei ole tiedetradiota, ei historiallista kulttuuritraditiota, ei taidetradiota, ei mitään. (Suortti 1995, nauha.)

Suortti suhtautuu kriittisesti postmoderniteoriaan, joka on hänen mielestään liian kapealla pohjalla. Deweyläinen traditio on menossa oikeaan suuntaan väittäessään, että aina syntyy uutta ja mikään ei ole varmaa. Mutta ilman vankkoja yhteiskunnallisia teoreettisia rakenteita kommunikaatioyhteys yhteiskunnassa olisi mahdottomuus. Ei olisi

¹Suortti 1981a, 57, 109

mahdollista käydä keskustelua, kielipelejä, vaan vallitsisi tietyn tyyppinen sosiaalinen anarkia.

Postmoderniteoria yrittää niin pitkälle mennä, että tämä kommunikaatioyhteys, kielipeli, joka siihen liittyy ja mahdolliset alueet, että aina syntyy uutta ja mikään ei ole varmaa. Siinä suhteessa tämä deweyläinen traditio on menossa oikeaan suuntaan. Mutta mitä minä arvioin siinä vähän karkeammin ja kriittisemmin on se, mihin se johtaa käytännössä, kun se ei anna sitä psykologisesti ja yhteiskunnallisesti vankkaa teoriarakennetta, mille tämä perustuu ... Minä tiedän sen suurin piirtein mutta se, joka ei tiedä, niin sille se jää ainoastaan uskon varaan. Se toimii ainoastaan silloin kun, sen tietää, että se voi näinkin toimia. Ilman näitä vankkoja yhteiskunnallisia teoreettisia rakenteita kommunikaatioyhteys yhteiskunnassa olisi mahdottomuus, ei olisi keskustelua vaan tietyn tyyppinen sosiaalinen anarkia ... Mutta siinä tapauksessa opetuksessa täytyy aina ottaa antropologinen juoni, joka on historiallinen näkökulma ja joka osoittaa ihmisyyden merkityksen. (sivistyksen?..) niin nimenomaan, ei sitä voi pois sieltä viedä, ei millään ajan hengellä tai perustelulla, niinkuin esim. pankkipiirissä joku sanoo, että se oli ajan henki. Silloin tullaan mielestäni siihen kuvaan yhteiskuntaan, joka on kriisissä, kun kukaan ei ole osannut eikä ole ollut eväitä sanoa, että tämä ajan henki on väärä. Se jo silloin osoittaa, että on menty tiettyssä vaiheessa vähän vikaan. (Suortti 1995, nauha.)

Suorttin mukaan koulun, näin myös opetussuunnitelman, tulee olla tietoinen sivistyksen lähtökohdista. Siinä suhteessa koulu on ainoa, jossa voidaan pitää traditio jollain tavalla sellaisella tasolla, että ihmisyyteen tulee mukaan suvaitsevaisuus. Silloin postmoderniuskin toimii ihmistä auttavasti. On mahdollisuus avoimeen diskurssiin. Tämä teema, vapausasteet ja siihen liittyen avoin diskurssi, esiintyy Suorttin haastattelun yhteydessä usein. Jos ajattelee esim. Adler-Karlssonin (1990) käsitystä joukkotiedotusvälineiden merkityksestä ja ihmisen kypsydestä omaksua tietoa, ymmärtää Suorttin huolen koulun mahdollisuudesta tuoda ihmisyyden merkitys keskeisesti esiin.

Merkityssuhteet. Yksinkertaisimmillaan semanttinen merkitystilanne

muodostuu kolmesta osatekijästä:

1. jokin mielellinen sisältö eli noema, jonka avulla objekti, ilmiö tai asia ymmärretään joksikin,
2. jokin objekti, ilmiö tai asia, josta noema on tai johon se viittaa,
3. tajunta, jolle noema on¹.

Mieli on se merkityselementti, jolla tai jossa ymmärrämme asian joksikin. Kun mieli asettuu yhteyteen ihmisen itsensä kanssa siten, että hän ymmärtää itsensä tuon ilmenneen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde². Merkityssuhde on dynaaminen ja relativistinen käsite. Perusfilosofia on siinä, että me ymmärrämme ne merkityssuhteet.

Olen pragmaattikkona ja kasvatustieteilijänä miettinyt näitä asioita ja siinä merkityksessä törmännyt siihen juureen, mikä olisi merkityksellistä kuin tämä merkityssuhde. Kun mä en siihen mitään muuta löydä kuin sen asian, että merkityssuhde syntyy jostakin ja silloin tullaan tähän filosofiaa, merkitysyhteyteen ja siihen traditioon, josta se on lähtenyt. (Suortti 1995, nauha.)

Merkityssuhteet koetaan arvostuksina, jotka ohjaavat toimintaa, joten niillä on kasvatuksen kannalta merkittävä merkitys. Suortti on hakenut asia yhteyksiä vieden ne Hegelin perusaukeamalle ja alistanut sen peruslauseen kielipelille. Oleminen ja ei oleminen ovat yhtä. Hegelin perusaukeaman selvä viesti on dialektiikan alku. Siinä on pyrkimyksenä totaliteetin hahmottaminen dialektisessa liikkeessä, jossa on aina kaksi parometriä oleminen ja ei oleminen. Tässä suhteessa ne aina liikkuvat samassa suunnassa eli ei voi kielellisesti tehdä erottelua, joka ylittää todellisuuden. Alkujuuri lähtee fenomenologiasta ja ymmärtämisestä ja tulee intentionaalisuuteen.

¹Lehtovaara 1992, 149 ²Rauhala1974 b, 48 ; Lehtovaara 1992, 153 ; Suortti 1981b, 27-33

Sillä jostakin käsitteistä meidän pitää asioita kelata ja mä olen sen vienyt Hegelin perusaukealle asti, jossa oleminen ja ei oleminen on yhtä eli tämä on se totaliteetin peruslause, josta mä lähden ja alistan myös tämän peruslauseen kielipelille. Hegeliä pidetään sekavana, koska siihen ei mikään logiikka pure mutta kielifilosofisesti, kun ajatellaan puhdas oleminen ja ei oleminen on yhtä, kuvastaa juuri sitä, mitä Russel voisi sanoa totaliteetista. Tässä suhteessa ne aina liikkuu samassa suunnassa eli ei voi kielillisesti tehdä erottelua joka ylittää todellisuuden. Siihen aina tulee mukaan todellisuus eikä Wittgensteinkaan sen kummallisempaa esittänyt eikä Russell matematiikkaan sen kummempaa esittänyt symbolisesti. (Suortti 1995, nauha.)

Suortti toteaa merkityssuhteiden aina liittyvän siihen elämän tilanteeseen, jossa eletään. Merkityssuhteet ovat subjektiivisia Silti tulevaisuuden koulua ei voi ajatella muuten kuin globaalisesti. Tällöin hegeliläinen universaalisuus on merkittävä.

Onko eurooppalaisella kulttuurilla sitten mahdollisuus vaikuttaa esim. johonkin islamilaiseen kulttuuriin? Suortin mielestä ei ole. Olisiko meillä edes oikeutta vaikuttaa? Meillä on ehkä mahdollisuus nähdä rakenteiden "läpi". Mutta Suortti painottaa tässäkin merkityssuhteita. "Se tila, missä eletään, on tila missä eletään." Merkityssuhteet liittyvät siihen elämäntilanteeseen. Ei voida viedä toisten tulevaisuutta arvottamalla asioita.

Minä en ainakaan voi mennä viemään tulevaisuutta keneltäkään sanomalla, että tuo on parempi tai tuo on huonompi. Se riippuu niin niistä merkityssuhteista, joissa eletään. (Suortti 1995.)

Intentionaalisuus ja vapausasteet. Intentio on tulkittu monella sanalla. Sitä on nimitetty tietoisuudeksi, tiedostamattomaksi, tajunnaksi, ymmärrykseksi, järjeksi, aistimukseksi, mielikuvaksi, muistiksi, havain-

noksi, ajatukseksi, elämykseksi ja ajatteluksi¹. Suorttin mukaan jokaiseen suunniteltuun tekoon liittyy aina intentio tulevasta tilasta. Intentionaalisuus kasvun osana on ymmärrettävä jatkuvana muuntuvana prosessina, jonka orgaaninen muoto esiintyy jo geneettisessä koodissa mahdollisuutena tulla itseymmärretyksi.

Tässä suhteessa sen alkujuuuri lähtee fenomenologiasta ja ymmärtämisestä ja tullaan intentionaalisuuteen, jota taas toisaalta tällä vuosisadalla ja kun tullaan seuraavalle vuosisadalle, vuosituhannele ehken tullaan pitämään merkittävimpänä käsitteenä kasvatustieteessä (Suortti 1995, nauha).

Iman vapausasteen käsitystä me emme pääse intentionaalisuuteen kiinni. Juuri se, että ihminen oppii, kehittyy ja kasvaa, luo intentionaalisuuden vapausasteen ja sen perimmäisen eettisyyden perusulottuvuuden. Vapauden asteen sisälle kuuluu ymmärtämisen ja erehtymisen mahdollisuus².

Hegelismissä toistuu vapaus-käsite usein. Hegel on väittänyt, että ihminen on oman itsensä välityksellä määrätty olemaan vapaa³. Myös Wittgenstein luo Suorttin mukaan pohjaa tähän postmoderniin kulttuuriin ja tähän merkityssuhteiden vapausasteeseen.

Wittgenstein luo pohjaa tähän postmoderniin kulttuuriin ja tähän merkityssuhteiden vapausasteeseen. Hän luo jotenkin enempi merkityssuhteen ihmiseen kuin ihmisen ulkopuolelle. (Suortti 1995, nauha.)

Kaikki ymmärtäminen on yhteyksissä ymmärtämistä. On toisaalta lohdullista ymmärtää, ettei koskaan voi täysin ymmärtää toista, koska jokaisella on oma horisonttinsa, jonka kautta hahmottaa asioita. Se antaa mahdollisuuden myös erehtyä.

¹Hakala 1992, 33 ²Suortti 1995, nauha ³Väyrynen 1981, 92-96 ; Noro 1978, 5; Stenius 1939

Yksi elementti siinä kyllä on, että tään vapauden asteen sisälle kuuluu tää ymmärtäminen ja erehtymisen mahdollisuus (Suortti 1995).

Determinismi ja indeterminismi. Väitöskirjassaan¹ Suortti toteaa, ettei ihmisen ekosysteemi periaatteessa ole determinoitu, koska orgaanisen materian muoto on hänessä noussut tietoiseksi ja kyvylliseksi reflektiomaan sekä ulkoista että sisäistä avaruutta. Tästä reflektiosta syntyy myös henkinen ulottuvuus, joka muodostaa merkityksen maailman. Niinpä evoluutio ja kasvu eivät ole synonyymeja. Onko ihminen sitten yhteiskunnan ja yksilön suhteen determinoitu?

Se, että ihmisen yhteiskunnallinen toiminta on sekä tietoista että tiedotonta aiheuttaa kysymyksen probleeman². Tässä kohtaa tulee tärkeäksi ymmärtää Rauhalan holistinen näkemys ihmisestä. Yksilön kohdalla on kyse horisontista, mitä nähdään ja mitä ymmärretään³.

Vaikka rakkaus sinänsä vaikuttaa yhteiselämässä luonnollisen itsekkyyden kieltämiseen, tarvitaan kuitenkin sivistysprosessi. Ikuiset abstraktiset aatteet eivät sinänsä pysty vaikuttamaan muuten kuin yhteiskunnan kautta konkreettisesti muodossa, traditiossa. Sivistys on historiallista. Se on ihmisen vapautumisen historiaa. Tämä vapauden aste on myös Suorttin mielestä merkityksellinen.

juuri se, että ihminen kehittyy, oppii ja kasvaa oppimisyhteyksissä luo intentionaalisuuden vapausasteen ja sen perimmäisen eettisyyden perusulottuvuuden (Suortti 1995).

Suorttin ja Hegelinkin käsitys ihmisen kehittymisestä on konstruktivistinen. Oman kehityksensä kautta ihminen on määrätty olemaan

¹Suortti 1981b, 8 ²Suortti 1981a, 24 ³"Merkityssuhteita ja suhdejärjestelmiä kutsutaan horisonteiksi, jotka ovat yksilöllisiä", Suortti 1981b, 39, 41; ks. Lehtovaara 1992, 111-135

vapaa.¹ Kuitenkin Suorttin² mukaan pakon valtasuhteet yhteiskunnallisesta määräytymisestä käsin ja teoreettisesti abstraktisina alistavat yksilön kehityksellisen momentin. Mielenkiintoiseksi ratkaistavaksi kysymykseksi jääkin, miten koululla on reaalisessa yhteiskunnassa suhde valtioon sekä, mitä tämä merkitsee kasvatuksen ja opetuksen fundamentaalisen teorian tasolla. Avoin diskurssi ei näytä vielä olevan mahdollista, ei edes suomalaisessa yhteiskunnassa.

jos nyt ajatellaan uutta koulua tai globaalista astetta, juuri siinä on se ongelma, tämä vapauden aste, joka liittyy kasvatukseen. Että tiedot voidaan antaa täsmällisesti, niin se edellyttää, että tuntee, tietää tämän pelin ja voi avoimesti siitä huolimatta kertoa nämä asiat. Antaa asiat pohdittavaksi ja viedä asioita eteenpäin. Tähän aitoon diskurssiin ei vielä näytä suomalainen yhteiskunta olevan valmis. (Suortti 1995, nauha.)

Meillä näyttäisi Suorttin mukaan olevan kaikki mahdollisuudet avoimeen diskurssiin kasvatuksesta ja yhteiskunnasta ja sen rajoista, kuitenkin jotkut näkevät avoimuuden vaarana.

Meillä olisi positiivisimmillaan mahdollisuus siihen vapauden asteeseen, että nähtäisiin tämän akvaarion rajat ja voitaisiin yleistää ne koskemaan kaikkia. Jos on oikeita asioita, niin ne pudottavat pohjan pois propagandalta ja nähdään ne välttämättömät toimenpiteet. Nähdään, onko ajettu johonkin ajattelutapaan. (Suortti 1995, nauha.)

Myös globaalisesti ajatellen avoin diskurssi olisi tärkeä. Polttavana kysymyksenä on esim. lapsityövoiman käyttö. Suortti ei näe länsimailla olevan vaikutusta. Me ehkä voimme nähdä asioiden läpi mutta meillä ei ole suurempaa vaikutusta asioihin. Länsimainen kulttuuri ei vaikuta esim. islamilaiseen kulttuuriin. Suorttin mukaan on "filosofisesti helpoa puhua, miten tämä yhteiskunta pitää ratkaista mutta silloin saadaan "popparivastauksia". Ei ole näkyvissä sellaista idealismia, joka

¹Ks liite Hengen kehitys ²Suortti 1981a, 108

sulkisi pois sodat. Ihminen ei lajina muutu vaikka henkistä kasvua olisi. Suomalaisten kannalta tilanne on se, että täytyy valmistautua kohtaamaan kaikenlaisia ongelmia. Siinä suhteessa tämä moderni-projekti on ylipäättänsä merkittävä, koska on pelättävissä, että post-moderni lähestymistapa kulttuuriin tuottaa liian pinnallisen suhtautumistavan ihmiseen. Ihmisen tulee olla tietoinen sivistyksen lähtökohdista." Globaalisestikin on kyse aina traditiosta ja niistä merkityssuhteista, missä eletään. Eräs tällainen kysymys on naisen asema. Mikä on naisen vapausaste?

Mitkä ovat yhteiskuntarakenteet, mistä lähdetään analyysiä tekemään? Lähdetäänkö Turkista, vai länsimaista vai Kiinasta vai Afrikasta vai etelä-Amerikasta. Länsimaissa naisen asema on nousemassa esiin. Suomessa selvästi, koska kasvatuksen vaikutukset lyövät läpi tekniikkaan, lääketieteeseen jo. Ei se voi olla seurauksitta. (Suortti 1995, nauha.)

Suomessa naisen asema on siis hyvä. Mutta, jos katselemme vähän kauemmaksi esim. Kiinaan, niin Suortti näkee Kiinan tradition irvokkaana aikapommina.

Kiinan traditio on .. tyttöjä tapaetaan. On ihan sama ketä sinne uniformuihin laitetaan, kun tapana on, että poikalapsia suositaan. (Onko koulutuksella mitään merkitystä?) No, ei sillä sitten enää ole merkitystä, kun perusratkaisu tehdään toisella tavalla. Miten sinä opetat vapaasti, että meidän yhteiskunnassa on tapana tappaa tytöt.???
Se ei mene minun kaaliin, ehken se menee kiinalaisten kaaliin. Tulee törmäys siinä yhteiskunnassa. Laitetaan sitten vaikka minkä väriset uniformut. Se ei muuta, se syö yhteiskuntaa. Se on yks asia. On näitä muitakin, esim. lapsityövoima. (Suortti 1995, nauha.)

Tietenkin naisen biologinen, lajiin perustuva ero mieheen nähden on olemassa. Mutta siinäkin on jopa länsimaissa eroja. Suorttin mukaan naisen tarina on aika sekava.

Biologia vaikuttaa .. kolme lasta... yksi lapsi..Mikä tulee olemaan yhteiskunnan rakenne? Katolisten maiden osuus, paavin hyväksyntä, biologinen ja sosiaalinen ero. Miten paljon pitempään naiset elää? Keski-ikä. (Suortti 1995, nauha.)

Tiedustellessani Suorttilta, onko nainen lähestynyt miestä, hän nostaa Rousseauun esiin mielenkiintoisella tavalla. Rousseauilla ihmisyyks on naisen ja miehen suhde.

Minulla on sellainen yleisnäkemys, että Rousseau ei ymmärrä naista ja miestä erillisenä vaan ihmisyyks syntyy siitä suhteesta. Molemmat ovat vajaita yksilöinä, kaunis ajatus ihmissuhteista. Idea sinänsä on mielenkiintoinen, missä voidaan katsoa ihminen merkityssuhteiltaan täydellisenä kokonaisuutena. On lajeja, joissa on molemmat sukupuolet samassa .. yhteiskunnan rakenteet muuttuu ... kommuunit" rakkaus totaliteettina, sosiaalinen pakko perheeseen, monelta näkökannalta Hegelin tavoin ei ole pakko-kaavaa. Kasvatukselta vapaus on siinä, että tuntee ja tietää pelin. (Suortti 1995, nauha.)

Yhteiskunnan organisaation kannalta ei ole sukupuolella merkitystä, jos tarkoituksena on tehdä rahaa. Opettajina tarvitaan molempia sukupuolia tai erilainen yhteiskunta, joka ei erottele asioita.

Kouluelämässä ylipäätään tulee olla molempia sukupuolia siitähän tulee sopusointu tai sitten erilainen yhteiskunta, joka ei erottele itsessäänkään asioita (Suortti 1995, nauha).

Reifikaatio. Suortti näkee postmodernissa ajattelussa vaaran ihmisen esineellistämistä vain kuluttajaksi ja käyttäjäksi. Ihminen on vaarassa menettää minuutensa, subjektiivisuutensa. Suortti mainitsee väitöskirjassaan¹ tällaisena vaarana mm politiikan, ammatillisen erikoistumisprosessin, työnjaon ja tehokkuuteen kytkeytyvän taloudellisen ajattelun.

Vaan ihmisen käsite muuttuu siinä keskustelussa välineeksi niin kuin tällä hetkellä näkykin, siis tällainen esineellistäminen, ihminen esineellistetään kuluttajaksi, käyttäjäksi. Totutetaan semmoisiin rooleihin, jotka ovat perimmäisesti täysin vieraita andropologiasta. Yleensä ihminen on subjekti, joka on aika keskeinen asia. Eihän tämä maailma ole maailmaa varten vaan ihminen on luonut jotakin ymmärtääkseen tämän kaiken itseään varten ja siinä suhteessa tämä ihminen välineenä on korostunut liiankin paljon. Siinä olisi parantamista merkityssuhteiden uudelleen ym-

¹Suortti 1981b, 86

märtämiseksi. Tämä on pitkä filosofia, jo antiikin ajoista orja ja isäntä ja kaikki muut asiat ja totta kai sitä on käytetty hyväksi. (Suortti 1995, nauha.)

Suortti luottaa lapsen aitoon eläytymiskykyyn, jos tämä saa oikeata tietoa.

Jos lapset savat tietää tosiasioita, he ymmärtävät ihmisen merkityksen muunakin kuin välineenä (Suortti 1995, nauha).

Holistinen ihmiskäsitys. Suorttin väitöskirjasta paljastuva Rauhalan holistinen ihmiskäsitys määrittää mielestäni pitkälle opetusprosessin luonteen, tavoitteet ja keinot. Opetusprosessi saa auttamisen luonteen, jossa inhimillinen interaktio on muotona ja toinen (opettaja) eksistenssi on oletettava mieltä ilmentävien horisonttien suhteen strukturoidummaksi kuin toinen. Tavoitteena on sivistysprosessi, joka on luonnosta vieraantumisen prosessi. Keinona voi nähdä mahdollisimman eettisesti, psykologisesti ja loogisesti hyvän kasvuympäristön luomisen kasvatettavalle. Yhteiskuntakäsitys on sidoksissa traditioon. Ihmisen kokemukselliseen avaruuteen rakentuvat ne vapausasteet, jotka ovat kokemuksen ja tietoisien toiminnan järjestämisen ehtoina ja tuloksina. Tässä avaruudessa näkyvät sitten koetut yhteiskunnalliset suhteet yksilöllisten kokemusten ja niiden analyysin perustalta. Tämän perusavaruuden suhteen yksilöt ovat erilaisia. Tällöin ihmisluonto nousee tärkeäksi lähtökohdaksi. Ihmisluonnon ilmeneminen historiallisena ja psykologisena prosessina on keskeinen asia.

Suorttin mukaan ei voi tulevaisuuden yhteiskunnan suhteen paljon ajatella kausaalisia suhteita. Tässä suhteessa hän tunnustautuu jopa radikaaliksi postmoderniksi. Koulunkin tulee elää tässä ja nyt ym-

radikaaliksi postmoderniksi. Koulunkin tulee elää tässä ja nyt ymmärtääkseen kasvatettaviaan.

..tuossa kysymyksessä ajattelen vähän utopistisesti. En ajattele kovin paljon tällaisia kausaalisia yhteyksiä menneeseen enkä hirveän pitkälle tulevaisuuteen. Siinä suhteessa voisi ajatella, että jopa minä olen radikaali postmoderni. Minä ymmärrän sen keskustelun tilanteen, sen aidot kontenssit siinä. Koulunkin pitäisi elää elämäänsä, ei tulevaisuutta varten, vaan siinä ja nyt, jolloin sillä olisi mahdollisuus käsitellä näitä ajan polttavia asioita, nuorisokulttuuria. Luoda paremmat edellytykset ymmärtää ja antaa niitä vapauksia. Minä näkisin, että se on ainoa tie siihen, että päästään parempaan lopputulokseen seuraavan sukupolven kautta. (Suortti 1995, nauha.)

Aineenopetus vs yleisopetus. Opetusprosessin erääksi tärkeäksi elementiksi nousee aineenopetus vs. yleisopetus. Suortti pitää aineenopetusta merkityksellisenä laajemmassa mielessä. Tällöin voidaan mahdollisesti estää kasvatettavaan kohdistuva manipulaatio tai indoktrinaatio. Tai ainakin aineenopetuksen puute voi suoda mahdollisuuden propagandalle.

Suorttin mukaan "peruskoulun vallankumouksessa" tuhottiin aineenopetusjärjestelmä. Vaikka silloin aitona idealismina oli uudistus, joka johtaisi parempaan tulevaisuuteen, jäi kuitenkin jotain puuttumaan. Siksi juuri nyt aineenopetusjärjestelmä laajemmassa merkityksessä olisi merkityksellistä. Varsinkin kun kasvatustieteessä päästään substanssin tasolle.

Peruskoulun vallankumous muutti rakenteita kokonaan, koska siellä tuhottiin aineenopetusjärjestelmä. Silloin oli tietenkin aito idealismi olemassa, että se johtaa parempaan tulevaisuuteen. Siksi olis nyt tärkeää päästä kasvatustieteissä substanssin tasolle. (Suortti 1995, nauha.)

Toisaalta Suortti pitää tärkeänä kosmopoliittista tietoa, joka toimii integroivana aineksena paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tällöin vältetään regionalismilta. Myös valtakunnallisen opetussuunnitelman

kannalta on tärkeää kosmopoliittisen tiedon synty.

Minä en osaa sanoa niistäkään mikä on oikeeta tai väärää, nää on tietysti yhteiskunnassa aina olemassa tällaiset liikkeet mutta objektiivisuus tarkastella näitä suhteita myöskin koulussa, jossa helposti ollaan väärällä tiellä, jossa korostuu regionalismi. (Suortti 1995, nauha.)

Suorttin mukaan "klassisen koulun ja vielä 50- ja 60-luvun opettajat oli rokotettu vastustamaan sellaisia muutoksia, jotka eivät käyneet kaaliin'. Tämä piti opetuksen arvonsiltä osin, mikä liittyi aineistoon, merkityksellisenä. Keskustelu tänä päivänä aineenopetuksesta on mielenkiintoinen. Palaaminen aineenopetukseen loisi resistanssia, joka taas mahdollistaisi tieteellisen tiedon. Keskustelu ei menisi yli lapsen, eikä muuttuisi yhteiskunnalliseksi taisteluksi lapsesta vaan luotaisiin vapauden aste, joka sallii avoimen diskurssin."

Muuten unohdetaan lapsi tullaan vain kasvatuksen piiriin ymmärtämättä mitä se on. Sillä siinä vain tehdään puoluelaisista puoluelaisia ... olitko minua vastaa vai minun puolesta ja tämä on kasvatuksen idea hyvin nopeasti tällä hetkellä en tarkoita että näitä ryhmiä syntyy vaan että... anna lapset minulle viisi vuotiaana niin minä pidän hänet loppuikänsä. Se idea on hyvin vanha, se on tiedetty jo hyvin kauan antiikista asti, että kun minä kasvatan hänet, niin minä tiedän minkälaisia propagandan, manipulaation tai indoktrinaation välineitä käytän, että hänestä tulee minun heimolaiseni. (Suortti 1995, nauha.)

Regionalismi vs universaalius. Suortti ei halua ottaa kantaa paikallisen opetussuunnitelman puolesta eikä vastaan mutta varoittaa regionalismista. Toisaalta yleinen tieteellinen ja kosmopoliittinen tieto kyllä toimii integroivana tekijänä, jos siitä pidetään huolta.

Sehän riippuu hyvin paljon mikä on paikkakunta, Minä en kovin paljon mene siihen ottamaan siihen kantaa sillä tavalla, että minä voisin sanoa mikä on paikallaan siellä. Tietysti voidaan sanoa, että on urheilullisesti värittyneitä kulttuureja, poliittisesti värittyneitä voidaan ajatella, vaikka punaista Kemiä tai Sotkamon Jymyä tai näitä perusasioita ei voi repiä pois ne on siinä, ne elää siinä. Niin yliopetussuunnitelman kannalta merkityksellistä on kuitenkin, että hyväksytyt tiedon rakenne voidaan tuottaa niin, että syntyy yleisemmin kosmopoliittinen Suomen sisällä. (Suortti 1995, nauha.)

oikein tapahtuu, kun televisio ja radio, jotka olivat hyvin kansallisia muuttuvat Helsinki-keskeiseksi. Ja se on koko ajan vahvempi ja vahvempi. Toimittajat käyttävät aikaa Helsinki-keskeisiin ongelmiin. Olisi oikein kiva tutkia se asia, missä kaikessa nää megatrendit on siellä. Tuota Helsinki-keskeisyyttä ylipäätään määritellä, millä tavalla se vaikuttaa suomalaiseen identiteettiin. (Suorti 1995, nauha.)

Suortin mielestä suomalaisten kannalta tilanne on se, että täytyy valmistautua kohtaamaan kaikenlaisia ongelmia. Ihminen ei ole lajina paljon muuttunut. Ei ole näkyvissä sellaista idealismia, joka olisi sulkenut pois sodan ja varustelun. Nationalismi pitää sisällään monenlaisia kuvioita. Ydinkokeilun vastustajien taustalta voi löytyä siirtomaapolitiikan vihollisia. Pelataan mielikuvilla.

Ei suhtauduta tarpeeksi vakavasti siihen, mikä on systeemi vaan luovutetaan ja annetaan kaiken mennä Näin ei kuitenkaan tarvitse tehdä, vaikka annetaan toisten tehdä ja olla ja pitää mielipiteitään, koska ei tietenkään voi aikaa muuttaa nyt ja hetkessä mutta kuitenkin pitää olla tietoinen sivistyksen lähtökohdista. Siinä suhteessa koulu on ja siinä opetussuunnitelma ainoa, jolla voidaan pitää traditio jollain tavalla sellaisella tasolla, että ihmisyyteen tulee mukaan tämä sivistys. Muutenhan me joudutaan aika tavalla ajelehtimaan. (Suorti 1995, nauha.)

Suorti on kiinnostunut kahden megatähden Russelin ja Wittgensteinin ajattelutavan törmäyksistä. Wittgenstein on osoittanut kielipelin sopimuksen varaisuuden ja tuonut tälläisen demokraattisen elementin. Mahdollisuus avoimeen diskurssiin on siis olemassa kovinkin erilaisten näkemysten pohjalta¹.

Toisaalta Suorti on optimistinen puhuessaan ihmisen kahittymisestä ja kasvamisesta, mutta toisaalta universaalisesti ajatellen Suorti on pessimistinen mainiten mm. entisen Jugoslavian tilanteen.

Meillä on hyvä esimerkki lähellä, mikä osoittaa, että olemme kyvyttömiä puuttumaan ennalta tilanteisiin, jotka johtavat ihmisten kärsimyksiin (Suorti 1995, nauha).

¹Ks Wilenius 1991, 12 ; Aaltola 1989, 107-111 112-116

7.2 Sosiologinen perspektiivi

Sosiologinen perspektiivi on mukana tässä tutkimuksessa hahmottamassa yhteiskunnan odotuksia koulutuksen suhteen. Opetussuunnitelman taustalla on usein myös nähty yhteiskuntaluokkien historiallis-taloudellinen problematiikka. Deweyn yksi kantava idea on tarkastella filosofisia ongelmia sosiologisina, yhteiskunnallisina ongelmina. Hänhän totesi, että ajattelua, sen vapautta ja mahdollisuuksia koskevat kysymykset ovat yhteiskunnallisia¹. Opetussuunnitelman problematiikka, jos mikä, on mielestäni yhteiskunnallinen.

Emeritusprofessori Erkki Aspin² mukaan yhteiskunta ei ole staattisessa tilassa, se muuttuu koko ajan. Muutos on sekä sosiaalista että kulttuurista. Syntyy uusia ryhmiä ja vuorovaikutus muovautuu toisenlaiseksi kuin aikaisemmin. Tekniikka on länsimaissa nähty sosiokulttuurisen muutoksen käynnistäjänä. Tämä on yhteiskunnan toiminnan kannalta ongelmallista, koska arvot ja normit muuttuvat hitaammin kuin tekniikka. Toisaalta tekniikka ei ole yhteiskunnasta riippumaton vaan sen kanssa vuorovaikutuksessa. Täten yhteiskunnan ja tekniikan välinen sopeutumisprosessi voi ilmetä molempiin suuntiin³.

Yhteiskunta muuttuu kaiken aikaa ja koulutuksen täytyy muuttua vastaavasti ja nyt, jos kysytään mihin linjaan mihin suuntaan mennään, voidaan sanoa, että tähän asti on korostettu tekniikan merkitystä ja sille annetaan painoa edelleen korkeakoulumaailmassakin hyvinkin paljon, mutta näyttää siltä, että yhä enemmän tämä sosiaalinen osillistuminen toimeentulo ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, onnistuminen vuorovaikutuksessa. Se vaatii yhä enemmän tietynlaisia taitoja. (Asp 1995, nauha.)

¹Miettinen 1990, 182 ²Asp 1993, 91 ³Asp 1993., 92-93

Ensiarvoisen tärkeäksi Asp katsoo "high sos"-taidot. Ihmisten kasaantumisen asutuskeskuksiin jo sinällään asettaa uudenlaisia sosiaalisia vaatimuksia. "Maaseutumöröttäjäys" ei sovi. Eurooppalaisuus vaatii meiltä sisun lisäksi sutjakkuutta ja kielitaitoa.

Euroopan yhdyntyminen ns. yhdyntyminen sehän ilman muuta lisää myöskin näitä vaatimuksia. Niin tämä on yksi semmoinen, johon joudutaan satsaamaan. Ja nyt Suomi pienenä maana mehän emme ikinä saa poistettua työttömyyttä, ellei saada sitten markkinoitua tuotteita, mitä tehdään tai muulla tavalla. Sillä muistahan se on riippuvainen tää meidän tulevaisuus ja jotta me tähän pystyisimme meidän täytyy olla myös entistä enemmän ja entistä paremmin suhteissa muihin ulkopuolisiin esim. Eurooppaan ja se merkitsee, että markkinointi puoli, sitä täytyy vahvistaa ja silloin koulutusta täytyy suunnata siihen.

Eli meillä on ollut vähän liikaa uskoa siihen, että meillä Suomessa on kaikki hyviä ja me olemme parhaita jne. Mikään ei pidä paikkaansa. Ainoa on mikä pitää paikkansa on, että me olemme syrjässä eikä tämä mihinkään muutu vaikka oltais kuinka hyviä.

Sitten me tarvitsemme sosiaalisia kykyjä. Eli tämmöinen voitais sanoa ns "high sos" elikkä joudumme yhä enemmän tekemiseen toistemme kanssa. Me olemme jo nyt kasautuneet yhä enemmän asutuskeskuksiin ja maaseutumöröttäjäys on jäänyt pois meiltä ja se merkitsee sitä, että meidän täytyy entistä paremmin tulla toimeen toistemme kanssa.

Koululta ja opetussuunnitelmalta tämä edellyttää keskustelutaidon kehittämistä ja toisten huomioonottamista jo pienestä pitäen. Keskustelua ja yleensä kommunikoitua tulisi voida käydä monella eri kielellä. (Asp1995, nauha.)

Erikoislahjakkuuksien kehittäminen ja erikoistaitojen kehittäminen ovat Aspin mielestä huomionarvoisia asioita koulutuksen suunnittelussa, sillä "eihän Suomi esim. maailman markkinoilla pärjää sillä, että teemme kaiken saman kuin muutkin. Vaan nimenomaan sillä, että mitä me teemme, sen me teemme laadukkaasti tai pyrimme

tekemään."

Aspin mielestä Suomessa on vähän liikaa uskoa, että meillä kaikki on hyvin ja me olemme parhaita. Syrjäinen asemamme aiheuttaa sen, että entistä enemmän meidän tulee kehittää laatua.

Pelkoni uusien eliittiluokkien synnystä Asp torjuu jyrkästi.

Onhan jo opettajatkin sen verran koulutusta saaneet, että he tajuvat, että meillä on tasa-arvo myös tässä asiassa tavoitteena. Ei kenenkään eduksi puhuta, ei ole olemassa, että tämä luokka on parempi kuin tuo. (Asp 1995, nauha.)

Mutta kuitenkin hän jatkaa: "Luokat näyttävät sitten aikanaan, jos niitä on ja totta kai niitä on, mikä on kenenkin asema."

Ulrich Beckin (1990) kauhukuvien innoittamana kysyn: "Eikö meidän tulisi jarruttaa kasvua tai jopa palata taaksepäin?" Tämän Asp tyrmää ponnekkaasti. Ihmisellä on kaikki mahdollisuudet.

Ei, ei. Ei mitään semmoista. Nimittäin ei sitä kannata edes ajatella. Ihminenhan on ovela fiksu todella oivallinen, ei meillä ole mitään rajoja olemassa. Me emme yhtään tiedä että tuota mikä on lopputulos. Mutta ihminen keksii aina uutta ja uutta. Kun tulee vaikeuksia, keksii jonkin muun ratkaisun. Ja tässä mielessä niin turha lähteä haikailemaan taaksepäin ja ajatella, että virsukulttuurin aika olisi ollut hyvä. Me löydämme hyvää nykyin. Työt voidaan muuttaa siihen malliin, että ihminen nauttii olostaan ja nauttii jopa työstään. Ja tää on kaikki mahdollista. Ja sen vuoksi, henkinen kasvu on ehken tässä kaikkein tärkeintä. (Asp 1995, nauha.)

Asp lopuksi: "Jos ihminen oppii henkisen kasvun kautta tulemaan entistä paremmin toimeen itsensä ja muiden kanssa, niin silloin kouluakin on tehnyt voitavansa, jos se tätä edistää. Tämä sama pätee myöskin ammatissa kasvuun. Jos suodaan ihmiselle kehittymismahdollisuus, sitä ei ole ihan vielä tarpeeksi suotu, eikä olla lähelläkään

sitä ihannetta, mutta tuo suunta pitäisi kai kaiken järjen mukaan olla, koska ihmisen elämähän on loppujen lopuksi lyhyt. Ja me emme ole luotuja vain työtä tekemään tai vain tekemään tuota ja tuota. Tai olemaan vain."

7.3 Pedagoginen perspektiivi

Atjonen on prosessi- ja systeemiorientunut opetussuunnitelmatutkija. Hän tarkastelee opetussuunnitelmaa opettajana ja virkamiehenä. Hän on pureutunut 80-luvulta lähtien kunnallisen opetussuunnitelman byrokraattisiin kuvioihin ja huomannut paljon tietämättömyyttä niissä. Esimerkiksi valtuustojen puheenpohtajat ja jäsenet eivät kovin hyvin tunne koulumaailmaa. On ristiriitaista, että asiantuntijoiden (opettajien) opetussuunnitelmia ovat hyväksymässä henkilöt, jotka kokevat suunnitelmat etäisiksi.

kuinka monimutkainen se kunnan päätöksen teko järjestelmä on ja miten paljon tietämättömyyttäkin siellä oli. Esimerkiksi valtuustojen puheenjohtajat ja jäsenet eivät kovin hyvin koulumaailmaa tunne ja opetussuunnitelma-toimikuntien jäsenet saattavat kokea tehtävänsä aika etäiseksi kuitenkin ja mikä vastuu opettajille jäi. (Atjonen 1995, nauha.)

Atjonen näkee hyvänä opetussuunnitelman laatimisen paikallisella tasolla¹. Keskusjohtoisuuden purkaminen vähentää opetussuunnitelma-byrokratiaa ja lisää opettajien sitoutumista opetussuunnitelmaan². Professio-opettaja näkee työnsä osana laajempaa kehystä, suhteessa kollegoidensa työhön ja osaa myös evaluoida sitä systemaattisesti. Hän on kiinnostunut teoriasta ja viimeaikaisesta kasvatuksen kehityksestä³. Opettaja joutuu työskentelemään oman

¹Atjonen 1993, 31 ²mt. 19, 35 ³mt. 68-69, 89, 96-112

työnsä tutkijana.

Ops:n salaisuus ei ole vielä tyhjentävästi selvinnyt yhdellekään tutkijalle tai opettajalle huolimatta vuosikymmenien ponnisteluista. Aiheen kiehtovuus on kenties juuri siinä; eri ihmisillä on ja tulee olla erilaisia mielikuvia siitä, mikä opetussuunnitelma on. Jos ops:n ongelma olisi jo ratkaistu, ketä se enää kiinnostaisi? (Atjonen 1995, nauha.)

Atjosen mielestä on odotettavissa "törmäyskurssi" siihen filosofiseen lähestymistapaan, jota Suortti edustaa. Opetussuunnitelma ei enää voikaan olla eettinen, looginen ja psykologinen.

Ja minä luulen, että tässä tulee jonkin näköinen törmäyskurssi niin ku siihen filosofiseen lähestymistapaan opetussuunnitelmastettä siitä että sitä pidetään semmoisena tavallaan hienona kokonaisuutena, jonka pitäisi olla mahdollisimman tasapainoinen, ja siihen pitäis tavoitteet kirjoittaa kauniisti ja niistä loogisesti johtaa sisällöt ja sen pohjalta suunnitella parhaat mahdolliset oppimisvälineet ja menetelmät ja sitten kaikki arvioidaan ja verrataan tavoitteisiin. (Atjonen 1995, nauha.)

Ja jos ajattelee sitä analyysi tapaa, jota Suortti on harrastanut sitä loogis-, psykologis- ja eettiskokonaisuus, jollainen opetussuunnitelman filosofian kannalta opetussuunnitelman tulisi olla. Siitähän me joudutaan luopumaan tämmöisessä järjestelmässä (Atjonen 1995, nauha.)

Opettajien sitoutuminen opetussuunnitelmaan tekisi siitä joka päiväisen työvälineen.

Että nythän se ollut sitä, että ne on pölyttynyt sinne hyllyyn ja opettajat ovat kokeneet sen hirveen etäisiksi. Niin että ketä varten se tähän saakka hieno silpattu opetussuunnitelma on ollut niin se on ollut ehken enemmän ollut byrokraatteja varten ja jos niin ku sen kaiken järjen mukaan pitäis enemmän olla opettajan didaktisten ratkaisujen olla. Miksi se ei vois olla semmoinen, että se opettajan käteen tarttuu? (Atjonen 1995, nauha.)

Vapauden ja vallan dialektiikka on nähtävissä myös opetussuunnitelman hajaannuttamisen varovaisuudessa. Pohdittiin, voiko kunnille antaa valtaa, voivatko ne päättää omista koulutuspoliittisista ratkaisuista?

Kun tämä "rohkea" teko oli tehty, ryhdyttiin oikein radikaaleiksi ja annettiin kouluille mahdollisuus vaikuttaa omaan opetussuunnitelmaansa. Kun ajatellaan opettajien korkeata koulutusta, autonomisuutta ja vastuuta, tällainen tuntuu Atjosen mielestä saivartelulta. Mutta toisaalta kysymyksessä on myös valta. Valtaan halutaan liittää tulosvastuuta¹.

Atjonen pohtii opettajien eksperiyyttä, ammatillista valmiutta vastata paikallisen opetussuunnitelman haasteisiin. Tutkimuksensa perusteella hän näkee myös muutosvastaisuutta, opettajien haluttomuutta opetussuunnitelmien laadintaan, kyvyttömyyttä tehdä yhteistyötä ja toteaa²: "Oletettavasti opettajien peruskoulutus ei anna riittäviä valmiuksia opetussuunnitelman kehittämiseen ja optimaaliseen hyödyntämiseen opetustyössä. Opettaja nojaa silloin helposti turvallisilta tuntuviin hallinnollisiin säädöksiin ja voi luopua pedagogisen peruskäytöksensä noudattamisesta."³ Hänen suurikin autonomisuutensa omassa opetuksessaan hupenee oppilaiden vanhempien ja opettajakollegoiden luomiin ennakkopaineisiin. Byrokratia vie voiton profes-
siosta.

Postmodernin ajan kaoottisuus tulee Atjosen mukaan näkyä myös opetussuunnitelmassa.

Ja hyväksymään se että elämä ylipäänsä on tällainen kaoottinen ja rosainen eikä niin kauheen järjestelmällinen niin pitäiskö opetussuunnitelmankin olla jotenkin enemmän elämän näköinen kuin mitä se tähän saakka on ollut, että me saatais opettajat enemmän lukemaan ja käyttämään sitä työvälineenään (Atjonen 1995, nauha).

¹² Atjonen 1993, 29, 35, 69 ³mts, 16-17, 70, 85-88, 91-101

Koska Atjonen näkee opetussuunnitelman lähinnä opettajan didaktisena apuvälineenä, opetuksen tulee olla "ajan tasolla" ja ajassa kiinni¹. Hän pitää hyvänä, että myös opetussuunnitelma on rosainen ja oman postmodernin ajan kaltainen. Samalla hän kuitenkin tunnistaa myös itsessään olevan muutosvastaisuuden ja kritiikin tämänkaltaista opetussuunnitelmaa kohtaan.

Minä aina mietin, että itsekkin tavoitti itsensä arvostelemasta tätä koulukohtaista opetussuunnitelmajärjetelmää, että se on jotenkin epälooginen ja helposti hajanainen. Jos opettaja osaa teatterikasvatusta ja toinen on liikunnallinen ja kolmas on kauniisti kiinnostunut jostain muusta, että niistäkö nyt vain silputaan joku opetussuunnitelma. Sehän on ihan hirveätä verrattuna siihen ja miten se opetussuunnitelma on tärkeä dokumentti, kun se ohjaa koko koulutyön, että senhän pitäis olla kaikki tärkeet asiat kauniisti esittelevä ja monipuolinen ja tasapainoinen. (Atjonen 1995, nauha.)

Toisaalta hän toteaa tällaisen ajattelun viittaavan opetussuunnitelman byrokraattisuuteen ja siten sisältävän enemmän hallinnollisia kuin pedagogisia Aspekteja. Muutoksen tulee lähteä opettajasta². Atjosen päälauseeksi nouseekin "there can be no curriculum development without teacher development."³ Ennakoidessaan vuoden 1994 opetussuunnitelmien arviointia Atjonen varoittaa tutkimuksessaan koulun toiminnan arvioinnin kytkemistä yksipuolisesti kvantitatiivisiin kriteereihin. Hän toivoo opettajien käyttävän viisaasti "etsikkoaikansa", ettemme joutuisi uudelleen keskitettyyn byrokraattiseen hallintoon kuten esim. Englannissa on käynyt⁴. Ennen varsinaista ainejakoista opetussuunnitelmaa tulisi Atjosen mukaan käydä arvokeskustelut yhteiskunnan ihanteista, ihmis- ja yhteiskuntakäsityksestä.

¹Atjonen 1993, 23-24,32 ²mts, 33, 65 ³mts, 17 ⁴mts, 34,64

Sivistyksessä on kuitenkin kaikesta rosoisuudestaan huolimatta pysyviä elementtejä, jotka eivät muutu hetkittäin.¹

7.4 Opetus-käsitteen tulevaisuuden näkymiä eli johtopäätöksiä haastattelujen perusteella

Tulevaisuuden menneisyys on nyt, joten tulevaisuutta voidaan tarkastella nykyisyyden pohjalta. Tähän toteamukseen perustuen tein opetus-käsitteen tulevaisuudesta johtopäätöksiä edellisessä luvussa esitettyjen haastattelujen pohjalta filosofisessa, sosiologisessa ja pedagogisessa kehyksessä.

Tutkimustehtävänä oli tutkia opetus-käsitettä pyrkien tavoittamaan niitä ajatuksia ja katsomuksia, jotka ovat päässeet vaikuttamaan tai vaikuttavat opetussuunnitelmien muodostumiseen, kun opetussuunnitelma on osa totaliteettia, joka käsittää yhteiskunta-, luonto- ja ihmiskäsityksen ja nämä käsitykset ovat taas puolestaan sidoksissa aatejärjestelmään, joka nojautuu tieto-oppiin ja ontologiaan.

Filosofinen kehys. Ihmisen vapausaste luo Suorttin mukaan sen eettisen perusulottuvuuden, joka tarvitaan intentionaalisuuden käsitteeseen. Se, että ihminen oppii ja kehittyy, luo vapausasteen. Ihminen on oman itsensä välityksellä luotu olemaan vapaa toiminnan subjekti. Kuitenkin vaikka ihmisellä on tietoa saatavilla, on avoin diskurssi Suorttin mukaan vieläkin vaikeaa. Tiedolla voi myös manipuloida ja

¹Atjonen 1993, 231

luoda esteitä. Ihmisen esineellistäminen ei meilläkään ole vierasta. Se, että ihmisen yhteiskunnallinen toiminta on sekä tietoista että tiedotonta, aiheuttaa ongelman. Tarvitaan sivistysprosessi, joka on historiallinen. Opetussuunnitelman laatijan tulee olla tietoinen sivistyksen lähtökohdista. Tällöin koulutus voidaan pitää sillä tasolla, että siihen tulee mukaan suvaitsevaisuus ja postmodernikeskustelukin on mahdollinen. Ikuiset aatteet - hyvyys, totuus ja kauneus - ilmenevät yhteiskunnan kautta.

Paikalliset opetussuunnitelmat ilmentävät Atjosen mukaan omaa, postmodernia, aikaansa. Hän pelkää niiden sisältämän filosofian joutuvan "törmäyskurssille" Suortin esittämän eettisen, loogisen ja psykologisen opetussuunnitelmateorian kanssa. Suortti varoittaakin postmodernin ajan sirpaleisuudesta, joka ilman traditiota jää ajelehti- maan. Mutta toisaalta hän toteaa olevansa hyvinkin radikaali vaaties- saan elämään tässä ja nyt. Postmodernikeskustelu, siinä merkityksessä mitä Wittgenstein tarkoittaa tuodessaan keskustelun ihmiseen ja tämän kontekstin merkitykseen, on Suortin mukaan merkityksellistä. Demokraattisena näkökulmana sillä on mahdollista edistää avointa diskurssia.

Tiedon tulee olla kosmopoliittista ja avointa, jolloin sitä voi kriittisesti arvioida. Pragmatikkona Suortti pitää nähdäkseni tietoa suhteel- lisena. Tulkitsen myös Aspin ja Atjosen ihmiskäsityksen lähinnä prag- maattiseksi, jolloin toiminnassa tulee esiin tiedon totuudellisuus. Tästä johtuen on entistä tärkeämpää, miten ja mitä tietoa koulu välit- tää.

Sosiologinen kehys. Yhteiskunta on koko ajan sosiaalisten ja kulttuurillisten muutosten alla. Länsimaissa tekniikan on katsottu olevan muutoksen käynnistäjä. Ongelmalliseksi tämän tekee se, että arvot ja normit muuttuvat hitaammin kuin tekniikka. Toisaalta tekniikka ei ole yhteiskunnasta riippumaton vaan on vuorovaikutuksessa sen kanssa. Asp näkee tulevaisuuden valoisana, koska hänen mielestään ihmisellä on rajattomat mahdollisuudet kehittyä. Mielenkiintoiseksi kysymykseksi jääkin, millainen suhde koululla on valtioon ja kuntaan reaalissa yhteiskunnassa.

Tasa-arvokysymys ei haastateltavien mielestä näyttele suurta osaa suomalaisen koulun kaavassa. Opettajalla on Aspin mukaan vastuu oppilaiden tasa-arvosta. Tämä ei tarkoita tasapäisyyttä vaan Asp pitää tärkeänä erikoislahjakkuuksien kehittämistä. Suortti ja Atjonen tuovat esiin myös eri paikkakuntien tasa-arvon. Universaalisesti kysymys on vaikea. Tässä suhteessa Suortti toteaa Suomella pienenä maana olevan vähän mahdollisuuksia vaikuttaa ja tällöin on myös olemassa nationalismin vaara. Voimattomuus ponnistella globaalisen rauhan puolesta saattaa kääntää katseen liiaksi oman yhteisön edun tavoitteeseen.

Koulun tulevaisuus näyttäisi riippuvan haastattelujen valossa siitä, miten avoin yhteiskunta on. Onko sivistys sillä tasolla, että postmodernikeskustelu on mahdollista? Haastattelut toivat mielestäni esiin ajan monimuotoisuuden. Siinä missä toinen asettaa etusijalle paikallisuuden, toinen vaatii universaalisuutta. Mutta kaikille on yhteistä ihmisen henkisen kasvun korostaminen. Kilpajuoksu tekniikan ja arvojen välillä niin, että ne pysyvät tasapainossa, on myös tie-

dostettava. Tekniikka toimii interaktiossa yhteiskunnan kanssa. Se ei ole irrallinen ilmiö, vaan ihmisen hallittavissa oleva, jos keskustelu on avointa.

Opetussuunnitelman kannalta tämä merkitsee suurta haastetta. Byrokratia ei saa estää kasvattajaa käyttämästä koko eksperiyttään auttaakseen kasvatettavan henkistä kehitystä. Atjosen mukaan paikalliset opetussuunnitelmat lisäävät demokraattisuutta. Suortti kuitenkin varoittaa regionalismista. Eri paikkakunnilla on erilainen kulttuuri-tausta, jossa pitäytyminen voi luoda hyvinkin erilaisia mahdollisuuksia mutta myös esteitä kasvatettavalle. Kaikki ymmärtäminenhan on Suorttin mukaan yhteyksissä ymmärtämistä. Tähän liittyy myös ihmisen erehtymisen hyväksyminen.

Ihminen ei ekosysteeminä ole periaatteessa determinoitu, koska orgaanisen materian muoto on hänessä noussut tietoiseksi ja kyvylliseksi refleктоimaan sekä ulkoista että sisäistä avaruutta. Evoluutio ja kasvu voidaan erottaa. Mitä tämä merkitsee yksilön ja yhteiskunnan kannalta? Kasvatus nousee tärkeäksi tekijäksi. Koulu osaltaan luo niitä horisontteja, joiden kautta merkityksiä ymmärretään. Aatteet ilme-nevät ja konkretisoituvat yhteiskunnan kautta. Myös globaalisesti on helppo ymmärtää merkityssuhteiden ja tradition merkitys.

Pedagoginen kehys. Opetussuunnitelman praktinen, pedagoginen puoli painottuu haastatteluissa mielestäni eri tavoin. Asp pitää tärkeänä erikoislahjakkuuksien huomioimista, joka käytännössä tarkoittaa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja erikoiskouluja. Kaikille ovat taas tärkeitä "high sos"-taidot. Suortti pitää tärkeänä kos-

mopoliittista tietoa, joka estäisi Atjosen hyväksi havaitsemien paikallisten opetussuunnitelmien haittapuolia.

Oppimisen luonne saa Suortin mukaan auttamisen luonteen, jossa inhimillinen interaktio on muotona ja opettajan eksistenssi on oletettava mieltä ilmentävien horisonttien suhteen strukturoidummaksi kuin oppilaan horisontti. Horisontteja tulee lähestyä eettisesti, loogisesti ja psykologisesti. Perusavaruuden suhteen ihmiset ovat erilaisia, joten ihmisluonnon näkeminen historiallisena on Suortin mukaan tärkeää. Traditioainesta tulee kerätä joka hetki.

Vaikka Suortti pitää opetusta tavoitteellisena toimintana ja traditiota tärkeänä, hän sanoutuu irti tulevaisuuden kausaalisesta ennustamisesta. Koulun tulee elää tässä ja nyt. Kasvatus on intentionaalista ja teleologista muttei kausaalista.

Voi olettaa koulun välttävän ihmisen esineellistämisen ja alistamisen, jos opetussuunnitelman ihmiskäsitys pohjautuu tulevaisuudessakin Suortin esittämään holistiseen ihmiskäsitykseen. Vaikka opetussuunnitelmat näyttävät postmoderneilta, jopa kaaottisilta, on niissä oltava Suortin mukaan eettinen, looginen ja psykologinen momentti. Sivistystraditio tulee muistaa. Tehokkuuden lisäksi tarvitaa myös pysyvyyttä¹.

Atjosen mukaan tarvitaan laaja opettajien eksperttiys ja yhteiskunnan luottamus tähän ammattiosaamiseen. Opetuksen päämäärä on näh-

¹Ks. myös Airaksinen 1994, 58

däkseni sama kuin sata vuotta sitten: vapaa, sivistynyt kansalaisyhteiskunnan jäsen, joka on omaksunut valtionsa tavat ja noudattaa niitä omaten samalla laajan universaalisen tiedon.¹

Vaikka opetussuunnitelmat nähdään omaleimaisina, tulee niillä olla vahva yhteys humanistiseen traditioon. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan Suortti luottaa lapsen hyvyyteen.

Opettajan käyttämät menetelmät eivät saa kovin suurta huomiota haastatteluissa. Opettaja mielletään autonomiseksi ekspertiksi, jonka ammattiin kuuluu luonnollisena osana lapsen kehityksen tuntemus ja opetusprosessin hallinta.

Tärkeimmäksi nousee keskustelu ihmisen kehittymisestä ja sen suomista mahdollisuuksista, Aspin optimistinen näkemys ihmisen kehityksen rajattomuudesta ja toisaalta Suortin pessimistisempi näkemys avointa keskustelua ja siten kehitystäkin rajoittavista tekijöistä. Atjonen puolestaan pitäessään tärkeänä paikallisuutta lähtee pohtimaan kehitystä paikallisen osaamisen pohjalta, jolloin opetussuunnitelma hänen mielestään ei ole niinkään kuva maailmasta vaan didaktinen työväline.

¹ Sivistys on inhimillisten kykyjen, taitojen, tietojen, asenteiden ja arvojen jatkuvaa ylläpitoa ja kehittämistä. Sivistykesellä on yhtä aikaa välinearvoa ja itseisarvoa. Se on henkisen pääoma- ja toimintavalmiuksien varanto, jota ihminen tarvitsee tavoitteidensa toteuttamisessa ja elämänsä hallinnassa. Toisaalta se on jatkuvasti muuttuva prosessi, joka ilmaisee niin yksilön kuin kansakunnankin hyvän inhimillisen elämän perimmäisiä päämääriä. (Komiteamietintö 1993:36, 1.)

8 Pohdinta

Vuosisadan alussa Suomi ei ollut vielä valtioillisesti itsenäinen. Suomenkieli oli nousemassa myös sivistyneistön kieleksi. Tällöin tarvittiin vahvaa kansallisuusaatetta, luottamusta omaan identiteettiin. Hegeliläinen konseptio vastasi näihin odotuksiin. Vasta valtiona kansakunta oli kehittynyt. Kansan historiallista taustaa vastaan peilattuna on helppo ymmärtää, miksi hegeliläisyys sai niin vahvan jalan sijan opetussuunnitelmassa ja Suomen kouluissa. Herbartilaisuuden silloin edistykselliset aatteet syrjäytyivät.

Vähättelemättä Cleven persoonallista kyvykkyyttä voi myös ajatella, että hänellä oli silloin "markkinarako". Aika nosti tällaisen henkilön esiin, koska se tarvitsi häntä. Suomenruotsalaisena "takinkääntäjänä" hän ilmaisi hyvin ajan tahdon, tai toisaalta aika synnytti hänet. Siitä lähtien Cleven vaikutus on näkynyt koululaitoksissamme. Opetussuunnitelmien painopiste on voinut vaihdella mutta kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen on eräs keskeinen tavoite myös tämän päivän opetussuunnitelmassa.

Eräs käsitteellinen muutos on mielenkiintoinen. Viime vuosisadalta pitkälle tälle vuosisadalle sivistynyt oli siveellinen henkilö. Ja siveellinen tarkoitti samaa kuin valtion tapoja noudattava. Vasta myöhemmin, kun luultavasti uskonnon vapauslaki pelotti osaa ihmisiä, siveellinen yhdistettiin yksinomaan sukupuolikuria käsittävään käsitteeseen. Vielä 1983 peruskoululaissa erotetaan siveys ja hyvät tavat. Jos yhdyimme käsitykseen, että käsitteet hallitsevat maailmaa, on mielenkiin-

toista tutkia sivistyssanan merkityksen muuttumista tällä vuosikymmenellä. Opetussuunnitelman päämääränähän on sivistyneen ihmisen kasvattaminen.

Opetussuunnitelmat, jotka ovat toimineet opettajan normatiivisina ohjeina, ovat määritelleet sivistyksen oman aikansa näkökulmasta. Onkin yllättävää, että kristillishumanistinen ihmiskäsitys on säilynyt opetussuunnitelmissa vaikka "ajan henki" näyttäisi olleen ajoittain sitä vastaan. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa on tietoa valittu hyödynnäkökulmasta, jolloin voisi olettaa ajan painopisteen olleen naturalismissa mutta sitä tärkeämpänä opetussuunnitelmassa pidetään kristillistä näkemystä hyvän ja pahan taistelusta.

Sivistys määritellään yksilön henkisenä vapautena läpi vuosisadan. Karkeasti yksinkertaistaen voidaan nähdä aatteellisen painopisteen vaihtelut sivistyksen määrittelyssä. Kristillinen ihmiskäsitys on selvästi nähtävissä vielä vuosisadan puolivälissä. Peruskoulun alkuhuumassa ilmennyt yhteisöllisyys ja kulttuurin korostaminen näyttäisivät viittavan enemmän yhteiskuntamomenttiin ja näin marxilaisuuteen. Nyt siitä taas ikään kuin palataan yksilöön.

Mitä sivistys on tänä päivänä? Merkille pantavaa on, ettei vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa mainita sanaa siveellisyys. Opetushallituksen julkaisema "Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994" määrittelee sivistyksen seuraavasti: "Sivistys tarkoittaa sekä yksilön sivistyspyrkimystä että yhteisön pääomaa. Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämäänsä."

Tämän päivän opetussuunnitelmissa on mielestäni nähtävissä Rauhalan monopluralistinen ihmiskäsitys. Suorttin kritisoima positivistinen suuntaus, joka passivoitti oppilasta, on väistymässä ja yksilö nähdään aktiivisena, omaa elämäänsä hallitsemaan pyrkivänä yksilönä. Se, että laman aikana moni menetti oman elämänsä hallitsemisen, on antanut todennäköisesti lisää arvostusta holistiselle näemykselle ihmisestä. Enää ei riitä vain dualistinen käsitys ihmisestä vaan tajunnallisuuden ja kehollisuuden lisäksi tarvitaan situationaalisuutta eli olemassaoloa suhteutettuna omaan elämäntilanteeseen¹. Kun elämänpiiri on laajentunut, huomataan Suorttin perään kuuluttaman kosmopoliittisen tiedon tärkeys. Opetussuunnitelmien universaalius on jälleen keskeinen asia. Maapallon kohtalo on yksilön ja yhteisöjen käsissä. Haastatteluista kävi ilmi usko ihmisen kykyyn kehittyä ja oppia.

Opetussuunnitelman perusteet 1994 sisältää ihanteellisen kuvan tulevasta yhteiskunnasta, jossa nähdään yksilön sivistysaktiivisuutena, suvaitsevaisuutena, kansainvälisyytenä, yhteistyökykyisyytenä, kriittisyytenä, tasa-arvoa kunnioittavana, vastuullisena, teknologiaa hallitsevana ja muutenkin elämäänsä hallitsevana. Se, että kaikki mahdolliset mieleentulevat ihanteet on lueteltava opetussuunnitelmassa, herättää toisaalta pelonsekaisia tunteita. Eikö kasvattaja (opettaja) enää olekaan eettinen ihminen, jolle kyseiset ihanteet ovat selviö kasvatuksessa? Miksi yleissivistys tulee määritellä näin tarkasti?

¹Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys, jota Rauhala kutsuu myös olemuspuolien keskinäistä dialektiikkaa tähdentävästi situationaaliseksi säätöpiiriksi. Situationaalisuus = olemassaolo suhtautettuna omaan elämäntilanteeseen. Rauhala 1994, 12

Se kertoo mielestäni sen, mitä Suortti mainitsee haastattelussa - sivistys kotosi johonkin välillä. Kun opettajalta vietiin pois autonomisuutta peruskoulun alkuvaiheessa, hän pikku hiljaa luopui myös vastuusta. Vastuun koettiin olevan keskusjohdolla. Jopa peruskoulun opettajat kehottivat opettajaa vastuun siirtoon. Opettaja alennettiin opetusalan "liukuhihnatyöläiseksi". Hän ei enää ollut arvostettu henkilö, jolla oli myös oma eettinen tehtävä kasvatuksessa. Onneksi käytännössä tilanne ei ollut näin synkkä. Oli opettajia, jotka tiesivät työnsä arvon. Kuitenkin näen ilahduttavana asiana kriittisen keskustelun ihmiskäsityksestä, joka meille muotoutui keskusjohtoisuuden ja suomettumisen aikana. Vaikka vuoden 1970 opetussuunnitelma tekstilähtöisesti tarkasteltuna ei sisälläkään tällaista ihmiskäsitystä, se oli ikään kuin "ilmassa".

Sivistys pyrkimyksenä ja perintönä ovat opetussuunnitelman (1994) mukaan saman asian kaksi eri puolta. Suortin mukaan intentionaalisuus (tässä pyrkimys) on kasvatuksen tärkeimpiä käsitteitä. Kasvatus on, poiketen evoluutiomaisesta kasvamisesta, finaalista vaikka ei kausaalista. Päämäärä voi olla etäinen tai jopa arvaamaton mutta pyrkimys sivistykseen antaa suunnan ja tavoitteen.

Tuleeko opetussuunnitelman siis heijastaa aikaansa, olla ajan peili vai kristallipallo, josta näemme toiveittemme tulevaisuuden?

Sosiologiassa aikaamme kutsutaan postmoderniksi, informaatioaikakaudeksi, jälkiteolliseksi ajaksi tai postmodermin jälkeiseksi ajaksi. Tälle ajalle sanotaan olevan ominaista kaoottisuus. Tällöin Atjosen mukaan opetussuunnitelmakaan ei voi olla muuta kuin kaoottinen.

Jos teemme yksinkertaistettuja päätelmiä koulujen arkipäivästä, tämä näyttää todenmukaiselta. Kieltämättä monessa koulussa vallitsee tänä päivänä epäjärjestys. Se ilmenee koulussa epätietoisuutena opetussuunnitelman fundamenttaalisesta perustasta. Paikallisten opetussuunnitelmien "pinnallisuus" koetaan pelottavana. Näkisin tämän osoitukseksi siitä, että ihminen pyrkii aina kuitenkin loogisuuteen kaootisuudesta huolimatta tai ehkä juuri siitä johtuen. Tällä en halua sanoa sitä, etteikö paikallisissa opetussuunnitelmissa olisi loogisuutta, vaikei ehkä siinä mielessä kuin Atjonen ymmärtää Suorttin käyttämää käsitettä looginen. Loogisuus tulee esiin mielestäni siinä, että opetussuunnitelma on looginen tässä oppilaan ja opettajan elämän tilanteessa, mitä Suorttikin ymmärtääkseni tarkoittaa sanomalla, että "se on tila missä eletään", sen merkityssuhteet. Tällöin opetussuunnitelma toimii opettajan ja oppilaan didaktisena työvälineenä juuri sillä hetkellä ja on valmis muuttumaan, kun elämäntilanne muuttuu. Opetussuunnitelma on tällöin osa totaliteettia, jonka maailma muodostaa.

Mitä tällainen totaliteettiin perustava käsitys maailmasta ja ihmisestä antaa koululle? Ensinnäkin se antaa opettajalle mahdollisuuden tulla eettiseksi subjektiksi tiedostamalla oman olemassaolonsa perustekijät - tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus - . Samalla se suo kasvatettavalle samat oikeudet tulla kohdattavaksi oman elämänsä eettisenä subjektina.

Voimmeko sitten toteuttaa kasvatusta, joka esiintyy haastateltujen toiveissa? Esitän tässä oman näkemykseni asiasta vedoten kokemuksiini kouluissa. Vastaus on kyllä ja ei. Kuten Atjonen tutkimuksessaan

osoittaa, lähtökohtana on opettaja, hänen horisonttinsa rakentuminen. Tällöin tärkeäksi nousee opettajankoulutus sekä yhteiskunta, joka luo puitteet horisonttien muodostumiselle. Tässä kohdassa tulevat postmodernin ajan armottomat kasvot vastaan, lapsien levottomuus, itsekkyyt, unettomuus, rauhattomuus ja monet vaikeudet, jotka johtuvat aikamme suorituspainotteisesta ilmeestä. Monesti on niin, että lapsi ei saa enää olla lapsi. Vaikka opettaja ymmärtää ja tuntee lapsen elämismaailman, hän ei ole kuin pieni vaikuttaja koko totaliteetissä. Enemmän kuin koskaan koulun tulisi olla kasvatetavalle turvapaikka, jossa häntä kohdellaan eettisesti, loogisesti ja psykologisesti oikein. Ei riitä, että sanomme teoriassa luovamme uutta oppimisympäristöä, kun käytäntö on usein se, ettei koulu voi muuttua resurssien vuoksi. Usein kuulee kunnallisbyrokraattien taholta lauseen: "Kyllä ennen opettajalla oli niin ja niin suuri luokka ja hän hallitsi sitä". Tämä lause kertoo masentavalla tavalla ymmärtämättömyydestä koko kasvatusta kohtaan. Kasvatus mielletään tällöin todennäköisesti vain luokan hallintataidoksi¹.

Vaikka edellinen lausuma saattaa vaikuttaa pessimistiseltä, on kasvatustulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa ja voimme uskoa, että nykyinen opetussuunnitelma korostaessaan yksilön aktiivisuutta ja toisten huomioonottamista jossakin tulevaisuudessa todellistuu. Henkilökohtaisesti haluaisin opetussuunnitelmaan erääksi päämääräksi ihmisten keskinäisen rakkauden; totuuden, hyvyyden ja kauneuden ohella.

¹Simola 1994, 12

Yhteiskunta muodostuu yksilöistä. Onnelliset yksilöt muodostavat onnellisen yhteisön.¹ Yhteiskunta ei ole tuntematon markkinavoima, joka hallitsee meitä. Me voimme, jos uskomme, kasvatuksen avulla hallita yhteiskuntaa. Kuten Asp sanoi, ihminen ei vielä ole saavuttanut kehityksensä rajoja. Mutta riippuu ihanteistamme, mihin suuntaamme. Koulu on pienoisyhteiskunta. Siellä tehty luova työ ja rakkauden ilmapiiri (oppimisympäristö) vaikuttaa tulevaisuuteen, jos emme pidä sitä naivina.

Käsitteethän hallitsivat maailmaa? Käsitteitä käyttäessämme teemme jo ratkaisun ontologisella pohjalla. Mistä siis kertoo kouluun nykyään liikemaailmasta tulleet käsitteet kuten asiakassuhde? Eikö koulu ole enempää kuin liikelaitos tulevaisuudessa? Kuka korvaa lapselle menetetyt opettaja-oppilas, aikuinen-lapsisuhteen?

Antaako opettajan työn professionalistuminen opettajalle vapauden? Vastaus on mielestäni myöntävä. Siitä kertoo opetussuunnitelman muuttuminen kontrollivälineestä opettajan työvälineeksi. Opettajan autonomisuus opetuksessaan perustuu hänen vahvaan tietämykseensä omasta alastaan. Noviisin käsissä opetussuunnitelma ei toimi nykyisessä muodossaan. Tähän tulokseen on tullut myös Atjonen. Kouluissa tarvitaan työryhmiä, joihin on koottu sekä kokeneita, että nuoria opettajia. Tieto on valtaa. Tarvitaan avointa diskurssia, jotta nämä työryhmät toimisivat. Muuten voidaan rakentaa entisiin tehtäviin muutoksia epätarkoituksen mukaisesti ja horjuttaa koko rakennelmaa².

¹Fromm 1976, 8, 218-231 ²Atjonen 1993, 129

Näyttää joskus siltä, että jonkun ryhmän edun mukaista on kätkeä tietoa. Mutta voihan olla, ettei sitä olekaan. Syvällinen tieto traditiosta ja historiasta puuttuu. Ymmärrän Suortin huolen kosmopoliittisesta tiedosta, joka auttaisi ihmistä jäsentämään omaa elämäntilannettaan.

Kun asiantuntijoiden määrä kasvaa liian suureksi ja tiedon tulva tuntuu hallitsemattomalta, on vaara, että turvaudutaan yksinkertaisiin aatteisiin, jotka kaventavat ihmisyyttä. Voimattomuuden tunne voi johtaa pahimmillaan välinpitämättömyyteen lasta kohtaan.

Jatkossa onkin mielenkiintoista seurata, miten paikalliset opetussuunnitelmat muuttavat koulun käytäntöä. Muuttuvatko opetussuunnitelmat usein ja millä kriteerillä? Lapsi tarvitsee perusturvaa kuten sata vuotta sittenkin, pystyvätkö opetussuunnitelmien laatijat yhdistämään tradition ja nykyisuuden niin, että tulevaisuus näyttää lapsen kannalta elämisen arvoiselta. Tänä päivänä säästäminen koulussa johtaa mielestäni taas suuriin luokkiin ja niiden hallintaan, jolloin tarvitaan Cleven antamia ohjeita luokkaopetuksesta.

Mitä uudet koululait vaikuttavat opetussuunnitelmien opetus-käsitteeseen? Mikä on niihin sisältyvä vapausaste? Entä valta? Kenelle (mille) annamme viime kädessä oikeuden lastemme kasvattamiseen? Kuka päättää, mitä opetetaan? Mitä on sivistys tulevaisuudessa? Näyttäisi siltä, että antiikin ajan paideia-käsitys¹ sivistyksestä valtaisi alaa. Kaikesta kauneudestaan huolimatta on muistettava, että se oli suunnattu vain osalle kansalaisia. Sekö on nytkin tarkoitus?

¹Ks. Aaltola 1989, 229 ; Peltonen 1979, 81-83; Ks. myös Komiteamietintö 1993: 31

LÄHTEET

- AALTOLA, JUHANI (1989) Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- AALTOLA, JUHANI (1992) Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto Chydenius-Instituutti. Kokkola.
- AALTOLA, JUHANI (1994) Dewey: uusi koulu. Teoksessa: Pedagogiikka, tiede ja traditio. Juhani Aaltola & Juha Hakala (toim.) Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- ADLER-KARLSSON, GUNNAR (1990). 90-luvun oppikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- AIRAKSINEN, TIMO (1994) Arvojen yhteiskunta. Juva: WSOY.
- AIRAKSINEN, TIMO (1994) Johdatusta filosofiaan. Keuruu: Otava.
- ANTIKAINEN, ARI (1986) Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- ASP, ERKKI (1993) Johdatus sosiologiaan. Keuruu: Otava.
- ATJONEN, PÄIVI (1993) Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto.
- BECK, ULRICH (1990) Riskiyhteiskunnan vastamyrryt. Tampere: Vastapaino.
- BLACKLEDGE, DAVID & HUNT, BARRY (1985) Sociological interpretations of education. Croom Helm. London.

BOUD, DAVID & KEOGH, ROSEMARY and WALKER, DAVID
AL Teoksessa Reflektion: Turning Experience into Learning.

BROADY, DAVID (1986) Piilo-opetussuunnitelma. Suom. P.
Kämäräinen ym. Tampere: Vastapaino.

CLEVE, ZACHARIAS JOACHIM (1886) Koulujen kasvatusoppi.
Suomeksi J.G. Sonck. Helsinki: G. W. Edlund.

COHEN, LOUIS & MANION, LAWRENCE (1989) Research me-
thods in education. 3 laitos. London Routledge.

COHEN, LOUIS & MANION, LAWRENCE (1994) Research
methods in education. London Routledge.

FROM, ERICH (1976) Pako vapaudesta. Jyväskylä: Gummerus Oy.

GRÖN, TERTTU & JUSSILA, JUHANI (1989) toim. Laadullisia lä-
hestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasva-
tustieteen laitos. Tutkimuksia 123. Helsinki: Yliopistopaino.

HAAPASALO, LENNI (1994) Oppiminen tieto ongelmanratkaisu
Jyväskylä: Medusa-Software.

HABERMAS, JURGEN (1987) Järki ja kommunikaatio, tekstejä
1981-1985. Valinnut ja toimittanut Jussi Kotkavirta. Helsinki: Haka-
paino Oy.

HEGEL, G. W. F (1978) Järjen ääni. Historianfilosofian luentojen
johdanto. Suomentanut Mauri Noro. Helsinki: Kyrrii Osakeyhtiö.

IISALO, TAIMO (1984) Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuo-
sina 1890-1920. Tutkielmia opetuksesta vallinneista käsityksistä ja nii-
den muutoksista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan jul-
kaisusarja A: 100 Turun yliopiston offsetpaino.

JUNTUNEN, MATTI-MEHTONEN LAURI (1982) Ihmistieteiden
filosofiset perusteet. Toinen painos Jyväskylä: Gummerus.

KELLY, A. V. (1986) Knowledge and curriculum planning. Harper education series. London.

KIVINIEMI, KARI (1995) "Tavallista opetustyötä tänä päivänä" Kokkola: Jyväskylän yliopisto Chydenius-Instituutti.

KUIKKA, MARTTI T (1992) Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.

KUSCH, MARTIN (1986) Ymmärtämisen haaste. Jyväskylä. Gummeruksen Kirjapaino Oy.

LAHDELMA, ELINA (1992) Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 132.

LAPPALAINEN, ANTTI (1985) Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia no 28.

LEHTOVAARA, MAIJA (1992) Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopiston julkaisusarja A: 338. Kangasala: Kangasalan Kirjapaino Oy.

LEHTISALO, LIEKKI & RAIVOLA, REIJO (1992) Koulutuspolitiikka. Kolmas painos Juva: WSOY.

LEINO, ANNA-LIISA & LEINO, JARKKO (1995) Kasvatustieteen perusteet. Viides uudistettu painos Rauma: Oy West Point.

MALINEN, PAAVO (1977) Opetussuunnitelman laatiminen. Jyväskylä: Gummerus.

MALINEN, PAAVO (1985) Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.

MALINEN, PAAVO (1992) Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki:

Vapokustannus.

MIETTINEN, REIJO (1990) Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

MEZIRROW, JACK (1991) Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

PELTONEN, AIMO (1979) Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

PERÄKYLÄ, ANSSI (1990) Kuoleman monet kasvot: identiteettien tuottaminen kuolevan potilaanhoidossa.

PÄIVÄNSALO, PAAVO (1971) Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Kyrrii Oy.

RAUHALA, LAURI (1994) Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisena säätöpiirinä. Teoksessa Ihmisen jäljillä. Toim. Juha Perttula. Snellman-korkeakoulu. Seminaariraportti 1/1994. Tarmolan Kirjapaino Oy. Porvoo.

RAUSTE - VON WRIGHT, MAIJALIISA & VON WRIGHT, JOHAN (1994) Oppiminen ja koulutus. WSOY. Porvoo.

RINNE, RISTO (1984) Suomen oppivelvollisuuskoulun opetus suunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 44. Turku.

RENVALL, PENTTI (1965) Nykyajan historiantutkimus. Porvoo. WSOY.

SIMOLA, HANNU (1995) Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Yliopisto-

paino.

SOMERKIVI, URHO (1985) Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. Suomen kouluhistoriallinen seura ja WSOY. Porvoo.

SUORTTI, JUHANI (1981a) Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.

SUORTTI, JUHANI (1981b) Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelman didaktinen momentti Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen perusnäkömyksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310.

SUORTTI, JUHANI (1994) Tarvitaanko opettajankoulutuksessa kasvatustieteen klassikoita? Teoksessa: Pedagogiikka, tiede ja traditio. Juhani Aaltola & Juha Hakala (toim.) Jyväskylän yliopisto Chydenius-Instituutti. Kokkola.

SUORTTI, JUHANI - MUTANEN, AINO (1995) Cleve ja koulujen kasvatustieteen filosofia. Oulun yliopiston Kjaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. sarja A: tutkimuksia 10/1995.

SUUTARINEN, SAKARI (1992) Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935) Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

SUUTARINEN, SAKARI (1994) Herbartilainen reformiyrittäjä ja miten se pysäytettiin -opetuksen uudistamisen vastavoimat. Teoksessa: Pedagogiikka, tiede ja traditio. Juhani Aaltola & Juha Hakala toim. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola.

STENIUS MARTTI (1938) Zachris Joachin Cleven suhde Suomen kansa- ja oppikoulujen uudistukseen hänen professorikautenaan

1862-1882 Vammala: Tyrvään kirjapaino Osakeyhtiö.

TENNANT, MARK (1988) Psychology and adult learning. Roudledge. London.

TÖRMÄ, SIRPA (1996) Kasvun mahdollisuus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. ser. A vol. 496 Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy

VÄYRYNEN, KARI (1981) Hegelin kasvatusajattelusta. Teoksessa: Snellman ja Sivistys, Jyväskylän yliopisto, Filosofianlaitos, julkaisu 14.

VÄYRYNEN, KARI (1992) Der prozesh der bildung und erziehung im finnischen hegeliamus. Tampere: Tammer-Paino OY.

WILENIUS, REIJO - OKSALA, PELERVO - MEHTONEN, LAURI - JUNTUNEN, MATTI (1986) Johdatus filosofiseen ajatteluun.

KOMITEAMIETINNÖT

Komiteamietintö 1925 no 12 Oppikoulun järjestäminen koko kansakoulun oppimäärälle.

Oppikoulun sisäisen kehittämisen yleissuunnitelma 1950 (1954). Oppikoulukomitean työvaliokunnan mietintö ja neuvottelukunnan siitä antama lausunto.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952.

Komiteamietintö 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea I osamietintö.

Komiteamietintö 1970. A 5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea II osamietintö.

Komiteamietintö 1993: 31. Humanismin paluu tulevaisuuteen.

Komiteamietintö: 1993: 36. Kansallinen sivistysstrategia. Opetusministeriön asiantuntijaryhmän ehdotus sivistyspolitiikan perustaksi. Helsinki: Yliopistopaino.

Komiteamietintö 1994: 1 Kansallinen koulutusstrategia. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. Helsinki: Yliopistopaino.

MUUT LÄHTEET

ATJONEN, PÄIVI nauha 28.8.1995.

ASP, ERKKI nauha 15.9.1995.

SUORTTI, JUHANI nauha 28.8.1995.

LAKIKOKOELMA 1993. Koulusäädökset / Painatuskeskus Oy Helsinki.

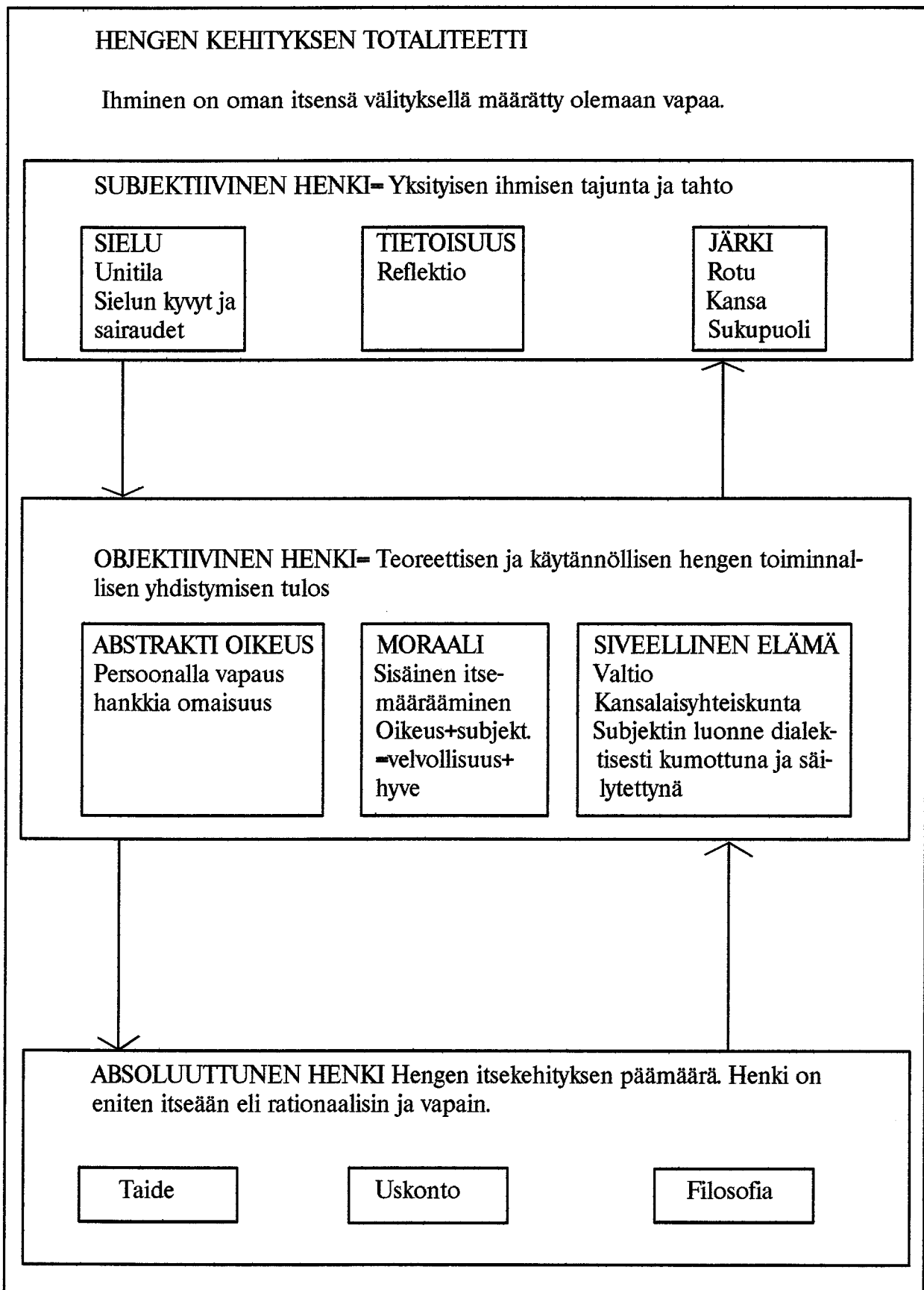
LEHDET:

MEZIROW, JACK (1985) Aikuiskasvattajien yhteiskunnallinen sitoutuneisuus. Aikuiskasvatus 3.

TYNJÄLÄ, P. (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22.

SARJALA, JUKKA (1996) Sallivaa koulunpitomallia kohti. Helsingin Sanomat 344, 2.

LAUKKANEN (1996) Spektri no 6 . Opetushallitus.



Hegelin hengen itsekehitys Laatinut: Alarotu, L (1998)

Lähde: Noro (1978); Wilenius - Oksala - Mehtonen - Juntunen (1991)

Päivänsalon (1971) mukaan Hegelin hengen kehitys merkitsee kirkastumista, alemmista asteista korkeampiin kohoamista. Kun taas Noro ja Airaksinen puhuvat hengen paluusta, kierrosta.

Opetuksen luonne

	<u>Herbartilaiset</u>	<u>Uushumanistit</u>	<u>Pragmatistit</u>
	Päämäärätieto	Päämäärätieto	Kasvu itsessään
Tavoite	Siveellinen (uskonnollinen) luonne, humanistinen tieteellinen sivistys, muodollinen sivistys	Humanistit (elämänsäsenne), etusijalla klassisesti sivistynyt yksilö, kielitiede muodollinen sivistys	Plastinen, sosiaaliliberalistinen, tasa-arvoinen, demokraattinen, vapaa
Perusmenetelmät	Filosofinen realismi (atomismi), luonteenkasvatus opetuksen avulla = hyödyllisiä mielteitä, muodostuu määrätyn kulttuurillisen ihanteen mukaan	Idealismi Älyllisesti ja esteettisesti luotu (korkeampi) sivistys	Naturalismi, fallibilistinen tiedonkäsitys, oppimisprosessi, totuus on toiminnan funktio
Opintojen kohde	Antiikki ja oma kulttuuri	Etusija antiikin kulttuurilla	Oma kulttuuri (hyödyllinen tieto)
Koulutusaste	Kaikille asteille kansakoulusta yliopistoon	Etupäässä korkeampiin koulumuotoihin ja yliopistoon	Kaikille asteille
Keskusaineet	Mielen suuntaa kehittävät aineet, kirjallisuus, uskonto, historia	Klassiset kielet, antiikin historia ja -kirjallisuus	Hyödylliset aineet
Ihmisen olemus	Empiristinen traditio, harrastus on olemassa jokaisessa ihmisessä, assosiaatio-psykologia, ajattelu kehittyi varhain	Idealismin traditio, lahjat myötaluodut (esim. totuuden tunto, muisti, ajattelu), lahjojen kehittämisessä on oltava tietty järjestys, ajattelu kehittyi myöhään	Empiristinen traditio, synnynnäisten tarpeiden monipuolinen kehittäminen, kasvu autonomista, konstruktivistinen oppimiskäsitys

Opetussuunnitelman määrittely

Opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi koulun tehtävä, omaleimaisuus ja toiminta-ajatus. Opetussuunnitelmasta tulee ilmetä myös opetusta koskevat rakennepäätökset. Tässä yhteydessä määritellään millaista tuntijakoa koulu valtioneuvoston päättämän tuntijaon pohjalta noudattaa ja miltä luokilta eri oppiaineiden opetus aloitetaan. Samoin päätetään opetuksesta, joka mahdollisesti annetaan luokkasteista riippumattomissa ryhmissä. Lisäksi selvitetään, miten koulu laatii kokonaisopetussuunnitelman. Opetussuunnitelmassa selvitetään myös, miten opetus järjestetään siinä tapauksessa, ettei kaikkia opiskeltavia aineita tai asioita ole tarjolla jokaisena vuotena. Edelleen siinä päätetään, mitä vapaaehtoisia kieliä tarjotaan ala-asteella, mitkä ovat yläasteella tarjottavat valinnaisaineet ja missä suhteessa käytettävissä olevaa tuntiresurssia jaetaan kaikille yhteisten ja valinnaisten aineiden kesken.

Opetussuunnitelmassa määritellään aihekokonaisuudet sekä oppiaineitten ja oppiaineryhmien tavoitteet ja sisällöt valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteitten pohjalta. Siinä tarkastellaan myös opetusmenetelmiä ja koulun työmuotoja koskevia kysymyksiä.

Opetussuunnitelmissa päätetään koulun itsearvioinnin periaatteista sekä oppilasarvostelusta. Valtakunnallisten perusteiden pohjalta opetussuunnitelmassa rakennetaan arviointiohjeisto ja päätetään muun muassa todistusten antamisajankohta ja muoto.

Opetussuunnitelman laatiminen on aktiivinen ja jatkuva kehittämisprosessi. tavoitteena on, että opetussuunnitelman laatimiseen osallistuvat opettajat, muut koulu yhteisön jäsenet ja koulun sidosryhmät, ennen kaikkia oppilaiden huoltajat. Opetussuunnitelman laatiminen vaatii yhteiskunnallisten kehityssuuntien laaja-alaista pohdintaa, arvopäämäärien selkeyttämistä ja resurssien käytön yhteistä suunnittelua. Opetussuunnitelman laadinta on tarpeen aloittaa arvojen määrittelystä, koska niistä on johdettavissa muut ratkaisut.

Opetussuunnitelma palvelee ennen muuta koulua itseään. Se varmistaa opetuksen jatkuvuuden esimerkiksi henkilöstön vaihtuessa ja luo yhteistä näkemystä koko toimintaan. Jatkuva opetussuunnitelmaprosessi luo kouluun yhteishenkeä, tuo työskentelyyn pitkäjänteisyyttä ja auttaa koko henkilöstöä sitoutumaan koulun profiilin mukaiseen toimintaan. Opetussuunnitelma antaa oppilaalle ja hänen vanhemmilleen tietoa niistä valinnoista, joita lapsen on mahdollista tehdä. henkilökohtaisen opinto-ohjelman laatimiseksi oppilaalla on oltava mahdollisuus tutustua opetussuunnitelmaan ja erityisesti sen painotuksiin ja valinnaisuuteen.¹

¹Opetussuunnitelman perusteet 1994, 15-16

SYSTEMAATTINEN ANALYYSI

Systemaattisessa analyysissä ei ole kyse yhdestä menetelmästä vaan menetelmäperheestä. Hermeneuttiset ja fenomenologiset tutkimukset soveltavat semiotiikan käsitteistöä tai aineiston omia lähtökohtia. Niihin saatetaan lisätä tekijän intentioita selittäviä hypoteeseja tai aineisto voidaan dekonstruoida piilolistiriitojen osoittamiseksi. Siihen voi sisältyä ideologinen kritiikki, teoria tai aatteen yhteiskunnallisten seuraamusten arviointi. Tästä hyvänä esimerkkinä on Hegelin dialektinen metodi; ajatusrakennelma esitettävä kahden toisilleen ristiriitaisen näkemyksen synteesinä.

Dekonstruointi auttaa näkemään sisäiset ristiriidat ja saumakohdat. Systemaattisen ajattelun syvälinen käyttäjä oli Martin Heidegger. Jokainen systemaattinen analyysi on oman aikakautensa ymmärryksen osoitus. Lukuisten samaan aihepiiriin kuuluvien teorioiden huolellinen käsittely avaa tutkijan silmät näkemään oman alueensa moninaisuuden, mahdollisuudet ja yksipuoliset rajoitukset.

SYSTEMAATTINEN ANALYYSI HISTORIALLISEN LÄHESTYMISTAVAN TÄYDENTÄJÄNÄ

Pyrkimys filosofiselle lähestymistavalle ominaiseen tutkimusotteeseen. Historiallinen tutkimus on kiinnostunut periaatteessa kaikista sellaisista menneisyyden tapahtumista, joissa ihminen on ollut jotenkin mukana.

Systemaattinen analyysi on kirjallisen aineiston teoreettisesti orientoitunutta käsitteellistä erittelyä, tulkintaa ja arviointia. Oleellista on analysoitavan tekstin erilaisten teemojen, vivahteiden ja ristiriitaisuuksien sekä ilmaisuun sisältyvän symboliikan ja piilomerkitysten järjestelmällinen selvittäminen. Pyrkimyksenä on siten päästä tutkimuskohteen aikaisempaa parempaan ymmärtämiseen.

Sisällöstä kohotetaan esiin käsitteitä ja aihekokonaisuuksia, jotka asettavat tekstistä esitetyt käsitteet uuteen valoon ja voivat tehdä entiset tulkinnat näennäisiksi. Tutkimus saattaa kohdistua esim. komiteamietinnössä olevaan ehdotukseen, jonkun teoreetikon kehittämäänsä ajatusrakennelmaan, opikirjaan tai koulutuspoliittiseen ohjelmajulistukseen. Huomiota kiinnitetään sekä siihen, mitä tekstissä pyritään tuomaan esille että siihen, mitä näkökohtia jätetään käsittelemättä ja miten ajatuksia perustellaan.

Tavoitteena systemaattisessa analyysissä on saada selville tutkittavassa ilmiössä vaikuttavat perustekijät ja niiden keskinäinen vuorovaikutus. Kun analyysi on tavoittanut pienimmätkin yksityiskohdat syneen ja vaikuttamiseen, on tehtävänä löytää yleiset periaatteet, jotka kykenevät selittämään kyseisen ilmiön ja liittämään sen joihinkin laajempiin yhteyksiin. Näin saadaan muodostettua kokonaiskuva tutkimuksen kohteesta. Tämä voi edellyttää aikaisemmasta poikkeavien näkökulmien etsimistä sekä uudenlaisten käsitteiden ja lähestymistapojen käyttöönottoa. Taustalla on ajatus, että tutkimuskohteen kuvaus tapahtuu taloudellisemmin kohteen rakenteen sekä yksittäisten osien toiminnan ja tehtävien määrittämisen kautta.

Systemaattinen analyysi käyttää hyväkseen filologian, kirjallisuustieteen ja historian tutkimustuloksia hahmotettaessa lähtökohtana olevien tekstien asemaa ja merkitystä, mutta näkökulma tutkimusaineistoon on toinen. Päähuomio ei systemaattisessa analyysissä kohdistu kielen morfologiaan tai syntaksiin. Samaten kirjalliseettiset näkökulmat jäävät taka-alalle. Tutkimuksen kohteina ovat dokumentin sisällön merkitykset tulkinnallisena kokonaisuutena ja tekstin osien tai kuvien suhde kokonaisuuteen, ei ensisijaisesti se historiallinen tapahtumasarja, jonka tuotosta tutkittava aineisto on. Analysointi voidaan suorittaa jopa täysin tekstilähtöisesti eli immanentisti jättäen asiayhteyttä ja alkuperää koskevat ongelmat sivuun.

Systemaattisessa analyysissä on kysymys teoreettisesti orientoituneesta yrityksestä ajatuksellisten kokonaisuuksien esille saamiseksi. Tutkijan tehtävänä on problematisoida tekstin sisältöä sekä

jäsentää ja hahmottaa sitä piilevienkin ydinajatusten selville saamiseksi. Tutkimus ei siis tyydy pelkästään kuvailuun esitetyistä ilmauksista. Systemaattinen analyysi koettaa avartaa käsityksiämme siitä, mikä pintapuolisesti katsoen näyttää ilmeiseltä, yrittäen päästä askelta pitemmälle.

Kiinnostuksen kohteena systemaattisissa analyysissä voivat olla yhtä hyvin jonkin koulukunnan, ajatussuunnan tai teorian piirissä esitetyt näkemykset kuin yksittäisen kirjoittajan aatemaailma tai jonkun asiantuntijaryhmän laatiman dokumentin sisältämät käsitykset ja niiden perustelut. Olenaista on, että huomio kiintyy esitettyjen lausumien **MERKITYSSISÄLTÖJEN** selville saamiseen ja täsmentämiseen sekä käsitteiden välisten yhteyksien selvittelyyn.

Merkitykseltään välilliseksi jäävät sellaiset historialliset prosessit, jotka ovat analysoitavien dokumenttien syntyminen taustalla ja joiden tuntemus on tarpeen yritettäessä selittää ideoiden alkuperää tai kehitystä. Systemaattinen analyysi on kvalitatiivista sisällönanalyysia. Pyrkimyksenä on löytää periaatteita ja näkökulmia, jotka tekevät mahdolliseksi hallita ja vertailla teksteissä tulkittavissa olevia ajatuskokonaisuuksia. Joskus on tarpeen ottaa käyttöön myös kokonaan uusia käsitteitä tai konstruoida uusia teorioita.

Toisinaan on välttämätöntä tavoitella selityksiä sille, miksi joku henkilö tai ryhmä on esittänyt tietyn ajatuksen ja sitä koskevan perustelun tai miksi jonkun ajatussuuntauksen edustajat tuovat esille juuri niitä käsityksiä, jotka ovat heille ominaisia. Muutoin emme saa esille sellaisia toiminnallisia mekanismeja jotka vaikuttavat kasvatukseen. Silloin on välttämätöntä suorittaa teoreettista käsitteiden erittelyä, jossa ei riitä pelkkä lähdemateriaaliin tukeutuminen ja tulkinta, vaan tarvitaan myös hypoteeseja dokumentin erilaisuudesta merkitysvivahteista ja niiden taustoista. Tällaisten hypoteesien tehtävänä tutkimuksessa on luonteeltaan heuristinen, uudenlaisia tulkintoja etsimään johtava. Systemaattiseen analyysiin liittyviä hypoteeseja ei pidä ajatella samanlaisiksi kuin tilastolliset hypoteesit, joita pyritään testaamaan. Uusia ajatuskuvioita ja tulkintamahdollisuuksia luovat heuristiset hypoteesit ovat perusteltavissa olevia arvauksia, jotka auttavat ymmärtämään entistä paremmin sitä, mitä tekstiin sisältyy.

Ensimmäisessä vaiheessa rajataan tutkimusongelmat ja niiden ratkaisemiseen tarvittava aineisto. Se voi koostua esim. teksteistä, nauhotteista, kuvista ym. Aineisto tulkitaan ja ongelmaa täsmennetään hypoteesein tai kysymyksiin (opetussuunnitelmat, komiteamietinnöt, tutkimukset opetussuunnitelmista, Hegelin pedagogiikka, nauhat).

Varsinainen analyysi on käsiteanalyysi. Käsitteitä yhdistävien lauseiden löytäminen tekstiaineistosta sekä lausetta laajempien ajatuskokonaisuuksien teorioiden, maailmankuvien sekä niitä perustelevan argumentaation analyysi voivat olla vaihtoehtoisia. Tekstit voidaan hyvin käydä läpi moneen kertaan niin, että ensimmäisellä kerralla pidetään silmällä kirjoittajan käyttämiä sanoja, toisella kerralla ajattelulleen keskeisiä ja tyypillisiä väittämiä ja komannella kerralla ajatuskokonaisuuksia.

Kolmanteen vaiheeseen kuuluu ainakin ajatusrakennelman edellytysten, aukkojen ja ristiriitojen osoittaminen, ansatsin ja analyysin kohteena olevan erityisongelman rinnastaminen sekä vertailtavassa, synteettiseen filosofointiin pyrkivässä, kriittisessä tai historiallisessa työssä analyysin tuloksia käytetään jatkotyöskentelyn lähtökohtana. (Tämä vaihe on lähtökohta historiallisessa ja filosofisessa työssä.) Pääpaino voidaan asettaa joko tekstin sanomaa myönteisesti etsivään rekonstruointiin tai tekstin takana olevaan kätkeytyyn merkitykseen. Tutkimus voidaan tehdä immanentisti, ajattelijan omaa käsitteistöä käyttäen vetoamalla ulkopuoliseen kirjallisuuteen. Metateoriaa käyttävät osat voivat siirtyä analyysin ulkopuolelle.

Tutkimusongelmalle on ominaista tiedollinen ristiriita. Mahdollisuus saada selville jotain uutta tai tarkistaa vanhoja. Tutkimusongelman muotoilussa on tärkeää, että tutkija joutuu aina tarkistamaan nimenomaan omia ennakkokäsityksiään. Kokonaisuus on syytä hahmottaa mutta tutkimusongelmaksi rajataan avainasemassa oleva osaongelma. Kysymyksiä tai esioletuksiin perustuvia väitteitä eli hypoteeseja Vaikka voi ilmetä vaikeuksia vastata, niiden selkeä esittäminen on kuitenkin

hyödyksi, koska omien ennakkokäsitysten virheellisyys paljastuu. Systemaattinen analyysi tehdään jokaisesta kaudesta erikseen.

TUTKIMUSONGELMA VOI OLLA MYÖS HISTORIALLINEN, JOLLOIN SYSTEMAATTINEN ANALYYSI ON APUAMENETELMÄ.

Filosofiselle ongelmalle ominaisen ylivoimaisuuden vuoksi on supistamisen tarve. Tekstien rajauksessa aineiston merkittävyys on oltava perusteltavissa. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoitti sitä, että konstruktivismiin myötä Cleven ajatukset ovat tulleet merkittäviksi. Tutkittaessa opetussuunnitelman historiaa on ollut luontevaa lähestyä didaktiikkaa vuosisadan vaihteen merkittävimmän suomalaisen didaktiikan teoksen kautta. Muutoksen käsitteen vuoksi oli välttämätöntä tutustua myös aikaisempiin tutkimuksiin sekä opetussuunnitelmiin. Kuitenkin tutkimuksen luonteen vuoksi jouduin rajaamaan osan alkuperäisistä komiteamietinnöistä pois tai käyttämään niitä vain pintapuolisesti. Systemaattinen analyysi käyttää periaatteessa koko korpuksen. Jonkun aatteen kehittyminen tai katoaminen vaatisi tullakseen täysin käsitellyksi myös laajan yhteiskunnallisen analyysin. Tässä tutkimuksessa olen tukeutunut aikaisempien tutkijoiden analyysihin ja lähestynyt systemaattisen analyysin menetelmin Cleven Koulujen kasvatusta oppia ja Opetussuunnitelman perusteita (1994) immanentilla analyysillä. Kuitenkin vuosien 1925, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmien analyysia tukemaan on käytetty toisten tutkijoiden (Suortti, Peltonen, Rinne ja Atjonen) opetussuunnitelmista tekemiä tutkimuksia sekä opetussuunnitelmien syntyajkojen historiallisia taustatietoja (Rinne, Päivänsalo ja Kuikka), jolloin analyysia voidaan kutsua taustalähtöiseksi menetelmäksi.

PÄÄLÄHTEET JA MUUT

Hegelismia määriteltessä päälähteinä ovat olleet Väyrynen, Stenius, Suortti ja Cleve Opetussuunnitelman käsitteen määrittelyssä ovat vaikuttaneet Malinen, Lahdelma, Rinne ja Atjonen. Sivistys - siveellisyys opetussuunnitelmissa hegeliläisenä käsitteenä löytyy opetussuunnitelmista ja komiteamietinnöistä. Tärkeää on määritellä koko aineisto ja sen suhde perinteeseen, sen synty ja lähdearvo.

MITEN TEKSTIT TULKITAAN?

Historiallisen aineiston kohdalla on tärkeää ottaa huomioon kielen ja kulttuurin muuttumisesta aiheutuvat väärinkäsitykset. Teksti tulee kääntää tulkitsijan kielelle. Tulee selvittää historiallisten ja maantieteellisten viittausten suhde todellisuuteen. Tulkitaan tekstissä olevat vihjeet; viittaukset aikaisemmat filosofiset kirjoitukset ja jos vaikea kirjoitetaan kommentaari.

HYPOTEESIT TUTKIMUKSEN APUNA

Ennako-oletusten kirjaaminen on tärkeää suorittaa. Niitä voidaan tarvittaessa korjailta. Ennakkolullottomuus ja avoimuus ovat tärkeitä. Myös tieteenfilosofinen perusta, mille työnsä perustaa on ilmaistava. Sisällöllinen tulkinta on aina arvoperusteinen ja se on pyrittävä julkituomaan.

KÄSITTEIDEN LÖYTÄMINEN

Erilleen käsitteet ja niiden ilmaisemisessa käytetyt sanat. Perusteita käsitteiden valinnalle voivat tarjota analysoitavan tekstin juoni, sen johtavat periaatteet, sisällön kerroksisuus ja hierarkiat ja perustelut sekä sisällön oleellisten tuntomerkkien on oltava mukana. Kasvatuksen ilmiöt saavat mielekkyytensä yhteydessä siihen kokonaisuuteen, johon ne kuuluvat. Käyttöön otetut käsitteet on voitava myös liittää toisiinsa ja kokonaisuuteen johdonmukaisella tavalla. Tutkittava ilmiö problemati-

soidaan, jotta voidaan hahmottaa millaisiin kysymyksiin odotetaan vastauksia ja millaisista käsitteistä tutkimuskohde rakentuu, millaisia ovat käsitteiden väliset yhteydet, mihin tämä perustuu, mikä on käsitteiden muodostama kokonaisuus ja millaisia ovat sen yhteydet tekstin ulkopuolisiin ilmiöihin. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on ollut Cleven maailmankuva.

Väitteet ja perustelut analysoidaan tekstistä. Kun etsitään järjestystä ajatuksellisesta kokonaisuudesta, johon liittyvää systematiikkaa ei ennalta tunneta, kohoavat keskeiset ydinkäsitteet yleensä tekstistä, joka on tutkimuksen kohteena. Kuitenkin pääajatuksia eivät välttämättä löydy päälauseista vaan ne voivat olla sivulauseina tai kysymyksinä. Tutkijan tehtävänä on rekonstruoida väitelauseet koko aineeseen tutustuttuaan löytääkseen oleellinen tekstistä. Tekstissä tulee tarkkailla myös ajatussisältöjä käsitteiden lisäksi. Tutkija voi muovata väitteestä myös hypoteesin, jonka johtopäätöksiä ja oletuksia tukevia perusteluja hän tekstistä etsii. Tekstiä joudutaan yleensä lukemaan monta kertaa näkökulmia vaihdellen. Hyödyllistä on myös käyttää parafraseja eli ilmaista teksti eri sanoin tai toisin ilmaisukeinoin.

Tekstistä voidaan tehdä joko historiallinen tai filosofinen rekonstruktio. Historiallisen rekonstruktion jälkeen voidaan tehdä filosofinen, mutta filosofinen rekonstruktio voidaan tehdä ilman historiallista. Väitteiden rekonstruktio ei aina onnistu. Silloin voidaan käyttää derekonstruktioita.

Argumentaatorakenne on tekstin syvärakenne. Alkuperäistä ajatusta ei pidä ryhtyä oikaisemaan tai korjaamaan. Tekstissä voi nähdä kirjoittajan ajatusjärjestelmän (teoria, maailmankuva) lauseissa, argumentaatioketjuissa ym. Se voidaan nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista tehtävää. Kun pääväittämänä on tekstin lausuma, joka kertoo kirjoittajan oleellisen sanoman, ovat perusteluina tai premisseinä ne sanat ja lauseet, joissa kirjoittaja puhuu pääväitteestään samoista asioista kuin siinä. Tekstiä luetaan useita kertoja ja etsitään sieltä ne kohdat, jotka liittyvät pääväitteenä ilmaistuun asiaan. Väitteet ja niiden perustelut ovat löydettävissä vain analysoitavasta tekstistä. Niitä ei haeta muualta eikä aseteta tekstin ulkopuolelta.

RISTIRIIDAT JA AUKOT

- 1) Väitteet tai ilmaisut, jotka ovat ristiriidassa muodostetun hypoteesin kanssa. Hypoteesi kumoutuu tai sitä pitää muuttaa tai täsmentää.
- 2) Tekstin sisäiset ristiriidat. Onko tulkitsejä ymmärtänyt väärin? Onko kirjoittaja halunnut tahallisen ristiriidan?

Tarvitaan derekonstruktio paljastamaan piiloristiriidat ja aukot. Tällaiset seikat ovat tärkeitä ottaa huomioon.

KOKONAISNÄKEMYKSEN JA TUTKITTAVAN OSAN RINNASTAMINEN

Vasta ajatuksellinen kokonaisuus, johon lausuma liittyy, antaa pohjan mielekkäille tulkinnoille. Kokonaisuus on problemaattinen käsite, joka tulee määritellä.

IMMANENTTINEN ANALYYSI

Immanenttinen analyysi voidaan tehdä ainoastaan tutkittavasta tekstistä ja sen käsitteistöä tai taustalähtöinen. Se voi olla tekstiä täydentävä ja eri tyyppisistä materiaalia hyödyntävä. Käytetään täydentävää materiaalia kuten kirjoittajan muita tekstejä tai muiden kirjoittajien tekstejä samasta aiheesta. Usein käytetään myös tulkintatradiolla täydentävää materiaalia, jolloin apuna ovat muiden kirjoittajien tulkittavaa materiaalia kommentoivat tekstit. Tekstin syntyvaihetta käsittelevät historial-

liset ja yhteiskunnalliset tiedot.

Historismi: teksti otetaan huomioon historiallisten edellytystensä mukaisesti (teksti yhtenä kirjoittajan elämän tosiasiana). Uuskritiikki: analyysi pohjautuu vain tutkittavaan tekstiin. Se on kritiikkiä historismia vastaan ja yleensäkin geneettistä tutkimusta vastaan Immanenttisella analyysillä on yhtymäkohtia uuskritiikkiin. Analyysissa voidaan viitata tekstin ulkopuolelle mutta käytetään tekstin omia käsitteitä. Immanentissa analyysissä tutkija pyrkii tekstiin sisään. Tällöin on tärkeää tutkijan ja tekstin välinen avoin diskurssi sekä tutkijan intuitio siitä, mitkä ovat tekstin pääkäsitteet ja keskeiset ajatusrakennelmat. Systemaattinen analyysi on joko kokonaan immanenttia analyysia tai ainakin jokin vaihe siinä, muutoin on vaarassa, että tutkija luo oleellisesti erilaisen konstruktion kuin tutkittavassa aineistossa on.

Tutkijalla on taustanaan omat tietonsa ja kokemuksensa, Hän tekee tulkintatyötä omista lähtökohdistaan ajatteluunsa ja päättelyynsä tukeutuen. Kvalitatiivisen tekstinanalyysin mallit ja menetelmät, samoin kuin tulokset poikkeavat olennaisesti tilastollisista sisällönanalyyseista. Kyse on metodisesti erilaisista menettelytavoista. Kvalitatiivisen tekstinanalyysin tulos ei ole laskennallinen, vaan esimerkiksi sellainen, että tutkija eksplikoii tekstin sanomaa, löytää siihen mahdollisesti uusia näkökulmia tai ymmärtää siitä jotakin, mikä ei suorasanaisesti ilmene tekstistä. Tekstin tutkimuksen lähtökohdat ovat subjektiiviset. Siksi on tärkeää, että esitetyt tulkinnat ovat aina eksplisiittisesti perusteltuja.

Immanenttista analyysia voidaan täydentää kritiikillä. Kriittisestä analyysistä voidaan puhua silloin kun tutkimukseen liittyy esim. ideologinen kritiikki ja teorian tai aatteen yhteiskunnallisten seurausten arviointi. Vertaillessa analysoidaan aineistot erikseen ja valitaan sitten muutamia oleellisia väittämiä tai teemoja, joiden esiintymistä tai puuttumista aineistossa tarkkaillaan. aineiston lukeminen, analysointi ja vertailu etenevät käytännössä rinnakkain.

SYSTEMAATTISEN ANALYYSIN ARVIOINTIA

Analyysin täytyy silti olla tarkistettavissa siten, että lähdeviittein ja lainauksin osoitetaan, mihin käytettyjen tekstien kohtiin johtopäätökset perustuvat. Jokainen lukija tulee siten tutkijan suorittamaa erittelyä tarkistavaksi "rinnakkaiskoodaajaksi".

Tavallisin virhe näyttää olevan se, että analyysin immanentti osuus on puutteellisesti suoritettu. Ulkopuolisen viitekehysten soveltamiseen, kritiikkiin tai vertailuun on edetty ennenkuin on perusteellisesti selvitetty, mitä tarkasteltava tutkija tai ajattelija tarkkaan ottaen on sanonut tai kirjoittanut. Toisaalta taas pelkkä immanenttinen analyysi osuu harhaan, jos sen motiivina on kritiikitön ihailu. Subjektiivisuus ei saa tarkoittaa epäasiallista puoluellisuutta, jonka pohjalta yritetään löytää tukea tutkijan mielestä arvokkaille ja kannatettaville ajatuksille jättämällä vastakkaiset argumentit käsittelemättä. Se ei merkitse myöskään sitä, että tutkijalla olisi lupa tulkita tekstejä kirjoittajan ajatuksia sepitellen puhumattakaan, että tulkitsija saisi värittää tulkintoja sen mukaan, mitä itse pitää totena, hyväksyttävänä tai arvokkaana. Subjektiivisuus merkitsee systemaattisen analyysin yhteydessä sitä, että tutkijan kokemustausta ja hänen valitsemansa lähtökohdat heijastuvat siihen, millä tavoin tutkimus toteutetaan ja miten tulkintoja suoritetaan. Pyrkimyksenä on päästä niin lähelle tutkimuskohdetta kuin mahdollista. Kriittisyyden säilyttämiseksi hänen tulee huolehtia siitä, että

-tutkimustyön lähtökohdat, teoreettiset näkökulmat ja tekstien valintaa koskevat ratkaisut tuodaan selvästi esiin,

- metodiset ratkaisut, taustaoletukset ja tulkintaperiaatteet esitetään selkeästi ja perustellaan huolellisesti,

-tutkimuskohde problematisoidaan ja käsitteellistetään siten, että päästään käsiksi ydinajatuksiin ja vivahteita osoittaviin yksityiskohtiin,

- ennakkokäsitykset ja tulkintaperiaatteet eivät pääse sitomaan päätelmiä liikaa; uusien vivahteiden ja

tarkastelutapojen tulee olla mahdollisia. (Vertailemalla aikaisempiin voidaan osoittaa, mitä uutta on saatu esiin.)

- tulkintojen oikeutusta kontrolloidaan tarkastelemalla niitä yhteydessä tekstien eri osissa esitettyihin ajatuksiin,

- tulkinnoissa ei tyydytä ensimmäisenä esiin tulleisiin, vaan koetetaan löytää tekstien mahdollinen monikerroksisuus samoin kuin se, missä yhteydessä tietyt käsitykset on esitetty ja miten niitä perusteltu,

-tuodaan esiin myös omasta käsityksestä poikkeavia tulkintaratkaisuja.

Systemaattisissa analyysissä korostuu immanenttinen analyysi mutta käytännön tutkimustyössä otetaan usein lähtökohdaksi tutkijan oma käsitteellinen viitekehys. Tämän tulee kuitenkin tapahtua tietoisesti. Tekstin laatijan ajatusmaailman tuntemusta ei korvaa mikään vertailu ym. tutkimus.

Olen mielestäni käsitellyt osan tutkimusaineistoani tekstilähtöisesti löytääkseni hegeliläisen Cleven pedagogisen viitekehysten sekä sivistyskäsitteen tulkinnan. Komiteamietinnöt ja opetussuunnitelmat olen tulkinnut taustalähtöisesti omasta viitekehksestäni käsin.

LÄHDE: Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Grön, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123.