

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/214/>

**MITKÄ ARVOT OHJAAVAT PERUSKOULUJEN  
KOULUKOHTAISIA OPETUSSUUNNITELMIA?**

**Tapio Holopainen**

**Kasvatustieteen pro  
gradu-tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien aikuis-  
koulutus  
Kevät 1997**

Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

LAUSUNTO KASVATUSTIETEIDEN MAISTERIN TUTKINTOON  
KUULUVASTA SYVENTÄVIEN OPINTOJEN TUTKIELMASTA

Tekijä: Tapio Holopainen

Tutkielman aihe: Mitkä arvot ohjaavat peruskoulun koulukohtaisia opetus-  
suunnitelmia?

Tapio Holopainen on varsin kunnianhimoisesti tarttunut vaikeasti lähestyttävään aiheeseen. Kysymys arvoista on sinänsä moniselitteinen filosofinen ongelma ja jo sen selvittäminen, mitä arvoilla kulloinkin tarkoitetaan ja kuinka ne suhteutuvat sellaisiin lähikäsitteisiin kuin arvostukset, asenteet, normit, käsitykset jne. ovat pelkän käsitelmäärittelyn tasolla useammankin opinnäytetyön arvoisia asioita. Aihepiirin haastavuus onkin aiheuttanut joitakin ongelmia työn hallinnassa, josta tutkija aihepiirin luonteen huomioon ottaen selviytyy kuitenkin tyydyttävästi.

Työn alussa kirjoittaja korostaa useiden johtavien filosofien tapaan arvojen runsautta ja ristiriitaisuutta. Johdanto jää luonteeltaan hieman poleemiseksi sen kuitenkin perehdyttäessä lukijaa alustavasti tutkielman aihepiiriin.

Luvun kaksi käsittely on kovin praktinen. Tarkasteltavana oleva kenttä on tosin erittäin laaja, mikä osittain saattaa selittää arvojen määrittelyn melko yksioikoista luonnetta. Käytettyjen lähteiden osalta olisi voitu hyödyntää ansiokkaammin alkuperäistekstejä. Kun kirjoittaja viittaa esimerkiksi Aristoteleen ajatuksiin häntä arvioineiden kirjoittajien välityksellä, olisi saatavilla ollut myös hyviä Aristoteleen alkutekstien suomennoksia.

Raportoinnin rakenteeseen liittyy eräitä kysymysmerkkejä. Esimerkiksi luvut 2.2 ja 2.3 olisivat voineet edeltää myös varsinaisia arvojen luokitteluteorioita, joita nyt on esitelty luvussa 2.1. Näin tutkija olisi ensin problematisoinut ja tuonut esille riittävän voima-peräisesti sen, miten vaativasta asiasta arvojen luokittelusta oikeastaan on kyse. Lopputulos luvusta kaksi on se, että arvojen relatiivisuutta ei järkytä oikeastaan mikään. Tämän asian olisi ehkä kyennyt esittämään nyt ilmaistua tiiviimmässäkin muodossa.

Kirjoittajalla on metaforinen pyrkimys käyttää kieltä. Yhtäältä tämä on osoitus kirjoittajan kyvystä erottua edukseen keskivertokirjoittajista, mutta toisinaan käytetyt metaforiset ilmaisut taas jäävät luonteeltaan hämäräksi ja epämääräisiksi viittauksiksi esimerkiksi Linnankoskeen tai Kilpeen ilman, että metaforan sanoma selkeästi kirkastuisi

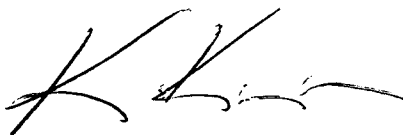
myös lukijalle. Tutkielman tekijä osoittaa kuitenkin kaikkiaan kykyä itsenäiseen ajatteluun, eikä työn käsittely jää pelkästään auktoriteettien pinnalliseksi referoinniksi.

Vaikka tutkija tutkimuksen metodisessa pohdinnassa osoittaakin oivaltaneensa tiettyjä perusasioita tieteellisen tutkimustoiminnan luonteesta ja esimerkiksi systemaattisesta analyysistä, ei teksti muodostu kuitenkaan kovin syvälliseksi. Esimerkiksi reliabilitteettia ja validiteettia koskeva luku jää luonteeltaan melko ulkokohtaiseksi, eikä tutkija ole kyennyt tarkastelemaan näitä luotettavuuden ulottuvuuksia kovinkaan perusteellisesti oman työnsä osalta. Luvun 5.4 merkitys tässä vaiheessa työtä jää hämäräksi ja irralliseksi.

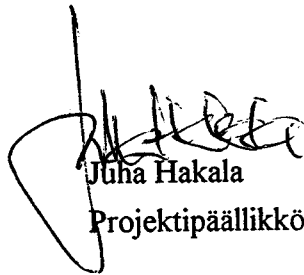
Tutkimuksen tulokset ovat kiintoisia ja niillä on informatiivista arvoa. Osaltaan tulokset kuvastavat sitä hämmennyksen ja epämääräisyyden tilaa, jossa koulutyötä pyritään kunnissa kehittämään. Tekijä ei tyydy pelkästään katsauksenomaiseen tulosten esittelyyn, vaan pyrkii myös pohtimaan ja analysoimaan saamiaan tuloksia sekä tulososassa että pohdintaluvussa.

Kuten aiemmin todettiin, Tapio Holopainen on tutkielmassaan perehtynyt vaikeasti lähestyttävään aiheeseen. Tarkastelun rajaaminen esimerkiksi diskurssianalyttisestä näkökulmasta olisikin saattanut osaltaan auttaa tutkijaa jäsentämään tutkimuksesta helpommin hallittavissa oleva kokonaisuus. Tutkimuksessa asetettuun laajaan tutkimusongelmaan nähden tekijä on kuitenkin onnistunut erityisesti raporttinsa tulososassa yllättävän hyvin. Esitämme tutkielman hyväksymistä arvosanalla *non sine laude approbatur*.

Kokkolassa 29.5.1997



Kari Kiviniemi  
Yliassistentti



Juhana Hakala  
Projektipäällikkö

---

HOLOPAINEN TAPIO: Mitkä arvot ohjaavat peruskoulujen koulukohtaisia opetussuunnitelmia?

---

Kasvatustieteen pro-gradututkielma, 78 s., 2 liites.

---

Aika Kevät 1997

---

## TIIVISTELMÄ

Yhtenäiskoulun historian aikana peruskouluille tuli vuonna 1994 ensimmäistä kertaa mahdollisuus laatia koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja määrittellä koulukohtainen omaleimaisuus ja koulun arvopohja. Tutkimus tehtiin aikana, jolloin peruskoulut alkoivat toimia omien opetussuunnitelmien mukaisesti.

Tutkimuksen kohteena olivat Pohjois-Hämeessä kahdeksassa kunnassa 54 koulun koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulujen koulukohtaisia arvoja. Koulukohtaiset arvot oli määritelty johtokuntien ja vanhempien kokouksissa keskustelujen pohjalta. Koulujen arvomääritykset luokiteltiin ja näistä muodostettiin tulkinnan perusteella peruskoulujen arvopohja. Tulkinnallisen tutkimuksen perusteella arvot ryhmiteltiin viiteen eri ryhmään: sosiaalsiin, humanistisiin, välineellisiin, ekologisiiin ja klassisiin arvoihin.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa selvitettiin opetussuunnitelmauudistusta, käynnissä olevaa arvokeskustelua, sen mielekkyyttä ja arvojen käsitteitä ja ymmärtämistä. Lisäksi käsiteltiin koulun arvokasvatusta ja arvoperustan muutosta yhteiskunnassa.

Tulosten mukaan sosiaaliset ja humanistiset arvot, kuten yhteistyökykyisyys, hyvät käytöstavat ja terve itsetunto muodostivat selvän enemmistön. Sen sijaan ympäristöstä huolehtiminen, vastuullisuus, totuus ja hyvyys esiintyivät harvemmin. Tutkimus osoitti myös, että arvoista puhuminen ja niiden konkreettinen määrittäminen olivat uutta ja ennen kokeilematonta kulttuuria suomalaisessa koululaitoksessa.

---



# SISÄLTÖ

## 1. JOHDANTO

1.1. Taustaa tutkimukselle	1
1.2. Tutkimuksen tarkoitus	4

## 2. KESKEISIÄ ARVOTEORIOITA

2.1. Erilaisia lähestymistapoja arvoteorioiden luokitteluun	7
2.2.1. Subjektivismi ja emotivismi	7
2.2.2. Itseisarvot ja välinearvot ihmisen toiminnan suuntaajina	9
2.2.3. Yhteiskuntapoliittisia arvoja	10
2.2.4. Sosiaaliset arvot	13
2.2.5. Hedoniset arvot	14
2.2. Arvojen muuttumisesta ja ymmärtämisestä	16
2.3. Arvojen tutkimisesta ja selittämisestä	18

## 3. ARVOT KOULUSSA JA OPETUSSUUNNITELMISSA

3.1. Arvoperustan muutos	23
3.2. Arvot yhteiskunnan muutoksessa	24
3.3. Koulun arvokasvatus	26
3.4. Opetussuunnitelmauudistuksen tarve	30
3.5. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat valinkauhassa	33
3.6. Miksi jokaisella koululle oma opetussuunnitelma	35

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMA	
4.1. Tutkimusongelma	37
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
5.1. Arvokeskustelujen ryhmätyö peruskouluissa	40
5.2. Systemaattinen analyysi	44
5.3. Reliabiliteetti ja validiteetti	47
5.4. Tutkimuksen rajaaminen	48
6. TUTKIMUSTULOKSET	50
6.1. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa esiintyvät sosiaaliset arvot	52
6.2. Humanistiset arvotulokset	55
6.3. Välinearvojen esiintyminen opetussuunnitelmissa	58
6.4. Ekologiset opetussuunnitelma-arvot	61
6.5. Koulujen klassiset arvopäämäärät	64
7. POHDINTAA	67
7.1. Tutkimuksen suorittaminen ja analyysiä	68
7.2. Keskusteluista ja dokumenteista tekoihin	70
7.3. Vapauden vaaroja	71
LÄHTEET	74
LIITTEET	

## **1. JOHDANTO**

### **1.1. Taustaa tutkimukselle**

Nopea yhteiskunnallinen muutos on synnyttänyt laajan arvokeskustelun. Keskustelua käydään hallinnossa, yrityksissä, työpaikoilla ja yhteiskunnan eri sektoreilla. Yhteiskunnalliselle kriisille on ominaista, että kukaan ei tiedä miten pitäisi toimia ja mitä tehdä. Neuvottomuus ulottuu ihmisten mieliin. Julkisessa keskustelussa puhutaan arvojen häviämisestä, arvottomuudesta ja arvotyhjiöstä.

Tämä väite ei liene oikea, sillä suomalaisessa yhteiskunnassa ja elämässä on aina ollut vakiintuneita arvoja, joita ihmiset muotoilevat ja tavoittelevat. Tämä näkyy useissa empiirisissä tutkimuksissa, joissa on selvitetty suomalaisen arvomaailman muutoksia (ks. Suhonen, 1988; Venkula ja Rautevaara, 1992). Nykyisin vallitsee enemminkin arvojen runsaus ja ristiriitaisuus kuin niiden puute. Runsaus aiheuttaa valinnan vaikeutta. Useat hyvät asiat ovat keskenään ristiriidassa, koska kaikkia hyviä asioita ei voi kannattaa eikä käytännössä toteuttaa. Sanat ja teot eivät vastaa toisiaan.

Opetussuunnittelun osalta koululaitoksessa on uusi ilmiö: koulut voivat itse määrittellä arvopohjansa. Tilanne on outo ja uusi. Aikaisempien kokemusten mukaan huoltajat eivät ole suoraan päässeet itse vaikuttamaan kasvatuspäämääriin ja arvotavoitteisiin.

Suomalaisissa kouluissa, työpaikoilla ja hallinnossa ollaan yhtä mieltä siitä, että on käytävä arvokeskustelua. Muusta arvoihin liittyvästä ei yksimielisyyttä sitten olekaan. Toisten mielestä vallitsee arvotyhjiö, toisten mielestä arvoja on niin paljon, että ongelmana on, miten osaisi valita oikeita. Eräs arvokeskustelun ja toteutuksen ristiriita onkin siinä, kun yhteiskunnan, siis lasten vanhempien, pitäisi asettaa koululle arvopäämäärät ja oikeiden arvojen löytäminen ei tapahdu pelkällä maalaisjärjellä. Toisaalta on kenenkään vaikea ja mahdotonta sanoa mitä ovat "oikeat" arvot.

Arvokeskustelu on erityisen ajankohtainen asia myös kouluissa. Jokainen peruskoulu joutuu tekemään opetussuunnitelman omaa kouluaan varten. Koulun henkilökunta, opettajat ja koulutyöntekijät sekä oppilaiden vanhempien edustajat johtokunnissa määrittävät sen arvoperustan, mille perusopetuksen uusi koulukohtainen opetussuunnitelma laaditaan. Samanaikaisesti arvokeskustelun rinnalla on jokaisen koulun käytävä läpi koulun itsearviointi ja sen eteneminen eri vaihtoehtojen mukaisesti.

Arvojen luokituksen kulttuuriin on kuulunut keskusjohtoinen arvojen luokitus. Opetussuunnitelman perusteissa suositellaan kestävän kehityksen huomioimista, kansallisen kulttuuriperinteen vaalimista, kansainvälisyyden sisällyttämistä opetukseen sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien kysymysten käsittelyä. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tultua mahdolliseksi siirtymävaiheen jälkeen, yksittäiset koulut ovat laatineet oman kasvatustyönsä arvopohjan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Monet peruskoululaissa ja tulevassa perusopetuslaissa määrätyt tavoitteet ovat luonteeltaan yleisiä ja käsitteellisiä. Niiden sisältö jää helposti lakitekstin pohjalta tulkinnanvaraiseksi. Kunkin koulun ympäristön ja yhteiskuntarakenteen arvot

ovat jääneet toteutumatta. Vasta omat koulukohtaiset opetussuunnitelmat antavat mahdollisuuden konkretisoida ja huomioida koulun yhteiskuntarakenteen ja vanhempien kasvatustavoitteet.

Arvokeskustelun käyminen on uutta kulttuuria. Kuntien vapaus päättää koulujen hallintomallista on mahdollistanut sen, ettei kaikilla kouluilla ole mitään paikallista hallintoelintä, joka käsittelisi koulun opetussuunnitelman. Sen vuoksi arvokeskustelu on käyty vapaissa kylä-, koulupiiri- ja vanhempainkokouksissa.

Arvojen karkea luokittaminen on ollut välttämätöntä suorittaa, jotta voitaisiin erottaa ja konkretisoida koulutyön käytäntöön sopivat arvot. Peruskoulujen valitsemia arvoja ei voi ymmärtää, ellei tiedetä viimeisimpiä yhteiskunnan arvosuuntauksia. Sen vuoksi tähän työhön on otettu suomalaista yhteiskuntaa koskevia arvoja valtioneuvoston asettaman arvokomitean määrittelyn mukaisina.

Olen päätenyt tutkimusaiheeseen siksi, että halusin tutkia koulukohtaisia arvoja ja tutkimuksen pohjalta selvittää, ovatko koulun arvot edelleen yleisiä, vai onko mahdollisuus asettaa arvot itse ja ovatko arvotavoitteet muuttuneet yleisistä arvoista konkreettisiin arvoihin. Yleisillä arvoilla tarkoitan vanhoja perusarvoja, kuten hyvyys, kauneus, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus. Konkreettiset arvot puolestaan ovat yksilöityjä ja tarkkoja toimintapäämääriä. Sellaisista voisi esimerkkinä mainita yrittäjyyskasvatus, kestävä kehitys, kielipainotteisuus, luontokoulut ja välinearvoja korostavat näkemykset opetussuunnitelmien koulukohtaisissa osissa.

Tutkijan omakohtaiset kokemukset opetussuunnitelmatyössä ovat herättäneet monia kysymyksiä. Erityisen kiinnostuksen kohteena on ollut koulukohtaisten tavoitteiden määrittely ja se, voidaanko opetussuunnitelmista löytää arvojen kautta omaleimaisuutta. Toiset ovat sitä mieltä, että kouluissa ja yleensä yhteiskunnassa vallitsee arvotyhjiö, toisten mielestä taas arvoja on niin paljon, että ongelmana on

valintojen suorittaminen. Mikäli kysymyksessä on arvotyhjiö, se on täytettävissä hyvillä arvoilla.

Tutkimus on suoritettu kevään ja kesän aikana vuonna 1995, jolloin viidelläkymmenelläneljällä pohjois-hämäläisellä koululla on käyty koulukohtaiset arvokeskustelut ja määritelty kunkin yksittäisen koulun koulukohtainen arvoperusta. Kohdejoukon kunnat ja kaupungit edustavat keskisuuria ja pieniä asutuskeskuksia. Taajamaasutusta edustavat kaupungeista Mänttä, Virrat ja Orivesi. Muut kohdejoukon kunnat, Ruovesi, Vilppula, Kuru, Kuorevesi ja Juupajoki, ovat harvaanasuttuja ja koulut ovat pieniä tai keskisuuria. Lähdeaineistona on kaikkien koulujen koulukohtaiset opetussuunnitelmat ala- ja yläasteiden osalta.

Koska opetussuunnitelmat eivät edusta muodoltaan mitään erityistä kaavaa ja sisällöt ovat syntyneet diskursioiden tuloksena, aineistoa on analysoitu laadullisesti ja pohdittu keskeisesti esille tulleita arvoihin liittyviä näkökohtia ja päämääriä. Arvotutkimukseen sopivia tilastollisia analyysejä on harvassa. Sellaisen tutkimusotteen löytäminen, jossa arvoilmiö esiintyisi systeemin eri tasoilla riittävän hyvin, on ollut vaikeaa.

## **1.2. Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää peruskoulujen koulukohtaisia arvoja pohjois-hämäläisissä peruskouluissa. Tässä tutkimuksessa on mukana 54 peruskoulun alastetta ja yläastetta, joiden koulukohtaisia arvoja on tutkittu opetussuunnitelmista.

Tutkimuksen lähtökohtana on arkitietoon perustuva käsitys koulukohtaisista arvoista ja kasvatuksen tavoitteista: ovatko arvot edelleen yleisiä, vai ovatko koulut voineet itse asettaa arvonsa ja ovatko arvot muuttuneet yleisistä arvoista konkreettisiin arvoihin.

Tavallisesti koulut kasvattavat lapsensa turvalliseen ja vallitsevaan perinteeseen, mutta onko koulujen opetussuunnitelmissa viestintää, mitkä oppiaineet ja aihealueet ovat tärkeitä ja mitkä vähemmän tärkeitä.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään millä tavoitteilla ja keinoilla koulut pyrkivät omaleimaisuuteen ja erilaisuuteen. Mitkä ovat ne oppiainesisällöistä poikkeavat tai korostuvat arvokäsitykset, mihin yksittäisen koulun kasvatus pyrkii?

Tutkimuksessa pyritään selvittämään vastaavatko vanhempien arvot samoja arvoja, joita perinteisesti korostetaan arvokasvatusaineissa, uskonnossa ja elämäkatsomustiedossa. Arkitietoon perustuu myös käsitys, että oppilaiden vanhemmat, jotka viime kädessä hyväksyvät hallinto-organisaatiossa koulun opetussuunnitelman ja arvoperustan, tekevät päätöksensä enemmän luulon kuin ajattelun kypsymisen ja tiedon perusteella.

Mutta arvokeskustelun käyminen ei ole helppoa. Yksi vaikeus on käsitteellisten välineiden hallinta. Keskustelu latistuu pelkäksi ihanteiden toisteluksi tai rappeutuu koulukasvatuksen kannalta toisarvoisten ja vain koulutyön kannalta yleisiä edellytyksiä käsittelevien asioiden tarkasteluksi, kuten kouluruokailun ja kyydityskysymysten käsittelyksi.

## 2. KESKEISIÄ ARVOTEORIOITA

Arvoteoria eli aksiologia tutkii, mitä arvot ovat, minkä tyyppisiä arvoja on olemassa ja miten arvoista saadaan tietoa ( Sajama 1993, 91). Arvot eivät pelkästään liity tekoihin sellaisinaan, vaan tunteisiin. Esimerkiksi rasismi aiheuttaa pahaa mieltä, mutta on arvoasia, että rasistinen käyttäytyminen on tuomittavaa ja pahaa .

Tavat, joilla ihmiset tosiasiallisesti omaksuvat arvojaan, eivät vielä kerro, mikä on arvojen luonne ja perusta. Ovatko arvot olemassa ihmisestä riippumatta? Ovatko ne vain henkilökohtaisia kannanottoja vai onko niillä objektiivisia perusteita? Onko olemassa "oikeita" arvoja? Näihin kysymyksiin pyrkivät vastaamaan filosofiassa esitetyt systemaattiset arvoteoriat (ks. Airaksinen, 1987; Sajama, 1987; H. ja M. Häyry, 1988).

"Arvo" kuuluu niihin sanoihin, joiden merkitykset vaihtelevat. Tämä merkitysten moninaisuus tekee sen, että myöskin arvokäsitteen sisällys kussakin eri tapauksessa jää häilyväksi ja epämääräiseksi. Arvoksi voidaan nimittää myös semmoista, mistä on "sovittu", että se on arvokasta tai mistä syystä jokin asia on muodostunut arvokkaaksi ihmisten keskuudessa, vaikkakaan se ei tuota semmoisenaan välitöntä tai välillistä hyötyä. Ihmiset mieltävät, että on olemassa paljon semmoista, mikä on arvokasta, joskin on vaikea käsittää, mistä syystä se oikeastaan on arvokasta. Nämä ovat fiktiivisiä arvoja, joiden käytännöllinen merkitys voi olla suurikin.

Arvot lienevät aina subjektiivisia. Ei ole olemassa mitään objektiivisia arvoja ja on jopa arvokäsityksen vastaista, että arvo olisi objektiivinen. Arvo on absoluuttinen siinä mielessä, että sillä ei ole mitään tarkoitusta, vaan päinvastoin kaikki on olemassa juuri arvoja varten. Jos ajattelee arvojen luokittamista, se on vaikeaa, koska arvot ovat "sinkkuja", eli jokainen arvo on ainoa omassa lajissaan. Ei ole kahta täysin samanlaista arvoa, vaikka yhtäläisyyksiä onkin. Voitaneen sanoa, että yhdellä kysymyksellä ja vastauksella ei päästä lopputulokseen arvojen olemassaolosta ja tieto-opillisuudesta.



Rauste-v. Wright (1984) mainitsee, että arvojen empiirisen tutkimuksen suurin ongelma on se, että ihmisen ulkoisen toiminnan ja arvojen välillä on havaittu vain heikkoja korrelaatioita.

Arvo on karkeasti määriteltynä mikä tahansa asia, johon ihminen ottaa myönteisen kannan. Kun hän pitää jotakin oikeana ja arvokkaana asiana, hän omaksuu positiivisen asenteen sitä kohtaan eli hän hyväksyy sen mielessään. karkea kriteeri sille, onko jokin olio tai asia X arvo jollekin henkilölle A, on seuraava: Jos henkilön A mielestä on parempi, että X on olemassa kuin että X:ää ei olisi olemassa, X on A:lle arvo (tai X:llä on A:n mielestä arvoa) (Sajama 1993, 87).

## **2.1. Erilaisia lähestymistapoja arvoteorioiden luokitteluun**

### **2.2.1. Subjektivismi ja emotivismi**

Arvosubjektivistien mielestä mitään objektiivisia arvoja ei ole (Sajama 1992,13). Arvoja esiintyy vain ihmisten mielessä ja jokaisella yksilöllä on omat arvonsa. Sanonta, jonka mukaan "kauneus on katsojan silmässä", ilmaisee hyvin subjektivismin perusajatuksen. Jonkun mielestä kauneutta voi olla Rubensin pulleat naiset ja toisen mielestä naisellinen rehevyys on taas veltostuneen elämän fenotyyppi. Jonkun mielestä taas kauneutta ei voida arvioida ulkomuodon mukaan, vaan kauneuden salat piilevät esimerkiksi luonteessa, käytöksessä ja ilmeissä. Niinpä subjektivismin tärkein muoto onkin emotivismi. Jokainen arvioidessaan esimerkiksi hyvää tai pahaa jostakin, arvioi itse asiassa itseään ja omia halujaan sekä makujaan.

Subjektivismin käsitysten puolusteleminen ei ole uusi ilmiö. Jo antiikin Kreikassa esitettiin, että esimerkiksi minulle kaikki on niin kuin se minusta näyttää; sinulle taas kaikki on niin kuin se sinusta näyttää. Objektiivisen "vinkkelin" löytäminen on

mahdotonta ja ihminen itse on kaikkien asioiden mitta. Mitään kauneuden, rumuuden, hyvyden tai pahuuden ennalta määrättyä mittaa ei ole olemassakaan.

Russell on esittänyt subjektiivisen teorian arvoista . Hänen mukaan "arvot ja tosiasiat ovat täysin eri asioita ja että tieteen tehtävänä on saada selville tosiasiat" (ks. Sajama 1992,14). Näin ollen tiede ei olisi kiinnostunut lainkaan arvokysymyksistä. Russellin arvo-objektivismin mukaan arvokysymykset ovat tieteen alueen ulkopuolella, koska eettisiä arvototuusasia ei ole olemassa. Russellin emotivismi tuntuu olevan fanaattista arvotiedon vastustamista, koska hän hyväksyy vain käsityksen, että arvoväitteet ilmaisevat vain subjektin oman tunteen tai toiveen.

Sanotaan, että hyvässä avioliitossa, joka on kestänyt vuosia, toinen tuntee toisensa niin hyvin, että voi sanoa ulkopuoliselle "minusta tuntuu, että hänestä tuntuu" tämä asia tällaiselta jne... Toisaalta olisi "arvokasta" jättää tunteet itse kunkin suoritettavaksi.

Russellin emotivismissa pyritään arvokäsitteen epätotuutta ja totuutta. Tullaan makukysymyksiin, joiden puolesta esitetyt väitteet puolesta tai vastaan ovat ainoastaan informatiivisia. Makuasioista ei Russellin mukaan voida väitellä, koska ei ole olemassa mitään rationaalista keinoa, jolla sellaiset kiistat voitaisiin ratkaista ja tieto arvoista on voitava saavuttaa ainoastaan tieteellisin menetelmin.

Koska arvoista keskustelu ja jopa kiistely kuuluu kaikkien ihmisten ja kulttuurien ominaisuuksiin, vaikuttaisi siltä, että Russell ja nähtävästi hänen kreikkalaiset aatetoverinsa hyväksyvät ihmisen inhimillisestä toiminnasta ainoastaan osan. Yksityisiin ja yleisiin diskursseihin kuuluu arvokysymysten käsittely, kritisointi, perusteleminen ja uhrautuminen niiden puolesta. Historia on osoittanut, että arvot muuttuvat. Antiikin Kreikassa hyväksyttiin vajavaisten lasten heitteille jättö ja nyt lähes kaikissa kulttuureissa lapsen oikeudet tunnustetaan. Keskustelu abortista osoittaa, että jopa syntymättömän lapsen oikeuksista kannetaan huolta. Ja lisäksi: Keski-Euroopassa

naisten kotiin jäämistä arvostetaan, mutta pohjoismaissa naisten työssäkäyntiä pidetään tasa-arvoisena ja arvokkaana asiana. Kritiikkinä Russellin arvoteoriaa kohtaan voidaan sanoa, että hän ei tiedä tai tunnusta arvojen todellista olemassaoloa eikä arvotasoja, jotka joka tapauksessa vaikuttavat ihmiselämässä.

Mitään yksimielisyyttä näiden teorioiden piirissä ei ole saavutettu kahden ja puolen vuosituhannenkaan aikana - eikä sitä ole näköpiirissäkään. Silti niiden jatkuva kehittäminen on ollut käytännöllisestikin tärkeää- perustuvathan esimerkiksi vallitsevat käsitykset moraalikasvatuksen mahdollisuuksista arvoteorian varaan.

( Niiniluoto. 1993.)

## **2.2. 2. Itseisarvot ja välinearvot ihmisen toiminnan suuntaajina**

Yksi arvofilosofian keskeisistä erotteluista on jako itseisarvoihin ja välinearvoihin. Välinearvot ovat asioita, joiden uskotaan olevan hyödyllisiä jonkin muun arvokkaana pidetyn asian tavoittelemisessa. Sen sijaan itseisarvot ovat sinänsä tai sellaisenaan arvokkaita riippumatta siitä, voidaanko niiden avulla saavuttaa joitakin muita hyötyjä ( Niiniluoto. 1993.) Kouluyhteisön piirissä voi olla useita itseisarvoja, jotka ovat järjestäytyneet hierarkkisesti arvon "arvokkuuden" mukaisesti. Arvojen hierarkia merkitsee koulun kulttuuriympäristön eetosta.

Peruskoululaissa sanotut arvot ovat enemmän välineellisiä kuin vanhassa kansakouluissa sanotut arvot. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi jne., jotta oppilas saavuttaisi jatko-opintokelpoisuuden ammatillisiin kouluihin ja lukioihin. Puhutaan "yleisestä jatko-opintokelpoisuudesta". Vanhassa, ennen vuotta 1968 kirjoitetussa kansakoulun opetussuunnitelmassa, ei puhuttu mitään kasvatustavoitteista hyötymielessä.

Aristoteleen mukaan hyvä on se, mihin kaikki pyrkii. Ihmisen toiminnan päämääränä on hyvä, tarkemmin sanoen sellainen hyvä, jonka ihminen voi saavuttaa toimintansa avulla ( Harva 1978, 67.) Ihminen siis tavoittelee jotakin haluttua siksi, että sen avulla voisimme saada jotakin muuta hyvää. Tällaisella halulla on välineen arvo. Se, mitä tavoittelemme sen itsensä vuoksi, on itseisarvo.

Tekojen moraalista arvoa on etiikassa määritelty kahdella päätävällä: utilitaristeille (Bentham, M.) olennaisia ovat teon seuraukset, hyöty ihmisen onnellisuuden kannalta, kun taas kilpailevan näkemyksen mukaan ratkaisevaa teon "siveellisyydelle" on sen lähtökohtana oleva motiivi. Kantin velvollisuusetiikassa korkein motiivi on "kategorisen imperatiivin", ehdottoman siveyslain määräysten noudattaminen (ks. Kant, 1989). Näiden oppien välimuodoksi on kehitetty "sääntöutilitarismi", jonka mukaan moraalin sisältönä tulisi olla niiden käyttäytymissäännöt, joiden omaksuminen yleiseksi toimintaohjeeksi yhteisössä tuottaisi kokonaisuutena suurimman hyödyn.

Tämä käsitys sisällyttää itseensä sen järkevän ajatuksen, että moraaliperiaatteiden tulisi olla puolueettomia tai symmetrisiä yhteiskunnan jäsenten kesken ja siksi yleistettäviä tai universalisoitavia. ( Niiniluoto.1993)

### **2.2.3. Yhteiskuntapoliittisia arvoja**

Puolueettomuus ja yleistettävyys sai lisäkannuksia edellisen hallituksen asettaman arvokomitean myötä. Ryhmä oli koottu pelkästään, tai lähes pelkästään, ammattiasiantuntijoista. Koulupoliittisten opetussuunnitelmakomiteoiden työskentely on ollut puolestaan "parlamentarististen" komiteoiden varassa. Tällaisia komiteoita edustavat, Itälän komitea -60-70 lukujen vaihteessa, Opetushallituksen nykyisen pääjohtajan Jukka Sarjalan tuntikehystyöryhmä ja viimeksi Vilho Hirven johtama ja

eduskunnan asettama koululainsäädännön kokonaisuudistusta kodifioiva työryhmä, jotka kaikki ovat tuoneet mietinnöissään mukaan yhteiskuntapolitiikkaa.

Pohtiessaan kansalaispuheenvuoroa Niiniluodon komitea on joutunut kysymään, "mitä länsimaiden suurista, taloudelliseen kasvuun kytketyistä projekteista voidaan yhä pitää käynnissä" (Niiniluoto, I. 1993). Vastaukseksi komitea tarjoaa kolmea teoreettista vaihtoehtoa, osin toisiinsa sekoittuneena ja yhdistyneinä.

Ensimmäinen vaihtoehto on miedonnettu optimismi: vaikka aineellinen kasvu on tullut tiensä päähän, on mahdollista saavuttaa kestävä kehityksen tila, joka turvaa sivistyksen ja elämisen laadun kohottamisen tuhoamatta tulevien sukupolvien elämän edellytyksiä. Euroopan yhteisö - vaikka perustuukin markkinataloudellisen kilpailun tehostamisen ideaan - voidaan nähdä välineenä tämän päämäärän tavoittelussa. Sosialismi sen sijaan oli tämän näkemyksen mukaan harharetki, jossa kova teknologia ja tiukka holhous murskasivat terveen ja vapaan kehityksen. Uusi tietotekniikka auttaa yhtäältä kehittämään korkeaa teknologiaa tuottavuutta lisäävän ja luontoa säästävään suuntaan. Myös valtioneuvoston selonteko uskoo Suomen pääsevän talouden "tydyttävän kasvu-uran" kautta kestävä kehityksen hyvinvointiyhteiskuntaan" (Niiniluoto, I. 1993).

Yhtenäisen peruskoulu-uudistuksen alkuvuosina 1970-luvulta lähtien kasvatuksen vartijat ja suunnittelijat ovat tulleet tietoisiksi ekologian merkityksestä. Luonnon riistäminen ei johda hyvään lopputulokseen. Äänekkäät luontoaktivistit ja nuoret vaativat parempaa huomista. Uusiutumattomien luonnonvarojen raskas kuluttaminen edistyksen ehtona on menettänyt uskottavuutensa. Kouluopetuksessakin havahduttiin ymmärtämään ympäristönsuojelun merkitys. Maantieto, biologia, kansalaistaito ja ympäristöoppi ovat yhdistyneet yhdeksi oppiaineeksi: ympäristötiedoksi.

Toisena vaihtoehtona kansalaispuheenvuorossa esitetään pessimismiä.

Kasvuhakuinen maailmanhallinnan projekti on päätyntä umpikujaan, Spenglerin ennustama "länsimaiden perikato" on jo koittanut, edessä on luopumisen aika, uuden elämäntavan etsintä, sopeutuminen "yksinkertaisempaan yhteiskuntaan" (Wallgren). Tämän ajattelutavan taustana on tavallisesti vihreän ekofilosofian ja -talouden perusnäkemykset. Sitä voidaan tukea myös väittämällä, että Marxin sosialismi oli teknologis-taloudellis-sosiaalisessa optimismissaan eurooppalaisen edistysohjelman loogisin jatke; siksi rationalismin romahdus merkitsee kohtalokasta iskua koko modernin projektille. Tästä näkökulmasta yritys rakentaa Euroopan yhteisöä taloudellisen kilpailun varaan on vain vanhan järjestelmän viimeinen kouristus.

Kolmantena ajatusmallina on meliorismi - filosofinen haaveettomuuden oppi, joka pyrkii ylittämään katteettoman optimismin ja lamauttavan pessimismin kahtiajaon. Yhtä meliorismin muotoa edustavat "postmodernit" ajattelijat, joiden mukaan lineaarisesti etenevä historia on päätyntä suurten ideologioiden ja edistyskertomusten häviöön: faustisesta kasvusta ja ennätysten rikkomisesta luovutaan, modernin aikakauden elävän eksperttikulttuurin (filosofia, tiede, taide, etiikka) sijaan nousee hajanainen, ristiriitainen ja oikullinen kielipelin ja leikin kenttä. Tämän muutoksen ei kuitenkaan heidän mielestään tule herättää ahdistusta tai moraalista huolta, vaan sen tarjoamat toiminnan mahdollisuudet on opittava käyttämään hyväksi. Suosittu väite, että tästä lähtien varmaa olisi vain epävarmuuden loputon jatkuminen, ei kuitenkaan pitäne paikkaansa. Vaikka nyt elämme epävarmuuden aikaa maailmanjärjestyksen ajaututtua kauas tasapainoalueeltaan, on ajateltavissa ja uskottavaakin, että kehityksessä tulee vastaan vielä uusia suvantovaiheita. Nykyisessä tilanteessa korostuvat tieteelliset lähestymistavat, jotka yhdistävät kokonaisuuksiksi toisistaan eriytyneitä osajärjestelmiä. Esimerkiksi ekologisen kriisin ymmärtäminen edellyttää luonnontieteiden ja tekniikan ohella tietämystä ihmisten ja organisaatioiden arvoista käyttäytymisestä. (Niiniluoto, I., 1993, 22-23.)

Haapala (1990) on todennut, että monia jopa rinnakkaisia arvojärjestelmiä ja keskenään ristiriitaisia arvokatsomuksia esiintyy samanaikaisesti. Nykyajalle tunnusomai-

nen arvojen rinnakkaiselo liittyy postmoderniin relativismiin: mikä tahansa käy, rationaalisia perusteita arvovalinnoille ei ole. Ehkä tämä viittaa kuitenkin arvojen määrittelyn epävarmuuteen ja siihen, että rationaalinen keskustelu arvojen problematiikasta nousee entistä tärkeämmäksi.

#### **2.2.4. Sosiaaliset arvot**

Sosiaalisilla arvoilla tarkoitetaan ympäristöstä opittuja yleisiä, pysyviä tavoitteita koskevia valintataipumuksia (Allardt 1985, 51). Allardin keskeinen idea on se, että arvo on valintataipumus. Esimerkiksi yhteistyökykyisyys ja suvaitsevaisuus ovat sosiaalisia arvoja. Molemmat kohdistuvat kanssaihmiseen ja niillä on selvästi käyttäytymistä kuvaava merkitys. Sosiaalisista arvoista voidaan ajatella, että se on tietoista ihmisen toimintaa ja taipumusten valintaa. Kun on kysymys arvoista ja niiden mukaisesta toiminnasta, ihminen joutuu aina tekemään ajattelun mukaisen valinnan. Teot eivät näin ole koskaan sattumanvaraisia. Usein sosiaaliset arvovalinnat voidaan täsmentää ihmisen päämääriksi. Päämäärätietoisuus tulee hyvin esille ihmisen asettamissa tai tunnustamissa maailmankatsomuspäämäärissä.

Vaikka maailmankatsomus ja varsinkin elämäkatsomus muodostuvat ihmisen tiedollisista uskomuksista ja normeista, on arvoilla huomattava merkitys. Arvojen pelkistäminen valintataipumukseksi tai valmiudeksi reagoida tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa vaikuttaa liian lavealta rajaukselta. Ihmisten valintataipumuksia on kuvattu monilla muillakin käsitteillä, jotka ovat selvästi eri asioita kuin arvot. (Suhonen 1988,20.)

Sosiaalisten arvojen yhteydessä voidaan puhua arvojen muuntumisesta ja arvojen muuttumisesta. Olisi kasvatuksen tavoitteenasettelun kannalta onnetonta, jos arvot olisivat absoluuttisia piirteitä tai arvot olisivat synnynnäisiä. Kasvatus lähtee oletuksesta, että arvoja opitaan. Käsitellessään arvojen muuttumista Hirsjärvi (1975) syventää sosiaalistumista yksilötasolla: "Kaikessa kasvatuksen ja koulutuksen

tavoitteenasettelussa tähdätään yksilön kasvattamiseen. Kun kasvatus ja koulutus ei ole laadultaan yksinomaan kognitiivisiin tavoitteisiin suuntautuvaa, olisi suotuisaa, jos sosiaalistamisen agenteilla olisi tietoa niistä mahdollisista lainalaisuuksista tai trendeistä, jotka arvojen oppimiseen ja arvostusten muuttumiseen liittyy". "Kun lähdetään siitä ajatuksesta, että sosialisatiossa on mukana kahdentyyppistä oppimista, kognitiivista ja sosiaalista, kuuluu arvojen ja arvostusten oppiminen jälkimmäiselle alueelle" (Hirsjärvi 1975, 60). Yksilöt oppivat arvoja sosiaalistumisen myötä ja välttämättömänä edellytyksenä arvojen oppimiselle on pidettävä vuorovaikutusta muiden kulttuurien, vanhempien ja toisten lasten kanssa.

Esim. Pietarinen (1990) tarkoittaa sosiaalisella arvostuksella sitä, että jokaisen yksilön tulee saada osakseen myönteistä suhtautumista ja arvostusta. Se on itsekunni-  
oituksen ja autonomian kehittymisen välttämätön edellytys. Tärkeää on, että yksilöllä on monia erilaisia mahdollisuuksia saada arvostusta, sillä arvojen yhdenmukaistuminen johtaa monien yksilöllisten taipumusten vieroksuntaan ( Haapala 1990, 18).

Filosofi Eerik Ahlman luokittelee kirjassaan Kulttuurin perustekijöitä (1993) arvot yhdeksään luokkaan. Sosiaalisilla arvoilla Ahlman tarkoittaa altruismia, ystävyyttä, rakkautta, uskollisuutta, vapautta, veljeyttä, kunniaa, isänmaallisuutta ja turvallisuutta.

### **2.2.5. Hedoniset arvot**

Aristoteles on puhunut hedonisista arvoista, nautinto- eli mieluisuusarvoista. Aristoteles puhuu käsitteestä hedy (mieluisa) käsitteiden khresimon (hyödyllinen) ja kalon (jalo, hyvä, kaunis ) ohella. (Ahlman, 1976, 31).

Aistilliset arvot edustavat arvojen alinta luokkaa, joten hedoniset arvot eivät esiinny opetussuunnitelmissa. Hedoniset arvot joutuvat kilpailemaan perinteisten eettisten



arvojen kanssa. Pelkästään nautintoon perustuvat arvot saattavat saada osakseen halveksumista ja kielteistä suhtautumista. Mikäli Hedoniset arvot kytetään ylempiin arvoihin, voidaan ne silloin hyväksyä asiayhteyteen kuuluvina. "Sen tähden sanotaankin esim.: Me emme elä syödäksemme, vaan syömme elääksemme." (Ahlman 1976, 32).

Seksuaaliset nautinnot hyväksytään puolestaan vain niiden liittyessä biologisiin tai sosiaalisiin arvoihin. Hedonisia arvoja kokevat pienet lapset saadessaan nauttia ruokaa. Alkukantaiset kansat taas puolestaan kokevat nautintoja länsimailta lainatuista arvoista, huumeista ja nautintoaineista. Alkukantaisten arvojen käyttäminen tulee hyväksytyksi myös erilaisten juhlien ja riittien yhteydessä. Alemmilla tasoilla juhlat ovat hurjia ja kestävät hyvin kauan, eräillä kansoilla viikkokausia. (Ahlman 1977, 32). Länsimaissa ja esim. suomalaisessa juhlakulttuurissa alkoholin nauttiminen hyväksytään.

Korkeimpien arvojen mukaan liittyvinä tai korkeimmissa muodoissaan hedonisten arvojen kulttuuri liittyy usein esteettiseen kulttuuriin. "Mikä on aistillisesti miellyttävässä muodossa; hedonisten hyödykkeiden tulee saada esteettisesti miellyttävät puitteet tai ne on tarjottava kauniissa muodossa." (Ahlman 1977, 34).

Arvokasvatus olisi yksinkertaista, jos kaikilla olisi samanlaiset arvot tai jos "yhtenäisyyden" vuoksi esim. Opetushallitus määräisi kaikille kouluille samat ja yleisesti hyväksytyt arvot. Näin ei kuitenkaan ole. Suomalainen koululaitos on päämäärien ja keinojen välinen erottelu, joka on varsin vanhaa perua filosofian historiassa, muodostaa hierarkkisia suhteita arvojen järjestelmään (Suhonen 1988,24). Toisille jokin asia on perimmäinen ja toisille jokin arvo on väline johonkin. Esimerkiksi Pentti Linkolalle luonnon kaikinpuolinen säilyttäminen on perimmäinen arvo ja muut asiat ovat alempiasteisia arvoja.

### 2.3. Arvojen muuttumisesta ja ymmärtämisestä

Peruskoulujen johtokuntien ja oppilaiden huoltajien asettamat koulukohtaiset tavoitteet ja opetuksen arvot ovat arkisia ja konkreettisia. Aikaisemmin arvojen hierarkian ovat asettaneet "yhtenäisyyden" nimissä kouluhallinnon keskusjohdon virkamiestahot. Uskominen kestävään kehitykseen, rehellisyyteen, yhteistyötaitoihin, eettisiin arvoihin, hyvien perustaitojen oppimiseen ja minäkuvan myönteiseen kehittämiseen ovat lähellä Niiniluodon meliorismia, jossa uskotaan kehityksen tuleviin suvantovaiheisiin ja myönteiseen kehitykseen.

Kun peruskoulujen johtokunnat pohtivat parhaillaan koulukohtaisia arvoja omalle kouluyksikölle, muodostuu arvoasetelma yhteiskunnalliseksi. Peruskoulujen johtokunnan ovat pelkästään puoluepoliittisten perusteiden mukaan valittuja ja tämän vuoksi arvotkin muodostuvan yhteiskunnallisten arvojen pohjalta. Arvot saattavat muodostua "koviksi" ja materialistisiksi. Johtokuntien koulutuksen yksi tärkeä tavoite on oppilasnäkökulmasta ja koulupoliittisista tavoitteista juontuvien arvojen löytäminen.

Mm. Annika Takala on esittänyt, että arvokasvatuksen tavoitteet tulisi ilmaista arvoina, eikä esimerkiksi kasvatopsykologian käsittein (Venkula, J. 1993, 65). Tällöin useimmilla olisi mahdollisuus ilmaista kantansa siitä, miten nuoria kasvatetaan. Arvotutkimustiedon perusteella ei esimerkiksi Venkulan (1993) mielestä voida suoraan esittää suosituksia arvoista. Mitä ilmeisemmin tieteellinen tieto kuitenkin muovaa arvoja ja arkitietoa.

Arvoilla ymmärretään usein vanhoja perusarvoja, kuten uskonnollisuutta, rehellisyyttä, ahkeruutta ja isänmaallisuutta, mutta nykyään vallalla on moniarvoisuuden ihanne, jossa kaikki arvot ja elämäkatsomukset ovat hyväksyttäviä. (Puurula 1982,8). Moniarvoisuuden myötä on objektiivinen tiedonvälitys vähentänyt eettisten kysymysten esille ottoa. (Kähkönen 1978, 182-185).

Milton Rokeach (1973,25) on määritellyt arvon seuraavasti: "Sanottaessa, että jollakin ihmisellä on arvo, tarkoitetaan, että hänellä on pysyvä myöntävä tai kieltävä uskomus, että joku käyttäytymismalli tai asiantila on parempi johonkin toiseen verrattuna."

Arvoista ja etiikan tehtävistä vallitsee nykyisin suuri epätietoisuus ja erimielisyys. Moniarvoisuuden ihanne ja muuttunut elämäntapa eivät anna suoraa vastausta traditionaalisen etiikan kysymykseen hyvästä, oikeasta pahasta ja väärästä. Urpo Harva (1977,9) toteaa, että filosofinen etiikka ei pysty osoittamaan, mikä on hyvää ja pahaa, koska moraaliarvot ja normit vaihtelevat yhteiskunnassa ja yksilössä. Mitään rationaalisesti perusteltua, tieteellisesti todistettua normatiivista etiikkaa ei ole olemassa. Tämä Harvan käsitys pohjautuu positivistiseen näkemykseen filosofiasta. Filosofian on oltava tieteellistä, jolloin sen tulee rajoittua vain kuvailemaan todellisuutta ja selvittämään tiedon luonnetta.

Perusopetuksen tavoitteita on jouduttu muuttamaan ja uusimaan kansakoululainsäädännön jälkeen useita kertoja, ensimmäisen kerran 1968 ja nyt viimeksi 1994. Tämä johtuu siitä, että arvot ja tavoitteet ovat kiinteässä vuorovaikutussuhteessa keskenään. Peruskoulusta saatu kokemus ja huoltajilta saatu palaute sekä eri tutkimustulokset, ovat muuttaneet arvojen järjestystä ja hierarkiaa. Hierarkioiden väliset vuorovaikutussuhteet ovat niin moninaisia, että sama arvo saattaa ilmetä yksilöiden toiminnassa, tilanteesta riippuen, eri tavalla jopa eri yksilöllä. (Rauste-von Wright, 1984, 4-5.)

Se, että valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja niiden arvoklausuulit perustuvat saatuihin peruskoulutuskokeiluihin ja jopa kansainvälisiin julistuksiin, vanhemmilta saatuihin palautteisiin, muuttuneisiin lakiteksteihin ja eri aikakausina yleisesti hyväksytyihin arvokäsityksiin, tukevat Harvan väitettä, että mitään rationaalisesti perusteltua ja tieteellisesti todistettua normatiivista etiikkaa ei ole olemassa.

Arvo on abstraktio, eräänlainen standardi, joka vaikuttaa tarkoitusten ja toiminta päämäärien valintaan. Arvot toimivat kriteerinä eli ohjaavat ihmisten ja ryhmien valintoja ja ilmenevät sanoissa ja teoissa.

Arvoja ja tarpeita on joskus pidetty ekvivalentteina käsitteinä. Maslow (1959, 131-132) puhuu itsensä toteuttamisesta ja viittaa tällä sekä tarpeisiin että arvoihin. Ihmisellä on kuitenkin sellaisiakin arvoja, joiden tyydyttämisessä ei ole kyse arvojen toteuttamisesta tai toteutumisesta. Jos käsitteet ymmärretään synonyymisesti, voidaan ajatella, että myös eläimillä on arvoja, jos niillä on tarpeita. On siis perusteltua epäillä arvojen ja tarpeiden synonyymisyyttä.

#### **2.4. Arvoteorioiden tutkimisesta ja selittämisestä**

Aristoteles aloittaa teoksensa Nikomakhoksen etiikka hyvyyden määritelmällä: "Kaikkien taitojen ja tutkimusten samoin kuin myös kaikkien toimintojen ja valintojen katsotaan tähtäävän jonkin hyvän saavuttamiseen. Siksi hyvä onkin osuvasti määritelty siksi, mitä kaikki tavoitelevat" (ks. Haapala 1990, 8).

Samansisältöisellä arvolla on eri arvonsa erilaisessa kulttuurissa. Voisi vain kuvitella millainen kaaos syntyisi subjektivistien maailmankonferenssissa, jossa olisi edustettuina delegaatioita Afrikasta, Aasiasta, Etelä-Amerikasta, Norjasta ja Suomesta. Kukin edustaja kuuluu eri kulttuuriin ja jokaisella olisi ilmeisesti yhteisönsä mukainen käsitys po. arvosta. Niinpä arvorelativismikin joutuu toteamaan, että ei ole olemassa mitään universaalista kuningasarvoa, josta kaikki muut arvot olivat johdettavissa. Jos "kauneus on katsojan silmissä", niin kauneus on myös "kansakunnan silmissä". Maailmanrauhan tavoittelemisen on mahdotonta eri tavalla ja jopa vastakkaisella tavalla ajattelevien ihmisten maapallolla. Siinä kun islamilainen kuolemalla pyhässä sodassa pääsee suoraan taivaaseen, saman sodan vastapuolella sotiminen ja tappaminen koetaan synniksi ja taivaaseen pääsyn esteenä. Sodassa kuoleminen on

toiselle välinearvo paremman tulevaisuuden toiveesta ja toiselle jo sotaan joutuminen on synnin palkka. Eli mielekäs keskustelu arvoista ei ole mahdollista eri kulttuuripiiri- en välillä. Sajama väittää, (ks. Sajama 1992,17.) että vahvoista arvoista voitaisiin olla samaa mieltä eri kulttuureissa ja hän ottaa esimerkin tappamisesta. Juuri edellä pyrin kuitenkin perustelemaan, että samalle asialle ei löydy yhteistä arvopohjaa, jota johtaisi samansuuntaiseen tekoon tai normiin.

Filosofioitten piirissä kiinnostus arvoihin vaihtelee. Yksimielisyyttä arvojen teorioista ei ole syntynyt vieläkään. Esimerkiksi subjektivismiin ja relativismiin mukaan mitään kuningasarvoa ei ole olemassa, mutta Platon perustelee objektivismissaan, että kaikkien hyvien asioiden "yläpuolella" on hyvän idea (ks. Sajama 1992,21), joka tekee kaikista hyvistä asioista hyviä. Platonilla pelkkä osahyvyys riittää tekemään asiasta arvokkaan tai hyvän. Arvoja arvosteleva ei hyväksy erilaisuutta. Erilaisuuden hyväksyminen toisaalta koetaan rikastuttavaksi ja hyväksi ominaisuudeksi. Suvaitsevaisuus lienee myös sitä, että suvaitsee suvaitsemattomuutta. Platonin objektivismia on helppo arvostella, koska hänen objektivismiinsa kuuluu usko yliaistilliseen arvopankkiin, josta tarpeen vaatiessa voitaisiin ottaa käyttöön hyvä idea. Vain harvoilla ja koulutetuilla ihmisillä olisi kyky olla yhteydessä metafysisellä tasolla olevaan "arvojen keskuspankkiin". Vain osa ihmisistä tietäisi mikä on hyvää ja sopivaa suurimmalle osalle ihmisistä.

Mitä enemmän erilaisia arvoteorioita tarkastelee sitä risuisemmalta teorit näyttävät. Siinä mielessä olisi helppo yhtyä Mooren teorian ydinajatuksen "hyvä on hyvä eikä mikään muu" (ks. Sajama 1992, 23.). Mooren mielestä kaikki muut arvoteoriat eivät ole aitoja, koska ne joutuvat perustelemaan käsityksiään jonkun muun, esimerkiksi naturalistisen, käsityksen ominaisuuden varassa. Jos arvon määrittelemiseen liittyy uskomista, haluamista tai pitämistä, teoria ei ole aito. Ehkä onkin olemassa aitoja arvoja ja niiden lisäksi hedonistisia, naturalistisia ja välineellisiä arvoja. Voisi edelleen sanoa, että raha on arvo, koska minä hyödyn siitä. Arkielämässä raha on arvo ja taas toisaalta kuulee jonkun sanovan, että raha ei merkitse minulle mitään.

Ennen kuin pystyy määrittelemään jonkun arvoteorian, on määriteltävä arvo. Sanottaessa, että jollakin ihmisellä on arvo, tarkoitetaan, että hänellä on pysyvä tai kieltävä uskomus, että joku käyttäytymismalli tai asiantila on parempi johonkin toiseen verrattuna. Arvoista ja etiikasta vallitsee nykyisin suuri epätietoisuus ja erimielisyys. Moniarvoisuuden ihanne ja muuttunut elämäntapa eivät anna suoraa vastausta traditionaalisen etiikan kysymykseen hyvästä, pahasta, oikeasta ja väärästä. Tämä johtunee siitä, että moraaliarvot ja normit vaihtelevat yhteiskunnassa ja yksilössä. Mitään rationaalisesti perusteltua ja todistettua normatiivista etiikkaa ei ole olemassa. Filosofia voisi tyytyä ja rajoittua kuvaamaan todellisuutta ja selvittämään tiedon luonnetta. Arvo on abstraktio, eräänlainen standardi, joka vaikuttaa tarkoitusten ja toimintapäämäärien valintaan. Arvot, jos niitä on, ohjaavat ihmisten valintoja ja ne ilmenevät teoissa ja sanoissa.

Arvo on abstrakti, siksi on olemassa erilaisia arvoteorioita. Arvokasvatus olisi yksinkertaista, jos kaikilla olisi samanlaiset arvot tai jos arvottomasti ajattelisi Platonin valtio-opillisesti, että joku voisi määrätä kaikille "yhdenmukaiset arvot". Näinhän Kouluhallitus teki peruskoulun opetussuunnitelmassa -70 luvulla.

Puhe arvojen tuntemuksen intuitiosta ei tunnu uskottavalta, koska eri kulttuureissa toimivien ihmisten intuitioiden ollessa ristiriidassa keskenään, heidän riitojaan ei voi ratkaista millään järkevällä tavalla. Väite, että arvoasiat, esimerkiksi varastamisen oikeutus, ovat samanlaisia makuasioita kuin kiista punaisen värin paremmuudesta ei tunnu uskottavalta, koska perustavaa laatua olevista arvotarkoituksista pitäisi päästä yksimielisyyteen kaikissa "sivistyneissä" kulttuureissa. Mikä on sitten "sivistynyt kulttuuri, onkin sitten oma asiansa.

Monissa arvoteorioissa pyritään perustelemaan joitakin inhimillisiä perustarpeita tyydyttäviä vahvoja perusarvoja. Esimerkiksi elämän säilyttäminen ja turvallisuuden tunne ja ehkä myös oikeudenmukaisuus ovat vahvoja perusarvoja. Lisäksi arvon ja

normin ero voi olla epäselvä. Normin olemassaolon voi perustella sanomalla, että jokin normi on hyväksyttävä, koska se suojelee jotakin perusarvoa. Esimerkiksi "älä varasta" suojaa omaisuutta ja on arvo sinänsä.

### 3. ARVOT KOULUSSA JA OPETUSSUUNNITELMISSA

Arvoperustan selkeyttäminen ja tiedostaminen ovat tärkeä lähtökohta koulun koko opetussuunnitelmatyölle. Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää oman arvoperustansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata myös oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. (Opetushallitus, 1994,12).

Opetushallituksen määrittelemät keskeisimmät kysymykset, joihin koulun opetussuunnitelmaan rakennettaessa joudutaan ottamaan kantaa, ovat kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen, fyysisen, psyykkisen, ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen.

Moniarvoisessa kouluyhteisössä arvoperustan löytäminen voi olla vaikeaa. Arvoperustan selkeyttäminen ja löytäminen on kuitenkin ensimmäinen lähtökohta opetussuunnitelman rakentamiselle.

Arvokeskustelun tulisi olla menetelmä, jolla sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin ja uudistetaan koulua vastaamaan sille asetettuja odotuksia. Arvokeskustelut on aloitettava puhumalla arvostuksista. Nuorten maailmankuva on erilainen kuin vanhemmilla. Nuorilla käsitys elämästä, kulttuurista ja tiedosta on elämyksellisempää kuin vanhemmilla. Kehitystä ei tapahtuisi, jos koulun arvoperusta luotaisiin vain lasten vanhempien käsitysten varaan. Humaanisten ja eettisten arvojen mittaaminen "maalaisjärjellä" ei tuo hyvää lopputulosta.



Länsimaisen yhteiskunnan nykyinen kriisi yhdistetään julkisessa keskustelussa tavallisesti perinteisten arvojen häviämiseen, "arvotyhjiön" muodostumiseen. Lehdissä vakuutetaan, että "absoluuttisten arvojen ja totuuksien aika on ohi", vastaavasti nuoret "puhuvat siitä mistä pula" ja "haluavat arvoja". Myös "postmoderni" taide on koskettavan viileästi kuvannut ihmistä, jotka Aki Kaurismäen filmien sankareiden tapaan ovat "arvottomia" kahdessa mielessä: vaikka ulkoista arvoa muiden silmissä ja vailla sisäistettyjä arvoja oman toiminnan motiiveina. (Niiniluoto, I.1994,173-174.)

### **3.1. Arvoperustan muutos**

Kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmiltään arvosidonnaisia. Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää kasvatus- ja opetustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä. Muuttuvassa maailmassa erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset ovat keskeisiä.

Kompleksisessa maailmassa tarvitaan ennen kaikkea elämänhallinnan metodisia valmiuksia, kulttuurista kompetenssia. Kyky kriittiseen ajatteluun on osa kulttuurista kompetenssia muuttuvassa maailmassa.

Arvojen täsmentäminen jokaisessa opetusyksikössä on tärkeää. Niiden löytäminen voi tapahtua vain koulutuksen ja sieltä kautta haetun yhteisen arvopohjan kautta. Arvo-osaaminen on erityisen tärkeää juuri nyt, kun taloudelliset ja ekologiset reunaehdot pakottavat meidät monenlaisiin uudelleenarviointeihin.

Nykypäivän koulu on aivan toista kuin Linnankosken novellissa Taistelu Heikkilän talosta. Tästä on hyvänä esimerkkinä akvaariokoulut. Opettajasta pitää tehdä oman työnsä kehittäjä ja jokaisella yksiköllä on oltava julkinen kehittämissuunnitelma, joka on osa koulukohtaista opetussuunnitelmaa.

Muutosta arvojen esiintymisessä ja arvostamisessa on tapahtunut . Kun nyt puhutaan hyvästä elämästä, aikaisemmin kuultiin puhuttavan hyveistä. Hyveellisestä ihmisestä monelle saattaa tulla mieleen Äiti Teresa, joka kieltäytyy kaikista nautinnoista ja keskittyy toisten ihmisten auttamiseen ja hartauden harjoittamiseen. Merkityksen muutosta kuvastaa sekin, että hyve on alkuperäisessä tarkoituksessa merkinnyt elämisen taitoa ja hyveellinen ihminen on enemmänkin elämäntaitelija kuin askeettinen toisten ihmisten eteen puurtaja. Hyvä elämä voi olla puolestaan välinearvojen avulla saavutettua vaurautta, elintasoa, tavaraa ja yhteiskunnallisen aseman kautta hankittua arvostusta. Sajaman (1993) mukaan utilitarismiin sisältyy monia ongelmia, joista tärkein on hyödyn ja oikeudenmukaisuuden ristiriita.

### **3.2. Arvot yhteiskunnan muutoksessa**

Yhteiskunta joutuu ajoittain aikasykliin kuluessa miettimään asioita uudelleen. Julkinen keskustelu syntyy yleensä vasta sitten, kun jokin asia on kriisissä tai itse yhteiskunta on kriisissä. Esim. Vihervä (1988) on todennut, että muuttuvaan maailmaan liittyy monenlaisia uhkakuvia ja pelonaiheita. Elollisen elintilan kaventuminen, luonnon pilaantuminen ja siihen kohdistuva kulutus, räjähdysmäinen väestönkasvu sekä asevarustelu muodostavat suuren uhkakuvien kimpun (Kajanto, A. toim. 1988, 58).

Arvojen muutokset koululaitoksen piirissä noudattavat samanlaista yleistä kaavaa kuin tieteellisen tiedon ja yhteiskunnan muutokset. On "normaalikausia" ja kriisejä. Normaalikaudeksi voidaan kutsua pitkää kansakouluhistorian kautta ja kriisikaudeksi yhtenäiskoulun alun jälkeistä kautta. Kansakoulun pitkä perinne on murtunut ja uusi elämäntapa ja uusi peruskoulu on aiheuttanut arvojen uudelleen pohdinnan. Ovatko perinteiset arvot menettäneet sisältönsä ja onko etsittävä uusia? Palataanko kokeilun jälkeen tilanteeseen, jossa seuraa perinteen renesanssi?

Suomi on joutunut läpikäymään elinkeinorakenteen rajun muutoksen sekä samalla kulttuurimuutoksen supi-suomesta eurokansaksi.

V:n 1989 jälkeiset poliittis-taloudelliset muutokset maailmassa ja maassamme ovat olleet äkillisen odottamattomia ja hallitsemattomia: sosialismin romahdus, Berliinin muurin murtuminen, Baltian maiden itsenäistyminen, Neuvostoliiton purkaminen, sisällissodat Balkanilla, Euroopan integraatio, valuuttasodat, pakolaisongelmat, Suomen pitkän taloudellisen nousukauden taittuminen, bruttokansantuotteen lasku, pankkikriisi, yritysten konkurssit, julkisten menojen supistukset, 20 % työttömyys, ulkomainen velkakierre. Olemme selvästi joutuneet taitekohtaan, jossa jokin vaihe on päättynyt, mutta emme tiedä, mihin olemme menossa: menneisyys ei enää "suorana ja hämmentymättömänä" virtaa tulevaisuudeksi. Siksi juuri nyt, 76 vuotta Volter Kilven pohdintojen jälkeen, on jälleen kansallisen itsetutkiskelun hetki (Niiniluoto, I. 1994, 15.)

Arvojen tarkistaminen on tullut tämän yhteiskunnallisen muutoksen myötä.

Vaikka monet arvot ovatkin pysyväisluonteisia, osa arvoista on muuttuvia ja ajan ilmiöitä. Suomalaisen koulukasvatuksen ongelmana onkin arvojen runsaus ja ristiriitaisuus. Ehkä juuri siitä syystä oleellisuuden löytäminen ja jäsentäminen onkin ongelmallista arvokeskusteluissa. Yksittäisten koulujen piirissä aloitettu arvokeskustelu on kuitenkin tärkeä prosessi koulutyön kehittämässä ja koulujen profiloitumisessa.

Klassisen antiikin hyveitä ovat oikeudenmukaisuus, hyväntahtoisuus, rohkeus ja kohtuullisuus. (Elo, 1993, 83) Peruskoululaki määrää koulun kasvattamaan tasapainoisia, hyväkuntoisia, vastuuntuntoisia, itsenäisiä, luovia, yhteistyökykyisiä ja rauhantahtoisia suomalaisia. Lisäksi pitää kasvattaa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Peruskoululaki, 27.5.1983/476)

Virallinen kasvatustavoite arvoista on pitkä ja loputon. Koulukohtainen ja jopa kunta-kohtainen soveltaminen on vaikeata, kun kaikki arvot on jo tavallaan määritelty. "Ratkaisuksi tulee enemmistökonsus, joka on puista rautaa elämänhallintaan pyrkivän arvo-opetuksen näkökulmasta. Lakien hyveluettelot ovat myös epämääräisiä ja niin yleisiä, että ne sanovat tuskin mitään." (Elo, 1993, 84.)

Normikeskeinen opetus on juurtunut tiukan keskusjohtoisuuden aikana opettajien opetukseen siinä määrin, että yksilöllisiä arvonormeja on vaikea löytää. Valtion tiukan normihallinnon purkauduttua koulut ovat joutuneet uuden tilanteen eteen koulun arvomaailmaa luotaessa. Kun Opetushallitus korostaa "kiinteätä yhteistyötä koulun lähiyhteisön sidosryhmiin", uudet opetussuunnitelmat ja koulujen arvopäämäärät rakennetaan koulun virallisen hallinnon kanssa. Johtokunnat ja poliittisesti valitut luottamusmiehet joutuvat tehtävän eteen, johon heillä ei ole koulutusta eikä kokemusta. Yksittäisen koulun arvot saattavat liittyä pelkästään taloudellisiin määreisiin ja tunnuslukuihin. Kunnallishallinnossa koulun tulosta voidaan mitata pelkästään koulun vuosittaisen budjetin markkamäärillä. Miksi koulu on olemassa ja mikä pitäisi olla sen funktio, unohtuu tilanteissa, joissa arvioidaan koulun tehtävää kylän toimivana keskuksena aluepoliittisessa mielessä. Kyläkoulun säilyminen voidaan ratkaista pelkästään sillä, että koulu on tärkeä kylään mahdollisesti tulevan teollisuuden vuoksi.

### **3.3. Koulun arvokasvatus**

Opetuksen tavoitteet ja opetussuunnitelmissa luetellut arvot eivät sellaisenaan takaa toivottua päämäärää. Koulun oma ympäristö, elinkeinorakenne, tavat ja säännölliset muodot luovat kunkin koulun arvoympäristön.

Kulttuurisesti koulu kasvattaa vallitsevaan perinteeseen ilman sen suurempia pohdintoja. Tämä onkin pääosin järkevää ajatellen oppilaiden sijoittumista jatko-opiskeluun tai työelämään (Elo, 1993,88). Elon ajatusmaailma saattaa edustaa "maakunnallista patriotismia". Vallitsevaan perinteeseen kasvattaminen on harvinaista. Nykyaikaisen koulun pitäisi paremminkin kasvattaa oppilaansa kunnioittamaan perinteitä, mutta kasvattamaan heitä globaalisia kokonaisuuksia näkeviksi kansalaisiksi ja välttämään nurkkakuntaisuutta.

Koulun perustehtävänä on edelleen pidettävä aikakauden kansallisen ja ihmiskunnan kulttuuriperinnön keskeisten osien siirtämistä uudelle sukupolvelle (Lahdes 1969, 9). Kulttuuriperintöä voidaan tarkastella koko maailman tai sitten suppeammin kyläyhteisön näkökulmasta. Kuten tässäkin tutkimuksessa on aikaisemmin viitattu koulun sulkeutuneisuuteen, linee kuitenkin kaikkien hyväksyttävissä käsitys, ettei koulu ole muusta kulttuurielämästä irrallinen alue. Vallassa oleva yhteiskunta rahoittaa, valvoo, antaa määräyksiä ja ohjaa koulun toimintaa. Näin yhteiskunta on koulun työnantaja ja paikallisen työnantajan, oppilaiden vanhempien, jotka edustavat koulun läheisintä tasoa, tehtävänä on määritellä paikalliset tavoitteet ja kasvatuspäämäärät.

Koulun toiminta rakentuu kolmen perustekijän, yhteiskunnan, oppilaan ja opettajan varaan. Lahdeksen (1969) mukaan mainittua kolmea perustekijää voidaan pitää opetusopin determinantteina eli taustatekijöinä. Nämä determinantit antavat värityksen koulutyöskentelylle.

Yhtenäiskoulun alkuvaiheessa aineenopetukselle annettiin huomattava painoarvo. Oppimistyylien muutoksen mukana oppilaan oman havainnoinnin ja tiedon rakentamisen käsitys on muuttunut. Esimerkiksi konstruktivismi korostaa oppilaan omaa tiedon rakentamista. Näin determinanttijaon perusteella voidaan ajatella, että yhteiskunnan, oppilaan ja opettajan asema oppimisen tekijöinä on vaihdellut ja niiden painoarvo on muuttunut globaalista yhteiskuntakeskeisyydestä kouluyhteisökeskeisyyteen ja opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen. Uusi opetussuunnitelmajär-

jestelmä on paitsi yhteiskuntakeskeistä myös oppilaiden tarpeet huomioivaa. Keskitetyn kouluhallinnon romuttuminen on nähtävä myönteisesti koulumaailman demokratisoitumisilmiönä ja yhteiskuntadeterminantin painoarvon lisääntymisenä. Paikalliset tarpeet huomioiva ja omaileimaisuuden hyväksyminen koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa johtaa toteutuessaan siihen, että yksikin determinantti voi lyödä leimansa koko koulun toimintaa ja koulun ilmiasuun. Väärinkäsitysten välttämiseksi on korostettava, että opetussuunnitelmaan vaikuttavat aina kaikki kolme determinanttia (Lahdes, 1978).

Vaikka koko koulun arvoympäristö tukee kasvamista ja oppimista, erityisesti arvokasvatusta annetaan eri oppiaineiden opetussuunnitelmien pohjalta. Esim. katsomusaineiden tehtävänä on toisaalta antaa historiallinen ja yleinen tausta arvoille sekä opettaa käsitteellisiä ja taidollisia valmiuksia arvopohdintaan.

Opetushallituksen vaatima monikulttuurisuus ja kansainvälistymisen opettaminen kasvattavat taitoa nähdä asioita myös toisten näkökulmasta. Uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppiainekseen sisältyy runsaasti pohdintoja moraalin ongelmasta, hyvästä ja pahasta. Myös luonnontieteet sisältävät paljon arvo-ongelmia.

Koulun omat käyttäytymisnormit ja oppiaineissa annettu arvo-opetus eivät välttämättä anna takeita moraalisesti parhaan ratkaisun valinnalle. Moraalikasvatuksessa ei käytännön ongelma ole se, etteivätkö oppilaat osaisi kertoa, mikä on hyvää ja oikeudenmukaista, vaan ongelma on tietämisen ja tekemisen välisessä ristiriidassa. Pelkkä hyvän vaihtoehdon tunnistamisen ei johda sen valitsemiseen, oma toiminta ei vastaa tietoja" (Elo, 1993,91).

Yksittäisten koulujen opetussuunnitelmista voisi saada selville mikä on koulun arvokasvatus. Tavallisesti kaikki koulut kasvattavat lapset tavalliseen ja vallitsevaan perinteeseen, mutta onko opetussuunnitelmassa viestintää, mitkä oppiaineet ovat tärkeitä, mitkä vähemmän tärkeitä. Mielenkiintoista olisi tutkia vastaavatko vanhem-

pien arvot samoja arvoja, joita perinteisesti korostetaan arvokasvatusaineissa, uskonnossa ja elämäkatsomustiedossa.

Kouluissa tulee ensinnäkin paneutua arvojen käsitteisiin ja harjoitella etiikan välineiden käyttöä arvokeskusteluissa. Oppilaiden vanhemmat, jotka viime kädessä hyväksyvät hallinto-organisaatiojärjestelmässä koulun opetussuunnitelman ja arvoperustan, tekevät päätöksensä enemmän luulon kuin ajattelun kypsymisen ja tiedon perusteella.

Mutta arvokeskustelun käyminen ei ole helppoa. Yksi vaikeus on käsitteellisten välineiden hallinta. Keskustelu latistuu helposti pelkäksi ihanteiden toisteluksi tai rappeutuu kyynisyydeksi, jonka mukaan mitään ei voi tehdä ja kaikki on turhuutta. Etiikan luonne ja sen käsitteet ovat mielenkiintoinen teema, jonka sisältöön on syytä perehtyä myös teoreettisesti. Etiikka on paljon muutakin kuin teoriaa, tämä on itsessään selvää. Mutta ilman teoriaa keskustelu pysähtyy ja käytännön elämä kärsii. (Airaksinen ym.1993, 9.)

Koulujen arvo-opetuksen tuloksellisuudesta on vaikea saada selvää. Koulun opetusta ei ote totuttu mittaamaan tuloksellisuuden mukaan lukio-opetusta lukuunottamatta. Koulujen arviointi ja itsearviointijärjestelmää ollaan parhaillaan kehittämässä ja niiden tulokset ovat mitattavissa useiden vuosien jälkeen. Peruskoulutuksen tavoitteeksi asetetun jatko-opintokelpoisuuden todentaminen lienee -90-luvulla itsestäänselvyys: kaikki saavuttavat yleisen jatko-opintokelpoisuuden. Tällä jatko-opintokelpoisuudella tarkoitetaan pelkästään oikeutta hakeutua ammattiopintoihin.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetussuunnitelmaan sisältyy vahva eettinen lataus. Arvojen lähtökohtana on antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus ja kauneus. Arvoperustaa etsitään YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta, sopimuksista ja suosituksista. "Ihmisten välinen tasa-arvo sukupuolesta,

rodusta ja varallisuudesta riippumatta on myös yksi arvokeskustelun lähtökohtia" (Opetushallitus 1994, 13).

Opetussuunnitelman perusteet ohjaat kouluja ottamaan kantaa myös kestävä kehityksen edistämiseen, kulttuuri-identiteettiin, monikulttuurisuuteen ja kansainvälistymiseen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen ja kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen.

Monien tavoitteiden saavuttaminen tuskin on mahdollista. Kuinka opettajat osaavat opettaa asioita, joihin he itse eivät ole saaneet koulutusta? Voiko moraalikasvatus tuottaa tulosta ja onnistua yhteiskunnassa, joka itse ei ole moraalinen? Tiedotusvälineistä saatu moraaliooppi ei välttämättä ole samansisältöistä koulun oppien kanssa. Tällaisen tilanteen vallitessa oppilas tuskin ottaa vakavasti koulun moraalisaarnoja.

#### **3.4. Opetussuunnitelmauudistuksen tarve**

Suomalainen koululaitos lähti opetussuunnitelmauudistuksen tielle aikana, jolloin sillä ei heti ollut varaa investoida voimakkaaseen koko järjestelmän muutokseen. Jos koulutuksella on kuitenkin määrä olla tärkeä osa talouden uudistumisessa, muutoksen pitkäjänteinen tekeminen on välttämätöntä.

Uudistuksen on nähty edellyttävän voimakasta koulujen paikallishallintoa, kun taas perinteenä on ollut keskitetty koulujärjestelmä. Vanha opetussuunnitelma oli pilkottu yksityiskohtaisiin säädöksiin, jotka määräsivät opettajan tehtävät. Perinteisen tavan mukaisesti opettaja välittää ja jäsentää tietoa oppilaan opittavaksi. Uusi opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys korostavat oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteen jäsentäjänä. Tietoa on totuttu pitämään varmana ja muuttumattomana, mutta nyt opetussuunnitelman tulee kuvastaa tiedon suhteellisuutta ja varauksellisuutta. Oli



välttämätöntä muuttaa opettamisen kulttuuria ja koulujen organisaatiokulttuuria. Suomalainen koululaitos on lähtenyt pitkälle tielle: kulttuurimuutoksen tielle.

Päivi Atjonen (1989) on tutkinut opettajien kokemuksia opetussuunnitelmista. Koko Suomea koskeneen tutkimuksen mukaan selvisi, että noin 60% opettajista katsoi, etteivät opettajat lue opetussuunnitelmaa. Monet opettajat kokivat opetussuunnitelman epämiellyttävänä kontrollivälineenä. Toisten mielestä idealistiset tavoitteet ja paisutetut oppisisällöt jäävät etäisiksi.

Jouni Välijärvi (1992) puolestaan toteaa, että "yksi syy miksi opetussuunnitelma ei ole toiminut, on itse tekstissä. Siihen on kiteytetty kaikki mahdollinen hyvä, johon kaikki ihmiset voivat olla tyytyväisiä. Tämän takia opetussuunnitelmissa on aina tehty virhe, että ne on paisutettu mammuttimaisiksi." Voisi kysyä, että kykeneekö opettaja opetussuunnitelma-aineksen runsaudessa ja arvojen moninaisuudessa valitsemaan oikeat arvot ja painotukset? Klaus Helkama (1987) kysyy myös, että pitäisikö opettaa vuorisaarnaa vai YK:n ihmisoikeuksien julistusta vai molempia? Helkaman mukaan arvokasvatuksessa törmätään jatkuvasti dilemmoihiin - elämähän on dilemmaattista.

Opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 sanotaan, että "nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietoranteensa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa." (Opetushallitus 1994, 10.) Uudistus edellyttää, että koulut käsittelevät useita, toisiinsa yhteydessä olevia kysymyksiä, jotka liittyvät opetussuunnitelman rakenteeseen ja tuntijakoon, opetussuunnitelman sisältöön sekä opetus- ja oppimisprosesseihin (Opetushallitus 1996, 53).

Eivät pelkästään yleissivistävät vaatimukset, ihmiskäsitys ja oppimiskäsityksen muutokset ole vaikuttaneet opetussuunnitelmien muutokseen, vaan myös voimakkaat yhteiskunnalliset muutokset leimaavat aikaamme niin kansainvälisinä kuin kotimaisina ilmiöinä. Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät ovat muuttuneet

siinä määrin, että vaikutukset on välttämätöntä ottaa huomioon koulunkin näkökulmasta.

Kansainvälistyminen ja väestön liikkuminen -uuskansainvälisyys- tuovat kulttuuri- ja arvopohjaan uusia aineksia ja edellyttävät omien näkemysten tarkistamista. Kansainvälistyminen on haaste myös suomalaiselle osaamiselle. Se puolestaan merkitsee koulutuksen kannalta laadullista kehittämistä ja tason nostamista. Nopeat muutokset työ- ja elinkeinoelämässä painottavat joustavaa asennoitumista jatkuvaan kouluttautumiseen. Uuden teknologian hyväksikäyttö, kyky itsenäiseen opiskeluun, yritteliäisyys, vastuun ottaminen ja yhteistyökyky ovat entistä tärkeämpiä välineitä maailmassa, jossa työtehtävät jatkuvasti muuttuvat ja jakautuvat uudella tavalla.

Koulutusjärjestelmä on muuttunut joustavammaksi muun muassa koulutuspituuksien ja suoritusten hyväksi lukemisen osalta. Erityisesti oppilaiden yksilöllisten opetusohjelmien mahdollistaminen koulun opetusohjelman sisällä ja yhteistyössä muiden oppilaitosten ja työpaikkojen kanssa on koulutuksen kehittämisen uusia keinoja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Opetushallitus, 8.)

Yhteiskunta on hyväksynyt erilaisuuden perusopetuksessakin. Perusopetuksessa, so. peruskoulussa sen alkutaipaleella muodostettiin tasokursseja. Tämä kokeilu jäi lyhyeen. Uudesta peruskoulusta tuli rinnakkaiskoulujärjestelmän tapainen eriarvoisuutta edistävä instituutio. Tasokursseista luopumisen jälkeen on alettu arvostamaan ja hyväksymään erilaisuutta ja eri tasoisuutta. Erityiskoulut ovat kehittyneet ja lahjakkaille on ryhdytty antamaan opetusta omissa ryhmissä.

Koulujärjestelmämme on edennyt aikakauteen, jossa samanlaistamisen tilalle on hyväksytty oman persoonan aineksista erilaiseksi kasvaminen. Käytännössä tämä stimuloi koulujen profiloitumista. Jatkuva prosessi houkuttelee ihmisiä kyseenalaistamaan menettelytapansa ja tuottamaan uusia ratkaisuja. Jotta tähän ylletään, on koulutuslaitosten alettava itse tuottaa sellaista aktiivista luovaa informaatiota, mitä mistään ei saa ostettua paketista. Organisaatio on johdettava spontaaniin muutokseen

hyvissä ajoin ennen kuin muut ulkoapäin aiheuttavat muutoksen. (Jorma Heikkilä, 1994)

Uusi koulukohtainen opetussuunnitelmatyöskentely on alkanut, mutta sen vaikuttavuutta on vielä vaikea arvioida. Kyse on siitä, alkaako opetussuunnitelma mielikuvis-  
sa taipua produktista prosessiksi. Irrottautuminen vallalla olevasta opetussuunnitelma-  
ajattelun staattisesta olotilasta tapahtuu vain vähitellen. Tärkeä tekijä muutoksessa on  
koulun itsearvioinnin hyväksymisessä ja koulun toimintatapojen kriittisessä arvioin-  
nissa. Kunkin koulun tehtäväksi jää se, missä määrin koulu hyväksyy ympäröivästä  
yhteiskunnasta kouluun tuotavan uudenlaisen tai erilaisen osaamisen.

Koulun on toimittava kasvatuspyrkimyksissään kotien ehdoilla ja tuettava koteja  
niiden kasvatustyössä. Uudessa perusopetuslakiluonnoksessa "perusopetuksen  
tavoitteena on tukea koteja niiden kasvatustyössä". (Koulutusta koskevan lainsäädän-  
nön kokonaisuudistus, Opetusministeriön työryhmien muistioita 1995:1, 91)

### **3.5. Opetussuunnitelman muutos valinkauhassa**

"Se oli kuin sulettu kello-se talo. Ei ulkonaisesti, sillä sen portit olivat kaikille  
avoinna, jokaiselle talossa kävijälle riitti ystävällinen sana ja jokainen puut-  
teenalainen tiesi saavansa Heikkilän emännältä runsaimman annin- ja saavansa sen  
lämpimästä kädestä. Mutta sisäisesti se oli kuin kaappikello, joka kyllä näyttää  
numerotaulunsa ja viisarinsa ja lyö tuntinsajokaisen kuullen, mutta salaa tarkoin  
sisusrakennuksensa." (Linnankoski 1905.)

Aikuiskontaktien puute heikentää opettajien työmotivaatiota. Työssä viihtymisen  
kannalta yhteiskunnan toiminnoista erillään oleva työpaikka koetaan rasittavaksi,  
samoin kuin työnohjauksen puute (Holopainen 1994.) Opetussuunnitelmallinen  
ohjaus, koulun toiminnot ja muut yhteiskunnallinen toiminta eivät ole kohdanneet

toisiaan. Monet koulut toimivat kellon omaisesti, näyttivät viisarinsa ja löivät tuntinsa, mutta toimivat yksin yhteiskunnan ulkopuolella.

Nykyiset opetussuunnitelmat perustuvat tavoiteoppimisen ideologiaan. Uudet opetussuunnitelmat pohjautuvat kuitenkin käsitykseen, jonka mukaan opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Koulun itsearviointin kehittäminen kuuluukin oleellisesti koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun.

Opettajilla on aina ollut heikko sitoutuneisuus "muiden" laatimiin opetussuunnitelmiin. Sitoutumisen kannalta on välttämätöntä, että opettajat ja koulut itse laativat omien oppilaitostensa arvopohjan ja tavoitteiston.

Painottaessa koulujen oma-aloitteisuutta opetussuunnitelman laadinnassa kunnan vastuu ja uudenlainen kehittämisrooli korostuu. Kunnan ja koulujen yhteisenä päämääränä on rakentaa sellainen koulutuspalveluja tarkoituksenmukaisesti ja monipuolisesti oppilaille tarjoava kokonaisuus, jossa sovitetaan yhteen koulujen omaa opetustaan koskevat ratkaisut. (Uudistuva peruskoulu. Opetushallitus 1994, 9.)

Päivi Atjonen (1989) on tutkinut opettajien kokemuksia nykyisistä opetussuunnitelmista. Atjosen opetussuunnitelmatutkimuksessa on selvinnyt, että noin 60% opettajista katsoi, etteivät opettajat lue tai käytä opetussuunnitelmaa. Jotkut opettajat ovat kokeneet sen epämieluisana kontrollivälineenä. Toiset olivat sitä mieltä, että idealistiset tavoitteet ja liialliset oppisisällöt jäävät etäisiksi. Tutkimuksessa korostui opettajan rooli, sillä osalle opettajista oppikirja oli opetussuunnitelma.

Päivi Atjosen tutkimus on tehty aikana, jolloin opetussuunnitelmiin oli sisällytetty tarkat oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet. Jouni Välijärvi (1992) toteaa: "Yksisyys miksi OPS ei ole toiminut, on itse tekstissä. Siihen on kerätty kaikki mahdollinen hyvä, johon kaikki ihmiset voivat olla tyytyväisiä. (Välijärvi, J. 1992) Kanta-

tamista on vältetty viimeiseen asti. Tämän takia opetussuunnitelmissa on aina tehty virhe, että ne on paisutettu mammuttimaisiksi. Ehkä tästä virheestä on opittu, kun vuoden 1994 julkaistu peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on laadittu prosessina laajaa sidosryhmäyhteistyötä tehden. Opetussuunnitelman perusteissa korostuvat sanat "joustavuus" ja "yksilöllisyys". Kuntakohtaiset suunnitelmat edustavat tämän määritelmän ääripäitä.

Yhteiskunnallisen, arvoperustan, opetussuunnitelmateoreettisen, oppimis- ja tiedonkäsityksen muutoksen vuoksi sekä koulutuksellisen laadun parantamisen takia Opetushallitus on laatinut uudet opetussuunnitelman perusteet vuonna 1993.

Annetut perusteet ovat pohjatyö prosessille, joka tulisi käynnistyä paikallistasolla. Suppea yleiskuvaus oppiaineista ja aihekokonaisuuksista on vasta lähtökohta, jota tutkien, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma.

### **3.6. Miksi jokaiselle koululle oma opetussuunnitelma?**

Peruskoululaki (PL 27.5.1983/476) määrää koulukasvatukselle tavoitteet, joita oppioikeuskoulussa on noudatettava. Tavoitteet ovat arvoisällöllisiä sekä jatko-opintoihin liittyviä. Arvohierarkiassa lain määräämät tavoitteet, niin kasvatustavoitteiden kuin yhteiskunnallisten tavoitteiden osalta, ovat sekä yhteiskuntapoliittisia että koulupoliittisia. Käytännön koulutyöskentelyssä yksittäisen koulun tavoitteet ja osittain myös yksittäisen oppiaineen tavoitteet asetetaan koulutasolla.

Otsakkeessa kysytyyn kysymykseen on helppo vastata. Siksi koulukohtaisia opetussuunnitelmia, koska lainsäädäntö määrää. Peruskoululain 30 § edellyttää, että "Kunnassa tulee olla peruskoulua varten opetussuunnitelma". Opetushallituksen

tehtäväksi on annettu määritellä opetussuunnitelman perusteet, jossa määritellään valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt. Kunnallisen hallinnon tehtäväksi jää huolehtia siitä, että jokaisella koululla on opetussuunnitelma sisältöineen. Aikaisemmasta poiketen laki ei enää määrää opetussuunnitelman muotoa.

Mahdollisuus kuntakohtaisuuteen ja koulun omiin arvomäärittelyihin ja sisältötavoitteisiin on siis olemassa. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat eivät voi kuitenkaan korvata kaikille suomalaisille kouluille määriteltyjä perustavoitteita ja sisältöjä. Koulukohtaiset kasvatustavoitteet ja opetussuunnitelmat eivät voi olla ristiriidassa valtakunnallisten tavoitteiden kanssa.

Lainsäädännöllisten määräysten perusteena opetussuunnitelman uudistamiseksi on monia syitä. Ei pelkästään tietoteoreettiset, vaan myös oppimisen tutkimuksen myötä on kehittynyt useita koulukuntia, joiden vaikutukset ovat näkyvissä. Behavioristisen teorian mukaiset opetuskäytännöt ovat osoittautuneet päteviksi monissa yhteyksissä. Kognitiivisella suuntauksella tähdätään vaihtoehtoisten opetustapojen kehittymiseen ja tulevaisuuden haasteisiin. Konstruktiiivinen oppimiskäsitys painottaa yksilön omaa konstruktiiivista tiedon muodostusta ja ihmisen arvostamista.

"Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, yhteistyökykyiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. ( Peruskoululaki 2§.)

Eettisiin ja tiedollisiin tavoitteisiin peruskoululaki kajoaa vain yhdessä lauseessa: "Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja" (Peruskoululaki 2 §, 2. mom.).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden uudistus vuonna 1994 merkitsi käännekohtaa opetuksen kehittämisstrategiassa. Luovuttiin yksityiskohtiin menevästä sisältöohjauksesta ja korostettiin koulukohtaisen suunnittelun tärkeyttä.

## 4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA - ONGELMAT

### 4.1. Tutkimusongelma

Tutkimuksen pääongelmana on:

Mitkä arvot määräävät peruskoulujen opetussuunnitelmien koulukohtaisia tavoitteita?

Tähän pääongelmaan liittyen voidaan kysyä ovatko arvot edelleen yleisiä, vai onko ollut mahdollisuutta asettaa arvot itse ja ovatko arvotavoitteet muuttuneet yleisistä arvoista yksilöllisiin arvoihin?

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle kokoamalla kaikkien viidenkymmenen neljän koulun koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Samalla otettiin selvää niistä tavoista, joilla koulukohtaisia arvomäärityksiä on laadittu; ovatko kysymykset olleet strukturoituja vai onko alustusten jälkeen käyty avoin diskurssi ja vasta sitten keskustelun muovaamana määritelty arvot.

Koulukulttuurin arvojen tutkiminen ei ole mahdollista tuntematta menneisyyttä ja koulujärjestelmän muutosta rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Erilaisten vivahteiden, tulkintojen ja ristiriitaisuuksien sekä symboliikan havaitseminen pelkästään tutkimusaineiston avulla saattaa tehdä tutkimustuloksesta muodollisen. Mikäli systemaattisessa analyysissä on kysymys tutkittavaan arvokenttään vaikuttavien ilmiöiden kuvaaminen ja vuorovaikutussuhteiden selvittäminen, on oltava selvillä vallitsevasta historiallisesta tilanteesta.

Koulukohtaisia opetussuunnitelmia tutkittaessa on mahdollista löytää selitys sille, miksi jossakin koulussa on huomattavasti muista poikkeavat yksilölliset tavoitteet. Tämän havainnon tunnistamiseen ei riitä pelkästään lähdemateriaalista saatu kirjallinen dokumentti. Tarvitaan muuta taustatietoa ja faktaa tulkinnan tueksi.

Yleisenä ongelma tässä filosofissävyytteisessä tutkimuksessa on tutkimuksellinen rakenteellisuus. Mikäli koulukohtaiset arvopainotukset ja koulujen profiloituminen olisi tapahtunut pelkän yleiskeskustelun tuloksena vanhempainkokouksissa, ei keskustelua ja johtopäätöksiä olisi voitu mitenkään rajata.

Tässä tutkimuksessa tutkijan omat odotukset ja asenteet saattavat vaikeuttaa aitoa systemaattisen analyysin tekoa. Kun tulkinta on osoittautunut vaikeaksi, on tutkija tehnyt tekstistä tarkan kommentaarin eli selityksen. Subjektiiivisuus ongelmaksi asti merkitsee analyysin yhteydessä sitä, että tutkijan kokemustausta heijastuu siihen, miten tutkintoja suoritetaan. Esimerkiksi Gröhn ja Jussila (1993, 203) varoittavat kokemustaustan liiallisesta heijastamisesta tutkimukseen. Filosofiseen ajatteluun kuuluu, ettei ole olemassa yhtä ainoata todellisuutta, jota vasten tutkimuksen totuudellisuutta voitaisiin arvioida.

Arvojen tutkiminen ilman rajausta olisi varsin laaja ja maailmoja syleilevä tehtävä. Se ei täsmällisesti palvelisi sitä, mitä tällä tutkimuksella on tarkoitus tutkia, eli oppilaiden huoltajien arvoja opetussuunnitelman perustana. Tämän vuoksi arvojen mittaaminen on tehty vertailemalla viidenkymmenen pohjois-hämäläisen koulun koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Tutkimus on tulkinnallinen ja osaksi positivistinen. Tavoitteena on säilyttää teoreettinen herkkyys, eli kyetä tunnistamaan, mikä aineistossa on tärkeää ja kyetä antamaan sille merkitys.

Tutkimusaiheen valintaa perustelun sillä, että aihe on ajankohtainen, sitä ei ole vielä asian keskeneräisyyden vuoksi tutkittu, tutkijan omat kokemukset ops-työn tekemisessä auttavat tutkimuksen tekoa ja tutkimuksella saattaa olla yleistä merkitystä



peruskoulun kasvatustyön kehittämisessä.

Olen päätenyt tutkimusaiheeseen siksi, että halusin tutkia koulukohtaisia arvoja ja tutkimuksen pohjalta selvittää, ovatko koulujen arvot edelleen yleisiä, vain onko mahdollisesti itse asetetut kasvatusarvot muuttaneet kasvatusta konkreettiseen suuntaan.

---

**OPETUSSUUNNITELMA-AINEISTON  
KERUU KOULUILTA**

**KOULUKOHTAISISSA OPETUS-  
SUUNNITELMISSA ILMENNEIDEN  
ARVOVALINTOJEN  
RYHMITTÄMINEN**

**TULOSTEN  
KOKOAMINEN**

**TULOSTEN JOHTOPÄÄTÖKSET**

**YHTEENVETO JA VERTAILU**

---

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1.. Arvokeskustelun ryhmätyö peruskouluissa

Koulujen arvokeskustelut on käyty koulukohtaisissa vanhempain tilaisuuksissa. Ryhmäkeskusteluihin ovat osallistuneet myös johtokuntien jäsenet sellaisissa kouluissa, joissa johtokuntia on ollut. Osanottajille on selvitetty kokoontumisen luonne ja tarkoitus: koulun arvokeskustelun käyminen. Uusi koulukohtainen opetussuunnitelma edellyttää koulukohtaisten arvojen määrittämistä ja omaleimaisuuden etsintää.

Osanottajat on jaettu ryhmiin ja ryhmille on annettu tehtävät. Tehtävänä on ollut pohtia oman koulun arvoja. Tämän jälkeen jokainen ryhmän jäsen kirjaa tärkeimmät painotukset paperille. Pienryhmässä diskursiivisen pohdinnan valitaan kaksi-kolme tärkeintä painotusta ja ne kirjoitetaan jokainen omalle paperille ja asetetaan ryhmän tuloksena taululle. Yksi ryhmän jäsenistä esittelee ryhmän valinnat kaikille. Näin toimitaan kaikkien ryhmien osalta.

Tämän jälkeen ryhmät suorittavat ristiinarvioinnin ja + -pisteet annetaan toisten ryhmien ehdotuksille. Eniten plusmerkintöjä saaneet ehdotukset järjestetään aihealueittain. Loppuyhteenvetona käydään yleiskeskustelu tärkeimmiksi nousseista arvoista.

KOULUJEN ARVOKESKUSTELUT

KOULUN OPETUSSUUNNITELMA-  
ARVOJEN MÄÄRITYS

TÄRKEIDEN ARVOJEN KARTOITUS

KOULUN ARVOPERUSTAN  
KIRJAAMINEN OPETUSSUUNNITEL-  
MAAN

Kuvio 2. Arvojen määrittäminen koulutasolla

Tutkimuksen kannalta on tärkeätä tietää, miten yleinen mielipide muodostuu ja mikä vaikuttaa mielipiteen ja asenteen lopulliseen määräytymiseen koulukohtaisten arvojen muodostumisessa.

Kun ihmiselle esitetään jokin määre, sana tai symboli, hänelle muodostuu ensikäsitys asiasta. Usein ensimmäinen assosiaatio syntyy spontaanisti omista lähtökohdista. Pohdiskelun tuloksena sanan tai asian merkitys voi muuttua. Diskurssissa asian merkityksen muutokseen voi vaikuttaa ryhmän koko, sosiaaliset suhteet, keskusteluun osallistuneiden persoonallisuus ja retoriikan älyllisyys. Esimerkiksi sanalla "arvo" ymmärretään yleensä kunnioitusta, arvovaltaa, taloudellista arvoa, pysyväisyyttä, asian arvonsa säilyttämistä, asian jäämistä omaan arvoonsa, antaa arvoa jne. Mutta kun puhutaan koulun arvoista, käsitys arvosta saa uuden ja rajatumman merkityksen. Silloin saatetaan arvolla ymmärtää yhteiskunnallisesti merkittävän asian kunnioitta-

mista ja huomioimista, taloudellista arvoa, sosiaalisen kanssakäymiseen liittyviä arvostuksia tai vaikkapa ekologisia arvoja.

Arvokeskusteluissa pääpaino on keskittynyt käsitteiden välisiin suhteisiin, ei niinkään sanonnan yksittäiseen merkitykseen. Mitä tarkemmalla seulalla arvoja tutkii, sitä enemmän ne liittyvät toisiinsa. Esimerkiksi sanoilla hyvä elämä, elämässä menestyminen, hyvä ammatti ja hyvät ihmissuhteet sekä terve itsetunto ja tasapainoinen ihminen -sanonnoille on yhteistä sosiaalisuus. Kun diskursiivisessa tutkimuksessa pyritään muodostamaan askel askeleelta kokonaisuus, niin myös hyvää elämää tavoittelevassa arvojen määrittelemisessä pyritään yleisesti hyväksytyihin merkityksiin. Asioiden tarkasteleminen merkityksen kautta ei vähennä niiden todellisuusarvoa (Jokinen ym. 1993, 21). Arvotutkimuksessa tutkijan vaarana on rakennella johtopäätöksiä liian laveiden näkemysten ja merkitysten avulla. Hyvään lopputulokseen on mahdollista päästä ainoastaan pitäytymällä varmoissa ja kulttuurisesti vakiintuneissa kommunikointitavoissa. Esimerkiksi hämäläisellä lihatiskillä lausuttu pyyntö: "saisinko hienoja siivuja" tarkoittaa jotakin hienostelua ja toivomuksen pyytäjää asetetaan kummastelun kohteeksi. Mutta Pohjois-Karjalassa ilmaisulla "hieno siivu" tarkoitetaan ihan selvästi ohutta leikepalaa. Tutkijan ongelmana onkin reflektoida kuvaamiinsa asioita ja sanontoja omaan kulttuuriin kuuluvilla käsitteillä.

Johtokunnissa, vanhempainilaisuuksissa ja kyläkokouksissa käytyjen arvokeskustelujen kannalta ei ole haitaksi arvojen tutkimisen tapahtumatilanne, joka virittää koulupiiriläiset arvioimaan elämän tarkoituksen funktiota maan ja taivaan välillä. Arvoja ei voida mitata laboratoriotilanteessa. Kontekstuaalisuutta korostaessaan diskurssianalyysi poikkeaa jyrkästi esimerkiksi sellaisesta laboratoriotutkimuksesta, jossa halutaan hävittää kaikki luonnollisten tilanteiden epäpuhtaudet puhtaiden tutkimustulosten saamiseksi (Jokinen ym. 1993, 29). Kriittisesti arvioiden mielipiteet eivät välttämättä muodostu aidoksi. Kyläyhteisö muodostaa tavallisesti homogeenisen kulttuuriyhteisön, jossa ei ole

totuttu mielipiteiden vasta-argumentointeihin. Mielipide saattaa muodostua yleisesti hyväksytyksi. Kukaan ei halua kritiikkiä omasta mielipiteestään.

Tämän tutkimuksen tekijän mielestä retoriikan ja keskusteluanalyysin avulla saatuja diskursseja ei voida kyseenalaistaa. Ei varsinkaan silloin, mikäli tunnustetaan, että mitään oikeita arvoja ei ole olemassakaan. Niitä on etsitty 2000 vuotta, mutta konsensukseen ihmiskunta ei ole vielä päässyt. Konsensus voidaan rakentaa kahdella tavalla: joko viittaamalla useimpien ihmisten käsityksiin tai luottamalla riippumattomina pidettyihin asiantuntijoiden selontekoihin ( Jokinen ym 1993, 93). Suomalaiset kasvattajat, vanhemmat, opettajat ja tutkijat luottivat -70 luvulla asiantuntijoiden yleistämiin arvoihin. Oman koulun, meidän koulun arvoista ei kukaan puhunut mitään. Viisaus oli keskusjohtoista. Diskurssianalyysi availee parhaimmillaan portteja moninaisiin konstruktionistisiin vaihtoehtoihin.

Koulukohtaiset arvot ovat syntyneet vanhempien vapaissa ennalta järjestäytymättömissä kokouksissa. Lopulliset arvot ovat muotoutuneet aluksi yksittäisen arvioitsijan mielipiteenä, sitten pienryhmän ryhmätuotoksena ja lopuksi kokonaisen keskusteluyhteisön loppulausumana. Kun arvojen määrittämiset ovat syntyneet sekä kirjallisesti että keskustelun, diskursiivisen analyysin, tuloksena, ei merkitysongelmia yleensä synny. Kun käytetään monta eri tutkimustapaa, on tulos luotettava. Keskusteluissa ihmisten kognitiivisia valmiuksia voidaan tasoittaa, koska tuotos syntyy aina prosessin, eli keskustelun tuloksena. Arvoja koskevat normatiiviset rajat ovat yleensä selviä ja keskustelijoilla on selvä käsitys siitä, mikä on kylä- tai koulupiirin käsityksissä arvokasta elämää. Tutkijan kannalta ongelmana on "oikeiden" ja ennalta hyväksytyjen arvojen tutkiminen ja selittäminen. Tutussa toimintaympäristössä lasten vanhemmat saattavat pyrkiä vastaamaan siten kuin arvelee häneltä odotettavan tai olevan arvostettua.

## 5.2. Systemaattinen analyysi

Kasvatustieteen tutkimuksessa on yleisesti totuttu käyttämään kvalitatiivista tutkimusta. Rinnakkaiset tutkimusmenetelmät yleistyivät -90 luvulla. Erityisesti arvojen tutkimuksessa empiirisen kasvatustutkimuksen vaihtoehtona voidaan hyvin soveltaa filosofista tutkimusta ja systemaattista analyysiä.

Systemaattisella analyysillä tarkoitetaan menetelmiä, joiden avulla pyritään selvittämään jonkin teorian tai aatteen sisältöön liittyviä seikkoja. Systemaattinen analyysi ei ole minkään erityisen koulukunnan tai suuntauksen ominaisuutta, vaan sitä sovelletaan yhtä hyvin positivistista ja hermeneuttista kuin maxilaistakin tieteenfilosofian perinnettä edustavissa tutkimuksissa (Gröhn ja Jussila 1992, 157). Arvojen ja arvostusten tutkimuksessa ei ole mahdollista käyttää pelkästään positivistista tutkimusotetta, koska inhimillinen toiminta ei ole rinnastettavissa muuhun luonnon toimintaan sellaisenaan. Inhimillisessä toiminnassa on aina mukana subjektiivinen momentti ja inhimilliseen toimintaan liittyy usein omia aikomuksia. Käsitteet arvoista ovat filosofisia ja abstraktisia, koska emme voi nähdä ja kosketella niitä. Kun kasvatustutkimuksissa puhutaan arvojen muuttumisesta, uusista nuorison arvoista ja arvojen ristiriitaisuudesta keskenään, tarkoittaa tämä sitä, että arvot ovat hämäriä ilmauksia.

Nimitys "systemaattinen analyysi" viittaa teoreettiseen työskentelyyn kahteen perustettavaan, analyyttiseen ja synteettiseen (Gröhn ja Jussila 1992, 158). Tarkasti ottaen analyyttisellä tarkoitetaan erittelyä, jaottelevaa ja analyyttistä käsittävää tutkimusta sekä kokonaisuuden hajottamista osiinsa. Arvoteorioiden pohdiskelussa tarvitaan kokonaisuuden tavoittelemiseksi erittelyä ja jäsentelyä.

Synteettisyydellä tarkoitetaan analyyttisyyden vastakohtaa: yhteensovittamista ja kokoamista. Synteesi, uuden luominen, on kenties haastavampaa ja mielenkiintoisempaa kuin aikaisempien lähtökohtien erittely (Gröhn ja Jussila 1992, 158). Tämän

tutkimuksen tekijän mielestä arvojen tutkiminen ei olisi haastavaa ja mahdollista pelkästään analyttisesti, koska inhimillistä toimintaa eivät rakenna ainoastaan ulkopuoliset tekijät. Tieteenfilosofisesti Galilei ei sopisi arvotutkijaksi!

Tekstin tai muun ilmaisukokonaisuuden analyysi on systemaattista, kun sen avulla selvitetään tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden, systeemisen rakenteen, osana. Käytännön tutkimustyöhön tämä aiheuttaa selvän vaiheistuksen: ensin on kartoitettava ajatuskokonaisuus, johon analysoitava asia kuuluu, sitten eritellään kiinnostuksen kohteen yksityiskohdat, lopuksi osoitetaan kokonaisuuden ja kohteen välinen suhde kokoavine ja ristiriitoja aiheuttavine jännitteineen. (Gröhn ja Jussila 1992, 158.)

Arvostusten ja kiinnostuksen kohteiden ja opetussuunnitelmien koulukohtaisten painotusten tutkimuksessa on välttämätöntä selvittää ja tulkita yksityiskohdat aluksi. Mikäli halutaan selvä kuva kokonaisuudesta, tarvitaan etukäteen pohdiskeltu luokitus siitä, mihin kategoriaan kukin sanonta ja merkitys kuuluu.

Kun koulukohtaisten arvojen määrittämisessä ei ollut mitään konstruktioitua tutkimustapaa, on koulujen arvomääritykset ilmaistu varsin persoonallisesti ja jopa kansanomaisesti. Arvojen tutkimuksessa tutkija on viitannut jo vuosituhansien vanhoihin arvoihin ja ihmisen pyrkimykseen löytää juuri oikeat "hyvää elämää" edistävät arvot.

Tutkiessaan maassamme vuosina 1956-75 tapahtunutta koulutuksen kehittymistä Peltonen (1979, 202) tuli siihen tulokseen, että tuolloin ilmestyneiden komiteanmietintöjen tavoitteidenasettelussa oli pääpaino sellaisissa arvoissa, jotka läheisesti liittyivät yhteiskunnan taloudelliseen kehitykseen. Sen sijaan arvot, jotka liittyivät sellaisiin elämänalueisiin kuin moraaliin, uskontoon, ihmisten henkilökohtaiseen elämään ja kulttuuriin, jäivät taka-alalle ( Aikuiskasvatus 1/ 1988).

Filosofisesti orientoituneelle tutkijalle systemaattinen analyysi on sitten keskeinen (vaikka ei tietenkään ainoa) työtapana, empiirikolle se on välttämätön apuväline oman tutkimustyön liittämiseksi muiden tutkijoiden luomaan teoriaperustaan (Gröhn ja Jussila 1992. 161).

Tutkija käyttää omaa elämäkokemustaan, arkiajatteluaan, aikaisempaa tutkimustietoa sekä kentältä saamaansa tietoa hyväkseen, kun hän tekee johtopäätöksiä tutkimusaineistostaan (Syrjälä ja Numminen 1988, 130). Syrjälän ja Nummisen mukaan (1988) enemmistö kvalitatiivisen aineiston järjestelyä ja tulkintaa esittelevästä kirjallisuudesta käyttää käsitettä analysointi, jolla tarkoitetaan aineiston järjestelyä ja siitä tehtäviä johtopäätöksiä. Aineiston analyysi on määritelty systemaattiseksi prosessiksi, jolloin aineisto järjestellään, jaetaan pienempiin osiin, tehdään niistä synteesejä ja malleja, päätetään mikä on tärkeää ja näin aineiston analyysin avulla tulokset tehdään järkeviksi ja merkityksellisiksi.

Tässä tutkimuksessa korostetaan systemaattisen analyysin erittelyn ja jäsentelyn merkitystä kokonaiskuvan saamiseksi. Jos aineistoa ei lainkaan järjestettäisi, jokainen lukija ymmärtäisi sen omalla tavallaan. Mikäli koulujen opetussuunnitelmia tarkasteltaisiin pelkästään analyttisesti, jäisivät vallitsevat muut tekijät huomioonottamatta. Muita tekijöitä ovat arvokeskustelun ajankohtaisuus, yhteiskunnallinen tilanne Suomessa, peruskoulu-uudistumisen vaihe ja hallinnollinen päätöksenteon hajauttaminen ja omaleimaisuuden tavoittelu. Jäsentelyä tässä tutkimuksessa osoittaa arvojen luokitus viiteen eri ryhmään, erittelyä arvojen jakaminen ryhmiin alle.



### 5.3. Reliabiliteetti ja validiteetti

Mittauksen reliabiliteetillä tarkoitetaan sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliabiliteetin avulla voidaan selvittää mittauksen luotettavuus. Tulokset ovat sitä luotettavampia, mitä vähemmän satunnaistekijät ovat vaikuttaneet mittaukseen. (Karna 1983, 54.) Reliabiliteetin tarkistamiseksi voidaan menetellä siten, että tutkittavista hankitaan tietoa kahdella tavalla. Jos näin hankitut tiedot ovat ristiriidattomia, voidaan niitä pitää luotettavina. (Pietilä 1976, 233-234.)

Mittauksen reliabiliteetti pyritään saamaan aina mahdollisimman korkeaksi. Reliabiliteetti vaihtelee kuitenkin mittareittain, muuttujittain, mittauskerroittain ja havaintojoukoittain. Samalla mittarilla saadaan usein erilaisia tuloksia riippuen mittauskerrasta ja/tai havaintojoukosta. Tällöin joko mittarilla, mittaustilanteella tai mittauskohteella ei ole pysyvyyttä.

Tämän tutkimuksen otos, 54 koulua, on riittävän suuri, jotta tulokset voidaan yleistää koskemaan suurempaakin koulutuksen perusjoukkoa. Tutkimuksessa oli mukana kahdeksan yläastetta, neljä erityiskoulua ja 42 peruskoulun ala-astetta. Tutkimusaiheesta ja ajankohtaisuudesta johtuen muita vastaavia tutkimustuloksia ei ollut käytettävissä.

Reliabiliteetin ja validiteetin pohdinta tulee esille analysointivaiheessa. Arvojen luokituksen tapahduttua, kun se edustaa vielä tutkijan omaa luokitusta, reliabiliteetin mittauksella ei saavuteta tutkimustuloksen kannalta mitään vastaavaa hyötyä. Tällaisessa tulkinnallisessa tutkimuksessa reliabiliteetin mittaus arvojen luokittelun jälkeen ei ole edes perusteltua.

Kouluissa käytyjen arvokeskusteluanalyysien yhteydessä reliabiliteetti olisi voitu mitata Eskolan (1975) mukaan kahdella tavalla. Sama luokittelija yksilöi ja luokittelee samansisältöisen aineiston eri aikoina usealla tavalla. Toinen vaihtoehto olisi,

että käytetään eri luokittelijoita saman materiaalin luokittelussa.

Pietilä (1976) puhuu rinnakkaisluokituksen yhteydessä inter-individuaalisesta reliabiliteetistä, jossa luokitusreliabiliteetin arvo ilmoitetaan luokitusratkaisujen yksimielisyysprosentteina. Tätä Pietilän manitsemaan rinnakkaisluokitusta ei ole voitu tässä tutkimuksessa käyttää.

Tämän kyseessäolevan tutkimuksen validiteettia korostaa se, että tutkimusaineisto on autenttista, "löydökset" ovat tarkkoja, ne vastaavat todellisuutta ja tietolähteet ovat luotettavia. Ulkoisen reliabiliteetin korostus tulee esille siinä, että tutkimuksessa on selvitetty tutkimuksen kulku, tutkimusprosessin menetelmät ja että tuloksiin ei ole vaikuttanut strukturoidut etukäteiskysymykset.

#### **5.4. Tutkimuksen rajaaminen**

Arvojen tutkiminen ilman rajausta olisi varsin laaja ja maailmoja syleilevä tehtävä. Se ei täsmällisesti palvelisi sitä, mitä tällä tutkimuksella on tarkoitus tutkia, eli oppilaiden huoltajien arvoja opetussuunnitelman perustana.

Tämän vuoksi arvojen mittaaminen on tehty vertailemalla viidenkymmenen pohjoishämäläisen koulun koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Tutkimus on tulkinnallinen ja osaksi positivistinen. Tavoitteena on säilyttää teoreettinen herkkyyks, eli kyetä tunnistamaan, mikä aineistossa on tärkeää ja kyetä antamaan sille merkitys.

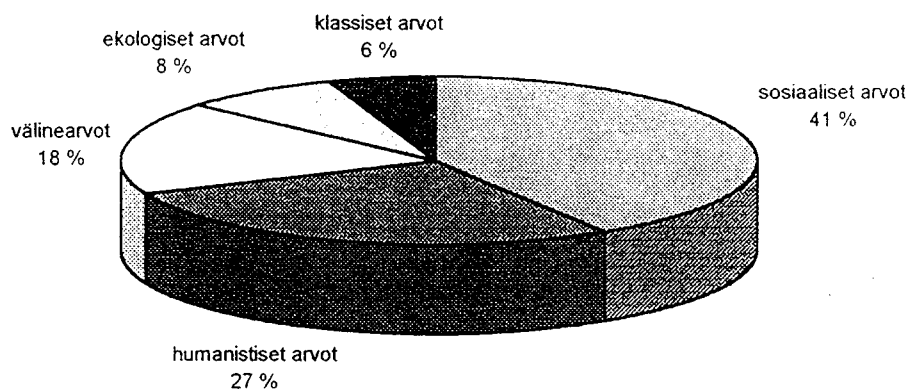
Tutkimusaiheen valintaa perustelun sillä, että aihe on ajankohtainen, sitä ei ole vielä asian keskeneräisyyden vuoksi tutkittu, tutkijan omat kokemukset ops-työn tekemisessä auttavat tutkimuksen tekoa ja tutkimuksella saattaa olla yleistä merkitystä peruskoulun kasvatustyön kehittämisessä.

Olen päätenyt tutkimusaiheeseen siksi, että halusin tutkia koulukohtaisia arvoja ja tutkimuksen pohjalta selvittää, ovatko koulujen arvot edelleen yleisiä, vain onko mahdollisesti itse asetetut kasvatusarvot muuttaneet kasvatusta konkreettiseen suuntaan.

## 6. TUTKIMUSTULOKSET

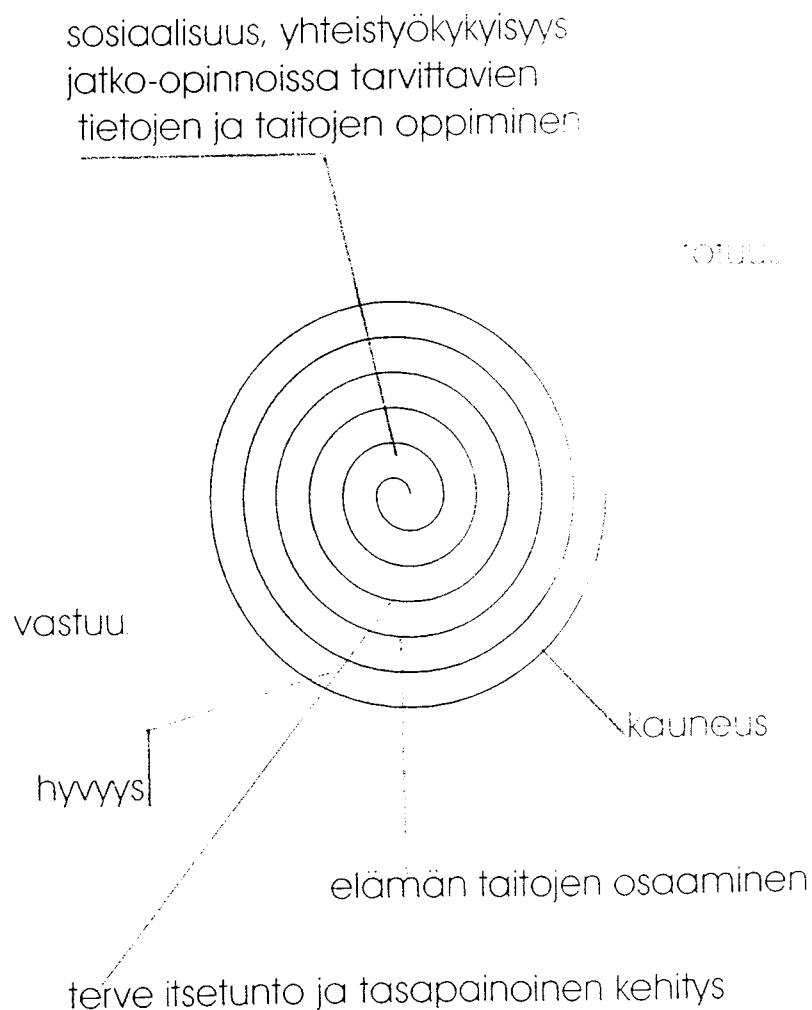
Tutkimustulosten käsittelyssä ja tarkastelussa on huomioitu kaikki peruskoulujen opetussuunnitelmissa olevat yksittäiset arvot ja arvotavoitteiden yhteydet. Arvojen luetteloissa monet arvot oli nivottu yhteen luokittelematta niitä. Tutkimuksen kannalta on ollut välttämätöntä suorittaa arvojen luokittelua aluksi yleisiin ja yksilöllisiin arvoihin. Yleisillä arvoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa klassisia perusarvoja, kuten totuus, hyvyys, kauneus sekä mukaan liitetyt humanisuus ja sivistys. Yksilöllisillä arvoilla tarkoitetaan ympäristöstä huolehtimista, työnteon kunnioittamista, tavoitetietoisuutta, yrittäjyyttä ja esimerkiksi kansainvälisyyttä. Tämä kaksitasoinen luokitus auttaa myöhempää arvojen käsittelyä. Kuhnilla (1977) esiintyy kanta, että tieteen sisäisin kriteerein ei erilaisia arvoja voida asettaa järjestykseen. Kahle (1983) on todennut tutkimuksessaan, että pitkien arvoluetteloiden järjestämisessä on epävarmuutta.

Koulukohtaisten arvojen luokittaminen viiteen eri ryhmään on perustunut tutkijan omaan näkemykseen ja tulkintaan. (Kuvio 3. Eri arvojen ilmeneminen tutkituissa opetussuunnitelmissa)



Kuvio 3. Eri arvojen ilmeneminen tutkituissa opetussuunnitelmissa

Olen päätenyt arvoteorioiden tarkastelussa ja tutkimuksessani kriittiseen näkemykseen ja teoreettiseen tulkintaan, jonka mukaan kouluyhteisölle sana "arvo" merkitsee kullekin arvioitsijalle omaa riippumatonta näkemystä. Tavallisessa puh kielessä ihmiset keskustelevat arvokysymyksistä rationaalisesti ja yhtä paljon epärationaalisesti. Perusteluja on esittää omille ajatuksille ja perusteluja toisten ajatusten vääryydestä. Tosiasiassa näyttää olevan erilaisia ja eritasoisia arvoja, jotka muodostavat hierarkkisen spiraalikehän, jossa spiraalin ytimen muodostavat korkeat yksilölliset arvot: sosiaalisuus, yhteistyökykyisyys, jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen, terve itsetunto ja tasapainoinen kehitys ja spiraalin ulkokehällä esiintyvät klassiset perusarvot: vastuullisuus, suvaitsevaisuus, totuus, kauneus. Tätä spiraalia havainnollistetaan kuviossa 4.



Kuvio 4. Arvojen spiraalikehä

Klassiset perusarvot ilmenevät arvokäsityksen metafyyysisellä tasolla. Niitä ei voida tai osata konkretisoida. Sen sijaan yksilölliset perusarvot konkretisoituvat opetussuunnitelmissa.

Arvojen ontologiaa voisi kuvata vesikattilaksi, jossa pohjalla olevan vesi (yksilölliset arvot) kiehuessaan höyrystyy ja höyrystynyt vesi muodostaa arvojen ontologisen metafyyysisen tason (klassiset arvot). Samoin voisi kuvata, että arvot muodostavat arvomaiseman, jossa maanpinnan lähellä sijaitsevat selvästi ymmärrettävissä olevat yksilölliset arvot ja maanpinnan yläpuolella kattavana kerroksena aivan kuin varmuuden vuoksi yleiset klassiset arvot.

### **6.1. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa esiintyvät sosiaaliset arvot**

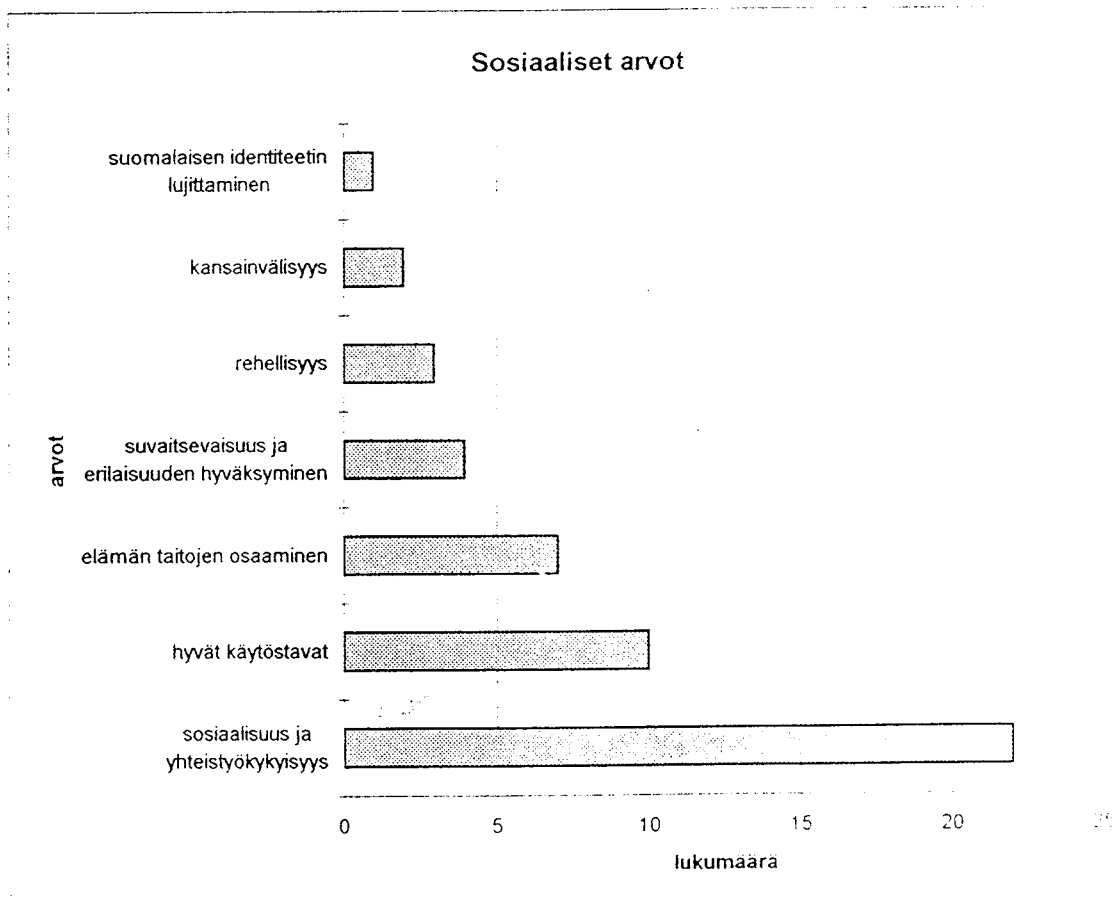
Sosiaalisten arvojen ympäristö ei ole eriytymätön kokonaisuus, vaan se koostuu erilaisista aineksista ja irrallisista arvomääreistä. Allardin (1988) mukaan sosiaalisilla arvoilla tarkoitetaan ympäristöstä opittuja, yleisiä, pysyviä, tavoitteita koskevia valintataipumuksia. Sosiaalinen arvo merkitsee taipumusta käyttäytyä tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. Esimerkiksi sosiaalisuus ja yhteistyökykyisyys, jota arvoa esiintyi lukumääräisesti eniten (22), on opittu toiseen henkilöön kohdistuva arvofunktio.

Elämän taitojen osaaminen (7), hyvät käytöstavat (10), suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen (4), rehellisyys ja suvaitsevaisuus (3) sekä suomalaisen identiteetin lujittaminen (1) ohjaavat ihmisen käyttäytymistä, eli niiden avulla ihminen reagoi tietyssä tilanteessa odotetulla tavalla ja käyttäytyminen on opittua (Kuvio 5. Sosiaalisten arvojen ilmeneminen koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa)

Sosiaalisuuden ja yhteistyökykyisyyden voimakas esiintyminen koulujen opetussuunnitelmissa korostaa kääntäen myös sitä, että vanhemmat ovat tietoisesti tai tiedostamattaan halunneet oppilaiden saavan itseensä kohdistuvaa myönteistä

suhtautumista ja arvostusta. Vaarana sosiaalisten, ja myös muiden, arvojen yhdenmukaistumisessa on se, että se johtaa yksilöllisten taipumusten vieroksuntaan. Vasta koulun käytännöt kertovat sen, miten yhteisö arvostaa oppilaissa esiintyvien kykyjen monipuolisuutta. Järjestääkö koulu erityisopetusta, kerhotoimintaa ja lahjakkaiden lasten lisäopetusta ja eriyttävää kasvatusta, jääkin sitten arvoitukseksi.

Yhteistyökykyisyyden korostaminen on merkki sosiaalisen turvallisuuden tarpeesta. Turvallisuuteen kuuluu läheiset ihmissuhteet, toveruus ja ystävyys. Sosiaalisen arvostuksen voimakas esiintyminen on ilmaus sen puuttumisesta. Ihmisten vuorovaikutus tapahtuu horisontaalisella tasolla korporaatioiden välityksellä. Varsinainen suora kanssakäyminen henkilötasolla on vähäistä markkinavoimien hallitsemassa



Kuvio 5. Sosiaalisten arvojen ilmeneminen opetussuunnitelmissa

yhteiskunnassa. Jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen, sosiaalisuus ja yhteistyökykyisyys voitaisiin liittää yhteen tavoitteeseen, jolla pyritään sosiaaliseen arvostukseen erityistaitojen avulla. Esimerkiksi tietotekniikan taitojen osaami-

Sosiaalisia arvoja esiintyi opetussuunnitelmissa mitä erilaisimmissa yhteyksissä. "Elämän reaaliarvojen" alle oli merkitty yhteistyökykyisyys ja toisten huomioon ottaminen. Tärkeimpänä reaaliarvona koettiin kuitenkin jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen. Tässä tutkimuksessa jatko-opintokelpoisuus oli sijoitettu välinearvoihin. Sosiaalisuus ja taito toimia yhteistyössä toisten kanssa oli myös yhdistetty yhdeksi tavoitteeksi. Usein "elämän reaaliarvot" "meidän koulussa opitaan elämisen taitoja" ja "toisten huomioon ottaminen" oli sanottu samassa lauseessa ja nimetty koulun keskeiseksi arvopäämääräksi. Samoin terve itsetunto ja sosiaalisuuden korostaminen liitettiin yhteen. Esimerkkinä tästä seuraava tavoite: "tavoitteena on hyvän itsetunnon omaava, asianmukaisesti käyttäytyvä, vastuuntuntoinen oppilas, joka pystyy hyväksymään ympärillään erilaiset ihmiset ja mielipiteet".

Sosiaaliset arvot esiintyivät mitä moninaisimmissa yhteyksistä. Seuraavassa esimerkkejä "kasvatustavoitteista":

"Suhteessa toisiin ihmisiin tuetaan oppilaan kasvamista yhteistyökykyiseksi ja toiset huomioonottavaksi", "hyvät käytöstavat kuuluvat kaikissa kulttuureissa elämän perustaitoihin", "tämän päivän ja etenkin tulevaisuuden työntekijä ltä vaaditaan taitoa toimia yhteistyössä työtovereiden kanssa, kykyä havaita ongelmia ja löytää niihin ratkaisuja. Oppilaan on tultava toimeen erilaisten ja eri ikäisten ihmisten kanssa. Hän kykenee työskentelemään ryhmän jäsenenä ja pystyy ottamaan vastuun sekä omasta että ryhmän toiminnasta."

Erityiskoulu puolestaan julistaa koulun tehtäväksi :

"itseensä luottavan, sosiaalisen ja omatoimisen kansalaisen kasvattamisen".

Sosiaalisten arvopainotusten voimakas esiintyminen saattaa johtua suomalaisen vanhan ja perinteisen edustuksellisen demokratian tunnusmerkeistä. Niissä kun korostetaan kansalaisten keskinäistä tasa-arvoa ja yksilöiden tahtoa osallistua yhteisten asioiden hoitoon. Siksi koulukin tahtoo kasvatuksessaan pyrkiä kehittämään oppilaissa sellaisia sosiaalisia asenteita ja valmiuksia, joilla pärjää vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä ja vaikuttajana. Sosiaalisuus tämän tutkimuksen



kansalaisyhteiskunnan jäsenenä ja vaikuttajana. Sosiaalisuus tämän tutkimuksen mukaan on luokiteltavissa "pehmeisiin arvoihin". Jatko-opinnoissa pärjääminen ja tietotekniikataidot ovat enemmänkin välineellisiä ja kovia arvoja.

Neljän yliopiston ja useiden tutkimuslaitosten yhteistyönä valmistuvan arvotutkimuksen mukaan suomalaiset paljastuvat pehmokansalaisiksi. Terveys, perhe ja henkinen tasapaino olivat arvostetuimmat asiat elämässä. Sen sijaan yhteiskunnalliselle toiminnalle annetaan vähän arvoa. Yhteiskunnallinen toiminta on jäänyt neljäntoista asian joukossa viimeiseksi. Koulujen korostamissa arvoissa sosiaalisuus ja yhteistyökykyisyys ei tarkoittane samaa kuin yhteiskunnallinen osallistuminen ja kansalaistoiminta. Enemminkin korostukset tarkoittavat ryhmässä ja organisaatiossa toimimista ja vieraantumisen ehkäisemistä.

Tässä tutkimuksessa terve itsetunto ja tasapainoinen kehitys luokiteltiin humanistisiksi arvoksi. Mikäli itsetunto, tasapainoinen kehitys, sosiaalisuus ja yhteistyökykyisyys olisi luokiteltu saman kategoriaan, olisi näiden arvojen rekfenssi ollut ylivoimaisesti eniten esiintynyt arvofunktio, prosentuaalisesti 68% (ks. Kuvio 6). Pietarisen (1990) mukaan ihmisen toimintaa voidaan selittää kahden perustekijän avulla. Toinen koskee tietoa tai uskomuksia, toinen hänen arvojaan. Niinpä ihminen käyttäytyessään sosiaalisesti kuvastaa hänen tiedollista käsitystä todellisuuden luonteesta ja kuvastaa myös arvomaailmaa.

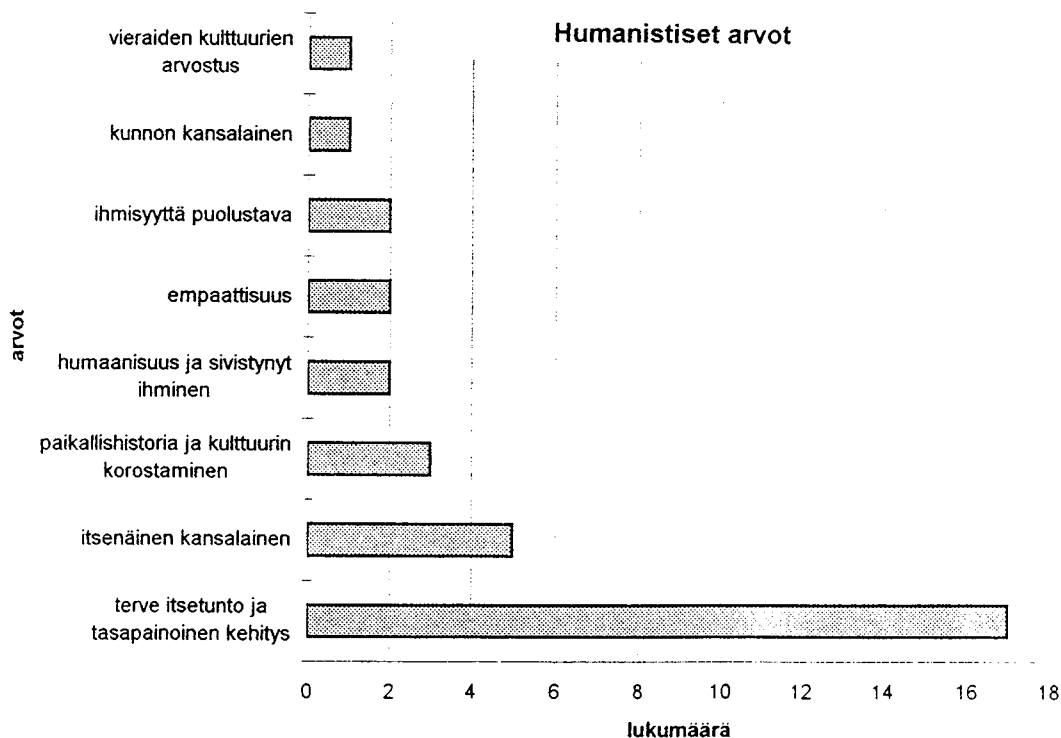
## **6.2. Humanistiset arvotulokset**

Humanistisia arvoja esiintyi opetussuunnitelmissa toiseksi eniten (34). Humanistisilla arvoilla tarkoitetaan ihanteita, joita ihmiselämälle voidaan asettaa. Niinpä koulutkin ovat klassisen tavan mukaisesti muotoilleet ihanteita ja lisänneet omia vivahteitaan. Humanisti uskovat, että ihmiselämälle voidaan asettaa yleisiä ihanteita, jotka ovat

tavoittelemisen arvoisia kaikissa kulttuureissa. Humanismi uskoo myös, että ihminen on aktiivinen olento, joka jalostaa itsessään piileviä ominaisuuksia.

Humanistisista arvoista terve itsetunto ja tasapainoinen kehitys (17) esiintyi eniten. Itsenäinen kansalainen (5), ihmisyyttä puolustava (2), humanisuus ja sivistyneisyys (2), paikallishistorian ja kulttuurin korostaminen (3) ja kunnan kansalaiseksi kasvaminen (1) korostavat henkilökohtaista autonomiaa ja sosiaalista arvostusta ja turvallisuutta .

"Puhtaat" humanistiset arvot opetussuunnitelmissa lyövät korvalle muodikasta postmodernistista ajattelua. Humanistiset ja klassiset arvot eivät olekaan vanhentuneita tarinoita, vaan uudestaan esille nousseita tarpeita. Vai ovatko humanistiset arvot elämän kirpputoreja, joissa kaikki kelpaavat.



Kuvio 6. Humanististen arvojen ilmeneminen opetussuunnitelmissa

Kunnan kansalaisuuden korostaminen on suomalainen sata vuotta vanha tavoite. Nuorisoseuraliikkeen perustaja Santeri Alkio piti vapaan kansansivistystyön tärkeimpänä tehtävänä hyväksi ihmiseksi ja kunnan kansalaiseksi kasvattamista. Snellman

Humanististen arvojen määrittely ajattomasti on vaikeata, koska sanalla "humanismi" on ollut ja on eri aikoina erilaisia vivahteita. Voidakseen määritellä nykykoulun humanistiset arvot, pitäisi määritellä myös sen vastakohtat. Objektiivinen määrittely ei ole hedelmällistä. Humanististen arvojen määrittely on kaiken aikaa muotoutumassa ja tuskin koskaan voidaan sanoa viimeinen sana.

"Terveestä itsetunnosta" koulut puhuvat joko itsenäisenä käsitteenä tai yhdistettynä "tasapainoiseen kehitykseen". Erään koulun opetussuunnitelmassa vahvaa itsetuntoa perustellaan seuraavasti: "oppilas hyväksyy itsensä tiedostaen omat myönteiset ja kielteiset puolensa, oppilas saa onnistuessaan elämyksiä, oppilas kestää vastoinkäymisiä, oppilas on rohkea, ilmaisee itseään, pystyy vastaamaan teoistaan, oppilas näkee tulevaisuuden valoisana ja hänelle muodostuu omien kehitysmahdollisuuksiinsa pohjautuvat selkeät päämäärät". Monet tämän suuntaiset luettelot on tässä tutkimuksessa luokiteltu humanistisiksi arvoiksi, koska humanismin luonteen mukaisesti objektiivisuutta ei ole määriteltävissä. Tästä esimerkkinä on opetussuunnitelma, jossa tervettä itsetuntoa on selitetty erilaisuuden hyväksymisellä ja hyvillä käytöstavoilla. Humanististen arvojen lukituksen epävarmuutta ja vaikeutta kuvastaa myös opetussuunnitelmassa oleva maininta, että itsenäiseksi kansalaiseksi pyritään valinnaisuuden avulla.

Toisaalta humanististen arvojen tärkeyttä saattaa kuvata se, että koulujen arvolähtökohdista usein "terve itsetunto" ja "itsenäinen kansalainen" mainitaan ensimmäisinä arvopäämäärinä.

Humanistisista arvoista erityisesti ala-asteet korostavat

"hyvän itsetunnon omaavaa oppilasta, joka uskaltaa ilmaista itseään ja mielipidettään rakentavalla tavalla kriisitilanteessa", "oman paikallisen ja kansallisen kulttuurin ymmärtäminen osana laajempaa kokonaisuutta ja omien juurien kunnioittaminen luovat pohjaa myös kansainväliselle toiminnalle myöhemmässä elämässä", "oppilaalla on käsitys omista vahvuuksista ja heikkouksista ja hänellä on myönteinen asenne

ymmärtäminen osana laajempaa kokonaisuutta ja omien juurien kunnioittaminen luovat pohjaa myös kansainväliselle toiminnalle myöhemmässä elämässä", "oppilaalla on käsitys omista vahvuuksista ja heikkouksista ja hänellä on myönteinen asenne itseensä" ja "yksilöllisyys otetaan huomioon siten, ettei se loukkaa muiden oikeuksia".

Erään ala-asteen opetussuunnitelma keroo konkreettisesti ilman korulauseita humanistisista elämänohjeista seuraavasti:

"pelaa reilua peliä, älä lyö ihmisiä, pyydä anteeksi, kun loukkaat jotakin, elä tasa painoista elämää, kun lähdet maailmalle, varo liikennettä, pidä toista kädestä ja pysyttele yhdessä muiden kanssa".

Humanistisissa arvoissa korostetaan niin omaa kulttuuri-identiteettiä kuin myös kansainvälisyyden vahvistamistakin. Omien vahvuuksien tunteminen ja terve suhtautuminen omaan kulttuuriin luovat pohjan vieraiden kulttuurien arvostamiseen, ihmisyyteen ja kunnan kansalaiseksi kasvamiseen.

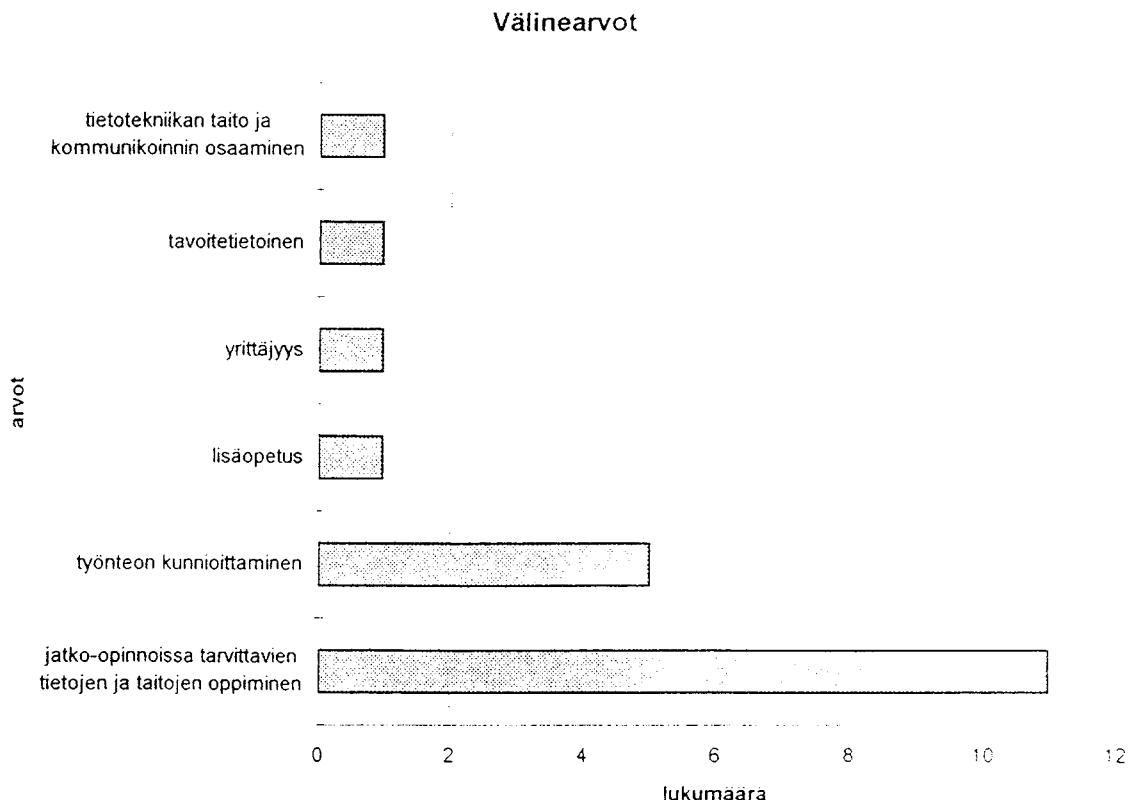
### **6.3. Välinearvojen esiintyminen opetussuunnitelmissa**

Arvoteorioissa pyritään erilaisten kriteerien avulla muodostamaan arvojen alueita. Tyypillinen erottelu kahden arvoalueen välillä on ero fyysisten ja henkisten arvojen välillä. Esim. Wilenius, Oksala, Mehtonen ja Juntunen (1978, 92) toteavat, että puhtaat välinearvot ovat arvokkaita vain välineinä, mutta eivät itsessään. Niitä ei tavoitella niiden itsensä takia vaan jonkun toisen vuoksi. Asialla, jota tavoittelemme vain sen itsensä takia, on puhdasta itseisarvoa.

Jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen oli toiseksi yleisin arvomääritys (Kuvio 7) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 ei suoranaisesti puhuta jatko-opintokelpoisuudesta, vaan sivistyksestä, joka edellyttää monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä seurantaa. Koulut ovat konkreetti-

sella ilmauksella sanoneet suoraan perusopetuksen yhden tärkeimmän tehtävän, eli jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisen. Arvotavoitteiden välineellisyys korostuu toisaalla virallisessa opetussuunnitelmassa, jossa korostetaan kaikilta kansalaisilta valmiuksia käyttää tekniikan sovelluksia sekä kykyä vaikuttaa teknologisen kehityksen suuntaan. Valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa vasta toisena merkittävänä tehtävänä peruskoulussa on tiedonhankintakeinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot ja jatko-opinnot.

Toisena välinearvona koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa esiintyy työnteon kunnioittaminen. Tekniikan taitojen ja tietojen korostuminen ei koulukohtaisissa arvomäärityksissä tule siinä määrin esille, kuin Opetushallituksen perusteissa korostetaan. Sen sijaan yrittäjyys, tavoitetietoisuus ja lisäopetus ovat koulukohtaisia arvoja. Näiden arvojen toteuttaminen onkin konkretisoitunut peruskoulun 10:n luokan



Kuvio 7. Välinearvot opetussuunnitelmissa

muodossa ja työelämään tutustumisena. Holopainen, T. ja Kauppinen, K. (1982) toteavatkin, että vasta vuoden 1977 jälkeen, jolloin julkistettiin Suomen työvoimapolitiikkaa koskeva OECD:n katsaus, alettiin Suomessa kiinnittää huomiota työelä-

Mikäli koulu korostaa yksinomaan materiaalisia arvoja, ei oppilas voi toteuttaa itseään kaikinpuolisesti kehittyneenä persoonana. Kun tutkimuksessa mukana olevien koulujen tärkeinä arvona esiintyy sosiaalisuus, ei koulu näyttäisi kasvattavan oppilaitaan markkinatavaroiden passiivisiksi kuluttajiksi, joiden elämänsisällöksi jäisi toimiminen välinearvona kulutukselle. Wilenius & al. (1978, 93) toteavatkin John St. Millin:n ajatukseen viitaten, että on parempi olla onneton Sokrates kuin tyydytetty sika.

Välinearvojen esiintymisen kohdalla koulujen arvojen ryhmittelemättömyys näkyi selvästi. "Opittavat asiat", "etiikka", "minä-kuva" ja "yhteistyötaidot oli yhdistetty samaan arvoryhmään, jolle oli annettu nimeksi "meidän koulussa opitaan elämisen taitoja". Monessa opetussuunnitelmassa ilmaistaan pelkistetysti koulun tärkeimmäksi tehtäväksi "hyvien perustietojen ja taitojen sekä opiskeluvalmiuksien antaminen". Jatko-opintoihin viitataan myös koulukohtaisessa tavoitteessa, jossa ilmaistaan koulun tehtävänä olevan "oppiaineittaisten yleistavoitteiden saavuttaminen".

Useat koulut olivat erotelleet kahteen ryhmään opetussuunnitelman sisällön. Ryhmät ovat: arvoperusta ja toiminta-ajatus. Vaikka välinearvoista tietojen ja taitojen oppiminen jatko-opintoja ajatellen esiintyi runsaimmin, ei monissa opetussuunnitelmissa puhutta mitään tiedollisista ja taidollisista tavoitteista. Näiden koulujen toiminta-ajatuksena ja tavoitteena oli usein mainintoja "myönteisestä ihmapiiristä", "kauniista käytöstavoista", erilaisuuden hyväksymisestä" ja terveestä itsetunnosta".

Opetussuunnitelmissa esiintyy mm. seuraavia välinearvoihin liittyviä esimerkkejä:

"Koulun tärkeimpänä tavoitteena on elämässä ja jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen", "erityiskoulun tehtävänä on kasvattaa kansalaisia, jotka arvostavat työntekoa", "koulu pyrkii tarjoamaan oppilaille taidot hankkia jatko-opintopaikka ja ammatti", "oppilasta ohjataan kunnioittamaan työtä, mikä koulussa merkitsee oman vastuun korostamista ja ponnistelua opiskelussa"

ja yläasteen opetussuunnitelma korostaa

merkitsee oman vastuun korostamista ja ponnistelua opiskelussa" ja yläasteen opetussuunnitelma korostaa

"omakohtaisen tiedon hankintaa ja pystyvyyttä sovelta maantietoa käytännössä".

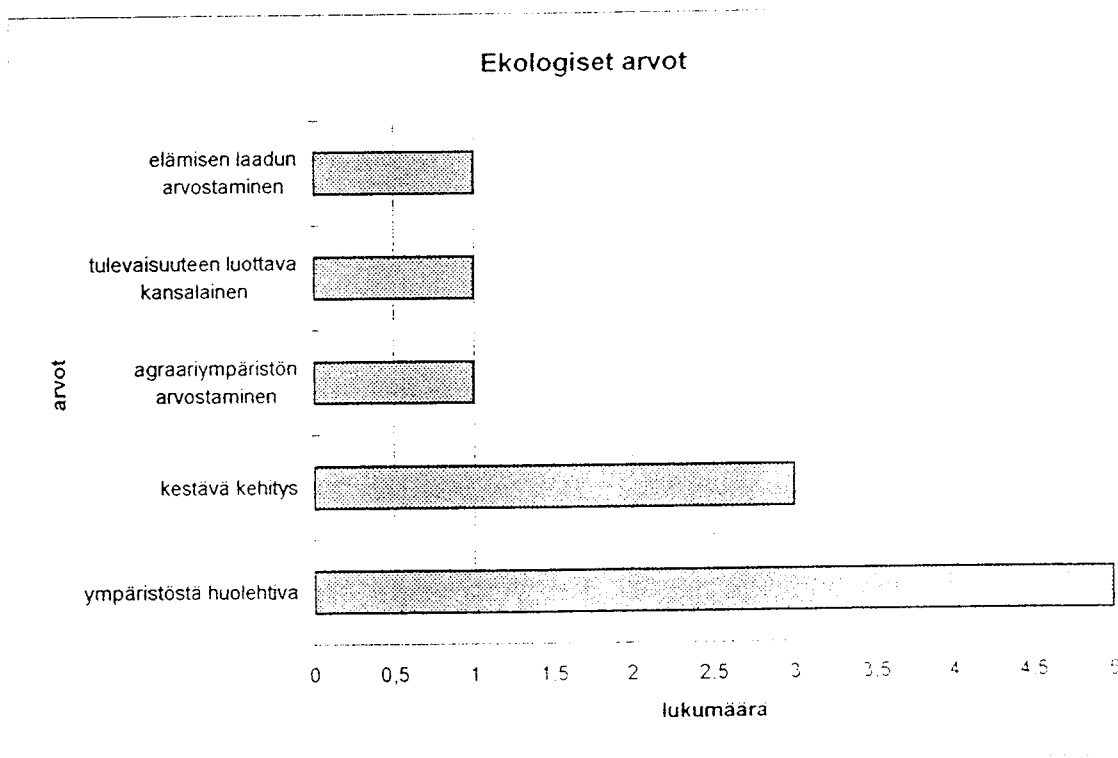
Jatko-opintojen merkittävyys ja työnteon kunnioittaminen arvotavoitteina opetussuunnitelmissa osoittaa sen, että kun jotakin pidetään arvona, on useinkin löydettävissä jokin muu arvo tai arvoja, joihin nähden tätä asiaa on pidetty arvossa. Näin esimerkiksi lisäopetus, yrittäjäyys, tietotekniikan taito ja kommunikoinnin osaaminen ovat arvoja siksi, että sellaiset asia kuin " pärjääminen, taloudellinen turvallisuus ja asema tulevassa aikuiselämässä" ovat tiedostettujen arvojen joukossa. Voidaan sanoa edelleen, että "tavoitetietoisuudella" on instrumentaalista arvoa tietyn itseisarvon saavuttamiseksi. Välinearvojenkin taustalla on aina perimmäisiä tai lopullisia arvoja.

Tietojen, taitojen ja jatko-opintojen korostuminen on esimerkki lasten vanhempien havainnosta, jonka mukaan nopeat muutokset työ- ja elinkeinoelämässä painottavat joustavaa asennoitumista jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaiden opiskeluvaihtoehtojen omaksumista. Uuden teknologian hyväksikäyttö, yrittelijäisyys ja uusi tekniikka ovat entistä tärkeimpiä välineitä tulevaisuudessa. Erityisesti "työnteon kunnioittaminen" tuli esille keskustan koulujen opetussuunnitelmissa ja teollisuuspaikkakuntien kouluissa, kuten Mäntässä, Vilppulassa ja Virroilla.

#### **6.4. Ekologiset opetussuunnitelma-arvot**

Ekologiset arvot koulujen opetussuunnitelmissa edustivat vain kahdeksaa prosenttia kaikista arvomääreistä. Ympäristöstä huolehtiminen ja kestävä kehitys ovat sukulaisarvoja ja jopa mahdollisesti samaa tarkoittavia (Kuvio 8.) Sen sijaan agraariympäristön arvostaminen esiintyi yhden koulun arvopäämääränä. Sen esiintyminen onkin ymmärrettävä enemmänkin yhteiskuntapoliittisena arvona.

Suhonen, Vesa ja Virtanen ovat julkistaneet suomalaiset arvoreferenssit 1984. Sen tutkimuksen mukaan (Suhonen, P. 1988, 37) "luonnon säilyminen turmeltumattomana" -arvo sai kolmen prosentin kannatuksen. Julkisesta keskustelusta puhumattakaan tämän tutkimuksen tulos osoittaa, että koulutuksen arvomäärityksessä maaseudulla ekologisten arvojen arvostus on kohonnut. Luonnon säilymisen arvostusta voidaan pitää uutena arvona siinäkin mielessä, että se nyt on kohonnut neljänneksi tärkeimmäksi arvoksi. Mm. Suhosen on tutkimuksessa vuodelta 1984 ei vihreille arvoille tullut sijaa. 12 vuotta sitten suomalaiset nimesivät luonnon säilymisen vähiten tärkeäksi esitetyistä vaihtoehdoista.



Kuvio 8. Ekologiset arvot opetussuunnitelmissa

Voimassaolevassa opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 ihmisen suhde luontoon todetaan tärkeäksi lähtökohdaksi koulun opetussuunnitelmatyölle. Kestävän kehityksen edistäminen on yksi kulmakivi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Sen konkretisoituminen koulutasolla ei toteudu yksittäisten koulujen arvotavoitteiden



mukaan. Vain kolme koulua 54:stä oli maininnut kestävän kehityksen edistämisen tavoitteekseen. Nämä kolme koulua edustivat pieniä maaseutukouluja.

Vaikka luontoarvojen esiintyminen lukumääräisesti ei ollutkaan odotetun suuruinen, on niiden mukana olo viiden tärkeimmän arvoluokituksen joukossa osoituksena luonnon merkityksen kohoamisesta. Koulut ovat kiinnittäneet huomiota ympäristön ja kestävän kehityksen tärkeyteen. Voisi kuvitella, että julkisessa keskustelussa voimakkaasti esillä olevat vihreät arvot ovat sellaisinaan kaikkien hyväksymiä ja itsestään selviä, ettei niitä erikseen tarvitse enää mainita. Oletettavasti koulut ottavat luonnon ja kestävän kehityksen huomioon koulun kerho- ja luokkaretkitoiminnoissa. Opetussuunnitelmissa mainitaan samanaikaisesti "ympäristöstä huolehtiminen ja kestävä kehitys. Samoin "ympäristöstä huolehtiminen ja vastuullisuus", "ympäristön merkitys ja kestävä kehitys" oli yhdistetty samassa lauseessa. Erityistä arvomaininnoissa oli se, että vain yhdessä tapauksessa ympäristö ja kestävä kehitys oli nimetty koulun ainoaksi arvoksi. Sanojen esiintymisessä oli merkillepantavaa se, ettei opetussuunnitelmissa puhuttu enää mitään luonnonsuojelusta.

Opetussuunnitelmanäytteitä ekologisista arvoista:

"Pyritään siihen, että oppilas oppii huolehtimaan ympäristöstään", "ymmärtää vastuun ympäristöstään maailmanlaajuisesti". "Opetustyössä painotamme ympäristön merkitystä ihmiselle ja luomme näin pohjan kestävälle kehitykselle", "johtajuus on kestävän kehityksen sisäistäminen", "koulun sijainnin ansiosta opetus painottuu lähiympäristön ja luonnon havainnointiin sekä luonnonsuojelun ja luonnon kunnioittamisen korostamiseen", "koulun omaleimaisuutena on luonto-opetus" ja "koulu tukee lapsen kasvua ympäristöstään vastuuta ottavaksi".

Monet ympäristöarvot mainitaan aivan kuin sivussa muiden samanarvoisten tavoitteiden joukossa. Vain yksi yläaste ja yksi ala-aste pitää ekologisia arvoja koulun tärkeimpänä arvokasvatuksen alueena. Vaikka kestävän kehityksen edistäminen on Opetushallituksen tärkeimpien arvojen joukossa, eivät koulut virallisissa opetussuunnitelmatavoitteissa erityisesti sitä korosta. Tämän tutkimuksen mukaan uutta on

kuitenkin se, että maapallon nykytilan ja tulevaisuuden arviointi on jollakin tavalla mukana arvopäämäärissä.

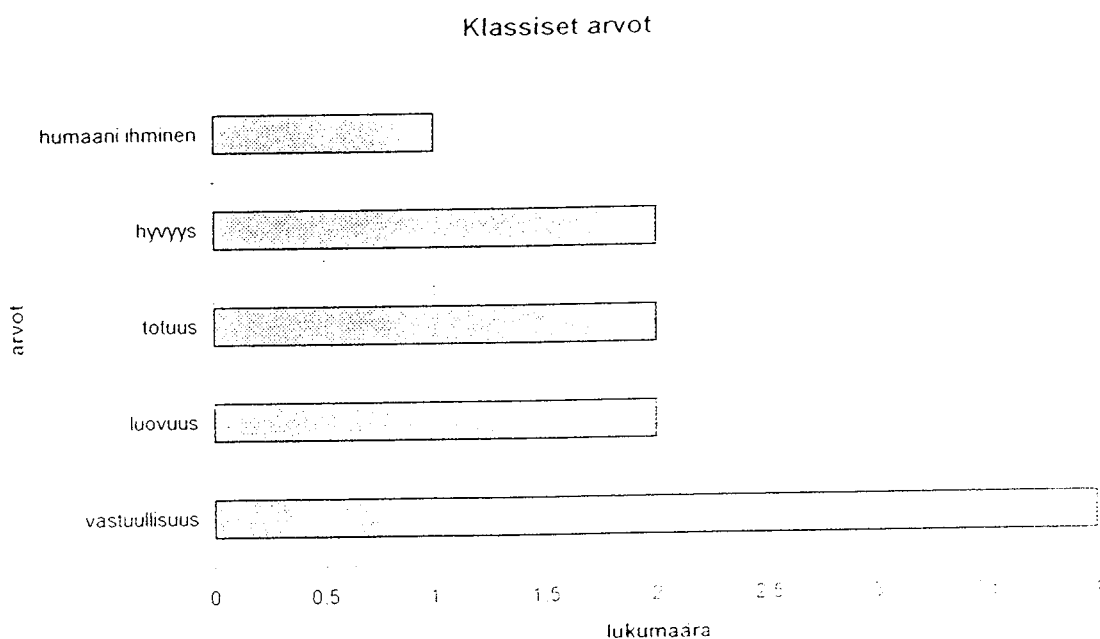
Mikäli verrataan koulujen arvoja Suhosen (1988) arvotutkimukseen voidaan todeta, että Suhosen Suomen tulevaisuutta koskevista tutkimustuloksista ympäristön säilyminen saasteettomana oli toiveiden alue, joka ei ole liikuttanut lainkaan vanhimpia ikäryhmiä. Saattaisi kuvitella luontoarvojen esiintymisen olevan merkittävämpää, mikäli oppilaat ja nuoret olisivat saaneet määritellä koulun arvoperustan.

### **6.5. Koulujen klassiset arvopäämäärät**

Klassisten arvojen vähäinen esiintyminen (Kuvio 9) osoittaa, että tietoyhteiskunta ei arvosta perusarvoja. Niiden vähäinen esiintyminen voi johtua myös siitä, että humanistisille arvoille löytyy paikka niitä erikseen mainitsematta. Vaikka totuuden etsimiseen on alusta alkaen liittynyt läheisesti kauneuden intohimo ja esteettisten kykyjen kehittäminen, eivät koulut tuo esille klassisia arvoja, kuten totuus, kauneus ja hyvyys. Pitkäjänteiselle eettiselle persoonalle ei jää paljon tilaa. Humanististen arvojen puuttuminen on merkki postmodernistisesta ajattelusta, jonka mukaan arvotavoitteita ei perustella ja arvojen moninaisuus kelpaa kaikille. Arvomäärityksistä on tullut hyveluetteloita. Kun kuitenkin arvot ovat eläneet tuhansia vuosia ja samat klassiset arvot esiintyvät vieläkin, tosin vähäisinä, lienee kysymyksessä arvojen ratsastus aallon harjalta toiselle, välillä ylös ja välillä alas.

Klassisista arvoista vastuullisuus kuvastaa huolehtimista tulevaisuudesta. Kun suomalaisilta kysyttiin Helkaman, Salmisen ja Uutelan tutkimuksessa vuonna 1987 "millaista toivot oman elämäsi olevan kymmenen vuoden kuluttua", suurin ryhmä tavoitearvoja olivat toivomukset, joissa pyydettiin sopusointuista, tasapainoista,

rauhallista, turvallista, onnellista tms elämää. Kolmannes vastaajista esitti vakaan ja harmonisen elämän toivomuksen.



Kuvio 9. Klassiset arvot opetussuunnitelmissa

Eräessä opetussuunnitelmassa mainitaan esteettiset arvot, jotka vaikuttavat kaiken oppimisen taustalla. Niitä ovat totuus, hyvyys ja kauneus. Näitä arvoja nimitetään "perushyveiksi". Vastuullisuus, käsitys oikeasta ja väärästä oli yhdistetty "etiikka"-nimikkeeseen alle. Monet klassisiksi luokitellut arvot oli mainittu hyvän käytöksen ominaisuuksiksi ja liitetty vuorovaikutustaitojen yhteyteen. Yllättävää on totuuden ja luovuuden saama vähäinen kannatus. Totuus lienee itsestään selvä arvo, joten sitä ei erikseen tarvitse mainita ja siihen päästään jo muiden arvojen välityksellä.

Mikäli peruskoulujen arvojen luokituksessa olisi tyydytty harvempaa seulaan, olisi klassiset ja humanistiset arvot voitu yhdistää. Silloin niiden määrällinen esiintyminen olisi vastannut sosiaalisten arvojen tasoa.

Näytteitä klassisista arvoista:

"Hyvyys, kauneus ja totuus toimivat eräänlaisina perushyveinä antamassa oppilaalle elämään syvyyssisältöä", "oppilaalla on käsitys oikeasta ja väärästä", eräässä koulussa mainitaan toiminta-ajatuksena "humaani ihminen", ja "rehellisyys ja avoimuus" .

Eettisen kasvun tukeminen ja esteettisen kokemuksen ohjaaminen ovat arvoja, joita koulut eivät ole sisällyttäneet arvopäämääriin. Koulut korostavat yleissivistystä, joka nojaa tietojen ja taitojen oppimiseen. Tunteiden ja itsensä ilmaiseminen, kauneuden havaitseminen, harmonisen ja hyvän elämän korostaminen, eettinen pohdinta ja toisten ihmisten arvojen kunnioittaminen ovat saaneet vain vähän huomiota.

## 7. POHDINTAA

Tutkimuksen kohdejoukkona oli 54 pohjois-hämäläistä peruskoulua; mukana seitsemän yläastetta. Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää peruskoulujen koulukohtaisia arvoja. Tutkimuksen lähtökohtana esitettiin kysymys: ovatko koulut voineet itse asettaa arvonsa ja ovatko arvot muuttuneet yleisistä arvoista konkreettisiin arvoihin. Lisäjuonteena pyrittiin selvittämään millä tavoitteilla ja keinoilla koulut pyrkivät omaleimaisuuteen ja erilaisuuteen. Mitä ovat opetussuunnitelman perusteista poikkeavat tai korostuvan arvokäsitykset, mihin yksittäisen koulun kasvatus pyrkii?

Koulujen arvoluettelot antavat selvyyttä siihen, millaiset asiat ovat arvoja tai millaisilla asioilla on arvoa. Sajaman (1993) mielestä monia ongelmia esiintyy arvon merkitystä määriteltäessä. Ensimmäinen niistä on se, että sanaa "arvo käytetään hämmentävän monissa eri merkityksissä. Monta kertaa näyttää siltä, että arvoista puhuvat ihmiset puhuvat aivan eri asioista ja siksi heidän arvokeskustelustaan ei tunnu tulevan mitään (Sajama, 1993, 88).

Tutkimukseni pohjalta opettajat ja lasten huoltajat voivat puntaroida omia opetussuunnitelmiaan. Uusien opetussuunnitelmien tekeminen on dynaaminen prosessi, jonka sisältö muuttuu ja kehittyy koko ajan. Koulukohtaisen opetussuunnitelman tulisi reagoida arviointituloksiin, oman lähiympäristön ja koko maailman muutoksiin. Koulukohtaisilla vahvuuksilla tuli näyttää tietä eteenpäin eikä suinkaan kahlita opetusta. Todellinen muutos saadaan aikaan vasta sitten, kun kaikki koulun toiminnassa mukana olevat tahot, huoltajat, opettajat, koulun henkilökunta ja oppilaat saavat olla tekemässä koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja sitoutuvat siihen.

Tutkimus osoittaa, että arvot ovat riippumattomia yhteisöstä, joten koulujen arvot eivät edusta arvorelativismia, jossa arvot riippuvat yhteisöstä. Tutkimuksessa mukana olevat koulu-yhteisöt erilaistuvat samanlaisiksi. Vapaus päättää erilaisuudesta

ja omaleimaisuudesta opetussuunnitelmien tavoitteissa ei ole johtanut tosiasias-  
erilaistumiseen.

Tutkimus tuo esille sen, etteivät koulut ole ottaneet Opetushallituksen ohjeen mukai-  
sesti kantaa oppilaiden omiin arvoihin ja niistä johtuviin pohdintoihin ja valintoihin.  
Nuorten maailmankuvan elämyksellinen, sosiaalinen ja kulttuurillinen ulottovuus  
puuttuvat täysin koulujen pohdiskeluista. Arvomäärittelyssä ei juurikaan oteta kantaa  
sukupuolten väliseen tasa-arvoon, rodullisiin, universaalsiin eikä varallisuuteen  
liittyviin kysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa uutena tutkimustuloksena voidaan tehdä havainto, jonka  
mukaan ekologisten arvojen arvostus on kohonnut, mutta vain lievästi. Vaikka  
luonnon säilyminen koetaan neljänneksi tärkeimmistä arvoista, ei luonnonsuojelusta  
puhuta sanaakaan yksittäisten koulujen opetussuunnitelmissa. Samoin kestävä kehitys  
mainitaan vain kolmen koulun opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman perusteis-  
sa, jonka Opetushallitus on vahvistanut, kestävä kehitys on nähty yhtenä tärkeimmistä  
arvopainotuksista. Vaikuttaisi, että koulut näkevät ekologiset arvot laajemmin kuin  
opetustoimen keskusjohto. Tätä seikaa voidaan perustella tutkimuksen mukaan sillä,  
että maapallon nykytila ja tulevaisuuden arviointi ovat globaaleja arvokysymyksiä.

Mielenkiintoisena havaintona tutkimus tuo esille sen, etteivät koulut kuitenkaan  
erilaisista koulukohtaisista arvopäämääristä huolimatta erilaistu. Monien arvojen  
tavoitteisen saavuttaminen ei ole mahdollista ja koulu nähdäänkin perusopetusinsti-  
tuutiona. Omaleimaisuuden huutoon ei perusopetuksessa halutakaan vastata.

### **7.1. Tutkimuksen suorittaminen ja analyysiä**

Tutkimuksessa käytetty menetelmä on ollut vähän käytetty aikaisemmissa tutkimuk-  
sissa. Sen sijaan arvoja on tutkittu strukturoiduilla ja vaihtoehtoisilla kysymyksillä

sekä rinnakkaisia arvovalintoja tekemällä. Periaatteessa ihmisten arvoja tutkittaessa on mahdollista käyttää kahta tapaa: strukturoitu ja avoin. Tässä tutkimuksessa esiintyvät koulujen arvopäämäärät ovat syntyneet vapaissa vanhempien keskusteluissa ja virallisten hallintoelinten diskursseissa. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, mitkä koulun arvoista olivat opettajien ja mitkä vanhempien valitsemia. Useiden koulujen koulukohtaiset tavoitteet oli ilmaistu pelkinä tavoiteluetteloina. Arvojen perustelut ja toteuttamistavat eivät tulleet useinkaan esille. Tämä johtunee siitä, että arvot ovat käsityksiä toivottavasta eivätkä toiveiden sisältöjä. Tutkimuksen ulkopuolisuutta ja objektiivisuutta lisää se, ettei tutkija ole voinut millään tavalla itse vaikuttaa kysymysten asettelulla lopputulokseen. Tutkijan mielestä suurena ongelmana ja vaikeutena koulujen arvomäärittelyssä on itse tapahtuma. Aikaisempaan kulttuuriin ei ole kuulunut omien koulukohtaisten tavoitteiden määrittäminen. Tavoitteet ja arvot on annettu noudatettavaksi virkavastuulla. Vaikeaa on myös arvioida kuinka laman ja taloudellisten supistusten vaihtelut ovat herkistäneet tavoitemäärittelyn tilannetta.

Toinen ongelma on ollut arvojen luokitus. Luokitus on tehty täysin tulkinnallisesti siten, että kymmenet arvotavoitteet ja sanonnat on ryhmitelty viiteen pääryhmään. Klassiset, eli tässä tutkimuksessa myös nimeltä "yleiset" arvot ja humanistiset arvot olisi voitu yhdistää yhdeksi ryhmäksi. Juuri näissä kohdin koulujen arvoluettelot olivat sananmukaisesti luetteloita, hyveluetteloita. Herääkin kysymys, ovatko klassisiksi ja humanistisiksi luokitellut arvot aitoja vai vain varmuuden vuoksi asetettuja. Perusteltua onkin kysyä, ovatko vanhemmat ja päättäjät epävarmoja monissa arvokysymyksissä.

Ensimmäisen arvopohdinnan ei pitäisi jäädä viimeiseksi. Käsittelytavan tultua tutuksi ja koulukohtaisen opetus suunnitelman kokeilusta saatujen kokeilujen siivittämänä tulisi välittömästi käynnistää jatkuvan pohdiskelun prosessi jokaisessa koulussa. Tutkijalle on arkitietoon perustuen muodostunut käsitys, että koulujen arvotavoitteet ja omalaimaisuuden tavoitteet eivät ole toiminnassa koulujen käytännöissä.

## 7.2. Keskusteluista ja dokumenteista tekoihin

Yhteiskunnassa vallitseva arvojärjestelmä ja toisaalta arvojen puute kuvastuu myös kouluelämään. Julkinen keskustelu, televisio ja joukkotiedotusvälineet tuskin välittävät aitoa kuvaa siitä, mitä lasten vanhemmat ja opettajat todella ajattelevat hyvästä elämästä ja koulun tehtävästä. "Arvo" sanana on tullut keskusteluihin mukaan muotioikkuna ja kliseenä. Arvoista pitää keskustella, koska muutkin tekevät niin. Aidointa arvoista keskustelu on kuitenkin kouluissa. Aitous lisää se, että keskustelijoina on koulutuksen saaneet opettajat ja lasten tulevaisuudesta aidosti kiinnostuneet vanhemmat. Epäaidointa keskustelu kuntatasolla on kunnallispolitiikassa, jossa arvomäärittelyyn vaikuttavat ainoastaan välinearvot, jotka itse eivät edusta muuta kuin välineellisyyttä.

Arvojen asema kasvatuksen valinkauhassa on hyvässä tilanteessa. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus tavallaan pakottaa koulut itsearviointiin ja arvodiskursseihin. Koulun rooli on tullut uudelleenarvioinnin kohteeksi. Vaarana kuitenkin on, että päättäjät sortuvat tavoiteasetteluissaan pinnallisuuteen ja yhteiskunnallisten muotioikkujen vietäviksi. Opettajienkin piirissä esiintyy mielipiteitä, että vähenevät voimavarat olisi käytettävä opetussuunnitelman sisältöjen kehittämiseen. Toisaalta kouluissa vallitseva levottomuus ja työssä uupuminen tarvitsisivat juuri arvoja ja hyvän elämän polulle johtavaa ponnistelua. Mikäli yhteiskunta esittää ainoastaan välttämättömyyksiä ja etuja arvojen sijasta, ihmisen kokonaisuus, kauneus, hyvyys, oikeudenmukaisuus, vastuullisuus, luovuus ja suvaitsevaisuus eivät toteudu.

Ehkäpä sosiaalisten arvojen runsaus viestittää koulutuksen toteuttajille niiden puutetta. Koulujen tulisikin entistä enemmän keskittyä hyvän ihmisen kasvattamiseen kuin tiedon hankinnan keinojen opettamiseen. Kansainvälinen kanssakäyminen tarvitsee hyvät käytöstavat omaavan, erilaisuuden hyväksyvän ja omaa kulttuuriaan arvostavan ihmisen. Moniarvoisessa yhteiskunnassa koulun tulee oman kulttuuriym-



päristönsä kanssa selkeyttää arvopohjansa ottamalla huomioon vastuullisuus omasta itsensä, toisista ihmisistä, kulttuurista ja luonnosta. Koulun arvoperustan löytämisessä keskeistä on eettinen pohdinta ja jatkuva, joka päiväisessä koulutyössä, käynnissä oleva kasvatust keskustelu.

### **7.3. Vapauden vaaroja**

Kunnallisen kouluhallinnon tarkoituksellisen alasajon seurauksena päätösvalta on siirtynyt täydellisesti koulutasolle. Kunnat hyväksyvät vain opetussuunnitelman yleisen ja kuntakohtaisen osuuden. Ammatillisen ohjauksen puutteessa koulut voivat toteuttaa koulukohtaisia tavoitteitaan tai olla toteuttamatta niitä. Arvojen arviointijärjestelmää ei ole kehitetty ja koulutuksen itsearviointi on vasta muotoutumassa.

Koulujen kaikinpuoliseen vapaaseen ja profiloitumiseen kytkeytyy vaaratekijöitä. Oppisisältöjen painotuksilla ei ole rajoja ja tulosten kontrolloiminen puuttuu kokonaan perusasteelta. Suomeen on syntynyt erikoistuneita peruskouluja pienten ryhmien ja lähinnä kyläpoliittisten tavoitteiden siivittämä. Peruskoulun ensimmäisten luokkien profiloittaminen esimerkiksi ympäristö-, luonto-, kieli- tai tietotekniikkapainotteiseksi kouluksi voi vaarantaa koulutuksen tasapuolisuuden. Oppilaan koulunkäynti muussa kuin lähimmässä koulussa voi aiheuttaa opintososiaalisten etujen menetyksen. Myös oppilaan mahdollinen muuttaminen toiseen "tavalliseen" kouluun voi aiheuttaa ongelmia. Perusopetuksen perimmäisenä tarkoituksena on antaa kaikille oppilaille perustaidot lukemisessa, laskemisessa, kirjoittamisessa ja tiedon hankinnassa. Oppilaalle tulee turvata mahdollisuus turvalliseen koulusiirtoihin ja valintoihin. Erityiskoulujen syntymiseen liittyy liiaksi imago- ja yhteiskunnallisia tavoitteita

Koulutuksen muutuskulttuuriin on aina kuulunut hitaus. Vaarana onkin, että mikään ei muutu. Vanhasta opetussuunnitelmasta irtautuminen ja oppikirjasidonaisuudesta luopuminen onkin suuri haaste opettajille. Helppouden mukavuus, yhteiskunnallinen taloudellinen tila ja muutoksen pelko hidastavat opetussuunnitelmauudistusta. Iäkkäiden opettajien on vaikea mukautua nopeisiin uudistuksiin. Uudet oppimiskäsitteet ovat vieraita ja koulukohtainen koulutuksen järjestäminen sattumanvaraista. Uusien opettajien tieteellinen suuntautuneisuus ja uudet tutkimustulokset auttavat vain hitaasti koulua muutoksessa.

Suomalainen koululaitos tarvitsee kehittyäkseen vankkoihin kansallisiin kulttuuriarvoihin sitoutumista. Kehitys edellyttää valtakunnallista ohjausta, tutkimustoimintaa ja korkeatasoista opettajakoulutusta. Luonnollisen roolikasvatuksen ja aikuismallien turvaamiseksi opettajakoulutukseen on saatava yhtä paljon miehiä kuin naisia. Keskustelu kiintiöperiaatteesta on tukahtunut eri etupiirien luukusta huutamiseksi. Opettajien ammattijärjestölle opettajakoulutuksen uudistaminen ei sovi. Naisvaltaisen järjestön intresseissä ei ole muuttaa vallitsevaa tilannetta. Järjestö näkee ainoaksi tavaksi muuttaa mies- ja naisopettajien suhdetta palkkausta lisäämällä. Myös tasa-arvovaltuutettu on osallistunut kasvatustaloustalouteen vastustamalla kiintiöperiaatetta. Monopoli-asemassa olevat opettajan valmistuslaitokset eivät pysty nykytilanteessa muutokseen.

Kukaan ns. asiantuntijoista ei ole kysynyt oppilaiden vanhemmilta millaisia opettajia he haluaisivat lapsilleen. Opetusministeri tosin on esittänyt, että pitäisi kysyä oppilailta, millaisia opettajia oppilaat tarvitsevat. Nykyiset opettajien valmistuslaitokset valitsevat hakijoista parhaat; so. hyvin kirjansa lukeneet tytöt. Valintatilanteessa arvioidaan kirjaviisautta ja subjektiivisella arvioinnilla sopivuutta. Tutkijakoulutukseen tähtäävä opettajavalmistus ei suolla erilaisia elämänarvoja ja kokemusta omaavia moniarvoisten oppilaiden kohtaajia. Ainoana mahdollisuutena on valmistaa opettajia aikuiskoulutuksen ja monimuoto-opetuksen kautta. Eräissä yliopistoissa tämän suuntainen koulutus onkin käynnissä. Moniarvoinen lapsi tarvitsee kasvatta-

jaltaan elämänkokemusta, pedagogista innostusta, persoonallista otetta, järjestyksen ylläpitotaitoa ja kisällistä mestariksi noussutta koulupersoonaa.

Hajanaisten perheiden lapset tarvitsevat malleja, asennekasvattajia, kuria ja järjestystä. Ylenpalttinen suvaitseminen, salliminen ja työrauhaongelmista kärsivä koululaitos kaipaa turvallisuutta.

Tulevassa koulutusta koskevassa lainsäädännössä tulee turvata koulutuksen järjestäjän päätäntävalta koulutuksen järjestämistavoissa ja paikallisen tavoitetason määrittämisessä. Perusopetuksen tavoitteeksi tulisi selvästi kirjata "hyvä elämä".

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tulisi haastavasti ottaa kantaa siihen, miten koulu pyrkii kasvatustavoillaan hyvään elämään. Hyvässä elämässä ihmisen vahvat klassiset arvot ovat kunnossa, hän pystyy tavoittelemaan korkeita arvoja, hän omaa järjellisen elämäntarkoituksen ja hänellä on hyvien ystävien elämänpiirissä onnea, terveyttä ja rauhaa.

## LÄHTEET

Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Jyväskylä.

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. WSOY. Porvoo.

Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. Wahlström, B. 1993. Hyvä opetus. Painatuskeskus. Helsinki.

Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa: ala- ja yläasteen kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnassa. Helsinki. Painatuskeskus.

Elämänkatsomustieto, Gaudeamus, Helsinki 1987.

Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo. WSOY.

Gröhn, T., Jussila, J. (toim.) 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Yliopistopaino. Helsinki.

Haapala, A. (toim.) 1990. Arvot, tiede, taide. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu- ja B 23. Valtion painatuskeskus. Helsinki

Harva, U. 1977. Uskonnon ja etiikan opetuksen vaihtoehtoja. Otava. 1977.

Harva, U. 1980. Moraalin ongelmia. Otava. Keuruu.

Heikkilä, J. 1994. Turun opettajakoulutuslaitoksen muutosprosessi muutosagentti-opettajan kasvualustaksi- artikkeli Opsia-lehdessä 2/94.

Helkama, K. & Salminen, S. & Uutela, A. 1987. A world at peace as a personal value in Finland. Current research on peace and violence 2-3.

Helsinki. Suomalainen teologinen kirjallisuusseura. Vammala 1979.

Hirsjärvi, S. 1975. Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määrittelyn lähtökohtana. Research reports No. 47, Department of Education. University of Jyväskylä.

Holopainen, K. 1994. Projektitutkielma. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Holopainen, T. ja Kauppinen, K. Peruskoulun oppilaan työharjoitteluopas. Kunnallispaino. 1982. Vantaa

Häyry, H. ja M. 1988. Arvot ja niiden arviointi. Teoksessa A. Kajanto (toim.), Rakennamme tulevaisuutta. Kokkola: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.

Jokinen, A., Juhila, K. ja Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere.

Kahle, L. 1983. Social values and social change: adaptation to life in America. New York: NY Praeger.

Kant, I. 1989. Siveysopilliset pääteokset (suom. J.E. Salomaa). WSOY. Porvoo.

Karma, K. 1983. Käyttätymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki. Otava.

Kinos, S. (Toim.) 1994. Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 1994. Painatuskeskus. Helsinki.

Kuhn, T. 1977. The Essential Tension. Chicago: University of Chicago Press.

Kähkönen, E. 1978. Koulu ja kasvatuksen arvopohja. Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 9.

Lahdes, E. 1969. Peruskoulun opetusoppi. Otava. Helsinki.

Lahdes, E. 1978. Peruskoulun uusi opetusoppi. Otava. Helsinki

Linnankoski, J. 1914. Kootut teokset. WSOY. Porvoo.

Maslow, A. 1959. New Knowledge in Human Values. Scranton, Pa.:Harper and Row. Publishers.

Niiniluoto, I. 1993. Arvojen muutos ja moraalikasvatus, Aikuiskasvatus (2),87.

Niiniluoto, I. - Löppönen, P. (Toim.). 1994. Suomen henkinen tila ja tulevaisuus. Kansalaispuheenvuoro. (Laat. Pääministeri Esko Ahon asettama työryhmä, Ilkka Niiniluoto et al.).

Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Otava. 1994. Keuruu.

Norris, N, Aspland R., MacDonald, B., Schostak, J. Ja Zamorski, B. 1995. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallituksen julkaisu 11/96. Yliopistopaino. Helsinki.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 1995:1. Koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistus. Pikapaino. 1995. Helsinki.

Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet.

Peruskoululaki, 1983/476. Painatuskeskus. Helsinki. 1983.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. 1993. Painatuskeskus. 1994.

Pietilä, V. 1976 Sisällön erittely. Helsinki. Gaudeamus.

Puurula, A. 1982. Kasvattajan arvokäsitykset: arvot ja päämäärät maailmankatso-  
muksen osana. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Rauste von Wright, M-L. 1984. Lasten kasvatusolosuhteet Suomessa

Rokeach, M. 1973. The nature of human values. New York. Free Press, Cop.

Sajama, S. 1987. Etiikka ja arvoteoria, teoksessa M. Kamppinen (toim.).

Sajama, S. 1992. Filosofia, etiikka ja yhteiskuntafilosofia. Joensuun  
yliopisto, Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1992.

Sajama, S. 1993. Arkipäivän filosofiaa. Kertomus ihmisestä tiedon hankkijana ja arvotarkaisujen tekijänä. Kirjayhtymä. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. WSOY. 1981. Juva.

Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. WSOY . 1988. Juva.

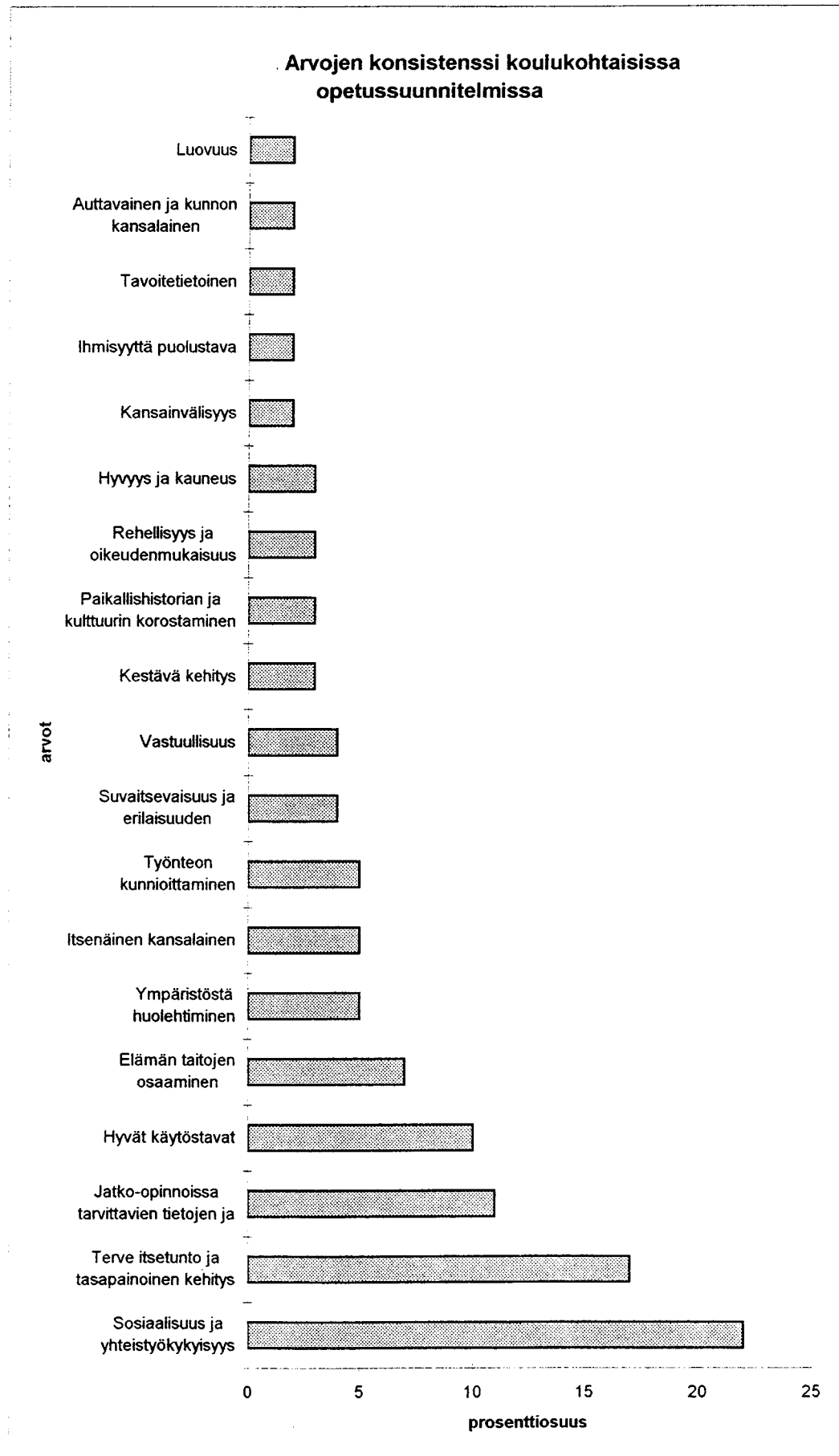
Syrjälä, L. ja Numminen, M. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Monistus- ja Kuvakeskus. Oulu 1988.

Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksissa (7.painos) Helsinki. Gaudeamus.

Wilenius, R., Oksala, P., Mehtonen, L. ja Juntunen, M. 1979. Filosofian kysymyksiä. Gummerus. 1979. Jyväskylä.

Väljjarvi, J. Lehtiartikkeli Dixit-lehdessä 3/1992





## Tauluko 1

## Arvojen konsistenssi koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa

1	Sosiaalisuus ja yhteistyökykyisyys	22
2	Terve itsetunto ja tasapainoinen kehitys	17
3	Jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen osaaminen	11
4	Hyvät käytöstavat	10
5	Elämän taitojen osaaminen	7
6	Ympäristöstä huolehtiminen	5
7	Itsenäinen kansalainen	5
8	Työnteon kunnioittaminen	5
9	Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen	4
10	Vastuullisuus	4
11	Kestävä kehitys	3
12	Paikallishistorian ja kulttuurin korostaminen	3
13	Rehellisyys ja oikeudenmukaisuus	3
14	Hyvyys ja kauneus	3
15	Kansainvälisyys	2
16	Ihmisyyttä puolustava	2
17	Tavoitetietoinen	2
18	Auttavainen ja kunnan kansalainen	2
19	Luovuus	2